

Alanvaihtoaikoiden yhteys erillisyyden ja merkityksellisuuden kokemuksiin

Kati Kajastus

PsM, VTM, psykologi, tietokirjailija

kati.kajastus@gmail.com



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Tämä tutkimus selvitti psykologis-eksistentiaalisten tekijöiden yhteyttä ammatillisten opiskelijoiden alanvaihtoaikaisiin. Alanvaihtoaikaiset ovat olennaisia sekä suomalaisen yhteiskunnan että opiskelijoiden elämänsäntunnetun kannalta, mutta psykologisia tekijöitä niiden taustalla on tutkittu vain vähän. Tutkimuksessa käsiteltiin opiskelijoiden erillisyyden ja merkityksellisuuden kokemuksia, ja käytetty aineisto perustui vuoden 2019 Amisbarometriin (lomakevastaukset 8 057 ammatilliselta opiskelijalta). Erillisyyttä kuvaavat muuttujat muodostettiin eksploratiivisen faktorianalyysin perusteella. Erillisyyden ja merkityksellisuuden kokemusten yhteyttä alanvaihtoaikaisiin tutkittiin logistisen regressioanalyysin avulla erikseen naisilla ja miehillä. Tulokset viittaavat siihen, että erillisyyden kokemus sekä läheisyyden, opiskeluyhteisön että eksistentiaalisella tasolla on merkittävästi yhteydessä alanvaihtoaikaisiin. Tulosten perusteella ammatillisten opiskelijoiden erillisyyden kokemusten tunnistaminen on tärkeää, sillä se syventää ymmärrystä elämänsäntunnetun merkittävällä tavalla vaikuttavista alanvaihtoaikaisista. Tuloksia voidaan hyödyntää yksilön tarpeet ja resurssit holistisemmin huomioivan ohjauksen kehitystyössä, jossa arvopohjaiset ja eksistentiaalisesti orientoituneet teemat ovat mukana.

Asiasanat: *ammattillinen koulutus, ammatinvaihto, mielekkäisyys, eksistenssi, eristys, sosiaaliset suhteet*

Associations between intentions to change field of study and experiences of separateness and meaningfulness

Abstract

This study investigated the relationship between psychological-existential factors and vocational students' intentions to change their field of study. Changing courses and career paths during the studies has implications for students' life course, but little research has been conducted on the psychological factors underlying this phenomenon. The study focused on students' experiences of separateness and meaningfulness and was based on the responses from 8,057 vocational students to the Amisbarometri 2019 questionnaire. The variables describing separateness were constructed based on exploratory factor analysis, and different associations were examined separately for females and males using logistic regression analysis. The results suggested that different levels of separateness, including existential separateness, were significantly associated with intentions to change fields of study. Knowledge of vocational students' experiences of separateness is important to deepen our understanding of the factors influencing their decisions to change career paths during the studies. The findings can be used to develop a more holistic approach to vocational guidance that takes into account value-based and existentially oriented themes.

Keywords: *vocational education, career change, meaningfulness, existential issues, separateness, social relations*

Johdanto

Työelämän epävarmuuden ja muutosten nopeuden lisääntyessä työrusta on tullut yhä monimutkaisempia ja turbulentimpia (Chudzikowski, 2012; Jokinen ja muut, 2015). Yksi keskeinen urasiirtymätyyppi ja työelämäpolun valintatilanne suomalaisessa yhteiskunnassa ja eri alojen opiskelijoilla on alan vaihtaminen (Koivunen ja muut, 2012). Alanvaihtoon liittyy esimerkiksi erilaisia kiinnostuksia, kykyjä, voimavaroja, rajoitteita ja ulkoisia mahdollisuuksia (mm. Chartrand, 1991; Kajastus, 2021), mutta tarkkoja tekijöitä alanvaihtojen taustalla on tutkittu vain vähän (Masdonati ja muut, 2017).

Nuorten sekä nuorten aikuisten elämänsäntulon kannalta yksi keskeinen alanvaihtojen ympäristö on ammattiin johtava koulutus. Joillakin ammatillisen koulutuksen aloilla jopa yli 15 % opiskelijoista eroaa oman alansa opinnoista joka lukuvuosi (Vehviläinen, 2019). Osa opinnoista eroamisista voi liittyä tilanteisiin, joissa opiskelija jää kokonaan opiskelu- ja työelämän ulkopuolelle (Komonen, 2012). Toisaalta aikaisemman alanvaihtoon liittyvän tutkimuksen perusteella osa alanvaihdoksista johtaa mielekkääseen siirtymään kiinnostavammalle alalle (Chudzikowski, 2012; Vehviläinen, 2019). Alalle kiinnittyminen ei aina onnistu toivotulla tavalla. Ammatillisten opiskelijoiden alanvaihtoaikeiden taustalla vaikuttavista psykologis-eksistentiaalisista tekijöistä on kuitenkin niukasti tietoa.

Alanvaihtoaikeisiin aiemmin yhdistetyt tekijät ovat keskimäärin melko käytännönläheisiä, kuten terveysongelmat

ja tyytymättömyys oman alan työskentelyolosuhteisiin (Masdonati ja muut, 2017). Keskeisiksi ammatillisten opiskelijoiden omalle alalle kiinnittymistä ennustaviksi tekijöiksi on havaittu tietyt yksilopsykologiset seikat, kuten työhön kohdistuvat odotukset, ammatti-identiteetin muodostuminen ja henkilökohtainen alttius sitoutua asioihin (Grady, 1989; Hasim ja muut, 2023). Esimerkiksi heikko koulumenestys ja oppimisvaikeudet lisäävät opintojen keskeytymisen riskiä ja vaikeuksia tehdä opintoihin ja uraan liittyviä päätöksiä (Goldschmidt & Wang, 1999; Hutchinson ja muut, 1992). Oman alan opintojen keskeyttäminen jäsenetään siis usein yksilölähtöisesti opintonsa keskeyttäneen biologisiin, persoonallisiin tai psykologisiin ominaisuuksiin kiinnittyvänä asiana, vaikka kyse voi olla myös sosiaalisesta ilmiöstä (Komonen, 2012). Ammatillisen koulutuksen keskeytymisessä ei olekaan välttämättä kyse vain yksilön henkilökohtaisen sitoutumisen tasosta tai yksittäisen opiskelijan äkkinäisistä päätöksistä vaan myös yhteisöön liittyvistä tekijöistä, kuten oppimisyhteisön sosiaalinen ympäristö (Nielsen, 2016). Myös ammatilliset opettajat arvioivat opiskelijan sitouttamisen edellytykseksi positiiviset ihmissuhteet (van Uden ja muut, 2016).

Jotta opiskelija kiinnittyy oppilaitokseen ja alaansa, tarvitaan sekä psykologinen että käyttäytymiseen liittyvä komponentti: emotionaalinen kiinnittyminen, joka viittaa oppilaitokseen identifioitumiseen, sekä käyttäytymisen tasolla osallistumista oppilaitoksen asioihin (Finn, 1993). Kvalitatiivisen, 12 opiskelijan etenemiseen perustuvan tutkimuksen perusteella on viitteitä siitä, että ammatillisiin opintoihin kiinnittymistä tukevat seikat ovat vahva yhteenkuuluvuus toisiin opiskelijoihin, kiinnostus ja innostus omaa alaa kohtaan, sekä sopivat tavat opiskella ja oppia

(Niittylahti ja muut, 2023). Toisaalta joidenkin tutkimusten mukaan opintoihin kiinnittyminen liittyy pääosin akateemisiin tekijöihin, ja opiskelijat siis näkevät oppilaitoksen ensisijaisesti paikkana, jossa oppia asioita, eivätkä sosiaalisena ympäristönä (Elffers ja muut, 2012).

Alanvaihdon yhteydessä tai sitä harkitessaan opiskelija saattaa olla tilassa, johon ei kuulu aiempi eikä uusikaan rooli (LaPointe, 2011), minkä voi ajatella vaikeuttavan kiinnittymistä millekään alalle. Identiteetin näkökulmasta ammatillisella koulutuksella on kokoava tavoite, opiskelijan joksikin tuleminen (Colley ja muut, 2003). Vaikka alanvaihdot voivat olla vastaus ammattien uudistuviin vaatimuksiin, ne saattavat myös luoda epäjatkuvuutta työuralle, viivästyksiä työelämään siirtymiseen ja opintojen pysyviä keskeytyksiä (Chudzikowski, 2012; Vehviläinen, 2019). On tärkeää ymmärtää syvällisesti, millaisia piilotajuisiakin tekijöitä on yhteydessä alanvaihtoihin, jotta opiskelijat voivat saada tarvitsemansa tuen sekä omaan alaansa kiinnittymiseksi että tarvittaessa sujuvan alanvaihdon varmistamiseksi. Tällöin osaamisidentiteetti, joka sisältää laajan käsityksen yksilön osaamisista, voi kehittyä ammatillisten koulutusten myötä ja kannustaa uuden oppimiseen alanvaihtojen aikana ja jälkeen.

Psykologis-eksistentiaaliset tekijät ja alanvaihtoaikeet

Eksistentiaalisten teemojen merkitystä nuorten elämän ja koulutuksen kannalta ei ole tutkittu juurikaan, vaikka eksistentiaalisia huolia kokee suurin osa nuorisista (Berman ja muut, 2006). Nämä huolet voivat liittyä esimerkiksi ihmiselämän syviin erillisyyden ja merkityksellisyden kokemuksiin (Berman ja muut, 2006). Eksistentiaalinen psykologia tutkii ihmi-

sen kokemusta olemassaolosta ja sen erilaisia ulottuvuuksia sekä psykologis-eksistentiaalisia tekijöitä, kuten vapautta, kuolevaisuutta, erillisyyden kokemuksia ja merkityksen etsimistä (Cooper, 2015; van Deurzen, 2002). Eksistentiaalisen psykologian eräs tavoite on ymmärtää, miten nämä tekijät vaikuttavat yksilön psyykkiseen toimintaan ja elämänkaareen (Battiany & Russo-Netzer, 2014).

Yksi keskeinen osa elämäntähtäystä on oman alan valitseminen. Parhaassa tapauksessa nuoret saavat riittävästi tukea alanvalinta- ja alanvaihtotilanteissa, jotta he voivat tehdä ratkaisuja, jotka ovat sekä hyvin informoituja että omakohtaisesti tiedostettuja (Gericke, 2022). Uraohjaus voi tuoda ammatillisessa koulutuksessa tukea ainakin 1) valintojen tekemiseen, 2) selviytymiseen uran transitiovaiheista, joihin alanvaihto kuuluu, ja 3) tulemaan osalliseksi elinikäisen oppimisen näkökulmasta (Barabasch ja muut, 2015). Ohjauksessa nousee elämäntapojen ja ammatillisten mahdollisuuksien moninaistumisen myötä yhä useammin esiin kysymys opiskelijan ammatillisen suuntautumisen ja arvojen yhteensovittamisesta, ja ammatillisen koulutuksen kontekstissa voitaisiin hyödyntää nykyistä vahvemmin eksistentiaalisesti orientoitunutta lähestymistapaa (Hansen, 2005). Jotta lähestymistavan kehittäminen ohjauksen ja opetuksen puitteissa olisi mahdollista, on välttämätöntä tunnistaa, mitkä eksistentiaaliset teemat liittyvät alanvalintoihin ja alanvaihtoihin ja miten.

Opiskelijoiden erillisyyden kokemukset

Erillisyyttä voidaan tarkastella ainakin interpersoonallisen, yhteiskunnallisen ja eksistentiaalisen tason kautta (Shaver, 2012). Erillisyyden kokemukseen voi liit-

tyä tunne eksluusiosta, jossa yhteisö sulkee yksilön joistakin syistä ulkopuolelleen, tai tunne siitä, että on erilainen kuin toiset tai väärässä paikassa. Tässä tutkimuksessa esitetyt erillisyyden tasot ovat aineistolähtöisiä ja osittain myötäilevät aiemmissä yksittäisissä tutkimuksissa hahmoteltuja tasoja, joita ovat 1) interpersoonallinen erillisyys, joka liittyy yksilön ihmissuhteisiin, 2) intrapersoonallinen erillisyys omista kokemuksista ja tunteista ja 3) eksistentiaalinen erillisyys, joka estää kuulumisen tarpeen ja validaation tarpeen tyydyttymisen (Costello, 2017; Pinel ja muut, 2017).

Uralla sopeutumiseen on aiemmin todettu liittyvän kuulumisen kokemus suhteessa esimerkiksi kouluun, perheeseen ja ikäveroihin (Yuen & Yau, 2015). Pidän tässä tekstissä erillisyyttä vastakohtana kuulumisen kokemukselle, joka sosiaalisen ja psykologisen toiminnan ytimenä tarkoittaa kokemusta siitä, että on olennainen osa jotakin systeemiä tai ympäristöä (Hagerty ja muut, 1992). Tämä kokemus voi ilmetä niin perhe- ja lähipiiriin kuin muihinkin ihmiselämän ympäristöihin liittyen. Ammatillisessa koulutuksessa tavoitteena kuulumisen näkökulmasta on opiskelijan liittyminen ammattiyhteisönsä jäseneksi (Lave & Wenger, 1991). Oppilaitoksen tasolla opiskelijan kuulumisen kokemus viittaakin tunteisiin siitä, että hän on mukana oppilaitoksessaan ja hyväksytty siellä sekä kokee yhteyttä oppilaitokseen ja sen ihmisiin (Goodenow, 1993). Yhteenkuuluvuuden on ajateltu sisältävän sekä tehtäviin liittyvän henkisen ja ammatillisen tuen saamisen, että mahdollisuuden kokea kuuluvansa joukkoon (Piiro ja muut, 2022).

Eksistentiaaliseen erillisyyteen, ihmisyyden syvimpään ja äärimmäisimpään erillisyyden kokemukseen, voidaan lukea kaksi erillistä pääpiirrettä: 1) itsensä pitäminen

perustavanlaatuisesti erillisenä kaikista ihmisistä ja kenties koko maailmankaikkeudesta sekä 2) emotionaaliset ulottuvuudet tähän liittyen, kuten kauttaaltaan torjutuksi ja hylätyksi tuleminen sekä yksinäisyys (Bolmsjö ja muut, 2019; Fromm, 1941). Eksistentiaalisen kaltainen erillisyys kumpuaa usein väijäämättömästä välimatkasta yksilön ja toisten ihmisten välillä (Helm ja muut, 2020) ja sisältää syvän kokemuksen siitä, että on perustavanlaatuisesti irroutunut muista ihmisistä, ilman merkityksellistä yhteyttä toisiin ihmisiin ja maailmankaikkeuteen (Bolmsjö, 2019; Virbalienė ja muut, 2021). Se voi olla kokonaisvaltaista tyhjyyden ja kaipeuden kokemusta, jota ei saa helpotettua solmimalla suhteita toisiin ihmisiin (Brennan, 1982; Ettema ja muut, 2010).

Tutkimus eksistentiaalisen erillisyyden kokemuksesta on toistaiseksi melko vähäistä (Costello, 2017). On kuitenkin havaittu, että eksistentiaalinen erillisyys saattaa erota muista erillisyyden tasoista, ja sillä voi olla merkittäviä ja haitallisia seurauksia ihmissuhteissa, mahdollisesti jopa äärimmäinen kontaktien luomisen välttäminen ja muista ihmisistä vieraantuminen (Greening, 1992; Pinel ja muut, 2017). Toisaalta sosiaalinen osallisuus ja suhteet sosiaalisissa ryhmissä voivat täyttää kuulumisen tarpeen ja ehkäistä eksistentiaalisen erillisyyden kokemusta (Olofsson ja muut, 2021). Eksistentiaalisesti painottuneiden huolten on havaittu liittyvän myös ostrakismiin eli vaille huomiota jäämiseen, joka on keskeinen uhka eksistentiaalisten tarpeiden toteutumiseksi ja ihmisen kuulumisen tarpeelle (Hales ja muut, 2020; Steele ja muut, 2015; Williams, 2012). Tällöin kyse on kokonaisvaltaisesta ulkopuolelle jättämisestä ja sulkemisesta, joko tahallisen sosiaalisen hyljeksimisen seurauksena tapahtuvasta torjunnasta tai muista syistä näkymättömyydestä tois-

ten ihmisten silmissä (Robinson ja muut, 2013). Ainakin työelämässä ostrakismi myös heikentää työhön kiinnittymistä ja kokemusta omaan organisaatioon kuulumisesta (Manninen ja muut, 2022).

Eksistentiaalinen erillisyyden on voimakkaasti yhteydessä yksinäisyyteen sekä yksilön läheisiin kokemuksiin sosiaalisiin ryhmiin, ja siihen vaikuttavat monenlaiset sosiaaliset tekijät (Garnow ja muut, 2022; Virbalienė ja muut, 2021). Nuorten opiskelijoiden sosiaalisten suhteiden yhteydessä erillisyyden eri tasot voivatkin kietoutua moniin osin päällekkäisiin käsitteisiin, kuten ostrakismi, sosiaalinen osallisuus, yksinäisyys ja kuulumisen kokemus (Sakız ja muut, 2021). Kuulumisen kokemuksen vastakohtaa voidaan mitata esimerkiksi sillä, tuntee henkilö tulevansa jätetyksi ulkopuolelle ja kokeeko hän olevansa yksin maailmassa (Stewart ja muut, 2009). Muiden huomiotta ja ulkopuolelle jääminen ostrakismin muodossa taas on negatiivisesti yhteydessä kuulumisen kokemukseen (O'Reilly ja muut, 2015).

Läheisesti toisiinsa liittyvien käsitteiden joukosta tämän tutkimuksen käsitteeksi on valittu erillisyyden viittaamaan kokemukseen, jossa joukkoon tai yhteisöön kuulumisen tunnetta on vaikea saavuttaa, toisten seuraan on hankala päästä ja ympärillä ei tunnu olevan riittävästi ihmisiä. Erillisyyden kokemus ilmenee tutkimuksessa kolmella eri tasolla: suhteessa opiskelijan läheisiin ihmisiin, suhteessa oppilaitoksen yhteisöön sekä eksistentiaalisen kaltaisena perustavanlaatuisesti suhteessa kaikkiin ihmisiin.

Merkityksellisyiden kokemus opintoihin kiinnittymiseen liittyvänä tekijänä

Toinen olennainen eksistentiaalinen te-

kijä opiskelijoiden elämässä koskee merkityksellisyiden kokemusta, joka on yksi ihmiselämän ja hyvinvoinnin peruspilarista (Seligman, 2018). Nuoren ihmisen subjektiiviseen merkityksellisyiden kokemukseen liittyy perustavanlaatuisesti sisältä koettava tunne siitä, että asioilla on väliä, ihmisenä oleminen on mielekästä ja omalla elämällä on arvo (Kajastus, 2023). Opintoihin liittyvän merkityksellisyiden voidaan siis katsoa kytkeytyvän siihen, että opinnot ovat mielekkäitä ja niillä on arvo. Merkityksellisyiden luominen ja kokeminen ovat myös osa osallisuuden ilmenemistä (Isola ja muut, 2017).

Elämän merkityksellisyys on vahvasti yhteydessä moniin opiskeluun ja työelämään liittyviin tekijöihin, kuten urakehitykseen, kiinnostuneisuuteen omasta urasta, paikkansa löytämiseen työelämässä ja merkityksellisten opintojen suunnitteluun (Harren, 1979; Schultze & Miller, 2004; Vaarama ja muut, 2010). Nuorilla ainakin ammattiin sitoutumisen ja uralla sopeutumisen on aiemmin todettu liittyvän elämän merkityksellisyiden (Li ja muut, 2018; Yuen & Yau, 2015). Tarve löytää erityisen syvä merkityksellisyiden kokemus omasta työstä saattaa puolestaan vaikuttaa sekä ammatinvalintatilanteisiin että työelämässä uupumiseen, kun työ ei pystykään tuottamaan riittäväksi koettua merkityksellisyttä (Kajastus, 2021; Malach Pines, 2002). Tämän perusteella myös nuorten alanvaihtoaikeiden taustalla saattaisi olla merkityksellisyiden liittyviä kysymyksiä, esimerkiksi merkityksellisyiden kokemuksen vähäisyys tai tarve kokea tuleva työ erityisen merkityksellisenä.

Aiemman, 15–29-vuotiaita suomalaisia koskevan tutkimuksen tulosten perusteella lähes viidesosa nuorista ei koe arjen tekemisiään ylipäänsä merkityksellisinä (Kajastus, 2023). Nuoret kuitenkin arvostavat

huomattavan paljon sekä merkityksellistä elämää että omia arvojaan vastaavaa työtä (Kilpi & Purokuru, 2020). Esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden ammattilisten opiskelijoiden merkityksellisyyden kokemusta voimistavina tekijöinä on tunnistettu oppimisen tukeminen, sisäinen motivaatio ja koettu kyvykkyys omalla alalla (Utvær, 2014). Sen sijaan ulkoiseen motivaatioon liittyvillä ulkoisilla tavoitteilla, kuten ammatissa vaurastuminen, on negatiivinen yhteys ammatillisen merkityksellisyyden kokemukseen (Utvær, 2014).

Tutkimuskysymykset

Aiemman tutkimustiedon perusteella on tärkeää tutkia, millainen kokemus omasta itsestä maailmassa voi olla opiskelijoiden alanvaihtoaikeiden taustalla. Tämä artikkeli käsittelee suomalaisten ammatillisten opiskelijoiden alanvaihtoaikeita psykologis-eksistentiaalisessa valossa. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä ammatillisista opinnoista tarkastelemalla, millaisia psykologisia ilmiöitä alanvaihtoaikeisiin on yhteydessä.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Kuinka yleisiä ammatillisten opiskelijoiden alanvaihtoaikeet ovat?
- 2) Kuinka vahvasti eritasoiset erillisyyden kokemukset ovat naisilla ja miehillä yhteydessä ammatillisten opiskelijoiden alanvaihtoaikeisiin?
- 3) Kuinka vahvasti opiskelun merkityksellisenä kokeminen ja tarve kokea tuleva työ merkityksellisenä ovat naisilla ja miehillä yhteydessä alanvaihtoaikeisiin?

Tutkimuksen toteutus

Vastaajat ja aineistonkeruu

Tutkimuksen aineistona oli Amisbarometri 2019 -aineisto (Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö [Otus] & Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto [SAKKI ry], 2020), johon kerätään kyselyn avulla monipuolisesti tietoa Suomessa ammattiin opiskelevien arjesta. Tutkimuksessa ei muodostettu otantaa, vaan kysely lähetettiin kaikille Manner-Suomen ammatillisille oppilaitoksille, joista 59:stä saatiin vastauksia yhteensä 9 584 opiskelijalta (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, 2020). Itse täytettävään verkkolomakkeeseen vastattiin pääosin normaaliopetuksen oppituntien aikana (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, 2020). Tämän tutkimuksen kaikissa analyyseissa käytettiin yksikkökatoa korjaavaa analyysipainomuuttujaa, joka huomioi ikäluokan mukaiset erot ja sukupuolen mukaiset erot perusjoukkoon nähden (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, 2020).

Lähtökohtaisesti 9 584 havainnosta jäivät analyyseissa pois ne, joilla ikäryhmää ei ollut saatavilla, koska analyysit haluttiin vakioida iän suhteen. Lisäksi mukaan valittiin vain ne ammatillisten oppilaitosten opiskelijat, jotka ilmoittivat sukupuolekseen nainen tai mies, koska sukupuolekseen muun ilmoittaneita oli aineistossa liian vähän luotettavien tulosten saamiseksi. Näin ollen aineistoon jäi tässä vaiheessa 8 494 havaintoa. Analyyseista jätettiin pois myös ne havainnot, joilta puuttui vähintään yksi arvo analyyseissa käytetyistä muuttujista (5,14 % em. havainnoista). Kaikkien puuttuvien arvojen korvaaminen esimerkiksi keskiarvolla ei ollut mielekäästä, koska useimmissa dikotomisissa muuttujissa tämä olisi olennaisesti vääristänyt tuloksia. Lopulliseen käytettyyn ai-

neistoon jäi 8 057 ammattiin opiskelevan vastaukset. Muuttujien jakaumat näille havainnoille on esitetty taulukossa 1.

Mittarit

Alanvaihtoaikeiden indikaattori koostettiin useista muuttujista, sillä alanvaihtoaikeisiin aineistossa viittasi kolme kysymystä. Opiskelijalla katsottiin olevan alanvaihtoaikkeitä, jos hän vastasi vähintään yhteen kolmesta kysymyksestä seuraavasti:

- ”37. Uskotko valmistuvasi nykyisistä opinnoistasi?” -> ”En, olen harkinnut opiskelualan vaihtamista”

- ”52. Mitä ajattelet valmistumisen jälkeisestä ajasta, kun mietit sitä oman työurasi näkökulmasta? Arvioi, miten todennäköisinä pidät seuraavia tapahutumia.” -> ”Vaihdan alaa”: asteikolla 1–7 valittuna 7, 6 tai 5.

- ”53. Kuinka hyvin tunnistat itsesi seuraavista työhön ja työelämään liittyvistä väitteistä? Haluaisin jossain vaiheessa vaihtaa toiselle alalle.” -> ”Täysin samaa mieltä”, ”Vahvasti samaa mieltä” tai ”Samaa mieltä”.

Analyyseissa vakioivina muuttujina käytettiin ikäryhmää ja indikaattoria koulunkäynnin sujumisesta. Vertailtavat ikäryhmät analyyseissa olivat 1) alle 20-vuotiaat ja 2) vähintään 20-vuotiaat. Koska arviota koulumenestyksestä ei ollut aineistossa saatavilla, hyödynnettiin vakioivana koulunkäynnin vaikeuteen liittyvänä tekijänä kysymystä, jolla tiedusteltiin ”oppimisvaikeuden tai oppimiseen vaikuttavan sairauden tai vamman” olemassaoloa. Barometrissa tämä tarkoitti ammattilaisen toteamaa haastetta, joita olivat seuraavat: lukivaikeus, Aspergerin oireyhtymä, matematiikan oppimisvaikeus, hahmottami-

sen vaikeus ja tarkkaavaisuushäiriö (esim. ADHD/ADD). Jos opiskelijalla oli yksi tai useampi edellä mainituista vaikeuksista, hän sai arvon 1 dikotomisessa muuttujassa ”Jokin diagnoosi”.

Merkityksellisyyden kokemukseen aineistossa liittyi kaksi muuttujaa. Merkityksellisyyttä opinnoissa indikoi väittämä ”73. Opiskelu on minulle hyvin merkityksellistä”. Mikäli opiskelija oli väittämästä täysin samaa mieltä tai samaa mieltä, hän sai arvon 1 dikotomisessa muuttujassa ”Opiskelun merkityksellisyys”. Tarvetta kokea tuleva työ merkityksellisenä mittasi kysymys ”58. Mikä työssä on tärkeintä?”, jossa oli 5 vastausvaihtoehtoa. Mikäli opiskelija valitsi kaikkein tärkeimmäksi kohdan ”Mielekkään työn tekeminen – työssä tuntee saavansa aikaan jotain tärkeää”, hän sai arvon 1 dikotomisessa muuttujassa ”Tarve kokea työ merkityksellisenä”.

Amisbarometrissa oli 10 erillisyyden kokemukseen liittyvää väittämää (taulukko 2). Erillisyyden eri tasojen arvioimiseksi ja tietojen tiivistämiseksi kysymyksiä tarkasteltiin eksploratiivisen faktorianalyysin avulla. Menetelmän tarkoituksena on löytää aineistosta piileviä yhdenmukaisuuksia eli faktoreita ja ilmaista siten tiiviissä muodossa kiinnostavia asioita tutkittavasta ilmiöstä (ks. esim. Vehkalahti, 2008). Tutkimushavainnot olivat toisistaan riippumattomia, ja kysymysten tulkittiin olevan välimatka-asteikollisia. Osa muuttujista oli jonkin verran vinosti jakautuneita, mutta kaikki 10 muuttujaa päätettiin hyväksyä mukaan faktorianalyyssiin, osa käännettiin asteikoin. Faktorianalyyseissä käytettiin suurimman uskottavuuden menetelmää ja rotatoinnissa Varimax-rotatiota.

Logistiset regressiomallit alanvaihtoaikeisiin liittyvistä tekijöistä

Erillisyyden ja merkityksellisyyden kokemusten yhteyttä alanvaihtoaikeisiin analysoitiin logistisella regressioanalyysillä (ks. esim. Vehkalahti & Everitt, 2019), jonka tavoitteena on selvittää erilaisten asioiden eli selittäjien yhteyksien voimakkuutta johonkin ilmiöön. Tutkittavana ilmiönä eli selitettävänä muuttujana oli opiskelijan alanvaihtoaikeet. Selittäjinä käytettiin vähintään 20 vuoden ikää, kolmea faktorianalyysin perusteella hahmottunutta erillisyyden tasoa, opiskelun merkityksellisyyttä, tarvetta kokea tuleva työ merkityksellisenä sekä diagnoosin olemassaoloa.

Mallissa tarkasteltiin selittäjien vetosuhdetta (engl. odds ratio, OR), joka kertoi, kuinka vahvasti tietty tekijä oli aineistossa yhteydessä alanvaihtoaikeisiin. Vetosuhteen avulla kuvataan, kuinka paljon kaksi suhteellista osuutta tai todennäköisyyttä poikkeavat aineistossa toisistaan (Rita ja muut, 2008), tässä tapauksessa siis alanvaihtoa suunnittelevien suhteelliset osuudet jonkin taustatekijän (esim. ikä) perusteella valituissa ryhmissä. Vetosuhte aineistossa siis kuvasi, kuinka kaukana kahden eri ryhmän (esim. vähintään 20-vuotiaat verrattuna yli 20-vuotiaisiin) todennäköisyydet alanvaihtoaikeille olivat toisistaan (ks. esim. Rita, 2004). Vetosuhteiden luottamusvälit laskettiin 95 %:n luottamustasolla.

Alanvaihtoaikeita selittävät logistiset regressiomallit tehtiin erikseen naisille ja miehille. Mallien sopivuuden arviointiin käytettiin Hosmer-Lemeshow-testiä, jossa merkitsevä p-arvo ($<0,05$) viittaa mallin soveltuvuuden ongelmiin (Paul ja muut, 2013), sekä mallin selitysasetta arvioivaa, välillä 0–1 vaihtelevaa Nagelkerke- R^2 -lu-

kua, jossa luku 1 tarkoittaisi täydellistä mallia mutta jolle ei ole selkeää kriteeriarvoa (Smith & McKenna, 2013). Alanvaihtoaikeita selittävässä täydessä mallissa naisille Hosmer-Lemeshow-testin p-arvo oli 0,28 ja Nagelkerke- R^2 0,075. Miesten mallissa Hosmer-Lemeshow-testin p-arvo oli 0,34 ja Nagelkerke- R^2 0,057. Lopullinen malli erosi sekä naisilla että miehillä merkitsevästi pelkän vakion sisältävästä mallista (naisilla $X^2(7; N = 4067) = 208,68; p < 0,001$; miehillä $X^2(7; N = 4002) = 159,55; p < 0,001$). Cookin etäisyys, joka kertoo havaintojen vaikutusvaltaisuudesta (arvo $\geq 0,7$ kriteeri-arvona erityisen vaikutusvaltaisille havainnoille; McDonald, 2002), oli naisten mallin havainnoilla korkeintaan 0,011 ja miesten mallin korkeintaan 0,013, eli yksittäiset havainnot eivät vääristäneet mallia. Näiden arvojen perusteella mallien tulkittiin sopivan aineistoon suhteellisen hyvin. Käytetyt tilasto-ohjelmistot olivat R (4.1.1) ja IBM SPSS (28.0.1).

Tulokset

Aineistossa oli 3 980 naista ja 4 077 miestä (taulukko 1), joista vähän yli puolet (51,4 %) oli alle 20-vuotiaita. Ensimmäinen tutkimuskysymys koski alanvaihtoaikeiden yleisyyttä ammatillisilla opiskelijoilla. Yhteensä alanvaihtoaikeita oli aineistossa 2 031 opiskelijalla eli noin neljänneksellä kaikista tarkastelluista opiskelijoista (25,8 % naisista ja 24,6 % miehistä).

Eksploratiivisen faktorianalyysin perusteella opiskelijoilla ilmeni kolmea erilaista erillisyyden kokemuksen tasoa. Kolmen faktorin malli on esitetty taulukossa 3. Mallissa rotatoidut faktorit selittivät $28,94+17,88+14,75 \% = 61,57 \%$ muuttujien vaihtelusta. Faktorien lukumääräksi kolme oli sopivin sekä ominaisarvokriteerin (ominaisarvo vähintään 1) että scree plot -analyysin perusteella.

Taulukko 1.
 Käytettyjen muuttujien jakaumat aineistossa
 analyysipainomuuttujalla painotettuina (n=8 057)

	Yhteensä		Naiset		Miehet	
	n	%	n	%	n	%
Sukupuoli						
Nainen	3980	49,40				
Mies	4077	50,60				
Alanvaihtoaikeita						
Ei	6026	74,80	2953	74,20	3073	75,40
Kyllä	2031	25,20	1027	25,80	1004	24,60
Ikäluokka						
Alle 20-v.	4141	51,40	1665	41,80	2477	60,70
20–	3915	48,60	2315	58,20	1600	39,30
Jokin diagnoosi*						
Ei	6511	80,80	3220	80,90	3291	80,70
Kyllä	1546	19,20	760	19,10	786	19,30
Merkityksellisyys opinnoissa**						
Ei	2662	33,00	1057	26,60	1605	39,40
Kyllä	5395	67,00	2923	73,40	2472	60,60
Tarve kokea työ erityisen merkityksellisenä***						
Ei	4233	52,50	1863	46,80	2370	58,10
Kyllä	3823	47,50	2117	53,20	1707	41,90

*Opiskelijan oman raportoinnin mukaan psykologin, puheterapeutin, erityisopettajan tai lääkärin toteamana jokin seuraavista: lukivaikeus, Aspergerin oireyhtymä, matematiikan oppimisvaikeus, hahmottamisen vaikeus tai tarkkaavaisuushäiriö (esim. ADHD/ADD).

**Väittämästä "Opiskelu on minulle hyvin merkityksellistä" täysin samaa mieltä tai samaa mieltä.

***Kysymykseen "Mikä työssä on tärkeintä?" valittu tärkeimmäksi kohta "Mielekkään työn tekeminen – työssä tuntee saavansa aikaan jotain tärkeää".

Lähde aineistolle: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus) & Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto (SAKKI ry): Amisbarometri 2019 [sähköinen tietoaaineisto].

Taulukko 2.

Erillisyyden kokemukseen liittyvät väittämät aineistossa (n=8 057), %

	Täysin eri mieltä	Vahvasti eri mieltä	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä	Vahvasti samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
*Ympäriilläni on tarpeeksi ihmisiä, joihin voin tukeutua, kun minulla on ongelmia.	2,6 %	2,1 %	5,6 %	15,1 %	31,9 %	18,7 %	24,0 %
*Ympäriilläni on tarpeeksi ihmisiä, joihin voin luottaa täysin.	2,5 %	2,5 %	6,2 %	15,8 %	30,9 %	18,4 %	23,8 %
*Ympäriilläni on tarpeeksi ihmisiä, jotka tunnen läheisiksi.	2,1 %	2,2 %	5,1 %	14,5 %	32,2 %	18,9 %	25,1 %
*Koen, että minulla on tarpeeksi ystäviä.	2,7 %	2,5 %	7,5 %	18,8 %	32,2 %	16,0 %	20,3 %
*Koen oloni turvalliseksi oppilaitoksessani.	1,0 %	0,7 %	2,1 %	9,8 %	35,6 %	19,9 %	30,9 %
*Opiskeluryhmässäni on hyvä yhteishenki.	1,3 %	1,3 %	4,7 %	14,2 %	34,2 %	20,0 %	24,2 %
*Tunnen kuuluvani oppilaitokseni saman alan opiskelijoiden joukkoon.	2,9 %	2,2 %	6,5 %	23,5 %	35,6 %	16,1 %	13,2 %
Kontaktin luominen opiskelutovereihin tai yleensä ihmisiin on minulle todella vaikeaa.	16,2 %	14,6 %	26,2 %	23,1 %	12,7 %	4,0 %	3,0 %
Minun on vaikea solmia läheisiä ystävyssuhteita.	14,6 %	12,3 %	25,0 %	23,6 %	15,3 %	5,1 %	4,1 %
Koen usein, että muut ihmiset eivät halua minua seuraansa.	14,9 %	14,7 %	21,8 %	26,3 %	13,2 %	5,0 %	4,1 %

* Muuttujan asteikko on käännetty erillisyyden kokemukseen liittyvässä faktorianalyyssissa.

Lähde aineistolle: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus) & Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto (SAKKI ry): Amisbarometri 2019 [sähköinen tietoaaineisto].

Taulukko 3.

Varimax-rotatoitu kolmen faktorin ratkaisu erillisyyden kokemuksesta

	F1	F2	F3	Kommuna- liteetti
*Ympärilläni on tarpeeksi ihmisiä, joihin voin tukeutua, kun minulla on ongelmia.	0,84	0,18	0,20	0,72
*Ympärilläni on tarpeeksi ihmisiä, joihin voin luottaa täysin.	0,89	0,17	0,20	0,78
*Ympärilläni on tarpeeksi ihmisiä, jotka tunnen läheisiksi.	0,88	0,17	0,19	0,77
*Koen, että minulla on tarpeeksi ystäviä.	0,65	0,27	0,21	0,52
*Koen oloni turvalliseksi oppilaitoksessani.	0,18	0,09	0,59	0,31
*Opiskeluryhmässäni on hyvä yhteishenki.	0,11	0,13	0,84	0,37
*Tunnen kuuluvani oppilaitokseni saman alan opiskelijoiden joukkoon.	0,26	0,20	0,45	0,28
Kontaktin luominen opiskelutovereihin tai yleensä ihmisiin on minulle todella vaikeaa.	0,12	0,79	0,16	0,52
Minun on vaikea solmia läheisiä ystävyys-suhteita.	0,20	0,83	0,08	0,54
Koen usein, että muut ihmiset eivät halua minua seuraansa.	0,22	0,49	0,18	0,29
Ominaisarvo	4,47	1,44	1,29	
Selitysosuus (%)	28,94	17,88	14,75	

* Muuttujan asteikko on käännetty erillisyyden kokemukseen liittyvässä faktorianalysissä.

Lähde aineistolle: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus) & Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto (SAKKI ry): Amisbarometri 2019 [sähköinen tietoaineisto].

Myös tulkinallisesti kolmen faktorin ratkaisu oli toimivin, sillä alkuperäiset muuttujat kuvasivat kolmea erilaista erillisyyden tasoa: 1) erillisyyttä läheisistä ihmisistä (F1), 2) erillisyyttä opiskeluyhteisöstä (F3) ja 3) laajempaa eksistentiaalisen kaltaista erillisyyttä (F2). Muuttujista ensiksi mainitulle faktorille (Erillisuus läheisistä) latautuivat vahvimmin kokemukset siitä, onko ympärillä olemassa läheiseksi ja luotettaviksi koettuja ihmisiä (käännettyt asteikot, jolloin voimakas positiivinen lataus viittasi voimakkaaseen erillisyyden kokemukseen). Opiskeluyhteisöä koskevalle faktorille latautuvat väitteet liittyivät erityisesti kuulumisen kokemukseen oppilaitoksen opiskelijoiden joukkoon ja kokemukseen siitä, että opiskeluyhteisö on turvallinen ja sen yhteishenki on hyvä. Kolmas faktori viittasi laajaan vaikeuteen solmia suhteita ja luoda minkäänlaisia kontakteja, eli itsensä pitämiseen perustavanlaatuisesti erillisenä kaikista ihmisistä, sekä torjutuksi tulemisen emotionaalisiin kokemuksiin, minkä perusteella se täytti eksistentiaalisen erillisyyden tunnusmerkkejä (Bolmsjö ja muut, 2019).

Faktoripistemuuuttujien keskiarvot olivat 0,00 ja keskihajonnat Erillisyydelle läheisistä ihmisistä 0,95, Erillisyydelle opiskeluyhteisöstä 0,87 ja Eksistentiaaliselle erillisyydelle 0,87. Kolme faktoripistemuuuttujaa valittiin erityyppisten erillisyyden kokemusten indikaattoreiksi siten, että 85. persentiili erotteli tietynlaista erillisyyttä voimakkaasti kokevat henkilöt. Läheisten ihmisten faktoripistemuuuttujassa 85. persentiilin raja oli 0,87, opiskeluyhteisön muuttujassa 0,90 ja eksistentiaalisen erillisyyden 0,90.

Vastaamiseksi tutkimuskysymyksiin alanvaihtoaikeiden yhteydestä erillisyyden (tutkimuskysymys 2) ja merkityksellisuuden (tutkimuskysymys 3) kokemuk-

siin logistisen regressioanalyysin tulokset ovat taulukossa 4. Taulukossa on esitetty kunkin alanvaihtoaikeiden selittäjän vetosuhte (OR) 95 %:n luottamusvälillä sekä naisten että miesten mallissa.

Erillisyyden kokemukset olivat aineistossa selvästi yhteydessä alanvaihtoaikeisiin. Erillisuus sekä läheisistä, opiskeluyhteisöstä että eksistentiaalisella tasolla oli merkitsevästi yhteydessä alanvaihtoaikeisiin sekä naisilla että miehillä. Alanvaihtoaikeiden veto oli erillisyyttä läheisistään kokevilla naisilla 1,46-kertainen verrattuna niihin naisiin, jotka eivät kokeneet erillisyyttä läheisistään. Opiskeluyhteisöstään erillisyyttä kokevilla naisilla vastaava luku oli 1,40 ja eksistentiaalista erillisyyttä kokevilla 1,62. Miehillä yhteys erillisyyteen opiskeluyhteisöstä oli hieman heikompi mutta merkitsevä (1,23-kertainen) ja yhteys eksistentiaaliseen erillisyyteen voimakkaampi (1,93). Niillä miehillä, jotka kokivat eksistentiaalista erillisyyttä, alanvaihtoaikeiden veto oli siis lähes kaksi kertaa yhtä vahva kuin niillä, jotka eivät kokeneet eksistentiaalista erillisyyttä.

Opiskelun merkityksellisyys oli vahvasti yhteydessä alanvaihtoaikeisiin sekä naisilla että miehillä. Niillä opiskelijoilla, jotka pitivät opiskelua hyvin merkityksellisenä itselleen, alanvaihtoaikeiden veto oli vain puolet muihin verrattuna. Sen sijaan tarpeella kokea tuleva työ erityisen merkityksellisenä ei ollut yhteyttä alanvaihtoaikeisiin.

Vakioivana muuttujana mukana ollut diagnoosin esiintyminen ei ollut tässä aineistossa yhteydessä alanvaihtoaikeisiin. Niillä opiskelijoilla, joilla oli oppimisvaikeus, Aspergerin oireyhtymä tai tarkkaavaisuushäiriö, ei siis ollut muita suurempia veto alanvaihtoaikeisiin. Naisilla vähintään 20 vuoden ikä oli merkitsevästi yh-

Taulukko 4.

Ammatinvaihtoaikeita selittävät tekijät logistisessa regressiomallissa naisille ja miehille

Naiset	OR	95 % luottamusväli
Ikä vähintään 20 v.	0,74	0,64 ; 0,86
Jokin diagnoosi	1,13	0,94 ; 1,35
Erillisyys läheisistä	1,46	1,20 ; 1,77
Erillisyys oppilaitoksesta	1,40	1,16 ; 1,69
Eksistentiaalinen erillisyys	1,62	1,35 ; 1,95
Opiskelun merkityksellisyys	0,49	0,41 ; 0,57
Tarve kokea työ erityisen merkityksellisenä	0,96	0,83 ; 1,12
Nagelkerke-R ²	0,075	
Miehet	OR	95 % luottamusväli
Ikä vähintään 20 v.	1,00	0,86 ; 1,17
Jokin diagnoosi	1,08	0,90 ; 1,29
Erillisyys läheisistä	1,43	1,19 ; 1,73
Erillisyys oppilaitoksesta	1,23	1,01 ; 1,51
Eksistentiaalinen erillisyys	1,93	1,59 ; 2,34
Opiskelun merkityksellisyys	0,50	0,43 ; 0,59
Tarve kokea työ erityisen merkityksellisenä	1,09	0,94 ; 1,26
Nagelkerke-R ²	0,057	

Tilastollisesti merkitsevät vetosuhteet on lihavoitu.

Lähde aineistolle: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus) & Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto (SAKKI ry): Amisbarometri 2019 [sähköinen tietoaineisto].

teydessä vähäisempiin alanvaihtoaikaisiin. Miehillä yhteyttä alanvaihtoaikaiden ja iän välillä ei ilmennyt.

Pohdinta

Jotta oppilaitoksissa voidaan luoda kiinnittymisen edellytyksiä, on olennaista tunnistaa, millaisia tekijöitä on yhteydessä opiskelijoiden alanvaihtoaikeisiin ja mihin näistä tekijöistä on tarpeen ja mahdollista vaikuttaa. Tämä tutkimus valaisee osaltaan ammatillisten opiskelijoiden alanvaihtoaikeiden yleisyyttä sekä psykologis-eksistentiaalisia tekijöitä alanvaihtoaikeiden taustalla. Tutkimus osoittaa, että ammatillisista opiskelijoista alanvaihtoaikeita on noin joka neljännellä. Alanvaihtoaikeita on erityisesti niillä opiskelijoilla, jotka kokevat erillisyyttä joko omasta lähipiiristään, opiskeluyhteisöstään tai laajimmalla eli eksistentiaalisesti nimetyllä tasolla. Kaikki kolme erillisyyden tasoa ovat yhteydessä alanvaihtoaikeisiin, näistä voimakkaimmin eksistentiaalisen erillisyyden kokemus. Lisäksi alanvaihtoaikeet ovat yhteydessä merkityksellisuuden kokemukseen opinnoissa. Ne opiskelijat, joille opiskeleminen on hyvin merkityksellistä, suunnittelevat alanvaihtoa harvemmin kuin muut. Sen sijaan se, pitääkö opiskelija merkityksellisyyttä tulevassa työssään erityisen tärkeänä, ei ole tämän tutkimuksen mukaan yhteydessä alanvaihtoaikeisiin. Tutkimuksessa esiin nousseet yhteydet ovat varsin samankaltaisia naisilla ja miehillä.

Tässä tutkimuksessa ilmenevä alanvaihtoaikeiden yleisyys on yhdenmukainen ilmiö aiemmin havaittujen runsaiden uramuutosten (Sitra, 2017) ja ammatillisten opintojen keskeytymisten (Vehviläinen, 2019) kanssa. Vaikka osa alanvaihtoaikeista voi olla pitkään harkittuja, myös opinnoista eroamista edeltää usein heikko kiinnittyminen (Vehviläinen, 2019). On viitteitä siitä, että ammatillisessa koulutuksessa ilmenee jännitteitä oppimisen tavoitteiden, koulun sosiaalisen toimin-

nan ja nuorten monenlaisten tuen tarpeiden välillä (Niemi & Jahnukainen, 2018). Alanvaihtoaikeet voivatkin joissakin tapauksissa olla yksi olennainen signaali vaikeudesta sitoutua yhteisöön tai prosesseihin. Tämän tutkimuksen tulos siitä, että alanvaihtoaikeet ovat yhteydessä opintojen merkityksellisyyteen, on puolestaan johdonmukainen aiempiin tutkimuksiin nähden, joiden mukaan merkityksellisyyden kokemus kytkeytyy useisiin uran ilmiöihin, kuten kiinnostukseen omaa uraa kohtaan (Harren, 1979; Schultze & Miller, 2004; Yuen & Yau, 2015).

Koska tässä tutkimuksessa erityisesti erillisyyden kokemuksen merkitys alanvaihtoaikeiden kannalta näyttäytyy keskeisenä, tulokset tukevat käsitystä koulun sosiaalisesta merkityksestä, opiskelijan yhteisöllisestä asemasta ja alanvaihtoista myös yhteisön prosessina (Komonen, 2012; Nielsen, 2016). Tämän perusteella osalliseksi tuleminen voi olla keskeinen osa laadukkaiden oppimistulosten varmistamista. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan alanvaihtoaikeiden veto on erillisyyttä opiskeluyhteisöstään kokevilla naisilla ja miehillä selvästi suurempi verrattuna niihin opiskelijoihin, jotka eivät koe erillisyyttä opiskeluyhteisöstä. Jos yhteenkuuluvuutta ajatellaan erillisyyden vastakohtana, nämä kvantitatiiviset tulokset ovat varsin yhdenmukaisia myös Niittylahden ja muiden (2021) laadullisen tutkimuksen tulosten kanssa, joiden mukaan opiskeluryhmällä ja yhteenkuuluvuuden kokemuksella siihen liittyen on keskeinen merkitys opintoihin kiinnittymisen kannalta.

Tämän tutkimuksen tulokset tuovat si-
touttamisen tueksi uutta tietoa siitä, et-
tä opintojen kannalta keskeinen erillisyy-
den kokemus voi ilmetä eritasoisena myös
muussa elämässä kuin oppilaitoksen yh-

teisöissä. Nimenomaan laajempi eksistentiaalisien erillisyyden kokemus saattaa olla tärkeä alanvaihtoihin yhteydessä oleva tekijä. Tulos on johdonmukainen suhteessa aasialaistutkimuksiin, joiden mukaan kuulumisen kokemuksella voi olla yhteys ammattiin sitoutumiseen ja uralla sopeutumiseen (Li ja muut, 2018; Yuen & Yau, 2015). Myös monilla opintoihin ja työelämään suoraan tai epäsuorasti vaikuttavilla ilmiöillä, kuten syrjäytyminen ja ihmisistä vieraantuminen, on yhteys eksistentiaalisen erillisyyden kanssa (Garnow ja muut, 2022; Pinel ja muut, 2017). Päinvastaisista aiempien tutkimusten tuloksista on syytä mainita Elffersin ja muiden (2012) tutkimus, jonka mukaan kiinnittyminen opintoihin liittyy pääosin akateemisiin tekijöihin, ei niinkään sosiaaliseen ympäristöön.

Tämän tutkimuksen keskeinen vahvuus on Amisbarometrin aineisto, joka sisältää monipuolista tietoa opiskelijoiden kokemuksista sekä suurehkon tutkittujen joukon erilaisten yhteyksien selvittämiseksi. Koska otantaa yksittäisistä vastaajista ei Amisbarometri-tutkimuksessa muodosteta, tulosten yleistettävyyden arvioiminen on vaikeaa, vaikka yksikkökatoa korjaavaa analyysipainomuuttujaa käytettiin kaikissa analyysivaiheissa. Tuloksia voidaan hyödyntää suuntaa antavina ja jatkotutkimusideoita herättävinä viitteinä siitä, millä tavalla eksistentiaaliset kysymykset voivat olla olennaisia nuorten alanvalintaprosessissa.

Vaikka tämän tutkimuksen tavoitteena ei ollut löytää mallia, joka selittäisi mahdollisimman kattavasti alanvaihtoaiteita, on syytä huomata, että selitystasetta arvioiva Nagelkerke- R^2 -luku jäi muodostetuissa malleissa matalaksi (alle 0,08) mikä tarkoittaa, että kumpikin malli selittää vain pienen osan alanvaihtoaiteiden vaih-

telusta. Se, että suuri osa vaihtelusta ei selity mallissa mukana olevilla selittäjillä, voi johtua useista syistä, kuten joidenkin tärkeiden selittäjien puuttumisesta, mitausvirheestä tai monimutkaisesta selitettävistä ilmiöistä. Myös syy-seuraussuhteet jäävät poikkileikkausaineiston perusteella epäselviksi, ja lisäksi on syytä muistaa, että kaikki vastaukset olivat opiskelijoiden itsensä raportoimia eikä esimerkiksi indikaattoria koulumenestyksestä ollut käytettävissä. Kyselytutkimusvastauksia voivat vääristää lukuisat eri tekijät, kuten tyytymättömyys itsen tai kaikkia opiskelijan kyselylomakevastauksia värittävä negatiivisuus (ns. *common method bias*; Podsakoff ja muut, 2003). Erilaisten merkityksellisyyden ja erillisyyden ilmiöiden keskinäiset yhteydet sekä mahdolliset moderoivat ja medioivat tekijät alanvaihtoaiteiden ja erillisyyden kokemuksen välisissä yhteyksissä ovat kiinnostavia tulevien tutkimusten kannalta, mutta tässä tutkimuksessa niitä ei ollut mahdollista selvittää. Kyselylomakkeen perusteella myös erillisyyden tasojen määrittäminen täsmälleen aiempien tutkimuskäytäntöjen mukaisesti oli mahdotonta, minkä vuoksi erillisyyttä tarkasteltiin eksistentiaalisen psykologian näkökulmasta ennen kaikkea aineistolähtöisesti. Erillisyyden eri tasoja olisi mahdollisesti voinut tulkita myös yksinäisyyden, osallisuuden vähäisyyden ja ostrakismin kokemuksina.

Jatkossa osa opiskelijan sitouttamista opintoihin voi olla tukeminen kohti eksistentiaalisten tosiasioiden, kuten erillisyyden ja merkityksellisyyden, kohtamista ja kestämistä. Esimerkiksi Chen ja muut (2021) ovat ehdottaneet nuorten tarpeisiin elämän merkityksellisyyden vahvistamiseen keskittyviä harjoitusohjelmia. Eksistentiaalista näkökulmaa on ehdotettu myös yhdeksi uraohjauksen kannalta keskeiseksi seikaksi (mm. Mag-

lio ja muut, 2005), ja monenlaiseen puheeksiottamiseen voi liittää opiskelijan laajemmat arvopohjaiset ja eksistentiaalisesti orientoituneet kokemukset erillisyydestä ja opintojen sekä elämän merkityksellisyydestä. Eksistentiaalinen keskustelu voi keskittyä nuorten vaikeuksiin pikemmin humanien kysymysten kuin sairauden ja terveyden näkökulman kautta (van Deurzen, 2002). Humanistisen lähestymistavan avulla voidaan käsitellä, mitä opiskelijalle ylipäänsä tarkoittaa ihmisenä oleminen ja millaista merkityksellisyyttä ja mitä potentiaaleja siihen liittyy (Fahlevi, 2020). Esimerkiksi sokraattisen kysely- ja keskustelumenetelmän avulla oppilasta voidaan auttaa ajattelua synnyttävien kysymysten keinoin löytämään henkilökohtaisia merkityksiä omille kokemuksilleen ja ajatuksilleen (Elder & Paul, 1998). Tämän kognitiivisessa ja eksistentiaalisessa psykoterapiassa hyödynnettävän menetelmän on havaittu myös syventävän oppimista, opiskelijoiden moraalipohdintoja sekä kriittistä ajattelua (Elder & Paul, 1998; Lee ja muut, 2014; Torabizadeh ja muut, 2018).

Toisaalta yksilökeskeinen lähestymistapa on parhaassakin tapauksessa vain osa opiskelijoiden mielekkäiden koulutuksellisten reittien rakentumista. Esimerkiksi mahdollinen koulupudokkuuden tai syrjäytymisen riski alanvaihdon yhteydessä ei ole vain yksilötason ongelma, vaan näiden kysymysten ratkaiseminen vaatii yhteisöllisiä ja yhteiskunnallisia toimia (mm. Nielsen, 2016). Myös eksistentiaaliset ilmiöt, kuten opiskelun merkityksellisyys, saattavat kytkeytyä esimerkiksi alalla nähtäviin tulevaisuudennäkymiin ja laajemmin yhteiskunnan tilaan. Tällöin merkityksellisyyden kokemus voi jäädä heikoksi, jos opiskelija kokee jäävänsä yhteisön ulkopuolelle tai vaille uskoa tulevaan yhteiskunnallisen tilanteen vuoksi. Luotta-

mus tulevaisuuteen laajemmalla tasolla sekä opintojen järjestelyt ja toteutus, kuten erilaiset tukitoimet ja opetuksen laatu, voivat olla keskeisiä tekijöitä myös eksistentiaalisesta näkökulmasta tarkasteluna. Tulevissa tutkimuksissa olisi tärkeää tarkastella myös yhteiskunnallisten ja sosiaalisten näkökulmien kautta, kuinka ammatillisten opintojen kannalta olennaisia tekijöitä voidaan vahvistaa sosiaalisen ja fyysisen ympäristön ja yhteiskunnallisen päätöksenteon osalta, jotta merkityksellisyyden kokemus mahdollistuu.

Koska oppimisen tukeminen vahvistaa merkityksellisyyden kokemusta (Utvær, 2014), yksilöllisillä ratkaisuuilla opetuksessa ja opiskelijan osallistamisella voidaan myös tarjota psykologis-eksistentiaalista tukea. Jos jokaiselle ammatilliselle opiskelijalle pyritään mahdollistamaan omannäköinen, myös yksilöllisiin eksistentiaaliin kysymyksiin soveltuva opintopolku, tuen käytäntöjen tulee olla joustavia ja vastata monenlaisiin tarpeisiin (Niemi & Jahnukainen, 2018). Välttämisorientaatioon perustuvat alanvaihdot voivat olla ongelmallisia sekä yksilön kannalta että työvoimapolitiittisesti. Kuitenkin elinikäisen oppimisen strategian näkökulmasta riittävästi tuetut, toimivat alanvaihdot voivat myös johtaa oppimiskokemusten kirjon ja koulutuksen jaksottumiseen elämäntilanteeseen merkityksellisellä tavalla sekä läpi työuran kehittyvään osaamisidentiteettiin.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää yksilön tarpeet ja resurssit hoitamisemmin huomioivan ohjauksen kehittämisessä. Vaikka ammattikasvattajien tämän hetken keskeiset haasteet oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisessa ovat jo lähtökohtaisesti ajanpuute, liiallinen työtaakka, riittämätön tuki omaan työhön ja puutteelliset resurssit (Carlyon & Naufahu, 2022), opiskelijan eksisten-

tiaalista pärjäämistä voi olla mahdollista tukea pienin keinoin. Ammatilliseen ohjaukseen ja opetukseen on mahdollista sisällyttää kiinnittymistä tukeva eksistentiaalinen ulottuvuus esimerkiksi sokraattista kyselyä hyödyntämällä ja vahvistamalla arvoihin liittyvää fokusta oppimisen sosi- aalisessa prosessissa (Hansen, 2005; Stel- ter, 2014). Koulutukseen liittyvien sisäis- ten tavoitteiden pohdinnasta ja tiedosta- misesta on apua niin opiskelijalle kuin pit- källä tähtäimellä yhteiskunnallekin.

Kiitokset

Tämän artikkelin kirjoittamiseen on saatu Nuorisopsykoterapia- säätiön tukea.

Lähteet

- Barabasch, A., Merrill, B., & Zanazzi, S. (2015). Structural support, networking and individual survival: Career changes in Italy and Spain. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(3), 323–336. <https://doi.org/10.1080/03069885.2015.1028889>
- Baththany, A., & Russo-Netzer, P. (2014). Psychologies of meaning. Teoksessa A. Baththany, & P. Russo-Netzer (toim.), *Meaning in positive and existential psychology* (ss. 3–22). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0308-5>
- Berman, S., Weems, C., & Stickle, T. (2006). Existential anxiety in adolescents: Prevalence, structure, association with psychological symptoms and identity development. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 285–292. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9032-y>
- Bolmsjö, I., Tengland, P.-A., & Rämgård, M. (2019). Existential loneliness: An attempt at an analysis of the concept and the phenomenon. *Nursing Ethics*, 26(5), 1310–1325. <http://doi.org/10.1177/0969733017748480>
- Brennan, T. (1982). Loneliness at adolescence. Teoksessa L. A. Peplau, & D. Perlman (toim.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (ss. 269–290). John Wiley, & Sons.
- Carlyon, T., & Naufahu, M. (2022). Academic staff within vocational education responding to learners needs. *International Journal of Train- ing and Development*, 26(2), 364–379. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12262>
- Chartrand, J. M. (1991). The evolution of trait-and-factor career counseling: A person X environment fit approach. *Journal of Counseling and Development*, 69(6), 518–524. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb02635.x>
- Chen, Q., Wang, X.-Q., He, X.-X., Ji, L.-J., Liu, M., & Ye, B. (2021). The relationship between search for meaning in life and symptoms of depression and anxiety: Key roles of the presence of meaning in life and life events among Chinese adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 282(1), 545–553. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.12.156>
- Chudzikowski, K. (2012). Career transitions and career success in the ‘new’ career era. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 298–306. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.10.005>
- Colley, H., James, D., Diment, K., & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education, & Training*, 55(4), 471–498. <https://doi.org/10.1080/13636820300200240>
- Cooper, M. (2015). *Existential psychotherapy and counselling: Contributions to a pluralistic practice*. SAGE Publications.
- Costello, A. E. (2017). *Promoting existential connection: Development and evaluation of a workshop to reduce existential isolation* [Väitöskirja, Indiana University of Pennsylvania].
- Elder, L., & Paul, R. (1998). The role of Socratic questioning in thinking, teaching, and learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 71(5), 297–301. <https://doi.org/10.1080/00098659809602729>
- Elffers, L., Oort, F. J., & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students’ emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 242–250. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.08.005>
- Ertema, E. J., Derksen, L. D., & van Leeuwen, E. (2010). Existential loneliness and end-of-life care: A systematic review. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 31(2), 141–169. <https://doi.org/10.1007/s11017-010-9141-1>
- Fahlevi, R. (2020). The humanistic and existential approach to improve students’ emotional intelligence in school counseling program. *Konselor*, 9(1), 29–35. <https://doi.org/10.24036/0202091105961-0-00>
- Finn, J. D. (1993). *School engagement, & students at risk*. National Center for Educational Statistics.

- Fromm, E. (1941). *Escape from freedom*. Farrar & Rinehart.
- Garnow, T., Garmy, P., Edberg, A.-K., & Einberg, E.-L. (2022). Deeply lonely in the borderland between childhood and adulthood: Experiences of existential loneliness as narrated by adolescents. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 17(1), 2132653. <https://doi.org/10.1080/17482631.2022.2132653>.
- Gericke, E. (2022). Vocational guidance in general and vocational education schools in Germany: The relevance of informed choice for successful vocational education and the legacy of Aloys Fischer. *Journal of Philosophy of Education*, 56(3), 467–478. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12673>
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715–738. <https://doi.org/10.3102/00028312036004715>
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Grady, T. L. (1989). Determinants of career commitment and turnover behavior. *Journal of Vocational Education Research*, 14(2), 1–21.
- Greening, T. (1992). Four existential challenges: Three responses to each. *The Humanistic Psychologist*, 20(1), 111–115. <https://doi.org/10.1080/08873267.1992.9986784>
- Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172–177. [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-h](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-h)
- Hales, A. H., Wesselmann, E. D., & Williams, K. D. (2020). Social ostracism, religion, and existential concerns. Teoksessa K. E. Vail, & C. Routledge (toim.), *The science of religion, spirituality, and existentialism* (ss. 153–166). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817204-9.00012-3>
- Hansen, F. T. (2005). The existential dimension in training and vocational guidance: When guidance counselling becomes a philosophical practice. *European Journal: Vocational Training*, 34, 39–62.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 119–133. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90065-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90065-4)
- Hasim, M., Umar, N. F., Amiruddin, A., & Singring, A. (2023). Career commitment based on career identity diffusion among students in vocational higher education. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 4(2), 220–228. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v4i2.536>
- Helm, P. J., Jimenez, T., Bultmann, M., Lifshin, U., Greenberg, J., & Arndt, J. (2020). Existential isolation, loneliness, and attachment in young adults. *Personality and Individual Differences*, 159, 109890. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109890>
- Hutchinson, N. L., Freeman, J. G., Downey, K. H., & Kilbreath, L. (1992). Development and evaluation of an instructional module to promote career maturity for youth with learning difficulties. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 26(4), 290–299.
- Isola, A.-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S., & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viittekehystä rakentamassa*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>
- Jokinen, L., Ollila, J., & Vuorisalo, K. (2015). Oman tulevaisuuden hallinnan mahdollisuudet ja mahdollisuus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 62–68. <https://journal.fi/akakk/article/view/89499>
- Kajastus, K. (2021). Vapaudesta ja ammatinvalinnasta. *Psyko terapia*, 40(2), 118–126.
- Kajastus, K. (2023). Merkityksellisuuden kokemuksen yhteys nuorten oppimisiin taitoihin ja työnsaantiasenteisiin työuran alkupuolella. *Nuorisotutkimus*, 41(1), 34–49. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9128215>
- Kilpi, J., & Purokuru, P. (2020). Nuoriso hallinnan kohteena. Teoksessa L. Haikkola, & S. Myllyniemi (toim.), *Hyvää työtä! Nuorisobarometri 2019* (ss. 203–206). Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisotutkimusseura, & Valtion nuorisoneuvosto. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2020/04/Nuorisobarometri_2019-netti.pdf
- Koivunen, M., Lämsä, A.-M., & Heikkinen, S. (2012). *Ura siirtymät muuttuvassa työelämässä: Analyysi urasiirtymän käsitteestä* [working paper, Jyväskylän yliopisto]. JYX. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4663-0>
- Komonen, K. (2012). Paha pudokas? Koulutuksellisen syrjäytymisen tarkastelu yhteiskunnallisessa keskustelussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 14(2), 30–39. <https://journal.fi/akakk/article/view/114465>
- LaPointe, K. (2011). *Moral struggles, subtle shifts: Narrative practices of identity works in career transitions* [Väitöskirja, Aalto-yliopisto]. Aaltodoc. <https://aaltodoc.aalto.fi:443/handle/123456789/11082>

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lee, M., Kim, H., & Kim, M. (2014). The effects of Socratic questioning on critical thinking in web-based collaborative learning. *Education as Change, 18*(2), 285–302. <https://doi.org/10.1080/16823206.2013.849576>
- Li, M., Fan, W., Cheung, F. M., & Wang, Q. (2018). Could meaning in life contribute to adolescents' vocational commitment and identity? A longitudinal analysis in different Chinese cultures. *Journal of Pacific Rim Psychology, 12*. <https://doi.org/10.1017/PRP.2018.24>
- Maglio, A.-S. T., Butterfield, L. D., & Borgen, W. A. (2005). Existential considerations for contemporary career counseling. *Journal of Employment Counseling, 42*(2), 75–92. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2005.tb00902.x>
- Malach Pines, A. (2002). A psychoanalytic-existential approach to burnout: Demonstrated in the cases of a nurse, a teacher, and a manager. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 39*(1), 103–113. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.39.1.103>
- Manninen, S., Laulainen, S., & Sinervo, T. (2022). Käsitteanalyysi työpaikkaostrakismista. *Hallinnon Tutkimus, 41*(1), 52–66. <https://doi.org/10.37450/ht.108021>
- Masdonati, J., Fournier, G., & Lahrizi, I. Z. (2017). The reasons behind a career change through vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 4*(3), 249–269. <https://doi.org/10.13152/IJRVED.4.3.4>
- McDonald, B. (2002). A teaching note on Cook's distance – A guideline. *Research Letters in Information and Mathematical Sciences, 3*, 127–128.
- Nielsen, K. (2016). Engagement, conduct of life and dropouts in the Danish vocational education and training (VET) system. *Journal of Vocational Education and Training, 68*(2), 198–213. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1133694>
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 20*(1), 9–25. <https://journal.fi/akakk/article/view/84714>
- Niittyalahti, S., Annala, J., & Mäkinen, M. (2023). Student engagement profiles in vocational education and training: A longitudinal study. *Journal of Vocational Education, & Training, 75*(2), 372–390. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1879902>
- Olofsson, J., Rämgård, M., Sjögren-Fors, K., & Bramhagen, A.-C. (2021). Older migrants' experience of existential loneliness. *Nursing Ethics, 28*(7–8), 1183–1193. <https://doi.org/10.1177/0969733021994167>
- Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus), & Suomen Ammattiin Opiskeluvien Liitto (SAKKI ry) (2020). *Amisbarometri 2019* [sähköinen tietoaaineisto]. Versio 1.0 (2020-11-24). Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [jakaja]. <https://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3484>
- O'Reilly, J., Robinson, S. L., Berdahl, J. L., & Banki, S. (2015). Is negative attention better than no attention? The comparative effects of ostracism and harassment at work. *Organization Science, 26*(3), 774–793. <https://doi.org/10.1287/orsc.2014.0900>
- Paul, P., Pennell, M. L., & Lemeshow, S. (2013). Standardizing the power of the Hosmer–Lemeshow goodness of fit test in large data sets. *Statistics in Medicine, 32*(1), 67–80. <https://doi.org/10.1002/sim.5525>
- Piirto, J., Nokelainen, P., & Pylväs, L. (2022). Asiantuntijatyöntekijöiden kokemuksia psykologisten perustarpeiden täyttymisestä työhyvinvoinnin ja työssäsuoriutumisen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 24*(2), 28–43. <https://doi.org/10.54329/akakk.120729>
- Pinel, E. C., Long, A. E., Murdoch, E. Q., & Helm, P. (2017). A prisoner of one's own mind: Identifying and understanding existential isolation. *Personality and Individual Differences, 105*, 54–63. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.024>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Rita, H. (2004). Vetosuhte (odds ratio) ei ole todennäköisyyksien suhde. *Metsätieteen aikakauskirja, 2*, 207–212. <https://doi.org/10.14214/ma.6249>
- Rita, H., Töttö, P., & Alastalo, M. (2008). Voiko turkulaisten kirjoittamista artikkeleista yli 100 % olla kvantitatiivisia? Vetosuhteen (odds ratio) ja vedon (odds) tulkintaa. *Janus, 16*(1), 72–80.
- Robinson, S. L., O'Reilly, J., & Wang, W. (2013). Invisible at work: An integrated model of workplace ostracism. *Journal of Management, 39*(1), 203–231. <https://doi.org/10.1177/0149206312466141>
- Sakız, H., Mert, A., & Sarıçam, H. (2021). Self-esteem and perceived social competence protect adolescent students against ostracism and loneliness. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 31*(1), 94–109. doi:10.1017/jgc.2020.25

- Schultze, G., & Miller, C. (2004). The search for meaning and career development. *Career Development International*, 9(2), 142–152. <https://doi.org/10.1108/13620430410526184>
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Shaver, P. R. (2012). Foreword. Teoksessa R. W. Firestone, L. Firestone, & J. Catlett (toim.), *The self under siege: A therapeutic model for differentiation* (ss. ix–xvii). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203122426>
- Sitra (2017). *Työelämä tutkimus*. https://media.sitra.fi/2017/05/16144238/Sitra-Ty%C3%B6el%C3%A4m%C3%A4n-tutkimus-2017-FI-NAL_sitrafi_PDF.pdf
- Smith, T. J., & McKenna, C. M. (2013). *A comparison of logistic regression pseudo R2 indices*. Northern Illinois University. <https://www.scinapse.io/papers/2181628320>
- Steele, C., Kidd, D. C., & Castano, E. (2015). On social death: Ostracism and the accessibility of death thoughts. *Death Studies*, 39(1), 19–23. <https://doi.org/10.1080/07481187.2013.844746>
- Stelter, R. (2014). Third generation coaching: Reconstructing dialogues through collaborative practice and a focus on values. *International Coaching Psychology Review*, 9(1), 51–66. <https://doi.org/10.53841/bpsicpr.2014.9.1.51>
- Stewart, M. J., Makwarimba, E., Reutter, L. I., Veenstra, G., Raphael, D., & Love, R. (2009). Poverty, sense of belonging and experiences of social isolation. *Journal of Poverty*, 13(2), 173–195. <https://doi.org/10.1080/10875540902841762>
- Torabizadeh, C., Homayuni, L., & Moattari, M. (2018). Impacts of Socratic questioning on moral reasoning of nursing students. *Nursing Ethics*, 25(2), 174–185. <https://doi.org/10.1177/0969733016667775>
- Urvær, K. S. B. (2014). Explaining health and social care students' experiences of meaningfulness in vocational education: The importance of life goals, learning support, perceived competence, and autonomous motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 639–658. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.821086>
- Vaarama, M., Siljander, E., Luoma, M.-L., & Meriläinen, S. (2010). Suomalaisten kokema elämänlaatu nuoruudesta vanhuuteen. Teoksessa M. Vaarama, P. Moisio, & S. Karvonen (toim.), *Suomalaisten hyvinvointi 2010* (ss. 126–149). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80297/8cec-7cec-5cf3-4209-ba7a-0334ecdb6e1d.pdf?sequence=1>
- van Deurzen, E. (2002). *Existential counselling, & psychotherapy in practice*. SAGE Publications.
- van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2016). Enhancing student engagement in pre-vocational and vocational education: A learning history. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(8), 983–999. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1200545>
- Vehkalahti, K. (2008). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Tammi.
- Vehkalahti, K., & Everitt, B. (2019). *Multivariate analysis for the behavioral sciences*. Chapman, & Hall.
- Vehviläinen, J. (2019). *Siirtymien vaikutus koulutuspolun eheyteen*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/siirtymien_vaikutus_koulutuspolun_eheyteen.pdf
- Virbaliene, A., Šiurienė, A., & Bubnys, R. (2021). A multidisciplinary perspective of the existential loneliness of older people. *Labour et Educatio*, 21, 43–58. <https://doi.org/10.4467/25439561LE.21.003.15357>
- Williams, K. D. (2012). Ostracism: The impact of being rendered meaningless. Teoksessa P. R. Shaver & M. Mikulincer (toim.), *Meaning, mortality, and choice: The social psychology of existential concerns* (ss. 309–323). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13748-017>
- Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [tuottaja ja jakaja] (2020). *Amisbarometri 2019* [koodikirja]. <https://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3484>
- Yuen, M., & Yau, J. (2015). Relation of career adaptability to meaning in life and connectedness among adolescents in Hong Kong. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.10.003>