



koulutusvalinnat kuntoon

KOUKKU – koulutusvalinnat kuntoon –hankkeen artikkelikokoelma

2013–2014
Tulevaisuuden tutkimuskeskus
Turun yliopisto

ISBN 978-952-249-640-9

tulevaisuusohjaus.fi

Vipuvoimaa
EU:lta
2007–2013



KOUKKU – KOULUTUSVALINNAT KUNTOON

KOUKKU-hankkeessa tutkittiin nuorten koulutusvalintoihin vaikuttavia tekijöitä ja kehitettiin työkaluja valinnan tekemisen tueksi. Lähtökohtana on ollut ajatus siitä, että ymmärrys omista valinnoista ja tulevaisuudesta muodostuu aktiivisen tekemisen ja kokeilemisen kautta. Nuorten näkemyksiä ja kokemuksia on hyödynnetty hankkeessa niin tutkimuksessa kuin ohjaustyökalujen kehittämisessä.

Olemme koonneet tähän julkaisuun hankkeen aikana tuotettuja erilaisia artikkeleja. Tutustu myös hankkeessa tuotettuun käsikirjaan 'Tulevaisuus – paljon mahdollista!'. Se on tarkoitettu opiskelijoiden ja muiden oppijoiden uraohjaustyötä tekeville ja siitä kiinnostuneille. Siinä kuvaillaan sekä tulevaisuusohjauksen lähtökohtia että sen tueksi kehitettyjä työkaluja.

Hankepartnerit:

- Turun yliopiston Tulevaisuuden tutkimuskeskus (koordinoija)
- Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus
- Oulun seudun koulutuskuntayhtymä
- Turun ammattikorkeakoulu

Hankekumppaneita olivat lisäksi kaikki suuret opiskelijajärjestöt (SYL, SAMOK, OSKU, SLL, SAKKI ja FSS), Suomen Opinto-ohjaajat ry, Turun kaupunki sekä Aalto-yliopisto.

Hankkeen kesto: 1.5.2010–31.12.2014

Rahoitus: Euroopan sosiaalirahasto, Pohjois-Pohjanmaan elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus

SISÄLLYSLUETTELO

- 3** **Henkilökohtainen tulevaisuus**
Ahvenainen, Marko (2013)

- 18** **10 väitettä valinnasta**
Koukku – koulutusvalinnat kuntoon -hanke (2013)

- 25** **Ohjaus – mitä se on?**
Lehtinen, Nina (2013)

- 36** **Koulutuspolkuja ja risteys**
Inkinen, Alina (2013)

- 40** **Itse raivattava tie – abiturienttien koulutusvalintojen haasteet ja ratkaisut**
Vieno, Atte (2013)

- 50** **Koulutusvalintaa tekemässä – valinnan selvyys, lopullisuus ja päätökseen vaikuttavat tekijät abiturienttien kokemana**
Kettunen, Heidi (2013)

- 60** **Informaatio valintapäätösten tukena**
Mäkinen, Olli (2013)

- 67** **Millaista tukea nuoret valinnoissaan tarvitsevat?**
Pirinen, Raila (2013)

- 71** **FUTURE CAMP -kiertueen palauteanalyysi**
Villa, Tiia (2014)

Marko Ahvenainen

marko.ahvenainen@utu.fi

Tulevaisuuden tutkimuskeskus

Turun yliopisto



Vipuvoimaa
EU:lta
2007–2013



HENKILÖKOHTAINEN TULEVAISUUS

Me olemme tietoisia, ajattelemme ja teemme tulevaisuutta tässä ja nyt. Kun sanomme toimivamme tulevaisuussuuntatuneesti, otamme käytännössä kantaa toteutuvan tulevaisuuden puolesta eli tosiasiassa ennustamme tulevaisuutta esimerkiksi valitsemalla tietyn vaihtoehdon ennakkoinnin pohjalta. Kyky pohtia ja suunnitella tulevaisuutta, henkilökohtaista ja ei-henkilökohtaista, on yksi ihmismielen ihmeellisempiä ominaisuuksia. Aivan kuin muitakin inhimillisiä kykyjä myös tulevaisuustietoisuutta on mahdollisuus kehittää ja syventää. Tämän esseen tavoite ei ole yrittää tiukan tieteellisesti ja objektiivisesti kertoa, mitä tulevaisuus on tai mitä siitä voi, pitäisi tai saisi ajatella, vaan päinvastoin kaikin mahdollisin keinoin kannustaa lukijaa pohtimaan omaa suhdettaan tulevaisuuteen tekemällä siitä henkilökohtaista. Tulevaisuus sinuksi – tulevaisuuden ajattelu on ajattelemisen arvoista.

Tulevaisuus on kuvitteellisen matkan päässä

Neurologisten tutkimusten mukaan me ihmiset käytämme noin 1/3 valveillaoloajastamme unelmointiin tai vain annamme ajatusten harhailla. Tämä ns. joutokäynti voi pitää aivot yhtä työllistettyinä kuin esimerkiksi tietoinen ongelmanratkaisu. Me unelmoimme usein tulevaisuudestamme tai tulevaisuuteen sijoittuvista asioista. Tutkimusten valossa käytämme jopa enemmän aikaa tulevaisuuden kuin menneisyyden ajatteluun.

Tulevaisuuden ajattelulla on todettu olevan parhaassa tapauksessa motivoiva ja energiaa antava vaikutus meihin. Ehkä tästä syystä tulevaisuuden ajattelua on hyödynnetty esimerkiksi kognitiivisessa käyttäytymisterapiassa, tunneälyn kehittämiseen ja positiiviseen psykologiaan liittyvässä terapiassa sekä erilaisissa ns. voimauttamisharjoituksissa. Olet varmasti kuullut esimerkiksi visionäärisistä mielikuvaharjoituksista, joita urheilijat tekevät ennen kilpailua suorituskykynsä parantamiseksi ja haluttujen tulosten aikaansaamiseksi.

Pahimmassa tapauksessa tulevaisuuden ajattelu saattaa olla myös pelottavaa ja ahdistavaa. Tulevaisuutta ei halua ajatella, koska se on epävarmaa, ja epävarmuus saattaa olla epämiellyttävää. Kaukaisen tulevaisuuden ajattelu voi olla vähintäänkin rasittavaa. Näin eräs nuori asian kiteytti, kun häneltä kysyttiin mitä tulevaisuus hänelle tarkoittaa:

”Tulevaisuus tarkoittaa minulle lähinnä huomista... tai enintään viikon päästä tapahtumaa. En jaksakaan rasittaa päätäni sen kauemmaksi.”

Arizonassa sijaitsevan Center for Future Consciousnessin johtaja tohtori Tom Lombardo määrittelee tulevaisuustietoisuudeksi kaikki ne psykologiset kyvyt ja ominaisuudet, joita ihmismieli käyttää ymmärtääkseen ja käsitelläkseen tulevaisuutta. Lombardolle tulevaisuustietoisuus ei ole vain tulevaisuusajattelua vaan ennemminkin kokonaisvaltainen käsite, joka sisältää kaiken sen – ml. tietoinen tulevaisuuden ajattelu ja tulevaisuuteen liittyvät tai sen herättämät tunteet – mikä saa meidät ymmärtämään tulevaisuuden erilliseksi nykyisyydestä mutta samalla osaksi menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kokonaisuutta ja jatkumoa. Kyky pohtia ja suunnitella tulevaisuutta on yksi ihmismielen ihmeellisempiä ominaisuuksia. Aivan kuin muitakin inhimillisiä kykyjä myös tulevaisuustietoisuutta on mahdollisuus kehittää ja syventää.

Tässä esseessä opitaan tulevaisuudesta tarkastelemalla sitä 5+1 toisiaan täydentävästä näkökulmasta, joita ovat:

1. Tulevaisuus tietämisen näkökulmasta
2. Tulevaisuus päättelyn näkökulmasta
3. Tulevaisuus ajattelun näkökulmasta
4. Tulevaisuus suunnittelun ja tekemisen näkökulmasta
5. Tulevaisuus valintojen näkökulmasta

Kuudes näkökulma tulevaisuuteen on ”Tulevaisuudellisuus” (Futureness), jossa hahmotellaan tulevaisuuden ilmenemistä henkilökohtaisella tasolla.

Esseessä liikutaan lupaa kysymättä ja ilman ongelmaa kontekstista ja viitekehyksestä toiseen - yhteisestä yksityiseen, yleisestä yksittäiseen, abstraktista teoreettisesta pohdiskelusta käytännön kautta henkilökohtaiseen kokemukseen. Kirjoituksen tavoite ei ole määritellä ja käsitteellistää tulevaisuutta vaan tehdä tilaa tuon määrittelyn vaikeudelle ja monimuotoisuudelle.

Tulevaisuuden tietämisestä – Onko meillä tulevaisuudessa enää yllätysjuhlia?

Halu ennustaa ja ennakoida tarkasti tulevaisuutta on inhimillistä, ja sen mahdollisuus on askarruttanut mieliämme kautta aikojen. Tulevaisuuden ennustamisen tarkoituksessa vielä tapahtumattomasta on kiinnostuttu nimenomaan tietämisen näkökulmasta. Kun antiikin filosofit pohtivat meritaistelun lopputuloksen tietämisen mahdollisuutta, ovat nykyfilosofit esittäneet kysymyksen: ”Onko loogisesti mahdollista saada tietoa tulevaisuudesta?”

Tiedemiehet, tieteiskirjailijat ja elokuvantekijät ovat pohtineet mm. aikamatkailun eli tulevaisuuden kokemisen mahdollisuutta. Meillä ihmisillähän on tarve mennä nimenomaan katsomaan ja nähdä oikea totuus siitä, miten asiat ovat. Aikamatkailun mahdollisuudesta on esitetty erilaisia tulkintoja. Esimerkiksi fysiikassa aika mielletään tapahtumien välisenä etäisyytenä, ja koska suhteellisuusteorian mukaan valon nopeus on suurin mahdollinen nopeus, jolla tapahtumat voivat olla vuorovaikutuksessa, edellyttäisi aikamatkailu valon nopeutta suurempaa nopeutta. Se on nykyäsitäytksen mukaan mahdotonta, vaikka täskin on poikkeavia näkemyksiä ja jopa empiirisille havainnoille perustuvaa epäilyä. Jos valoa nopeampia ja vuorovaikutukseen muiden hiukkasten kanssa kykeneviä hiukkasia on olemassa, on silloin myös mahdollista, että jokin asia tapahtuu ennen sitä, joka sen aiheuttaa. Syyn ja seurauksen suhde ainakin näyttäisi kääntyvän päinvastaiseksi.

Eräs mielenkiintoinen ajatus aikamatkailua vastaan on juuri tapahtumien mieltäminen syinä ja seurauksina ja siihen liittyvä tarkennus, että seuraus ei voi ajallisesti edeltää syytä. Tällä todellisuuden ominaisuudella, jos sellainen välttämättömyyden vaatimus todella on vallitseva, on merkittäviä seurauksia myös siihen, millaisena mahdollinen tai todennäköinen maailma mielellemme näyttäytyy.

Todellisuuden rakenteen selityksen lisäksi syy-seuraus-kausaliteetti toimii meille siis myös eräänlaisena mielen metamallina, joka vaikuttaa edelleen siihen, millainen maailman tulee olla, jotta voimme siihen todella uskoa. Tässä uskossa olemme erehtyväisiä – luodin osuminen ei vaadi laukauksen kuulemistä, tai kysymyksen ei ehkä tarvitse edeltää vastausta, vaikka tämä päätelmä loogisesti totta olisikin.

Aika näyttää kaiken, mutta eletävä on kaiken aikaa...

Filosofi Ludwig Wittgenstein on todennut, että ”Jos joku uskoo löytäneensä elämän ongelman ratkaisun ja haluaisi sanoa itselleen että nyt on kaikki helppoa, hänen tarvitsisi muistaa -huomatukseen olevansa väärässä, että oli aika jolloin tätä ratkaisua ei ollut löydetty, mutta siihenkin aikaan oli pystyttävä elämään, ja tämän nähdessään hän näkisi ratkaisunsa sattumanvaraisena.”

Jos perustelemme unelmamme tulevaisuuden tietämisestä universaalilla ja väliaikaisella tietämättömyydellämme, esimerkiksi sillä tosiasialla, että noin ¾ maailmankaikkeudesta, pimeä aine ja energia, löydettiin vasta 1990 -luvun lopulla, ja jos hyväksymme myös olettamuksen, että tuo, jonka nyt määritämme ¾:ksi, on ollut olemassa ennen kuin se löydettiin, ei aikamatkailun mahdollisuutta tulevaisuudessa tarvitse lopullisesti kuopata. Ainakin keskustelu siitä, mitä voimme ja voimme tietää tulevaisuudesta, on edelleen käynnissä.

Kysymys siitä, mitä voimme tietää tulevaisuudesta, sisältääkin itse asiassa ainakin kolme kysymystä.

1. Ensinnäkin Mitä on tulevaisuus eli Millainen on tulevaisuuden rakenne ja mistä se koostuu?
2. Toiseksi Mitä voimme siitä tietää eli Millaista tietoa tulevaisuudesta ja sen ilmiöistä tai asianteiloista voi olla?

Kahdessa ensimmäisessä kysymyksessä on klassinen tieteellinen jako maailman epistemologisista eli tiedollisista ja ontologisista eli olevaiseen liittyvistä perusteista.

3. Kolmas kysymys on ”Mitä tulevaisuus on ja miten se ilmenee, todentuu, ensimmäisessä persoonassa eli henkilökohtaisesti?” Oman vajavaisuuden kolmanteen kysymykseen vastaamisessa tiedostaminen edellyttää sen asian hyväksymistä, että ilmenemisestä voi kertoa muille vain sen mikä on ilmaistavissa.

On mahdollista ja jopa erittäin todennäköistä, että todellisuus – mennyt, oleva ja tuleva, jos näin sallitaan sanoa – on riippumaton suhteessa siihen mitä siitä ajattelemme. Toisaalta henkilökohtainen tietoisuutemme, havaintomme ja ajatuksemme ovat osa tuota todellisuutta. En usko, että on yhtään täysin samanlaista todellisuutta kuin omani, ja se, mikä on meille kaikille samaa, ei ole hirveän mielenkiintoista juuri minulle, koska se on otettava huomioon joka tapauksessa.

...jälkiä menneen talven lumessa

Tutkimuksen näkökulmasta tulevaisuudella ja menneisyydellä on paljon yhteistä. Vaikka voimme ajatella menneisyyden ikään kuin ratkenneeksi, niin että sillä on joku tietty totuusarvo, ei meillä ole mahdollisuutta palata ajassa taaksepäin katsomaan, miten asiat oikeasti olivat. Emme voi mennä ajassa taaksepäin kysymään Lallin ja piispa Henrikin versioita Köyliönjärven jään mahdollisista tapahtumista ja niihin johtaneista taustoista. Lisäksi, vaikka henkilöt ja tapahtumat olisivatkin totta ja voisimme vielä mennä ja kysyä, mitä oikein tapahtui, on mahdollista, että asianomaiset eivät olisi rehellisiä kertomuksissaan. Totuuden lisäksi joutuisimme vastakkain siis totuudellisuuden kanssa. Ja aivan kuin totuuden ja epätotuu- den erottamiseen liittyvässä epävarmuudessa ei olisi jo tarpeeksi haastetta, on elettävä sen huomion kanssa, että on eri asia todistaa, että jotain on tapahtunut, kuin selittää, miten tai miksi on tapahtunut niin kuin on tapahtunut. Keskeinen kysymys kohdistuu nyt siihen, miten oikeutamme vallitsevat selityksemme tai teoriamme, joiden avulla esimerkiksi ennakoimme tulevaisuutta. Miten esimerkiksi oikeutan arvioni jostain tulevaisuuteen sijoitetusta väitteestä sen tapahtumisen todennäköisyyden suhteen. Tässä kohtaa on syytä esittää seuraavaan näkökulmaan vievä hypoteesi, jonka mukaan vastaus tulevaisuutta koskevien johtopäätösten oikeutuksen problematiikkaan ei ole menneen maailman todisteissa vaan päättelyssämme.

Tulevaisuus ja päättely – Paljon mahdollista

Bertrand Russell kuvasi klassisessa antropomorfisessa kanakertomuksessaan (tunnetaan myös sikakerptomuksena) tulevaisuuden ennakkoinnin perustavanlaatuisen ongelman, nimittäin sen, että voimme johdattaa samoista havainnoista erilaisia ennusteita. Havainnot eivät siis suoraan oikeuta ennusteita, vaan oikeutuksen prosessi nojaa selitykseen, jonka olemme omaksuneet ennusteidemme pohjaksi. Russellin kana havaitsi, että isäntä tuli ruokkimaan sitä joka päivä. Se ennusti, että isäntä jatkaa ruoan tuontia, ja jokainen havainto vahvisti kanan olettamusta. Eräänä päivänä isäntä kuitenkin katkaisi kanalta kaulan. Russellin Kanalla oli teoria hyväntahtoisesta isännästä ja muutos, esimerkiksi ruoka-annoksen lisäys tämän teorian puitteissa, kertoi mahdollisesti isännän hyväntahtoisuuden lisääntyneen. Jos kana olisi vaihtanut selitystään ja olettanut, että isäntä haluaa lihottaa kanaa teuraskuntoon, olisi ennuste samoista havainnoista ollut täysin erilainen. Russellin esimerkki paljastaa sen, että itse asiassa meidän on mahdollonta puhua mahdollisesta, haluttavasta tai todennäköisestä tulevaisuudesta ilman selittävää viitekehystä. Tilanne ei oleellisesti helpotu, vaikka korvaamme havainnot esimerkiksi arvoilla, jotka yleistämme tavoiteltavien päämäärien asettamisen perusteiksi sillä ajatuksella, että välttyisimme oikeutuksen ongelmalta. Sillä jos siitä, miten asiat ovat, ei voida päätellä, miten niiden pitäisi olla, niin eikö myös silloin siitä, miten asioiden pitäisi olla, ole mahdoton päätellä, miten ne ovat? Toisaalta on niinkin, että esimerkiksi unelma tai toive tietynlaisesta tulevaisuudesta on yhtä perusteltu lähtökohta tulevaisuuden ennakoinnille kuin mikä tahansa muu lähtökohta - jopa niin, että koska et voi tietää tulevaisuutta, mikset aloittaisi unelmiasi.

Jos edellä mainitut ajatelmat yhdistetään induktiivisen päättelyn ongelman moderniin määritelmään, jonka mukaan havainnoista ei voida ekstrapoloida induktiivisesti teorioita, seuraa tästä johtopäätös, jonka mukaan tapahtumaton tulevaisuus on meidän päättelyssämme ja selityksissä, joita käytämme päättelyssämme, ei nykyisissä tai menneissä havainnoissa.

”Ja olivatpa hyvän selityksen tai teorian kriteerit mitkä tahansa, miten tosiasia, että teoria täyttää tänään nämä kriteerit, kertoo jotain siitä mitä tapahtuu, jos luotamme teoriaan huomenna.”

[David Deutsch, Todellisuuden rakenne]

Asian voisi kiteyttää seuraavasti: koska tai niin kauan kun meillä ei ole täydellistä kaiken teoriaa tulevaisuuden ennakoinniseksi, meillä on vain megatrendejä, heikkoja signaaleja, villejä kortteja ja mustia joutsenia, ja tulevaisuus pysyy kuvitteellisen matkan päässä. Ja tällä matkalla kuljemme sitten yksin tai yhdessä:

”Viime kädessä ongelmat ja selitykset ovat ihmisen mielessä, ja sen päättelykyky on erehtyvissä aivoissa ja sille informaatiota tuottavissa erehtyvissä asteissa.”

[David Deutsch, Todellisuuden rakenne]

Vaikka tulevaisuuden tutkimuksessa puhutaan mieluummin ennakkoinnista kuin ennusteiden tekemisestä, on ero näiden välillä edellä esitetyn käytännössä teoreettis-käsitteellinen tai vain ero, jonka haluamme tehdä. Me olemme tietoisia ja ajattelemme tulevaisuutta tässä ja nyt, ja kun sanomme toimivamme tulevaisuussuuntautuneesti, otamme käytännössä kantaa toteutuvan tulevaisuuden puolesta eli tosiasiasa ennustamme tulevaisuutta, vaikka sitten sivistyneesti ennakkoinnin pohjalta.

Jälkiä vielä satamattomassa lumessa...

Aivan kuten meidän on mahdoton palata menneeseen, on meidän ainakin toistaiseksi siis tyydyttävä tutkimaan tulevaisuutta tässä ja nyt. Ajatellaan esimerkiksi seuraavaa tulevaisuusväitettä: ”Vuonna 2030 Suomessa ei ole yleistä oppivelvollisuutta” ja viedään se päättelyn prosessiin. Jos vuonna 2030 ei ole yleistä oppivelvollisuutta, niin mitä on tapahtunut? Ensimmäinen kysymys liittyy siihen, voimmeko kuvitella jotain, minkä seurauksena Suomessa ei ole yleistä oppivelvollisuutta vuonna 2030 – jotain, joka tekee väitteestä mahdollisen (etsimme siis väitteen esittämälle johtopäätökselle premissejä). Toinen ky-

symys liittyy siihen, että uskommeko tuohon väitteen kuvaaman mahdollisen maailman premisseihin, ja kuinka paljon, eli väitteen todennäköisyyteen. Totuuden ja sen todennäköisyyden sijaan olisi ehkä parempi puhua mm. sumeassa logiikassa käytetystä totuuden kaltaisuudesta eli siitä, kuinka hyvin väite sopii siihen, mitä tiedämme tai uskomme todeksi tai mahdolliseksi. Kolmas, ehkä tärkein, kysymys liittyy siihen, haluammeko, että maailma olisi väitteen kaltainen – oppivelvollisuus ei ole välttämättömyys vaan valittu asiantila, inhimillisen toiminnan tulos. Päätelyn, jossa käytämme oletuksia ja tosiasioita, näkökulmasta ei ole siis suurtakaan eroa sillä, uskonko, että vuonna 2030 on yleinen oppivelvollisuus, vai enkö usko.

Edellä esitetty esimerkkiväite paljastaa sen, että jokainen tulevaisuusväite on itsessään kokonaisuus, mutta samalla toisen kokonaisuuden osa. Esimerkiksi voidaan ajatella, että usein käytännössä ”joku (kuka?) tekee jotain (mitä?) jollekin (kenelle?) jollain tavalla (miten?) ja jostain syystä (miksi?)”. Tällaisessa dynaamisessa kokonaisuudessa tarkastelua ei voida redusoida yhteen muihin tärkeämpään kysymykseen ilman, että tämän kysymyksen vastaus jäsentäisi ja ohjaisi muihin kysymyksiin vastaamista.

Ymmärryksemme tulevaisuudesta, menneisyydestä ja nykyisyydestä on kategorisoitunut ja usein myös valtaperusteisesti hierarkisoitunut. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten kuvaamme maailmaa jakamalla muutoksen tekijät esimerkiksi talouteen, teknologiaan, sosiaalisiin tekijöihin, ympäristöön ja politiikkaan. Ja miten asettelemme näitä tekijöitä sitten erilaisiin järjestyksiin, esim. syy-seuraussuhteessa toisiinsa. Maailma, jossa elämme, ei kuitenkaan tapahtumien tasolla tee eroa näiden välillä, aivan kuten luontokaan ei koostu kemiasta, fysiikasta ja biologiasta. Nämä jaottelut sijaitsevat vain omassa mielessämme. Se, miten painotamme mahdollisiin tulevaisuuden kehityskulkuihin liittämämme valinnan yksikköjä, riippuu siis näkökulmasta. Se, mikä evoluutiossa selitetään vastauksena yksilöön tai geeniin kohdistuvaan ja ympäristön asettamaan muutospaineeseen tai mikä kulttuurievoluutiossa on esimerkiksi muuntuvien meemien aikaansaannosta, voi tulevaisuustarkastelussa olla esimerkiksi markkinoiden, yhteiskunnan ja teknologian asettamien erilaisten kriteerien vuorovaikutusta kehityksen suuntaan. Tarkastellaan seuraavaksi hieman lisää sitä, miten ajattelemme, miten annamme merkityksiä tai merkityksettömyyksiä ja miten tämä kaikki vaikuttaa päätöksentekoomme ja valintoihimme.

Tulevaisuuden ajattelusta ja päätöksenteosta – Muistoja tulevaisuudesta

Jos ihmisen aikasuhdetta tarkasteltaisiin ajattelun ja aivojen rakenteesta katsottuna, olisi tulevaisuus otsalla, menneisyys ohimoilla ja nykyisyys pääläella ja takaraivossa. Otsalohkossa syntyy tietoisuus, käsitys itsestämme, ja sillä alueella teemme päätöksiä. Ohimolohkoihin tallentuu yleistieto. Päälaenlohko vastaa huomion kohdentamisesta, ja takaraivolohkossa on mm. näkökeskus. Tällainen ajatus ajantajun jakaantumisesta aivoihin lohkoittain olisi tietenkin kömpelö yleistys, sillä nykykäsityksen mukaan ihmisen henkisiin kykyihin vaikuttaa samaan aikaan useita aivoalueita. Ajattelu on hyvin monimutkainen tapahtuma, ja sen tutkiminen on erityisen vaikeaa. Esimerkiksi ajattelun ja älyn kannalta tunteita pidettiin pitkään häiriötekijöinä, mutta nykyisin tutkijat ovat varsin yksimielisiä siitä, että viisaisiin ratkaisuihin pystyy vain jos on sinut tunteidensa kanssa.

Oliko tässä joku ongelma?

Päätämmekö mitä haluamme, vai haluammeko mitä päätämme? Tiedämmekö mitä haluamme, vai haluammeko mitä tiedämme? Tiedämmekö mikä on tärkeää, vai onko tärkeää se, mitä tiedämme?

Erilaisissa päätöksentekoteorioissa ja -malleissa johtoajatuksena ja toimintaideana on usein ongelmanratkaisu. Vaikka yhden optimiratkaisun klassisesta päätöksentekomallista sekä oletuksesta, jonka mukaan päätöksenteko etenee vaiheittain kronologisen lineaarisesti ongelmasta ratkaisuun, on tuoreemmissa malleissa luovuttu, lähtee päätöksentekoprosessi liikkeelle usein oletetusta kuilusta olevan ja halutun tilan välillä. Ensin on tunnistettava ja identifioitava ongelma, jonka jälkeen voidaan lähetä hakemaan mahdollisia ratkaisuehdotuksia, joista sitten valitaan sopivin. Tällainen päätöksenteon teorisointi,

joka yhdistää älykkyyden, suunnittelun ja valinnan vaiheittaiseksi prosessiksi, joka etenee ympäristön havainnoimisesta ja päätöksentekotarpeen tunnistamisesta parametrien ja ratkaisuehdotusten hakemisen kautta päätöksen tekemiseen. Idean tasolla kyseinen malli on esitetty jo mm. 1700-luvulla eläneen ranskalaisen filosofin Condorcetin teksteissä. Nykyään päätöksentekoa tutkitaan usealla alalla ja useasta näkökulmasta. Esimerkiksi normatiivinen teoria tutkii päätöksenteon rationaalisuutta (miten päätöksiä tulisi tehdä, jotta päätös olisi rationaalinen), deskriptiivinen tutkimus yrittää kuvata käytännön päätöksentekoa ja preskriptiivisessä mallissa pyritään yhdistämään normatiivinen ja deskriptiivinen teoria.

Päätöksentekoon liittyvät kysymykset siitä, mitä täytyy tietää (sisältö) ja mitä täytyy tehdä (prosessi). Esimerkiksi ns. Sampsonin ura- ja koulutusvalintojen päätöksentekomallissa hyvän päätöksenteon määrittelyjoukot ovat:

- Tietämys ja tuntemus
- Itsensä tunteminen
- Vaihtoehtojen tunteminen
- Päätöksenteko-osaaminen
- ”Miten teen valintoja” tietäminen
- Eksekutiivinen (johtava: yhteenvetävä ja toimeenpaneva)
- Valintojen toimeenpano ja oman päätöksenteon tarkastelu ja tunteminen (= metakognitio, esim. ymmärrys siitä millainen päätöksentekijä olen tai miksi minulla on vaikeuksia toimeenpanna valintoja)

Määrittelyjoukot muodostavat seuraavassa kuvassa kuvatun CASVE-päätöksentekokehän.



Kuva 1. CASVE-päätöksentekosykli Sampsonin mallissa.

Päätöksentekomallien lisäksi on olemassa erilaisia malleja, joiden avulla arvioidaan orientoitumista ja organisoitumista päätöksentekoon. Seuraavassa on esitetty SCTI-malli, jota voidaan soveltaa esimerkiksi koulutusvalintoihin liittyvän päätöksenteon arvioinnissa.

1. Kiinnostuksen ja orientoitumisen valintaan arvioiminen	<ul style="list-style-type: none"> •Tietoisuus tarpeesta valinnan tekemiseen •Motivaatio työskennellä valinnan eteen
2. Käyttäytymisen, joka liittyy omatoimiseen aktiivisuuteen koulutusvalintaan liittyvien asioiden selvittämisessä, arvioiminen	<ul style="list-style-type: none"> •Omat arvot, kiinnostuksen kohteet, pystyvyys, osaaminen jne. •Käyttäytymisen keskeinen muoto kommunikaatio (vanhemmat, ystävät, opettajat, muut – myös autokommunikaatio)
3. Toimintaympäristöanalyysi (Tietoisuus siitä mitä on valittavissa, laaja vs. syvä)	<ul style="list-style-type: none"> •Tiedän, että voin valita •Olen vilkaissut vaihtoehtot läpi •Tiedän "10" vaihtoehtoa •"Olen kysynyt ohjaajalta vaihtoehtoja lisää"
4. Päätöksenteon tila	<ul style="list-style-type: none"> •"Olen listannut vaihtoehtot, joita olen jo harkinnut." •"Olen tehnyt valinnan" •"Ykkösvaihtoehtoni on"
5. Sitoutuminen	<ul style="list-style-type: none"> •"Olen varma"

Kuva 2. SCTI-malli koulutusvalintoihin liittyvän päätöksenteon arvioinnissa.

Erilaiset päätöksentekomallit ovat hyviä apuvälineitä, joilla voidaan tukea esimerkiksi yksilön koulutusvalintoihin tarvittavaa organisoitumista ja orientoitumista. Niiden avulla voidaan myös edesauttaa kiinnostumista omasta tulevaisuudesta ja kehittää valmiutta työskennellä valinnan eteen.

Yksilön näkökulmasta tulevaisuuteen suuntautuvat päätökset ja valinnat tapahtuvat kuitenkin usein koko elämän henkilökohtaisessa viitekehyksessä ja ainutkertaisessa tapahtumajatkumossa. Käytännön päätöksentekokontekstissa toimitaan monesti tiedostetun riskin (todennäköisyys tiedossa) tai täydellisen epävarmuuden (todennäköisyys ei tiedossa) vallitessa. Ratkaistavat ongelmat, jos sellaisia edes on, saattavat olla erittäin monimutkaisia. Valintojen näkeminen ja tekeminen edellyttää moninaisia tietoja ja taitoja. Jotta erilaisia päätöksentekomalleja voisi hyödyntää oikein, on ymmärrettävä omaa merkityksen- ja merkitsemättömyydenantoa päätösten ja valintojen taustalla; sitä, miksi joku on minulle jotain, mitä tiedän ja mitä en tiedä, miten ja miksi ajattelen niin kuin ajattelen ja mikä muuttuisi jos ajattelisin toisin?

Henkilökohtainen ajatusjälki

Tulevaisuuden mahdollisten maailmojen kuvittelemisen päätösten ja valintojen taustaksi vaatii kykyä käsitellä paljon ja laadullisesti epäyhtenäistä informaatiota, mutta myös hyvää mielikuvitusta. Samaan aikaan kuitenkin meidän kognitiiviset kykymme ovat rajalliset. Alla olevaan taulukkoon on koottu esimerkkejä ajatteluun ja päätöksentekoon liitetyistä ilmiöistä, jotka mahdollistavat ja ehdollistavat toimimistamme (kuten päätöksiämme ja valintojamme) tietoisina tiedostavina ajatusolentoina. Esitän väitteet itseni julkilausumina, koska olen niiden taustalla olevat ja kirjallisuudessa esitetyt asiantilat tunnistanut itsessäni ja hyväksynyt näin kokemukserusteisesti osaksi selittävää viitekehystäni.

Taulukko 2. Joitakin huomioita olettamuksista ja käytännön seurauksista liittyen ajatteluun, päättelyyn ja päätöksentekoon.

TEOREETTINEN TAUSTAOLETTAMUS	KÄYTÄNNÖN SEURAUS
<p>Tietoisuuteni "domain ja locus", aivot ja aistit, ovat kehittyneet ennustamaan ja ovat erinomaisia ennustamaan ennustettavia asioita.</p> <p>Kaikella, minkä otan huomioon, ei ole merkitystä. Kaikkea, millä on merkitystä, en ehkä voi ottaa huomioon. (Tämän toteamuksen alkupe- räismuoto, jonka tiedetään koristaneen mm. Albert Einsteinin toimiston seinää on: "Not everything that can be counted counts, and not everything that counts can be counted". Kysei- sessä toteamuksessa "ottaa huomioon" voi- daan ymmärtää myös niin, että verbi "count" viittaa matemaattisesti ilmaistavaan kokonai- suuden osaan.)</p> <p>Nyrkkisääntönä on, että pystyn pitämään mie- lessäni 7 +/-2 asiaa, minkä oletan olevan myös rationaalisen päätöksenteon mukavuusalue.</p> <p>Päättelyäni ohjaavat mieleni mentaaliset ra- kenteet. Esimerkiksi syy-seuraus-malli maail- masta voi olla mentaalinen rakenne, joka ohjaa ajatteluani. Tarvitsen syyn kaikkeen. Esimerkik- si masennukseni johtuu alhaisesta serotoniini- tasosta. Ongelma on paikallistettu ja hoito voi- daan aloittaa. Mistä matala serotoniinitaso joh- tuu? Koska seurauksilla on aina syynsä, saattaa tarkasteltavan ongelman kannalta merkitsevän syy-seurausketjun alkupistettä eli kohtaa, mi- hin tulisi puuttua, olla vaikea paikallistaa, ja näin hoidetaan seurausta, ei varsinaista syytä.</p> <p>Mentaalisten rakenteiden lisäksi minussa vai- kuttavat aina solutasolle asti pesiytyneen eräänlaiset "päättelyohjelmat" (ml. hormonaai- liset reaktiot), jotka tuottavat säännönmukai- suutta siitä, millainen maailman tulee olla, jot- ta voisin siihen uskoa.</p> <p>Teknologian kehitys haastaa maailmani sään- nönmukaisuutta. (Vuosisata sitten ei olisi voi- nut pitää mahdollisena, että sama henkilö on vuorokauden sisällä Toijalassa ja Tokiossa.)</p> <p>Käsitykseni maailmasta (kuten käsitteeni jolla tuota käsitystä ilmaisen), esimerkiksi mikä on mahdollista, mikä on todennäköistä tai mikä on haluttavaa, ei ole annettu vaan se on luotu. Sil-</p>	<p>Haluan nähdä ja antaa muutokselle kaavoja myös siellä, missä sitä ei oikeasti ole.</p> <p>Mitä en tiedä on osa ajatteluani, mutta toi- saalta tiedän enemmän kuin mistä olen tie- toinen.</p> <p>En keksi mitään niin pientä tai suurta päätös- tä, ettei se vaatisi syytä; (intuitiivista) tunnet- ta tai järjellistä perustelua.</p> <p>Päättelyssäni häviö on enemmän kuin voitto. Tämä näkyy käytännössä esimerkiksi niin, et- tä sama asia on eri asia riippuen siitä, miten se kerrotaan.</p> <p>En ole pelkästään rationaalinen olento, ja vaikka olisin, en silti olisi turvassa erehtymi- sen mahdollisuudelta (esim. kognitiivinen vääristymä kuten vahvistusilluusio).</p> <p>En pysty pitämään samaan aikaan mielessä kovinkaan montaa asiaa.</p> <p>Minulle "seuraa yleensä" on usein sama asia kuin "seuraa aina". Pysin minimoimaan mie- leni mentaaliset rakenteet, ja siksi päättelys- säni mallit i) A aiheuttaa B:n (eli jos A niin B ja A) tai ii) A mahdollistaa B:n (eli jos A niin B) ovat sama asia.</p> <p>Minun on vaikea säilyttää ajatusta, jonka mu- kaan laatu ei välttämättä siirry tapahtumien välillä. Se, että laatu ei siirry tapahtumissa, tarkoittaa esimerkiksi sitä, että rasvaisesta hampurilaisesta en voi suoraan päätellä sai- rastumista sepelvaltimotautiin. Riski eli to- dennäköisyys voi kasvaa, mutta syy- seuraussuhde ei ole luoteeltaan ehdottoman lainkaltainen välttämättömyys vaan ennem- minkin tuottamuksellisesti mahdollinen. Tilas- toista, eli jo tapahtuneista tapahtumista, voimme laskea todennäköisyyden, jota siis tarvitaan riskin määrittelyä varten.</p> <p>Havaitsemani poikkeama ei vahvista sääntöä, vaan se paljastaa, että minulla on sääntö, jo- ka vaikuttaa ajatteluuni.</p> <p>Ristiriitainen informaatio, tilanne jossa kaikki</p>

<p>lä on oma historiansa, se ei ole muuttumaton, ja se asettaa itseään.</p> <p>Asiat eivät ole välttämättä kyllä tai ei vaan jotain siltä väliltä. Mihin vedetään olemisen ja ei-olemisen raja: Onko mie, s jolla on 67 hiusta, kalju?</p> <p>Niin ja näin -maailma haastaa totutut sääntöni ja käyttämäni aksioomat.</p> <p>Käytän arjessa usein sumeaa moniarvologiikkaa tai päättelen abduktiivisesti eli johdan lopputuloksesta sitä selittäviä alkuehtoja ts. keksin siis parhaan selityksen.</p> <p>Aivoni käsittelevät eri tavoin henkilökohtaiseen ja ei-henkilökohtaiseen tulevaisuuteen liittyviä kysymyksiä.</p> <p>Toisin kuin oletan, en ole kummoinen tilastollisessa päättelyssä, ja siksi minulla on vaikeuksia kommunikoida todennäköisyyksillä.</p> <p>Kun teen päätöksiä, on lähtökohta usein vaikeasti määriteltävä vaikeuden tunne, ei selvärajainen ongelma, jota pyrin ratkaisemaan</p>	<p>näyttää muuttuvan ja säilyvän samaan aikaan, saattaa johtaa tilanteeseen, jossa minun on vaikea tunnistaa ja säilyttää yhtä totuutta.</p> <p>Kun yksi totuus häviää, en pysty tyydyttävästi hyödyntämään päättelyssäni ristiriidattomuuden ja kolmannen poissulkemisen periaatteita. Jos väitän, että mies, jolla on 66 hiusta, on kalju, puhun melko totta, mutta tosiasiaa valehtelen.</p> <p>Minulla oli vanha sääntö, että ”koulutus kannattaa”, jonka sisällön määrittelin niin, että koulutus tarkoittaa varmaa työllistymistä. Nykyään tunnen kuitenkin useita päteviä, myös korkeasti koulutettuja, työttömiä. Olen korvannut vanhan kaksiarvoisen sääntöni sumealla säännöllä, jossa koulutus tarkoittaa mahdollisesti parempaa työllistyvyyttä, ei varmaa työllistymistä.</p> <p>Pyrin välttämään kognitiivista dissonanssia eli ristiriitaa esimerkiksi sen välillä mitä haluan ja mitä minun täytyy tehdä.</p> <p>Tilastot, numerot, ovat vaikuttavia ja vakuuttavia.</p> <p>Vaikka minulla olisi kaikki tieto käytettävissäni, on mahdollista, että en vain tiedä mitä minun tulisi valita. Lisäinformaatio on itse asiassa omiaan luomaan vain lisää vaikeutta, jos minulla ei ole merkitystä tuolle informaatiolle.</p>
--	---

Tieteen näkökulmasta ymmärrys tietoisuudesta eli esimerkiksi siitä, miten ”minuuden kokemus” syntyy, tai ymmärrys kognitiivisista prosesseista eli esimerkiksi siitä, miksi päädymme tietynlaisiin johtopäätöksiin tai miksi päätämme jotain tiettyä, on alkutekijöissään. Olemme vasta alkamassa ymmärtää aivojen ja mielen toimintaa. On mahdollista, että 30 - 50 vuoden päästä se käsitteistö, jolla olemme tietoisuutta selittäneet tai ajattelua ajatelleet, on pantu kokonaan uusiksi. Avain ymmärrykseen inhimillisestä kyvykkyydestä luovaan tulevaisuuden ajatteluun voi esimerkiksi olla tavassa, jolla muistamme asioita. Emme muista asioita kopioina, vaan rakennamme muistomme, ja tämä mielen ominaisuus voi puitteistaa tulevaisuuden kuvitteluamme – me ikään kuin muistamme tulevaisuuden, vaikka meillä ei ole siitä muistoja. Tulevaisuuden tutkimisen tulevaisuus ei siis välttämättä ole havaintojen keräyspotentiaalin kasvattamisessa vaan tulevaisuuden ajattelun ajattelussa - sen ajattelussa, mikä ohjaa tulevaisuuden tekemistä.

Tulevaisuus ei ole vain tiedostamista ja ajattelua, vaan se on myös toimimista. Tulevaisuudella on tekijänsä, ja sen eteen tehdyllä työllä on omistajansa. Seuraavaksi asetamme itsemme tuottamukselliseen suhteeseen tulevaisuuden kanssa tulevaisuuden tekijöinä ja omistajina.

Tehdä tulevaisuutta – tulevaisuus on työtä

Tulevaisuuden tekemiseen liittyy ajatus siitä, että tulevaisuus on avoin ja voimme vaikuttaa siihen omilla teoillamme. Pohditaan asiaa hieman. Oletetaan, että ajan nuoli on tapahtumisessa todellinen, eli syy edeltää seurausta, ja vain tietynlaatuiset muutokset ovat mahdollisia: esimerkiksi lapsesta kasvaa aikuinen, ei päinvastoin. Aikuiseksi tuleminen edustaa lapselle potentiaalista tulevaisuutta, mutta se, että pojasta esimerkiksi koskaan todella tulisi mies, ei ole vahvassa mielessä välttämätöntä. Tämä siksi, koska alkuoletuksen mukaan välttämätöntä on vain se, että aikuisesta ei tule lasta. Päädymme siis eräänlaiseen kehäpäätelmään: Tulevaisuus on avoin, mutta vain jos nykyisyys avoin erilaisille vaihtoehtoisille tulevaisuuksille. Tulevaisuus ei siis ole tekemiselle avoin tai ei-avoin vaan sekä että.

Tulevaisuuden tekemisessä on helppo harhautua ajattelemaan, että tulevaisuuteen sijoitettu kuvitteellinen syy toimia aiheuttaa seurauksen tässä ja nyt – näyttää ikään kuin toimisimme siis syyn ja seurauksen ajallista nuolta vastaan. Tulevaisuus, eli tapahtumaton, vaikuttaa meihin, näinhän ei pitäisi olla. Todellisuudessa näin ei olekaan, koska syy on edelleen ennen seurausta – kaikkihan tapahtuu tässä ajassa, jossa olemme. On kuitenkin niin, että tämä harha itse asiassa paljastaa ehkä jotain ainutlaatuista inhimillisen maailman luonteesta. Toisin kuin esimerkiksi sää, jonka muutos on vain ja ainoastaan seurausta siitä, mitä on tapahtunut, me ihmiset pohdimme, unelmoimme ja spekuloidemme tulevaisuutta ja toimimme, emme vain sen mukaan, mitä on tapahtunut, vaan myös sen mukaan, mitä haluamme tai oletamme tapahtuvan. Meille tulevaisuus ei vain tapahdu syystä vaan syystä että.

On sanonta, jonka mukaan elämä ei taivu suunnitteluun. On myös sanonta, jonka mukaan voit valita syyt, mutta et seurauksia. Molemmat sanonnat kertovat maailman varioivasta luonteesta eli siitä, että asiat eivät tapahdu vain välttämättä – tapahtumajatkumossa, jossa laatu ei siirry tapahtumasta toiseen ja toisaalta tavoitteellisen tulevaisuuden tekemisen välillä näyttäisi vallitsevan asteittainen herkkyys. Tämä herkkyys lopulta määrää sen, miten tulevaisuuden mahdollisuudet todentuvat, eli siis miten tulevaisuus aktualisoituu nykyhetkenä ja kuroutuu historiaksi. Tulevaisuuden suunnittelun idea olettaa, että olemme aktiivisia toimijoita, jotka pystyvät vaikuttamaan omilla teoilla toteutuvaan tulevaisuuteen – meidän tulee vain päättää, mihin pyrkiä ja miten toimia halutun saavuttamiseksi. Valinnan vapaus ja pakko valita – meidän on siis valittava tulevaisuutemme.

Valinta on tulevaisuutta – Valinnan mahdollisuus ja mahdollisuus valita

Ajattele omaa arkista elämääsi ja mieti, miten tulevaisuus todentuu sinulle kolmesta näkökulmasta.

Kohtalo: Mikä omassa elämässäsi näyttäytyy sinulle välttämättömyytenä – eli olosuhteiden tai muun pakon sanelemana tai neuvomana? Mitkä ovat asiantiloja ja tapahtumia, jotka eivät voisi olla toisin, eivät olisi voineet tapahtua tai eivät voi tapahtua toisin?

Sattuma: Mitä vain voi tapahtua, odotettua ja odottamatonta. Mitkä tapahtumat elämässäsi ovat olleet yllättäviä ja vaikuttaneet sinuun vailla todellista hallinnan mahdollisuutta?

Valinta: Mikä osa elämästäni on omaa valintaasi? Mihin kaikkeen on liittynyt mahdollisuus osallistua oman elämäsi kulkuun?

Oletetaan, että valinta sisältyy mahdollisuuteen. Jos näin on, niin silloin on syytä kysyä, missä on mahdollisuus? Mahdollisuus ei ole välttämättömyydessä eli siinä, mitä arkikielessä kutsumme esimerkiksi kohtaloksi. Valinta ei myöskään ole sattumassa, koska täydellisessä satunnaisuudessa ei ole todellista hallinnan mahdollisuutta.

Valinnan ja samalla vaihtoehtoisten tulevaisuuksien mahdollisuus näyttäisi siis olevan jossain täydellisen välttämättömyyden ja täydellisen sattuman välissä. Toisin sanoen, jotta voimme valitsemalla vaikuttaa tulevaisuuteen, on meidän hyväksyttävä seuraavat periaatteet:

1. Tulevaisuus ei ole täysin ennalta annettu, vaan se, mitä siitä ja ajattelemme ja miten toimimme, vaikuttaa siihen millaiseksi se muodostuu.
2. Muutosprosessin on oltava suunnattavissa.
3. On pystyttävä asettamaan ja valitsemaan päämääriä.
4. On pystyttävä toimimaan asetettujen päämäärien tavoittamiseksi

Lisätään näihin ehtoihin vielä edellä mainittu vanha sanonta, tulevaisuus ei taivu suunnitteluun, eli voit valita osan mutta et kokonaisuutta - et voi valita valintasi seurauksia, vaikka odotetut seuraukset ovat läsnä itse valinnan tekemisessä. Tämä tarkennus erottaa valintaprosessista kolme ulottuvuutta: i) sisäinen valinta eli ajattelu ja päätöksenteko ii) ulkoinen valinta eli käyttäytyminen ja määräsuuntainen yritys iii) ympäröivä varioiva maailma. Nämä yhdessä määrittävät sen, mitä valitset ja mitä siitä seuraa.

Loogisesti valinnan mahdollisuus (voin valita) edeltää mahdollisuuksia valita (vaihtoehdot). Yksi haaste tulevaisuuteen vaikuttamisen näkökulmasta on tehdä näkyväksi juuri tuo ero valinnan mahdollisuuden ja mahdollisuuksien valita välillä. Valinnan mahdollisuus sisältää sen tosiasian tiedostamisen, että voin valita ja että valinta on oikeastaan ainoa tapa, jolla voin vaikuttaa tulevaisuuteeni.

Kuulostaa jo saivartelulta, mutta mahdollisuuteni valita ovat vaihtoehtoja, joita valinnan mahdollisuus määrittää. Tämän vuoksi on minun syytä kiinnostua valinnoistani.

Kiinnostus voi ilmetä esimerkiksi kolmella tasolla (esim. koulutusvalinta):

Sikäli kun oletamme, että koulutusvalinnan keskeinen vaikutin ja kynnys on kiinnostus, ohjaavat koulutusvalintaa:

- kiinnostus asiasta itsestään - esim. haluan opiskella lääkäriksi
- kiinnostus asiasta suhteessa muihin asioihin (työ, työllisyys, palkka, status, koulutuspaikka jne.) esim. lääkäreillä on hyvät työnsaantimahdollisuudet
- kiinnostus asiasta suhteessa ideaan tai ideoihin, jotka se välittää mieleemme (idea on tässä yhteydessä merkitys joka syntyy suhteessa kokonaisuuteen) - esim. lääkäriksi tuleminen mahdollistaa minulle hyvän elämän

Oman tulevaisuuden tekemisen kannalta näkökulmaa vaihtamalla luodaan mahdollisuuksia valita. Uusi valinnan mahdollisuus paljastaa ehkä uusia mahdollisuuksia valita, eli vaihtoehtoja. Eräs mahdollinen tapa vaihtaa näkökulmaa on dialogi erilaisten ihmisten, erilaisten näkökulmien ja katsantokantojen kanssa. Kyse on lopulta yhteyden rakentamisesta sisäisen ja ulkoisen maailman välille uusien merkitysten kautta.

Hyvän valinnan nyrkkisääntö on yksinkertainen: ensin on tiedostettava, mitä on valitsemassa, ja toiseksi on oltava halu ja valmius tarkastella myös kriittisesti omaa sisäistä argumentaatiotaan välittämättä siitä, perustuuko se järjelle vai tunteelle. Koska järjellä ja tunteilla on yksikkö, tulee tulevaisuus lopulta henkilökohtaiseksi. Tarkastellaan siis lopuksi sitä, mitä tulevaisuus on ensimmäisessä persoonassa.

”Tulevaisuudellisuus” – Yleistä tulevaisuutta ei ole

Palataan kysymykseen siitä, mitä on tulevaisuus? Vastaaminen ei ole helppoa. Jos asiaa alkaa tosissaan pohtia, voi omasta arkisanastosta löytää useita käsitteitä, joista kyllä tiedämme, mitä ne ovat ja mitä ne tarkoittavat, ennen kuin joku sitä kysyy. Mitä on esimerkiksi aika tai elämä? Mitä on hyvä elämä?

Seuraavassa on lainaus kahdesta vastauksesta kysymykseen ”Mitä tulevaisuus on sinulle henkilökohtaisesti?”

Tulevaisuus on avoin vielä tapahtumattomien asioiden kenttä, joka omalla kohdallani ilmenee minulle lähinnä mielikuvina, kuvitelmina ja unelmina. Itse koen tulevaisuuden siis jokseenkin epämääräisenä, mutta huomaan että muut ovat usein hyvin valmiita esittämään väitteitä siitä, miten asiat tulevaisuudessa tulevat olemaan. Tämän takia kun muut puhuvat yleisemmin tulevaisuudesta (kuin vain omastaan), koen epäilyksiä sen suhteen, millä perusteilla he väittävät siitä jotain tietävänsä. Tuntuu että oikeus puhua tulevaisuudesta on jatkuvan kamppailun kohde, ja jos joku yksilö tai organisaatio saavuttaa aseman josta käsin saa muut hyväksymään hänen tulevaisuudenmääritelmänsä, tarkoittaa tämä samalla valtaa päättää siitä, millaiseksi tulevaisuus todella muodostuu. T.s. yhteiskunnassa olemme tulevaisuuden suhteen jatkuvassa soita- tai ainakin väittelyn tilassa.

Näen tulevaisuuden erilaisten mahdollisuuksien polkuna, joita ohjaavat omat valinnat & muut, myös minusta riippumattomat tekijät. Yleensä näen oman tulevaisuuteni positiivisessa valossa, ehkä juuri sitä kautta, että ajattelen, että voin vaikuttaa siihen itse omalla toiminnallani. Toisaalta tulevaisuuteen liittyy myös pelkoja, erityisesti omaan ja läheisten terveyteen liittyen, jotka tuntuvat hallitsemattomilta tekijöiltä. Esim. olen nyt raskaana, enkä kovin paljoa halua pohtia tulevaisuutta, jossa raskaus/synnytys epäonnistuisi täydellisesti.

Henkilökohtainen tulevaisuus

Kuten aiemmin todettiin, kyky ajatella ja pohtia henkilökohtaista ja ei-henkilökohtaista tulevaisuutta on yksi ihmismielen ainutlaatuisimpia ja ihmeellisempiä ominaisuuksia. Tulevaisuus on läsnä ajatuksissamme, pyrkimysten ja valintojen taustana, kun suunnittelemme elämäämme, kun ratkaisemme siihen liittyviä ongelmia, kun teemme elämäämme liittyviä päätöksiä. Kutsuttakoon tätä tulevaisuuden kokonaisvaltaista ilmenemistä - sen läsnäoloa meissä ja meille tulevaisuudellisuudeksi (Futureness). Tarkoituksena ei ole mystifioida tulevaisuutta vaan ennemminkin tehdä tietoinen ero siitä tulevaisuudesta, joka on pelkästään objektivoitu tarkasteltavaksi meille järjellä käsiteltävänä ja loogisesti mahdollisena tulevaisuustodellisuuden representaationa – todennäköisenä tai haluttavana joukkona erilaisia vaihtoehtoisia kehityspolkuja eli skenaariota. Tällainen objektivoitu tulevaisuus näyttäytyy meille ulkopuolellamme ja edessämme tapahtumattomana olevana potentiaalina, johon pyrimme olemaan tuottamuksellisessa suhteessa eli toimimaan niin, että haluamamme tulevaisuus toteutuisi, tai niin, että välttyisimme siltä mitä emme halua tapahtuvan.

Tulevaisuus ei kuitenkaan ole meille vain muutoksia, muutoksen tiettyjä suuntia eli trendejä tai megatrendejä sekä näihin liittyviä muutostekijöitä tai tulevaisuuden päättelyssä käytettyjä heikkoja signaaleja, mustia joutsenia ja villejä kortteja. Tulevaisuus ei henkilökohtaisesta näkökulmasta ole pelkästään aikaa tästä eteenpäin tai yleinen abstrakti mahdollisuus ja tapahtumisen todennäköinen suunta vaan se on merkityksenannon viitekehys. Viitekehys jolla on omistaja, ja se olet sinä.

Lähteet

- Abraham, A., Schubotz, R. & Cramon, D. (2008) Thinking about the future versus past in personal and non-personal contexts. *Brain Research* 1233 (2008).
- Ahvenainen, M. & Hietanen, O. (2010) Matkalla biokauteen – Miten verkottunut bioketju punotaan? Tulevaisuuden tutkimuskeskus. TUTU-julkaisuja 2/2010.
- Atance, C.M. & O'Neill, D.K. (2001) Episodic future thinking, *Trends in Cognitive Sciences*, 5, 533–539.
- Bar, M. (2011) *Predictions in the Brain*, Oxford, Oxford University Press.
- Beard, C.M. & Wilson, J. P. (2002) *The Power of Experiential Learning: A Handbook for Trainers and Educators*. London: Kogan Page.
- Beck, A.T., (1975) *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. Madison, CT , International Universities Press.
- Christoff, K., Gordon, A. M., Smallwood, J., Smith, R. & Schooler, J. W. (2009) “Experience sampling during fMRI reveals default network and executive system contribution to mind wandering”, *Proceedings of the National Academy of Science*, Vol. 106, p. 8719–8724.
- Collingwood, R. (1939) *An Autobiography*, Clarendon Press, Oxford, 1939.
- Covello, V., von Winterfeld, D. & Slovic, P. (1986) Risk communication: a review of the literature. *Risk Abstracts* 1986.
- Deutsch, D. (1997) *Todellisuuden rakenne*. Kirjakas/Ykkös-Offset Oy Vaasa 1997.
- Frosch, C. A. & Johnson-Laird, P.N. (2011) Is everyday causation deterministic or probabilistic? *Acta Psychologica* 137, p. 280–291.
- Fortunato, V. J. & Furey, J.T. (2011) The theory of MindTime: The relationship between Future, Past and Present thinking and psychological well-being and distress. *Personality and Individual Differences* 50 (2011).
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2006) High school students’ career decision-making process: A longitudinal study of choice. *Journal of Vocational Behavior* 68 (2006).
- GEO-lehti (2012) *Maaailma pääkopassa*. 4/2012.
- Grout, J. & Perrin, S. (2004) *Mind Games: Inspirational lessons from the world’s biggest sports stars*, Chichester, Capstone.
- Hatchuel, A. (2001) Towards design theory and expandable rationality: the unfinished program of Herbert Simon, *Journal of Management and Governance* 5 (2001).
- Hatchuel, A. Towards an epistemology of collective action: management research as a responsive and actionable discipline, *European Management Review* 2 (2005).
- Hayes-Roth, B. & Hayes-Roth, F. (1979) “A cognitive model of planning”, *Cognitive Science*, 3, p. 275–310.
- Ingvar, D.H. (1985) “Memory of the future”: An essay on the temporal organization of conscious awareness. *Human Neurobiology*, 4, p. 127–136.
- Iyengar, Sheen (2000) *The art of choosing*. (First Edition, March 2010).
- Jason, L.A., Schade, J., Furo, L., Reichler, A. & Brickman, C. (1989) “Time orientation: Past, present, and future perceptions”, *Psychological Reports*, 64, p. 1199–1205.

- Kosko, Bart (1993) *Fuzzy Thinking: The New Science of Fuzzy Logic*. Hyperion.
- Koukku (2012) Koulutusvalinnat kuntoon – hankeen yhteydessä toteutettu tulevaisuuskognitiota kartoittanut webropolkysely.
- Laurikainen, K. V. & Rainio, Kullervo (1990) *Todellisuus ja kuvajainen*. Porvoo Helsinki Juva: WSOY.
- Lehrer, J. (2009) *How We Decide*. First Mariner Books edition 2010.
- Luonnontieteilijä (2012) Valoa nopeammat neutriinot – muuttuuko käsityksemme maailmasta? Esko Valtaojan haastattelu. *Luonnontieteilijä* 1/2012.
- Lombardo, T. (2006) *The Evolution of Future Consciousness*. Author House 2006.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Peake, P.K. (1988) The nature of adolescent competencies predicted by pre-school delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 687–99.
- Myers, D. (2004) *Intuition – Its powers and perils*. Yale Nota Bene book 2004.
- Newell, A. (1990) *Unified theories of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
- Niskanen, V. (2003) *Sumea logiikka: kirkasta älyä ja mallinnusta*. WSOY.
- Oettingen, G., & Mayer, D. (2002) “The motivating function of thinking about the future: Expectations versus fantasies”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, p. 1198–1212.
- Patokorpi, E. & Ahvenainen, M. (2009) Developing an abduction-based method for futures research, *Futures*, Volume 41, Issue 3, April 2009.
- Peters, J. & Buchel, C. (2010) “Episodic future thinking reduces reward delay discounting through an enhancement of pre-frontal-mediotemporal interactions”, *Neuron*, Vol. 66, NO. 1, p. 138–148.
- Sanfey, A.G., Rilling, J.K., Aronson, J.A., Nystrom, L.E. & Cohen, J. D. (2003) “The neural basis of economic decision-making in the ultimate game”, *Science*, Vol. 3000, No. 5626, p. 1755–1758.
- Seligman, M.E.P. (1998) *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*, London, Penguin.
- Simon, H. (1996) *The Sciences of the Artificial*, The MIT Press, Cambridge, MA, 1996.
- Slovic P. & Lichtenstein S. (1983) Preference reversals: a broader perspective. *American Economic Review* 1983.
- Tieteen Kuvalehti (2012) Neutriinot kulkivat oikotietä. *Tieteen Kuvalehti* 3/2012.
- Tonn, B.E. (2003) The future of futures decision making, *Futures*, Volume 35 (2003).
- Tonn, B., Hemrick, A. & Conrad, F. (2006) Cognitive representation of future: Survey results. *Futures* 38 (2006)
- Tonn, B. & MacGregor, D. (2009) Individual approaches to futures thinking and decision making. *Futures*, Volume 41 (2009)
- Tulving, E. (1972) Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory*, (p. 381–403). New York: Academic Press.
- Turun Sanomat (2010) Ajan nuoli on todellinen. *Turun Sanomat*, 27.7.2010.
- Tversky A. & Kahneman, D. (1971) Belief in the law of small numbers. *Psychological Bulletin* 1971.
- Weick, K E. (1993) The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster. *Administrative Science Quarterly*, 38, p. 628–652.

- Weick, K.E. (1995) Sensemaking in organizations. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wilber, K. (2009) Kaiken lyhyt historia. Basam Books
- Wilson, J.P. (2008) Reflecting on the future: a chronological consideration of reflective practice. *Journal of Reflective Practice*. 9 (2), p. 177–184.
- Wilson, J.P. (2012) Dream: Creating the future through the power of thought, Sheffield, Hallamshire Press.
- Woods, J. (2011) Abductive cognition, *Studies in History and Philosophy of Science*, volume 42 (2011).
- Zimbardo, P. & Boyd, J. (2008) The Time Paradox New York, Free Press.



Vipuvoimaa
EU:lta
2007–2013



Euroopan unioni
Euroopan sosiaalirahasta

10 VÄITETTÄ VALINNASTA

1. Valitseminen on mahdollisuus

Valinnan tiedostaminen tarkoittaa samalla sen tiedostamista, että on mahdollista vaikuttaa omaan tulevaisuuteensa. Valinnan mahdollisuus, se että voin ja saan valita, edeltää vaihtoehtoja eli mahdollisuutta valita.

2. Valinta ei ole sama kuin vaihtoehdot

Valinta ei tyhjene vaihtoehtoihin – vaihtoehto on valinnan välttämätön, mutta ei riittävä, ehto. Valintoja on enemmän kuin vaihtoehtoja – valinnassa liitämme tarjolla olevaan vaihtoehtoon uuden merkityksen (esim. mielekkään seurauksen) ja luomme uuden vaihtoehdon.

3. Valinta tapahtuu joka tapauksessa

Toimiessamme valitsemme koko ajan, ja valitsematta jättäminenkin on valinta toimia tietyllä tavalla.

4. Valinta ei ole ongelma

Valinnoissa kysymys ei ole pelkästään tiedosta tai informaatiosta, koska valintoihin liittyvän päätöksen lähtökohta on usein vaikeasti määriteltävä vaikeuden tunne, hämmennys, ei selvärajainen ongelma, jota pyritään ratkaisemaan.

5. Valinnalla voi olla useita sisältöjä

Tutkimustemme perusteella *monimerkityksellisyys* näyttäytyy koettujen valintojen keskeisenä ominaisuutena. Ei ole yksinkertaista määrittää, mihin valinta lopulta kohdistuu. Vaikuttaakin siltä, että valitsemme samanaikaisesti monella eri tasolla: asiaa itsessään (esimerkiksi koulutusta sen itsensä vuoksi), asiaa suhteessa toiseen (koulutusta suhteessa työhön), tai asiaa suhteessa miellelyhtymään, jonka se meissä herättää.

6. Valinnalla on rajansa

Koko maailma ei ole koskaan valittavissa. Jotta valinta olisi ymmärrettävissä, pitää olla jokin käsitys sen rajoista. Nämä rajat muodostuvat kunkin valinnan kontekstissa omalla tavallaan, ja niiden muodostamiseen vaikuttavat aiemmat menneet kokemuksemme ja käsityksemme mahdollisista tulevaisuuksista, toisin sanottuna asemamme kulloisellakin valinnan kentällä. Jos kaikki olisi valittavissa, valinta muuttuisi mahdottomaksi – valinnan vapaus ja vaikeus ovat verrannollisia.

7. Valintaan sisältyy uhraus

Todelliseen valintaan sisältyy aina tietoisuus menetyksestä, koska valittaessa jotain jää aina myös valitsematta. Tietoisuus käännekohdasta ja mahdollisuudesta vaikuttaa herättää samalla tietoisuuden uhruksen tarpeellisuudesta.

8. Valinta on viesti

Valinta on kannanotto siihen, mikä on arvokasta ja tavoiteltavaa – valitessamme paljastamme jotain itsestämme ja arvoistamme, paitsi muille, myös itsellemme.

9. Valinnassa toteutuu merkitys, ei tieto

Maailmassa, jossa tieto liikkuu vapaasti ja halvalla, käy väistämättä niin, että tieto kohtaa aivan päinvas-
taista kertovan vastatiedon. Tieto, joka ei kytkeydy omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin, jää helposti
vaille merkitystä ja on omiaan jopa syventämään hämmennystä.

*Tiedon ja merkityksen ero paljastuu vastauksessa kysymykseen: ”Voiko tulevaisuudesta olla tietoa?” Jos
tieto on jotakin, joka syntyy, kun informaatio muuttaa tulkitsijan käsityksiä jostakin asiasta, niin silloin
tulevaisuudesta voi olla tietoa. Tulevaisuusnäkökulmasta tieto ei näin perustu niinkään totuuteen tai
hyviin perusteluihin vaan merkityksiin.*

10. Maailma on valittu

Valinnan mahdollisuus kyvykkyytenä vaikuttaa omaan tai yhteiseen tulevaisuuteen on jossain välttämät-
tömyyden ja täydellisen satunnaisuuden välissä. Jos pysähdymme ja katsomme hetken ympärillemme,
ihmisen näkökulmasta mielenkiintoisin osa ympäröivästä maailmasta on valittua, ei välttämätöntä. Mie-
lenkiintoista on myös se, miten rajaamme mielessämme sen, mitä voimme valita siitä, joka tulee meille
annettuna välttämättömyytenä eli eräänlaisena ”kohtalona”, joka meidän on otettava huomioon joka
tapauksessa. Valinnat muodostavat taustan, jota vasten voimme ymmärtää sitä, mikä on meille yksilöinä
ja yhteisinä merkityksellistä.

Valinnan paikka



”Tulevaisuus on elämistä omien valintojeni mukaisesti tulevina vuosina.”

Näin eräs lukiota käyvä nuori asian tiivistä, kun häneltä kysyttiin, mitä tulevaisuus on ja mitä se hänelle
merkitsee. Vastaus kiteyttää luottavaisen näkemyksen siitä, että omaan tulevaisuuteen voi vaikuttaa
valintojen kautta. Tulevaisuutta ei mielletä pelkästään aikana tästä eteenpäin, vaan merkittävää on sen
sisällöllisesti vaihtoehtoinen ja määräsuuntainen eli hallittavissa oleva ratkeaminen.

Valintojen kautta ihminen tavoittelee jotakin tai tulee joksikin. Tulevaisuus on vielä tekemättömiä valin-
toja, mutta se on myös tausta, jota vasten erilaisia vaihtoehtoja arvioidaan. Tulevaisuuden vaihtoehtoi-
suus kohdataan aina tässä ja nyt. Tästä seuraa, että tulevaisuus on avoin eli ei välttämätön vain, jos ny-
kyisyys on avoin vaihtoehtoistille tulevaisuuksille.

Oman elämän hallinnan näkökulmasta on siis oltava valinnan mahdollisuus eli tietoisuus siitä, että voi
valita, ja lisäksi mahdollisuus valita eli varteenotettava vaihtoehto. Koska valinnan mahdollisuuden ym-
märtäminen edeltää aina mahdollisuutta valita, on valintojen ohjauksessa lopulta kysymys mahdolli-
suus- ja merkityshorisontin laajentamisesta. Tämä tarkoittaa laajemman näkemyksen ja sitä kautta luot-
tamuksen tuottamista omaehtoisten valintojen tueksi.

*Valinnoissa kysymys ei ole pelkästään tiedosta tai informaatiosta, koska valintoihin liittyvän päätöksen-
teen lähtökohta on usein vaikeasti määriteltävä vaikeuden tunne, hämmennys, ei selvärajainen ongel-
ma, jota pyritään ratkaisemaan. Tällaisessa tilanteessa, vaikka sinulla olisi kaikki tieto käytettävissäsi, on
mahdollista, että et tiedä, mitä sinun tulisi valita. Tieto ilman merkitystä on omiaan jopa syventämään
hämmennystä.*

Nuorten mielestä tulevaisuus on vaikuttamiselle avoin ainakin henkilökohtaisella tasolla. Haluttavan tu-
levaisuuden saavuttamisen toista puolta edustaa näkemys, jonka mukaan esimerkiksi usko siihen, että
Suomi kansakuntana pystyy vaikuttamaan omaan tulevaisuuteensa, ei ole hirveän vahva. Vaikka pääl-
limmäiset tunteet tulevaisuutta kohtaan ovat luottamus, ilo ja toiveikkuus, omien vaikuttamisen mah-
dollisuuksien ulkopuolella oleva tulevaisuus ja sen mahdolliset vaikutukset saattavat aiheuttaa pelkoja,
tai sitten se osa maailmasta jätetään suosiolla huomioon ottamatta ja oman onnensa nojaan.

Tulevaisuutta ajatellaan yleisemmin lyhyellä kuin pitkällä aikavälillä. Vuosi tästä eteenpäin on jo suhteellisen kaukaista tulevaisuutta. Lisäksi on tyypillisempää, että henkilökohtaista tulevaisuutta mietitään suhteessa omiin päämääriin, tuleviin mahdollisiin tapahtumiin, tuleviin elämänvaiheisiin tai siihen, mikä ihminen uskoo olevan itselle mahdollista, kuin suhteessa siihen, miten itsestä riippumattomat tekijät voivat vaikuttaa minuun. Tulevaisuutta saavat ajattelemaan erityisesti raha-asiat, koulutus, ammatti ja ura-asiat, elämässä vastaan tulleet arkiset tapahtumat, poikkeamat totutusta sekä perhe ja lähipiiri.

Tulevaisuuden ajattelussa luotetaan ensisijaisesti omaan kokemukseen, järkeen ja intuitioon.

Todennäköisyydet ovat yleinen tapa käsitellä erilaisia mahdollisuuksia, mutta tällä ei tarkoiteta niinkään todennäköisyyden matemaattista muotoa vaan mahdollisten asiantilojen ja tulevaisuuden ilmiöiden loogista tai intuitiivista vahvistusta. Tulevaisuuden ajattelulla pyritään ensisijaisesti käsittelemään omia unelmia, lisäämään ymmärrystä ja järjestämään omia ajatuksia selkeiden suunnitelmien tuottamisen sijaan. Tulevaisuuden ajattelua ei pidetä mitenkään erityisen vaikeana, mutta se, mitä tarvittaisiin lisää, on tietoa tulevaisuudesta. Tiedolla tarkoitetaan kuitenkin vastauksia, ei tietoa ylipäätensä.

Avoimeen tulevaisuuteen ohjaava harso

Kun Koulutusvalinnat kuntoon (Koukku) -hanketta lähdettiin alun perin ideoimaan, taustalta esiin nousi hypoteesi, jonka mukaan koulutusvalintoja tekevän yksilön ja erilaisia vaihtoehtoja sisältävän maailman välissä on hyväntahtoinen sumuverho.

Sumuverholla kuvattiin valintaympäristön ilmenemistä valintoja tekevälle tavalla, joka mahdollisesti ohjaa määrätietoisesti tai jo pelkästään tietyssä tilassa olemassaolollaan yksilön määräsuuntaisia yrityksiä.

Hyväntahtoisuudella viitattiin siihen, että ohjaukseen tai ohjausvaikutukseen ei lähtökohtaisesti ajateltu liittyvän tarkoituksellista harhaanjohtamista tai tavoitteellista toimintaa epäedullisten valintojen aikaansaamiseksi. Tämä oletus tehtiin siitä huolimatta, että tiedostettiin ohjausinformaation ja erilaisten ohjaavien viestien sisältöjen olevan viestien lähettäjien tai välittäjien omien intressien ja tulkintojen muokkaamaa.

Ensimmäisen hypoteesin lähempi tarkastelu johti tulkintaan, jonka mukaan yksilön henkilökohtaista etua ei voida yksiselitteisesti asettaa annettuna hallitsevaksi ohjaamisen periaatteeksi tai säännöksi, vaikka yksittäisissä ohjaustilanteissa, esimerkiksi oppilaan ja ohjaajan välillä, asiantila varmasti useimmiten tällaisena määräytyy. Huomio haastoi tutkimuksen tarkastelemaan koulutusvalintojen ja ohjauksen systeemistä luonnetta ja edelleen tuon luonteen suhdetta henkilökohtaisesti jäsentyvään maailmaan.

Yhteys katkolla

Kun nuorten mielteitä tehdyistä tai tekemättömistä koulutusvalinnoista tutkittiin, kuva valintoja ohjaavasta sumuverhosta alkoi näyttäytyä jatkuvasti muuttuvina yhteyksinä ja kommunikaationa valitsijaa ympäröivän ulkoisen maailman ja hänen sisäisen maailmansa välillä. Ulkopuolisella tarkkailijalla, kuten tässä tapauksessa päättäjillä tai tutkijoilla, on vain rajoitettu pääsy tuon vuorovaikutuksen todellisen luonteen piiriin.

Tästä seuraa helposti, että ulkopuolisella tarkkailijalla saattaa olla ylikorostunut oletus siitä, että nuori on orientoitunut tulevaisuuden pitkäjänteiseen suunnitteluun. Suuri osa varmasti onkin, mutta on hyviä syitä olettaa, että osa ei ole. Heille koko ajatus ei näyttäydy järkeenkäypänä.

Tarkasteltaessa valintoja ohjaavia yhteyksiä osa niistä pohjautuu niin voimakkaasti vallitsevaan sosiaali- seen arkitodellisuuteen, että niitä ei itsestäänselvyyksinä oteta edes huomioon. Arjessa pienilläkin sei- koilla saattaa kuitenkin olla merkittäviä vaikutuksia tehtäviin valintoihin. Oman henkilökohtaisen arkito- dellisuuden yksittäisiä kokemuksellisia tiloja on kuitenkin vaikea ilmaista yleisillä lauseilla (kuten 'Koulu- tus kannattaa aina'), ja valitettavasti se, mikä ei ole esitettävissä yleisillä lauseilla, ei ole ainakaan hallin- nan näkökulmasta merkityksellistä.

Yleisten lauseiden heikkous korostuu sitä taustaa vasten, että yleisesti ottaen me emme ylipäättänsä va- litse juuri mitään. Valinnalla on aina omistaja.

Yhteyksiä tarkasteltaessa keskeistä on, että emme voi valita sitä, mitä emme tiedä edes olevan. Toisin sanoen valitsijalla on oltava yhteys vaihtoehtoihin ja siihen, mitä hän valinnoillaan tavoittelee. Esimer- kiksi peruskoulun jälkeisen koulutuspaikan valinta kohdistuu todennäköisesti valitsijan senhetkiseen lä- hiympäristöön, johon hänellä on aiemmin tehtyjen valintojen vuoksi erityinen yhteys. Ammatillista kou- lutusta valittaessa paikallinen koulutustarjonta ja edelleen paikallinen elinkeinorakenne ja sen tulevai- suuden oletetut tarpeet ohjaavat siis ammatinvalintaa siinä missä henkilökohtainen käsitys siitä, mitä haluaa tehdä.

Valintoja saattaa ohjata jopa olemassa oleva yksi tietty mahdollinen työpaikka, jos sillä on erityinen paikka valintaa tekevän henkilökohtaisessa todellisuudessa, esimerkiksi omien vanhempien, sukulaisten tai tuttavien kautta. Toisaalta, jos yksilöllä ei ole sosiaalisesti vahvistunutta kokemuksellista yhteyttä ky- seiseen työpaikkaan, on hänen näkökulmansa ulkopuolisen näkökulma. Ulkopuoliselle näkökulmalle tyypillistä on, että yhteys on määritelmien ja olettamuksien varaan rakentunutta. Tällaisessa vuorovai- kutuksessa merkitys on luonteeltaan muodollista. Toisin sanoen ulkopuolisin silmin katsottuna tarkkaa- vaisuus suuntautuu pois päin jokapäiväisestä elämän todellisuudesta, jossa mahdollinen työpaikka - esi- merkiksi tehdas töineen - ei ole merkityksellisesti läsnä. Myös kokemuksellisessa suhteessa todellisuu- teen elävä kohtaa muodollisen yhteyden esimerkiksi katsoessaan uutisia, jotka kertovat teollisuuden väen vähennyksistä ja tehtaiden lopettamisesta. Vastapainona näille uutisille hänellä on kuitenkin myös jokapäiväisestä elämismailmasta kumpuavaa tietoa, joka kehystää näitä uutisten välittämiä yleisiä fak- toja.

Valintaympäristönä nykyhetki ei, kuten ei menneisyyskään, ole meille samanlainen, ja siksi tulevaisuuden suunnitelmat ja projektit eroavat toisistaan tulevaisuuden omistajan, valintojen tekijän, astuessa näyt- tämölle.

Esimerkki vanhojen yhteyksien merkityksestä valintoja ohjaavana tekijänä ja toisaalta uusien yhteyksien muodostumisesta on ammattiin kouluttautumisen jakautuminen sukupuolen mukaan. Jako naisten ja miesten ammatteihin on edelleen suomalaisessa yhteiskunnassa vahva, mutta toisaalta on tänä päivänä todennäköisempää kuin 30 vuotta sitten, että miesvaltaisilla koulutuslinjoilla törmää naispuolisiin opis- kelijoihin, ja viimeisen parinkymmenen vuoden aikana joillakin aloilla on tapahtunut myös merkittäviä muutoksia jopa niin, että alojen sukupuolijakauma on kääntynyt päinvastoin. Tämä on merkki sellaisesta muutoksesta, jossa sekä valinnan mahdollisuus (voin valita) että mahdollisuus valita (vaihtoehdot) ovat lisääntyneet.

Koukku -tutkimuksen mukaan nuorten koulutusvalinnoissa korostuu kiinnostus. Valinnan laajempia seu- rauksia, kuten työllistymistä, ei hirveästi välttämättä pohdita. Johtopäätös on nuoren näkökulmasta täy- sin ymmärrettävä, sillä miksi yhteiskunta tarjoaisi yhdeksän vuoden yleissivistävän koulun jälkeen tai vielä toisenkin asteen jälkeen koulutusvaihtoehtoja, joille ei ole kyseisellä koulutuksella hankitun osaa- misen ja edelleen työn kysyntään pohjautuvia perusteita tulevaisuudessa. Erityisen kummallista tällaisen ei-työpohjaisen koulutustarjonnan olemassaolo on sitä yhteiskunnallista diskurssia vasten, joka korostaa työtä yhteiskuntaan osallistumisen keskeisempänä muotona – yksityisen ja yhteisen hyvinvoinnin elin- hehtona.

Yksilön näkökulmasta katsottuna on suhteellisen helppoa ajautua seuraavaan päätelmään: jos yhteiskunta investoi julkisia varoja koulutukseen ja tukee niillä yksilöiden kouluttautumista, on sen taustalla oltava muitakin perusteita kuin yleisen sivistyksen vahvistaminen, vaikka tämä kiistämättä onkin yksi koulutuksen perusarvoista.

Kysymys on lopulta siitä, tulisiko koulutusvalintoja tekevän nuoren tietää paremmin tai enemmän myös siitä, mitä pitäisi valita sen lisäksi, että on tietoinen siitä, mitä haluaa valita? Missä määrin hän voi luottaa yhteiskunnan tarjoamien vaihtoehtojen kelpoisuuteen, ja missä määrin hänen tulisi epäillä niiden kelpoisuutta ylipäätensä tai sopivuutta juuri hänelle itselleen?

Oikea väärä valinta

Toinen huomio koulutusvalinnoista, joka herätti kiinnostuksen heti hankkeen alkumetreistä lähtien, oli väärin valintoihin liittyvä problematiikka. Avoin kysymys siitä *”Miksi nuoret tekevät väärää valintoja esimerkiksi kouluttautumalla aloille, joilla ei ole töitä”* näyttäytyi ainakin yhteiskunnan näkökulmasta olevan todellinen ja perusteltu. Toisaalta yhtä hyvin olisi voitu kysyä, että jos näin on, *niin ”miksi ette ohjaa paremmin” tai ”miksi koulutusjärjestelmä sitten tarjoaa väärää vaihtoehtoja valittavaksi”*. Kysymys väärästä valinnoista oli lähtökohtaisesti väärä, koska ”väärän valinnan” mahdollisuus on valinnan mahdollisuuden ehto. Se, että voimme valita ja vaikuttaa näin valinnoillamme vaihtoehtoisesti asioiden kulkuun, tarjoaa mahdollisuuden oikeille siinä missä väärillekin valinnoille.

Nykyisissä päätöksenteon teorioissa on jo vakiintunut käsitys siitä, että yhtä optimiratkaisua ei ole olemassa. Tätä täydentävä näkökulma oikean ja väärän valinnan problematiikkaan tulee hieman toiselta systeemisestä tarkastelusta. Tässä tarkastelussa yksilön näkökulmasta järkevät ja perustellut oikeat valinnat tuottavat systeemisestä näkökulmasta epäedullisia seurauksia ja näyttäytyvät siksi suunnitelmallisessa tarkastelussa väärinä valintoina. Tilannetta voitaisiin verrata esimerkiksi ympäristön saastumiseen. On virhepäätelmä olettaa, että kukaan olisi suoranaisesti valinnut esimerkiksi vesistöjen rehevöitymistä tai ilmastomuutosta, vaikka nämä ovat todistettavasti seurausta tehdyistä inhimillisistä valinnoista. Perustelut valinnoille, joiden seurauksena ympäristö saastuu tai muuntuu haitallisesti, saattavat olla itse asiassa hyviä – kuten hyvinvointi, työ ja elintaso. Esimerkki kuvaa systeemisen – myös ajallisesti laajemmin kurkottavan – tarkastelun välttämättömyyttä valintoihin liittyvien ilmiöiden paremmaksi ymmärtämiseksi.

Tilanne on erinomainen, jos ongelma on suunnitelman puuttuminen

Kolmas – ja ehkä suurin – kysymys koulutusvalinnoissa liittyi kysymykseen siitä, mistä tavoitteemme eli arvokkaiksi koetut päämäärät lopulta tulevat? Kysymys on keskeinen, koska tavoitteita määrittävät arvot ovat suunnittelun (teknisessä mielessä) edellytys.

Käytännössä koulutusvalintojen ongelma on siinä, että ihmiset eivät tiedä, mitä haluavat, *”tai eivät halua sitä mitä joku muu tietää”* ja siksi esimerkiksi ärsyyntyvät siitä, kun opinto-ohjaaja sanoo, että tee mitä itse haluat. Ongelma näkyy epämääräisenä tavoitteenasetteluna: halutaan *”toteuttaa itseään”*, *”oppia aina uutta”* jne. Nämä eivät ole mitään tavoitteita tai arvoja vaan heijastelevat pikemminkin vain kulttuurista yksilöllistymistä, yhteisten arvojen murenemistä. Yhtenä selityksenä tähän voi olla yksilöllistyminen (vapaus päättää itse asioistaan) aikamme kulttuurillisena kehityksenä; se on sisällöllisesti tyhjä, toisin kuin aiempi pakettiratkaisu: omistusasunto, vakituinen työ ja perhe.

Talousskasvun vuosikymmenten aikana niin koulutusta kuin sitä vastaavaa työtäkin oli tarjolla. Koulutuksen ja työn tarjonta mahdollisti maalta kaupunkeihin muuttaneille varallisuuden kartuttamisen, irtautumisen agraariyhteiskunnasta ja kiinnittymisen teolliseen. Samalla maalta kaupunkeihin muutto tarkoitti

kokonaisvaltaista elinympäristön muutosta, etääntymistä suvun ja naapurien tuesta ja valvonnasta. Palkkatyöllä hankittu varallisuus kiinnittyi omistusasuntoon. Palkkatyön yhteiskunta tarjosi kokonaispakettin: vakituisen palkkatyön, jolla kartuttaa säästöjä, jotka voi sijoittaa omistusasuntoon, jonka suojissa kasvattaa lapset ydinperheen piirissä.

Koulutus ei enää yksiselitteisesti mahdollista sosiaalista nousua siitä yksinkertaisesta syystä, että nuorten vanhemmat ovat jo melko koulutettuja. Kaupunkilaiselle nuorelle, jonka vanhemmat ovat koulutettuneet toiselle asteelle tai korkeammalle, koulutus ei välttämättä näyttäydy automaattisesti tavoiteltavana väylänä sosiaaliseen nousuun ja uusiin kokemuspuihin. Oikeastaan automaattisesti tavoiteltavana ei näyttäydy juuri mikään. Uuden median kautta lapsuuden kokemuspiiriin sisältyy kokonaisia uusia maailmoja: pelien maailma, elokuvien maailma, kirjojen maailma, kansainvälisten uutisten maailma. Tarjolla on lukemattomia mahdollisia elämisen ja tavoiteltavien asioiden malleja. Periaatteessa maailma on avoin, mutta mahdollisten arvojen ja tavoitteiden kakofonia voi myös lamauttaa. Markkinatalouden yhteiskunnassa vetäytyminen itsekkääseen hedonismiin on yksi helposti valittava vaihtoehto – perustuuhan monen yhteiskunnassa toimivan tahon toiminta juuri hedonistisen itsensä toteuttamisen markkinoinniseen. Ongelmana ei ole suunnitelman puuttuminen, kun ympäröivä, yllättävä ja arvaamaton yhteiskunta herättää kysymään: ”miksi suunnitella, kun ei tiedä mikä on tavoiteltavaa tai pysyvää”?

Ohjauksen lupauksen lunastaminen

Meille ihmisille on tärkeää antaa asioille ymmärrettävä, jäsentynyt muoto ja tarkoitus. Kysymys on merkityksen annosta eli siitä, mikä tekee asioista lopulta meille yksilöinä tai yhteisinä kiinnostavia ja tavoittelemisen arvoisia. Merkityksen antamisen vaade koskee niin omia henkilökohtaisia sisäisen maailman asioita kuin meitä ympäröivän ulkoisen maailman vieraita voimia.

Ilman käsitystä omista arvoista ja tavoitteista tulevaisuuden suunnittelu (miten sinne päästään) on paitsi järjetöntä myös mahdotonta.

Omien arvojen ja tavoitteiden pohdinta on työtä, jolle tällä hetkellä ei ole paikkaa koulutusjärjestelmässä, joka ei ole täysin ymmärtänyt tämänlaisen pohdinnan korostunutta tarvetta pysyvän muutoksen ja moninaisten arvojen ja tavoitteiden yhteiskunnassa. Ratkaiseva kysymys ei ole ”mikä minusta tulee isona”, koska kenestäkään ei tule vain jotain yhtä, ja lisäksi harva uskaltaa myöntää tulleen edes isoksi. Lopulliset määritelmät ovat ajattelun oikoteitä, joilla kierretään ongelma määrittelemällä vastaus ennen aikaisesti.

Parempi tapa esittää asia olisi kysyä, mikä on se tapa, jolla minä voin osallistua yhteiskuntaan niin, että molemmat osapuolet hyötyvät. *Kaikessa henkilökohtaisuudessaan koulutus- ja uravalinnoissa on kyse osallistumisesta, jonkin sellaisen löytämisestä, jonka myös muut voivat kokea arvokkaaksi.* Tämän kysymyksen esittämiseen ei tällä hetkellä tarjoudu paikkaa koulutusjärjestelmässämme, jossa suurin osa nuorista koulutuu vähintään 12 vuotta. Kysymyksen esittäminenkin on vasta ensimmäinen askel: seuraavaksi pitäisi vielä löytää aikaa sen käsittelemiseen.

Aikaa tarvitaan kahdessa eri mielessä. Ensinnäkin tarvitaan sellaista aikaa, jolloin omaa tulevaisuutta osana yhteiskuntaa pohditaan aktiivisesti yksin ja yhdessä. Yhtä tärkeää on samalla ajan kuluminen. Henkilökohtainen tulevaisuus ei ratkea viikon tai kuukaudenkaan intensiivikurssilla. Kysymys on ensin herätettävä, mutta sen on annettava myös hautua. Oikein muotoiltu ja herätetty kysymys voi auttaa katsomaan maailma uusin silmin. Vasta virittyneisyys oman yksilöllisen ja laajemman yhteiskunnallisen tulevaisuuden kohtalonyhteyteen mahdollistaa sen, että itsessään merkityksettömän ja jatkuvasti liikkuvan informaation virrasta voi alkaa havaita kuvioita tai sattumia, joilla voi olla oman tulevaisuuden kanalta merkitystä.

Työkaluja työntekoon



KOUKKU – koulutusvalinnat kuntoon -hankkeen tärkein panos tulee niistä työkaluista, joita hankkeessa on kehitetty nuorten tulevaisuustyön tueksi.

Työkalujen suunnittelua ohjaavat periaatteet kumpuavat näkemyksestämme, jonka mukaan tulevaisuuden ajattelu on vaativaa, aika vievää ja työlästä mutta parhaassa tapauksessa myös hauskaa ja palkitsevaa. Työkalujemme taustalla olevat periaatteet voi tiivistää kolmeen: *prosessi, pelillisuus ja vertaisuus*. Näkemyksemme mukaan tulevaisuutta ei voi ratkaista, mutta sen eteen on tehtävä työtä – ja työn tehokkuus moninkertaistuu, kun käytössä on oikea työkalu.

Prosessin periaatteen mukaan tulevaisuus ei koskaan ratkea lopullisesti. Tärkeintä on virittäytyä tulevaisuuteen monipuolisesti. Tulevaisuussuuntautunut asenne mahdollistaa sen, että ympärillä tulvivan informaation virrasta pystyy poimimaan ja käsittelemään henkilökohtaisesti merkityksellisiä palasia. Työkaluistamme *HUPS, (Henkilökohtaisia urapolkuja suuntimassa)* vastaa tulevaisuusprosessin tarpeeseen. HUPS:in aikana ohjaajan fasilitoimassa prosessissa tarkastellaan yhdessä ja yksin valinnan mahdollisuuksien, sen että voin valita, suhdetta mahdollisuuteen valita eli erilaisiin vaihtoehtoihin. HUPS:n tavoite on tuottaa laajempi näkemys nuoren omien valintojen ja valinnan tekemisen tueksi antamalla merkitys tehdyille ja vielä tekemättömille valinnoille.

Pelillisyyden periaate pohjaa hankkeen aikana rakentuneeseen käsitykseemme, jonka mukaan erityisesti monimutkaisista ilmiöistä voi jopa parhaiten oppia pelien kautta. Tämä periaate on kulkenut mukana erityisesti *“Pienet suuret valinnat” -korttipelin* suunnittelussa. Korttipeli mahdollistaa monenlaisten työurien kokemisen ja läpipelaamisen. Osaltaan pelaaminen auttaa virittäytymään tulevaisuuteen ja madaltaa valintatyöhön ryhtymisen kynnystä.

Vertaisuuden periaate lähtee ymmärryksestämme, että henkilökohtaisten ja yksilöllistenkin urapolkujen aikakautena tulevaisuuden ongelma on yhteinen ja parhaiten käsiteltävissä yhdessä muiden samassa tilanteessa olevien kanssa. Vertaisuuden periaate kulkee mukana kaikissa työkaluissamme. Erityisesti se näyttäytyy *“Seikkailu sumussa”* -pelissä, jossa nuoret pääsevät yhdessä seikkailemaan mahdollisia tulevaisuuksia läpi. Lopuksi kokemukset käydään läpi yhdessä ja pohditaan, millaisia vaikutuksia omilla valinnoilla oli ja millaisia rooleja maailmassa oli tarjolla sekä sitä, miten omat valinnat ja mahdolliset roolit nivoutuivat toisiinsa pelin aikana.

Koukku-hankkeen toimintafilosofian voi kiteyttää seuraavasti: Ohjaus on kaikkialla, kaikkien asia - myös nuorten itsensä. Maailmassa, jossa kaikki ohjaa, tarvitaan uudenlaisia ohjauksen tapoja ja työkaluja.

Nina Lehtinen
nina.lehtinen@utu.fi
Tulevaisuuden tutkimuskeskus
Turun yliopisto



OHJAUS – MITÄ SE ON

Tässä artikkelissa kuvaillaan lyhyesti opinto-ohjauksen tilannetta Suomessa, sen kehitystä ja tulevaisuutta sekä ohjausta ja ohjaustilanteita. Ohjauksen ammatin synnyn määrittelemisen tarkasti on vaikeaa. Tarpeeksi kauas katsomalla jo Platonin ja Aristoteleen sekä muiden länsimaisten filosofien työ on ollut omanlaistaan ohjausta. Toiset ovat löytäneet ohjauksen ammatin alun keskiajan Euroopasta. Amerikassa vanhimmat ohjauksen ammattia kuvaavat oppaat ovat peräisin 1600-luvulta. Ohjauksen ammatin kannalta 1800-luvun loppu on tärkeä, koska silloin alettiin kiinnittää huomiota uranvalinnanohjaukseen. Psykologialla oli kuitenkin kaikista ilmiöistä suurin vaikutus ohjauksen kehittymiseen. Psykologisista teorioista esim. Freud ja Wundt olivat keskeisempiä vaikuttajia. Vuonna 1888 Amerikassa aloitettiin ensimmäinen uravalintaa käsittelevä ohjelma. Ohjelmaan kuului ammattien tutkimista työnäytteen perusteella sekä ammatinvalinnan, ammatillisen koulutuksen ja työhönsijoittumisen ohjausta. 1900-luvun alussa syntyi neuvontaliike (guidance movement), jonka perustajan F. Parsonsin työn ansiosta syntyi useita eri uravalintaohjelmia ympäri Yhdysvaltoja. Kuitenkin vasta 1940-luvulla alettiin puhua ohjauksesta neuvontapalveluita laajempänä toimintana. Ohjaus alkoi keskittyä ohjaukseen, ei testaamiseen tai neuvontaan (Lairio & Puukari 2001, 15–16).

Se, mitä itse ohjaus on kokonaisuudessaan, on vaikea määritellä yksiselitteisesti. Ohjauksen käsitteen kirjo on laaja, sitä kuvamaan löytyy useampi sana: informointi, (information giving) neuvojen antaminen (advice), neuvonta (guidance), ohjaus (counselling). Näiden termien välille on vaikeaa vetää selvää rajaa siitä, milloin neuvonta loppuu ja milloin ohjaus alkaa. Erot eivät johdu pelkästään näkemyseroista tai ohjausfilosofian eroista vaan myös historiallisista eroista sekä siitä suhteesta, miten ohjausala on käsitetty (Lairio & Puukari 1999, 15). Ohjaus voidaan määritellä seuraavanlaisesti: se on lyhytkestoinen ihmisten välinen teoriapohjainen prosessi, jossa autetaan psyykkisesti terveitä ihmisiä ratkomaan kehityksellisiä ja tilannesidonnaisia ongelmiaan. Ohjaus voidaan nähdä myös auttamissuhteena. Ohjausta voidaan myös katsella ohjaajan ja ohjattavan välisenä toimintana tai prosessina. Tällöin ohjauksen välineenä on neuvottelu ja ohjattava ohjaaja ovat asiantuntijatiimi, joka neuvottelee esimerkiksi uravalinnasta. Ohjaus toimii silloin, kun sen avulla pystytään auttamaan ohjattavaa auttamaan itseään. Ohjauksen moninaisuuden vuoksi on mahdotonta löytää yhtä kattavaa käsitettä ohjauksen sisällöstä (Lairio & Puukari 2001, 9–11). Tärkeää ohjauksen määrittelyssä on muistaa, että ohjaus on monitieteinen tiedonala, jolla on perustansa ohjaus- ja neuvontapsykologiasa sekä kasvatustieteissä, mikä osaltaan selittää ohjausta kuvaavien termien kirjoa.

Katsaus ohjauksen historiaan

Julkinen työnvälitys aloitettiin Suomessa 1900-luvun alussa ja sen mukana perustettiin vuonna 1920 ensimmäinen kykyjä mittaava laboratorio (Onnismäe 2007, 14). Ensimmäisen ehdotuksen ammatinvalinta-ohjaustoiminnan aloittamisesta on tehnyt Eino Kuusi, jonka vuonna 1919 tekemä ehdotus julkaistiin työnvälityksen oppaassa. Helsinkiin perustettiin vuonna 1939 ammatinvalinnan ohjaajan virka, työnvälitystoimiston nuorten työnvälityksen osastolle. Tästä voidaan laskea alkaneen ammatinvalinnanohjauksen Suomessa (Sinisalo 2002, 191).

Suomessa koulu-uudistukset 1970-luvulla toivat oppilaanohjauksen lopullisesti peruskouluihin. Kuitenkin opinto-ohjaajan koulutusta on järjestetty Jyväskylän ja Joensuun yliopistoissa vasta vuodesta 1971 alkaen. Lukuvuoden pituisen normaalikoulutuksen lisäksi on peruskoulun opinto-ohjaajia koulutettu poikkeuskouluteitse vuosina 1972–1981 (Lairio 1992, 1). Oppilaanohjauksen tarkoitus oli palvella koulujen kasvatus- ja opetus tavoitteiden toteutumista. Peruskoulun opetussuunnitelman kanssa otettiin virallisesti käyttöön nimi ”oppilaanohjaus” ja se jakautui kolmeen eri kohdealueeseen: kasvatukselliseen, opetukselliseen ja ammatinvalinnan ohjaukseen. Kasvatuksellinen ohjaus nähtiin kaikkien opettajien tehtävänä, opetuksellisen ohjauksen tehtävä oli ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia ja ammatinvalinnan ohjauksen tehtävänä oli auttaa oppilaita henkilökohtaisen ammatinvalintasuunnitelmien tekemisessä (Retsja 2007, 12).

Huolimatta siitä, että ammatinvalinnan ohjaus on historiallisesti kytkeytynyt ammatilliseen puoleen, on se puuttunut suomalaisista ammattikouluista. Ensimmäinen ammatillisen opinto-ohjaajien koulutus aloitettiin vuonna 1983 (Lerkkanen 2005, 7), ja vasta vuonna 1987 tapahtuneen keskiasteen koulu-uudistuksen yhteydessä kiinnitettiin huomiota siihen, että peruskoulujen ja lukion tapaan myös ammatillisissa oppilaitoksissa tarvitaan opinto-ohjaajia (www.ammattinetti.fi).

2000-luvulla siirtyminen yhtenäiseen perusopetukseen ja tämän siirtymän taustalla ollut vuoden 1999 alussa voimaan tullut koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus sekä sen mukaisten perusopetuksen opetussuunnitelmien käyttöönotto vuosina 2004–2006 on yhdistänyt perusopetuksen. Tämän yhtenäistämisen tarkoituksena on ollut luoda yhtenäinen polku esiopetuksesta läpi koko perusopetuksen. Vuonna 1999 voimaan tullut koululainsäädäntö korostaa opinto-ohjauksen asemaa niin peruskoulussa kuin lukiossakin. Lainsäädännössä taataan oikeus saada opinto-ohjausta ja korostetaan myös ohjattavien kasvun ja kehityksen tukemista. Opinto-ohjauksen merkitys korostuu sitä mukaa, mitä enemmän on valintoja tarjolla (Perusopetuslaki 628/98: Perusopetusasetus 852/98: Lukiolaki 629/98. www.finlex.fi).

Oppilaalle tulee luokkaohjauksen lisäksi järjestää henkilökohtaista ohjausta. Henkilökohtaisen ohjauksen tarkoitus on antaa mahdollisuus keskustella opintoihin, koulutukseen ja elämäntilaansa liittyvistä asioista. Oppilaille tulisi vielä järjestää pienryhmäohjausta, jossa hän oppii ryhmässä käsittelemään kaikille yhteisiä ja ryhmään kuuluvien muiden oppilaiden kanssa ohjaukseen liittyviä asioita, koulutuksesta ja elämänvalinnoista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. www.oph.fi).

Yksi luukku- askel tulevaisuuteen

Tulevaisuutta opinto-ohjauksessa kuvaa vuoden 2011–2014 hallituksen esitys. Uusi hallitus kirjaa uudessa hallitusohjelmassaan koulutukseen seuraavanlaisia uudistuksia: ”Aiemmin ja muualla opitun tunnistaminen ja tunnustaminen otetaan osaksi kaikkea koulutusta perus-asteelta aikuiskoulutukseen. Edistetään tutkintojen osaamisperusteista määrittelyä. Koulutuksen työelämäyhteyksiä sekä tietoa kansalaisen, työntekijän ja yrittäjän oikeuksista ja velvollisuuksista antavaa työelämä- ja yrittäjyyskasvatusta vahvistetaan kaikilla koulutusasteilla. Vahvistetaan opinto-ohjausta kaikilla koulutusasteilla. Laaditaan hyvän opinto-ohjauksen kriteerit lukioihin ja ammatilliseen koulutukseen. Elinikäisen oppimisen tieto-, neuvonta- ja ohjauspalvelut ovat tarjolla kaikille yhden luukun periaatteen mukaisesti” (Neuvottelutulos hallitusohjelmasta 17.6.2011).

Opinto-ohjaajien koulutus

Opinto-ohjauksen koulutusta järjestetään kahdessa suomenkielisessä yliopistossa: Itä-Suomen yliopistossa Joensuun yksikössä ja Jyväskylän yliopistossa. Ruotsinkielinen opetus järjestetään Åbo akademissa Vaasan yksikössä (www.opintoluotsi.fi). Nämä kaikki koulutukset antavat kelpoisuuden toimia opinto-ohjaajana perusasteella ja toisella asteella sekä antavat valmiuksia toimia korkea-asteella ja työelämässä erilaisissa aikuisohjauksen tehtävissä sekä henkilöstöhallinnon ja kehittämisen tehtävissä.

Itä-Suomen yliopistossa on mahdollista suorittaa lukiopohjaisena 300 opintopisteen laajuinen ohjausalan maisterin tutkinto pääaineena joko kasvatustiede, aikuiskasvatustiede tai sosiologia. Tutkinto sisältää opettajan pedagogiset opinnot. Sivuainevalinnoista riippuen koulutus antaa myös pätevyyden aineopettajan tehtäviin (Itä-Suomen yliopisto opinto-opas 2010–2011). Muut edellä mainitut yliopistossa suoritettavat opinto-ohjaajan koulutuslinjat vaativat joko kandidaatin tai maisterin tutkinnon, opettajan pedagogiset opinnot ja ainakin vuoden työkokemuksen opettajan tai opinto-ohjaajan työstä, lisäksi muita opintoja, jotka ovat usein ehtona, ennen kuin opinto-ohjaajan koulutukseen voi hakeutua. Opinnot suoritetaan monimuoto-opiskeluna tai päätoimisena opiskeluna (jos suorittaa esim. ohjausalan maisteriohjelman) (Itä-Suomen yliopisto opinto-opas 2010–2011, Jyväskylän yliopisto opinto-opas 2010–2012).

Opinto-ohjaajia ammatilliselle asteelle koulutetaan kolmessa ammattikorkeakoulussa: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulussa (HAMK), jossa opetusta on kolmessa eri toimipisteessä: Hämeenlinna, Espoo ja Lahti; Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa (JAMK); sekä Haaga-Heliassa Helsingissä. Koulutukseen pääsemisen ehtoina ovat ammattikorkeakoulututkinto, opettajan pedagogiset opinnot ja vuoden päätoiminen kokemus ohjauksesta. Opinto-ohjaajia koulutetaan yhdeksältä eri ammatillisesta alalta (www.hamk.fi, www.haaga-helia.fi/fi/aokk, www.jamk.fi).

Mikkolan ja Aholan (2004, 41–45) mukaan opinto-ohjauksen määrä ja laatu vaihtelee alueittain, kuitenkin kokonaisvaltaisesti katsottuna opinto-ohjausta on kaikilla alueilla liian vähän. Opinto-ohjaajan työn määrä saattaa olla valtava. Yhdellä opinto-ohjaajalla saattaa olla jopa tuhat oppilasta ohjattavana. Vaikkakin koulujärjestelmää on muokattu opiskelijalle joustavammaksi ja yhteiskunnalle sopivammaksi useilla eri toimenpiteillä, kuten esimerkiksi luokaton lukio sekä hajautettu ylioppilastutkinto, nämä toimenpiteet ovat lisänneet opinto-ohjaajan työtä. Huolestuttavaa on myös se, että opinto-ohjaajan koulutus puuttuu lähes puolelta opinto-ohjaajista. Merkittävä huomio oli se, että neljältä viidestä alle vuoden opinto-ohjaajana toimineista puuttui koulutus (Mikkola & Ahola 2004, 41–45). Tähän löytyy varmastikin syy siitä, että opinto-ohjaajan koulutukseen ei voi päästä ennen kuin on vuoden työkokemus. Toisen syyn voidaan olettaa olevan se, että ohjausalan maisteriohjelman on vaikea päästä. Vuonna 2010 koulutukseen haki 280 hakijaa 20 koulutuspaikkaan (www.uef.fi/filtdk/opinto-ohjaajan-koulutus). Suomalaiset ohjauksen arvioinnit kertovat, että ammatitaitoista opinto-ohjausta ei ole saatavilla kaikilla koulutusasteilla ja opiskelutaitojen ohjaus on todettu puutteelliseksi. Lisäksi eri koulutusasteilla ammatilliseen suuntautumisen ohjaus on liian kevyttä. Palautejärjestelmät ovat puutteellisia, ja kaikilla asteilla on puuttava pätevistä opinto-ohjaajista (Onnismäe 2007, 120–121).

Ohjausteoriat käytössä

Helander & Seinä toteavat, että ohjausteorioiden ja ohjaustodellisuuden välillä on kuilu. Oppilaan ja ohjaajan arki tarjoaa vain vähän mahdollisuuksia paneutua toden teolla ohjattavan kokonaisvaltaiseen ohjaukseen. Toisaalta nykyinen tilanne kannustaa kehittämään nykyisiä ohjausteorioita kouluympäristöön sopivimmiksi ja keksimään myös uusia ratkaisuja (Helander & Seinä 2005,17). Lairio & Puukari erittelivät muutamia opinto-ohjauksen ohjausteorioita vuonna 1999 tehdyn seurantaprojektin avulla. Seurantaprojekti toteutettiin syvähaastatteluiden avulla (Lairio & Puukari 2001, 5). Seuraavat teoriat näyttävät toimivan opinto-ohjaajien käyttöteorioiden taustalla: psykodynaaminen, eksistentiaalis-humanistinen, konstruktivistinen, monikulttuurinen ja ratkaisukeskeinen lähestymistapa (Lairio, Puukari, Nissilä 2001, 46–48).

Lairion ym. (2001, 64–67) haastattelemissa opinto-ohjaajista iso osa oli miettinyt ohjauksensa taustalla olevia ennako-oletuksia. Eräs haastateltavista toi ilmi, että oman toiminnan pohtiminen ja omien taustatietojen tiedostaminen on tärkeää, koska sitä kautta voi kyseenalaistaa vallitsevia ohjauskäytänteitä ja muuttaa niitä tarpeen vaatiessa. Teorian tärkeyttä korostettiin erityisesti kasvun ja kehittymisen taustalle. Kuitenkaan osa ohjaajista ei tuntenut omakseen työskentelyä teorian/teorioiden avulla. Ohjausteoriat koettiin ”sanahelinäksi” tai käytännön ”laastaritoiminnaksi”. Harvat opinto-ohjaajista kertoivat käyttävänsä jotain teoriaa ohjauksen taustalla. ”Kuitenkin heidän ohjausperiaatteensa näyttivät olevan samansuuntaisia kuin eksistentiaalis-humanistisissa teorioissa”. Näissä teorioissa korostuu opiskelijan keskeisyys, opiskelijan päätösten kunnioittaminen ja arvostaminen. Ohjausteorioiden tuntemisen lisäksi opinto-ohjaajat korostivat erilaisten oppimisteorioiden tuntemisen tärkeyttä.

Ahola & Mikkola (2004, 54–59) haastattelivat tutkimuksessaan Turun yläasteiden ja lukioden opinto-ohjaajia ja heidän käsityksiään siitä, mitä ohjauksen teorioita he käyttävät. Useimmille oman ohjaustoiminnan teoreettinen tarkastelu oli vierasta, eivätkä he osanneet nimetä yhtään teoriaa tai syvempää ajatusta ohjauksensa perustaksi. Ylä-asteen ohjaajista kuitenkin kaikki paitsi yksi osasivat nimetä työnsä taustalle jonkin yleisemmän lähtökohdan. Tämä ero selittyy opinto-ohjaajan koulutuksen puutteella. Lukion ohjaajista vain yhdellä oli opinto-ohjaajan koulutus. Ylä-asteen ohjaajista koulutus oli kaikilla paitsi yhdellä. Lähes kaikki Aholan & Mikkolan haastattelemat opinto-ohjaajat kertoivat tekevänsä työtänsä ”oppilaan ehdoilla”. Voidaankin todeta, että ohjaajien ohjauskäsitykset tässä suhteessa olivat yhdenmukaisia. Osa opinto-ohjaajista tunnisti oman työnsä teoreettisen taustan humanistiseksi tai yksilökeskeiseksi. Kaikki, jotka osasivat kysymykseen vastata, korostivat, että heidän työnsä lähtökohdat nousevat käytännöstä eivätkä teoriasta. Lisäksi ohjauskäsitystä kuvattiin arjen sanoin, ei teoreettisilla nimillä (Ahola & Mikkola 2004, 55). Lairio & Puukari (2001, 183) nostavat esiin ohjauksen keskeisimmiksi asioiksi ohjaajan oman aktiivisen toiminnan ja ajattelun, joiden avulla hän voi kehittää saatujen teoria-aineiden avulla itselleen jatkossakin kehittyvän ohjauksen käyttöteorian.

Onnismaan (2007, 21–22) mukaan kokeneiden ja kokemattomien ohjaajien toimintatapojen välillä on eroja. Ammattimaisessa ohjauksessa tavoitteiden asettelu ja kuunteluntapa eroavat arkipäivän keskusteluista ja ovat enemmän tavoiteorientoituneita keskusteluja. Kuitenkin vahvankin ammattitaidon omaava ohjaaja voi joskus epäillä omia menetelmiään ja käyttöteorioitaan. Opinto-ohjauksen oppikirjat esittävät useita eri menetelmiä ja teoriasuuntauksia, mutta on mahdotonta osoittaa, miten ne vaikuttavat suoraan käytännön ohjaustilanteissa ja miten ohjaaja niitä käyttää. Erilaisia ohjauksen menetelmiä ja lähestymistapoja käytetään usein rinnakkain ja päällekkäin. Käytännön ohjaustilanne määrittäyt ohjattavan tilanteen mukaan, ja samalla elävät myös ohjaajan käyttämät lähestymistavat. Ohjauksen ja neuvonnan taustalla olevat teoriat antavat tukea ja varmuutta ohjaustilanteisiin sekä lisäävät ohjaajan ammatillisista itseluottamusta. Voidaankin todeta, että ei ole olemassa yhtä suurta ohjausteoriaa, joka vastaisi ohjattavien kaikkiin ohjauksellisiin haasteisiin, ja vaikka tällainen olisi olemassa, miten se toimisi ohjaustilanteessa. Lähestymistapa, joka yhdistää erilaisia teorioita ja ohjauksen käytäntöjä tuo ohjaukseen joustavuutta ja kattavuutta. Opinto-ohjaajan oman käyttöteorian luominen edellyttää myös työn ja työkäytänteiden vastavuoroisuutta ja arviointia (Lairio ym. 2001, 64–67. Onnismaa 2007, 22).

Professionalismi ja asiantuntijuus opinto-ohjauksessa

Suomessa opinto-ohjaajan ammatti on ollut olemassa noin neljäkymmentä vuotta ja on kiinteä osa kouluorganisaatiota. Voidaankin sanoa, että opinto-ohjaajan ammatti on suomalaisessa ammattirakenteessa suhteellisen nuori (Lairio & Puukari 1999, 22). Englund (1996) määrittelee professionalisaation seuraavanlaisesti: se liittyy ammatin auktoriteettiin ja statukseen, jotka kehittyvät aina uuden ammatin syntyessä huolehtimaan yhteiskunnassa tärkeiksi havaituista tehtävistä. Kukin uusi ammattiryhmä pyrkii edistämään oman asemansa vakiintumista ja arvostusta yhteiskunnassa. Professionalismi puolestaan liittyy niihin kvalifikaatioihin ja hankittuihin kompetensseihin, joita vaaditaan ammatin menestyksekkäseen harjoittamiseen (Lairio & Puukari 1999, 22).

Opinto-ohjaajan ammatti täyttää suhteellisen hyvin professionalisaation kriteerit, joita ovat selvä oma tietoa-alue, selkeä käsitys työn sisällöstä, halu kehittyä ja jatkokouluttautua, on oma ammattieettinen säännöstö sekä ammattijärjestö. Toisaalta opinto-ohjaajan toimenkuvan laajentuminen ja tästä johtuva ohjauksen perustehtävien hämärtäminen tuottaa ongelmia opinto-ohjaajien professionaalistumisen kehitykselle. Opinto-ohjaajien perus-, täydennys-, ja tieteellinen jatkokoulutus ovat osaltaan vastaus tähän haasteeseen (Lairio & Puukari 1999, 22–23). Toinen professionalismin heikentäjä on oppilaanohjauksen tehtävien ja työnjaon määrittelyn vaikeus, joka taas johtuu ohjauskäsitteen laajuudesta (Lairio & Puukari 1999, 15).

Opinto-ohjauksen ammatillinen professionaalistuminen oli vuonna 1985 vasta työtehtävämäärittelyn tasolla. Tähän vaikutti se, että esimerkiksi lukioihin tuli opinto-ohjaus vasta kurssimuotoisen lukion myötä. Lukion opetussuunnitelman perusteissa 1985 on esitetty lukion opinto-ohjaajan ja luokanvalvojan tehtävät. Tehtäväjaon mukaisesti luokanvalvoja huolehtii ensisijaisesti koulu- ja luokkayhteisöön sekä tapakasvatukseen liittyvistä aiheista. Opinto-ohjaaja taas keskittyy pääasiallisesti opiskeluun ja ammatinvalintaan liittyviin aiheisiin. Lisäksi jokaisen opettajan on ohjattava oppilaita oman aineensa opiskelutaitojen saavuttamiseen (Lairio 1988, 45–46). Opinto-ohjaajan toimenkuvassa tapahtui eniten muutoksia 1990-luvulla. Tehtäväkentän laajeneminen ja uudet työt edellyttivät opinto-ohjaajilta entistä laajempaa teorian hallintaa sekä oman työn kriittistä arviointia (Lairio & Puukari 1999, 11). Asiantuntijuuden osana professionalismi on hyvin keskeinen, ja sen varaan rakentuvat kaikki muut asiantuntijuuden osa-alueet. Ohjaus rakentuu nykyisessä ympäristössään monimuotoiseksi asiantuntijuudeksi, joka sisältää yhteistyösuhteiden rakentamista, merkitysten uudelleen rakentamista, eettistä pohdintaa. Ohjausalan asiantuntijuutta voidaan myös kuvata raja-asiantuntijuudeksi, rajojen tunnistamisen näkyväksi tekemisen ja yhteisen uudelleen määrittelyn asiantuntijuudeksi. Ohjaukselle asettuvat haasteet suuntaavat toisaalta ohjauksen ydinasiatuntijuuden vahvistamiseen, toisaalta yhteistyöhön tähtäävään ohjaukseen (Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen 2003, 114–115). Asiantuntijuus perustuu myös vastavuoroisuuteen. Siinä ohjaaja on prosessin asiantuntija ja asiakas oman elämänsä asiantuntija (Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen 2003, 116).

Ohjauksen roolit, roolit ohjauksessa

Roolin määrittelyssä tulee ottaa huomioon koko toiminnan konteksti. Opinto-ohjaus liittyy kiinteästi koulun toimintaan. Se, miten kouluissa opinto-ohjaukseen suhtaudutaan, vaikuttaa ohjauksen toteutumiseen ja myös sen kehittämiseen. Opinto-ohjaajan ohella kaikki opettajat ohjaavat oppilaita opiskeluun liittyvissä kysymyksissä. Katsotaankin, että myös opettajien tulisi osallistua entistä enemmän ohjaukseen. Wijersin ja Meijersin (1996, 185–198) mukaan opinto-ohjaajan rooli on ajan myötä muuttunut ”lautturista” (ferryman) ”tienraivaajaksi” (pathfinder) (Kupiainen 2009, 16).

Opinto-ohjauksen työnkuva voidaan jakaa kolmeen eri osa-alueeseen: opiskelun ohjaus, koulutus- ja uravalinnan ohjaus sekä persoonallisen ja ammatillisen kasvun tukeminen (Mikkola 2003, 31–32). Van Esbroeck ja Watts (1997) määrittelevät opinto-ohjauksen tehtäväalueet hyvin laajasti. Lyhyesti kuvaten opinto-ohjaajan työnkuva koostuu kolmesta selkeästi erilaisesta tehtävästä: ohjaus- ja opetustyö, hallinnollinen työ sekä yhteydenpito muihin tahoihin ja organisaatioihin (Retsja 2007, 15–16). Opinto-

ohjaajan ammatillisista työtavoista voidaan nostaa esiin kolme tärkeintä kohtaa: tiedottaminen, neuvonta ja ohjaus. Nämä kaikki ovat erillisiä käsitteitä, mutta ne tukevat toisiaan ja parantavat ohjauksen tulosta (Onnismaa 2007, 22–27).

Ohjauksen painoalueissa on eroja ammattikoulun ja lukion välillä. Lukiossa korostuvat jatkokoulutukseen suuntaavat ainevalinnat ja jatkokoulutuspaikan valinta. Ammatillisella puolella korostuu ammatti-identiteetin kehittäminen alojen sisäisessä erikoistumisessa ja työelämään suuntautumisessa. Oppilaitosten väliltä löytyy myös eroja opiskelun ohjauksessa, syynä tähän ovat oppilaitosten erilaiset tavoitteet erilaisista opiskeluympäristöistä ja ohjattavien kehitysvaiheista (Lairio & Puukari 2001, 186). Opintojen ohjaus nähdään keinona, joka edistää opintojen loppuun saattamista ja tutkintojen suorittamista (Vuorinen 2005, 9). Opinto-ohjauksen tavoite on kaikilla asteilla lisätä osallisuutta ja ehkäistä syrjäytymistä (Lerkkanen & Virtanen 2005, 37).

Onnismaan (2003) mukaan ohjauksen kysynnän kasvaessa ohjaus tulisi nähdä laajempänä kokonaisuutena kuin pelkkänä vuorovaikutuksen tuottamisen välineenä ja tapana tuottaa opiskelijoille henkilökohtaista palvelua, se tulisi ymmärtää kokonaisena prosessina, jossa toimijoina ovat oppilaiden rinnalla koko oppilaitoksen henkilöstö, ylläpitäjät ja ulkoiset yhteistyötahot. Tätä kokonaisuutta voidaan kutsua palvelujärjestelyksi, joka suuntautuu yksilöön ja hänet ympäröivään elämänvalintojen kirjoon.

Kupiainen (2009, 116) erottelee opinto-ohjaajan roolin työntekijänä työyhteisössä yhdeksään eri rooliin. Opinto-ohjaaja nähdään ristiriitatilanteiden selvittäjänä, oppilaan asioiden puolestapuhujana, asioiden välittäjänä, keskustelun virittäjänä, monessa mukana olijana, lobbaajana sekä moniin eri asioihin liittyvänä yhdyshenkilönä. Shertzer ja Stone (1980) taas ovat jakaneet koulussa toimivan ohjaajan roolin kolmeen erilaiseen toimijuuteen puoliksi hallintovirkailijana, jonka ensisijaisena tehtävänä on edistää koululle esitettyjen tavoitteiden saavuttaminen. Hallintovirkailija-ohjaajan työlle ei aseteta mitään erityistavoitteita, koska katsotaan, että ohjauksen tavoitteet eivät eroa koulun virallisesta tavoitteesta. Yleisiasiantuntijana ohjaajalla on vain vähän aikaa varsinaiseen ohjaustyöhön ja hän suuntautuu eniten oppilaiden, opettajien ja vanhempien välisten suhteiden hoitamiseen. Eniten opettajan kokemusta omaavat ohjaajat suuntautuivat yleisiasiantuntijan tehtäviin, kun taas eniten koulutusta saaneet ohjaajat suuntautuivat erikoisiasiantuntijaksi, jolle ohjaus on kaikkea muuta koulun toimintaa edellä. Ohjaaja voi toimia myös muutosagenttina, jossa ohjaaja näkee ympäristön pääasiallisena väliintulon kohteena. Väliintulojen tavoitteena on esim. opetussuunnitelman ja opetusohjelmien sekä koulun organisaation kehittäminen vastaamaan paremmin oppilaiden, vanhempien ja yhteiskunnan vaatimuksia (Lairio 1988, 47–49). Kupiainen (2009, 114–115) jakaa lisäksi opinto-ohjaajan roolin kymmeneen eri metaforamaiseen roolikuvaukseen. Opinto-ohjaaja oven avaajana laajentaa oppilaan mahdollisuuksia ja ajatusmaailmaa antamalla riittävästi tietoa ja mahdollisuuksia. Positiivisia ajatuksia herättävän hahmon roolissa ohjaaja vaikuttaa oppilaiden asenteisiin. Ohjaaja peilinä taas tarkoittaa sitä, että oppilas peilaa ohjaajan kanssa omaa elämäänsä ja tulevaisuuttaan ohjauksen aikana. Oppilaan rinnalla kulkeminen tarkoittaa oppilaan opiskelu- ja päätöksentekoprosessin tukemista opintopolun aikana. Opiskelijoiden asioiden hoitaminen korostaa opinto-ohjaajan työn vastuullisuutta. Tietopankin, tietäjän ja tiedon jakajan rooli perustuu tietopainotteisen asian jakamiseen. Opinto-ohjaaja toimii myös tiedon lähteelle saattajan roolissa, jossa painottuvat oppilaan ja ohjaajan tiedonhankintataidot.

Vaikka roolimääritelmiä löytyy useampia, opinto-ohjaajien vähemmistöasema oppilaitoksissa tekee heidän roolinsa kuitenkin epäselväksi. Koska opinto-ohjaajat ovat usein myös opettajia, heidät mielletään enemmän opettajiksi kuin opinto-ohjaajan profession edustajiksi. Opinto-ohjaajan rooli on ongelmallinen myös sen vuoksi, että roolia määrittelevät usein myös sellaiset tahot, joilla ei ole kokemusta ohjaustyöstä (Lairio & Puukari 1999, 31). Kupiainen (2009, 91) tutkimuksessa opinto-ohjaajien mukaan ohjausta toteuttivat eri vastuutasoilla eri henkilöt. Jokaisella on oma roolinsa koulun ohjausympäristössä sekä ohjauksen toteuttamisessa. Opettaja, luokanvalvoja, ryhmäohjaaja ja opintoneuvoja toimivat ohjausyhteistyössä. Opinto-ohjaajan rooli on kuitenkin enemmän ohjaustoiminnan suunnittelija sekä koordinoijana lisäksi opinto-ohjaaja toimii opiskelijoiden elämän ja tulevaisuuden suunnittelun tukena. Koko opetushenkilökunta ohjaa, mutta omalla alueellaan.

Usein pidetään myös tärkeänä sitä, että opinto-ohjaaja on myös aineopettaja, koska silloin yhteistyö opettajien kanssa onnistuu helpommin. Opinto-ohjaajilla on tällöin kouluissa ammatillinen kaksoisrooli (Lairio 1988, 125–126, Kupiainen 2009, 117). Kupiaisen (2009, 144) mukaan mitä monimuotoisemmaksi koulu on tullut ja mitä enemmän valinnaisuutta on tarjolla, sitä suuremmassa määrin ohjaus on tullut myös jokaisen opettajan tehtäväksi. Kuitenkin ohjauksen päävastuu on yhä opinto-ohjaajalla, vaikka koko muu oppilaitos osallistuukin ja kantaa vastuunsa ohjauksen toteutumisesta (Lairio & Puukari 1999, 11). Lairion (1988, 51), mukaan ohjaus on vuorovaikutussuhde, jossa ohjaajan tulisi ymmärtää ohjattavaa sellaisena kuin hän on. Opinto-ohjaajan ja opettaja roolien erittely voi olla vaikeaa, ja oppilaat saattavat kokea keskustelun omasta tulevaisuudestaan opintoja arvioivan henkilön kanssa hankalaksi, koska opinto-ohjaaja-opettajalla on auktoriteetti oppilaaseen nähden. Vaikka opettamisessa ja ohjauksessa on monia yhtäläisyyksiä, ne ovat kuitenkin tavoitteeltaan ja menetelmiltään hyvin erilaisia, ja tämä aiheuttaa ongelmia oppilaille ja opettajille roolista toiseen siirryttäessä. Opettaja toimii koululaitoksen asettamien virallisten velvoitteiden, kuten arvioinnin, piirissä, kun taas ohjaajalla on yksilötason vastuu oppilaista. Lukion opinto-ohjaaja työskentelee usein ainoana ohjaajana koulussa, ja on todettu, että ammatillisesti eristäytyneet ohjaajat pyrkivät samaistumaan työssään opettajiin ja muuhun koulun henkilökuntaan. He myös kokevat työssään enemmän ongelmia kuin muut ohjaajat, joilla oli ammatillista vertaistukea lähellä (Lairio 1988, 47). Juutilaisen (2003, 35) mukaan tulevaisuudessa opinto-ohjaajien merkitys ohjauksen asiantuntijoina koko koulun toiminnassa tulee kasvamaan, ja moniammatillisuuden kehittäminen sekä ulospäin verkostoitumisen merkitys tulee myös kasvamaan.

Opiskelijan valintaan vaikuttavat tekijät ja ohjaustilanne

Muutokset yhteiskunnassa ja työelämässä, esimerkiksi uran pilkkoutuminen eri osiin, luovat lisääntyntä ohjauksen tarvetta etenkin elämän siirtymävaiheissa. Uran ja elämän suunnittelusta on tullut jatkuvaa, eivätkä siirtymät enää välttämättä liity tiettyyn ikäkauteen tai elämänvaiheeseen, vaan niistä on tullut jatkuva päättymätön prosessi (Onnismaa 2003, 119).

Nuorten elämästä kertova Mehtäläisen (2003) tutkimusraportti joustavista koulutus- ja uravalinnoista avaa valintojen takana olevia vaikuttimia. Tutkimuksessa haastateltiin Helsingin suomenkielisissä lukioissa (N3349) ja ammatillisissa oppilaitoksissa (N2318) syksyllä 1999 opintonsa aloittaneita nuoria, jotka myös vastasivat laajaan kyselyyn. Kolme vuotta kestäneessä tutkimuksessa todetaan, että nuorten elämässä tapahtuu paljon muutoksia toisen asteen opintovuosien aikana. Tyypillisiä opintoihin vaikuttavia muuttuvia asioita ovat muiden muassa nuoreen arvomaailma, harrastukset, kiinnostus eri oppiaineisiin, ja muutokset kaveripiirissä sekä lähiomaisten näkemykset ja toiveet alkavat vaikuttaa, ja toisaalta valittu ala saattaa lakata kiinnostamasta.

Nuori tekee koulutus- ja ammatinvalintaa sosiaalisessa ympäristössä ja verkostoissa. Näihin ns. rationaalisiin verkostoihin kuuluvat vanhemmat, ystävät, opettajat ja sukulaiset (Suihkonen 2007, 33). Vanttajan (2002, 251) mukaan ne ihmiset, jotka elävät tietyssä kulttuurissa vuorovaikutuksellisessa lähiympäristössä, muokkaavat yksilön käsitystä itsestään, mahdollisuuksistaan ja itselleen sopivista uravaihtoehdoista. Näin uravalinnasta saattaa nähdä, mitä ihminen arvostaa ja on oppinut pitämään tavoiteltavana asiana. Siksi yksilön elämänpiirin ja -kokemusten kuvaaminen tekee ymmärrettäväksi sen, miten hänen arvonsa ja tavoitteensa kytkeytyvät esimerkiksi sukupolveen, kotitautaan, sukupuoleen ja aikakauteen. Voidaan siis sanoa, että koulutus- ja työuran muotoutumiseen vaikuttavat aina historialliset ja sosiaaliset ilmiöt, joihin taas vaikuttaa samanaikaisesti monenlaisia tekijöitä. Vanttaja on kuuden laudaturin ylioppilaiden tarinoita tutkiessaan todennut, että näiden hyvin menestyneiden ylioppilaiden kautta käy ilmi se, miten ihminen tekee valintojaan aikaisempien kokemusten, omaksuttujen arvojen, tapojen ja rutiinien pohjalta. Samat perusteet ohjaavat myös oppilaan suunnistamista maailmassa. Elämäntietoon vaikuttavat tietenkin myös sattumat, elämän käännekohdat sekä yhteiskunnalliset muutokset, ja ne muovaavat olennaisesti työ- ja koulutusuraa. Vanttajan haastatteleminen ylioppilaiden tarinat osoittivat myös sen, että samanlaiseen ammattiin, elämäntapaan tai elämäntilanteeseen voi päätyä erilaisin perustein. Juuti-

lainen (2002, 15) korostaa koulun opinto-ohjauksen on merkittävyyttä. Hänen mukaansa koulun opinto-ohjaus on foorumi, jolla tulevaisuudenhaaveita ja ideoita eksplikoidaan ja konstruoidaan. Käsitykset elämäntietämyksen suoraviivaisuudesta tai satunnaisuudesta eivät ole yhdentekeviä. Pekkarin (2006, 17) mukaan henkilökohtainen ohjaus voi olla opinto-ohjausprosessin tärkein palanen. Sen onnistumisella voi olla syviä ja kauaskantoisia vaikutuksia nuorten elämään niin yksilön tasolla kuin yhteiskunnallakin tasolla.

Juutilaisen (2003, 188) tutkimuksessa ilmenee, että lukion ohjauskeskusteluissa tulevaisuus käsitetään lähitulevaisuudeksi, minkä vuoksi saatetaan jättää pohtimatta uran ja elämän suunnitteluun liittyviä sisältöjä. Toisaalta tulevaisuuden perspektiivin laajeneminen on yhteydessä nuorten motivaatorakenteen kehittymiseen. Nuori alkaa tietoisesti asettaa itselleen tavoitteita ja tehdä omaa elämäänsä koskevia päätöksiä. Keskeiseksi nousevat elämän päämääriä, omaa tulevaisuutta, itsetuntemusta ja maailmankatsomusta kuvaavat motiivit. Nuorten toimintaa ohjaavaksi käsittejärjestelmäksi muodostuu maailmankuva, joka tarkoittaa systemaattista käsitystä maailmasta yleisine lainalaisuuksineen ja vaatimuksineen. Maailmankuva kehittyy yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen pohjalta ja sillä on myös olen- nainen, ihmisen toimintaa orientoiva funktio. Maailmankuva suuntaa yksilön toimintaa ja säätelee sitä tapaa, jolla hän valikoi ja tulkitsee ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään saamaansa tietoa. Maail- mankuvaan liittyy myös tietynlainen aikaperspektiivi sen mahdollistamien ennakkointien kautta (Lairio 1988, 8). Onnismaan (2007, 25) mukaan yksi ohjauksen ja neuvonnan ongelmista on se, että ohjaus kes- kittyy ohjattavan tulevaisuuteen, josta ei voi saada faktatietoa. Tähän liittyy läheisesti se, että yksilöiden odotetaan hallitsevan yhä enemmän erilaisia tulevaisuuden mahdollisuuksia, vaikka työelämän ja valin- tojen epävarmuus korostuu nykyisessä yhteiskunnassamme. Elämän hallinta ja ohjelmointi on entistä vaikeampaa (Onnismaa 2007, 14–15).

Vuorisen (1998, 114), mukaan valinnaisuutta sisältävät opintosuunnitelmat merkitsevät monimuotoisia opinto-ohjauksen tarpeita. Näin ohjaus on prosessi, jossa opiskelija pyrkii ottamaan vastuuta omista päätöksistään ja valitsemaan tulevaisuuden kannalta järkeviä päätöksiä. Ohjauksen tavoitteena on, että opiskelija oppii tunnistamaan omia mahdollisuuksiaan avautuvissa oppimisympäristöissä. Ydintavoitteen- na ohjauksessa voidaan pitää autonomisuutta, jolloin opiskelija voi toimia itsenäisesti ja vuorovaikutuk- sessa toisten kanssa. Niin sanottu autonominen opiskelija tunnistaa itse ohjauksen tarpeensa. Ohjaus- prosessin alkuvaihe on arviointia ja neuvottelua tulevan ohjaussuhteen luonteesta ja mahdollisuuksista sekä opiskelijan ja ohjaajan näkökulmasta ohjaukseen. Onnismaa (2007, 25) korostaa sitä, että ohjattava kertoo ohjaajalleen ne tiedot, jotka hän haluaa kertoa. Millainen hänen elämäntilanteensa on, ja millai- nen hän itse on. Ohjattavalla voi olla myös kysymyksiä, joita hän ei kehtaa kysyä, tai toisaalta hän voi olettaa, että hänellä on riittävä tieto asiasta. Pekkarin (2006, 32) mukaan ympäristöllä, lähipiirillä ja laa- jemmalla yhteisöllä on suuri merkitys nuoren ajattelulle, hänen omaksumilleen arvoille, hänen eteensä avautuville tarjouksille ja kotoa saataville eväille, ja ohjauksessa pitää kiinnittää huomiota koko konteks- tiin ja tehdä sitä näkyväksi. Näin nuori voi oppia antamaan sille merkityksen tai ainakin tiedostaa jossai- kin määrin sen vaikutuksen. Vuorisen (1998, 50–51), mukaan opiskelija kohtaa useita kysymyksiä yksilöl- lisen opinto-ohjelmansa aikana. Ohjausta voidaan käsitellä myös näiden kysymysten avulla. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus keskusteluun myös muista aiheista, jotka eivät suoraan liity opinto-ohjaukseen vaan tukevat prosessia. Näitä asioita on itsetuntemus, elämään liittyvät päätöksentekoprosessit, muu- tostilanteiden kohtaamiset ja ympäristön tarjoamat mahdollisuudet ja esteet. Lukiolaisten arkielämässä esiintyy runsaasti itse opintojen kulkuun liittyviä tekijöitä, käytännön kysymyksiä ja ohjaustarpeita.

Asioista, joiden koetaan vaikuttavan ammatinvalintaan, erottelee Mehtäläinen (2003, 13) tutkimuksensa perusteella seuraavat esiin nousseet vaikuttajat: huoltajien koulutustausta vaikuttaa siihen valitaanko lukio tai ammattikoulu, myös sukupuoli vaikuttaa valintoihin jonkin verran. Vanhalakka-Ruohon (2008, 25) mukaan sukupuoli on edelleen suurin yksittäinen uravalintaan vaikuttava tekijä. Nuoret yhä edelleen valitsevat oman sukupuolensa ammatteja. Lukio on yhä edelleen koulutusväylänä nais- ja ammatillinen oppilaitos miesvaltaisempi. Edelleen ammatillisissa oppilaitoksissa on naisten ja miesten aloja. Kuiten- kaan opiskelijan tausta ei yksin vaikuta siihen, miten ja mistä opinpolku alkaa. Paljon riippuu myös siitä,

mikä on henkilökohtaisen opiskelun tavoite, mistä on tullut kimmoke alanvalintaan, kokeeko omaavansa lukupäätä ja millaiselle alalle kukin aikoo, jos edes tietää minne haluaa. Päätöksenteossa opiskelijat ottavat huomioon oman kiinnostuksensa kohteet, vahvuutensa ja rajoituksensa. Opiskelun suhteen tavoitteellisia, valinnastaan varmoja sekä vähemmän tavoitteellisia ja epävarmoja löytyi sekä lukioista että ammatillisista oppilaitoksista huoltajien koulutustasosta riippumatta (Mehtäläinen 2003, 13).

Lähteet

- Helander, J. & Seinä, S. (2005) Opinto-ohjauksen tarkoitus. Teoksessa: Opinto-ohjauksen tarkoitus. Opinto-ohjaajakoulutuksen 20-vuotisjuhlajulkaisu. Toim. Lerkkanen, J. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä. s. 13–27.
- Hänninen, S. (1996) Minä ja minuus. Draamapedagogiikan lähtökohtia ja sovelluksia ammatillisessa opettajan koulutuksessa. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 12. Kopijyvä OY.
- Juutilainen, P.-K. (2003) Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopisto kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o. 92.
- Kupiainen, K. (2009) Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjaus ajattelunmuutoksen kuvaajana. Tampereen yliopistopaino. Tampere.
- Lairio, M. & Puukari, S. (2001) Esipuhe. Teoksessa: Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Toim. Lairio M., Puukari S. Jyväskylän yliopistopaino. s. 3–5.
- Lairio, M. (1988) Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja. 19. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus. Jyväskylä.
- Lairio, M. & Puukari, S. (2001) Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa: Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Toim. Lairio M., Puukari S. Jyväskylän yliopistopaino. s. 9–20.
- Lairio, M., Puukari S. & Nissilä P. (2001) Ohjauksen teoreettinen tausta. Teoksessa: Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Toim. Lairio M., Puukari S. Jyväskylän yliopistopaino. s. 41–64.
- Lairio, M. & Puukari S. (1999) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.
- Lairio, M. & Puukari, S. (1999) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino. s. 21–41.
- Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. (1999) Opinto-ohjaajan toimenkuva. Teoksessa: Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Toim. Lairio M., Puukari S. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino. s. 1–10.
- Lairio, M. & Varis, E. (2000) Opinto-ohjaajan uudistuva toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Kasvatus 31 (1), s. 5-18.
- Lerkkanen, J. (2005) Opinto-ohjaajakoulutuksessa suuntaudutaan tulevaisuuteen. Teoksessa: Opinto-ohjauksen tarkoitus. Opinto-ohjaajakoulutuksen 20-vuotisjuhlajulkaisu. Toim. Lerkkanen J. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä. s. 7–12.
- Lerkkanen, J. & Virtanen, R. (2005) Opinto-ohjaus elämän eri vaiheissa osallisuuden lisääjänä. Teoksessa: Opinto-ohjauksen tarkoitus. Opinto-ohjaajakoulutuksen 20-vuotisjuhlajulkaisu. Toim. Lerkkanen J. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä. s. 34–42.

- Markkula, J. (2006) Ammattikorkeakoulu opiskelijan silmin – Opinnot, opintojen ohjaus ja vaikuttamismahdollisuudet. Otus 28/2006. Helsinki.
- Mehtäläinen, J. (2003) Joustavat koulutusväylät ja uranvalinta. Loppuraportti. Helsingin kaupungin julkaisusarja. A2:2003. Helsinki.
- Mikkola, A. (2003) Ohjausalan koulutus haasteet. Teoksessa: Ohjauksen uudet orientaatiot. Toim. Lairio, M., Puukari, S. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino. s. 31–41.
- Monk, G., Winslade, J., Croket, K. & Epston, D. (1997) Narrative therapy in practice. The archeology of hope. Jossey-Bass Publishers. San Fancisko. CA.
- Nummenmaa, A. (2004) Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa: Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksissa. Toim. Kasurinen, H. Opetushallitus. Helsinki. s. 133–122
- Onnismaa, J. (2003) Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja asiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. s. 91.
- Onnismaa, J. (2007) Ohjaus ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Gaudeamus. Helsinki
- Peavy, R-V. (2002) (Suom: Auvinen, P.) Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa: Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Toim. Onnismaa, J., Pasanen, H., Spangar, T. PS-kustannus. Jyväskylä. s. 14–40.
- Pekkari, M. (2006) Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. Tampereen yliopisto.
- Ruohotie, P. (1998) Motivaatio, tahto ja oppiminen. Edita, Helsinki.
- Purhonen, K. (2003) Elinkeinoelämä osana opinto-ohjauksen toimintaympäristöä. Teoksessa: Ohjauksen uudet orientaatiot. Toim. Lairio, M., Puukari, S., Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän Yliopisto paino. Jyväskylä. s. 71–82.
- Retsja, T. (2007) Teoria ja käytäntö oppilaanohjaajan arjessa. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä. ISSN 1796-4717. Ohjausalan koulutus ja tutkimusyksikkö. Jyväskylä.
- Sinisalo, P. (2002) Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa: Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Toim. Onnismaa, J., Pasanen, H., Spangar, T. PS-kustannus. Jyväskylä. s. 190–206.
- Suihkonen, S. (2007) Vanhempien osallistuminen nuorten ammatinvalintaan kolmen sukupolven kokemana. Teoksessa: Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Toim. Juutilainen, P-K. Joensuun yliopisto. s. 33–55.
- Vanhalakka-Ruoho, P. & Juutilainen, P-K. (2003) Ydinasiatuntijuutta ja yhteistyön kuvioita. Teoksessa: Ohjauksen uudet orientaatiot. Toim. Lairio, M, Puukari, S. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän Yliopistopaino. Jyväskylä.
- Vanhalakka-Ruoho, P. (2008) Parveke maailmaan päin. Ohjauksen maisterikoulutuksen kaksi vuosikymmentä. Joensuun yliopistopaino.
- Vanttaja, M. (2002) Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Kasvatusalan tutkimuksia 8. Suomen kasvatustieteellinen seura. Painosalama Oy. Turku.
- Vuorinen, R. (1998) Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa oppimisympäristöissä – strategisia kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Licensiaatintyö.

Vuorinen, R. (2005) Opinto-ohjaajista elinaikaisen ohjauksen asiantuntijoiksi. Teoksessa: Opinto-ohjauksen tarkoitus. Opinto-ohjaajakoulutuksen 20-vuotisjuhlajulkaisu. Toim. Lerkkanen, J. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä. s. 8–12.

Opinto-opas 2010–2011. Itä-Suomen yliopisto

Jyväskylän yliopisto opinto-opas 2010–2012

JAMK opinto-opas 2008–2009

HAMK opinto-opas 2009–2010

www.opintoluotsi.fi (luettu 6.5.2011)

www.hamk.fi (luettu 7.5.2011)

www.haaga-helia.fi/fiaokk (luettu 7.5.2011)

www.jamk.fi (luettu 7.5.2011)

<http://www.uef.fi/filtdk/opinto-ohjaajan-koulutus> (luettu 8.6.2011)

www.ammattinetti.fi (Luettu 20.6.2011)

www.finlex.fi (luettu 7.7.2011)

www.oph.fi (luettu 18.7.2011)

Alina Inkinen

alina.inkinen@otus.fi

Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus



Vipuvoimaa
EU:lta
2007–2013



KOULUTUSPOLKUJA JA RISTEYKSIÄ

Koulutusvalintatilanne saattaa tuntua valitsijasta lopulliselta. Oman koulutusalan kuvitellaan usein johtavan joihinkin tiettyihin ammatteihin tai ehkä johonkin yksittäiseen ammattiin. Tämä mielikuva sopii ainakin niin sanottuihin professioaloihin, kuten esimerkiksi opettajiin, sairaanhoitajiin, lääkäreihin, insinööreihin tai psykologeihin – aloihin, joiden katsotaan johtavan suoraan ammattinimikkeeseen pelkän tutkintonimikkeen lisäksi. Mutkia tulee kuitenkin usein matkaan ja asiat eivät etene kuten oli alunperin suunnitellut. Oma ala ei ehkä tunnukaan kiinnostavalta opiskelujen alettua, koulutusta vastaava työ ei innosta, ei tule hyväksytyksi unelmien opiskelupaikkaan tai gradu jää vuosiksi roikkumaan työelämän viedessä mennessään. Jussi on käynyt läpi kaikki edellä mainitut vaiheet, mutta se ei ole saanut häntä katumaan mitään tai lannistumaan. Tässä artikkelissa kerrotaan haastattelukellä 32-vuotiaan Jussin tarina koulutus- ja uravalinnoissa tulevien risteyskohtien kautta.

Ensimmäinen risteys: Lukion jälkeen

Jussi on kotoisin länsisuomalaisesta pikkukaupungista. Hän muistelee peruskouluajan olleen mukavaa ja pitäneensä koulunkäynnistä. ”Englanti oli aina mun lempiaine ja mulla oli tosi mukava opettaja yläasteella. Musiikki oli toinen mun lempiaineista”. Lukio tuntui ainoalta järkevältä vaihtoehdolta yläasteen jälkeen. ”En mä edes harkinnut sen kokoisessa kaupungissa meneväni amikseen. Mun viholliset meni sinne, ne tyypit, joita olin juossut koko elämäni karkuun”, Jussi kertoo naurahtaen. Lukioaikana hän vietti vuoden vaihto-oppilaana USA:ssa opetellen lisää englantia. Lukion jälkeen valinta seuraavasta koulutuspaikasta ei ollutkaan enää niin helppo. ”Mä olin kyllä lukion jälkeen ihan pihalla!” Jussi toteaa muistelllessaan vuotta 1999, jolloin hän kirjoitti ylioppilaaksi. ”Opo kysyi multa, että mitä sä aattelit lukion jälkeen tehdä. Mä sanoin sille, että muutan Helsinkiin, meen opiskelemaan johonkin ammattikorkeakouluun ja soitan kitaraa”. Ja näin tapahtui.

Jussi päätti hakea ammattikorkeakouluun opiskelemaan hotelli- ja ravintola-alaa. Ensimmäisellä pääsykoekerralla kokeet menivät ”lähes täysin ohi” ja hän oivalsi, että sisään pääsemiseksi tarvitaan jotain työkokemusta. Niinpä hän meni välivuotenaan haaveilemansa alan töihin kahviloihin ja hostelliin. Seuraavana keväänä hän pääsi sisään ja syksyllä alkoivat opiskelut ammattikorkeakoulussa hotelli- ja ravintola-alan englanninkielisellä linjalla.

Toinen risteys: Kohti akateemisempaa maailmaa

Opinnot tuntuivat kuitenkin helpoilta. ”Sä luit jotain monisteita ja sit menit tenttiin. Mä aattelin, että tarviis vähän enemmän jotain arvostusta, et tää on nyt vaan tällanen ammattikorkeakoulututkinto. Kaipasin jotain vähän akateemisempaa”. Kuitenkin Jussi muistelee pitäneensä opiskeluistaan ja kokee oppineensa monia käytännönläheisiä ja hyödyllisiä asioita: ”Me maisteltiin viinejä ja tehtiin ruokaa, olihan se ihan mukavaa”. Opiskelujen ohella hän työskenteli hotellin respassa.

Vaikka Jussilla oli opiskelupaikka, hän päätti hakea Helsingin yliopistoon lukemaan sosiaalipsykologiaa, jopa kahtena peräkkäisenä vuonna. Tuohon aikaan kuitenkin valtiotieteelliseen tiedekuntaan hyväksytyksi tuleminen edellytti kaksiin tiedekunnan pääsykokeisiin osallistumista ja molemmissa sisäänpääsyyn tarvittavan pisterajan ylittämistä. ”Osin sen sosiaalipsykologian pääsykoekirjan ulkoa ja luin ekaks siihen rinnalle sosiologiaa. Sen sosiologian pisteet ei kuitenkaan riittäneet ja seuraavana vuonna luin kansantaloustiedettä, kun katoin siihen olevan alhaisimmat sisäänpääsypisteet. Se tunne oli ihan murskaava, kun sain sen pääsykoepaperin ja tajusin, että en osaa sitä laskua yhtään, mikä siinä olisi pitänyt osata. Sain aina tosi hyvät pisteet siitä sosiaalipsykologiasta, mutta se toinen ei mennyt tarpeeksi hyvin.”

Kolmas risteys: Aikalisä armeijassa

Kahden opiskeluvuoden ja yliopiston pääsykokeissa koettujen pettymysten jälkeen Jussi meni armeijaan miettimään mitä elämältään haluaa. ”Halusin tauon opiskeluun, jotta voin miettiä mitä mä haluan tehdä. Pääsin pois tammikuussa ja aika nopeesti tajusin, että haluan hakea lukemaan englantia ja että musta tulee enkunmaikka. Ajattelin, että pitkät kesälomat muksujen kanssa ja ihan kohtuullinen elanto ja sitä rataa.” Jussi panosti pääsykokeisiin tosissaan kevään kuluessa ja seuraavana syksynä alkoivat taas opinnot. Tällä kertaa yliopistolla, englantilaisen filologian oppiaineessa. Jussi oli siis saavuttanut tavoitteensa! ”Mä opiskelin sitten tosi nopeesti, koska musta tuntu, et oon hirveen vanha. Mä olin silloin 23-vuotias ja ne muut oli jotain 20. Musta tuntu, et oon ihan ikäloppu. Siis mieti! Nyt kun miettii sitä taaksepäin, niin mitä ihmettä mä oon oikeesti ajatellu!”, Jussi muistelee päätään puistellen sen aikaisia tuntemuksiaan. Hän saikin opinnot viidessä vuodessa siihen pisteeseen, että enää gradun loppuun kirjoittaminen jäi puuttumaan.

”Sitku oli opiskellu sitä hommaa vähän aikaa ja käyny sijaistamassa ja näin, ni sit tuli semmonen tunne, et ehkä jotain muuta. Oon kuitenkin aika kunnianhimoinen tyyppi ja haluan oppia uutta ja kehittyä ja näin. Ni sit ehkä kuitenkin se opettaminen, vaik siinä voi kehittää kursseja, mut et se voi kuitenkin olla aika samanlaista. Vaikka se enkun opiskelu itsessään oli tosi kivaa”. Jussi oli jo aiemmin hakeutunut harjoittelun kautta töihin opetushallitukseen, mutta julkisen sektorin määräaikaistuuksien ketjuttaminen ja suurten ikäluokkien ylivalta eivät kuitenkaan olleet tuntuneet kaikkein omimmalta.

Neljäs risteys: Työharjoittelu

Jussi haki ja pääsi työharjoitteluun käännöstoimistoon projektipäälliköksi. Ilmoituksen paikasta hän muisteli nähneensä jollain yliopiston sähköpostilistalla. ”Ajattelin, että projektipäällikkö kuulostaa hyvältä, ei niiden projektien sisällöstä niin väliä”. Tuona samana kesänä hän oli suunnitellut tekevänsä gradunsa loppuun, mutta päätti kuitenkin mennä saamaansa työharjoittelupaikkaan ja hoitaa gradun myöhemmin. Käännöstyö tuntui mukavalta vaihtoehdolta ja hallinnointiin ja koordinointiin liittyvät tehtävät olivat kiinnostavia. Työharjoittelun jälkeen hänet palkattiin toimistoon töihin. Käännöstoimistossa Jussi sai tehtäväkseen paljon mainostoimistojen teettämiä käännöksiä ja kiinnostui kääntämiensä asioiden sisällöstä.

”Ehdin olla siellä töissä yhdeksän kuukautta. Yhtenä päivänä katsottiin pomon kanssa yhden firman nettisivuja ja mietin, että kuka tonkin pinkin räiskäleen on tohon nettisivulle laittanut. Että joku on oikeesti miettinyt, että tohon tulee tollanen”, Jussi muistelee miettineensä. Pinkissä räiskäleessä kuitenkin luki ”Haetaan projektipäällikköä” ja hän päätti hakea paikkaa. ”Ajattelin, että projektipäällikkö, sehän olen mä!”. Kolmen haastattelun jälkeen hän aloitti työt uudessa työpaikassa, joka oli mainostoimisto. Työkemusta alalta ei ollut, mutta hänen työtehtävänsä käännöstoimistossa olivat liikkuneet samanlaisten asiakkaiden ympärillä, kuin mitä hän nyt sai tehtäväkseen. Lisäksi hän kuuli myöhemmin, että hänen gradunsa aihe oli myös miellyttänyt silloista esimiestä. Gradussa tarkasteltiin mp3-soittimien mahdollisuuksia englannin sanastojen opettelussa.

Mainostoimistolla meni lujaa ja Jussista tuli isä. Asuntokin ostettiin. Yllättäen alkoivat kuitenkin yt-neuvottelut. Jussi alkoi katsella ympärilleen: ”Porukkaa heitettiin ulos ja mulla ei kuitenkaan ollut ihan hirveästi työkokemusta alalta”. Hän pääsi kuitenkin kilpailemaan mainostoimistoon, joka oli digitaaliseen mainontaan suuntaamassa oleva yritys. Työpaikka ehti vaihtua vielä muutamaan otteeseen ja nykyään hän työskentelee asiakkuuspäällikkönä digitaaliseen mainontaan erikoistuneessa mainostoimistossa.

Viides risteys: Valmistuminen

Gradu oli jäänyt roikkumaan Jussin lähtiessä töihin käännöstoimistoon. Hän mietti kuitenkin tuolloin, että on helpompaa edetä silloin kiinnostavalta tuntuneeseen suuntaan. Opettajaksi olisi helpompi palata myöhemmin, kuin sieltä olisi pois lähteä. Vuoden jälkeen työharjoitteluun hakeutumisesta hänen graduohjaajansa otti yhteyttä ja tiedusteli gradun tilannetta. ”Vaimo oli raskaana ja aattelin, että pakko sen gradun kanssa on vähän edetä. Sainkin sitä eteenpäin. Sitten tuli muksu, meni vuosi, tein sitä taas eteenpäin viikonloppuisin ja siitä se sitten.”, hän kertoo. Kuitenkin perheen myötä vapaa-aika painottui lapseen ja perhe-elämään työn viedessä omat voimavaransa.

”Se gradu oli kaks vuotta käytännössä melkein valmis. En tiedä mikä siinä sit tuli, mut otin sen viime tammikuussa esille ja katoin, et hei täähän on ihan valmis työ! Mulle oli tullut stressi siitä, että hyväksyykö se ohjaaja sen. Otin selvää kuka siellä nykyään vastaa näistä asioista ja lähetin koko paketin sille muuttamatta mitään. Se luki sen läpi ja pyysi muuttamaan pari kohtaa ja sit mä sain siitä C:n. Mä oon niinku niin hämmentynyt edelleenkin siitä, että mä oikeesti sain sen valmiiksi. Joka kerta, ku meni yliopiston ohi, niin vatsaa kuoras kun tiesi, että se pitäis tehdä. Mä oon tosi tyytyväinen, että mä tein sen, kun silloin aikanaan näin sen eteen niin paljon vaivaa. Ihmeellistä! Mä oon niin tyytyväinen, että sain sen tehtyä.”

Valintoja hetkessä

Vaikka Jussin koulutuspolku on ollut vaiheikas, hän ei taaksepäin katsoessaan tekisi mitään toisin. ”Ne valinnat mitä mä olen tehnyt, oli mulle oikeita valintoja siinä hetkessä. En mä olisi osannut tehdä niissä silloin mitään toisin.” Hän ei kuitenkaan koe olleensa koulutus- ja työurallaan mitenkään erityisen onnekas. ”On ollut kyllä aika vaikeaakin ja haastavia juttuja tullut eteen, mutta sitä kautta oppii parhaiten. Niin se vaan menee.” Erilaiset työtehtävät ja opiskelupaikat ovat opettaneet hänelle erilaisia asioita. ”Kun mä olin töissä hotellin respassa, mä aattelin, että mä en ikinä tarvii niitä taitoja missään. Eli se, et oon ihmisille kohtelias, otan ne vastaan ystävällisesti, annan niiden valittaa mulle kun ne on tyytymättömiä ja näin. Mutta kaikki niitä taitoja tarvii ihan joka päivä. Siitäkin työstä on ollu ihan hirveesti hyötyä. Mutta sitten mitä mä taas oon saanu yliopistolta, ni sellasta pidempää pinnaa ja analyttisyyttä. Ja ehkä tärkein on se, että on oppinu kirjoittamaan. Siis jos opiskelee humanistisessa kieliä, sun on pakko olla kiinnostunu jonkun verran kielestä. Sehän on ihan älyttömän tärkeä, että pystyy kommunikoimaan lyhyesti, ytimekkäästi ja selkeästi maailmassa, jossa hukkuu informaatioon.”

Jussin urasuunnitelmat ja työpaikat ovat ehtineet siis vaihtua moneen kertaan: ”Mulla on ollut ihan hirveen monia urasuunnitelmia, ne vaihteli koko ajan. Mua oli aina kiehtonu mainosala silleen salaa. Mut miten sinne muka pääsee duuniin? Nyt kun kattoo taaksepäin, niin harjoittelu. Mietit, et mitä sä haluat tehdä ja meet sinne ilmaseks töihin. Kyl ne sit sut palkkaa jos sä oot hyvä ja se on sun juttu. Ei se oo sen kummempaa. Sen mä sanon kaikille, jotka miettii mitä ne haluaa tehdä. Meet ilmaseks, ni kyl se siit lähtee. Oon aina saanut uraa vaihtaessa töitä harjoittelun kautta, niin hotellissa, opetushallituksessa kuin siellä käännöstoimistossa. Harjoittelu on avain kaikkeen. Haluan korostaa sitä.”

Jussin tarina ei ehkä äkkiseltään kuulosta kaikkein tyypillisimmältä koulutus- ja urapolulta. Toisaalta englannista pitävä oppilas hakeutui ensin vaihto-opiskelijaksi jenkkeihin, sen jälkeen englanninkieliseen kou-

lutusohjelmaan, josta hakeutui enempien haasteiden pariin lukemaan kieltä yliopistolle. Koulutuspolkuna se näyttäytyy toteutuneiden haaveiden näkökulmasta sangen loogisena, vaikka matkalla onkin ollut monia mutkia ja risteyksiä. Koulutus- ja uravalinnat eivät todellisuudessa ole aina yhtä suoraviivaisia, miltä ne valitsijasta saattavat valintatilanteissa tuntua. Moni saattaakin löytää useampia samaistumisen kohteita Jussin tarinasta.

On mahdotonta tietää, mitä elämä tuo tullessaan. Kuitenkin Jussin tarina on esimerkki siitä, miten omalla toiminnallaan voi vaikuttaa siihen, miten omia unelmiaan voi toteuttaa. Valintahetkellä suurilta tuntuvat asiat kadottavat ajan myötä merkityksensä: ”On tosi jännää, että mä oon unohtanu jo nää jutut, esimerkiksi että hain sinne valtsikaan ja näin. Ja miten ihanaa se oli, kun sai vihdoinkin niiden ohuiden kirjeiden jälkeen sen paksun kirjeen ja tiesi, että oli päässyt sisään sinne humanistiseen. Ja miten niiden ohuiden kirjeiden jälkeen tuntui siltä, että elämä oli tässä. Mun näkemys on, että opiskelupaikkoihin on vaikeaa päästä sisään pääsykoesysteemin takia. Ihmiset ajautuu aloille, joita ne ei oikeasti halua ja mennään vaan siksi, että jonnekin on helppo päästä. On hienoa, että koulutus on ilmaista, mutta se tuottaa myös paljon pettymyksiä.” Valintojaan miettivälle nuorelle Jussilla on yksi viesti: ”Kuuntele sydäntäsi ja tee mitä huvittaa. Suomalaiset on kovia valittamaan ja katkeroitumaan. Jos ei tykkää jostain, niin pitää tehdä muutos”. Opettamista Jussi ei ole myöskään kokonaan hylännyt. ”Nyt jos tulis maailman suurin lama ja kukaan ei enää halua mainostaa mitään, niin voisin mennä pätevästi tekemään vaikka sijaisuuksia. Tai sitten ehkä joskus ammattikorkeakouluun opettamaan. En tiedä, saa nähdä mitä elämä tuo tullessaan”.

Jussin nimi on muutettu.

Atte Vieno

atte.vieno@otus.fi

Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus



Vipuvoimaa
EU:lta
2007–2013



Euroopan unioni
Euroopan sosiaalirahasto

ITSE RAIVATTAVA TIE – ABITURIENTTIEN KOULUTUSVALINTOJEN HAASTEET JA RATKAISUT

Miten korkeakoulussa jo opiskelevat kokivat koulutusvalintansa lukion lopussa? Korkeakoulussa jo opiskelevat muistelevat aiempia koulutusvalintojaan usein pakottavina, pelottavina ja yksinäisinä. Syitä tähän voi etsiä ainakin koulutusjärjestelmän rakenteesta, valintojen yksilöllistymisestä ja koulutusvalintoja tekevien nuorten sosiaalisesta asemasta. Toisaalta koulutus on myös tie haaveiden ja tavoitteiden toteuttamiseen, ja valinnan haasteeseen vastaamiseen löytyy useita eri tapoja, joista kaikki voivat olla jossain tilanteessa toimivia. Menneisyyttä tarkastellessa omat yksittäiset valinnat eivät välttämättä näyttäytyä niin ratkaisevina kuin miltä ne ehkä ovat valinnan hetkellä tuntuneet.

Kirjoita koulutusvalinnoistasi

Tämän artikkelin aineistona ovat keväällä 2011 kerätyt korkeakouluopiskelijoiden omaelämäkerralliset kirjoitukset. Korkeakoulujen opiskelijajärjestöjen sähköpostilistoille levitettiin suomeksi ja ruotsiksi kutsua osallistua ilmaisukilpailuun aiheesta ”Koulutusvalintani”. Ilmaisukilpailussa oli kirjoitussarjan lisäksi myös kuvallinen sarja: tämän artikkelin analyysi perustuu vain kirjoitussarjaan. Niin kirjoitus- kuin kuvasarjassakin jaettiin palkintoina 400 ja 200 euron arvoisia matkalahjakortteja.

Kilpailukutsussa osallistujia ohjeistettiin seuraavasti: ”Kummassakin sarjassa töiden teema on koulutusvalintani. Voit käsitellä siihen liittyviä ajatuksiasi ja tunteitasi sekä asian kytkeytymistä muuhun elämääsi vapaasti. Kuvaile tapahtumia, tilanteita, tuntemuksiasi ja toiveitasi.” Lisäksi annettiin monipuolisesti ehdotuksia aiheiksi, joita töissä voi käsitellä. Kilpailukutsussa kirjoitustöiltä toivottiin erityisesti kuvauksen rikkautta, monipuolisuutta ja kokemuseräisyyttä.

Kilpailuajan päättymiseen mennessä kirjoitussarjaan saapui 69 omaelämäkerrallista kirjoitusta koulutusvalinnoista. Vanhin kirjoittaja oli syntynyt vuonna 1965, nuorin vuonna 1992. Viisi kirjoittajaa ei antanut tietoa syntymäajastaan. Syntymäaikansa ilmoittaneiden kirjoittajien mediaani-ikä oli 24. Kirjoittajista 50 oli naisia. Peruskoulun jälkeen 55 kirjoittajaa oli käynyt lukion, 6 ammatillisen koulutuksen, 8 kirjoituksesta 2. asteen koulutusta ei voitu päätellä. Lukiolaiskirjoittajien suurta osuutta selittää osaltaan se, että lukiokoulutus on yleisin pohjakoulutus korkeakouluopinnoille.

Kirjoitushetkellä 12 kirjoittajaa opiskeli ammattikorkeakouluissa, 57 yliopistoissa. Taulukko 1 osoittaa kirjoittajien jakautumisen viimeisimmän opiskelualan mukaan.

Taulukko 1. Kirjoittajien viimeisin opiskeluala.

Opiskeluala	Kirjoituksia
Arkkitehtuuri ja suunnittelu	2
Eläinlääketiede	1
Kaupallinen	9
Kasvatus	6
Kielet	11
Musiikki	2
Oikeustiede	2
Ravitsemustieteet	2
Humanistinen ja kulttuuri	13
Tekniikka	2
Teologia	1
Yhteiskunta- ja sosiaaliala	11
Journalismi ja viestintä	6
Ei tietoa	1
Yhteensä	69

Koulutusmäärissä suurelta tekniikan alalta saapui vain kaksi kirjoitusta. Samaten niin kutsutuilta profes-
sioaloilta (esim. lääketiede, oikeustieteet) saapui verraten vähän kirjoituksia, pois lukien opettajankoulu-
tus, josta opintokokonaisuuden oli suorittanut tai suorittamassa merkittävä osa erityisesti aineiston kiel-
tenopiskelijoista. Kirjoituskilpailuaineiston keräämisen tavoitteena ei kuitenkaan voi olla edustava otos
tutkittavasta ihmisryhmästä, sillä omaelämäkerran kirjoittaminen on hyvin epätavallista toimintaa ja
siihen motivoitunut kirjoittajakin aina tässä suhteessa poikkeuksellinen (Roos 1987, 30–31m). Laadulli-
sen tutkimuksen tavoitteet ovat toisenlaiset. Tässä tapauksessa tavoitteena oli kerätä nuorten omakoh-
taisia kokemuksia koulutusvalintoihin liittyen sillä oletuksella, että kirjoittamaan motivoituneen joukon
kokemukset ainakin heijastelevat tyypillisiä koulutusvalintojen kipupisteitä.

Elämä, tarina ja tulkinta

Sisällöltään kirjoituskilpailu tuotti rikkaan ja monipuolisen aineiston, jonka käsittely ja hyödyntäminen
tutkimuksessa asettavat erityisiä haasteita. Jokainen 69 saapuneesta kirjoituksesta oli omanlaisensa ko-
konaisuus ja pohjimmiltaan ainutlaatuinen. Kuitenkin kirjoituksista löytyi myös yhteneväisyyksiä, saman-
kaltaisia kokemuksia samankaltaisissa tilanteissa olleilta ihmisiltä. Jotta aineiston tulkinta tulisi mahdolli-
seksi, oli tarpeen pysähtyä aika ajoin pohtimaan sitä, mikä kirjoitettu elämäntarina pohjimmiltaan on.
Tätä tehtävää helpotti elämäkertatutkimuksen perinne.

Kertoessaan elämäntarinansa¹ kertoja tai kirjoittaja valikoi kokemuksestaan sen, mitä pitää merkittävä-
nä, ja tämä autenttisuus onkin yksi elämäntarinoiden tärkeimmistä ominaisuuksista tutkimusaineistona
(Roos 1987, 29). Tähän ajatukseen sisältyy samalla elämäntarinoiden tutkimusaineistona hyödyntämistä
koskeva jännite. Yhtäältä elämäntarinan kertoja on oman elämänsä paras asiantuntija, mutta toisaalta
hän muistinsa on valikoiva, ja hän päättää sen, minkä aikoo kertoa. Elämäntarinoiden tulkintaan tämä
synnyttää jännitteen – pitäisikö elämäntarinoita tutkia korostaen niiden autenttisuutta ja viittaussuhdet-

¹ Kirjoitan tästedes kirjoituskilpailukirjoituksista elämäntarinoina. Elämäntarina-käsitteen käytöstä ks. Vilkkio
1988, 18–22.

ta todellisiin tapahtumiin (esim. Roos 1996), vai korostaen kertojan ja kuvitellun vastaanottajan välistä vuorovaikutusta, joka tilanteen mukaan värittää kerrottua elämäntarinaa (esim. Vilkkio 1988)?

Nähdäkseni elämäntarina ei ensisijaisesti palvele tarkkana kuvauksena yhden ihmisen kokemuksista, vaikka ajoittain kuvaus voi erittäin tarkkaa ollakin. Elämäntarina ei ole puolueeton raportti vaan vuorovaikutusta, yritys tehdä oma elämä ymmärrettäväksi jollekin toiselle. Tätä vuorovaikutusta sanelevat kuitenkin tietyt odotukset sen luonteesta. Philippe Lejeunen (1996 [1975], 14–15) mukaan omaelämäkertaan kuuluu määritelmällisesti yhtäältä sen laatijan ja kertojan ja toisaalta kertojan ja päähenkilön yhteys. Omaelämäkerrassa on siis kyse henkilökohtaisen kokemuksen todenmukaisesti kerronnasta. Näistä omaelämäkertaa koskevista odotuksista muodostuu Lejeunen mukaan *omaelämäkerrallinen sopimus* omaelämäkerran tuottajan ja vastaanottajan välillä.

Omaelämäkerrallinen sopimus muodostaa elämäntarinan kirjoittajan ja lukijan välisen vuorovaikutussuhteen perustan. Kirjoittajan ja lukijan välisellä suhteella on myös muita reunaehtoja, jotka muodostuvat esimerkiksi niistä ohjeista, joita kirjoittajille on annettu, sekä kilpailutilanteessa luvatuista palkinnoista. Tätä aineistoa määritti erityisesti ohje kertoa elämästään nimenomaan koulutusvalintojen näkökulmasta.

Elämäntarinan arvo tutkimusaineistona perustuu sekä omaelämäkerrallisen sopimuksen luomaan autenttisuuden vaatimukseen että kirjoittajan ja lukijan väliseen vuorovaikutukseen. Kertojan on valikoitava kertomansa pitäen silmällä sitä, että tulisi ymmärretyksi. Kirjoittajien tämän tehtävän täyttääkseen tekemät valinnat kertovat samalla myös kirjoittajaa ja lukijaa ympäröivästä yhteiskunnasta.

”Mitä *minä* haluan tehdä?” eli abiturientin tiekartta ahdistukseen

Näin tiiviissä kirjoituksessa olisi mahdollista tarjota vain pintapuolinen katsaus käsillä olevaan aineistoon. Tämä johtaisi siihen että aineiston suurin anti, sen kokemuksellisuus, jäisi paitsioon. Tästä syystä olen rajannut tämän kirjoituksen aiheen koskemaan lukiotaustaisten kirjoittajien (n = 55) kokemuksia koulutusvalinnasta lukion lopulla. Koska kirjoittajat ovat kaikki jo korkeakouluopiskelijoita, tämä tutkimusasetelma asettaa tulkinnalle erityiset puitteet. Menneisyyttä tulkitaan nykytilanteen valossa, mutta toisaalta menneisyys on myös evästännyt nykytilanteen tulkintaa.

Pakko valita

”Yläasteella omina kiinnostuksen kohteina minulla oli media-alan opinnot ja sisustussuunnittelu. Vanhempieni mielipide oli kuitenkin minulle tärkeä ja kertoessani heille haaveilemistani urasuunnitelmista, sain murskatuomion. Äitini sanoi maailman olevan pullollaan medianomeja, eikä sen alan töitä olisi tarpeeksi. Isäni mielestä taas ammattikorkeakoulu ei ollut minua varten vaan hän jatkoi oman ehdotuksensa toistamista: ”Meidän tyttö menee kauppakorkeakouluun tai johonkin muuhun yliopistoon, piste.”

Tajusin, että isäni sanoissa oli myös hitusen järkeä. Miksi heittää hyvät arvosanat hukkaan? Miksi en kokeilisi miten pitkälle pääsen isältäni perityillä onnistumiseen luoduilla geeneillä? Lähdin siis seuraamaan isäni jalanjalkia ja pyrin samaan lukioon, jossa hän oli opiskellut 30 vuotta aikaisemmin.

[...]

Lukion abivuosi on aivopesun kultaista aikaa. Opiskelijat ympäri Suomea kävivät lukiossamme esittelemässä omia koulutuspaikkojaan ja kertomassa omista villoista ja kostoista opiskelijaelämäkokemuksistaan. Odotin noita esittelyjä kuin lapsi joulupukkia. Toivoin, että joku osaisi kertoa minulle, että ”Sinä kuulut juuri tälle alalle, juuri tähän kaupunkiin ja tähän kouluun.” Jatkokoulu-

tuspaikan hakuajan alkamiseen oli enää kuukausi aikaa, ja paniikki alkoi näkyä yhden jos toisenkin opiskelijan naamalla, myös allekirjoittaneella.” – kirjoittaja 15

Abiturientteja lukion päättyessä kohtaavan valinnan taustalla on koulutusjärjestelmän katkos. Abivuoteen asti elämää on rytmittänyt koulunkäynti ja opiskelu. Kirjoitusten perusteella lukioon on usein hauduttu joko niin, ettei asiaa ole erityisesti pohdittu, tai joissain tapauksissa vanhempien suoranaisten painostuksen alla.

”Perusteluita ja perustelijoita koulutukseen hakemisen puolesta oli abivuonna tarjolla kotona, koulussa ja kaveripiirissä. Ei pidä myöskään unohtaa postiluukusta tulleita mainoksia, lehtiä ja oppaita. Tai hilpeän aggressiivisia koulutusportaaleja netissä, joiden bannerit vilkkuvat niin sähköpostissa kuin päivälehtien nettisivuillakin. Puhumattakaan isosiskon kavereista, jotka viettivät elämänsä parasta aikaa, juhlivat euforisesti – oppilaitoksessaan.” – kirjoittaja 40

Tietoisuus edessä olevasta katkoksesta tunkeutuu abiturienttien todellisuuteen monelta taholta. Vanhempien, opettajien ja kavereiden välityksellä tietoisuus katkoksesta muodostuu osaksi abivuoden todellisuutta. Perheen ja sukulaisten oletuksena on useimmiten, että korkeakoulutus on ylioppilastutkinnon ilmiselvä jatke. Jatkokoulutuspaikan varmistaminen muodostuu abivuotta hallitsevaksi teemaksi. Monelle opiskelijuus ja opiskelijaelämä näyttäytyvät itsestään selvänä ja toivottavana seuraavana elämänvaiheena. Samalla koulutusjärjestelmä, kaverit, vanhemmat ja media yhdessä välittävät viestiä, ettei joutilaisuuteen voi heittäytyä. Valinta on itsestäänselvyys, ja käytännössä se on myös pakko. Koulutusräätin myötä ylioppilastutkinnon arvo työmarkkinoilla on heikentynyt (Aro 2003).

Abiturientin on tietysti mahdollista valita myös toisin. Osa päättää olla pyrkimättä suoraan jatkokoulutukseen. Väli vuosi ulkomailla, töissä, akkuja ladaten tai itseään etsien vaikuttaa monelle houkuttelevalta vaihtoehdolta vuosien koulutusputken jälkeen. Näin valitessaan abiturientit kuitenkin tietävät valitsevansa toisin suhteessa heitä ympäröiviin odotuksiin. Vanhempien mieliksi voidaan kuitenkin hakea edes jotain koulutuspaikkaa, joko tosissaan tai puoliksi tosissaan, oli tosiasiallisena aikomuksena aloittaa opiskelu tai ei.

Pudokkuuden pelko

”Akateemisen perheen kymppin tyttönä voin kertoa, ettei mikään ole tuottanut minulle yhtä paljon ahdistusta kuin tulevaisuuden suunnittelu. Pienestä pitäen sain hyvistä koulumenestyksestäni johdun alati kuulla omaavani potentiaalia mihin vain, mikä johti myös sadan unelman syntyyn. Kun näistä unelmista pitikin valkolakki päässä valita vain yksi, ei vatsan pohjaa kouraisevaa tunnetta voi sanoin kuvailla.

Tulevaisuutta koskevat ajatukset olivat minulle tuoreena ylioppilaana lähtökohtaisesti ahdistavia. Minua seurasi auttamaton pelko siitä, että valitsen väärin. Miten sadasta erilaisesta unelmasta voisi valita vain yhden ja mikä takaisi sen, että valinta osoittautuisi oikeaksi? Myös runsas koulutustarjonta muuttui vitsaukseksi. Jos kaikki ovet kerran olivat minulle avoinna, niin minkä niistä uskaltaisin sulkea?” – kirjoittaja 28

Koulutusjärjestelmän katkos pakottaa valintaan, jota usein värittää epämääräinen pelon tuntemus. Lukion käyneelle ovat kaikki korkeakoulutuksen ovet avoinna, mutta kun yhden valitsee, toiset sulkeutuvat. Valintaan kytkeytyy pelko väärästä valinnasta, mutta minkä suhteen valinta voi lopulta osoittautua vääräksi ja mitkä olisivat väärin valitsemisen seuraukset?

”Nyt vanhempani ovat huolissaan siitä, että jään syksyllä tyhjän päälle koko vuodeksi, ilman opiskelupaikkaa ja töitä. Minä olen monta kertaa heille naama punaisena huutanut: ”luuletteko minun olevan niin tyhmä, ihan kuin pystyisin olevan tekemättä mitään, olenko minä sellainen?” – kirjoittaja 34

Pelko valinnan epäonnistumisesta kohdistuu sen seurauksena tapahtuvaan sosiaaliseen putoamiseen. Pelko ei ole aiheeton. Nuorten kirjoituksista käy myös ilmi, että ylioppilaille, jotka epäonnistuvat korkeakoulupaikoista käytävissä kilpailussa tai jättävät siihen kokonaan osallistumatta, on yhteiskunnassa todella varattu joukko eri tavoin alisteisia asemia: työmarkkinatuella työskentelyä, asumista vanhempien luona vastoin tahtoaan, juuttumista kotipaikkakunnalle, jolta kaverit muuttavat pois lähtiessään opiskelemaan. Epäonnistumisen käsillä olevalla ratkaisevalla hetkellä pelätään – aiheellisesti – rajoittavan valinnan mahdollisuuksia tulevaisuudessa.

Lukiokoulutuksen päättävän nuoren sosiaalista asemaa näyttäisi määrittävän sen epävakaussuhteessa aikaan. Säilyttääkseen asemansa tämän vuoden juhlitun abiturientin on pakko tehdä valinta, muuten hänestä voi tulla seuraavan vuoden pudokas. Se, mikä toteutuu joidenkin kohdalla, näyttäisi jossain määrin kummittelevan myös muiden kokemuksissa. Pudokkuuden mahdollisuus tekee valinnasta abiturientin kokemuksessa paitsi mahdollisuuden, myös pakon.

Epävarmuus omasta asemasta liittyy jossain määrin haastavaan ikäkauteen ja koulutusjärjestelmän katkokseen mutta myös kirjoittajien asemoitumiseen yhteiskunnassa. Lukiotaustaiset kirjoittajat asemoituvat osaksi suurta ja epämääräistä suomalaista keskiluokkaa, jota yhdistää lähinnä yhteisen luokkaidentiteetin puute: se, että he eivät ole sen enempää teollisuustyöläisiä, talonpoikia kuin vanhaa eliittiäkään (Sulkunen 2009, 80–81). Keskiluokan sisällä ihmisen asema määrittyy syntyperän sijaan henkilökohtaisten saavutusten perusteella. Mahdollisuus uralla etenemiseen on alati läsnä heidän tietoisuudessaan (mts. 81). Etenemisen käänköpuolena on putoamisen mahdollisuus, mutta asema, johon pudotaan, ei ole työväenluokka, vaan työttömien, ”mitään tekemättömien”, syrjäytyneiden ja pudokkaiden epäluokka, jota koskeva virallinen huoli tunkeutuu uutisista ja lehtien palstoilta nuortenkin tajuntaan.

”Mene sinne minne itse haluat” – valinnan yksinäisyys

”Ystäväistäni on ollut ehkä isoin apu, sillä he rohkaisevat menemään juuri sinne, minne haluan. Voisivatko he vielä kertoa minulle, mikä on se mitä haluan? Suurin osa ystäväistäni on itsekkin aivan pihalla, joten analyttinen keskustelu heidän kanssaan ei molemmin puoleisten tunteiden myrskyssä onnistu.” – kirjoittaja 34

”En tiennyt mitä tehdä lukion jälkeen eikä kukaan ollut neuvomassa tai auttamassa sen tuskan kanssa. En välttämättä olisi ottanut apua vastaan jos sitä olisi tarjottu mutta olin kai aika yksin niiden tunteiden kanssa, vaikka meitä oli suuri ryhmä valmistumassa ylioppilaisiksi. Sellaisessa tilanteessa ei pysty kaveri auttamaan kun hänellä itselläänkin on mietittävää. Opinto-ohjauksesta ei ollut paljon apua eikä kotoa saanut neuvoja. Oli raivattava tie itse.” – kirjoittaja 27

Koulutusvalinta on välikappale niin etenemisen mahdollistamiseen kuin putoamisen välttämiseen. Valinta on itsestäänselvyys, mutta sen sisältö on tyhjä. Vaikuttaa siltä, että monille nuorille kyseessä on ensimmäinen merkittävä omaa elämänkulkua koskeva päätös. Lukion ja ammatillisen koulutuksen välillä valitessa ammatillinen koulutus ei ole monenkaan kohdalla näyttäytynyt todellisenä vaihtoehtona. Useampi kirjoittaja kuvaa tämän aiemman valinnan kohdalla vanhempien mielipiteitä merkittäväksi. Lukion jälkeisiä jatkokoulutusvalintoja koskevissa kuvauksissa vanhempien rooli näyttäytyy toisenlaisena. Useimmiten he ovat kannustamassa nuorta hakeutumaan johonkin koulutukseen mutta eivät osaa auttaa nuorta sen selvittämisessä, mikä on se koulutus, johon juuri hänen olisi hyvä hakea.

Koulutusvalintaa erityisesti vaikeuttava tekijä on se, että kysymyksessä ei ole vain keinojen löytäminen haluttuun tavoitteeseen pääsemiseksi. Kysymyksessä on myös varsinaisten tavoitteiden määrittely. Koulutusputkessa tavoitteet on määritellyt joku muu, oli nuori taipuvainen hyväksymään näitä tavoitteita tai ei. Mukautuminen tai kapina ovat yhtä lailla toimintaa muiden etukäteen määrittämässä ympäristössä. Nyt nuoren on ehkä ensimmäistä kertaa otettava kantaa omaan tulevaisuutensa – hänen toimijuutensa luonne muuttuu toiminnasta tietyssä verraten valmiissa ympäristössä uuden ympäristön määrittelemiseksi. Kysymys nuoren tulevaisuudesta saa muodon: ”Mitä *minä* haluan tehdä?” Tilanne on painostava

ainakin kahdesta syystä. Ensinnäkin kysymys on perustavanlaatuisesta identiteettiä koskevasta ongelmasta; toisaalta vastaus olisi hyvä saada, jos ei heti, niin ainakin mahdollisimman pian.

Osassa kirjoituksista on toki kuvattu vanhempien ja esimerkiksi opinto-ohjaajan vahvaakin pyrkimystä vaikuttaa nuoren päätöksentekoon. Kyse ei ole siis sitä, etteikö nuoren ympärillä olisi erilaisia ihmisiä tarjoamassa neuvojaan enemmän tai vähemmän voimallisesti. Olennaista on nuoren oma kokemus siitä, että mikään taho ei kuitenkaan voi tehdä päätöstä hänen puolestaan; nuoren on itse punnittava se, ovatko muiden neuvot relevantteja hänen tilanteeseensa. Valinta jää lopulta nuoren omille harteille.

Koulutusvalintoja koskevaa päätöksentekoa voisi sanoa luonnehtivan uskottavien auktoriteettien puute. Tätä tilannetta on mielenkiintoista verrata aiempia sukupolvia käsitelleisiin elämäkertatutkimuksiin, joissa usein korostuu tyytyväinenkin sopeutuminen ankariin olosuhteisiin, joihin ei itse ole pystynyt vaikuttamaan (Roos 1987, 77–86). Koulutusvalintaansa pohtivien nuorten kohdalla ongelma näyttäytyy päinvastaisena. Koetaan, että koulutusvalinta määrittää ratkaisevasti oman elämän tulevia olosuhteita. Periaatteessa ollaan vapaita valitsemaan mitä vain. Elämän puitteet on siis luotava itse, käytännössä tyhjää. Tässä suhteessa näyttäisi olevan kyse paitsi olosuhteiden myös kulttuurin muutoksesta, Sulkusen (2009, 80–81) kuvaaman uuden keskiluokan tunne-elämästä. Valitsijalle valinnan tehtävä vaikuttaa yksilölliseltä ja yksinäiseltä, mutta toisaalta yhteiskuntatieteellinen tutkimus kuitenkin osoittaa yhteiskunnallisten rakenteiden vaikutuksen – yksilöt vaikuttavat olevan vastuussa elämästään, mutta tosi asiassa heidän elinolosuhteitaan määrittävät edelleen sosiokulttuuriset rakenteet (Furlong & Cartmel 2007, 5). Valintojen yksilöllistyminen ei siis välttämättä tarkoita valintojen vapautta.

Miten valinnan haasteeseen vastataan? Valinnan tekemisen ulottuvuudet

Edellisessä osiossa hahmotelin niitä haasteita, jotka ovat sisäänrakennettuja lukion lopun koulutusvalintatilanteeseen. Abiturentit eivät kuitenkaan ole avuttomia näiden haasteiden edessä vaan toimivat enemmän tai vähemmän aktiivisesti vaikuttaakseen omaan tilanteeseensa. Tässä osiossa tarkastelen koulutusvalintaa toimintana, jossa (1) tavat ja tottumukset (2) haaveet ja tavoitteet ja (3) harkinta ja arviointi kohtaavat. Erottelu pohjaa Emirbayer & Mischen (1998) analyysiin toimijuuden ulottuvuuksista. On syytä korostaa, että erottelu on luonteeltaan analyttinen, ei empiirinen (mts. 971–972). Vaikka nämä ulottuvuudet esitetään tässä omissa osioissaan, niin kertomuksissa ja sitäkin enemmän elämässä ne esiintyvät aina sekoittuneena, joskin tilannekohtaiset painotukset vaihtelevat. Tarkoituksena ei siis ole luokitella nuoria esimerkiksi erilaisiin päätöksentekijöihin vaan pikemminkin esitellä sitä tapojen kirjoa, joilla valinnan haasteeseen käytännössä vastataan. Kaikki nämä ulottuvuudet ovat päätöksenteossa läsnä, kun toimijat etsivät taktiikoita joilla vastata pakkovalinnan asettamaan haasteeseen. Tietyissä tilanteissa tietyn toimijan kohdalla jokin toimijuuden ulottuvuus voi painottua toisten kustannuksella.

Menneisyys: tavat ja tottumukset

“Lukion loppupuolella sitä alkoi miettimään yliopisto-opintoja. Ei vielä kukaan mitään erityistä ammattihaavetta ollut, vaan se piti kehittää. Okei, olin hyvä matematiikassa, fysiikassa ja kemiasa. Näiden pohjalta Teknillinen korkeakoulu kuulosti hyvältä perusyliopiston ollessa liian tieteellinen minulle.” – kirjoittaja 7

“Kuten arvata saattaa, tällainen suhtautumistapa elämiseen [sosiaalisten tilanteiden jännittäminen] noin ylipäätään on ollut omiaan aiheuttamaan minulle valtavaa problematiikkaa koulutusvalintojen suhteen. Minun oli lähestulkoon mahdotonta kuvitella itseäni minkään valtakunnan opiskelijaksi, sillä tiesin, etten selviäisi opiskeluista ilman esitelmää tai kiertäviä puheenvuoroja. Ajatuskin tuntui kammottavalta, että joutuisin päivät pitkät häpeämään ja luimistelemaan sen takia, että minä nyt olin sattunut syntymään sellaiseksi kuin olin, eli toivottoman ujoksi pimmäksi. Senpä takia lukion jälkeen väli vuodet venyivät ja venyivät, koska en millään keksinyt kou-

lutusta, mihin olisin uskaltanut hakeutua ja missä olisin kokenut pärjääväni muiden lailla.” – kirjoittaja 6

Pragmatistisesta näkökulmasta maailman ja toiminnan suhteen voi ymmärtää siten, että ’kovien tosiasioiden’ (C. S. Peircen ilmaus) maailma toimii jatkuvana toiminnan palautejärjestelmänä (Peirce 1931–1958, 103). Saamamme palautteen kautta muodostamme totunnaisia tapoja toimia uusissa tilanteissa. Tästä näkökulmasta toimijan voi olla vaikeaa tai mahdotonta erottaa, mihin hänellä on mahdollisuus vaikuttaa ja mihin ei. Kokemuksen myötä käsityksemme esimerkiksi omista ominaisuuksistamme saattavat muuttua melko pysyviksi tulevaa toimintaamme ohjaaviksi taustaoletuksiksi – vaikka nämä oletukset pohjaisivatkin enimmäkseen niihin rooleihin joita olemme ottaneet ja joihin meidät on asetettu. Esimerkiksi koulussa yksi on oppinut olevansa huono matematiikassa, toinen käsityössä, kolmas sosiaalisissa tilanteissa. Tapamme ja tottumuksemme osoittavat meille mahdollisuuksia mutta samalla myös rajoittavat niitä rakentaen näin toimintahorisonttiamme (Hodkinson & Sparkes 1997, 34–35).

Totunnainen toiminta pohjaa menneisyyteen, mutta se on kuitenkin myös aktiivista toimintaa, joka pohjaa paitsi menneisyyden kokemuksiin myös tulkintaamme menneisyydestä toimintahetkellä ja tulkin taamme siitä, mitkä menneisyyden kokemukset vastaavat nykyhetken tilannettamme (Emirbayer & Mische 1998, 975–983). Kun koulutusjärjestelmän katkos asettaa nuoren väistämättömän valinnan eteen, on menneisyyteen painottunut toiminta yksi mahdollinen tapa selvittää tilanteesta.

Koulutusvalintoja tekevien nuorten tapojen ja tottumusten kohdalla keskeinen rooli näyttäisi olevan aiemmilla koulukokemuksilla, joiden tulkinnan pohjalta omia mahdollisuuksia arvioidaan nykyhetkessä. Monien kohdalla käsitykset omista kyvyistä ja taipumuksista näyttäytyvät toiminnan ehtoina, joita on vaikea tai mahdoton muuttaa. Menestyminen tietyissä oppiaineissa ja vaikeudet toisissa ohjaavat valitsemaan vähemmän tuskalliseksi koettuja vaihtoehtoja. Myös kokemukset koulusta ympäristönä vaikuttavat siihen, onko ylipäänsä kiinnostunut ryhtymään koulutusvalintaan, vai näyttäytyykö tauon pitäminen koulutusputkesta houkuttelevampana vaihtoehtona.

Tulevaisuus: haaveita ja tavoitteita

”Kävin tietynlaista kamppailua omien ajatuksieni ja haaveideni suhteen. Tulevaisuuden suunnitelmia miettiessäni mieleeni oli piirtynyt vain yksi ja ainoa kuva; näin itseni ottamassa valokuvia Amazonian tropiikissa tai Afrikassa auringonlaskun aikaan sekä samalla raapustamassa havaintojani ylös vihkooni. En tiedä mitä tuo kyseinen näky viestitti minulle, mutta se tuli aina ensiksi päähäni kun minulta kysyttiin tulevaisuuden suunnitelmistani. Ajattelen vieläkin tuota kyseistä kuvaa ja tiedän sen merkitsevän jotain suurta. Tosin en ole halunnut paljastaa sitä kenellekään vaan olen vaiennut asiasta ja sanonut miettiväni vielä mahdollista ammatinvalintaani. Olen pelännyt muiden reaktioita ja saavani osakseni vähättelyä. Enää en kuitenkaan pelkää kertoa sillä uskon itseeni ja siihen, että kohtalo ohjaa minut oikeaan suuntaan.” – kirjoittaja 12

”Ammattinimike oli selkeä: minusta tulisi juristi! Saisin olla asiantuntija, auktoriteetti, tutkia oikeutta ja lakia. Vahvalla oikeudentajullani oli varmasti valintani kanssa tekemistä, kuten myös ammatin korkealla arvostuksella yhteiskunnassa. Saisin yleistutkinnon yhteiskunnallisille aloille, ja juristin palkkakaan ei todennäköisesti tulisi olemaan yhtään hullumpi. Koulussa olisi mahdollista erikoistua mille tahansa alalle kansainvälisestä oikeudesta rikosoikeuteen ja viestintäoikeuteen.” – kirjoittaja 11

Tottumusten sijaan toiminnassa voivat painottua unelmat ja tulevaisuudenkuvat. Toiminnan painopiste on tällöin sen suuntautumisessa tulevaisuuteen, niissä mahdollisuuksissa, joita toiminnassa voi toteuttaa. Siinä missä tottumusta painottavassa toiminnassa korostuvat käsitykset omista ominaisuuksista, unelmissa ja haavekuissa painottuvat ne mahdollisuudet, joita kuvitellut tulevaisuudet pitävät sisällään. Tulevaisuuteen orientoitunut projektiivinen toiminta pitää sisällään myös mahdollisuuden irtautua totunnaisista toimintamalleista (Emirbayer & Mische 1998, 983–984).

Projektiivinen toiminta voi olla yhtä hyvin haaveellista kuin tavoitteellistakin – olennaista on orientaatio tulevaisuuteen ja kyky kuvitella (Emirbayer & Mische 1998, 984). Nuorten koulutusvalintoja käsitellessä olisi helppo arvottaa tavoitteellisuus haaveilun edelle. Kognitiivisuutta ja rationaalisuutta arvottavassa kulttuurissamme haaveilu voi vaikuttaa hataralta, jopa häpeälliseltä pohjalta, jolle rakentaa ura- ja koulutusvalintoja, kuten kirjoittaja 12 kuvailee. Nuori voi joutua haaveineen puolustuskannalle, kun aikuinen, joka katsoo tietävänsä maailmasta paremmin, asettaa ne kyseenalaiseksi. Eräs kirjoitusten toistuva teema on kuitenkin se, kuinka kokemus voi laittaa uusiksi parhaitenkin laaditut suunnitelmat ja kuinka toisaalta haave tai unelma voi antaa voimia kamppailla vaikean päämäärän saavuttamiseksi. Toki haave voi myös johtaa harhaan, mutta vasta kokemuksen osoitettua, ettei haave lopulta ollutkaan tavoittelemisen arvoinen.

Aineiston nuorten tulevaisuudenkuvien silmiinpistävä piirre on niiden värikkyys ja aistillisuus. Odotus hyvästä palkasta tai turvatusta työstä esiintyy joissakin tulevaisuudenkuvissa, mutta tarkasti kuvaillaan myös käsityksiä siitä elämäntavasta, jota halutaan tavoitella: maita joihin halutaan matkustaa, asioita joita halutaan tehdä, vaatteita joita halutaan käyttää, ihmisiä joiden kanssa halutaan viettää aikaa. Mediat televisio-ohjelmista musiikkiin ja tietokonepeleihin tarjoavat polttoainetta lähes rajattomiin tulevaisuutta koskeviin unelmiin ja haaveisiin. Teknistä rationaalisuutta painottava ura- tai koulutusvalintateoria on usein viitekehys josta käsitellä tätä valinnan affektiivista ja haaveellista ulottuvuutta. Kirjoitukset herättävätkin kysymään, olemmeko valmiita hyväksymään sen, että ura- ja koulutusvalintojen onnistuminen ei välttämättä ole riippuvainen päätöksenteon tavasta?

Valinnat tässä ja nyt

”Edessä oli lukion jälkeen vielä vaikein valinta: mitä sitten? Kirjoitin ylioppilastutkinnossa kahdeksan ainetta ja sain niistä erittäin hyvät arvosanat. Ovet olivat avoinna kaikkialle minne halusin, tai siltä ainakin tuntui. Valinta ei ollut helppo, mutta sitä ohjasi oma luonteeni ja henkilökohtaiset arvoni. Arvostin eniten koulutusta, joka antaisi kaiken tarvittavan tulevaa uraa varten. Minulle opiskelupaikan valinta oli yhtä kuin uravalinta. Monet vaihtoehdot kiinnostivat: mietin muun muassa kansainvälistä politiikkaa, yleistä historiaa ja viestintää, mutta voiton vei kuitenkin oikeustiede.” – kirjoittaja 11

Edellä olen käsitellyt niitä tapoja, joilla menneisyyden tavat ja tottumukset ja toisaalta tulevaisuudenkuvat ovat läsnä tehdyissä valinnoissa. Menneisyyden ja tulevaisuuden läsnäolon lisäksi koulutusvalinnoissa on tietysti kyse myös valinnoista tiettyssä hetkessä. Valinta edellyttää käytännöllistä järkeä, taktiikkaa ja toimeenpanoa – Emirbayer & Mischen (1998, 994) sanoin tilanteeseen pohjaavaa harkintaa. Suhteessa valintatilanteeseen he tunnistavat seuraavat vaiheet päätöksen tekemisessä ja toteutuksessa: (1) valintatilanteen tunnistaminen, (2) valintatilanteen luonteen tulkinta, (3) harkinta, (4) päätöksen tekeminen ja (5) päätöksen toimeenpano (mts. 998–1000). Jako päätöksenteon vaiheiden välillä on kuitenkin lopulta analyttinen erottelu, jota ei voi suoraan soveltaa tiettyihin päätöksenteon tapauksiin. Arjen valinnoissa omat tavat ja tottumukset sekä tulevaisuuden mahdolliset projektit on suhteutettava kuhunkin käsillä olevan tilanteeseen (Emirbayer & Mische 1998, 997).

”Eräänä päivänä juoksin kiireessä lukion käytävää, kun äidinkielenopettajan sijainen pysäytti minut: ”Sanomalehti tarvitsisi lukiolaiskirjoittajaa. Kiinnostaisiko?” Koska olin aina ollut kiinnostunut kaikesta eikä tapoihini kuulunut sanoa ei, huikkasin nopeasti joot ja jatkoin matkaa. Unohdin nopeasti koko asian. Vasta paljon myöhemmin tajusin kohtalon kellojen kilkattaneen juuri tuolla hetkellä.” – kirjoittaja 36

Pragmaattisen rationaalisen päätöksentekoteorian mukaan harkinta päätöksenteossa ei välttämättä liity eri vaihtoehtojen puntarointiin, vaan usein kyse on siitä, tarttuuko johonkin tarjoutuneeseen tilaisuuteen vai ei (Hodkinson 2008, 6). Kirjoittajan 36 sitaatti kuvaa tilannetta, jossa tarjoutuneeseen tilaisuuteen

teen tarttumisella on ollut suuri merkitys kirjoittajan elämänsä kannalta. Kuten sitaateista voi havaita, tilaisuuksiin ei tartuta tyhjiössä. Toimijan tavoilla ja totumuksille ja arvioilla valintansa seurauksista tulevaisuudesta on näissäkin valinnoissa suuri merkitys.

”Siskoni kertoi, että linjan opiskelijat tekivät opintojensa aikana usein ulkomaan ekskursioita. Hävettää myöntää, mutta tämä siskoni mainitsema ”tieto” saattoi vaikuttaa valintaani hyvinkin paljon. Hain ja pääsin sisälle.” – kirjoittaja 3

Sukua tilaisuuteen tarttumiselle on luotetusta lähteestä saatujen arvioiden painottuminen koulutusvalintoja koskevassa päätöksenteossa (Ball ym. 2002). Tätä ilmiötä voi tulkita tapana vastata siihen informaatiotulvaan, joka koulutusvalinnoista on nykypäivänä saatavilla. Monistuessaan tieto itsessään ei enää ole kiinnostavaa, ellei se tule luotettavasta lähteestä. Yksilöllistyneen koulutusvalinnan ongelman paikantuessa muotoon ”mitä *minä* haluan tehdä?” tällaisen räätälöidyn neuvon painoarvo päätöksenteossa voi olla huomattava. Se tarjoaa ulospääsyn päätöksenteon yksinäisyydestä. Ei ehkä ole yllättävää, että voimakkaimmin päätöksentekoon vaikuttavat neuvot tulevat aineistossa usein muilta kuin opinto-ohjaajilta, esimerkiksi kavereilta, sisaruksilta tai täydellisiltä muukalaisilta. Opinto-ohjaajan ammatitietikka estää häntä tarjoamasta monimutkaiseksi tietämäänsä ongelmaan yksinkertaista ratkaisua. Kuitenkin ainakin joidenkin nuorten voisi olla tärkeää saada jokin selkeä vihje siitä, mistä suunnasta hän aloittaisi valinnan pulman purkamisen.

Valinnat osana elämää

”Näin jälkeenpäin ajatellen, ainut este opintoalan vaihdossa oli oma ylpeyteni. Lapsena opittu ”ei saa luovuttaa kesken kaiken” piti minut kiinni opinnoissa. Opintopisteiden karttuessa ”enää kolme/kaksi/puoli vuotta jäljellä” arviot tuntuivat aina vaan lyhemmiltä ja opinnoissa pysyminen järkiratkaisulta. Kenties en pelännyt edes luovuttamista niin paljon kuin kaiken uudelleen aloittamista. Nythän se tuntuu naurettavalta – 21-vuotiaana peloissaan, että heittää kaiken hukkaan, ettei voi enää aloittaa alusta.” – kirjoittaja 3

” [Olin] vielä lukioaikana lähestulkoon varma siitä, että opintopolkuni johtaa yliopiston luentosaleihin. Ahkerana ja lukemiseen orientoituneena opiskelijana en vain osannut kuvitella jatkavan opiskelua käytännönläheisessä ammattikorkeakoulussa. Tämä valinta on kuitenkin ollut itseni kannalta hyvä myös koulutuksellisten hyötyjen ulkopuolella. Minusta on tullut sosiaalisempi ja osaan tarttua spontaanimminkin erilaisiin tilanteisiin.” – kirjoittaja 38

Yhteiskuntatieteelle ja politiikalle on yhteistä tarve luokitella kohteitaan. Edellisissä osioissa toin esille tulkinnan abiturienttien koulutusvalintatilanteen reunaehdoista ja toisaalta abiturienttien toimijuuden ulottuvuuksista valintoja tehdessä. Tässä artikkelissa ei ole ollut mahdollista käsitellä lisäksi kertomusten kaaria kokonaisuuksina. Tällainen tarkastelu kuitenkin paljastaa, että niin tilanteet kuin toimijuus vaihtelevat läpi elämän. Korkeakouluopiskelijoiden kirjoitusten perusteella realistisessa suhtautumisessa ohjaukseen ja koulutusvalintoihin pitäisi huomioida ainakin, että:

1. Menneisyys, nykyhetki ja tulevaisuus ovat aina yhtä aikaa läsnä valinnoissa
2. Valintojen tekemisen tavasta ei voi johtaa valintojen seurauksia
3. Valintojen tekemisen tavat tai päätöksentekotyylit eivät ole pysyviä
4. Kokemuksen myötä ihminen ei voi kuin muuttua

Poliittiset toimenpiteet jotka yksisilmäisesti ymmärtävät valinnan yksittäisenä tilanteena, jossa on olemassa optimaalisia tai vähemmän optimaalisia vaihtoehtoja, ovat tuomitut epäonnistumaan siitä yksinkertaisesta syystä, että ihmiset eivät halua eivätkä voi mukautua näiden mallien mukaisiksi valitsijoiksi.

Valintajärjestelmien sisällä nuoret toimivat taktikoiden, hyödyntäen voimakkaampiensa suunnittelema järjestelmiä omien tavoitteidensa saavuttamisen välikappaleina.

Tästä näkökulmasta viisas ohjaus ja koulutuspolitiikka eivät niinkään perustuisi virhevalintojen estämiseen vaan päinvastoin niiden sallimiseen, mahdollistamiseen ja nopeuttamiseen sekä sen edesauttamiseen, että ihminen voisi hyödyntää aiempaa kokemustaan tai opintosuorituksiaan mahdollisimman hyvin siellä, minne ikinä seuraavaksi elämässään suuntaa.

"Miten ylipäättään kaikilta lukionsa juuri päättäneeltä voidaan tosissaan vaatia uutta samanlaista hurjaa rutistusta heti perään? Monen tieto tulevaisuudesta loppuu seuraavan viikonlopun bileisiin tai sinne kun kaverin isän työsuhdeauton bensavalo alkaa palaa jossain Keravalla. Elin ainakin itse siihen aikaan vielä hyvin suljettua elämää enkä nähnyt, että yhteiskunnalla olisi mitään tekemistä oman elämäni kanssa. Elin vielä lapsen maailmassa, luultavasti myös sairastumiseni johdosta. Sain kesätyötä vanhempieni kautta ja yhteiskuntaa edusti lähinnä koululaitos, hammaslääkäri ja psykiatri sekä vuotuiset vapaapäivät koulusta. Yritin siihen aikaan keksiä syitä, miksi jaksaisin edes elää ja kysymykset siitä, mitä haluaisin tehdä isona tuntuivat lähinnä veitsen kääntämiseltä haavoissa. En vielääkään ymmärrä sitä, miksi varsinkin vähän heikomman lukioikäisen edes voidaan olettaa tietävän, kun vielä niin monet vanhemmat höhöttelevät, että eiväthän he vielä itsekään tiedä." – kirjoittaja 43

Lähteet

- Aro, M. (2003) Pitääkö koulutus lupauksensa? Sosiologia 40 (4).
- Ball, S. J., J. Davies, M. David & D. Reay (2002) 'Classification' and 'judgement': social class and the cognitive structures of choice of higher education. British journal of sociology of education 23 (1).
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998) What is agency? American Journal of Sociology 103 (4).
- Furlong, A. & Cartmel, F. (2007) Young people and social change: new perspectives. Maidenhead: Open University Press.
- Hodkinson, P. (2008) Understanding career decision-making and progression: careership revisited. John Killeen Memorial Lecture Woburn House, London 16th October 2008.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A. (1997) Careership: a sociological theory of career decision making. British Journal of Sociology of Education 18 (1).
- Lejeune, P. (1996, 1975) Le pacte autobiographique. Paris: Seuil.
- Peirce, C.S. (1931-58) Collected Papers of Charles Sanders Peirce. 8 vols., vols. 1-6 edited by C. Hartshorne & P. Weiss; vols. 7-8 edited by A. W. Burks. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Roos, J.-P. (1987) Suomalainen elämä: tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura.
- Roos, J.-P. (1996) Context, authenticity, referentiality, reflexivity: back to basics in autobiography. Paper presented at the workshop on "Biographical perspectives on post-socialist societies", 13–17 Nov 1996 St. Petersburg. <http://www.mv.helsinki.fi/home/jproos/context.htm>
- Sulkunen, P. (2009) The saturated society: governing risk and lifestyles in consumer culture. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Vilkko, A. (1988) Tarina tarinasta - erään naisomaelämäkerta-aineiston tarkastelua. Kuinka kirjoitettu elämäntarina muotoutuu ja miten sitä voi tulkita. Helsinki: Helsingin yliopisto, Sosiaalipolitiikan laitos. Tutkimuksia 1/1988.

Heidi Kettunen

heidi.kettunen@otus.fi

Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus



Vipuvoimaa
EU:lta
2007–2013



Euroopan unioni
Euroopan sosiaalirahasta

KOULUTUSVALINTAA TEKEMÄSSÄ – VALINNAN SELVYYS, LOPULLISUUS JA PÄÄTÖKSEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT ABITURIENTTIEN KOKEMANA

Artikkelissa tarkastellaan lukio-opintojaan päättävien nuorten näkemyksiä koulutusvalintojen tekemisestä aikana, jolloin konkreettinen koulutusvalintatilanne alkaa olla käsillä, eli viimeisen lukiovuoden syksyllä. Miten selvinä ja lopullisina koulutusvalintoja pidetään koulutusvalinnan ollessa akuutti? Entä millaiset tekijät tai tietolähteet näyttäytyvät merkityksellisinä jatko-opintojaan pohtivalle abiturientille? Artikkelin pohjautuu kyselyaineistoon, jonka Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus keräsi syksyllä 2011 Koulutusvalinnat kuntoon (KOUKKU) -hankkeessa. Kyselyllä selvitettiin muun muassa abiturienttien suunnitelmia jatko-opintoihin hakeutumisesta, suhtautumista opiskeluun ja tulevaisuuteen sekä mielikuvia erilaisista ammattikunnista. Kyselyn vastaajajoukko koostui kymmenen eri puolilla Suomea sijaitsevan lukion abiturienteista. Mukana oli kaksi lukiota Helsingistä, kaksi Espoosta, neljä Turusta ja kaksi Oulusta. Yksi lukio oli matemaattis-luonnontieteellisesti painottunut lukio ja muut yhdeksän lukiota olivat yleislukioita. Kysely lähetettiin yhteensä 1015 opiskelijalle, joista kyselyyn vastasi 607 opiskelijaa. Kyselyn vastausprosentiksi muodostui 59,8. Vastaajista 55,5 prosenttia oli tyttöjä (n=334) ja 44,5 prosenttia poikia (n=268).

Jatkokoulutukseen hakemisen selvyys ja lopullisuus

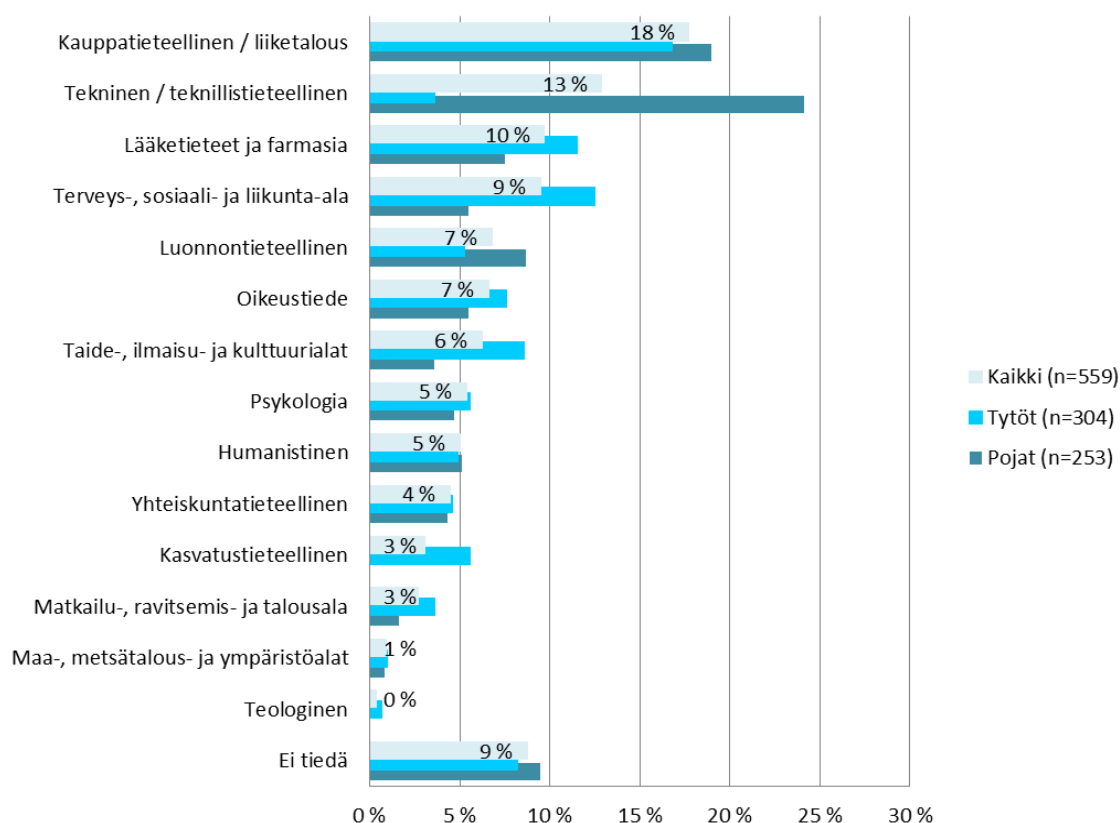
Tilastokeskuksen koulutukseen hakeutumista kuvaavan tilaston mukaan vuonna 2010 valmistui 32 700 uutta ylioppilasta, ja heistä 77 prosenttia hakeutui jatko-opintoihin (Tilastokeskus 2011). Myös tässä aineistossa jatko-opinnot kuuluivat kyselyyn vastanneiden lukiolaisten tulevaisuudensuunnitelmiin lähes poikkeuksetta, ja suurin osa vastaajista (77 %) suunnittelikin hakeutuvansa opiskelemaan heti nykyisen koulutuksen jälkeen. Noin viidennes vastaajista (22 %) aikoi pitää väli vuoden ennen opiskelupaikan hakemista. Vain kahdeksan vastaajaa (1 %) ilmoitti, etteivät jatko-opinnot kuulu heidän tulevaisuudensuunnitelmiinsa ollenkaan.

Päätös koulutusvalinnasta oli kypsytynyt suurimmalla osalla vastaajista lukiokoulutuksen aikana: kaksi kolmesta vastaajasta (65 %) oli tehnyt päätöksen koulutukseen hakeutumisesta lukio-opintojen aikana. Jo ennen lukioon tuloa koulutusvalinnan oli tehnyt 14 prosenttia vastaajista. Omien kiinnostuksen kohteiden tai tulevaisuuden suunnitelmien ollessa vielä jäsentymättömiä voidaan päätöstä koulutukseen hakeutumisesta kuitenkin lykätä niin kauan kuin mahdollista. Tässä aineistossa epävarmuutta koulutusvalinnassa viimeisen lukiovuoden syksyllä esiintyi vielä viidenneksellä vastaajista (21 %). Nämä vastaajat aikoivat tehdä valintapäätöksensä vasta siinä vaiheessa, kun opiskelupaikkaa haetaan. Koulutusvalinnan selkiytymättömyys valinnan ajankohdan lähestyessä ei kuitenkaan ole tavatonta; esimerkiksi Vuorisen ja Valkosen (2005) korkeakoulutukseen hakemista, koulutukseen sijoittumista ja koulutusvalintojen pysyvyyttä käsittelevässä tutkimuksessa vastaajat olivat tehneet päätöksensä jatko-opintopaikkaan hakeutumisesta tyypillisimmin lukion tai ammatillisen koulutuksen viimeisenä opiskeluvuonna tai vasta koulutuksen päättymisen jälkeen (Vuorinen & Valkonen 2005, 24).

Vuorinen ja Valkonen (2005) esittävät oman tutkimuksensa perusteella, että vaikka toisen asteen koulutuksen päättyessä omasta alasta ei olisikaan vielä selvyttä ja alavalinnat vielä muovautuvat, on koulutustasotavoite useille selvä, eikä siitä ei olla valmiita tinkimään (Vuorinen & Valkonen 2005, 66). Tässä

aineistossa valinta koulutustason suhteen oli selvä yhdeksälle kymmenestä vastaajasta. Kyselyyn vastanneista abiturienteista lähes kaksi kolmasosaa (63 %) tähtäsi ensisijaisesti yliopistoon. Noin neljännes (24 %) puolestaan aikoi hakea ensisijaisesti ammattikorkeakouluun. Kyselyyn vastanneista abiturienteista ammatilliseen koulutukseen aikoivat hakea vain harvat, kolme prosenttia. Vastaajista 11 prosenttia ei osannut vielä sanoa hakemista edeltävänä syksynä, miltä koulutusasteelta aikoo hakea jatko-opiskelupaikkaa.

Kuviosta 1 nähdään, mille koulutuslalle ammattikorkeakouluun tai yliopistoon hakevat vastaajat ensisijaisesti tähtäsivät. Kyselyyn vastanneiden abiturienttien keskuudessa suosituimpia olivat kauppatieteellinen ala (18 %), teknillistieteellinen ala (13 %), sekä lääketieteellinen ala ja farmasia (10 %). Ammatilliseen koulutukseen hakevien ensisijaista hakukohdetta tiedusteltiin avokysymyksellä, ja vastauksissa (n=12) mainittiin ammatteja sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalta, tekniikan ja liikenteen alalta, matkailu-, ravitsemis- ja talousalalta sekä yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alalta. Lisäksi kiinnostusta esiintyi poliisin koulutusta kohtaan (Poliisiammattikorkeakoulu). Kuviosta 1 voidaan tarkastella alakohdasta kiinnostusta myös sukupuolen mukaan. Tiettyjen alojen kohdalla aineistosta on löydettävissä suuriakin eroja tyttöjen ja poikien ensisijaisessa kiinnostuksessa aloja kohtaan, ja niistä selkein on varsin perinteinen suhtautuminen teknillistieteelliseen alaan: tytöistä neljä prosenttia ja pojista 24 prosenttia aikoi ensisijaisesti hakeutua teknillistieteelliselle alalle. Myös luonnontieteellinen ala kiinnosti enemmän poikia kuin tyttöjä. Tyttöjen keskuudessa suosittuja aloja olivat puolestaan sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala, lääketiede, kasvatustieteet sekä taide-, ilmaisu- ja kulttuurialat.



Kuvio 1. Vastaajien hakeutuminen ammattikorkeakoulun tai yliopiston eri koulutusaloille (Mille koulutuslalle haluaisit ensisijaisesti?).

Kysyttäessä abiturienteilta heidän koulutusvalintaansa kuvaavasta päätöksenteosta voidaan niin ikään huomata, kuinka eri vaiheessa päätöksentekoprosessia abiturientit ovat jatko-opiskelupaikan hakemista

edeltävänä syksynä. Tarkasteltaessa koulutusvalintoihin liittyvää varmuutta hieman yli puolelle (54 %) kyselyyn vastanneista abiturienteista oli selvää, mitä he haluavat tulevaisuudessa opiskella. Noin neljännes vastaajista (26 %) taas koki koulutusvalintapäätöksensä vielä epäselväksi tässä vaiheessa.¹ Lähes puolet vastaajista (43 %) koki omaavansa vaihtoehtoja, joista on vaikeaa valita, toisaalta kolmannekselle vastaajista (33 %) vaihtoehtojen paljous ei tuottanut valinnan vaikeutta.²

Verrattaessa tyttöjen ja poikien näkemyksiä koulutusvalintapäätöksen selvytydestä³ havaitaan, että pojat ovat hieman tietoisempia siitä, mitä he haluavat tulevaisuudessa opiskella.⁴ Sekä tytöistä että pojista yli puolet on selvillä tulevaisuuden opiskelusuunnitelmistaan, mutta pojat ovat hieman varmempia päätöksestään kuin tytöt (56 % vs. 52 %). Lähes kolmannekselle tytöistä (31 %) ei ole vielä selvää, mitä he haluavat opiskella, kun taas pojista epätietoisia on viidennes (20 %). Vuorisen ja Valkosen (2005) tutkimuksessa taas tytöt olivat varmempia koulutusvalinnastaan kuin pojat – toisaalta tutkijat havaitsivat, ettei sukupuoli sinänsä selitä hakupäätöksen varmuutta, vaan varmuus on enemmänkin kytköksissä haettuun alaan. Tässäkin aineistossa suositut kauppatieteellinen ja lääketieteellinen olivat Vuorisen ja Valkosen tutkimuksessa niitä aloja, joille hakeneet olivat varmimpia koulutusvalinnastaan, kun taas teknillistieteelliselle alalle hakijat olivat kuitenkin epävarmempia valinnastaan (Vuorinen & Valkonen 2005, 27–28.) Tämän kyselyn aineistossa teknillistieteellinen ala kuuluu suosituimpiin myös valinnastaan varmojen hakijoiden keskuudessa; valintaansa selvänä pitävistä⁵ hakijoista 21 prosenttia aikoi ensisijaisesti kauppatieteelliselle alalle, 14 prosenttia lääketieteen ja farmasian alalle ja 13 prosenttia teknillistieteelliselle alalle.

Tavoitellun koulutustason mukaan tehdyssä vertailussa voidaan huomata, että varmimpia koulutusvalintapäätöksestään ovat yliopistoon pyrkijät.⁶ Lähes kaksi kolmesta (64 %) yliopistoon ensisijaisesti hakevasta tietää, mitä haluaa tulevaisuudessa opiskella. Ammattikorkeakouluun hakijoista vajaa puolet (47 %) ja ammatilliseen koulutukseen hakijoista runsas puolet (53 %) on selvillä siitä, mitä haluaa opiskella. Myös Vuorisen ja Valkosen (2005) tutkimuksessa yliopistoon hakeneiden havaittiin olevan ammattikorkeakouluun hakeneita varmempia koulutusvalintapäätöksestään (Vuorinen & Valkonen 2005, 25–26).

Oman alan löytämiseen voi liittyä läheisesti ajatus myös koulutusvalinnan lopullisuudesta. Abiturientteja pyydettiin kyselyssä arvioimaan, kuinka lopullisena he pitävät kerran tehtyä koulutusvalintaa. Aineistossa koulutusvalinnan lopullisuus jakaa mielipiteitä varsin tasaisesti, vaikkakin hieman useammin koulu-

¹ Vastaajilta tiedusteltiin mielipidettä väittämään ”Minulle on selvää, mitä haluan opiskella”. Vastaajista 54 prosenttia vastasi olevansa samaa mieltä tai osittain samaa mieltä ja 26 prosenttia eri mieltä tai osittain eri mieltä väittämän kanssa. 21 prosenttia valitsi neutraalin vastausvaihtoehdon.

² Vastaajilta tiedusteltiin mielipidettä väittämään ”Minulla on vaihtoehtoja, joista on vaikea valita”. Vastaajista 44 prosenttia vastasi olevansa samaa mieltä tai osittain samaa mieltä ja 44 prosenttia eri mieltä tai osittain eri mieltä väittämän kanssa. 23 prosenttia valitsi neutraalin vastausvaihtoehdon.

³ Luokat ”eri mieltä” sekä ”osittain eri mieltä” yhdistettiin yhdeksi luokaksi ja ”samaa mieltä” sekä ”osittain samaa mieltä” toiseksi. Neutraali vaihtoehto ”ei samaa eikä eri mieltä” pysyi ennallaan. Neutraalin vaihtoehdon valitsi tytöistä 17 % ja pojista 24 %.

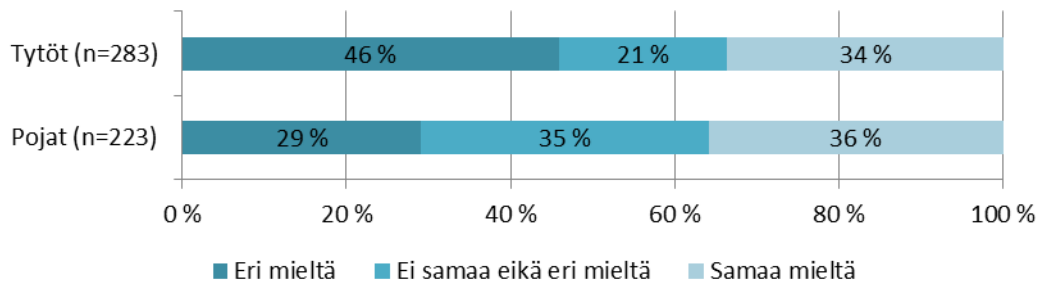
⁴ Ristiintaulukoinneissa yhteyksien välisten tilastollisten merkitsevyyksien testaamiseen käytettiin khiin neliö -testiä, $\chi^2 = 10,671$, $df=2$, $p=0,005$. Ero verrattavien ryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevä.

⁵ Samaa tai erittäin samaa mieltä väittämän ”Minulle on selvää, mitä haluan opiskella” kanssa, $n=303$.

⁶ Analyysissä aineistosta suodatettiin pois ne vastaajat, jotka eivät tienneet mihin jatko-opiskelupaikkaan he tähtäävät ensisijaisesti. Khiin neliö -testin mukaan ammattikorkeakouluun ja yliopistoon hakevien ryhmien välillä ero oli tilastollisesti merkitsevä, $\chi^2 = 11,347$, $df=2$, $p=0,003$. Ammatilliseen koulutukseen hakevien ryhmä jouduttiin jättämään pois analyysistä pienen vastaajamäärän takia.

tusvalintaa ei pidetä lopullisena⁷. Vastaajista kolmannes (34 %) suhtautuu koulutusvalintaa lopullisena ratkaisuna, kun taas 40 prosenttia vastaajista ei pidä kerran tehtyä koulutusvalintaa lopullisena.

Tarkasteltaessa näkemyksiä koulutusvalinnan lopullisuudesta tarkemmin⁸ huomataan, että tytöt pitävät poikia harvemmin koulutusvalintaa lopullisena (kuvio 2)⁹. Ero tulee esille niiden vastaajien kohdalla, jotka ovat olleet eri mieltä koulutusvalinnan lopullisuutta kuvaavan väittämän kanssa. Tytöistä lähes puolet ei pidä koulutusvalintaa lopullisena, kun taas poikien keskuudessa vastaava osuus on vajaa kolmannes (46 % vs. 29 %). Pojat puolestaan ovat valinneet neutraalin vastausvaihtoehdon tyttöjä useammin.



Kuvio 2. Tyttöjen ja poikien näkemys koulutusvalinnan lopullisuudesta.

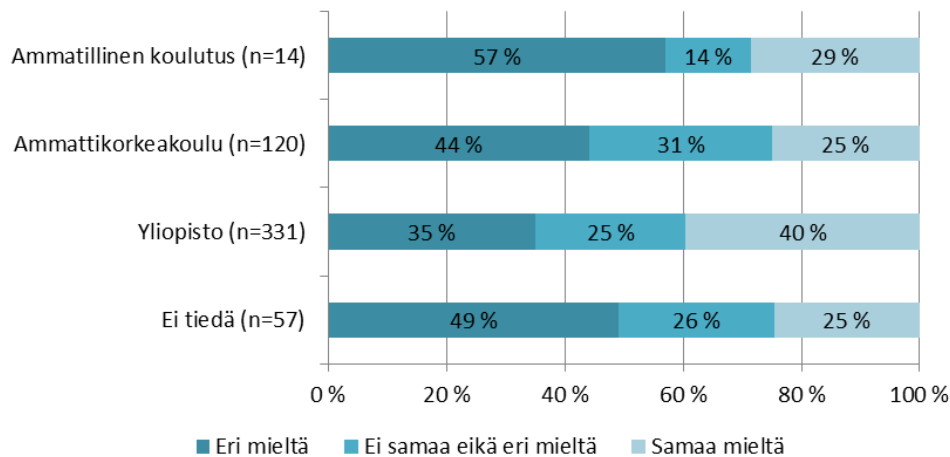
Eri koulutuksiin hakevien keskuudessa merkillepantavaa on, että yliopistoon hakevat vastaajat suhtautuvat koulutusvalintaan lopullisempina kuin muut vastaajat (kuvio 3). Yliopistoon hakijoista 40 prosenttia pitää kerran tehtyä koulutusvalintaa lopullisena, kun muista vastaajista noin neljännes on tätä mieltä. On tosin huomattava, että yliopistoon hakijoistakin kolmannes (35 %) ei pidä tehtyä koulutusvalintaa lopullisena. Aineistossa ammatillisen koulutukseen hakevien keskuudessa koulutusvalintaa pidetään kaikkein harvimmoin lopullisena. Aineistossa näiden vastaajien joukko on kuitenkin suhteellisen pieni, eikä sitä voitu ottaa mukaan tilastollisen merkitsevyyden testaamiseen.¹⁰

⁷ Vastaajilta tiedusteltiin mielipidettä väittämään ”Kerran tekemäni koulutusvalinta on mielestäni lopullinen”. Vastaajista 34 prosenttia vastasi olevansa samaa mieltä tai osittain samaa mieltä ja 40 prosenttia eri mieltä tai osittain eri mieltä väittämän kanssa. 26 prosenttia valitsi neutraalin vastausvaihtoehdon.

⁸ Luokat ”eri mieltä” sekä ”osittain eri mieltä” yhdistettiin yhdeksi luokaksi ja ”samaa mieltä” sekä ”osittain samaa mieltä” toiseksi. Neutraali vaihtoehto ”ei samaa eikä eri mieltä” pysyi ennallaan.

⁹ Ristiintaulukoinneissa yhteyksien välisten tilastollisten merkitsevyyksien testaamiseen käytettiin khiin neliö-testiä, $\chi^2 = 19,047$, $df=2$, $p < 0,001$. Ero verrattavien ryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevä.

¹⁰ Ristiintaulukoinneissa yhteyksien välisten tilastollisten merkitsevyyksien testaamiseen käytettiin khiin neliö-testiä. Ammatilliseen koulutukseen hakevien ryhmä jouduttiin kuitenkin jättämään pois analyysistä pienen vastaajamäärän takia. Muiden ryhmien välillä erot olivat tilastollisesti merkitseviä, $\chi^2 = 14,010$, $df=6$, $p=0,030$.



Kuvio 3. Eri koulutuksiin hakeneiden näkemys koulutusvalinnan lopullisuudesta.

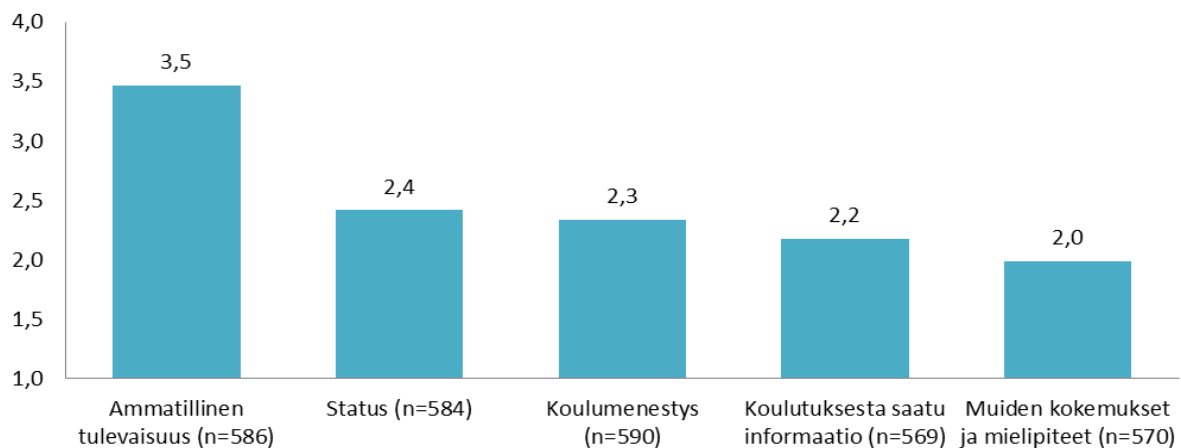
Koulutusvalinnan taustalla vaikuttavat tekijät

Abiturienteille suunnatussa kyselyssä koulutusvalintapäätökseen vaikuttavia tekijöitä kartoitettiin kahdella kysymyksellä, jotka sisälsivät yhteensä 34 erilaista lukiolaisen elämässä vaikuttavaa tekijää kuvaavaa osiota¹¹. Kysymyksistä saatavaa informaatiota tiivistettiin pääkomponenttianalyysillä, jonka avulla on mahdollista ryhmitellä eri osioita tutkittavaa ilmiötä kuvaaviksi kokonaisuuksiksi. Pääkomponenttien sisällöiksi valikoituvat sellaiset väittämät, joihin samat vastaajat ovat vastanneet samansuuntaisesti¹². Pääkomponenttianalyysin tuloksen perusteella muodostettiin viisi koulutusvalintapäätökseen vaikuttavia tekijöitä kuvaavaa summamuuttujaa (kuvio 4): *ammattillinen tulevaisuus*, *status*, *koulumenestys*, *koulutuksesta saatu informaatio* sekä *muiden kokemukset ja mielipiteet*.¹³

¹¹ Kuinka tärkeä merkitys seuraavilla tekijöillä on päätökseesi hakeutua opiskelemaan? / Kuinka tärkeä merkitys seuraavilla tiedonlähteillä on päätöksessäsi hakea valitsemaasi tai kiinnostavalta tuntuvaan oppilaitokseen/oppilaitoksiin? Kysymyksissä oli yhteensä 34 osiota, joiden merkitystä koulutusvalintapäätökseen vastaajat arvioivat asteikolla 1=ei tärkeä, 2=melko tärkeä, 3=tärkeä ja 4=erittäin tärkeä.

¹² Viiden pääkomponentin ratkaisuun valikoitui mukaan 30 muuttujaa (Kaiser-Mayer-Olkin -indeksin arvo (KMO) 0,847, Bartlettin sfäärisyystesti tulos $p < 0,001$, ratkaisun rotatoitu kokonaisselitysaste 57,7 %).

¹³ Cronbachin alfat: koulutuksesta saatu informaatio 0,896, muiden kokemukset ja mielipiteet 0,883, status 0,830, koulumenestys 0,735 ja ammatillinen tulevaisuus 0,623.



Kuvio 4. Erilaisten tekijöiden merkitys koulutusvalintaa koskevaan päätöksentekoon, kaikkien vastaajien vastausten keskiarvot (1 = ei tärkeä, 4 = erittäin tärkeä).

Kiinnostus opiskeltavaa alaa ja tulevaa työtä kohtaan vaikutti odotetusti eniten abiturienttien koulutausvalinnan taustalla. Kuten kuviosta 4 nähdään, aineistossa selvästi tärkeimmäksi koulutusvalintaan vaikuttavaksi tekijäksi nousi *ammattillinen tulevaisuus* -summamuuttuja. Kyseinen summamuuttuja kuvaa mielenkiintoisten työtehtävien, alaa kohtaan koetun kiinnostuksen, ammattiin pätevöitymisen ja työllistymismahdollisuuksien merkitystä koulutusvalinnassa. Tulos on hyvin samansuuntainen kuin Vuorisen ja Valkosen (2003) tutkimuksessa, jonka mukaan kolme tärkeintä yksittäistä kouluvalinnan motiivia sekä yliopistoon että ammattikorkeakouluun hakijoiden keskuudessa olivat kiinnostus alaa kohtaan, mahdollisuus mielenkiintoiseen työhön sekä mahdollisuus käyttää omia lahjoja ja taipumuksia (Vuorinen & Valkonen 2003, 75–76).

Muiden koulutusvalintaan vaikuttavien tekijöiden kuvaavien summamuuttujien välillä ero on maltillisempi. Toiseksi eniten vastaajat painottivat omaa asemaa ja menestystä kuvaavia tekijöitä. *Status* -summamuuttuja kuvaa sitä, kuinka tärkeänä hakija pitää akateemisen koulutuksen tuomaa arvostusta, haetun alan tai koulutuksen arvostusta ja oppilaitoksen mainetta, oman sosiaalisen aseman paranemista sekä alan hyvää palkkausta. Myös Vuorisen ja Valkosen (2003) tutkimuksessa statusasemaan liittyvät syyt, kuten tasokas koulutus, hyvän ammatin saaminen, hyvä palkkataso ja etenemismahdollisuudet uralla nousivat tärkeimpien koulutusvalintaan vaikuttavien tekijöiden joukkoon (Vuorinen & Valkonen 2003, 77–79).

Kolmanneksi tärkeimmäksi koulutusvalintaan vaikuttavaksi tekijäksi aineistossa nousee *Koulumenestys* -summamuuttuja, jossa korostuu niin ikään yksilöllinen toimijuus. Summamuuttuja kuvaa yleisen koulumenestyksen merkitystä sekä matematiikan, fysiikan ja kemian opinnoissa pärjäämisen merkitystä.¹⁴

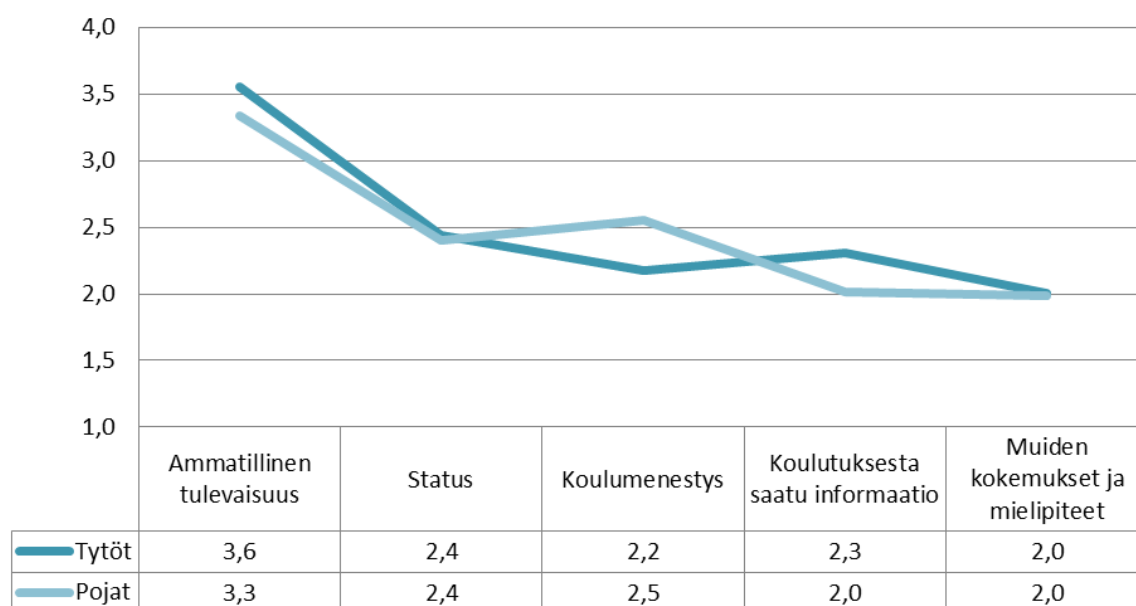
Aineistossa vastaajat arvioivat hakupäätökseen vaikuttavat ulkopuoliset toimijat ja tahot hieman vähemmän merkityksellisiksi kuin omat henkilökohtaiset kiinnostuksenkohteet ja tavoitteet. *Koulutuksesta saatu informaatio* -summamuuttuja kuvaa erilaisia formaaleja koulutusvalintapäätöksen tukena käytettäviä tietolähteitä, joita käytetään valintapäätöksen tukena. Formaalia tietoa koulutuksesta saadaan esimerkiksi lukion opinto-ohjaajilta ja opettajilta sekä mahdollisen jatko-opiskelupaikan aikaisemmilta opiskelijoilta. Lisäksi tietolähteinä toimivat oppilaitosten esitteet, opinto-oppaat ja internetsivut, oppilaitosvierailut sekä messut. Vaikka erilaisia formaaleja tietolähteitä ei pidettykään yhtä merkityksellisinä

¹⁴ Kyselystä ei saa tietoa suhtautumisesta koulumenestykseen muiden yksittäisten aineiden osalta.

tekijöinä päätöksenteon taustalla kuin henkilökohtaisia intressejä, on tärkeää, että tietoa hakemisesta ja hakukohteista on saatavilla; esimerkiksi Vuorisen ja Valkosen (2005) tutkimuksessa todettiin, että jälkikäteen tarkasteltuna opiskelijat kokivat usein hakuvaiheen ennakkotietonsa koulutuksen sisällöistä ja työhön sijoittumisesta riittämättöminä (Vuorinen & Valkonen 2005, 136).

Kyselyaineiston perusteella hakijan lähipiirillä nähdään olevan vähiten vaikutusta koulutusvalinnan tekemiseen. *Muiden kokemukset ja mielipiteet* -summamuuttujaan tiivistyy vanhempien, sisarusten, sukulaisten ja kavereiden vaikutus koulutusvalintapäätökseen. Myös Vuorisen ja Valkosen tulosten mukaan muiden suosittelemaa koulutusta ja perheenjäsenen saman alan koulutusta pidettiin vähemmän tärkeinä koulutusvalintapäätökseen vaikuttavina tekijöinä (Vuorinen & Valkonen 2003, 77).

Verrattaessa tyttöjen ja poikien suhtautumista erilaisiin koulutusvalintapäätökseen vaikuttaviin tekijöihin¹⁵ (kuvio 5) huomataan, että tyttöjen vastauksissa korostuu ammatillisen tulevaisuuden ja koulutuksesta saadun informaation merkitys koulutusvalinnan tekemisessä enemmän kuin pojilla. Suhtautumisessa koulutusvalintaan on havaittu eroja sukupuolten välillä myös Vuorisen ja Valkosen (2003) tutkimuksessa. Samoin kuin tässä aineistossa, naiset perustelivat hakupäätöstään miehiä useammin alan kiinnostavuudella (Vuorinen ja Valkonen 2003, 83). Kyselyaineistossa poikien vastauksissa koulumenestys puolestaan koetaan useammin tärkeäksi koulutusvalintaan vaikuttavaksi tekijäksi kuin tytöillä. Tulokseen vaikuttaa poikien korkeammat arviot matematiikan, fysiikan ja kemian merkityksestä koulutusvalintapäätöksessä. Yleisen koulumenestyksen arvottamisen suhteen taas tyttöjen ja poikien välillä ei ole eroa.¹⁶ Suhtautumisessa statuksen saamiseen tai muiden kokemusten ja mielipiteisiin ei tyttöjen ja poikien välillä ole eroa.



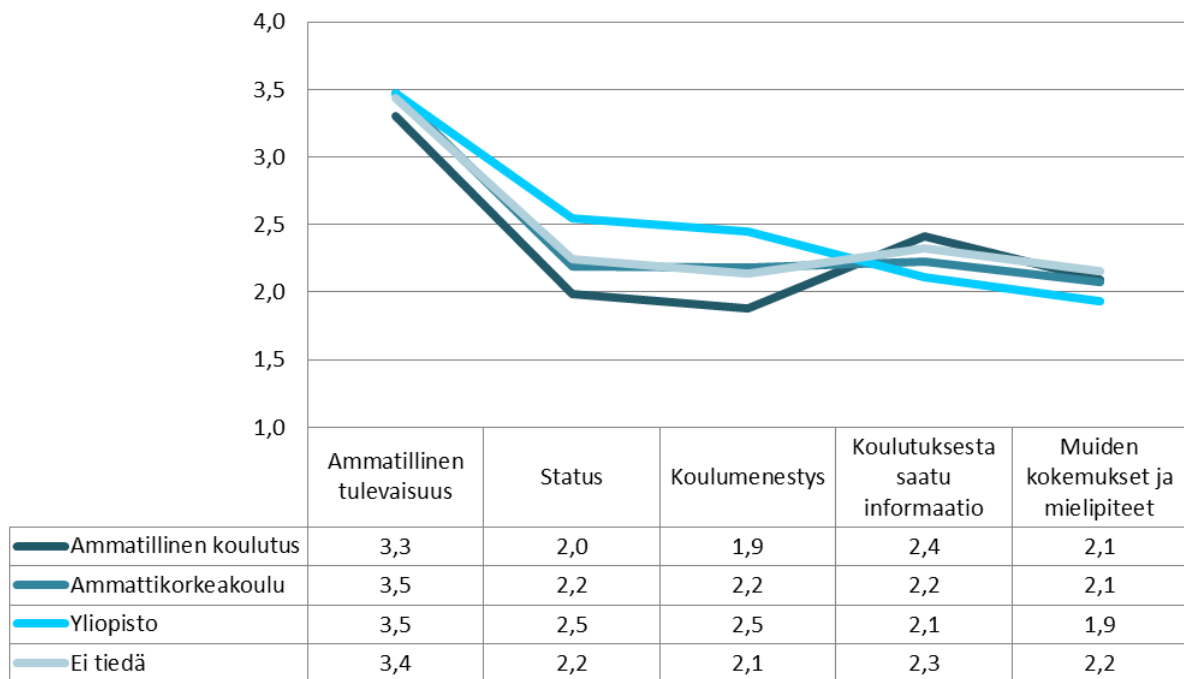
Kuvio 5. Erilaisten tekijöiden merkitys koulutusvalintaa koskevaan päätöksentekoon, vastaaja ryhmittäiset keskiarvot sukupuolen mukaan. (1 = ei tärkeä, 4 = erittäin tärkeä).¹⁷

¹⁵ T-testin mukaan tyttöjen ja poikien suhtautumisessa eri tekijöihin tilastollisesti merkitsevä ero ammatillisen tulevaisuuden ($t(497)=5,749$, $p<0,001$), koulumenestyksen ($t(530)=-5,858$, $p<0,001$) ja koulutuksesta saadun informaation ($t(565)=5,591$, $p<0,001$) kohdalla.

¹⁶ T-testin mukaan on tilastollisesti merkitsevä ero tyttöjen ja poikien matematiikan ($t(589)=-6,190$, $p<0,001$) ja fysiikan/kemian ($t(515)=-6,516$) menestyksessä. Keskiarvot: matematiikka tytöt 2,02 / pojat 2,53; fysiikka/kemia tytöt 1,59/pojat 2,16.

¹⁷ Tytöt $n=318-327$, pojat $n=246-261$.

Kuviossa 6 tarkastellaan, millä tavalla erilaiset koulutusvalintaan vaikuttavat tekijät painottuvat eri koulutuksiin hakevien vastauksissa¹⁸. Statuksen ja koulumenestyksen merkitykseen suhtaudutaan eri tavoin. Tilastollisesti merkitsevä ero on yliopistoon hakijoiden ja muiden vastaajien välillä; yliopistoon hakevat vastaajat pitävät statuksen ja koulumenestyksen merkitystä koulutusvalintapäätöksessä tärkeämpänä kuin muut vastaajat. Ammatillisen tulevaisuuden, koulutuksesta saatavan informaation sekä muiden kokemusten ja mielipiteiden merkityksen suhteen taas eri koulutuksiin hakevien suhtautumisessa ei ole eroa. Myös Vuorisen ja Valkosen (2003) tutkimuksessa yliopistoon hakevien keskuudessa koulutuksen statussytyt, kuten koulutuksen tasokkuus sekä alan palkkaus ja arvostus painottuivat enemmän kuin ammattikorkeakouluun hakijoilla (Vuorinen ja Valkonen 2003, 78–79).



Kuvio 6. Erilaisten tekijöiden merkitys koulutusvalintaa koskevaan päätöksentekoon, vastaaja ryhmittäiset keskiarvot haettavan koulutuksen mukaan (1 = ei tärkeä, 4 = erittäin tärkeä).¹⁹

¹⁸ Ryhmien välisiä eroja testattiin varianssianalyysillä. Ammatillisen tulevaisuuden, koulutuksesta saadun informaation sekä muiden kokemusten ja mielipiteiden kohdalla ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ryhmien välillä. Statuksen ja koulumenestyksen suhteen varianssien samansuuruisuusoletus ei ollut voimassa, joten niiden tarkastelussa käytettiin Welchin ja Brown-Forsythein testejä, joiden mukaan ryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevä ero ($p < 0,001$). Parittaisvertailuihin käytettiin Games-Howellin post hoc-testiä. Status-summamuuttujan kohdalla ero on tilastollisesti merkitsevä yliopistoon hakevien ja ammattikorkeakouluun hakevien välillä ($p < 0,001$) sekä yliopistoon hakevien ja epätietoisten hakijoiden välillä ($p = 0,002$). Koulumenestys-summamuuttujan kohdalla yliopistoon hakijat eroavat kaikista muista ryhmistä tilastollisesti merkitsevästi (yliopisto vs. ammatillinen koulutus $p = 0,021$, yliopisto vs. ammattikorkeakoulu $p = 0,002$, yliopisto vs. ei tiedä $p = 0,013$).

¹⁹ Ammatillinen koulutus $n = 14-15$, Ammattikorkeakoulu $n = 130-135$, Yliopisto $n = 344-357$, ei tiedä $n = 58-63$.

Määrätietoisia, harkittuja ja yksilöllisiä valintoja?

Keskustelu työurien pidentämisestä on käynyt viime aikoina hyvin vilkkaana. Eläkeiän nostamisen lisäksi keskusteluissa on ollut keskeisesti esillä opintojen keston lyhentäminen ja siten työmarkkinoille siirtymisen nopeuttaminen. Siirtymistä toiselta asteelta korkeakouluihin halutaan niin ikään nopeuttaa ja sujuvoittaa. Vallitsevat odotukset ripeästä ja tehokkaasta siirtymisestä jatko-opintojen pariin ja siitä työelämään voivat aiheuttaa kuitenkin lukionsa päättävälle nuorelle paineita opiskelupaikan valitsemisesta, kuten eräs kyselyyn vastanneista abiturienteista muotoilee: ”[on] liian suuri riski valita väärin ja se että koulutuspaikka ei kiinnosta! (47)”²⁰

Kiinnostavaa onkin, millaisena lukiolaiset itse näkevät omaa tulevaisuuttaan koskevan päätöksenteon.

Lukionsa päättävät abiturientit ovat tilanteessa, jossa täytyisi pystyä tekemään pitkälle omaan tulevaisuuteen vaikuttavia päätöksiä. Viimeisen lukiovuoden syksyllä abiturienttien tilanteet koulutusvalinnan suhteen ovat vielä hyvin moninaisia. Osa on tiennyt tulevaisuudensuunnitelmansa varmasti jo lukioon tullessaan ja suurin osa tekee päätöksensä viimeistään lukion kuluessa. Monille lukiolaisista koulutusvalinta näyttäytyy varmana, selkeänä ja lopullisena, ja tietynlainen määrätietoisuus ohjaa valinnan tekemistä. Aineistossa varmimpia koulutusvalinnastaan olivat yliopistoon pyrkijät, he myös pitivät koulutusvalintaa useimmin lopullisena. Aineistossa kuitenkin vielä joka viides abiturientti aikoi tehdä hakupäätöksensä vasta samaan aikaan kun hakee opiskelupaikkaa. Hakupäätöksen tekemisen viivästyttäminen mahdollistaa omien vaihtoehtojen pitämisen avoimina mahdollisimman pitkään, mutta toisaalta tuolloin opiskelupaikkaa koskevaan tiedonhankintaan ja hakuprosessiin valmistautumiseen voi jäädä varsin vähän aikaa. Esimerkiksi Vuorisen ja Valkosen (2005) tutkimuksessa seuratut opiskelijat olivat vaihtaneet koulutusta yleisimmin siksi, ettei haettu koulutus ollut vastannut alkuperäisiä odotuksia – hakupäätös tiettyyn koulutukseen oli tehty riittämättömin tiedoin (Vuorinen & Valkonen 2005, 133–137).

Koulutusvalinta koetaan yksilöllisenä prosessina, jossa päätöksenteon nähdään perustuvan ensisijaisesti yksilön henkilökohtaiseen kiinnostukseen, menestykseen ja tavoitteisiin. Erilaisten oman itsen ulkopuolella vaikuttavien tahojen merkitys näyttäytyy lukiolaisen näkökulmasta vähäisempänä koulutusvalintapäätöksen taustalla. Kyselyaineiston perusteella eniten koulutusvalintaan vaikuttaviksi tekijöiksi vastaajat tunnistivat omasta kiinnostuksesta, kunnianhimosta tai menestyksestä lähtöisin olevat tekijät, joita voidaan ajatella *yksilöllisinä valintaan vaikuttavina tekijöinä*. Aineistosta nousevat tulokset tukevat Inkinen (2013) huomiota siitä, kuinka koulutusvalintapäätöksen tekemisen ollessa juuri meneillään lukiolainen näkee koulutusvalinnan tekemisen olevan ensisijaisesti prosessi, jossa koulutusvalintaa työstetään yksilöllisesti omista lähtökohdista käsin (Inkinen 2013). Kyselyaineiston perusteella yksilön ympärillä *vaikuttavilla ulkoisilla tekijöillä*, tässä tapauksessa formaalilla tiedolla ja toisten kokemuksilla tai mielipiteillä, oli taas vähemmän merkitystä oman koulutusvalintapäätöksen taustalla. Koulutusvalinnan tekeminen kytkeytyy kuitenkin myös laajempaan sosiaaliseen ja kulttuuriseen kehykseen, ja siinä kehyksessä koulutusvalintoja voidaan ajatella rajoitetun omaehtoisina. Valinnan tarkastelussa ajallisella ulottuvuudella on merkitystä tunnistettaessa koulutusvalintaan liittyviä vaikuttimia; esimerkiksi Vienon (2013) artikkelissa käytetyissä omaelämäkerrallisissa kirjoituksissa koulutusvalintaansa jälkeenpäin pohdiskelevat opiskelijat tunnistivat yksilöllisten tavoitteiden ja kiinnostuksenkohteiden lisäksi myös ympäröivästä maailmasta tulevia moninaisia koulutusvalintaan vaikuttaneita tekijöitä ja tapahtumia (Vieno 2013).

Koulutusvalinnan tekemisen ollessa akuutti saattaa lukiolainen kuitenkin pitää valintapäätöksen tekemistä vain henkilökohtaisena hankkeenaan, eikä hän näe ulkoisia tietolähteitä tai toisten mielipiteitä niin merkittävänä tekijänä koulutusvalinnan taustalla. Oma valinta koetaan vapaaksi ja yksilölliseksi, toisaalta yksinäiseksikin projektiksi (vrt. Vieno 2013). Nähdäänkö koulutusvalinta ideaalisesti yksilöllisenä päätöksentekona, jossa lukiolaisen kuuluukin tehdä itsenäisesti kauaskantoisia valintoja määrätietoisesti

²⁰ Lainausta on peräisin kyselyn avovastauksista.

ja harkitusti? Millaisia mahdollisuuksia koulutusvalintojen tekoon ajattelutapa tarjoaa tulevaisuuden-suunnitelmistaan vielä epävarmoille nuorille?

Lähteet

Inkinen, A. (2013) Lukiolaisten koulutusvalintojen toiveet ja tavoitteet. www.koukuun.fi.

Tilastokeskus (2011) Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutukseen hakeutuminen [verkkajulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 19.6.2012]. www.stat.fi/til/khak/index.html

Vieno, A. (2013) itse raivattava tie – abiturienttien koulutusvalintojen haasteet ja ratkaisut. www.koukuun.fi.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. (2003) Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 18.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. (2005) Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajina. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 25.

INFORMAATIO URAVALINTAPÄÄTÖSTEN TUKENA

Informaation saatavuus, sen käytettävyys ja tietoa hakevan nuoren kriittiset tiedonhakutaidot vaikuttavat suuresti siihen, miten jatkokoulutuspaikan valintaan liittyvä tieto tulee käytettyä parhaalla mahdollisella tavalla uravalinnan yhteydessä. Tiedon jatkuva lisääntyminen – informaatiotulva – ei mitenkään helpota päätöksentekoa. Tiedonhankinnan tavat ovat myös kulttuuri- ja yhteiskuntaluokkasidonnaisia. Tietoa haettaessa sosiaaliset verkostot ovat vielä tänä päivänä keskeisessä asemassa, ja huomattavaa on, että ne sijaitsevat yhä useammin Internetissä. Nuorille tärkeimpiä tiedonvälittäjiä ovat kuitenkin aikuiset ja vanhemmat ja sellaiset tutut ja kaverit, jotka ovat jo tehneet uravalinnan. Opinto-ohjaajiin suhtaudutaan ristiriitaisesti: osa arvostaa heidän asiantuntemustaan ja apuaan, toiset taas katsovat heidän vain lukevan ulkoa jo olemassa olevaa faktatietoa. Nämä yllä olevat väitteet on poimittu tiedonhankintatutkimuksen teoriasta ja yhdestä yksittäisestä tutkimuksesta (Frances Hultgren), joka käsittelee ruotsalaisten lukiolaisten uravalintaan liittyvää tiedonhankintaa.

Tämän päivän nuori elää aivan erilaisessa informaatioympäristössä kuin heidän vanhempansa. Informaatioyhteiskunta, jonka tulehisen ennustaminen alkoi jo 1960-luvulla (Fritz Machlup) ja sai jatkoa Yoneji Masudan (*The Information Society as Post-Industrial Society*, 1980) ja Alvin Tofflerin (*The Third Wave*, 1980) kaltaisten teoreetikoiden toimesta, oli jo toteutunut 1990-luvulla. Informaatiosta oli tullut kaikkein tärkein tuotantotekijä, ja kuvaavaa on, että kun espanjalaisen sosiologi Manuel Castells kirjoitti kolmiosaisen informaation aikaa käsittelevän teossarjansa (*The Information Age*, 1996–1998), hän analysoi (tai yritti analysoida) informaatioyhteiskuntaa jo vakiintuneena, olemassa olevana järjestelmänä.

Tyypillistä informaatioyhteiskuntateoreetikoille oli, että he ennustivat informaation tai tiedon määrän lisääntyvän räjähdysmäisesti. Kun nuori tekee uravalintojaan, hän elää informaatioähkyn keskellä. Päätöksenteon tukena tarvittavaa tietoa on valtavasti, se on hajanaista ja sen luotettavuuden tarkistaminen on monesti lähes mahdotonta. Rationaalisen päätöksenteon edellytykset heikkenivät informaation määrän kasvaessa hallitsemattomasti.

Informaatiotutkimuksen alaan kuuluva tiedonhankintatutkimus tarkastelee juuri tiedonhankintakäytäntöjen lainalaisuuksia. Tieteenala on varsin nuori ja sitä voidaan pitää tyyppiesimerkkinä poikkitieteellisyydestä. Suomalainen tiedonhankintatutkimus keskittyy Tampereen yliopistoon ja Åbo Akademiin, ja se on kansainvälisestikin erittäin korkeatasoista.

Toinen tiedonhankintaan liittyvä käytännöllisläheinen projekti on informaatiolukutaidon tutkimus ja sen toteuttaminen. Informaatiolukutaito ja sen opettaminen on keino hankkia opiskelijoille ja kansalaisille parempia taitoja ja valmiuksia tehokkaaseen ja kriittiseen tiedonhankintaan, ja se on läheisessä yhteydessä medialukutaitoon ja mediakasvatukseen.

Tässä katsausartikkelissa tarkastellaan tiedonhankintatutkimuksen keskeisimpiä käsitteitä ja esitetään sekä Reijo Savolaisen malli arkielämästä tiedonhankinnan kontekstina että myös Frances Hultgrenin ruotsalaisten teinien uravalintoihin liittyvä tiedonhankintatutkimus.

Tiedonhankintatutkimus: teoriaa ja käsitteitä

Ari Haasion ja Reijo Savolaisen mukaan (2004, 9) tiedonhankintatutkimuksen ja sillä saavutetun tiedon avulla pystytään ymmärtämään sekä ihmisen käyttäytymistä tiedontarvetilanteissa että myös sitä, miksi ja miten tiedonhankkija käyttää tiettyjä tiedonhankintakanavia ja -menetelmiä. Tiedonhankintatutkimuksen tuloksena saatua tietoa voidaan hyödyntää informaation prosessoinnin ja käytön eri tasoilla; tämä koskee niin informaation loppukäyttöä, sen tuottamista kuin sen välittämistäkin.

Tiedonhankintatutkimus tarkastelee kolmea tiedontuotannon ja sen käytön eri osa-aluetta: yksilön ja yhteisön tiedontarpeita, tiedonhankintaa sekä tiedonkäyttöä.

Tiedonhankinnan tutkimus ei rajoitu pelkästään informaatiotutkimuksen alueelle, vaan aihetta tutkitaan myös muilla tieteenaloilla. Viestintätutkimuksen, psykologian ja kasvatustieteen tutkimustulokset ovat yleisesti sovellettavissa myös informaatiotutkimukseen (Savolainen 2011, 78).

Data, informaatio ja tieto

Ilkka Niiniluoto on eritellyt teoksessaan *Informaatio, tieto ja yhteiskunta* (1996) ”tiedon” eri lajeja. Data on pelkkää informaation raaka-ainetta, pelkistetyimmässä muodossaan dataa ovat esimerkiksi tietokoneeseen syötetyt nollat ja ykköset.

Informaatio sen sijaan liittyy kommunikaatioon, ja se voidaan luonteensa puolesta jakaa semanttiseen ja pragmaattiseen informaatioon. Semanttisen informaation prototyyppi on maailmaa koskeva väitelause, propositio: ”Suomi on jääkiekon maailmanmestari vuosimallia 2011”. Semanttisella informaatiolla on aina totuusarvo: se on joko tosi tai epätosi (Niiniluoto 1996, 54; Haasio & Savolainen 2004, 16).

Tieto käsitteenä saa informaatiotutkimuksen sisällä hieman eri vivahteen kuin mikä sillä on filosofiassa (Platon: tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus.). Haasio ja Savolainen katsovat (2004, 17), että tieto (knowledge) syntyy, kun informaatio muuttaa tulkitsijan käsityksiä jostain asiasta, siis hänen kognitiivisia rakenteitaan. Kukin yksilö tulkitsee tietoa omalla tavallaan, ja tähän prosessiin vaikuttaa esimerkiksi se toimintaympäristö ja kulttuuri, jossa hän elää.

Niiniluoto jakaa tai erottelee tiedon sen eri osa-alueisiin. Yksi tiedon laji hänen luokittelussaan on välineellinen tieto, joka kertoo, millä keinolla voidaan saavuttaa jokin tavoite (Niiniluoto 1996, 56). Esimerkkinä voisi olla, mitä yksilön tulee tehdä päästäkseen opiskelemaan lakia Turun yliopistoon. Välineellinen tieto on luonteeltaan pragmaattista, ja se liittyy ongelmanratkaisutilanteisiin. Koulutusvalintoja tekevä yksilö tarvitsee toki myös muunkinlaista tietoa kyetäkseen toimimaan rationaalisesti: vuorovaikutustaidot ja sosiaalisuus yleensä voidaan nähdä tekijöinä tai alustana, jotka edistävät tiedonhaun onnistumista.

Tämä näkökanta tiedon praktisuudesta eli käytännöllisyydestä voidaan liittää myös tiedonhankintaan. Kun haluamme tietoa yksittäisen ongelman ratkaisemiksi, silloin tiedonhankintamme on ongelmalähtöistä eli praktista (Haasio & Savolainen 2004, 30). Ura- tai jatkokoulutuspaikkavalinnan edessä olevat nuoret saattavat esimerkiksi etsiä vastausta kysymyksiin, kuten missä tiettyä koulutusta järjestetään, onko heillä realistisia mahdollisuuksia päästä kyseiseen koulutukseen tai miten viime aikoina koulutuksesta valmistuneet ovat työllistyneet. Jos tiedonhankinnalla ei ole mitään erityistä syytä, silloin on kyse orientoivasta tiedon hankinnasta. Me saatamme lukea säännöllisesti sanomalehtiä ilman mitään erityisiä intressejä – kyse on ehkä viihteestä ja halusta olla asioista perillä.

Tiedontarve

Mistä syntyy yksilön tiedontarve? Miten tiedontarve koetaan? Reijo Savolainen näkee (2011, 84–85), että tiedontarpeen voidaan katsoa olevan yksi ihmisen perustarpeista. Meillä on siis luonnollinen tarve seurata tiedotusvälineitä. Savolainen (2011, 87) kuitenkin ottaa esille Richard Derrin käsityksen, jonka

mukaan aito tiedontarve on olemassa, jos molemmat seuraavista ehdoista täyttyvät: tieto on merkityksellistä toimijalle, ja tieto on jossain mielessä tarkoituksenmukaista (Derr 1983, 273–278).

On ilmeistä, että tiedontarve liittyy usein välineelliseen tietoon ja palvelee ongelmaratkaisutilanteita, se ikään kuin syntyy tilanteen mukaan – tiedontarve on siis tilannesidonnainen tila. Arvokasta tietoa ei siis ole välttämättä ulkoa opittu faktatieto vaan tieto, jonka avulla pystytään tekemään käytännöllisiä ratkaisuja ja selviytymään ongelmatilanteista. Toki meillä pitää olla tarpeeksi tietoa, jotta pystymme hahmotamaan kulttuuriamme, elämismaailmaamme ja vaikkapa hakemaan tietoa – ilman sitä olisimme hukassa.

Yksilön sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät, kuten arvot ja normit, määrittelevät hänen tiedontarpeitaan. Hultgrenin (2009, 73) ja Schultzin (1975) mukaan elämismaailma on se usein tiedostamaton pohja ja perusta, jossa yksilö suorittaa omia henkilökohtaisia projektejaan. Oppi elämismaailmoista liittyy vahvasti Edmund Husserlin ja Martin Heideggerin filosofiaan, fenomenologiaan, ja siitä kehittyneeseen eksistentialismiin. Elämismaailma syntyy vuorovaikutuksesta, se on pohjimmiltaan intersubjektiivinen. Heideggerin keskeisiä käsitteitä olivat olemisen hermeneutiikka ja esimerkiksi elämismaailmat ja ymmärtäminen. Tällöin ymmärtämisellä tarkoitetaan sitä, miten (eksistoiva) yksilö tekee olemassaoloon ja ympäröivää maailmaa itselleen käsitettäväksi, siis tulkitsee omaa todellisuuttaan. Ymmärtäminen on toisaalta suuntautunut tulevaisuuteen (yksilöllisiin projekteihin), toisaalta se on sitoutunut yksilön faktuaalitodellisuuteen. Lisäksi jo tulkittu yksilöllinen todellisuus, yksilön maailma, suhteutuu jatkuvasti maailmassa olemisen ymmärtämiseen. Maailmalla Heidegger ei tarkoita ainoastaan ulkoista todellisuutta. Siihen kuuluu se kokonaisuus, jossa yksilö on, ja lisäksi myös se ymmärrys, jonka avulla hän sekä paljastaa itselleen että käsittelee tätä koko ajan päälle vyöryvää kokonaisuutta (Ödman 1988, 17). Yksilö siis sekä tulkitsee olemistaan että luo itselleen projekteja äärellisen olemassaolonsa puitteissa, mutta sekä tulkintaa että projekteja rajoittaa hänen ymmärryksensä ja faktuaalinen todellisuus.

Tiedon tarpeella, kuten myös tiedon kiinnostavuuden ja luotettavuuden arvioinnilla, on siis sosiaalinen perustansa. Hultgrenin mukaan (55) se, miten nuoret etsiessään ja suunnitellessaan jatkokoulutuspaikkoja kokevat saamansa tiedon olevan luotettavaa, on tiiviisti yhteydessä heidän omaan näkemykseensä asemastaan siinä elämismaailmassa, jossa he ovat kiinnittyneitä erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin (ja rooleihin), joista koulunsa päättävä ja urapolkua hakeva minä on vain yksi.

Tiedonlähteet ja -kanavat

Aikaisemmin tiedonlähde ymmärrettiin dokumentiksi, johon tieto oli tallennettu, olivat kyseessä sitten periteiset painetut ja elektronisen dokumentit. Mutta myös ketkä tahansa henkilöt ja asiantuntijat voivat toimia tiedonlähteinä. Dokumentit voidaan lukea formaaleiksi tai informaaleiksi tiedonlähteiksi; informaaliset tiedonlähteet ovat usein suullisia ja epämuodollisia tai esimerkiksi sähköposti- tai Twitter-viestejä. (Haasio & Savolainen 2004, 19–20). Formaaliset tiedonlähteet ovat yleensä kaikkien saatavilla, informaalin lähteen tavoittaminen riippuu käytettävissä olevista verkostoista tai esim. suhteista.

Kanava on organisoitu keino päästä tiedonlähteen äärelle (Ibid, 20). Jos yksittäinen henkilö toimii kanavana, häntä voidaan kutsua tiedonvälittäjäksi. Ovatko nettisivut sitten kanavia vai tiedonlähteitä? Ilmeisesti molempia, pitäähän nettisivu poikkeuksessa sisällään myös suuren määrän linkkejä, kanavia toisiin tiedonlähteisiin.

Esteitä tiedonhankinnassa

Reijo Savolainen luettelee erilaisia tiedonhankinnan tai -saannin esteitä. Joskus ne saattavat olla hyvinkin helposti poistettavia, esimerkiksi aikapula tiedonhankinnan esteenä voi olla voitettavissa paremmalla ajankäytön suunnittelulla. Usein esteet ovat taloudellisia: ei ole varaa tilata kotiin päivälehteä, tai kirjasto ei kykene budjettinsa rajoitusten vuoksi hankkimaan tiettyä materiaalia. (Savolainen 2011, 96) Internetin yhteydessä puhutaan digitaalisesta kuilusta (digital divide), joka on yhteiskunnan toiminnan kan-

nalta huolestuttava tila, varsinkin jos viranomaisten tiedotus ja julkiset palvelut on siirretty Internetiin. Savolainen mainitsee myös erilaisiin tunnelähtöisiin tiedonhankinnan esteitä: joskus asianlaidan tiedusteleminen omalta työtoverilta saatetaan kokea pulmalliseksi, oman riittämättömän osaamisen tunnustaminen ei ole jokaiselle helppo asia. Kollega tai esimies voi olla myös vaikeasti lähestyttävä (Savolainen 2011, 96). Tieto on myös valtaa; sen puuttuminen tai epääminen on vallankäytön väline. Monesti tiedonlähteiden käyttö vaatii erityisosaamista: asiantuntijoille tietokannan pyörittäminen on itsestäänselvyys, ensikäyttäjälle käyttöliittymä usein kryptinen tuttavuus. Myös kieliongelmat ovat usein esteenä, eikä tämä koske vain sitä, että tieteen kieli on yleensä englantia, jota kaikki eivät hallitse. Eri ammattislangit ja kielipelit ovat vaikeita niihin vihkiytymättömille.

Heidi Julien (1999) teki tutkimuksen siitä, mitä esteitä kanadalaiset 14–19 -vuotiaat nuoret kokivat uravalintoihinsa liittyvän tiedonhaun yhteydessä. Tutkimus osoittaa, että nuoret elävät eräänlaisessa epävarmuuden tilassa: osa heistä (40 %) ei tiennyt, mistä tietoa hakea, ja samansuuruinen joukko katsoi tietoa olevan liikaa ja sen olevan hajanaista. Huomattavaa oli myös se, etteivät nuoret ymmärtäneen pysyvän itse vaikuttamaan tulevaisuuteensa rationaalisella päätöksenteolla. Harvinaisen monet nuorista asettivat tarjolla olevan informaation luotettavuuden kyseenalaiseksi (s. 47–48).

Voidaan sanoa, että esteet ovat yleensä voitettavia. Niihin törmäävän tulee kuitenkin olla tarpeeksi motivoitunut opettelemaan tiedonhakua. Frances Hultgrenin tutkimuksessa yksi uravaihtoehtoista tietoa hakenut ryhmä erosi muista juuri siinä suhteessa, että he eivät olleet millään tavalla motivoituneita hankkimaan tietoa kyseisestä aiheesta (Hultgren 2009, 230–241). Ympäristön tulisi myös huomioida tiedonhankintakanavien ja tiedonlähteiden käytettävyyssnäkökannat ja informaatiolukutaidon opetukseen tulisi kiinnittää huomiota.

Arkielämän tiedonhankinta

Arkielämässä tapahtuvalla tiedonhankinnalla on tiivis yhteys yksilön tai ryhmän sosiokulttuuriseen ympäristöön. Tutkijasta riippuen korostetaan joko yhteisön normeja, ympäristön asettamia rooliodotuksia (Elfreda Chatman) tai sosiodemografisia tekijöitä ja yksilön elämäntyyliä (Kirsty Williamson) – tutkimuksessa puhutaankin tiedonhankinnan ympäristöistä (Haasio & Savolainen 2004, 121–123), toisilla tieteenaloilla tämä voitaisiin korvata termillä viitekehys.

Kirsty Williamson korostaa tutkimuksessaan arkielämän tiedonhankinnan sattumanvaraisuutta: Ihmiset ovat pikemminkin tiedon vastaanottajia kuin aktiivisia tiedon hankkijoita (Williamson 1998, 35). Tiedonhankintaan liittyvinä variaabeleina Williamson luettelee yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet, sosioekonomiset olosuhteet, arvot, elämäntyyli tai -tavat ja aineelliset, ympäristöön liittyvät seikat (Ibid.). Sattumanvaraisuus viittaa Heideggeriin ja eksistentialismiin, jonka mukaan yksilö tulkitsee olemistaan ja luo itselleen projekteja äärellisen olemassaolonsa puitteissa, mutta sekä tulkintaa että projekteja rajoittaa sekä hänen ymmärryksensä että faktuaalinen todellisuus. Yksilö valitsee itsensä vapaana ja on valinnoistaan itselleen vastuussa. Jean-Paul Sartren mukaan yksilön elämälle on tunnusomaista kahden eksistentiaalisen kategorian, nimittäin projektin ja realiteetin (faktisiteetin) välinen edestakainen liike (Ödman 1988, 121). Realiteetit, elämisen jokapäiväiset olosuhteet ja käsitykset itsestä ja omasta asemasta, rajoittavat yksilön projekteja, jotka ovat aina suuntautuneet tulevaisuutta kohti. Yksilö voi valita elämän realiteetit projekteikseen, jättää siis aidossa mielessä valitsematta, mikä sekin on valinta, ja siirtää siis tietoisestikin avartavat projektit, paremman ja vapaamman elämän vaihtoehdot, taka-alalle. Voidaan ajatella, että faktuaalinen todellinen, tässä tapauksessa rajoittamaton ja koko ajan paisuva informaatiotulva, vaikeuttaa yksilön tiedonhankintaa ja rationaalista päätöksentekoa ja aikaansaa eräänlaista hallitsematonta ajalehtimistä.

Reijo Savolaisen esittämä tiedonhankinnan malli perustuu puolestaan Pierre Bourdieun habituksen käsitteeseen, joka on laajalle levinnyt ja eri tieteenalojen käyttämä sosiologian peruskäsite (Maton 2008, 49). Bourdieun mukaan ihmisen asema yhteiskunnassa ilmenee eri toimintakentillä, joita ovat esim. talous, politiikka ja kulttuuri (Haasio & Savolainen 2004, 124). Yksilöt pyrkivät jatkuvasti vahvistamaan näil-

lä toimintakentillä rooleihinsa liittyviä arvokkaiksi koettuja ominaisuuksia, joita voidaan myös kutsua eräänlaisiksi pääomiksi. Bourdieun mukaan yksilön toimintaa ja valintoja ohjaavat suurelta osalta habitukset, tiedostamattomasti omaksutut periaatteet; habitus on siis eräänlainen jäsentävä rakenne, ole-massaolon tapa ja taipumus, joka johtaa tietynlaiseen toimintaan (Maton 2008, 50).

Savolainen johtaa Bourdieun habitus-teoriasta neljä erilaista elämönhallinnan kategoriala (optimistis-kognitiivinen, pessimistis-kognitiivinen, defensiivis-affektiivinen, pessimistis-affektiivinen), joiden piirissä yksilö ennakoii ja toimii esimerkiksi arkipäivän ongelmaratkaisutilanteissa ja niihin liittyvässä tiedonhankinnassa (Haasio & Savolainen 2004, 126–128). Kaksi ensimmäistä kategoriala näyttäisi tuottavan aktiivista tiedonhankintaa, jälkimmäiset liittyvät sen sijaan jo nimiensä perusteella passiiviseen tiedonhankintaan ja pessimismiin suhteessa oman elämän rakentamiseen. Savolainen tutki eri ammattiryhmän edustajia – teollisuustyöntekijöitä ja opettajia – ja vertasi näiden ryhmien tiedonhankintakäyttäytymistä: opettajat olivat tässä suhteessa aktiivisempia, heillä oli käytössään suurempi määrä tiedonlähteitä, laajemmat kontaktiverkot ja myös enemmän oma-aloitteisuutta (Ibid, 132–133). Sosiaalisella asemalla, rooleilla ja viime kädessä habituksella näyttää olevan vaikutusta siihen, miten ja minkälaista tietoa yksilö hakee ja hankkii.

Nuoret valintojen ääressä

Frances Hultgren perustaa tutkimuksensa fenomenologis-eksistentiaaliseen traditioon ja käyttää teoreettisena viitekehyksenään Alfred Schutzin teoriaa elämismailmoista. Schutzia (1899–1959) on yleensä pidetty Edmund Husserlin työn jatkajista sinä, joka pyrki ensimmäisenä yhdistämään fenomenologian sosiologiaan. Ottaessaan tutkimuksensa lähtökohdaksi Schutzin tulkinnan elämismailmasta – käytännön maailmasta, jossa yksilö toimii ja jossa merkityksiä syntyy jatkuvan toiminnan tuloksena (Hultgren t, 10) – hän asettaa teoreettisen viitekehyksensä filosofiselle metatasolle ja nousee pelkän sosiologisen teorianmuodostuksen yläpuolelle. Elämismailma on jokaiselle oma ja yksityinen; se muodostuu yksilön kokemuksista ja tietovarannosta mutta on myös vuorovaikutuksen ja jaettujen kokemusten luomus. Elämismailmalle on tunnusomaista naiivi ja luonnollinen suhtautumisemme meitä ympäröivään maailmaan, se miten otamme maailmaa koskevat havainnot ja kokemukset annettuina ja miten katsomme itse voivamme vaikuttaa meitä ympäröivään todellisuuteen, maailman menoon. (Ibid)

Hultgrenin mukaan habitus-käsite auttaa puolestaan ymmärtämään elämismailman käsitettä eli sitä, miten yksilöt muodostavat erilaisilla sosiaalisilla ja kulttuurisilla areenoilla heille tunnusomaisia tapuuksia, elämäntyyplejä, normeja, arvoja ja käyttäytymismalleja (Ibid, 266).

Hultgren haastatteli aikuisuuden kynnyksellä olevia ruotsalaisia toisella asteella (lukio) olevia nuoria haluten selvittää, miten he suhtautuvat opiskeluun ja uravalintoihin liittyvään tiedonhakuun. Lähtökohdana oli selvittää, a) mitä taktiikoita nuoret käyttivät tiedonhaussa, b) miten heidän identiteettinsä heijastuu heidän tiedonhakua koskevissa kertomuksissaan ja c) miten nämä kertomukset ovat ymmärrettäviä suhteessa yhteiskunnalliseen koulutusta ja työtä käsittelevään diskurssiin. Hultgren haastatteli (puoli-strukturoitu teemahaastattelu) kahteen kertaan 21:tä lukionsa lopettavaa opiskelijaa menetelmänään fenomenologinen narratiivinen analyysi.

Hultgren selvitti myös, miten opiskelijat suhtautuivat opinto-ohjaukseen. Näkökannoista löytyi tietenkin sekä positiivisia että negatiivisia mielipiteitä. Osa katsoi, että opinto-ohjaus oli tarkoitettu niille, joilla oli uhkana huono todistus ja jotka eivät tiedä, miten opiskelu- ja työuratietoa on saatavilla. Katsottiin myös, että opinto-ohjaajat vain toistavat sitä tietoa, joka on jo olemassa. Yksi vastaus oli, että jos jo tietää, mitä haluaa, ei tarvitse opinto-ohjausta. Positiivisesti suhtautuvat katsoivat, että opinto-ohjaus tarjoaa yksilöllistä tukea ja neuvoa itsenäiselle päätöksenteolle tai että siitä oli eniten hyötyä, jos opiskelija jo tietää, mihin haluaa, tarvitte neuvoja siihen, miten jatkokoulutuspaikkaa haetaan (Ibid. 118–121).

Hultgren löysi neljä erilaista näkökantaa nuorten tiedonhankintaan. Osa nuorista suhtautuu tiedonha-kuun puhtaasti välineellisesti: he etsivät tietoa, joka yhdistäisi heidän koulutuspaikkaintrensseinsä ja tule-

vaisuuden työmarkkinat. Toinen ryhmä pyrki etsimään polkuja määrättyihin ammatteihin ja orientoitumaan niihin paremmin tiedonhankinnan kautta. Kolmas ryhmä ei kokenut tiedonhakua tarpeelliseksi tai ajankohtaiseksi: he halusivat antaa itselleen aikaa hankkiakseen käytännöllistä tietoa koulun ulkopuolisesta maailmasta. Ryhmä, jolla oli usein negatiivisia kokemuksia opiskelustaan ja lukioista, koki tiedonhankinnan uhkaavana ja pelottavana, koska se voi vahvistaa entisestään heidän haavoittuneisuuttaan.

Ensimmäisessä kategoriassa tiedonhaku kohdistui sekä yliopistojen tuottamaan materiaaliin (esitteet, websivut), työmarkkinoita koskeviin tilastoihin, ammatinvalinnan- ja opinto-ohjaajiin ja opettajiin sekä yliopistossa jo oleviin vaikuttajiin (tutut, ystävät) että myös perheenjäseniin (Ibid, 133–134). Toinen ryhmä halusi syvempää ammatteja koskevaa tietoa ja suuntautui enemmän käytännön tiedonlähteisiin: he hakivat tietoa yliopistoista ja korkeakouluista koulutusohjelma- ja opintojaksotasolla. Ammattitietoa haettiin suoraan ammatinharjoittajilta ja asiantuntijoilta. Opettajilta ja opinto-ohjaajilta odotettiin eri ammatteihin liittyvää asiantuntijatietoa ja ystäviä ja tuttuja lähestyttiin, jos he olivat jo jossakin ammatissa tai koulutusohjelmassa. Perheenjäseniltä vaadittiin myös ammattiin liittyvää informaatiota, jos sitä oli olemassa (Ibid, 148). Kolmas ryhmä – potentiaaliset välivuoden pitäjät – luotti suoriin omiin kokemuksiin, omaan perheeseen ja ystäviin, haki tietoa ulkomaisista opiskelupaikoista ja matkustamisesta yleensä netistä mutta myös niiltä, jotka olivat tai joilla oli kokemusta esim. reppumatkustamisesta. He olivat yleensä kiinnostuneimpia yliopistojen suppeammista opintokokonaisuuksista ja lyhytkursseista ja yleisen tason urasuunnittelusta (Ibid, 161). Viimeisen, tiedonhakua välttelevän, ryhmän jäsenet saattoivat perustella passiivisuuttaan sillä, että urasuunnittelu ei ollut nyt ajankohtaista, ja se saattaisi olla aktuallia myöhemmässä vaiheessa. Osa tähän ryhmään kuuluvista oli yksinkertaisesti valinnut väärän linjan lukiossa, ja he kokivat turhautuneisuutta. Yleensä tältä ryhmältä puuttui tiedonhakuun tarvittava motivaatio (Ibid, 185).

Tiedonhankintamallit näyttävät olevan selvästi ongelmalähtöisiä: niiltä, joilla oli selvä päämäärä, näytti löytyvän myös motivaatiota ja keinoja rationaaliseen tiedonhakuun. Motivaation puute aikaansai välinpitämättömyyttä tiedonhankinnan suhteen, eikä tulevaisuus näyttänyt olevan omissa käsissä. Motivointuneet opiskelijat, joilla oli selvät suunnitelmat ja päämäärät, käyttivät runsaasti formaaleja tiedonlähteitä. Välivuodesta haaveilevat luottivat informaaleihin tiedonlähteisiin. Nämä erot olivat selvästi nähtävissä myös yksittäisten haastateltavien informaatiohorisonteissa; merkittävää oli se, että nämä horisontit olivat jatkuvassa muutoksessa ja myös hyvin toisistaan poikkeavia – niin kuin yksilölliset elämämaailmat. Valintoihin liittyvä käytettävissä oleva tieto – ja se tieto, mikä tästä massasta valittiin – oli jo informaation suuresta määrästä johtuen koko ajan liikkeessä. Samanlaista urapolkua suunnitteleva siis helposti perusteli valintansa hyvinkin erilaisilla argumenteilla.

Lähteet

- Derr, Richard (1983) A conceptual analysis of information need. *Information Processing and management* 19 (5), s. 273–278.
- Haasio, Ari & Reijo Savolainen (2004). *Tiedonhankintatutkimuksen perusteet*. Helsinki: BTJ.
- Hultgren, Frances (2009) *Approaching the future. A study of Swedish school leavers' information related activities*. Borås: Publiceringsförening VALFRID.
- Julien, Heidi E. (1999) Barriers to adolescents' information seeking for career decision making. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*; Jan 1999; 50, 1; s. 38–48.
- Maton, Karl (2008) *Habitus*. Teoksessa Grenfell, Michael (toim). *Pierre Bourdieu: Key Concepts*. Durham, GBR: Acumen, s. 49–66.

- Niiniluoto, Ilkka (1996) Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsiteanalyysi. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus; Edita.
- Savolainen, Reijo (2011) Tiedonhankintatutkimuksen lähtökohtia. Teoksessa Ote informaatiosta (toim. Sami Serola). Helsinki: Avain, s. 75–115.
- Schutz, Alfred (1975) "Some structures of the life-world". Teoksessa I. Schutz (toim.) Collected papers III: studies in phenomenological philosophy. The Hague: Martinus Nijhoff, s. 116–132.
- Williamson, Kirsty (1998) Discovered by change. The role of incidental information acquisition in an ecological model of information use. *Library & Information Science Research*, 20 (1), s. 23–40.
- Ödman, Per-Johan (1988) Tolkning förståelse vetande. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag.

Raila Pirinen
raila.pirinen@helsinki.fi
Helsingin normaalilyseo
Helsingin yliopisto



MILLAISTA TUKEA NUORET VALINNOISSAAN TARVITSEVAT?

Miten saada nuoret peruskoulun ja lukion jälkeen hakemaan jatkokoulutukseen ilman “hukkaan heitettyjä” välivuosia? Miten saada nuoret suorittamaan tutkintonsa loppuun ja sen jälkeen siirtymään työmarkkinoille? Näihin kysymyksiin päättäjät ovat vuosikymmenestä toiseen yrittäneet löytää vastauksia siinä kuitenkin onnistumatta.

Koulutukseen hakeutumiselle ei myöskään näytä olevan vaihtoehtoja. “Sitt saa kauheat huudot opolta.” (esim. Lappalainen ym. 2010) Ns. pakkohakeminen ei ole lähimainkaan kyennyt täyttämään päättäjien toiveita siitä, että suoritettuaan yleissivistävän koulun nuoret jatkaisivat opintojaan joko toisella asteella tai korkea-asteella. Pakkohaku on siirtänyt ongelman koulutuksen järjestäjien harteille heidän joutuessaan miettimään, miten saada opintoihin ajautuneet nuoret suorittamaan tutkintonsa.

Olisiko syytä kysyä nuorilta itseltään, millaista apua he tarvitsevat siirryttäessä kouluasteelta toiselle? Millainen tuki lisäisi varmuutta heidän valintoihinsa? Millä keinoin minä opinto-ohjaajana voisni parhaiten auttaa nuorta saavuttamaan ne asiat, joita hän pitää tavoittelemisen arvoisina? Artikkelissani pyrin vastaamaan näihin kysymyksiin tarkastelemalla valintatilanteita ohjauksen näkökulmasta.

Tullessaan yläkouluun nuori todennäköisesti on jo itse voinut vaikuttaa siihen, missä koulussa opintojaan jatkaa. Kokemukseni mukaan nuori myös sitoutuu tehtyihin ratkaisuihin ja valintoihin, jos hän on ollut mukana päättämässä itseään koskevista asioista. Koulussa tämä näkyy esimerkiksi siinä, että opiskelumotivaatio on kohdallaan ja luvattomia poissaoloja vähän. Onkin todennäköistä, että mitä enemmän nuori omissa asioissaan tulee kuulluksi ja otetuksi huomioon, sitä paremmin hän myös ottaa vastuun tehdyistä päätöksistä.

Sen sijaan valinnan varmuus vähenee, mikäli nuori ohitetaan päätöksenteossa tai mikäli nuori itse jättää omat kiinnostuksensa taka-alalle ja perustaa valintansa muiden toiveisiin ja odotuksiin. Nuori voi esimerkiksi lopettaa oppiaineen opiskelun tai jättää koulutuksen kesken. Näin kävi seuraavassa tapauksessa, joka liittyy 7. luokalla tehtävään valinnaisaineiden valintaan: Vanhemmat olivat toivoneet tyttärensä aloittavan venäjän kielen opiskelun käsityön sijaan, johon tytär itse tunsu mielenkiintoa. Vanhempien mielestä venäjän kielen taito oli käsityötä hyödyllisempi vaihtoehto, koska tulevaisuudessa venäjän kielen taitajilla on kysyntää enemmän kuin on tarjontaa. Pienen lahjonnan avustuksella tytär palautti lomakkeen, jossa venäjä oli valittu 8. ja 9. luokalle. Motivaatio opiskeluun ei kuitenkaan riittänyt koulun alkua pidemmälle, ja venäjän opinnot vaihtuivat käsityöhön.

Peruskoulun ja lukion opinto-ohjaajana olen vanhempien ohella mukana nuoren opinto-ohjelman laatimisessa ja jatkokoulutukseen hakeutumisessa. Kuten edellisestä esimerkistä näkyy, vanhemmat yleensä haluavat nuoren valitsevan sellaisia oppiaineita ja hakeutuvan sellaisiin koulutuksiin, joista hänelle arvellaan olevan hyötyä tulevaisuudessa. Myös nuori saattaa ajatella samalla tavalla. Yleensä

sekä vanhemmat että nuori olettavat, että opinto-ohjaajan neuvojen avulla nuori kykenee tekemään sellaisia valintoja, jotka ovat yhtenevät hänen kiinnostustensa ja osaamisensa kanssa.

Opinto-ohjaajana saan toisinaan myös hyväntahtoisilta kollegoiltani neuvoja siitä, kenelle oppilaalle kannattaa suositella ammatillista oppilaitosta ja kenelle lukiota. Opettajien kuva oppilaasta piirtyy usein oppiaineen kautta ja jää yleensä siksi yksipuoliseksi. On myös tavallista, että arvioitaessa oppilasta kuvataan hänen puutteitaan sen sijaan, että puhuttaisiin hänen vahvuuksistaan. Oppilaan tulevaisuuden suunnitelmien ja itsetunnon tukemisen kannalta huomion kiinnittäminen hänen osaamiseensa on kannattavampi vaihtoehto kuin pelkkien heikkouksien kuvaaminen. Ongelmien vatkominen ilman konkreettisia parannusehdotuksia harvoin vie oppilaan asiaa eteenpäin.

Oivaltaminen voimavarana

Psykologi Tony Dunderfelt on kiteyttänyt mielestäni osuvasti intuition ja loogisen ajattelun eron sanoessaan, että siinä missä intuitiossa havaitaan kokonaisuuksia, loogisessa ajattelussa käydään läpi yksityiskohtia. Pirstaleisessa ja segmentoituneessa maailmassa oivaltamisen voima onkin siinä, että se auttaa nuorta muodostamaan mielikuvan elämästään silloin, kun hän on päässyt tavoitteeseensa. Esimerkiksi tullessaan ohjaukseen nuori voi kertoa rakastavansa piirtämistä ja maalaamista, mutta ilmoittaa saman hengenvetoon, ettei missään nimessä aio ryhtyä taiteilijaksi, koska ne saavat niin huonoa palkkaa. Jossain vaiheessa istuntoa pyydän nuorta kuvailemaan, millainen on hänen elämänsä, jossa piirtäminen ja maalaaminen ovat jossakin muodossa läsnä, ja millainen elämä on ilman piirtämistä ja maalaamista. Vaihtoehtoja vertaillen nuori itse oivaltaa, että ei tarvitsekaan olla taiteilija voidakseen työssään piirtää ja maalata. Toisin sanoen mieltä askarruttavaan pulmaansa nuori tuottaa itse ratkaisun, joka usein myös vahvistaa itseluottamusta ja lisää valinnan varmuutta.

Edellä kuvatun metodin hyöty on siinä, että se mahdollistaa nuoren eläytymisen niihin elämäntilanteisiin, jotka ovat pohdinnan alla. Mielikuvien avulla nuori voi kokea ja kuulostella tuntemuksiaan, jotka ovat avuksi valintatilanteissa. Ohjauksessa aisteja kokonaisvaltaisesti hyödyntävät menetelmät synnyttävätkin oivalluksia, jotka siivittävät nuorta ohjaajan neuvoja ponnekkaammin ottamaan askeleita kohti niitä asioita, joita hän tavoittelee. Luovien tekniikoiden käyttäminen kartoitusvaiheessa poikii lähes aina omakohtaisia ratkaisuja, jotka harvemmin syntyvät pelkästään verbaalisia keinoja hyödyntävissä kohtaamisissa.

Omaa oivallusta korostava ohjaus nojaa näkemykseen, jossa jokainen on oman elämänsä paras asiantuntija ottaen huomioon yksilön psyykkisen kehittymisen suomat edellytykset. Tämän kaltaisen ohjauksellisen lähestymistavan pyrkimyksenä on auttaa nuorta sekä löytämään oma itsensä että rakentamaan itsensä näköistä elämää. Tässä orientaatioissa elämä nähdään kokonaisuutena, johon kuuluvat niin koulutukseen, uraan kuin henkilökohtaiseen elämäänkin liittyvät valinnat. Kokemukseni mukaan luovien tekniikoiden avulla nuori myös ymmärtää olevansa aktiivinen toimija, joka omilla valinnoillaan voi ohjata elämänsä suuntaa.

Oivallusta hyödyntävä ohjaus poikkeaa siitä oppilaanohjauksen näkemyksestä, jonka tavoitteena on toimittaa nuoret (yhteiskunnan kannalta) sujuvasti toiselle asteelle. Se eroaa myös siitä näkemyksestä, jonka mukaan syrjäytymistä voidaan ehkäistä ohjaamalla nuori, riippumatta hänen kiinnostuksistaan, hakeutumaan koulutukseen, johon hänen on mahdollista päästä (vrt. Lappalainen ym. 2010). Molemmat näkökannat ovat eettisesti kyseenalaisia etenkin, kun opinto-ohjauksen eettisten periaatteiden mukaan ohjaajan pitää kunnioittaa ohjattavan itsemääräämisoikeutta. Koulutukseen pääsy ei myöskään takaa opiskelumotivaatiota, jos kiinnostuksen kohteet ovat toisaalla.

Kokonaisvaltainen ohjaus

Pidän tärkeänä, että kohtaamisessa hyödynnetään kaikki nuorella itsessään olevat voimavarat. Niihin kuuluvat muun muassa emootiot, kehon kieli ja kinesteettisyys eli tapa hahmottaa asioita kehon ja tekemisen kautta.

Nuorelle tulevaisuus ja sen suunnittelu voivat näyttää epäämääräisiltä ja saavuttamattomilta, minkä vuoksi aiheesta keskusteleminen saattaa nostattaa pintaan myös kielteisiä tunteita. Kokonaisvaltaisessa ohjauksessa kaikenlaisten tunteiden ilmaiseminen on sallittua. Siinä tavoitteena on auttaa nuorta erilaisin keinoin pääsemään irti negatiivisista tunteista ja luomaan tilalle positiivisia tunnetiloja.

Nuori saattaa esimerkiksi pelätä, ettei hän pääsekään hakemaansa koulutukseen tai ettei hän sovellukaan hakemalleen alalle. Jos nuori on kiinnostunut esimerkiksi arkkitehtuurista, pyydän häntä kuvailemaan, millaisia tunteita ajatus ”että en pääse arkkitehdin koulutusohjelmaan” herättää. Yleensä se nostattaa ahdistuksen ja epävarmuuden tuntemuksia, jotka näkyvät myös kehon kielessä. Epävarmuus yleensä lisää uskon puutetta, joka taas voi vähentää yrittämisen halua, mikä puolestaan voi vaikuttaa siihen, ettei pääsekään hakemaansa koulutukseen. Seuraavaksi pyydän nuorta kuvailemaan, millaisia tunteita ”minulla on hyvät mahdollisuudet päästä arkkitehdin koulutusohjelmaan” -ajatus puolestaan saa aikaan. Tuntemukset ovat yleensä miellyttäviä, mitä myös ilmeet ja eleet kuvastavat. Myönteinen ajattelu yleensä vahvistaa uskoa, joka taas lisää yrittämisen halua, mikä puolestaan edesauttaa tavoitteen saavuttamista.

AJATUS → TOIMINTA → TUNNE

Mitä useammin nuori muuttaa kielteiset ajatuksensa myönteisiksi, sitä enemmän hän alkaa luottaa omiin mahdollisuuksiinsa. Tutkimusten (esim. Aho & Laine 1997) mukaan vahva itseluottamus myös tuo varmuutta yksilön tekemiin valintoihin.

Miten saada varmuutta valintoihin?

Perinteisessä opinto-ohjauksessa liikutaan ohjaajuuden ja opettajuuden välimaastossa. Siinä on paikannettavissa samoja sisältöjä ja piirteitä kuin opetuksessakin, kuten asia- ja oppiainekeskeisyyttä, tietojen ja taitojen painotusta sekä kontrollointia ja arviointia. Opinto-ohjauksessa annetut neuvot harvoin kohtaavat nuorella vastustusta, mikä voi osoittaa sen, että nuori pitää opinto-ohjaajaa oikeaa tietoa tarjoavana asiantuntijana tai opettajana (Pirinen, 2005).

Tällaisenaan opinto-ohjaus ei haasta nuorta miettimään erilaisia vaihtoehtoja siitä, miten hän voi rakentaa elämästään sellaisen kuin ”oikeasti” haluaisi. Tällöin myös usein jää hyödyntämättä ihmisen tiedostamaton osa eli alitajunta, joka on meitä kaikkia palveleva voimavara.

Sen sijaan valmennuksen työkaluja hyödyntävä opinto-ohjaus ei liiemmin perustu opettamiseen, neuvomiseen eikä paremmin tietämiseenkään. Siinä lähtökohtana on innostaa nuorta tekemään valintoja, asettamaan tavoitteita sekä rakentamaan toimintasuunnitelma tavoitteiden saavuttamiseksi. Valmennuksellisessa ohjauksessa luotetaan siihen, että nuori ohjaajan avustuksella itse tuottaa ne ratkaisut, jotka auttavat häntä kulkemaan kohti tavoitteitaan. Valmennuksellisen ohjauksen tehokkuus myös lepää niissä oivalluksissa, joita yksilö itse tuottaa. Taustalla on ajatus, että oivallukset saavat aikaan muutoksia yksilössä, kun taas ohjaajan antamat neuvot helposti jäävät sisäistämättä ja siten ulkokohtaisiksi. Olen myös havainnut, että pelkästään verbalisella tasolla tapahtuvassa ohjauksessa painopiste saattaa keskittyä liiaksi yksityiskohtien hiomiseen (vrt. Dunderfelt).

Ohjaajan työn keskiössä pitää olla nuoren. Näin toimien annetaan tilaa nuoren omalle äänelle jättäen taka-alalle ohjaajan omat käsitykset hyvistä ja huonoista valinnoista. Neuvomisen ja paremman

tietämisen sijaan on autettava nuorta itseään oivaltamaan, millaista hänen unelmiensa ja tavoitteidensa mukainen elämä on ja millä tavoin hän sen voi saavuttaa.

Lähteet

Aho, S. & Laine, K. (1997) Minä ja muut – kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.

Dunderfelt, T. (2001) Intuitio ja tunneviestintä -ihmisten välinen näkymätön yhteys. Juva:WS Bookwell.

Lappalainen, S., Mietola, R. & Lahelma, E. (2010) Hakemisen pakkoa. Tiedonmuruja ja itseymmärrystä: nuorten koulutusvalinnat ja oppilaanohjaus. Nuorisotutkimus 28 (1), s. 39–54.

Pirinen, R. (2005) Ohjausorientaatio ja neuvonannon rakentumine opinto-ohjauksessa. Keskusteluanalyttinen tutkimus lukion opinto-ohjauskeskustelusta. Sosiologian laudaturtyö. Helsingin yliopisto.



FUTURE CAMP –kiertueen palauteanalyysi



Tiia Villa, KOUKKU – Koulutusvalinnat Kuntoon -hanke

Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus

Sisällys

1. Future Camp –kiertueen konsepti lyhyesti

2. Onnistumisia ja oivalluksia

- 2.1. Epävarmuudesta positiivisiin tulevaisuuden kuviin
- 2.2. Kaverit vertaistukena tulevaisuuden pohdinnoissa
- 2.3. Toiminnallinen ja luova ilmapiiri virkistää
- 2.4. Positiivista palautetta rasteilta

3. Haasteita ja kehitettävää

- 3.1. Kevyempiä ja lyhempiä tehtäviä
- 3.2. Tehtävien ideoiden konkretisointia
- 3.3. Kehittämisehdotuksia rasteilta

4. Yhteenveto

Liitteet:
Vastaukset

1.Future Camp –kiertueen konsepti lyhyesti

Future Camp –konseptin tavoitteena oli herättää nuoret ajattelemaan omaa tulevaisuuttaan positiivisesti sekä auttaa heitä ymmärtämään tulevaisuuden työelämää. Tapahtumien toiminnallisilla rasteilla nuoret pääsivät esimerkiksi suunnittelemaan ja kuvaamaan tulevaisuuden uutiskuvia, pohtimaan tulevaisuuskäsityksiään leiriteltassa sekä pohtimaan tulevaisuuden taitojaan. Future Camp oli suunniteltu kaksituntiseksi leirihenkiseksi tapahtumaksi, jonka tilasuunnittelu ja äänimaailma veivät pois totutusta kouluarjesta.

Future Campia organisoivat KOUKKU- ja Get a Life -hankkeet ja sen rahoittajana toimi Euroopan sosiaalirahasto. Koukku- ja Get a Life –hankkeet toteuttivat valtakunnallisen koulukiertueen toukokuussa 2014 kohteenaan yhteensä kahdeksan oppilaitosta viidellä paikkakunnalla. Kohderyhminä olivat yläkoulun 8. luokkalaiset ja toisen asteen 2. vuosikurssin opiskelijat.

Sikäli kun uudennlaiselle tulevaisuusohjaukselle on kouluissa tilausta, Future Campin tarkoituksena on ollut alusta asti kiertueen avulla juurruttaa pysyvä konsepti koulujen käyttöön. Tätä tarkoitusta varten olemme keränneet matkan varrella sekä nuorten että ohjaajien palautetta tapahtumasta. Tämä palaute on nyt koostettu käsillä olevaan julkaisuun. Toivottavasti palautteesta on Teille hyötyä jatkossa Future Camp –tapahtumien suunnittelussa!

2. Onnistumisia ja oivalluksia

“

Se, että tulevaisuutta yritetään ymmärtää, edes jollain tavalla. Vaikka se

”

arvoitus onkin. (Laanilan lukio)

Nuoret kertoivat palautteessaan pitävänsä tulevaisuuden ja omien valintojen perusteellista pohtimista yleisesti ottaen hyvin tärkeänä. Merkitys korostuu erityisesti yläkoulujen ja lukioiden niissä vaiheissa, jolloin valitaan seuraavia koulutuspaikkoja. Näissä pisteissä tehdyt valinnat tulevat vaikuttamaan pidemmällekin tulevaisuuteen, joten tulevaisuuden pohtimiseen toivotaan aikaa paneutua rauhassa.

”Kerrankin oli miettimisaikaa.” (Oulun seudun ammattiopisto)

Future Camp nähtiin tärkeänä ja hyödyllisenä tapahtumana sekä mukavana keinona miettiä omaa tulevaisuutta, koulutusvalintoja ja työelämää.

“Tapahtumassa innostettiin mielenkiintoisella tavalla pohtimaan tulevaisuutta. Toteutus rentona rastien kiertämisenä hämärässä salissa oli myös toimivan rauhallinen eikä pakottava.” (Riihimäen lukio)

2.1. Epävarmuudesta positiivisiin tulevaisuuden kuviin

Tapahtuma on palautteen perusteella onnistunut tavoitteessaan luoda erilaisten pohdiskelevien tehtävien avulla nuorille positiivista kuvaa tulevaisuudesta. Future Campin kerrottiin lisänneen tietoa tulevaisuuden mahdollisuuksista ja avanneen erilaisia näkökulmia omien valintojen pohtimiseen.

”Miettiä mitä todella haluaa tehdä tulevaisuudessa. Se loi varmuutta.” (Laanilan lukio)

”Oman itsensä löytäminen, se oli hienoa.” (Laanilan lukio)

Tapahtuma aktivoi myös miettimään tulevaisuuteen liittyvää epävarmuutta ja jopa ymmärtämään tai hyväksymään sitä jokseenkin paremmin. Samalla kun tulevaisuuden nähdään olevan vaikeasti ennustettavissa, nähdään siihen liittyvän moninaisten mahdollisuuksien kirjo - mitä vain voi tapahtua ja omat vahvuudet kulkevat aina mukana tulevaisuuden voimavarana.

”...Tulevaisuus on avoin ja mitä vain voi tapahtua.” (Turun Normaalikoulu)

”Monet eri piirteet ja vahvuudet joita voi tarvita joka elämän alueella.” (Riihimäen lukio)

2.2. Kaverit vertaistukena tulevaisuuden pohdinnoissa

Tulevaisuuden pohtiminen yhdessä kavereiden kanssa näyttää palautteen perusteella olevan nuorille hyvin tärkeää ja mieltäsalpavaa. Kavereiden kanssa työskentely mainittiin hyvin monessa palautteessa keskeiseksi tapahtuman merkityksellisyyden kannalta.

”Sai työskennellä ja keskustella asioista kavereiden kanssa.” (Raisio lukio)

Omien kokemusten ja näkemysten reflektointi muiden samassa elämäntilanteessa olevien kanssa koettiin tärkeäksi, jotta omaa tilannetta voidaan hahmottaa paremmin suhteessa muihin. Reflektoinnin myötä koettiin myös saatavan vertaistukea ja varmuutta omiin valintoihin.

”...Näki, ettei muutenkaan ole täysin varmoja.” (Raisio lukio)

”...Sai itselleen hyvän tiivistelmän, että missä on menossa.” (Riihimäen lukio)

2.3. Toiminnallinen ja luova ilmapiiri virkistää

Tapahtumaa luonnehdittiin ilmapiiriltään rennoksi ja hauskaksi. Musiikki, sisustukselliset elementit ja toiminnalliset tehtävät saivat paljon kiitosta. Näiden avulla luodun "ei-koulumaisen" ja normaalista oppitunnista poikkeavan ilmapiirin koettiin olevan virkistävä ja sopivan hyvin tämän kaltaiseen tapahtumaan, jossa irrottaudutaan pohtimaan omaa tulevaisuutta syvällisesti. Tapahtuman kerrottiin mahdollistavan omakohtainen rauhallinen ja syvällinen pitkän aikavälin tulevaisuuden pohtiminen, mitä ei palautteen perusteella normaalioloissa tulisi välttämättä muuten tehtyä.

"Laittoi miettimään omaan tulevaisuutta pitkällä aikavälillä. Huomata asioita, joita ei muuten tulisi ajatelleeksi." (Riihimäen lukio)

"Hauskat hile päähineet. Erilainen ja piristävä kampanja." (Laanilan lukio)

Luovasta, monipuolisesta sekä erityisesti käytännöllisestä ja konkreettisesta tekemisestä pohdiskelun tukena toiminnallisilla rasteilla pidettiin myös paljon.

"Hieman erilaiset lähestymistavat eikä geneerisiä itsetutkimuskyselyitä." (Riihimäen lukio)

"Sai käyttää mielikuvitusta ja olla luova." (Riihimäen lukio)

Toisaalta "nykyaikaisen" tekniikan, kuten tablettien hyödyntäminen, koettiin erityisen positiiviseksi lisäksi tehtävien toteuttamisessa.

2.4. Positiivista palautetta rasteilta

Tuottamisrasti

Future Campin rasteista kaikista pidetyin näyttää palautteen perusteella olleen tuottamisrasti, jolla keksittiin uutiskuvia vuodelle 2030. Rastilla oli käytettävissä erilaista rekvisiittaa, kuten asusteita, muovailuvahaa ja piirustusvälineitä, joiden avulla oli tarkoitus tuottaa havainnollinen esitys jostakin kuvitellusta uutisesta vuonna 2030.

Rastista pidettiin erityisesti sen luovuuden ja keskustelumahdollisuuksien vuoksi sekä siksi, että se erottui selvästi normaalista koulutyöskentelystä erilaisena tapana työstää ajatuksia.

"Tuottamisrasti, se oli hauskaa ja todella erilaista kuin yleensä koulussa." (Tampereen normaalikoulu)

"Vaha uutiskuva. Sai jutella enemmän, ei ollut kirjoittamista." (Tampereen normaalikoulu)

"Tulevaisuuden uutisjuttu, koska sai piirtää." (Turun normaalikoulu)

Tulevaisuussimulaatorasti

Myös Get a Life -tulevaisuussimulaation tekeminen tableteilla näyttää olleen nuorten palautteesta päätellen mieluisaa. Rastilla oli mahdollisuus käyttää tablettikoneilla verkkopohjaista opiskelu- ja työmaailmaan liittyvää simulaatiota, jossa käyttäjä luo valinnoillaan itselleen tulevaisuuspolkua 20 vuotta tulevaisuuteen (<http://www.getalife.fi/>). Simulaatiota käytettiin joko itsenäisesti tai kaverin kanssa yhdessä sille varatussa tilassa, johon oli asetettu patjoja.

Palautteessa kerrottiin, että tehtävä sai miettimään omia tulevaisuuden valintoja syvällisesti ja tehtävästä pidettiin erityisesti siksi, että se antoi ikään kuin esimerkkiä mahdollisesta omasta tulevaisuuspolusta koulutukseen ja työhön liittyen.

"Tablettirasti. Se liittyi omaan henkilökohtaiseen tulevaisuuteen." (Riihimäen lukio)

Tabletit koettiin myös tehtävän kannalta mieluisiksi työvälineiksi ja tableteilla työskentely kouluympäristössä koetaan mielekkääksi ja "nykyaikaiseksi".

"Tabletit, koska niillä ei tehdä yleensä töitä." (Tampereen normaalikoulu)

Ääniterasti teltassa

Telttarastilla kuunneltiin erilaisia taltioituja elämäntarinoita työuraan liittyen ja vastailtiin äänitettä koskeviin kysymyksiin omien näkemysten mukaan äänestämällä "kyllä" tai "ei" vihreää tai punaista lappua nostamalla. Telttarasti toteutettiin tilaan pystytetyssä leiriteltassa, joka toi rastille erityistä leirihenkistä tunnelmaa.

Telttarasti saikin kiitosta erityisesti teltassa vallinneesta rennosta ja rauhallisesta tunnelmasta.

"...Sai istua rauhassa." (Tampereen normaalikoulu)

"Telтта, hieno kokemus." (Kasavuoren koulu)

Telttarastin kerrottiin tarjoavan myös tärkeän mahdollisuuden vertailla omia näkemyksiä tulevaisuudesta muiden näkemyksiin.

"Leiritelttajuttu, oli ihan hauska nähdä mitä muut ajattelee niiden omasta tulevaisuudesta." (Riihimäen lukio)

"...Siitä sai itselleen hyvän tiivistelmän, että missä on menossa." (Riihimäen lukio)

Projektirasti

Projektirastilla nuoret pohtivat ryhmissä tai itsenäisesti omia osaamisiaan suhteessa työelämän vaatimuksiin sekä erilaisia oppimisen paikkoja, missä omia taitoja voi kartuttaa. Tehtävän tarkoituksena oli osoittaa oppimisen moninaisuus. Nuoret valitsivat ennalta laaditulta työelämätaidotlistalta muutamia taitoja, ja miettivät, missä eri paikoissa (koulu, harrastukset, elämykset, työelämä, koti) he voivat näitä taitoja oppia.

Projektirasti sai positiivista palautetta sen tarjoamista oivalluksista erityisesti sen suhteen, miten esimerkiksi koti, harrastukset ja elämykset voivat toimia koulun lisäksi hyödyllisten työelämätaitojen oppimispaikkoina. Projektitehtävää pidettiin myös tapahtuman teeman kannalta hyödyllisenä.

"Huomasi projektirastissa kuinka paljon olen oppinut asioita kotona pelkän hyvän kasvatuksen kautta."
(Laanilan lukio)

"iPad-juttu ja projektirasti. Ne olivat kivoimmat ja hyödyllisimmät rastit." (Riihimäen lukio)

3. Haasteita ja kehitettävää

”

”

Tehtävät liian yleistettyjä. Vaikea vastata.

(Laanilan lukio)

Future Camp -tapahtuman negatiivinen palaute liittyy pääosin ajankäyttöön, osallistujamäärään, tehtävien abstraktiuteen sekä tapahtuman tekniseen toteuttamiseen.

Vaikka mahdollisuus syvälliseen pohdintaan koettiin tapahtuman yhdeksi keskeisemmistä anneista, silti tehtävien odotettiin olevan kevyempiä ja lyhempiä. Monesta palautteesta käy ilmi, että tehtäviin käytettävissä oleva aika loppui kesken joidenkin kohdalla. Monet tehtävistä olivat myös idealtaan hyvin yleisluontoisia ja abstraktia ajattelua vaativia samalla, kun tapahtumaan kohdistuvat ennako-odotukset liittyivät tarkemmin omien koulutus- ja ammatinvalintakysymysten selvittelyyn.

3.1. Kevyempiä ja lyhempiä tehtäviä

Tapahtuman tai käytettävän ajan rasteilla nähtiin olevan monen palautteen mukaan liian lyhyt ja osa osallistujista koki ajan loppuvan kesken. Samaan aikaan rastien toivottiin olevan kestoaltaan hieman lyhempiä.

"Yleisesti aika ei tuntunut riittävän." (Rauman lyseon lukio)

"Pisteet oli liian pitkiä." (Turun normaalikoulu)

Osa taas toivoi erilaisia ja moninaisempia rasteja tapahtumaan enemmän. Tästä voidaan päätellä nuorten toivovan tapahtumaan enemmän erilaisia lyhempiä tehtäviä.

"Voisi olla enemmän rasteja, jotta voisi enemmän pohtia tulevaisuuttaan." (Raision lukio)

Toisaalta osallistujia nähtiin olevan joissakin tapauksissa liikaa, jolloin rastit ruuhkautuivat ajoittain ja osallistujat joutuivat odottamaan pääsyä rastille. Osallistujamäärä vaikutti myös ohjaajien mahdollisuuksiin avustaa tehtävissä.

"Vähän liikaa porukkaa samaan aikaan." (Raision lukio)

"Odottaminen rastien välillä, koska odotusaikaa ei voinut pahemmin hyödyntää." (Riihimäen lukio)

3.2. Tehtävien ideoiden konkretisointia

Jotkin tehtävät nähtiin hieman liian haastavina johtuen tulevaisuuteen liittyvästä epätietoisuudesta ja tulevaisuuden abstraktista luonteesta. Tehtävissä nousseisiin kysymyksiin ei aina ollut vastauksia käsillä ja tulevaisuuden pohtiminen pitkällä tähtäimellä saattoi tuntua haastavalta. Kuten palautteesta kävi ilmi, eivät kaikki nuoret olleet vielä pohtineet tulevaisuuteen liittyviä kysymyksiä näin laaja-alaisesti ja kokonaisvaltaisesti aiemmin.

"Se, että kaikkiin kysymyksiin ei ollut tiettyä vastausta, jonka olisi osannut vastata." (Riihimäen lukio)

"Ei ole kiva pohtia asioita joita ei ole aiemmin pohtinut." (Oulun seudun ammattiopisto)

Tehtävät nähtiin myös joissakin tapauksissa hieman liian yleisluontoisina eikä niistä koettu saavan toivottua yksilöllistä suuntaa ja konkreettisia apuja omien valintojen tekemisen tueksi. Nuorten odotukset tapahtumaa kohtaan liittyivät useissa tapauksissa koulutuksen ja ammatinvalinnan konkreettisiin kysymyksiin, kun tapahtuma taas keskittyi tulevaisuuteen kokonaisvaltaisemmasta näkökulmasta huomioiden osaamisen, oppimisen, erilaiset toimintaympäristöt ja tulevaisuusorientaation yleisellä tasolla.

"Odotin enemmän ammattiin ja koulutukseen liittyvää tapahtumaa." (Riihimäen lukio)

"Ei kauheasti antanut yksilölle suuntaa." (Raision lukio)

"Tehtävät liian yleistettyjä. Vaikea vastata." (Laanilan lukio)

Osa osallistujista taas koki omien tulevaisuuden suunnitelmiensa olevan siinä määrin selvillä, etteivät he kokeneet saavansa yleisluontoisesta tulevaisuustapahtumasta apuja omaan tilanteeseensa.

"Minulla on jo valmiina omat tulevaisuuden suunnitelmat, joten ei auttanut hirveästi." (Riihimäen lukio)

Joillakin tapahtuman tehtävärasteilla taas nähtiin olevan jokseenkin päällekkäisiä aiheita, joka tuntui pitkästyttävän osallistujia ajoittain.

"Kysymykset toistui eri pisteissä." (Laanilan lukio)

3.3. Kehittämisehdotuksia rasteilta

Tuottamisrasti

Vaikka tuottamisrasti oli yksi tapahtuman pidetyimmistä rasteista siihen liittyvän luovuuden vuoksi, rastiin kohdistunut kritiikki liittyi niin ikään kokemuksiin sen vaatimasta mielikuvituksen käytöstä. Luovuuden vaatimus aiheutti joissakin osallistujissa turhautumista.

"Utisen keksiminen, koska minulla ei ole hyvä mielikuviutus." (Kasavuoren koulu)

Tehtävän merkityksestä osana tapahtuman sanomaa oltiin myös epätietoisia. Tämä johtunee tapahtuman hahmottamisesta koulutus- ja työelämä tapahtumana, jolloin sellaiset tehtävät, jotka eivät suoraan liity näihin teemoihin, aiheuttavat hämmennystä.

"Utiskuva tuntui vähän irrelevantilta." (Riihimäen lukio)

Tulevaisuussimulaatorasti

Tableteilla tehtävässä tulevaisuussimulaatorastissa nähtiin kehitettävää ensinnäkin liittyen simulaation pituuteen ja kysymysten paljouteen.

"Tulevaisuuden simulaattori liian pitkä." (Kasavuoren koulu)

Toisaalta simulaattorin kysymysten koettiin olleen liian abstrakteja tai irrelevantteja omaan elämäntilanteeseen liittyen.

"iPad-tehtävä. Tuntui ettei sen kysymykset liittyneet elämään." (Riihimäen lukio)

"Tabletin kysymykset, ne olivat aika ympäröityjä." (Riihimäen lukio)

Simulaation luomat tulevaisuudenkuvat koettiin joissakin tapauksissa myös epärealistisiksi ja ristiriitaisiksi omien simulaatioon annettujen vastausten kanssa.

"Aikakone epärealistinen, liikaa mukamas mahdollisuuksia elämässä. Enkä halunnut aloittaa yritystä ja se aloitti mulle sen." (Laanilan lukio)

"Simulaation epärealistisuus, antoi monia mahdottomia vaihtoehtoja." (Riihimäen lukio)

Ääniterasti teltassa

Telttarastin saama kritiikki liittyi osaltaan koettuun interaktiivisuuden puutteeseen. Ohjaajat käyttivät telttapisteellä tietokonetta nauhoitteiden toistamisen välineenä ja tehtävän purkuun käytettiin äänestämistä. Tämän koettiin vähentävän kontaktia ohjaajan ja nuorten välillä.

”Ei juurikaan kontaktia ohjaajan ja opiskelijoiden välillä, koska tietokone.” (Rauman lyseon lukio)

”Lappujen nostaminen ilman keskustelua oli outoa. [A}siaa olisi voinut purkaa jotenkin. [J]äi kaikki ajatukset itselle vähän epämääräisinä.” (Riihimäen lukio)

Fyysiset olosuhteet teltassa koettiin myös joissakin tapauksissa epämukavina. Teltan koettiin olevan ahdas ja istumisen teltassa koettiin olleen epämukavaa.

”Teltassa raskas hengittää, liikaa väkeä.” (Rauman lyseon lukio)

Projektirasti

Projektirastin kritiikistä nousee näkemyksiä sekä rastin liiallisesta helppoudesta että liiallisesta abstraktiudesta. Omia taitoja ei joko osattu vielä tunnistaa tai sitten tehtävän sisältämä pohdiskelu ei tuntunut mieluisalta työskentelytavalta.

”Siinä ei tarvinnut hirveästi miettiä, oli enemmän itsestään selvää.” (Raisio lukio)

”...Ei oikein ole tai tiedä vielä että mitä taitoja on.” (Turun normaalikoulu)

”En pitänyt projektirastista, koska siinä ei ollut käytännön tekemistä.” (Riihimäen lukio)

Toisaalta rastin tehtävän koettiin sisältävän liikaa kirjoittamista, joka ei palautteen perusteella ole mieluista työskentelymuoto tämän kaltaisessa tapahtumassa.

”Projektirasti, sillä liikaa kirjoittamista.” (Tampereen normaalikoulu)

4.Yhteenveto

”

”

Koko tapahtuma avasi upeasti uusia näkökulmia.

(Riihimäen lukio)

”

”

Tulevaisuus on vain meidän käsissämme.

(Turun normaalikoulu)

Palautteen perusteella näyttäisi siltä, että Future Camp on ollut monelle nuorelle täysin uudenlainen tapahtuma, joka on herättänyt miettimään tulevaisuutta monin uusin tavoin. Uudenlaisen ajattelun pohjana toimivat epävarmuuden sietämiseen ja omien taitojen siirtämiseen sekä positiiviseen tulevaisuusajatteluun perustuvat ideat.

Nuoret pitävät ajattelemaan pysähtymistä ja oman tulevaisuuden syvällistä pohdiskelua erityisen tärkeänä elämänvaiheessa, jossa seuraavia koulutusvalintoja ja tulevaisuuden tavoitteita pitää alkaa hahmottelemaan. Tapahtuma näyttääkin onnistuneen tarjoamaan mahdollisuuden asioiden pohdiskeluun syvällisemmin, kuin aiemmin on totuttu.

Myös ryhmätoiminnassa ja reflektiossa näyttää olevan tulevaisuusorientaation vahvistamisessa potentiaalia. Future Camp koettiin erityisen mieluiseksi sen vuoksi, että omia ajatuksia voitiin peilata kavereiden ja muiden ajatuksiin ja täten muodostaa erilaisten näkemysten pohjalta omaa tulevaisuusorientaatiota. Erityisesti haluttiin vahvistusta siitä, että oma tulevaisuuteen liittyvä epävarmuus on yleistä muidenkin keskuudessa ja että on ikään kuin normaalia kokea epävarmuutta omiin valintoihin liittyen.

Tulevaisuuden näyttäytyessä abstraktina ja vaikeasti hahmotettavana kokonaisuutena nuoret näyttäisivät toivovan pohdintojensa tueksi tämän kaltaisia tapahtumia, joissa abstraktin pohdinnan ja itseanalyysin rinnalle tuotaisiin toiminnallisia harjoitteita. Harjoitteiden avulla ajatuksien koetaan jäsentyvän ja samalla toiminnalliset ja leikkisämmät tehtävät rakentavat tulevaisuusajattelulle positiivista kehikkoa ja motivaatio aktiiviselle tulevaisuuteen suuntautuvalla toiminnalla kasvaa.

Jatkossa tämän kaltaisia tapahtumia suunniteltaessa olisi syytä kiinnittää huomiota erityisesti tehtävien käytännönläheiseen luonteeseen abstraktin pohdinnan tukena. Tehtävät, joissa voidaan rakentaa tulevaisuudenkuvia ryhmätoimintana käytännöllisten harjoitteiden avulla, herättävät mielenkiintoa ja aktivoivat jäsentämään tulevaisuutta uudella tavalla. Samanaikaisia tehtäväpisteitä on hyvä olla useampia ja erilaisia niin, että tarpeet tulee huomioiduksi niin luovuutta toivovien kuin konkreettisempia tehtäviä toivovien nuorten osalta. Osaltaan tehtäviin liittyvään mielenkiintoon näyttäisi Future Camp –palautteiden perusteella vaikuttavan myös luovuus ja uudenlaisten työvälineiden käyttäminen, kuten tablettitietokoneet sekä ympäristö, joka eroaa tyyppillisestä kouluympäristöstä. Ympäristöön voidaan vaikuttaa paljon esimerkiksi taustamusiikin, valaistuksen tai epätyypillisten työskentelypisteiden avulla.

On myös hyvin tärkeää, että ohjaajan asiantuntemus on käytettävissä harjoitteiden aikana, mikäli harjoitteet herättävät kysymyksiä tai epävarmuutta. Tästä syystä on hyvä välttää liian suuria ryhmäkokoja tai liian tiukkaa aikataulua tapahtumaa toteutettaessa. Aikataulun väljyys ja rauhallinen ilmapiiri luovat pohjaa syvällisille tulevaisuuden pohdinnoille.

Liitteet:

Vastaukset

vastaus nro	Paikkakunta	Org.	Mikä oli parasta tässä tapahtumassa? Miksi?	Mikä oli huonointa? Miksi?	Mistä rastista pidit eniten?	Mikä oli haastavinta?	Mikä jäi erityisesti mieleen?
1	Oulu	Osao	Tietoa tulevaisuudesta	Kysely oli tylsä	Tuottamisrasti	Kerronta mielipiteistä	-
2	Oulu	Osao	Tuottamisrasti, mutta oli tosi kiva tää juttu muutenki.	En tiedä	Tuottamis	Öö, ei mikään	Tuottamisrasti
3	Oulu	Osao	Tuottamisrasti oli ihan hauska	-	Siitä tuottamisrastista	-	-
4	Oulu	Osao	Muovailuvaha	Tabletti, se oli tylsää	Tuottamisrasti	Ei mikään	-
5	Oulu	Osao	Muovailuvaha	Tabletit koska se kesti kauan	Tuottamis	Projektirasti	Ei mikään
6	Oulu	Osao	Tuottamisrasti	Projekti	Tuottamisrasti	Teltoa	Pukeutuminen
7	Oulu	Osao	Tuottamisrasti	Projektirasti	Tuottamis	Teltoa	Tuottamis
8	Oulu	Osao	Tuottamisrasti, musta huumori	-	-	Teltoa	-
9	Oulu	Osao	Tuottamisrasti, oli kiva askarrella	Tabletti, en oikein tajunnut koko hommaa	Tuottamis	Projekti	Tuottamisrasti
10	Oulu	Osao	Tuottamisrasti	Ei mikään	Tuottamisrasti	Ei mikään	Tulevaisuus
11	Oulu	Osao	Tuottamisrasti, sai piirtää	-	Tuottamusrasti	-	Tulevaisuus
12	Oulu	Osao	Teltoa! Sai miettiä ja nähdä muidenkin mielipiteitä	Uutiskuva. Ei oikein keksinyt mitään kivaa.	Tabletti	Uutiskuva	Tabletti
13	Oulu	Osao	Tuottamisrasti. Se oli hauska.	Tabletit, liikaa tekstiä.	Tuottamisrasti. Se oli hauska.	-	-
14	Oulu	Osao	Mainoskuvan tekeminen	Ipad juttu oli vähän pitkäveiteinen	Projektirastista	Ei mikään	Projektirasti
15	Oulu	Osao	Ryhmissä työskentely	-	Projektirastista	Tietää missä itse on hyvä.	Teltoa
16	Oulu	Osao	Mainoskuvapiste, koska sai muovaila :)	Projektirasti oli tylsä	Tabletti ja mainos	Ei mikään	-
17	Oulu	Osao	Uutiskuva	Ei mikään	Siitä missä tehtiin uutiskuva.	Tabletti	Oman tulevaisuuden miettiminen
18	Oulu	Osao	Mainoskuvan tekeminen	Tablettikyselyhomma. Pitkäveiteinen.	Mainos	Ei oikeastaan mikään.	Kaikki.
19	Oulu	Osao	Ufopuvut, koska ne oli hauskoja.	Äänestysjuttu, koska ei osaa vastata vielä tulevaisuuteen.	Tabletit	Keksiminen	Ufopuvut
20	Oulu	Osao	Ufopuvut, koska oli niin hauskan näköisiä	Tabletit, koska se oli tylsä	Kysely	Keksiä uutinen	Ufopuvut xD
21	Oulu	Osao	Tuottamis	IPAD kysely	Tuottamisrasti	Ei mikään	Telttarasti
22	Oulu	Osao	Tuottamisrasti, koska luovaa	-	-	-	Tuottamisrasti
23	Oulu	Osao	Naamiointi	Liian pitkä	-	-	-
24	Oulu	Osao	Se teltoa juttu	Ei mikään ollut huonoa.	Teltoa	Teltoa	Simulaatio

25	Oulu	Osao	eos	eos / ei millään	Kaikki yhtä mukavia	Oman tulevaisuuden miettiminen	eos
26	Oulu	Osao	Kun sai kunnolla mietittyä tulevaisuutta, mjuuten sitä ei yleensä tule mietittyä.	-	Kun tabletilla mietin "tulevaisuutta"	Äänestäminen - teltta. alkoi miettiä asioita ja ymmärsi ettei kovin tiedä tulevaisuudesta.	Jäin pohtimaan eri vaihtoehtoja tulevaisuuteen.
27	Oulu	Osao	Tulevaisuuden pohdiskelu ja niiden mahdollisuuksien tiedon lisäys	tablettijuttu peli oli ankea	uutisen tekemisestä	tabletti pelissä ne päätösten tekeminen	uutisjuttu :)
28	Oulu	Osao	tuo mitä piti keksiä miltä 2030 vuosi näyttää. Pisti ajattelemaan asioita.	Tuo tabletti. Liian pitkä.	tuo mitä piti keksiä miltä 2030 vuosi näyttää. Pisti ajattelemaan asioita. (sama vastaus kohdessa kohtaa)	Ahdistava tulevaisuus :(	Ohjaajat :)
29	Oulu	Osao	Ehkä se valokuvausjuttu :) Hyvä "henkilökunta"	en osaa sanoa	Valokuvausjuttu	emt	Hyvä yleistunnelma
30	Oulu	Osao	-	kesti tablettijuttu kauan	-	-	-
31	Oulu	Osao	Luovuutta	Ei ole kiva pohtia asioita joita ei ole aiemmin pohtinut	Kuvanotto	Liiallinen pohtiminen	Tulevaisuutta kannattaisi ajatella
32	Oulu	Osao	Tulevaisuuden miettiminen, jos sitä ei ole vielä ajatellut. Positiiviset ohjaajat.	Tablettipeli.	Toteuttamisrasti.	Projektirasti.	Rento ilmapiiri.
33	Oulu	Osao	En osaa oikein sanoa, se uutisrasti oli hauska.	Se tablettitehtävä oli liian laaja.	En osaa oikein sanoa, se uutisrasti oli hauska.	Tulevaisuuden miettiminen.	Telttatehtävä.
34	Oulu	Osao	Uutiskuva - piste. Se oli hauska.	Tabletit. Peli oli vaikeaselkoinen.	Uutiskuva.	Teltan kysymyksiin vastaaminen.	Uutiskuva tehtävä
35	Oulu	Osao	Se uutiskuva, koska sai olla luova.	Se missä piti lokeroida sanoja. Se oli vähän tylsää.	Uutiskuva :)	Miettiä omaa tulevaisuutta.	Pitää miettiä tulevaisuutta.
36	Oulu	Osao	Uutiskuva. Sai itse tehdä.	Tabletit, koska liikaa tekstiä.	Uutiskuva.	Ei mikään.	-
37	Oulu	Osao	Tuo missä sai pukeutua ja nauraa tosi paljon :) uutiskuva	Ipad kun se oli aika hämmäntävä ja tippuin aina kärryiltä	uutiskuva	teltta, missä piti miettiä omaa tulevaisuutta	tulevaisuus
38	Oulu	Osao	sai ajatella tulevaisuutta	hankalat kysymykset	tuottamisrastista	hankalat kysymykset	tulevaisuus
39	Oulu	Osao	sai aatella tulevaisuutta	kysymykset joihin ei osaa vastata	askartelu	taitopiste	tulevaisuus
40	Oulu	Osao	uutiskuva, sai improvisoida	ipad lagasi	uutiskuva	-	sana tulevaisuus
41	Oulu	Osao	punaset ja vihreet laput	pohdiskelu, tylsää (lokerointi)	emt	jeesus	lol
42	Oulu	Osao	hauska, tablettipeli paras	ei mitään	tabletti	ei mikään	tablettipeli
43	Oulu	Osao	oli kaikenlaista tekemistä, ei ollut tylsää	ei oikeastaan ollut	luovuushommasta	luovuushomma	luovuushomma :D
44	Oulu	Osao	tabletit	muovailuvaha, se haisi	teltta	ei oikeen mitään	kaikki.
45	Oulu	Osao	sai miettiä kaikenlaista	oli välillä vähän tylsää	-	piti miettiä	en tiedä

46	Oulu	Osao	pääsi miettimään tulevaisuutta	-	-	-	-
47	Oulu	Osao	Pisti ajattelemaan tulevaisuutta	-	telttä	vaikeat kysymykset	-
48	Oulu	Osao	Vaihtelua normaaliin koulupäivään	-	tuottamisrasti	simulaatio	-
49	Oulu	Osao	Vaihtelua normaaliin koulupäivään	-	tuottamisrasti	-	-
50	Oulu	Osao	tulevaisuus - tehtävä	tablettirasti, liian pitkä	tulevaisuus	tabletti pelissä ne päätösten tekeminen	tulevaisuus
51	Oulu	Osao	muovailuvaha	telttä, siellä oli tylsää	muovailuvaha	-	muovailuvaha
52	Oulu	Osao	muovailuvaha	Ei mikään	tuottamis	?	kaikki, kissatampooni
53	Oulu	Osao	en tiää	en tiää	tabletti	uutiskuva	ei mikään
54	Oulu	Osao	en tiedä	en tiedä	tabletti	en tiedä	tabletti
55	Oulu	Osao	projekti, mielenkiintoinen	telttä, tylsä	projekti	projekti	projekti
56	Oulu	Osao	en osaa sanoa	-	tabletti	en osaa sanoa	ei mikään
57	Oulu	Osao	muovailuvaha, kivaa	se puna/vihreä juttu, ei ääni kuuluva	muovailuvaha	muovailuvaha	oma myöhästyminen
58	Oulu	Osao	uutiskuva, pääsi olemaan luova	en osaa sanoa	uutiskuva	telttarasti	tableteilla tulevaisuusmatka
59	Oulu	Osao	tablettipeli	en tiedä	uutiskuva	teltassa joihinkin kysymyksiin vastaaminen	uutiskuva alien :D
60	Oulu	Osao	eos	eos	eos	eos	eos
61	Oulu	Osao	ei tarvinnut olla tunnilla	peli, se oli tylsä ja pitkä	telttatehtävästä	ei mikään	-
62	Oulu	Osao	tablettijuttu, koska tabletti on kiva	projektirasti koska tylsin	tabletti	emt	kaikki
63	Oulu	Osao	tablettitehtävä. Oli kiva simulaattori. Vähän ehkä pitkä...	Ei ollut huonoa!	simulaatio	valintatehtävä	Koko kokonaisuus :)
64	Oulu	Osao	Ei tarvinnut olla oikealla tunnilla.	-	Miltä maapallo näyttää 2030	-	Tulevaisuus
65	Oulu	Osao	Ajatella omaa tulevaisuutta	-	Telttä	Tabletit	Tulevaisuuden ajatukset
66	Oulu	Osao	Sai ajatella tulevaisuutta	aika paljon samaa	projektirasti	-	tulevaisuus
67	Oulu	Osao	tabletti, oli mukavaa	telttä, yksinkertainen	tabletti	2030 kuva	tabletti
68	Oulu	Osao	sai ajattelemaan	-	kaikki	-	-
69	Oulu	Osao	simulaatiojuttu. Siinä tuli monenlaisia yllättäviä tilanteita.	en tiedä	tabletti	2030 vuoden uutinen	simulaattori
70	Oulu	Osao	telttä, rento	tablettipeli, liian pitkä	telttä	tabletti	telttä
71	Oulu	Osao	telttä	tabletti, kesti liian kauan	-	-	-
72	Oulu	Osao	telttä, kysymykset oli kivoja	tabletti, se oli tylsä	telttä	projektirasti	telttä
73	Oulu	Osao	monipuolisuus	-	tabletti	äänestys	-
74	Oulu	Osao	hiljaisuus :D, tulevaisuuden miettiminen	-	tein yhen tabletin, se oli ihan kiva	-	tulevaisuus, yritysasiat

75	Oulu	Osao	sai miettiä kaikenlaista	kysymykset oli vaikeita	-	hankalat kysymykset	teltta - rasti
76	Oulu	Osao	kerranki oli miettimisaikaa	ei oikein ymmärtänyt, vaikeita	projektirasti	kaikki	ei mikään
77	Oulu	Osao	-	-	-	-	Omaan tulevaisuuteen voi vaikuttaa
78	Oulu	Osao	Teltta	Muovailuvaha	teltta	-	-
79	Oulu	Osao	en tiedä	muovailuvaha	ipad meiningistä	tietää oma tulevaisuus	mitä haluan tehdä tulevaisuudessa
vastaus nro	Paikkakunta	Org.	Mikä oli parasta tässä tapahtumassa? Miksi?	Mikä oli huonointa? Miksi?	Mistä rastista pidit eniten?	Mikä oli haastavinta?	Mikä jäi erityisesti mieleen?
1	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	Padi saa paljon asioita tietämään	ei ollut mikään huonoa	pädistä	ei ollut mitään	tulevaisuuden lehti
2	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	iPad-peli tai teltta, ne oli mielenkiintoisia	askartelupajat ne ei ollut niin mielenkiintoisia	teltta	asioiden tietäminen	tulevaisuuden mahdollisuudet
3	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	teltta, hieno	tulevaisuuden simulaattori liian pitkä	askartelu, mainio	simulaattori	tabletit
4	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	tabletit, erikoista	teltta, tylsää	tabletit	projekti	tabletit
5	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	tabletit, koska sai vastata itse	teltta, koska se oli tylsää	tabletit	tabletit	tabletit
6	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	tabletit, koska vastaukset	teltta, koska se oli tylsää	tabletit	tabletit	projekti
7	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	teltta, hieno kokemus	tulevaisuussimulaattori, kiva, mutta liian pitkä	askartelu/mainos	tulevaisuussimulaattori	teltta ja simulaattori
8	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	tabletit, koska erikoista	teltta, tylsää	tabletit	uutinen	tabletit
9	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	teltta	projekti	teltta	projekti	teltta
10	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	teltta	tabletit	teltta	projekti	teltta
11	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	teltta koska hauskaa	bädiä koska...	teltta	tabletit	kaikki hauskaa
12	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	piirtäminen, koska mielikuvitus	ei mikään	tabletit	-	kaikki
13	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	godzilla	työt	piirto	piirto	godzilla
14	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	play doh, pärinät	teltta, tylsää	onko tulevaisuus avoin - rasti	emt	play doh
15	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	kaikki oli ihan ok, kivaa oli	mikään ei ollut huonoa	2 rasti, teltta	ei mikään	-
16	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	ei mikään	kaikki, koska ei kiinnostaa	en mistään	ei mikään	ei mikään

17	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	oppi uutta	ei mikään	telttä	mikään ei ollut kovinkaan haastavaa	ei mikään
18	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	tabletit koska se oli hauskinta	telttä	tabletit	kuvan piirtäminen	ei mikään
19	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	tabletit	telttä	tabletit	telttä	telttä
20	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	en tiedä	en tiedä	uutisrasti	en tiedä	en tiedä
21	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	en osaa sanoa	ei mikään	uutisesta	en tiedä	uutinen
22	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	telttä	tabletit	telttä	ei mikään	-
23	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	sai olla pois tunneilta	kaikki oli kivaa	uutiskuva	kaikki oli helppoa	ei mikään
24	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	en osaa sanoa	en osaa sanoa	en osaa sanoa	uutiskuva	tulevaisuus
25	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	en osaa sanoa	en osaa sanoa	uutiskuva	en osaa sanoa	tulevaisuus
26	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	uutisen tekeminen	projektirasti oli tylsä	omatuottamisrasti	miettiä tablettirastin tehtävää	uutiskuva
27	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	tabletit, koska siinä sai tehdä valintoja	uutisen keksiminen, koska minulla ei ole hyvä mielikuvitus	tabletit	uutisen keksiminen, koska minulla ei ole hyvä mielikuvitus	se että me muokkaamme tulevaisuutta
28	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	telttä oli best	iPad oli tylsä	telttä ja piirustus	iPad	telttä
29	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	iPadit koska sai pelata	telttä koska es	iPad	muovailuvahat	-
30	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	tabletit. makaaminen oli hauskaa	työelämätaito jne hommeli. Se oli tylsä	tabletit	ei mikään	tabletit
31	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	telttä koska se oli kiva	iPad koska ne kysymykset oli vaikee ymmärtää	telttä	iPad	löhöily
32	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	telttä	iPad, koska en älynny	telttä	iPad	löhöily iPadeilla
33	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	kuulla tulevaisuuden mahdollisuuksista	tablettipiste ei ihan toiminut	telttä	iPad	telttä
34	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	kuulla tulevaisuudesta	iPad tylsä, puuduttava	telttä	iPad kysymykset	telttä
35	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	iPad simulaatio koska sai työskennellä yksin	telttä koska siellä oli ahdasta	iPad	iPad	ei mikään
36	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	hauskat rastit	en osaa sanoa	tabletit	työelämätaidot	en osaa sanoa
37	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	telttä	en tiedä	telttä	en kerro	-
38	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	muovailuvaha. neliöt	ei ole	muovailuvahajuttu	iPad juttu	-

39	Kasavuori, Kauniainen	Kasavuoren koulu	lehtikuva, sillä neliöt	ei ole	lehtikuva	tulevaisuussimulattori	emt
vastaus nro	Paikkakunta	Org.	Mikä oli parasta tässä tapahtumassa? Miksi?	Mikä oli huonointa? Miksi?	Mistä rastista pidit eniten?	Mikä oli haastavinta?	Mikä jäi erityisesti mieleen?
1	Raisio	Raision lukio	Muovailuvahat olivat kivoja	en tiedä	muovailuvaha	muovailuvaha	muovailuvaha
2	Raisio	Raision lukio	muovailu ja tulevaisuuden kysymykset	oppimisrasti koska se oli hieman tylsää	telttarasti ja muovailu	pohtiminen monen asian kannalta	muovailu
3	Raisio	Raision lukio	tulevaisuuden pohtiminen ja luovuus	jossain rasteissa tehtävän anto oli hieman epäselvä ja ei tiennyt mitä piti tehdä	telttarasti	keksiä vuoden 2030 uutiskuva ja valmistaa se muovailuvahasta	jännä tunnelma ja musiikki
4	Raisio	Raision lukio	tapahtuma sai ajattelemaan enemmän tulevaisuuttani sekä millainen on lukiolaisten hyvinvointi koulussa	jotkut rasteista jäi hieman epäselviksi sillä en oikein tiennyt mitä niissä ajetaan takaa	rasti jossa piti vastata joko kyllä tai ei vihreällä ja punaisella lapulla	miettiä mitä eri taitoja kodista, työstä sekä koulusta saa	muovailuvahapiste
5	Raisio	Raision lukio	sai kiinnittää huomiota tulevaisuuteen ja miten omia valintoja kannattaa/voi hyödyntää tulevaisuudessa ammatinvalinnassa yms.	kuvitteellinen ongelmanratkaisu hyödyntäen eri alojen asiantuntijaryhmiä	muovailuvaha	uutisen keksiminen	muovailuvahailu
6	Raisio	Raision lukio	parasta oli monipuoliset rastit	välillä odottelu/jonottaminen	muovailuvaharasti tai telttarastista	haastavinta oli vastata joihinkin tulevaisuuden kysymyksiin	muovailu
7	Raisio	Raision lukio	se sai miettimään omaa tulevaisuutta. Projektirasti, telttarasti	oppimisrasti, sen idea oli hieman outo	muovailuvaha	-	hyvä ja rauhallinen tunnelma
8	Raisio	Raision lukio	uusi ja mielenkiintoinen	ei mikään ollut huonoa, ehkä parantamisen varaa olisi rastissa, joka oli keskellä	muovailuvaharasti	miettiä sähköautojen insinööritaitoja	se, että joka paikassa voi oppia samoja ja erikin asioita esim. koulu ja koti
9	Raisio	Raision lukio	toimia ryhmässä	ehkä liian vähän rasteja	muovailuvaharasti, teltta	-	koko tapahtuma yleensäkin
10	Raisio	Raision lukio	sai toimia ryhmässä ja pohtia tulevaisuutta	voisi olla enemmän rasteja, jotta voisi enemmän pohtia tulevaisuuttaan	muovailuvaharasti	keksiä mitä tehdä muovailuvahasta	erilaiset rastit ja tehtävät
11	Raisio	Raision lukio	tapahtuma sai pohtimaan tulevaisuutta	-	kysely	muovailuvaha	tulevaisuus
12	Raisio	Raision lukio	laittoi pohtimaan tulevaisuutta	-	kysely	muovailu	tulevaisuus
13	Raisio	Raision lukio	muovailuvaha	istuminen maassa	muovailuvaha	nurmikolla ollut tehtävä	Jesse 2030 (muovailuvaha)
14	Raisio	Raision lukio	muovailuvaha	istuminen maassa, huonot alustat, ei ollu sohvia	muovailuvaha	nurmikolla ollut tehtävä	muovailuvahan lopputulos Jesse Huunonen
15	Raisio	Raision lukio	sai mietittyä omaa tulevaisuuttaan. Hyvä musiikki.	vähän liikaa porukkaa samaan aikaan	teltta	muovailuvaha	koko homma

16	Raisio	Raision lukio	tapahtuma sai ajattelemaan omaa tulevaisuutta	muovailuvaharasti oli vähän turha	teltta simppei mutta ajatuksia herättävä	projektirasti	hyvä ilmapiiri
17	Raisio	Raision lukio	laittoi miettimään tulevaisuutta	muovailuvaharasti oli vähän turha	telttarasti, oli simppei mutta ajatuksia herättävä	projektirasti, koska joutui miettimään syvällisemmin	hyvä ilmapiiri
18	Raisio	Raision lukio	se oli uutta ja erilaista. sisustus oli kiva. ajatuksia herättävä. erityisesti teltan kyselyjuttu oli mukava	joutui välillä odottelemaan	teltta	muovailuvahauuti sen keksiminen	koko paketti
19	Raisio	Raision lukio	muovailuvaha, koska se oli hauska ja leikkisä	ei mikään, oma väsymys hieman häiritsi	muovailuvaha	miettiä tulevaisuutta	erilainen ympäristö, musiikki
20	Raisio	Raision lukio	muovailuvaha koska sillä pääsi toteuttamaan itseään	hieman epäselvät ohjeet joissakin pisteissä	muovailuvaharasti sta	projektitehtävä	hieno visuaalinen asetelma ja taustamusiikki
21	Raisio	Raision lukio	muovailuvahalla tekeminen koska sai käyttää omaa luovuutta	minusta tapahtumassa ei ollut oikeen mitään huonoa. Kaikki ohjeet selitettiin selkeästi	muovailuvaha ja teltta	itse pohtiminen kaikkiin kysymyksiin	kaikki oli yhtä hauskaa
22	Raisio	Raision lukio	ryhmässä toimiminen ja rentouttava, ei opiskelumainen ympäristö	epäselvyys tehtävänannoissa	muovailu	projektitehtävän havainnointi annetuilla taidoilla	monipuolisuus
23	Raisio	Raision lukio	pääsi tekemään ja miettimään ryhmässä. Sai paljon eri näkökulmia	epäselvyys	teltta ja muovailupiste	projektien miettiminen	monipuolisuus
24	Raisio	Raision lukio	muovailu	oppimisen paikat oli liian helppoa miettiä	-	muovailu. On pohdittu monia aiheita mutta kuitenkin päättää mitä otetaan	yhtä paljon
25	Raisio	Raision lukio	rento tunnelma	vähän outoja kysymyksiä	muovailurasti	vastaaminen järkevästi kysymyksiin	-
26	Raisio	Raision lukio	muovailuvaha koska sen kanssa oli mukava ja idearikasta toimia	epäselkeät tehtävät. Oli vaikea aloittaa tehtävä	muovailuvaha	nurmikon istumistehtävä	tunnelma ja tulevaisuuden suunnitelmat
27	Raisio	Raision lukio	muovailuvahatehtävä . Se on mukavan luova ja keksittiin porukalla ideoita. Ihana sisustus, mukavat ohjaajat ja tunnelma	-	muovailuvaha	projektin jatkamisen pohtiminen	kaikki, koska oli kyse ihan uudesta tapahtumasta
28	Raisio	Raision lukio	muovailuvaha, koska se oli hauskin	ryhmäpohdinta, koska se oli vähän turhan vaikea	muovailuvaha	pohtiminen ja muovailuvahan muotoilu siksi miksi piti	että pääsi tunneilta pois
29	Raisio	Raision lukio	muovailuvaha	ei ollut huonoita	muovailuvaha	keskustelu tulevasta	muovailuvaha
30	Raisio	Raision lukio	herättivät ajatuksia tulevasta, tärkeä	-	muovailuvaha	haastavinta oli projektin teko	muovailuvaha
31	Raisio	Raision lukio	muovailuvahat, se oli hieno idea	en tiedä, kaikki oli kivaa	muovailuvaha	pohdinta, mutta se oli kivaa	muovailuvaha ja kysymys mitä tulee sanasta tulevaisuus mieleen
32	Raisio	Raision lukio	ryhmätyöt	vaikeat kysymykset	muovailuvaha	tulevaisuuden ajatteleminen	kivat työt

33	Raisio	Raision lukio	sai työskennellä ja keskustella asioista kavereiden kanssa	-	siitä kun tehtiin muovailuvahasta uutiskuva	keskustella uusista projekteista	-
34	Raisio	Raision lukio	muovailuvahalla tekeminen ja uutisen 2030 tekeminen	ei mikään kaikki toimi hyvin. Ja oli kivaa	muovailuvaha	tulevaisuuden projektit	teltta ja muovailu
35	Raisio	Raision lukio	parasta oli projektipohdinta, joka oli selvästi tapahtuman tärkein piste tulevaisuuden kannalta	lippuäänestysteltta . En ymmärtänyt ideaa	muovailuvahapiste estä	pohtimisen saattaminen yhteenvedoksi	rauhallinen ja sosiaalinen tunnelma
36	Raisio	Raision lukio	helppo ryhmässä keskustelu, mielipiteiden jako	ei kauheasti antanut yksilölle suuntaa	teltta	välillä tietää mitä tehdä	-
37	Raisio	Raision lukio	muovailuvahapiste (uutiskuva 2030), ryhmässä työskentely	en osaa sanoa	muovailuvahapiste	projektipiste, pohdinta	telttapiste
38	Raisio	Raision lukio	muovailuvahailu. Lapsuus muistot kumpusivat sisältäni päästessäni askartelevaan muovailuvahalla	rasti jossa piti pohtia lapuista kehittämistavoitteita	muovailuvaha	rasti keskellä salia, ks kohta 2	muovailuvaharasti selä rasti, jossa piti valita 3 taitoa jne
39	Raisio	Raision lukio	sai itse pohtia asioita, käytännöllisyys: kortit, muovailuvaha, aiheen mukainen sisustus	-	muovailuvaharasti , hauska	tulevaisuuteen liittyvien kysymysten miettiminen hieman vaikeaa	keskustelu eri oppimispaikoista, uutisen tekeminen
40	Raisio	Raision lukio	sai itse päättää mihin menee milloinkin. Ei ollut mitään hirveän virallista. Telttailu ja muovailuvaha	oppimisen paikat. Siinä ei tarvinnut hirveästi miettiä, oli enemmän itsestään selvää	telttailurastista	projekti	muovailuvaharasti
41	Raisio	Raision lukio	muovailuvaha ja projektipiste, saatiin käyttää mielikuvitusta	oppimisen paikat, ehkä vähän liikaa vaihtoehtoja, olisi ollut kiva pohtia syvemmin itse	muovailuvaha ja projekti	ei mikään	-
42	Raisio	Raision lukio	muovailuvaha, sai suunnitella tulevaisuutta	oppimisen paikat liian yksinkertainen	muovailuvaha	muovailuvaha	muovailuvaha
43	Raisio	Raision lukio	rento tunnelma ja kiireetön tekeminen	tehtävänannot ei toisinaan viety loppuun asti	keskellä salia tehty projekti	projektityö	musiikki
44	Raisio	Raision lukio	syvällistä mietintää tulevaisuudesta, ja näki, ettei muutkaan ole täysin varmoja. Ohjaaja ohjasi hyvin. KAIKISSA pisteissä tehtävät tuli selväksi ja ohjaajat osasivat asiansa	-	teltta	projekti	muovailuvaha
45	Raisio	Raision lukio	ryhmätyöt ja ryhmässä toimiminen	epäselvyys	teltta ja muovailupiste	projektitehtävä	monipuolisuus tehtävissä
46	Raisio	Raision lukio	sai tuoda omia ajatuksia ja luovuutta esiin. muovailu oli kivointa	joutui jonottamaan välillä vuoroihin	muovailu ja teltta	projektitehtävä	muovailu
vastaus nro	Paikkakunta	Org.	Mikä oli parasta tässä tapahtumassa? Miksi?	Mikä oli huonointa? Miksi?	Mistä rastista pidit eniten?	Mikä oli haastavinta?	Mikä jäi erityisesti mieleen?
1	Rauma	Rauman lyseon lukio	teltta	projektikohta	teltta	projekti	-

2	Rauma	Rauman lyseon lukio	teltta	tuottamisrasti	teltta	projekti	projekti
3	Rauma	Rauman lyseon lukio	trenttoa, ei ollut bilsan tuntia	väsytti pimeässä teltassa, joskus ohjaajat ei ehtinyt auttaa	tuottamisrasti	tulevaisuuden miettiminen teltassa	muovailuvaha
4	Rauma	Rauman lyseon lukio	erilainen oppitunti ja mielenkiintoinen aihe	joissain rasteissa ruuhkaa ja joutui jonottamaan	uutisen kekesimisestä	keksiä projekti	kysymykset tulevaisuudestani
5	Rauma	Rauman lyseon lukio	mainos, se oli hauskaa. Valaisimet oli hienoja	projektirasti, se oli hankala	mainos	projekti	valaisimet
6	Rauma	Rauman lyseon lukio	-	-	äänestys	ideointi yrityksen perustamisessa	-
7	Rauma	Rauman lyseon lukio	hauskat tehtävät	ei ollut	uutiskuva	tuottamisrasti	avaruuspuvut
8	Rauma	Rauman lyseon lukio	mainoksen teko. se oli hauskaa.	projektirasti, se oli hankala	mainoksen teko	projekti	teltta
9	Rauma	Rauman lyseon lukio	kuvan otto, koska siinä sai itse konkreettisesti tehdä jotain	tabletti, koska kysymyksiä oli todella paljon ja luettavaa oli	projekti	tuottamisrasti	hieno sisustus
10	Rauma	Rauman lyseon lukio	sai olla pois tunnilta	ei ollut kaveria jonka kanssa tehdä	teltasta	projekti	teltta
11	Rauma	Rauman lyseon lukio	tablettipeli, se oli hauskaa	uutiskuva oli turha	tabletti	projekti	-
12	Rauma	Rauman lyseon lukio	tulevaisuuden pohtiminen	-	tuottamisrasti	-	muovailuvaha
13	Rauma	Rauman lyseon lukio	-	-	tuottamisrasti	-	-
14	Rauma	Rauman lyseon lukio	sai olla pois tunnilta	ei hyötyä	uutiskuva	projekti	ei mikään
15	Rauma	Rauman lyseon lukio	ei tuntia	keksintö	teltta	kuvan keksiminen	teltta
16	Rauma	Rauman lyseon lukio	laitto miettimään omaa tulevaisuutta ja suunnitelmia	-	telttarastista	-	se että pikkuhiljaa ptiää ruveta miettimään omia valintoja
17	Rauma	Rauman lyseon lukio	saa hyvää käsitystä tulevaisuudesta ja saa myös vihiä. Tehtäviä tuli tehtyä	välillä vaikeita tehtäviä joihin ei vielä tiedä vastauksia	tabletti	uutiskuva	telttahommeli ja lavasteet
18	Rauma	Rauman lyseon lukio	tulevaisuuden suunnittelu ja projektin osoitus nuorille koska ne eniten tulevaisuuteen vaikuttavat	-	projektirasti	keksiä ideaa uutiskuvaan	leirielämä
19	Rauma	Rauman lyseon lukio	tapahtuma laittoi miettimään tulevaisuutta uusista näkökulmista	tablettien toimivuuden voisi tarkistaa	oman uutiskuvan tekemisestä	projektin suunnittelu	mielenkiintoinen tunnelma
20	Rauma	Rauman lyseon lukio	tuottamisrasti, oli hauskaa	tabletit, epäselvä ja tylsä	tuottamisrasti	teltta	projektirastin tehtävät

21	Rauma	Rauman lyseon lukio	-	-	teltta	tuottamisrastilla keksiä kuvan idea	-
22	Rauma	Rauman lyseon lukio	tablettipiste, siinä oli hyviä esimerkkejä tulevaisuuden tapahtumista	teltta, nauha oli epäselvä	tabletti	uutiskuva	uutiskuva
23	Rauma	Rauman lyseon lukio	hauskat tehtävät	huono valaistus	tuottamisrasti	luovuus	-
24	Rauma	Rauman lyseon lukio	pisteet olivat kaikki erilaisia ja monipuolisia	tablettitehtävä oli tosi pitkä	uutismainos	projekti	tuottamisrasti oli hauska
25	Rauma	Rauman lyseon lukio	eos	-	simulaattorista	projekti	simulaattori
26	Rauma	Rauman lyseon lukio	poman tulevaisuuden pohtiminen	ei mikään	tuottamisrasti	tabletin kysymykset	kattopuutarhaprojekti
27	Rauma	Rauman lyseon lukio	se että pisteissä sai käyttää luovuutta	joskus olin vähän epävarma mitä piti tehdä	tuottamisrasti	projekti	tablettirasti
28	Rauma	Rauman lyseon lukio	se sai miettimään tulevaisuutta. on hyvä pohtia omaa tulevaisuutta	eos	tabletti	-	projekti
29	Rauma	Rauman lyseon lukio	uutiskuva, sai käyttää omaa luovuutta ja ajatella millainen uutiskuva olisi x vuoden päästä	ei ollut mitään huonoa	uutiskuva	projektirasti oli haastavin	teltta sillä siinä alkoi ajattelemaan omaa tulevaisuuttaan
30	Rauma	Rauman lyseon lukio	oli ihan mielenkiintoisia tehtäviä ja sai pohtia asioita	ei ollut mitään huonoa	uutisrasti oli kivoin	kaikkien isojen kysymysten pohtiminen	ehkä koko tulevaisuuden pohtiminen
31	Rauma	Rauman lyseon lukio	Vuoden uutiskuva 2030 -juttu oli paras ja hauskin. sai hullutella ja nauraa.	projektirasti, se oli tylsä	muovailuvaha	projektirasti	-
32	Rauma	Rauman lyseon lukio	tabletit	miettiminen, ei sovi miehille	tablettista	keksiä uutinen	uutisen keksiminen ja toteutus
33	Rauma	Rauman lyseon lukio	pääsi pois tunnilta	miettimisen määrä, ei sovi miehille	simulaattori ja projektityö	saada kaikki valmiiksi	vuosi 2032 enkä ole vielä töissä
34	Rauma	Rauman lyseon lukio	tablettipeli	teltta kesti liian kauan	tablettipelistä	projektirasti	uutiskuvan teko
35	Rauma	Rauman lyseon lukio	uutinen	peli, vähän tylsä	uutinen	projektin suunnittelu	uutisen teko
36	Rauma	Rauman lyseon lukio	sai tietää lisää asioita	ei oikeastaan mikään	tabletti, sitä kautta sai mietittävää	miettiä uutinen	kaikki jäi mieleen yhtä paljon
37	Rauma	Rauman lyseon lukio	se, että oppitunti vietettiin ei-perinteisesti	ei mikään	tabletti	ei mikään	kaikki
38	Rauma	Rauman lyseon lukio	vapaus suorittaa tehtävät omaan tahtiin	telttapiste, siinä ei ollut päättäjää eikä hääntä. Ei juurikaan kontaktia ohjaajan ja opiskelijoiden välillä, koska tietokone	tablettipiste	keksiä projekti ja uutinen	eipä mitään
39	Rauma	Rauman lyseon lukio	tulevaisuuspelejä	yritys/hankepeli oli vaikein	mainoskuva	yritys/hankepeli oli vaikein	positiivinen kokemus

40	Rauma	Rauman lyseon lukio	tulevaisuuden pohtiminen, muovailuvaha, projektisuunnittelu	-	tuottamisrasti	projektirasti	muovailuvaha, projektirasti
41	Rauma	Rauman lyseon lukio	tulevaisuuden miettiminen	tabletti oli tylsä	uutinen	-	uutinen ja tulevaisuuden miettiminen
42	Rauma	Rauman lyseon lukio	tablettikohta oli kiva, sai miettiä tulevaisuutta, ei tarvinnut olla tunnilla	missä piti päättää kolmesta se että miten toteuttaa	tabletti	valintojen pohtiminen	tablettitehtävän vaihtoehdot ja niiden pohtiminen
43	Rauma	Rauman lyseon lukio	simulaatio	teltta, jalat puutuivat	simulaatio	-	-
44	Rauma	Rauman lyseon lukio	iPadit	-	pelirastista	miettiä tulevaisuutta	kaikki
45	Rauma	Rauman lyseon lukio	oli erilaisia tehtäviä	joutu odottamaan	tuottamisrasti	projektirasti	telttarasti ja tuottamisrastin tehtävät
46	Rauma	Rauman lyseon lukio	pelejä	projektipiste, vaikea	pelirasti	projektipiste	mainoskuva
47	Rauma	Rauman lyseon lukio	itsetekeminen ja uusi lisätieto	aika loppui kesken	tuottamisrasti	projektirasti, mutta toisaalta mielenkiintoista	tapahtuma oli kokonaisuudessaan hyvä
48	Rauma	Rauman lyseon lukio	tulevaisuuden pohtiminen	-	telttarastista	projekti	-
49	Rauma	Rauman lyseon lukio	uutiskuva, kun sai käyttää mielikuvitusta	projekti, koska se oli vaikein	tabletti	projekti	teltta
50	Rauma	Rauman lyseon lukio	tabletti	teltta	tabletti	projekti	ei mitään
51	Rauma	Rauman lyseon lukio	ajan kuluminen	teltta	tabletti	teltta	teltta
52	Rauma	Rauman lyseon lukio	iPadit	-	iPadit	tulevaisuus	iPadit
53	Rauma	Rauman lyseon lukio	monipuolisuus	-	teltta	ympäristöasioiden pohtiminen	-
54	Rauma	Rauman lyseon lukio	uutiskuvan suunnittelu	-	uutiskuva	projekti	-
55	Rauma	Rauman lyseon lukio	uutiskuva, koska se oli luovaa	-	uutiskuva	projekti	uutiskuva
56	Rauma	Rauman lyseon lukio	tunti pois	teltassa oli kova lattia	uutiskuva	projekti	uutiskuva
57	Rauma	Rauman lyseon lukio	simulaatio, se näytti tulevaisuuden mahdollisuuksia	teltta, koska en oikein löytänyt siitä mitään apua	simulaatio	pohtiminen	simulaatio
58	Rauma	Rauman lyseon lukio	tulevaisuuden miettiminen koska se kiinnostaa	ehkä vähän tylsä	teltta	-	-
59	Rauma	Rauman lyseon lukio	-	-	projekti koska siinä sai miettiä	oman tulevaisuuden miettiminen	tebletilla tehty juttu
60	Rauma	Rauman lyseon lukio	suunnitella 2030 uutinen. Se oli hauskaa ja todenmukaista. Sai	projektittehtävä oli hieman tylsä	2030-uutinen	projektittehtävä	2030-uutinen, iPad-peli

			myös selvempää tulevaisuudenkuvaa.				
61	Rauma	Rauman lyseon lukio	laittoi ajattelemaan	-	tabletit	-	-
62	Rauma	Rauman lyseon lukio	se pisti oikeasta ajattelemaan ja pohtimaan tulevaisuutta sekä jokaista rastia erikseen. Tuottamisrasti oli paras koska siinä sai käyttää luovuutta.	yleisesti aika ei tuntunut riittävän. Teltta oli rasteista huonoin koska siinä ei ehtinyt miettiä mitään kunnolla.	tuottamisrasti	projektirasti	tuottamisrasti sillä se oli hauska
63	Rauma	Rauman lyseon lukio	oli kivaa erilaista ja sai osallistua tekemiseen	teltassa raskas hengittää, liikaa väkeä	teltta	projekti	2030 uutissuunnittelu
vastaus nro	Paikkakunta	Org.	Mikä oli parasta tässä tapahtumassa? Miksi?	Mikä oli huonointa? Miksi?	Mistä rastista pidit eniten?	Mikä oli haastavinta?	Mikä jäi erityisesti mieleen?
1	Riihimäki	Riihimäen lukio	yhdessä tekeminen	tablet-tehtävä oli liian pitkä	uutisjuttu	tablet-tehtävän vastauksien pohtiminen	paikan ulkomuoto, teltta oli hauska lisä
2	Riihimäki	Riihimäen lukio	tablettien avulla tulevaisuuden pohtiminen	viherpuna-rasti (teltta) tuntui turhauttavalta	tabletit/ tuottamisrastit	gal simulaatio	maapallo gal:ssa
3	Riihimäki	Riihimäen lukio	hyvä irtaantuminen arjen tunneista. sai muuta ajateltavaa	ei ollut erityisen huonoa	tulevaisuustabletti juttu	tablettipiste	tablettipiste
4	Riihimäki	Riihimäen lukio	tapahtuma oli rento ja ei ollut oppituntia	vähän turha tapahtuma koska siitä ei ollut mitään hyötyä	tuottamisrasti	projektirasti	ei mikään
5	Riihimäki	Riihimäen lukio	oli aika rentoa, vapaata pohtimista	hieman turha, koska olen jo itse miettinyt tulevaisuuttani	tablettirastista	projektirasti	ajatus siitä että tulevaisuutta ei voi ennustaa
6	Riihimäki	Riihimäen lukio	uutiskuvaresti. oli hauskaa miettiä tulevaisuuden mahdollisia tapahtumia. koko tapahtuma avasi upeasti uusia näkökulmia.	rasteissa ei ollut varsinaisesti mitään huonoa. Teknologia ei aina toiminut.	uutiskuvaresti	en kokenut mitään kovin haastavaksi	hassunhauskat jääkarhut
7	Riihimäki	Riihimäen lukio	get a life -simulaatio. oli kivaa nähdä vaihtoehtoja tulevaisuudeb kannalta. auttoi hahmottamaan tekemisiä, mitä voisi tehdä lukion jälkeen jne.	teltta. lappujen nostaminen ilman keskustelua oli outoa. asiaa olisi voinut purkaa jotenkin. jäi kaikki ajatukset itselle vähän epämääräisinä.	get a life simulaatiosta	uutisen keksiminen, tulevaisuusnäköymä	oppia voi koulun ulkopuolellakin & get a life -simulaatio
8	Riihimäki	Riihimäen lukio	laittoi miettimään omaan tulevaisuutta pitkällä aikavälillä. Huomata asioita, joita ei muuten tulisi ajatelleeksi	osa pisteistä tuntui hieman hyödyttömiltä	tablettirastista	yrittää pohtia miltä elämä vaikuttaisi pitkän ajan päästä ja ottaa huomioon monet näkökannat	omat pohdinnat, jotka heräsi kysymysten pohjalta
9	Riihimäki	Riihimäen lukio	pääsi ajattelemaan tulevaisuutta	ehkä uutiskuva, siinä ei ollut hirveästi järkeä	teltta	ei oikein ollut	uutiskuva kavereiden kanssa
10	Riihimäki	Riihimäen lukio	uutiskuvan ottaminen sillä mielestäni kuva oli hassu	telttailu, sillä slaavikyykykky sattui jalkoihin	tuottamisrasti	tabletit, sillä kysymyksiä oli liikaa	hassu kuva

11	Riihimäki	Riihimäen lukio	projektirasti pisti ajattelemaan erilaisia siirrettäviä taitoja	mikään ei ollut erityisen huonoa	tablettirastista	tuottamisrastin kuvan suunnittelu	tuottamisrastin hieno teos
12	Riihimäki	Riihimäen lukio	tablettirasti, rentoa kiireetöntä toimintaa	teltta, koska kysely tuntui turhalta ja merkityksettömältä	tuottamisrasti	tuottamisrastin kuvan kehittäminen	hassu kuva
13	Riihimäki	Riihimäen lukio	tämä oli vain hauskaa	se, ettei nettiin saanut yhteyttä	tuottamisrasti	projektirasti	tuottamisrasti
14	Riihimäki	Riihimäen lukio	tabletit / elektroniikka, koulun päälle	-	tabletit	se kuvan luominen	hyvät tyynyt
15	Riihimäki	Riihimäen lukio	tulevaisuuden kuvan suunnittelu koska se oli kiinnostavaa	kyselyrasti	tulevaisuuden kuvan suunnittelu	get a life - simulaatio	tulevaisuuden kuva
16	Riihimäki	Riihimäen lukio	oli mukava päästä touhuamaan ja miettimään tulevaisuuden juttuja	odotin enemmän ammattiin ja koulutukseen liittyvää tapahtumaa	telttarastista	projektirasti, koska piti osata päättää mihin vaihtoehtot laitetaan	tapahtuma oli kaiken kaikkiaan avartava kokemus
17	Riihimäki	Riihimäen lukio	oli kiva päästä puuhailemaan tällaisia juttuja	odotin enemmän koulutukseen liittyviä juttuja	tuottamisrasti	projektirasti, koska piti osata päättää mihin vaihtoehtot laitetaan	tapahtuma kokonaisuudessaan
18	Riihimäki	Riihimäen lukio	en osaa sanoa	tylsyys, kun tietää oman lähitulevaisuutensa niin tämä oli hieman turhaa	telttarasti	oppimisen paikat	telttailu
19	Riihimäki	Riihimäen lukio	sai kokea uutta	teltta tylsä	tabletit	oppimisen paikat	teltta
20	Riihimäki	Riihimäen lukio	oman tulevaisuuden hahmottaminen	tablettien wifi-yhteydet	tuottamisrastista	projektirastin luokitteleminen	tuottamisrastin tuotos
21	Riihimäki	Riihimäen lukio	tuottamisrasti	teltta ja tabletit, tylsää	tuottamisrasti	projektirasti	ei mikään
22	Riihimäki	Riihimäen lukio	sai uutta näkemystä asioihin ja oli vaihtelua perus koulupäivälle	en osaa sanoa	kaikki oli ihan kivoja	keksiä aihe tuottamisrastilla	en osaa sanoa
23	Riihimäki	Riihimäen lukio	tulevaisuuden lehtiartikkelin otsikon tekeminen. se oli hauskaa	teltta oli vähän tylsä. kysymykset vähän yksipuolisia	lehtileikkeen tekemisestä	tabletti, vaihtoehtojen miettiminen vei kauan	lehtiartikkelin kuvan ottaminen
24	Riihimäki	Riihimäen lukio	sai uutta näkemystä tulevaisuudesta	suurin osa kuitenkin jo tuttuja asioita	en tiedä	keksiä uutisotsikko vuodelle 2030	en osaa sanoa
25	Riihimäki	Riihimäen lukio	kuvan ottaminen, eli tuottamisrasti	teltta oli tylsä, kun joutui vaan kuuntelemaan ja vastaamaan	tabletti	miettiä omia valintoja perusteellisesti	kuvan ottaminen ja tuottaminen
26	Riihimäki	Riihimäen lukio	tulevaisuuden lehtileikkeen suunnittelu, ryhmätyöskentely	teltta oli ehkä vähän pitkäveteinen ja kysymykset yksipuolisia	lehtileiketyö ja tablettitesti	tabletti tulevaisuudesta - testi	monet eri piirteet ja vahvuudet joita voi tarvita joka elämän alueella
27	Riihimäki	Riihimäen lukio	suunnitella ryhmässä uutiskuva vuodelle 2030, koska luova työ ryhmässä on mukavaa	teltassa kyllä/ei - kysymykset, koska ne eivät tuoneet uusia näkökantoja eikä ollut luovia, hieman tylsiä	uutiskuva	tablet-kysymykset, koska niissä todella tuli pohtia tulevaisuutta	kuvalavastus, ryhmätyö ja tulevaisuuden pohtiminen
28	Riihimäki	Riihimäen lukio	tulevaisuuden uutisen suunnittelu, koska se oli hauskaa ja luovaa	odottaminen rastien välillä, koska odotusaikaa ei voinut pahemmin hyödyntää	tuottamisrasti	projektirasti	kaikista pisteistä on todennäköisesti hyötyä tulevaisuudessa, joten tapahtuma oli tosi mukava

29	Riihimäki	Riihimäen lukio	tuottamisrasti, uutisen tuottaminen oli kivaa	yhdessä vaiheessa joutui odottamaan kun mihinkään ei mahtunut	tuottamisrastista	projektirasti	työelämätaitoja voi oppia kaikkialla
30	Riihimäki	Riihimäen lukio	tuottamisrasti oli ihan huippu! sai käyttää mielikuvitusta ja olla luova.	rasteista en ainakaan itse saanut paljoa irti.	tuottamisrasti	ei mikään erityisesti	hassunhauskat jääkarhut
31	Riihimäki	Riihimäen lukio	tuottamisrasti, sai käyttää luovuutta ja tehdä ite	tablettijuttu ei toiminut kunnolla	tuottamisrasti	ei mikään erityisesti	tuottamisrasti
32	Riihimäki	Riihimäen lukio	yhteishenki ja hauskat tehtävät, jotka naurattivat	rasti jossa piti sijoittaa työelämätaitoja neljään eri kohtaan	kuva 2030	kuunnella erään rastin iPadia, sillä se oli kovin hiljaisella	leiriteema. tulevaisuuteni on jo suht suunniteltu
33	Riihimäki	Riihimäen lukio	sai tehdä jotain	tekeminen outoa	tabletti	keksiä otsikko	tabletti
34	Riihimäki	Riihimäen lukio	teltta, jossa vastattiin kysymyksiin, sillä siitä sai itselleen hyvän tiivistelmän, että missä on menossa	se missä sijoitettiin taitoja "projektirasti". Tuntui turhalta	teltasta	tabletin käyttö	valokuvan otto
35	Riihimäki	Riihimäen lukio	sai miettimään omia tulevaisuuden suunnitelmia	minulla on jo valmiina omat tulevaisuuden suunnitelmat joten ei auttanut hirveästi	tuottamisrasti	-	oli hauskaa
36	Riihimäki	Riihimäen lukio	rastit oli kivoja, kivaa tekemistä	en pitänyt projektirastista, koska siinä ei ollut käytännön tekemistä	tuottamisrastista	iPad kuului teltassa huonosti, sitä oli vaikea kuulla	tunnelma, kivat rastit
37	Riihimäki	Riihimäen lukio	tablettirasti koska sai käyttää mielikuvitusta	teltta, ei saanut selvää	tabletti	projektirasti	get a life peli
38	Riihimäki	Riihimäen lukio	teltta, koska näki muiden mielipiteitä	projektirasti oli aika tylsä ja liian yksinkertainen tämän ikäisille ihmisille. tablettirastissa oli liian vähän aikaa.	telttarastista	ei oikeastaan mikään	tablettirasti, koska se vain jatkui ja jatkui eikä loppunut ikinä
39	Riihimäki	Riihimäen lukio	hieman erilaiset lähestymistavat eikä geneerisiä isetutkimuskyselyitä	rasteilta piti siirtyä aika nopeasti, enempi aika olisi ollut hyväksi	tuottamisrastista	mikään ei ollut haastavaa, projektirasti oli kyllä puuduttava	tulevaisuussimulaattori, joka tuomitsi ja haukkui vastauksesi
40	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	nojaa	hyödyttömyys, ajan haaskaus	uutisrasti	-	mitähelvettiänyttäas - simulaattori
41	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	ryhmässä oleminen	ehkä liikaa ihmisiä, jonottaminen	tabletti tai teltta	saada ryhmälle yhteinen suunnitelma uutiskuvaa varten	erilainen tapahtuma
42	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	elämäsimulaattori, se oli kiva	odottaminen	iPad	uutisen miettiminen	suomen valloitus ja elämäsimulaattori
43	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tablettirasti. Se liittyi omaan henkilökohtaiseen tulevaisuuteen	kesti niin vähän aikaa	tablettirasti	miettiä projektirastilla	uutinen 2030
44	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tablettirasti	olisi saanut olla monipuolisempi	tablettirasti	-	telttarasti
45	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	telttarasti oli mielenkiintoisin! Siellä sai miettiä, mitä oikeasti tietää omalta tulevaisuudelta jo nyt	odottelu ja tablettirasti, koska oli teknisiä ongelmia	teltassa ollut rasti	ehkä teltta, koska jotkut kysymykset laittoivat todella miettimään	se, että tapahtuma oli hyvin järjestetty ja oli tarpeeksi erilaisia rasteja

46	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tabletit	odottelu-aika oli tylsää	tablettirasti	työelämätaitojen sijoittelu	telttakysymykset
47	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	yhdessä toimiminen kaverien kanssa ja oman uutisen keksiminen	kaikissa tableteissa ei toiminut netti, joten en päässyt tekemään testiä	uutisrastista	miettiä projektirastin asioita	sai pohtia tulevaa, mukava ja positiivinen tapahtuma
48	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	telttarasti, koska se oli helpoin ja helposti ymmärrettävissä	tablettirasti koska tehtävä oli pitkäväteinen, tylsä, liikaa aiivojen käyttöä ja lukemista. Tabletti oli myös hidas.	telttarastista koska yksinkertainen	vuoden uutiskuva 2030 oli haastavin koska oli vaikea keksiä aihe	vuoden uutiskuva 2030 koska saimme hienon kuvan tehtyä ja mahtavan aiheen
49	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	yhdessä toimiminen kaverien kanssa ja oman uutisen keksiminen	tableteissa ei ollut toimivaa nettiyhteyttä	tulevaisuuden valokuva	miettiä projektirastin tehtävää, koska moni asia sopii useaan kohtaan	sai vähän itse pohtia tulevaisuuttaan
50	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tablettipiste	odottaminen	tablettipiste	keksiä uutinen vuonna 2030	tablettijuttu
51	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	uutiskuvan teko. Hauskaa ryhmätyötä.	teltta, en oikein ymmärtänyt ideaa...	tabletti	projektirasti	uutiskuvastasi
52	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tuottamisrasti kun sai toteuttaa jotakin hauskaa ryhmässä	tablettirasti, sillä simulaatio oli liian pitkä eikä siihen jaksanut keksittyä kunnolla enää lopussa	tuottamisrastista	projektirasti, sillä oli hankala sijoittaa joitain piirteitä	tuottamisrastin aikaansaannos
53	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tuottamisrasti koska sai käyttää mielikuvitusta ja tehdä ryhmätyötä mukavassa porukassa	tablettijuttu. Se oli pitkäväteinen ja tylsä ja toisi samoja kysymyksiä monta kertaa	tuottamisesta	projektirastin sijoittamiset sillä monet sopi moneen kohtaan, mutta montaa ei meinannut saada sijoitettua mihinkään.	tuottamisrastin aikaansaannos
54	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tablettipiste. Nykyaikainen vastaaminen	tuottamisrasti, tylsä.	tablettipiste	uutiskuva	nykyaikaisuus
55	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	nykyaikaiset laitteet vastaamisessa	tuottamisrasti, liian yksinkertainen	tabletti	uutiskuvastin aihe	nykyaikaisuus
56	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	sai uutta informaatiota	-	tabletti	projektirasti	tabletti
57	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	teltta. Pisti ajattelemaan	tablettisimulaatio. Oli tylsä ja ei vastannut omia suunnitelmia	teltta	keskittyminen	valot
58	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tulevaisuus uutinen. siinä sai itse toteuttaa asioita.	iPad-tehtävä. Tuntui ettei sen kysymykset liittyneet elämään.	uutisjuttu	iPad	uutisjuttu
59	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	leiritelttajuttu, oli ihan hauska nähdä mitä muut ajattelee niiden omasta tulevaisuudesta	se missä käytettiin iPadeja, simulaatio oli vähän epäselvä	leiriteltta	eiä mikään	teltta
60	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	vaihtelua normaalille koulupäivälle. Oli kiinnostavaa tehdä iPadillä kuvitteellinen polku elämälle ja saada tarkennuksia kun vastattiin, että onko vaihtoehto hyvä vai huono.	ei ollut paljon uusia juttuja	uutisrastista	sijoittaa eri sanoja kotiin, koulutukseen, elämukseen ja harrastukseen	oli kiva uusi tapa tehdä juttuja iPadilla
61	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	oman mainoksen suunnittelu	tablettihomma. kysymykset ja	oman mainoksen suunnittelu	taitojen yhdistely oppimispaikkoihin	telttarasti

				tapahtumat vaikuttivat melko hatusta temmatuilla.			
62	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	eri näkökulmat uravalintojen etsimiseen	asioita toistettiin hieman. Ja iPad -juttu oli epäselvä ja tylsä	projektirastista	kiperät kysymykset omista mielipiteistä	taidot, joita tarvitaan työelämässä
63	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	vuoden uutiskuva 2030. Luova ja hauska rasti.	ammattilistaus, koska ominaisuudet olivat osa samankaltaisia	eniten uutiskuvaresti	ominaisuuksien luokittelu	tablettirasti jossa sai olla internetissä sovelluksen avulla
64	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	uutiskuvan luominen. Sai käyttää luovaa ajattelua ja yhteiskunnallista ymmärrystä. Projektirasti jäseni ajatusmaailmaa paikkojen tuomista eduista.	-	uutiskuva	asioiden arvaaminen simulaatiossa	tulevaisuussimulaati on luoma kuva
65	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	monipuolisia juttuja, erilaista!	tablettipiste oli liian pitkä	tuottamisrasti	projektirasti	kiva valaistus
66	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tablettirasti, hyödyllisin ja mielenkiintoinen	teltassa ollut rasti	tabletti ja projekti rastista	projektirastissa idean keksiminen	projektirasti
67	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	iPad-juttu ja projektirasti. Ne olivat kivoimmat ja hyödyllisimmät rastit.	uutinen. Epähyödyllisin ja tylsin.	iPad-juttu ja projektirasti. Ne olivat kivoimmat ja hyödyllisimmät rastit.	miettiä asioita teltassa ja päättää vastaus	ei jäänyt mitään erityisesti mieleen
68	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	get a life simulaattori, koska se oli mielenkiintoinen	ei ollut mitään huonoa	tablettirastista	tuottamisrasti	simulaattori
69	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	aikakonesimulaattori, koska aidontuntuja tilanteita	-	aikakonetabletti	tuottamisrasti	tuottamisrastin puvut.
70	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	rentous koska ei höntyillä	-	tuottamisrastista	-	tuottamisrasti
71	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	kaverin kanssa miettiminen	uutiskuva, koska en pidä sen tyyppisistä itse keksimisestä	tulevaisuussimulaatio vaikka siinä oli vaikeita kysymyksiä	uutiskuvan tekeminen	samoja kysymyksiä oli usein moneen kertaan tulevaisuussimulaatiossa
72	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	kaverit, koska kavereiden kanssa on kivaa viettää aikaa	liian vähän iPadeja simulaatorasteilla, koska joutui odottelemaan milloin siellä on tilaa	simulaatio tai tuottamisrasti	tehdä realistisia valintoja simulaatiossa	tuottamisrastin tuotos ja simulaation oma maapallo
73	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	ryhmässäolo, sosiaalisuus	asioiden toisto, tylsää	tabletit, koska siitä sai uusia vaihtoehtoja ammatinvalintaan	-	tuottamisrastin uutiskuva
74	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	työelämätaitojen ryhmittely. Sai ajatella mistä omat vahvuudet ovat tulleet	tablettijuttu, ei toiminut kunnolla	uutiskuva	pohtia mahdollista tulevaisuutta uutiskuvarestissa	tablettirasti
75	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tablettisydeemi, koska hauska	teltta	ei mikään	tulevaisuuden ajattelu	aikakone
76	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tuottamisrasti oli ihan kiva. Lamput oli kivat.	telttarastilla ei kuullut mitään. Ja tebleteissa ei toiminut yhteydet	tuottamisrasti	telttarastin kuuleminen ja rasteilla oli ruuhkaa	koko homma
77	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	-	huonointa oli kun joissain rasteissa kesti niin kauan ja	pidin eniten tablet-rastista	jotkut kysymykset oli vaikea ymmärtää	valaistus

				joissakin vähän, niin joutui odottamaan			
78	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tapahtuman aihe	olin myöhässä	pidin eniten telttarastista. Kysymykset oli hyviä. Piti oikeesti miettiä	haastavinta oli vastata totuudenmukaisesti telttarastissa. muiden ihmisten katseet häiritsivät.	kaikki, erityisesti mieleen jäi lavastus.
79	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tapahtumassa innostettiin mielenkiintoisella tavalla pohtimaan tulevaisuutta. Toteutus rentona rastien kiertämisenä hämärässä salissa oli myös toimivan rauhallinen eikä pakottava.	alku olisi ehkä voinut vaatia pientä jään murtamista. Tosin tämä kokemus saattaa johtua siitä, että missäsin alkuinfon.	tabletti ja projekti	uutistehtävä, varsinkin kun se oli ensimmäinen	-
80	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	erilaisia rasteja, sai tulevaisuutta pohtia	-	projektirastista	tuottamisrastilla	tulevaisuuden suunnittelu ja ryhmätyöskentely
81	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tabletti	-	-	-	-
82	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	sai miettiä itse ja päättää mitä tekee	jos ei ole kovin luova, oli tuottaminen hankalaa	projektirastista	tuottamisrasti, koska en ole kovin luova	tapahtuma on mielenkiintoinen ja jotain uutta
83	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tuottamisrasti, koska se oli hauskaa	projektirasti, koska aivot ei toimineet	tuottamisrasti	projektirasti	ihmetablettipeli oli aika järjetön
84	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	sai vähän miettiä omaa ja maailman tulevaisuutta. Se on tärkeää	iPad-kysely toimi huonosti, ei pitänyt mielenkiintoa yllä	telttä	iPadit	telttä
85	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	sain miettiä tulevaisuutta, ja rupesin miettimään koulutusmahdollisuuksiani	telttarasti, koska se oli tylsä ja kysymykset tulivat nauhalta ja olivat tylsiä	tuottamisrastista	tulevaisuuden miettiminen	tuottamisrasti
86	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tuottaminen	tabletti ei toimi	tuottaminen	projekti	tuottaminen
87	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	ufoksi pukeutuminen koska oli mielenkiintoista miettiä tulevaisuutta	tabletin kysymykset, ne olivat aika ympäröityjä	tuottamisrastista	projektin suunnittelu	tulevaisuuden pohtiminen
88	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tabletit, telttä	-	tabletit	projektirasti	projektirasti
89	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	omien mahdollisuuksien avautuminen lisää. Se on tärkeää	tablettipiste oli epäselvä	tuottamisrasti	uutiskuvastin keksiminen	tuottamisrastin saavutus
90	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	piirtäminen, koska se oli luovinta	kaikki muu	piirtäminen	eos	eos
91	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	yhdessä tekeminen	tablettitehtävä tylsä	eos	-	-
92	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tabletit koska hauskaa	telttä koska melko tylsää	kuva 2030	-	kuva
93	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	projektityön suunnittelu koska siinä sai miettiä ja suunnitella parasta mahdollista toteutustapaa	tablettien simulaattori, en ymmärtänyt simulaation tarkoitusta	projektityörastista	projektityön suunnittelu - haastavinta mutta hauskinda	kattopuutarha-projektityö - tällainen olisi kiva omassakin kodissa
94	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tabletit	kuvan lavastus, en osaa	tableteista	piirtäminen, uutiskuvan lavastus	tabletit

95	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	projektityön suunnittelu. Ja mukavat tyynyt.	teltassa ei kuullut iPadista tulevaa ääntä	projektityö	foliosta asun rakentaminen	hienosti rakennettu alue
96	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	parasta oli tabletit ja projektisuunnittelu. ne olivat hauskaa vaihtelua.	telttarasti oli ehkä vähän tylsä.	projektirastista	haastavinta oli projektirasti ja juuri siksi se oli hauskin	koko kokemus
97	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	parasta oli kun sai pohtia tulevaisuutta	telttarastin äänite oli liian hiljainen	projektirasti	ei mikään erityisesti	tuottamisrasti
98	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	huomasi ryhmätyön tuomat mahdollisuudet, muiden vahvuudet ja heikkouksien kompensointi	ei mikään	tuottamisrasti	teltta	oikeastaan kaikki
99	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	uutiskuva, koska ehkä hauskin ja luovin rasti. Myös projektirasti oli kiva.	teltassa olisi voinut olla enemmän interaktiivisuutta	tuottamisrasti	projektirasti, sillä piti oikeasti miettiä.	kokemus itsessään jäi mieleen
100	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	-	ei ollut ees tarjailua	nukkumisrasti	nukkua melussa	seksuaalivähemmistöön kuuluva henkilö foliopuvussaan
101	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	projektityö koska folio	tabletti hieman tylsä	tuottamis	tuottamis	tuottamis
102	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	ilmapiiri	teltta	tabletti	uutiskuva	folio
103	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	projektin suunnittelu koska joutui miettimään laajasti	tablet, ei ollut mielenkiintoista	projektirastista	mikään ei ollut niin haastavaa	kaikki, eniten ehkä tuottamisrasti
104	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	ilmapiiri	aika	teltta	projekti	muiden kuvat, folio
105	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	weekend lipun mahdollisuus	tabletti	kuva 2030	oikein-väärin väitteiden kuuntelu	kuvaus
106	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tablet, koska hauskaa	projekti, koska tylsä	kuva	-	kuva
107	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	uutiskuva, koska siinä sai luoda ja idea oli hauska. Tapahtuma laittoi miettimään tulevaisuutta.	ei ollut mitään huonoa	uutiskuva	projektirasti	hauska kokemus itsessään
108	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	teltta, koska se oli rentoa	iPad-juttu, koska oli niin pitkä	teltta	iPad	teltta
109	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	se että pisti tulevaisuus miettimään	projektirasti	teltasta	kuvan suunnittelu vuodelle 2030	iPad-kysely
110	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	ryhmässä työskentely	hyödyttömyys	tuottaminen	projekti	-
111	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tuottamisrasti, sai käyttää mielikuvitusta	-	tuottamisrasti	projekti	tuottaminen
112	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	kaikki	ei huonoa	tuottamisrasti	projekti	tablet
113	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	projektirasti. Se oli hauska ja rentoa	telttarasti. Huono kuuluvuus.	tuottamisrasti	keksiä hyvä idea tuottamisrastiin	tuottamisrastin idea
114	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	kaikki tapahtunut jännä	tekniset ongelmat	tuottamisrasti	projektirasti oli haastavan tylsä	:)
115	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tuottamisrasti	projektirasti, koska kummallinen	tuottamisrasti	projektirasti	-
116	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	kokonaisuudessaan hyvä	get a life softa oli järkyttävän buginen	uutisenteko oli huikea	keskittyminen	kokemus itsessään
117	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	rastit, niissä pystyi tekemään kaikenlaista	-	tuottamisrasti	projektirasti	kaikki

118	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	erilainen tapahtuma	turhat tehtävät - ajan haaskausta	tabletti, enemmän omaa tekemistä	luova työskentely	-
119	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	sai käyttää myös luovuuttaan, tehtävät olivat erilaisia	joillekin pisteille kerääntyi liikaa porukkaa	tabletti	oman tulevaisuuden pohtiminen	ei mikään
120	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	asioiden pohtiminen	-	vuoden 2030 uutiskuva	-	-
121	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	pisti pohtimaan toden teolla tulevaisuutta ja tulevaa opiskelupaikkaa	-	tablettirasti	tuottamisrasti	kivan tunnelman oli saanut aikaan saliin
122	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	simulaatio pisti miettimään	uutiskuva tuntui vähän irrelevantilta	simulaatio oli rationaalinen rasti tapahtuman kontekstia ajatellen	löytää mukava asento lattialta	muovailuvahan tuoksu
123	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	se kun joutui miettimään mitä meinaa tulevaisuudessa tehdä	-	tulevaisuuskysely (tabletti)	tabletti	-
124	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	telttahuone, koska siinä oli mielestäni eniten tärkeitä asioita	tuottamisrasti, siitä ei ollut mielestäni mitään hyötyä	telttarasti	keksiä vastauksia tablettirastissa	telttarasti
125	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	yhdessä tekeminen, koska antoi näkökulmia joita ei ollut harkittu	simulaation epärealistisuus, antoi monia mahdollisia vaihtoehtoja	tuottamisrasti	simulaatiossa harkitseminen	-
126	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	kaikki	ei ollut huonoa	teltta oli kiva	ei mikään ollut haastavaa	piirtäminen
127	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	pääsi tunnilta pois	tylsät tehtävät	jaah...	näytelmä	jaaha
128	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	-	-	tablet	ei mikään	ei mikään
129	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	oma huominen	miettiä, mikä kuului mihinkin. Liian helppoa	oma huominen	ei mikään	ei mikään
130	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tablettisimulaattori koska pystyi mennä muuttamaan valintoja	-	se missä oli tabletti	tablettissa olevat vaihtoehdot	koko tapahtuma
131	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	uutisen keksiminen	-	tabletti. Mukavan rentoa	projektirasti	-
132	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	oppiminen	teltta	kuva	tabletti	tabletti
133	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	kaikki oli ok	mikään	kaikista	mikään	kuva
134	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	joutui keskittymään tulevaisuuteensa, jota ei niin paljon ajattelisi muuten.	tablettirasti koska kysymykset eivät vastanneet omaa tulevaisuuttaan	telttarastista	vastata kysymyksiin tulevaisuudestaan	tapahtuma kokonaisuudessaan
135	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	teltta, koska se oli helppo rasti	tablettirasti, koska simulaatio ei loppunut ikinä. Laite toimi tosi hitaasti.	teltta	vuoden uutiskuva 2030	vuoden uutiskuva 2030
136	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	yhdessä tekeminen	tabletti ei toiminut kunnolla	tablettirasti	-	uutiskuvan teko
137	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tablettirasti oli paras niin monien mahdollisuuksien ja hyvän rekvisiitan ansiosta	vähän huonosti riittävä internet yhteys	tuottamisrasti	keksiä tuottamisrastin aihe	simulaation mukaan kolmen vuoden pesti avaruudessa
138	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tuottamis	teltta	tuottamis	teltta	emt

139	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	-	telttarasti koska kävi hyvin tylsäksi	-	saada toimiva wifi-verkko	-
140	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	uutinen, sai käyttää mielikuvitusta	teltta, väsytti ja ei saanut selvää	tabletti	projektirasti	pelejä
141	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	kaverien kanssa työskentely	itselleni tapahtumasta ei ollut paljonkaan hyötyä	valokuvarasti	saada tabletti toimimaan	-
142	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	ryhmätyöskentely koska oli mukavaa pohtia asioita muiden kanssa	tabletit (eri toiminut kunnolla)	tuottamis- tai projektirasti	tablettitehtävä	tuottamisrastin tehtävä
143	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	ryhmässä työskentely koska oli omavalintaiset ryhmät	tabletit, ne lagas	projektissa oli hauskin ja teltta oli jännä	hermojen kestäminen tablettirastilla	näähän valot täällä
144	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	ryhmätyöskentely koska oli hauska toimia ryhmässä	surkeat iPad 2:set. Tein suurella vaivalla badi-tehtävää ja yhtäkkiä se ei enää toiminut	projektirastista	padi-tehtävä	meidän tekemä tulevaisuuden kuva
145	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tykkäsin telttatehtävästä, sillä siinä sai miettiä oikeasti omaa tulevaisuutta	tablettitehtävä oli pitkäveiteinen, enkä kokenut siitä olevan mitään hyötyä itselleni	telttarasti	työpaikoissa olevien taitojen lajittelu	uutistehtävä
146	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	hyvät tehtävät	hidastempoisuus	tuottamisrasti	iPadin kuuleminen teltassa	tuottamisrasti
147	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tuottamisrasti	tablettipiste. Ohjelma ei toiminut kunnolla	tuottamisrasti, oli hauskaa keksiä uutinen	projektirasti	tuottamisrastin uutinen
148	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	se, että sai monipuolisen mahdollisuuden miettiä tulevaisuuden näkymiä	se, että kaikkiin kysymyksiin ei ollut tiettyä vastausta, jonka olisi osannut vastata	uutisrasti	telttatehtävä	uutiskuva
149	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	uutiskuva, koska sai käyttää luovuutta.	pöydällä tehty juttu koska oli paljon kirjoittamista	uutiskuva	autistinen lappujen nosto	uutiskuva
150	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	uutispiste, sillä siinä sai käyttää luovuutta ja suunnittelutaitoja	projektipiste, sillä se tuntui hieman turhalta. Teltta koska boring.	uutispiste	autistinen lappujen nosto	muovailuvahan haju
151	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	uutisjuttu koska se oli hauskin	ei oikeastaan mikään	uutisrasti	miettiä omaa tulevaisuutta niin paljon	se, etten ole täysin varma mitä tulen isona tekemään
152	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tabletti, hauska	teltta, tylsä	tabletti	istuminen	ei mikään
153	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	projekti	tabletti ei toimi	projekti	tabletti ei toimi	vodkaa ja silakoita
154	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	simulaatio oli jännä	-	tabletit	kuvan keksiminen	simulaatio
155	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tyynyt, ne oli pehmeitä	teltassa istuminen oli tylsää	tabletit	kaikki oli helppoja	tuottamisrasti
156	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tunnelma	tapahtuma ei antanut mitään konkreettista apua tulevaisuuteen-koko tapahtuma tuntui turhalta oppituntien tuhlaukselta	uutispiste	ei mikään	valot
157	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tuottamisrasti, hauskaa oli pukeutua	teltta, ei kuullut ääniä	tuottamisrasti	projektirasti	projektirasti

158	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	rento meininki	rasteja olisi voinut olla enemmän	uutiskuva	pelaaminen	uutiskuva
159	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	pukeutuminen	lappujen nosto teltassa	pukeutuminen	ei mikään	pukeutuminen
160	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	meno oli rentoa	pitkäväteisyys. Rastit olivat liian pitkiä	telttarastista	kaikki oli melko helppoa	-
161	Riihimäen lukio	Riihimäen lukio	tuottamisrasti, koska jännä	teltta, koska tylsä	tuottamisrasti	projektirasti	ei mikään
vastaus nro	Paikkakunta	Org.	Mikä oli parasta tässä tapahtumassa? Miksi?	Mikä oli huonointa? Miksi?	Mistä rastista pidit eniten?	Mikä oli haastavinta?	Mikä jäi erityisesti mieleen?
1	Turku	Norssi	uutiskuva	get a life -peli	teltasta	ei mikään	ei mikään
2	Turku	Norssi	teltta	tabletti, se ei auttanut minua mitenkään	piirtäminen	emt	emt
3	Turku	Norssi	ei mitään	kaikki	ei mikään	-	-
4	Turku	Norssi	se että se oli tunnilla jolloin tunti jäi pois	ei mikään	tablettirastista	ei mikään	kaikki
5	Turku	Norssi	tulevaisuuden uutisjuttu, koska sai piirtää	ei mikään	uutisjuttu	äänestys	en tiedä
6	Turku	Norssi	-	-	teltta	kysymyksiin vastaaminen	en tiä
7	Turku	Norssi	ruotsintunnin skippaaminen, koska ei me kuitenkaan tehä mitään	ei mikään	teltta	ei mikään	tulevaisuus
8	Turku	Norssi	iPad-rasti	teltta	iPad-rasti	pöytä-juttu	teltta
9	Turku	Norssi	kysely	taito-rasti	tablettirastista	kysely	kaikki
10	Turku	Norssi	luovan työn tekeminen, siinä sai käyttää omaa mielikuvitusta	iPad, koska se oli epäselvää	teltta+piirustus	iPad	teltta
11	Turku	Norssi	kaikki koska pidin kaikista asioista	ei mikään koska pidin kaikista	teltta	iPad	oma tulevaisuus
12	Turku	Norssi	iPadien kysymykset	telttakokemus, koska me emme tieta tulevaisuudesta	-	-	-
13	Turku	Norssi	kaikki, pidin kaikista	teltta koska en erota värejä, olen värisokea	kaikista saman verran	teltta	teltta ja kauniit opastajat
14	Turku	Norssi	ei ollu	kaikki, siks	tabletti	teltta	tabletit
15	Turku	Norssi	vastaa tabletilla koska se oli kivaa	ei mikään	tabletti	teltta koska piti pohtia paljon kysymyksiä	tabletit
16	Turku	Norssi	kaikki koska oli hauska	ei mitään	lavastus	ei mikään	-
17	Turku	Norssi	ei mitään	kaikki	ei mistäkään	-	nothing
18	Turku	Norssi	tablettipiste koska sai makaa	teltta koska istumapaikka oli liian ahdasta ja kova paikka	tablettirasti	projektirasti	tuottamisrasti
19	Turku	Norssi	iPad-piste koska tuolit ovat rentoja	telttapiste koska oli liian kuuma	iPad-rasti	telttarasti	-
20	Turku	Norssi	koulutus	teltta ja piirtäminen	tebletti, projektirasti	teltta, tuottaminen	-
21	Turku	Norssi	ei mitään	kaikki	en mistään	-	nothing

22	Turku	Norssi	ei mikään	kaikki	teltta	kaikki	sä
23	Turku	Norssi	telttailu, koska sai levätä	iPad tabletti koska liikaa kysymyksiä	telttailusta	tabletti	telttailu
24	Turku	Norssi	teltta, koska sai istua	tuottamisrasti koska en osannut piirtää	teltta	piirtäminen	teltta
25	Turku	Norssi	kun kierreltiin ja käytiin kaikissa kohdissa	ei ollut huonoa	kun oltiin iPadeil	pukeutuminen	pukeutuminen ja iPad
26	Turku	Norssi	teltta koska se oli kiva	-	teltasta	-	rastit
27	Turku	Norssi	kaikki oli kivaa	oli kuuma sää	2	4	kaikki
28	Turku	Norssi	ei mikään	kaikki	teltasta	ei mikään	ei mikään
29	Turku	Norssi	pisti miettimään tulevaisuutta ja sen mahdollisuuksia	-	iPadilla ja uutisjuttu	-	tulevaisuus
30	Turku	Norssi	iPad kivin	projekti	kaikist	ei mikään	ei mikään
31	Turku	Norssi	sai miettiä omaa tulevaisuutta, koska sai miettiä kunnolla	se, että oli kiire, koska ei ehtinyt tekemään kunnolla	telttarastista	iPad-juttu	uutiskuva
32	Turku	Norssi	tabletti, koska se oli mielenkiintoista	-	tabletit	toimintarasti	telttarasti
33	Turku	Norssi	you get to find out how life is like and work	you see that life isn't as easy as it seems	tent	iPad so long!	what will my future look like in the future
34	Turku	Norssi	kun sai aikaa miettiä tulevaisuutta omalta kohdalta. Pidän siitä	tabletti kesti liikaa	telttarastista	tabletti	tulevaisuus omalta kohdalta
35	Turku	Norssi	teltta, koska punainen ja vihreä	tabletti, koska liian pitkä	öö...piirrosrastista	-	teltta
36	Turku	Norssi	sai ajatella tulevaisuutta	iPadit toimivat vähän huonosti	telttarasti	tablettirasti. Piti miettiä mitä tekee tulevaisuudessa tietämättä melkein mitään	ajatus, että tulevaisuus on vain meidän käsissämme
37	Turku	Norssi	teltta, se oli fabulous	ei mikään	teltassa oleva kyllä tai ei	ei mikään	teltta
38	Turku	Norssi	sai ajateltua tulevaisuutta	iPadit eivät toimineet kunnolla hankaloittaen tehtävän teon	teltta-rastista, koska siinä kyseltiin eniten tulevaisuudesta	projektirasti, koska piti miettiä taitoja joita hallitsee	se että tulevaisuus on avoin ja mitä vain voi tapahtua
39	Turku	Norssi	iPad tehtävä, koska mukavat tyynt	se että mitä taitoja itsellä on ja ei, koska se oli tylsä ja ei oikein ole tai tiedä vielä että mitä taitoja on	iPad rasti	ei mikään	moi
40	Turku	Norssi	it was nice to know about the future	nothing	tent	4th one	i danno
41	Turku	Norssi	oli mukavaa kuulla tulevaisuudesta	oli vähän tylsää	telttarastista	mikään niistä ei ollut haastavaa	se tablettirasti
42	Turku	Norssi	uutiskuvan piirtäminen	-	tabletti	-	tabletin tapahtumien mahdollisuus
43	Turku	Norssi	kuvan piirtäminen koska sai päästää mielikuvituksensa valloille	tuottamisrasti koska se oli pitkäväteinen	kuvan piirtäminen	-	iPadin kanssa tekemä sovellus
44	Turku	Norssi	teltta, hauskaa	tabletti, tylsää	teltta	-	teltta
45	Turku	Norssi	kaikki oli hauskaa	iPadilla työskentely tylsää	teltta	ei mikään	tulevaisuus
46	Turku	Norssi	se tablettipiste	piirtäminen	tabletti	ei mikään	ei mikään

47	Turku	Norssi	se tabletti thing	se piirtämisthing	tabletti	-	nothing
48	Turku	Norssi	telta, emt	projektirasti, koska oli vaan tylsä	telta, tabletti	tabletti	telta
49	Turku	Norssi	projekti	ei ollu	projekti	tabletit	telta
50	Turku	Norssi	telta	työelämän taitoja	uutiskuvajuttu	työelämäntaitoja	tabletti tehtävä
51	Turku	Norssi	uutiskuvajuttu	tabletti, en ymmärtänyt sen ideaa	uutiskuva	työelämäntaitoja	-
52	Turku	Norssi	telta	työelämä	uutiskuva	työelämä	-
53	Turku	Norssi	tuottamisrasti, koska se oli hauska	ei mikään	tuottamisrasti	tabletti	ei mikään
54	Turku	Norssi	uutiskuva 2030	pisteet oli liian pitkiä	uutiskuva 2030	miettiminen tulevaisuudesta	tulevaisuudessakin voi tehdä projekteja
55	Turku	Norssi	uutiskuva 2030	pisteet oli liian pitkiä	uutiskuva 2030	miettiminen tulevaisuudesta	mikä minua odottaa tulevaisuudessa?
56	Turku	Norssi	se oli kiva	ei mikään	-	-	-
57	Turku	Norssi	asioiden pohtiminen, koska sain miettiä mitä tulevaisuudessa haluan ja mitä voi tapahtua	-	telta	-	-
58	Turku	Norssi	-	tehtävät olivat aika tylsiä ja pitkiä	tuottamisrasti	miettiä omaa tulevaisuutta	arvonta
59	Turku	Norssi	se että pääsi tutustumaan kaikkeen mitä tulevaisuudessa tapahtuu	vähän tylsää	uutinen 2030	tabletti	tabletti
60	Turku	Norssi	yhteistyö, hauskaa	ei ollut	telta	projektirasti	telta
vastaus nro	Paikkakunta	Org.	Mikä oli parasta tässä tapahtumassa? Miksi?	Mikä oli huonointa? Miksi?	Mistä rastista pidit eniten?	Mikä oli haastavinta?	Mikä jäi erityisesti mieleen?
1	Laanila	Laanilan lukio	se, että tulevaisuutta yritetään ymmärtää, edes jollain tavalla. Vaikka se arvoitus onkin.	projektityö. Vaatii paljon suunnittelua ja maalaisälyä.	mainoskuvan duunaamisesta	vastailla kysymyksiin teltassa. Ilman kummempaa pohdiskelua	mainoksen teko.
2	Laanila	Laanilan lukio	aikamatka	telta	aikamatka	muovailuvaha	aikamatka
3	Laanila	Laanilan lukio	uutisen tekeminen, koska mielikuvitus.	turha istuminen yhdessä pöydässä	uutinen	ei mikään	telta
4	Laanila	Laanilan lukio	en osaa valita	ei melkein mikään	telta	tuottamisrasti	telta
5	Laanila	Laanilan lukio	kysymykset teltassa, sai ajatella tulevaisuutta	mainoskuva. se oli tylsää.	tabletti	kuvan keksiminen	telta
6	Laanila	Laanilan lukio	aikamatka sai räplät iPadia	telta, tylsä	aikamatka	projektirasti	ei mikään
7	Laanila	Laanilan lukio	Pisti miettimään hieman asioita. Huomasi projektirastissa kuinka paljon olen oppinut asioita kotona pelkän hyvän kasvatuksen kautta.	-	projektirasti	-	koko homma
8	Laanila	Laanilan lukio	kaikki tehtävät	tehtävät liian yleistettyjä. Vaikea vastata.	tabletit	uutisen teko	ominaisuuksien pohdinta

9	Laanila	Laanilan lukio	se kun nostettiin lappuja. Rakastan lappuja	se kun istuimme jossain pöydässä	uutisrasti	kaikki hivelöi mahdotonta	laput
10	Laanila	Laanilan lukio	vapaa tekeminen	aika pitkästyttävä	kaikki oli ok	vastata kysymyksiin kun ei tiedä tulevaisuudesta	ei oikein mitään
11	Laanila	Laanilan lukio	tuottamisrasti kun sai tehdä muovailuvahalla juttuja	iPad-juttu, koska olin tehnyt sen get a life -jutun	telttarastista	en tiedä, ei mikään	muovailuvaharasti
12	Laanila	Laanilan lukio	sai kierrellä ja kaarrella rasteilla. oli tosi hauskaa	naisen ääni koska oli hieman ärsyttävän kuuloinen	teltasta, oli hyvä tunnelma	kuunnella teltassa naisen ääntä	teltta ja vuoden 2030 uutiskuva
13	Laanila	Laanilan lukio	pehmeet patjat ja se nettikysely oli jees	projektirasti, tylsää	teltta	askartelu, koska ei mielikuvitusta	pehmeet patjat
14	Laanila	Laanilan lukio	oman itsensä löytäminen, se oli hienoa	hitaus, olen kärsimätön	mainos, luova rasti	helppoa kaikki	teltta
15	Laanila	Laanilan lukio	avartuminen	yläastemainen käsittely	tabletit	helppo homma	teltta
16	Laanila	Laanilan lukio	teltta	projektirasti	teltta	projektirasti, tuottamisrasti	telttailu
17	Laanila	Laanilan lukio	teltta	tuotantorasti, liian helppoa	teltta	projektirasti	teltta
18	Laanila	Laanilan lukio	telttailu, koska ajatteli omaa tulevaisuutta	get a life, ei toiminut kovin hyvin	telttailu	projektirasti	telttailu
19	Laanila	Laanilan lukio	uutiskuvan tekeminen, koska siinä sai vapaasti tehdä ja käyttää mielikuvitusta	ominaisuuksien laittaminen otsikoiden (koulutus, koti, elämykset) alle, koska se oli vähän tylsää	uutiskuva	tablettirasti	uutiskuvan tekeminen ja tablettirasti
20	Laanila	Laanilan lukio	oli hauskaa	jonkin verran samoja juttuja	teltta	kaikki olivat yhtä helppoja	tabletti-rasti
21	Laanila	Laanilan lukio	tuottamisrasti, kun sai käyttää luovuuttaan	aikakone, epärealistinen, liikaa mukamas mahdollisuuksia elämässä. Enkä halunnut aloittaa yritystä ja se aloitti mulle sen.	tuottamisrasti	teltta, en osaa sanoa tulevaisuudestani mitään	vuoden uutiskuva kiina voitti suomen pisan testeissä, koska me keskityimme turhiin asioihin jättäen monet omille teilleen -> lisää syrjäytyneitä
22	Laanila	Laanilan lukio	ei tarvinnut olla tunnila	iPadilla nettipeli, koska oli huono netti ja oltiin jo tehty opossa	teltta	uutiskuva 2030	leimat
23	Laanila	Laanilan lukio	teltassa oleminen, koska sai olla rauhassa	muovaileminen, koska kädet alkoi haista	tabletti koska sai maata	tuottamisrasti	tablettipisteen makoilu
24	Laanila	Laanilan lukio	mietti oikeasti mitä tulevaisuudestaan miettii	en tiedä	tulevaisuuden uutiskuva	projekti ja siihen tarvittavat taidot	teltta
25	Laanila	Laanilan lukio	atmosphere was good	täällä. se oli kylmä.	teltta	tabletti	tulevaisuus
26	Laanila	Laanilan lukio	simulaatio	projektirasti oli vähän tylsä	simulaatiorasti	uutiskuvan piirtäminen	simulaatio
27	Laanila	Laanilan lukio	se rentous ja se että sai ajateltavaa	en tiedä	teltasta	iPad testi	tulevaisuus ja sen mahdollisuudet
28	Laanila	Laanilan lukio	tulevaisuussimulaatio	-	tulevaisuussimulaatio	-	-
29	Laanila	Laanilan lukio	miettiä mitä todella haluaa tehdä	kysymykset toistui eri pisteissä	teltta	keksiä uutiskuva	uutiskuvan ottaminen

			tulevaisuudessa. se loi varmuutta.				
30	Laanila	Laanilan lukio	erilaiset tehtävät ja yhdessä pohtiminen	ei mikään	telttä, sai pohtia tulevaisuutta koskevia kysymyksiä	hankalat kysymykset	mukava tapahtuma
31	Laanila	Laanilan lukio	futuuri, koska syyt	avaruuskulttuuri, koska äänet	tableteista	luonti	avaruuskulttuuri
32	Laanila	Laanilan lukio	sai vähän miettiä tulevaisuutta	ajankohta, tunteja peruttiin ja sekoitti aikataulun	teltasta	tehdä mainos	mainoksen tekeminen
33	Laanila	Laanilan lukio	ei ollut tunteja	ei huonoa	tablet	oman tulevaisuuden pohdinta	telttä
34	Laanila	Laanilan lukio	kaikki	en tiedä	tabletti	uutiskuva	telttä
35	Laanila	Laanilan lukio	pääsi leikkimään	telttapisteeseen keskustelua kiitos	tuottamisrasti	tabletin päätökset	ne foliohatut ja mutaatiomeininki ja hyvä ambientmusa
36	Laanila	Laanilan lukio	larppaus	telttailuun enemmän keskustelua	tuottamisrasti	telttapiste ja päätökset	foliohatut ja mutaatiomeininki
37	Laanila	Laanilan lukio	piti miettiä tulevaisuutta	uutiskuva koska turha	iPad	ei mikään	iPad kysely
38	Laanila	Laanilan lukio	ero koulupäivästä. pääsi pois luokasta tekemään jotain aivan muuta	-	tabletti-simulaatio	omien valintojen perustelu	tunnelma, linnut yms.
39	Laanila	Laanilan lukio	se sai miettimään miten paljon maailma oikeasti saattaa muuttua jo oman elämän aikana. Sitä ei muuten tule paljoa ajateltua	kahdella rastilla kysyttiin osin samoja kysymyksiä	-	kuvan aiheen keksiminen	se sai miettimään miten paljon maailma oikeasti saattaa muuttua jo oman elämän aikana. Sitä ei muuten tule paljoa ajateltua
40	Laanila	Laanilan lukio	telttä	iPad	telttä	iPad-tehtävä	telttä
41	Laanila	Laanilan lukio	telttä, sai äänestää	muovailuvaha, se oli halppista, iPad-tehtävät (sekavia kysymyksiä)	telttä	iPad	telttä
42	Laanila	Laanilan lukio	iPadilla tehtävä peli, koska siinä oppi uusia asioita	tulevaisuuden uutisen teko	telttä, peli	peli liian pitkä	telttä ja peli
43	Laanila	Laanilan lukio	tulevaisuustehtävä	telttä	-	kaikki	telttä
44	Laanila	Laanilan lukio	telttä	peli, kun se oli niin pitkä	teltasta	-	telttä
45	Laanila	Laanilan lukio	ei ollu koulua	telttä	2030	-	-
46	Laanila	Laanilan lukio	hauskat teemat, tulevaisuuden suunnitelmien avartaminen	joitain hankalia tehtäviä	"kuva"rastista, piti tehdä uutinen	telttarasti, kysymykset oli outoja välillä	hauskat hile päähineet. Erilainen ja piristävä kampanja
47	Laanila	Laanilan lukio	oli kiva miettiä tulevaisuutta	liian pitkä iPad peli	äänestämisestä	ei mikään	-
48	Laanila	Laanilan lukio	telttä, laittoi miettimään	koulutus, koti, harrastukset. Sekava tehtävä	telttä	2030 vuoden uutiskuva	leppoisa meininki
49	Laanila	Laanilan lukio	telttä, lämpö	2030 homma, liian vaikea	telttä	2030	telttä oli rento
50	Laanila	Laanilan lukio	telttä oli best	2030 uutiskuva oli tylsin	telttä	2030 uutiskuvan keksiminen	telttä oli mukava

51	Laanila	Laanilan lukio	piirtäminen	nettipeli välillä sekava ja samoja kysymyksiä	piirtäminen	en tiedä	piirtäminen
52	Laanila	Laanilan lukio	piirtäminen	tulevaisuuspelejä	piirtämisrastista	tulevaisuuspelejä	piirtäminen
53	Laanila	Laanilan lukio	piirtäminen	simulaattorisysteemi, en tajunnut sitä	piirtämisrastista	simulaattoriin vastaaminen	piirtäminen ja teltaa
54	Laanila	Laanilan lukio	tulevaisuuden pohtiminen	ei mikään	tablettirastista	mieltä mikä on tulevaisuus	mikä on maailma 2030?
55	Laanila	Laanilan lukio	kaikki hyviä	-	-	-	-
56	Laanila	Laanilan lukio	muovailuvaha	teltaa, tylsä	muovailuvaha	tuottamisrasti	tuottamisrasti
57	Laanila	Laanilan lukio	muovailuvaha koska hauskaa	teltaa	muovailuvaha	Eekun kestäminen	kanat
58	Laanila	Laanilan lukio	muovailuvahat koska leikkiminen	telttailu oli vähän tylsää	muovailuvaha	Eekun kestäminen	kanat
59	Laanila	Laanilan lukio	te	teltaa, tylsä	tuottamis, se oli luovaa	projektin keksiminen	-
60	Laanila	Laanilan lukio	hauskaa oli	ei ollut mitään	get a life	projektin suunnittelu	mainoskuvien teko, suomen 1. robotti-presidentti
61	Laanila	Laanilan lukio	se oli hauska, mukavat rastit	-	get a life, leirirasti	projektirasti	suomen 1. robotti-presidentti
62	Laanila	Laanilan lukio	rentous	aikamatkakone ei toiminut	teltaa	iPad koska ei toiminut	iPadin epätoimivuus
63	Laanila	Laanilan lukio	tablettijuttu	loppukysymysjuttu, koska se ei oikein toiminut oikein	tabletti, koska istuimet	tabletti ja valinnat	-
64	Laanila	Laanilan lukio	tablettipiste, simulaatio oli kiinnostava	ei mikään	tablettirastista	ei mikään	tablettirasti
65	Laanila	Laanilan lukio	oli rentoa	ei mikään	teltaa	en tiedä	tablettitehtävä
66	Laanila	Laanilan lukio	oli kiva kun sai itse tehdä asioita.	iPad sovellus ei toiminut	teltaa	projekti	teltaa
vastaus nro	Paikkakunta	Org.	Mikä oli parasta tässä tapahtumassa? Miksi?	Mikä oli huonointa? Miksi?	Mistä rastista pidit eniten?	Mikä oli haastavinta?	Mikä jäi erityisesti mieleen?
1	TRE	Norssi	asiat tulevaisuuteen liittyen, kiva suunnitella ja mieltä omaa tulevaisuuttaan.	ei ehtinyt joka pisteelle, jotkut tehtävät vaikeita	iPad	mainokset vuonna 2030	teltaa ja laput siellä
2	TRE	Norssi	uutiskuva, siellä sai tehdä mitä halusi	projektirasti	uutiskuva	iPadin kysymykset	uutiskuva, iPad, taustamusiikki, valot
3	TRE	Norssi	tuottamisrasti ja rauhallinen ilmapiiri, töiden tekeminen oli ihan kivaa	aikakone, en pitänyt ohjelmistosta, liian "holhoava" ja epärealistinen	tuottamisrasti	aikakoneen oudot kysymykset	uutiskuvan teko
4	TRE	Norssi	uutiskuva, oli hauskaa	projektirasti	tuottamisrasti	projektirasti	tuottamisrasti
5	TRE	Norssi	kysymykset teltassa	mainoskuva	teltasta	projektirasti	teltan kysymykset
6	TRE	Norssi	omatoimisuus, sohva	ei mikään	teltaa	projektirasti	tabletti
7	TRE	Norssi	uutisten teko, siinä sai tehdä aika vapaasti. Rastitoiminta on ihan kivaa	ei oikein mikään	uutisosioista	tabletit	leimat ja teltaa
8	TRE	Norssi	työskennellä yhdessä. Silloin on hauskaa.	tablettijuttu, koska netti ei toiminut	uutis-tehtävästä	keksiä uutinen	uutinen

9	TRE	Norssi	patjat, tuottamisrasti	tablettien netti	tablettirasti	tablettien nettiin saaminen	tuottamisrasti
10	TRE	Norssi	patjat	tablettien netti	patja-osio	tablettien nettiin saaminen	tuottamisrasti
11	TRE	Norssi	patjat missä voi maata	teblettien netti	patjoista	tablettien nettiin saaminen	patjat
12	TRE	Norssi	sai pohtia tulevaisuuttaan yhdessä kaverien kanssa	jotkut pisteet olivat liian pitkiä	tuottamisrasti	projektirasti	telttarastin vaikeat kysymykset
13	TRE	Norssi	sai pohtia tulevaisuuttaan yhdessä kaverien kanssa	jotkut pisteet olivat liian pitkiä	tuottamisrasti	projektirasti	telttarastin vaikeat kysymykset
14	TRE	Norssi	uutiskuva	tabletit, eivät olleet käyttövalmiita, vei aikaa	teltta	uutiskuva	lavasteet
15	TRE	Norssi	muovailuvahapiste	teltta. se oli tylsää	muovailuvahasta, se oli hauskin.	tablettipiste. netti katkeili.	muovailuvahapiste
16	TRE	Norssi	tabletin käyttö, se oli hauskaa	projektityö, se oli tylsää	tabletti	miettiminen omaa tulevaisuutta	kavereiden kanssa oleminen
17	TRE	Norssi	tablettipeli koska pelit on kivoja	projektipiste. Se oli tylsä ja sekava. Vahvuuksia voisi laittaa monistepohjiin, ei tyhjiille papereille	tableteista	projektirasti	tabletit (peli)
18	TRE	Norssi	ehdottomasti tuottamisrasti. se oli kivaa ja luovaa.	projektirasti, oli vähän hidasta ja tylsää	tuottamisrasti	tablettien käyttö, sillä netti ei toiminut hyvin.	-
19	TRE	Norssi	muovailu ja teltta	projektirasti	teltta	tabletit	teltta, kela-sedän tarinat
20	TRE	Norssi	tuottamisrasti, se oli hauskaa ja todella erilaista kuin yleensä koulussa	projektirasti, se oli tylsää ja hankalaa	tuottamisrasti	tablettien netin käyttö	tuottamisrasti
21	TRE	Norssi	tablettirasti, koska se oli rentoa	muovailuvaha, se oli vähän lapsellinen	tabletti	teltta	kaikki rastit
22	TRE	Norssi	teltta koska sai istua rauhassa	muovailuvaharasti kun ei voinut tehdä mitään	telttarasti	keksiä että mitä tekisi muovailuvahasta	ei mikään
23	TRE	Norssi	teltta koska se oli rentoa	muovailuvaha koska se oli haisevaa	teltasta	ei mikään	kun meni tunti tässä
24	TRE	Norssi	tablettirasti, koska se oli rentoa	muovailuvaha koska se oli lapsellinen	tabletti	teltta	tabletti
25	TRE	Norssi	ei tarvinnut mennä oppitunnille, oli tämä hauskeempaa	projektirasti, sillä liikaa kirjoittamista	tuottamisrasti	teltta, kun piti miettiä omaa tulevaisuuttaan todella tarkasti	tuottamisrasti, sai olla luova
26	TRE	Norssi	vaha uutiskuva. Sai jutella enemmän, ei ollut kirjoittamista.	muut. liikaa istumista ja puhumista ja pitkäveteistä	tuottamisrasti	teltta. Joutui olla paikallaan liikaa.	tuottamisrasti
27	TRE	Norssi	muovailuvaha, se oli hauskaa	teltta, ei keskusteltu	projektirasti	tabletti	muovailuvahapiste
28	TRE	Norssi	muovailuvaharasti, koska siellä oli hauskaa muovilla eri asioita	teltta, koska kysymykset olivat tylsiä	tuottamisrasti	tabletit	teltta
29	TRE	Norssi	tabletti simulaatio, se oli parasta	projektirasti pelkkää kirjoittamista	tabletti	teltta	tabletit
30	TRE	Norssi	teltta koska se sai miettimään asioita	uutinen koska ei keksinyt mitään	teltta	projektirasti	tablettirasti

31	TRE	Norssi	ei mikään	kuuntelu teltassa. Puheesta ei saanut selvää.	en mistään	projektirasti	-
32	TRE	Norssi	iPad, hauska tehtävä	projektirasti koska se oli niin pitkä	iPad	projektirasti	elämäpeli
33	TRE	Norssi	teltta, hauska tehtävä	koulutus-koti-elämykset-harrastukset - tehtävä	teltasta ja iPadista	koulutus-koti-elämykset-harrastukset - tehtävä	elämän peli
34	TRE	Norssi	tabletit, koska niillä ei tehdä yleensä töitä. Tunnelma oli myös kiva.	teltassa ei kuullut kaikkia kysymyksiä mitään.	tablettirastista	projektirasti, koska siinä piti päättää paljon asioita taitojen perusteella.	muovailuvahat ja teltta
35	TRE	Norssi	tabletit, koska sai pelata	tuottamisrasti	tabletit	projektirasti	get a life -peli
36	TRE	Norssi	tabletit koska se oli hauskinta	teltta koska siinä ei tehty paljon mitään.	tableteista	tuottamisrasti	tabletin peli
37	TRE	Norssi	tabletit koska se oli hauskinta	tuottamisrasti, koska muovailuvahalla tekeminen oli tylsää	tabletit	projektirasti	sai tehdä tabletilla tehtävää
38	TRE	Norssi	tabletit	projektirasti	tabletit	muovailuvaha	tabletit
39	TRE	Norssi	monipuolisuus	monipuolisuus	teltta, naisen ääni oli rauhoittava	teltta, se haisi	naisen ääni
40	TRE	Norssi	kaikki, koska future	ei mikään	koulutus	-	kaikki
41	TRE	Norssi	tabletit, koska niillä ei tehdä yleensä töitä.	jos tabletit olivat hitaita tai eivät toimineet, testiä ei voinut tehdä loppuun	tabletti-rastista	projektirastilla taitojen miettiminen	tabletit ja teltta
42	TRE	Norssi	muovailuvahoilla askarteleminen	kaikki olivat mielenkiintoisia	uutiskuva-rastista	tablettisimulaatio	simulaatio
43	TRE	Norssi	uutisen tekeminen oli hauskaa, koska olen luova ihminen. oli myös mukavaa ajatella omaa tulevaisuutta.	projektirastin tehtävänanto. Se oli myös tylsä.	tuottamisrasti ja toisena tabletti	teltta, sillä piti käyttää aivoja	uutisen tekeminen, sillä se oli todella kivaa, varsinkin kun sen sai tehdä kaverin kanssa.
44	TRE	Norssi	telttailu, huomasi että asiat hyvin	askartelurasti	teltta	projekti- ja tuottamisrasti	asiat hyvin itsellä