

SUORITTAJAT, TOIMIJAT, AJELEHTIJAT JA INDIVIDUALISTIT

Narratiivinen tutkimus kuuden nuoren koulutusvalinnoista

EEVA SUOKAS
Tampereen yliopisto
Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden
yksikkö
Nuorisotyön ja nuorisotutkimuksen
pro gradu -tutkielma
Toukokuu 2011

Tampereen yliopisto
Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö
SUOKAS, EEVA: ”Suorittajat, toimijat, ajelehtijat ja individualistit” Narratiivinen tutkimus kuuden nuoren koulutusvalinnoista
Nuorisotyön ja nuorisotutkimuksen pro gradu -tutkielma, 82 s, 3 liites.
Ohjaaja: Helena Helve
Toukokuu 2011

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on selvittää nuorten ylioppilaiden jatkokoulutukseen hakeutumisen esteitä, jotka aiheuttavat välivuotia opiskelussa. Tutkimuksessa hyödynnetään narratiivista ja temaattista analyysitapaa.

Tutkimukseen valittiin kuusi nuorta ylioppilasta, jotka osallistuivat vuosina 2005–2007 Tampereella toimineeseen Nuorten välivuosi -projektiin. Tutkimusaineisto kerättiin nuorten kirjoittamina tarinoina. Tutkimuksen viitekehys on yhteiskunnallinen ja sitä taustoittaa elämänkaariteoria. Tutkimuksessa käytettiin seuraavia käsitteitä: nuoruusikä, koulutusvalinnat osana urasuunnittelua, minäkuva ja toimijuus.

Tutkimuksessa löydettiin niitä esteitä, joiden seurauksena nuorten jatkokoulutukseen hakeutuminen viivästyi. Nuorille ei selvinnyt jatkokoulutusala lukiossa, koulutusvalintojen tekeminen koettiin liian vaikeaksi, kiinnostavien alojen runsaus, huono tai keskinkertainen koulumenestys, seurustelusuhteet, työssäkäynti ja työharjoittelussa olo sekä huoli toimeentulosta.

Tarinoiden pohjalta löydettiin neljä erilaista toimijatyyppiä: suorittajat, toimijat, ajelehtijat ja individualistit. Suorittaja on koulumenestyjä, jonka toiminta on ulkoapäin ohjautuvaa. Toimija on aktiivinen ja pohtiva. Ajelehtija innostuu helposti, mutta ei ole valmis sitoutumaan. Individualisti on oman tiensä kulkija ja toimii omaan tahtiinsa.

Tutkimustuloksissa yllätti se, että nuorten elämäntapa urautuu helposti välivuotien aikana. Koulutusvalintoja tehdään sattumanvaraisesti. Merkitykselliset tapahtumat ovat käännekohtia nuorten elämässä, jotka herättävät nuoren toimintaan uudella tavalla. Näitä käännekohtia ovat: mielekäs tekeminen, parisuhteen vakiintuminen, uudet ystävyysuhteet, vertaistuen saanti, myönteiset oppimiskokemukset ja onnistumiset opinnoissa, TV-dokumentti, lähipiiriä koskettava vakava sairastuminen ja työttömyys.

Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan päätellä, että välivuoden aikana nuorelle pitää tarjota mahdollisuus opinto-ohjaukseen. Ohjauksen tulee lähteä aina nuoren yksilöllisistä tarpeista. Ohjauksessa on huomioitava nuoruusikään liittyvät kehitystehtävät. Nuoria on autettava oppimaan itsereflektointia, reflektointia, tekemään suunnitelmia ja päätöksiä.

Avainsanat: nuoruusikä, kehitystehtävät, minäkuva, koulutusvalinnat, urasuunnittelu ja toimijuus.

University of Tampere
Department of Social and Cultural Sciences

SUOKAS, EEVA: "Performers, actors, drifters and individualists" Narrative research on educational choices of six young persons

Master's Thesis, 82 Pages, 3 appendix pages
Youth Work and Youth Research
Supervisor: Helena Helve
May 2011

The aim of my Master's Thesis is to find out what obstacles cause young high school graduates who are going to apply for higher education to take gap years. Narrative and thematic analysis methods were employed in the research.

Six young high school graduates who took part in a project called "Nuorten välivuosi" in Tampere during 2005–2007 were chosen to participate in the study. The research material consists of narratives written by these young people. Theoretical framework for the study is social and developmental task theory provides a background for it. The following terms were used in the study: youth, educational choices as a part of career planning, self-image and agency.

The obstacles that cause young people to postpone applying for further education were found in the research. These include young people not figuring out what to study after high school, making choices regarding one's education was considered too difficult, abundance of interesting fields of study, poor or mediocre school success, relationships, working and internships as well as worrying about livelihood.

Four different types of actors were found in the narratives: performers, actors, drifters and individualists. A performer is good at school and is externally controlled. An actor is active and reflective. A drifter gets easily excited, but is not ready to commit. An individualist is independent and works at his or her own pace.

A surprising aspect in the research results was that a young person's lifestyle becomes easily permanent during the gap years. Educational choices are made randomly. Significant events are turning points in a young person's life and can inspire him or her to act in a new way. The following list contains the turning points: meaningful work, steady relationship, new friendships, getting peer support, positive learning experiences and success in studying, a documentary on TV, someone close to them becomes seriously ill and unemployment.

Based on the results it can be concluded that a young person ought to have an opportunity to get study guidance during a gap year. Study guidance should always be based on the young person's individual needs. Developmental tasks associated with youth must be taken into consideration in the guidance. Young people ought to be helped to learn to self-reflect and reflect as well as make plans and decisions.

Key words: youth, developmental tasks, self-image, educational choices, career planning and agency

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TAUSTAA TUTKIMUKSELLE.....	4
2.1 Yhteiskunnan haasteita nuorten jatkokoulutukseen hakeutumiselle.....	4
2.2 Kilpailutilanne koulutuspaikoista.....	7
2.3 Aikaisempia tutkimuksia	10
2.4 Yhteenveto.....	14
3 TEORIAA JA KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ.....	15
3.1 Elämänkaariteoria ja nuoruusiän kehitystehtävät.....	15
3.2 Nuoruusikä.....	17
3.3 Koulutusvalinnat osana urasuunnittelua.....	19
3.4 Minäkuva.....	23
3.5 Toimijuus.....	25
3.6 Yhteenveto.....	26
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
4.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset.....	27
4.2 Tutkimusaineiston keruu ja kohderyhmä.....	27
4.3 Tutkimusmenetelmät	30
4.3.1 Temaattinen analyysi	33
4.3.2 Tyypittely.....	35
4.4 Tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä ja tutkijan rooli.....	36
4.5 Yhteenveto.....	37
5 OPINTOPOLUT LUKION JÄLKEEN	39
5.1 Koulutusvalinnat.....	39
5.1.1 Miksi lukioon?.....	39
5.1.2 Lukioaika ja koulumenestys	41
5.1.3 Mielikuvia opinto-ohjauksesta.....	45
5.1.4 Jatkosuunnitelmat lukion päättyessä	47
5.2 Välivuodet	49
5.3 Elämän käännekohdat	54
5.4 Nykyhetki ja mietteitä tulevaisuudesta.....	58
5.5 Yhteenveto.....	62
6 ERILAISET TOIMIJAT JA OPINTO-OHJAUS.....	63
6.1 Suorittajat, toimijat, ajelehtijat ja individualistit.....	63
6.2 Toimijatyypit ja opinto-ohjaus	65
6.3 Yhteenveto.....	66
7 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA	68
LÄHTEET	74
LIITTEET	83

TAULUKKO- JA KUVIOLUETTELO

Kuvio 1. Yliopistoon hakeneet ja hyväksytyt 2000–2009
Taulukko 1. Toimijatyypit ja opinto-ohjaukseen sitouttaminen

1 JOHDANTO

”Sehän on ihan luonnollista pitää kolme välivuotta, koska vasta silloin voi päästä haluamalleen koulutuslalle opiskelemaan.”

Näillä sanoilla vastasi eräs nuori vastavalmistunut ylioppilas kysymykseeni, miksi hän ei ollut hakeutunut jatkokoulutukseen. Tämä kommentti todella hätkähdytti minua ja kysyinkin, miksi hän ajatteli näin. Nuorelle oli muodostunut selkeä ajatus siitä, että vasta kolmen vuoden kuluttua kannattaa hakeutua koulutukseen, koska silloin on keskimäärin mahdollista päästä opiskelemaan, joten ei kannata edes pyrkiä jatko-opiskeluun heti kirjoitusten jälkeen. Se on turhaa toimintaa.

Kirjoittaessani tätä opinnäytetyötäni elämme uutta kaunista kevätaikaa. Hakuajat ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin ovat käynnissä. Tämä vuodenaika on monella tapaa merkityksellinen abiturienteille, välivuotta tai -vuosia viettäneille ylioppilaille ja peruskoulunsa päättävillä. Heidän kaikkien on pitänyt tehdä omat valintansa ja ratkaisunsa jatkokoulutukseen hakeutumisesta, olivatpa he valmiita siihen tai eivät.

Ensimmäiset valinnat ammatillisesta suunnasta ja tulevaisuudesta tehdään jo peruskoulun päättöluokalla. Moni 15–16-vuotias ei vain ole vielä kykenevä tekemään kauaskantoisia päätöksiä siitä, mitä he haluavat tehdä isona. Silloin helpoin vaihtoehto on valita lisäajan ottaminen ja hakea lukioon miettimään jatkosuunnitelmia. Monelle nuorelle lukioon meno on ollut itsestään selvää, koska he tarvitsevat ne 3–4 lisävuotta pohtiakseen sitä, mitä haluavat tulevaisuudeltaan, ja mihin koulutukseen soveltuisivat parhaiten. Leena Viinamäki (1996, 87) on todennut, että opiskelu lukiossa on usein nuorelle rationaalinen ratkaisu, jolloin koulutus toimii odottelupaikkana lopullisen ammatillisen suunnan selkiytymiselle.

Vuosittain Suomessa valmistuu uusia ylioppilaita reilut 33 000. Suurin osa heistä pitää jatkokoulutukseen hakeutumista selviönä, vaikka täysin selkeää kuvaa ei vielä olisikaan muodostunut omasta koulutuslallasta. Tämän asian ovat todenneet myös Päivi Vuorinen ja Sakari Valkonen (2003, 33) omassa tutkimuksessaan ”*Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon?*”, kun he toteavat, että ylioppilaille on tyypillistä hakea useisiin koulutuksiin varmistakseen jonkin opiskelupaikan itselleen, vaikka heidän jatkokoulutuslallensa eivät olisikaan vielä selkiytyneet. Tosin useat nuoret

tekevät myös tietoisien päätöksen jo abiturienttivuotenaan väli vuoden pitämistä, eivätkä hakeudu jatkokoulutukseen. Todellisuudessa monelle nuorelle niitä väli vuosia vain kertyy useita syystä tai toisesta, halusivatpa he sitä tai eivät. Tosiasia on myös se, ettei lukioaikana kaikille opiskelijoille selviä oma jatkokoulutus suunta. Moni uusi ylioppilas pohtii edelleen niitä samoja kysymyksiä; mikä koulutus kiinnostaisi eniten, mille alalle soveltuisin parhaiten tai haenko yliopistoon vai yritänkö ammattikorkeakouluun.

Tilanne on nuorelle kovin ahdistava, kun pitää tehdä ratkaisuja, vaikka ei tiedä, mihin suuntaan lähtisi. Nuoret joutuvat varautumaan pahimpaan jokaisena hakukertana. Nuorelle ongelmallisinta suunnitelmien tekemisessä saattaa olla se, että hän ei koe tekemiään ratkaisuja aitoina. Nuoren tulisikin kyetä kokemaan tekemänsä tavoitteet merkitykselliseksi kokonaisuudeksi, joka innostaa, kiinnostaa ja motivoi toimintaan sekä samalla mahdollistaa oman itsensä ja osaamisensa peilaamisen näihin tavoitteisiin (Tuohinen 1994, 173). Halut ja tunteet ohjaavat ihmisten toimintoja, ja motivoitunut ihminen toimii tavoitteellisesti. Motiivi toimii sisäisenä vaikuttimena, joka ohjaa ihmisen toimintaa (Pakarinen & Roti 1996, 119).

Valtiovallan ja talouselämän taholta on annettu hyvin selkeä viesti siitä, että nuoret halutaan saada heti yleissivistävän koulutuksen jälkeen yhä nopeammassa tahdissa aloittamaan ammatilliset jatko-opinnot tai siirtymään korkeakoulutukseen ilman väli vuosia. Yhteiskunnassa odotetaan kansalaisilta tuottavuutta ja tehokkuutta sekä nopeaa etenemistä ”koulutusputken” läpi työmarkkinoille. Opetusministeriössä onkin kiinnitetty erityistä huomiota työurien alkupäässä siihen, että suomalaiset nuoret aloittavat korkeakouluopintonsa vasta keskimäärin 21-vuotiaina. Liian monella nuorella tuhrautuu 2–3 vuotta korkeakouluihin hakeutumisessa. Yhteiskunnan ja muun ympäristön taholta tulevat paineet kohdistuvat niihin nuoriin, jotka jäävät koulutuksen ulkopuolelle syystä tai toisesta viettämään väli vuotta. Uhkana on, että heidät leimataan toisen luokan kansalaisiksi. Nuorten hidasta siirtymistä jatkokoulutukseen pidetään koulutusjärjestelmän keskeisenä ongelmana.

Olen työskennellyt pitkään jatkokoulutukseen hakeutumisessa olevien nuorten parissa, siksi minua kiinnostaa erityisesti nuorten tekemät yksilölliset jatkokoulutusvalinnat ja koulutukseen hakeutuminen lukion päättymisen jälkeen. Tutkimukseni kohderyhmän

kokosin niistä ylioppilaista, jotka olivat osallistuneet Nuorten välivuosi -projektiin¹ vuosien 2005–2007 aikana. Tavoitin heistä kuusi henkilöä, kolme naista ja kolme miestä. Tutkimukseni on narratiivinen, joten pyysin nuoria kirjoittamaan tarinoita heidän omista koulutusvalinnoistaan lukion päättymisen jälkeen. Pyysin myös, että he kirjoittaisivat omista lukioajoistaan ja elämänvaiheistaan lukion jälkeen sekä ajatuksistaan tulevaisuudesta. Aineistolähtöisessä analyysissä hyödynnän narratiivista ja teemoittelu analyysitapoja.

Raportti opinnäytetyöstäni koostuu seuraavanlaisista luvuista. Johdanto-luvun jälkeen luvussa kaksi käsittelen tutkimuksen taustaa: yhteiskunnan asettamia haasteita nuorten jatkokouluttautumiselle ja kilpailutilannetta koulutukseen hakeutumisessa sekä aiempia tutkimuksia. Kolmannessa luvussa esittelen teoriaa ja käsitteitä: elämänkaariteoria ja nuoruusiän kehitystehtävät, nuoruus elämänvaiheena, koulutusvalinnat osana urasuunnittelua, minäkuva sekä toimijuus. Tutkimuksen toteutuksen esittelen luvussa neljä ja tutkimuksen tulokset luvussa viisi sekä luvussa kuusi tutkimuksen johtopäätökset ja pohdinnat.

¹ Pakkohaku-ajatuksen poistamiseksi ja välivuosien kertymisen katkaisemiseksi Tampereen työvoimatoimiston nuorten palvelut -yksikön arkityöstä ideansa saanut Nuorten välivuosi-projekti toimi 1.8.2005–31.12.2007 välisen ajan. Projektia hallinnoi Tampereen työvoimatoimisto, se toteutettiin Euroopan Sosiaalirahaston (ESR) osittain rahoittamana. Projektinkohderyhmänä olivat 17–24-vuotiaat ammatillisen koulutuksen omaavat ja ammattikouluttamattomat nuoret työnhakijat. Tavoitteena oli ohjata nuoria jatkokoulutuksiin ja työllistää avoimille työmarkkinoille. (Nuorten välivuosi -projektin loppuraportti, 2008.)

2 TAUSTAA TUTKIMUKSELLE

2.1 Yhteiskunnan haasteita nuorten jatkokoulutukseen hakeutumiselle

Suomessa yhteiskuntapoliittinen ilmapiiri 1990- ja 2000-luvuilla on korostanut individualismia, yksilöllisyyttä, kilpailukykyä sekä tuloksellisuutta niin työelämässä kuin koulutuksessakin. Nuoriin on yhä enemmän kohdistunut paineita siirtyä nopeasti koulutuksen tasolta toiselle ja edelleen työelämään. Tavoitteena on suoriutua mahdollisimman nopeasti läpi katkeamattoman ”koulutusputken”. Nuorien odotetaan tekevän koulutusta koskevia valintoja mahdollisten vaihtoehtojen välillä, vaikka valinnan mahdollisuudet olisivat vähissä. Useissa tutkimuksissa on todettu, että nuorten koulutusvalintoihin vaikuttavat usein merkittävästi perhetaustan sosiaaliset, taloudelliset ja kulttuuriset pääomat. Tästä huolimatta nuoret haluavat rakentaa yksilölliset polkunsä sekä tehdä erilaisia ratkaisuja ja valintoja kuin mitä heidän vanhempansa ovat tehneet. Samanaikaisesti on kuitenkin havaittavissa jatkuvuuksia sukupolvien välillä. (Aapola & Ketokivi 2005, 16.)

Yhteiskunnassa, jossa korostetaan yksilön vapaata valintaa, voi oman paikan löytämisen vaikeudet johtua sellaisista tekijöistä, joihin yksilö ei voi itse vaikuttaa. Yhteiskunnassa epävarmuutta aiheuttavia tekijöitä ovat muun muassa koulutuskilpailu, taloudellinen lama sekä työttömyys, tutkintojen inflaatio ja vaikeus ennustaa tutkintojen arvoa tulevaisuuden työmarkkinoilla. (Houtsonen 2000, 21.) Alati muuttuvilla työmarkkinoilla vaaditaan työntekijöiltä yhä lisääntyvässä määrin joustavuutta ja valmiutta vaihtaa ammattia useita kertoja elämänsä aikana. Tällainen yhteiskunnassa tapahtuva kehitys aiheuttaa epävarmuutta sekä saattaa osaltaan herättää nuorissa ajatuksen, ettei ole edes mielekäästä pohtia tulevaisuutta kovin pitkälle. (Vanttaja 2002, 242.) Jatkuva muutostila ja kulttuurin eriytyminen ovat muuttaneet ihmisten arkielämän entistä vaikeammaksi ennustaa. Ihmiset tarvitsevat nyky-yhteiskunnassa sellaisia elämäntaitoja, joiden avulla he oppivat sietämään jatkuvia muutoksia ja selviytymään niistä sekä hallitsemaan muutoksia. Nuorten tulevaisuuden näkymät eivät enää noudattele normatiivisia elämäntavan ja urakehityksen vaiheita tai malleja. Päivi-Katariina Juutilaisen (2003) mukaan myöhäismodernia elämänmuotoa voi hahmottaa kokemuksellisenä mielen tilana, johon liitetään tiettyjä prosesseja ja tunnuspiirteitä, kuten satunnaisuus, pluralismi ja ristiriitaiset tunteet. (Emt., 12, 18.)

Tämän päivän poliittisella agendalla käydään kiivasta keskustelua työurien pidentämisestä. Vaihtoehtona ongelman ratkaisemiseksi on esitetty muun muassa koulutettujen nuorten saamista nopeasti työmarkkinoiden käyttöön. Vuosittain Suomessa yli 56 000 uutta opiskelijaa aloittaa yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa opinnot. Valtaosa näistä korkeakouluopiskelijoista on aiempien vuosien ylioppilaita. Uusien ylioppilaiden osuus yliopisto-opiskelijoista on koko ajan laskenut. Uusista opiskelijoista saman vuoden ylioppilaita on vain runsas kolmannes. (Nori 2011, 20, 23.)

Tällä hetkellä suomalaisessa yhteiskunnassa nuorten siirtyminen toisen asteen koulutuksesta korkeakouluopintoihin on hidasta. Yhteiskunnan kasvavana haasteena pidetäänkin nuorten saamista nopeammin koulutukseen ja edelleen työelämään. Nuoret aloittavat opinnot korkeakouluissa keskimäärin (mediaani) 21-vuotiaina, ja aloittaneista viidennes on yli 26-vuotiaita. Alkupuheen työurien pidentämiseksi on ratkaisuna ehdotettu välivuosien pitämisen vähentämistä. Nykyisin välivuotia kertyy keskimäärin opiskelijalle kolme vuotta. Vuoden 2010 opiskelijatutkimuksessa (OKM 2010:18) korkeakouluopiskelijoilta kysyttiin syitä välivuoden pitämiselle. Yleisin syy oli työssäkäynti. Toiseksi yleisimmäksi syyksi opiskelijat ilmoittivat ase- tai siviilipalveluksen suorittamisen. Ammattikorkeakouluopiskelijoilla kolmanneksi yleisin syy oli työttömyys, kun taas yliopistopuolella se oli työskentely tai opiskelu ulkomailla. Yliopisto-opiskelijoista 63 prosenttia oli pitänyt välivuotia heti lukion tai ammatillisen koulutuksen jälkeen. Ammattikorkeakoululaisista vastaavasti 83 prosenttia oli pitänyt välivuotia ennen nykyisten opintojen alkua. Lisäksi yliopisto-opiskelijat olivat opiskelleet välivuotina avoimessa yliopistossa tai kansanopistossa. Muita välivuoden viettotapoja olivat matkustelu, harrastaminen, pääsykokeisiin lukeminen, työharjoittelun suorittaminen ja sairaudesta toipuminen. Välivuosien pitämisen ja pidentyneiden opiskeluajkojen seurauksena ammattikorkeakouluista valmistutaan keskimäärin 25-vuotiaina ja yliopistoista vastaavasti 27–28-vuotiaina. (OKM 2010:18, 21–23; OPM 2010:11, 17.)

Ehdotettua työurien pidentämistä pidetään välttämättömänä, koska ikääntyvän väestön osuus koko väestöstä kasvaa koko ajan voimakkaasti, eikä koulutettua nuorta väkeä ole riittämiin kattamaan eläkkeelle siirtymisen aiheuttamaa työvoimapoistumaa. On ennustettu, että työvoiman tarjonta tulee lähivuosina supistumaan voimakkaasti. Yhteiskunnassa vallitsee samanaikaisesti taloudellisen taantuman aiheuttama korkea

työttömyys, jonka seurauksena erityisesti nuorten työttömyys on lisääntynyt. Kilpailu osaavasta työvoimasta kiristyy, joka ilmeisemmin tulee vaikuttamaan osaltaan koulutettujen nuorten työllistymiseen ja asemaan työmarkkinoilla lähivuosien aikana. Tavoitteeksi onkin asetettu työikäisen väestön (15–64-vuotiaat) työllisyysasteen kasvattaminen turvaamaan julkisen talouden kestävyys ja talouskasvu sekä hyvinvointi maassamme. (Alatalo, Nio & Tuomaala 2009, 4, 10; OPM 2010:11, 10, 17.)

Opetusministeriö asetti huhtikuussa 2009 erillisen työryhmän tekemään ehdotuksia siihen, kuinka nopeutetaan nuorten siirtymistä toiselta asteelta korkeakouluopintoihin sekä koulutuksesta työelämään. Työryhmän tehtävänä oli tehdä esitys siitä, kuinka siirtymistä korkeakoulutuksesta työelämään voitaisiin nopeuttaa vähintään vuodella. Työryhmän *”Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep!”* -raportti julkaistiin maaliskuussa 2010. Työryhmä esittää korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistamista niin, että valinnoissa hyödynnetään entistä enemmän ylioppilastutkinnon arvosanoja ilman erillistä valintakoetta. Ensimmäistä opiskelupaikkaa hakevien asemaa parannetaan merkittävästi siten, että korkeakoulututkinnon jo suorittaneet tai opinto-oikeuden saaneet hakeutuisivat erillisvalinnan kautta. Työryhmä esittää myös yksilöllisen ja tavoitteellisen opinto-ohjauksen lisäämistä toisen asteen koulutukseen. Lisäksi työryhmän mielestä on erityisen tärkeää, että koulutustarjonta mitoitetaan vastaamaan alakohtaisesti ja alueellisesti työmarkkinoiden kysyntää ja turvaamaan näin paremmin yhteiskunnan osaamistarpeet. (OPM 2010:11, 34–35.)

Työryhmän ehdotukset herättivät laajasti keskustelua. Dosentti Sakari Ahola Turun yliopistosta ja professori Jussi Välimaa Jyväskylän yliopistosta ottivat kantaa esitettyihin muutosehdotuksiin Helsingin Sanomien verkkojulkaisussa. He kirjoittivat näkemyksistään 16.4.2010 ”Vieraskynä” – artikkelissa otsikolla *”Pääsykokeiden karsinta ei auta yliopistoja”*. Heidän näkemyksensä mukaan varsinainen ongelma ei ole pääsykokeissa, vaan paikallaan pysyvässä ylioppilassumassa, joka patoaa korkeakoulujen hakijavirrat. Vuosittain koulutuspaikkoja hakee lähes 120 000 ylioppilasta, mutta vain viidennes heistä on uusia ylioppilaita, joista puolestaan vain vähän yli puolet saa jonkin koulutuspaikan. Hakeneista noin 50 000 ylioppilasta jää vuosittain ilman opiskelupaikkaa. Osa heistä vaihtaa hakukohdettaan, laskee koulutustavoitteitaan tai luopuu leikistä kokonaan. Aholan ja Välimaan mielestä ylioppilassumaa purettaisiin paremmin sillä, että ensimmäistä kertaa korkeakoulu- paikkaa hakevat valittaisiin erillisessä valintaryhmässä. Kaiken kaikkiaan

ylioppilassumasta tarvittaisiin enemmän tutkimustietoa, jotta koulutuspaikkojen määrää ja valintajärjestelmiä voitaisiin kehittää nykyistä tehokkaimmiksi. Heidän mielestään suurin ongelma onkin siinä, ettei ylioppilassumaa tunneta tarpeeksi hyvin.

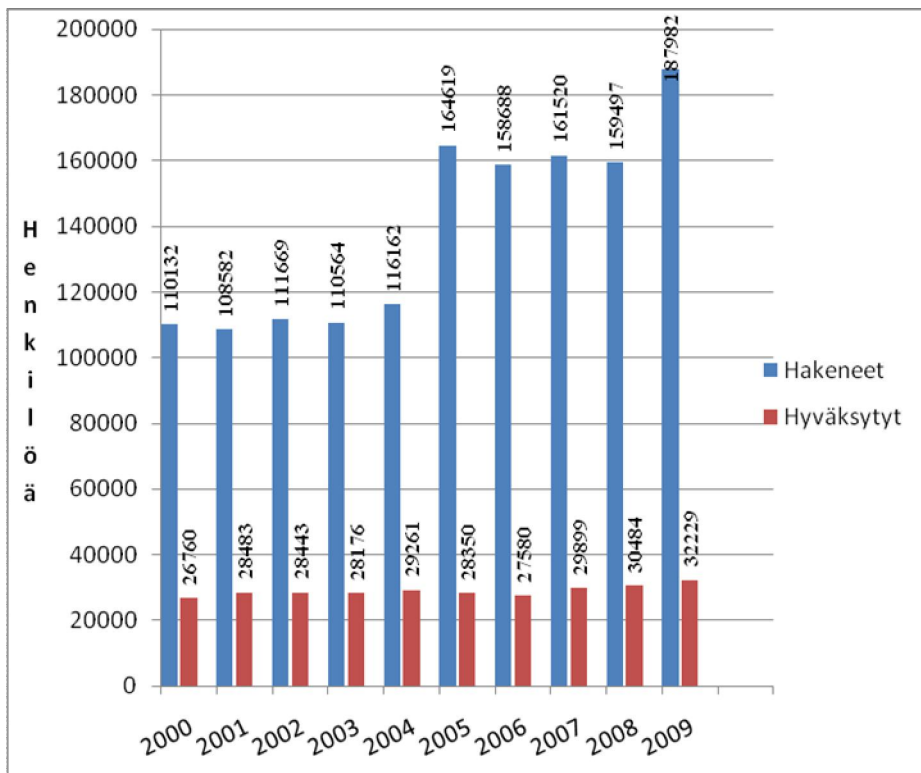
Yhteiskunta ohjaa ja säätelee myös lainsäädännöllä nuorten koulutukseen hakeutumista. Ilman koulutuspaikkaa jäävän alle 25-vuotiaan työttömän nuoren on hakeuduttava työttömyysturvalain (2002/1290; ks. myös VN:n asetus (2008/1111) mukaan aktiivisesti koulutukseen. Alle 25-vuotiaan ammatillista koulutusta vaille olevan nuoren on hakeuduttava aktiivisesti ja jatkuvasti sekä kevään että syksyn yhteishaussa vähintään kolmeen sellaiseen tutkintoon johtavaan ammatilliseen koulutukseen, joiden opiskelijaksi ottamisen perusteet hän täyttää, jotta nuori säilyttäisi oikeuden työmarkkinatukeen työttömyysajaltaan. (ks. 2002/1290, 8 luku, 2§, 3§.) Esimerkiksi ylioppilaan kohdalla tämä merkitsee hakeutumista sekä keväällä että syksyllä vähintään kolmeen ammattikorkeakoulun koulutusohjelmaan tai ammatilliseen koulutukseen toiselle asteelle. Kolmesta vaihtoehdosta yksi voi olla yhteishaun ulkopuolelta, esimerkiksi yliopisto. Hakematta jättäminen on sanktioitu; nuori menettää oikeutensa saada työmarkkinatukea työttömyysajaltaan. (2002/1290, 8 luku, 2§.)

2.2 Kilpailutilanne koulutuspaikoista

Koulutus on Juhani Pirttiniemen (2000, 39) mielestä merkittävin yksittäinen nuorten elämäntilanteeseen vaikuttava tekijä. Peruskoulun jälkeiset jatko-opinnot tai koulutuksen ulkopuolelle jääminen ohjaavat nuoren elämän keskeisiä toimintoja. Koulutuksella katsotaankin olevan hyvin olennainen merkitys nuorten urakehitykselle. Suomessa peruskoulun päättäneistä yli 90 prosenttia jatkaa välittömästi opintojaan. Esimerkiksi vuonna 2009 peruskoulun päättäneistä noin 65 000 nuoresta puolet (50,2 %) jatkoi opiskelua lukiossa ja yli 40 prosenttia toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Lukioon menneistä oli naisia 58 prosenttia ja miehiä 42 prosenttia. (Tilastokeskus, koulutustilasto 2010.) Tyttöjen ja poikien koulutuspolut eroavat jonkin verran toisistaan. Koulutuskeskusteluissa on jo pitkään keskusteltu siitä, että lukiot ja yliopistot ”tyttöistyvät”, kun tunnolliset, ahkerat, kiltit ja koululahjakkaat tytöt valtaavat uusia ammatteja, tieteenaloja ja asemia poikien jäädessä syrjään (korkea)koulutuksesta. (Koski 2003, 43).

Vuosittain Suomessa uusia ylioppilaita valmistuu reilut 33 000, joista noin 75 prosenttia hakee heti korkeakoulutukseen, mutta vain alle 40 prosenttia heistä saa koulutuspaikan samana vuonna; yliopistossa heistä aloittaa noin 21 prosenttia ja ammattikorkeakoulussa 18 prosenttia. Vuosittain korkeakouluissa aloittaa opintonsa yli 56 000 opiskelijaa, joten laskennallisesti uusien ylioppilaiden pitäisi saada opiskelupaikka. On arvioitu, että noin puoleltoista ylioppilasikäluokalle olisi aloituspaikkoja. Kuitenkin korkeakoulujen uusista opiskelijoista valtaosa on aiempien vuosien ylioppilaita tai niitä, joilla on jo korkeakoulututkinto tai opiskelupaikka yliopistossa. Vuoden kuluttua kirjoituksista 27 prosenttia on saanut opiskelupaikan yliopistosta ja 31 prosenttia ammattikorkeakoulusta. Kolmen vuoden kuluttua 70 prosentilla on opiskelupaikka jossakin korkeakoulussa. Naisten osuus suomalaisista korkeakouluopiskelijoista on 55 prosenttia ja miesten 45 prosenttia. (OPM 2010:11, 16, 17, 26; Nori 2011, 23–24.)

Ylioppilassuma on saanut alkunsa 1970-luvulla, jolloin uusien ylioppilaiden määrä kasvoi nopeammin kuin opiskelupaikkojen määrä, ja samanaikaisesti heidän sisäänpääsyinsä yliopistoon alkoi vaikeutua. Ylioppilassumaa ylläpitää ja lisää muun muassa opintojen moninkertainen aloittaminen. Tyypillistä ylioppilaille on se, että he hakeutuvat useisiin koulutuksiin saadakseen opiskelupaikan. Kun uusi ylioppilas epäonnistuu opiskelupaikan saannissa, hän usein ensiksi aloittaa jonkin ammatillisen tutkinnon, vaikka hänen tiedot alasta saattavat olla hatarat. Koulutusvalinta voi siis olla myös kokeilua. Virhevalinnat lisäävät keskeyttämisiä ja uudelleenhakua. Suomalaisiin yliopistoihin valikoitumista väitöskirjassaan tutkineen Hanna Norin (2011, 24) mielestä ylioppilassumasta on tullut koulutuspolitiikan päänsärky, jonka purkaminen on vaikeaa. Hän arvioikin ylioppilassuman jatkuvan niin kauan kuin lukio on pääväylä korkeakouluopintoihin, ja korkeakoulututkinto on hyvän aseman ja ammatin edellytyksenä. Lukion suosiota tuskin vähentää se, että todistuksia ja arvosanoja pidetään yhteiskunta- ja työelämäkelpoisuuden mittareina. Nori (2011) on arvioinut opetusministeriön ehdotusta siitä, että yliopistojen opiskelijat valittaisiin jatkossa ylioppilastutkinnon arvosanojen perusteella. Hänen mielestään pääsykokeiden poistaminen siirtäisi ongelman vain ylioppilaskirjoituksia edeltäväksi, jolloin preppaaminen valintakokeisiin muuttuisi ylioppilaskirjoituksiin preppaamiseksi. Toisaalta ongelma siirtyisi myös korkeakoulussa jo opiskelevien pudotuspeliksi tenttein ja arvosanoihin. (Emt., 2011, 19, 24; Nieminen & Ahola 2003, 11; Vuorinen & Valkonen 2005, 16–18; 2003, 33–34.)



Kuvio 1. Yliopistoon hakeneet ja hyväksytyt 2000–2009 (KOTA-tietokanta: <http://www.csc.fi/kota/kota.html>)

2000-luvulla tapahtuneet molemmat hakijamäärän kasvut ovat johtuneet hakujärjestelmään liittyvistä muutoksista. Yliopiston hakijamäärä kasvoi selkeästi vuonna 2005. Tätä hakijamäärässä tapahtunutta harppausta on selitetty sillä, että vuodesta 2005 alkaen hakijan kaikki hakemukset näkyvät tilastoissa. Aiemmin hakija on voinut olla tilastoissa vain kerran kutakin yliopiston koulutusalaan kohden. Seuraava hakijamäärässä tapahtunut kasvu ajoittuu vuoteen 2009, jolloin yliopistoissa siirryttiin käyttämään sähköistä hakujärjestelmään. Toisaalta 2000-luvun lopulla alkanut taloudellisesta lamasta johtuva raju työttömyyden kasvu selittää myös osaltaan hakijamäärien kasvua vuosikymmenen lopulla. Hyväksytyjen määrässä on tapahtunut myös pientä kasvua. Tosiasia on, että kaikki hakeneet eivät osallistu valintakokeisiin. Vuonna 2009 valintakokeisiin osallistuneista reilu kolmannes sai hyväksymiskirjeen. Kyseisenä vuonna hyväksytyjen osuus kaikista hakijoista oli vain 17 prosenttia. (Nori 2011, 28–29.)

Kilpailu opiskelupaikoista on kovaa, ja pääsyä toivottuun koulutukseen joutuu usein yrittämään monia kertoja, eikä kaikki onnistu saamaan mieleistään opiskelupaikkaa. Tyypillistä on, että osa joutuu aloittamaan opintonsa koulutusaloilla tai oppilaitoksissa, jotka eivät ole olleet alkuperäisiä hakutoiveita, eivätkä tunnu siksi omilta aloilta. Tämä johtaa usein koulutuksen keskeyttämiseen jo ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Tämän jälkeen yritetään uudestaan mieleiseen koulutukseen. Hakijat eivät halua

kuitenkaan luopua koulutustavoitteistaan kovin helpolla. Ihanteellista olisikin, jos koulutusvalinnan voisi tehdä ilman minkäänlaisia rajoituksia ja toteuttaa haaveensa. Kilpailutilanteessa hakija joutuu kuitenkin arvioimaan omia pääsymahdollisuuksiaan ja usein luopumaan haavealansa koulutuksesta sekä antamaan etusijan koulutukselle, johon hänellä olisi mahdollisuus päästä. Suman johdosta moni hakija joutuu pitämään välivuoden tai -vuosia. (Vuorinen & Valkonen 2005, 18; Nori 2011, 24; Nieminen & Ahola 2003, 11.)

Yliopiston porteille juuttuneen nuoren kannattaakin miettiä, miten viettää aikansa odotellessaan uutta mahdollisuutta. Sisäänpääsyä voi hyödyttää muun muassa opiskelu avoimessa yliopistossa. Opiskelupaikan saannin kannalta paras vaihtoehto olisikin kirjoittaa hyvät paperit ja pyrkiä heti kirjoitusten jälkeen yliopistoon tai syntyä korkeasti koulutettuun perheeseen. Hakijan perhetaustan on todettu vaikuttavan selvästi yliopiston opiskelijavalinnoissa. (Nori 2011, 218–219; vrt. Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008, 117–120.)

2.3 Aikaisempia tutkimuksia

Vuorinen ja Valkonen (2003) ovat selvittäneet tutkimuksessaan, ”*Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon*”, koulutusvalintaan vaikuttavia tekijöitä sekä vertailleet yliopistoon ja ammattikorkeakouluun hakeutumista. Tutkimuksessa kohderyhmänä oli keväällä 2001 korkeakoulutukseen hakeneita (n=1 134) nuoria, joista 90 prosenttia oli ylioppilaita. Osallistuneista pyrki 60 prosenttia ensisijaisesti yliopistoon ja 40 prosenttia ammattikorkeakouluun. Lisäksi 40 prosenttia oli hakenut molemmille sektoreille. Puolet yliopistohakijoista ja vajaat puolet AMK-hakijoista olivat hakemassa koulutukseen toista tai useampaa kertaa. Hakukertojen useus kuvaa Vuorisen ja Valkosen mielestä koulutuspaikoista käytävää kilpailua sekä jatko-opintoihin sitoutumisen hitautta.

Hakijoiden pohjakoulutuksella, aiemmalla opintomenestyksellä ja kotitaustalla oli selkeä yhteys siihen, hakiko ammattikorkeakouluun vai yliopistoon. Ylioppilaista kaksi kolmesta aikoi hakea yliopistoon. Myös hyvin menestyneet hakivat yliopistoon. Vanhempien hyvä koulutus ja sosio-ekonominen asema ohjasivat nuoria valitsemaan yliopisto-opinnot. Vahvimmin koulutustavoitteen valintaan vaikutti kuitenkin hakijoiden käytännöllis-teoreettinen suuntautuminen. Hakijat pitivät opiskelua ammattikorkeakoulussa käytännönläheisenä, josta saa selkeän ammatin, kun taas

yliopisto-opiskelua pidettiin teoreettisena ja laaja-alaisena. Tutkimuksessa mukana olleista pääsi opiskelemaan vajaat 62 prosenttia ja vaille koulutuspaikkaa jäi 38 prosenttia. Vailla opiskelupaikkaa jääneet hakijat, ja osa jo koulutuspaikan saaneista jatkoivat hakeutumista edelleen kahden vuoden seurantajakson aikana. Osa luopui koulutustavoitteestaan kokonaan epäonnistumisten myötä. (Vuorinen & Valkonen 2003, 3–4, 47–48, 65–73, 89–93, 133.)

Vuonna 2005 Vuorisen ja Valkosen tutkimukselle seurasi jatkoa. Tutkimuksessa, ”*Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajina*”, selvitettiin koulutukseen sijoittumisen etenemistä ja hakijan koulutustavoitteiden toteutumista. Tutkimuksen aineistoa kerättiin lomakekyselyillä vuosina 2001 ja 2003. Kaksivuotisen seurantajakson aikana 80 prosenttia oli sijoittunut korkeakoulutukseen. Koulutusvalinnat hakijoilla olivat joustaneet jonkin verran, mutta pääsääntöisesti alkuperäinen tavoite säilyi, erityisesti yliopistotavoite. Yliopiston sisällä koulutuksen vaihtaminen oli yleistä, mutta myös ammattikorkeakoulusta siirryttiin yliopistoon. Vuorisen ja Valkosen mielestä siirtyminen johtui siitä, että hakijoilla ei ollut riittävästi tietoja koulutuksista ennen hakeutumista. Vastaajista 59 prosenttia arvioikin jo hakuvaiheessa omien tietojensa olleen koulutuksen sisällöistä riittämättömiä. Seurantajakson aikana 80 prosenttia tutkimukseen osallistuneista oli saanut opiskelupaikan korkeakoulutuksessa. Yliopisto-opiskelijoista 40 prosenttia kertoi olevansa erittäin tyytyväisiä opintoihinsa. (Emt., 7–8, 66–70, 81–91, 108–132.)

”*Joustavat koulutusväylät ja uravalinta*” tutkimuksen tuloksista ilmestyi osaraportti I vuonna 2001 ja loppuraportti vuonna 2003. Jouko Mehtäläisen tutkimuskohteena olivat helsinkiläiset suomenkieliset lukiot ja ammatilliset oppilaitokset. Tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 1999 opiskelijakyselynä. Mukana tutkimuksessa oli 3 349 lukiolaista ja 2319 ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevaa. Osaraportissa (2001) käsitellään koulutusala ja uranvalintaa ohjaavia tekijöitä sekä toisen asteen opintopolkujen muodostumista.

Tutkimuksessa selvisi, että vanhempien koulutustausta vaikuttaa siihen, valitseeko peruskoululainen lukion vai ammatillisen koulutuksen. Lukio on koulutusväylänä naisvaltainen ja ammatilliset oppilaitokset ovat miesvaltaisempia. Sukupuolella näyttää siis olevan jonkin verran vaikutusta koulutusvalintaan. Myös aiemmalla koulu-menestyksellä on merkitystä. Ammatillisen oppilaitoksen valinneilla on heikompi

keskiarvo kuin lukion valinneilla. Mehtäläisen mielestä huoltajien koulutustausta, opiskelijoiden sukupuoli ja keskiarvo ovat kehystekijöitä opintopolun muodostumisessa. Koulutusvalintaan vaikuttaa yhä enemmän nuoren henkilökohtainen opiskelutavoite, ja kokeeko hän omaavansa lukupäätä tai millaiselle alalle aikoo. Päätöstä tehtäessä nuori ottaa huomioon omat kiinnostuksen kohteet, vahvuudet ja rajoitteensa.

Tutkimuksessa selvisi, että nuorten lukiovalintoihin oli vaikuttanut se, etteivät he olleet kokeneet olevansa tekijäihmisiä, eivätkä siksi tunteneet vetoa ammatilliselle alalle. Lukiovalinta oli itsestään selvä, koska nuorilla oli tavoitteena korkeakouluopinnot. Lähes kolmasosa oli tullut lukioon miettimään tulevaisuuttaan. Ammatillinen oppilaitos valittiin, koska ei ollut lukupäätä, ja tiedossa oli tietty kiinnostava ala. Lukion keskeytti epäonnistuneen valinnan takia ensimmäisenä vuonna neljä prosenttia. Keskeyttäneet jatkoivat kuitenkin opiskelua, esimerkiksi toisessa lukiossa heti seuraavana vuonna. (Mehtäläinen 2001, 3–4, 45–53, 59–63, 78–80.)

Tutkimuksen seurantatuloksista on ilmestynyt loppuraportti vuonna 2003. Tutkimuksessa seurattiin kolmen lukuvuoden aikana opiskelijoiden (n=5500) opintopolkujen muodostumista. Tutkimukseen aineistoa kerättiin lisää haastattelemalla 185 opiskelijaa. Kaikista lukiolaisista 23,6 prosenttia suoritti lukion vähintään kolmessa ja puolessa vuodessa. Opiskelijoista 17 prosenttia suoritti lukion vähintään neljässä vuodessa. Yleisin opintojen pidentymisen syy oli harrastukset. Muita syitä olivat motivaatio-ongelmat ja laiskuus, opiskeluongelmat, suuri kurssimäärä, opintosuoritusten parantaminen väljemmässä aikataulussa, elämäntilanne, sairastelu tai työssä olo.

Tulevaisuuden opiskelusuunnitelmat olivat pysyneet samoina vajaalla puolella lukiolaisista, kuin ne olivat olleet alkuhaastattelussa keväällä 2000. He aikoivatkin pyrkiä opiskelemaan heti lukion jälkeen. Lukiolaisista 7 prosentilla ei ollut kirkastunut vielä jatkokoulutusala. Epävarmoja he olivat olleet lukion alusta lähtien. Epävarmoilla tai alaansa vielä miettivillä miehillä oli tavoitteena suorittaa ensiksi armeija. Muut lisääntymistä tarvitsevat miettivät väli vuoden pitämistä. Opinto-ohjausta käyttivät suhteessa eniten ne opiskelijat, joilla oli varmuus jo omasta alastaan. Opiskelijat kaipaivat opinto-ohjauksessa enemmän tietoa oikeista ammateista sekä henkilökohtaista keskusteluaikaa. (Mehtäläinen 2003, 9, 14–24, 28–34, 50–58, 75–84.)

Anne-Mari Kosola (2008) tutki kasvatustieteiden gradussaan ”*Nuorten koulutusvalinnat*” – abiturienttien käsityksiä ja kokemuksia koulutusvalinnasta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät nuorten oman näkemyksen mukaan vaikuttavat koulutusvalintaan. Millä perusteella nuoret tekevät koulutusvalintansa, ja miten he kokevat valintaprosessin. Lisäksi selvitettiin, mistä nuoret etsivät ja saavat tietoja jatkokoulutuksista. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat pienen eteläsuomalaisen lukion abiturientit (N=37) lukuvuonna 2006–2007. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluna. Tuloksissa nousi esille muun muassa seuraavia asioita. Nuoret tekevät pääasiassa koulutusvalintojaan kiinnostuksiansa perusteella. Taustatekijöistä puolestaan perheen sosiaalinen tausta ja työllisyystilanne vaikuttivat koulutusvalintaan eniten. Osalle nuoria koulutusvalinnan tekeminen sekä päätöksenteko ovat vaikeita ja osalle helppoja. Tyttöjen mielestä lukio ei tukenut tarpeeksi heitä koulutusvalintojen ja päätösten tekemisessä. Nuoret pitivät omaa rooliaan koulutusvalintaprosessissa tärkeämpänä kuin taustatekijöitä. Tutkimuksessa selvisi myös, että nuorille Internet on merkityksellinen tietolähde koulutusvalintoja tehtäessä. Tutkimukseen osallistuneet abiturientit luottivat pääsääntöisesti opiskelupaikan löytymiseen. (Emt., 77–94.)

Mari Kärkkäinen ja Kaisa Niskanen (2009) ovat kuvanneet kasvatustieteiden pro gradu -tutkielmassaan, ”*Kun lukio loppuu, niin sitten ei oo mitään varmaa eessä päin*”, abiturienttien koulutussuunnittelua osana elämän suunnittelua lukion päättyessä siirryttäessä uuteen vaiheeseen. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin sitä, minkälaisia ajatuksia ja tuntemuksia abiturienteilla oli lukion päättymisestä, koulutussuunnitelmien tekemisestä ja tulevaisuudesta. Tutkimuksessa oli mukana 16 abiturienttia, jotka haastateltiin keväällä 2008. Syksyllä 2008 tehtiin seurantavaihe, jolloin 13 nuorta kirjoittivat sähköpostikirjoitelmia.

Abiturienteille oli lukioon meno ollut itsestään selvää, koska heillä ei ollut peruskoulussa vielä selvinnyt oma jatkokoulutusala. He tarvitsivat lisää aikaa miettiäkseen ammatinvalintaansa ja urasuunnitteluaan. Osalle lukiovalintaan oli vaikuttanut myös lähipiirin odotukset. Lukion opinto-ohjaukseen nuoret olivat osin tyytyväisiä. Osa abiturienteista koki saaneensa riittävästi tietoja ja neuvoja. Ainevalintoihin nuoret kaipasivat kuitenkin enemmän ohjausta. He olisivat halunneet saada tietoja siitä, miten tehdyt ainevalinnat tulevat vaikuttamaan koulutussuunnitelmien tekemiseen tulevaisuudessa. Yleisesti abiturientit eivät pitäneet tärkeänä koulun merkitystä tai roolia tuen antajana jatkosuunnitelmien tekemisessä.

Yli puolet opiskelijoista koki, että heidän omat tietonsa erilaisista jatko-opiskelumahdollisuuksista olivat vähäiset. Suunnitelmat muuttuivat koko ajan, ja lopullisia päätöksiä he tekivät vasta viimeisen lukuvuoden aikana, kevätlukukaudella. Vain osalle nuorista ammatinvalinta oli ollut selvillä jo yläkoulusta lähtien. Heidän ammattialansa oli tuttu jo perheestä, ja he olivat pohtineet soveltuvuuttaan alalle jo pitkään. Osalle oma ala vain ”loksahti ja napsahti” kohdalleen. Kaikille lukioaika ei selkeyttänyt riittävästi tulevaisuuden suunnitelmia. Epävarmuudesta huolimatta nuoret halusivat jatkaa johonkin koulutukseen heti lukion jälkeen mieluummin kuin pitää välivuotta. Keväällä kaikilla abiturienteilla olikin selvillä jokin hakukohde. Abituriitit, jotka hakivat ammattikorkeakouluun, luottivat omaan sisäänpääsyynsä, kun taas yliopistoon hakeneet kokivat epävarmuutta omasta pääsystään. Ensisijaisesti yliopistoon hakeneet olivat tehneet varasuunnitelmia hakeutua myös ammattikorkeakouluun. Osa nuorista pitikin näitä toissijaisia koulutusvaihtoehtoja itselleen varteenotettavina vaihtoehtoina. Nuoret eivät halunneet tehdä itselleen uusia konkreettisia jatkosuunnitelmia ennen kuin pääsykoetulosten selvittyä. Jos välivuosi olisi edessä, nuoret toivoivat pääsevänsä töihin tai menisivät opiskelemaan avoimeen yliopistoon. (Kärkkäinen & Niskanen 2009, 45–84.)

2.4 Yhteenvetoa

Suomalaisen yhteiskunnan kasvavana haasteena nähdään olevan nuorten siirtyminen liian hitaasti toisen asteen koulutuksesta korkeakouluopintoihin. Nuoret aloittavat opinnot korkeakouluissa keskimäärin (mediaani) 21-vuotiaina. Kova kilpailu opiskelupaikoista ja ylioppilassuma vaikeuttavat koulutukseen pääsemistä. Vuosittain uusia ylioppilaita valmistuu reilut 33 000, joista kolme neljästä hakee suoraan korkeakouluihin, mutta alle 40 % heistä saa koulutuspaikan samana vuonna. Kilpailu opiskelupaikoista jatkuu, ja ylioppilas joutuu useita kertoja yrittämään uudelleen päästäkseen toivomaansa koulutukseen. Valitettavasti kaikki eivät onnistu saamaan mieleistään opiskelupaikkaa. Ylioppilassuman pakottamana moni hakija joutuu pitämään välivuoden tai -vuosia. Valtiovallan taholta on ilmaistu selkeästi, että turhien välivuosien pitämistä on vähennettävä, koska osaavaa työvoimaa tarvitaan ikääntyvän työväestön tilalle turvaamaan talouskasvua.

3 TEORIAA JA KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ

3.1 Elämänkaariteoria ja nuoruusiän kehitystehtävät

Elämää voidaan kuvata erilaisten metaforien avulla. Ehkä käytetyin elämää kuvaava metafora on elämänkaari, joka luo mielikuvan lähtökohtaansa palaavasta yhtenäisestä prosessista. Elämää voidaan tarkastella myös sarjana tapahtumia tai valintoja, joiden kautta yksilön elämänselitys kiteytyy tai hajaantuu. Sosiologisesta näkökulmasta elämää voisi tarkastella mielikuvalla elämänselityksestä. Elämänselitys korostaa enemmän eteenpäin vievää reittiä, joka voi olla muodoltaan polveilevämpi kuin kaari. Ihminen joutuu tekemään erilaisia valintoja elämässään. Jotkut valinnat ovat merkityksellisempiä kuin toiset ja muodostuvat elämän avainpisteiksi. Toisaalta erilaiset elämäntapahtumat voivat olla luonteeltaan myös käännekohtia, joihin liittyy pitkäaikaisia muutoksia ja elämän uudelleen arviointia. (Juutilainen 2003, 15.)

Sinikka Aapola ja Kaisa Ketokivi (2005) käyttävät puolestaan polun metaforaa, sillä se kuvaa hyvin niitä enemmän tai vähemmän mutkittelevia, itse raivattavia tai aiempien kulkijoiden talleamia reittejä, joita myös nuoret kulkevat elämässään. Näiltä vakiintuneilta poluilta voidaan pudota tai poiketa eri suuntiin, kuten niin useat ikätovereista. Jotkut polut oikaisevat ja johtavat kulkijansa nopeasti toivottuun suuntaan. Toiset polut voivat taas viedä kulkijansa vaikeasti kuljettaville sivupoluille, joita pitkin on työlästä päästä eteenpäin. Aapola ja Ketokivi puhuvatkin näistä poluista moniulotteisina, yhteiskunnallisesti muovautuneina prosesseina, jotka vaikuttavat siihen, millaiset tulevaisuuden maisemat ja mahdollisuudet nuorille avautuu, kuten nuorten opintopoluille. (Emt., 7.)

Kehityspsykologian ja identiteetti -käsitteen pioneereihin kuuluvan Erik H. Eriksonin teoria ihmisen elämänselityksen kahdeksasta vaiheesta on varmaan tunnetuin koko elämänkaarta koskevista kehitysteorioista. Erikson korosti, että kasvu ja kehitys eivät tapahdu tyhjiössä, vaan sosiaalisessa ympäristössä, jonka muodostavat muun muassa perhe, koulu, toveripiiri ja muu sosiaalinen ympäristö. Ihmisen kehitys ja muutos ovat sopeutumista ympäristön taholta tuleviin paineisiin. (Kuusinen 2003, 316; ks. myös 1995, 117–124.)

Erikson (1959) kuvasi nuoruuden kehitystä tapahtumasarjana, jossa yhteiskunnan haasteet ja vaatimukset pakottavat nuoren tekemään tulevaisuutta koskevia valintoja ja päätöksiä, jotka johtavat aikuiselämän roolivalintoihin. Nämä näkyvät useilla elämänalueilla kriiseinä, niiden ratkaisuna ja sitoutumisena joihinkin valintoihin. Nämä psykososiaaliset kriisit ovat keskeisiä nuoruusiän persoonallisuuden kehitystehtäviä. Nuoruuden tärkein kehitystehtävä on identiteetin ja roolihämmennyksen välisen kriisin ratkaisu. (Erikson 1959; ref. Nurmi 2003, 262; Valde 1993, 2; Pakarinen & Roti 1996, 69–70.) Kriisien onnistuneet tai epäonnistuneet ratkaisut vaikuttavat yksilön näkemyksiin itsestään ja elämästään niihin liittyvine asenteineen, tunteineen ja suhtautumisineen. Tasapainoinen psyykkinen kehitys edellyttää sitä, että kriisien ratkaisussa yksilö kokee myönteisiä tunteita, luottamusta ja uskoa, mutta myös negatiivisten tunteiden kokeminen tukee yksilön selviytymistä tulevista elämän haasteista. (Kuusinen 2003, 316; ks. Kroger 2007, 8–10.)

Elämäntulkopsykologiassa ovat kehitystehtävät keskeisessä roolissa. Kehitystehtävän käsitteen on luonut amerikkalainen Robert J. Havighurst. Hänen teoriansa avulla pyritään vastaamaan kysymyksiin, miten yksilön kasvu ja kehitys nivoutuvat ympäristön, kuten perheen, koulun, kavereiden ja yhteiskunnan taholta tuleviin vaatimuksiin, rajoituksiin ja tarpeisiin. Elämänkaariteoriassa kulttuurinen ja sosiaalinen ympäristö asettavat yksilölle velvollisuuksia, odotuksia ja vaatimuksia, jotka yksilö pyrkii täyttämään. Havighurst yhdistää biologisen kasvun ja sosiaaliset odotukset, jotka muuttuvat elämäntulon eri vaiheissa ohjaten persoonallisuuden kehityksen suuntaa sekä elämänrakenteiden muuttuvia sisältöjä. Havighurst painottaakin yksilön sopeutumista sosiaalisiin odotuksiin ja paineisiin. (Kuusinen 2003, 311–312.)

Nuori vastavalmistunut ylioppilas elää Havighurstin (1948) kehitystehtäväteorian mukaan myöhäisnuoruuttaan. Tässä nuoren elämänvaiheessa kehitystehtäviä ovat muun muassa: emotionaalinen riippumattomuus vanhemmista, uranvalinta, ammattiin ja parisuhteeseen valmistautuminen. Kun taas Jeffrey Arnett (2004, 8) on keksinyt ikävaiheelle termin heräävä (emerging) aikuisuus. Hän esittää viisi tärkeintä piirrettä, joilla kuvaa heräävän aikuisuuden siirtymävaihetta: 1) identiteetin etsiminen, 2) epävakaisuus, 3) itsekeskeisyys, 4) väli-ikä; tunne siitä, ettei ole nuori eikä vielä aikuinen ja 5) mahdollisuuksien moninaisuus. Kehitystehtävien onnistunut ratkaisu luo pohjaa hyvinvoinnille ja myöhemmälle myönteiselle kehitykselle. Toisaalta

epäonnistuminen voi vaarantaa myöhemmän myönteisen kehityksen (ks. Vahtera 2007, 17–18; Nurmi & Salmela-Aro 2002, 55.)

Havighurstin teoriaa on kehitelty myöhemmin eteenpäin muun muassa käsitteillä, joilla voidaan kuvata yksilön ulkoisia tekijöitä, jotka määräävät elämäntietynä ikäkautena. Esimerkiksi ikään liittyviä muutoksia, kuten vanhemmaksi tuloa on kuvattu roolisiirtymällä. Näitä ikään liittyviä muutoksia on kuvattu myös rajoitteilla, joilla määritellään sitä, mikä on tietyn ikäiselle sallittua, paheksuttua tai kiellettyä. Puolestaan sosiologit ovat kuvanneet institutionaalisen uran käsitteellä niitä toimintamahdollisuuksia, jotka määräytyvät iän mukaan tietyssä sosiaalisessa ympäristössä. Hyvinä esimerkkeinä tästä ovat koulujärjestelmän sisältämät siirtymät, kuten peruskoulusta lukioon tai ammatilliseen koulutukseen siirtyminen tai armeijaan meno. (Nurmi 2003, 259.)

Nuorten aikuistumista muovaavat monet yhteiskunnalliset instituutiot, joista keskeisimpiä ovat valtio, koulutusjärjestelmät, työmarkkinat ja perhe. Näissä instituutioissa tapahtuvat muutokset vaikuttavat yksilön elämään, ja nuorten aikuistumisprosessit ovat kytköksissä eri elämänalueilla tapahtuviin kehityskulkuihin (Aapola & Ketokivi 2005, 10). Jokaisen yksilön elämäntietynä on jotain ainutlaatuista, mutta samalla jotain jaettua. Henkilökohtaiset kokemukset ja pyrkimykset sekä yksilöllisesti koetut merkittävät tapahtumat vaikuttavat siihen, että jokaisen yksilön elämäntietynä on erilainen kuin toisen. Samalla eläminen ikäsidonnaisissa, yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti määritettyneissä yhteisöissä yhdenmukaistaa elämäntietynä. (Nummenmaa & Korhonen 1998, 161.)

3.2 Nuoruusikä

”Nuoruus on kuin tienristeys, josta haarautuu monia uusia teitä. Jollekin niistä on lähde, jotta pääsisi eteenpäin, mutta mille (Jarasto & Sinervo 1999, 14)?”

Yhteiskunnan kehittyessä ja muuttuessa nuoruus ja nuoruuden käsite ovat laajentuneet ja monisärmäistyneet. Nuoruutta on kaiken kaikkiaan vaikea määritellä yksiselitteisesti. Teollistuneissa ja kehittyneissä yhteiskunnissa nuoruus voi kestää pari vuosikymmentä. Nuoruus on yksi siirtymävaihe lapsuudesta aikuisuuteen (Ruoppila 2003, 162). Aapolan ja Ketokiven mukaan (2005, 18) ikää voidaan jäsentää tilannekohtaisesti

monilla eri ulottuvuuksilla, kuten kronologisesti, institutionaalisesti tai ruumiillisesti. Nuoren funktionaalista ikää voidaan arvioida esimerkiksi hänen hallitsemiensa taitojen perusteella, kehityksellistä ikää nuoren kypsyyden perusteella ja rituaalista ikää vaikkapa läpikäytyjen rituaalien, kuten rippikoulun perusteella. Modernisoituneessa yhteiskunnassa nuoren kronologinen ikä on noussut keskeiseen asemaan, johon perustuvat muun muassa monet koulutusjärjestelmän mittarit ja siirtymät. (Aapola & Ketokivi 2005, 18.)

Nuoruus on elämänvaihe, jolloin nuori kasvaa kokonaisvaltaisesti: fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti (Aaltonen, Ojanen, Vilhunen & Vilén 2003, 14). Nuoruutta voidaan pitää siirtymävaiheena mentäessä kohti aikuisuutta. Nuoruusiän kehitys on nähtävä hyvin monitasoisena tapahtumaketjuna, jota voidaan kuvata prosessiksi, johon liittyy erilaisia kehityksellisiä tekijöitä, joiden yksilölliset erot voivat olla suuria. Nuoruusiässä yksilön keskeisiä tehtäviä on sitoutua ja sopeutua yhteiskuntaan ja sen eri osajärjestelmiin. Kyse on nuoren sosiaalistumisprosessista, jonka kuluessa yksilön on omaksuttava arvot, normit ja vaadittavat käyttäytymismallit eli opittava yhteiskuntansa pelisäännöt ja sopeuduttava ympäröivään todellisuuteen. Kun nuori haluaa itsenäistyä ja siksi pyrkii irtaantumaan perheestään, on nuoren samalla opittava vastuuta ja niitä rooleja, joita aikuisena oleminen edellyttää. (Nurmi, 2003, 256–257.)

Nuoruuden ikävuodet 19–20/25 ovat varsin kiinnostava elämänvaihe, mutta tiedämmekö, missä myllerryksessä nuori ihminen silloin elää, ja minkälaisien valintojen edessä hän on. Tony Dunderfelt (1998, 93) on todennut, että nuoruus on aikaa, jolloin pitää ikään kuin uudestaan oppia elämään. On opittava ohjaamaan elämäänsä oman yksilöllisyytensä kautta yhä tietoisimmin suhteessa muihin ihmisiin, luontoon ja koko maailmankaikkeuteen. Nuoruuteen liittyy paljon erilaisia kokeiluja, erehdyksiä, mutta nuoren on löydettävä ratkaisunsa väärin ja oikeiden valintojen kautta. Airi Mäki-Kulmalan (1994, 120) mukaan suomalaisessa ikäkausitutkimuksessa onkin nuoruudesta alettua puhua ”toisena syntymänä”, joka on prosessi, jonka aikana nuori oppii kulttuurissa vallitsevat toimintatavat, normit, asenteet ja arvot sekä muokkaa itselleen soveliaat toimintatavat.

Tommi Hoikkala (1991, 269) on puolestaan sitä mieltä, että lapsuus ja nuoruus ovat institutionalisoituneet, ja nuoriso – käsitettä on käytetty tulkinta- tai nimeämisyvälineenä. Nuorista on tehty eri aikoina erilaisia tulkintoja kulttuuristen tulkintakehysten kautta.

Tällaisia tulkintoja ovat olleet muun muassa ”nuoriso mellastelijoina”, ”nuoret tulevaisuuden resurssina”, ”nuoruus estetisoituna hauskanpitoa ja bailaamisena” sekä ”aikuistuvan nuoren etsinnät ja valinnat”. Hoikkalan mielestä koko elämänvaihetta koskeva tulkinta ”aikuistuvan nuoren etsinnät ja valinnat” on kattavin ja tärkein. Nuoren elämänvaiheeseen liittyy usein myös ristiriitaisuuksia. Nuoren pitäisi pystyä vakiintumaan ja löytämään oma positionsa yhteiskunnassa, vaikka ei olisikaan siihen vielä valmis. Esteitä aikuistumiselle saattaa aiheutua itsenäistyvän nuoren minästä tai muista yhteiskunnallisista tekijöistä. (Emt., 273–274.)

2000 -luvun yhteiskunnassa, jossa keskeiset sosiaaliset instituutiot, kuten koulutusjärjestelmä, työmarkkinat ja perheinstituutio ovat voimakkaassa murroksessa sekä eri elämänvaiheiden väliset suhteet ovat muuttuneet, on nuoruus pidentynyt (Aapola & Ketokivi 2005, 8). Nuoruuden pidentyminen on liitetty opiskeluaikojen venymiseen, taloudelliseen autonomiaan ja perheen perustamisen lykkääntymiseen. Pidentyneen nuoruuden kulttuuriin yhdistettyä elämäntyyliä on arvosteltu itsekkyydestä sekä omien nautintojen maksimoinnista ja ikävien velvollisuuksien lykkäämisestä mahdollisimman pitkälle. Toisaalta nuoruuden pidentyminen voi merkitä joillekin nuorille myös epävarmuuden olotilan jatkumista, jolloin selvyyttä omasta itsestään vasta etsitään, kun samalla yritetään rakentaa hyvää tulevaisuutta ristiriitaisten ja epäselvien odotusten sekä sääntöjen varassa. Voisi jopa väittää, että pidentyneestä nuoruudesta on muodostunut tietynlainen normi. Ainakin keskiluokkaisten nuorten odotetaan nauttivan vapaudesta ja keräävän kokemuksia. Pidentyneen nuoruuden kulttuurin keskiössä ovat vapaus ja yksilöllisyyden arvostus, jopa ihannointi, joka alkaa säädellä yksilön valintoja. Kyse on individualistisesta ajattelumallista, jonka mukaan nuoruuden aikana kerättyjen kokemusten jälkeen ihminen pystyy ”löytämään itsensä” ja kantamaan vastuun omista ratkaisuistaan ja myös toisista ihmisistä. (Emt., 8, 22–23.)

3.3 Koulutusvalinnat osana urasuunnittelua

Uralla on alun perin tarkoitettu virkamiehistön etenemisjärjestelmää eli virkauraa. Toisin sanoen ura merkitsi pitkää ja nousujohteista työputkea yleensä saman alan tehtävissä. Aiemmin uraan liitettiin myönteisiä mielikuvia arvostetusta ammatista, kuten lääkäri tai lakimies. (Lampikoski 1998, 9–10.) Ura voidaan nähdä tietynlaisena sosiaalisena etenemismallina, jolla on yhteiskunnalliset rajaehdonsa, ja samalla se on yksilön eletty elämänhistoria (Pakarinen & Roti 1996, 11). Viime vuosina uran

merkitystä on muuttanut työelämän rajut muutokset. Nykyään ammattien sosiaaliset erot vaihtelevat, ja vain osa urista edustaa eliittiasemia. Tällaista huippu-uraa varmistaa koulutetuilta vanhemmilta peritty niin sanottu sosiaalinen pääoma, joka ilmenee Yrjö-Paavo Häyrysen (2003, 372) mukaan henkilökohtaisena varmuutena ja kielellisinä valmiuksina jo ensimmäisinä kouluvuosina. Timo Lampikosken mielestä (1998, 10) nyt on tultu uraputkesta urapolulle, jonka haarat voivat viedä moniin eri suuntiin. Oman alan löytäminen voi vaatia pitkiä pohdiskeluja itsestä, omista tarpeista, taidoista ja toiveista.

Tänä päivänä urasuunnittelu ei tarkoita pelkästään ammatinvalintaa. Urasuunnittelu on kokonaisvaltainen ja henkilökohtainen prosessi, joka lähtee yksilön omasta itsetuntemuksesta, mutta jossa korostuu sosiaalisen tuen merkitys. Urasuunnittelu edellyttää Hannu Savolaisen (1993, 38) mukaan tietoa eri alojen luonteesta ja sisällöstä sekä itsetuntemusta ja käsitystä omista kyvyistä sekä taipumuksista suhteessa eri aloihin. Urasuunnittelu ei tarkoita myöskään tarkkaa aikataulun tekemistä katkeamattomasta uraputkesta, mutta tavoitteena on kyllä suunnata katse tulevaisuuteen. Oikeanlaista ja luotettavaa tietoa tarvitaan, jotta voi tehdä vaihtoehtoisia suunnitelmia ja asettaa tavoitteita sekä valita eri polkuja, joilla tavoitteisiin päästään. Riittävän varhaisessa vaiheessa alkanut urasuunnittelu mahdollistaa kykyjen, tietojen ja taitojen yhdistämisen eri mahdollisuuksiin, jolloin valintojen tekeminen tulee helpommaksi. Prosessina urasuunnittelu on nähtävä jatkuvana, elinikäisenä, joustavana ja itseään tarkistavana. (Lampikoski 1998, 13–16, 18.) Satu Lähtenmäki (1995, 148, 151) on korostanut, että uraa koskevat päätökset ovat vuorovaikutuksessa muiden elämänalueiden, kuten sosiaalisten, kulttuuristen sekä ympäristö- ja tilannetekijöiden kanssa. Yksilö joutuukin tasapainoilemaan ympäristön mahdollisuuksien ja omien odotustensa, saavutustensa ja urapäämääriensä välillä sekä muovaamaan tavoitteitaan muuttunutta todellisuutta vastaavaksi ja toimimaan uusien tavoitteiden suuntaisesti. Uran valintaa ei tehdä vain kerran, vaan kaikki edelliset valinnat ohjaavat seuraavia valintoja.

Urateorioista tunnetuimpana voidaan pitää Donald E. Superin (1957) kehittämää vaihemalliteoriaa, jossa ura on jaettu neljään ajallisesti etenevään vaiheeseen. Kokeiluvaiheessa yksilö määrittelee omia kiinnostuksen kohteitaan ja kykyjään sekä testaa niiden sopivuutta ammatteihin. Toiseen vaiheeseen kuuluvat ensimmäiset työelämäkokemukset ennen koulutuksen päättymistä. Kolmannessa eli ylläpitovaiheessa yksilö etsii ensimmäistä työpaikkaansa. Super käyttää neljännessä vaiheesta nimitystä

taantuma, joka alkaa, kun yksilö on löytänyt pysyvän työpaikan. Hän yhdistää kehityspsykologiaan pohjautuvan teoriansa ja sosiologisen ammattiuran tarkastelun yksilön elämänsä kokonaiskuvaukseksi. (ks. Super 1957.) Kari Jusin (2010, 18) mielestä Superin urateoriassa on keskeistä nähdä yksilö nuoruudessa uravalintaan kypsyttyään ja aikuisuudessa työelämän haasteisiin sekä mahdollisuuksiin sopeutujana. Tarjoutuvien mahdollisuuksien mukaan yksilö pyrkii koulutus- ja työurallaan toteuttamaan ammatillisia arvojaan eli itseään.

Yksi tutkituin urasuuntautumisen teoria on John L. Hollandin (1985) teoria erilaisista ammatillisista persoonallisuustyypeistä, jotka suuntautuvat eri ammatteihin päämäärätietoisesti. Suuntautuminen edustaa ennustettavaa, kohtalaisen muuttumatonta aluetta persoonallisuudessa. (Jusi 2010, 19.) Holland (1985, 5) erottelee teoriassaan ammatteihin liittyen kuusi persoonallisuus-tyyppiä: sosiaalinen, realistinen, yrittäjä-tyyppi, tieteellinen, taiteellinen ja sovinnainen tyyppi. Jokaisen tyyppin syntymiseen vaikuttavat perimä, aktiviteetit, intressit ja pätevyudet sekä ympäristö. Näissä tyypeissä ovat olennaisia osia: minä, havainnot minästä ja maailmasta, arvot, herkkyys ympäristön vaikutuksille sekä persoonallisuuspiirteet, jotka muodostavat taitovaraston (Emt., 16–18). Hollandin teoriaa on arvioinut muun muassa Pertti Järvi (1997), jonka mukaan Hollandin teoria on kiinnostava eritoten yksilön tavoiteasettelun kannalta. Ihmiset hakeutuvat ammatteihin, joissa he voivat käyttää oman persoonallisuustyyppinsä mukaisia ominaisuuksia. Jos ammatti tarjoaa mahdollisuuksia oman tyyppin mukaisten tarpeiden tyydyttämiseen, yksilö todennäköisesti hakeutuu kyseiselle alalle. Kun taas yksilö välttää ammatteja, joissa odotukset eivät täyty. (Järvi 1997, 68–69.)

Koulutusvalintoja voidaan tarkastella osana uraa tai uravalintoja. Myöhäisnuoruuden ja nuoren aikuisen elämänrakenteita jäsentävä tärkein prosessi on ammatinvalinta, joka nähdään osaksi yksilön emotionaalisen riippumattomuuden kasvua, ja se on edellytys itsenäisen aikuiselämän suunnittelulle ja toteuttamiselle. (Kuusinen 2003, 313.) Nuorten näkökulmasta uraa rakennetaan tai paremminkin se rakentuu erilaisista valinnoista, jotka liittyvät elämäntapaan, koulutukseen ja työhön. Koulutuksen subjektiivinen merkitys nuorelle tulee esiin siinä, miten hän käyttää koulutusta elämänsä rakentamisessa (Nummenmaa 1996, 107). Nuorten tekemiin koulutusratkaisuihin ja ammatillisiin valintoihin vaikuttavat sosiaaliset toimintaympäristöt, kuten perhe, koulu ja muut vapaa-ajan ympäristöt. Yksi rakenteellinen taustatekijä, joka vaikuttaa nuoren koulutus- ja ammatinvalintaan sekä säätelee valintamahdollisuuksia on kotitausta, jolloin viitataan

vanhempien koulutustasoon ja asemaan yhteiskunnassa. Perhe voidaan nähdä myös nuoren ammatillisen sosialisoinnin ja kehityksen voimavarana. (Järvinen 1999, 8–9.)

Koulutusvalinnat eivät ole täysin vapaita, eikä yksilö tee koulutusta koskevia valintojaan pelkästään oman mielenkiintonsa ohjaamina. Koulutusvalintaa ohjaavat ja rajaavat monet ulkopuoliset tekijät yhteiskunnassa. Koulutuksen valinta ei siis ole vain yksilölähtöinen ja omaehtoinen prosessi. (Vuorinen & Valkonen 2003, 31; Niemi-Väkeväinen 1998, 55.)

Nuorten ammatillinen suuntautuminen nähdään tietynlaiseksi tapahtumasarjaksi, johon sisältyy yksilöön itseensä ja ympäristöön liittyviä tekijöitä sekä tarjolla olevat mahdollisuudet. Yksilöllisiä tekijöitä ovat nuoren omat resurssit, ammatillinen kiinnostus, preferenssien ja arvostusten kehittyminen sekä ammatinvalintaan liittyvä päätöksenteko ja valintakäyttäytyminen. Nuoren pyrkimyksenä on rakentaa itselleen todellisuutta, jossa minä-identiteetti ja ammattikuvat ovat toisiinsa soviteltavia osia. (Pakarinen & Roti 1996, 11; Puhakka 1997, 166–167.)

Etsiessään vastausta, mikä minusta tulee isona, nuoren täytyy pohtia laajemmin sitä, mitä hän haluaa tulevaisuudelta sekä millaiseksi hän voi ja haluaa tulla. Nuoren on otettava huomioon myös ulkopuolelta tulevat odotukset, ja haluaako hän täyttää nämä odotukset. Toisaalta koulutuksen valinta voi olla myös kompromissien tekemistä yksilön preferenssien ja tarjolla olevien mahdollisuuksien kesken. (Nori 2011, 38.) Yhteiskunnan tarjoamia mahdollisuuksia ovat koulutus- ja työpaikat sekä niissä tehtävät valikoinnit, joihin nuoret pyrkivät sovittamaan omat edellytyksensä, ja joihin he valikoituvat. (Nummenmaa & Tarkiainen, 1993, 15.)

Tulevaisuus näyttäytyy nuorille mahdollisuutena ja yksilöllisyys ajattelutapana. Vaikka valinnat ovat olleet monien pakkojen kehystämiä, nuoret pyrkivät selittämään valintaansa omana toimintanaan. (Komonen 2001, 174, 182.) Koulutusvalinnat tehdään elämäkokemuksessa ja -tavassa sekä kulttuuriympäristössä sisäistetyn viitekehyksen avulla. (Houtsonen 1996, 204–205.) Nykyaikana koulutusvalintojen tekeminen ei ole helppoa niillekään, joilla on paljon kulttuurisia, sosiaalisia tai taloudellisia resursseja (Nori 2011, 226). Leena Niemi-Väkeväinen (1998) näkeekin koulutuksessa olevan vetoa- ja elämäntilanteesta työntövoimaa, jolloin oleellista on yksilön tulkinta ajoituksesta. Tällaisia työntövaikutuksia voivat olla erilaiset muutokset elämäkulussa kuten sosiaaliset, taloudelliset, psyykkiset ja fyysiset muutokset. (Emt., 44.)

3.4 Minäkuva

Identiteetti vastaa kysymykseen, kuka tai mikä joku on, ja viittaa erilaisiin merkityksiin, joita ihmiset asettavat itselleen ja toisilleen. Identiteetti koostuu minä-luonnehdinnoista, joita tehdään sosiaalisten roolien, ryhmäjäsenyyksien ja kategorioiden tai yksilön luonteenpiirteiden perusteella. (Houtsonen 1996, 199.)

Identiteetti voidaan jaotella neljällä ulottuvuudella: sosiaalinen, kulttuuri-identiteetti, henkilökohtainen ja minä-identiteetti. Sosiaalista identiteettiä ilmentää muun muassa koulutuksen merkitys yksilölle. Yksilö saavuttaa sosiaalisen statuksen, työpaikan ja ammattitaidon koulutuksen ja tutkinnon avulla. Omaa henkilökohtaista identiteettiä voidaan tarkastella koulutuksen kannalta. Koulutus nähdään osaksi elämäntähtäystä. Koulutus voi merkitä yksilölle selviytymistä ja vaikeuksien voittamista. Koulutus voi olla väline hankkia sosiaalista nousua tai se on henkilökohtainen unelma tai toive. Voidaan sanoa, että koulutus institutionalisoi ja yhtenäistää voimakkaasti ihmisten elämäntähtäyksiä. (Houtsonen 1996, 201, 203–204.)

Minä-identiteetissä henkilö asettaa minänsä objektiksi, arvioi ja tyypittelee sen piirteitä ja ominaisuuksia kulttuurisen merkitysrakenteen varassa. Koulutukseen liittyviä minä-identiteetin teemoja ovat koulutusstatuksen arviointi, minä-identiteetti oppilaana ja oppijana sekä koulutuksen tuottamat erityiset tiedot, taidot, asenteet, henkilökohtaiset piirteet ja ominaisuudet. Puolestaan kulttuuri-identiteettiä kuvaavat: 1) perheen tarjoamat resurssit koulutukseen hakeutumisessa, 2) valitun koulutuksen läheisyys tai kaukaisuus yksilön kokemuksista, arvoista, elämäntavasta tai ympäristöstä ja 3) koulutuksen tuottamat arvot ja elämäntavat. (Houtsonen 1996, 207, 209.)

Psykologiassa minällä tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä ihminen kokee minuna eli omaa kokemusta persoonastaan. Minä voidaan nähdä myös ihmisen kykynä organisoida kokemuksia, jotta ne olisivat mielekkäitä. Minäkuvan avulla yksilö kuvaa itseään ja kokemuksiaan tai selittää ratkaisujaan ja päätöksiään. (Keltikangas-Järvinen 1998, 97–98.)

Varhaisaikuisuus, ikävuodet 20/21–27/28, aloittaa laajan elämänjakson, jota Kari E. Turunen (1996) luonnehtii minuuden kehitysvaiheeksi. Varhaisaikuisuudessa ihminen omaksuu asioita koko persoonallaan ja pyrkii saamaan henkilökohtaisempaa otetta asioihin. Tyypillistä on myös se, että nuori hetkellisesti kiinnostuu jostakin asiasta,

kunnes tulee eteen uusi kiinnostuksen kohde, joka vie mukanaan. Varhaisaikuinen onkin ”maailmanmatkaja”, joka elää elämäkseen toiseen. Itsenäistyminen, kuten lapsuuden kodista lopullinen irtaantuminen tai kotipaikkakunnalta muuttaminen, tuo mukanaan uudet sosiaaliset paineet ja houkutukset. Irtautuminen menneistä saattaa aiheuttaa nuorelle paineita uusiin kohteisiin liittymiselle, vaikka nuoret solmivat luontevasti uusia ystävyys-suhteita. Vähitellen nuori aikuinen kohtaa todellisuuden suoraan ja alkaa tehdä ratkaisuja omassa elämässään, esimerkiksi koulutusvalinnoista ja tulevasta ammatillisesta polusta. (Emt., 131–158.)

Nuoren minäkuvaan kuuluu myös itsetunto. Nuoren itsetunto on hyvä, kun minäkäsityksessä on enemmän positiivisia ominaisuuksia kuin negatiivisia. Nuoren minäkuva on totuudenmukainen, jos hänellä on hyvä itsetunto. Nuori tunnistaa silloin myös hyvät ominaisuutensa ja heikkoutensa. Hyvän itsetunnon omaava nuori arvostaa ja kunnioittaa itseään sekä on tyytyväinen omiin suorituksiinsa. Itsevarmuutta kuvastaa se, miten varma nuori on omista kyvyistään hallita ja ratkaista vastaan tulevia asioita ja ongelmia. Positiivisesti itsevarma nuori ei myöskään jää miettimään ja katumaan tekemiään ratkaisuja. Itseluottamusta on puolestaan se, että nuori uskaltaa asettaa itselleen vaatimuksia ja vastaanottaa haasteita. Minän kehityksessä päämääränä on löytää tasapaino omien toiveiden ja ympäristön toiveiden välillä. Hyvän itsetunnon omaava nuori kykenee näkemään oman elämänsä ainutkertaisuuden ja tunnistaa elävänsä omaa elämäänsä. (Keltikangas-Järvinen 1998, 17–18; Rönnholm, 1999, 25–26.)

Maailmankuvan muodostuminen on tärkeä osa nuoruusiässä tapahtuvaa persoonallisuuden kehitystä. Maailmankuva on eräänlainen kokonaiskuva maailmasta, jonka nuori rakentaa ympäristöstään luonnosta, ihmisestä ja yhteiskunnasta. Siihen sisältyy käsitys tilasta ja ajasta, tulevaisuuden perspektiivistä. Maailmankuva voidaan nähdä osana maailmankatsomusta. Kulttuuri ja yhteiskunnalliset tekijät sekä oma lähiympäristö ja elämän kokemuksemme vaikuttavat sekä muokkaavat käsitystämme maailmasta. Maailmankuvamme muodostuu käsityksistä ja uskomuksista, joihin puolestaan liittyy arvoja. Maailmankuvan muodostaminen edellyttää valintoja kuten, mikä meille on tärkeätä ja olennaista elämässä ja mikä ei. Kun taas normit säätelevät toimintaamme; mitä on lupa tehdä ja mitä ei saa tehdä. Nuoren maailmankuvaa ja sen muodostumista väitöskirjassaan tutkinut Helena Helve (1987) onkin todennut, että nuoren yksilöllistä maailmankuvaa muokkaavat hänen kehityksensä, kokemuksensa fyysisestä ympäris-

töstä ja toimintansa sosiaalisessa ympäristössä, joten jokaisella ihmisellä on omanlainen maailmankuva, joka muuttuu elämäkokemusten myötä. (Emt., 13–14, 17.)

3.5 Toimijuus

Toimijuus pitää sisällään tietävän, ajattelen ja tuntevan subjektin, joka osallistuu aktiivisesti päätösten tekemiseen sekä muokkaa omaa elämäkulkuaan kohti asettamaansa tavoitetta (Giele & Elder 1998, 10, 17). Yksilön toimijuuteen vaikuttavat erilaiset ulkoiset tekijät, kuten velvoitteet, säännöt ja sopimukset, mutta myös yksilölliset resurssit, esimerkiksi perhe, ystävät, koulutus ja talous sekä sukupuoli ja ikä, jotka asettavat toimijan erilaisiin asemiin. Yksilö ei voi toimia vapaasti, vaan hänen on otettava huomioon ympäristön normit, säännöt, moraalijärjestykset ja muut toimijat. Yksilön toimintaa sekä rajoittavat että mahdollistavat yhteiskunnalliset rakenteet. Yksilöllä on kuitenkin mahdollisuus päättää siitä, käyttääkö hän hyväkseen olemassa olevia malleja ja käytänteitä. Yksilön toiminta tapahtuu aina yhteiskunnallisissa rakenteissa. (Mykkänen 2010, 42–44.)

Inhimillisellä toimijuudella tarkoitetaan sitä, että yksilö kykenee ottamaan etäisyyttä omiin tavoitteisiinsa ja tarkastelemaan niitä tietoisesti. Tällöin tietoisuus sisältää mahdollisuuden tavoitteen arviointiin, muovaamiseen ja erilaisten tavoitteiden keskinäiseen priorisointiin. (Hänninen 2003, 33.) Ihminen nähdään intentionaalisen eli tavoitteellisen toimijana. Yksilön toimintaa onkin tarkasteltava aina tilanteeseen sidoksissa olevana, jolloin toiminta suuntautuu ja kiinnittyy ympäröivään todellisuuteen. Intentionaalinen toiminta suuntautuu tulevaisuuteen, jolloin yksilön toiminta pyrkii todellisuuden muuttamiseen tavoitteita vastaavaksi. Toimijana yksilö voi ottaa myös itsensä intentionaalisen toiminnan kohteeksi, esimerkiksi muovata omia valintojaan tai kehittää omia kykyjään. (Hänninen 2003, 51.)

Toimijuuteen liitetään myös käsitteet toimijuuden tunne tai tunto, joilla tarkoitetaan yksilön käsityksiä omista mahdollisuuksistaan tehdä ja toteuttaa päätöksiään sekä nähdä samalla rajoitukset ja mahdollisuudet. Myös valta, kuten oikeudet, vastuut ja odotukset, liittyy toimijuuteen, joka näkyy siinä, että toisilla on enemmän mahdollisuuksia rakentaa toimijuuttaan kuin toisilla. (Mykkänen 2010, 43; ks. Gordon 2005, 114–121.) Muun muassa Anthony Giddens (1984, 8–11) painottaa toimijuudessa intentioiden ja tekemisen merkitystä, jolloin toimijuuteen liittyy aikomusta sekä tekijän oma vastuu

seurauksista. Toimijuutensa avulla yksilö ottaa tai saa paikkansa kulttuurisessa, sosiaalisessa ja materiaalisessa maailmassa. Lyhyesti voisi sanoa, että toimijuus on tahtoa toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa. (Mykkänen, 2010, 42, 44.)

Toimijuuteen kuuluu ja sitä ylläpitää motivaatio. Kuten Ruohotie (1998) on todennut motivaatiot antavat energiaa, aktivoivat tai liikuttavat sekä ohjaavat ja kanavoivat käyttäytymistä kohti päämäärää. Ruohotie puhuu myös asenteista ja tekee eroa asenteen ja motiivin välille. Asenne on suhteellisen pysyvä ja merkitsee taipumusta tuntea, ajatella ja toimia tietyllä tavalla. Se on yksilön tapa käsittää ja arvioida ympäristöä. Kun taas motivaatio on dynaaminen ja tilannesidonnainen ja siten melko lyhytaikainen. Motivaatio määrittää, millä aktiivisuudella yksilö toimii ja mihin hänen mielenkiintonsa suuntautuu. Jos yksilö saa onnistumisen tunteen jollakin alalla, hän asennoituu siihen entistä myönteisemmin, lisää ponnistelujaan ja kehittää tarvittavia valmiuksia suoriutua siinä. (Emt., 36–37, 41–42; vrt. Hänninen 2003, 40–42.)

3.6 Yhteenveto

Elämää voidaan kuvata erilaisten metaforien avulla. Mielenkiintoinen on polun metafora, joka kuvaa hyvin niitä enemmän tai vähemmän mutkittelevia nuorten kulkemia reittejä, kuten opintopolkuja. Nuoruus on elämänvaihe, jolloin nuori kehittyy ja kasvaa kokonaisvaltaisesti; fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti. Nuoruusiän kehitystä voidaan kuvata prosessiksi, johon liittyy erilaisia kehityksellisiä tekijöitä, joiden yksilölliset erot voivat olla suuria. Nuoruusvuosien aikana tapahtuu nuoren identiteetin kehittyminen. Identiteetin rakentumisen myötä nuori muodostaa käsityksensä yksilöllisyydestään, omista arvoistaan ja niistä päämääristä, joihin haluaa pyrkiä. 2000-luvun yhteiskunnassa puhutaan nuoruuden pidentymisestä, joka näyttäytyy nuorten keskuudessa opiskeluaikojen pidentymisenä, perheen perustamisen lykkääntymisenä ja taloudellisena itsenäisyytenä. Nuoruuteen kuuluu myös ammatinvalinta, joka liittyy osaksi nuoren emotionaalisen riippumattomuuden kasvua, ja se on edellytys itsenäisen aikuiselämän toteuttamiselle. Yksilön on otettava huomioon se, ettei voi toimia vapaasti, vaan hänen on otettava huomioon ympäristön normit, säännöt, moraalijärjestykset ja muut toimijat. Yksilön toiminta tapahtuu aina yhteiskunnallisissa rakenteissa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessani tavoitteena on selvittää nuorten ylioppilaiden jatkokoulutukseen hakeutumisen esteitä, jotka aiheuttavat välivuosia opiskelussa lukion päättymisen jälkeen. Tutkimuksessa kuvataan myös niitä nuorten elämänkulun tapahtumia, joista he itse kertovat opintopolultaan ennen opiskelemaan pääsemistään sekä heidän nykyhetkestään ja mietteistään tulevaisuudesta. Tutkimuskysymyksiä ovat:

1. Minkälaisia esteitä nuoret kohtaavat jatkokoulutukseen hakeutumisessa?
2. Mitkä asiat vievät nuorten suunnitelmia eteenpäin?

Koulutusvalinnasta ratkaisua tehdessään nuori joutuu pohtimaan käsitystä itsestään, kuka minä olen ja mitä haluan elämältäni. Siihen, mitä nuori ajattelee itsestään, ovat vaikuttaneet aiemmat tapahtumat ja kokemukset hänen elämässään. Jan-Erik Nurmen (2003, 264) mukaan näitä vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa, miten nuori on kokenut itsensä lukiolaisena, ja mikä on ollut hänen koulumenestyksensä, mutta myös kenties ne useat aiemmat epäonnistumiset valintakokeissa.

Tutkimukseni on laadullinen, jossa hyödynnän narratiivista sekä teemaattista analysointitapaa. Tutkimusaineistoni koostuu kolmen naisen ja kolmen miehen kirjoittamista tarinoista, joissa nuoret kertovat, mitä heille on tapahtunut lukion jälkeen vietettyjen välivuosien aikana ennen opiskelemaan pääsemistä.

4.2 Tutkimusaineiston keruu ja kohderyhmä

Tutkimukseni kohderyhmän nuoret ovat osallistuneet Nuorten välivuosi -projektiin vuosina 2005–2007. Jouduin hakemaan tutkimusluvan työ- ja elinkeinoministeriöstä, jotta voisin poimia työhallinnon sähköisestä (URA) tietojärjestelmästä projektiin osallistuneiden nimet ja projektiaikaiset sähköpostiosoitteet. Halusin nimittäin tehdä tutkimukseen osallistumisen nuorille mahdollisimman vaivattomaksi, siksi olin päättänyt hyödyntää tarinoiden keräämisessä sähköpostia. Tutkimusaineiston keruun ajankohtana alkuvuonna 2011 nuoret olivat noin 26–30-vuotiaita.

Ensimmäinen rajaus, jonka jouduin tekemään kohderyhmästä, oli päättää nuorten yleissivistävän koulutuksen taso. Päädyin valitsemaan ylioppilaita, koska olen kiinnostunut nimenomaan heidän opintopoluistaan. Koska projektiin osallistui kyseisinä vuosina yhteensä 199 ylioppilasta, jouduin jo heti aluksi tekemään karsintaa mukaan valittavasta joukosta. Valitsin listalta oman harkintani perusteella ylioppilaita, miehiä ja naisia, koska halusin saada erilaisia tarinoita molempien sukupuolten edustajilta. Valitsin yhteensä 46 nuorta, joista 32 oli naisia ja 14 miestä. Ensimmäinen yhteydenotto näihin 46 nuoreen tapahtui heti tammikuun alkupuolella 2011, jolloin lähetin nuorille sähköpostitse alustavat tiedustelut (ks. liite 1) tutkimukseen osallistumishalukkuudesta. Neljälle nuorelle sähköpostiviestin lähettäminen epäonnistui, joten oletin heidän sähköpostiosoitteidensa vaihtuneen. Kahdeksan nuorta vastasi myönteisesti, joten 34 nuorta ei reagoinut eikä vastannut viestiin lainkaan. Olin hyvin hämmästynyt ja jopa pettynytkin siitä, että nuoret eivät innostuneet tutkimukseen osallistumisesta. Toisaalta saattoihan olla niin, että minulla käytössä olevat sähköpostiosoitteet eivät olleet enää nuorten itsensä käytössä. Halusin varmistaa asian ja lähetin niille 34 vastaamatta jättäneelle uudelleen viestiä. Tilanne ei muuttunut, uusia halukkaita ei ilmoittautunut mukaan. Sen jälkeen helmikuussa lähetin kahdeksalle tutkimukseen ilmoittautuneelle nuorelle ohjeistusta (ks. liite 2) tarinan kirjoittamiseen. Pyysin palauttamaan tarinat sähköpostiini viimeistään maaliskuun alkuun mennessä. Kaksi nuorta lähettikin tarinansa nopeasti. Myöhemmin kaksi nuorista ilmoitti, etteivät ehdikään kiireidensä takia kirjoittamaan tarinaa lainkaan. Neljän nuoren tarinat tulivat vasta parin lisäpyynnön jälkeen. Koko tarina-aineisto oli käytettävissäni vasta maaliskuun loppupuolella, jolloin pääsin aloittamaan tarinoiden analysoinnin.

Loppujen lopuksi kolme naista ja kolme miestä lähetti tarinansa, joten minun tutkimusaineistoni koostuu kuuden nuoren kirjoittamasta opintopolkutarinasta. Jouduinkin pohtimaan aineistoni kokoa ja sen riittävyttä suhteessa saamieni tutkimustulosten tulkintojen edustavuuteen ja yleistettävyyteen. Kun vertailin saamiani tuloksia aiemmin tehtyjen tutkimusten tuloksiin, pystyin toteamaan tulosten olevan hyvin samansuuntaisia, joten aiemmat tutkimustulokset vahvistavat oman tutkimukseni tuloksia. Laadullisessa tutkimuksessa ovat kuitenkin keskeisiä ne tulkinnat, joita aineistosta tehdään. Ratkaisevaa ei ole aineiston koko, vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys (Eskola & Suoranta 2008, 67). Narratiivisessa tutkimuksessa pidetään vahvuutena sitä, että narratiivinen tutkimus pyrkii paikalliseen, henkilökohtaiseen ja

subjektiiviseen tietoon, eikä objektiiviseen tai yleistettävään tietoon (Hatchin & Wisniewski 1995, 118). Ensimmäiset lukukerrat saivat minut myös vakuuttuneeksi siitä, että tarina-aineistot olisivat riittäviä tutkimuskysymysteni näkökulmasta. Luottamustani aineiston riittävyteen lisäsi myös Jari Eskolan ja Juha Suorannan (2008, 18) toteamus siitä, että laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston on kuitenkin muodostettava jonkinlainen kokonaisuus.

Tarinoissaan nuoret kertovat elämänkulkunsa tapahtumista ja koulutukseen hakeutumisestaan lukion jälkeen kertyneiltä välivuosilta sekä nykyhetkestä ja heidän mietteistään tulevaisuudesta. tarinat ovat koskettavia ja omakohtaisesti sekä hyvin avoimesti kirjoitettuja. Nuoret olivat käyttäneet ohjeistustani hyödyksi tarinoidensa kirjoittamisessa. Mielenkiintoista oli huomata se, että nuoret nimittivät tarinoitaan opintopolkutarinoiksi, vaikka itse olin ohjeistuksessa pyytänyt koulutuspolkutarinoita, joten käytän raportissani nimitystä opintopolkutarinat. Lisäksi nuoret olivat lupautuneet täydentämään tarinoitaan tarvittaessa, jos tarvitsisin lisäselvityksiä jostakin aiheesta.

Keräsin myös faktatietoja nuorilta kyselylomakkeella (ks. liite 3), jonka kysymykset olin suunnitellut itse. Sain ideat kysymyksiin aiemmista tutkimuksista, joihin olin tutustunut. Osa kysymyksistä oli rakennettu niin, että nuori pystyi ruksaamaan vastauksensa, esimerkiksi kysymys sukupuolesta, opiskeleeko tällä hetkellä, äidin ja isän koulutustasosta. Lisäksi kysyin lyhyitä avoimia kysymyksiä, kuten syntymävuotta ja kotipaikkakuntaa, ylioppilasvuotta, koulumenestystä ja välivuosien määrää. Katsoin näillä kysymyksillä ja vastauksilla olevan merkitystä tutkimusaiheeni kannalta. (ks. Valli 2007, 102–103.) Lähetin erillisen kyselylomakkeen nuorille ohjeistuksen liitteenä. Nuoret palauttivat kyselylomakkeen myös sähköpostin kautta.

Olen koodannut nuorten opintopolkutarinat käyttäen kirjain- ja numerotunnisteita, jotta nuoria ei voitaisi tunnistaa tarinoiden perusteella. Iso N tarkoittaa naista ja M mieshenkilöä. Kirjaimen jälkeen oleva ensimmäinen numero tarkoittaa jokaisen nuoren omaa välivuosikertymää. Lisäksi olen lisännyt tarinoihin sivunumerot, jotta raportointiini lainaamani sitaatit löytyvät helposti ja ovat tarkistettavissa. Koodauksessa toinen numero tarkoittaa sivunumeroa, josta tekstiin otettu lainaus löytyy.

Raporttiini olen lisännyt nuorten tarinoista sitaatteja kuvaamaan ja elävöittämään omaa tekstiäni. Nämä lainaukset olen kursivoinut, jotta lukijan on helppo erottaa ne minun tekstistäni. Lainauksista olen poistanut muun muassa henkilöiden nimet, paikkakunnat, oppilaitokset ja koulutusalat, jotta henkilöä ei voida tunnistaa. Nämä poisjätetyt kohdat olen merkinnyt tekstiin (...) merkinnällä. Esimerkiksi koodaus N /6/ 2 tarkoittaa naishenkilöä, jolle on kertynyt kuusi väli vuotta, ja lainaus on otettu tarinan sivulta 2. Vastaavasti M /4/ 3 tarkoittaa mieshenkilöä, jolle on kertynyt neljä väli vuotta, ja sitaatti on tarinan sivulta 3.

4.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni kuuluu laadullisen tutkimuksen kenttään. Laadullinen tutkimus kohdistuu sosiaalisen maailman ilmiöihin tai ihmisen tekemiin tuotoksiin. Laadullinen aineisto voi olla tekstiä, joka on syntynyt tutkijasta riippuen, kuten haastattelut tai riippumatta tutkijasta, esimerkiksi henkilökohtaiset kirjeet, päiväkirjat, omaelämäkerrat tai tarinat. Lähtökohtaisesti laadullista tutkimusta tekevällä tutkijalla on oltava jonkinlainen esiymmärrys tutkittavasta aiheesta tai ilmiöstä, koska tutkimuksen avulla hän pyrkii saamaan tutkittavasta aiheesta syvällisemmän ymmärryksen. Laadullinen tutkimusaineisto on pala tutkittavasta maailmasta, johon kytkeytyy usein myös ajallisia ja paikallisia tekijöitä. Laadullisessa tutkimuksessa keskeisessä asemassa on tutkittavien oma näkökulma. Juha T. Hakalan mielestä (2007, 19) laadullisen tutkimuksen avulla voidaan nostaa kuuluville sellaisten ryhmien äänet, joilla sitä perinteisesti ei ole ollut, kuten nuoret. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan subjektiivista, ja sille on tyypillistä induktiivinen päättely, jossa pyritään aineistosta löytämään odottamattomia yhteisiä asioita ja riippuvuuksia, jotka sitovat tiedot toisiinsa, ja joista tutkija voi tehdä päättelyjä. (Alasuutari 1999, 77–89; Eskola & Suoranta 2008, 13–17.)

Olen valinnut tutkimukselleni narratiivisen lähestymistavan, joka on väljä viitekehys, ja jolle on tunnusomaista kohdistaa huomio kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Ihmiset ymmärtävät itseään kertomusten kautta ja rakentavat identiteettiään sekä tietoa itsestään tarinoiden välityksellä. (Heikkinen 2007, 144.) Narratiivinen lähestymistapa nostaa esiin tutkittavien äänen, heidän tunteensa, toimintansa ja kokemuksensa erilaisissa elämän käännekohtissa (Syrjälä 2007, 231).

Narratiivisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yksittäisen ihmisen ainutkertaisesta tavasta kokea, ajatella ja toimia. Kirsti Määttänen (1993, 162) on sanonut: ”*Kertomalla tarinaansa kirjoittajat luovat eheyden ja jatkuvuuden tuntua itseensä ja itsestään. Ei vain palatakseen taaksepäin, vaan jäsentääkseen sisäisen maailmansa sen tulevaisuuden perspektiivistä, jota he kirjoittamisajankohdan elämänvaiheissa ovat kohtaamassa.*” Omaa tarinaa kirjoittaessaan ihmisessä on käynnissä sisäisen muutoksen jäsentämisprosessi, jonka kautta hän pyrkii hahmottamaan ja ymmärtämään nykytilanteensa syntyhistoriaa. Tarinoiden avulla ihminen tavoittelee elämäänsä eheyttä, pysyvyyttä ja mielekkyyttä (Ihanus, 1999, 208). Hän paikantaa itseään tässä ja nyt sekä ennakoii tulevaisuuttaan (Vilkko, 1997, 17).

Narratiivisen tutkimuksen ydin on kertomusten analyysissä (Hänninen 2000, 16). Tarinansa kirjoittaja on elävä ja tunteva ihminen, joka luo, muistelee ja kuvittelee sekä samalla kertoo tapahtumia. Omissa elämänsä tarinoissaan kirjoittajan totuus välittyy lukijalle kerrotussa tapahtumakulussa, mutta myös kertomuksen tyyliin, joka luo sillan kirjoittajan ja lukija välille. Oikeastaan ei ole väliä sillä, ovatko kerrotut tosiasiat kuinka epäilyttäviä tahansa, sillä teksti esittää ”oikean” kuvan siitä ihmisestä, joka piti kynää kädessä. (Starobinski, 1980, 74–75). Koska ihmisen kokemukset ovat vain hänen itsensä ymmärrettävissä, on luonnollista, että ihmiset kertovat samasta tapahtumasta erilaisia kertomuksia tai tarinoita. Tarinallisessa mielessä on siis olemassa erilaisia totuuksia, jotka rakentuvat eri tavoin ihmismielissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tutkimuksellisesti tarinat ovat tietämisen lähtökohta tai lopputulos. (Heikkinen 2000, 50.)

Vilma Hänninen (1999; 2002) käyttää tarinallisuus-käsitettä synomyyninä narratiivisuus-käsitteelle. Hännisen (1999, 125) mukaan tarinallinen lähestymistapa sopii hyvin, kun tarkastellaan ihmistä aktiivisena, merkityksiä antavana toimijana, sillä ihmiselämän ilmiöitä voidaan tarkastella prosessimaisina, kielellisesti tulkittavina sekä aikaan ja paikkaan sidottuina.

Tarinat jäsentävät eettistä paikkaamme maailmassa. Tarinat auttavat ihmistä ajallisuuden ymmärtämisessä. Tarina on tietämisen muoto, joka auttaa ihmistä rakentamaan käsitystä itsestä, kuka minä olen ja maailmasta (Heikkinen 2000, 49; Hyvärinen 2006, 2; ks. myös Houtelin 1992, 69). Ihminen tekee jatkuvasti elämän arviointia yksilönä, josta syntyy horisontaalinen perspektiivi – jatkumo elämänkulkuun

(Vilkkonen 1997, 77). Käytän tutkimuksessani tarinallisuus- ja narratiivisuus- käsitteitä synonyymeinä toisilleen.

Narratiivisuudella viitataan tutkimuksessa aineiston hankintaan ja sen analyysitapaan. Aineistoa hankittaessa on tärkeää saada ihmiset kertomaan vapaasti, suullisesti tai kirjallisesti, oman elämän eri vaiheista ja alueista. Aineiston analyysimenetelmä voi olla narratiivien analyysia tai narratiivinen analyysi. Narratiivisessa analyysissa on painopiste uuden tarinan tuottamisessa aineiston tarinoiden perusteella. Uusi tarina pyrkii tuomaan esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja ja säilyttämään kertojan äänen. Narratiivien analyysi kohdistaa huomion tarinoiden luokitteluun, esimerkiksi tematisoimalla ja tyypittelemällä. (Erkkilä 2005, 200; Heikkinen 2007, 148, 150; Polkinghorne 1995, 6–8.)

Tutkimukseni pohjautuu humanistiseen ihmiskäsitykseen, joka samalla ohjaa tulkintaani ja pohdintojani. Humanismi on hyvin laaja käsite, johon katsotaan sisältyvän käsitykset ihmisyydestä eli usko ihmisen hyvyyteen, vapautteen tehdä valintoja ja haluun sekä mahdollisuuteen kehittyä jatkuvasti. Humanismi kunnioittaa ihmisen ainutlaatuisuutta, ihmisarvoa, järjenkäyttöä, kriittisyyttä ja suvaitsevaisuutta. Esimerkiksi Aho (1994) on määritellyt humanistisen ihmiskäsitykseen kuuluvia perusolettamuksia seuraavasti:

1. Ihminen reagoi kokonaisuutena yksilönä, siksi ihmistä ei voi ymmärtää pelkästään tarkastelemalla hänen käyttäytymistään.
2. Ihmisen ainutlaatuisuus ilmenee, kun hän on vuorovaikutuksessa toisten kanssa.
3. Ihminen on tietoinen olento, jolla on uskomuksia ja tietoja omasta olemassaolostaan ja hänen käyttäytymisensä on sidoksissa menneisyyteen ja tulevaisuuteen.
4. Ihminen tekee valintoja ja voi itse vaikuttaa kokemuksiinsa ja elämäänsä.
5. Ihminen on tavoitteellinen, jolla on arvoja ja päämääriä, ja hän etsii merkityksiä tapahtumille.

Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan toista ihmistä ei voi opettaa, mutta häntä voi auttaa oppimisessa. Se olettaa myös kaiken käyttäytymisen lähtevän ihmisen omista tarpeista. (Aho, 1994, 74–82.)

4.3.1 Temaattinen analyysi

Leena Syrjälän (2007, 239) mukaan tarinallisuutta voidaan pitää tutkimuksessa yleisenä metodisena viitekehyksenä, jossa tarinat nähdään todellisuuden rakentajina ja välittäjinä. Tällöin tutkimuksessa tavoitteena on tuoda esille osallistuvien ihmisten oma tapa antaa asioille merkityksiä, joita juuri kertomukset välittävät parhaiten. Analyysitapa voi olla aineistolähtöinen, jolloin merkityksiä ei jäsennetä ennalta muotoillun teorian pohjalta, vaan periaatteena on dialogisuus ja tutkijan avoimuus aineistosta nouseville merkityksille. (Hänninen 2000, 34.) Analyysin tavoitteena on kuvata aineistoa kokonaisvaltaisesti ja tuottaa uutta ymmärrystä sekä tietoa tutkittavasta asiasta. (Eskola & Suoranta 2008, 137.) Analysoin tarinoita aineistolähtöisesti ja hyödynnän analyysitapoina temaattista analyysia ja tyypittelyä.

Saatuani sähköpostiini yhteensä kuudelta nuorelta, kolmelta mieheltä ja kolmelta naiselta, heidän opintopoluistaan kertovat tarinansa, aloin tutustua niiden sisältöön tarkemmin. Ensimmäiseksi tallensin kuitenkin kaikkien tarinat omaan tiedostokansioon, jotta pystyin tuhoamaan nuorten lähettämät sähköpostiviestit liitteineen. Luku-urakkaani helpottaakseni yhtenäistin tekstien fontit ja fonttikoot samoiksi, Times New Roman, 12. Sen jälkeen tulostin jokaisen tarinan erikseen paperiversioksi, jotta voisin lukukertojeni aikana kirjoittaa marginaaleihin tekemiäni havaintoja. Tarinoista kertyi yhteensä 35 sivua tekstiä. Tarinat olivat kolme–kahdeksan sivun mittaisia, joten keskimääräinen tarinan pituus oli noin kuusi sivua. Lisäksi nuoret vastasivat tekemiini faktakysymyksiin, joita hyödynnän analyysissa.

Ennen ensimmäistä lukukertaa olin oikeastaan hyvin jännittynyt siitä, mitä nuoret olivat halunneet kirjoittaa omasta opintopolustaan, vaikka olinkin lähettänyt heille tarinoiden kirjoittamiseen jonkinlaista ohjeistusta. Kun nuori pohtii omaa elämäänsä, hän kertoo itselleen ja muille eri tilanteissa erilaisia tarinoita, jotka voivat avata uusia näkökulmia tai kätkeä entisiä. (Syrjälä 2007, 230.) Omasta elämästään kertoessaan ihmisillä on siis tapana valikoida tarinaansa niitä asioita, jotka ovat heille merkityksellisiä. Lisäksi erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä elävät ihmiset voivat määritellä eri tavoin sen, mitä on sopivaa kertoa ja mistä asioista pitää vaieta. (Vanttaja 2002, 68; Järvinen 1999, 24.)

Jännitykseni laukesi vähitellen, kun luin tarinan toisensa jälkeen, sillä minulle tuli tunne, että nuoret ovat hyvinkin avoimesti kertoneet opintopolkunsa varrella tapahtuneista erilaisista tapahtumista ja episodeista sekä reflektoineet tapahtumien merkityksiä oman elämänsä kannalta. Jokainen tarina on omanlaisensa kertomus nuoren omasta polusta lukioajoista aina nykyhetkeen asti sisältäen myös ajatuksia tulevaisuudesta. Tarina onkin nähtävä ajallisena kokonaisuutena, joka on kirjoitettu loogisesti tapahtumien sarjaksi, ja sillä on juoni ja siitä löytyvät alku, keskikohta ja loppu (Hänninen 2000, 20; Vilkkonen 1997, 75–76.)

Lukukertoja kertyi useita, ja pikkuhiljaa tarinoista alkoi nousta esiin erilaisia aihealueita, joista nuoret tarinoissaan omakohtaisesti kertovat. Eskolan ja Suorannan (2008, 174) mukaan tekstimassasta onkin ensin pyrittävä löytämään tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet, jotka sitten erotellaan. Klaus Mäkelä (1990, 45) siteeraten ”*erilaisuuksien etsintä kannattaa, että sen jälkeen samanlaisuus on rikkaimmin jäsentynyttä*”. Seuraavaksi koostin itselleni tiivistelmät tarinoiden asiasisällöstä jäsentääkseni aineistoa. Tämän jälkeen kirjoitin vielä erikseen taulukkomuotoon juonitiivistelmät tarinoista löytämistäni teemoista, joilla katsoin olevan oleellista merkitystä tutkimuskysymyksiäni kannalta. Pyrkimykseni oli yksinkertaisesti tiivistää tarinat helpommin luettavaan muotoon. Alasuutarin (1999, 128. 131) mukaan juonitiivistelmän tekeminen analyysin ensi vaiheessa auttaa havaitsemaan eri kertomusten väliset erot ja yhtäläisyydet. Juonitiivistelmä on avain tarinoiden merkitysrakenteen tutkimiseen. Keskeisintä tarinassa on siis juoni, joka muodostaa kokonaisuuden johon nähden erilliset osat saavat merkityksensä (Hänninen 2000, 20; Apo 1990, 63).

Intensiivisten lukukertojen aikana nuorten tarinoista alkoi hahmottua seuraavanlaisia teemoja: lukiovalinta, lukioaika, opinto-ohjaus, väli vuodet, elämän käännekohtat, nykyhetki opiskeluineen ja tulevaisuus. Kuvailen näiden teemojen kautta nuorten opintopolkua. Nuorten omista tarinoista olen ottanut suoria lainauksia elävöittämään omaa tekstiäni. Nämä sitaatit ovat kursivoitu, jotta ne ovat helposti erotettavissa muusta tekstistä.

4.3.2 Tyypittely

Tyypittelyä tehdessään tutkija etsii tarinoista yhteisiä ja erottavia piirteitä, joiden perusteella tarinat voidaan ryhmitellä. Tyypittelyssä on kyse kerätyn aineiston ryhmittelystä tyypeiksi eli ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. Samalla tyypittelyn avulla voidaan tiivistää yksityiskohtien määrä hallittavaan muotoon ja kertoa jotakin oleellista inhimillisestä toiminnasta. Tyypittely edellyttää aluksi aineiston jonkinlaista jäsentämistä eli teemoittelua, koska myös tyypittelyssä tutkijan on kyettävä esittämään, miten eri teemat esiintyvät erilaisten tyyppien yhteydessä. (Eskola & Suoranta 2008, 181; ks. Vanttaja 2002, 74–76.)

Hännisen (2000, 125) mukaan tarinallinen lähestymistapa sopii hyvin ihmistutkimuksessa voimistuneeseen haasteeseen tarkastella ihmistä aktiivisena, merkityksiä antavana toimijana, sillä ihmiselämän ilmiöitä voidaan tarkastella prosessimaisina, kielellisesti tulkittavina sekä aikaan ja paikkaan sidottuina. Hannu L. T. Heikkisen (2000, 49) mukaan ihmiset ymmärtävät itseään kertomusten kautta ja rakentavat samalla identiteettiään tarinoiden välityksellä, eli tieto itsestä ”kuka olen” ja maailmasta rakentuu kertomusten kautta. Tällaista elämän arviointia ihminen yksilönä tekee jatkuvasti pitkin elämänsä kulkua, josta syntyy horisontaalinen perspektiivi – jatkumo – elämänsä kulkua.

Lukiessani nuorten tarinoita minulle heräsi intuitioni pohjalta ensimmäinen ajatus nuorten tyypittelymallista. Tyypittely alkoi hahmottua siitä, kun kysyin itseltäni, minkälaisena nuorten toimijuus näissä tarinoissa tulee esille. Tämän ajatusmallin kautta hahmotin kuusi erilaista toimijuusmallia: suorittaja, toimija, pohtija, epäilijä seikkailija ja oman tiensä kulkija. Tästä lähtökohdasta lähdin tarkentamaan ja erittelemään tekemääni tyypiluokitusta. Käytin osittain hyväksi aiemmin tekemääni tiivistelmää teemoista ja tein uusia kysymyksiä. Muun muassa mietin, miten nuoren toiminta näyttäytyi tiettyjen teema-alueiden sisällä, miten he toimivat. Valitsin tarkasteluni kohteeksi koulumenestyksen, valintojen ja päätösten tekemisen sekä yksilön toiminnallisuuden. Luin taas läpi tarinoita ja etsin vihjeitä erilaisuuksista ja yhteneväisistä tavoista toimia eri vaiheissa.

Pohdintojeni edetessä huomasin, että tarvitsen määritellä itselleni tarkemmin toimijuuden käsitettä eli mitä toimijuudella tarkoitetaan (ks. luku 3.5). Lopuksi päädyin

siihen, että toimijuutta on tavoitteellinen toiminta, joka pitää sisällään aktiivisen toiminnan, positiivisen asennoitumisen, omat käsitykset mahdollisuuksistaan ja rajoituksistaan sekä vastuun ottamisen omasta toiminnastaan. Näitä toimijuuden osatekijöitä ryhdyin sitten etsimään nuorten tarinoista ja päädyin loppujen lopuksi neljään tyyppiin: suorittaja, toimija, ajalehtija ja individualisti. Tein tyypeistä lyhyet kuvaukset, jotka kirjoitin kolmannen persoonan eli ”hän” -muodossa. Kuvaukset ovat fiktiivistä kerrontaa, eivätkä henkilöidy kehenkään tiettyyn ihmiseen, vaan ne ovat lyhyitä tarinoita siitä, miten toimijuus tulee esille kyseisissä tyypeissä.

4.4 Tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä ja tutkijan rooli

Tutkimukseni nuoret ovat osallistuneet Nuorten välivuosi -projektiin vuosien 2005–2007 välisenä aikana. Olen joutunutkin pohtimaan omaa rooliani tutkijana hyvin paljon tutkimuksen kaikissa vaiheissa, koska työskentelin itse yksilöohjaajana projektissa. Vaikka projektin päättymisestä on jo reilut kolme vuotta, olen miettinyt sitä, kykenenkö tulkitsemaan nuorten tarinoita niin objektiivisesti kuin se yleensäkin on mahdollista. Eskolan ja Suorannan (2008, 17) mukaan objektivismi tarkoittaa sellaista selittämistä, jossa tutkija tarkastelee tutkimuskohdettaan ulkoapäin, puolueettomasta näkökulmasta. Tutkijan on aina hyvä tunnistaa tutkimusaiheeseen liittyvät omat esioletukset ja arvostukset. Eskola ja Suoranta (2008, 17) ovat kuitenkin sitä mieltä, että tutkimuksen kuluessa objektiivisuus syntyy nimenomaan tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistamisesta. Perustelen kohderyhmän valintaa sillä, että kyseisen kohderyhmän nuorilla on horisontaalista perspektiiviä tutkimusaiheeseen ja reflektointikykyä tulkita erilaisia opintopolun tapahtumia.

Tutkimusetiikka voidaan määritellä tutkijoiden ammattietiikaksi. Tutkimusetiikkaan kuuluvat eettiset periaatteet, normit, arvot ja hyveet, joita tutkijan on noudatettava tutkimusta tehdessään. Normit voidaan jakaa totuuden etsimistä ja tiedon luotettavuutta ilmentäviin normeihin sekä tutkittavien ihmisarvoa ja tutkijoiden keskinäisiä suhteita ilmentäviin normeihin. (Kuula 2006, 23–24.) Ihmistieteisiin luettavassa tutkimuksessa lähtökohta on se, että tutkija on sitoutunut eettiseen ajatteluun. Oleellista on, että tutkija tiedostaa eettisten kysymysten tärkeyden ja noudattaa eettisiä periaatteita tutkimuksensa kaikissa vaiheissa, kuten aiheen valinnassa, aineiston keräämisessä, tutkimusraportin kirjoittamisessa ja aineiston säilyttämisessä sekä hävittämisessä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 18.)

Tutkijan on noudatettava hyvän tieteellisen käytännön toimintatapoja ollakseen uskottava ja luotettava. Tutkijan työskentelyn pitää olla rehellistä, huolellista ja tarkkaa. Hänen tulee käyttää eettisiä menetelmiä tiedonhankinnassa ja arvioinnissa ja kunnioittaa muiden tutkijoiden tekemää työtä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002, 3; Eskola & Suoranta 2008, 210–211.) Oman tutkimuksen uskottavuuteen ja luotettavuuteen olen pyrkinyt vaikuttamaan avaamalla tutkimukseen liittyviä käsitteitä, kuvailemalla mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessini vaiheita ja perustelemalla tekemiäni valintoja.

Tutkimukseen osallistuminen tulee olla vapaaehtoista, joka varmennetaan tutkittavan kirjallisella tai suullisella suostumuksella. Tutkittaville on annettava riittävästi tietoa tutkimuksesta, esimerkiksi tutkijan yhteystiedot, tutkimuksen aihe, kerättävän aineiston käyttötarkoitus ja säilytys. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 24, 26.) Ennen aineiston keräämistä lähetin nuorille sähköpostin välityksellä alustavan tiedustelun, suostuisivatko he osallistumaan tutkimukseeni. Alustavassa viestissä oli myös tiedot tutkimuksesta ja tutkimuksen tarkoituksesta. Nuoret lähettivät suostumuksensa tutkimukseen osallistumisestaan sähköpostilla.

Nuorten tarinoita analysoidessani tärkeä tutkimuseettinen periaatteeni on ollut yksityisyyden suojaaminen, jotta tutkimukseen osallistuvia henkilöitä ei voida tunnistaa. Nuorten tarinoita analysoidessani olen käsitellyt heitä anonyymisti ja poistanut henkilökohtaiset tunnistetiedot raportoinnista. Tästä syystä olen koodannut kaikki nuoret numero- ja kirjainyhdistelmällä. Lisäksi kaikista sitaateista, jotka olen lainannut nuorten tarinoista, olen poistanut muun muassa henkilöiden nimet, paikkakunnat, oppilaitokset ja koulutusalat. Saamani tutkimuslupa Työ- ja elinkeinoministeriöstä edellytti myös tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetin säilyttämistä ja saatujen henkilötietojen käsittelyä niin, että yksityisyyden suoja ei rikkoudu. (ks. henkilötietolaki 1999/523, 4 luku, 14 §.)

4.5 Yhteenveto

Tutkimuksessani on tarinallinen lähestymistapa. Olen kerännyt tarinoita ylioppilailta, jotka osallistuivat Nuorten välivuosi -projektiin vuosina 2005–2007. Opintopolku-tarinoissaan nuoret kirjoittavat, lukiovalinnastaan, lukioajastaan ja koulu-

menestyksestään, lukion jälkeisistä välivuosistaan, koulutusvalinnoistaan ja elämän käännekohdista sekä tulevaisuuteen suhtautumisestaan. Tarinoiden kerääminen tapahtui sähköpostin kautta maaliskuussa 2011. Sain näitä opintopolkutarinoita yhteensä kuudelta nuorelta. Molemmat sukupuolet ovat edustettuina tasapuolisesti. Käytän tutkimuksessani aineistolähtöistä analyysia ja menetelmiksi valitsin teemoittelun ja tyypittelyn. Tavoitteeni on lisätä ymmärrystä niistä vaikeuksista, joita nuorilla on jatkokoulutukseen hakeutumisessa.

5 OPINTOPOLUT LUKION JÄLKEEN

5.1 Koulutusvalinnat

5.1.1 Miksi lukioon?

Suomalaisessa kulttuurissa on aina arvostettu koulutusta. Koulutuksen avulla on pyritty hankkimaan paremmat elinmahdollisuudet (Käyhkö & Tuupanen 1996, 113). Koulutusjärjestelmässämme lukiokoulutus onkin säilyttänyt paikkansa, vaikka toisen asteen ammatillinen koulutus on lisännyt suosiotaan nuorten keskuudessa viime vuosien aikana. Nuoret arvostavat edelleen ylioppilastutkintoa. (Koistinen 2010, 27.)

Ensimmäinen kysymys jonka tein itselleni nuorten tarinoita lukiessani oli, miksi nuoret olivat valinneet lukion? Tähän kysymykseen ovat aiemmin etsineet vastauksia tutkimuksissaan muun muassa Marjatta Lairio (1988, 89–96, 144–145), Pekka A. Kosonen (1991, 82–86, 91), Tero Järvinen (1999, 38–43), Jouko Mehtäläinen (2001, 50–51; 2003, 13, 23) ja Mervi Pekkari (2006, 28–30). Näissä kaikissa tutkimuksissa perustelut lukioon menolle ovat olleet hyvin samankaltaisia: itsestänselvyys, tavoite yliopistoon hakeminen, muita vaihtoehtoja ei ole, ammatillisten valintojen lykkääminen, lisäajan saaminen vaihtoehtojen miettimiselle ja parempien jatkumahdollisuuksien saaminen. Esimerkiksi Kosonen (1999, 83–86) on ryhmitellyt lukioon menon motiivit neljään luokkaan: 1) tietylle ammattialalle suuntautuneet, 2) lykkäämishaluiset, joilla on vielä ammatinvalinta kesken, 3) ammatilliseen koulutukseen ei haluavat ja 4) akateeminen kunnianhimo. (vrt. Järvinen 1999, 39–43) Näissä tutkimuksissa on lisäksi todennettu, että nuorten lukiovalintaan, koulutuksessa etenemiseen ja menestymiseen vaikuttavat kotitausta sekä huoltajien koulutustaustat ja muun lähiympäristön vaikutus. Lisäksi Pekkari (2006) on todennut nuorten lukiovalinnassa olevan ratkaisevana tekijänä sen, miten todennäköisenä nuori pitää suoriutumistaan lukiossa, jota hän arvioi peruskoulumenestyksensä perusteella. Lukion valinneet nuoret erottuvat muita valintoja tehneistä peruskoululaisista oppimiseen liittyvien asenteiden, itseluottamuksen ja minäkuvan perusteella. Lukioratkaisu usein perustuukin pitempiaikaiseen sosiaalistumiseen, mikä tarkoittaa lukion edustamien arvojen, symbolien ja sen suomien jatkumahdollisuuksien sisäistämistä. Lukio siis vetää nuoria, mutta myös paine lukioon menolle on usein suuri. Lukioon hakeutuu varsin erilaisia nuoria muun muassa

oppimisedellytyksiltään, kokemuksiltaan, kiinnostuksiltaan, tavoitteiltaan ja taustaltaankin. (Pekkari 2006, 29–30; Mehtäläinen 2001, 45; Koistinen 2010, 36; Kosonen 1991, 88, 91.) Kososen (1991, 91) tutkimuksessa nousi ratkaisevaksi se, että lukiota pidetään keinona, välineenä, kulkutienä, pääomana, joka takaa arvostusta sekä parempaa asemaa kilpailussa.

Tutkimukseni nuoret perustelevat tarinoissaan myös omia lukiovalintojaan. Näistä nuorista kukaan ei ollut kokenut painostamista vanhempiensa taholta, mutta kannustusta kylläkin. Lukioon meno oli ollut heille myös itsestänselvyys. Näiden kuuden nuoren tarinoiden ja kerättyjen taustatietojen pohjalta en havainnut kuitenkaan merkityksellistä suoraa yhteyttä nuorten lukioon menon ja huoltajien koulutustaustan välillä. (vrt. Mehtäläinen 2001, 133.) Se, etteivät nuoret itse nostaneet esille tarinoissaan kotitaustansa tai vanhempiensa koulutustaustan merkitystä heidän koulutusvalintoihinsa johtuneesta siitä, että tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat kaikki jo itsenäistyneitä aikuisia ja peilaavat tapahtumia aikuisen ymmärryksen ja muistikuvien kautta, jolloin vanhempien vaikutus ei ole enää niin merkityksellistä.

Kaikki nuoret valitsivat lukioon menon, koska heillä oli tavoitteena hakeutua yliopistoon tulevaisuudessa. Nuoria kiinnosti yliopistojen runsas ja mielenkiintoinen koulutusalojen tarjonta. Peruskoulun jälkeen heillä ei vielä ollut minkäänlaista käsitystä, mitä muuta he voisivat tehdä kuin mennä lukioon kolmeksi vuodeksi miettimään jatkokoulutusta. Yksi nuorista mainitsee miettineensä jossakin vaiheessa jopa kaksoistutkinnon suorittamista, mutta se oli jäänyt ajatuksen tasolle. Ajatus kaksoistutkinnosta oli herännyt pitkäaikaisen harrastuksen pohjalta. Lukioon menon taustalla näyttää olleen vaikuttamassa myös se, ettei ammattikoulussa opiskelua arvostettu. Eritoten mahdollisuudet hakeutua akateemiselle uralle houkutti nuoria. Myös Mehtäläisen (2001, 45, 133) tutkimuksessa helsinkiläisten lukiolaisten lukiovalintoihin oli vaikuttanut merkittävästi se, että nuorilla ei ollut vetoa ammatilliselle alalle, koska he eivät ole kokeneet olevansa tekijäihmisiä. Lukio on ollut heille ”standardi” valinta.

Seuraavat muutamat sitaattit nuorten tarinoista kuvaavat hyvin heidän lukiovalintojaan.

Kumpikaan vanhemmistani ei ole käynyt lukiota eivätkä he muistaakseni missään vaiheessa painostaneet minua lukioon Minua ei tarvinnut painostaa, sillä lukio oli itsestänselvyys. Syy tähän oli ennen kaikkea se, että en arvostanut ammattikoulua (...),

mutta toisaalta tarvitsin myös lukion tarjoamat kolme lisävuotta aikaa selvittää, mitä haluan elämässäni tehdä. N /1/1.

Yläasteella en oikein tiennyt mikä olisi se minun juttuni. Ainut selviö oli, että lukio olisi seuraava askel. Mitään painetta tähän ei tullut kotopuolesta, mutta tietenkin läheisimmällä kaveripiirillä oli sama suunta. M /4/1.

(...) en tainut edes miettiä muuta vaihtoehtoa. Sainpahan kätevästi lisäaikaa ammatin miettimiselle. Sen muistan, että yliopisto siinsi tulevaisuudessa itsestänselvyytenä, vaikken siis edes tiennyt mikä haluaisin ”sitten ison” olla. N /6/1.

(...) olivat kovin ylpeitä minusta. He olivat koko kolme vuotta tukenani ja aina kannustivat yliopistohaaveissani. N /2/7.

Isäni oli ylpeä että kirjoitin edes lukiosta, koska ei itse käynyt lukiota. M /7/1.

Samanlaisia tuloksia ovat saaneet myös Kärkkäinen ja Niskanen (2009, 46–47) omassa tutkimuksessaan. Heidän tutkimuksessaan keskeisenä syynä lukiovalinnoille oli se, että nuoret tarvitsivat lisäaikaa ammatinvalinnan tekemiseen, koska peruskoulun päättyessä he eivät olleet vielä valmiita tekemään ratkaisevia päätöksiä ammatinvalinnan suhteen. Erona oli se, että tutkimuksessa korostuivat myös lähipiirin odotukset lukiovalinnan perusteena. Kosolan (2008, 94) tutkimuksessa ei tutkittu varsinaisesti lukiovalinnan perusteita, mutta tutkimuksessa nousi esille, että tytöt korostivat lukion antaneen lisäaikaa ja varmuutta koulutusvalintaan.

5.1.2 Lukioaika ja koulumenestys

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (määräys 33/011/2003; ks. lukiolaki 629/1998) määritetään lukiokoulutuksen tehtäväksi antaa laaja-alainen yleissivistys ja riittävät valmiudet lukion oppimäärään perustuviin jatko-opintoihin sekä valmiuksia vastata yhteiskunnan ja ympäristön haasteisiin sekä taitoa tarkastella asioita eri näkökulmista. Lukiossa opiskelijoilta odotetaan siis opintoihin panostamisen lisäksi jatko-opintojen ja tulevaisuuden miettimistä. Toisaalta nuorelle itselleen lukiovuodet ovat myös täyttä elämää, johon kuuluvat myös koulun ulkopuolelta kaverit ja harrastukset. Moni nuorista saattaakin pohtia, miten suoriutuisi opinnoista tyylikkäästi loppuun ja samalla voisi viettää mukavaa elämää kavereiden kanssa. (Vahtera 2007, 9.)

Koululaitoksen tehtävänä on lisäksi arvioida, millaisia ja miten hyviä oppilaat ovat oppijina. Jarmo Houtsonen (2000, 29) on todennut, että oppilaita voidaan jakaa ”akateemisiin” ja ”käytännöllisiin” oppijoihin, sillä perusteella, onko ”lukupäätä”, vai ei

ole. Tällaisesta jaosta näyttäisi olevan seurauksena se, että oppilaille muodostuu minäkäsitys jo alakoulussa. Myöhemmin jako voi suunnata nuoren koulutukseen hakeutumista. Koska koulujärjestelmässä arvostetaan hyvin näkyvästi opinnoissa menestymistä sekä hyviä arvosanoja, osa oppilaista näyttää ajautuvan väistämättä pakonomaiseen suorittamiseen. (Vanttaja 2002, 44; Pekkari 2006, 23.) Oppilailta edellytetään siis halua oppia uutta ja saavuttaa tuloksia sekä kontrolloida ympäristöä. Oppilaat joutuvat käyttämään erilaisia oppimisstrategioita saavuttaakseen tavoitteita, jolloin tuloksena voi olla menestyminen tai epäonnistuminen opinnoissa. (Koistinen 2010, 35.)

Tutkimuksessani mukana olleiden nuorten mielestä hyvien arvosanojen saaminen on jokaisesta itsestä kiinni. Osa nuorista menestyi lukiossa erittäin hyvin, mutta hyvien arvosanojen saaminen vaati heiltä panostamista ja kovaa työtä. Osin tarinoista nousi esiin jopa tietynlainen pakonomainen suorittaminen hyvien arvosanojen saamiseksi, ja näin nuori kertoo saaneensa haluamaansa opettajien arvostusta, kuten myös Markku Vanttaja (2002) ja Pekkari (2006) ovat aiemmin tutkimuksissaan todenneet. Kärkkäisen ja Niskasen (2009, 47–48) tutkimus vahvisti myös syntyneitä käsityksiä siitä, että lukiolaiset kokevat opiskelun hyvin työntäyteiseksi ja raskaaksi. Heidän tutkimuksensa abiturienteista osa oli kokenut opiskelun selvästi rankemmaksi kuin toiset, mutta tutkimuksessa ei selvinnyt tarkemmin syitä tähän.

Nuorten keskiarvot lukiossa vaihtelivat alle seitsemästä yhdeksään (>7–9.0). Keskiarvoja vertailtaessa voisi sanoa, että naiset ovat pärjänneet hiukan paremmin lukiossa kuin miehet, mutta silti he aliarvioivat jollakin tavalla suoritustaan. Samansuuntaisia tuloksia on saanut Kosola (2008, 82) omassa tutkimuksessaan, jossa kaikki tytöt (yhteensä 17) ilmoittivat pärjänneensä koulussa vähintään keskitasoisesti. Kun taas pojista (yhteensä 20) noin kolmannes ilmoitti menestyneensä heikosti tai ei erityisen hyvin, johon lienee ollut syynä laiskuus ja huono asenne opiskeluun, kuten he itse olivat asian ilmaisseet. Kosolan mielestä tutkimukseen osallistuneet tytöt aliarvioivat, ja pojat puolestaan yliarvioivat koulumenestystään.

Nuoret kertovat myös heidän koulunkäyntiään ja opiskeluaan haitanneista tekijöistä. Eräs nuori kertoo panostaneensa koko kouluaikinsa urheiluun, koska hän oli tähdännyt tosissaan urheilun ammattilaiseksi. Esille nousi myös terveydellisiä syitä sekä jonkin asteisia oppimisvaikeuksia ja puhtaasti laiskuutta. Vaikka Kärkkäisen ja Niskasen

(2009) tutkimuksessa lukiolaisilla oli myös usealla aikaa ja panostusta vaativa harrastus, he eivät kuitenkaan kokeneet harrastusten häirinneen millään tavalla opiskelua. Markku Vanttaja (2002, 14) onkin todennut, että kouluasuoriutumisen on kysymys yksilön halukkuudesta ja kyvystä toimia koulun kulttuurin edellyttämällä tavalla, ja siksi olisi syytä kiinnittää huomio siihen, miten halukkuus kouluasuoriutumiseen syntyy ja säilyy. (ks myös. Pekkari 2006, 28.)

Lukioajasta ja koulussa menestymisestään nuoret kirjoittavat seuraavasti.

Lukio-aikani alkoikin hyvin, eka vuotena vedin ylimääräisiäkin kursseja kolmen vuoden tähtäimeen nähden, mutta toka vuonna pakka alkoi pikkuhiljaa vain jotenkin hajota ja muutinkin suunnitelmia neljään vuoteen ja (...). Neljäs vuosikin meni vähän salakavalasti, mutta sitten päätin, etten halua enää olla lukiossa viidettä vuotta, joten vedin kurssit kasaan ja pääsin kuin pääsinkin pois (...) Paperini eivät ole mitenkään huonot, mutta kuitenkin selvästi alle tasoni mihin olisin pystynyt, jos olisin ollut kunnossa. N /6/ 1.

Ensimmäisenä vuotena minulla oli aavistus siitä, että matemaattiset aineet saattaisivat kiinnostaa. Toisin kävi. M /2/ 1.

Huono arvosana on aina ollut pettymys, vaikka olen pohjimmiltani ymmärtänyt realistisesti sen, että tuloksia ei tule ilman kovaa työtä.” N /1/ 1.

Olin lukiossa varmaan sellainen keskitason oppilas, mutta urheileminen vei suurimman osan ajasta vapaa-ajalla. Urheilu yhdistettynä yleiseen laiskuuteen johti siihen, että ylioppilaspaperit ja päästötodistus olivat juuri tuota kekitasoa, joka ei helpottanut jatko-opintoihin hakeutumista. M /2/ 1.

Oppijana olen alitajuisesti valikoiva. Asioita jotka eivät varsinaisesti kiinnosta on vaikeampi oppia pakonkin edessä. Saatan sitoutua taas syvällisesti ja laajemmin asioihin jotka oikeasti kiinnostavat. M /7/ 1.

(...) joten ei voi sanoa että koulussa olisi ollut jotenkin hirveän kilpailuhenkinen ilmapiiri arvosanoista. Joillekin arvosanoilla oli väliä, kun taas toisille ei niin paljon. M /7/ 1.

Nuoret menivät lukioon miettimään tulevaisuuden suunnitelmiaan. Kuitenkin nuorten tarinoita lukiessa nousee ajatus siitä, että heidän innostus jotenkin vain tulevaisuuden pohdintoihin hiipui. Syitä ”väsähtämiseen” lienee monia. Menestyminen opinnoissa vaatii kovaa työtä ja samalla pitäisi jaksaa pohtia, mitä haluaa tulevaisuudeltaan. On kuitenkin hyvä muistaa, että nuori elää lukiovaiheessa vielä omaa ”kypsymisvaihettaan”, joka vaikuttaa osaltaan nuoren orientoitumiseen sen hetkiseen opiskeluun ja tulevaisuuden pohdintoihin, kun samanaikaisesti koulun ulkopuolinen elämä kavereineen houkuttelee. Lisäksi motivaatiolla on varmasti oma vaikutuksensa lukiossa

suoriutumiseen. Kuten Pekka Ruohotie (1998, 36–37) on sanonut, motivaatiot antavat energiaa, ja ne ovat tilannesidonnaisia. Motivaatiot voivat olla tiedostamattomia tai tiedostettuja. Ulkoisesti motivoitunut opiskelee arvosanojen takia, kun taas sisäisesti motivoituneelle opiskelijalle on tärkeää oppia uusia tietoja ja taitoja tiedon itsensä vuoksi. Lisäksi oppimistilanteissa vaikuttavat oppijan käsitykset itsestään ja tilannekohtaiset reagoimistavat. Jos nuori luottaa kykyihinsä ja kykenee näkemään ponnistelujensa tuloksellisuuden, hänen suhtautumisensa lisää onnistumista. (Koistinen 2010, 34–35, 53.)

Nykypäivän lukiolaisilta edellytetään kykyä itsenäiseen toimintaan ja itseohjautuvuuteen opiskelussa. Kurssimuotoisen luokattoman lukion myötä opiskelijoiden valinnanmahdollisuudet ovat lisääntyneet merkittävästi ja lisänneet samalla opiskelijoiden hämmennystä. Opiskelijat joutuvatkin lukioaikanaan tekemään jatkuvasti tavoitteidensa mukaisia kurssivalintoja, joilla voi olla kauaskantoisia seuraamuksia tuleviin koulutushakuihin. Kurssivalinnat eivät vain aina ole realistisia, eivätkä siten onnistu, joten niihin joudutaan tekemään muutoksia. (Koistinen 2010, 2, 6.) Tutkimuksessani vain yksi nuorista kirjoittaa joutuneensa tekemään uudelleenarviointia ensimmäisen lukuvuoden ainevalinnoista ja pohdintojensa jälkeen päätyneensä vaihtamaan pari ainetta uusiin mielenkiintoisimpiin vaihtoehtoihin, jotka kiinnostivat häntä sillä hetkellä eniten.

Tehokkuusajattelu on tullut koulumaailmaan mukaan. Jatkuva paine lukio-opinnoissa menestymisestä ja tulevat ylioppilaskirjoitukset prässäävät lukiolaisia jopa hyvinvoinnin kustannuksella. Osa lukiolaisista on stressaantuneita ja kokevat itsensä väsyneiksi liiallisesta työmäärästä johtuen, eivätkä siksi jaksa suoriutua kaikista tehtävistään niin hyvin kuin haluaisivat, joten koulusuoritukset heikkenevät. Tällaisessa tilanteessa myös innostus pohtia tulevaisuutta kärsii. Tehokkuusajattelun seurauksena uupunut ja huonovointinen lukiolainen voi sairastua, josta seurauksena on yhä enemmän opiskeluongelmia ja opintojen pidentymistä. (Koistinen 2010, 61, 68; Lukiolaisten hyvinvointi-tutkimus 2007, 52–58; vrt. Mehtäläinen 2003, 52–54; Vahtera 2007, 54–55.)

5.1.3 Mielikuvia opinto-ohjauksesta

Lukiokoulutuksen tuntijaossa (955/2002, 3 luku, 8 §) on määritelty, että lukiossa tulee tarjota opiskelijoille vähintään yksi pakollinen kurssi opinto-ohjauksessa. Lisäksi lukion opintosuunnitelman perusteissa (määräys 33/011/2003, 18) on todettu, että lukion ohjaustoimintaan tulee kaikkien opettaja- ja ohjaushenkilöstöön kuuluvien osallistua.

Tarinoissaan lukioaikaisesta opinto-ohjauksesta nuoret kertovat vähän, vain kolmella nuorella oli jonkinlainen muistikuva opinto-ohjauksesta. Pari nuorta kertoo haaveilleensa ammattia itselleen oman pitkäaikaisen harrastuksen parista. Haaveilu saattoi heidän kohdallaan jopa häiritä muiden realististen vaihtoehtojen pohdintaa. Nuorten kohdalla oli havaittavissa tietynlaista turhautumista koulutusvalintojen ja päätösten tekemiseen, koska valintaprosessi koettiin hankalaksi tehdä yksin. Esille nousi myös, että muiden opettajien suhtautuminen jatkosuunnitelmien tekemiseen oli neutraalia, ja nuoret kokivatkin saaneensa heiltä kannustusta vähäisesti. Pekkari (2006) on todennut, että opiskelijoiden ura- ja elämänsuunnittelu jää vähälle huomiolle keskittyen lähinnä lähitulevaisuuteen. Ohjaustoiminta näyttää siis jäävän lähinnä nivelvaiheessa ”koulusta kouluun” -ohjaamiseksi. (Emt., 8, 155, 167.)

Muistikuvia konkreettisista jatkosuunnitelmien tekemisestä lukiossa nuorilla oli niukasti, vain yksi kertoo tehneensä opinto-ohjaajalle suunnitelman kolmeen koulutukseen hakeutumisesta, jota hän ei kuitenkaan toteuttanut. Opinto-ohjaajan tunnilla oli yleisesti perehdytty lukiossa oppimiseen ja tuleviin ylioppilaskirjoituksiin, mutta vähän lukion jälkeisiin vaihtoehtoihin. Yksi nuorista kirjoittaa suoraan, ettei opinto-ohjauksesta ollut hänelle jatko-opintojen kannalta mitään erityistä hyötyä. Hän ei myöskään kokenut ohjausta erityisen kannustavaksi. Negatiiviseen kokemukseen lienee vaikuttanut eniten se, ettei hänellä itsellään ollut vielä minkäänlaista käsitystä siitä, mikä ala kiinnostaisi, ja mihin koulutukseen haluaisi hakeutua lukion jälkeen. Hän myös myöntää olleensa laiska pohtimaan ammatinvalintaansa lukioaikana, joten hän kokee vastuun jatko-opintoihin hakeutumisesta olleen hänellä itsellään.

Sain niin hyvää opinto-ohjausta ja kannustusta kuin olin ansainnutkin, sillä en ollut vielä selvillä minne haluaisin hakeutua ja laiskuuttani en ollut asiaan jaksanut paneutua. M /2/ 2.

Opinto-ohjaus oli ”normaalia”, sellaista kuin olin kuvitellutkin sen olevan. En osaa sitä kovin tarkasti kuvailla. Ohjauksessa perehdyttiin ainakin eri vaihtoehtoihin lukion jälkeen ja perehdyttiin myös paljon lukiossa oppimiseen ja yo-kirjoituksiin. Ainoa päämäärä vaikutti kuitenkin olevan valmistaminen seuraavaa koulua varten. M /7/ 1.

Jälkeenpäin ajatellen suhtautuminen jatko-opintoihin hakeutumiseen oli neutraalia suurimmalla osalla opettajista. M /2/ 2.

Muilta opettajilta kuin ryhmäohjaajalta ja opolta ei nyt varsinaisesti tullut kannustusta. Kahden ensimmäisen asenne oli se että pitää päästää nopeasti opiskelemaan lukion jälkeen. M /7/ 1.

Ehkä olisi voitu myös kertoa enemmän pitkällä tähtäimellä, että mitäs sitten esimerkiksi yliopiston jälkeen (...). M /7/ 1.

Kuitenkin on mielestäni turha sysätä vastuuta jatko-opintoihin hakeutumisesta lukiolle tai lukion opinto-ohjaajalle. M /2/ 2.

Kärkkäisen ja Niskasen (2009, 71) tutkimuksessa nuoret korostivat myös nimenomaan omaa vastuutaan omien päätösten teossa. Osa heidän tutkimukseensa osallistuneista nuorista olisi toki kaivannut enemmän ohjausta lukioaikana, esimerkiksi ainevalintojen tekemisessä ja tietoa siitä, kuinka ne vaikuttavat tuleviin koulutussuunnitelmiin. Puolestaan Kosola (2008, 104) arvioi tutkimuksessaan, että opinto-ohjauksessa ei ole mahdollista tuoda esiin vaihtoehtoja kuin valikoiden, ja väistämättä käsittely jää silloin melko pintapuoliseksi. Siksi eri vaihtoehtoihin syventyminen vaatiikin lukiolaiselta itseltään omaa aktiivisuutta ja kiinnostusta. Pekkarin (2006, 200) mielestä opinto-ohjauksen pitäisi edistää nimenomaan lukiolaisen metakognitiivisia taitoja, muun muassa ajattelun syventämistä, prosessointi- ja reflektointikyvyn kehittymistä sekä pitkäjänteisen suunnittelun taitoja. Ohjaus pitäisi nähdä jatkumona (prosessina), jonka etenemistä ohjaaja seuraa ja tukee tietoisesti.

Mehtäläinen tuo esille tutkimusraportissaan (2003) mielenkiintoisia syitä, miksi helsinkiläiset lukio-opiskelijat eivät keskustele opinto-ohjaajansa kanssa. Nuorten mielestä koulutusinfoa saadaan muilla tavoin riittävästi, eikä keskustelua sinänsä koeta hyödylliseksi. Nuoret haluavat itse selvittää asiat. Lisäksi nuoret epäilevät, että opinto-ohjaaja ei osaa vastata heidän kysymyksiinsä, eikä hänellä ole aikaa henkilökohtaiseen ohjaukseen kiireittensä takia. Toisaalta kävi myös ilmi, että ne opiskelijat, jotka olivat tulleet lukioon nimenomaan miettimään omaa ammatillista suuntautumistaan, eivät kuitenkaan hakeutuneet henkilökohtaiseen ohjaukseen, vaikka he olisivat olleet

ohjauskeskustelun tarpeessa. Tietoa erilaisista opintomahdollisuuksista on tarjolla lukioissa runsaasti ja netistä löytyy lisää. Kyse ei siis ole tiedon puutteesta, vaan haluttomuudesta käydä itsensä tai jonkun muun kanssa ajatuksia perkaavaa ja jäsentävää keskustelua. (Mehtäläinen 2003, 30–31).

5.1.4 Jatkosuunnitelmat lukion päättyessä

Nuoret tekevät päätöksen jatkokoulutukseen hakeutumisesta tavallisimmin lukion tai ammatillisten opintojen viimeisenä vuonna tai vasta koulutuksen päättymisen jälkeen. Varsinkin lukiopohjalta jatko-opintoihin hakevat pitävät valintojaan avoimina mahdollisimman pitkään ennen lopullisen päätöksen tekemistä. (Vuorinen ja Valkonen (2005, 23.)

Kaikki tutkimukseeni osallistuneet nuoret kertovat menneensä lukioon lisäajalle miettimään omia tulevaisuuden suunnitelmiaan ja tekemään ratkaisuja jatkokoulutusaloista. Tarinoissaan he kuitenkin kertovat, että lukion päättyessä heillä ei ollut selvillä oma ammatillinen suunta, eikä tehtynä jatkosuunnitelmia koulutukseen hakeutumisesta. Heillä oli säilynyt kuitenkin edelleen ajatus siitä, että tulevat pyrkimään yliopistoon jossakin vaiheessa tulevaisuudessa, kunhan ala ensiksi selviää. Tarinoista ei käynyt selville, oliko nuorilla riittävästi tietoa eri koulutusaloista tai koulutusten hakumenetelystä. Mehtäläisen (2003) mielestä tosiasia on se, ettei kolmen vuoden mietiskelyaika ole riittävä kaikkien kohdalla, eivätkä kaikki nuoret ole vielä kypsiä lukioaikana tekemään suuria päätöksiä. Nuoren elämässä lukioaikana tapahtuu paljon: arvomaailma ja harrastukset muuttuvat, eri aineet kiinnostavat eri tavalla kuin opintojen alussa, kaveripiirit muuttuvat, lähiomaisten toiveet alkavat vaikuttaa, eikä valittu ala enää kiinnosta. Monella lukiolaisella alavalinnat muuttuvatkin matkan varrella. (Emt., 110.)

Jonkin verran nuoret olivat toki pohtineet mahdollisia jatkokoulutusaloja, mutta päätösten tekeminen ei ollut helppoa, koska niin monet koulutusalat tuntuivat kiinnostavilta, eikä itselle parhaiten soveltuvaa koulutusala osannut valita. Myös Kärkkäisen ja Niskasen (2009, 52) tutkimuksessa nuorten ongelmana jatkosuunnitelmien tekemisessä korostui vaihtoehtojen paljous. Samoin Kosolan (2008, 83) tutkimuksessa lukiolaiset kokivat koulutus- ja ammatinvalinnasta päättämisen vaikeaksi.

Lukion aikana tai sen jälkeen minulla ei ollut vielä täysin selkeää mielikuvaa siitä miksi haluaisin valmistua, mutta ajatus oli iskostettu päähän että opiskelemaan on pakko päästä kunhan pääsee jonnekin sisään. M /7/ 2.

Kuten tuossa jo kirjoitin lukion lopussa ja jälkeen minulla ei ollut mitään tarkkaa visiota tulevaisuudelle. Ajattelin että tulevaisuudessa työni voisi olla ehkä jotain tietokoneisiin tai kieliin liittyvää, mutta en sen tarkemmin. M /7/ 1.

Lukion jälkeen oli vain kiva, että sain sen pois päiväjärjestyksestä, kaikesta huolimatta. N /6/ 1.

Eihän se sitten oikein selvinnyt. N /1/ 1.

Lopulta en abikeväänä hakenut mihinkään, koska aikeenani oli lähteä syksyllä Lontooseen. N /3/ 1.

Jotenkin nuorten tarinoista huokui ajatus, että lukioaikana he eivät riittävän vakavasti paneutuneet ammatinvalintaan eivätkä oman jatkokoulutusalan selvittelyyn. Tähän saattoi osaltaan vaikuttaa se, etteivät nuoret kokeneet vielä ajankohtaiseksi pohtia jatkokoulutusta tai ylipäättänsäkään ammatinvalintaa. Kenties nuoret luottivat siihen, että oma ala kyllä löytyy tulevan välivuoden aikana. Tässä kohtaa voisi sanoa, että näiden nuorten kohdalla yksi lukiolle asetetuista tehtävistä ei toteutunut parhaalla mahdollisella tavalla. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (määräys 33/011/2003,12) todetaan muun muassa, että lukion on tuettava nuoren yksilöllistä kasvua ja kypsymistä aikuisuuteen, jotta hän kykenee tekemään jatkokoulutusta ja elämänuraa koskevia valintoja ja ratkaisuja.

Tutkimukseni nuoret olivat päättäneet jo lukiossa ollessaan, että tulevat viettämään välivuoden kirjoitusten jälkeen. Nuoret kertovat luottaneensa siihen, että tulevan välivuoden aikana heillä on aikaa miettiä lisää omia jatkosuunnitelmia, ja oma koulutusala kyllä selviäisi. He tuntuivatkin pohtineen enemmän sitä, mitä he tekisivät välivuoden aikana kuin koulutukseen hakeutumista. Kahdella nuorella oli kuitenkin ollut jonkinlainen yritys pyrkiä yliopistoon heti ylioppilaskirjoitusten jälkeen. Toinen sai tuntumaa pääsykokeisiin osallistumisesta, mutta toinen myöhästyi jo hakuajasta.

Lukiosta päästyäni en siis ollut miettinyt kovinkaan vakavasti mitä tulen jatkossa opiskelemaan. Luotin, että sitä olisi aikaa pohtia sitten armeijassa. Jälkeenpäin ajateltuna en olisi kaivannut koululta mitään enempää. M /2/ 2.

En todellakaan ajatellut mitään jatko-opiskelua (...) N /6 / 1.

Sama tunne tulevaisuuden tuntemattomuudesta jatkui lukiossa. Tätä en kokenut millään tavalla ahdistavana niin kuin joku toinen saattaisi. Päinvastoin, ajattelin silloin kuten

myöhemminkin, että kaikki ovet ovat minulle avoinna. pitää vaan tunnustella, että minkä takana olisi juuri se oma paikka. M /4/ 1.

5.2 Välivuodet

Päästyään lukiosta nuoret elävät kahden merkittävän muutosvaiheen keskellä. He elävät omaa aikuistumis- ja itsenäistymisprosessiaan ja samalla pyrkivät saamaan opiskelupaikan hankkiakseen työelämävalmiuksia. (Vahtera 2007, 19.) Nämä nuorten siirtymät koulutuksesta toiseen ja myöhemmin koulusta työelämään kuuluvat aikuistumiseen. Nuorilla on edessä uudenlainen elämänvaihe. He haluavat itsenäistyä ja aloittaa oman elämän muuttamalla pois kotoa. Näin nuoret ottavat sosiaalista ja taloudellista etäisyyttä perheestään sekä vastuuta omasta elämästä. Tämä ei kuitenkaan merkitse lopullista erottautumista perheestä, sillä pohja nuorten taloudelliselle, sosiaaliselle ja kulttuuriselle pääomalle on luotu jo lapsuudessa. (Tolonen 2005, 35.)

Lukion päättymisen jälkeen kolme nuorta ottivat aikuistumisensa ensimmäisiä askeleita muuttaessaan pois kotoa uudelle paikkakunnalle. He uskalsivat tehdä muuttopäätökset, vaikka yhdelläkään heistä ei ollut tiedossa työtä tai opiskelupaikkaa uudella paikkakunnalla. Nuorten muuttopäätöksiin vaikuttivat enemmänkin kavereiden antama esimerkki tai sen hetkinen seurustelusuhte. Nuoret näyttävät tekevän muuttamista koskevat päätökset rohkeasti miettimättä etukäteen minkäänlaisia epävarmuustekijöitä, kuten mistä saa työtä, millä maksaa vuokran ja muun elämisen. Myös työni kautta tällainen muuttamisilmiö on tullut hyvinkin tutuksi. Nuori muuttaa seurustelukumppaninsa perässä uudelle paikkakunnalle, vaikka hänellä itsellään ei olisi mitään suunnitelmia mietittynä tai tehtynä valmiiksi. Ymmärrettävää toisaalta on se, että nuoruuteen kuuluu tietynlaista spontaania toimintaa ja huolettomuutta.

Aikanaan muutin kotipaikkakunnaltani (...). Tyttö ja työ, voisi melkein sanoa, mutta tyttö jätti eikä töitäkään ollut. M /4/ 1

Kesä tuli ja meni, syksyllä muutin ihan randomisti sitten vanhan kämppikseni kanssa (...). N /6/ 2.

Lisäksi yksi kaveri oli jo muuttanut (...) poikaystävineen poikaystävänsä työn perässä, joten en joutunut sinne ihan yksin muuttamaan. N /3/ 1.

Lukion jälkeen nuorilla ei ollut selkeitä jatkosuunnitelmia, joten heillä oli edessä välivuoden pitäminen. Nuoret olivat epävarmoja tulevaisuudestaan ja väsyneitä

pohtimaan ammatinvalintaa tai panostamaan pääsykoekirjojen lukemiseen, joten tuleva välivuosi oli heille helpotus. Tässä vaiheessa nuoret ajattelivat, että tulevan välivuoden aikana heille selviää oma ammatillinen suunta ja jatkokoulutusala. Osalla nuorista oli tehtynä jonkinlainen suunnitelma välivuodelle. Tavoitteena oli muun muassa suorittaa armeija, lähteä ulkomaille töihin ja hakea Suomessa töitä. Työttömäksi jääneet nuoret muuttivat uudelle paikkakunnalle.

Ajattelin, että en kirjoitusten jälkeen jaksa paneutua enää kunnolla pääsykoekirjallisuuteen ja välivuosi opinnoista tuntui hyvältä vaihtoehdolta. N /3/ 1.

Mehtäläisen (2003) tutkimuksessa välivuoden pitämisestä ilmeni seuraavaa. Miespuoliset lukiolaiset, jotka olivat vielä epävarmoja jatkokoulutusalaan, olivat menossa myös armeijaan ensiksi. Naisopiskelijoista vain muutama suunnitteli suoraan pitävänsä välivuoden. Yhtenä syynä naisten välivuodelle oli tilapäinen kyllästyminen opiskeluun ja halu nähdä maailmaa. (Emt., 23.)

Ensimmäiset pyrkiminsä jatkokoulutukseen nuoret tekivät ensimmäisen välivuoden keväällä. Ammattikorkeakouluihin nuoret kertovat hakeneensa lähinnä muodonvuoksi, koska työmarkkinatukilaki velvoitti heitä. Yliopistoon pyrkijät olivat hakeneet sellaiseen pääaineeseen, joka oli kiinnostanut heitä jo lukioaikana. Pisteet pääsykokeissa eivät riittäneet opiskelupaikan saamiseen. Nuoret pohtivat itsekkin syitä, miksi näin kävi. Jonkun kohdalla valmistautumista pääsykokeisiin häiritsi työharjoittelussa olo ja tuore seurustelusuhde. Hän ei jaksanut eikä ehtinyt paneutua riittävästi pääsykokeisiin lukemiseen. Toisaalta syynä oli myös se, että pääsykokeissa olisi pitänyt onnistua todella loistavasti, koska lähtöpisteet todistuksen perusteella olivat alhaiset. Aiemmalla koulumenestyksellä oli siis merkitystä sisäänpääsyyn. Nuoret pohtivankin jonkin verran myös etukäteen omia sisäänpääsymahdollisuuksiaan koulutukseen, jonne aikoivat hakeutua. Vuorisen ja Valkosen (2003, 52) mielestä tällainen sisäänpääsyprosenttien laskeskely voi jopa johtaa siihen, että nuori vapaaehtoisesti luopuu hakemisesta. Tällainen menettely on yleisintä yliopistoon hakevilla.

(...) ja huomasin, että pienten aloituspisteiden vuoksi jouduin antamaan kokeessa liikaa tasoitusta. M /2/ 4.

Aloin kevään (...) aikana hiljaksiin lukea pääsykokeita varten, mutta työskentelyn ja uuden poikaystäväni takia lukeminen jäi melko vähille. N /3/ 2.

Kirja oli umpitylsä ja toisaalta pieni sisäänpääsyprosentti tuntui jo alkuun lannistavalta. M /4/ 1.

Piloille mennyt lukio ja kirjoitukset vaikeuttavat myös yliopistohakuja, lähtöpisteeni ovat onnettomat haluamilleni aloille, eli valintakokeessa pitäisi onnistua (lähes) täysillä pisteillä päästäkseni sisään. N /6/ 3.

Aina ei käy niin hyvin, vaikka pääsee opiskelemaan ja saa tutkinnon suoritettua tavoiteajassa, koska työllistyminen koulutusta vastaavalle alalle voi olla vaikeaa. Eräs nuori oli löytänyt omalta tuntuvan unelma-alansa ammattikorkeakoulun puolelta. Tutkinnon hän suoritti tavoiteajassa, mutta ei työllistynyt alalle. Näiden opiskelujen jälkeen hänellä oli taas edessä välivuosi ennen kuin portti yliopistoon aukesi.

Lopulta luulin saaneeni valaistuksen – halusin (...). Se tosin tarkoitti hyvästejä yliopistolle. N /1/ 2.

Seuraaviin välivuosiin mahtuu monenlaisia tapahtumia; on menestystä ja epäonnistumisia. Nuori, joka oli vihdoinkin löytänyt itseään kiinnostavan pääaineen yliopistolta, aloitti aineen perusopinnot avoimessa yliopistossa ja hankki työpaikan, joten hänen kohdallaan asiat lähtivät etenemään. Nuorilla oli myös kokeiluja opiskelusta ammattikorkeakoulussa sekä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Opinnot keskeytyivät lyhyeen, sillä ala ei kiinnostanut eikä tuntunut omalta. Lisäksi nuorten välivuosiin mahtui eripituisia työttömyysjaksoja, keikkatöitä, työharjoittelua, ohjaavaa koulutusta, opiskelua kansanopistossa ja tukityöllistymistä. Myös haaveita toteutettiin, esimerkiksi lähtemällä vapaaehtoistyöhön ulkomaille.

Syksyllä (...) pääsin vihdoinkin lähtemään (...)vapaaehtoistöiden merkeissä. Olin matkassa 3 kuukautta josta suuren osan ajasta tein töitä (...). Vaikka työtä oli paljon 6 päivää viikossa ja työ osittain raskasta niin ilmapiiri oli kuitenkin hyvä, viihdyin kovasti ja opin paljon uutta maailmasta ja elämästä. M /7/ 3.

Sain työvoimatoimistosta osoituksen työvoimakoulutukseen(...). Koulutus vaikutti kiinnostavalta, koska olin jossain määrin ollut kiinnostunut (...)-alasta jo aiemminkin. (...) Koulutus muuten oli kyllä mukava, vaikka työhaastatteluleikit tuntuivat välillä hiukan turhauttavilta. Tehtiin kuitenkin CV:t ja opeteltiin hakemusten tekoa. N /3/ 3.

(...) on miellyttävää, sitä tulee harrastukseen tehtyä vielä nytkin, mutta ei se alana tarjonnut sitä älyllistä stimulaatiota, jota opiskelusta kaipasin. M /4/ 3.

Ajattelin käydä kokeilemassa, miltä (...) tuntuisi, vaikka olinkin jo aika varma siitä, ettei se taida ihan minun alani olla. Huomasin varsin pian olleeni oikeassa ja päätin keskeyttää opintoni, sillä mielestäni on ajanhukkaa opiskella alaa, joka ei ollenkaan tunnu omalta. N /3/ 2.

(...) ja aloitin (...) perusopinnot avoimessa yliopistossa syksyllä (...). Ala tuntui perusopintojen pohjalta omalta, eikä yliopisto-opiskelu ollut muutenkaan hullumpaa. M /2/ 4.

Nuorille kertyi väli vuosia vaihtelevasti yhdestä seitsemään vuoteen. Näiden väli vuosien aikana nuoret ovat hakeneet jatkokoulutuspaikkaa useita kertoja. Yleisesti voisi sanoa, että hakukertojen määrä on suorassa yhteydessä kertyneiden väli vuosien määrän kanssa. Mitä useampi väli vuosi sitä useammin nuori on hakenut koulutukseen. Nuorten tarinoista käy ilmi myös se, että nuorten oma panostaminen koulutukseen hakeutumisessa vaihtelee suuresti. Tämä johtunee siitä, että oma ala on ollut edelleen kadoksissa, jolloin pääsykokeisiin valmistautuminen jää aina vähäiseksi. Toisaalta opiskelupaikan saaminen ei myöskään ole aina ollut nuorelle ensisijaista. Nuoren elämänvaiheessa on ollut silloin muita asioita, jotka ovat menneet koulutuksen edelle. Esimerkiksi seurustelusuhteet ovat estäneet uusien koulutusvaihtoehtojen etsimisen asuinpaikkakunnan ulkopuolelta, jolloin vaihtoehdot jäävät väkisinkin suppeiksi, ja nuori itse rajoittaa mahdollisuuksiaan päästä opiskelemaan. Lisäksi seurustelusta on ollut haittaa pääsykokeisiin valmistautumisessa. Seurustelusuhteen ylläpitäminen on vienyt aikaa, eikä nuori silloin ole jaksanut paneutua riittävästi pääsykoekirjojen lukemiseen. Muita syitä ”pääsykoeväsymykseen” ovat olleet muun muassa ajan- ja rahanpuute, työssäkäynti, kiinnostava ala ei ole vain vielä löytynyt sekä jonkin tasoiset oppimisvaikeudet, joten pääsykokeisiin valmistautumisessa alkunostus on hiipunut vähitellen.

Suurimmat vaik(e)uttajat kouluttautumiselleni (sen puutteelle) ovat siis olleet oma pää ja raha(n puute). Molemmat vaikuttavat edelleen, mutta alan hyväksyä sen, että tasan eivät käy onnen lahjat. N /6/ 3.

Vajaan vuoden olin ”oikeasti palkkahommista” (...) (eli työn rankkuuteen nähden onnettomalla palkalla), puoli vuotta olin (...) palkkatuella (onneton palkka mutta työpaikka oli kiva!), muut työpaikat olen työskennellyt työmarkkinatuella (kurjempaakin kurjempi ns. ”palkka” – RIISTOA sanon minä!). N /6/ 2.

Keväällä hain sisään ja olin jopa lukenut vähintäänkin jauhoisen pääsykoekirjan pariin otteeseen, tehnyt muistiinpanot ja kaikkea. Toiveeksi jäi. M /4/ 2.

(...) – hiukan paremmin kuin edellisenä vuonna mutta kuitenkin aivan liian huonosti sisäänpääsyn kannalta. Olin tietysti kovin pettynyt, mutta päätin yrittää vielä kerran – ja tällä kertaa tosissani. N /2/ 4.

2009 kesänä hain opiskelemaan (...), mutta jätin kokeen kesken, koska koe osoittautui liian haastavaksi. M /7/ 4.

Kolme nuorista mainitsee osallistuneensa yliopiston pääsykokeisiin valmistavalle valmennuskurssille. Maksuton valmennuskurssi kuului osaksi Nuorten välivuosi -projektin toimintaa. Valmennuskurssilla ei ollut ainekohtaista valmennusta, vaan keskityttiin niihin menestystekijöihin, kuten lukutekniikan opetteluun, lukujärjestyksen laatimiseen, omien vahvuuksien ja heikkouksien pohdintaan, joilla haluttiin vahvistaa ja tukea nuoren onnistumista pääsykokeissa. (Nuorten välivuosi -projekti, loppuraportti 2008, 15–16.) Nuorten arviot olivat väliltä loistava tai vaikea sanoa, mitä hyötyä oli. Tällaiseen valmennukseen osallistuminen pitäisi ehdottomasti ajoittaa oikein, jotta nuori hyötyisi valmennuksesta ja saisi onnistumisen kokemuksia. Nuoren itsensä pitää olla valmis panostamaan koko hakuprosessiin.

Vaikka kirja olikin hyvä psyykkaamaan ja uskottelemaan että minulla on suuri potentiaali päästä pääsykokeet läpi, niin loppupeleissä se ei kuitenkaan riittänyt. M /7/ 5.

Hyöty oli nyt vähän niin ja näin. M /4/ 3.

Ajattelin aluksi, että no jotain häpähöpöhommaa se on, mutta mennään nyt katsomaan, jääkö sieltä mitään käteen. Onneksi menin! Ohjaajan intoa puhkuva asenne tarttui ja sain kurssilta paljon työkaluja lukemiseni tueksi. Ja tuli hurjat voittajafiilikset, kun viikko oli mennyt hyvin ja siitä sai raportoida ja takaisin tuli todella kannustavaa tsemppausta. N /3/ 5.

Ammattikorkeakouluhaku on ollut pääsääntöisesti nuorille toissijainen vaihtoehto; vain neljä nuorta kertoo hakeutuneensa kerran tosissaan ammattikorkeakouluun. Silloin innostus hakeutumiseen oli syttynyt oman harrastuksen kautta. Näihin pääsykokeisiin nuoret menivät innolla ja valmistautuneina. Kaikki muut hakukerrat ammattikorkeakoulutukseen tehtiin, koska työmarkkinatukilaki edellyttää sitä. Nuoret kertovat näiden hakujen olleen heille pakkohakua, koska he eivät löytäneet itseään kiinnostavia koulutusaloja ammattikorkeakouluista. Myös Vuorisen ja Valkosen (2003, 75) tutkimuksessa kävi ilmi, että ensisijaisesti ammattikorkeakouluihin hakeneiden valintaperusteena oli ollut työmarkkinatuen saaminen.

Seuraavana vuonna vuorossa oli sama (...) KO. joka oli ensimmäinen paikka, johon yritin oikein tosissani (...). Olin todella innoissani (...), jopa hyvä siinä ja halusin eteenpäin siinä. Toiveeksi jäi, mutta yritettyä tuli. M /4/ 2.

(...) asuessani olen hakenut kouluihin (omasta halustani ja pakotettuna by työkkäri) ja tehnyt siinä ohella kaikenlaisia töitä. N /6/ 2.

Kesinä joina jouduin vielä käymään ammattikorkeiden ”pakkohauissa” milloin missäkin kokeissa ja kun yritin huvikseni kokeilla kokeita, huomasin että en aina kerennyt esimerkiksi lukemaan ja tekemään muistiinpanoja annetuista lähdeteksteistä aikeiden sisään. M /7/ 4.

Hain samalla myös ammattikorkeaan kolmelle eri linjalle (...), koska oli se ”pakkohaku”. N /3/ 2.

Korkeakoulutukseen hakeminen ja oman opiskelupaikan löytyminen onkin useasti hyvin pitkä prosessi, jonka aikana jatko-opintoihin hakeutuvat joutuvat osallistumaan kovaan kilpailuun. Oman koulutustavoitteensa toteuttaminen voi edellyttää odottamista, kiertoteiden ja varasuunnitelmien käyttämistä tai pyrkimistaktiikan vaihtamista. (Vuorinen & Valkonen 2003, 34.)

Timo Hämäläinen tutki 1980-luvulla väli vuoden vaikutuksia lukiosta päässeiden nuorten kehittymiseen. Tuloksissa hän toteaa, että nuoret eivät päässeet lukioaikana aikuistumaan ja itsenäistymään sillä tavoin kuin heidän ikäkaudellaan olisi kuulunut. Tutkimus osoitti myös, että väli vuosi vahvisti nuorten persoonallisuutta sekä muita voimavaroja, joita nuoret tarvitsevat suoriutuakseen jatko-opinnoista ja niiden vaatimasta itsenäisestä elämisestä. Hämäläinen on todennut, että väli vuotta voidaan enimmäkseen pitää perusteltuna, mutta päähuomio olisi kiinnitettävä niihin syihin, jotka aiheuttavat sen, että lukiolaiset nuoret haluavat pitää väli vuoden tai useampia vuosia. (Hämäläinen 1988, 39–47.)

5.3 Elämän käännekohtat

Elävän elämän käänneet syntyvät tarinallisuuden eri ulottuvuuksia tutkineen Hännisen (2000, 53–54) mukaan toimintojen, onnistumisten ja epäonnistumisten, vastoinkäymisten ja haasteiden, sattumien ja odotuksenmukaisten prosessien suhteissa. Elämän käännekohtiin liittyy useimmiten menneen jättämistä ja uuden kohtaamista, ja tämä voi herättää toisissa ihmisissä ahdistusta. Yksilön on silti kyettävä eri ratkaisuja tehdessään punnitsemaan myös mahdollisia riskejä, esimerkiksi pohtiessaan soveltuvuuttaan jollekin ammattialalle, ennen kuin hän tekee päätöksensä koulutukseen hakeutumisesta. (Häyrynen 2003, 369–370.)

Hänninen (2000) puhuu omassa tutkimuksessaan yksilön mielen sisäisestä tarinasta eli koetusta tarinasta, jossa ihminen tulkitsee itselleen elämänsä tapahtumia. Sisäinen tarina on muuttuvan elämäntilanteen jäsenysprosessi, jota voidaan käyttää oman elämän jäsentämisen apuna ja toiminnan ohjaamisessa. Tarinat voivat antaa virikkeitä tarkastella omaa elämää uudesta näkökulmasta. Sisäinen tarina ankkuroituu yksilölliseen kokemukseen. Merkittäviä tapahtumia sisäisen tarinan muodostumisen kannalta ovat voimakkaasti mieleen painuneet ydinkokemukset, jotka toimivat esimerkkitarinaoina hahmotettaessa elämäntilanteita. (Emt., 48–50, 53.)

Nuoret kertovat tarinoissaan niistä heille merkityksellisistä tapahtumista, joista he saivat uutta pontta jatkosuunnitelmiansa tekemiseksi, ja suunta tulevaisuuteen alkoi vähitellen selkiintyä, uusi polunpää löytyä. Nämä elämänkäännekohtat olivat osan kohdalla positiivisia ja osan kohdalla negatiivisia, jotka kuitenkin muuttuivat lopulta myönteisiksi. Anni Vilkon (1997, 77) mukaan ihminen pyrkii muovaamaan käsitystä itsestään järjestämällä ja jäsentämällä elämänkulkunsa tapahtumia, joiden avulla ihminen haluaa löytää mieltä elämälleen. Hän paikantaa itseään tässä ja nyt sekä ennakoii tulevaisuuttaan.

Listaan aluksi nämä käännekohtat ja tarkastelen niitä tarkemmin seuraavissa kappaleissa. Näiden teemojen kautta nuoret kirjoittavat käännekohtista: innostava työharjoittelu, uudet ystävyysuhteet, seurustelusuhteen alkaminen ja loppuminen, parisuhteen vakiintuminen, TV-dokumentti, oppimiskokemukset, onnistuminen opinnoissa, lähipiirissä koskettava sairastuminen, työttömyys ja keikkahommat. Näissä tapahtumissa on ollut mukana vaikuttamassa sattuma. Saadut kokemukset käänsivät kaikkien elämänkulun suuntaa. Näistä käännekohtista nuoret kirjoittavat tavalla, josta voi aistia heidän uudenlaisesta innostumisesta, kun asiat alkavat pikkuhiljaa selkiytyä, ja omat tavoitteet konkretisoitumaan. Myönteisten kokemusten seurauksena nuoret alkoivat saada uudenlaista otetta elämänkulkuun. He katkaisivat jo urautuneen elämäntapansa ja alkoivat toimia tavoitesuuntautuneesti.

Parisuhteen merkitys korostui koulutukseen hakeutumisessa ja yleensäkin nuoren koko elämäntilanteessa. Aiemmin on kerrottu jo niistä seurustelusuhteen haittaavista vaikutuksista koulutukseen hakeutumisessa. Seurustelusuhteen päättyminen muutti kuitenkin tilannetta. Eräs nuori kirjoittaa tarinassaan, että näin jälkikäteen ajateltuna seurustelusuhteen päättyminen oli ehdottoman hyvä asia. Hän muun muassa uskalsi

laajentaa hakualuettaan ja haki useampaan yliopistoon samanaikaisesti. Tuloksena olikin se, että nuori pääsi opiskelemaan uudelle paikkakunnalle. Puolestaan seurustelusuhteen vakiintuminen parisuhteeksi toi tasapainoa elämään. Kumppani kannusti uusien koulutusvalintojen teossa. Myös uusien ystävyysuhteiden merkitys korostui. Nuori sai vertaistukea samanlaisessa tilanteessa olevilta nuorilta, jotka ymmärsivät ja kuuntelivat häntä. Kärkkäisen ja Niskasén (2009) tutkimuksessa abiturientit korostivat myös ystävien merkitystä vertaistuen antajina. Parisuhteella oli ollut vaikutusta näidenkin nuorten koulutukseen hakeutumisessa. Toisaalta myös perheen tuki, ja eritoten äidin merkitys korostui valintaprosessissa. (Emt., 57–64.)

Optimistisen perussävyyn omaava ihminen muovaa sisäistä tarinaansa uskoen, että kaikki kääntyy lopulta parhain päin. Pessimistisesti asioihin suhtautuva olettaa puolestaan hyvien hetkien ennakoivan onnettomuuksia. (Hänninen 2000, 52–53.)

Kesällä (...) tutustuin nykyiseen avovaimooni ja aloimme seurustella. Syksystä aloitin vuoden opinnot kansanopistolla (...) samalla oli mahdollista suorittaa avoimen yliopiston opintoja, joten ajattelin, että siinä olisi hyvä mahdollisuus auttaa pääsemään sisään yliopistoon. Menestyin kursseilla huomattavasti paremmin kuin olin menestynyt lukiossa, sillä suurin osa aiheista oli mielenkiintoisia. Kansanopisto vahvasti halua päästä yliopistoon. M /7/ 4.

Suurin kiitos siitä, että yleensä opiskelen (...)nyt yliopistossa, enkä toimi lähettämötyöntekijänä leipomossa kuuluu vaimolleni.(...) M /2/ 4.

Kesä tuli, koulu jäi, mutta löytyi sieltä sentään uusi elämäkumppani. M /4/ 3.

(...) erosin poikaystävästäni, johon olin tutustunut hiukan (...) muuttamiseni jälkeen. Olin todella surullinen, mutta jälkikäteen ajateltuna tämä oli ehdottomasti hyvä asia. Minulla ei ollut enää varsinaista syytä jäädä (...), joten päätin hakea pääsykokeissa samalla kokeella lukemaan (...) myös (...). N /3/ 5.

Yksi mieleenpainuvimmista aamuista jälkeenpäin ajateltuna oli (...) pääsykoepäivän aamu. Olin (...) lukemisestani niin itsevarma, että totesin (...), että jätän kokeen väliin ja menen kirjastoon lukemaan (...)kuitenkin puhui minut menemään paikalle. Kävi kuitenkin niin, että tulin hyväksytyksi (...). M /2/ 5.

Lähipiiriä kohdannut vakava sairastuminen voi vaikuttaa suuresti elämäntilanteessa jopa niin, että nuori päätyy luopumaan koulutukseen hakeutumisesta. Yhdessä tarinassa kerrotaan tällaisesta käännekohdasta, joka vaikutti syvästi nuoren elämän arvoihin muuttaen hänen elämäntapansa. Vaikeista tapahtumista alkunsa saaneet seuraukset voivat osoittautua kuitenkin lopulta positiivisiksi käännekohdiksi ihmisen elämässä. Kyseinen nuori näyttää löytäneen oman polun kulkea eteenpäin.

(...)koki burnoutin vajaan 10 vuotta sitten ja on siitä asti ”joutunut syömään (...)Työtä hän joutuu tekemään kotonakin ja on selvää että hän kokee edelleen paljon stressiä. Viime vuonna hän joutui sairaalaan (...)takia. M /7/ 6–7.

Kyse oli vaan elämäntapojen muutoksesta ja prioriteettien asettamisesta. Opinnot ja työt tulevat hoitumaan omalla ajallaan ennemmin tai myöhemmin, eikä niillä saa olla niin kiire että terveys tuhoutuu ja muu elämä kärsii. M /7/ 7–8.

Negatiiviset kokemukset epäsäännöllisistä patkätöistä ja eripituisista työttömyysjaksoista pelästyttivät, mutta samalla motivoivat nuoria etsimään parempia vaihtoehtoja itselleen ja tavoittelemaan opiskelupaikkaa tosissaan. Toimettomuus on turhauttavaa ja epävarmuus tulevasta on koettu jopa pelottavaksi. Nuori voi saada tarvittavaa lisäpotkua, esimerkiksi mielenkiintoisesta työharjoittelujaksosta, jonka aikana hän saa uusia taitoja. Uudet kokemukset innostavat nuoria, esimerkiksi uudenlaisen kokemuksen saaminen opiskelussa menestymisestä ikävien lukiomuistojen jälkeen. Positiiviset kokemukset antavat nuorille lisäenergisyttä.

(...) tehtiin kaikkea kivaa, improiltiin ja taiteiltiin ja näyteltiin, valokuvattiin ja elokuvattiin ja animoitiin. Harmi vain, että paja loppui liian pian, mutta ystävät sieltä onneksi jäivät. N /3/ 4.

Hetkellinen työttömyys ja vaihtelevat paikat eri (...)kuitenkin pelästyttivät ja motivoivat sen verran, että päätin pyrkiä yliopistoon tosissani. Onneksi pääsin. N /1/ 2.

Viime kesän lopussa olin ilman töitä ja opiskelupaikkaa, joten tein taloudellisen itsemurhan ja hain (...) opistoon. N /6/ 2.

Ei minua huvittanut enää haahuilla ja viettää neljättä välivuotta. N /3/ 5.

Nuoren ammatinvalinta saattaa ”loksahtaa” paikalleen yhden televisiossa esitetyn dokumentin auttamana. Tämä on hyvä esimerkki viestintäkanavien mahdollisista ja mahdollisuuksista tuoda esille ja jakaa osaltaan realistista ja ajankohtaista tietoa ammasteista sekä erilaisista työtehtävistä. Tarvittiin oikea aika ja paikka oman alan löytämiseen. Tällä hetkellä nuori opiskelee kyseistä alaa yliopistossa.

Tuli joulukuun 2008. Olimme isäni luona ja olkkarista kuuluva dokumentti veti minut tietokoneen äärestä sohvalle. Tunnin päästä tiesin, mikä minusta tulee isona. M /4/ 3.

Muutostilannetta voidaan kuvata elämäntarinan katkokseksi, joka on kurottava umpeen. Odottamattomat tapahtumat luovat haasteita sisäiselle tarinalle, esimerkiksi sairastuminen tai työttömäksi joutuminen. Muutokset haastavat luomaan elämäntarinaa

uudelleen ja tuottamaan jatkuvuutta eri vaiheiden välille. Myös umpikuja elämässä voi vaatia tarinallista uudelleen-suuntautumista, jotta elämän suuntaa voidaan muuttaa tietoisesti. Elämä nähdään muodostuvan eri laajuisista tarinallisista projekteista kuten parisuhde, opiskelemaan hakeutuminen, opiskelu, gradun tekeminen, joilla on oma alku, käännteensä ja päätöksensä. Haasteena on oman elämäntarinan sovittaminen toisten ihmisten tarinoihin, jotta tarinat tukevat toisiaan (Hänninen 2000, 48, 54).

5.4 Nykyhetki ja mietteitä tulevaisuudesta

Tarinan kirjoittaneista nuorista neljä opiskelee tällä hetkellä yliopistossa. Jokainen heistä oli tehnyt alavalintansa alan kiinnostavuuden perusteella. Ennen valintapäätöksen tekemistä nuoret eivät kovin paljon kerro pohtineensa omaa soveltuvuutta alalle tai työnsaantia tulevaisuudessa. Näitä pohdintoja on joiltakin osin ollut kuitenkin sitten opiskelujen aikana, kuten teinkö oikean ratkaisun alasta tai saanko oman alan työtä opiskelujen jälkeen.

Väli vuosien aikana saadut kokemukset herättivät nuorissa halun päästä eteenpäin ja parantaa omaa asemaa yhteiskunnassa. Koulutushaluja nuorilla toki oli, mutta suurin haaste oli löytää se oma kiinnostava ala, jonne hakeutua tosissaan. Nuoret kokivat silti epävarmuutta pääsystä haluamaansa koulutukseen, vaikka olivat panostaneet pääsykokeisiin. Tuloksien odottelu oli tuskaista, kun aiempien vuosien pettymykset nousivat uudelleen mieleen. Onnistunut opiskelupaikan saanti aloitti nuorilla taas uudenlaisen elämänvaiheen. Pääsääntöisesti nuorten opinnot ovat edenneet hyvin, ja he ovat menestyneet opinnoissaan – olivathan he jo koulussa hyviä oppilaita, menestyjiä.

Lukioaikana mielessäni vilahteli aika usein ajatus (...) opiskelusta, ja siihen sitten lopulta päädyinkin, vaikka välillä mietin aivan täysin eri aloja (ja onpa niitä tullut välillä mietittyä näin yliopisto-opiskelunkin aikana. N /3/ 8.

Nyt opiskelen (...) neljättä vuotta (...), ja vaikka opiskeluvuoteni eivät olekaan olleet yhtä ruusuilla tanssimista, olen aina välillä muistellut, kuinka suuren työn takana tänne pääseminen oli. N /3/ 7.

Nuori tarvitsee elämässään onnistumisen kokemuksia, joista hän saa itseluottamusta ja uskoa omaan toimintaansa. Kannustava ote voi herätellä nuoren ajattelemaan uudella tavalla asioista, joka auttaa nuorta näkemään asioita myös toisin. Jollekin onnistunut opiskelu, esimerkiksi avoimessa yliopistossa tai kansanopistossa voi olla hyvin

ratkaiseva tekijä alavalintaa tehtäessä. Näin tapahtui eräälle nuorelle, joka vihdoin 27-vuotiaana löytää oman alansa myönteisten opiskelukokemusten kautta. Hän kertoo hakevansa kevään yhteishaussa ammattikorkeakouluun ja ensimmäistä kertaa tosissaan.

Opisto on osoittautunut hyväksi valinnaksi, nyt olen varma siitä, että haluan olla (...)Haen nyt tänä keväänä ekaa kertaa kouluun idealla, että tätä minä oikeasti haluan. N /6/ 2.

On hyväksyttävä sekin tosiasia, etteivät kaikki löydä omalta tuntuvalta ammattialaa, ja tulevaisuuden suunnitelmat jäävät avoimiksi. Silloin on löydettävä uudenlaisia vaihtoehtoja elämään. Eräs nuori kertoo tarinassaan pohtivansa täysin uusia vaihtoehtoja, kuten kouluttautumista ammattiin oppisopimuskoulutuksen kautta, mutta siinäkin on ensiksi tehtävä alavalinta.

Olen suunnitellut hakeutuvani esimerkiksi oppisopimuskoulutukseen, jos päätän etten lähde lainarulljanssiin mukaan. M /7/ 7.

Selkeä tavoite yliopisto-opinnoissa motivoi ja ohjaa päämäärätietoiseen työskentelyyn. Tavoitteellinen ote opintojen alusta alkaen takaa opintojen etenemisen. Eräs nuori kertookin tarinassaan toteuttaneensa yhden alkuperäisen haaveensa, hän onnistui erillisvalinnan kautta vaihtamaan pääainettaan. Pääaineen vaihtaminen oli mahdollista, koska hän on tehnyt lujasti töitä tavoitteensa eteen ja menestynyt opinnoissa hyvin. Myöskään työssäkäynti ei ole ollut esteenä opintojen sujumisessa. Työ on antanut ennemminkin lisävoimia opiskeluun.

Opintomenestykseni yliopistossa on ollut koko opiskeluhistoriani parasta. Olen tehnyt yliopistossa todellakin töitä ensimmäistä kertaa opiskelujeni aikana. M /2/ 6.

Olen tehnyt töitä opiskelun ajan käytännössä jatkuvasti. Mielestäni se ei ole haitannut opiskelua yhtään, vaan on tuonut siihen lisää virtaa. M /2/ 6.

Yliopisto-opintojen suorittamiselle on asetettu tavoiteajat. Aina opinnot eivät etene kuitenkaan toivotulla tavalla. Opiskelijan motivaatio vain on joskus kadoksissa, ja opinnot junnaavat paikallaan. Silloin nuori saattaa pohtia vakavissaan opintojen keskeyttämistä. Erään nuoren tarinassa on kerrottu vastaavasta tilanteesta. Aluksi opinnot yliopistossa olivat sujuneet hyvin, mutta työhönmenon jälkeen motivaatio jatkaa opiskelua on ollut kadoksissa. Häneltä puuttuu selkeä käsitys omasta tavoitteestaan yliopisto-opinnoissa, miksi hän opiskelee. Nuori on joutunut tilanteeseen,

jossa pitää tehdä uudelleenarviointia koulutuksesta ja tutkinnon loppuun suorittamisesta. Nuorella on jo suoritettuna yksi aiempi ammatillinen tutkinto, ja ehkäpä siksi hän miettii yliopisto-opintojen menevän omalla kohdallaan hukkaan.

Ensimmäisen vuoden ja työpaikan jälkeen aloin hieman ”downshiftata”, kuten on muodikasta sanoa. Olen pitkään hoipunut siinä rajoilla, tarvitseeko minun ikinä valmistua yliopistosta miksikään. Minulla on jo yksi tutkinto, eikä pelkällä tutkinnolla kuitenkaan töitä saa. Se suurin suoritusvietti on paennut menneisyyteen. N /1/ 2.

Globalisoituneessa maailmassa on nykypäivää se, että opiskelijat lähtevät vaihto-opiskelijoiksi ulkomaille. Vaihdoissa oloaika ulkomailla tuo kaivattua piristystä opintoihin ja antaa mahdollisuuden parantaa kielitaitoa. Yksi tutkimuksen nuorista kirjoittaa olleensa vaihdossa, josta johtuen opinnot Suomessa ovat jonkin verran hidastuneet, joten valmistuminen ei tapahtune ihan tavoiteajassa, kuten hän asian ilmaisee. Opintojen kuluessa hän on myös välillä epäillyt, onko hänen valitsemansa opiskeluala oikea. Ilmeisesti osin näistä pohdinnoista hänen opintonsa ovat välillä takkuilleet. Vaikka nuorella olisi selkeät motiivit ja tavoitteet opinnoissa, saattaa hän kokea välillä paineita opintopisteiden saamisesta ja taloudellisesta tilanteesta.

Se mihin ryhdyn tuntuu helpolta, kiinnostavalta ja kiehtovalta, mutta toisaalta ymmärrän, että minun ei tarvitse osata kaikkea enkä koe huonoa omaatuntoa, mikäli jotkut kurssit eivät nappaisikaan. M /4/ 4.

Kenties kaikki ei silti ole ruusuisesti. Jotkut kurssit tuntuvat aiheeltaan yhdentekeviltä ja huonosti järjestetyiltä, opettajat epäpäteviltä ja harjoitustyöt tarkoituksettomilta. M /4/ 4.

Viime keväänä olin Erasmus-vaihdossa (...), ja valmistuminen hämöttää parin vuoden päästä. Ihan tavoiteajassa en taida valmistua, kun vaihto sotki sen verran aikatauluja, mutta eipä minulla ihan hirveä kiire kuitenkaan ole N /3/ 7.

Vaikka tulevaisuus on avoin ja samalla tuntematon, voidaan sitä jossakin määrin myös ennakoida. Tulevaisuusvisio on tietynlainen tarinallinen projekti, jonka toteuttamiseen ihminen toiminnallaan osallistuu. Tarinallinen projekti sisältää käsityksen ennakoidusta ja toivotusta tulevaisuudesta sekä mielikuvan siitä polusta, joka johtaa kuviteltuun lopputulokseen. Tulevaisuusvisioihin ei aina sisälly määrätietoista tavoittelua, sillä ne voivat olla myös antautumista ”virran vietäväksi” tai uteliaisuutta sille, mitä elämä tuo tullessaan. Jos tulevaisuusvisio on taas liian yksityiskohtaisesti suunniteltu, se voi olla

liian kapea ja jäykkä ottamaan vastaan elämän käännteitä, yllättäviä vastoinkäymisiä ja eteen tulevia mahdollisuuksia. (Hänninen 2000, 59.)

Nuorten tarinoista on luettavissa joko suoraan tai osin rivien välistä, että he hyvinkin luottavaisina menevät kohti tulevaa aikaa. Heidän asenteensa ja suhtautuminen tuleviin asioihin on lopulta hyvin positiivista. Näyttää siltä, että nuoret ovat kasvaneet välivuosien aikana luottamaan omaan toimintaansa. He ovat luultavammin vahvempia tekemään isojakin päätöksiä nyt, kuin heti lukion jälkeen olisivat olleet. Voisi jopa sanoa, että he ovat ”henkisesti” aikuistuneet, vaikka eivät vielä täytäkään kaikkia aikuisuuden tunnusmerkkejä. Nuoret ovat oppineet refleктоimaan omaa toimintaansa, tapahtumia ja syy-seuraussuhteita.

Luotan siihen, että jos olen kyennyt ratkaisemaan yhden ongelman, niin pystyn ratkaisemaan myös toisen, vaikka se ei olisikaan samanlainen. M /2/ 7.

Tuntuu edelleen, että kaikki ovet ovat avoinna ja nyt voin rauhassa käydä tunnustelemassa minkä kynnyksellä tuntuu mukavimmalta. Toisaalta olen jo aika varma, että oma suunta on jo löytynyt (...). M /4/ 4.

Ammatillisesti olen kuitenkin tulevaisuuteen suhteen luottavainen. Siitäkin huolimatta, että alan tulevaisuudennäkymät ovat varsin apokalyptiset. Kyllä se tästä ja hyvä tyyppi löytää aina töitä ja niin edelleen. N /1/ 4.

Ihan mutkatonhan tuo polku ei ollut, mutta toisaalta minulta olisi jäänyt kokematta paljon, jos olisinkin päässyt yliopistoon vaikka jo ensimmäisenä välivuoden jälkeen. N /3/ 8.

Kaiken negatiivisuuden ja kyynisyyden keskellä suhtaudun kuitenkin positiivisesti tulevaan ja uskon että ihmisten prioriteetit tulevat muuttumaan ennemmin tai myöhemmin ja että kaikki voivat työskennellä sen puolesta mikä on heidän mielestään tärkeintä. M /7/ 8.

Elämäni pääsisältö ei tule jatkossakaan pyörimään rahan, materian, statuksen ja kilpailun ympärillä. Olen löytänyt jo kaikkein tärkeimmän. M /7/ 7.

Anna-Maija Nummenmaan (1996, 107) mielestä tulevaisuuteen suhtautumisessa tärkeitä ovat motivationaaliset ja affektiiviset tekijät, jotka ovat yhteydessä yksilön tarpeisiin, arvoihin ja päämääriin.

5.5 Yhteenveto

Tutkimukseen osallistuneet nuoret valitsivat lukio-opinnot, koska he tarvitsivat lisää aikaa miettiäkseen, mikä heistä tulee isona. Nuorilla oli myös ollut haaveena pyrkiä tulevaisuudessa yliopistoon. Lukioaika ei selkeyttänyt jatkokoulutusala, joten pohdinnat siirtyivät tulevaisuuteen. Lukiossa ollessaan nuoret olivat jo päättäneet pitää välivuoden heti lukion päättymisen jälkeen. Tässä vaiheessa välivuoden pitäminen oli nuorten oma valinta. Välivuotia kertyi vähitellen lisää. Tutkimusajankohtaan mennessä välivuotia oli kertynyt yhdestä seitsemään vuoteen. Neljä nuorta opiskelee tällä hetkellä alkuperäisen toiveensa mukaisesti yliopistossa, ja kaksi on vielä vailla opiskelupaikkaa.

Nuoret eivät olleet toimeettomina välivuotien aikana. He ovat olleet muun muassa työssä, työharjoittelussa, opiskelleet kansanopistossa tai avoimessa yliopistossa sekä piipahtaneet ulkomailla au-pairina ja vapaaehtoistyössä. Jokainen nuori on pyrkinyt yliopistoon useamman kerran. Haetut koulutukset ovat vaihdelleet vuosittain, koska oma koulutusala ei vielä ole ollut selvillä. Koulutushaut ovat olleet osin kokeilua, josko tärippäisi. Ammattikorkeakouluhaussa hakemisen nuoret ovat kokeneet lähes poikkeuksetta ”pakkohakuna”. Opiskelukokeiluja nuorilla oli myös ollut ammattikorkeakoulussa ja toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa. Merkityksellisiä käännekohtia nuorten elämänsäkuun on myös mahtunut. Tällaisia käännekohtia, jotka edistivät nuorten suunnitelmia koulutukseen hakeutumisessa, olivat muun muassa parisuhde, työharjoittelujakso, opiskelu avoimessa yliopistossa, TV-dokumentti, työttömyys ja vakava sairastuminen. Nuoret suhtautuvat tulevaisuuteen positiivisesti.

6 ERILAISET TOIMIJAT JA OPINTO-OHJAUS

6.1 Suorittajat, toimijat, ajelehtijat ja individualistit

Tarinoiden pohjalta ja toimijuus-käsitteen avulla löysin neljä erilaista toimijatyyppeä: suorittajat, toimijat, ajelehtijat ja individualistit. Suorittaja on koulumenestyjä. Hän on lahjakas oppilas, joka saa hyviä arvosanoja halutessaan. Hyvä arvosana on väline ihailun ja arvostuksen saamiseksi. Tällainen välineellistäminen aiheuttaa myös isoja pettymyksiä, jos epäonnistuu. Suorittaja vertailee itseään muihin jopa kavereihinsa. Hän aliarvioi helposti itseään, muut onnistuvat, ei hän. Pelko epäonnistumisesta osaltaan vaikuttaa siihen, että suorittajan on vaikea tehdä valintoja ja päätöksiä tai hän epäilee tekemiään päätöksiä.

Syksyllä aloitin opinnot (...), jonne pääsin toiseksi ylimmillä pisteillä. (...) valitsin, koska se oli lähellä kotia ja poikaystävää – en siksi, että se olisi ollut paras koulu. Seikka jota myöhemmin kaduin. Ensimmäisen vuoden jälkeen en enää ollutkaan varma haluanko (...). Kaikki muut samalle linjalle pyrkivät tuntuivat olevan paljon parempia ja he olivat käyneet erilaisia (...)kouluja. Minä olin vain kotikutoinen epävarma raakile jostakin (...).

Suorittaja suorittaa asioita ulkoapäin ohjautuvasti. Suorittajalta näyttäisi puuttuvan oma ”sisäinen” tahto, mitä hän itse toivoo ja tavoittelee elämässään. Hän toimii, mutta ei tunne hallitsevansa elämää. Hän tarvitsee ulkoapäin tulevaa tukea toimiakseen päämäärätietoisesti.

Lisäksi meidän piti raportoida ohjaajalle viikoittain, miten on mennyt. Tämä oli yksi ratkaisevista asioista, sillä kun joku vahti edistymistäni, oli pakko edistyä! En ole ikinä ennen enkä sen jälkeenkään pystynyt samanlaiseen tavoitteellisuuteen ja itsekuriin kuin tuolloin keväällä 2007. Jaksan hämmästellä asiaa vieläkin.

Toimijan koulumenestystä ovat haitanneet muut toiminnot, kuten harrastukset, muu aktiivinen toiminta tai kaverit. Toimija on monella tapaa aktiivinen. Hänelle oma toiminta on tärkeää ja siihen panostetaan. Toimija on pohtija, joka harrastaa kriittistä ajattelua yhteiskunnallisista ja itseään lähellä olevista asioista. Hän pohtii myös oman toimintansa mielekkyyttä. Hänen toimintaansa ohjaa suunnitelma, sillä toimija haluaa olla tavoitteellinen tekemisissään. Hänellä on päämäärä selvillä, johon pyrkii tietoisesti.

Toimija luottaa omaan toimintaansa. Hän elää tässä ja nyt, mutta katsoo tulevaisuuteen. Hänelle on ammatillinen kunnianhimo, jota hän haluaa toteuttaa.

Tässä vaiheessa sitä kaikista mieluiten keskittyisi täysipainoisesti opiskeluun, jotta pääsisi pian tekemään sitä varsinaista työtäkin – ei rahan takia vaan ammatillisesta kunnianhimosta.

Luotin sokeasti siihen, että minut valitaan erillistapausvalinnassa. (...) En siis voinut olla pääsemättä opiskelemaan (...) pääaineena. Aika hurjaltahan tuo tuntuu, mutta se oli minun tilanteessa paras vaihtoehto ja hallittu riskinotto liittyy aina elämään. Muutoinkin olen selvinnyt opinnoista hyvin. Se, että jouduin tekemään töitä kovasti ja, että en ollut siellä missä halusin toi minulle motivaatiota tehdä asioita. Maali siinti kirkkaana koko ajan mielessä.

Ajelehtija innostuu helposti, mutta asioiden loppuun hyvin suorittaminen onkin jo merkityksetöntä. Hän toimii usein hetken mielijohteesta. Hän ei ehdi tai ei ole vielä valmis pysähtymään ja pohtimaan erilaisia vaihtoehtoja. Ajelehtija haluaa olla itsenäinen, etsiä uusia kokemuksia ja olla vapaa kaikista ympäristön tai yhteiskunnan asettamista rajoitteista. Hänessä on epävarmuutta, joka ei yleensä näy ulospäin. Hän uskoo omiin kykyihinsä, mutta ei halua sitoa itseään vielä lopullisiin ratkaisuihin. Ajelehtijan pitää ensin löytää oma aikansa ja paikkansa ennen kuin hän on valmis tekemään päätöksiä ja asettamaan toiminnalleen tavoitteita.

Tavalla tai toisella elämäni on vienyt itsensä siihen pisteeseen, ettei minulla taida olla vaihtoehtoja: D.

Individualisti on löytänyt oman tiensä kulkea. Hänen elämäntapansa ja -tyylinsä ovat erilaiset kuin ”valtavirtaan” kuuluvilla nuorilla. Hän on ”ulkoistanut” itsensä tehokkuutta ja kilpailua ihannoivasta elämäntavasta, mutta ei maailmasta. Individualisti on toimija, joka toimii omien periaatteidensa mukaisesti ja elää tätä hetkeä. Hänellä on haaveita elämässä, mutta hän ei tavoittele ulkoista menestymistä. Hänellä on suunnitelmia tulevaisuudelle, jotka hän haluaa toteuttaa, mutta omaan tahtiinsa. Hänen intohimonsa kohdistuu henkilökohtaiseen elämänlaatuun, joten koulutus, ammatin hankkiminen tai vakituinen työpaikka eivät ole aina ensisijaisia.

Ehkä olisi järkevämpää pohtia sitä miten voidaan panostaa vielä enemmän siihen, että jokaisen yksilön parhaat puolet ja potentiaali voidaan tuoda esiin, sen sijaan että edellytetään kaikkien menestyvän yhden kaavan mukaan ja työskentelevän markkinavoimien, isänmaan tai milloin minkäkin abstraktin käsitteen puolesta.

Elämä on nuorille yksilöllinen projekti, josta on mahdollista selviytyä omin voimin. Lukemattomien asioiden katsotaan olevan itsestä kiinni. Tämä asenne tukee osaltaan nuorten kouluttautumiskykyä, koska omalla toiminnalla nähdään olevan vaikutusta omien tulevaisuuden tavoitteiden saavuttamisen kannalta. (Komonen 2001, 174.)

6.2 Toimijatyypit ja opinto-ohjaus

Koska opinto-ohjauksen hyödyntäminen lukiossa näyttää olevan oman sekä aiempien tutkimusten mukaan vähäistä, on haasteellista pohtia, minkälaisesta opinto-ohjauksesta nämä toimijatyypit voisivat hyötyä. Mietin sitä, miten opinto-ohjauksessa voitaisiin ottaa enemmän huomioon erilaisten aikuistumassa olevien nuorten yksilölliset tarpeet. Ratkaisujen löytyminen on varmasti vaikeaa. Pohdiskeluni on hyvin alustavaa, eikä pyri antamaan yleistäviä ohjeita.

	<u>SUORITTAJAT</u>	<u>TOIMIJAT</u>
Huomioitavaa	lahjakas koulumenestyjä ulkoapäin ohjautuva	aktiivinen päämäärätietoinen pohtiva
Tarvitsee	löytää oma ”sisäinen” tahto oppia itsereflektointia oppia ratkaisujen tekemistä	keskustelu-aikaa kuuntelijan
Opinto-ohjaus	henkilökohtainen ohjaus tuen antaminen harjoitteita	ohjaaja realistisuuden vartija
	<u>AJELEHTIJAT</u>	<u>INDIVIDUALISTIT</u>
Huomioitavaa	innostuu helposti uskoo kykyihinsä epävarma ei valmis sitoutumaan	oman tiensä kulkija inhoa kilpailua toimii omaan tahtiin
Tarvitsee	oppia pysähtymään oppia reflektointitaitoja oppia ratkaisujen tekemistä	tasapuolista keskustelua herättelyä vaihtoehtoihin
Opinto-ohjaus	kärsivällisyys ajan antaminen ohjaaja realistisuuden vartija	siedettävä hitautta oppilaitos- ja työpaikkakokeilut

Taulukko 1. Toimijatyypit ja opinto-ohjaukseen sitouttaminen

Suorittaja on lahjakas ja koulumenestyjä, mutta suorittaa asioita ulkoapäin ohjautuvasti. Opinto-ohjaajan vaativin tehtävä on herätellä suorittajan itsetuntemus, jotta suoriutuja

löytäisi oman ”sisäisen tahdon” ja oppisi tekemään asioita oman mieltymyksensä ja halunsa mukaan. Suoriutuja tarvitsee paljon harjoitteita oppiakseen nauttimaan tekemisestä, ei vain suoriutumaan. Suorittaja tarvitsee henkilökohtaista ohjausta ja tukea ohjaajaltaan löytääkseen oman suunnan ja asettaakseen konkreettiset tavoitteet itselleen.

Toimija on aktiivinen. Hänelle toimiminen itsessään on tärkeää, ja hän on valmis panostamaan saavuttaakseen asettamansa tavoitteet. Hän toimii päämäärätietoisesti. Toimija on myös pohdiskelija ja tarvitsee opinto-ohjaajasta keskustelukumppanin ja aikaa keskustelulle. Toimija kertoo suunnitelmistaan ja perustelee ne, joten opinto-ohjaajalta vaaditaan taitoa kuunnella ja kuulla, jotta hän tarvittaessa voi nostaa esille uusia pohdittavia asioita tai huomioitavia realistisia näkökohtia. Tavallaan toimija hakee tällä tavalla hyväksyntää toiminnalleen.

Ajelehtija innostuu helposti ja toimii hetken mielijohteesta. Hänellä tuntuu olevan aina kiire jonnekin, eikä hän pysähdy pohtimaan asioita kauaksi aikaa. Hän uskoo omiin kykyihinkin, mutta ei ole valmis sitomaan itseään lopullisiin ratkaisuihin. Hänessä on epävarmuutta, joka ei yleensä näy ulospäin. Opinto-ohjaajalta vaaditaan kärsivällisyyttä ja realismia säilyttämistä. Ajelehtija on yleensä puhelias, mutta silti hänestä on vaikea saada otetta. Opinto-ohjaajan tehtävä olisikin saada ajelehtija pysähtymään ja auttaa häntä opettamalla reflektointia ja päätösten tekemistä. Ohjaajalla on oltava aikaa ajelehtijalle varsinkin silloin, kun ajelehtija itse kokee sitä tarvitsevansa.

Individualisti on oman tiensä kulkija, joka elää omien vahvojen periaatteidensa mukaan juuri tätä hetkeä. Hän on ”ulkoistanut” itsensä tehokkuutta ja kilpailua vaativasta elämäntavasta, mutta ei maailmasta. Hän tekee ja toimii aina omaan tahtiinsa. Opinto-ohjaajan pitää ensiksi saada aikaiseksi tasapainoinen keskustelusuhde individualistin kanssa. Opinto-ohjaajan on opeteltava sietämään individualistilta tietynlaista hitautta. Esimerkiksi erilaiset oppilaitos- tai työpaikkakokeilut voivat herätellä aivan uudella tavalla individualistin ajatusmaailmaa.

6.3 Yhteenveto

Tarinoista löydetyt neljä toimijatyyppeä, suorittajat, toimijat, ajelehtijat ja individualistit, ovat toimijoina erilaisia. Suorittaja toimii ulkoapäin ohjautuvasti. Hän hakee toisilta ihmisiltä arvostusta hyvien suoritustensa kautta. Esimerkiksi koulussa hän

haluaa saada hyviä arvosanoja, koska vain siten hän kokee saavansa arvostusta opettajiltaan. Suorittaja pelkää epäonnistumista. Toimija on aktiivinen monella elämän eri alueilla. Hän asettaa itselleen tavoitteita ja toimii suunnitelmallisesti. Toimija on keskustelija, joka on kiinnostunut erilaisista asioista ympärillään. Hän on kriittinen pohtija, joka suuntaa katseensa tulevaisuuteen. Ajelehtija toimii hetken mielijohteesta. Jatkuva uusien asioiden kokeminen saa ajelehtijan innostumaan. Hän on seikkailija, joka heittäytyy virran vietäväksi. Individualisti kulkee omia polkujaan. Hänen elämäntapansa poikkeaa muiden ”valtavirtaan” kuuluvien nuorten elämäntyylistä. Hän pohtii asioita itsestään käsin ja haluaa toimia omien arvojensa mukaisesti.

7 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA

Tutkimuksessa tavoitteenani oli selvittää niitä syitä, jotka estävät nuorten ylioppilaiden jatkokoulutukseen pääsemistä ja aiheuttavat nuorille välivuotia opiskelussa. Toisaalta halusin saada vastauksia myös siihen, mitkä asiat vievät suunnitelmia eteenpäin. Tutkimukseen osallistui yhteensä kuusi ylioppilasta, jotka olivat vuosina 2005–2007 osallistuneet Tampereella toimineeseen Nuorten välivuosi -projektiin. Tutkimus on narratiivinen, ja tutkimusaineisto koostuu näiden kuuden nuoren kirjoittamista tarinoista. Nuoret itse käyttivät tarinoistaan nimitystä opintopolkutarinat. Tarinoissaan nuoret kirjoittavat jatkokoulutukseen hakeutumisestaan, elämänvaiheistaan välivuotien aikana, nykyhetkestä ja tulevaisuuden mietteistään. Tarina-aineistoa olen analysoinut käyttäen narratiivista ja teemaattista analyysitapaa. Tarinoita kirjoittivat kolme naista ja kolme miestä, jotka olivat kirjoittamishetkellä 26–30-vuotiaita.

Tärkein syy siihen, että nuorten jatkokoulutukseen hakeutuminen heti lukion jälkeen viivästy, oli se, ettei nuorille ollut lukion aikana selvinnyt oma jatkokoulutusala. Pohdinnat lukiossa olivat jääneet kesken, koska nuoret olivat kokeneet omien koulutusvalintojensa tekemisen ja niistä päättämisen liian vaikeiksi. Toisaalta nuoret olivat päättäneet jo etukäteen pitää välivuoden heti lukion jälkeen, ja siksi he eivät panostaneet riittävän vakavasti lukioaikana jatkokoulutusalan selvittelyyn. He luottivat siihen, että yksi lisävuosi toisi mukanaan ratkaisun ammatinvalintaan. Hämmästyttävää oli myös se, että lukioaikana nuoret eivät hyödyntäneet opinto-ohjausta. Nuorten mielestä opinto-ohjauksella ei ollut merkitystä lukioaikana, koska heillä itsellään ei ollut vielä tarkempaa tietoa siitä, mille koulutuslalle suuntautuisivat, joten he eivät tieneet, mitä opinto-ohjaajalta olisi pitänyt kysellä. Jokaisella nuorella oli kuitenkin tavoitteena pyrkiä opiskelemaan yliopistoon jossakin vaiheessa tulevaisuudessa, ja siksi he eivät etsineet varteenotettavia vaihtoehtoja muilta koulutustasoilta, kuten ammattikorkeakouluista tai ammatillisista oppilaitoksista.

Nuoret kokivat vaikeaksi myös sen, että heidän olisi pitänyt kyetä valitsemaan itselleen sopivin koulutusala, kun tarjolla oli runsaasti mielenkiintoisia vaihtoehtoja koulutuksista. Valinnan ja päätöksen tekemistä vaikeutti osaltaan myös se, että nuorten kiinnostukset eri aloja kohtaan vaihtelivat. Nuorelle onkin tyypillistä se, että hän hetkellisesti kiinnostuu jostakin asiasta, kunnes jokin uusi kiinnostuksen kohde tulee

eteen, joka vie mukanaan. Toki jonkinlaisia pohdintoja nuorilla oli ollut, mutta päätöksiä nuoret eivät kyenneet tekemään varsinkaan yksin, kuten he asian ilmaisivat.

Huono tai keskitason koulumenestys lukiossa osoittautui myös esteeksi päästä toivottuun koulutukseen. Alhaisten lähtöpisteiden takia pääsykokeissa olisi pitänyt onnistua lähes täydellisesti, jotta olisi tullut valituksi. Jossain määrin nuoret olivat pohtineet etukäteen omia pääsymahdollisuuksiaan eri koulutusaloille. Mielenkiintoista oli huomata, että naiset, jotka olivat todistuksen keskiarvon perusteella menestyneet paremmin lukiossa kuin miehet, vähättelivät jotenkin suoritustaan lukiossa. Kenties naisten suhtautuminen kuvastaa vieläkin perinteistä tyttöjen kasvatustilaa; ”vaatimattomuus kaunistaa”. Kaiken kaikkiaan nuoret olivat sitä mieltä, että hyvien arvosanojen saaminen on ollut heistä itsestään kiinni. Joidenkin koulumenestymistä oli haitannut myös harrastukseen panostaminen, laiskuus, henkilökohtaiset syyt ja jonkinasteiset oppimisvaikeudet.

Yllättävää oli huomata, kuinka ison merkityksen nuoret itse antoivat seurustelusuhteilleen, jotka ovat vaikeuttaneet ja vaikuttaneet heidän koulutukseen hakeutumisessa. Seurustelusuhde oli ollut esteenä jo hakutilanteessa opiskelupaikkakunnan valintaa tehtäessä. Nuori ei halunnut etsiä itselleen varteenotettavia muita mahdollisia vaihtoehtoja asuinpaikkakuntansa ulkopuolelta. Näin hän itse rajoitti jo omia mahdollisuuksiaan päästä opiskelemaan. Lisäksi seurustelusuhde vaikutti haittaavasti pääsykokeisiin valmistautumista. Seurustelusuhteen ylläpitäminen vei aikaa, eikä nuori jaksanut enää keskittyä riittävästi pääsykoekirjojen lukemiseen. Tässä vaiheessa opiskelupaikan saaminen näytti olevan vielä toissijaista nuorelle. Onkin hyvä muistaa se, että varhaisaikuisuudessa yksi nuoren kehitystehtävistä (Havighurst, 1948) on valmistautua parisuhteeseen.

Työssäkäynti ja työharjoittelussa olo samanaikaisesti pääsykokeisiin valmistautumisen kanssa koettiin myös haittaaviksi tekijöiksi. Työssäkäynti oli raskasta ja vei paljon aikaa, eivätkä nuoret kokeneet jaksavansa lukea riittävästi pääsykoekirjoja työpäivän jälkeen. Pääsykoekirjojen lukeminen aloitettiin kuitenkin innolla, mutta innostus laantui vähitellen. Kenties vain motivaatio loppui kesken. Toisaalta jatkuva huoli toimeentulosta häntä keskittymistä hakuprosessin aikana.

Nuorten negatiiviset kokemukset keikkatöistä ja vuorottelevista työttömyysjaksoista sekä turhautumisen tunteet jatkuvan uuden tekemisen keksimisestä veivät voimia koulutukseen hakeutumisprosessiin keskittymiseltä. Nuoret kertoivat, kun joku toiminto loppui, piti heti alkaa etsimään uusia vaihtoehtoja ja tekemään ratkaisuja. Elämässä ei ollut mitään pysyvää. Lisäksi työmarkkinatuen edellyttämä jatkuva joka keväinen ja syksyinen yhteishakumenettelyssä hakeutuminen tuntui useimmiten pelkältä ”pakkohaulta”, koska nuoret olivat hakeutumassa yliopistoon. Epävarmuuden olotila ja aiemmat epäonnistumiset pääsykokeissa vaikuttivat nuoren käsitykseen omasta itsestään. Jotkut alkoivat tuntea itsensä ”haahuilijoiksi” ja ”luusereiksi”. Nuoren itsetunto joutui koville, kun minäkäsityksessä oli enemmän negatiivisia ominaisuuksia kuin positiivisia.

Etsin myös vastauksia nuorten tarinoista siihen, mitkä asiat vievät nuorten suunnitelmia eteenpäin. Nuorten elämässä tapahtui jotain merkityksellistä, joka muutti urautuneen elämäntavan suuntaa. Nuori innostui uudella tavalla miettimään omaa koulutusalaansa ja tekemään itselleen konkreettisia tavoitteita. Nuorten toiminta jäməköityi ja muuttui tavoitteellisemmaksi. Käännekohtiin sisältyi positiivisia asioita, mutta myös negatiivisia tapahtumia, jotka kuitenkin lopulta saivat aikaiseksi myönteistä muutosta nuorten elämään.

Mielekäs tekeminen, joka rikkoi arkirutiinin, innosti nuorta, ja sai hänet suuntaamaan energiansa koulutukseen hakeutumiseen ja pääsykokeisiin valmistautumiseen. Mielekkyyden löytyminen elämään sekä uusien ystävyysuhteiden saaminen antoi uudenlaista uskoa nuoren itsetuntoon ja herätti nuoren toimimaan. Ystävien antama vertaistuki sai nuoren huomaamaan, ettei hän ollut yksin tilanteessaan, jolla ei ollut vielä opiskelupaikkaa. Nuori sai kuuntelijan ja keskustelijan, joka puhuu samaa kieltä hänen kanssaan. Myös parisuhteen vakiintuminen vaikutti myönteisesti koulutukseen hakeutumiseen, ja se toi tasapainoa nuoren elämänsäkuun. Kumppanin ymmärtävä asenne ja kannustava tsemppaus rohkaisivat tekemään uusia suunnitelmia koulutukseen hakeutumisesta.

Myönteiset oppimiskokemukset ja onnistumiset opinnoissa kasvattivat myös itseluottamusta. Väli vuosien aikana nuoret opiskelivat avoimessa yliopistossa ja kansanopistossa. Onnistuneet ja siten innostaneet opiskelujaksot varmensivat nuoren omaa koulutusvalintaa, jolloin nuori alkoi panostaa tosissaan pääsykokeisiin.

Kiinnostavaa oli myös se, että joskus voi riittää yksikin televisiosta nähty dokumentti herättämään nuoren, kun se ”kolahtaa” ja omalta tuntuva alaa löytyy.

Tutkimuksessa nousi esille myös nuorten elämän käännekohtiin liittyviä ahdistavia kokemuksia, jotka kuitenkin loppujen lopuksi muuttuivat myönteisiksi, esimerkiksi läheistä henkilöä tai lähipiiriä koskettava vakava sairastuminen. Tällaisesta tilanteesta oli seurauksena elämänarvojen uudelleen priorisointi ja elämäntapojen muuttaminen. Seurauksena oli myös se, että nuori irtisanoi itsensä tehokkuutta ja voittoa tavoittelevasta ”oravan pyörästä”. Myös koulutustavoitteet muuttuivat. Nuori kirjoittaa haluavansa etsiä muitakin vaihtoehtoja kouluttautua ammattiin kuin yliopisto. Myös toistuvat työttömyysjaksot herättivät nuoren motivaation etsimään muutosta elämään. Muutokseen tarvitaan nuoren oma halu ja motivaation herättelyä.

Tutkimuksessa nousi esille samansuuntaisia tuloksia kuin aiemmin tehdyissä tutkimuksissa. Samanlaisia tuloksia löytyi muun muassa lukiovalinnasta. Nuoret jatkavat lukioon saadakseen lisää aikaa ammatinvalinnan miettimiseen. Lukioon meno tuntuu olevan edelleen usein itsestäänselvyys, vaikka tänä päivänä nuoret hakeutuvat myös entistä enemmän suoraan ammatilliseen koulutukseen. Lukion jälkeen on hyvin yleistä, etteivät nuoret tunnu tietävän, mihin koulutukseen hakeutuisivat. Myös lukiossa menestymisellä näyttää olevan suuri merkitys jatkokoulutukseen hakeutumisessa ja pääsemisessä. Tyypillistä on se, että nuoret joutuvat laskeskelemaan pääsyy-mahdollisuuksiaan eri koulutusaloille. Eroavaisuutta oli muun muassa siinä, että aiemmissa tutkimuksissa korostui eritoten vanhempien koulutustaustan ja sosioekonomisen aseman merkitys koulutusvalintoihin, kun taas kohderyhmässäni en löytänyt suoraa yhteyttä näiden asioiden välille.

Horisontaalinen perspektiivi antoi väli vuoden pitämisen tarkasteluun uudenlaista käsitystä ilmiöstä. Positiivista oli huomata, että väli vuosien tapahtumat olivat osaltaan kasvattaneet nuoria. Nuorten itseluottamus on parantunut. He luottavat siihen, että jatkossakin kykenevät ratkomaan uusia eteen tulevia ongelmia. Nuoren minäkuva on siis vahvistunut. Nuorista on tullut sosiaalisempia uusien ystävyys suhteiden ja erilaisten kokemusten läpikäymisen myötä. Voi sanoa, että nuorissa on tapahtunut ”henkistä” kasvua ja sen myötä itsenäistymistä monilla elämänaalueilla. Nuoret suhtautuvatkin tulevaisuuteensa luottavaisesti, he ovat oppineet ottamaan vastuuta asioistaan ja ymmärtävät paremmin tavoitteellisen toiminnan merkityksen.

Yllättävää oli myös huomata, että välivuoden pitämiseen saattaa liittyä myös riskinsä. Nuoren elämäntapa voi urautua, tavallaan jumittua paikoilleen nimenomaan jatkokoulutukseen hakeutumisen suhteen. Lukion jälkeen nuoret joutuvat pohtimaan ammatinvalintaansa ja tekemään ratkaisujaan koulutusvalinnoista yksin aivan liian usein. Oman alan löytyminen on edelleen hankalaa, ja niinpä nuori tekee koulutusvalintansa suuremmin pohtimatta asiaa, sattumanvaraisesti. Nuoret näyttävät hakevan koulutuspaikkaa usein kokeilumielessä tai jopa vain huvikseen. Tällainen koulutusvalinta aiheuttaa jo itsessään välivuosien kertymisen. Urautumista näyttää osaltaan lisäävän työmarkkinatuen velvoittavat toimenpiteet, jos nuorille ei tarjota samanaikaisesti riittävästi koulutukseen sekä eri toimenpiteiden suunnitelmalliseen käyttöön ohjausta. Tämä tutkimus nosti esille myös sattuman merkityksen nuoren elämän poluilla. Merkitykselliset tapahtumat nuorten elämässä olivat niitä käännekohtia, jotka herättivät ja innostivat uudella tavalla nuoren pohtimaan koulutusaloja sekä omaa koulutukseen hakeutumistaan ja toimimaan tavoitteellisemmin myös pääsykokeissa.

Nuorten tarinoiden ja työkokemukseni perusteella on helppo todeta, mitä selkeämpi käsitys nuorella on omasta jatkokoulutusalaan, sitä tehokkaammin hän valmistautuu pääsykokeisiin; hän on tosissaan hakemassa koulutukseen. Johtopäätöksenä voisi sanoa, että välivuoden aikana nuorelle pitäisi taata mahdollisuus opinto-ohjaukseen, jossa nuori voisi käydä keskustelua ja pohdintoja koulutusasioista sekä reflektoida tapahtuneita asioita, jotta hän osaisi suunnata omaa toimintaansa tarvittaessa uudelleen. Valitettavasti yhteiskunnassamme ei ole tarjolla riittävästi opinto-ohjauspalvelua lukion jälkeen. Iso kysymys onkin, kenen vastuulla näiden välivuottaan viettävien nuorten ohjaaminen on? Tämä kysymys tulisikin nostaa akuutisti esille vakavasti pohdittavaksi julkiseen keskusteluun, juuri nyt.

Koulutusjärjestelmän sisällä ei myöskään ole riittävästi panostettu opiskelijan yksilöllisistä tarpeista lähtevään opinto-ohjaukseen. Ohjaukseen on saatava lisäresursointia; tarvitaan lisää opinto-ohjaajia ja oppitunteja, jotta voidaan panostaa enemmän henkilökohtaiseen ohjaukseen. Koulussa tulisi opiskelijat ottaa huomioon yksilöllisesti ja kokonaisvaltaisemmin sekä huomioida muutoinkin nuoruusikään liittyvät erilaiset kehitystehtävät. Humanistisessa ihmiskäsityksessä nähdään ihmisten reagoivan kokonaisuutena yksilönä. Koulumaailmassa pitäisi huomioida se, että nuori on

muutakin kuin vain arvosanoilla arvioitava oppija. Jos lukion tehtäväksi on määritelty antaa nuorille valmiuksia vastata yhteiskunnan ja ympäristön haasteisiin sekä taitoa tarkastella asioita eri näkökulmista, pelkällä laajalla yleissivistyksellä tätä ei saavuteta. Kouluissa tulisikin auttaa nuoria oppimaan itsereflektointia ja reflektointia, suunnittelemaan sekä tekemään päätöksiä. Näitä taitoja ei opi lyhyessä ajassa, siksi niitä pitäisikin alkaa opettaa jo alakoulun puolella. Mielestäni opintoihin ohjaaminen olisi aloitettava myös varhain, mutta oppijan kehitystasolle soveltuvana menetelmänä.

Tutkimuksessa nousi selkeästi esille se tosiasia, että nuoret eivät osaa hyödyntää edes sitä vähäistä opinto-ohjauksen mahdollisuutta kouluissa. Johtuisiko vähäinen käyttäminen siitä, etteivät nuoret tiedä riittävästi opinto-ohjauksen tarkoituksesta, ja mitä ohjaus voisi merkitä kunkin nuoren kohdalla? Opinto-ohjauksessa pitäisikin päästä keskittymään henkilökohtaiseen ohjaukseen ja ottaa enemmän huomioon nuorten yksilölliset tarpeet. Lisäksi tarvitaan lisäymmärrystä siitä, miten yksilöt toimivat, ja minkälaisia he ovat toimijoina. Erilaisen toimijuuden ymmärtäminen helpottaisi ohjaustyöskentelyä sekä jokaiselle ohjaukselle asetettavien tavoitteiden määrittelyä. Yksinkertaisesti voisi ajatella niin, että opinto-ohjauksen tavoitteena olisi auttaa nuorta tekemään itselleen konkreettinen jatkosuunnitelma. Se, minkälaisia ohjausmenetelmiä kunkin yksilön kohdalla käytettäisiin, määriteltäisiin nimenomaan sen perusteella, minkälainen toimija kukin yksilönä on, ja mitä hän silloin tarvitsee. Opinto-ohjaus olisi vähän niin kuin räätälöityä toimintaa. Toimijoiden erilaisuus rikastuttaa ohjaus-tapahtumaa ja vie sitä yksilöllisempään suuntaan.

Tässä tutkimuksessa kohderyhmäni oli suppea, mutta tarinat ja tulokset herättivät lisäkysymyksiä, joita olisi kiinnostavaa selvittää suuremmalta kohderyhmältä. Kiinnostavaa olisi myös tutkia lisää opinto-ohjausta nuorten näkövinkkelistä ja pureutua syvemmin välivuosi-ilmiöön. Kohderyhmäksi valitsisin edelleen sellaisia nuoria, jotka eivät elä akuutisti kyseistä vaihetta, vaan heillä olisi horisontaalista perspektiiviä tapahtumiin. Tutkimuksen toteuttaisin teemahaastatteluna, jolloin voisin enemmän miettiä jo etukäteen, mitä kysyisin ja haastattelutilanteessa voisin reagoida välittömästi mahdollisiin esiin nouseviin sivujuonteisiin.

LÄHTEET

Lähdeaineisto:

1. Opintopolkutarina (N/6, 3 sivua), tutkijan hallussa, Tampere.
2. Opintopolkutarina (N/3, 8 sivua), tutkijan hallussa, Tampere.
3. Opintopolkutarina (N/1, 4 sivua), tutkijan hallussa, Tampere.
4. Opintopolkutarina (M/2, 7 sivua), tutkijan hallussa, Tampere.
5. Opintopolkutarina (M/4, 5 sivua), tutkijan hallussa, Tampere.
6. Opintopolkutarina (M/7, 8 sivua), tutkijan hallussa, Tampere.

Vastaukset taustakyselyyn, 6 kpl, tekijän hallussa, Tampere.

Kirjallisuus:

Aaltonen, Marjo, Ojanen, Tuija, Vilhunen, Riitta & Vilén, Marika
2003 *Nuoren aika*. Porvoo: WSOY

Aapola, Sinikka & Ketokivi, Kaisa
2005 Johdanto: Aikuistumisen ehdot 2000-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa Sinikka Aapola
Kaisa Ketokivi (toim.) *Polkuja ja Poikkeamia – Aikuisuutta etsimässä*.
Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 56. Tampere: Vastapaino, 7-32.

Aho, Sirkku
1994 Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa.
Teoksessa Juhani Tähtinen (toim.) *Opettajaksi kasvaminen*. Turun luokanopettajan-
koulutuksen linjojen hahmottelua. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
Julkaisusarja B 46, 74–91.

Ahola Sakari & Välimaa Jussi
2010 *Pääsykokeiden karsinta ei auta yliopistoja*. HS.fi. UUTISET: Pääkirjoitus, Vieraskirja –
artikkeli. 16.4.2010
<http://www.hs.fi/haku/?kaikkiSanat=P%C3%A4%C3%A4sykokeiden+karsinta+ei+auta+yliopistoja> Viitattu 14.4.2011.

Alasuutari, Pertti
1999 *Laadullinen tutkimus*. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino

Alatalo, Johanna, Nio Ilkka & Tuomaala Mika
2009 *Työ- ja elinkeinoministeriön lyhyen aikavälin talous- ja työmarkkinaennuste*. Syksy 2009.
TEM-analyyseja 16/2009. Työ- ja elinkeinoministeriö, Helsinki. ISBN 978-952-227-258-4.
http://www.tem.fi/files/24766/Talous_ja_tyomarkkinaennuste_syksy_09.pdf Viitattu
9.3.2011.

Apo, Satu
1990 Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston
analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Caudeamus, 62–80.

Arnett, Jeffrey, Jensen.
2004 *Emerging adulthood*. The winding road from the late teens through the twenties. Oxford:
Oxford University Press. [http://helios.uta.fi:2065/lib/tampere/docDetail.action?
docID=10103683](http://helios.uta.fi:2065/lib/tampere/docDetail.action?docID=10103683) Viitattu 4.4.2011.

- Dunderfelt, Tony
1998 *Elämäkaaripsykologia*. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. 10. painos. Porvoo: WSOY.
- Erkkilä, Raija
2005 Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa Juha Perttula & Timo Lomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 195–226.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha
2008 *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Jyväskylä: Gummerus
- Giddens, Anthony
1984 *The constitution on society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giele, Janet Z & Elder Glen H. Jr.
1998 Life course research: development of a field. Teoksessa Janet Giele & Glen H. Elder Jr (toim.) *Methods of life course research: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage, 5-27.
- Gordon, Tuula
2005 Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa Anneli Meurman-Solin & Ilkka Pyysiäinen. *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus: Helsingin yliopiston tutkijakollegium, 114–129.
- Hakala, Juha.T
2007 Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-kustannus, 12–24.
- Hatch, J. Amos & Wisniewski, Richard
1995 Life history and narrative: questions, issues and exemplary works. Teoksessa J.Amos Hatch & Richard Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 113–135.
- Heikkinen, Hannu. L.T
2000 *Tarinan mahti – Narratiivisuuden teemoja ja unelmia*. Artikkel. Tiedepolitiikka: Edistyskellisen tiedeliitto ry:n julkaisu <http://elektra.helsinki.fi/se/t/0782-0674/25/4/tarinanm.pdf>. Viitattu 5.11.2010.
- Heikkinen, Hannu L.T.
2007 Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: Bookwell, 142–158.
- Henkilötietolaki
1999/523 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523>. Viitattu 14.4.2011.
- Helve, Helena
1987 *Nuorten maailmankuva*. Seurantatutkimus pääkaupunkiseudun erään lähiön nuorista. Helsingin yliopisto. Uskontotieteiden jaoston toimitteita 4. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoikkala, Tommi
1991 Aikuisten piirileikki lasten ja nuorten ympärillä. Teoksessa Tommi Hoikkala, *Törmäävät tulkinnat*. Kirja nuorista ja nuoruudesta. Helsinki: Gaudeamus, 267–287.
- Holland, John L
1985 *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and environments*. 2ed. New Jersey: Prentice-Hall.

- Houtsonen, Jarmo
1996 Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteetin tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa Ari Antikainen & Hannu Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37 vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 199–216.
- Houtsonen, Jarmo
2000 Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa Jarmo Houtsonen, Juha Kauppila & Katja Komonen, *Koulutus, elämänkulku ja identiteetti*. Kasvatustieteiden avauksia suomalaisten oppimiseen. Sosiologian tutkimuksia N:o 3. Joensuun yliopisto Press: Sosiologian laitos, 7–49.
- Huotelin, Hannu
1992 *Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut*. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 46. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hyvärinen Matti
2006 *Kerronnallinen tutkimus*. Julkaistu kotisivuilla, helmikuu 2006: www.hyvarinen.info.
http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf. Viitattu 9.4.2011.
- Hämäläinen, Timo
1988 Lukion päättäneiden edistyminen kehitystehtävissä ensimmäisen puolentoista vuoden aikana. Teoksessa Tapio Aitola (toim.) *Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 30. Jyväskylä: Yliopisto kirjapaino, 39–48
- Hänninen, Vilma
1999 *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Yliopistopaino
- Hänninen, Vilma
2000 *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. 5. painos. [Elektroninen aineisto]
<http://www.uta.fi/laitokset/kirjasto/pdf/suoj/HanninenSisainen.pdf> Viitattu 9.3.2011.
- Hänninen, Vilma
2003 *Toimiva ihminen*. Tekojen psykologian, eksistentiaalisen psykologian ja marxilaisen toiminnan teorian filosofisten lähtökohtien vertailua. 3 painos Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia A:17. Tampere:Tampereen yliopistopaino.
- Häyrynen, Yrjö-Paavo
2003 Koulutus ja ammattiura. Teoksessa Paula Lyytinen, Mikko Korkiakangas & Heikki Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. 1.-6. painos. Porvoo: WSOY, 368–380.
- Ihanus, Juhani
1999 Minä kertomukset. Teoksessa J. Ihanus (toim.) *Kulttuuri ja psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino, 241–559.
- Jarasto, Pirkko & Sinervo, Nina
1999 *Elämää varten. Murrosikäisen nuoren maailma*. Jyväskylä: Gummerus.
- Jusi, Kari
2010 *Ammatillisen aseman rakentuminen. Seurantatutkimus abiturienttien ammatilliseen koulutukseen ja työelämään sijoittumisesta*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 14/2010. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
http://www.tem.fi/files/26786/TEM_14_2010_netti.pdf Viitattu 10.4.2011.

- Juutilainen, Päivi-Katariina
2003 *Elämään vai sukupuoleen ohjausta?* Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 92. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.
- Järvi, Pertti
1997 *Ammattimielikuva*. Ammattimielikuva osana ammatillisen suuntautumisprosessia. Turun Kauppakorkeakoulun julkaisuja A-10. Turku: Turun Kauppakorkeakoulu.
- Järvinen, Tero
1999 *Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen*. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turun yliopiston julkaisuja. SARJA – SER. C OSA – TOM. 150. Turku: Turun yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa,
1998 *Hyvä itsetunto*. Juva: WSOY.
- Koistinen, Matti
2010 *Nuorten hyvinvointi, opiskelu ja opinto-ohjaus erityisen koulutustehtävän saaneissa lukiossa*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 319. Helsinki: Yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5777-9> Viitattu 4.4.2011.
- Komonen, Katja
2001 *Koulutusyhteiskunnan marginaalissa?* Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 41. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Koski, Leena
2003 Koulutus, sukupuoli, sosiaalinen asema ja erot. Teoksessa Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Näkymätön näkyväksi*: elämänkulku, työura ja sukupuolittietoinen ohjaus – projektin ydinteemoja. Joensuu: Joensuun yliopisto, 43–65.
- Kosola, Anna-Mari
2008 *Nuorten koulutusvalinnat – abiturienttien käsityksiä ja kokemuksia koulutusvalinnasta* [Elektroninen aineisto], Hämeenlinna, <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu03303.pdf>.
- Kosonen, Pekka, A
1991 *Opiskelun mielekkyys ja opintomotiiviot lukiossa*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A: 44. Jyväskylä: Yliopiston kirjapaino.
- Kroget, Jane
2007 *Identity development: adolescence through adulthood*. Second Edition. Thousand Oaks, California: Sage
- Kuula, Arja
2006 *Tutkimusetikka*: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino
- Kuusinen, Jorma (toim.)
1995 *Kasvatuspsykologia*. Juva: WSOY.
- Kuusinen, Jorma
2003 Nuorten aikuisten kehitystehtävät, onnellisuus ja kehityksen hallinta. Teoksessa Paula Lyytinen, Mikko Korhokangas & Heikki Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Kehitys kontekstissään. 1-6. painos. Porvoo: WSOY, 311–322.
- Kärkkäinen, Maria & Niskanen, Kaisa
2009 *"Kun lukio loppuu, niin sitten ei oo tavallaan mitään varmaa eessä päin"*. Abiturienttien kokemuksia koulutussuunnittelusta. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Joensuu: Joensuun yliopisto. http://epublications.uef.fi/pub/URN_NBN_fi_joy-20090020/URN_NBN_fi_joy-20090020.pdf. Viitattu 4.4.2011.

- Käyhkö, Mari & Tuupanen, Päivi
1996 Työläisperheestä opintielle – reproduktion ilmeneminen nuorten arkielämässä. Teoksessa Ari Antikainen & Hannu Houtelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 109–158.
- Lairio, Marjatta
1988 *Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus*. Sosiaalisesti määräytyneiden kehitystehtävien ratkaiseminen lukion aloitusvaiheessa ja opinto-ohjaajien käsityksiä toimenkuvastaan. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 19. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lampikoski, Timo
1998 *Urasuunnittelun opas*. Tulevaisuus mahdollisuutena. Juva: WSOY
- Lukiolaki
629/1998 Lukiolaki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>. Viitattu 9.3.2011.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet
2003 määräys 33/011/2003 Helsinki: Opetushallitus. ISBN 952-13-1833-3 (pdf) http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf Viitattu 14.12.2010.
- Lukion tuntijako
955/2002 Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020955>? Viitattu 4.4.2011.
- Lähteenmäki, Satu
1995 ”Mitä kuuluu – kuka käskää?” Yksilöllinen urakäyttäytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä – vaihemallin mukainen tarkastelu. Turun Kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja /Series A-1:1995. Turku: Turun Kauppakorkeakoulu.
- Mehtäläinen, Jouko
2001 *Joustavat koulutusväylät ja uranvalinta*. Osaraportti 1. Koulutusväylän valinta ja ensimmäinen lukiovuosi toisella asteella. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A15: 2001. Helsinki: Opetusvirasto.
- Mehtäläinen, Jouko
2003 *Joustavat koulutusväylät ja uranvalinta*. Loppuraportti. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 2. Helsinki: Opetusvirasto.
- Mykkänen, Johanna
2010 *Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus*. Jyväskylä studies education, psychology and social research 382. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22712/9789513938024.pdf?sequence=1> Viitattu 14.4.2011.
- Mäkelä, Klaus
1990 Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Mäki-Kulmala, Airi
1994 Aikuistumisen vaikeus. Teoksessa Keijo Voudinmäki (toim.) *Tulla joksikin*. Porvoo: WSOY, 119–142.
- Määttänen, Kirsti
1993 Äidit ja tyttäret, anopit ja miniät. Teoksessa Ulla Piela (toim.) *Aikanaisia*. Kirjoituksia naisten omaelämäkerroista. Tietolipas 127. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 149–164.
- Niemi-Väkeväinen, Leena
1998 *Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka*. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 140. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Nieminen, Minna & Ahola Sakari
2003 *Ammattikorkeakoulun paikka.* Hakijanäkökulma suomalaisen ammattikorkeakoulujärjestelmään. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 60. Turun yliopisto: Koulutussosiologian tutkimuskeskus, RUSE.
- Nori, Hanna
2011 *Keille yliopiston portit avautuvat?* Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatis Turkuensis. Sarja – ser. C osa – Tom. 309. ISBN 978-951-29-4526-9 (PDF) <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67040/AnnalesC309Nori.pdf?sequence=1>. Viitattu 14.4.2011
- Nummenmaa, Anna-Raija & Tarkiainen, Ari
1993 *Koulutuksen ulkopuolella oleva nuori.* Työpoliittinen tutkimus Nro 44. Helsinki: Työministeriö.
- Nummenmaa, Anna-Raija
1996 *Koulutus, sukupuoli ja elämäntilanne.* Nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Työpoliittinen tutkimus Nro 149. Helsinki: Työministeriö.
- Nummenmaa, Anna Raija & Korhonen, Päivi-Katriina
1998 *Naiset, koulutus ja työ – ohjauksen näkökulma.* Teoksessa Annukka Jauhiainen, Soili Keskinen, Mirjamaija Nikkilä & Minna Vuorio-Lehti (toim.) *Onko sukupuolella väliä?* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:61. Turku: Turun yliopisto, 159–171.
- Nuorten väli vuosi – projekti
2008 Projektin loppuraportti 11.7.2008. Tampere: Pirkanmaan TE-keskus, työvoimaosasto, Tampereen työvoimatoimisto.
- Nurmi, Jari-Erik & Salmela-Aro, Katariina
2002 *Motivaatio elämäntilanteen siirtymässä.* Teoksessa Katariina Salmela-Aro ja Jari-Erik Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet.* Jyväskylä: PS-kustannus, 54–66.
- Nurmi, Jari-Erik
2003 *Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehää.* Teoksessa Paula Lyytinen, Mikko Korkiakangas & Heikki Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityopsykologiaan.* Kehitys kontekstissään. 1.-6. painos. Porvoo: WSOY, 256–296.
- OKM
2010 Kota-tietokanta: <http://www.csc.fi/kota/kota.html>. Viitattu 3.4.2011.
- OKM
2010 *Opiskelijatutkimus 2010.* Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:18. Tekijät: Kaisa Saarenmaa, Katja Saari Vesa Virtanen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. ISBN 978-952-485-952-3 (PDF) <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm18.pdf?lang=fi> Viitattu 9.3.2011.
- OPM
2010 *Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep!* Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11. ISBN 978-952-485-866-3 (PDF) <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/tr11.pdf?lang=fi> Viitattu 14.3.2011.
- Pakarinen Terttu & Roti Rauni
1996 *Ihminen toiminnallisessa ympäristössä.* Helsinki: Kirjayhtymä.

- Pekkari, Mervi
2006 *Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena*. Tampere: Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 577. ISBN 951-44-6793-0. <http://acta.uta.fi>. Viitattu 9.3.2011
- Pirttiniemi, Juhani
2000 *Koulukokemukset ja koulutusratkaisut*. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 168. ISBN 951-45-9422-3 (pdf.). Helsinki: Helsingin yliopiston verkkojulkaisut. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/pirttiniemi/koulukok.pdf> Viitattu 14.4.2011.
- Polkinghorne, Donald E.
1995 Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Amos Hatch & Richard Wisniewski (toim.) *Life History and Narrative*. London: The Falmer Press, 5-24.
- Puhakka, Helena
1997 *Sukupuoli, pystyvyysodotukset ja ammatillinen suuntautuminen*. Kasvatus 28 (2), 166–179.
- Rinne, Risto, Haltia, Nina, Nori, Hanna & Jauhiainen, Arto
2008 *Yliopiston porteilla*. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa. Kasvatusalan tutkimuksia 36. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Ruohotie, Pekka
1998 *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ruoppila, Isto
2003 Lapsuudesta nuoruuteen. Johdanto. Teoksessa Paula Lyytinen, Mikko Korhonen & Heikki Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 157 – 167.
- Rönholm, Raimo
1999 *Identiteetin lähteillä*. Kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana. Turku: Turun yliopisto. [Turun yliopiston julkaisu. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita, = ISSN 0082-6995; osa 152](http://www.turun.fi/julkaisut/sarja_c_scripta_lingua_fennica_edita_issn_0082-6995_osa_152)
- Savolainen, Hannu
1993 *Peruskoulusta työelämään – nuoruudesta aikuisuuteen*. Esitutkimus nuorten siirtymävaiheen elämäkulusta, aikuistumisen prosessiin liittyvistä valinnoista ja ympäristön asettamista paineista. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 8. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Starobinski, Jean
1980 *The style on Autobiography*, transl. by Seymour Chatman. Teoksessa James Olney (toim.) *Autobiography*. Essays Theoretical and Critical. Princeton: University Press.
- Suomen lukiolaisten liitto
2007 *Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2007*. Helsinki: Stakes. <http://www.lukio.fi/service.cntum?pageId=138060> Viitattu 4.4.2010.
- Super, Donald E.
1957 *The psychology of careers: an introduction to vocational development*. New York: Harper & Brothers.
- Syrjälä, Leena
2007 Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-kustannus, 229 – 240.

- Tilastokeskus
2009 Suomen virallinen tilasto (SVT): *Koulutukseen hakeutuminen*. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2005–2009. [verkkojulkaisu]. ISSN=1799–4500.2009. Helsinki: Tilastokeskus
http://www.tilastokeskus.fi/til/khak/2009/khak_2009:2010-12-09_tau_002_fi.html. Viitattu 16.4.2011.
- Tolonen, Tarja
2005 Sosiaalinen tausta, sukupuoli ja paikallisuus nuorten koulutussiirtymissä. Teoksessa Sinikka Aapola & Kaisa Ketokivi (toim.) *Polkuja ja poikkeamia – Aikuisuutta etsimässä*. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 56. Tampere: Yliopistopaino, 33–65.
- Tuohinen, Titta
1994 Itsenäiseksi epävarmuudessa. Teoksessa Keijo Voudinmäki (toim.) *Tulla joksikin*. Juva: WSOY, 168–182.
- Turunen, Kari.E
1996 *Elämänkaari ja kriisit*. Jyväskylä: Gummerus
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta
2002 *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <http://www.tenk.fi/htkfi.pdf>. Viitattu 16.4.2010.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta
2009 *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. Helsinki: tutkimuseettinen Neuvottelukunta. http://www.tenk.fi/Julkaisutohjeet/eettiset_periaatteet.pdf. Viitattu 16.4.2010.
- Työttömyysturvalaki
2002/1290 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20021290>. Viitattu 15.4.2011.
- Vahtera, Sirpa
2007 *Optimistit opintiellä*. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 310. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. ISBN 978-951-39-2904-6 (PDF)
<http://dissertations.jyu.fi/studeduc/9789513929046.pdf> Viitattu 10.3.2011.
- Valde, Eero
1993 *Lukion oppilaanohjaus työelämään ja uranvalinnassa*. Turun yliopiston julkaisuja. ANNALES UNIVERSITATIS TURUENSIS. SARJA-SER. C OSA-TOM. 94. Turun yliopisto.
- Valli, Raine
2007 Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-kustannus, 102-125.
- Vanttaja, Markku
2002 *Koulumenestyjät*. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Turun yliopisto. Kasvatusalan tutkimuksia 8. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Viinamäki, Leena
1996 *Opiskelemaan, työhön, työttömäksi?* Tutkimus nuorten itsenäistymisen ehdoista 1991-luvulla. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 23. Rovaniemi: Lapin yliopisto..
- Vilkko, Anni
1997 *Omaelämäkerta kohtaamispaikkana*. Naisen kerronta ja luenta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 663. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

VN
2008/1111 Valtioneuvoston asetus työttömyysetuuden työvoimapolitiittisista edellytyksistä.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2008/20081111> Viitattu 15.4.2011.

Voudinmäki, Keijo
1994 Lukijalle. Teoksessa Keijo Voudinmäki (toim.) *Tulla joksikin*. Porvoo: WSOY, 7-8.

Vuorinen, Päivi & Valkonen, Sakari
2003 *Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon*. Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 18. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino

Vuorinen, Päivi & Valkonen, Sakari
2005 *Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajina*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 25. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino

LIITTEET

LIITE 1

Hei!

Olen Eeva Suokas, nuorisotyön ja nuorisotutkimuksen opiskelija Tampereen Yliopistosta. Olen tekemässä Pro gradu -tutkielmaani. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää nuorten ylioppilaiden kokemuksia jatkokoulutukseen hakeutumisesta.

Olen saanut tutkimusluvan Työ- ja elinkeinoministeriöltä 10.11.2010. Hain lupaa nimenomaan Tampereella Nuorten välivuosi -projektiin vuosina 2005–2007 osallistuneiden nuorten osalta.

Yhteiskunnassamme käydään jatkuvaa keskustelua nuorten ”koulutusputkesta”, miten nuoret saataisiin nopeasti kouluttautumaan ammattiin ja siirtymään työelämään. Hallitusohjelmaan on erikseen kirjattu kyseinen vaade, ja talouselämän edustajat vaativat samaa. Todellisuudessa katkeamaton ”koulutusputki” ei aina toteudu monista eri syistä. Minä haluan nostaa tässä kohtaa nuorten oman äänen kuuluville.

Tutkimuksessani tarkastelen koulutukseen hakeutumista. Minkälaisia kokemuksia nuorilla on ollut koulutuslavalintojen tekemisessä lukiossa ja etenkin lukion jälkeen, jos jatkosuunnitelmat eivät toteutuneetkaan heti? Lisäksi tavoitteena on kartoittaa nuorten suhtautumista tulevaisuuteen. Miten tulevaisuus näyttäytyy tällä hetkellä?

Haluaisin kuulla vastauksesi mahdollisimman pian, olisitko halukas osallistumaan Pro gradu -tutkielmani toteuttamiseen? Tavoitteenani on kerätä monenlaisia tarinoita nuorten koulutusvalinnoista. Kaikki saamani tarinat tulen käsittelemään nimettöminä, eikä kyseisten henkilöiden tietoja anneta eteenpäin. Analysoin tarinat niin, ettei kenenkään tutkimukseen osallistuneen henkilöllisyys paljastu. Tutkimuksen aineistoa ei myöskään luovuteta ulkopuolisille. Tutkimuksessa kerätty aineisto tulee vain tutkijan käyttöön ja sitä käsitellään ehdottoman luotettavasti tutkimuseettisten periaatteiden mukaan.

Jos suostut kirjoittamaan oman tarinasi, lähetän sinulle tarinan kirjoittamisen tueksi tarkempaa ohjeistusta. En ole äidinkielenopettaja, joten en tarkastele oikeinkirjoitusta. Olen kiinnostunut sinun kokemuksistasi, sinun omasta tarinastasi löytää ja valita oma koulutusala.

Vastauksesi voit lähettää sähköpostiini:

eeva.suokas@uta.fi

Hyvää alkanutta vuotta 2011!

Ystävällisin terveisin
Eeva Suokas

LIITE 2

OHJEISTUSTA TARINASI KIRJOITTAMISELLE

Tämä on ohjeistus koulutuspolkusi tarinan kirjoittamiselle.

Kirjoita omien kokemustesi ja käsitystesi kautta koulutuslavalinnoistasi ja jatkokoulutukseen hakeutumisistasi lukion jälkeen.

Kirjoita oma tarinasi, millainen sinun jatkokoulutuslavalinnoistasi valintaprosessi on ollut lukion päättymisen jälkeen.

Kerro myös niistä yksityiselämäsi asioista, jotka ovat olleet vaikuttamassa koulutuslavalinnoistasi valintaasi, koulutuksen hakeutumisprosessiin sekä koulutuspaikan vastaanottamiseen.

Koulutuslavalinnoistasi ja koulutukseen hakeutumiseen liittyy paljon monenlaisia käsityksiä, odotuksia ja ehkä jopa paineitakin vanhempien, tuttavapiirin, opettajien tai yhteiskunnan taholta.

Olen kiinnostunut kuulemaan sinun käsityksiäsi ympäristöstä tulevien vaatimusten mahdollisesta vaikutuksesta omalla kohdallasi ja yleisesti nuorten jatkokoulutukseen hakeutumisessa.

Kerro, mikä on ollut sinulle helppoa ja mikä vaikeata omassa jatkokoulutukseen hakeutumisprosessissa. Kerro, miten onnistuneena pidät valintojasi.

Kerro myös lukioajastasi sekä lukion jälkeisistä elämänvaiheistasi. Kerro suhtautumisestasi tulevaisuuteen lukioaikana ja miten näet tulevaisuutesi tällä hetkellä.

Kerro, mitä kaikkea teit välivuosisi aikana.

Muista vastata taustakysymyksiin.

Ystävällisin terveisin

Eeva Suokas

Tutkimuksen tekijä

Tampereen yliopisto

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö/Nuorisotyö ja nuorisotutkimus

eeva.suokas@uta.fi

p.050 346 5781

Taustakysymykset

Olen 1. nainen _____ 2. mies _____

Syntymävuosi _____

Syntymäkotipaikkakunta _____

Ylioppilasvuosi _____

Koulumenestys/ keskiarvo _____

Väli vuosien määrä ennen opiskelun alkamista _____

Opiskelen tällä hetkellä

Kyllä _____ En _____ Missä _____

Äidin koulutustaso:

1. ammattikoulu _____

2. opistotaso _____

3. korkeakoulu (yliopisto, ammattikorkeakoulu)

4. jokin muu _____

Isän koulutustaso:

1. ammattikoulu _____

2. opistoaste _____

3. korkeakoulu (yliopisto, ammattikorkeakoulu)

4. jokin muu _____

KIITOS VASTAUKSISTASI

Eeva Suokas, tutkimuksen tekijä

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö/Nuorisotyö ja nuorisotutkimus

Tampereen Yliopisto

eeva.suokas@uta.fi