

## **VALTAVIRRRAN TUOLLE PUOLEN JA TAKAISIN?**

Tarinallinen tutkimus nuorista aikuisista, katkonaisista koulutuspoluista ja identiteetin rakentamisesta

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustiede

Pro gradu-tutkielma

Hanna Kankainen

Maaliskuu 2013

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

KANKAINEN HANNA: Valtavirran tuolle puolen ja takaisin? Tarinallinen tutkimus nuorista aikuisista, katkonaisista koulutuspoluista ja identiteetin rakentamisesta

Pro gradu-tutkielma, 112 sivua, 1 liitesivu

Kasvatustiede

Maaliskuu 2013

---

## TIIVISTELMÄ

Koulutuspolkujen katkoksellisuus on nyky-yhteiskunnassa lisääntynyt samalla kun tutkintojen merkitys työelämään ja yhteiskuntaan integroijana on kasvanut. Nuorten jääminen koulutuksen ulkopuolelle on yhteiskunnallisessa keskustelussa tyypillisesti nähty kuitenkin ongelmallisena. Tutkielmassani tarkastelen koulutuksen keskeyttämistä lopullisen ratkaisun sijaan yhtenä vaiheena koulutuspolulla. Kiinnostukseni kohteena on millaisena nuoret itse kokevat polkunsä koulutuksen ulkopuolelle ja sieltä jälleen koulutukseen. Kohdejoukkona ovat nuoret, joiden koulutuspolku on keskeytynyt peruskoulun tai lukion jälkeen ennen kuin heillä on ollut ammattiin pätevöittävää tutkintoa mutta jotka ovat myöhemmin hakeutuneet jatkokoulutukseen.

Tulkinnat nuoruudesta aikuisuuteen siirtymisestä myöhäismodernissa yhteiskunnassa, koulutuksen merkityksestä yhteiskuntaan integroijana sekä opintojen keskeyttämisen ulottuvuuksista muodostavat tutkielman teoreettisen kehyksen. Aineisto koostuu 22 yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijan kirjoittamasta kertomuksesta. Metodinen viitekehys pohjautuu narratiivisen lähestymistavan ja elämäkulun näkökulmiin, joiden tarjoamia tulkinnallisia välineitä on hyödynnetty aineiston laadullisessa analyysissä.

Koulutuspolun katkos jäsenyi osalle omaehtoisena, osalle vastentahtoisena tilanteena, joka yleisesti miellettiin välivuosina. Nuorilla oli eri tavoin jäsenyneitä jatkosuunnitelmia jo koulutuksen keskeydyttyä. Vastentahtoisesti koulutuspolku oli keskeytynyt pääsykokeissa epäonnistumiseen heti lukion jälkeen tai välivuosien pitkittyessä. Katkos merkitsi tällöin kriisiä, turhauttavaa opintojen jatkamisen odottelua ja niihin valmistautumista. Tiukka koulutuspaikkakilpa ja työelämän rankkuus ilmenivät omien aikuistumis- ja koulutustavoitteiden toteuttamisen haasteina. Omaehtoisesti koulutuksesta pidettiin taukoa hengähtämisen ja suunnitelmien miettimisen vuoksi uuvuttavan peruskoulu- ja lukioputken jälkeen, omien odotusten vastaisen koulutuksen keskeyttämisen takia tai koulukuluttuuriin turhautumisen seurauksena. Välivuodet korostuivat aikuistumisen käännekohtana, lepotaukona, välttämättömänä henkisen kasvun ja tietoisien itsenäistymisen aikana. Koulutuspolun rakentamisen keskiöön asettuivat omat ratkaisut ja irrottautuminen ympäröivien odotuksien paineista. Myöhemmän elämän näkökulmasta koulutuspolun katkos ilmeni yleisesti myönteisenä elämäkulun käänteenä, joka johdatti koulutuspolulla eteenpäin, auttoi aikuistumaan ja kiinnittymään myöhemmin koulutukseen.

Tulokset korostavat tarvetta lisätä keskustelua paitsi koulutuspolkujen moninaisuudesta, myös lukion kyvystä vastata nuorten aikuistumistarpeisiin. Kaikki nuoret eivät halua edetä putkessa, vaan tehdä välillä jotain muuta. Joillekin taas lukioaika ei jätä tilaa aikuistua, jolloin ratkaisut siirtyvät myöhemmäksi. Tällöin nuori saattaa jäädä valintojensa kanssa kuitenkin kovin yksin pyristellen samalla epävarmojen työmarkkinoiden ja koulutuspaikkakilvan puristuksissa.

Avainsanoja: opintojen keskeyttäminen, välivuosi, aikuistuminen, itsenäistyminen, koulutusyhteiskunta, elämäkulku, narratiivisuus

# Sisältö

<b>1. JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2. NUORUUS JA AIKUISUUTEEN SIIRTYMINEN MYÖHÄISMODERNISSA ELÄMÄNKULUSSA</b> .....	<b>5</b>
2.1 KOULUTUS PORTTINA TYÖELÄMÄÄN JA AMMATTIIN .....	8
2.2 KOULUTUKSEEN OSALLISTUMISEN OIKEUS JA VELVOLLISUUS .....	11
2.3 OPINTOJEN KESKEYTTÄMISEN NORMAALIUS JA POIKKEAVUUS .....	12
2.4 KOULUTUKSEN ULKOPUOLELLA OLEMISEN ULOTTUVUUKSIA .....	15
2.5 KOULUTUSPOLKUJEN KATKOKSET JA TOISET MAHDOLLISUUDET .....	18
<b>3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>20</b>
3.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....	20
3.2 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT .....	21
3.3 NARRATIIVINEN LÄHESTYMISTAPA .....	22
3.4 IDENTITEETIN RAKENTAMINEN JA KERRONNALLINEN MINUUS .....	25
3.5 TUTKIMUSAINEISTO JA AINEISTON KERUU .....	30
3.6 ELÄMÄNKULUN NÄKÖKULMA AINEISTON KÄSITTELYSSÄ .....	33
3.7 AINEISTON ANALYYSI .....	34
<b>4. KOULUTUSPOLKUTARINAT JA NIIDEN KERTOJAT</b> .....	<b>44</b>
<b>5. VASTENTAHTOISESTI KOULUTUKSEN ULKOPUOLELLE</b> .....	<b>46</b>
5.1 PÄÄSYKOEISSA EPÄONNISTUJAT JA YKSINÄISTEN VÄLIVUOSIEN KRIISI .....	47
5.2 TURHAUTUJAT JA PITKITTÄNEET VÄLIVUODET .....	58
<b>6. OMAEHTOISESTI KOULUTUKSEN ULKOPUOLELLE</b> .....	<b>69</b>
6.1 KOKEILIJAT JA VALINNAN VAIKEUS .....	69
6.2 UUPUNEET SUORITTAJAT JA OMAN ALANSA ETSIJÄT HENGÄHDYSTAUOLLA .....	78
6.3 AJAUTUJAT - ELÄMÄNKOULUN KAUTTA JATKO-OPINTOIHIN .....	87
<b>7. POHDINTA</b> .....	<b>92</b>
7.1 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	92
7.2 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI .....	103
<b>LÄHTEET:</b> .....	<b>108</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>113</b>

# 1. Johdanto

Nykyisin puhutaan paljon yksilöllistyvästä elämäkulusta ja moninaistuvista koulutuspoluista. Useimmiten sävy koulutuksen monipuolistumisesta ja elinikäisestä oppimisesta puhuttaessa on positiivinen. Kuitenkin, kun katse kohdistetaan koulutuksen keskeyttävään tai koulutuksen siirtymävaiheissa muutoin sen ulkopuolelle jäävään nuoreen, tulkinta muuttuu edelleen usein negatiivisemmaksi. Koulutuksen ulkopuolelle jääminen voi monessa tapauksessa toki olla yhteydessä erilaisten ongelmien kasautumiseen. Nykyisin koulutuksen katkokset kuitenkin yleistyvät nuorten elämäkulussa ja yhä useampi nuori viettää jossain vaiheessa aikaa koulutuksen ulkopuolella. 2000-luvulla erityisesti Katja Komonen (1999; 2001) on pyrkinyt omilla tulkinnoillaan murtamaan perinteistä, pääsääntöisesti ongelmalliseksi piirtyvää kuvaa koulutuksen keskeyttäjästä. Tässä tutkimuksessa otan osaa tähän keskusteluun tarkastelemalla oppivelvollisuuden jälkeen koulutuksen ulkopuolelle jääneiden, myöhemmin kouluttautumaan palanneiden nuorten aikuisten tarinoiden kautta sitä mitä koulutuksen keskeyttäminen, koulutuksen ulkopuolella oleminen ja koulutuksen pariin palaaminen on heille aikuistumisen ja identiteetin rakentamisen merkinnyt.

Perus- ja ammatillinen koulutus muodostavat perustan nuoren elinikäiselle oppimiselle ja työn tekemiselle nykyisessä yhteiskunnassamme. Peruskoulun jälkeen kaikkein pakottavin oppivelvollisuus on takana mutta tämänkin jälkeen yhteiskunnassamme odotetaan nuoren jatkavan koulutustaan. On luonnollisempi vaihtoehto jatkaa koulutusta kuin jättäytyä ilman perustelua sen ulkopuolelle. (Kuronen 2010, 15.) Nyky-yhteiskunnassa valintojen mahdollisuudet ovat monessa mielessä kasvaneet ja elämäkulut yksilöllistyneet. Samalla on ovat kuitenkin myös yhteiskunnalliset pakot lisääntyneet. Vaihtoehtoja esimerkiksi kouluttautumisen suhteen on monia, mutta valinnanmahdollisuus koulutuksen ja kouluttamattomuuden välillä on tiukentunut. Jos haluaa päästä kiinni täysivaltaiseen osallisuuteen ja riippumattomuuteen nykyisessä palkkatyöyhteiskunnassa, ilman muodollista koulutusta se käy koko ajan vaikeammaksi. Vaikka siis vaihtoehdot koulutuksen suhteen ovat kasvaneet, on kasvanut myös kouluttautumisen pakko. Ristiriitainen tilanne on yksilöiden näkökulmasta myös siinä mielessä, että samalla kun kouluttautumisen vaatimus on kasvanut, on nähtävissä, että edes korkeakoulutus ei välttämättä takaa varmaa paikkaa palkkatyömarkkinoilla. Mielenkiintoinen kysymys on näin ollen myös se, mitä tämä yksilöiden osallisuuden kokemusten näkökulmasta voi tarkoittaa?

Suurin osa nuorista etenee peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa ilman keskeytyksiä. Koulutuksen ulkopuolelle jäävät nuoret ovat siten marginaalinen joukko, joten miksi edes tutkia heitä? Tutkimusideani lähti alun perin liikkeelle koulutukselliseen syrjäytymiseen liittyvästä keskustelusta ja halusta pohtia tutkimuksen keinoin sitä mitä muuta koulutusyhteiskunnan marginaalissa nuorena oleminen voi merkitä kuin väistämätöntä syrjäytymisen vaaraa. Voiko se merkitä muutakin? Koulutuksen keskeyttämiseen ja koulutuspolkujen katkoksiin liittyvään keskusteluun haluan näin ollen osallistua syrjäytymistä painottavan näkökulman sijaan selviytymistä ja toisia mahdollisuuksia tarkastelevasta suunnasta (esim. Komonen 2001; Suutari 2002) tutkiessani niitä nuoria aikuisia, jotka ovat lopulta päätyneet jatkamaan koulutusta, eli jotka ainakaan yhteiskunnan näkökulmasta lopulta eivät ole syrjäytyneet. Valinnallani en kuitenkaan kiistä sitä tosiasiaa, että monille vaikeudet ja syrjäytymiseen liittyvät uhat ovat totisinta totta.

Tutkimuspolkuni varrella kysymyksenasettelu tarkentui peruskoulun tai lukion jälkeisten katkosten merkitykseen nuorten elämäkulussa ennen kuin heillä on ammatillista pätevyyttä työmarkkinoille. Abiturienttien kohdalla välivuodet ovat yleisempiä ja herkemmin sallittuja, mutta silti kulttuurisessa keskustelussa korostetaan kouluttautumista putkessa. Koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen liitetään usein syrjäytymisen uhkia ja välivuodet nostavat valmistumisikiä. Näiden kulttuuristen raamien puitteissa nuoret aikuistuvat, rakentavat identiteettiään ja koulutuspolkujaan kukin omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan käsin. Aikuistumisen vuodet ovat haasteellisia jo sinällään, joten kiinnostava kysymys on millaiseksi kokemukset näiden koulutusyhteiskunnan kulttuuristen reunaehtojen raameissa muodostuvat? On mielestäni tärkeää lisätä ymmärrystä valtavirtaan tai valtavirtakertomuksiin nähden poikkeavalla tavalla koulutuksessa edenneiden nuorten subjektiivisista kokemuksista nykyisessä tilanteessa, jossa koulutuspolun katkokset koskettavat yhä useampaa nuorta. (Järvinen 2001; Komonen 2001.)

Tutkimalla niitä nuoria, jotka ovat ohittaneet tämän (ainakin yhteiskunnan näkökulmasta) ongelmalliseksi määrittyvän koulutussiirtymien vaiheen, saadaan tärkeää tietoa myös sen ymmärtämiseksi, millaisena se nuorten itse kertomana jäsentyy mahdollisine valintoineen ja vaihtoehtoineen. Tässä yhteydessä pohdin myös kysymystä koulutuksen merkityksen ristiriitaisesta roolista osallisuuden rakentumisessa: samalla kun se on edellytys palkkatyöyhteiskuntaan täysivaltaiseksi kansalaiseksi osallistumiseen, se on myös menettämässä kykyään tarjota osallisuuden kokemusta tässä yhteiskunnassa. Osa nuorista on yhteiskunnan marginaalissa koulutuksen ulkopuolella, samalla kun koulutus tietyllä tapaa varastoi ”työttömiä”. Ennen koulutus oli takuu työpaikasta, nykyisin se on pääsylippu markkinoille, mutta varmaa paikkaa se ei siellä pysty lupaamaan.

Kiinnostus koulutuksen keskeyttämistä kohtaan on ollut pysyvä myös tieteen piirissä erityisesti 1990-luvun laman jälkeen ja aiempaa tutkimusta syrjäytymisvaarassa oleviin nuoriin on laajalti (mm. Takala 1992; Nyysölä ja Pajala 1999; Kuula 2000; Kuronen 2010). Tutkimustietoa marginaalissa elävien nuorten subjektiivisista kokemuksista nimenomaan selviytymistä ja voimavaroja korostavasta ja myöhempien elämänvaiheiden näkökulmasta on kuitenkin vähemmän. (esim. Suutari 2002; Vanttaja & Järvinen 2006; Kuronen 2010) Vain vähän tutkimusta on myös lukioikään liittyen. Suuri osa koulutuksen ulkopuolella olemista koskevista tutkimuksista käsittelee edelleenkin enimmäkseen peruskoulun tai ammattikoulun keskeyttäneitä nuoria, vaikka jo 1990-luvulla on todettu, että koulutuksen ulkopuolelle jääminen on yhä useammin peruskoulun päättäneiden sijaan lukion ylioppilaita koskeva ongelma. (Nummenmaa & Tarkiainen 1993, 9; Nyysölä ja Pajala 1999, 57). Tutkimusprosessini kuluessa suuntauduin käsittelemään keskeisesti näitä, aiemmissa tutkimuksissa sivuun jääneitä, lukion jälkeiseen siirtymävaiheeseen liittyviä kokemuksia. Aihe on lisäksi erityisen ajankohtainen esimerkiksi vallalla olevan nuorisotakuukeskustelun äärellä. Nuorten yhteiskuntatakuun tavoitteena on varmistaa, että nuoret löytävät polun koulutukseen ja työhön ja sitä kautta osalliseksi yhteiskuntaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö. Nuorten yhteiskuntatakuu.)

Omalla tutkimuksellani haluan osaltani vastata nimenomaan näihin tutkimustarpeisiin ja pidän tutkimustani varsin perusteltuna. Tutkimuksellani haluan antaa äänen tutkimuskohteenani oleville nuorille aikuisille ja lisätä ymmärrystä näiden koulutusyhteiskunnan marginaalissa tai sen rajoilla elävien nuorten subjektiivisista kokemuksista kysyen, mitä koulutuksen kulttuurisesta käsikirjoituksesta poikkeaminen on heidän elämässään merkinnyt? Aiheen valintaan on vaikuttanut myös oma työkokemukseni nuoriso-ohjaajana ja sosiaalityöntekijänä. Ennen kaikkea pro gradu-tutkielma on ollut minulle itselleni mahdollisuus syventää omaa asiantuntijuuttani alalla.

Tutkimukseni keskiössä on tämän päivän nuorista aikuisista koostuva joukko, jotka tällä hetkellä ovat koulutuksessa, mutta ovat peruskoulun tai lukion jälkeen ennen nykyisiä ammattiin johtavia opintoja sijoittuneet koulutusyhteiskunnassa marginaaliseen asemaan koulutuksen keskeyttämisen tai keskeytymisen myötä. Koulutuksen keskeyttäjäiksi määrittelen tässä tutkimuksessa sellaiset nuoret, jotka ovat jääneet peruskoulun jälkeen vaille koulutuspaikkaa tai jotka ovat keskeyttäneet peruskoulun jälkeisen keskiasteen koulutuksen, sekä lisäksi ne nuoret jotka ovat lukion jälkeen jääneet vaille koulutuspaikkaa. Yhteiskunnan näkökulmasta heidän voidaan siten nähdä olleen siis tiettyssä elämänvaiheessa mahdollisesti syrjäytymisvaarassa olleita nuoria, jotka viime kädessä eivät kuitenkaan ole syrjäytyneet tehtyään myöhemmin ratkaisun koulutuksen jatkamisesta. Kiinnostukseni kohteena ovat näiden nuorten aikuisten omat kokemukset heidän itse kertomaan;

millaisia heidän kokemuksensa yhteiskuntaan kiinnittymisestä ovat olleet yleisten kulttuuristen odotusten ja yhteiskunnallisten reunaehtojen paineessa. Olen kiinnostunut siitä miten he elämäänsä tulkitsevat, mitä kulkeminen kohti koulutusyhteiskunnan marginaalia ja sieltä takaisin on heille oman itsen määrittelyn ja oman elämän rakentamisen kannalta merkinnyt. Onko koulutuksen ulkopuolelle jääminen subjektiivisella tasolla merkinnyt marginaalissa olemisen kokemusta ja myöhemmin koulutukseen palaaminen integroitumista?

Yksilöt rakentavat elämäänsä ja identiteettiään aina jossakin yhteiskunnallisessa kontekstissa. Vaikka olen tutkijana kiinnostunut yksilöiden omista kokemuksista, heidän omista tulkinnoistaan oman elämänsä suhteen, on selvää että nämä yksilölliset kokemukset ja tulkinnat rakentuvat juuri yhteiskunnan arkielämälle luomissa puitteissa. Yhteiskunta, tavalla tai toisella, luo yksilölliselle kokemukselle aina omat raaminsa. Näin ollen rakennan tutkimukseni viitekehystä elämäntulon näkökulmaa painottavan ja yksilöiden kokemuksia korostavan narratiivisen tutkimusmetodisen linssin ohella myöhäismodernin yhteiskunnan tulkinnoista käsin. Tutkimukseni viitekehys rakentuu niistä kulttuurisista tarinoista, joita jälkimodernissa yhteiskunnassa vallitsee aikuistumiseen, kouluttautumiseen ja sen keskeyttämiseen sekä koulutuksen ulkopuolella elämiseen liittyen. Pääosin koulutuksen keskeyttämistä käsittelevissä tutkimuksissa on painottunut syrjäytymisteoreettinen näkökulma. Vaihtoehtoista lähestymistapaa tutkimuksessani etsin elinikäisen oppimisen ja toisten mahdollisuuksien suunnasta, jolloin tarkasteluun keskiöön asetuu yksilöä eteenpäin elämässä kantaneet selviytymisen voimavarat. Aineistona käytän nuorten aikuisten kirjoittamia kertomuksia. Tutkimukseni nuoret aikuiset tavoitin yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen sähköpostilistojen kautta.

Hahmotan seuraavaksi sitä yhteiskunnallista ja tieteellistä keskustelua, johon haluan tutkimuksellani omalta osaltani ottaa kantaa. Käsittelen joitain sellaisia keskusteluja, jotka olennaisesti kytkeytyvät tutkimukseni keskeisiin teemoihin. Käyn luvussa 2 läpi tulkintoja nuoruuden ja aikuisuuden välisestä siirtymästä myöhäismodernissa elämäntulossa, keskustelua koulutukseen osallistumisesta ja osallistumattomuudesta, määrittelyä koulutuksen keskeyttäjästä ja toisista mahdollisuuksista. Tämän jälkeen etenen tutkimuksen toteuttamista käsittelevään lukuun 3, jossa asetan tutkimustehtävän tutkimusongelmineen, ja määrittelen tutkimuksessani käytettävää tarinallista lähestymistapaa sekä identiteetin rakentamisen ja elämäntulon näkökulmaa. Luvuissa 4-6 keskityn tutkimuksen tuloksiin. Päätän tutkimuksen luvussa 7 pohdintoihin tutkimuksen tuloksista ja arvioimalla tutkimusprosessia.

## 2. Nuoruus ja aikuisuuteen siirtyminen myöhäismodernissa elämäntilanteissa

Ihmisen elämäntilanteita on perinteisesti nähty lineaarisena jatkumona, joka voidaan jaotella selkeisiin osiin ihmisen elämässä. Elämäntilanteet ovat kuitenkin sosiaalisia konstruointeja, joiden määrittelyyn vaikuttaa kulloinkin historiallinen aika. Elämäntilanteita on monimutkainen prosessi, jota määrittelevät kronologisen iän ja kulttuurisen sukupuolijärjestelmän lisäksi myös aikakaudelle tyypilliset yhteiskunnalliset instituutiot, taloudelliset rakenteet ja koulutusjärjestelmä. (Aapola 1999, 32.)

Elämäntilanteita käsittelemällä hahmotetaan usein niitä muutoksia, joita yhteiskunnan muuttuminen jälkimoderniksi on tuonut mukanaan. Nykyaikaa on luonnehdittu elämän ja elämäntilanteita pirstaloitumiseen, epävarmuuden kasvuun ja perinteiden murenemiseen sekä jatkuvaan identiteettityöhön liittyviin pohdintoihin. (ks. Esim. Ziehe 1991.) Myöhäismodernin elämäntilanteita teoretisoinneissa korostetaan juuri sen muutoksenalaisuutta. Elämäntilanteita sisällöissään tämä näkyy yksilöllistymisenä ja rajojen hämärtyminen. (Aapola 1999, 34–35; Vilkkonen 2000, 76–77.) Nykyajasta puhutaan usein myöhäismodernina tai jälkimodernina yhteiskuntana, jolle on ominaista yksilöllisyyden, valinnanvapauden ja refleksiivisyyden, sekä riskien ja epävarmuuksien kasvu. Tällä aikakaudella niin sanottujen suurten kertomusten nähdään menettäneen merkitystään samalla kun moniarvoisuus ja erilaistuminen ovat korostuneet. (Furlong & Cartmel 2007,1; Giddens 2006, 115–123.)

Myöhäismodernissa totuttuun elämäntilanteita puhkeava aukkoja ja uudelleenmäärittelyjen mahdollisuudet kasvavat. Kaiken kaikkiaan tämä tarkoittaa sitä, että niin institutionaalisella kuin yksilölliselläkin tasolla katkoksellisuus, kriisit ja harppauksellisuus korostuvat. (Vilkkonen 2000, 76–77.) Nykyisyyttä on kuvattu myös riskiyhteiskunnaksi (esim. Beck 1996), jossa traditionaaliset pysyvyyttä ja turvallisuutta luovat yhteiskunnalliset rakenteet, kuten palkkatyö, koulutus, perinne ja sosiaaliset verkostot, ovat menettäneet roolinsa elämäntilanteita tukijana ja turvallisuuden luojana. Näin ollen yksilöt ovat yhä suuremmissa määrin vain itsensä varassa. (Paju & Vehviläinen 2001, 26.)

Moderneissa yhteiskunnissa nuorten ihmisten elämäntilanteita ovatkin muuttuneet merkittävästi. Nämä muutokset liittyvät ihmissuhteisiin perheen ja ystäväpiiriin merkitykseen, koulutus- ja työkokemuksiin, vapaa-aikaan ja elämäntilanteita ja kykyyn saavuttaa itsenäinen nuoren aikuisen asema. Monet näistä muutoksista ovat suoraa seurausta työmarkkinoiden uudelleen rakentumisesta, koulutetun työvoiman vaatimuksista, joustavista työelämän käytännöistä ja sosiaalipoliittisista



käytännöistä, jotka ovat pitkittäneet nuoren riippuvuussuhdetta lapsuuden perheeseen nähden. Näiden muutosten seurauksena nuorten täytyy nykyisin neuvotella arkielämän tilanteissa monien heidän omille vanhemmilleen vieraiden, sukupuolesta ja sosiaalisesta taustasta riippumattomien riskien kanssa. (Furlong & Cartmel 2007, 1.)

Muutokset ovat johtaneet siihen, että nuoruudesta aikuisuuteen siirtyminen ei ole enää niin selkeä elämänvaihe kuin aiempina vuosikymmeninä. Hoikkalan (1993, 251) sanoin, aikuisuuden kirkkaus ja lopullisuus on kadonnut, nuoruuden ja aikuisuuden yksiselitteisyys heikennyt. Peruskoulun jälkeinen ikäsidos on höltynyt, kun ihmiset voivat ja joutuvat tekemään eri-ikäisinä samoja asioita ja saman ikäisenä eri asioita. Näin ollen ei ole enää perusteltua puhua totaalaisesti toisensa pois sulkevista elämänvaiheista. Elämä voidaan nähdä kovin mutkikkaana sykliksi kiertyvänä polkuna, koska on vaiheita ja tehtäviä, jotka toistavat itseään elämän varrella. (Mt, 251.) Myös Aapola (1999, 32–35; 2005, 257) kuvailee aikuisuuden saavuttamisen nyky-yhteiskunnassa selkeän siirtymän sijasta, vähittäisenä prosessina, jonka kriteerit eri elämänalueilla saattavat olla hyvinkin erilaiset. Elämänvaihe on molemmista päistään venynyt fyysisen kehityksen aikaistumisen ja koulutuksen pidentymisen myötä.

Ken Roberts (1997, 232) puolestaan hahmottaa muuttunutta nuoruutta uuden normaliteetin käsitteen kautta, jonka avulla kuvaa sitä, miten muuttuneessa tilanteessa nuoret voivat epävarmuuksista huolimatta kokea toisaalta myös yhteenkuuluvuutta toisiinsa nähden. Uusi normaliteetti sisältää edellä käsitellyt pidentyneet elämänvaiheisiin liittyvät siirtymät itsestäänselvyksinä ja epävarmuuden ja riskit osana nuorten jokapäiväistä elämää. Roberts uskoo teini-iässä olevien nuorten tietävän, että he joutuvat todennäköisesti odottamaan vuosia ennen aikuisuuden urien saavuttamista ja tietävän myös sen, että suurin osa oman sukupolven nuorista elää samanlaisessa epävarmassa elämäntilanteessa vailla selkeitä viiteryhmien välisiä rajoja. Roberts näkeekin, että tämä normaliteetin tiedostaminen luo tietynlaista yhteisyyttä, joka voi ehkäistä yksilöitä suremasta sitä, että juuri heidän elämänsä olisi täysin toivotonta. Hän tuo näin esiin, että epävarmuus voi paitsi olla uhkaavaa, myös kyseenalaistamisen mahdollistavaa. Ajatus entisaikojen kaltaisesta turvallisesta ja taatusta tulevaisuudesta saattaa olla lohdullinen, mutta myös pakottava. Aiempien sukupolvien kohdalla tältä polulta poikkeaminen oli kapinallista ja usein väliaikaista (mt. 232), mutta nykyajassa erilaisille mahdollisuuksille on uudella tavalla tilaa.

Andy Furlong ja Fred Cartmel (1997, 3) ovat kuitenkin sitä mieltä, että merkittävistä muutoksista huolimatta, uudet mahdollisuudet ovat rajattuja. Monien nuorten kohdalla perusteelliset sosiaalisen uusintamisen muodot ovat edelleen pysyviä, toisia koskettaa uudennainen haavoittuvuus, joka voi

pahimmillaan johtaa syrjäytymiseen. Huolimatta monien jatkuvuuksien olemassaolosta siirtymätilanteissa, muutokset ovat jättäneet useat nuoret ilman kiinteitä viitekehyksiä ja tuottaneet tunteita epävarmuuden ja riskien kasvamisesta. Aiemmin historiassa subjektiiviset kokemukset sosiaalisesta maailmasta olivat sidoksissa luokkaan sukupuoleen ja naapurussuhteisiin, nykymaailmaan liittyvien kauaskantoisten muutosten myötä kaikki näyttäytyy mahdollisuutena. (Mt. 1997, 3.)

Hoikkala, Laine & Laine (2005, 17) luonnehtivat nykynuorten ja koululaisten elämäntodellisuutta elämyksellisyyttä, nautintoa ja mielihyvää korostavassa kulutuskulttuurissa elämiseksi. Tällaisessa maailmassa riskien ja itsehallinnan tekniikat, eli elämänhallintataidot ja kyky toimia oman itsen määrittämien sääntöjen mukaan ovat nuorelle välttämättömiä, jotta erilaiset riippuvuudet eivät imaisisi tätä mukaansa. Tällaisessa maailmassa elämisen vaatimukset korostuvat. Nuorten on osattava valita ja oltava tietoisia siitä mitä täytyy osata, jotta pärjäisi tietoyhteiskunnassa, jossa koulutkin määrittyvät paljolti luokattomuuden, erikoistumisen ja valinnaisuuden mukaan. (Mt.17.) Päätoiminen kouluttautuminen onkin eräs keskeinen jälkimodernia nuoruutta määrittävä tekijä. Sen voidaan nähdä nykymaailmassa muovautuneen jopa tietynlaiseksi elämäntodellisuuden standardiksi. Pidentynyt, opiskeluineen, pätkätöiden ja vakiintumattomien ihmissuhteiden leimaama nuoruus voidaan nykyisin nähdä valinnan sijasta paremminkin odotusarvona. (Aapola 2005, 257.)

Nuoruuden ja aikuisuuden rajojen hämärtyemisestä huolimatta, nuoruusvaihetta ikäkautena kuvataan sille tyypillisten kehitystehtävien kautta. Nuoruusiän kehitystä yhteiskunnassa määrittävät sekä biologiset, psykologiset, sosiaaliset että yhteiskunnalliset tekijät, joten se on hyvin monitasoinen prosessi. Nuoruuden aikana yksilö kehittyy fyysisesti aikuiseksi, itsenäistyy vanhemmistaan, omaksuu yhteisössä tarvittavat tiedot ja taidot, etsii ja valitsee aikuisuuden roolit ja muodostaa näiden tapahtumien kautta käsityksen itsestään. (Nurmi 1998, 256–257.)

Gary Pollock (1997, 55) luonnehtii nuoruutta siirtymävaiheena, jolle on tunnusomaista oman roolin etsiminen elämässä ja identiteettiin liittyvät pohdinnat. Jeffrey Jensen Arnett (2000, 469) puolestaan kuvaa tätä nuoruudesta aikuisuuteen siirtymistä käsitteellä orastava aikuisuus, jonka hän sijoittaa 18–25 ikävuoden väliin. Hän näkee sen aikuisuuteen ja teini-ikään nähden suhteellisen itsenäisenä vaiheena. (Arnett 2000, 469.) Orastava nuoruus on toisaalta teini-ikäen riippuvuuksista, toisaalta täyden aikuisuuden vastuista vapaata aikaa, jonka kuluessa aikuisuus saavutetaan vähitellen. Lapsuus ikävaiheena on jäänyt taa samalla kun aikuisuus ja yhteiskuntaan integroituminen vasta häämöttää edessä. Lapsuuden riippuvuus on häviämässä mutta täysi itsenäisyys ei vielä ole mahdollista, vaikkakin äärimmäisen lähellä. Tällöin tietoisuus siitä mitä elämä voi tarjota kasvaa,

samoin halu tutkia. (Arnett 2000, 469; Järvinen & Janhukainen 2001, 141; Pollock 1997, 55.) Arnett (2000, 469) luonnehtiikin sitä näin ollen juuri erilaisten kokeiluiden ja seikkailuiden, niin hyvien kuin huonojenkin, ajaksi. Nuoruudessa ne ovat sallitumpia, kuin myöhemmässä vaiheessa esimerkiksi työelämän ja perheen sitovuuden kasvaessa. (Mt. 469) Pollock (1997, 55) kuitenkin näkee, että mahdollisuuksien ja tilaisuuksien ohella nuori joutuu silti kohtaamaan monia pakottaviakin vaikutuksia ja elämään usein varsin epämääräisessä asemassa.

Nuorten aikuistumisesta ja koulusta työelämään siirtymisestä on käytetty brittiläisessä tutkimuksessa käsitettä transition. Suomenkielessä vastaavana terminä käytetään usein siirtymää, joka perustuu ajatukseen siitä että nuoret siirtyvät aikuisuuteen tiettyjen instituutioiden välityksellä. (Komonen 2001, 30; Nyysölä & Pajala 1999, 11.) Näistä merkittävimmät ovat työmarkkinoille tulo, kotoa lähteminen ja perheen perustaminen. Siirtymisen määränpääksi asettuu aikuisuuden saavuttaminen ja itsenäistyminen. Siirtymisen käsite on kuitenkin siitä ongelmallinen, että se perustuu ajatuksellisesti jo itsessään vaikeasti määriteltäviin jatkumoihin, kuten nuoruus-aikuisuus, riippuvaisuus-itsenäisyys. (Nyysölä & Pajala 1999, 11.)

Viime vuosikymmenten aikana siirtymät koulusta töihin ovat jyrkästi muuttuneet eri puolilla maailmaa. Siirtymät ovat pitkittyneet, reitit monimutkaistuneet ja elämäntapaan liittyvien tapahtumien ajankohdat ovat muuttuneet. Ennen nuoret saattoivat suhteellisen selkeästi suunnitella päämääräänsä työmarkkinoilla, mutta nykyisin he ovat paljon epävarmempia tulevasta elämäntavastaan. (Furlong & Cartmel 1997, 3.)

## **2.1 Koulutus porttina työelämään ja ammattiin**

Siirtyminen koulutuksesta työelämään on siis eräs aikuistumisen keskeinen merkkipaalu. Yhteiskunnallisten muutosten seurauksena koulutuksen merkitys on ajan saatossa vaihdellut. Koulutus on nykyisin lähes välttämätön passi työelämään ja nykyisin kouluttaudutaankin yhä ahkerammin. Kolikon toinen puoli kuitenkin on, että lupaus varmasta työpaikasta korkeakaan koulutus ei nykyaikana silti ole. Myös koulutuksen ja elämäntavan suhde on muuttunut. Vaikka opiskelu edelleen nähdään tyypillisesti nuoruuteen liittyvänä vaiheena, on se samalla muodostunut monimuotoiseksi osaksi koko elämäntavata, ja toisaalta nuorten elämässä ovat lisääntyneet erilaiset koulutuskatkokset.

Koulutuksen muutoksia on historiallisesta näkökulmasta hahmottanut esimerkiksi Nyysölä (2002). Hän (mt. 135) on hahmottanut kolme työelämään siirtymisen historiallista mallia. Ensimmäinen, joka oli voimissaan 1960, -70 ja osin vielä 80-luvulla, johti suoraan työelämään ja melko pian vakaaseen työmarkkina-asemaan. Tällöin, teollistumisen aikana, palveluvaltaistuvassa Suomessa oli työvoiman kysyntä niin suurta, että pelkän kansakoulun käyneelläkin oli mahdollisuus saavuttaa vakaa työura. Toisessa vaiheessa siirryttiin tutkinnon suorittamisen jälkeen suoraan työelämään ja melko pian vakaaseen työmarkkina-asemaan. Tämä malli voimistui 1970-luvulla ja oli vallalla vielä 1980-luvulla. Työelämään sijoittuminen vaati tällöin jo vähintään toisen asteen tutkintoa ja koulutus alkoi saada meritokraattisia latauksia.

Viimeinen vaihe, jossa koulutuksen jälkeen siirrytään epävakaaseen työmarkkina-asemaan, on ollut hallitseva 1990-luvun lopulta lähtien. Koulutus nähdään edelleen työelämään kiinnittymisen takeena, vaikka työttömyys ja pätkätyöt ovat arkipäivää. Koulutusta arvostetaan yhä, vaikka on olemassa merkkejä tutkintoinflaatiosta korkeakoulutuksen lisääntyessä. Toisaalta myös koulutuksen antamaa hyötyä sekä koulutusvalintojen riskejä on aiempaa hankalampi ennustaa. (Nyysölä 2002, 135.)

Nykyään on vallalla luja usko koulutukseen ja nuoret opiskelevat enemmän ja pidempään kuin aiemmin. Koulutus on pidentynyt ja laajentunut, koulutukseen osallistuminen on pitkittynyt ja lisäksi koulutukseen osallistumisjaksot ovat limittyneet työssäolojaksojen kanssa. (Järvinen 2001, 66; Komonen 2001, 70.) Tähän vaikuttaa muun muassa se, että suoritettujen tutkintojen ja työmarkkina-asemien välinen yhteys korostuu jatkuvasti. Koulutuksesta on toisaalta muodostunut yksi välttämätön ehto työmarkkinoille kiinnittymiseksi, toisaalta edes korkeakoulututkinto ei välttämättä takaa turvattua asemaa työelämässä. Väestön yleisen koulutustason noustessa pelkän peruskoulun suorittaneilla mahdollisuudet kiinnittyä työmarkkinoille heikkenevät koko ajan. Kansalaisuus ja yhteiskunnallinen osallisuus rakentuvat kuitenkin edelleen hyvin olennaisesti työn kautta. Näin ollen nuorten jakautuminen korkeasti koulutettuihin ja kouluttamattomiin merkitsee samalla jakoa niihin, joilla on enemmän mahdollisuuksia ja paremmat tulevaisuuden näkymät ja niihin, joiden mahdollisuudet täysivaltaiseen toimimiseen nyky-yhteiskunnassa ovat paljon rajatummalla. (Järvinen 2001, 66.)

Kouluttautumisen lisääntyessä ovat toisaalta kasvaneet myös koulutuspolkujen katkokset, kuten opintojen keskeyttäminen. Kouluttautumiseen liittyykin uudenlaisia jännitteisiä ja ristiriitaisia ehtoja ja edellytyksiä: vapaus valita on lisääntynyt samalla kun koulutuksesta on tullut pakkojen arena. Elämäkulussa korostuu nykyisin jatkuvuuden ohella katkoksellisuus ja osallisuuden ohella

osattomuus. (Mt. 2001, 66.) 1980-luvun huoli nuorten työmoraalista onkin muuttunut huoleksi nuorten koulutusmoraalista ja koulutuksen legitimiteetistä. Samalla kun yhteiskunta instituutioineen laajentaa koulutusmahdollisuuksia ja sitä kautta luo yhä enemmän nuorisoon kohdistuvia odotuksia, on havaittu, että osa nuorista ei ole valmiita toimimaan yhteiskunnassa vallitsevien odotusten mukaisesti. Heillä ei ole motivaatiota edetä yhteiskunnan heitä varten ylläpitämissä instituutioissa. Usein koulutuksen ulkopuolelle jääminen on nuoren oma valinta. Vaikka kaikilla suomalaisnuorilla on nykyään ainakin periaatteessa yhtäläiset kouluttautumismahdollisuudet, moni heistä ajautuu koulutuksen ulkopuolelle jo varhain ja joutuu heikompaan asemaan nyky-yhteiskunnassa, jossa koulutusta ja tutkintotodistuksia arvostetaan koko ajan enemmän. (Komonen 2001, 70–71.)

Suomalaisessa koulutusyhteiskunnassa ammattitutkinto on yhteiskunnallisista muutoksista huolimatta edelleen varmin tapa taata itselleen vakaa asema työmarkkinoilla ja hyvä sosiaalinen asema. Tämän niin sanotun koulutuksellisen lupauksen suurin osa nuorista tunnistaa. Lupauksen tiedostaminen lisää puolestaan koulutushalukkuutta. Pärjätäkseen koulutusta arvostavassa yhteiskunnassa, on koulutukseen osallistuminen pärjäämisen edellytys. (Aho & Vehviläinen 1997, 33.) Koulutuksen nimeen vannovassa yhteiskunnassa kouluttautumaton nuori ajautuukin helposti monella tapaa riskialttiiseen tilanteeseen. Yksilön kannalta tässä on kysymys lisääntyneestä uhasta mikä puolestaan voidaan nähdä syrjäytymisen ja huono-osaisuuden mahdollisena taustatekijänä. (Komonen 2001, 76.)

Nykyisen koulutuskulttuurin taustalla vaikuttavat myös taloudelliseen kilpailuun ja individualistiseen ideologiaan liittyvät arvostukset sekä tehokkuusajattelu. (Aapola 2005, 257.) Koulutusjärjestelmän kannalta keskeyttäminen merkitseekin siten koulutukseen uhrattujen taloudellisten investointien ja koulutusresurssien tuhlausta, kun koulutusjärjestelmän toimivuutta mitataan juuri loppuun suoritettujen tutkintojen ja keskeyttämisten määrällä. (Komonen 2001, 76.) Jotta suomi pysyisi kilpailukykyisenä maailmanmarkkinoilla, on pyrkimyksenä ollut koulutuksen ja työelämän siirtymien varhaistaminen ja nopeuttaminen. Tämä taas lisää nuoriin kohdistuvia paineita. Toisaalta samalla kasvaa huoli syrjäytymisuhan alla olevista nuorista, jotka eivät löydä omaa paikkaansa kasvavien vaatimusten keskellä opiskelu- ja työelämässä. Kuva nuoruudesta jakautuu näin kahtia: yhtäällä ovat menestyneet sankarinuoret ja toisaalla riskinuoret, joille monenlaiset sosiaaliset ongelmat kasvautuvat. (Aapola 2005, 257.)

Koulutuksesta putoaminen nähdään uhkana yhteiskuntaan kiinnittymiselle. Koulutusjärjestelmän voidaan nähdä muovautuvan yhä enemmän työelämälle rinnakkaiseksi yhteiskuntaan kiinnittymisen kentäksi. (Kuure 2001, 12.) Koulujärjestelmän merkitys on kaiken kaikkiaan erittäin suuri kun nuori

siirtyy kohti aikuisuutta. Peruskoulusta niin sanotulle nuorisoasteelle siirryttäessä keskeisiä ovat ne eväät mitä se antaa seuraavan vaiheen opintoihin. Keskiasteen koulutus puolestaan toimii merkittävänä valikoitumisjärjestelmänä ja sen aikana tehdään nuoren tulevan kehityksen kannalta ratkaisevia valintoja. (Kuure 2001, 12.) Varsinkaan nykyaikana ei voida kuitenkaan sanoa, että tässä vaiheessa tehdyt valinnat määräävät deterministisesti loppuelämän (koulutuksellisen) suunnan, sillä koulutusjärjestelmän sisälle on kehkeytymässä aiempaa hienovaraisemmin oppilaita erilaisiin ryhmiin ja erilaisille elämänmahdollisuuksiin valikoiva mekanismi. (Mt. 12.) Lisäksi jokaisen opiskelijan kohdalla elämäntilanne kokonaisuudessaan on aina yksilöllinen. Teitä eteenpäin ja erilaisiin suuntiin on useita, ja niihin vaikuttavat monenlaiset elämäntilanteissa merkittävät asiat.

## **2.2 Koulutukseen osallistumisen oikeus ja velvollisuus**

Koulutuksen merkitys on siis kasvanut ammattiin ja työelämään pätevoittäjänä. Koulutukseen osallistumiseen liittyy lisäksi myös moraalinen sisältö. Ensinnäkin se valmistaa nuoria palkkatyömarkkinoille, palkkatyön vaatimiin moraalisiin työvalifikaatioihin, kuten täsmällisyyteen, työskentelemään kellonajan mukaan ja tekemään sellaista mikä ei itseä kiinnosta. Koulutus merkitsee myös omaan itseen ja omaan tulevaisuuteen panostamista sekä perheen hyvinvoinnista huolehtimista. (Komonen 2001, 35.) Sen avulla uusille sukupolville opetetaan työn merkitys ja siihen liittyvä yhteiskunnan arvomaailma. Työmoraalin, ahkeruuden ja tunnollisuuden omaksuminen on siten osa aikuistumista. (Nyyssölä & Pajala 1999, 63.) Koulutukseen osallistuminen nähdään myös signaalina työnantajille, joiden mukaan koulutusmotivaation puute merkitsee myös työmotivaation ja aktiivisuuden puutetta. Tutkintotodistuksista on tullut meritokraattinen osoitin ammattikouluttamattoman haluttomuudesta tai kyvyttömyydestä osallistua palkkatyöyhteiskunnan normaalitoimintaan. (Komonen 2001, 35–36; Rinne 1997, 21.)

Koulutusyhteiskunnassa koulutukseen osallistuminen nähdään yksilölle kuuluvaksi oikeudeksi, mutta samalla siitä on tullut myös velvollisuus. Kun koulutusmahdollisuudet ovat kasvaneet, ovat samalla korostuneet erilaiset koulutusta koskevat säännöt ja pakot. Koulutukseen osallistumisesta on tullut yhä keskeisempi kunnan kansalaiseksi kasvamisen merkkipaalu, vaikka se ei enää avaakaan samanlaisia nousun mahdollisuuksia kuin aiemmin ja vaikka korkeakaan koulutus ei takaa varmaa työpaikkaa. (Komonen 2001, 36.)

Koulutuspolkujen yksilöllistymiseen sinällään liittyy yleisessä keskustelussa pääosin positiivinen sävy, sen korostaessa elinikäisen oppimisen avaamia toisia mahdollisuuksia (second chances).

Kuitenkin, kun katse kääntyy nuoren koulutuksen keskeyttäjän opintopolkuun, sävy muuttuu herkästi negatiivisesti virittyneeksi. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 305; Komonen 2001, 16–17.) Koulutuksen keskeyttäneet nuoret ovat psykologisten tai pedagogisten, normatiiviseen argumentointiin sitoutuneiden tulkintakehysten kautta marginaalistettu poikkeavuuden, kehityksellisen vajavuuden tai koulutuksellisen epäonnistumisen käsitteiden avulla, jolloin yksilöllisen erityisyyden tilalle tulee yleinen luonnehdinta keskeyttäjien keskimääräisistä piirteistä. (Antikainen ym. 2000, 305; Komonen 2001, 17.)

### **2.3 Opintojen keskeyttämisen normaalius ja poikkeavuus**

Koulutuksen keskeyttäjän tai koulutuksen ulkopuolella olevan nuoren määrittelemisen ei ole yksinkertaista. Koulutuksen keskeyttäminen voi merkitä monenlaisia asioita, eikä koulutuksen keskeyttäjiä voi määritellä yhtenäiseksi ryhmäksi. Usein keskeyttäjiä on käsitelty niin akateemisessa kuin koulutuspoliittisessa keskustelussa ryhmänä, jonka toiminnasta ja käyttäytymisestä voidaan esittää yleispäteviä, kielteisesti leimautuneita stereotyyppisiä luonnehdintoja. Kysymyksessä on kuitenkin heterogeeninen joukko. Kaikki keskeyttäjät eivät ole koulukielteisiä, päinvastoin, monet ovat menestyneet ja viihtyneet koulussa. Keskeyttäminen ei myöskään ole yksiselitteisesti kielteinen, syrjäytymiseen johtava tapahtuma. Yksilön näkökulmasta keskeyttäminen saattaa ilmentää rationaalista käyttäytymistä ja suunnata koulutuspolkua parempaan suuntaan. (Antikainen ym. 2000, 306.)

Koulutukseen sijoittumisen prosessi on monivaiheinen ja pitkä, jossa ammattia tai koulutusalaan koskevia valintoja tehdään monesti paljon yhteisvalinta tilannetta myöhemmin. Sen sijaan että kysymys olisi koulutushalukkuudesta, usein ongelmat kiteytyvät koulutusvalintoja koskevaan epävarmuuteen. Koulutusvalintoja tulisikin tarkastella lopullisuuden sijasta koulutuspolun kuluessa tarkentuvina ja muuttuvina. Onnistuneista suunnitelmista ja koulutuspaikan saamisesta huolimatta nuori saattaa huomata koulutuksen alkamisen jälkeen haluavansa sittenkin jotain muuta. Tällaisissa tilanteissa nuoret joutuvat valintojen eteen, jolloin heidän on etsittävä uusia vaihtoehtoja ja suunniteltava koulutuspolkua uudelleen. (Antikainen ym. 306)

Komonen (2001, 54–55) hahmottaa aiemman tutkimuksen perusteella neljä näkökulmaa, joista opintonsa keskeyttävää nuorta on lähestytty tieteellisessä keskustelussa. Keskeyttämistä on tutkimuksissa tarkasteltu erityisesti yhteiskunnan näkökulmasta, jolloin kuva keskeyttäjistä piirtyy

ainoastaan suhteessa koulujärjestelmään ja yhteiskunnan hyväksytyyn normaaliuden kautta. Toiseksi sitä on pidetty yksilön omana asiana. Lisäksi keskeyttäjät määritellään homogeenisena yhteiskunnasta syrjäytyneiden ryhmänä, vaikka tosiasiallisesti syrjäytyneissä on kyse vain osasta nuoria. Neljäs keskeinen tekijä keskeyttäjiin liittyvässä tutkimuksessa on, että suurin osa siitä on tilastollista. Tällaisessa tieteellisessä keskustelussa painottuu tilastollisen tiedon lisäksi se näkökulma, miten koulutuksesta ”putoavat” ovat yhteiskunnalle haitaksi.

Jukka Vehviläisen (2000, 9-10) mukaan 1990- ja 2000-luvun keskeyttämistulkinnoissa painotetaan kuitenkin yhä enemmän kulttuurista ja yksilöllistä moninaistumista ja erojen hyväksymistä. Näin ollen keskeyttäminen nähdään aiempaa enemmän normaalina ja hyväksyttävänä toimintana. Se on osa järjestelmän rutiinimaista ja normaalia, vaikkakin ongelmalliseksi paikallistuvaa toimintaa. (Vehviläinen 2000, 9-10.) Esimerkiksi työttömien nuorten elämäntilannetta ei 2000-luvulla automaattisesti tulkita enää vain ongelmaksi, vaan siinä nähdään myös pärjäämisen ja mielekkään elämän mahdollisuuksia. (Paju & Vehviläinen 2001, 36.) Juuri tämä näkökulma on se mihin itekin tutkimuksellani haluan osallistua. Tutkimuskirjallisuuteen perehtyessäni havaitsin, että äärimmäisen paljon on esimerkiksi 1990-luvulla tehtyjä tutkimuksia juuri syrjäytymisen ehkäisemiseksi luoduista projekteista, aktivointipoliittisista toimenpiteistä ja niihin osallistuvista nuorista. (Esim. Aho & Vehviläinen 1997; Takala 1992; Vehviläinen 1999.) Kulttuurista moninaisuuden näkökulmaa painottavia tutkimuksia koulutuksen keskeyttäneistä nuorista on huomattavasti vähemmän. Edellä esiin tuomaani Vehviläisen havaintoon viitaten, yleisessä yhteiskunnallisessa keskustelussa poikkeaviin polkuihin suhtaudutaan nykyisin eittämättä neutraalimmin kuin ennen, mutta ilmeisesti tutkimuskentällä tämä näkökulma on ollut vähemmän esillä. Erityisesti Katja Komonen (1999; 2001) pyrkii tulkinnoillaan murtamaan yksioikoista käsitystä ammatillisen koulutuksen keskeyttämisestä syrjäytymisriskinä ja tuottamaan tietoa niin sanotusta hyvästä keskeyttämisestä.

Koulutuksen keskeyttämistä koskevaa keskustelua voidaan tarkastella yleisellä tasolla siitä näkökulmasta miten se ottaa kantaa keskeyttämisen normaaliuteen. Normaaliudella voidaan tarkoittaa ensinnäkin keskimääräistä, yleistä ja tavallista. Lisäksi normaaliuden merkitys nousee siitä, miten sillä tehdään ero poikkeavuuteen, sairauteen ja patologiseen. Kun tarkastellaan opintojen keskeyttämistä, normaalius nousee esiin keskimääräisestä ja tavallisesta elämäntilannesta poikkeamisen kautta. Tyypillisesti keskeyttäminen tulkitaan epänormaaliksi, koska silloin jäädytään keskimääräisen elämäntilannuksen ulkopuolelle. Suurin osa suomalaisista nuorista suorittaa peruskoulun jälkeen ammatillisen koulutuksen ja sijoittuu sen jälkeen työelämään. (Vehviläinen 2000, 10.)



Koulutuksen keskeyttämisen näkeminen poikkeavuuden kautta on esillä erityisesti silloin, kun opintojen keskeyttäminen liitetään syrjäytymiseen tai sen riskiin. Syrjäytymisen prosessitulkin mukaan keskeyttäminen lisää riskiä syrjäytyä yhteiskunnasta laajemmin ja huono-osaisuuden kasautumiseen. (Mt.10) Esimerkiksi Mikko Takalan (1992) tutkimus ”Kouluallergia – yksilön ja yhteiskunnan ongelma” edustaa tällaista tulkintatapaa. Takala selvitti syrjäytymisteoreettisessa toimintatutkimuksessaan miten työ ja erityisesti nk. Nuorten Työprojekti vaikuttaa nuorten suhtautumiseen työhön, koulutukseen ja ammatinvalintaan. Tutkimuksen kouluallergikat ovat peruskoulun tai keskiasteen koulutuksen keskeyttäneitä nuoria, jotka ovat puutteellisen koulutuksen ja työkokemuksen takia työttömiä. Työprojekti oli kokeiluprojekti, johon valittiin 11 tiettyä valintakriteerit täyttävää nuorta. Sen tavoitteena oli saada integroitua nuoret koulutukseen ja työelämään ja pyrkiä ymmärtämään kouluallergisia nuoria ja kouluallergiaa ilmiönä.

Tutkimus osoitti koulutuksellisen ja työmarkkinallisen syrjäytymisen olevan voimakkaasti sidoksissa sosiaaliseen, vallankäytölliseen ja normatiiviseen syrjäytymiseen. Perheet ja lähiyhteisöt sekä näiden vaikutuskanavat ovat puolestaan sidoksissa nuoren koulutukselliseen ja työelämään sisältyvään ammattikehitykseen. Perhe tai lähiyhteisö on tutkimuksen mukaan keskeinen syrjäytymiskehityksen perusta. Lähiyhteisön murentuessa sosiaalinen tuki ja kontrolli heikkenevät, ja jos syrjäytyminen jatkuu edelleen kouluaihana johtaen koulutuksesta ja työmarkkinoilta putoamiseen, muodostuu syrjäyttäviä ketjuja kohti totaalista yhteiskunnasta syrjäytymistä. (Takala 1993, 166.)

Koulutuksen keskeyttämisen normaaliutta on puolestaan painottanut tutkija Katja Komonen (2001). Hän on väitöskirjassaan tarkastellut keskeyttämistä osana nuoren aikuisen elämän- ja koulutuspolkua. Keskeyttäminen näyttäytyi hänen tutkimiansa nuorten keskuudessa usein myönteiseksi, parempaan suuntaan koulutuspolkua suunnanneeksi ratkaisuksi. Opintojen keskeyttäminen saattaa näin siis olla myös keino rakentaa omaa koulutus- ja elämänpolkua.

Keskeyttämisen normaalius tulee esiin myös silloin kun keskeyttämistä tarkastellaan historiallisen vaihtelun näkökulmasta. Tästä perspektiivistä keskeyttäminen on muodostunut ongelmaksi vasta silloin, kun yhteiskunta ja työelämä ovat muuttuneet niin, että työelämään oli mahdollista sijoittua helposti ilman muodollista koulutustakin. Näin oli esimerkiksi vielä 1980-luvulla. (Vehviläinen 2000, 10.) Työelämään ja aikuisuuteen on kasvettu läpi vuosisatojen mutta ennen 1990-lukua nuorten työelämään sijoittumiseen ja aikuisuuden saavuttamiseen ei liittynyt erityisiä, ainakaan kovin pitkäkestoisia ongelmia. Yhteiskunnallinen tilanne on kuitenkin muuttunut muun muassa tietoyhteiskuntakehityksen, työmarkkinoiden rakenteellisten muutosten ja globalisaation myötä.

Nykyisin niin sanotut jokamiehen työmarkkinat ovat menettäneet merkityksensä. Työelämään pääsemiseksi vaaditaan tutkintoja ja koulutusta, pelkkä halu tehdä työtä ei enää riitä. Aiemmin nuorille oli mahdollisuuksia juuri jokamiehen työmarkkinoilla, jolloin sellaisetkin nuoret, joita kouluttautuminen ei kiinnostanut, saattoivat sijoittua työelämään suhteellisen helposti, joutuisasti ja jopa pysyvästi. 1990-luvun lamavuosien jälkeen nuorten työmarkkinoille pääseminen vaikeutui. Tänä päivänä tutkintoa vailla olevien nuorten työllistyminen avoimille työmarkkinoille on käytännössä katsoen lähes mahdotonta ja siksi heidät nähdään suuressa syrjäytymisvaarassa. (Suikkanen, Martti & Linnakangas 2004, 194.)

## **2.4 Koulutuksen ulkopuolella olemisen ulottuvuuksia**

Koulutuksen ulkopuolella olemisen ulottuvuudet ovat moninaisia. Esimerkiksi Simo Ahon ja Jukka Vehviläisen (1997) tutkimus on tuonut esiin miten erilaisista syistä koulutuksen ulkopuolelle jääminen voi johtua. Toisten nuorten päättäessä jatkaa koulutusta, osa nuorista oli halunnut kiinnittyä yhteiskuntaan ja rakentaa elämäänsä koulutukselle vaihtoehtoisten mahdollisuuksien kautta. Joillain nuorilla puolestaan ei ollut tulevaisuuden suunnitelmia lainkaan ja ongelmia elämänhallinnan kanssa.

Markku Vanttaja ja Tero Järvinen (2004) tutkivat tilastollisen aineiston valossa vuonna 1985 koulutuksesta ja työstä karsiutuneiden nuoreten kotitaustaa ja myöhempien elämänvaiheita. Heidän tilastollinen tarkastelunsa osoitti, että eri taustoista tulevien nuorten elämänpolut kulkevat selvästi eri suuntiin. Vanhempien korkea koulutustaso ja vakaa asema työmarkkinoilla osoittautuivat tutkimuksessa usein syrjäytymistä ehkäiseviksi ja hyvää työmarkkina- asemaa ennakoiviksi tekijöiksi. Vähemmän koulutettujen tai työelämän ulkopuolella olevien vanhempien lapset sen sijaan onnistuivat kiinnittymään koulutus- ja työmarkkinoille muita heikommin.

Minna Suutari (2002) tutki väitöskirjassaan sosiaalisten verkostojen näkökulmasta sitä, miten ulkopuolisten kategorisointien kautta syrjäytymisvaarassa määritellyt nuoret elävät elämäänsä työmarkkinoiden reunalla. Hän pohtii aineistonsa valossa muun muassa sitä millaisia muotoja sosiaalinen tuki työttömien nuorten elämässä saa ja millaisia riskejä tuen kääntöpuolena syntyy. Hyvinvointivaltion, ystävien ja vanhempien muodostamat verkostot olivat nuorille tärkeimpiä tuen ja turvan lähteitä. Vanhemmilta ja hyvinvointivaltion loivat nuorille taloudellinen ja emotionaalisen perusturvan, kun taas ystävät merkityksellistyivät kumppanuuden ja kuulumisen tunnetta antavina sosiaalisina verkostoina. Suutarin (mt. 182) johtopäätös on, että palkkatyöyhteiskunnan

marginaaliasemassakin nuorilla on monia osallisuutta tuottavia luottamus- ja riippuvuussuhteita eivätkä he elä vailla merkityksellisiä suhteita toisiin ihmisiin. Sosiaalisten verkostojen rooli nuorten elämässä näyttäytyi kuitenkin kahtalaisena, toisaalta ne tukevat nuorta marginaalin hankalissa elämäntilanteissa selviytymisessä avatessaan pääsyn keskeisiin arjen resursseihin. Toisaalta verkostojen vahvat siteet marginaaliin voivat merkitä samanaikaisesti sitä, että nuori kokee itsensä syrjäytyneeksi niin kutsutusta normaaliyhteiskunnasta. Sosiaalisilla verkostoilla ja niissä rakentuvalla luottamuksella on tärkeä merkitys sen suhteen, kokeeko nuori toiseutta suhteessa normaalikansalaisiin vai kokeeko hän marginaalin pikemminkin elämisen tilana, omana paikkana yhteiskunnassa. (Mt.182–183, 229.)

Työttömyys voi osalle nuorista olla psykologisesti haavoittava kokemus ja sen vaikutus koko heidän elämäänsä suurempi kuin aikuisilla. (Helve 2002, 62.) Tämän ajan nuoret kasvavat kuitenkin tilanteessa, jossa työn varmuuden varaan ei tosiasiallisesti ole mahdollista laskea tulevaisuutta samalla tavalla kuin aiempien sukupolvien aikana, eikä työhön pääsemistä voi pitää samalla tavalla itsestään selvytenä kuin ennen. Tällaisessa tilanteessa työttömyys voi siten olla joillekin nuorille myös omakohtainen ratkaisu, kuten Komosen (2001, 70) tutkimuksessa tuli esiin. Koulutuksen keskeyttäminen ja sen ulkopuolelle jääminen välttämättä tarkoittaa yhteiskunnallista syrjäytymistä vaan irrottautumista ainoastaan kouluinstituutiosta ja kiinnittymistä vaihtoehtoisille aikuistumisen alueille.

Koska olen rajannut tutkimusjoukkoni peruskoulun tai lukion jälkeisessä siirtymävaiheessa koulutuksen ulkopuolelle jääviin tai jättäytyviin nuoriin, on syytä luoda katsaus myös aiempaan lukion jälkeisiin vuosiin koskevaan tutkimukseen. Teoriakirjallisuuteen perehtyessäni tein kuitenkin havainnon, että abiturienttien koulutuksen ulkopuolella olemista ei ole tutkittu Suomessa kuitenkaan kovin paljon. Suuri osa koulutuksen ulkopuolella olemista koskevista tutkimuksista käsittelee edelleenkin enimmäkseen peruskoulun tai ammattikoulun keskeyttäneitä nuoria, vaikka jo 1990-luvulla on todettu, että koulutuksen ulkopuolelle jääminen on itse asiassa yhä useammin peruskoulun päättäneiden sijaan lukion ylioppilaita koskeva ongelma. (mm. Nummenmaa & Tarkiainen 1993, 9; Nyssölä ja Pajala 1999, 57).

Pekka A. Kosonen (1988a) on tutkinut lukiolaisten koulutustavoitteita ja abiturienttien päätöstilannetta. Timo Hämäläinen (1988) puolestaan tutki välivuoden vaikutusta nuorten kehittymiseen. Molemmat käyttivät samaa Lukion oppilaanohjaustutkimuksen noin 300 oppilaan kyselyvastausaineistoa, joka on kerätty vuonna 1986. Tällöin ylioppilaskirjoituksista oli kulunut noin 1.5 vuotta.

Väli vuoden näistä vastaajista vietti 70 %, joista 90 % oli ratkaisuunsa tyytyväisiä. (Hämäläinen 1988, 131) Hämäläisen (mt. 131) mukaan tämä merkitsee että 2/3 tuoreista ylioppilaista keskeyttää mielellään koulutusputken saadakseen kosketuksen elävään elämään ja omiin voimavaroihinsa. Miltei puolet vastanneista oli kokenut, että väli vuodesta on enemmän etuja kuin haittoja. Vain reilu kymmenesosa arveli, että haittoja on enemmän. Yleisimmin mainittuja etuja olivat keskeytys opiskeluputkeen (mm. lepo ja voimien kerääminen) sekä työkokemuksen hankkiminen. Haittapuolena nähtiin useimmiten opiskelusta vieraantuminen. Lähes 90 % tutkimukseen vastanneista koki väli vuoden auttaneen itsenäistymään ainakin jonkin verran. Itsenäistymistä edisti muun muassa omilleen muuttaminen ja töihin meneminen. (Mt. 134)

Hämäläinen (1988, 109) puolestaan käsittelee tutkimuksessaan sitä mihin oppilaat tähtäävät tullessaan lukioon ja sieltä lähtiessään, miten selkiintyneitä suunnitelmia heillä on. Lisäksi tutkimus kuvailee väli vuoden aikomista. Alle puolet tutkituista aikoi hakea suoraan jatkokoulutukseen. Eniten abeja oli houkutellettu väliaikainen työ. Muita vaihtoehtoja oli ulkomaille lähteminen, armeija, arvosanojen korottaminen ja kotona oleminen, joskin niiden suosio oli vähäistä. Lukiolaiset mielsivät näiden vaihtoehtojen toteuttamisen väli vuoden viettämiseksi. Niistä, joiden koulutustavoitteet olivat lukiossa epävarmoja, opintojaan halusi lykätä lähes jokainen. (Mt. 118) Myös Kosonen (1988a, 125) toteaa tutkimuksensa lopuksi, että väli vuodet näyttävät edistävän vauhdilla nuoren aikuistumista. Tuolloin tapahtuva itsenäistyminen, arvojen ja maailmankuvan kehittyminen, etsintä ja kokemusten hankkiminen ovat hänen mukaansa erityisen tärkeitä jatko-opintojen onnistumisen näkökulmasta.

Vuonna 2002 ilmestyneeseen opiskelijavalintojen arviointiprojektiin sisältyi katsaus väli vuosien pitämisestä. Tutkimus toteutettiin kyselyaineistolla ja siihen vastasi 9432 yliopistoihin hakijaa. Vastanneista noin 40 % oli pitänyt väli vuoden tai –vuosia. Enemmistö näistä koki väli vuodesta olleen enemmän hyötyä kuin haittaa, koska tauko opiskelusta oli selkiinnyttänyt uravalintaa. Merkittävin syy väli vuoden pitämiseen oli se, että haluttua opiskelupaikkaa ei ollut saatu. Muita mainittuja syitä oli armeija ja tauko opiskelusta. (Sajavaara ym. 2002, 86, 95.)

Tutkimukseni aihetta sivuavaa tuoreempaa tutkimustietoa edustaa myös Sirpa Vahteran (2007) väitöskirja Optimistit opintiellä: Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. Vahtera tarkastelee seurantatutkimuksessaan nuorten elämää lukiosta jatko-opintoihin. Tutkimuksen keskiössä on lukiolaisten elämä koulussa ja opiskelu. Sen tavoitteena on selvittää millaisia ajattelu- ja toimintastrategioita hyvin menestyvät lukiolaiset käyttävät ja miten strategiat kehittyvät lukiossa ja jatko-opintoihin siirryttäessä ja miten ne ovat yhteydessä hyvinvointiin. (Mt.

39.) Tutkittavat (N. 287) olivat lukiossa hyvin menestyneitä, joiden peruskoulun päättöluokan keskiarvo vaihteli 8.0–10,0 välillä. Lähes jokainen oli päässyt yhteisvalinnassa ensimmäisen valintansa mukaiseen opiskelupaikkaan viimeistään puolentoista vuoden kuluessa ylioppilasjuhlista. (mt. 40–43.) Nuorten strategiatyypit abivuonna ja sen jälkeen olivat toisiinsa yhteydessä. Suurin osa tutkituista kuului optimistisiin strategiatyyppeihin ja niihin kuuluneet nuoret menestyivät opinnoissaan muita paremmin. Jatko-opintoihin siirryttäessä sosiaaliset toiminta- ja ajattelutavat olivat tärkeitä uusien kaverien löytymiselle ja psyykkiselle hyvinvoinnille yliopistossa. (Vahtera 2007, 86.)

## **2.5 Koulutuspolkujen katkokset ja toiset mahdollisuudet**

Kun koulutuspolkujen katkoksia tarkastellaan oman elämän tietoisena rakentamisena ja parempaan johtavana ratkaisuna, päästään keskusteluihin elämänpolitiikasta ja toisista mahdollisuuksista. Tavallaan kaikki vuosituhansien saatossa käyty elämänfilosofia ja keskustelu hyvästä ja oikeasta elämästä on ollut elämänpolitiikkaa. Tänä päivänä valtava määrä oikean ja hyvän elämän kysymyksiä on kuitenkin muodostunut arkipäiväisiksi, kaupallisiksi ja teknisiksi. Näin elämänpolitiikasta on tullut osa arkipäivää ja sen merkitys on noussut uudella tavalla tärkeäksi. Elämänpolitiikkaan liittyvä keskustelu tuntuu lohdulliselta nähdessään mahdollisuuden elinikäiseen oppimiseen ja tehtyjen virheiden korjaamiseen, siihen että aina on mahdollisuus valita toisin ja vaihtaa suuntaa. Toisaalta se herättää kysymyksen, kuinka suuret mahdollisuudet elämänpolitiikointiin monillekaan ihmisille elämän realiteettien puristuksissa tosiasiasa jää?

Koulutuksen keskeyttäminen voidaan nähdä myös elämänpoliittisesta perspektiivistä käsin yksilöllisenä (tiedostettuna tai tiedostamattomana) valintana koulutuspolulla. Jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa ihmiset voivat erilaisissa elämäntilanteissa jatkuvasti arvioida tekemiään virheitä ja niiden korjausmahdollisuuksia. Aiemmin tällaisissa tilanteissa mahdollisuuksia korjausliikkeisiin ei välttämättä samalla tavalla ollut, mahdollisten vaihtoehtojen olemassaolosta huolimatta. Toisin sanoen, nykyisin on vähemmän kohtalokasta tehdä virheitä kuin entisaikoina. Tämä pätee niin rakkaudessa, poliittisissa valinnoissa, työssä kuin koulutuksessakin. Ihmisillä on nyky-yhteiskunnassa suuremmat mahdollisuudet omaa elämäänsä koskeviin periaateratkaisuihin, elämänpolitiikkaan. (Roos & Hoikkala 1998, 8)

Elämänpolitiikan käsite voidaan nähdä eräänlaisena kehyksenä tai kokoavana periaatteena useille ongelma-alueille tai käsitteille, joiden joukossa ovat omassa tutkimuksessani keskeiset arjen,

elämäkerran, elämän ja elämäkerran rakentamisen käsitteet sekä elämänhallinta ja tulevaisuussuuntautuminen. (Roos & Hoikkala 1998, 9) Elämänpolitiikassa on kysymys elämän ottamisesta omiin käsiin. (Salo & Suoranta 2002.) Käsitteen luoja Anthony Giddens tarkoittaa elämänpolitiikalla politiikkaa, joka kytkeytyy minään, identiteettiin, itse-refleksiivisyyteen, elämäntyyliin, hyvinvointiin ja elämäntyyliin. Se on elämää koskevien päätösten politiikkaa. (Giddens 1991, 215.)

Roos ja Hoikkala (1998, 12) asettavat elämänpolitiikan käsitteelle kuitenkin joitain rajoitteita. Ensinnäkin yksilöllisissä omaa elämää koskevissa päätöksissä on heidän mukaansa kysymys elämänpolitiikan sijasta elämänhallinnasta ja elämänsuunnittelusta. Toisaalta tavallisessa politiikassa ei ole kyse elämänpolitiikasta. Elämänpolitiikka jää yksilöllisen elämänhallinnan ja politiikan väliin: se muodostuu yhteisistä, ryhmiä ja yhteiskuntaa koskevista ratkaisuksista, joilla vaikutetaan ihmisten elämäntyyliin, mahdollisuuksiin, ihmissuhteisiin, itsensä toteuttamiseen, kurjuuteen ja hyvinvointiin. Elämä itsessään ei ole elämänpolitiikkaa mutta elämän muokkaaminen monin tavoin on - elämä on siis yhteisöllisen elämänpolitiikan kohde. (Mt. 12.)

Elämänpolitiikan käsitteestä on tullut nykyaikana merkittävä ja ajankohtainen yksilö- ja yhteisösidosten muotoutuessa uudelleen ja markkinaperiaatteen läpäistessä yhä voimakkaammin yhteiskuntaelämän eri alueita. Yhteisösidoksen heikentyminen tarkoittaa, että yksilö on yhä paljaammin yhteiskuntaa vastassa. Yksilön sosiaalinen, kulttuurinen, fyysinen ja elämäntyyllinen liikkumapiiri jäsentyy aivan toisella tavalla kuin kymmeniä vuosia sitten. Tradition merkitys yksilön kiinnittäjänä tiettyyn paikkaan on muuttunut. Perinteiset siteet ovat edelleen olemassa mutta ne toimivat erilaisella logiikalla kuin ennen, paikoittain, osittain, vähittäin, tilanteittain, sekavasti ja epäsystemaattisesti. (Roos & Hoikkala 1998, 9-10.)

Riskien (ks. Ulrich Beck 1995) näkökulmasta hahmotettuna elämänpolitiikka on sitä, että ihmisten on yhä enemmän ohjattava elämänsä sen mukaan miten vähennettäisiin erilaisia uhkatekijöitä, kuten ympäristökatastrofeja, sosiaalisia mullistuksia ja addiktioita. Riskisuuntautunut elämänpolitiikka on pitkälti kollektiivista. Riskejä voidaan torjua vain yhteisten sääntöjen ja periaatteiden avulla. (Roos & Hoikkala 1998, 9-10.)

Elämänpolitiikkaa voidaan tarkastella myös toisien mahdollisuuksien käsitteen kautta, mikä on tämän tutkimuksen kannalta kiinnostava käsite. Käsite ikään kuin yhdistää lisääntyneen elämänhallinnan ja riskiyhteiskunnan maailmat. Toisien mahdollisuuksien näkökulman mukaan politiikka ei saisi koskaan tehdä elämänpolitiikkaa mahdottomaksi. Tilanteessa kuin tilanteessa ihmisillä pitäisi olla ulospääsy ja mahdollisuus valita uudenlainen ratkaisumahdollisuus. (Roos &

Hoikkala 1998, 9-10.) Salo & Suoranta (2002) viittaavat Risto Rinteeseen todetessaan, että (aikuis)kasvatustieteen kannalta elämänpolitiikan käsite on tärkeä sisältäessään ajatuksen toisesta mahdollisuudesta, siitä, että eteen tulevista vaikeuksista voi selviytyä. Vaikka aina ongelmaa ei voisikaan ratkaista, voi oppia elämään sen kanssa. (Salo ja Suoranta 2002.) Komonen (2001, 246) kuitenkin kritisoi toisten mahdollisuuksien todellistumista esimerkiksi nuorten koulutuksen keskeyttäjien arjessa. Hänen mukaansa ongelma on yhteiskunnallisessa ilmastossa, jossa elämänhallinnan ja koulutuksessa ja työelämässä menestymisen katsotaan edelleen olevan oikeiden ja oikeaan aikaan tehtyjen jatkokoulutusvalintojen ja niissä pysyttämisen varassa. Tämän näkökulman mukaan koulujärjestelmämme suosii ainoiden ja oikeiden valintojen politiikkaa, jolloin toiset mahdollisuudet ovat tematisoituneet viivästyneenä valintana niitä yksilöitä varten, jotka eivät ole ensimmäisellä kerralla ymmärtäneet tarttua tilaisuuteen tai epäonnistuneet siinä. Myös Mooren (2000, 27) mielestä toiseen mahdollisuuteen perustuvaa ajatusta aikuisten opiskelusta voidaan pitää elämänvaihemalliin perustuvana. Sen mukaisesti aikuinen opiskeluihin tarttuessaan suorittaa sellaisen tehtävän, joka häneltä syystä tai toisesta on nuoruudessa jäänyt väliin.

### **3. Tutkimuksen toteutus**

#### **3.1 Tutkimustehtävä**

Tutkimusentekijän valintojenpolku on monitasoinen, jolla eräänlainen lähtökohta on kuitenkin ongelmanasettelun vaihe (Hirsjärvi ym. 2000, 112). Ongelmanasettelun tasolla pohditaan ongelman nimeämisen täsmällisyyttä, ongelman jäsentelyä ja ongelman muotoilua selvästi ja ymmärrettävästi. Pro gradun suunnittelun alkuvaiheessa minulla oli jo ajatus siitä, että haluaisin tutkia jotakin niin sanottujen ”marginaalinuorten” hyvinvointiin liittyvää teemaa. Erinäisten mutkien takia jouduin vaihtamaan alkuperäistä tutkimusaiheeni siirtymävaiheessa paraikaa olevien nuorten tutkimisesta ja päädyin nykyisen aiheeni äärelle.

Opinnäytteessäni tutkin yleisellä tasolla sitä millainen merkitys katkoksellisella koulutuspolulla on ollut myöhäismodernissa yhteiskunnassa identiteettiään rakentavalle nuorelle aikuiselle. Kiinnostukseni keskiössä ovat peruskoulun tai lukion jälkeen ammattiin johtavan koulutuksen ulkopuolelle jääneet tai jättäytyneet nuoret, jotka myöhemmin ovat kuitenkin palanneet koulutuksen

pariin. Koulutuksen ulkopuolelle jääneillä tai jättäytyneillä tarkoitan nuoria, jotka eivät ole jatkaneet heti peruskoulun jälkeen toisen asteen koulutukseen, ovat keskeyttäneet sen tai ovat lukion jälkeen jääneet ammattiin johtavan koulutuksen ulkopuolelle. Koulutuksen katkoksen olen tutkimuksessani rajannut vuodeksi tai pidemmäksi ajaksi mutta en ole rajoittanut sitä, kuinka monta ammattiin johtavan koulutuksen katkosta nuoren kohdalla on ollut.

Kari Kiviniemen (2010, 71) tavoin olen nähnyt tutkimusongelman tutkimuksessani eräänlaisena johtoajatukseksi tai johtolankana, jonka varassa olen tehnyt päätöksiäni. Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkimusongelma on tarkentunut yleisemmältä tasolta lopulliseen muotoonsa tutkimusprosessin edetessä (Hirsjärvi ym. 2000, 114). Pääkysymys ja alakysymykset jäsentyvät seuraavasti:

***Millaisen merkityksen koulutuspolun katkokset saavat osana nuorten aikuisten elämäntulkua ja identiteetin rakentamista?***

– *Millaisia koulutuspolkutarinoita nuoret elämästään kertovat?*

– *Millaisen merkityksen nuorten tarinoissa saa identiteetin rakentamisen ja aikuistumisen kannalta koulutuksen keskeyttäminen, koulutuksen ulkopuolella oleminen ja koulutukseen palaaminen?*

– *Miten identiteettiä ja koulutuspolkua rakennetaan suhteessa kulttuurisiin mallitarinoin (aikuistumisesta, elämäntulkusta, koulutuksesta ja kouluttamattomuudesta)?*

– *Millaisia hyötyjä ja haittoja koulutuspolun katkeamisella on nuorten elämässä ollut?*

### **3.2 Tutkimuksen metodologiset valinnat**

Tutkimustehtävän asettelu on ollut lähtökohta tutkimukselleni, sen hahmottamisen lisäksi työstettävänä on ollut joukko muita suuria kysymyksiä ja ratkaisunpaikkoja. Tieteenfilosofisten valintojen tasolla minun on täytynyt tutkijana pohtia sitä miten ymmärrän tutkittavan kohteen (ontologia) ja miten ajattelen saavani siitä tietoa. Menetelmävalintoja tehdessäni olen joutunut kysymään mitkä tuovat parhaiten vastauksen asettamaani ongelmaan, mitä vaihtoehtoja on ja millaisia perusteluja valinnoilleni voin esittää. (Hirsjärvi ym. 2007, 120.) Lukemalla metodikirjallisuutta ja hyödyntämällä aiempien tutkimusmetodiopintojeni antia, sekä omat resurssini ja työskentelytapani tuntien olen valinnut tutkimukseni metodologiseksi viitekehikseksi tarinallisen lähestymistavan ja elämäkulullisen näkökulman. Tutkimuksessani on siis vahvasti laadullinen ote. Tässä tekstissä en tarkemmin käsittele yleisellä tasolla laadullisen tutkimuksen



metodologiaa (ks. esim. Varto 2005) vaan keskityn tarkastelemaan tutkielmani kannalta oleellisia tarinallisen tutkimuksen perusteita. Jo tässä vaiheessa selkeyden vuoksi tuon esiin, että tarinallisuuden rinnalla käytän synonyymisesti käsitettä narratiivinen, kuten suomalaisessa tutkimuksessa yleisesti on tapana. (esim. Heikkinen 2010, Hänninen 2000.)

Pohtiessani sitä miten aiemmat opintoni ovat metodologisiin valintoihini vaikuttaneet, keskeisinä näen syventävien opintojen laadullisen tutkimusmenetelmäkurssin, kandidaatintutkielmaproessin sekä erityisesti sivuaineissa lukemani tarinalliset tutkimukset. Yleisellä tasolla laadullisten lähestymistapojen mielekkääksi kokeminen juontuu siitä, että tutkimukselliset kiinnostuksen kohteeni muodostuvat juuri ihmisten kokemuksista ja halusta ymmärtää erilaisissa elämäntilanteissa elävien ihmisten omia ajatuksia ja kokemusmaailmaa heidän itse kertomanaan. Tarinallisuuteen tutustuin tarkemmin alun perin jo kandidaatintyötä tehdessäni. Kandidaatintutkielmaseminaaria ennen olin käynyt sekä aineopintojen kvantitatiivisen että kvalitatiivisen tutkimusmenetelmäkurssin, mutta vasta kandidaatintyötä tehdessäni käsitys tutkimusmenetelmistä hieman enemmän syventyi, ja sen myötä kiinnostuin juuri tarinallisesta lähestymistavasta. Keväällä 2011 suoritin yliopistolla kasvatustieteiden syventäviin opintoihin kuuluvan kvalitatiivisen tutkimuksen kurssin, jossa työstimme pienimuotoisen tutkimuksen kasvatustieteilijöiden kokemuksista. Omassa pienryhmässäni lähestymme aihepiiriä tarinallisen tutkimuksen näkökulmasta. Koen kurssin tukeneen mielekkäällä tavalla omaa gradutyöskentelyäni lisäten ymmärrystäni tästä tutkimussuuntauksesta.

Aiempien opintojeni perustalta päätin jatkaa tarinallisen lähestymistavan kanssa työskentelyä myös graduni parissa, koska ajattelen sen sopivan tutkimukseni aiheeseen. Perusteluja tähän esitän seuraavien lukujen varrella. Lisäksi, itselleni kirjoittaminen ja tarinat ovat tapa hahmottaa elämää, ajatuksia ja kokemuksia, joten myös siksi varsin luonnostaan innostuin siitä tutkimuksellisena näkökulmana. Eskola ja Suoranta (2000, 24) näkevätkin narratiivisuuden yhdeksi yleiseksi laadullista tutkimusta luonnehtivaksi ominaisuudeksi, joka kertoo niin tutkimuksen tekijästä kuin hänen käyttämästään aineistosta.

### **3.3 Narratiivinen lähestymistapa**

Elämme tarinoiden ja kertomusten keskellä. Kerromme, luemme, kuulemme ja kirjoitamme niitä kaiken aikaa. Ihmiselle on luonteenomaista pohtia omaa elämäänsä, jäsentää kokemuksiaan ja

itseään tarinoiden ja kertomusten kautta. Arkisessa vuorovaikutuksessa ihmiset kertovat tarinoita elämästään toisilleen, näin he jakavat ja tekevät ymmärrettäväksi kokemuksia toistensa kanssa.

Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa kertomukset toimivat myös luottamuksen luomisen ja ryhmien ylläpitämisen välineinä. Kertomukset auttavat eheyttämään elämää, tuottamaan johdonmukaisuutta ja jatkuvuutta, niiden sisältämistä epäjohdonmukaisuuksista huolimatta. Kertomus antaa myös vastauksen kysymykseen, kuka minä olen. (Hyvärinen 2006, 1.)

Eri tieteiden piirissä jatkuvasti kasvava kiinnostus kertomusten tutkimiseen liittyy juuri tähän kertomuksen moniulotteiseen luonteeseen: kertomusten kautta voidaan ymmärtää ja hallita menneisyyttä, ihmisten identiteetit rakentuvat suurelta osin kertomuksina ja kertomukset suuntaavat toimijoita tulevaisuuteen. (Hyvärinen 2006, 1.) Narratiivisen tutkimuksen juuret ovat kertomusten analyysissä, kirjallisuustieteessä. (Hänninen 2000, 16.) Sosiaalitieteissä tarinallinen lähestymistapa sijoittuu laadullisen tutkimuksen piiriin. (Aaltonen & Leimumäki 2010, 121.)

Useimmiten narratiivisessa ihmistieteellisessä tutkimuksessa lähdetään siitä, että kertominen kuuluu olennaisesti ihmisyyteen - kertoohan ihminen asioita kaiken aikaa, eli tarinoi. Nähdään, että kertomuksellisuus luonnehtii paitsi eri tieteenalojen tiedonjäsentämistapoja, myös niiden tutkimaa todellisuutta ja ylittää ihmisten tapaa jäsentää arkikokemuksiaan. (Meretoja 2009, 207.) Yleisellä tasolla narratiivisuudella viitataankin lähestymistapaan, joka kohdistaa huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana (Heikkinen 2010, 143.) Eskola ja Suoranta (1998, 15, 24) näkevät lisäksi narratiivisuuden yhtenä yleisenä laadullisena tutkimuksen tunnusmerkkinä juuri siksi, että tutkimuksen tekemisessä ollaan aina tavalla tai toisella tekemisissä kertomusmaailman kanssa.

Kaiken kaikkiaan narratiivinen lähestymistapa rikastuttaa perinteisten laadullisten tutkimusmenetelmien kenttää. Se auttaa syvemmin ymmärtämään ihmisten elämän ajallista ulottuvuutta, merkitysten syntyä ja sitä kuinka yksittäiset kertomukset punoutuvat osaksi laajempia kulttuurisia kertomuksia. Narratiivinen lähestymistapa on ollut suosittu erityisesti elämäntapaan, identiteetteihin ja elämäkerrallisuuteen liittyvissä tutkimuksissa (Saastamoinen 1999, 189), mikä on osaltaan vaikuttanut sen valitsemiseen myös oman tutkimuksen lähestymistavaksi.

Narratiivinen tutkimus tai lähestymistapa ei ole kuitenkaan yhtenäinen teoria, vaan paremminkin väljä kehikko, jonka sisään mahtuu monenlaisia tutkimusmenetelmiä ja aineiston lukutapoja. (Hänninen & Valkonen 2002, 3.) Heikkinen (2010, 145–153) on tästä moninaisuudesta tiivistänyt neljä yleistä tasoa, joihin narratiivisuudella voidaan tutkimuksessa viitata. Sillä voidaan tarkoittaa

tiedonprosessia, aineiston laatua ja analyysitapoja tai narratiivien käytännöllistä merkitystä. Omassa tutkielmassani tarinallisuus ilmenee erityisesti kolmen ensin mainitun kautta, joista kirjoitan seuraavaksi enemmän. Käytännöllisellä merkityksellä tarkoitetaan esimerkiksi tarinoiden käyttöä terapeuttisessa työskentelyssä, niiden käytännön hyötyä kirjoittajilleen.

J. Amos Hatch ja Richard Wisniewski (1995, 127) näkevät, että keskeisin ero perinteisen laadullisen tutkimuksen ja tarinallisen tutkimuksen välillä on tietämisen subjektiivisuus. Tarinallisessa tutkimuksessa ei pyritä objektiiviseen, yleistettävään tietoon vaan paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. Tärkeänä tässä lähestymistavassa pidetään nimenomaan sitä, että yksilöiden ääni pääsee autenttisemmalla tavalla kuuluviin elämäkertomuksiin perustuvassa subjektiivisessa merkityksenannossa. (Mt. 116–118.) Tarinallisuus yhdistetäänkin usein konstruktivistisiin ja postmoderneihin tietoteoreettisiin ja kulttuurisiin näkökulmiin, joissa objektiivisuuden tilalle nousee tietämisen kontekstuaalisuus, sidokset aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen kenttään. Tietäminen on siten aina jostakin näkökulmasta tietämistä (Heikkinen 2010, 146–147.) ja tämä tutkielma on yksi näkökulma käsiteltävään asiaan.

Konstruktivistisen näkemyksen mukaan ihmiset itse rakentavat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Uusi tieto rakentuu aiemman varaan ja muuttaa muotoaan uusien kokemusten ja sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä. Tieto on kuin yhä uudelleen ja uudelleen muuttuva kertomusten kudelman. Kulttuurinen tarinavaranto synnyttää siihen jatkuvasti uutta materiaalia ja muuttuneet kertomukset punoutuvat takaisin. Tämä pätee myös ihmisen käsitykseen itsestään, joka on siten yhä uudelleen kehkeytyvä kertomus. Se rakentuu ja muuttaa muotoaan jatkuvasti. (Heikkinen 2010, 146–147.) Vilma Hänninen (2000) käyttää kulttuurisista tarinoista käsitettä sosiaalinen tarinavaranto. Nämä tarinat ihminen kohtaa kirjojen ja tiedotusvälineiden kautta tai vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Sosiaaliseen tarinavarantoon tuotetaan koko ajan uusia tarinoita, jotka suodattuvat erilaisten prosessien kautta eri ihmisryhmien käytettäviksi. Henkilökohtainen tarinavaranto muodostuu niistä mieleen jäävistä tarinoista, joita ihminen elämänsä varrella sosiaalisesta tarinavarannosta omaksuu. (Hänninen 2000, 21–22.) Julkiset tarinat siis paitsi kuvaavat todellisuutta ja toimivat resurssina yksilön kertomuksille, ne myös muovaavat todellisuutta.

Narratiivisuus toimii kahteen suuntaan myös tutkimuksessa. Aiemmat tutkimukset ovat kulttuurista tarinavarantoa, joihin viittaamalla ja tutkimusaineiston pohjalta rakennetaan puolestaan uutta tarinaa uudesta näkökulmasta. Tämän prosessin myötä uusi tutkimus liittyy taas osaksi kulttuurista tarinavarantoa, tutkimustiedon kertomusten joukkoon. (Heikkinen 2001, 120.) Tämän tutkimuksen

kannalta kiinnostavaa kulttuurista tarinavarantoa ovat esimerkiksi nuorille tarjoutuvat mallit koulutuksesta ja elämäkulusta. Millaisia koulutukseen ja elämäkulkuun liittyviä tarinoita yhteiskunnassa vallitsee ja miten nuoret rakentavat omaa elämäntarinaansa suhteessa näihin?

Esimerkiksi Hoikkalan (1993) tutkimuksessa aikuistumisesta tuli esiin että nuoret hallitsevat elämäkulun kulttuurisen tiedon. Hänen tutkimansa nuoret siis tiesivät millaisella tekojen, tapahtumien, roolien ja asemien muodostamalla radalla on edistyttävä aikuisuuden saavuttamiseksi. Nuoruuden ja aikuisuuden merkkipaalu tunnistetaan yleisesti mutta aikataulut, jonka mukaan ne saavutetaan vaihtelevat yksilöllisesti. Tässä yhteydessä voidaan puhua yksilöllisestä aikuistumisen tarinasta. Aikuisuudesta vallitsee myös tarina, joka kertoo että aikuistua voi moneen kertaan: tulee avioeroja, kouluttaudutaan uudelleen aikuisena. Aikuisiällä opiskelun uudelleen aloittaminen voi tapahtua pakon edessä, työmarkkinoiden muutosten seurauksena tai vapaasta tahdosta omien intressien pohjalta. Eronneelle tai uudelleen koulutautuvalle syntyy elämäntilanne, jossa aikuistumisen instituution normittavat vaatimukset eivät täyty, kun on syystä tai toisesta päädytty uudelleen koulutus-, parisuhde- tai työmarkkinoille. (Hoikkala 1993, 251.)

Tarinalähestymistapa sopii kaiken kaikkiaan tutkimuksiin, joissa ollaan kiinnostuneita yksilön vapaasti kertomista asioista, tarinoista omasta elämästään (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006), erityisen hyvä se on esimerkiksi elämänmuutosten tarkasteluun (Hänninen 1999, 95). Kun muutoksia – oman tutkimuksen kohdalla koulutuspolun mutkiin liittyviä elämänmuutoksia – hahmotetaan tarinana, tapahtumien kulku juonellistuu ja saa siten jonkin mielen. Nuoruus itsessään hahmotetaan usein elämänvaiheena, jonka tarkoituksena on valmistaa seuraavaan, aikuisuuteen. Näen, että tällaisena siinä on jo itsessään elämänmuutoksen aspekti, aikuistuminen. Hahmotan myös nuoruuteen liittyvän koulutuksen keskeyttämisen, sen ulkopuolella elämisen ja koulutuksen uudelleen aloittamisen tähän nuoruus- ja aikuistumisvaiheeseen liittyvinä elämänmuutoksina, jolloin tarinalähestymistapa on perusteltu valinta. Vaikka siis lähestyn nuorten aikuisten kokemuksia koulutusyhteiskunnan marginaalissa elämisestä subjektiivisina kokemuksina, näen kokemusten alkuperän sosiaalisesti rakentuneena.

### **3.4 Identiteetin rakentaminen ja kerronnallinen minuus**

Tässä tutkimuksessa nuorten elämäkulkuun liittyviä koulutuspolkujen katkoksia tarkastellaan identiteetin rakentumisen näkökulmasta osana aikuistumista. Identiteettityö on nähty perinteisesti

nuoruudelle tyypillisenä kehitystehtävänä. Myöhäismodernin yhteiskunnan tulkinnoissa identiteettityö nähdään kuitenkin yhä enemmän elämänmittaisena prosessina kiihtyvien muutosten, valintojen ja epävarmuuksien keskellä. Identiteettiin ja minuuteen liittyvät kysymykset ovatkin olleet suosiossa eri tieteissä viimeisten vuosien aikana. Suosion on katsottu liittyvän arkielämän kontekstien moninaistumiseen ja yhteiskunnallisten rakenteiden muuttumiseen. Ihmisillä on yhä useammin erilaisissa elämäntilanteissa tarve pohtia itseään kysyen, keitä he ovat. Olennaista minuuteen ja identiteettiin liittyvissä erilaisissa käsityksissä nykyään on se, että niitä ei pidetä annettuina vaan ne nähdään tietoisesti pohdittavina ja monessa suhteessa identiteettityön keinoin tuotettavina. Identiteettityö kytkeytyy kasvaneisiin valinnan mahdollisuuksiin niin elämäntavassa, työssä, opiskelussa kuin kuluttamisessakin. (Saastamoinen 2006, 170.)

Erityisen vilkkaasti identiteettiä tarkastellaan sosiaalipsykologiassa, jossa tutkimuksen kohteena on sosiaalisen ja yksilöllisen välinen suhde. Kiinnostus identiteettiä kohtaan on kuitenkin noussut myös aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteiden piirissä. Identiteettiä ja minää koskevat tarkastelut nousevat kasvatustieteiden kentällä keskeisiksi, koska kasvatuksen tavoitteeksi asetetaan yksilöllisyyden vaaliminen ja ihanteena pidetään itsestään tietoista ja itsestä käsin ohjautuvaa ihmisiä. Tällöin kysytään muun muassa sitä miten ja millaisista aineksista minuuksia rakennetaan, millaisia jatkuvuuksia ja epäjatkuvuuksia on identiteetin rakennustyössä ja miten erilaiset yhteisöt tukevat ja rajoittavat identiteettien rakentamista? Ihmisen kasvun ja kehityksen tarkastelu yksilöllisinä minä-projekteina on nykyisin suosittua. Myös koulutuksen sosiokulttuurisissa tarkasteluissa on esitetty, että koulutuksen sijaan olisi puhuttava osallisuudesta ja identiteettien rakentamisesta. (Eteläpelto 2007, 97.)

Kasvatustieteissä identiteetin käsitteeseen liittyvä kiinnostus johtuu osaltaan siitä, että siinä kohtaavat yhteisöllinen ja yksilöllinen. Näiden välinen suhde on läsnä kaikessa ihmisen kehitystä, oppimista, kasvua ja kasvatusta koskevassa tutkimuksessa ja alan käytännöissä. Identiteetin ymmärtäminen auttaa ymmärtämään niitä prosesseja, joiden kautta yksilöllinen ja yhteisöllinen kohtaavat toisensa. Oppimista sosiaalista vuorovaikutusta ja ihmisten toimintaa voidaan ymmärtää ja ohjata paremmin, jos ymmärretään oppimis- ja työympäristöissä toimivien ihmisten sosiokulttuurisia ajattelu- ja suhtautumistapoja. Näissä ympäristöissä on keskeisesti läsnä myös kysymys siitä miten erilaiset oppimistavat ja tavoitteen muodostuvat sen mukaan millaisia merkityksiä yksilöt koulutukselle ja oppimiselle antavat ja millaisia heidän elämäntavoitteensa ovat (Eteläpelto 2006, 97–98), mikä on myös kiinnostuksena tässä tutkimuksessa.

Oppimiseen liittyvissä keskusteluissa identiteetin käsitteen suosio juontuu osaltaan 1990-luvulta alkaneeseen sosiaaliseen ja sosiokulttuuriseen käänteeseen. Tällöin monet psykologian perinteiset ihmisten välisiä eroja hahmottavat käsitteet kuten temperamentti tai persoonallisuus tai luonteenpiirteet ovat saaneet negatiivisen sivumerkityksen viitatessaan ihmisten synnynnäiseen ja biologiseen taustaan. Identiteetin käsite sen sijaan sisältää ihmisen itse tekemisen, jatkuvan rakennettavuuden, vuorovaikutuksessa jatkuvasti uudelleen luomisen, vastuun ja vallan ulottuvuudet, joten se soveltuu erinomaisesti sosiokulttuuriseen kehitys- ja oppimistutkimukseen. (Mt. 98.)

Sosiokulttuurisissa oppimisen tutkimuksen lähestymistavoissa oppimista tarkastellaan sosiaalisiin yhteisöihin osallistumisena ja sen kautta identiteetin rakentamisena. Tietojen ja taitojen hankkimisen rinnalla oppiminen nähdään myös sosiaalisesti ja emotionaaliseksi osallistumisprosessiksi, joka rakentaa kokonaisvaltaisesti yksilön osallisuutta, kun hän siirtyy yhteisön reuna-alueilta kohti yhteisön täysvaltaista jäsenyyttä. Jos yksilön osallisuus jatkuvasti torjutaan eikä hän saavuta tavoittelemansa osallisuutta, hän alkaa marginalisoitua, millä voi olla vakavia seurauksia yksilön tunne-elämälle, hänen minätunteelleen ja itseä koskeville käsitykselleen sekä tietojen ja taitojen oppimiselle. (Eteläpelto 2007, 101.) Identiteetin ja sille sukua olevan subjektiuden käsite sisältää lisäksi oletuksen siitä että ihminen on aktiivinen toimija, joka muovaa omalla toiminnallaan sosiaalista elämää. Tämä toimijuutta korostava emansipatorinen näkökulma samalla sysää yksilölle myös suuren vastuun omasta kohtalostaan. (Mt. 98.)

Kulttuurintutkija Stuart Hall (1999, 21–23) erottelee kolme erilaista käsitystä identiteetistä, valistuksen subjektin, sosiologisen subjektin ja postmodernin subjektin. Ensin mainitun taustalla on käsitys, jonka mukaan ihminen on keskuksen omaava, jatkuva ja yhtenäinen yksilö syntymästä kuolemaansa saakka. Keskus, ihmisen olemuksellinen ydin, nähdään siinä ihmisen identiteettinä. Sosiologisen subjektikäsityksen identiteetti muodostuu minän ja yhteiskunnan vuorovaikutuksessa. Subjektilla on siinäkin ydin, ”tosi minä” mutta se muotoutuu jatkuvassa dialogissa ihmisen ”ulkopuolella” olevien kulttuuristen maailmojen ja niiden tarjoamien identiteettien kanssa. Postmodernilla subjektilla sen sijaan ei ole kiinteää pysyvää identiteettiä vaan se muovautuu suhteessa meitä representoiviin järjestelmiin. Identiteetti on virtaava. Biologisen sijasta se nähdään historiallisena, loputtomasti uudelleen muovattavana. Eheää, lopullista ja johdonmukaista identiteettiä ei ole vaan ihminen ottaa eri aikoina eri identiteettejä eivätkä nuo identiteetit ryhmitä yhtenäiseksi ryhmäksi yhtenäisen ytimen ympärille. (Hall 1999, 21–23.)

Tässä tutkimuksessa pitäydyn identiteetin sosiaalitieteellisissä määrittelyissä, joissa pyrkimyksenä on yhdistää yksilö- ja vuorovaikutustason tarkastelut rakenteellisen tason analyysiin minän ja itsemäärittelyn tutkimuksessa. (Mt. 14.) Tällainen näkökulma identiteettiin on perusteltu oman tutkimukseni kannalta, jossa tarkastellaan nuoren aikuisen elämää sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa. On syytä kuitenkin tuoda esiin, että eri tieteiden piirissä identiteetin käsitettä hahmotetaan eri tavoin, yhtä selkeää määritelmää ei ole. Toisessa ääripäässä ovat käsitykset identiteetistä varsin pysyvänä muuttumattomana ihmisen perusrakenteena, toisessa laidassa identiteetti nähdään täysin sirpaleisena, jatkuvasti erilaisissa tilanteissa uudelleen muovattavana ja vaihtuvana. Ensimmäistä tapaa edustavat psykologisemmat näkökulmat, jälkimmäinen on sosiaalitieteellisempi identiteettikäsitteys. Näiden ääripäiden väliin mahtuu lisäksi monenlaisia näkemyksiä, joiden joukkoon sijoittuu myös tässä tutkimuksessa painottuva kerronnallinen identiteettikäsitteys.

Nykyisin puhutaan paljon narratiivisesta identiteetistä. Tällöin nähdään, että kulttuurimme tarjoaa valmiina narratiivisia vakiintuneita tapoja kertoa itsestämme. Aktiivisina toimijoina yksilöt rakentavat minuutensa ja identiteettinsä hyödyntäen ja valikoiden kulttuurisia narratiivisia resursseja. Tämän näkökulman mukaan minuus ja kulttuuri ovat ymmärrettävissä hermeneuttisen kehän tavoin, eivätkä ne siten ole dikotomisesti toisistaan erotettavissa. (Saastamoinen 1999, 168.)

Tarinallisen ajattelutavan eräänä lähtökohtana voidaan pitää filosofi Alasdair MacIntyren ajatusta siitä, että ihminen elää elämäänsä syntymästä kuolemaan ikään kuin se olisi tarina, jonka päähenkilö hän on. Näin minuus muodostuu yhtenäiseksi ja käsitettäväksi. Kertomuksellisen minuuden käsitteeseen sisältyy ajatus ”teloksesta”. Se on jonkinlainen tulevaisuuden kiinne kohta, joka suuntaa ja merkityksellistää ihmisen toimintaa. Ihminen sekä elää että ymmärtää elämäänsä tarinoiden avulla. (MacIntyre 2004, 253–255.)

MacIntyre korostaa yksilön elämän sidonnaisuutta ympäröivään yhteiskuntaan yhteisöineen ja traditioineen. Kertomuksellisen minuuden moraalinen ulottuvuus sisältää yhteisöllisistä tarinoista omaksutun käsityksen hyvästä elämästä, jonka perusteella omaa elämää ohjataan ja arvioidaan. Kertomuksellinen minuus kuvaa siis myös sitä miten ihminen on aina osa myös toisten ihmisten tarinoita ja toiset osa hänen tarinaansa. Ihminen ei elä tarinaansa yksin vaan elämässä erilaiset tarinalliset minuudet kohtaavat ja kietoutuvat toisiinsa. (MacIntyre 2004,256.)

Tarinallisessa tutkimuksessa peruskäsitteitä ovat tarina, kertomus ja narratiivi, joiden välille sosiaalitieteelliset tutkijat eivät aina tee käsitteellistä eroa. Usein valitaan kulloinkin kieleen parhaiten sopiva ilmaus. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189.) Esimerkiksi Heikkinen (2010,

143) käyttää käsitteitä löyhästi toistensa synonyymeina. Omaan tapaan ymmärtää tarinallisuus tutkimuksessa olen saanut vahvasti vaikutteita Vilma Hänniseltä (2000, 19–20), joka erottelee neljä tarinallisuuden ulottuvuutta tavassaan tutkia yksilöiden merkityksenantoa. Tarinalla hän tarkoittaa ajallista merkityskokonaisuutta, jolla on alku, keskikohta ja loppu. Sen ydin on juoni. Kertomus on puolestaan kerrottu tarina merkkien muodossa, sisäinen tarina on koettu tarina ja draama on elävän elämän eletty tarina.

Elämän merkityksellisyyden luomisessa keskeisin ihmiselle on hänen sisäinen tarinansa. Sen kautta ihminen tulkitsee oman elämänsä tapahtumia, pyrkii ymmärtämään menneisyyttä ja ennakoimaan tulevaa. Sisäinen tarina ohjaa, kun ihminen tekee toiminnallisia valintojaan, määrittelee tapahtumien merkitystä ja muovaa niihin liittyviä emotionaalisia kokemuksia. Kertominen on sisäisen tarinan saattamista kielelliseen muotoon. Sisäisen tarinan ulkoistaminen auttaa ihmistä muotoilemaan sitä: hän saa siihen etäisyyttä, voi artikuloida ja muokata sitä toisten kanssa, tehdä sen ymmärrettäväksi toisille ja saada sille sosiaalista vahvistusta. Ihmisen sisäinen tarina muuttuu tai saa uusia piirteitä kun hän joutuu elämässään uusien tai erilaisten tilanteiden eteen. Tällaisia ihmiselle merkittäviä tilanteita voi olla esimerkiksi työttömyys (Hänninen 1999) sairastuminen (Hänninen & Valkonen 2002) tai kuten omassa tutkimuksessani, koulutuksen keskeytyminen ja aloittaminen uudelleen.

Vilma Hänninen (2000, 50–71) hahmottaa narratiivista identiteettiä tarinallisen kiertokulun teorian kautta. Tarinallinen kiertokulun teoria asettaa keskinäisiin suhteisiin kertomuksen, draaman ja sisäinen tarinan, ja sitoo ne lisäksi ulkoiseen todellisuuteen tilanteen ja sosiaalisen tarinavarannon käsitteillä. Situaatio kuvaa ihmisen elämäntilanteen kokonaisuutta mahdollisuuksineen ja rajoitteineen. Se kuvaa siis kaikkia niitä asioita, joihin ihminen on suhteessa. Näitä ovat monet konkreettiset yksilölliset tilannetekijät kuten asuinpaikka, työpaikka, perhesuhteet tai terveydentila, sekä toimintaa säätelevät ideaaliset seikat kuten sosiaaliset normit, lait ja säännöt. Situaatio ei muutu ajattelun vaan ainoastaan toiminnan voimalla mutta sisäisessä tarinassa sille voidaan antaa erilaisia tulkintoja. Sosiaalinen tarinavaranto tarkoittaa puolestaan niitä kulttuurisia kertomuksia, joita yksilölle tarjoutuu. Se sisältää kaikki ne tarinat, joita ihmiset kohtaavat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tai median kautta. Sosiaalinen tarinavaranto on siis dynaaminen, siihen tuotetaan koko ajan uusia tarinoita, jotka erilaisten suodattumisprosessien kautta asettuvat eri ihmisryhmien käytettäväksi. Osa sosiaalisen tarinavarannon tarinoista omaksutaan osaksi omaa henkilökohtaista tarinavarantoa, osa unohtuu. Henkilökohtainen tarinavaranto sisältää myös omassa henkilöhistoriassa muodostuneet tarinallisesti tulkitut kokemukset. Tutkimuksessani käytän Vilma



Hännisen (2000) tarinallisen kiertokulun käsitteistöä eräänlaisena metodisena linssinä nuorten aikuisten identiteetin rakentumisen tarkastelussa.

### **3.5 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu**

Metodisten ratkaisujen mielekkyys tarinallisessa tutkimuksessa riippuu tutkimuskohteen luonteesta, kohderyhmän erityispiirteestä sekä tutkimuksen toteuttamisen käytännön ehdoista. (Hänninen 1999, 117.) Pääasiassa narratiivisen tutkimuksen aineistona käytetään kertomusmuotoista aineistoa, tämä on oikeastaan ainoa mahdollisuus silloin, kun tutkimuksen kohteena ovat kerronta ja kertomukset kertomuksina. (Mt. 117.)

Tarinallisen aineiston keruu voidaan jaotella karkeasti sen mukaan käytetäänkö suullisia vai kirjoitettuja narratiiveja. Kirjoitetut narratiivit voivat olla erilaisia elämäkertaa-aineistoja, päiväkirjoja ja kirjoja. Nämä aineistotyytit antavat usein tietoa siitä kuinka ihminen tuottaa ontologisen narratiivinsa ja kuinka hänen kertomuksensa historiallinen kehys, eli julkiset narratiivit ja metanarratiivit ilmenevät hänen tuottamassaan kertomuksessa. (Saastamoinen 1999, 177.) Tarinallisen tutkimuksen aineisto voi kuitenkin olla mikä tahansa puhuttu tai kirjoitettu kuvaus tai kokonainen haastatteluaineisto. (Vuokila- Oikkonen, Janhonen & Mikkonen 2003, 91.)

Kuten tässäkin tutkimuksessa, narratiivisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää kokemuksia ihmisen sisäisestä maailmasta, toiminnasta tai pyrkimyksistä. (Vuokila- Oikkonen, Janhonen & Mikkonen 2003, 85.) Omassa tutkimuksessani on tarkoitus tavoittaa nimenomaan nuorten aikuisten omia tulkintoja kokemuksistaan oman elämänsä rakentamisesta ja tulevaisuuden pyrkimyksistä. On selvää, että toisten ihmisten sisäisen maailman tavoittaminen suoraan ei ole mahdollista. Tässä tutkimuksessa nuorten aikuisten kokemuksia tulkitaan kertomusten kautta. Kerronnallistaminen on yksi mahdollisuus yrittää ymmärtää, jäsentää ja tulkita sekä välittää myös toisille omaa koettua todellisuutta. Samanaikaisesti kertomuksiin välittyy aina jotain kertojan minuudesta ja identiteetistä. Kertojan käyttäessä kerronnan keinoja ja tapoja hän tiedostaen tai tiedostamattaan ilmaisee omaa suhtautumistaan tarinaan, kerronnan kohteena oleviin tapahtumiin. (Aaltonen & Leimumäki 2010, 146.)

Päätymisen aineiston keräämiseen kirjallisena oli monta syytä. Yksi syy on elämäntilanteeni ja käytännön arjen asettamat rajoitukset, joiden puitteissa haastattelujen tekeminen ja onnistuminen ajallaan olisi ollut hankalaa. Toisaalta kirjoittaminen ja tarinoiden lukeminen on itselleni luontainen

lähestymistapa asioihin, olen erityisen kiinnostunut tarinallisista tutkimuksista, joten se tuntui luonteelta tavalta myös oman tutkimukseni tekemisessä. Halusin kokeilla, kuinka tarinat toimivat tämänkaltaisen tutkimuksen aineistona.

Omaelämäkerrallisten tekstien kerääminen mahdollistaa myös tutkimuksen aineistokeskeisyyden sekä kirjoittajien välittymisen analyysiin (Hyvärinen ym. 1998, 17), mitä pidän tutkimukseni kannalta tärkeänä. Elämäkerrallisten aineistojen keskeisenä antina pidetään lisäksi sitä, että niistä näkyy välittömästi miten ihmiset itse sanovat kokeneensa elämänsä, sen kolhut ja ongelmat, ilman esimerkiksi haastattelutilanteen vuorovaikutusehtoja. Haastatteluun verrattuna kirjoitustilanne on monella tapaa toisenlainen aineiston tuottamisen tilanne. Kirjoittaja on yksin ajatustensa, kokemustensa, motivaationsa ja kirjoitusvälineidensä kanssa vailla vuorovaikutussuhteen häiriöitä. Omaelämäkerrallisten tekstien kirjoittamista pidetäänkin estottomana mahdollisuutena purkautua tai tunnustaa, tarinana, joka kerrotaan ikään kuin luotettavalle tosiystävälle. (Eskola ja Suoranta 2001, 122.)

Haastatteluihin nähden kirjoitusten pyytämässä on kuitenkin se ongelma, että paljon kiinnostavaa voi jäädä niiden ulkopuolelle. Totesin aineistoa lukiessani, että haastattelut olisivat olleet hyvä täydennys kertomuksiin ja antanut niille enemmän syvyyttä. Osittain pyrin jo lähtökohtaisesti kuitenkin vaikuttamaan tämän ongelman minimoimiseen sillä, että kirjoituspyynnössä esitin suuntaa antavan ohjeistuksen siitä, millaisista asioista olen kiinnostunut. Tärkeänä pidin ennen kaikkea sitä, että painotus on kirjoittajien henkilökohtaisissa merkityksenannoissa - että he kirjoittavat niistä asioista mitkä itse kokevat tärkeinä. Täysin vuorovaikutussuhteesta irrallisena en kirjoitustilannettakaan näe. Kirjoittajat kirjoittivat tekstejään juuri tätä tiettyä tarkoitusta varten, minun pyyntöni johdosta ja ohjeistukseni ohjaamana. Toisenlaisessa tilanteessa tarinoista olisi syntynyt toisenlaisia. Niin tarinantapahtumiin kuin niiden kerrontaan liittyy kulttuurisia jäsenyyksiä, jotka toimivat myös apuna tulkinnassa. On esimerkiksi tapana ajatella, että omasta elämästä kertovalla on moraalinen velvollisuus kertoa siitä todenmukaisesti. Kokemuksia ei kuitenkaan voi ottaa kerrottaviksi yhtenäisinä kokonaisuuksina ajasta ja paikasta riippumatta. Ajan kuluessa tarinat muuttuvat. Kertojaan kiinnittyvän kokemuksen tiedollisen ja totuudellisen ulottuvuuden lähtökohtana ovat aina kerrontatilanne ja sen luomat ehdot sille mitä kerrotaan. (Aaltonen & Leimumäki 2010, 146.)

Pääsuunnitelmani aineistonkeruussa oli tavoittaa kohdejoukkoni yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen sähköpostilistojen kautta ja näin myös tapahtui. Sähköpostilistat ovat tehokas tapa saavuttaa kerralla lähes kaikki yliopiston opiskelijat. Kirjoituspyyntöjä graduja varten

tulee sähköpostiin läpi lukukauden, joten ajattelin myös itse yrittää saada aineistoni tätä kautta kasaan. Yliopiston opiskelijat ovat koulutuksessa olevia ja suuri osa heistä on nuoria aikuisia. Lisäksi nojauduin uskomukseeni, että heidän laajasta monenkirjavasta joukostaan löytyy myös sellaisia ihmisiä, joiden peruskoulun jälkeinen koulutuspolku on ollut mutkainen ja sisältänyt minua kiinnostavia katkoksia ennen nykyistä koulutusta. Näin ollen he käsittävät tutkimukseni kohdejoukon. Oletuksenani oli myös, että korkeakouluissa opiskelevat nuoret aikuiset ovat tottuneita kirjoittamaan erilaisia tekstejä, joten siinä mielessä kyvykkäitä aineiston tuottamiseen.

Lähetin kirjoituspyynnön ensimmäisen kerran yliopiston ainejärjestöjen sähköpostilistoille marraskuun alussa 2011. Määräaikaan eli joulukuun loppuun mennessä olin saanut 7 kirjoitelmaa. Laitoin kirjoituspyynnön yliopiston sähköpostilistoille vielä uudelleen tammikuun alussa 2012. Tällöin osa listoista oli sellaisia, joille en ollut joulukuussa lähettänyt, osa samoja, joille lähetin jo aiemmin. Lisäksi lähetin aineistopyynnön kahteen ammattikorkeakouluun eri paikkakunnille. Toisella kerralla vastauksia sain 14. Yhteensä sain kirjoituksia 22. Sivumäärällisesti aineistoa kertyi 40 A4-kokoista sivua.

Sähköpostilistojen kautta aineistoa kerätessäni kohtasin muutamia ongelmakohtia. Kaikille sähköpostilistoille ei kuka tahansa voi lähettää viestejä, vaan oli otettava yhteys ainejärjestön hallituksen jäseniin ja pyydettyä heitä lähettämään viestini eteenpäin opiskelijoille. Vain kolmen hallituksen jäsen vastasi välittäneensä viestini eteenpäin, joten jäin melko lailla epä tietoiseksi päätyikö kirjoituspyyntöni lopulta kaikille tavoittelemilleni listoille. Suuri osa vastauksista ensimmäisellä kerralla tuli yhden aineen opiskelijoilta, joten aloin epäillä oliko viestini kaikille listoille välittynyt. Esimerkiksi yhteiskuntatieteellisestä ei tullut tuolloin yhtäkään vastausta ja esiolettamukseni oli, että juuri sieltä saattaisi vastauksia tulla. Yhteiskuntatieteellinen käsittää kuitenkin laajan kirjon eri aloja.

Toisaalta pohdin, että ajankohta jolloin kirjoituspyyntöni lähetin ei opiskelijoita ajatellen ollut paras mahdollinen. Loppuvuodesta opiskelijoilla on erilaisia deadlineja opiskelutöiden ja tenttien kanssa, joten aikaa ja innostusta sen puolesta kirjoituspyyntöni vastaamiseen ei välttämättä monilla ole ollut. Uusintapyyntöni laitoin tammikuun ensimmäisellä viikolla, jolloin uusi lukukausi ei vielä ollut alkanut. Ajattelin, että tämä voisi ajankohtana olla parempi ja ainakin siksi poikia lisää kirjoituksia. Toisella kerralla kirjauduin myös itse useiden ”suljettujen” sähköpostilistojen jäseneksi, jotta sain lähetettyä viestini suoraan listalle. Näin yritin varmistaa sitä, että viestini todella listan jäsenet tavoittaisi. Edelleen jäin osittain epävarmaksi – lähetettyäni viestin, en itse sitä saanut vaikka olin listojen jäsenenä. Ilmeisesti toinen kierros tavoitti useammat opiskelijat, sillä tuplasti

enemmän kirjoituksia sain ensimmäiseen kertaan nähden. Eräs tutkimuseettisyyden näkökulmasta ongelmallinen seikka ilmeni sähköpostin käyttämisessä aineiston keruun välineenä. Eräs vastaajista nimittäin lähetti henkilökohtaisen arkaluonteisen kertomuksensa vahingossa koko sähköpostilistalle sen sijaan että se olisi tullut vain minulle. Olisikin ollut tärkeää mainita aineistopyynnössä, että kirjoittajat huomaisivat laittaa vastaanottajaksi minut, eivätkä vastaisi lähettäjälle, joka oli kunkin opiskelijan opiskelijajärjestön sähköpostilista.

### **3.6 Elämäkulun näkökulma aineiston käsittelyssä**

Tutkiessani koulutuksen ja koulutuspolkujen katkosten merkitystä eletyn elämän varrella, koen mielekkääksi tarkastella sitä elämän ajallisen ulottuvuuden kehyksessä. Tutkimukseni ei silti ole varsinaisesti elämäkulututkimus, joka vaatisi parhaimmillaan vuosien työskentelyä tutkittavien kanssa. Se on tutkimuksessani enemmänkin yksi analyttinen näkökulma.

Elämäkulkuun, sen siirtymiin ja vaiheisiin liittyvät käsitykset sekä niitä koskevat diskurssit toimivat kulttuuristen mallitarinoiden aineksina ja varantona, josta yksilölliset elämäkulureflektiot kulloinkin ammentavat. Yksilöllinen elämä liittyy yhteiseen kulttuuriseen kokemukseen kulttuuristen kielikuvien kautta. Tutkimuksessa käytettävät teoreettiset käsitteet, joilla elämänaikaa hahmotetaan korostavat sen joitakin piirteitä jättäen toisia taustalle. Tällaisia metaforisia konstruktioita ovat esimerkiksi elämäkaari, elämäntapahtumat ja elämäkulku. Elämäkaari on syklinen näkökulma elettyyn elämään, elämäntapahtumat kuvaa elämää tapahtumien sarjana ja elämäkulun käsitteen kautta elämä ymmärretään jatkumoksi. Elämäkulun käsite on ollut suosittu sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa, koska se korostaa prosessuaalisuutta, dynaamisuutta ja monimuotoisuutta. Elämäkulun ideaan sisältyy käsitys siitä, että yksilö kohtaa elämänsä varrella tiettyjä rooleja ja tilanteita, mutta niiden ajankohta voi vaihdella suuresti yksilöiden elämäkerroissa. Esimerkiksi perinteinen elämäkaaren käsite hahmottaa näitä tapahtumia ja rooleja paljon enemmän ennalta määrättyyn vaiheeseen kuuluvina. Lisäksi elämäkulun idea sisältää muutoksen ja jatkuvuuden yhteyden (Giele & Elder jr. 1998, 22; Vilko 2000, 78–79.)

Elämäkulututkimuksessa analyysin keskiössä on yksilöiden subjektiivinen arkipäiväinen elämä, jossa toisiinsa kytkeytyvät sosiaaliset tilanteet konkretisoituvat. Ihmistä ei pelkistetä minkään tietyn kategorian kautta vaan hänet nähdään aktiivisena toimijana omassa elämäntilanteessaan. Situaationsa eli elämäntilanteensa puitteissa hän toimii yhteiskunnallisesti määrättyneisiin

asetelmiin sitoutuneena valintoja tekevänä toimijana. (Pohjola 1994, 66-68.) Omassa tutkimuksessani tällainen asetelma on nuoren aikuisen yksilöllinen aikuistumiseen liittyvä elämäntilanne, jolle tietynlaiset puitteet luo koulutuksessa tai koulutuksen ulkopuolella oleminen. Elämänkulun prosessissa kollektiiviset kriteerit ja yhteiskunnallisen elämisen ehdot asettavat raamit yksilölliselle toiminnalle. Tästä syystä on tärkeää analysoida myös yleisiä yhteiskunnallisia ja paikallisia reunaehtoja jokapäiväisen elämän määrittymiselle. Tutkimuksen lähtökohtana ovat toimijan erityiset kokemukset mutta samalla niitä pyritään yhdistämään yleisten puitteiden analyysiin. Painotus on kuitenkin yksilöiden erityvien elämänstrategioiden ja toiminnan tutkimisessa. Oman tutkimukseni osalta tämä tarkoittaa sitä, että koulutus on vain yksi osa tutkittavien nuorten aikuisten elämisen kokonaisuudessa. (Pohjola 1994, 66–68.)

Elämänkulun näkökulmasta ymmärrän elämän, Vilkon (2000, 79) tavoin, erilaisia risteyksiä ja polkuja sisältäväksi matkaksi alku- ja päätepisteineen. Näin ollen elämänkulun perspektiivi on oivallinen tarkastellessani nuorten ihmisten elämää yksilöllisine elämäntilanteineen, jonka oletan sisältävän valinnan paikkoja, muutoksia, vaikeuksia ja uusia mahdollisuuksia. Se sisältää liikkeen useaan suuntaan ja toisten mahdollisuuksien ulottuvuuden. Tutkimuksessani kuitenkin ilmenee myös elämäntapahtumien kerronnallinen taso, jossa tuotetaan jatkuvuutta ja elämänvaihereflektiota jälkikäteen elämänaikaa pohtiessa, sekä elämänkulun vaiheisiin ja siirtymiin liittyviä merkityksiä koottaessa. (Vilko 2000, 80.) Tutkimuksessani nuoret aikuiset kertovat elämästään sitä jälkikäteen konstruoiden, jolloin elämäntapahtumien hahmottamisen taso tulee myös mukaan. Vilko (2000, 80) kirjoittaaakin, että erilaisia elämään liittyviä metaforia ei tule nähdä toisiaan poissulkevin vaan ne elävät toisiaan täydentäen, rinnakkain ja erilaisia yhdistelmiä muodostaen. Tutkimuksessani elämänkulun käsitteen kautta elämä hahmottuu verkkomaisena elämän valintojen koosteena, josta tutkittavat vuorovaikutuksessa kanssani luovat ymmärrettävän kertomuksen elämäntapahtumia jälkikäteen yhteen sovittaen. (Mt. 79–80.) Tutkimukseni ei siis kuitenkaan ole varsinaisesti elämäkultututkimus, mutta analyttisessä näkökulmassani on piirteitä siitä.

### **3.7 Aineiston analyysi**

Aineistoon tutustumisen aloitin lukemalla kertomuksia läpi sitä mukaa kun niitä sain. Luin jokaisen yksitellen aina kunkin saatuaani, sitten kasasin niistä yhtenäisen aineistotiedoston, jonka tulostin 40 sivun nivaskaksi, jota edelleen luin useamman kerran läpi. Lähdin aluksi lukemaan tarinoita mahdollisimman puhtaasti, kuten romaanejakin luetaan: käpertyneenä viltin alle sohvan nurkkaan

suklaalevyn kanssa, odottaen innolla mitä kertomus tuo tullessaan. Vasta tämän jälkeen aloitin varsinaisen analyttisen luennan.

Noudattelin siis Vilma Hännisen (2010) esiin tuomaa narratiiviseen aineistoon tutustumisen tapaa. Hänninen painottaa, että narratiivisen aineiston analyysi tulee ehdottomasti aloittaa juuri avoimella lukemisella, ilman ”analyttisiä” silmälaseja. Ensimmäisen lukukerran lukutavaksi hän ehdottaa sellaista, jolla tavallisia romaanejakin luetaan: tulisi antautua tekstin vietäväksi jännittäen mitä seuraavaksi tulee tapahtumaan. (Hänninen 2010, 167.) Ensimmäinen lukukerta toteutui luonnostaan jokseenkin tähän tapaan. Tosin, vaikka pyrin olemaan mahdollisimman avoin ja aineistolähtöinen, en näe, että sellainen täysin puhtaasti voi koskaan toteutua. Tutkimuksen tekijän mieli ei koskaan ole täysin tyhjä hänen lähtiessään matkaan aineistonsa kanssa (Kiviniemi 2010, 74) – kuten ei romaanin lukijankaan tarinan pyörteitä odottaessaan. Lukijan ja analyysintekijän mieli on täynnä erilaisia tiedollisia ja persoonallisia jäsennyksiä, jotka vähintään alitajuisesti vaikuttavat lukemisenprosessiin. Alusta saakka lukemistani ohjasi siten osaltaan tutkimukseni konteksti ja ne odotukset ja teoreettiset jäsennykset, joita tutkimukseni teon aikana olin jäsennellyt, sekä toisaalta toki myös kaikki muu tieto, jota elämänmatkalla on mieleeni rakentunut. Tässä mielessä analyysiäni voi luonnehtia löyhästi Jari Eskolan (2010, 182) kuvaamaksi teoriasidonnaiseksi analyysiksi, jossa on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei nouse suoraan teoriasta.

Toisella lukukierroksella tekstejä tulisi Hännisen (2010, 167) mukaan lukea kuten romaaniakin toiseen kertaan. Juoni on tällöin jo tiedossa mutta tällä kertaa on mahdollista löytää uusia pieniä vivahteita ja murtumia yleissävyssä. Tämän lukemisen jälkeen voi hiljalleen siirtyä analyttiseen tekstin työstämiseen. (Mt. 167) Tähän tapaan myös itse syvensin vähitellen aineistoni analyysiprosessia.

Narratiiviselle tutkimukselle ei ole tarjolla kuitenkaan yksiselitteisiä analyysimenetelmiä vaan tutkimuksen analyysitavan valinnan mahdollisuuksia on monia. Usein aineiston analyysi vaatii eri tapojen yhdistelyä. Se onko tutkimuksen kiinnostuksen kohteena aineiston sisältö vai muoto on kuitenkin yksi analyysin peruslähtökohta. Sisällöstä kiinnostunut tutkija kysyy mitä kerrotaan, muodosta kiinnostunut puolestaan miten kerrotaan. Jälkimmäisessä tapauksessa litterointi vaatii erityistä tarkkuutta, jotta haastatteluaineistoon tulee kirjatuksi äänenpainot, tauot ym. Kertomuksen sisältöä tutkittaessa litteroinnissa sen sijaan pääsee helpommalla. (Laitinen & Uusitalo 2008, 131, 135.) Oman tutkimukseni kohdalla litterointivaihe jäi pois aineiston luonteen vuoksi. Itse olin lähtökohtaisesti kiinnostunut siitä mitä nuoret tarinoissaan kertovat, en niinkään kertomusten muotoseikoista.

Monet tutkijat tuovat narratiivisessa tarkastelussa keskeisenä esiin karkean erottelun *narratiivien ja narratiivisen analyysin* välillä. Polkinghornen (1995, 6-7) mukaan narratiivien analyysissä on kysymys kertomusten luokittelusta erilaisiin luokkiin esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden avulla. Narratiivisessa analyysissä sen sijaan painotetaan uuden kertomuksen luomista aineiston kertomusten perusteella. (Polkinghorne 1995, 6-7) Tässä tutkimuksessa painottuu narratiivien analyysi.

Hyvärinen (2006, 17–23) jaottelee neljä erilaista perusmallia narratiivisen tutkimuksen analyysiin, joita tutkimuksessa on mahdollista yhdistellä eri tavoin. Näistä ensimmäinen on *temaattinen luenta tai sisällön analyysi*, jossa on kysymys teemoittelusta ja sisältöjen poimimisesta aineistosta. Teemojen ja sisältöjen poimimisessa saattaa kuitenkin kadota aineiston erityisluonne, eli kertomuksellisuus ja vuorovaikutus. Toinen tapa on liittää teemat ja eriteltyt poiminnat kertomukseen, esimerkiksi alustavasti todetun tarinakulun vaiheisiin. Näin ollen kysymys on siitä millaisen merkityksen jokin tietty ilmiö saa riippuen siitä missä vaiheessa tarinaa se ilmenee.

Toinen analyysitapa on *kertomusten luokittelu kokonaishahmon perusteella*. Tämä tarkoittaa kertomuksien luokittelua esimerkiksi lajityyppien mukaisesti. Pelkistetyimmillään tällainen analyysi voi pyrkiä paikallistamaan yhden ja eri muodoissaan toistuvan tarinamallin, johon kaikki kertomukset sopivat. Parhaimmillaan tällainen analyysi on silloin, kun tarinamallit eivät ole yleisiä genrejä vaan nimenomaan aineistoon perustuvia jäsennyksiä. Aineistoon perustuva jäsentely on Hyvärisen (2006, 18) mielestä kuitenkin haastava varsinkin opiskelijalle, sillä ei ole olemassa mitään helppoa mallia tai metodologia jonka avulla sen voisi tehdä. Lisäksi usein tutkijalta vaaditaan tarinamallien jäsentelyä tarkempaa ja perustellumpaa analyysiä. Oma narratiivien analyysini noudattaa osaltaan enemmänkin edellä mainittua temaattista luenta ja sisällönanalyysiä.

Juuri tyyppikertomusten, joita nimitetään myös muun muassa referaateiksi, sisältöselostuksiksi ja juonitiivistelmiksi, muodostaminen on suosittu analyysitapa narratiivisessa tarkastelussa. Kysymyksessä on siis aineiston keskeisten elementtien, moninaisen tarinavarannon, tiivistäminen eräänlaisen tyyppittelyn avulla. Tyyppikertomuksissa käy ilmi niin sanottujen keskimääräisten tyyppillisten tarinoiden juonirakenne keskeisine elementteineen, tarinassa olleet keskeiset henkilöt ja muutostekijät. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Itse muodostin teemoittelun ja kertomuksissa esiintyneiden keskeisten juonenkäänteiden perusteella saamani jäsentelyn jälkeen tuloslukuissa esiin tulevat koulutuspolkutyypit. Tässä mielessä käytin siis analyysissäni myös eräänlaista tyyppittelyä yhtenä menetelmänä.

Narratiivinen analyysi riippuu kaiken kaikkiaan tutkittavasta ilmiöstä, tutkimuskohteesta, tutkimusongelmasta ja tutkimuksen käytännön toteuttamisesta. Analyysi voi olla tarkka, mutta useimmiten se on enemmän tai vähemmän vapaamuotoinen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006), jollaiseksi miellän myös oman analyysini. Jokaisessa tutkimuksessa analyysi rakentuu lopulta yksilöllisesti,

tutkijan on oltava herkkä aineistolleen, luova ja rohkea löytääkseen tarkoituksenmukaisen tavan aineistonsa käsittelylle. (Laitinen & Uusitalo 2008, 131;135.) Juuri tästä syystä en ennakolta voinut enkä halunnut lyödä lukkoon työskentelymenetelmää vaan ajatuksenani oli tutustua aineistoon ja asennoitua analyysiin prosessina, joka löytää ainutlaatuisen muotonsa työskentelyn aikana. Näin siitäkkin huolimatta, että ymmärsin narratiivisuuteen perehtyessäni sen olevan siten tutkijalle aineistolähtöisyydessään haasteellinen. Haasteellisuutta narratiivisessa tutkimuksessa lisää juuri analyysin aikaavievuus. Se sisältää useita analyysivaiheita, ja alkuperäiseen aineistoon on palattava usein, kuten itsekin jouduin tekemään. (Vuokila-Oikkonen ym. 2003, 104–105.)

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi liittyy koko tutkimusprosessiin ja analyysin osalta luotettavuutta voidaan vahvistaa muun muassa kuvaamalla mahdollisimman tarkasti analyysiprosessin kulku (Lieblich, Tuval & Zilber 1998, 171–174). Lieblich ym. (1998, 171–174) pitävät eräänä tärkeänä luotettavuuden kriteerinä aineiston riittävyttä tai laajuutta, joka tarkoittaa tutkimuksen tuloksena syntyneiden tulosten monipuolista ja rikasta esitystä. Tutkijan on osoitettava, että hän on saanut riittävästi havaintoja tutkittavasta ilmiöstä. Analyysiprosessia on kuvattava siten että lukijalla on mahdollisuus seurata mistä ja miten tutkija on havaintonsa tehnyt ja tuloksensa saanut. Tutkijan on siksi osoitettava millaisia kysymyksiä hän on aineistolleen tehnyt ja miten hän on näitä kysymyksiä tehnyt. Tutkijan on siis esitettävä näin aineistonsa analyysi tai lukutapa. Tutkimusraportissa tutkijan tulisi kuvata esimerkkikysymyksiään ja analyysinsä kulkua autenttisella materiaalillaan, kuten itse tulen jatkossa tekemään. Seuraavaksi kuvaan mahdollisimman tarkasti kuinka aineistoni kanssa työskentelin.

Aineistolähtöisyys tarkoitti minulle keskustelua, vuorovaikutusta aineistoni kanssa, reflektointia, yhä uudelleen ja uudelleen aineistooni palaamista ja näkökulmieni tarkistamista. Tarinat olivat kokonaisuuksia, joissa osa saa merkityksensä kokonaisuudesta, siksi osiin ”pilkkominen” (teemoittelu) tuntui toisinaan todella vaikealta. Rakensin analyysiäni juuri tämän aineiston ehdoilla. Aloittelevalle tutkijalle tarinallinen aineistolähtöisyys osoittautuikin yllättävän haastavaksi. Tarinat tutkimusaineistona ovat kahtalaisia: ne voivat tarjota antoisan, syvälle menevän aineiston tai aineisto voi jäädä pinnalliseksi ja niukaksi. (Vilkko 1997, 183.) Itse sain kertomuksia tyydyttävän määrän, joista osa meni syvemmälle kuin toiset. Syvemmälle menneet tarjosivat myös analyysille enemmän aineksia.

Mitä useammin kertomuksia luin, sitä läheisemmäksi ne yleisesti ottaen kirjoittajineen muodostuivat minulle. Omaelämäkertojen lukeminen herättää kuitenkin erilaisia reaktioita. Tarinat vaikuttavat vahvasti tunteisiin, toiset koskettavat, jopa vavisuttavat, toiset puolestaan saattavat



”jättää kylmäksi”. (Vilkko 1997, 183–184.) Aineistossani tällaisia kylmäksi jättäneitä eivät välttämättä olleet lyhyimmät, mutta jollakin tavalla luettelomaiset, vähän vihjeitä sisältäneet tarinat. Jotkut tarinat suorastaan riipaisivat tai ihastuttivat. Tunnereaktioissa oli osin kyse siitä, että peilasin tarinoista myös itseäni, luin itseäni ja omaa elämääni niistä – välillä jouduin ja välillä sain palata omiin lukion jälkeisiin kasvunvuosiini, niin hyvin kuin hankaliinkin hetkiin. Lukion jälkeen pidin itse kaksi välivuotta käyden töissä ja opiskellen avoimessa. Muutin lukion jälkeen omaan kotiin ja myöhemmin toiseen kaupunkiin opiskelemaan. Kävin läpi aivan samoja asioita kuin aineistoni kirjoittajat aikanaan. Lisäksi olen elänyt myös siinä mielessä tutkittavien kanssa samankaltaista elämänvaihetta, että olen itse opiskelija. Opiskelija-arjen ja perhe-elämän kiemuroissa olen saanut käydä jatkuvaa taistoa itseni kanssa siitä, että suoritan tutkintoni loppuun, vaikka erilaiset paineet ja arjen tosiasiat ovat vetäneet minua työelämään. Koulutuksen loppuun suorittaminen on itselleni kuitenkin itsestään selvä asia. Omakohtaiset kokemukset analyysiä tehdessä olivat toisaalta hyvä, toisaalta huono asia. Ne antoivat mahdollisuuden samastua, kohdata ja ymmärtää. Toisaalta jotkut asiat saattavat olla itselleni niin itsestään selviä, että en ehkä ole niitä nähnyt, niin kuin joku ”ulkopuolinen” olisi. Tutkin omaa ikäluokkaani, jonka kanssa tavalla tai toisella elän yhteiskunnallisella tasolla samankaltaista nuoruutta ja aikuisuutta. Eri sukupolven edustaja voisi nähdä ja painottaa ehkä erilaisia asioita.

Jotkut tarinat sen sijaan koskettivat ihan itsessään, kertoessaan selviytymisestä, nuoren omista voimista, itsensä löytämisestä. Pyrin luonnollisestikin olemaan tasapuolinen tarinoihin – ja niiden kautta kertojiinsa – tutustuessani, mutta kuten tavallisessa arkipäiväisessä elämässä, joidenkin ihmisten kanssa kemiaat kohtaavat paremmin kuin toisten, myös osa tarinoista kosketti minua eri tavalla kuin toiset. Nämä tarinat jäivät eri tavalla mieleen. Tämä puolestaan edellytti, että pidin huolen siitä, että nämä tarinat eivät kuitenkaan ”valtaisi” tulkintojani, vaan palasin systemaattisesti tutkimaan niitä ”kylmemmäksikin” jättäneitä, sen verran kuin voisin niitä hyödyntää. Mitä useammin kertomuksia luin, sitä etämmälle pääsin tunteistani ja kykenin eri tavalla keskittymään tarinoiden varsinaiseen analyysiin itseni peilaamisen jäädessä sivummalle.

Analyysini toteuttamisen lähtökohtana oli tutkittaville lähettämässäni kirjoituspyynnössä esittämäni väljä teemarunko. (ks. liite) Olin kirjoituspyynnössäni esittänyt, että tutkittavat voivat halutessaan käyttää apuna pyynnössä esittämiäni väljiä kysymyksiä. Suurin osa olikin jäsentänyt kertomuksensa pitkälti niiden mukaisesti. Osa oli kirjoittanut ensin tarinansa itsenäisenä kokonaisuutena ja lopuksi vielä tiivistänyt esittämieni kysymysten alle vastauksensa tiivistetyssä muodossa kustakin ”vaiheesta” erikseen. Osa oli kirjoittanut tarinansa kokonaan otsikoimalla sen osatarinoiksi

esittämieni kysymysten alle. Tämän lähes kaikissa ilmenevän ajallisen jäsennyksen avulla aineistoa oli helppo lähteä jäsentämään analyysin alkuvaiheessa.

Lähdin aluksi järjestelmään aineistoani teemoittelemalla sitä elämäkulullisen jäsennyksen mukaisesti ajasta ennen koulutuspolun katkeamista (alku), koulutuksen keskeytymiseen ja koulutuksen ulkopuolella olemiseen (keskikohta) ja siitä edelleen koulutuksen uudelleen aloittamisesta tähän päivään (loppu). Voidaan siis sanoa, että jaottelin kokonaiset tarinat näin osatarinoiksi. Se tuntui tälle aineistolle sopivalta tavalta jo siksi, että kirjoittajat itse olivat kirjoittaneet kertomuksensa tähän tapaan. Annoin jokaiselle vaiheelle oman värin, jolla koodasin kyseisestä vaihetta koskevia tarinan osia aineistosta. Tässä vaiheessa kysyin paitsi sitä, keitä kirjoittajat ovat ja millaista heidän kuvaamansa elämä on ja on ollut: hahmotin aineistoni tarinoiden juonta, punaista lankaa, henkilöitä, tapahtumia, tapahtumien kontekstia, mahdollisia käännteentekeviä hetkiä jne.

Käytin hyvin väljästi tässä vaiheessa hyväkseni Hännisen (2010, 167–169) ja Hyvärisen (2010, 94–96) esittelemää William Labovin ja Joshua Waletzky (1967/1997) suullisen kertomuksen rakennemallia, joka on eräs tapa jäsentää kertomuksen etenevää rakennetta. Se auttoi hahmottamaan tarinan kulkua, sen eri osatekijöitä ja niiden merkitystä toisilleen. Rakennemalliin sisältyvät seuraavat kertomuksen osiot:

- Tiivistelmä (Summaa kertomuksen pääsisällön. Mistä kertomuksessa on kysymys?)
- Orientaatio (Johdattaa lukijan siihen tilanteeseen josta tarina alkaa. Missä, milloin, ketkä, miksi?)
- Mutkistuva toiminta (Tarinan liikkeelle sysääviä ja eteenpäin kuljettavia tapahtumia. Mitä tapahtui?)
- Lopputulos (Juonen päätös. Mihin tapahtumat päättyivät?)
- Päättäntä (Palauttaa kertojan tapahtumien ajasta kertomisen hetkeen)
- Arviointi (Synnyttää kertomusten dramatiikan, kerrottavuuden perusteen. Mikä oli hyvää, mikä pahaa, erikoista, merkittävää?)

Hyvärinen (2010, 95) kuitenkin huomauttaa, että mallia hyödynnettäessä on tärkeää muistaa kaksi seikkaa. Ensinnäkään suulliset tarinat eivät aina etene juuri tässä järjestyksessä. Useissa hyvissä kertomuksissa orientaatiota manipuloidaan tietoisesti niin, että jokin tärkeä tilanteeseen liittyvä tekijä paljastuu vasta lopussa. Toinen huomautus koskee sitä, että malli on alun perin kirjoitettu hyvin pienten ja dramaattisten kertomusten jäsentämiseen. Monesti arviointi ja toiminta sekoittuvat

toisiinsa, eikä niitä ole helppo erotella keskenään. Esimerkiksi ”Menin töihin” tai ”Raahauduin töihin” kertovat samasta toiminnasta eri tavoin sitä arvottaen.

Labovin ja Waletzkyin teoriassa kertomuksen tulkintaan vaikuttaa kertovien lauseiden järjestyksen lisäksi kulttuuriset odotukset. *Kertovilla lauseilla* tarkoitetaan lauseita, jotka seuraavat ajallisesti toisiaan. Esimerkiksi ”*Rakastan kenkiä, mutta inhoan ostaa niitä*” ei ole kertomus, sillä rakastaminen ja inhoaminen ovat ajallisesti päällekkäisiä. Seuraavissa lauseissa on toisin: ”*Rakastuin Kirstiin. Vaimoni jätti minut.*” Vaikka näiden lauseiden muodostama kertomus on vaillinainen, niiden perusteella lukija voi rakentaa mielessään tapahtumakulkua ja arvioida kertomuksen henkilöitä. (Hyvärinen 2010, 95.) Tapahtumakulkujen rakentamisessa ja henkilöiden arvioimisessa lukija käyttää tulkintavälineenään nimenomaan *kulttuurisia odotuksia*. Hän ei tukeudu tulkinnassaan pelkästään aineistoon, sillä erilaiset kulttuuriset käsikirjoitukset ja mallit kulloinkin kerronnan kohteena olevasta tilanteesta vaikuttavat kertomuksen jäsentämiseen. Esimerkiksi erotilanteesta luomme erilaisia mielikuvia, riippuen siitä miten asia kerrotaan:

*”Vaimoni jätti minut. Rakastuin Kirstiin.”*

*”Rakastuin Kirstiin. Vaimoni jätti minut.”*

Vaikka siis kertomuksen lopputulos olisi käytännössä sama, kulttuuriset odotukset jäsentävät kertomukset jopa täysin toisistaan poikkeaviksi. Riippuen siitä millaisia tapahtumajaksoja ja luonnekuvauksia mielessämme kertomuksiin liittyen luomme, niistä muodostuu erilaisia.

Hyvärinen (2010, 95) näkee, että Labovin ja Waletzkyin mallia onkin mielekkäämpää tarkastella funktionaalisenä mallina kuin rakennemallina. Tällöin voidaan kiinnittää huomio siihen miten merkityksellistä juuri arviointi on kaikelle kertomiselle. Keskeiseksi nousee tällöin kerrottavuuden käsite (tellability). Kerrottavuus viittaa kuvattujen tapahtumien yllättävyyteen, eli kysymyksiin siitä miksi tarinaa kerrotaan (”Entä sitten?”). Kerrottavuus on lisäksi tilannesidonnaista. Läheisille kerrotaan arkisia pieniä tarinoita esimerkiksi huonosti nukutuista öistä, mutta niiden kertominen työpaikalla vuosien päästä on kuitenkin täysin merkityksetöntä. Haastattelutilanteessa kerrottavuus muodostuu, kun haastattelijalla antaa luvan ja jopa kannustaa kertomaan laveasti. Tässäkin tilanteessa haastateltava kuitenkin pohtii, onko kerrottu riittävän kiinnostavaa haastattelijan kannalta ja etsii vuorovaikutustilanteessa koko ajan merkkejä siitä eteneekö kertomus kiinnostavalla tavalla. (Hyvärinen 2010, 95–96.) Tutkimuksessani haastattelijan asema rakentui kirjoituspyynnön kautta.

Osa vastaajista pohti sähköposteissaan oliko heidän tarinansa ”oikeanlaisia” ja tarpeeksi tietoa sisältäviä ja kehottivat kysymään tarvittaessa tarkennuksia, mikäli haluaisin.

Erityisesti käytin hyväkseni mutkistavan toiminnan, lopputuloksen ja evaluaatioiden käsitteitä hahmottaessani juonta ja kertomuksen kertomisen ”pointtia”, eli sitä miksi tarina on kerrottu minulle ja mitä tarina kaikkienensa kertojalleen on merkinnyt. (mm. Hänninen 2010, 169–168; Hyvärinen 2010, 94–96.) Tässä vaiheessa sain huomata, että osa tarinoista oli muodoltaan lähinnä kronikoita, niissä lueteltiin tapahtumat mutta kokemuksia ei arvioitu sen kummemmin oman elämän kannalta. Näistä ”tarinoista” en siten voinut tehdä kovin pitkälle meneviä tulkintoja, sillä ne vain kuvasivat peräkkäisiä tapahtumia mutta ei näiden merkitystä. Käytännössä sain tällaisista teksteistä irti lähinnä sen, millaisten vaiheiden kautta koulutuspolku on kulkenut, mutta kokemuksellisen tason tulkintaa oli melko hankala, ellei mahdotontakin lähteä tekemään.

Kertomukset olivat eripituisia ja myös rakenteeltaan vaihtelevia. Jotkut niistä olivat kirjoitettu raportinomaisemmin koulutukseen liittyviä tapahtumia luetellen, toiset olivat ”tarinallisempia”, kuvailevampia ja niissä oli selkeämpi juoni. Joissakin kertomuksissa viitattiin koulutuksen ulkopuoliseen siviilielämään hyvin vähän, jos ollenkaan, toisissa tarinoissa taas siviilielämä sai suuremman merkityksen myös koulutuspolkua muovanneena tekijänä. Kaikki kertomukset tarjosivat analyysilleni aineksia, mutta rikkaammat kertomukset muodostuivat antoisimmiksi.

Vilma Hännisen (2000) tarinallisen identiteettiin liittyvä teoreettinen jäsenitys oli minulle toinen, varsin väljä apukeino, jonka analyysiäni tehdessä pidin mielessäni, kun hahmotin nuorten identiteetin rakentumista. Hännisen luoman mallin mukaisesti ymmärrän saamani kirjoitetun aineiston kertomuksiksi, joiden avulla kirjoittajat kertovat minulle oman sisäiseksi tarinaksi muodostuneen tulkintansa heidän elämiensä tapahtumista, eli draamasta. Ymmärrän heidän tulkintansa heidän oman situaationsa, ympäröivien kulttuuristen mallien sekä heidän oman sisäisen tarinansa vuoropuhelussa rakentuneeksi ja ajassa edelleen muuttuvaksi. Kirjoittaessaan he ovat muovanneet sisäisestä tarinastaan kirjallisen tulkinnan, jota puolestaan minä tutkijana tulkiten. Identiteettiä tulkitessani pohdin miten sisäinen tarina ajan ja tapahtumien seurauksena mahdollisesti muovautuu, murtuuko se tai muuttuuko, vai eteneekö elämä enemmänkin tasaista latua eteenpäin.

Tutkimukseni tarinankertoajat kirjoittivat minulle tarinoitaan tästä hetkestä käsin tulkiten. Tämä tarkoittaa, että draama, eli ne tapahtumat, josta he nykyhetkellä kirjoituksissaan kertoivat, oli heidän oma sisäinen kokemuksensa asioiden kulusta ja merkityksestä. Menneet tapahtumat, mennyt elämä tulkkiutui tämän hetken näkökulmasta käsin ja tätä tulkitsemaansa tarinaa he kertoivat minulle.

Analysoidessani kertomuksia nämä tarinalliset tasot tuli pitää mielessä. Kirjoittajat olivat saaneet etäisyyttä menneisiin tapahtumiin ja ne olivat tulkituneet osaksi heidän sisäistä tarinaansa. Kuvaillessaan esimerkiksi hetkiä koulutuksen katkettua, he kuvailivat sitä miten he tästä hetkestä katsoen nyt asiat muistavat ja tulkitsevat. Jos tutkittavat olisivat vastanneet minulle juuri koulutuksen keskeydyttyä, olisivat tarinat tuosta ajasta saattaneet olla jokseenkin toisenlaisia – vielä muotoaan ja juontaan etsiviä aihioita. Ajan myötä kokemukset ovat tarinoituneet, saaneet elämänsä merkityksensä ja muovautuneet osaksi sisäistä tarinaa, kerrottavaan muotoon.

Analyysi muodostui siis vähitellen sitä tehdessä. Se ei ollut ennalta tarkasti määritelty, vaan syntyi vuoropuhelussa aineiston kanssa. Jo mainitsemani teoreettiset jäsenyykset toimivat apukeinona, tienviittana, minne suuntaan on mahdollista kulkea mutta vasta yksilöllinen maasto osoitti miten kulkeminen eteenpäin onnistuu. Ensin hahmotin koulutuspolun luonnetta ja jaottelin kertomukset ryhmiin sen mukaan oliko keskeytyminen omaehtoinen vai vastentahtoinen. Nämä jäsenyykset jaoin sisäisesti vielä omiin koulutuspolkutyyppeihinsä. Jäsenyykset ”nousivat” aineistosta, enkä siis ollut niitä etukäteen muotoillut. Näin muodostui alla oleva jaottelu, jota mukaillen olen nimennyt tulosluvut.

- **Vastentahtoisesti koulutuksen ulkopuolelle:**

- *Pääsykokeissa epäonnistujat*
- *Turhautujat*

- **Omaehtoisesti koulutuksen ulkopuolelle:**

- *Kokeilijat*
- *Hengähtäjät*
- *Ajautujat*

Kunkin ryhmän ylläluvun (esimerkiksi ’pääsykokeissa epäonnistujat’) jaoin analyysiä tehdessäni vielä alaotsikoihin kertomuksia yhdistävän, analysoimani juonenkulun mukaisesti. Nämä väliotsikot olivat minulle apuvälineenä ja jäsensivät analyysin työstämisen ja kirjoittamisen vaiheessa tekstiä ja tarinoiden kulkua.

Väliotsikkojäsenyykset näyttivät tältä:

Pääsykokeissa epäonnistujat:

- Yhden kortin varassa – hyvän oppilaan koulutuspolku katkeaa pääsykoekilvassa vastoin omia odotuksia
- Yksinäisten välivuosien kriisi
- Sopeutumista ja valmistautumista pääsykokeisiin
- Helpotus

Venyneisiin väli vuosiin turhautuneet

- Pääsykokeissa käydään vailla paineita ja väli vuodella selkiytetään suunnitelmia
- Pitkittyneet väli vuodet turhauttavat
- Viimeinkin päämäärä - hyötyjen ja haasteiden ristiaallokossa

Kokeilijat

- Yksin päätöstensä äärellä - hätäisiä valintoja ja rohkeita ratkaisuja.
- Odotusten ja omien ratkaisuiden ristiaallokossa selkiintyvät suunnitelmat
- Kokeilujen kautta perille

Hengähtäjät

- Vaihtelua ja lepoa
- Aikuistumisen käännekohta

Ajautajat

- Yhteentörmäys koulumaailman kanssa.
- Elämäkoulun arvokkain opein koulunpenkille

Karkeasti luonnostellen kertomuksissa painottuu kaava, jonka mukaan koulutuspolun keskeytyminen on tarinan alku, keskikohta sijoittuu koulutuksen ulkopuolisiin vuosiin ja loppu opintojen alkamiseen ja nykyhetkeen. Kertomusten dynamiikka syntyi näiden osatarinoiden sisältämistä keskeisistä käännteistä (mutkistava toiminta), jotka kussakin tyyppissä ilmenivät eri tavoin.

Päädyn jäsentämään kertojat näihin tyyppeihin yksinkertaisesti ensinnäkin keskeytymisprosessin luonteen perusteella (miksi koulutuspolku keskeytyi ja miten se koettiin). Ensin jäsentäin aineiston omiin pinoihinsa sen mukaisesti, minkä tyyppinen koulutuksen ulkopuolelle päätyminen prosessi oli ollut. Aluksi ryhminä olivat vain vastentahtoisesti ja omaehtoisesti ulkopuolelle. Tämän jälkeen aineistoa edelleen lukiessani jäsentyivät alatyypit: pääsykokeissa epäonnistujat, venyneisiin väli vuosiin turhautuneet, kokeilijat, hengähtäjät ja ajautajat. Suuri osa kertomuksista oli melko helppo jäsentää tiettyyn ryhmään, mutta osan kohdalla oli vaikea määrittää minkä alle se kuului. Analyysin kuluessa jotkin kertomuksista paikansin uudelleen.

Perustelen jäsenystapaa lisäksi sillä, että kunkin tyyppin sisällä myös tietyt teemat ”nousivat” toistuessaan erityisen keskeisiksi ja saivat samankaltaisia merkityksiä. Tarkoitan tällä sitä, millaisen merkityksen keskeytymisprosessi koko tarinan kannalta saa. Samat teemat näyttäytyivät mahdollisesti myös muiden tyyppien tarinoissa, mutta käsittelen kutakin teemaa erityisesti siinä ryhmässä missä se keskeisesti painottui. Koulutuksen ulkopuolisten vuosien ja koulutuksen uudelleen aloittamisen ja jatkamisen merkitys on kussakin tarinassa yksilöllinen ja on luonnollista,

että tyypittäminen kadottaa aina jotakin tuosta yksilöllisyydestä. Kuitenkin kussakin ryhmässä keskeytymisen samankaltainen prosessiluonne kontekstoi kokemukset samankaltaisiksi. Analyysivaiheessa nimesin kirjoittajat peitenimillä, joita käytän myös tulososuudessa anonymiteetin takaamiseksi.

Lähtiessäni tekemään tutkimustani koulutuksen ulkopuolella olemisen merkityksestä katkonaisen koulutuspolun kulkijoille, oli mielessäni joitakin häilyviä ennako-oletuksia siitä mitä tarinat voisivat pitää sisällään. Ajattelin, että yliopisto-opiskelijoihin mahtuu jos jonkinmoisia kulkijoita, mitä kirjavimpine elämänhistorioineen ja koulumenestyksineen. Kirjoituspyyntöni kuitenkin ensituntumalta tarttui hämmästyttävän samankaltainen joukko, josta kerron jatkossa enemmän. Aineistoa käsitellessä kirjoittajien yksilölliset piirteet vähitellen hahmottuivat esiin – aineisto tuntui muuttuvan laajaakin laajemmaksi – kutistuaakseen taas aineiston analyysin loppua kohden. Analyysini loppuvaiheessa nimittäin koin, että aineisto ikään kuin pieneni. Ymmärsin siten tutkimukseni prosessiluonteen, löytäneeni tekstistä olennaisen, kiteyttäneeni tarinoista sen mihin vastauksia etsin. Ensin olin aineistoni kanssa ulalla: mitä tälle teen, saako tästä mitään irti? Seuraavaksi olin kauhuissani: miten paljon aineistoa onkaan, miten ihmeessä saan olennaisen tiivistettyä? Lopuksi huokaisin, kun aineisto kutistui vastauksiksi tutkimusprosessin varrella muovaamiini kysymyksiin. Näihin vastauksiin etenen seuraavissa luvuissa.

#### **4. Koulutuspolkutarinat ja niiden kertojat**

Ennen kuin päästän katkonaisen koulutuspolun kulkijat varsinaisesti ääneen, esittelen johdannoksi heidän taustatietojaan. Tarinankertojia oli kaikkiaan 22, joista naisia oli 14 ja miehiä 8. Kirjoittajista yksi opiskeli ammattikorkeakoulussa, muut yliopistossa. Yhdellä kirjoittajista oli yliopistotutkinnon lisäksi ammattikoulututkinto, jonka hän oli suorittanut koulutuspolun katkeamisen jälkeen. Kertomus kuitenkin käsitteli pääasiassa lukion jälkeisiä vuosia koulutuksen ulkopuolella, eli aikaa ennen ammatillista koulutusta. Ennen yliopiston alkamista hän oli ollut ammattiaan vastaavassa työssä 14 vuotta. Muut kertojat eivät olleet aiemmin valmistuneet ammattiin. Nuorin kirjoittajista oli 23-ja vanhin 34-vuotias.

19 kirjoittajan koulutuspolku oli katkennut ensimmäisen kerran lukion jälkeen, kolmella peruskoulun jälkeen. Koulutuksen ulkopuolella ennen ammatillista koulutusta vietettyjä vuosien pituus vaihteli yhdestä vuodesta neljään vuoteen. Kirjoittajat jakautuvat koulutuspolun katkosten

perusteella karkeasti ottaen niihin, jotka ovat itse keskeyttäneet jonkin aloittamansa koulutuksen ja niihin jotka ovat pitäneet pakon edessä tai vapaaehtoisesti välivuoden tai välivuotia peruskoulun tai lukion ja jatko-opintojen välillä. Osalla oli sekä välivuotia että keskeytyneitä koulutuksia.

Ratkaistessani tutkimusaineiston rajaamista ja keräämistä pohdin voidaanko yliopisto/ammattikorkeakouluopiskelijoiden joukkoa pitää jollain olennaisella tavalla yhtenäisenä, valikoituneena tutkimukseni kannalta. Päädyin kuitenkin siihen, että yliopistossa ja ammattikorkeakouluissa opiskelevien nuorten aikuisten joukko on kuitenkin heterogeeninen, erilaisista elämäntilanteista ja taustoista tulevia ihmisiä: perheellisiä, perheettömiä, hyvinvoivia ja huonosti voivia, työssä käyviä, innokkaita ja vähemmän innokkaita, eri - ikäisiä, vaikeista lähtökohdista ja paremmista tilanteista elämänsä aloittaneita opiskelijoita. Oman aineistoni kirjoittajien joukossa oli vain kolme peruskoulun jälkeen koulutuksen keskeyttäneitä kirjoittajaa, joten siinä mielessä he olivat kuitenkin yhteneväinen joukko. Muilla koulutuksen katkokset sijoittuivat lukiovuosien jälkeen. Suurin osa oli alle 30-vuotiaita. 22 kirjoittajasta 11 mainitsi menestyneensä hyvin tai kohtalaisesti peruskoulussa ja lukiossa. Kukaan kirjoittajista ei sen sijaan maininnut, että koulunkäynnissä olisi ollut ongelmia ennen ensimmäistä siirtymävaihetta, jossa koulutus(polku) oli keskeytynyt. Moni kertoi olleensa keskivertoa parempia opiskelijoita. Suuri osa kirjoittajista kirjoitti pitäneensä lukion jälkeistä kouluttautumista itsestänselvyytenä tai se tuli epäsuorasti esiin tekstistä. Myös niiden kirjoittajien, jotka eivät suoranaisesti asiasta maininneen, saattoi tulkita olleen koulutussuuntautuneita sen perusteella, että koulutuspolun katkettuakin he joko suunnittelivat jatko-opintoja tai tekivät opintoja esimerkiksi avoimessa yliopistossa, kansanopistossa tai muussa vastaavassa ei-tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Suuri osa myös käytti koulutuksen ulkopuolisista vuosistaan käsitettä välivuodet, mikä viittasi osaltaan siihen, että jatkokouluttautuminen oli nuorten tavoitteena koulutuksen ulkopuolellakin. Itse en kirjoituspyynnössäni tuota käsitettä käyttänyt.

En ollut varsinaisesti suunnitellut tekeväni tutkimusta pelkästään abiturienttien pitämistä välivuosista, mutta aineistoni muovasi tutkimuksen painopisteen koskemaan nimenomaan lukion jälkeen vietettyjen koulutuksen ulkopuolisten vuosien merkitystä. Jokaisella niistäkin kertojista, joilla peruskoulun jälkeen ensi kerran koulutuspolku katkesi, koulutuksen ulkopuolisia vuosia kertyi kuitenkin myös lukion suorittamisen jälkeen.

Koko aineistoni kertomuksille kokonaisuudessaan oli tyypillistä, että ne alkoivat siitä hetkestä elämänvaiheessa kun koulutuspolku ensimmäistä kertaa katkesi. Suurimman osan kohdalla tämä vaihe oli silloin, kun lukio loppui ylioppilaskirjoituksiin, kolmella kertojalla peruskoulun



jälkeisessä nivelvaiheessa. Ajasta ennen tätä koulutuspolun katkeamishetkeä kerrottiin yleisesti ottaen melko niukkasanaisesti – lähinnä kuvattiin omaa koulumenestystä ja perheen suhtautumista koulutusvalintoihin. Yleisesti ottaen esimerkiksi lapsuuden perheen suhtautumisesta tai sosioekonomisesta asemasta kirjoitettiin suoranaisesti vähän. Ajallinen jäsenitys siis muodostui pitkälti seuraavan kaavan mukaan: keskeytyminen – ulkopuolella – takaisin koulutukseen – nykyhetki. Kirjoittajien koko elämänkaarta ei siis ole kertomuksissa käsitelty. Ne painottuvat yläasteen ja lukion jälkeiseen aikaan.

Narratiivisesta näkökulmasta ihmisen kokemusten jäsenyminen tapahtuu samankaltaisesti kuin kertomuksissa. Elämän tapahtumien kirjosta kertomus nostaa esiin ne, jotka ovat tarinan kulun kannalta olennaisia. Aivan samoin sisäinen tarina toimii mielen seulana joka poimii tiettyjä asioita ja jättää toisia huomiotta. Sisäinen tarina valikoi ne ulottuvuudet, jotka ovat tarinan kannalta merkityksellisiä ja tulkitsee niitä juuri tuon merkityksen kautta. (Hänninen 1999, 63) Koulutuksen keskeytymisen merkitys oman itsen ja elämän kannalta oli se näkökulma, josta tutkimukseni osallistujat kertoivat sisäistä tarinaansa. Koulutuspolkutarinoidensa kautta heille merkityksellisiksi muodostuivat tietyt asiat, kun taas toiset jäivät vähemmälle huomiolle tai niistä ei puhuttu juuri ollenkaan. Kussakin tarinassa painottuu erilaiset asiat yksilöllisellä tavalla. Yksilöllisyydestä huolimatta tutkimukseni tarinankertoajat jakautuivat jo aluksi melko selkeisiin ryhmiin sen suhteen minkä luonteinen koulutuspolun katkeaminen heille oli ollut. Toisille se oli ollut enemmän tai vähemmän selkeä oma ratkaisu, toisilla koulutuspolku mutkistui omasta tahdosta riippumatta. Seuraavaksi annan äänen kullekin ryhmälle kerrallaan. Kuten yleensä, myös tähän tutkimukseen osallistuneet koulutuspolun keskeyttäjät ovat heterogeeninen joukko, vaikka keskeytymisenprosesseista samankaltaisuuksia löytyykin. Siksi annan tuloslukuissa kertojille äänen myös yksilöinä. Näihin yhtenevyyksiin ja eroihin paneudun tarkemmin seuraavissa tuloslukuissa, jotka vastaavat kysymyksiin siitä millaisia koulutuspolkutarinoita nuoret kertovat ja millaisen merkityksen elämäkulun osana koulutuspolun katkeamisen ja – rakentamisen prosessi niissä saa.

## **5. Vastentahtoisesti koulutuksen ulkopuolelle**

Yhteensä vastentahtoisia väli vuoden viettäjiä aineistossa oli 11, eli tasan puolet. Vastentahtoisesti koulutuksen ulkopuolelle oli päädytty käytännössä kahden erilaisen tilanteen kautta. Osa näistä nuorista oli heti lukion jälkeen pyrkinyt opiskelemaan ja epäonnistunut pääsykokeissa joko yhtenä

tai useampana vuonna, osalla nuorista tie koulutuksen ulkopuolelle oli kulkenut halutun väli vuoden jälkeen väli vuosien venymisen takia. Aluksi meinasin käsitellä jälkimmäisen ryhmän kokemuksia haluttujen väli vuosien osalta myös omaehtoisesti koulutuksen ulkopuolelle jättäytymisen luvuissa, mutta lopulta päädyin sijoittamaan kokemukset vain tähän vastentahtoisten lukuun. Osaltaan yksinkertaisesti selkeyden vuoksi, osaltaan siksi, että näissä kertomuksissa painopiste oli kuitenkin vastoin omaa tahtoa pitkittyneissä väli vuosissa.

## 5.1 Pääsykokeissa epäonnistujat ja yksinäisten väli vuosien kriisi

*Lukioaikana olin hyvin motivoitunut ja tulevaan suuntautunut – Tiina*

*Peruskoulu ja lukio sujuivat erittäin mallikkaasti – Linda*

Näin, kertomalla hyvästä koulumenestyksestään, pohjustivat tarinaansa tämän ryhmän nuoret. Tähän ryhmään sijoitin kertomusten perusteella neljä nuorta, kolme naista ja yhden miehen. Poiketen monista muista aineistoni kirjoittajista, näille nuorille oli tyypillistä jo lukiossa selkeät tulevaisuuden suunnitelmat koulutuksen suhteen. He olivat tietoisia paitsi siitä, että haluavat jatkaa suoraan jatko-opintoihin, myös siitä millä alalla haluavat opintojaan jatkaa. Alavalinnan perusteet kuitenkin vaihtelivat. Osa oli pyrkinyt sinne minne ajatteli pääsevänsä helpoiten, osa suunnisti kohti itseään erityisesti kiinnostavia aloja. Nuorista yksi oli tässä vaiheessa hakenut ammattikorkeakouluun taidealoille, muut yliopistoon. Koulutuksen ulkopuolelle tämän ryhmän nuoret kertoivat päätyneensä yksinkertaisesti pääsykokeissa epäonnistumisen takia, kun haluttuun koulutukseen ei ollut ensimmäisellä tai vielä toisellakaan yrityskerralla päästy.

*Valmistuin ylioppilaaksi keväällä 2005 ja hain samana kesänä pääsykokeilla Tampereen yliopistoon saksan käännöstieteen ja saksan kielen ja kulttuurin pääaineisiin. Kielen ja kulttuurin koe meni penkin alle, mutta opiskelupaikka käännöstieteeseen jäi vain 0,5 pisteen päähän, ja se harmitti kovasti. – Tiina*

*Kirjoitin ylioppilaaksi pikkupaikkakunnan lukiosta 2005 syksyllä. Silloin jäljellä oli enää ruotsin yo-koe, joten olin paljon myös töissä Postissa. - - Keväällä tein ennakkotehtävät Lahden muotoiluinstituuttiin, Kuopion muotoiluakatemiaan ja HAMK Wetterhoffille. Kahteen jälkimmäiseen tuli pääsykoekutsu. Opiskelupaikka kummassakin jäi parin pisteen päähän. – Sirja*

*- - lukion alusta asti oli selvää, että halusin jatkaa opintojani yliopistossa -- . Päädyin kuitenkin viettämään lukion jälkeen kaksi väli vuotta vasten tahtoani. Hain kirjoitusten jälkeen yliopistoon opiskelemaan unelma-alaani ja varavaihtoehtona toista, vähemmän kiinnostavaa alaa. – Linda*

Koulutuksen ulkopuolella olemisessa oli näiden kirjoittajien kohdalla siis kysymys vastentahtoisesta väliavuodesta ja sellaisenaan varsin tyypillisestä tilanteesta: ylioppilassumasta johtuen suurin osa jatko-opintoihin hakijoista joutuu viettämään pakollisen väliavuoden, koska opiskelupaikkoja ei ole kaikille tarjolla. Useimmiten koulutukseen päästään jatkamaan parin vuoden sisällä. (Ahola 2004, 16.) Yleensä korkeakoulutukseen hakevat ovat tietoisia siitä, että heidän tavoitteensa toteutuminen kilpailutilanteessa riippuu paitsi omista edellytyksistä alalle, myös toisten hakijoiden toiminnasta ja valinnoista, (Vuorinen & Valkonen 2003, 31–32; Ahola ja Nurmi 1995, 65.). Näin ollen myös koulutuspaikatta jäämisen varalta osataan tehdä suunnitelmia. Esimerkiksi Aholan ja Nurmen (1995) korkeakoulutukseen valikoitumista ja hakeutumista koskevassa kyselytutkimuksessa (N2471) tutkituista noin kolmella neljäsosalla oli suunnitelmia väliavuosien varalle.

Tämän ryhmän kirjoittajille väliavuosi tuli kuitenkin yllätyksenä, eivätkä he olleet edellä mainitusta tyypillisestä tilanteesta poiketen osanneet varautua siihen etukäteen. Näissä kertomuksissa koulutuksen ulkopuolelle jääminen vasten omaa tahtoa näyttäytyykin kertomusten juonen keskeisenä käänteenä. Se mutkistaa ennalta oletettua elämäntulkua, jossa koulutuspolkua edettäisiin suoraan lukiosta eteenpäin. Se miksi tämän ryhmän kirjoittajat poikkeavat edellä mainituista tyypillisistä yliopistoon hakijoista on kertomusten perusteella tulkittavissa osaltaan liittyvän aiempaan kouluhistoriaan, mihin tarinoiden orientaatiokin keskittyi. Tämän ryhmän kirjoittajat kertoivat lukion sujuneen hyvin, ja kuvasivat juuri sen perusteella luottaneensa omaan menestykseen liikaa pääsykokeidenkin suhteen. Koulutuspaikan saamisen oletettiin siis sujuvan yhtä vaivattomasti, kuin peruskoulun ja lukionkin suorittaminen – tulevaisuus oli suunniteltu tämän yhden kortin, ”hyvän oppilaan” identiteetin, varaan, kuten Linda osuvasti kuvaa: ”*Olin lukiossa hyvä opiskelija, joten luotin omaan pärjäämiseeni - liikaa, kuten ensimmäisessä pääsykokeessa kävi ilmi. En erityisemmin halunnut varmistella opiskelupaikkaa, vaan laitoin kaiken yhden kortin, unelma-alani, varaan.*”

Tällaista itsen tulkintaa vasten kokemus pääsykokeissa epäonnistumisesta ja koulutuksen ulkopuolelle jäämisestä kuvastui kertomuksissa jopa lähes musertavana pettymyksenä. Sen myötä myös omat tavoitteet joutuvat uudelleen jäsentelyn kohteeksi.

*Sen hylkäyskirjeen tulo oli kova paikka. Itkin. Olin epätoivoinen: kuinka hyvä pitää olla, että pääsee tälle alalle opiskelemaan? Onko minulla mitään mahdollisuuksia voittaa 700 pääsykokeen tehnyttä, jos parikymmentä parasta pääsee sisään? Mikä meni pieleen, kun ysin/kympin tyttö ei pääse opiskelemaan edes toisella yrittämällä? Kannattaako enää hakea kolmatta kertaa unelma-alalle, jos en ole vielääkään päässyt? – Linda*

*Tulevaisuuden suunnitelmat menivät uusiksi. Herkälle ihmiselle oli masentavaa,, kun luuli ettei ollut tarpeeksi hyvä. Oli ahdistavaa, kun ei ollut valmista varasuunnitelmaa. Sitä olisi voinut tehdä vaikka mitä: mennä Raamattukouluun, lähteä vapaaehtoistyöhön, hakea peruutuspaikkoja kouluihin, mutta jotenkin ei vaan osannut, kun ei ollut ajatellut asiaa etukäteen. – Sirja*

Nuorten kokemukset kuvaavat osaltaan sitä miten kovan kilpailun eteen nuoret jatko-opintoihin hakiessaan joutuvat. Tavallista on, että tässä kilvassa etenemistä varmistellaan erilaisin hakutaktiikoin. Vuorisen ja Valkosen (2003, 31–32) mukaan hakupäätökselle toimii monesti lähtökohtana se, että hakija huomioi päätöstä tehdessään omat sisäänpääsymahdollisuutensa. Tyypillistä ylioppilaspohjaisille hakijoille myös on, että opiskelupaikkaa varmistellaan hakemalla usealle alalle. Pyrkimys oman tavoitteen toteuttamiseen voi myös edellyttää valmiutta erilaisten strategioiden käyttämiseen: odottamiseen, pitkän tähtäyksen laskelmointiin, kiertoteiden ja varasuunnitelmien käyttämiseen. (Vuorinen & Valkonen 2003, 31–32.) Tämänkin ryhmän nuoret olivat noudattaneet erilaisia hakustrategioita, mutta varsin yksipuoleisesti: Tiina oli hakenut koulutukseen, johon oli prosentuaalisesti helppo päästä sisään, Linda kahdelle alalle, joista vain toiseen oli panostanut kunnolla ja Sirja useampaan kouluun, mutta samalle alalle.

*Hain kirjoitusten jälkeen yliopistoon opiskelemaan unelma-alaani ja varavaihtoehtona toista, vähemmän kiinnostavaa alaa. Kevään 2008 varavaihtoehdon pääsykoetta kävin vain vilkaisemassa lukematta pääsykoekirjaa kunnolla, sillä kaikki aikani meni unelma-alan pääsykokeeseen lukiessa. – Linda*

*Olin valinnut saksan kielen linjat hakuun, sillä niihin oli prosentuaalisesti helpoin päästä, ja olin lukenut pitkän saksan 3-luokalta asti. Motivaationi oli siis vain päästä joltain kautta sisään yliopistoon. – Tiina*

Vaikka näiden nuorten hakukäyttäytymisestä voi havaita, että he ainakin jossain määrin tiedostivat hakukilpailutilanteen, johon jokainen jatko-opintoihin hakeva joutuu, sitä ei siksi ehkä osattu tai ymmärretty ottaa tosissaan, koska ennenkin koulussa oli menestytty hyvin. Voi myös olla, että kirjoittajat eivät ehkä olleet lukiossa saaneet tarpeeksi informaatiota siitä mitä yliopistoon hakemisen prosessi kaikinensa pitää sisällään ja vaatii, eikä varasuunnitelmia ollut ymmärretty siksikään tehdä. Ylioppilaiden päätöksenteon prosessia kuutta eri tutkimusta vertailemalla tutkinut Jalkanen havaitsi, että nimenomaan riittävään informaatioon perustuvan pyrkimistaktiikka edisti yleisesti prosessin sujumista ja tuloksellisuutta. Jalkasen tarkastelemien tutkimusten informanteista (N yhteensä n. 5500) runsas kolmannes oli arvioinut jälkepäin pyrkimistään koskeneita tietojaan riittämättömiksi. (Jalkanen, 1988, 63).

Pääsykoetilanteessa situaatio aiempaan lukio-opiskelukontekstiin nähden kuitenkin laajenee ja oma asema suhteutuu uudella tavalla suhteessa entiseen opiskelutilanteeseen ja viiteryhmään. Esimerkiksi Linda oli pääsykokeissa käytyään ymmärtänyt, että aiemmin omaksuttu

opiskelutekniikka ei enää toiminutkaan yliopistokontekstissa: ”*Valmistauduin unelma-alani pääsykokeisiin omasta mielestäni hyvin, mutta kokeeseen päästyäni paljastui, että opiskelutaktiikkani oli täysin väärä enkä osannut tehdä tehtäviä, mutta elättelin toivoa pienestä ihmeestä*”.

Myös koulutuksen ulkopuolisten vuosien kokemukset peilautuivat kertomuksissa pettymystä vasten. Sisäinen tarina menneestä antaa merkityksen ja suhteutusperustan nykytilanteelle: tietty tilanne nykyisyydessä koetaan eri tavoin riippuen siitä näyttäytykö se nousuna, laskuna tai vaikeuksien ylittämisenä suhteessa menneeseen. (Hänninen1999.) Näiden nuorten tilanteessa saattoi koulutuspaikatta jäämisen tulkita jonkinlaiseksi laskuksi heidän kuvaamassaan situaatiossa suhteessa aiempaan minään: lukiossa omaksutun hyvän oppilaan identiteetin oletettiin kantavan automaattisesti eteenpäin ja kun näin ei käynytäkään, tilanne muodostui ainakin osalle näistä nuorista suorastaan kriisiksi.

*Ensimmäisen välivuoden syksyllä kirjoittelin ahkerasti työhakemuksia, ja se toi kriisin eteen: en voi esitellä itseäni opiskelijaksi, mikä sitten olen? Opiskelupaikatta jääminen oli kriisi, sillä olin aiemmin määritellyt itseni pitkälti koulun ja parin tärkeän harrastuksen kautta. – Linda*

*Keskeytymisen jälkeen elämä oli sanalla sanoen yksinäistä. Ja näköalatonta. – Sirja*

*Lukioaikana olin hyvin motivoitunut ja tulevaan suuntautunut, mutta välivuodelle tippuminen horjutti itsevarmuuttani ja sai minut kokemaan epävarmuutta tulevasta. – Tiina*

Kuten yllä olevat sitaatit kuvaavat, vastentahtoisesti ja odottamatta koulutuksen ulkopuolelle joutumisen voi nähdä aiheuttaneen särön näiden kirjoittajien sisäiseen tarinaan. Se oli ollut tunnetasolla kova paikka – monellakin tavalla. Suhteessa muihin aineistoni tarinoihin, näissä kertomuksissa korostui nimittäin se sosiaalinen tila, johon koulutuspolun katkettua jouduttiin. Keskeinen teema, jota kertomuksissa tähän liittyen käsiteltiin, oli koulutuspaikatta jäämisen aiheuttama ulkopuolisuus ja yksinäisyys. Yksinäisyyden voikin nähdä olleen nuorille paitsi subjektiivinen tunne, myös vastentahtoinen olosuhde (erillään oleminen) sekä ei valittu suhde sosiaaliseen (vrt. Harinen 2008, 84) Lisäksi, kun tarkastellaan yksinäisyyttä suhteessa kulttuurisiin malleihin, jotka esittävät ajan ihannehahmoksi osallistuvan ja seurallisen, vaikkakin erillisyydestään hyvin tietoisien ja itse elämänsä ohjailevan yksilön (mt. 2008, 84) tai koulutusputkessa sujuvasti kohti itsenäistä aikuisuutta etenevän nuoren, voi tulkita näiden nuorten joutuneen moniulotteisella tavalla emotionaalisesti ulkopuolisen asemaan.

Paitsi että tässä tilanteessa ulkopuolelle jäätin koulutuksesta, jäätin ulkopuolelle myös siitä vertaisryhmästä, johon haluttiin samastua: opiskelemaan lähteviin kavereihin ja korkeakoulun opiskelijayhteisöön. Samalla jouduttiin erilleen myös kulttuurisesta elämäntavan ja aikuistumisen mallista, jota omalla kohdalla oltaisi haluttu toteuttaa (tai oltiin automaattisesti toteuttamassa.) Nämä nuoret muistuttavat tavoittelemansa aikuistumisprosessin kannalta Komosen (2001, 102) tutkimuksen nuoria, joille aikuistumisen polku kulki nimenomaan koulutuksen kautta. Tämän tulkinnan mukaan aikuistumisen kategoriakone toimii koulutus nuoruuteen kuuluvana elämäntavan jaksona, työn ja ammatin sijoituksessa aikuisuuteen. Nuoret tekevät opiskeluratkaisujaan traditionaalisen työssäkäyntimallin perusteella, jossa ensin opiskellaan ja sitten siirrytään työelämään. (Komonen 2001, 102–103). Joutuessaan väli vuosille, nuoret joutuvat pakon edessä tavoittelemansa elämäntavan mallista poikkeavalle uralle – koulutuksen sijaan on mentävä töihin ja lähdettävä etenemään aikuisuutta kohti ikään kuin ”väärässä” järjestyksessä. Tätä tulkintaa vasten värittyvät myös väli vuosiaikaiset kokemukset monella tapaa ahdistavan oloisiksi. Väli vuosi muodostuu kokemuksellisella tasolla nuorille jonkinlaiseksi putoamisen, ulkopuolelle ajautumisen kokemukseksi.

*Koulutuksen ulkopuolella oleminen merkitsi yksinäisyyttä, eristyneisyyttä muista saman ikäisistä. Toiseksi se merkitsi muuttoa työn perässä suhteellisen kauas kotoa ja itsenäisen elämän opettelemista vajavaisella turvaverkolla. – Sirja*

*Vapaavuoteni aikana koin itseni ulkopuoliseksi, kun tulevaisuus opiskelun suhteen oli epävarmaa, ja ystäväpiirini oli rikkoutunut eri puolille Suomea. En löytänyt uusia ystäviä, kun en kuulunut opiskelijapiiriin, ja koin myös yksinäisyyttä, jota paikkasin työllä. – Tiina*

*Lukiopohjalla ei ilman ammattiopintoja kovin kummoista työtä saa, ainakaan ilman suhteita. Kun istuin päivät kaupan kassalla, vapaa-ajalla ei ollut opiskelevan poikaystävän tai kavereiden kanssa kovin kiinnostavaa puhuttavaa omasta elämästäni. Uuteen kaupunkiin muuttaminen töihin mennäkseni ei ollut herkkua myöskään siksi, että en saanut mistään kavereita. - - Pienen työpaikan työkavereista ei ollut korvaamaan ystävyysuhteita, osin ehkä siksi että olimme eri ikäisiä ja kiinnostuneita eri asioista. Avoimen yliopiston massaluennoilla oli vaikea tutustua kehenkään, ja epäsäännöllisten työvuorojeni takia en voinut sitoutua säännölliseen harrastukseen ja tavata sitä kautta ihmisiä. – Linda*

Koulutuspaikka olisi tuonut mukanaan ”luonnollisesti” omaan kotiin muuttamisen, uuden sosiaalisen piirin ja ikävaiheelle keskeisen opiskelun täyteen elämänsisällön. Kun näin ei odotuksista huolimatta käykään, nuoret kuvaavat ajautuneensa ikään kuin irralleen ja sivuun. Aikuistumisen vuosiin liittyvä yksinäisyys ja ulkopuolisuus vielä korostuvat, kun entisen koulukaverit ja ystävät ovat siirtyneet jatko-opintoihin, eikä itse pääse ”elämässä eteenpäin” tavalla, jolla haluaisi – tavalla, joka ehkä koettiin ihanteellisena, odotusten mukaisena. Väli vuodet, töihin

meno ja yksin jääminen eivät olleet näille kirjoittajille omia valintoja, vaan olosuhteiden pakko. Erityisen rankkana tällainen koulutuskilvassa ulkopuolelle valikoitumisen tilanne saattaakin näyttäytyä juuri sellaisille nuorille, jotka haluaisivat noudattaa yleisesti hyväksytyjä normeja. Vaikka yhteiskunnallisesti heidän voi nähdä paitsi pysyneen ”kiinni” elämässä käymällä esimerkiksi töissä, myös edustavan keskimääräisesti ”normaalia” koulutuspolkua tavanomaisine välivuosineen, henkilökohtaisella tasolla kokemuksen voi kaiken yllä esitetyn perusteella tulkita marginaaliin ajautumisen kokemukseksi. Jos ajatellaan, että nuoret ovat identifioituneet peruskoulun ja lukion suorituskilvassa kärkipään oppilaiksi, ”häviäminen” kilpailun seuraavassa taitteessa onkin itsevarmuutta, tätä minän potentiaalia, roimasti koetteleva hetki.

Toisaalta juuri minän potentiaalin voi tulkita olevan se voima, minkä varassa nämä nuoret ponnistelevat vastoinkäymisestä huolimatta eteenpäin. Pettymyksestä ja suunnitelmien puuttumisesta huolimatta ajautumisen uhalle ei annettu periksi. Vaikka itsevarmuus joutui koetukselle, suunnitelmista ei luovuttu. Koulutuksen ulkopuolella oleminen näyttää muodostuvan näissä tarinoissa odottamisen ja jonkinlaisen sopeutumisen ajaksi. Odotetaan, että vastentahtoista välitilasta päästäisiin jatkamaan eteenpäin. Odottaminen ei ole kuitenkaan merkitse toimimattomuutta, päinvastoin. Välivuodet näyttivät kaiken kaikkiaan merkityksellistyneen valmistautumisena seuraaviin pääsykokeisiin. Koulutuksen ulkopuolella olemisen voi siis nähdä merkinneen näille nuorille paitsi katkosta elämänkulussa, myös jonkinlaista hidastetta tavoittelemallaan koulutuspolulla, jolloin välivuosi tai vuodet valmistauduttiin tavalla tai toisella jatkokoulutukseen pääsemiseen.

Kertomuksissa kuvataan paljon juuri pääsykoerumbaa, miten milloinkin valmistauduttiin, missä pääsykokeissa käytiin jne. Välivuosien aikana pyrkimistäktiikkaa oli hiottu, ja omia kykyjä ja tavoitteita arvioitu ja asetettu uudelleen. Vuorinen ja Valkonen (2003, 34) ovatkin havainneet, että pyrkimisstrategioiden muuttaminen on jatkossa tyypillistä, kun haluttuun koulutukseen ei päästä. Oman kiinnostuksen lisäksi arvio sisäänpääsyn todennäköisyydestä ohjaa koulutuspaikan valintaa ja näiden arvioiden perusteella itselle mieluisimmasta koulutuspaikasta voi joutua luopumaan ja valitsemaan muun vaihtoehdon (Vuorinen ja Valkonen 2003, 34), aivan kuten Sirjalle ja Lindalle oli käynyt. Ajan myötä Linda ja Sirja olivat todenneet, että ensin pyritylle aloille pääseminen oli epärealistinen tavoite.

*- - En ole lahjakas alueella, jota tämä pääsykoe testaa, joten haaveeni eivät välttämättä olleet realistisia..- - Edellisen pääsykokeen riittämättömistä tuloksista sisuuntuneena ryhdyin opiskelemaan avoimessa yliopistossa unelma-alaani läheltä liippavia perusopintoja, joista olisi apua pääsykokeessa. Päätin, että tällä kertaa en ole yhden kortin varassa, ja hain yliopistoon opiskelemaan kieltä, joka*

kiinnosti jonkin verran ja jossa olin hyvä.  
- - Sekä unelma-alan että kielen pääsykokeet tuntuivat keväällä 2010 menneen hyvin. Kesällä sain tietää päässeeni opiskelemaan kakkosvaihtoehtoani kieltä, mutta unelma-alaltani tuli kolmas hylkäyskirje. Se oli jälleen luopumisen paikka, mutta tilannetta lievensi valtavasti se, että toinen, suhteellisen kiinnostava opiskelupaikka oli varmistunut. – Linda

Sitä paitsi en enää uskonut, että voisin pärjätä taiteellisella alalla. Selailin Tampereen yliopiston koulutustarjontaa ja mietin mihin pystyisin pääsemään sisään. Käännöstieteen englanti kiinnosti, mutta korkeat kielitaitovaatimukset epäilyttivät. Sen sijaan venäjää olin lukenut jo yläasteelta alkaen, joten ajattelin, että sitä kannattaisi yrittää. Kaverini ehdotuksesta hain varmuuden vuoksi myös tietojenkäsittelytieteeseen (johon pääsee sisälle kuka tahansa). – Sirja

Pääsykokeisiin valmistautumisen ohella koulutukseen pääsyn odottaminen merkitsi myös sitä, että muita aikuistumisen riittejä käytiin kuitenkin läpi. Nuoret kertovat olleensa välivuosinaan töissä, työharjoitteluissa ja avoimessa yliopistossa. Välillä saatettiin olla työttömänä olosuhteiden pakosta. Osa jatkoi jo lukioaikoina saamissaan työpaikoissa, osa etsi työpaikan opiskelupaikatta jäätyään tai lukion päätyttyä. Aikaa varjosti kuitenkin epävarmuus, niin pätkätyöarkeen kuin tulevaisuuteenkin liittyen. Muotoutuvan aikuisuuden vaiheessa esimerkiksi yksin asumaan muuttaminen tulee nuoren elämään ikään liittyvänä keskeisenä kulttuurisena velvollisuutena (Harinen 2008, 86), jota nämäkin nuoret olivat noudattaneet. Sirjalla ja Lindalla kotoa muuttaminen ei kuitenkaan onnistunut haasteitta. Sirja muutti toiselle paikkakunnalle töihin, mutta vastoin toiveita se lisäsi yksinäisyyttä ja turvattomuuden tunnetta.

- - Toiseksi se (koulutuksen ulkopuolelle jääminen) merkitsi muuttoa työn perässä suhteellisen kauas kotoa ja itsenäisen elämän opettelemista vajavaisella turvaverkolla. - - Kotopaikkakunnan hiljaista menoa ei jaksanut muutenkaan enää katsella, joten päätin hankkia työpaikan \*\*:sta, joka mielikuvissani oli romanttinen ja viihtyisä pikkukaupunki (nykyään voin kertoa, että ilmaisu ”Suomen suurin valaistu hautausmaa” on paljon osuvampi). Työpaikan tarjosi jälleen Posti, mutta tällä kertaa aluksi iltavuoroina. Reilu 100 kilometrin päivittäinen työmatkareissaaminen ei innostanut, joten muutin yksioon \*\*:n keskustan tuntumaan. Siihen loppui sekin vähäinen sosiaalinen elämä mitä kotipaikkakunnalla oli ollut. En ole ikinä ollut kovin ulospäin suuntautunut, ja uusiin ihmisiin tutustuminen on aina ollut minulle hankalaa. Nyt olisin ollut valmis sitä taitoa opettelemaan, mutta olosuhteet eivät olleet kovin suotuisat. Työkaverit varsinkin iltavuorossa olivat mukavia, mutta oletusajatukseni oli (ja on yleensä edelleen) että kyllä joku sitten kysyy kahville jos sitä mun seura sattuu kiinnostamaan. Baareissa notkuminen ei ole ikinä kiinnostanut, ja sitä paitsi matkustin yleensä viikonlopuiksi kotipaikkakunnalle perheen luokse. Yhteys kotiseurakuntaan höllentyi, mikä sekin lisäsi yksinäisyyttä. Hämeenlinnaisten seurakuntien nuortenilloissa kävin joskus, mutta iltavuorojen tekemisen ansiosta en sellaisiinkaan päässyt kuin muutaman kerran. Muutamien seurakuntanuorten kanssa tulin sen verran tutuiksi että moikkasimme jos törmäsimme kaupungilla, mutta mitään läheisempää kaverisuhdetta ei päässyt kehittymään. Tein töissä



*jonkin verran myös aamuvuoroja, ja toisinaan jopa sekä aamu- että iltavuoron samana päivänä. Töiden takia olin oikeastaan koko ajan väsynyt. – Sirja*

Aikuistumisen käsikirjoitusta siis edettiin, mutta omista toiveista poikkeavassa järjestyksessä. Elämässä eteenpäin, kohti aikuisuutta, pääseminen näyttää näille kirjoittajille merkinneen tunnetasolla kuitenkin nimenomaan opiskelemaan pääsemistä. Se on tarinoissa aikuistumisen punainen lanka – kotoa muuttaminen ja työelämä kulkevat enemmänkin sivujuonteina. Vaikka sinänsä elämä kohti aikuisuutta kulkikin eteenpäin välivuosien aikana, kun koulutuspaikatta jäämisestä huolimatta muutettiin omaan kotiin, mentiin töihin ja kartutettiin sitä kautta elämäkokemusta, omien tavoitteiden näkökulmasta elämä tuntui junnaavan puuduttavasti paikoillaan.

*Syksyllä muuton jälkeen, poikaystävän ja kavereideni opintojen alettua, iski kateus. Olisin niin kovasti halunnut jatkaa elämässäni eteenpäin ja päästä opiskelemaan sitä alaa, mitä halusinkin. Sen sijaan edessä oli työpaikan etsintä. – Linda*

*Niinpä sitä vaan tyytyi jäämään vanhaan tuttuun työhön, niin rankkaa kuin se olikin. – Sirja*

Vaikka nuoret olivatkin töissä ja siten yhteiskunnan näkökulmasta osallisia, osallisuus ei kuitenkaan tuottanut tuossa elämäntilanteessa näille nuorille sellaista yhteisyyttä, johon he itse olisivat halunneet samaistua. Sisäisesti nämä nuoret olivat kiinnittyneitä jatko-opintoihin ja rakentamaan identiteettiään koulutuksen kautta. Työn tekemisen välivuosien aikana voi nähdä merkinneen heille tuolloisessa elämäntilanteessa vain välineellistä arvoa ja pakollista välitilaa, jota vasten myös peilattiin omia tavoitteita. Voi siis tulkita, että myös tästä johtuen subjektiivisella tasolla välivuodet näin rakentuivat marginaalissa – ulkopuolella ja reunoilla – olemisen kokemukseksi.

Paitsi omien henkilökohtaisten tavoitteiden vuoksi, opiskelemaan pääseminen merkityksellistyi nuorille portiksi aikuisuuteen kuitenkin osittain myös työelämän realiteettien puristuksessa. Nuoren kouluttamattoman osallisuus on pidemmällä tähtäimellä kuitenkin haurasta ja epävarmaa. Niin kauan kuin on vailla opiskelupaikkaa, joutuu elämään tuossa epävarmuudessa. Erityisesti Linda kuvaa, että vailla ammatillista osaamista ja koulutusta työn saaminen ei ollut välttämättä helppoa ja sen takia työn mukanaan tuoma taloudellinen riippumattomuus vanhemmista oli vaikea saavuttaa:

*Ensimmäisen välivuoteni syksyn tein osa-aikaisesti töitä eräässä yrityksessä, kunnes se marraskuussa meni konkurssiin ja jouduin etsimään uutta työtä. Koska tein osa-aikatöitä, olin käytännössä taloudellisesti yhtä heikoilla kuin opintotuella elävät, mutta pahempaa oli epävarmuus siitä, onko töitä tarpeeksi ja riittävätkö rahat. Halusin kovasti pärjätä itse, joten vaikka vanhempani auttoivat taloudellisesti, huolehdin silti raha-asioistani välillä yöuneneni menettäen. – Linda*

Omillaan pärjäämisen velvoite on sukupolvittain eriytynyttä ja haastaa nuoria kaksinkertaisella tavalla: erityisesti myöhäisnuoruus on elämänjakso, jolloin kulttuuri luonnollisen kehityksen perusteella asettaa nuoren nivelvaiheeseen ja kehottaa häntä ottamaan etäisyyttä lapsuuden läheisiin suhteisiin ja ympäristöön, mikä tuli näissä tarinoissa keskeisesti esiin. On etsittävä omaa tilaa, mihin usein liittyy emotionaalista turvattomuutta. (Harinen 2005.) Näiden nuorten kohdalla tämä emotionaalinen turvattomuus saattoi korostua myös siitä syystä, että elämä ei mennyt suunnitellun käsikirjoituksen mukaan. Koulutuspaikatta jäämisen ja siitä aiheutuneen elämäntilanteen voikin kaiken kaikkiaan tulkita ikään kuin häiriönä näiden nuorten elämänsä – tulevaisuuden suunnitelmien miettimiselle ei olisi ollut tarvetta, sillä ne tiedettiin jo.

Tilannetta voi jossain määrin verrata Hännisen ja Polson (1991, 12, 35) havaintoihin työpaikan menetykseen elämänmuutoksena. Sattuessaan vakiintuneeseen elämäntilanteeseen, jossa muutokselle ei olisi ollut tarvetta, työpaikan menetys merkitsi häiriötä tai katkosta tutkittujen elämänsä, jota ilman latu olisi jatkunut tasaista latua eteenpäin. Yllättävä menetys merkitsi mm. tietyn työn ympärille kehittyneen elämänrakenteen hajoamista ja mielikuvissa eteen piirretyn elämänsä häviämistä silmien edestä. (Mt. 12.) Aivan kuten aineistoni nuoret olivat suunnitelmissaan kiinnittyneet rakentamaan elämänsä ja aikuistumistaan tietynlaisen koulutuspolun ja jatkokoulutukseen varassa, mutta yllätyksenä tullut pääsykokeissa epäonnistuminen ”pudotti” (hetkellisesti) kuljetulta tieltä.

Opiskelupaikan saaminen ja koulutuksen aloittaminen näyttäytyi näiden nuorten tarinoissa selkeänä käänteenä kohti parempaa. Se oli selvästi merkinnyt näille nuorille suurta helpotusta – viimeinkin elämässä pääsisi eteenpäin ja osaksi vertaisryhmää. Näissä kertomuksissa nimenomaan sosiaalisen yhteisöön ja opiskelijaelämään osaksi pääseminen kuvattiin keskeisenä oman elämän ja koulutuksen kannalta merkittävänä asiana ja se korostui myös kertomusten lopussa. Kun opiskelupaikatta jääminen oli aiheuttanut tämän ryhmän kirjoittajille näköalattomuuden, ahdistuksen ja yksinäisyyden kokemuksia, opiskelupaikan saaminen oli tuonut mukanaan ratkaisuja muun muassa näihin väli vuosien koettuihin ongelmiin: yksinäisyyden tilalle tuli ystäviä, ulkopuolisuudesta pääsi sisälle yhteisöön, tylsän työn sijasta sai opiskella mielekästä alaa ja näköalattomuus aukesi tulevaisuudeksi. Se toi osalle mukanaan myös mielekkäämmän elämänrytmin ja opintotuen säännöllisyys helpotuksen pätkätyöläisen taloudelliseen epävarmuuteen. Kaiken kaikkiaan päästiin sille elämänsäpolulle, mille alun alkaen oli haluttukin, koulutuksen kautta aikuisuutta kohti.

*Olin hyvin onnellinen, kun sain tiedon hyväksytyksi tulosta yliopistoon. Opiskelun kautta tutustuin uusiin ihmisiin, ja pääsin mukaan opiskelijaelämään ja tietynlaiseen yliopistovapauteen, joka oli minulle tärkeä askel elämässä. – Tiina*

*Otin käänntieteen opiskelupaikan vastaan taivaan lahjana ja aloitin opinnot samana syksynä 2007. -- Koulutuksen aloittaminen uudelleen oli iso muutos, ja nimenomaan parempaan päin: pääsi taas osaksi jotain ryhmää (fuksiryhmä + seurakunta), tutustui uusiin ihmisiin ihan puolivahingossa, elämään tuli mielekkäämpi päivärytmi kuin aamukuuteen töihin ja kahdelta rättiväsyneenä kotiin. – Sirja*

*-- Pääsin käymästä töissä, sain uutta puhuttavaa kavereiden kanssa, tutustuin uusiin ihmisiin ja pääsin tekemään töissä istumisen sijaan jotain oikeasti mielekästä, jossa olin jopa hyvä. Taloudellinen stressi helpottui, sillä opintotuki tulee varmuudella, mutta osa-aikatyöläisen palkan suuruus on joka kuukausi epävarma. Pääsin rakentamaan itselleni opiskelijaidentiteettiä ja miettimään tosissani, mitä tulevaisuudessa tekisin työkseni. – Linda*

Nykyisyys kuvastui näiden nuorten naisten kertomuksista menneeseen nähden kaiken kaikkiaan tyyntyneeksi ajaksi. Omaan elämäntilanteeseen oltiin tyytyväisiä ja tulevaisuuteenkin suhtauduttiin varsin luottavaisin mielin. Vaikeudet oli voitettu - välivuodet eivät olleetkaan lopulta tiputtaneet ladulta, kun muuttuneeseen polkuun oli sopeuduttu. Mutkan kautta oli päästy takaisin omien tavoitteiden mukaiselle tielle. Lindalle se merkitsi muiden aikuistumisen määreiden, varsinaisen työelämän ja perheen perustamisen, lähestymistä.

*Olen päästänyt lähes kokonaan irti unelma-alastani ja saanut suunnattua kiinnostukseni nyt opiskelemaani kieleen. Nautin opiskelusta. Olen päässyt taas harrastuksiin, kun tiedän aikatauluni pidemmäksi aikaa eteenpäin. Olen tehnyt tulevaisuudensuunnitelmia: tiedän, että tulen työskentelemään kääntäjänä, ja perheen perustaminen siintää jo aavistuksen aiempaa lähempänä tulevaisuudessa. – Linda*

Sirja puolestaan kertoi koulutuksen aloittamisen merkinneen ikään kuin aikuistumisen ”uutta alkua”, turvallisempaa itsenäistymisen polkua paremmin lähtökohdin.

*- - Se (koulutuksen aloittaminen) merkitsi myös uutta kotikaupunkia, mutta kuitenkin suhteellisen lähellä perhettä ja sukua, eli itsenäisen elämän aloittamista uudestaan, mutta tällä kertaa vahvan sukulaisverkon tukemana. - - Nyt elämä on perusmukavaa. Opiskelu ja tutkielman tekeminen stressaa, mutta myös hyvällä tavalla haastaa kehittymään. Asun yksiosassa, johon saan käpertyä omaan rauhaan silloin kun huvittaa, ja ympärillä on kuitenkin ystäviä, joitten kanssa olla kun on seurallinen olo. Perhettä ja sukulaisia näen enemmän tai vähemmän säännöllisesti. Harrastuksia aloitan ja lopetan stressitason ja talvihorroksen mukaan. Tuleva mieskin on löytynyt (kotipaikkakunnalta...) – Sirja*

Sirja oli varsin tyytyväinen tähän hetkeen, eikä kirjoittanut jälkiarvioita välivuosistaan. Lindan ja Tiinan kohdalla aika oli sen sijaan antanut uudenlaista tulkintapintaa välivuosien kokemuksille. Linda pystyi jo näkemään välivuosissa paljon positiivistakin, vaikka täysin hyväksyttyä paikkaa elämäkerrassa ei välivuosille ainakaan vielä kyennyt antamaan.

*Nyt osaan jo nähdä paremmin välivuosien hyödyt: sain työkokemusta kahdesta tehtävästä, ja pitkää työsuhdetta varmasti arvostetaan työnantajien taholta, oli se sitten miltä alalta tahansa. Arvostan*

*opiskelua ihan eri tavalla kuin suoraan lukiosta jatkaneet tuttuni, ja otan siitä kaiken irti. Motivaationi on korkealla välivuosiensa ansiosta. Pääsin myös kokeilemaan yliopistotasosta opiskelua avoimessa, ja onnistuminen niissä opinnoissa antoi uskoa siihen, että olen edelleen tarpeeksi fiksu ja hyvä opiskelija. Osittain hyvä ja osittain huono asia on se, että olen pari vuotta vanhempi kuin samaan aikaan aloittaneet opiskelukaverini. Toisaalta näinkin lyhyt erilainen elämäkokemus tuntuu hyvältä, toisaalta se hiukan etäännyttää joistakin ihmisistä.*

*Positiivisia puolia siis löytyy, mutta jos saisin valita, viettäisinkö välivuodet tällaisenaan vai jatkaisinko suoraan lukiosta opiskelemaan, en ehkä pitäisi välivuosia. – Linda*

Tiinan kohdalla elämä sen sijaan oli yllättänyt positiivisesti ja palaset loksahaneet kohdalleen. Aikanaan vastentahtoisiksi koetut välivuodet olivatkin viime kädessä tuoneet tullessaan ennalta - arvaamattoman vapauden ja onnen:

*Koen, että vapaus, joka on minulle elämässä tärkeää, ei olisi ollut mahdollista opiskeluaikana, jos en olisi työskennellyt välivuotta. Sen ansiosta olen voinut olla opiskeluaikana töissä ja vaihdossa ulkomailla yhteensä 9 kk, ja lukuvuoden 2010–2011 olin kokonaan poissaolevana ja kiersin maailmaa vapaaehtoistöissä. Se oli omaehtoinen keskeytys kandidaatintutkinnon jälkeen, sillä halusin aikaa miettiä jatkanko maisteriopintoihin vai en ja halusin päästää irti rutiineista ja karata maailmaan. Motivaationi on kuitenkin kasvanut gradun aloittamisen myötä tänä syksynä suuresti, ja aion valmistua Tampereen yliopistosta. Maisteriopintojen aloittaminen on ollut kankeaa, koska olen menettänyt kielitaitoani taas kerran toisen välivuoden aikana, mutta nyt tulevaisuuden suunnitelmani ovat selkeämmät ja tiedän mitä haluan.*

*Minulle ensimmäinen välivuosi oli siis tunnistamaton pelastus, jonka huonot puolet ovat kääntyneet ajan myötä hyviksi ja välttämättömiksi, jotta voin elää onnellisena tässä hetkessä – Tiina*

Pääsykokeissa epäonnistujien kertomuksista välittyi kaiken kaikkiaan sellainen kuva, että koulutuspolun keskeytymisen tilannetta tulkittiin vahvasti minäkeskeisen näkökulman kautta, jossa pääsykokeissa epäonnistuminen ja koulutuksen ulkopuolelle jääminen liittyy paljolti itsen hyvyteen tai huonouteen. Kokemukset pääsykoekilvan yllättävyydestä, sen aiheuttamista tunteista ja itsen määrittelyistä, ilmentävät myös sitä kuinka kullekin yhteisölle sen kulttuuri, tässä tapauksessa keskeisesti lukio- ja korkeakoulukulttuuri, merkityksineen, kirjoittamattomine sääntöineen, tapoineen ja rituaaleineen on merkittävä. (Kosonen 1988b, 87.) Tätä elämisen kaavaa voidaan kutsua sosiaalipsykologiseksi tilaksi, joka vaikuttaa kaikkien asioiden kokemiseen, tilanteiden ja tavoitteiden määrittelyyn – myös siihen miten kukin itse itsensä määrittelee. Tulokkaan täytyy hyväksyä yhteisön kulttuuri. Prosessissa tavoitetaso muuttuu ryhmän hallitsevien tavoitteiden suuntaan, minkä on havaittu ilmenevän myös opiskelijoiden opiskellessa erilaisissa oppilaitoksissa. (Mt. 87) Lukiossa on vallinnut tietty kulttuuri, mutta tilanne muuttuu yliopiston porteilla monella tapaa. Jäsennys itsestä ”kympin oppilana” ja sen mukanaan tuomat toimintamallit

eivät välttämättä enää päde vaan on opiskeltava uuden kulttuurin pääsyvaatimukset, sopeuduttava niihin. Tässä mielessä tämän ryhmän kokemukset välivuosista voi nähdä identiteetin rakentamisen kannalta eräänlaisina kriisiin sopeutumisen kertomuksina.

Muutostilanne voidaan nähdä elämäntarinan katkoksenä, joka on kurottava umpeen, jotta sisäinen tarina jäsentyisi toimivaksi ja edistäisi siten mielekästä elämää. (Hänninen 2000, 54.) Koulutuksen keskeytymiseen kietoutunut elämäntilanne oli epäilemättä ollut näille nuorille suuri ja haastava elämänmuutos, joka vaati myös oman sisäisen tarinan prosessointia. Sisäisen tarinan toimivuuden yhtenä kriteerinä voidaan pitää sitä miten sopii yhteen tilanteen realiteettien kanssa. Epärealistiksi viritetyt projektit saattavat johtaa jatkuviin pettymyksiin ja epäonnistumisiin. Tapahtumien välisiin syy-seuraussuhteisiin liittyvät virheelliset käsitykset saattavat johdattaa ihmisen valitsemaan toimintastrategioita, jotka eivät oletetulla tavalla edistä tavoitteiden toteuttamista. (Hänninen 2000, 54.) Nämä kirjoittajat olivat onnistuneet ainakin jollain tasolla kuroma katkoksen umpeen arvioimalla alkuperäisiä haavealojaan, hakutoimintatapojaan ja kykyjään uudelleen edeten sitä kautta poluillaan eteenpäin. He ymmärsivät että ensimmäiset koulutustavoitteet eivät olleet sittenkään realistisia, joten niistä irti päästäminen, pyrkimiseen eri tavalla panostaminen ja tavoitellun alan vaihtaminen auttoi eteenpäin.

## **5.2 Turhautujat ja pitkittyneet välivuodet**

Tähän koulutuspolkutyyppiin sijoitin kuusi kertojaa, kaksi miestä ja neljä naista. Näillekin nuorille selkeä päämäärä on jatkaa opintojaan lukion jälkeen, mutta suunnitelmiin suhtaudutaan heti lukion jälkeen rennommin ja väljemmällä aikataululla. Ensimmäinen epäonnistuminen pääsykokeissa ei näyttäytynyt niin suurena käänteenä tarinoissa, kuin edellisen ryhmän yhden kortin varassa kulkeneilla. Toisin kuin heillä, välivuosi ei näissä tarinoissa muodostu ehdottoman vastentahtoiseksi, eikä tule eteen odottamatta. Kertomukset aloitetaan siitä, että tauko koulutuksesta haluttiinkin pitää tai sitä osattiin odottaa. Venyessään tauko koulutuksesta kuitenkin alkoi tuntua turhautavalta. Aiemmissa tutkimuksissa onkin havaittu, että välivuosisirkaisuun ollaan monesti tyytyväisiä juuri ensimmäisenä vuonna, mutta ei sen jatkuessa pidempään. (mm. Kosonen 1988b, 112.)

Emmi ja Joanna olivat pitäneet ensimmäisen välivuoden omasta halusta, hengähtääkseen ja miettiäkseen jatkosuunnitelmiaan. Emmille olivat suunnitelmat vielä seuraavanakin vuonna epäselvät, joten toinenkaan epäonnistunut yritys ei suuremmin mutkistanut elämää.

*Hain kuitenkin kokeilumielessä Tampereelle kuvataidekouluun, jonne en päässyt. Muutin poikaystäväni kanssa Tampereelle, ja pääsin töihin Biltemaan. - - 2009 keväällä hain ammattikorkeakouluun liiketalouteen sekä Tampereen yliopistoon sosiaalipsykologiaa ja informaatiotieteitä. En päässyt, mutta ei se hirveästi harmittanut. Sain ihan ok-palkkaa töistä, ja raha oli tarpeen kun poikaystäväni opiskeli. Lisäksi en vielääkään oikein tiennyt, mitä halusin tehdä lopullisen uravalinnan suhteen. – Emmi*

Joanna oli halunnut pohtia rauhassa jatkokoulutussuunnitelmiaan väli vuoden ajan töissä käyden, mutta olisi puolestaan ollut sen jälkeen valmis jatkamaan jo eteenpäin.

*Pidin opintojeni välissä kaksi väli vuotta, joiden aikana olin töissä. Olin jo lukion ohella tehnyt osa-aikaisena töitä kaupassa ja ensimmäinen väli vuosi oli tietoinen hengähdystauko opinnoista ja aika miettiä mitä haluaisin pyrkiä lukemaan. Toisen väli vuoden sen sijaan pidin siitä syystä, ettei opiskelupaikkaa tullut yrityksestä huolimatta – Joanna*

Muut tähän ryhmään sijoittamistani koulutuspolun kulkijoista koostuu puolestaan nuorista, jotka olivat hakeneet heti kirjoitusten jälkeen opiskelemaan mutta tyypillistä oli, että pääsykokeisiin ei ollut luettu kunnolla tai niissä oli käyty kokeilemassa, joten läpäisemisen epäonnistumisestakaan ei aluksi otettu paineita. Osaltaan tähän oli syynä vielä selkiytymättömät koulutusalan valinnat, mutta ryhmän miehillä vaikutti myös armeija, sillä sen myötä edessä olisi ollut joka tapauksessa väli vuosi.

*Koulutuspolkuni keskeytyi heti lukion päättymisen jälkeen vuonna 2008. Alun perin en juuri ottanut paineita siitä, etten päässyt mihinkään hakemaani korkeakouluun – onhan jokaisella fyysisesti terveellä miehellä edessään pakollinen väli vuosi asevelvollisuuden vuoksi. Kaiken lisäksi en ollut lukenut pääsykokeisiin sanaakaan ylioppilaskeväänäni. – Vilho*

*Lukion jälkeen hain yliopistoon opiskelemaan heti kirjoitusten perään. Haun kohteena olivat psykologia ja historia, eli kaksi suoraa oppiainetta lukiosta. Luin kirjoitusten jälkeen laiskasti, enkä päässyt sisään. Olin puoli vuotta töissä postilla pitkäksi venähtäneissä kesätöissä. Sen jälkeen vietin vuoden armeijassa, jonka aikana en pyrkinyt korkeakouluun. – Roope*

Karita oli jo lukion loputtua pyrkinyt haluamalleen alalle, mutta toisin kuin yhden kortin varassa kulkeneet pääsykokeissa epäonnistuneet nuoret, hän oli osannut paremmin varautua siihen, että ensimmäinen yritys yliopistoon ei välttämättä onnistu. Hän oli jo etukäteen ymmärtänyt koulutukseen hakemisen kilpailuluonteen ja sen, että sisään pääseminen ei ole ainoastaan itsestä kiinni: ”*Hain lukemaan psykologiaa. En päässyt mutta olin jo asennoitunut siihen, että tilastojenkaan valossa ei ehkä ekalla tärppää*”.

Tämän kilpailutilanteen oli jossain määrin ymmärtänyt myös Riina opiskelemaan hakiessaan: ”*Hakuvaiheessa jouduin usein selittelemään sitä, miksi en ollut ’päässyt’ kouluun, vaikka tiesin että hain aloille, joille ei noin vain päästäkään.*” Ehkä kuitenkin vasta jälkikäteen hän osasi tulkita tilanteen

todellisen kilpailuluonteen ja oman aseman siinä. Hän koki, että oli jo lähtökohtaisesti ollut maalaisena lähtökuopissa heikommalla kuin suurista kaupungeista hakevat.

*En ollut lukiossa kovinkaan järjestelmällinen tai motivoitunut opiskelija ja olin suorittanut peruskoulun ja lukion hyvänä oppijana melko vaivattomasti. Suoritin peruskoulun ja lukion pienellä paikkakunnalla, missä ei ollut varsinaista kilpailua opiskelijoiden kesken. Yliopistoihin hakiessa jouduin kuitenkin samalla lähtöviivalle itseäni paljon kehittyneempien ja motivoituneempien opiskelijoiden kanssa. Hain ylioppilaskeväästä lähtien jokaisessa haussa erinäisiin itseäni kiinnostaviin oppiaineisiin, mutta jäin aina alle pisterajojen. – Riina*

Tämän ryhmän koulutuspolkutarinat muistuttavat yhden kortin varassa kulkeneiden ryhmää sen suhteen, että myös näille nuorille vuodet koulutuksen ulkopuolella olivat enemmän tai vähemmän koulutuksen jatkamisen odottelua. Odottelu merkitsee tämän ryhmän kulkijoille kuitenkin edellisestä ryhmästä poiketen myös suunnitelmien pohdintaa ja suunnitelmien selkiennyttämistä, oman alan hahmottumisen odottelua. Edellisen ryhmän kertojille suunnitelmat olivat olleet selkeät jo ylioppilaskeväänä, olipa suunnitelma sitten yleisesti vaan yliopistoon opiskelemaan jotakin kautta tai juuri tiettyä alaa. Tämän ryhmän nuorille sen sijaan tärkeää oli päästä opiskelemaan nimenomaan alaa, joka tuntuu omalta ja joka todella kiinnostaa. Usean kertojan kohdalla se ala, jolle lukion jälkeen oli haettu, vaihtui väli vuosien aikana joksikin muuksi. Kysymys ei ollut kuitenkaan niinkään ensisijaisesta vaihtoehdosta luopumisesta tai vähittäisestä tavoitteiden alemmas asettamisesta, kun ensin yritetylle halutulle alalle ei ollut päästy, vaan enemmänkin väli vuodet vaikuttivat olleen kypsytelyn aikaa monien vaihtoehtojen välillä. Sekä Riina että Karita kirjoittivat tässä yhteydessä lähipiiriin tarjoamien kulttuuristen mallien merkityksestä - koulutusratkaisuiden suhteen päätökset oli jätetty nuorten itsensä varaan. Riina ei ollut kokenut saavansa tukea työväenluokkaisilta vanhemmiltaan, eikä liioin maaseudulla käymästään lukiosta.

*Taustani on työväenluokkainen eikä minua siis kotonakaan oikein osattu kannustaa opiskeluun. -- Kokemukseni mukaan eri lukiot antavat erilaiset edellytykset jatkokoulutusta varten. Opiskellessa pienessä lukiossa maaseudulla ei ymmärrä sitä, miten kilpailuhenkisiä 'eliittilukioiden' opiskelijat ovat. – Riina*

Karitaa puolestaan oli kehoitettu kuuntelemaan itseään. Hän kuvaa lisäksi erityisen vahvasti sitä, kuinka merkittävää oma sisäinen motivaatio alaa kohtaan opiskelemaan pääsemisessä oli. Ammatinvalinnan juuret ulottuivat lapsuuteen saakka. Karitan kuvauksesta on nähtävissä kuinka ammatinvalinta ja kouluttautuminen on vahvasti sidoksissa omaan identiteettiin kokonaisvaltaisesti suuntautumisen rakentuessa elämäkokemusten ja oman kiinnostuksen vuorovaikutuksessa.

*Perheessäni ei koskaan korostettu opiskelun tai tietyn alan/koulutustason tärkeyttä. Ohjeita pyytäessäni neuvottiin vain tekemään sitä mikä itsestä tuntuu oikealta. Isoveljeni meni ammattikouluun suoraan ja on*

*heti valmistuttuaan ollut työelämässä siitä lähtien. Itseäni kiinnosti ns. ihmistieteet jo ala-asteella, joskaan en olisi varmaan tällä sanalla asiaa kuvannut. Ymmärsin vain että näitä asioita voi pohtia ihan työkseenkin. Ala-asteella olin myös koulukiusattu liikuntavammaani vuoksi. Ylä-asteella heräsi jonkinlainen halu näyttää itselleni (ja muille, erityisesti kiusaajille) että pärjään. Haaveilin kuvataiteilijan tai psykologin urasta, ajattelin että lukio olisi seuraava etappini. Tämän mahdollisti kaikin tavoin, myös taloudellisesti turvattu, lapsuuden perhe-elämäni. Lukio kiinnosti mutta oli hankalaa motivoitua aineisiin, joihin en tuntenut mitään paloa ja tämä näkyi numeroissa. Lukiosta kirjoitin magnan keskiarvolla. Elämänvaihe oli yhtäältä hieno, toisaalta tästä lähin epävarmuus jatko-opiskelupaikasta, omista kyvyistä ja kypsyydestä jäyti. Epätietoisuus erilaisista opiskeluvaihtoehdoista oli myös olemassa, jälkeinpäin ajatellen. – Karita*

Koulutuksen ulkopuolella oleminen muuttui näiden kirjoittajien kohdalla kuitenkin vastentahtoiseksi, kun yrityksestä tai yrityksistä huolimatta opiskelemaan ei ollut mietintätaun ja suunnitelmien selkiintymisenkään jälkeen päästy. Näissä tarinoissa ei korostunut puhe epäonnistumisesta kuitenkaan niin minäkeskeisen tulkintakehyksen kautta kuin edellisen ryhmän nuorilla. Nämä nuoret tulkitsivat pääsykokeissa epäonnistumisen tilannetta enemmän myös itsensä ulkopuolisiin tekijöihin liittyväksi. Tässä mielessä nämä nuoret erosivat edellisen ryhmän nuorista, jotka selittivät myös jälkikäteen pääsemättömyyttä korostuneemmin omiin kykyihinsä vedoten.

Vaikka nämä kirjoittajat ymmärsivät, ettei jatko-opintoihin pääseminen ole kiinni vain omista kyvyistä, hyvydestä tai huonoudesta, venyvät välivuodet kokemuksiineen kuitenkin alkoivat koetella itsetuntoa. Turhautumisen saattoi tulkita kummunneen osaltaan välivuosien aikaisen elämäntilanteen kokemuksista, kuten esimerkiksi Karita kertomuksessaan kuvaa. Karita ei päässyt vielä kolmannellakaan pyrkimiskerralla yliopistoon, minkä seurauksena epävarmuus omista kyvyistä ja epäonnistumisen kokemukset nostivat päätään epävarmassa elämäntilanteessa.

*En kuitenkaan päässyt seuraavana enkä kolmantenakaan vuonna, jolloin olin jo löytänyt sosiologian. Välillä olin työharjoittelussa ja välillä tein muita osa-aikaisia töitä. Ja sitten elin taas työttömyystuella. Kaiken kaikkiaan se (työn saanti) oli hankalaa ilman varsinaista ammatillista koulutusta tai osaamista. Koin olevani väliinputoaja, mikä osaltaan vaikeutti omaa jaksamista/horjutti uskoa omiin kykyihin. Tämä vei voimia lukea pääsykokeisiin. Koin kaiken kaikkiaan epäonnistuneeni. - - Ymmärsin kuinka isossa roolissa työ, tai erityisesti palkkatyö, on kun ajatellaan yhteiskunnallisia osallistumismahdollisuuksia useilla elämänalueilla. – Karita*

Karitan tavoin myös muut nuoret kertoivat siitä miten työelämä kouluttamattoman nuoren kannalta merkitsi varsin epävarmoja ja yksipuolisia näkymiä. Turhautumiseen vaikutti siten oma yhteiskunnallinen asema, tai se asema, johon ajateltiin jouduttavan, jollei koulutukseen päästäisi pian – ilman koulutusta työllistymismahdollisuudet tunnistettiin heikoiksi. Työt, joissa nuoret kertoivat käyneensä, olivat lähinnä teollisuudessa, siivoojana tai kaupan kassalla. Näihin nuoret



pääsivät ilman koulutusta, mutta kuten alla Emmi kuvaa, omalle identiteetille niiden ei koettu tarjonneen täyttymystä eikä tulevaisuuden näkymiä.

*2010 keväällä hain uudelleen Tampereen yliopistoon kirjallisuustieteisiin ja sosiaalipsykologiaan sekä ammattikorkeaan liiketaloutta. Olin jo kyllästynyt pitkiin työvuoroihin ja valittaviin asiakkaisiin, ja halusin edetä elämässä. Luin tosissani. En päässyt. Tällä kertaa epäonnistuminen ärsytti todella paljon, tietäen että joutuisin vielä olemaan ainakin vuoden samassa työpaikassa: lukiokoulutuksella työvaihtoehdot ovat lähinnä siivooja tai kaupan kassa, ja autoalan kassamyyjät tienaaavat enemmän kuin tavallisen ruokakaupan kassan - miksi siis menisin tekemään samaa paskaa vielä pienemmällä palkalla. Päätin kuitenkin, että seuraavana vuonna on PAKKO päästä opiskelemaan, muuten jämähdän loppuelämäkseni kaupan kassalle, joka ei todellakaan ole kutsumusammattini. – Emmi*

Emmin sitaatista käy lisäksi ilmi tämän ryhmän koulutuspolkutarinoille tyypillinen yhteinen keskeinen käänne. Näillä nuorilla murros koulutuspolkuprosessissa ilmenee jonkinlaisen totaalisen omaan elämäntilanteeseen kyllästymisen ja siitä kummunneen varman ja päämäärätietoisien päätöksen kautta. Kun vuosi toisensa jälkeen koulutuksiin oli haettu pääsemättä ja käyty töissä yksitoikkaisissa työpaikoissa epävarman patkätyöläisyyden ja epävarmojen tulevaisuuden näkymien leimatessa arkea, nuoret kuvaavat saavuttaneensa jonkinlaisen muutokseen pakottavan lakipisteen.

*Ajattelin että näin ei voi enää jatkua tai olen pian syrjäytymisvaarassa em. muillakin elämänalueilla. Hain ammattikorkeakouluun hoitotyön linjalle johon oli selvitykseni mukaan verrattain helppo päästä ja pääsinkin. – Karita*

*Kolmantena keväänä lukiosta valmistumisen jälkeen päätin, että tällä kertaa luen niin paljon että opiskelupaikka ei voi jäädä siitä kiinni. Hain silloin ensikertaa nykyiseen pääaineeseeni ja onnistuin. – Riina*

*-- Päätin, että ensi keväänä haen yhteishaussa vielä viimeisen kerran, ja tällä kertaa tekisin todella töitä koulupaikkani eteen. – Vilho*

Vilholla muutoksenhalua kyyditti lisäksi hänen omaksumansa hyvän oppilaan identiteetti. Koulutuksen ulkopuolella oleminen ainoana toveripiirissä otti koville senkin takia, että se ei sopinut omaan aiempaan käsitykseen itsestä.

*Armeijan jälkeen menin töihin lääketeollisuuteen pakkaajaksi. Ajattelin, että nyt jos koskaan koulu-ura pääsee alkamaan: keväällä lukisin ahkerasti ja seuraavana syksynä aloittaisin varmasti opintoni. Tuona keväänä hain kolmeen eri kouluun, joista yhteenkään en päässyt. Jälleen perustelin ulosjääntiä itselleni vuorotyön hankaluuksilla ja sillä, että olin juuri samana keväänä muuttanut, enkä siksi ollut taaskaan ehtinyt lukea kunnolla. Asia jäi kuitenkin kaiheartamaan mieltäni, sillä suurin osa ystäväistäni oli jo korkeakoulussa, ja tunsin itseni tyhmemmäksi kuin muut. En voinut uskoa, että minä, joka olin aina ollut*

*koulussa keskiarvoa parempi oppilas, olin nyt ikäluokkani viimeinen, joka ei vielääkään opiskellut missään. Päätin, että ensi keväänä haen yhteishaussa vielä viimeisen kerran, ja tällä kertaa tekisin todella töitä koulupaikkani eteen. – Vilho*

Välivuosien venymiseen liittyvään ahdistukseen vaikutti myös opiskelemaan pääsemisen työläys, joka oli yksi tämän ryhmän kertomusten keskeinen teema. Useista pyrkimisistä huolimatta opiskelemaan ei päästy, vaikka pääsykokeisiin oli luettu paremmin kuin edellisenä vuonna. Erityisesti Vilho ja Joanna olivat kokeneet korkeakoulujärjestelmän epäoikeudenmukaisena erilaisista lähtökohdista tulevia hakijoita kohtaan.

*Välivuosieni aikana ehdin moneen kertaan kirotta Suomen korkeakoulujärjestelmän, joka ei ole tasa-arvoinen jokaiselle hakijalle. Joihinkin kouluihin pääsee pelkän todistuksen perusteella, joillakuilla on varaa ilmoittautua valmennuskursseille. Minulla puolestaan opiskelupaikan saaminen vaati sen, että lopetin työn ja keskityin täydellisesti ja ainoastaan tuleviin pääsykokeisiin. Eikö korkeakoulupaikkoja jakaessa tulisi kiinnittää huomiota hakijan ahkeruuteen, lahjoihin ja motivaatioon varallisuuden tai aiemman menestyksen sijaan? – Vilho*

*Toisen väli vuoden sen sijaan pidin siitä syystä, ettei opiskelupaikkaa tullut yrityksestä huolimatta. Pyrin tällöin ammattikorkeeseen, mutta huomasin että yleisesti ottaen ensimmäistä kertaa hakevia tietoisesti syrjittiin pääsykokeissa ja mitattiin halukkuutta alalle pyrkimiskerroilla. Toisella pyrkimiskerralla pääsin sekä yliopistoon että ammattikorkeaan. Ensimmäisen ammattikorkeapyrkimiskertani psykologien osuuksissa oli havaittavissa selkeää nihkeyttä ensimmäistä kertaa pyrkivää kohtaan. – Joanna*

Näiden nuorten kertomuksissa omaa situaatiota hahmotettiin siis laajemmin myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Oma koulutuspolku rakennettiin ja oma sisäinen tarinaa jäsennettiin tietoisesti suhteessa tunnistettuihin yhteiskunnallisiin ”uhkakuviin”. Näin tehtiin eroa siihen mitä ei haluttaisi olla - koulutuksen nähtiin tarjoavan mahdollisuuden parempaan elämään. Oman sisäisen tarinan ja vallitsevan elämäntilanteen koettiin näin olevan ristiriidassa. Tilanteen muuttaminen nähtiin mahdolliseksi kuitenkin oman päämäärätietoisien toiminnan kautta, vaikka koulutusjärjestelmän ehdot tiedostettiin vaativiksi. Niinpä, turhauttavasta elämäntilanteesta ulospääsemisen varmistamiseksi, omaan hakustrategiaan ja mielekkääseen koulutukseen haluttiin panostaa kunnolla. Karitalle ja Vilholle se merkitsi varsin radikaaleja ratkaisuja.

Karita käytti hakustrategiana kiertotietä ja varavaihtoehtoa. (Vuorinen & Valkonen 2003, 31–32.) Karita oli lukiosta päästyään pyrkinyt haavelaoilleen pääsemättä. Tukulaksi kokemassaan elämäntilanteessa Karita päätyi lopulta ammattikorkeakouluun hoitoalalle, jonne tiesi helpommin päästävän sisään – se oli kuitenkin Karitalle vain väliaikainen ratkaisu, mutta oman hyvinvoinnin kahdestakin näkökulmasta merkittävä. Koulutuksen ulkopuolella oleminen kouluttamattomana ja heikosti toimeentulevana oli käynyt henkisesti niin raskaaksi, että Karita koki heikosti

toimeentulevana opiskelijana olevansa hyväksytyimmässä asemassa. Varavaihtoehto antoi toisaalta turvaa tavoitella viimeisen kerran haavealan opiskelupaikkaa. Lisäksi opiskelu oli antanut itsevarmuutta ja onnistumisen kokemuksia, jotka rohkaisivat kohti omaa haavealaa yliopistoon. Opiskelupaikka aukesi, mutta tällä kertaa yhteiskunnalliset reunaehdot eivät tehneet uuden opiskelupaikan vastaanottamisesta helppoa. Sitäkin tärkeämpänä Karita kuitenkin piti sisäistä motivaatiotaan alaa kohtaan.

*Hain ammattikorkeakouluun hoitotyön linjalle johon oli selvitykseni mukaan verrattain helppo päästä ja pääsinkin. Pidin mahdollisuutta suuntautua mielenterveyteen ihan hyvänä vaihtoehtona. Olin toisaalta tyytyväinen; olin päässyt elämässä eteenpäin. Vaikka vierastankin tällaista ajattelua, niin olin saanut hyväksyttävän "statuksen". Opiskelijana vähätuloisuuskin tuntui jollain tavalla sosiaalisesti hyväksyttävämältä. Koin opiskelun kuitenkin henkisellä tasolla raskaaksi koska en kyennyt suhtautumaan siihen pelkkänä välineenä, enkä kokenut alaa kohtaan sisäistä motivaatiota. Sosiologian kurssilla ko. ammattikorkeakoulussa sain erityismaininnan ja erinomaiset arvot. Olin miettinyt jo aiemmin asiaa ja koin että vielä oli koetettava kerran. Paineet olivat kovat sillä oma ikäni, ammatillinen kouluttamattomuuteni, olematon työhistoriani ja kulunut opintotuki kyseenalaistivat alanvaihdon järkevyyttä. Toisaalta oma liikuntavammani ja aidon kiinnostuksen puute alaan, mielenterveyttä lukuun ottamatta, kehottivat muutokseen. Turvanani oli kuitenkin jo tämä yksi auennut koulutuspolku. -- Tällä kertaa sain opiskelupaikan ja hetkeksi "maailma aukesi". – Karita*

Vilholle koulutuspaikkaan panostaminen merkitsi puolestaan työpaikasta luopumista, sillä lukulomaa ei työnantajan taholta herunut. Ansiosidonnaisen päivärahan turvin Vilho uskalsi rohkean ratkaisunsa tehdä.

*- - Seuraavana keväänä ilmoitin työnantajalleni, että haluan pitää lukulomaa. Selvisi, että ainoa mahdollisuus pyytämäni vapaaseen olisi päättää määräaikainen sopimukseni. Punnittuani vaihtoehtoja päätin ottaa riskin ja lopetin työt. En tiedä, olisinko uskaltanut tehdä sitä ilman työttömyyskassan tuomaa taloudellista turvaa. Huhtikuussa 2011 jättäydyin työttömäksi ja käytännössä siirsin kotini kirjastoon. Olin aloittanut luku-urakkani jo tammikuussa, mutta huhtikuusta kesäkuuhun, aina pääsykokeisiin asti, istuin kirjastossa 8–10 tuntia päivässä pöytätyössä. Hain tuona keväänä lukemaan suomen kieltä kolmeen eri yliopistoon – Tampereelle, Turkuun ja Helsinkiin – sillä olin päättänyt panostaa kunnolla ainoastaan yhteen alaan. Lisäksi hain varmuuden vuoksi kahteen ammattikorkeakouluun sosionomilinjalle. – Vilho*

Emmi oli päätenyt koko aineistoni kirjoittajiin nähden tyypillisempään ratkaisuun menemällä avoimeen yliopistoon. Se vahvisti uskoa itseän ja kartutti taitoja pääsykokeita varten.

*Aloitin syksyllä yleisen kirjallisuustieteen opinnot avoimessa yliopistossa, ja se auttoi todella paljon pääsykokeisiin lukemisessa seuraavana vuonna 2011. Olin oppinut peruskäsitteet, ja pystyin keskittymään itse lukemiseen ilman (suurta) ahdistusta siitä, ettei ymmärrä puoliakaan käsitteistä. Avoimessa*

*yliopistossa pääsi myös hieman takaisin opiskelun makuun, mikä oli päässyt unohtumaan neljässä vuodessa aika hyvin. Pääsykokeisiin mennessä oli edes pieni tuntuma esseekirjoituksesta tullut takaisin, eikä se jännittänyt niin paljoa kuin aikaisempina vuosina. – Emmi*

Kaiken kaikkiaan opiskelemaan pääseminen oli vaatinut nuorilta paljon töitä hyvästä aiemmasta koulumenestyksestä huolimatta. Käänteentekevää näytti olleen nimenomaan koulutusvalinnan varmistuminen, joka helpotti huomattavasti opiskelemaan pääsemistä, kuten edellä jo tuli ilmi. Aineistoni perusteella tilanne ei siten näytä muuttuneen 1980-luvusta, jolloin Hannu Jalkanen tutki abiturientteja. Hän havaitsi jo tuolloin, että useimmille opiskelemaan pääseminen on suhteellisen työlästä ja vie useita vuosia. Parhaiten Jalkasen mukaan tämän vaiheen läpäisevät ne, jotka ovat varmoja valinnastaan ja ovat lisäksi hyvin perillä myös tuohon koulutukseen pyrkimisvaatimuksista. (Jalkanen 1988, 69.)

Kuten edellisenkin ryhmän kertojille, myös tälle joukolle koulutukseen pääseminen oli ollut oman elämän kannalta merkittävä positiivinen käänne. Kun yhden kortin varassa kulkeneille saattoi koulutuksen alkamisen olleen ratkaisu kuulumisen tarpeeseen tuodessaan mukanaan sosiaalista elämää, tämän ryhmän tarinoissa korostui keskeisemmin mahdollisuus toteuttaa omia koulutustavoitteitaan, pääsi pois pysähtyneisyyden tilasta. Turhautumista seurasi huojennus, kun paikallaan junnannutta elämää pääsi rakentamaan omien tavoitteidensa mukaiseen suuntaan haluamassaan koulutuksessa. Epämääräisen odottelun sijasta elämällä nähtiin viimein päämäärä, tiedettiin minne oltiin kulkemassa. Väli vuosien aikana tulevaisuuden suunnitelmat olivat selkiytyneet ja koulutus mahdollisti suunnitelmien toteuttamisen. Omaa opiskelupaikkaa osattiin myös arvostaa, kun sen eteen oli jouduttu tekemään töitä.

*Vihdoinkin tuntuu, että minulla on jokin tavoite ja päämäärä elämällä. – Emmi*

*Kesäkuussa sain kuulla päässeeni jokaiseen kouluun, johon olin hakenut; kevään saldo oli yhteensä viisi korkeakoulupaikkaa. Rehellisesti sanoen, rinnaltani pyörähti tähänastisen elämäni suurin kivi sillä hetkellä, kun kuulin yhteishaun tulokset. – Vilho*

*Opiskelupaikan saatuani tuntui siltä, että ehkä minullakin on joku tulevaisuus. – Riina*

Kun elämänmuutoksia pyritään hallitsemaan ja ymmärtämään tarinan avulla, voidaan elämässä tapahtuneille asioille löytää juoni joka kannattelee menneestä nykyisyyteen ja muutoksen kautta edelleen tulevaan. (Hänninen 2002, 26.) Se miten koulutuksen ulkopuolella vietetyt vuodet näiden nuorten kertomuksissa arvioitiin jälkikäteen – se millainen juoni menneestä tähän päivään ja tulevaan oli onnistuttu rakentamaan, vaihteli kertojien välillä. Huolimatta siitä, että koulutuksen aloittaminen oli helpottava käänne, toi se joillekin mukanaan myös haasteita. Osa näistä nuorista

koki väli vuosien aikaisen turhauttavan elämäntilanteen enemmän tai vähemmän negatiivisena myös jälkikäteen, vaikka positiivisia puolia niissä jo nähtiinkin. Elämänkulun myötä tuon menneen ja tämän päivän välille ei ollut muotoutunut niitä täysin yhdistävää juonta.

Joanna arvioi väli vuotensa erittäin merkitykselliseksi elämänkulkunsa kannalta, kuten suurin osa kertojista. Hän oli kuitenkin (koko tutkimus-) joukosta lähes ainoa, joka näki väli vuodet vahvasti negatiivisessa valossa, kun tarkasteli asiaa tämän hetken kannalta. Joanna kertoo kokeneensa väli vuosien aiheuttaneen kriisin ikään kuin jälkikäteen vasta nykyisessä elämäntilanteessa – niiden aikana hän oli aikuistunut tavalla, josta ei ehkä olisi halunnutkaan enää palata opiskelijaelämään. Hän kertoo olleensa väli vuosinaan lukioajoilta jatkamissaan töissä ja eläneensä vakituudessa parisuhteessa. Opiskelemaan lähtemisen hän kuvaa kuitenkin hajottaneen näistä molemmat, työelämän mahdollistaman (taloudellisen) elämäntilanteen ja sen myötä myös parisuhteen, vaikka jatkoikin edelleen pätkätyössä. Opiskeluiden aloittaminen oli elämänmuutos, johon sopeutumisen hän kuvaa olevan edelleen kesken. Hänellekin opiskelemaan lähteminen ja koulutuksen hankkiminen oli ehkä itsestäänselvyys, mutta väli vuosinaan hän oli itsenäistynyt sellaiseen taloudelliseen tilanteeseen, josta kouluttautumaan lähteminen ei ollutkaan enää niin ristiriidaton ratkaisu.

*Väli vuosien merkitys oman tähän astisen polun kannalta on kuitenkin ollut merkittävä. Olen koko opintoni käynyt lähes kokopäiväisesti töissä: mikä tuskin olisi työllistymisen kannalta ollut mahdollista ilman väli vuosien laadukasta työkokemusta, joka on aina avannut portit seuraaviin työpaikkoihin. Miinuksena väli vuosien jälkeen kuitenkin koin, että tavallaan joudun "palaamaan takaisin ikävuosissa" opiskelutantereelle ja en koskaan ole täysin sopeutunut muutokseen. Tuntui väli vuosien takia, että olin välissä elänyt aivan täysin eri elämäntilanteessa kuin moni opiskelukaveristani. Samoin elämäntutkimuksen kohdalla. Itse asiassa myöhemmin ajateltuna tällä hetkellä omasta maisterintutkimustani on oman elämäni kohdalla ollut kuitenkin enemmän haittaa kuin hyötyä: olisin maksanut varmasti jo puolittaisen asuntolainan tähän mennessä (minkä ottaminen opintojen takia johtuvista pätkätöistä ei ollut mahdollista). Samoin opiskelemaan lähteminen hajotti myös silloisen parisuhteeni, koska erkanimme taloudellisesti erilaisiin elämäntilanteisiin. Pidemmällä tähtäimellä taas mikäli työllistyn maisteria vastaaviin töihin ikinä päätös on ollut ehkä positiivinen. – Joanna*

Joannan kertomus koulutuspolkunsa katkeamisesta oli identiteetin näkökulmasta tarkastellen poikkeuksellinen aineiston muiden tarinoiden kanssa ilmentäessään kriisin syntyneen vasta opiskeluiden alettua. Sen voi nähdä erityisen hyvin kuvastavan samalla nykyajalle tyypillistä ikä- ja elämänvaiheiden limittymistä ja sen mukanaan tuomia yhteiskunnalliseen asemaan ja talouteen, oman elämän rakentamiseen liittyviä haasteita.

Aikuisten yliopisto-opiskelua tutkinut Erja Moore havaitsi tutkimuksessaan, että monet hänen haastattelemansa aikuiset opiskelijat (28- 64v) opiskelivatkin suurelta osin juuri siitä syystä työn

ohella, että työelämän kautta saavutetusta taloudellisesta tilanteesta ja yhteiskunnallisesta asemasta ei oltu enää valmiita luopumaan. Heille opintotuen varaan heittäytyminen ja siitä seuraava elintason lasku ei ollut enää vaihtoehto. (Moore 2003, 109.) Vaikka Joannakaan ei ollut luopunut työelämästä opintojensa aikana, oli hän joutunut elämään pätkätyöarkea, joka ei mahdollistanut elämän vakiinnuttamista tavalla, jolla hän olisi halunnut, kuten ostamalla oman asunnon. Kriisi kiteytyy siis keskeisesti talouteen. Tällä hetkellä hän kokee valintansa opiskelemaan lähdöstä enemmän negatiivisena ratkaisuna kuin positiivisena, mutta ajattelee että pidemmän aikavälin näkökulmasta ratkaisu voi vielä muuttua hyväksikin, mikäli koulutusta vastaavia töitä joskus saa. Vaikka Joanna koki rakentavan tulevaisuuttaan koulutuksen kautta, voi olla, että hän tiedosti samalla myös sen, että nykyaikana koulutuksen lupaus ei välttämättä pidä. Akateemiseen koulutus ei takaa automaattisesti työpaikkaa, vaikka koulutus yleisesti ottaen parantaakin yksilön mahdollisuuksia työelämässä. Saattaa olla, että monet nuoret tunnistavat tämän koulutuksen lupauksen haurastumisen ja joutuvat nykyaikana kyselemään löytyykö koulutuksen avulla sen parempia töitä ja mahdollisuutta rakentaa turvallista elämää uudestaan? Menevätkö opiskeluvuodet hukkaan jos aiempaa parempia töitä ei koulutuksesta huolimatta löydykään?

Riinan ja Emmen kertomuksissa kuitenkin nimenomaan välivuodet merkityksellistyivät jollakin tapaa hukkaan heitetyksi ajaksi, niiden opettavaisiksi koetuista puolista huolimatta. Välivuosien työ- ja opiskelukokemusten ei koettu muodostavan jatkumoa (koulutus)identiteetin tasolla.

*Jälkikäteen minua on harmittanut se, että käytin kolme vuotta tähän turhalta tuntuvaan elämänvaiheeseen. Työskentelin kolme vuotta kaupan ja ravintola-alalla, mikä ei millään tavalla liity nykyisiin opintoihini. Toisaalta sain aikaa aikuistua ja luulen että olen nyt oikealla tiellä, lisäksi opiskelumotivaationa on hyvä ja olenkin suorittanut opintojani reippaaseen tahtiin ja hyvällä menestyksellä. Tuona aikana keräsin niin sanottua elämäkokemusta. – Riina*

*Näin myöhemmin ajateltuna Joutsenon opisto oli yhtä ajanhukkaa, sieltä saamallani todistuksella ei ole ollut ja tuskin tulee olemaan mitään hyötyä itselleni. Tosin, opin ainakin sen että kuvataiteilijan ammatti ei todellakaan ole pelkkää piirtelyä ja maalailua silloin kun huvittaa, vaan rankkaa ja kärsivällisyyttä vaativaa työtä. Vaikka hain monena vuonna opiskelemaan, vasta viimeisellä kerralla minulla oli varmuus siitä, että tätä alaa haluan opiskella ja tehdä työkseni. Harmittaa, etten mennyt avoimeen yliopistoon aikaisemmin opiskelemaan - en raaskinut maksaa opiskelusta niin paljon. Onneksi kuitenkin lopulta älysin mennä, ilman sitä en luultavasti olisi vieläkään päässyt kouluun. Vaikka rahatilanne on huomattavasti tiukempi kuin töissä käydessä, olen paljon onnellisempi opiskelijana. Kaupan kassalle on niin helppo jämähtää vaikka se onkin samaa työtä päivästä toiseen, eikä toivoakaan uralla etenemisestä. Toisaalta sain paljon työkokemusta, ja ainakin kesäisin ja mahdollisesti talvellakin osa-aikaisesti pääsee kaupan kassalle töihin. – Emmi*

Toisaalta, juuri nämä kirjoittajien esiin tuoman opettavaiset, positiiviset puolet voidaan nähdä keinona suojella omaa minuutta ja omanarvontuntoa tilanteessa, jossa välivuodet ovat jollakin tapaa uhanneet/rikkoneet tavoiteltua elämäntilannetta ja identiteettiä. (vrt. Hänninen 2000.) Nuorten naisten esiin tuomien hyvien ja huonojen puolien vertailun voi myös nähdä näiden nuorten neuvotteluna identiteetistään omaksumiensa kulttuuristen mallien ja oman elämänsä ristipaineessa. Koulutusinstituution näkökulmasta keskeyttäminen on luokitunut usein varoittavaksi esimerkiksi epäonnistuneista valinnoista ja keskeyttämiseen johtanut opiskelu koulutusputken kujanjuoksussa hukkaan valuneeksi ajaksi (vrt. Komonen 2001, 225), kun taas nuoren itsensä kannalta katkonainen polku oli toisaalta ollut itsenäisten valintojen ja itsetuntemuksen kypsyamisen aikaa. Tämä herättää osaltaan kysymään pitäisikö koulutusjärjestelmässä suorituskeskeisyyden sijasta korostaa enemmän itsetuntemuksen merkitystä, jotta nuorten ei tarvitsisi kokea huonommuutta koulutuspolun katkonaisuuden takia?

Tämän ryhmän miehet eivät sen sijaan juuri harmitelleet välivuosiaan jälkikäteen. Välivuosien mukanaan tuomien taloudellisten, työkokemuksellisten ja motivationaalisten hyötyjen ja oppien koettiin sen sijaan kannattelevan eteenpäin niin tämän hetkessä elämäntilanteessa kuin tulevassa työelämässäkin.

*Ensimmäinen suuri asia, joka välivuosilta jäi nyt alkaneita opiskeluja ajatellen, on raha. Noin puolentoista työvuoden aikana ehti kasata pienet säästöt, joiden turvin saatoinkin lähteä hyvin mielin opiskelemaan. - - Tietysti työkokemuksesta on myös hyötyä, mutta se olisi oman alan ulkopuolisissa töissä ollut saavutettavissa opintojen jälkeen siinä missä ennen opiskelujakin. Toinen asia on opiskelumotivaatio. Kolmen vuoden aikana sitä ehti kerääntymään ja nyt syksyllä on ollut helppoa käydä opintojen kimppuun. Tilanne ei olisi ollut sama jos olisin jatkanut opiskelua heti lukion jälkeen. Olin vielä lukiossa epävarma urasuunnitelmistani ja kolmen vuoden mietinnän tuloksena löysin alan, joka ainakin ensimmäisen syksyn pohjalta on minulle oikea. – Roope*

*Kun ajattelen asiaa nyt, en kuitenkaan ole harmissani välivuosistani. Noina vuosina opin hyvin paljon: tiedän millainen työelämä on, osaan huolehtia itsestäni, olen omavarainen, säästänyt itse oman opintolainani ja niin edespäin. Luulen, että juuri välivuosieni ansiosta olen motivoituneempi ja parempi opiskelija kuin monet muut, sillä osaan todella arvostaa paikkaani yliopistossa. Päätellen siitä, kuinka mahtavalta opiskelu taas vuosien jälkeen tuntuu, olen löytänyt kerrasta oman alani. Valmistuessani minulla tulee olemaan muita enemmän työkokemusta ja ikää, jotka ovat etuja hakiessani töitä opetuslalla, jolle pyrin. – Vilho*

## 6. Omaehtoisesti koulutuksen ulkopuolelle

Omaehtoisesti koulutuksen ulkopuolelle oli kirjoittajista päätyntä myös 11. Nämä nuoret olen jakanut kolmeen eri koulutuspolkutyyppiin, kokeilijoihin, hengähtäjiin ja ajautujiin. Nämä kirjoittajat olivat kaikki enemmän tai vähemmän selkeästi itse valinneet vuodet koulutuksen ulkopuolella, joko aloitetun koulutuksen keskeyttämisen kautta tai jäämällä siirtymävaiheessa pois suorasta koulutusputkesta.

### 6.1 Kokeilijat ja valinnan vaikeus

Tähän ryhmään sijoitin neljä kertojaa, kaksi miestä ja kaksi naista. Kertomukset olivat sisäisesti monella tapaa melko epäyhtenäisiä, mutta koulutuspolun ja oman alan löytäminen jäsenyy kokeilemisen tematiikan kautta, toisin kuin muissa aineistoni tarinoissa. Merkittävää samankaltaista käännettä oli aluksi vaikea hahmottaa. Voi olla kysymys myös kirjoittamistavasta, jossa elämä kuvastuu kulkevan eteenpäin, elämän käännteitä tulee ja menee, mutta niistä ei erityisemmin korosteta kertomuksissa. Lopulta tulkitsin kuitenkin juonen kaavan kertomuksia yhdistäväksi elementiksi sikäli, että se sisällöllisistä eroistaan huolimatta noudatti tietynlaista kulkua. Käänte tapahtuukin näissä kertomuksissa ikään kuin pikkuhiljaa, kun se tulkitaan oman jutun löytymiseksi hiljalleen. Lisäksi irtaantuminen toisten odotuksista kohti omia kiinnostuksen kohteita oli juuri näissä tarinoissa esiintynyt, juonen kannalta keskeinen aihe. Ainoastaan yhdessä tarinassa tätä teemaa ei kuitenkaan pystynyt tavoittamaan, sillä kirjoittaja lähinnä listasi tarinassaan aloittamiaan koulutuksia ja niiden välisiä seikkailujaan. Se oli koko aineistojoukosta ainoa kertomus, josta puuttui kirjoittajan oma ”tulkinnallinen” ulottuvuus. Tästä johtuen myös tutkijana minun oli mahdotonta tulkita tapahtumien syvällisempää merkitystä kirjoittajalleen. Tähän ryhmään kertomuksen tästä huolimatta sijoitin nimenomaan koulutuspolun juonikaavan perusteella, jossa koulutuspolkua rakennetaan kokeilemisen ja keskeyttämisen avulla

Näistä nuorista Neean koulutuspolku oli keskeytynyt peruskoulun jälkeisessä nivelvaiheessa ammattiopintojen keskeydyttyä, muilla kesken oli jätetty aloitettu koulutus lukion jälkeen. Osalle näistä nuorista oli tyypillistä, että katkenneita koulutuksia oli useampiakin. Myös nämä nuoret pitivät kouluttautumista sinällään itsestäänselvyytenä, mutta kouluun on ehkä mentä hieman epämääräisin perustein: opinto-ohjaajan suosituksesta, kavereiden perässä tai muuten vaan. Oman



motivaation puuttuessa koulutus on jäänyt kesken. Tässä mielessä nuoret muistuttavat Ahon ja Vehviläisen (1997, 251–252) tutkimuksen ammattikeskeisiä nuoria.

Yleisesti ottaen tämän ryhmän nuorten koulutuspolut olivat katkenneet alun perin siksi, että he olivat aloittaneet tutkintoon johtavan koulutuksen, mutta omasta tahdostaan sen kuitenkin keskeyttäneet. Koulutuksen keskeyttäminen on siis sinänsä rationaalinen ratkaisu, tilanteessa jossa koulutusala ei tunnu itselle oikealta. Toisaalta kertomuksista välittyy, enemmän tai vähemmän, tietynlainen paikasta toiseen ajelehtimisen tunnelma – kokeillaan jotain vähän kiinnostavaa, kun ei oikein vielä tiedetä mikä oma juttu olisi. Kokeileminen ja keskeyttäminen on osaltaan tietoisia valintoja aloittaa koulutus ja sitten keskeyttää se, mutta toisaalta näihin ratkaisuihin ajelehditaan, kun motivaatiota ei sitoutumiseen ole tarpeeksi. Yleisesti ottaen tarinoissa toistuu sama juoni – koulu aloitetaan (epämääräisin perustein) mutta se jätetään kesken kun motivaatio ja olosuhteet eivät kohtaa – kunnes lopulta oma paikka löytyy.

Seppo ja Iida olivat aluksi jääneet koulutuksen ulkopuolelle, kun eivät olleet ensimmäisellä yrityskerralla päässeet kouluun. Iida toi jo tässä kertomuksen alussa esiin sen, miten lukion jälkeiselle koulutuspolulle lähteminen käynnisti tunnollisessa oppilaassa vähitellen kuitenkin toisten odotuksista irtaantumisen prosessin. Ulkokohtaisesti valitut alat eivät synnyttäneet motivaatiota pääsykokeisiin lukemiseen.

*Olin aina suunnitellut meneväni yliopistoon lukemaan oikeustiedettä, kauppatieteitä tai teknilliseen korkeakouluun, ja näihin myös vanhempani kannustivat. Oikeastaan kiinnostusta näitä mitään kohtaan ei ollut, vaikka näin itselleni uskottelinkin. Olin vain valinnut arvostetut alat, joista voisi valmistua hyväpalkkaiseen ammattiin. Yo-kirjoituksiin en lukenut lainkaan, joten voinee päätellä miten sujui kauppatieteellisen pääsykokeisiin lukeminen... En tainnut edes avata kirjoja. – Iida*

Koulutuksen ulkopuoliset olosuhteet kuitenkin ajoivat Iidan tuossa vaiheessa ammattikouluun – koska hänellä ei ollut töitä ja työmarkkinatukea hän ei saanut puutteellisesta hakemisestaan johtuen, oli pakko mennä johonkin kouluun. Kokeilemisen keskeisenä motivaationa oli siis ollut taloudellinen toimeentulo, vaikka koulutusala saattoi jossain määrin kiinnostaakin. Samankaltaista tilannetta kuvasi Seppo, jolle ammattikorkeakoulun aloittaminen merkitsi lähinnä keinoa säästää rahaa seuraaviin seikkailuihin.

*Koska vakaa aikomukseni oli jossain vaiheessa päästä yliopistoon, en tajunnut/viitsinyt edes hakea ammattikorkeakouluihin, mistä seurasi se, etten ollut oikeutettu työttömyystukeen, kun en päässyt yliopistoon. Tämä tietienkin johti siihen, että koska asuin omissa asunnossa, oli rahaa jostain saatava ja kun töitäkään ei pieneltä paikkakunnalta löytynyt, päädyin ottamaan yhteyttä läheisen kaupungin*

*ammattikouluun, jos pääsisin vielä mukaan ryhmään, jossa yksi kaverini aloitti opiskelunsa. Ala oli siis laboratoriotekniikkaa, joka oli oikeastaan aika mielenkiintoistakin, vaikka opintotuen takiahan sinne lähinnä meninkin. Olisin voinut jopa valmistua tästä koulusta ammattiin kahdessa vuodessa yo-pohjalta, mutta ammattikoulun hidastakin hitaampi tahti ei sopinut minulle: olin mm. lukenut pitkän matematiikan ja suuri osa koulustamme oli lähinnä matematiikkaa/fysiikkaa/kemiaa helpoimmalla tasolla. Tämä johti siihen, että kun keväällä haettiin saman kaupungin Prismaan kesätyöntekijöitä, hain ja aloitin työt - ja koulu keskeytyi. – Iida*

*-- Kesän riehuttuani päätin lähteä kaverieni kanssa Helsinkiin hanttihommiin, kun en päässyt OKL:ään. Olin vuoden Helsinki-Vantaan lentokentällä turvatarkastajana. Seuraavana kesänä ajauduin Savonlinnaan hippikommuuniin ja jäin sille tielleni. Aloitin opinnot Savonlinnan AMK:ssa matkailua. Suunnitelmani oli roikkua AMK:ssa tarpeeksi pitkään, että saisin jouluna tarpeeksi ison opintolainan, että  
pääsisin  
Intiaan.  
–Seppo*

Seppo ja Iida olivat siis ehkä tienneet jo koulua aloittaessaan, etteivät todennäköisesti aio sinne jäädä. Juuso oli puolestaan lähtenyt koulutukseen, jonka arveli itseään kiinnostavan, mutta keskeyttänyt todettuaan, että ala opiskeluyhteisöineen olikin itselle väärä.

*Olin pärjännyt muutamalla kemian kurssilla lukiossa (yo 2005) hyvin ja se tuntui kiinnostavalta. Sain myös hyvän syyn pitää lomapäiviä armeijasta. En lukenut pääsykokeisiin juuri lainkaan, mutta pääsin rimaa hipoen sisään. 2007 syksyllä opintoni Lappeenrannassa alkoivat. Fuksiviikot menivät alkoholinkäytön opettelussa ja uutta kaveripiiriä ei niin vaan syntynytkään. Kun opinnot alkoivat huomasin miten suuri haitta siitä oli, että valkolakin päähän saamisesta oli jo kaksi vuotta. Opinnot alkoivat pikavauhtia ja liian korkealta tasolta. Luennot olivat massaluentoja ja pienryhmäopetusta ei ollut juuri lainkaan. Tuutorista ei ollut mitään iloa. Koko paikka tuntui diplomi-insinöörien-massatuotantolaitokselta. Kemiantekniikka ei ollutkaan sellaista kemiaa mitä olin kuvitellut. Muut kanssaopiskelijat eivät tuntuneet samanhenkisiltä (ne puhui ihan innoissaan jostain taskulaskinten ominaisuuksista ja oli kovempia juomaan. – Juuso*

Kun aloitettu koulutus keskeytyy, voi taustalla epävarman motivaation lisäksi monesti olla liian hätäisesti tehty ratkaisu (Aho & Vehviläinen 1997, 31), aivan kuten Juuso lisäksi arvioi omassa tilanteessaan käyneen: ”Oikeastaan koko elämä ennen Lappeenrantaan muuttoa oli ollut helppoa kun piti vain tehdä mitä odotettiin. Peruskoulun päättötodistus, valkolakki, armeija ja sitten maailmalle ihan pihalla kaikesta. Ja vieläpä harvinaisen huolimattomasti valittuun paikkaan.” Juuson sitaatista on tulkittavissa myös, että keskeytymiseen on vaikuttanut oma kypsymättömyys - hän ei ole vielä monella tapaa ollut ehkä edes valmis tekemään valintaa, kun itsenäistyminen kokonaisvaltaisena elämäntilanteena on tullut eteen yhtäkkiä lukion jälkeen.

Aho ja Vehviläinen (1997, 31) ovat todenneet, että monet nuoret tekevätkin jatkokoulutusvalintansa melko summittaisesti vailla pitkäjänteisempiä suunnitelmia. Valintatilanteille on ominaista juuri epävarmuus ja epämääräisyys sekä valinnanmahdollisuuksien että omien kykyjen suhteen. Koulutussuunnitelmien tekeminen edellyttää nuorelta paitsi motivaatiota ja halua kouluttautua, myös itsenäistä kykyä tehdä tulevaa ammattiasemaa koskevia ratkaisuja. Monelle nuorelle, kuten tässä Juusolle, valintatilanne tulee eteen liian nopeasti ja liian nuorena, jolloin kykyä näin isojen ratkaisujen rationaaliseen tekemiseen ei vielä ole. (Aho & Vehviläinen 1997, 31.)

Näissä siirtymävaiheissa nuorten tukena on erilaisia ohjaus- ja tukijärjestelmiä, esimerkiksi ammatinvalinnanohjaus, jotka pyrkivät sijoittamaan opiskelijat oikeille jatkokoulutuspaikoille. Ammatinvalinnan ohjauksesta Juuso ei kuitenkaan ollut kokenut olleen hyötyä: ”*Lukiossani opetuksenohjaus oli lähinnä vitsi*”. Tuesta huolimatta valinnat saattavatkin johtaa koulutuksen keskeyttämiseen nuoren todettua sen olevan itselleen epäsopiva (mt. 31.) Tällaista tilannetta kuvaa Juuson lisäksi kertomuksessaan Neea, joka peruskoulun jälkeen kokeili kahdesti ammattikoulua, mutta totesi molemmilla kerroilla, että ala ei ollut häntä varten:

*”Pääsin peruskoulusta vuonna 2000. Opinto-ohjaaja kehotti minua hakemaan käsi- ja taideteolliseen audiovisuaalisen viestinnän linjalle, koska olin sanonut olevani kiinnostunut valokuvauksesta. Hain ja pääsin ja aloitin opinnot. Tulin kuitenkin siihen tulokseen että ala ei vastannut käsitystäni ja lopetin opiskelun jouluun - - Kevään 2001 yhteishaussa hain taas käsi- ja taideteolliseen, tällä kertaa vaatetuspuolelle. Pääsin sisään ja näitä opintoja opiskelin vuoden ajan, kunnes taas tulin tulokseen että tämä ei ole oikea ala minulle. – Neea*

Vaikka tukipalveluita on saatavissa, on osaltaan sattumankauppaa, kuinka ammattitaitoisen ohjauksen piiriin nuori pääsee. Nuoren kannalta ei ole kuitenkaan yhdentekevää miten hänet yhteiskunnan taholta kohdataan muutenkin herkässä elämänvaiheessa. Tuki voi leimata ja lannistaa tai kannustaa. Neealla oli käynyt huono tuuri. Ollessaan vasta 16-vuotias hänen koulutuksensa katkesi ensi kerran ja työvoimatoimiston tuki oli ollut erityisen ajattelematonta. Pitkäaikaistyöttömien kurssille joutuminen ei tuntunut teini-ikäisestä mukavalta.

*Ilmoittauduin työvoimatoimistoon, olin silloin 16-vuotias. Minut laitettiin parin viikon kurssille pitkäaikaistyöttömien kanssa, luonnollisesti olin porukan nuorin! Koen että tuolloin työvoimatoimiston ohjaus tilanteessani oli todella vajavaista! Sain kuitenkin osa-aikaista siivoustyötä, ja samalla kävin iltalukiolla ajatuksena korottaa päästötodistuksen numeroita. Nyt jälkeenpäin mietin että mikä idea siinä oli, kun eihän ne numerot mitenkään vaikuta peruskoulun todistukseen. Ihmettelen myös miksei työvoimatoimistossa suositeltu minulle esimerkiksi kansanopiston kymppilinjaa tai muuta vastaavaa järkevää toimintaa johon olisi saanut myös opintotukea! – Neea*

Juuson ja Neean tilanne kuvastaa siitä miten yksin nuori saattaa valintojensa kanssa jäädä tarjolla olevasta tuesta huolimatta. Neea oli kuitenkin ollut aktiivinen ja omatoimisesti luovunut tiensä eteenpäin. Kuten aiemmin Juuson kohdalla, voisi Neean tilanteen, jossa hän itse päätti keskeyttää koulutuksen, tulkita samoin vielä kypsymättömän nuoren ratkaisutilanteeksi, jolloin kykyä tulevan ammattiaseman päättämiseen ei vielä ole. Toisaalta tilanne herättää kysymään, voisiko asian nähdä toisella tavalla, ”kypsästä” tai rohkeutta korostavasta näkökulmasta?

Yleinen odotusarvo on, että koulutus suoritetaan loppuun ja valmistutaan tutkintoon. Se on positiivinen kulttuurinen malli, normatiivinen odotus, jonka suorittamalla voi kantaa kenenkään kyseenalaistamatta jollakin tavalla ”kunniallista” statusta. Tämä näkökulma ei kuitenkaan ota välttämättä huomioon ihmisen yksilöllistä perspektiiviä, yksilön itsetuntemuksen merkitystä ja tyytyväisyyttä omaan elämäntilanteeseensa, joka lopulta on kuitenkin ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edellytys. Jatkaessaan epätydyttäväksi kokemansa koulutuksen loppuun, nuori voi kokea toimivansa yhteiskunnan odotusten mukaisesti ja säästyä ympäristön paineilta. Jos hän ei kuitenkaan ole sisäisesti kiinnittynyt ja motivoitunut suorittamaansa koulutukseen, opiskeluiden keskeyttämisen voi nähdä monella tapaa järkevänä ratkaisuna, kun nuori tavoittelee elämälleen mielekästä suuntaa. Tästä näkökulmasta katkoksellisuus ei sinänsä ole ongelma, joka pitäisi kitkeä, vaan tärkeää olisi sellaisten tukijärjestelmien kehittäminen, joiden varassa nuorten olisi helpompi ilman erilaisia leimoja tehdä epävarmoja valintojaan.

Kulttuuriset mallit vaikuttavat osaltaan siihen miten nuoret itse kokevat katkonaisen koulutuspolkunsaa. Toisin kuin vastentahtoisesti koulutuksen ulkopuolella olleiden tarinoissa, näissä kertomuksissa ei korostu puhe turhautumisen kokemuksista, pettymyksestä tai ulkopuolisuudesta, vaikka jonkinlainen ajelehtimisen ja päämäärän etsimisen tematiikka kertomuksia värittääkin. Neea ja Juuso kertovat silti epäonnistumisen tunteesta. Se on kuitenkin tulkittavissa liittyväksi omien ratkaisuiden ja toisten odotusten väliseen jännitteeseen, prosessiin, jossa oman ratkaisun kautta irtaannutaan toisten odotuksista kohti omia itsenäisiä tavoitteita. Tässä prosessissa nuori kokee ikään kuin toisten silmissä ”näyttävänsä” epäonnistuneelta, vertaa itseään toisiin nuoriin ja hän kokee pettäneensä ympäristön odotukset, vaikka itse on tehnyt oman elämänsä kannalta keskeisen tärkeän ratkaisun. Vaikka kirjoittajat olivat tehneet valintansa siksi, että kokivat alan olevan heille itselleen väärää, tunsivat he itsensä epäonnistuneeksi. Toisaalta epäonnistumisen tunne saattoi liittyä siihen, että koulutuksen suorittaminen loppuun on yleisesti hyväksyttävämpää kuin koulutuksen keskeyttäminen. Toisaalta nuoret saattoivat kokea myös epäonnistuneensa siksi, että eivät olleet onnistuneet valitsemaan oikein oikeaan, perinteisen elämänkulun tai ikäkausijattelun näkökulmasta yleisesti hyväksytyyn, aikaan, kuten muut ikätoverit.

*Toisten ammattiopintojen lopettamisen jälkeen olin melko masentunut, ja tunsin itseni epäonnistuneeksi. Samana keväänä monet ikätoverini pääsivät ylioppilaaksi, ja itselläni oli vain keskeytyneitä opintoja, ja stressiperäinen ihottuma kasvoissa! – Neea*

*Hengailin paikkakunnalla sen lukuvuoden kun hävetti kun oli mennyt ensimmäistä kertaa elämässä joku asia yhteiskunnan ja läheisten odotusten vastaisesti. – Juuso*

Tarinassaan Neea vertaa itseään koulutuksen suorittaneisiin ikätovereihin, joiden voi ajatella edenneen koulutusputkessa yhteiskunnan odotusten mukaisesti, toisin kuin hän. Samoin Juuso koki toimivansa vastoin yhteiskunnan ja perheen odotuksia koulutuksen keskeyttäessään. Vaikka nuorten ratkaisut on mahdollista tulkita myös toisinpäin, itsenäisenä kykynä tehdä yleisten odotusten vastaisia valintoja oman itsetuntemuksensa perusteella, ympäristön odotusten ja yhteiskunnallisten normien puristuksissa kokemus muodostuu herkästi epäonnistumisen kokemukseksi. Tarinoista käy ilmi, että molemmat kokivat epävarmuutta vaihtoehtojen ja omien kykyjen suhteen koulutusvalintoja tehdessään, hakivathan he tukea opinto-ohjaajalta. Tässä mielessä on siten todettava, että osaltaan kesken jääneeseen koulutukseen liittynyt pettymys kumpusi omasta epäonnistumisesta alan valinnassa. Toisaalta nuoret voi kuitenkin tulkita rohkeiksi ratkaisun tekijöiksi uskaltamalla vaihtaa suuntaa väärän valinnan todettuaan. Yksi polku etsiä omaa paikkaansa on kokeilemalla.

Nuorten kertomuksista voi tulkita, ettei valintatilanne ole ristiriidaton helppo. Siitä huolimatta, että itse nuori kokee tehneensä oikean ratkaisun itseään kohtaan lopettaessaan koulutuksen, joka ei tunnu omalta, ympäristön paineiden alla ratkaisun tekeminen ei selvästikään ole ollut yksinkertaista. Ihminen rakentaa omaa identiteettiään kaikessa yksilöllisyydessäänkin kulttuuristen mallien, odotusten ja arvostusten paineiden alla. Ja kun kyseessä on murrosvaiheessa oleva nuori, joka vasta opettelee itsenäisiä ratkaisuja muiden mielipiteiden merkityksessä vielä tässä vaiheessa paljon, ei ratkaisun tekeminen ole helppoa omasta sisäisestä tunteesta huolimatta. Voihan olla, että siirtymävaiheessa koulutukseen, joka ei niin kiinnosta lähdetään nimenomaan näiden kulttuuristen paineiden takia, koska ei ole rohkeutta pitää väliavuotta. Varsinkin peruskoulun jälkeen vailla jatko paikkaa olevaan nuoreen kohdistuu sanomattomia kulttuurisia normeja ja mielikuvia, jotka asettavat välivuodelle jäämisen tässä vaiheessa erittäin vaikeaksi ilman, että nuori saisi jollain tavalla vaarassa olemisen leimaa. Lukion jälkeen välivuodelle on kulttuurisesti ”normatiivisempi” paikka, mutta silti siihen ei julkisesti juuri rohkaista. Koulutukseen kuin koulutukseen lähteminen voi tässä mielessä olla helpompi ratkaisu joillekin, kuin välivuosi.

Koulutuksen keskeyttäminen voidaan kuitenkin nähdä myös ammatinvalintaa selkiinnyttävänä ratkaisuna, jossa nuori toteaa alan olevan itselleen epäsovelias. (Komonen 2001.) Tällaisessa

tilanteessa, kuten tämän ryhmän nuoret kertomuksissaan kuvaavat, opintojen keskeyttäminen saattaa avata uusia suunnitelmia ja mahdollisuuksia (Aho & Vehviläinen 1997, 31) Keskeyttymisen jälkeen tai niiden välissä kirjoittajat pitivät välivuotia, jolloin tarttuivat uusiin mahdollisuuksiin ja kypsyttelivät suunnitelmiaan. Koulutuksen ulkopuoliset vuodet jäsentyvät kertomuksissa kouluun hakemisten, työ- ja työttömyysjaksojen välillä elämiseksi.

Ammattikoulussa opintonsa kahteen otteeseen keskeyttänyt Neea päätyi pitämään kaksi välivuotta, joiden aikana oli välillä töissä ja työttömänä. Neealle työttömyysaikakin oli kuitenkin toiminnantäyteistä. Aika kului itselle tärkeiden asioiden ja niihin liittyneiden yhteisöjen parissa, jotka Neea oli kokenut tärkeänä tukevana voimana noina aikoina.

*Työttömyysaikakin olen kuitenkin harrastanut aktiivisesti, musiikkia konservatoriossa, sekä vapaaehtoistyötä eri järjestöissä. Vapaaehtoistoiminta onkin ollut se koossa pitävä voima työttömyysaikoina. Avainasemassa on kuitenkin se että löytää juuri sen oikean aatteen ja hyvän porukan aatteen jakamiseen. – Neea*

Välivuosiensa aikana Neea päätti muuttaa opintojensa suuntaa ja käydä iltalukion. Lukion suorittaminen aikuispuolella oli kuitenkin haastavaa ja raskasta, sillä työvoimapolitiittisten reunaehtojen takia mahdollisuutta keskittyä täysillä vain kouluun ei ollut. Kurssit, koulutukset ja työssä käyminen opiskelun ohella verotti jaksamista.

*Kevään 2003 yhteishaussa hain opiskelemaan lähihoitajaksi, mutta en päässyt. Niinpä päätin mennä lukioon. Muutin toiselle paikkakunnalle ja aloitin opinnot aikuislukiossa, iltalinjalla. Näitä opintoja ei lasketa täyspäiväisiksi opinnoiksi, joten en saanut opintotukea ja minun oli osallistuttava työvoimakoulutuksiin ja kursseille sekä joka yhteishaussa haettava ammatilliseen koulutukseen vaikka olin päättänyt suorittaa ensin lukion ja vasta sitten miettiä jatkoa. Tein päätkiä siivoojana ja työvoimatoimiston harjoitteluissa, ja välillä taas keskityin kouluun täysillä. Ylioppilaskirjoitusten aikaan olinkin lähellä burnoutia, kun olin päivät työvoimatoimiston kursilla, illat lukiolla tekemässä vielä viimeisiä kursseja ja lopun ajan luin kirjoituksiin! – Neea*

Ylioppilaaksi valmistuttuaan Neea haki lähihoitajaksi pääsemättä ja jatkoi samalla kesken jääneitä artesaaniopintojaan. Opiskeluiden aikana hän perusti perheen ja äitiysloman kuluessa suuntasi koulutustavoitteensa jälleen uudelleen, ammattikorkeakouluun sairaanhoitajaksi, jonne lopulta pääsi.

Iida oli keskeyttänyt kahdesti koulutuksen, ollut välillä työssä ja työttömänä, kunnes päätti muuttaa kotikylästään töihin toiseen kaupunkiin. Iida oli jo aiemmin alkanut hahmottaa, mikä häntä voisi kiinnostaa, mutta lopullisen sysäyksen motivaatiolle antoi uusi innostava, opiskelijoista koostuva työyhteisö. Tuon sysäyksen seurauksena uusi ja viimeinkin itseä innostava opiskelupaikka aukesi.

*Hain jälleen lukemaan tiedotusoppia, ei tärpännyt. Sen sijaan minulle tarjottiin töitä Tampereelta Prismasta syksyllä 2008. Työskentelin täällä vuoden, ja oikeastaan tämän vuoden aikana kasvoi motivaationi opiskelemaan huomattavasti. Työ oli paljon raskaampaa, mutta työyhteisö sitäkin mahtavampi. Prismassa oli/on töissä paljon opiskelijoita, jotka entisestään lisäsivät motivaatiotani päästä kouluun.*

*Keväällä 2009 hain jälleen opiskelemaan - tiedotusoppia jälleen, sekä tietojenkäsittelyä, sillä olin kuullut, ettei jälkimmäiseen tarvitse lukea lainkaan pääsykoekirjoja. Tiedotusopin pääsykokeissa kun eivät yo-arvosanat vaikuttaneet lainkaan ja hakijoita tänne oli todella paljon, oli sisäänpääsy todella vaikeaa. Loppukesästä tulikin tieto, että olin päässyt opiskelemaan tietojenkäsittelyä yliopistoon. Itse asiassa en vielä tällöinkään tiennyt, että pääainevaihtoehtona on myös vuorovaikutteinen teknologia, joka onkin - voiko näin sanoa - hieman feminiinisempi puoli tietojenkäsittelyn alalla. Tämä onkin siis nykyinen pääaineeni, ja vaikka ehkä hieman vahingon kautta onkin löytynyt, en voisi kuvitella että monikaan muu vaihtoehto voisi itselleni olla parempi. Sivuaaineinani luen psykologiaa, mediakasvatusta ja sosiaalipsykologiaa, jolloin saan yhdistää teknisen osaamiseni ja nämä ihmisläheisemmät mielenkiinnonkohteeni. – Iida*

Seppo oli keskeyttänyt ensin opinnot matkailualalla ja sen jälkeen pyrkinyt kolmesti opiskelemaan kulttuurintutkimusta, joista ensi kerralla ei päässyt sisään ja muilla kerroilla oli vaihtanut yliopistoa, kun opetus ei vastannut hänen omia odotuksiaan. Seppo oli koulutuksen ulkopuolella käynyt töissä, ollut työttömänä ja matkustellut. Toisinaan hän oli hankkinut rahaa matkusteluun esimerkiksi omaisuutta myymällä. Ystävöverkoston tuki ja seura oli kannatellut taloudellisesti tiukkoina aikoina. Sepon kertomuksen loppu jää kuitenkin auki: jälleen kerran kertoja oli vaihtamassa pääainettaan.

*Yritin ensimmäistä kertaa Joensuuhun kulttuurintutkimusta. En päässyt ja lähdin liftaamaan ympäri Eurooppaa kaverini kanssa. Kämppikseni teki sillä välin kivat ja jäin asunnottomaksi. Menin Liperiin asumaan hippikommuuniin maksaen "vuokrani" kokkina ja elelin rahattomana jouluun asti. Talvi alkoi masentaa ja myytyäni soittimia pääsin Egyptiin ja Israeliin reissuun. Palattuani keväällä painelin ystäväni omavaraismaatilalle rengiksi. Hain ja pääsin kulttuurintutkimusta Joensuuhun. Seuraavana vuonna hain Jyväskylään sillä opetuksen taso oli huonoa. Lopetin sielläkin vuoden päästä samasta syystä. Tulin Tampereelle hetken mielijohteesta ja teeskentelin vuoden opiskelevani, vaikka tein täyspäiväisesti musiikkia. Erosin tyttöystävästäni ja päädyin asumaan puoleksi vuodeksi työhuoneelleni. Siellä sain päähäni hakea taas yliopistoon ja pääsin nyt jo vaivatta kolmanteen yliopistoon aikuiskasvatusta. Minulla on tällä hetkellä käynnissä viritys, että vaihdan pääainettani sosiaaliantropologiaan ja teen siitä tällä hetkellä kandin työtä. – Seppo*

Vaikka Sepon tarina jäi auki, saattoi siitä päätellä, että hän oli kulkemassa kohti sisäistä tavoitettaan. Identiteetin näkökulmasta vapaa-ajallaan ja koulutuksessa hänen saattoi tulkita liikkuvan samalla jatkumolla. Kulttuurintutkimusta ja aikuiskasvatusta kokeillut kirjoittaja suuntasi kohti sosiaaliantropologiaa.

Sepon auki jäävää tarinaa lukuun ottamatta yhdistävää tämän ryhmän tarinoille oli, että lopulta oma paikka kuitenkin löydetään ja siitä tunnetaan ylpeyttä. Kokeilemisen kautta kuljettu polku oli jättänyt kahdelle kertojalle silti kokemuksen katkonaisuudesta – ehkä juuri tätä vasten peilautuu onnistuminen, viimeinkin on päässyt kiinni koulutuspolulle, jonka kokee johtavan perille. Kuljetun, keskeytymisten täyttämän, polun jälkeen omalta ja motivoivalta tuntuvan alan löytyminen näyttäytyi saavutuksena, josta koettiin ylpeyttä ja tyytyväisyyttä.

*Vaikka koulutuspolkuni ei ole ollut se kaikkein helpoin, niin uskon että paljon olen ainakin oppinut. Suurimpana miinuksena kuitenkin näen ihmissuhteiden kehittämisen vaikeuden. Kun ei viivy pitkään missään, on vaikea tutustua syvemmin ihmisiinkään. Toisaalta olen tavannut kuitenkin paljon erilaisia, eri-ikäisiä ja eri lähtökohdista tulleita henkilöitä, jotka ovat rikastuttaneet hetken elämäni elämäntarinoillaan. - - Nyt voin ensimmäistä kertaa elämässäni kertoa ylepäin ja selittelemättä, että opiskelen ammattikorkeakoulussa sairaanhoitajaksi – Neea*

*Koulutuspolkuni keskeydyttyä useasti elämäni oli katkonaista. Suunta oli aina yliopisto, mutta mitään jatkumoa näillä neljällä välivuodella ei juurikaan ollut. Puolen vuoden kuluttua valmistun luonnontieteiden kandidaatiksi ja on ollut hienoa huomata, että on oikeasti saavuttanut jonkin etapin koulutuksessa ensimmäisen kerran kuuteen vuoteen – Iida*

*Nyt tunnen olevani vihdoinkin oikeanlaisessa ympäristössä ja opiskelen ainakin jotain sellaista mitä osaan. Opetus ei voisi olla parempaa ja kanssaopiskelijat vaikuttavat samanhenkisille, kavereitakin on tullut. Tämä siis n. kuusi vuotta sen jälkeen kun sain valkolakin. Tunnen itseni melkein jo vanhaksi kun muut on nuorempia, mutta hyvin tulen kaikkien kanssa toimeen. – Juuso*

Iida koki oman itsensä kannalta keskeisenä hyötynä myös sen, että välivuodet ja kuljettu koulutuspolku oli antanut aikaa pohtia mitä hän itse halusi ja irtaantua lähipiirin malleista, jotka eivät lopulta tuntuneet itselle oikeilta.

*Jälkeenpäin ajateltuna oli oikeastaan hyvä, että koulutuspolkuni keskeytyi. Sain aikaa miettiä, mitä todella itse halusin. Olin isosisarusteni varjossa pyrkinyt aina suorittamaan hyviä tuloksia. Ehkä edelleenkin huomaan itsessäni perfektionistin piirteitä opiskeluissani, mutta yhdistettynä laiskuuteen ja saamattomuuteen se on itse asiassa ihan hyväkin piirre. Ainakin pidän siitä, mitä teen. – Iida*

Kaiken kaikkiaan tämän ryhmän tarinoissa aikuistumisen kokemusta ei erikseen suorasanaisesti käsitellä, kuin ehkä Juuson tarinassa, jossa kirjoittaja kuvaa sen tulleen eteen yhtäkkiä. Nämä ovat keskeisesti kertomuksia koulutuspolun etsimisestä, ja aikuistumisen teemoista kerrotaan siinä sivussa, mutta niihin ei kirjoittajien taholta oteta erityisesti kantaa. Voi olla kysymys siitä, että näillä kirjoittajilla ei ole mielessään tiettyä aikuistumisen mallia, jota pitkin tulisi kulkea. Näiden kertomusten perusteella kirjoittajille keskeisemmäksi voi tulkita nimenomaan oman polun kulkemisen tärkeyden, itsensä kuuntelemisen ja panostamisen siihen mikä itsestä elämässä tuntuu



tärkeältä. Aikuistuminen jäsentyy itsensä etsimisen kautta. Koulutuspolku on näille oman tiensä luotsaajille ja etsijöille vain osa tätä oman itsen löytämisen kokonaisuutta. Nämä odotuksista irtaantumisen ja itsen etsimisen kertomukset kuvaavat osaltaan sitä, miten kirjoittajat etsiessään itseään löytävät samalla myös omalta tuntuvan opiskelualan. Suhde koulutukseen ei rakennu ulkokohtaisesti, vaan on sidoksissa kokonaisvaltaisesti omaan identiteettiin.

## 6.2 Uupuneet suorittajat ja oman alansa etsijät hengähdystauolla

Yhdeksi omaksi ryhmäkseen kirjoittajien joukosta muodostui nuoret, jotka kirjoitusten jälkeen halusivat pitää opiskeluista hengähdystaukoa ja miettiä samalla tulevaisuuden suunnitelmiaan. Tähän ryhmään sijoitin kuusi kirjoittajaa, viisi naista ja yhden miehen. Se missä määrin hengähdystilaa tarvittiin, vaihteli. Kolmella näistä nuorista siihen liittyi joko edeltävä tai uhkaava uupumustila, joka olikin kyseisten kertomusten keskeinen teema. Aluksi meinasin tehdä uupuneista nuorista oman ryhmänsä, mutta lopulta päädyin yhdistämään heidät osaksi tätä joukkoa, koska yleisellä tasolla uupumus merkitsi kuitenkin tarvetta hengähtää ennen koulutuspolun jatkamista. Kaiken kaikkiaan tämä ryhmä muodostui erityisen helposti, sillä kertomukset olivat kokonaisuudessaan hyvin samankaltaisia yksilöllisistä eroistaan huolimatta.

Yleisesti ottaen vuodet koulutuksen ulkopuolella merkitsi siis tälle joukolle tervetullutta taukoa pitkän opiskeluputken ja raskaiden kirjoitusten jälkeen. Päätyminen välivuoden pitämiseen ei omasta halusta huolimatta ollut kuitenkaan välttämättä täysin ristiriidaton ratkaisu näillekään nuorille. Näin kertoo tauostaan Alina – hän toisaalta kaipasi sitä, toisaalta välivuoden pitäminen pelotti. Niinpä Alina oli käynyt kokeilemassa pääsykokeita, vaikka ei niihin juuri panostanutkaan

*Koulutukseni keskeytyi ylioppilaskirjoitusten jälkeen vuodeksi, kun en päässyt ensi yrittämällä yliopistoon opiskelemaan. Toisaalta en ollut pääsykokeisiin varsinaisesti lukenutkaan, koska välivuosi houkutteli: raskaiden ylioppilaskirjoitusten jälkeen toiveenani olikin pitää pieni tauko opiskelusta. Toisaalta yliopiston pääsykokeissa epäonnistuminen kävi hieman itsetunnon päälle, siitäkin huolimatta, etten ollut niihin lukenut. Pelotti, että entä jos en pääsisi seuraavallakaan yrittämällä sisään, vaikka lukisin kokeisiin? Venyisikö välivuosi vuotta pidemmäksi? Tiesin kuitenkin heti, että oli parempi pitää välivuosi heti lukion jälkeen, koska silloin siihen oli todennäköisesti ainoa mahdollisuus. Myöhemmin opiskelujen aikana saattaisin jo ajautua nk. oravanpyörään: saada vakituisen työpaikan, josta ei niin vain voisi ottaa pitkää lomaa. – Alina*

Vaikka koulutuspaikatta jääminen panostuksen puutteesta huolimatta vähän harmitti, Alina kuitenkin perusteli välivuoden pitämistään sisäistämänsä yhteiskunnallisen elämäntulon

käsikirjoituksen kautta: väli vuoden ”normatiivinen” paikka olisi tässä elämänvaiheessa, myöhemmin seuraisi opiskeluputki ja työelämän hektinen oravanpyörä.

Voikin olla, että pääsykokeissa käyminen on joillekin nuorille Alinan tavoin helpompi tapa tehdä väli vuosiratkaisu, kuin jäädä väli vuodelle suoraan. Näin voi olla varsinkin silloin, jos nuori kokee koulutusputkessa etenemisen (ulkoisena) paineena, jota periaatteessa pitäisi noudattaa, vaikka itse kaipaisi tilaa kypsyttää ratkaisujaan. Tauon pitäminen saattaa toisaalta olla vaikeaa ulkoisten paineiden lisäksi tai niiden sijasta nuoren omien tavoitteiden vuoksi, kuten Aliisa kertomuksessaan kuvaa. Vaikka hän halusi jatkaa opintojaan suoraan lukiosta, haaveaineen sijasta varavaihtoehtoon pääseminen ei ollut riittävän motivoivaa omien tavoitteiden kannalta. Lopulta väli vuosiratkaisuun päätyminen oli hänelle huojentava ratkaisu ristiriidoista huolimatta.

*Minulle oli itsestänselvyys, että jatkaisin lukion jälkeen opiskelua, mutta pääsin vain ”varavaihtoehtooni”, jossa en viihtynyt. Minulle oli todella hankala päätös keskeyttää yliopisto-opinnot, koska tunsin luovuttavani ja pettäväni odotukset, vaikka kukaan ei minua painostanutkaan jatkamaan. Kuitenkin ratkaisun tehtyäni, olin todella helpottunut ja tiesin tehneeni oikean ratkaisun. – Aliisa*

Amelia, Olli ja Mari olivat puolestaan ne kolme nuorta, jotka olivat päätyneet pitämään taukoa koulutuspolulla uuvuttuaan peruskoulu- ja lukioputken jälkeen. Erityisesti Amelia ja Olli suhteuttivat koulutuspolun katkeamista suhteessa identiteettiinsä ”perinteisinä” kiltteinä oppilaina. Väli vuodet olivat heille tietoisien pysähtymisen aikaa – hyvän oppilaan rooli oli peruskoulu- ja lukioaikana muodostunut niin uuvuttavaksi, että se oli johtanut fyysiseen oireiluun. Amelia oli sairastunut vakavasti yläasteiässä, eikä halunnut enää saman toistuvan.

*Minä olen aina ollut se luokan paras ja ”kymppin oppilas”, joka osaa ja tietää kaiken. Kääntöpuolena ja ns. siviilissä minä olen ollut ylirasittunut, syömishäiriöinen perfektionisti, jolta tuntui olevan elämän langat hukassa. Jotain tapahtui jo yläasteella, kun sairastuin anoreksiaan ja kaikki oli hirvittävän pelottavaa, lukiosta halusin jo itse pitää välillä pari kuukautta taukoa, kun tuntui, ettei pää kestä. Masentunut tai loppuun palanut olin, lääkkeitä en koskaan ole syönyt. - - Lukion kävin lopulta neljässä vuodessa ja kirjoitin hyvät E:n paperit. Enkä hakenut mihinkään opiskelemaan. Mielestäni olin vihdoin ansainnut lomaa. – Amelia*

Ollin ratkaisu opiskelutauon pitämisestä kiteytyi vasta siinä vaiheessa, kun hän oli saanut opiskelupaikan. Väli vuosi ei siten ollut varsinaisesti ehkä suunniteltu ennalta, sillä Olli oli kirjoitusten jälkeen hakenut opiskelemaan, mutta lähinnä pakon takia: ”Luullakseni hain paikkaa vain siksi, että työvoimatoimistosta oli kehoitettu osallistumaan syksyn yhteishakuun”. Opiskelupaikan hän oli saanut, mutta jättänyt paikan vastaanottamatta, sillä ei tuntenut sitä kohtaan

kiinnostusta. Olli kertoo ymmärtäneensä vasta jälkikäteen olleensa abivuoden jälkeen loppuun palanut opiskeluiden suhteen.

*Jälkiviisaana on helppo todeta, että olin lukion jälkeen palanut loppuun, menettänyt mielenkiintoni tiedon hankkimiseen totaalisesti. Syynä tähän oli varmasti tavallinen kiltin oppilaan ongelma: halusin tehdä hyvin sen, minkä olin aloittanut eli luin sääntillisesti kaikkiin kokeisiin ja suoritin huomattavan määrän ylimääräisiä kursseja. – Olli*

Myös Mari perusteli tarinassaan keskeytymispäätöstä sillä, että oli väsynyt suorittamaan ja oli mielestään ansainnut lepoa, jatkaminen suoraan kouluttautumaan olisi ajanut hänet uupumisen partaalle.

*Pidin välivuoden lukion ja yliopiston välissä, 2004–2005. Olin ylioppilaskirjoitusten jälkeen liian väsynyt keskittymään pääsykokeisiin ja toisaalta minulla ei ollut varmuutta siitä, millaisen koulutuksen tai ammatin haluaisin. - - Ilman välivuotta olisin varmasti polttanut itseni loppuun hyvin nopeasti, lukio oli yllättävän rankka ja tarvitsin myös lepoa. Sitä ettei suorita niin paljon, että kaikki, mitä tekee perustuu vapaaehtoisuuteen - - En olisi voinut kuvitellakaan jatkavani elämäni ilman jatkokoulutusta, sillä tiesin tauon opinnosta olevan väliaikainen, siksi osasin nauttia välivuodesta ja myös hakea uudelleen opiskelemaan. – Mari*

Paitsi että uupumuksen, josta nuoret kertoivat, voi nähdä liittyneen oppilaan tunnolliseen luonteeseen, on se osaltaan tulkittavissa myös aikuistumisen haasteiden kohtaamiseen yleisemminkin. Abiturienttivuotena nuoret ovat elämänvaiheessa, jossa ehkä ensimmäistä kertaa täytyy käsitellä suuria, omaa elämää ja tulevaisuutta koskevia valintoja. Aikuistumiseen liittyvään vastuun ottamiseen kietoutuva vapaus tehdä omia valintoja saattaa kuitenkin tulla eteen ennen kuin siihen olisi välttämättä tarpeeksi kypsä, mitä erityisesti Olli kertomuksessaan kuvasi. Armeija oli tarjonnut turvapaikan aikuistumiselta vielä hetkeksi: ”Abiturienttivuotena olin alkanut kokea ahdistusta ja sain lieviä paniikkihäiriöoireita. Erikoista kyllä, jopa armeijaan meneminen helpotti tätä ahdistusta, koska siellä vastuut ja vapaudet olivat niin selkeästi rajattuja. En myöskään oikein osannut yhdistää elämää varusmiehenä osaksi omaa elämäni.”

Toisaalta näiden tarinoiden voi nähdä heijastavan Hoikkalan kuvaamaa suoritusyhteiskuntaa, joka voi rankalla tavalla uuvuttaa opiskelevat nuoret. Hoikkala (1998, 139–140) kuvaa nykyisen kurssimuotoisen lukion toimivan eräänlaisen markkinamallin mukaan, jossa oppilas nähdään yksilöllisenä ja itsenäisenä koulutuspalvelujen kuluttajana. Eräs tehtävä on valita intressiensä ja taitojensa mukaiset oppikokonaisuudet lukioden valintatarjottimista. Hoikkalan mukaan kulttuurin taustalla vaikuttaa kilpailuhenkinen ja yksilöllisen oppimisen malli, jossa yksilöiltä odotetaan entistä itsenäisempää työskentelytapaa, yksilön vastuuta ja työkulttuuria. Hoikkala kuvaa systeemiä

myös lajittelujärjestelmänä, jossa niukat ja väärät valinnat muokkaavat oppilaan tulevaisuutta. Tässä pyöryksessä paineet kasvavat ja jotkut etsivät paineisiin ratkaisun erilaisista minän tai itsen muokkausprojekteista (terapiat, askeesit, dieetit, bodaukset). Hoikkala esittää kärjistetysti, että menestysorientoituneiden nuorten elämästä tulee tässä järjestelmässä kilpailullista niuhottamista ja pärjäämistaistelua, tyyppinä menestysorientoituneet ovat entistä varhaiskypsempiä aikuismaisia suorittajia, aikakauden ihannelapsia. Heitä voidaan verrata huippu-urheilijoihin: he ovat luonteeltaan tehtäväsuuntautuneita, rajojaan lajeissaan vimmaisesti hakevia ja erittäin kilpailuhenkisiä. Toinen tarina onkin sitten se, miten anoreksiasta muodostuu tämän tehokkuusjärjestelmän ja täydellisyystavoittelun metafora, erityisesti osuessaan tyttöihin. (Hoikkala 1998, 139–140.)

Tavalla tai toisella välivuosi näytti merkinneen näille nuorille siis lepoa ja jatkosuunnan etsimistä rauhassa, irrottautumisesta suorittamisesta ja oman äänensä etsimistä, jotta voisi löytää itse viitoittamansa tien. Tämän ryhmän nuorilla olikin välivuoden ajaksi suunnitelmia. Koulutuksesta vapaat vuodet olivat omaa aikaa, jolloin saattoi kaikessa rauhassa harrastaa, matkustella tai muuten vain olla – tehdä hetken aikaa jotain muuta kuin opiskella. Jatkuvan suorittamisen ja arvioitavana olemisen paineista vapauduttuaan nuoret ottivat ja saivat viimein tilaa itselleen ja olivat halunneet hankkia kokemuksia ja tehdä sitä mikä hyvältä tuntuu. Tehtiinpä mitä hyvänsä, näissä tarinoissa yhdistävää oli jollakin tavalla myönteinen tunnelma suhteessa siihen mitä tehtiin. Alina ja Aliisa olivat lähteneet ulkomaille, minkä on todettu aiemmissa tutkimuksissa olevan erityisesti kaupunkilaistytöille tyyppinen aikuistumisriitti (Tolonen 2005).

*Välivuoden aikana tarkoituksenani ei kuitenkaan suinkaan ollut vain lomailla. Tärkeintä oli hankkia uusia kokemuksia ja nähdä maailmaa. Niinpä lähdin työlomaviisumilla Australiaan puoleksi vuodeksi. Siellä tein erityyppisiä töitä pienissä pätkissä ja rahoitin matkusteluani. – Alina*

*Kuitenkin ratkaisun tehtyäni, olin todella helpottunut ja tiesin tehneeni oikean ratkaisun. Päätin myös samalla, että en hae vielä muuhun koulutukseen, vaan etsin itselleni seuraavasta syksystä alkaen au pair -paikan. – Aliisa*

Amelialle ja Marille lepo merkitsi työn ja työharjoittelun ohella ennen kaikkea aikaa ja energiaa itselle, seurustelulle ja omille harrastuksille.

*Olin noina kahtena vuotena erilaisissa työharjoitteluissa, mutta paljon myös kotona. Tuona aikana aloin myös ensimmäisen kerran seurustella. Tuo mies on tänä päivänä lapseni isä ja kihlattuni. Ehkä minulla vihdoin oli aikaa ja energiaa seurustella --Tein muutenkin välivuosinani juuri sitä, mistä olin haaveillut: keskityin pitkäaikaiseen urheiluharrastukseeni, luin ja nukuin pitkään. Seikkailin poikaystäväni kanssa ja niin edelleen. – Amelia*

*Välivuosi oli myös paikallaan syventämään tiedonjanosta kumpuavaa vapaaehtoista itsensä kehittämistä ja sivistämistä. Tutustuin mm. feminismin klassikoihin, luin paljon romaaneja ja joitakin vaikeitakin filosofisia tekstejä. Kaipasin keskustelukumppaneita, joita taas sain vasta yliopistoon päästyäni. – Mari*

Olli ja Saga olivat keskittyneet työntekoon, mutta toisin kuin koko aineistoni muissa tarinoissa, heidän tarinoissaan korostui työn tekemisen mielekkyys. Voi olla, että osaltaan oma halu olla koulutuksesta pois hetken aikaa antoi työnteollekin omalla tavallaan mielekkään merkityksen, kun siihen osattiin suhtautua väliaikaisena, vaikkei välttämättä omana alana kyseistä työtä koettukaan. Voi kuitenkin olettaa, että myönteisiksi työkokemukset ja niiden täyttämät välivuodet rakentuivat myös mielekkäitä tehtäviä tarjonneiden työpaikkojen ansiosta, Olli oli päässyt töihin tivoliin ja Saga kaupungin työntekijäksi päiväkotiin. (Muut aineistoni kirjoittajat olivat tehneet perinteisempiä tutkinnotta saatavia töitä kaupan kassana, teollisuudessa tai siivoojina.) Voi olettaa, että työt tarjosivat kummallekin myös identiteetin kannalta tarttumapintaa, sillä päiväkodissa työskennellyt Saga tähtäsi käyttäytymistieteelliselle alalle ja tivolirekkaa ajanut Olli valmistui myöhemmin media-assistentiksi ja liikkuvasta työstä pitävänä päätyi äänentoistotöihin roudariksi. Näin syntyi jatkumo välivuosien aikaisista työkokemuksista oman alan koulutukseen - toisin kuin suurella osalla muista aineistoni kirjoittajista, joilla välivuosien aikainen työ oli tarjonnut useammin lähinnä rahaa, yleistä työkokemusta ja pakollista välitilaa.

*Kesällä 2006 kuitenkin pääsin työhaastatteluun päiväkotiin. Tuttavien suositusten ansiosta sain sieltä työpaikan koko vuodeksi. Yhtäkkiä olinkin siis kaupungilla töissä, ja ihan oikeassa työpaikassa. - - Edessä oli siis vielä kolmas välivuosi. Sain onneksi heti uuden työsopimuksen toisesta päiväkodista. Olin hyvin tottunut työelämään, ja minulla oli hyvät ja vakaat tulot. Pidin työstäni, mutta tiesin että päiväkotityö ei ollut minua varten, en oikeastaan koskaan edes harkinnut sitä. – Saga*

*Etsin töitä ja päädyin ajokorttini ansiosta töihin tivoliin. Tivoli kiersi parikymmentä paikkakuntaa kesäkiertueen aikana. Pidin työstä ja liikkumisesta. Työyhteisöön pääsin pikkuhiljaa luotetuksi jäseneksi. - - (opinnoissa) Erikoistuin äänitekniikkaan ja edelleen liikkumisesta kiinnostuneena ajauduin äänentoistohommiin eli roudariksi. – Olli*

Mielekkyydestään huolimatta työelämäkokemukset tarjosivat myös toisenlaista heijastuspintaa oman arvomaailman ja identiteetin rakentamiselle, sillä myönteisistä työkokemuksista huolimatta Saga ja Olli olivat kokeneet myös sen, millaista on olla kouluttamattomana nuorena työmarkkinoilla. Työelämän kokemukset osaltaan lisäsivät molempien ymmärrystä koulutuksen tärkeydestä oman elämän rakentamisessa ja erityisesti Ollille työttömyyden aikaiset kokemukset olivat lopullinen kimmoke opiskelemaan lähtemiselle.

*Etsin koko kevään töitä, mutta 18-vuotias ilman mitään erityistä työkokemusta ei selvästi ollut se kaikkein halutuin työntekijä. Saga*

*Syksyllä tivolikiertueen jälkeen muutin Ouluun työttömäksi. - - Hain talven aikana erilaisia töitä mikä osoittautui vaikeaksi. Askeettisen talven myötä sain huomata, että sosiaaliturva on ilman ammattia työttömänä oleskelevalle niukanlainen. Toimeentulotukea en saanut anotuksi ahdistavaksi kokemani lomakkeiden täytön ja tungettelevan valvonnan vuoksi (mm. pankkitilin seuranta). Elin säästöilläni ja myin pois ylimääräistä omaisuutta. - - Tilanteeni tukaluuden inspiroimana sain idean hakea viestintäalan kouluihin Ouluun, Tornioon ja Inariin. Pidin selvänä, että hakisin ammattikouluun: edes AMK-opinnot eivät tuntuneet houkuttelevilta. Huhtikuussa lähdin jälleen tivolikiertueelle. Toukokuussa sain kutsun pääsykokeisiin Länsi-Lapin ammatti-instituuttiin Tornioon, minkä seurauksena pääsin ylioppilaspohjaiseen koulutusohjelmaan suorittamaan viestinnän perustutkintoa (nyk. media-assistentti). Aloitin opinnot syyskuussa 1999. Koulu osoittautui vapaamuotoisuudessaan todella mukavaksi paikaksi. Sain hyviä ystäviä. Viestinnän opinnot suoritettiin suositellussa aikataulussa, kolmessa vuodessa. – Olli*

Arvioidessaan koulutuksen ulkopuolella viettämänsä aikaa oman elämänsä näkökulmasta, tämän ryhmän nuoret arvioivat sen usein erittäin merkitykselliseksi nimenomaan aikuistumisen ja oman itsen rakentamisen kannalta. Elämänvaihetta kuvattiin varsin selkein sanankääntein selkeänä käännekohtana kohti itsenäistä aikuisuutta. Keskeinen teema tarinoissa oli jonkinlainen ”tietoinen” itsenäistyminen, kun esimerkiksi vastentahtoisten tarinoissa itsenäistyminen oli enemmänkin sivujuonne. Käytännön tasolla eri kirjoittajat korostivat eri tavalla aikuistumisen eri puolia: itsenäistymistä, rohkaistumista, oman arvomaailman, ajattelun, elämänsuunnan tai elämänkumppanin löytymistä.

*Kokemus (välivuosi) oli erittäin antoisa ja hyvä: se kasvatti itsetuntoani ja kielitaitoani sekä auttoi minua itsenäistymään. Reissun jälkeen ei esimerkiksi tullut enää kysymykseenkään, että jatkaisin asumista vanhempieni luona, vaan itsenäistä elämä oli saatava jatkaa -- Opiskelun aloittamisesta tähän hetkeen asti olen jatkanut itsenäistymistä ja aikuistumista. Opintoihin suhtaudun sitä kriittisemmin mitä pidemmälle ne etenevät: enää opiskelu ei ole niin koulumaista, ja valitsen joka ikisen kurssin tulevaisuutta ja työllistymistä silmällä pitäen. – Alina*

*Uskon, että välivuosi teki koulutuksen valinnan varmaksi, mutta antoi myös aikaa omalle henkiselle kasvulle, minulla oli työympäristö (hyttisiivous laivalla), jossa tapasin kaikenlaisia ihmisiä, tulin rohkeammaksi ja pelottomammaksi. – Mari*

*Hortoilun aikana ja avulla olen muodostanut oman identiteettini ja arvomaailmani peruspalaset. – Olli*

*Opintojen lopettamispäätös oli ikään kuin taitekohta elämässäni, jonka jälkeen pikku hiljaa itsenäistyin enemmän ja uskalsin alkaa tekemään omia päätöksiä. Aloin myös enemmän ajattelemaan ja hahmottamaan mitä itse oikeasti haluan tehdä, enkä ajatellut niin paljon mitä yhteiskunta tai joku muu taho minulta vaatii. Au pair -aikana rohkaistuin monissa asioissa, koska oli ”pakko”, esimerkiksi oli pakko tulla toimeen vieraalla kielellä ja erilaisessa kulttuurissa. – Aliisa*

*Nuo kaksi välivuotta näyttäytyvät nyt eräänlaisena murroskohtana elämässäni. Teini-ikäni loppui ja tie aikuisuuteen alkoi. Löysin elämäni miehen, löysin mieleisen opiskelupaikan ja suunnan elämälleni. Nyt olen kolmevuotiaan pojan äiti, suunnittelen häitä ja kirjoitan sosiologian graduani. Ja toivon pääseväni töihin mitä pikimmin, jotta perheessämme olisi kaksi tulonlähdetä. – Amelia*

Abiturienttien koulutustavoitteiden muovautumista 1980- luvulla tutkinut Kosonen (1988b, 88) on todennut jo tuolloin, että lukioaika elämäntilanteena on suurelle osalle oppilaistaan niin hallitseva, että se täyttää ajan ja tajunnan. Tästä syystä muitten elämäntilanteiden pätevä käsittely, erityisesti jatkokoulutuksen pohtiminen, muodostuu hankalaksi, ellei jopa mahdottomaksi. Niinpä tällaisessa tilanteessa päätöksenteon prosessia ja itsenäistymistä lykätään mielellään lukion jälkeiseen aikaan, jolloin niitä voidaan alkaa purkaa auki. (Mt. 88) Oman aineistoni perusteella tämä näyttää olevan nuorille todellisuutta edelleen. Välivuodet koettiin tämän joukon keskuudessa lähes poikkeuksetta positiivisina juuri antaessaan tilaa aikuistumiselle ja sen myötä itseä kiinnostavan alan, opiskeluinnon, motivaation löytymiselle. Opiskelemaan oli helppo lähteä, kun suurin itsenäistymisen myllerrys oli takanapäin ja oman aikuisuuden peruspalaset koettiin olevan kohdallaan.

Yleisesti ottaen koulutuksen aloittamista ei tämän ryhmän tarinoissa korosteta erityisenä käännekohtana, vaikka se selkeästi onkin positiivinen asia. Enemmänkin se tulee itsenäistymisen mukana ikään kuin luonnollisena osana tapahtumien kulkua, kun tauon koulutuksesta on ajateltu olevan vain väliaikaista. Vuosista ennen opintojen aloittamista on nautittu ja ne ovat antaneet tilaa oman itsen etsimiselle ja löytämiselle. Osana tätä itsenäistymisprosessia on rakentunut myös uudenlainen opiskelijaidentiteetti ja into uutta elämänvaihetta kohtaan. Tätä kautta rakentuu myös tyytyväisyys opiskeluun.

*Koulutuksen aloittaminen uudelleen, uudessa yliopistossa ja uudessa kaupungissa, oli jännittävää, mutta se tuntui hyvältä. Erityisesti mieleeni on jäänyt se, että halusin ehdottomasti asua yksin, en edes kämppiksen kanssa. Se oli siis ikään kuin "oman elämän aloitus", jota olin edellisen (väli)vuoden harjoitellut ja kypsyttellyt. Alusta asti ajattelin, että tämän koulutuksen käyn loppuun asti, mutta silti ensimmäisen vuoden keväällä tuntui todella hassulta, ajatus, että ei tarvitsekaan mieltiä mihin hakee seuraavaksi syksyksi opiskelemaan tai vaihtoehtoisesti mitä muuta tekee jatkossa. – Aliisa*

*Kun ensimmäisen kerran avasin sitten sosiologian pääsykoekirjan, ajattelin, että tämä se on. Jos todella haluan yliopistossa opiskella, niin sitä. Luin pääsykokeisiin pari kuukautta "täysillä" ja pääsin heittämillä sisään. - Aloitin yliopisto-opinnot vuonna 2006 ja tunsin vihdoinkin kuuluvani joukkoon ja olevani omanlaisten ihmisten parissa. Huomasin kuitenkin, kuinka opiskelutuloksiaan jännittävät, opiskelijoista parhaimmat saivat itseni hämmentymään. Minä en enää ollut tuollainen tyttö. Minua ei haitannut, vaikka en enää saanut aina hyviä arvosanoja. Nyt ainakin oli helpompi tietää, mitkä ovat omat vahvimmat alueeni. Olin myös lukion jälkeen päättänyt, että koskaan en enää valvo koulun takia.*

*Toki unettomia öitä on yliopistovuosien aikana jokunen tullut, mutta järkevästi ja hyvillä mielin, ei kauheassa suorittamisen paineessa. – Amelia*

*Kun aloitin opinnot, olin täynnä intoa ja motivaatiota, jota en olisi saanut ilman välivuotta. Välivuosi herätti kysymyksiä, jotka tavallaan ajoivat minut yliopistoon. Näitä kysymyksiä ei olisi ehkä herännyt ilman fyysistä työtä ja vapaa aikaa. - - En olisi voinut kuvitellakaan jatkavani elämäni ilman jatkokoulutusta, sillä tiesin tauon opinnosta olevan väliaikainen, siksi osasin nauttia välivuodesta ja myös hakea uudelleen opiskelemaan. – Mari*

*Pääsykokeet olivat joskus toukokuun puolivälissä, ja pärjäsini niissä hyvin. Tällä kertaa pääsin siis kakkosvaiheeseen, johon vain 20 kirjallisessa kokeessa (+ yo-kirjoituksissa) parhaiten pärjännyttä otettiin. Ilmeisesti olin oikeassa paikassa, sillä sain aivan huippupisteet kakkosvaiheesta, ja pääsin melkein täysillä pisteillä opiskelemaan. Kolmen välivuoden jälkeen se oli aika hieno tunne. – Saga*

Kertomusten kirjoitushetkellä moni näistä kirjoittajista odotti jo koulutuksen jälkeistä elämää. Sagalle ja Marille välivuosien ja niitä seuranneiden opiskeluaikaisten vuosien työkokemuksesta oli hyötyä tässäkin elämän siirtymävaiheessa. Välivuosien ansiosta työelämän rutiinit aikatauluineen ja tuloineen olivat sisäistyneet jo kiinteäksi osaksi identiteettiä. Opintojen jälkeiseen työelämään siirtyminen rakentui siten enemmänkin paluuksi työelämään kuin työelämän aloittamiseksi.

*Nyt kun olen opiskellut 2,5 vuotta, ja olen opintojen puolivälissä, odotan jo aika lailla työelämään paluuta. Viihdyn kyllä yliopistossa, mutta 5 vuotta on pitkä aika. On ihan kiva pitää kolmen viikon joululomia, mutta kyllä ne säännölliset tulot ja rutiinitkin houkuttavat. Tietysti myös se, että olen joitakin samaan aikaan opiskelunsa aloittaneita jopa 3 vuotta vanhempi, vaikuttaa asiaan. – Saga*

*Tällä hetkellä olen graduvaiheessa ja valmistaudun keväällä yliopiston jälkeiseen elämään. Olen tehnyt töitä koko opintojen ajan, joten en usko, että minulla tulee olemaan vaikeuksia sopeutua opintojen lopettamiseen. Nyt minulla on myös ystäviä ja tuttuja tutkijoita, joiden kanssa voin keskustella ja jakaa asioita ja kysymyksiä, jotka pohdituttaa, en enää tarvitse siihen yliopistoa niin kuin ensimmäisenä vuonna, kun en tuntenut samoista asioista kiinnostuneita ihmisiä. – Mari*

Toisaalta osa aikuisuuden virstanpylväistä vielä edessäpäin:

*Vaikka olen vielä nuori, tuntuu että esimerkiksi perheen perustaminen tai vaikka oman asunnon hankkiminen ovat minulla lähempänä tulevaisuudessa kuin mitä ne ehkä monella nuoremmalla on. Opiskelijana en kuitenkaan saa lainaa asunnon ostoon, ja koen myös että perheen perustamista kannattaa lykätä vielä vähän. Myös pienemmät hankinnat, kuten vaikka auton ostaminen, on vaikeaa opiskelijan rahatilanteessa. – Saga*

Amelia sen sijaan oli perustanut perheen jo opiskeluaikanaan mutta koki, ettei aiemmin olisi ollut henkisesti valmis siirtymään työelämään. Myös Aliisan koulutuspolku oli viimeisinä vuosina



pitkittynyt osaltaan siksi, että työelämän haasteet olivat tuntuneet vielä liian rankoilta, vaikka monella muulla tavalla väli- ja opiskeluvuodet olivatkin auttaneet itsenäistymään.

*Välivuoteni oli mielestäni todella kasvattava ja tärkeä vuosi elämässäni. Opin paljon itsestäni, opin kokonaan uutta kieltä, rohkaistuin, itsenäistyin. Vielä enemmän näitä kaikkia on tapahtunut nyt viime vuosien aikana, mutta uskon, että välivuoden aikana ikään kuin pääsin asiassa alkuun ihan eri tavalla kuin olisin päässyt ilman välivuotta. -- Opintojeni tavoiteaika oli kolme vuotta, mutta opiskelen nyt neljättä vuotta, koska en jaksanut viime keväänä puurtaa kaikkia jäljellä olevia opintoja loppuun. Koin keväällä ehkä jopa jonkinlaisen burn outin. En myöskään kokenut olevani vielä valmis siirtymään työelämään, mikä varmasti alitajuisesti myös vaikutti opintojen pitkittymiseen. – Aliisa*

*Tietysti realistisesti ajatellen minun opiskeluni on kyllä mennyt aika pitkän kaavan mukaan: lukiassa neljä vuotta, sitten kaksi välivuotta ja yliopistossa kuusi vuotta. Mutta vasta nyt, 27-vuotiaana, minusta tuntuu, että olen henkisesti valmis vastaamaan työelämän haasteisiin. – Amelia*

Pääsykokeissa epäonnistujien tarinoissa koulutuksen ulkopuolelle jäämisen saatoin todeta aiheuttaneen nuorille kriisin, kun he eivät olleet osanneet varautua koulutuspolun katkeamiseen luottaen jollain tavalla aiemman, hyvän opiskelijan identiteetin kantavan heidät mutkitta myös jatko-opintojen pariin. Tämän ryhmän nuorille sen sijaan välivuoden pitäminen oli tässä mielessä ennemminkin jonkinlaisen (opiskelu)kriisin jälkeinen ratkaisu tai ennakointi kriisin välttämiseksi. Tunnollisen oppilaan identiteetistä olikin muodostunut sellainen, jonka mukaisesti ei enää haluttu tai voitu jatkaa. Sen mukaiset toimintamallit, kuten suorittaminen, eivät palvelleet enää omaa hyvinvointia. Niinpä päätös tauon pitämisestä oli helpotus, joka johdatti omalla polulla eteenpäin. Tilannetta voidaan Hännisen (2000, 144) sanoin kutsua tarinalliseksi haasteeksi, kutsuksi arvioida uudelleen elämää aiemmin ohjattua tarinaa, koska aiempi, tässä tapauksessa suoristuskeskeinen, tapa hahmottaa elämää ja itseä ei enää tunnu mielekkäältä. Toisaalta aikuistuminen itsessään voidaan nähdä tällaisena vaiheena, kun nuoren on itsenäistytävä omaan elämään. Pysähtymisen voi nähdä merkinneen nuorille keskeisesti vastauksen etsimistä kysymykseen kuka minä olen ja mitä minä itse haluan? Tällaisesta tietoisesta identiteetin rakentamisesta ja sen tuottamasta itsen tulkinnasta Hänninen (2000, 61) käyttää käsitettä refleктоitu minä. Se on vastaus kysymykseen kuka minä olen ja muodostuu ihmisen kertoessa itselleen tarinaansa. Tietoista identiteetin rakentamista tapahtuu esimerkiksi silloin kun elämänprojekteja on arvioitava uudestaan tai rutiininomaisen elämänkulun katketessa. (Mt. 61.) Näille nuorille itse valittu koulutuspolun katkos oli tarjonnut mahdollisuuden itse muuttaa rutiininomaista elämänkulkua, viettää totutusta poikkeavaa elämää samalla omaa, uutta aikuisuuden suuntaa etsien.

Vaikka nuoruuteen kuuluukin yleisenä odotuksena opiskelu, elää nuoruudesta samalla tarina elämänjaksona, johon kuuluvat seikkailujen ja kokeilujen vapaus. Arnett'n (2000, 469) mukaan juuri orastavan aikuisuuden vaiheessa, jossa myös nämä kirjoittajat pitivät opiskeluputkesta taukoa, erilaisten kokeilujen ja mahdollisuuksien skaala on laajempi kuin missään muussa elämänvaiheessa. Kun lapsuuden riippuvuus ja täyden aikuisuuden normatiiviset vastuut ovat vielä edessä, on helpompaa tutkia erilaisia mahdollisuuksia, kuin ehkä missään muussa elämänvaiheessa. Nuoruuteen kuuluu itsensä etsiminen ja valinnaisuuksien moniulotteisuus. Kulttuuriset vaikutteet kuitenkin määrittävät sitä miten nuoret näitä mahdollisuuksia voivat käyttää. (Mt. 469- 471.) Voikin ajatella, että ammattiin kouluttamattoman nuoren koulutuksen ulkopuolella olemisen seikkailuineen on kulttuurissamme ehkä hyväksyttävämpää, silloin kun se määritetään välivuodeksi jatkosuunnitelmiseen. Tällaiseen kulttuuriseen tarinaan tarttuminen ja sen oman sisäiseen tarinaan sovittaminen oli ollut näille nuorille merkittävä koulutuspolun ja aikuistumisen rakennusaine.

### **6.3 Ajautujat - elämänkoulun kautta jatko-opintoihin**

Ajautujoiksi päädyin määrittämään kolmen nuoren miehen ryhmän, joiden kohdalla oli vaikea sanoa oliko koulutuksen ulkopuolelle jääminen oma ratkaisu vai vastentahtoinen. Ennemmin se oli ollut näille nuorille jotakin tältä väliltä – tilanteeseen oli päädytty erilaisten tekijöiden summana. Omaehtoisesti keskeyttäneiden alle laitoin ryhmän kuitenkin siksi, että ajautumisulottuvuudesta huolimatta ihmisen teoissa on aina oman päätöksen taso. Tehdessään ratkaisun johonkin suuntaan, se vie etäämmälle jostain muusta. Keskeyttäminen ei ole tässä ryhmässä välttämättä tarkkaan harkittu eikä tietoinen valinta. Toisin kuin esimerkiksi kokeilijoille, näille nuorille koulutuksen aloittamisen ja keskeyttämisen prosessi ei ole valitsemisen vaikeudesta johtuvaa, vaan enemmänkin kysymys on toisaalta jonkinlaisesta turhautumisesta ja yhteentörmäyksestä koulukulttuurin kanssa, toisaalta oman elämänhallinnan kriisiytymisestä. Elämän vetovoima vie muualle. Samankaltaisen ryhmän myös Komonen (2001, 119) löysi omassa tutkimuksessaan koulutuksen keskeyttäjäistä. Hänen tutkimuksessaan tämän ryhmän kokemuksia väritti putoamisen, ajautumisen ja epäonnistumisen teemat. Omassa aineistossani tähän ryhmään kuuluneet sen sijaan kertoivat keskeytymisprosessin yhteydessä enemmänkin siitä, että koulukulttuuri tuntui turhauttavalta tai motivoimattomalta, samalla kun muut yhteisöt vetivät puoleensa. Epäonnistumisen kokemuksista hei eivät puhuneet.

Sekä Patrikin että Oton koulutuspolku oli katkennut ensimmäistä kertaa peruskoulun jälkeisessä siirtymävaiheessa. Patrikilta jäi lukio kesken ja Otto keskeytti ammattikoulun. Myöhemmin molemmat päätyivät iltalukioon, jonka suorittivat hyvin. Molemmat nuoret miehet kertovat katkostarinan yhteydessä koulun sosiaalisista yhteisöistä ja kulttuurista, joihin eivät olleet kokeneet sopeutuvansa. Otto koki peruskoulun ”liian” helppona, sillä pärjäsi hyvin tekemättä juuri töitä. Se söi osaltaan motivaatiota, jonka viimeiset rippeet vei teini-iässä koulun ulkopuolisen elämän vetovoima.

*En koskaan päässyt lapsuudessa sisään koulumaailmaan. Jälkeenpäin katsottuna peruskoulun oppisisällöt olivat minulle turhankin helppoja, sillä pärjäsin kuuntelemalla. Vaikka en tehnyt kotitehtäviä tai edes avannut kirjoja, sain ihan mukiinmeneviä arvosanoja kaikista aineista paitsi äidinkieliästä. Varhaisteini-iässä alkoivat sitten tytöt ja sosiaalinen elämä kiinnostamaan, ja loppukin motivaatio koulunkäyntiin meni sen siliän tien. – Otto*

Otto oli itse aina pitänyt lukiota tavoitteenaan, mutta teini-iässä oman sosiaalisen statuksen säilyttäminen hänen omassa vertaisryhmässään oli tärkeämpää. Niinpä jonkin sorttinen vertaisryhmän sosiaalinen paine motivaation puutteen kera ajoi hänet ammattikouluun, jota Otto ei kuitenkaan omakseen kokenut:

*Suunnitelmani oli aina lukio, mutta kun lopulta tajusin, että hyvään lukion pääseminen vaatisi työtä, muuttumista ja mahdollisesti sosiaalisen aseman laskua vertaisteni parissa, maleksin vain peruskoulun loppuun. Päädyin lopulta suurtalouskokkilinjalle ammattikouluun, jossa pidin - en oikeastaan mistään. – Otto*

Murrosiässä vertaisryhmän merkitys nuorten elämässä korostuu. Vaikka Otto itse sisimmässään tavoitteli lukiota, olisi se merkinnyt hänelle tuossa vaiheessa ilmeisesti jonkinlaista eron tekoa vertaisryhmäänsä johon samastui ja oli kiinnittynyt. Niinpä Otto päätyi ammattikouluun, mutta ei sopeutunut senkään yhteisöön, ja toisaalta totesi myös alan olevan hänelle väärä. Kun sisäistä motivaatiota ei ollut, Otto ajautui turhauttavassa tilanteessa luokan häirikön rooliin ja sai lopulta koulusta potkut.

*Kokkaaminen ei ollutkaan hauskaa, kun sitä teki aamusta iltaan. Lisäksi paikan henkinen taso oli sellainen, että tunsin olevani apinatarhassa yhtenä apinoista. Luonnollisestikin minusta tuli suurin häirikkö ja enenevässä määrin suorastaan kaiken häiriön ylikordinaattori. Minut potkittiin oppilaitoksesta pihalle toisen vuoden alussa ollessani 16. – Otto*

Potkut olivat kuitenkin Oton kertomuksessa eräänlainen käännekohta, jonka jälkeen kertoja lopulta otti itsenäisen askeleen kohti sisäistä tavoitettaan, lukiota. Uskallettuaan irti vertaisryhmänsä paineista, Otti otto vastuun itselleen. Otolle lukio merkityksellistyi vapaampana ja itsenäisyyttä

korostavana oppilaitoksena, eikä ulkoa annettuna pakkona, kuten peruskoulu tai muiden odotusten toteuttamisena, jollainen ammattikoulu ilmeisesti oli jossain määrin ollut. Tässä vaiheessa kypsyttyä nuori irti vertaisryhmän tavoitteista kohti omiaan. Päätöksen jälkeen Oton tilanne kohenikin. Peruskoulussa ja ammattikoulussa tietynlaisen häirikön roolin rakentanut Otto, vastoin rehtorinkin odotuksia, menestyi lukiossa erinomaisesti.

*Hain siitä aikuislukioon ja muistan ikuisesti kuinka istuin siinä haisevana pojankloppina äidin vieressä. Kuinka rehtori sanoi, että "voihan se tänne tulla, mutta tuskin se täällä kauan jaksaa olla." Toisin kuitenkin kävi. Suoritin koulun loppuun kahdessa ja puolessa vuodessa ysiä hipovalla keskiarvolla. Vapaampi, omaa ahkeruutta ja itsenäisyyttä korostava ilmapiiri epäilemättä helpotti opintojen kulumista.*  
– Otto

Myös Patrik oli kertomansa mukaan menestynyt peruskoulussa kohtalaisen hyvin, kotipaikkakunnallaan hän oli voinut valita jatkopaikan 8.2 keskiarvolla. Patrik kertoo kokeneensa, että ei kuitenkaan sopeutunut koulujen maailmaan. Hän oli peruskoulun jälkeen kokeillut ensin yhdistettyä kauppaopisto- ja lukiolinjaa, mutta ei viihtynyt siellä. Hän halusi ja pääsi peruskoulunsa lukioon, mutta yhteentörmäys ilmapiirin kanssa tuli eteen sielläkin. Niinpä yhteenkuuluvuutta tarjonnut – joskin elämänhallinnan kannalta varsin kyseenalainen - vertaisryhmä löytyi muualta:

*Lukiossa minulla oli joitain kavereita, mutta lukion teennäinen pikkuvanha ilmapiiri oli vastenmielinen. Yht'äkkiä joistakin tuli 17-vuotiata kokoomusnuoria salkkuineen. Viihdyimme tiettyjen kavereiden kanssa lähinnä pilveä poltellen ja tunneilla nukkuessa tai lintsaillessa. -- En varmaankaan koskaan päässyt sisällä koulujen yhteisöihin, vaan vetäydyin muiden pilviveikkojen seuraan. – Patrik*

Patrik muutti lukion aikana toiselle paikkakunnalle, missä yritti jatkaa opintojaan mutta huumeet veivät mennessään. Lukio ja sen jälkeen puoli vuotta käyty iltalukio jäivät kesken. Patrik palasi kotipaikkakunnalleen, jossa yritti uudelleen ammattikoulua, mutta epäonnisiin seurauksiin, sillä elämänhallinta riistäytyi käsistä.

*En varmaankaan koskaan päässyt sisällä koulujen yhteisöihin, vaan vetäydyin muiden pilviveikkojen seuraan. Muutin seuraavana kesänä takaisin \*\*:n ja siirryin opiskelemaan laboranttilinjalle. Laborantti opiskelut loppuivat poliisien väliin tuloon ja tutkintavankeuteen. – Patrik*

Rankat kokemukset kuitenkin johdattivat Patrikin käännekohtaan, jonka myötä hän löysi ja otti myös koulutuksellisesti uuden suunnan.

*Huumeet jätin täysin vuonna 2001 19-vuotiaana. Sitten tein töitä teollisuuden peltiseppänä. Tähän alaan olin päässyt kiinni teini-ikäisenä joka kesänä. En kuitenkaan sosiaalistunut täysin siihenkään yhteisöön, vaan koin ettei se ole tarpeeksi haastavaa. Aloin käymään iltalukiossa lukiota loppuun. 24-vuotiaana*

*kirjoitin ylioppilaaksi noin M-papereilla. Palasin hetkeksi töihin ja hain sitten lukemaan sosiologiaa useampaa yliopistoon, mutta pääsin kuitenkin vain tänne \*\*:n. – Patrik*

Ja menestys on ollut hyvä:

*Yliopisto-opinnot ovat olleet mielestäni aika helppoa ja olen nauttinut opiskelusta. Olen suoriutunut kiitettävillä arvosanoilla ja nyt viimeistelen graduani ja aion valmistua kevääksi. – Patrik*

Sijoitin ajautujien ryhmään myös Emilin, jonka koulutuspolku katkesi lukion jälkeen ammattikorkeakoulussa. Hänen kertomuksestaan voi tulkita, että ammattikorkeaan opiskelemaan päätyminen on ajautumista tilanteessa, jossa on mentävä jonnekin suuntaan. Hän toimii kahden vaihtoehdon välissä, haettuaan sekä töitä että opiskelupaikkaa. Kun töistä ei kuulu, Emil menee kouluun. Koulutuksen keskeyttäminen kiteytyy varsinaisesti vasta opintojen alettua, kun väsymys hiipii varkain.

*Ennen keskeytymistä en ollut kovin vakavasti harkinnut taukoa opiskelussa. Hain työpaikkaa, joka minua kiinnosti, mutta tieto sinne pääsystä venyi pitkälle syksyyn. Siksi oli pakko ottaa opiskelupaikka vastaan, ja aloittaa opinnot. Ennen tuota hetkeä, minulla ei ollut oikeastaan minkäänlaista opiskeluväsymystä tms. Olin itse asiassa aika yllättynyt siitä, että amk ei sujunutkaan kuin itsestään-- – Emil*

Emil oli kyllä pitänyt kanssaopiskelijoistaan, mutta peruskoulun ja lukion jälkeen putkessa jatkunut opiskelu turhautti ja tilanne purkaantui lopulta tunneilla häiriköintinä, johon Emil itsekin havahtui. Hän ratkaisi tilanteen suuntaamalla työelämään kun tarjous työpaikasta tuli.

*Yritin opiskella amk:ssa, mutta siitä ei tullut mitään. Olin juuri päässyt lukiosta, eli kuluttanut pulpettia yhtäjaksoisesti 12 vuoden ajan. Ala oli todella kiinnostava, opiskelutoverit tosi mukavia - ainoastaan koulunkäynti tuntui vastenmieliseltä. Aloin häiriköidä jonkin verran oppitunneilla. Tajusin onneksi ajoissa, että sabotoin muiden oppimista. Saatuaani tietää, että olen saanut vakituisen työpaikan, en epäröinyt hetkeäkään siirtyä hetkeksi työelämään. – Emil*

Emil'in kertomuksesta saattaa tulkita, että ajatuksena hänellä oli jossain vaiheessa palata koulunpenkille, mutta ehkä lopullinen sysäys ja motivaatio kouluttautumiseen olivat lähteneet nimenomaan työelämässä koettujen vastoinkäymisten kautta, työelämän ehkä jollain tavalla ”pakottaessa” kouluttautumaan. Vaikka itse Emil on koulutuksen päättänytkin aloittaa, ei yliopisto-opintoihin sopeutuminen ole ollut helppoa.

*Oltuani muutaman vuoden kuitenkin yhtäjaksoisesti pois opiskeluelämästä, ja joidenkin työssä kohtaamieni vastoinkäymisten jälkeen, aloin pohtia opiskelujen yhdistämistä työhön. Koska työpaikalla oltiin myötimielisiä opintovapaaseen, olin seuraavat kolme ja puoli vuoden ajan vuosittain 5 kk työssä ja 7 kk koulussa. Sopeutuminen yliopistoelämään on ollut haastavaa ja vaikeaa. En kuitenkaan usko, että keskeytyksellä on ollut juuri minkäänlaista tekemistä asian*

*kanssa, vaan kysymys on lähinnä luonteestani ja asenteistani yliopisto-opiskelua kohtaan. – Emil*

Kaikki näistä nuorista miehistä olivat kuitenkin jälkikäteen tyytyväisiä viettämiinsä vuosiin koulutuksen ulkopuolella. Negatiivisia puolia he eivät tuoneet tarinoissaan esiin lainkaan. Koulutuksen ulkopuolella viettämäänsä aikaan liittyvistä hyödyistä kertoessaan heidän tarinoissaan painottuu oman polun opettavaisuus, elämäkoulu. Elämäkoulun koetaan tarjonneen paljon sellaisia oppeja, joita virallisessa koulussa ei olisi voinut oppia. Patrik piti ”välivuosiaan” välttämättömänä tienä siihen, että mielekäs opiskeleminen lopulta mahdollistui hänelle.

*Minulle perspektiivin etsiminen on ollut tarpeen. Teininä ja varhaisparikymppisenä minulla oli vielä muita psyykkisiä asioita hoidettavana. Se että olen hieman aikuistunut ja saanut karsittua levottomuuttani, on ollut edellytys että olen pystynyt opiskelemaan. Normaalikaavan mukaan en olisi päätenyt luultavasti mieleiselleni alalle. Uskon että tämä tie on ollut opettavainen ja rikas. Olen oppinut olemaan ahkera ja oma-aloitteinen tavalla jota ei koulussa olisi oppinut. – Patrik*

Otto puolestaan korosti työstä ja opiskelusta vapaan ajan antaneen mahdollisuuden itsensä kehittämiseen omien kiinnostusten kohteiden parissa, jonka näkee hyötynä yliopisto-opiskelussa ja mahdollisella tutkijan uralla.

*Olen tyytyväinen myös moniin harhapolkuihin. Rungas vapaa-aika, joka on sijoittunut opiskelu- ja myöhemmässä vaiheessa työkaksojen väliin on esimerkiksi antanut minun lukea vapaasti ja kehittää teknisiä taitojani tietokoneiden kanssa. Olen jostain 10-vuotiaasta lähtien kirjoittanut pieniä ohjelmia ja pelejä. Varsinkin ammattikouluaihana ja oikeastaan yliopistoon pääsemiseen asti viihdyin myös yhteisöissä joissa ihailtiin hakkereita ja toisinaan tehtiin tietomurtoakin, joskin tuskin mitään mitä voisi odottaa näkevänsä Hollywood-leffassa. Uskon joka tapauksessa oppineeni tässä yhteydessä enemmän kuin mistään läpikäymästäni virallisesta koulutuksesta korkeakoulu mukaan lukien. On sanomattakin selvää, että hankituista teknisistä ja taktisista taidoista on hyötyä myös esimerkiksi tutkijalle. – Otto*

Kouluttamattomuus tuli 1990-luvulla keskeiseksi syrjäytymisen syyksi ja syrjäytymiseen liitettyksi asiaksi. (Paju & Vehviläinen 2001,45.) Pajun ja Vehviläisen (2001, 45) mukaan kouluttamattomuudella on nähty tyypillisesti kaksi merkitystä. Ensinnäkin nuori on ongelma, koska hän ei ole koulutuksessa. Toiseksi hän on ongelma, koska voi olla mukana kaikessa muussa paitsi koulutuksessa. (2001, 45.) Nämä ovat niitä stereotyyppioita, joita tutkimuksessa on nykypäivää kohti tultaessa vähitellen pyritty purkamaan. Tämän joukon kertomukset heijastavat osaltaan ongelmanuoren stereotyyppin murtumista. Kirjoittajien tarinoista piirtyy herkästi mieleen ”perinteinen” ongelmaoppilaan kuva, jollaisena ehkä tyypillinen syrjäytymisvaarassa oleva usein hahmotetaan häiriköinti- ja elämähallinnan ongelmiseen. Lopulta nämä nuoret miehet eivät

kuitenkaan syrjäytyneet, päinvastoin, voittivat taistelunsa kasvukipujensa kanssa ja suuntasivat menestyksekkäästi lopulta niin työhön kuin korkeakoulutukseen. Kertomukset tuovat esiin sen, että elämänhallinnan ongelmat eivät automaattisesti merkitse, että nuorella ei olisi kiinnostusta tai kykyjä opiskella menestyksekkäästi. Häiriköinnin ja muiden ongelmien subjektiivinen tulkinta herättää sen sijaan kysymään missä määrin koulutusjärjestelmässä jää tilaa sellaisille nuorille tarpeineen, jotka eivät kykene syystä tai toisesta sopeutumaan tavanomaiseen koulukulttuuriin? Ongelmana ei tulisi nähdä vain häiriköivää oppilasta vaan kysyä mitä koulu voisi tehdä vastatakseen paremmin erilaisten yksilöiden tarpeisiin tulla nähdyiksi ja kuulluiksi omina itsenään. Tärkeää on myös, että nuoret saisivat apua ongelmiinsa selviytyäkseen, minkä jälkeen myös opiskeleminen ja ammatinhankinta voivat mahdollistua hyvällä tavalla.

## **7. Pohdinta**

### **7.1 Yhteenveto ja johtopäätökset**

Tutkimustarinani lähestyy loppuaan, joten on aika palata pohtimaan mitä kysyttiin ja millaisia vastauksia saatiin. Tämän tutkimuksen päätehtävä on ollut selvittää millainen merkitys peruskoulun tai lukion jälkeisiin siirtymävaiheisiin liittyneillä koulutuspolun katkoksilla on nuorten aikuisten elämänselityksessä, aikuistumisprosessissa ja identiteetin rakentamisessa ollut. Tutkimukseni kohdejoukkona olivat sellaiset nuoret, joilla koulutuspolku on katkennut ennen kuin heillä on ollut ammattiin pätevä tutkintoa, mutta jotka myöhemmin ovat hakeutuneet jatkokoulutukseen. Olen kysynyt näiltä kertojilta sitä miksi koulutuksen ulkopuolelle on päädytty, mitä siellä vietetyt vuodet ja myöhemmin ammattiin johtavan koulutuksen aloittaminen ovat kokijoilleen merkinneet. Lähtökohta tutkimukselleni oli marginaalisessa asemassa elävien nuorten kokemukset, jotka prosessin kuluessa kohdistuivat erityisesti lukion päättäneiden, koulutuksen ulkopuolella vailla ammatillista koulutusta olevien nuorten tarinoihin. Tutkimuksen taustalla oli keskustelut myöhäismodernista nuoruudesta sekä koulutuksen merkityksestä elämänselityksessä ja tavoitteena lähestyä koulutuksen keskeyttämistä selviytymisen näkökulmasta.

Koulutuksen keskeytymisestä, niin siirtymävaiheissa kuin jo aloitetun koulutuksen katkeamisen yhteydessä, puhutaan usein huolestuneeseen sävyyn. Tutkimukseni perusteella voidaan sanoa, että koulutuksen keskeytymisestä ja koulutuksen ulkopuolisista vuosista ennen perusasteen tai lukion jälkeistä jatkokoulutusta ei voida yksilön näkökulmasta puhua yksiselitteisesti joko hyvänä tai huonona asiana. Se millaiseksi koulutuksen keskeytyminen nuoren elämäntilanteessa piirtyy, on monen eri osatekijän tulosta. Tämän tutkimuksen nuoret tulkitsivat koulutuksen ulkopuolella olemisensa pääsääntöisesti välivuodeksi tai – vuosiksi, joiden merkitys kuitenkin yksilöllisesti vaihteli. Osalle ne olivat olleet omaehtoinen, osalle vastentahtoinen katkos koulutuspolulla. Yleisesti ottaen koulutuksen ulkopuoliset vuodet määrittäytyivät kertomuksissa tavalla tai toisella aikuistumisen ja koulutusratkaisuiden kypsymisen aikana.

Motiivit väli vuosien pitämiseksi muodostuvat erilaisista lähtökohdista ja mahdollisuudet toimia koulutuksen ulkopuolella ovat niin ikään yhteiskunnallisten raamien lisäksi yksilöllisten puitteiden määrittämiä. Kirjoittajien kertomuksissa koulutuksen ulkopuolella olemista ja koulutuspolun rakentamista suhteutettiin omiin tavoitteisiin, myös ulkopuolelta koettuihin paineisiin tai malleihin, joita pyrittiin noudattamaan tai joista pyrittiin irtaantumaa. Koulutusratkaisujen tekeminen ei koskaan tapahdu tyhjiössä vaan koko yksilön elämisen kontekstissa. Yhteiskunnalla on omat kulttuuriset mallinsa siitä mikä on hyväksyttävää, mikä arvostetumpaa kuin toinen (alat, väli vuodet, koulutuksen keskeyttäminen tai suorittaminen putkessa) ja näiden mallien paineessa myös aineistoni nuoret omia valintojaan tekivät.

Huolimatta siitä, oliko väli vuosi tai vuodet olleet vastentahtoisia tai omaehtoisia, ne jälkikäteen nähtiin pääsääntöisesti hyödyllisinä. Negatiivisimmin väli vuosiin suhtautuivat ne, joille kysymys oli ollut vastentahtoisesta tilanteesta. Tapahtumahetkellään vuodet koulutuksen ulkopuolella olivat osasta kirjoittajia tuntuneet kovinkin ahdistavilta, mutta ajan myötä tulkinta oli saattanut muuttua varsin positiiviseksi. Toisaalta jotkut eivät vuosienkaan jälkeen vielä täysin hyväksyneet väli vuosia elämänsä kulussa. He olisivat halunneet edetä suoraan lukion jälkeen jatko-opintoihin, mutta koulutuspaikkakilpailu oli estänyt omien tavoitteiden toteuttamisen.

Monelle kirjoittajista koulutuksen ulkopuolelle jättäytyminen oli ollut oma valinta, mutta kaikille ei sellaisena helppo. Nuoret tunnistivat kulttuurissa vallitsevan koulutusputki-ajattelun, joten valinta jättäytyä koulutuksen ulkopuolelle - vaikkakin vain väliaikaisesti - oli poikkeama tunnistetulta ”normaalipolulta”. Ympäröivät paineet aiheuttivat näille kirjoittajille kokemuksia odotusten pettämisestä. Toisaalta myös niiden kirjoittajien, jotka vastentahtoisesti jäivät koulutuksen ulkopuolelle, saattoi tulkita rakentaneensa koulutuspolkuaan juuri tuon koulutusputkiajattelun



mukaisesti. Heidän kertomuksissaan koulutuksen ulkopuolelle jääminen oli tuottanut epäonnistumisen ja sivuun ajautumisen kokemuksia. Oli pudottu normaalilta ladulta, jota pitkin nimenomaan itse olisi haluttu edetä.

Koulutuksen ulkopuolella olevia nuoria tutkiessaan Nummenmaa ja Tarkiainen totesivat tutkimuksessaan jo vuonna 1993, että koulutusjärjestelmämme ei ainakaan vielä tuolloin sallinut kovin helposti poikkeamia tästä normaalina pidetystä uomasta, eikä näyttänyt suosivan koulutus-työ-koulutus-työ kaltaisen jaksottaisuuden ajatusta. (1993, 87.) Oman aineistoni perusteella tilanne ei siis näytä täysin muuttuneen vielä 20 vuoden jälkeenkään peruskoululaisten ja lukiolaisten osalta. Vaikka elinikäisestä oppimisesta ja työn ja koulutuksen jaksottaisuudesta on tullut yhä normaalimpi osa ihmisten elämäntähtäystä, voi kysyä, sallitaanko tuo jaksottaisuus normaalina kuitenkin lähinnä niille aikuisille, joilla jo ammatillinen tutkinto on? Nuorten aikuisten mahdollisuudet työelämässä ovat kaventuneet ja paineet kouluttautua nuoruudessa kasvaneet: kouluttamattomana töihin on vaikea päästä peruskoulun ja lukion jälkeen, tai jos pääsee, niin usein vain harvoille matalapalkkaisille aloille tai pätkätyösuhteisiin. Risto Rinne ym. (2007, 171–174), havaitsivat tutkimuksessaan 2000-luvulla yliopistoon hakeneista ja päässeistä, että pelkän ylioppilastutkinnon varassa hakevat olivat sosioekonomiselta asemaltaan pienituloisimpien joukossa. Pääasiassa nämä nuoret työskentelivät juuri myyjinä, tarjoilijoina ja siivousalalla tai muissa vastaavissa tehtävissä (Mt. 171–174), kuten tämänkin tutkimuksen kirjoittajat.

Kuten jo teoreettisessa viitekehityksessäni on todettu, koulutus on kuin passi työelämään – mutta sekään ei enää varma pääsylippu. Kouluttautuminen tuo toisaalta varmuutta, toisaalta se sisältää eri tavalla epävarmuuden kuin ennen. Osa aineistoni nuorista toi esiin huolen, mitä jos töitä ei hyvästä koulutuksesta huolimatta saakaan? Nämä nuoret rakensivat näin ollen koulutuspolkuaan myös tunnistamaansa haurastuvaa koulutuksen lupausta vasten.

Elämänjärjestysten murentuessa koulutuksen rooli näyttää silti olevan vahvasti edelleen nuoruudessa. Pidentyneen nuoruuden malli on tuonut koulutuksen ja työn jaksottaisuuden osaksi jo yhden ammatillisen koulutuksen saaneiden arkea ja sitä kautta määrittynyttä aikuisuutta. Samalla kouluttamattomien nuorten mahdollisuudet työelämään ovat toisesta päästä kaventuneet. Tässä mielessä aikuistuminen ei ole välttämättä yhtä helppoa vakaan toimeentulon näkökulmasta kuin vuosikymmeniä aiemmin. Kouluttautumiseen liittyvä pidentynyt nuoruus voi olla näin ollen joillekin nuorille osin omasta tahdosta riippumaton pakko. Ilman koulutusta työtä ja sitä kautta rakentuvaa yhteiskunnallista (aikuisuuden)osallisuutta on vaikeaa saavuttaa ja koulutuspaikoistakin joudutaan käymään kovaa kilpailua, kuten koulutuspolkuvuorossa tuli ilmi. Nuoret joutuvat tässä

elämänvaiheessa kestävästi kovaakin epävarmuutta, jonka varassa itsenäisen elämän rakentaminen voi olla monille haasteellista.

Osalle kirjoittajista väli vuosi merkitsi lähtökohtaisesti nimenomaan hengähdystaukoa opiskeluputkeen, jolloin oli haluttu ja jäänyt tilaa omalle itselle ja henkiselle kasvulle. Se oli oma, hyväksi ja tarpeelliseksi koettu, ratkaisu, vaikka koulutuksen ulkopuolella olemiseen liittyvät putoamisen uhat tunnistettiin. Tauko oli antanut tilaa toteuttaa itseä, harrastaa, seikkailla maailmalla, levätä ja kerätä työkokemuksia ja säästää rahaa opiskeluita varten. Kirjoittajat kuvasivat aikaa aikuistumisen murrosvuosiksi tai taitekohdaksi, ja sellaisina ne koettiin erittäin tärkeinä oman elämän ja identiteetin rakentamisen kannalta. Nyky-yhteiskunnassa nuoret uupuvat ja kärsivät mielenterveysongelmista yhä enemmän. Tämä tuli esiin myös tämän tutkimuksen aineistossa, jossa osalle koulutuspolun rakentaminen oli merkinnyt kamppailua uupumuksen kanssa. Näille nuorille väli vuosi tai -vuodet kuvastuivat olleen välttämätön tauko koulutusputkeen, jotta vielä vakavammalta sairastumiselta olisi välttytty.

Aivan kuten Vehviläisen (1999, 134) tutkimuksessa, myös monet oman aineistoni kirjoittajista tunnistivat ristiriitoja omien ja muiden odotusten välillä koulutusratkaisuja tehdessään. Vehviläinen kuvaa tällaista itsenäistymisen prosessia yksilöllistymiseksi ja yhteiskunnallistumiseksi. Väli vuodet merkitsivät suurelle osalle tutkittavistani juuri tällaisena yksilöllistymisen (käynnistymisen) jaksone (mt.134), joka haasteistaankin huolimatta koettiin pääsääntöisesti positiivisena. Koulutuspolkuluvuissa tuli esiin, että monet kuvasivat koulutuksen ulkopuolisia vuosia nimenomaan aikana, jolloin todenteolla, ehkä ensimmäistä kertaa elämässään alkoi miettiä, kuka olen ja mitä haluan, irtautumalla samalla ulkopuolisten odotusten paineesta. Prosessia voisi kuvata myös kokonaisvaltaisen vastuun ottamiseksi omasta elämästään ja koulutusratkaisuistaan. Tiukkatahtisen peruskoulu- ja lukiouran jälkeen vapautui henkistä tilaa oman tulevaisuuden pohtimiselle, joko omasta tahdosta tai pakon edessä. Monet nuorista kokivat jälkikäteen, että vastentahtoisetkin väli vuodet antoivat lopulta kasvulle aikaa ja samalla oli löytynyt myös oma ala sekä syvä motivaatio opiskeluun.

Aittolan (1988, 50, 54–55) mukaan nimenomaan yliopisto-opiskelun aikaista elämänvaihetta ja siihen sisältyviä elämänmuutoksia voidaan yleisesti kuvata aikuistumisprosessina. Yliopisto-opiskelijat kohtaavat opiskeluaikanaan vaihteittain yleiset aikuistumiseen liittyvät kehitystehtävät ja elämänmuutokset. Näistä vaihteista ensimmäinen eli ensimmäinen opiskeluvuosi menee Aittolan mukaan sopeutuessa muutoksiin, joita tämä tutusta kotipiiristä irtaantumisen- ja itsenäistymisprosessi tuottaa. Tyypillisiä muutoksia ovat muuttaminen kotoa opiskelupaikkakunnalle tai omaan asuntoon,

sekä lukio-opiskelun muuttuminen yliopistokulttuuriin mukaiseksi opiskeluksi. Sidos vanhempiin ja lukioaikaisiin ystäviin on vielä vahva mutta siitä aletaan vähitellen irtautua. (Aittola 1988, 50, 54–55.) Voi olla, että Aittolan kuvaama yliopisto-opiskelun aikainen aikuistumisprosessi noudattaa melko vahvasti perinteistä koulutusputkiajattelua, jossa lukion jälkeen lähdetään saman tien opiskelemaan. Näin voi ajatella ainakin oman aineistoni valossa - moni kirjoittaja oli nimittäin käynyt näitä ensimmäisen jakson itsenäistymisvaiheita nimenomaan välivuosinaan läpi. Välivuodet olivat näille kirjoittajille antaneet aikaa opetella itsenäistä elämää jo ennen opintojen alkua, joten opintojen alkuvaiheessa näihin ristiriitoihin ei tarvinnut kuluttaa enää energiaa, vaan pystyi keskittymään ”täysillä” opiskeluun ja mahdollisesti töissä käyntiin opintojen ohella.

Tällainen itsenäistyminen ennen opintoja oli kirjoittajien mukaan eduksi myös opintoihin kiinnostumiselle ja opiskelun sujumiseen aikataulussa. Lähes kaikki kirjoittajat toivat esiin sen, olipa koulutuspolku sitten mistä syystä tahansa ollut katkonainen, että välivuodet toivat opiskelumotivaation, joka johti tehokkaaseen, mielekkääseen opiskelutahtiin. Samalla jotkut myös totesivat, että näin ei ehkä olisi ollut jos suoraan lukiosta olisi päätynyt opiskelemaan – vasta koulutuksen ulkopuolella oli ollut, kuten sanottua, aikaa todella miettiä kuka olen ja mitä haluan. Moni kirjoittaja oli kirjoitushetkellä graduvaiheessa ja opinnot olivat sujuneet heidän omien sanojensa mukaan keskimääräistä paremmin ja aikataulussa. Motivaation syvyyden voi tässä tutkimuksessa tulkita liittyvän juuri koulutuksen ulkopuolisina vuosina syntyneen, omaa elämää koskevan vastuun ottamiseen ja itsetuntemuksen syvenemiseen.

Myös työkokemus ja sen mukanaan tuoma taloudellinen etu koettiin positiivisena, vaikka kouluttamattomana työelämän olosuhteet saatettiin kokea rankkana. Kun rahaa oli säästössä, ei tarvinnut ottaa opintolainaa ja toisaalta opiskeluaikanakin saattoi jatkaa välivuosilta tutussa työpaikassa, mutta vain sen verran kuin opiskelut antavat myöden. Opiskeluaikana taloudesta ei tarvinnut ottaa paineita. Toisaalta erityisesti vastentahtoisesti koulutuksen ulkopuolelle jääneistä nuorista osa koki joutuneensa pakon edessä töihin välivuosinaan ja heille nimenomaan opiskeluiden aloittaminen merkitsi taloudellista helpotusta, kun ”pääsi käymästä töissä”, pääsi pätkätyöläisyydestä opiskelijan elämäntilanteeseen, jota tavoitteli jo aiemmin.

Vaikka suurelle osalle välivuodet olivat olleet haluttuja ja ne itsessään oli koettu pääsääntöisesti hyvinä, osa kirjoittajista kertoi opintojen alkamisen tuottaneen niiden jälkeen haasteita tavalla tai toisella. Osa kertoi vieraantuneensa opiskelusta ja opiskeluiden alettua aikaa saattoi mennä opiskelemisen oppimiseen. Yksi kirjoittajista koki elämäntilanteensa taantumisen opiskeluiden alettua niitä edeltäneeseen heikompaan taloudelliseen elämäntilanteeseen. Osa mainitsi

miinuspuolena oman iän opiskelutovereihin nähden, joiden koettiin tai uskottiin ehkä elävän elämäntilanteessa, jonka itse jo oli ohittanut. Kertomuksista ei kuitenkaan tullut esiin, oliko kirjoittajilla todellista tietoa kaikkien kanssaopiskelijoidensa iästä tai elämäntavasta, vai oliko kysymys vain subjektiivisesta tunteesta. Näistä kirjoittajista suurin osa oli päätenyt yliopistoon yliopisto-opiskelijoille tyypillisesti kahden kolmen väli vuoden jälkeen jo alle 25-vuotiaana, joten voikin kysyä, heijastaako ikäkysymys enemmän aineistoni kirjoittajien sisäistämää standardisoitua elämäntavallia hyvän elämän määrittäjänä (Komonen, 2001, 53), kuin kanssaopiskelijoiden todellista ikää suhteessa omaan ikään? Tämän mallin näkökulmasta koulutuksen keskeyttäminen tai kirjoittajieni tapauksessa koulutuspolun katkos edustaa poikkeavuutta, ikäjärjestyksen rikkomista ja rooli odotuksista suoriutumattomuutta. (Mt. 53.) Saattaa olla, että nämä kirjoittajat ovat erityisen tunnollisia ja vahvasti sisäistäneet ”normaalikaavan” mukaisen elämäntavallin (opiskelija)identiteettinsä rakentamisen lähtökohdaksi ja poikkeaminen odotetusta, tuottaa tässä suhteessa itsensä uudelleen määrittelyn tarpeen. Toisaalta etäisyyttä oman ikäisiin kanssaopiskelijoihin on saattanut luoda juuri aikuistumisen kokemukset jo ennen opintojen alkua. Aiemmissa tutkimuksissa aikuisopiskelijoiden on havaittu määrittävän itsensä perinteisistä opiskelijoista poikkeavaksi nimenomaan ikänsä suhteen. (Esim. Moore 2003, 167.)

Kuten sanottu, pääsääntöisesti vuodet koulutuksen ulkopuolella, väli vuodet tai ”vapaavuodet”, kuten eräs kirjoittaja kuvaili, oli koettu lopulta omaa elämää monella tavalla hyödyttäneinä. Osa kirjoittajista ei olisi vaihtanut vuosiaan koulutuksen ulkopuolella ”mistään hinnasta”. Nämä kirjoittajat korostivat, että elämä koulutuksen ulkopuolella oli tarjonnut sellaisia oppimiskokemuksia, joita ei muodollisessa koulutuksessa voi oppia. Elämäntavallin opit olivat tarjonneet eväitä paitsi yleisesti elämään, myös opintoja ja tulevaa työelämääkin ajatellen. Jotkut myös kokivat, että jatko-opintojen sujumisen kannalta oli pakollista kasvaa ensin henkisesti ja käydä läpi muunlaisia omaan itseen ja henkiseen kasvuun liittyviä prosesseja ennen kuin opiskelu ammattia varten oli ollut mahdollista.

Näitä kirjoittajien korostamia arkielämän mukanaan tuomia oppeja voidaan kutsua myös informaaleiksi oppimiskokemuksiksi. Muodollisen koulutuksen sijaan oli itsestä ja elämästä opittu monenlaista arkielämän ympäristöissä, mikä lopulta edisti myös jatko-opintojen sujumista. Vaikka koulutuksen keskeyttäminen ei ollut kaikille omakohtainen, elämäntavallin, valinta, tarjosi katkonainen koulutuspolku kuitenkin elämäntavallin näkökulmasta merkittäviä kokemuksia. Elämäntavallin keskustelu sisältää ajatuksen siitä, että oppimista tapahtuu koko ihmisen elämän ajan emotionaalisesti ja elämyksellisesti juuri omakohtaisina kokemuksina, kriiseinä ja projekteina. (Komonen 2001)

Tutkimukseni tukee näin ollen myös Komosen (2001) saamia tutkimustuloksia koulutuksen ulkopuolella tapahtuvan oppimisen merkityksestä. Myös hänen haastattelemansa nuoret korostivat informaaleissa ympäristöissä saatuja kokemuksia, jotka lopulta oli koettu elämäkulun kannalta positiiviseksi ja suuntaa antaneiksi asioiksi. Komonen (mt. 253) kehottaakin, että koulutusjärjestelmän tulisi ottaa tällaiset havainnot vastaan haasteina opetuksen uudelleen järjestelylle. Nykyisellään koulun ulkopuolella hankituilla tiedoilla ja taidoilla ei ole liiemmin tilaa tai tunnustettua pätevyyttä. Koulutuksen puute on merkinnyt meritokraattisessa järjestelmässä työmarkkinallista syrjäytymistä. (Komonen 2001, 253–254) Osaltaan kyse on Komosen (mt. 253–254) mukaan siitä, että koulu nivoutuu kiinteästi kulttuurissamme arvostettuihin piirteisiin, kuten työntekoon. Koulun kautta ollaan matkalla töihin ja vain sinne. Tämä näkökulma kuitenkin syrjäyttää osan nuorista, sillä muunlaisia yhteiskuntaan kiinnittymisen väyliä ei kovin herkästi sallita. Koulutusmahdollisuuksien yhteiskunta on siten samalla koulutuspakkojen yhteiskunta. Koulutusyhteiskunnassa oppimiselle on oikea aikansa ja paikkansa, samoin ideaalille aikuistumiselle. Tämä tuli esiin myös tässä tutkimuksessa – perinteiden murentumisesta ja kulttuurin sirpaloitumisesta käytävästä keskustelusta huolimatta näyttää siltä, että ainakin koulutukseen ja nuoruuteen liittyvät normit ovat edelleen vahvasti olemassa, vaikka nuoret uskaltavat niistä omia elämänpolkuja rakentaessaan neuvotella. Kertomuksista oli tulkittavissa, että poikkeamat odotetusta elämäkulusta eivät erilaisten paineiden, omien tavoitteiden ja kilpailun keskellä ole helppoja ratkaisuja tai tilanteita, vaikka nuori itse kokisi sen oman elämänsä kannalta tärkeäksi. Mutta, kuten oman tutkimukseni tulokset lisäksi osoittavat, normitetulta polulta poikkeaminen voi koulutuksellisen syrjäytymisen sijasta päinvastoin lopulta edistää niin aikuistumista kuin koulutukseen kiinnittymistäkin.

Tutkimukseni perusteella erilaiset koulutuspolut voidaan siten nähdä myös erilaisina strategioina etsiä omaa paikkaansa, omaa alaansa ja sen viitoittamaa suuntaa elämälleen. Yhdet suuntaavat jo lukiodista päämäärätietoisina jatko-opintoihin. Voi olla, että he tiedostavat jo mitä haluavat tai kokevat vasta myöhemmin oman alan etsimisen prosessin. Toiset etenevät käytännön kautta kokeilemalla eri aloja, kun taas yksi joukko tahtoo miettiä rauhassa väli vuosia pitäen mikä oma elämänsuunta ja ala voisi olla. Joillakin koulutuksen ulkopuolinen elämä vie mennessään niin, että aika opiskelutavoitteiden toteutumiseen sijoittuu vasta, kun elämäntilanne on tasapainossa.

Aivan tutkimukseni alussa pohdin miten nuoret itse kokevat asemansa koulutuksen ulkopuolella. Kokevatko he sen kulkemisena kohti marginaalia ja koulutuksen palaamisen integroitumisena? Millainen merkitys osallisuuden kokemuksissa koulutuksella nuorille on? Vaikka tämän tutkimuksen nuoret olivat koulutuksen keskeytymisenkin hetkellä lähes poikkeuksetta kiinnittyneet

koulutukseen niin, että se oli heille oman identiteetin ja elämän rakennusaine, he tunnistivat vallitsevia marginaalisuuden uhkia ollessaan käytännössä koulutusjärjestelmän ulkopuolella.

Useimmat tutkimuksen nuorista olivat koulutuksen ulkopuolisina vuosina töissä tai työharjoitteluissa ja siten heidän voi tulkita olleen ”kiinni” yhteiskunnassa. Koulutuksen siirtymävaiheessa työelämän kautta rakentuva osallisuus ilmeni monissa kertomuksissa kuitenkin tietyllä tavalla hauraana ja subjektiivisella tasolla ulkopuolisuutena. Ne, joille koulutus oli keskeisempi elämäkulun ja aikuistumisen suuntaviitta, kokivat koulutuksen ulkopuolelle jäämisen ahdistavana poikkeamana odotetulta elämäkululta, joka tuotti sivullisuuden positioita suhteessa tarjottuihin malleihin ja vertaisiin. Toisaalta myös koulutuspaikkakilvan aiheuttama jämähtäminen ammattikouluttamattomana koulutuspaikkojen ulkopuolelle, työttömyyden ja työelämän vaihteluun vei voimia ja tuotti joillekin sivulliseksi jäämisen tunteita tai ainakin konkretisoi marginaalisuuden uhat. Koulutuksen ulkopuolella oleminen oli heille vastentahtoinen tila, jossa vallitsevat sosiaaliset ulottuvuudet, kuten epävarma työelämä pakollisena välivaiheena, eivät tarjonneet omalle identiteetille rakennuspintaa. Tähän yksinäisyyteen ja näköalattomuuteen opiskeluyhteisö toi koulutuksen alettua helpotuksen ja kuulumisen tunteen. Hetkellinen marginaalisuuden kokemus syntyi näin ollen suhteessa siihen elämäkulkuun, jota itse olisi haluttu toteuttaa ja joka yhteiskunnassa koulutuksesta elämäkulun määrittäjänä nuoruudessa vahvasti vallitsee. Koulutuksen ulkopuolella oleminen kaikkinsa tähtäsi koulutukseen pääsemiseen, eikä päinvastaiseen suuntaan. Yhteiskunnan reunaehtojen ja omien tavoitteiden välinen ristiriitaisuus kuitenkin tuotti nuorille sivullisuuden ja väliinputoamisen positioita.

Hetkellisen koulutustauon itse valinneetkaan nuoret eivät lähtökohtaisesti olleet irrottautumassa koulutuksesta jättäytyessään väliaikaisesti sen ulkopuolelle. Koulutusputken jälkeen vain kaivattiin välivaiheessa omaa tilaa ja aikaa itsen löytämiselle, tai etsittiin omaa suuntaa kokeilemalla koulutusaloja ja keskeyttämällä koulutus alan tuntuessa väärältä. Koulutuskatkos määrittyi näin itsen kannalta positiiviseksi ratkaisuksi, hyväksi keskeyttämiseksi. Keskeyttäminen oli yksi askel koulutuspolulla, joka avasi uusia ovia ja mahdollisuuksia. Osa suoritti esimerkiksi kesken tai väliin jääneet lukio-opinnot myöhemmin iltalukiassa toista mahdollisuutta käyttäen tai tarttui jatko-opintoihin työelämän kannustamana. Yleisellä tasolla näiden nuorten kohdalla ei ollut nähtävissä niin vahvaa elämäkulun mallia tai järjestelmällistä suunnitelmaa, jota pitkin olisi haluttu edetä, vaan ensisijaisempaa oli oman itsen kuunteleminen. Siirtymävaihe lukion tai peruskoulun jälkeen antoi tilaa tähän. Nämäkin nuoret tunnistivat ympäröivät koulutusputkiodotukset, mutta oman identiteetin rakentamiselle hedelmällisempi tarina oli tässä vaiheessa vaihtoehtoinen, kulttuurisesti ehkä marginaalisempi, voimien ja motivaation keräämisen tarina. Sen mukaisesti väli vuosille on

paikkansa tietyssä vaiheessa elämää. Tällöin haluttiin harrastaa ja seikkailla, tehdä hetken aikaa jotain muuta kuin opiskella. Koulutuksen ulkopuolella olemisesta nautittiin, vaikka tunnistetuista koulutusodotuksista poikkeaminen ei ollutkaan ristiriidatonta. Omien tavoitteiden ja yleisten odotusten välillä neuvottelu tuotti joillekin epäonnistumisen ja odotusten pettämisen tunteita, eikä ollut helppoa. Rohkeus näiden ratkaisuiden tekemiseen tuotti kuitenkin syvän motivaation myöhemmin aloitettua koulutusta kohtaan ja vastentahtoisesti välivuotia viettäneiden tavoin, koulutus sujui tehokkaasti ja aikataulussa. Näiden kirjoittajien tarinoissa koulutuksen ulkopuolella oleminen ei merkityksellistynyt ulkopuolisuuden ja yksinäisyyden kautta, vaan monilla osallisuutta noina aikoina tarjosivat harrastukset ja muut vapaa-ajan yhteisöt. Kuten Suutarin (2002) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa ilmeni, että nuorten erilaisilla sosiaalisilla verkostoilla näytti siis olevan tärkeä merkityksensä siinä millaiseksi elämä ja hyvinvointi koulutuksen ulkopuolella koettiin.

Kertojien kokemuksista oli kaiken kaikkiaan tulkittavissa luottamus koulutuksen lupaukseen. Tämän tutkimuksen nuorille tutkintoon tähtäävä koulutus merkitsi mitä ilmeisimmin pääsyä myös täydempään osallisuuteen yhteiskunnassa. Erityisesti sitä tuntui epäilevän vain pari kirjoittajaa, jotka olivat vailla koulutusta saavuttaneet esimerkiksi hyvän taloudellisen tilanteen. Koulutuksen aloittaminen vaati luopumaan osittain muun muassa tästä ja muutos aiheutti epävarmuutta tulevasta.

Tutkimukselleni oli mitä ilmeisimmin tarpeensa koulutuksesta käytävän keskustelun kentällä. Sain graduprosessin alussa tutkimuskirjallisuuteen perehtyessäni monien tutkijoiden (mm. Nummenmaa & Tarkiainen 1993, 9; Nyssölä ja Pajala 1999, 57; Vahtera 2007, 10,88) tavoin todeta, että yleisesti ottaen lukiovuodet ja lukion jälkeinen siirtymävaihe nuorten elämässä ovat vähän Suomessa tutkittuja aiheita. Näin siitä huolimatta, että ensinnäkin yhä useammin koulutuksen ulkopuolelle vailla ammatillista tutkintoa jäädään nimenomaan juuri lukion jälkeen (Nummenmaa & Tarkiainen 1993, 9; Nyssölä ja Pajala 1999, 57). Ja toiseksi, vaikka on todettu, että siirtymät ovat otollisia tutkimuskohteita, sillä niiden aikana ihmiselle tapahtuu lyhyessä ajassa paljon muutoksia niin hyvinvoinnissa kuin motivaatiossakin. (Vahtera 2007, 10, 88.) Aineistoni kirjoituspyynnössä etsin ihmisiä, joilla koulutuspolku oli katkennut joko lukion tai peruskoulun jälkeen. Juuri tämä abiturientteihin painottunut joukko kuitenkin pyyntööni tarttui. Tämä voi johtua toki pitkälti siitä, että lähetin kirjoituspyynnön yliopiston listoille, jolloin on luonnollista että lukion käyneet siihen vastaavat. Oletin kuitenkin, että yliopiston laajasta opiskelijajoukosta löytyisi myös peruskoulun jälkeen koulutuksen ulkopuolelle jääneitä. Kirjoituspyyntööni tarttunut joukko voi näin ollen toisaalta kertoa tarpeesta tutkia juuri ylioppilastutkinnon varassa koulutuksen ulkopuolelle

jääneiden kokemuksia yhä enemmän. Samalla nuorten kokemuksia koskevat tutkimushavainnot vahvistavat tämän siirtymävaiheen merkityksellisyyttä tutkimuksen kohteena.

Oma tutkimukseni vahvisti jo 1990- luvulla tehtyjä havaintoja siitä, että lukio ei useille nuorille muuta valintatilannetta välttämättä sen selkeämmäksi kuin peruskoulun päättöluokalla. (Nummenmaa & Tarkiainen 1993, 9). Koska lukiosta on nykyaikana muodostunut ainakin osalle oppilaista lähinnä yleissivistävän koulutuksen luonnollinen jatke (Nummenmaa & Tarkiainen 1993, 9), eikä lukio itsessään anna ammatillisia valmiuksia työelämään, kouluttamattomuuden uhkien voi nähdä tässä mielessä abiturientteja siinä missä peruskoulunsa päättäviä. Tätä aihetta olisikin tärkeää tutkia lisää, sillä aiheeseen liittyvää tutkimusta ei ole kovin paljon saatavilla.

Aihe on vielä erityisen ajankohtainen ja kiinnostava vuonna 2013 voimaantulleen nuorten yhteiskuntatakuun näkökulmasta. Sen mukaisesti jokaiselle alle 25-vuotiaalle nuorelle ja alle 30-vuotiaalle vastavalmistuneelle, eli myös abiturienteille, tarjotaan työ-, harjoittelu- opiskelu, työpaja- tai kuntoutuspaikka viimeistään kolmen kuukauden kuluessa työttömäksi joutumisesta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö: Nuorten yhteiskuntatakuu; Työ- ja elinkeinoministeriö: nuorten yhteiskuntatakuu väliraportti 2013) Kaikki lukionsa päättäneet koulutuksen ja työn ulkopuolelle jäävät nuoret eivät kuitenkaan ilmoittaudu työttömiksi, jolloin he jäävät tavoittamattomiin.

Yhteiskuntatakuuseen sisältyy koulutustakuu, jonka mukaisesti jokaiselle perusopetuksen päättäneelle taataan jatkumahdollisuus toisen asteen koulutuksessa tai muulla tavoin. Sen taustalla olevassa nuorisolaissa (Finlex: Nuorisolaki) veloitetaan lisäksi koulutuksen järjestäjä ilmoittamaan jokaisesta peruskoulunsa päättävästä tai toisen asteen keskeyttävästä nuoresta etsivälle nuorisotyölle. Koulutustakuu koskee siten vailla toisen asteen tutkintoa olevia henkilöitä. Lukion jälkeen koulutuksen ulkopuolelle jäävää nuorta koulutustakuussa eikä sen taustalla olevassa nuorisolain ja siihen sisältyvän etsivän nuorisotyön säännöksissä ole huomioitu. (Finlex: Nuorisolaki) Näin ollen lukionsa päättäneistä koulutuspaikatta jääneistä ei koulutuksen järjestäjän tarvitse ilmoittaa ja mahdollisen tuen tarpeessa olevat saattavat näin jäädä herkemmin tavoittamatta kuin peruskoulunsa päättävät. Abiturienttien jääminen heikompaan asemaan nuorten yhteiskuntatakuussa on omien tutkimustulosteni näkökulmasta huolestuttavaa nykyisessä yhteiskunnassa, jossa ylioppilastutkinto ei päteviä työelämään, vaikka onkin rinnasteinen ammattikoulututkinnolle. Tämän tutkimuksen nuoret olivat voimavaroineen selviytyneet lopulta mieleiselleen tielle. Kuinka käy niiden uusien ylioppilaiden, jotka eivät omin voimin pääse tässä tilanteessa eteenpäin, uupuvat ja ajautuvat kokonaan ulkopuolelle? Oma kiinnostukseni kohdistui lähtökohtaisesti siihen, mitä muuta koulutuksen ulkopuolella oleminen voi merkitä kuin syrjäytymisen vaaraa tai syrjäytymistä,



mutta aineistoni kuitenkin johdatti syrjäytymiskeskustelun ääreen ja kysymään mitä sellaisia voimavaroja haasteista selviytyneillä on, mitä vaikeuksissa kamppailevilla ei ehkä ole?

Toisaalta niin koulutus- ja nuorisotakuuseen kuin yleisesti ajatukseen tiiviissä putkessa kouluttautumisesta liittyy nimenmaan se ristiriita, että kaikki nuoret eivät halua edetä suoraviivaisesti koulutusputkea pitkin, kuten tässäkin tutkimuksessa tuli esiin. Omaa paikkaa ja tulevaisuuden suuntaa niin koulutuksen kuin muun elämän suhteen halutaan etsiä informaaleissa ympäristöissä, ennen kuin ollaan valmiita jatkamaan opiskelua. Tässä mielessä nuorten mahdollisuuksiin etsiä paikkaansa työelämään ja informaaleihin oppimisympäristöihin kytkeytyvien yhteyksien kautta olisi tärkeää kehittää ja pitää yllä.

Jo 20 vuotta sitten sekä Kosonen (1988a) että Hämäläinen (1988) totesivat tutkimustensa perusteella että lukio ei jätä monille nuorille riittävästi tilaa aikuistua ja itsenäistyä, jolloin nämä tehtävät siirtyvät suurelta osin lukion jälkeiseen aikaan. He samalla kysyvät miksi näin on ja mitä asialle voisi tehdä? Oma tutkimukseni antoi vihjeitä siitä, että tilanne voi monien nuorten kohdalla olla edelleen samankaltainen ja aihe tutkimisen arvoinen. Kysymys on erityisen ajankohtainen aikakaudellamme, jolla erilaiset itsenäisesti selviytymisen valmiudet korostuvat jatkuvasti muuttuvassa, yksilöllisyyttä ja suoriutumista korostavassa yhteiskunnassa. Tutkimukseni herätti kysymään olisiko koulutusjärjestelmää tarvetta kehittää niin, että nuoret olisivat peruskoulun ja lukion jälkeen tietoisempia paitsi omista voimavaroistaan, myös siitä millaisia mahdollisuuksia on tarjolla? Miten peruskoulu ja lukio oppilaanohjauksineen tällä hetkellä vastaavat yleissivistävän kasvatuksen ohella nuorten kasvun tukemiseen persoonallisuuden ja itsetuntemuksen näkökulmasta, ja mitä kehittämisen tarpeita tällä saralla voisi olla? Millaisena nuoret kokevat peruskoulu- ja lukiouran ja omat valmiutensa niiden jälkeisiin ratkaisuihin? Onko niin, että suorituskeskeisyyden ja koulutusputkiajattelun aikakaudella ihmisten tarve katkoksiin juuri kasvaa samalla kun yleistyviä koulutuskatkoksia pyritään vähentämään?

Tutkimukseni perusteella heräsi myös kysymys siitä, miten näissä siirtymävaiheissa olevia nuoria voitaisiin muilla tavoin tukea mielekkääseen elämään epävarmoissa siirtymätilanteissa ja luoda mielekkäitä puitteita oman alan etsinnöissä esimerkiksi erilaisten koulutuspalveluiden ja työelämäyhteyksien luomisen kautta. Voisivatko lukiot ja korkeakoulut kehittää yhteistyötään tavalla, jolla nuorille saataisiin realistiset käsitykset paitsi omista kyvyistään, pääsykokeiden ja opiskelun vaatimuksista ja edellytyksistä? Esimerkiksi Turun yliopiston opiskelijahallinnon päällikkö esittää Ylelle 29.2.2012 antamassaan haastattelussa (Tuuli Toivainen, YLE, 2012), että kyseisenlaista yhteistyötä olisi hyvä lisätä, sillä se voisi edesauttaa keskeytymisten vähenemiseen.

Nuorilla on usein epärealistiset käsitykset siitä, mitä valittu opintoala pitää sisällään tai millaista opiskelu ylipäänsä missäkin opinahjossa on, mikä tuli esiin tässäkin tutkimuksessa.

Nuorten siirtymävaiheisiin liittyviä henkisiä kamppailuja saattaisi osaltaan lieventää se, että julkisuudessa tuotaisiin enemmän esiin välivuosien ja katkonaisten koulutuspolkujen normaaliutta ja hyötyjä ongelmapuheen sijasta. Sen sijaan, että välivuosia pyritään kitkemään, olisi tärkeää kiinnittää huomio niiden hedelmällisyyteen paitsi opintojen suorittamisen tehokkuutta ajatellen myös ennen kaikkea nuorten itsensä hyvinvoinnin näkökulmasta. Tosiasiassa kaikkien on mahdotonta päästä heti jatkokouluttautumaan ja tauko opiskelusta tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia nuoren elämässä. Moni aineistoni kirjoittaja oli graduvaiheessa ja opinnot olivat sujuneet heidän omien sanojensa mukaan keskimääräistä paremmin. Omalta tuntuva ala oli hahmottunut usealle vasta koulutuksen ulkopuolisina vuosina, eikä opintojen alettua keskeytyksiä ollut tullut. Välivuodet ovat siis tästä näkökulmasta lopulta nopeuttaneet näiden nuorten opiskelua ja välivuosien aikana he olivat kartuttaneet työkokemusta, itsenäistyneet monella tavalla, nauttineet vapaudesta ja puhuivat olevansa nyt opintojen lopun häämöttäessä valmiita kiinnittymään työelämään.

Valitessaan koulutuspolkuaan koulutuksen siirtymävaiheessa nuoret ovat monenlaisen myllerryksen keskellä. Lapsuuden elämästä irtautumisprosessi on monella tavoin haastava ja raskas kaikesta siihen sisältyvästä jännittävästä, ilosta, innosta ja uudesta huolimatta. Vapaus tuo mukanaan myös vastuun uudella tavalla. Tämä on myös yleisesti ikä- ja elämänvaiheeseen liittyvä seikka, jota ei tietenkään täysin koulutusjärjestelmän syyksi voi laittaa. Nuorten taakkaa ei kuitenkaan tulisi lisätä sillä, että jatkuvasti painostetaan kouluttautumaan nopeammin ja tiiviissä putkessa. Päinvastoin, nuoria tulisi rohkaista pitämään välivuosia opiskeluissaan, mikäli he itse kokevat sen tarpeelliseksi ja hyväksi ratkaisuksi itsensä kannalta. Välivuodet eivät sinällään välttämättä nosta valmistumisikiä. Koulutusputkessa suoraan etenijät voivat päätyä kuitenkin keskeytyksiin koulutuksen alettua oman alan etsimisen prosessin takia. Välivuodet, kasvattaessaan opiskelijoiden itsetuntemusta ja motivaatiota, voivat puolestaan tehostaa niiden jälkeen aloitettuja opintoja.

## **7.2 Tutkimuksen arviointi**

Lopun häämöttäessä on syytä arvioida tutkimusprosessin luotettavuutta. Luotettavuuden arviointi ei laadullisessa tutkimuksessa liity kuitenkaan vain valmiin tutkimuksen arviointiin vaan sen arvioiminen on ollut tutkimuksen eri vaiheissa läsnä eri tavoin. (Kiviniemi 2007, 70.) Laadullisen

tutkimuksen prosessissa tutkimuksen vaiheet ovat eläneet ja limittyneet toisiinsa läpi työskentelyn. Näkökulmat ja tulkinnat ovat kehittyneet tutkijan eli minun tietoisuudessani vähitellen prosessin edetessä. Luotettavuuteen liittyviä seikkoja olen käsitellyt näin ollen osaltaan jo aiemmin erityisesti analyysiluvussa, joten nyt lopussa rajoitan pohdinnan tutkielman kokonaisuuteen.

Eskolan ja Suorannan (1999, 211) mukaan laadullisessa subjektiivisesti värityneessä tutkimuksessa arviointi pelkistyy kysymykseen tutkimuksen luotettavuudesta. Merkittävin luotettavuuden kriteeri on nimenomaan tutkija itse ja tutkimusteksti. Objektiiivisuus muodostuu tällöin nimenomaan oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta. (Mt. 17.) Merkittävää tutkimuksen luotettavuuden kannalta on näin ollen juuri se, miten hyvin tässä mielessä tutkimuksessa on toteutunut tutkijan, eli minun reflektointini. Reflektointiin olen pyrkinyt läpi tutkimuksen kirjoittamalla auki omaa positiotani. Tutkimustyö etenee aina osana tutkijan sosiaalista todellisuutta, joka toi myös tässä tutkimuksessa mukanaan omat haasteensa. Olosuhteiden pakosta työskentelyni pitkittyi monista syistä yli kahden vuoden mittaiseksi taukoineen ja pidempine työskentelyrupeamineen. Useasti jouduin aloittamaan prosessin ikään kuin alusta ja virittämään työskentelyn uudelleen ja uudelleen, mikä tuntui välillä hankalalta. Toisaalta se vaikeutti tulkintojen tekemistä joidenkin ajatusten unohtuessa matkan varrella, toisaalta antoi uusille ideoille tilaa kehittyä ja kulkea ajankohtaisen keskustelun rinnalla. Laadullinen tutkimus edellyttää tutkijalta, että hän tiedostaa oman tietoisuutensa kehittymisen tutkimuksen kuluessa ja hänellä on lisäksi valmiuksia ottaa tutkimuksessaan uusia suuntia tarpeen vaatiessa, aivan kuten olen itsekin joutunut tutkielman eri vaiheissa tekemään. Haasteelliseksi olen tutkimusprosessissani kokenut myös sen, että monella tavalla tutkimukseni kohde on itseäni kovin lähellä, mitä pohdin jo analyysiluvussa.

Luotettavuutta voidaan tarkastella laadullisessa tutkimuksessa myös tutkimustekstin vakuuttavuuden kautta. (Suoranta & Eskola 1999, 220.) Tämä perustuu näkemykseen, että tutkimusteksti ei vain heijasta todellisuutta vaan on itse todellisuus joka luo merkityksiä. Tutkimuskäytänteet ja niiden julkituominen on tämän näkemyksen mukaisesti tiedetekstiin kuuluvia vakuuttamisen keinoja, joilla tutkimus voidaan oikeuttaa. (Mt. 221–222) Itse olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti esiin esimerkiksi aineiston keruun ja analyysiprosesseja sekä kuvaamaan kirjoittajien taustatietoja, mitä Lieblich ym. (1998, 171) pitävät eräänä tärkeänä narratiivisen tutkimuksen arviointikriteerinä. Aineistoon tutustumista ja analyysiä pyrin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti analyysi-luvussa ja tulosluvuissa käytin runsaasti kirjoittajien sitaatteja tulkintojeni tukena.

Toinen tärkeä arviointiperuste on Lieblich'n (1998, 171–174) ym. mukaan johdonmukaisuus. Tällöin on kysymys siitä miten tutkija on pystynyt muodostamaan analyysin tuloksena kiteytetyn ja merkityksellisen käsityksen tutkittavasta ilmiöstä. Koossa pysymistä voidaan arvioida sen perusteella miten ilmiön eri osat sopivat yhteen ja miten ilmiötä ja tuloksia tarkastellaan suhteessa aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Teoreettiset valinnat on siten perusteltava tutkimuksen viitekehyksessä ja tarkistettava tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempien tutkimusten tuloksiin, teorioihin tai malleihin. (Mt. 171–174; Vuokila- Oikonen ym. 1998, 106.), kuten itsekin olen pyrkinyt tekemään. Olen kuljettanut aiempaa tutkimusta mukana läpi tekstin ja erityisesti sitonut sitä aiempaan keskusteluun vielä loppuluvuissa. Taustoitin tutkimustani teoreettisella viitekehyksellä, jossa käsittelin nuoruuteen ja aikuisuuteen siirtymistä myöhäismodernissa yhteiskunnassa, koulutuksen merkitystä yhteiskuntaan integroijana sekä opintojen keskeyttämisen normaaliutta ja poikkeavuutta. Nämä teoreettiset jäsennykset osoittautuivat kohdallisiksi tutkimusaineistoni kanssa, samoin kuin tarinallisuuden, tarinallisen identiteetin ja elämäntulon näkökulmat metodologisina kehyksinä.

On kuitenkin todettava, että identiteettitulkinta ei lopulta muodostunut aineistoani työstäessä niin keskeiseksi, kuin alun perin olin suunnitellut. Se kulki enemmänkin muun käsittelyn rinnalla kietoutuneena aikuistumiseen. Toisaalta ehkä juuri tämä kertoo tarinallisen identiteetin luonteesta, jonka ymmärrän moniulotteisena. Sellaisena se ei ole irrotettavissa ihmiselämän kokonaisuudesta. Kertomus on vastaus kysymykseen ”kuka minä olen?”, johon tähän tutkimukseen osallistuneet vastasivat koulutuspolkujensa näkökulmasta. Nämä kertomukset olivat sisäisen tarinan, eli yksityisen identiteetin, ilmentämistä kirjallisessa muodossa. Tästä näkökulmasta tarinallinen identiteetti toimi tässä tutkimuksessa. Tarinallisuus yleisesti ottaen toimi tutkimuksessani yleisenä kehyksenä, jonka mukaisena ymmärrän elämän ja identiteettien rakentuvan ja jota hyödyntäen rakensin analyysiäni.

Muina narratiivisen tutkimuksen kriteereinä Lieblich ym. (1998, 173–174) esittävät oivalluskykyä (insightfulness) ja eleganttisuutta. Oivalluskyky tarkoittaa kykyä innovaatioihin ja omaperäisyyteen kertomuksen ja sen analyysin esittämistavassa. Eleganttisuus puolestaan tarkoittaa kekseliäisyyttä ja kykyä raportoida tuloksensa narratiiviselle tutkimukselle sopivalla tavalla. Mielenkiintoista ja houkuttavaa olisi ollut, jos olisin onnistunut toteuttamaan omassa tutkimuksessani tämän narratiiviselle tutkimukselle asetetun haasteen. Aloittelevana tutkijana koin kuitenkin tutkimusraportin ja tulosten esittämisen rakentamisen omaperäiseksi haastavana, kun tavoitteena oli päästä tutkimuksen tekemiseen sisään ja opetella perusasioita. Niinpä en nähnyt omaperäisyyden

kriteeriä tässä tutkimuksessa olennaisimpana ja pyrin esittämistavassa lähinnä loogisuuteen ja aineistolle sopivaan tapaan. Tulosten jäsenystapaa perustelin aiemmin jo analyysiluvussa.

Eleganttisuus tutkimuksessa viittaa myös sen loogiseen kokonaisrakenteeseen, jota kohti pyrin työstämään omaa tekstiäni koko prosessin ajan. Loogisuus toteutuu, kun käsitteet tai viitekehys, tutkimusmenetelmä(t), tutkimuskysymykset, aineisto(t) aineistonkeruu, tulosten raportointi ja johtopäätökset ovat toisiinsa nähden johdonmukaisia. Tällaisen rakenteen tavoittelu oli päämääräni läpi työskentelyn. Käytännössä tämä tarkoitti muun muassa sitä, että jo kirjoitettua piti joskus karsia pois paljonkin, toisinaan kirjoittaa lisää. Luin tekstiä koko työskentelyprosessin ajan ajoittain läpi osio kerrallaan teoreettisesta kehiksestä lopputuloksiin ja kokonaisuutena, jotta en kadottaisi loogista linjaa. Lisäksi luin viitekehysten kirjallisuutta työskentelyn rinnalla. Loogisen rakenteen tavoittelussa auttoi myös työskentelyprosessin aikana saamani palaute. Aloittelijana epävarmuus kuitenkin kaivelee mieltä - ovatko tulkintani vakuuttavia ja annoinko tutkittavien äänelle tarpeeksi tilaa? Ajankohtaista pohdintaa jäin kaipaamaan lisää, mutta rajoitetun sivumäärän puitteissa sille ei jäänyt tilaa.

Loputtomien tulkintojen mahdollisuus on laadullisen aineiston ominaispiirre. (Eskola 1998, 217.) Näin ollen ne tulkinnat mitä itse aineistostani tein, ovat tässä moninaisuudessa yksi mahdollisuus. Tutkimusteksti on aina tutkijan rakentama konstruktio, yksi näkökulma aiheeseen, joka avaa toisia ja sulkee toisia näköaloja. (Eskola & Suoranta 1999, 142–143.) Näkemysten ristiriitaisuus on kuitenkin laadulliselle tutkimukselle luonteenomaista. (Mt. 217) Toinen ihminen olisi voinut tulkita aineistoani eri tavalla, esittää erilaisia näkemyksiä siihen.

Tutkimukseni tulokset vahvistivat kaiken kaikkiaan monelta osin aiempia tutkimuksia ja toivat esiin tutkimustarpeita. Vaikka tutkimukseni koski 22:ta nuorta, eivätkä tulokset ole sinällään laajasti yleistettävissä, kertovat ne omalta osaltaan kuitenkin tutkimuksen aiheena olleista asioista. Narratiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen arvona ei pidetä yleistettävyyttä, vaan keskeistä on osoittaa tutkimustulosten luotettavuus, saada esiin tutkittavien oma ääni ja ainutkertaiset kokemukset. Tästä näkökulmasta koen tutkimukseni ansainneen paikkansa ja olleen tärkeä.

Saatuani kirjoitelmat pohdin sitä, mistä syystä minulle kirjoittivat juuri nämä koulussa menestyneet ja koulutukseen kiinnittyneet nuoret aikuiset. Ehkäpä kysymys on osaltaan siitä, että koska nämä nuoret tunnistavat koulutuksen oman elämän ja aikuistumisen kategoriaitekojen kannalta itseisarvoiseksi hyväksi, koulutuksen ulkopuolella olemisesta oli aikanaan muodostunut heille kokemuksellisella tasolla tavalla tai toisella ongelmallinen tai haastava tila tai tunne (vrt. Katja Komonen 2001, 149), vaikka koulutuksen ulkopuolisten vuosien merkitys myöhemmässä vaiheessa

arvioitiin pääosin hyväksi. Koulutuspolun katkeaminen on ollut elämänkulussa tavalla tai toisella heille niin merkittävä kokemus, että he ovat kokeneet sen kertomisen arvoisena. Tosin eräs syy, jonka useampikin kirjoittaja mainitsi, oli auttamisenhalu. Moni kirjoittaja oli itse graduvaiheessa ja ehkäpä sitten myötätunnosta ja tunnollisuuttaankin halusivat olla avuksi. Toisaalta moni halusi osallistua kokiessaan aiheeni tärkeäksi. Esimerkiksi Ollin osallistumisen taustalla oli omiin kokemuksiin peilautuva huoli nuorten hyvinvoinnista.

*Halusin vastata tähän kyselyyn, koska lasken omat "välivuoteni" (erityisesti 1998–1999) paitsi vaikeimmaksi, myös merkittävimmäksi vaiheeksi elämässäni. - -. Ihmettelen ja kritisoin nykyistä eetosta patistaa ihmisiä opiskelemaan nuorena ja suorittamaan opinnot tiukassa aikataulussa, koska olen huolissani nuorten jaksamisesta. Vuosi-pari koulumaailman ulkopuolella antaa kenelle tahansa perspektiiviä siihen, missä ovat esimerkiksi oman maailman ja moraalin rajat, mitä kaikkea "saa" tehdä ja ajatella ilman että joku erityisesti antaa lupaa. – Olli*

Tälle tutkimuspolulle lähtiessäni oli mieleni kysymyksiä täynnä. Matkan varrella sain vastauksia, mutta ehkä sitäkin enemmän se herätti kysymyksiä. Toivon, että olen onnistunut raottamaan ovea katkonaisen koulutuspolun kulkijoiden elämään ja kuvaamaan heidän kokemuksiaan tavalla, joka kunnioittaa heidän omaa ääntään. Lisäksi toivon, että olen tutkimuksellani onnistunut myös herättämään kysymyksiä ja ajatuksia siitä mitä kaikkea koulutuksen ulkopuoliset vuodet nuoren elämässä voivat merkitä ja millainen rooli ympäröivällä yhteiskunnalla on nuorten tavoitteiden tukemisessa tai niiden rajoittamisessa. Vaikka nuoret tunnistivat syrjäytymiseen liittyvät uhat, ehkä jossain määrin olivat kokeneetkin marginaalisuuden positioita, heille nuo vuodet olivat pääsääntöisesti olleet voimavara tai ainakin ajan myötä muodostuneet sellaiseksi. Olen tyytyväinen, että olen saanut omalta osaltani olla punomassa katkonaisiin koulutuspolkuihin liittyvää kulttuuristen tarinoiden kudelmaa yhdessä näiden ainutlaatuisten kertojien ja kertomusten kanssa.

## Lähteet:

Aaltonen, Tarja & Leimumäki, Anna 2010. Kokemus ja kerronnallisuus. Kaksi luentaa. Teoksessa Ruusu vuori & Nikander & Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 119–152.

Aapola, Sinikka. 1999. Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset iänmäärittelyt. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Aapola, Sinikka. 2005. Aikuistumisen oikopolkuja? Koulutussiirtymät ja aikuistumisen ulottuvuudet nuorten elämässä. Teoksessa Aapola, S. & Ketokivi K. (Toim.) Polkuja ja poikkeamia. Aikuisuutta etsimässä. Nuorisotutkimusseura. Helsinki. 254–283

Aho, & Vehviläinen 1997. Keppi ja porkkana. Tutkimus alle 20-vuotiaita aktivoivan työvoimapolitiittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista. Helsinki: Työministeriö.

Ahola, Sakari. 2004. Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus ja tiedepolitiikan osasto.

Ahola, Sakari & Nurmi, Jouni. 1995. Kilpahaku korkeakoulutukseen Turku: Turun yliopisto, 1995

Alasdair, MacIntyre 2004. Hyveiden jäljillä. Moraaliteoreettinen tutkimus. Helsinki: Gaudeamus. Suomentanut Noponen, Niko.

Arnett, Jeffrey Jensen. 2000. Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist* 55 (5). 469–480.

Beck, Ulrich. 1995. Nykyajan jäljillä. Tampere: Vastapaino Suomentanut Lehto, Leevi.

Eskola, Jari. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa Aaltola, Juhani. & Valli, Raine. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Ps-Kustannus.

Eskola & Suoranta 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Finlex: Nuorisolaki. < <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072> >

Eteläpelto, Anneli. 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. Teoksessa Anneli Eteläpelto, Kaija Collin & Jaana Saarinen (toim.) Helsinki: Wsoy.

Furlong, Andy & Cartmel, Fred. 1997. Risk and uncertainty in the youth transition. *Young* 5:1. London: Sage Publications. 3-

Furlong, Andy & Cartmel, Fred. 2007. Young people and social change. *New Perspectives*. Maidenhead: Open University Press.

Giddens, A. (1991) *Modernity and self identity: Self and society in late modern age*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, Anthony. 2006. *Sociology*. Cambridge: Polity Press

Giele, J. Z. & Elder G.H Jr. 1998. Life course research: Development of a field. Teoksessa Giele J.Z. & Elder G.H.Jr. *Methods of life course research. Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications.

- Hall, Stuart. 1999. Identiteetti. Suom. Lehtonen, Mikko & Herkman, Juha. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Hatch, J. Amos & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues and exemplary works. Teoksessa Hatch, J.A., Wisniewski, R. (toim.) Life history and narrative. London: Falmer. 113–136.
- Harinen, Päivi. 2008. Hyvä, paha yksinäisyys. Itsellisyys, yksinäisyys ja ystävyys myöhäisnuoruudessa. Teoksessa Autio, Minna & Eräranta, Kirsi & Myllyniemi, Sami. (toim.) Polarisoitua nuoruus? Nuorten elinolot vuosikirja - 2008. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisoasiain neuvottelukunta: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Hakapaino.
- Heikkinen, Hannu L.T. 2001. Narratiivinen tutkimus. Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. PS kustannus. 116–132.
- Heikkinen, Hannu L.T. 2010. Narratiivinen tutkimus. Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. PS kustannus. 143–159.
- Helve, Helena. 2002. Arvot, muutos ja nuoret. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, Tommi. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus?: aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, Tommi, Laine Sofia & Laine, Jyrki. 2005. Mitä on tehtävä? Nuorison kapinan teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Loki-kirjat.
- Hänninen, Vilma. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Hänninen, Vilma. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Hänninen, Vilma 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Aaltola, Juhani. & Valli, Raine. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Ps-Kustannus. 160–178.
- Hänninen, Vilma & Polso, Lea. 1991. Työpaikan menetys elämänmuutoksena. Tampere: Tampereen yliopisto
- Hänninen, Vilma & Valkonen, Jukka. 2002. Tarinat, sairaudet ja kuntoutuminen. Teoksessa Hänninen, Vilma & Valkonen, Jukka. (toim.) Kunnan tarinoita. Tarinallinen näkökulma kuntoutukseen. Helsinki. Yliopistopaino.
- Hyvärinen, Matti. 2006. Kerronnallinen tutkimus. [verkkajulkaisu] <[http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen\\_tutkimus.pdf](http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf)>
- Hyvärinen, Matti; Peltonen, Eeva & Vilkkö, Anni 1998. Johdanto. Teoksessa: Hyvärinen, Matti & Peltonen, Eeva & Vilkkö, Anni (Toim.) Liikkuvat erot. Sukupuoli elämäkertatutkimuksessa. Tampere: Vastapaino. 7-25.
- Jalkanen, Hannu. 1988. Ylioppilaan oma päätöksenteko jatko-opintoihin hakeutumisen prosessissa. Teoksessa Volanen, Matti Vesa & Jalkanen, Hannu (toim.) Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit. Lukio, ylioppilaat ja nuorisoasteen koulutus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Janhonen, Sirpa & Nikkonen, Merja 2001. Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY.



Järvinen, Tero. 2001. Koulutusjärjestelmän yksilöllistyminen ja valinnan vapaus. Teoksessa Kuure toim. Aikuistumisen pullonkaulat. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 19. Helsinki. 60–69.

Järvinen Tero & Janhukainen M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt. Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa Suutari, M. (toim.) vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 20. Helsinki.

Järvinen, Tero & Vanttaja, Markku. 2006. Koulupudokkaiden työurat. Yhteiskuntapolitiikka 71:1. Luettu 17.3.2011.

Kiviniemi, Kari. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 70–85.

Komonen, Katja. 1999. Valintoja vai ajautumista? Ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut. Teoksessa Tolonen, Tarja. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 247–266.

Komonen, Katja 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa. Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuu: Joensuun yliopisto. Väitöskirja.

Kosonen, Pekka. 1988a. Lukion päätyminen abiturientin elämänmuutoksena ja ratkaisuntekona. Teoksessa Aittola, Tapio (toim.) Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kosonen, Pekka 1988b. Lukiolaisen koulutustavoitteista ja abiturientin päätöstilanteesta. Teoksessa Volanen, Matti Vesa & Jalkanen, Hannu (toim.) Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit. Lukio, ylioppilaat ja nuorisoasteen koulutus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kuronen, Ilpo. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun: ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kuula, Ritva. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuun yliopisto.

Kuure, Tapio. 2001. Aikuistumisen pullonkaulat. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Laitinen, Merja ja Uusitalo, Tuula. 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa Kaasila, Raimo & Rajala, Raimo & Nurmi, Kari (toim.) Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä. 106–151.

Lieblich, Amia, Tuval-Masniah, Rivka & Zilber Tamar 1998. Narrative research. Reading, analysis and interpretation. USA: Sage publications.

Moore, Erja. 2000. Aikuisena yliopistossa: yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämäkulku. Joensuun yliopisto.

Moore, Erja. 2003. Pitkä opintie: aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäkulun muutos. Joensuun yliopisto.

Nuorisolaki. [verkkajulkaisu]. < <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072> > Luettu 18.1.2013

- Nummenmaa, Anna Raija & Tarkianen, Ari. 1993. Koulutuksen ulkopuolella oleva nuori. Helsinki: Työministeriö.
- Nyyssölä, Kari. 2002. Teoksessa Silvennoinen, Heikki (toim.) Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta, Opetusministeriö.
- Nyyssölä, Kari & Pajala, Sasu. 1999. Nuorten työura. Koulutuksesta työelämään siirtyminen ja huono-osaisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Nuorten yhteiskuntatakuu. <<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/03/yhteiskuntatakuu.html>> Luettu 14.3.2013
- Paju & Vehviläinen. 2001. Valtavirran tuolla puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990-luvulla. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto
- Pohjola, Anneli. 1994. Elämän valttikortit. Nuoren aikuisen elämänselämänsä toimeentulotukea vaativien tilanteiden varjossa. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Väitöskirja.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch J. Amos & Wisniewski, Richard. Life history and narrative. London: Falmer Press. 5-25.
- Pollock, Gary. 1997. Individualization and the transition from youth to adulthood Teoksessa Young: Nordic Journal of Youth Research, 5 (1), 55-68.
- Rinne, Risto. 1997. Työn himmeneminen ja oppimisen mahdollisuus. Aikuiskasvatus 1, 18-27.
- Roberts, Ken. 1997. Is there an emerging British 'underclass? The evidence from youth research'. Teoksessa MacDonald, R., Youth the 'Underclass' and Social Exclusion, London: Routledge.
- Roos, J-P & Hoikkala, Tommi. (toim.) 1998. Elämänpolitiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>
- Saastamoinen Mikko 1999. Narratiivinen sosiaalipsykologia- teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa Eskola, Jari (toim.) Hegelistä Harreen, narratiivista nudistiin. Kuopio: Kuopion yliopistopaino. 165–192.
- Saastamoinen, Mikko 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa Saastamoinen, Mikko & Rautio, P. Minuus ja identiteetti. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 168–178.
- Sajavaara, Kari; Hakkarainen, Kati; Henttonen, Aleks; Niinistö, Kari; Pakkanen, Tapani; Piilonen, Anja-Riitta & Moitus, Sirpa. 2002. Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi. Helsinki: Edita.
- Salo, Petri & Suoranta, Juha. 2002. Sivistyksellinen aikuiskasvatus. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Suikkanen, Asko, Martti, Sirpa & Linnakangas Ritva. 2004. Homma hanksaan. Nuorten kuntoutuskokeilun arviointi. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Suutari, Minna. 2002. Nuorten sosiaaliset verkostot palkkatyön marginaalissa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 2002.
- Takala, Mikko. 1991. Kouluallergia. Yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

- Toivainen, Tuuli. 2012. YLE[verkkójulkaisu]. <[http://yle.fi/uutiset/lukion\\_paattyminen\\_ahdistaa\\_abiturientteja/5066668](http://yle.fi/uutiset/lukion_paattyminen_ahdistaa_abiturientteja/5066668)> Luettu 13.3.2013.
- Tolonen, Tarja. 2005. Sosiaalinen tausta, sukupuoli ja paikallisuus nuorten koulutussiirtymissä. Teoksessa Sinikka Aapola ja Kaisa Ketokivi (toim.) Polkuja ja poikkeamia: aikuisuutta etsimässä. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, Tampereen yliopistopaino
- Työ- ja elinkeinoministeriö. Nuorten yhteiskuntatakuu väliraportti. [verkkójulkaisu]. <[http://www.tem.fi/files/32352/Nuorten\\_yhteiskuntatakuu\\_tyoryhman\\_raportti\\_\(2\).pdf](http://www.tem.fi/files/32352/Nuorten_yhteiskuntatakuu_tyoryhman_raportti_(2).pdf) > Luettu 13.3.2012
- Vahtera, Sirpa. 2007. Optimistit opintiellä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vanttaja, Markku. 2004/5. Koulutuksesta ja työstä karsiutuneiden nuorten kotitaustan ja myöhempien elämänvaiheiden tarkastelua. Yhteiskuntapolitiikka 70:4. Luettu 17.3.2011
- Varto, Juha. Laadullisen tutkimuksen metodologia. 2005. [verkkójulkaisu] <[http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf)> Luettu 13.3.2013.
- Vehviläinen, Jukka. (2000) Kuvauksia koulutuksen keskeyttämisestä. ESR Opetushallitus. [verkkójulkaisu] <[http://www.oph.fi/download/46566\\_kuvauksia\\_koulutuksen\\_keskeyttamsesta.pdf](http://www.oph.fi/download/46566_kuvauksia_koulutuksen_keskeyttamsesta.pdf) > Luettu 7.3.2011
- Vilkkö, Anneli. (2000). Elämäkulkua ja elämäkulkukerronta. Teoksessa Heikkinen, Eino & Tuomi, Jouni. Suomalainen elämäkulkua. Helsinki: Tammi.
- Vuokila-Oikkonen, Päivi; Janhonen, Sirpa & Nikkonen, Merja Kertomukset hoitotieteellisen tiedon tuottamisesta: Narratiivinen lähestymistapa. - Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Toim. S. Janhonen & M. Nikkonen. Juva: WSOY 2001. 81–115.
- Vuorinen, Päivi & Valkonen, Sakari. 2003. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon?: korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ziehe, Thomas. 1991. Uusi nuorisotutkimus: epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

## Liitteet

Liite 1: Kirjoituspyyntö

*Sähköpostin otsikko:*

Katkonaisen koulutuspolun kulkija, kirjoita kokemuksistasi!

*Sähköposti:*

Katkesiko koulutuspolkusi jostain syystä peruskoulun tai lukion jälkeen vähintään vuodeksi ennen kuin jatkoit ensimmäistä kertaa elämässäsi ammattiin johtavien opintojen pariin? Et esimerkiksi edennyt heti peruskoulun tai lukion jälkeen jatko-opintoihin tai aloittamasi toisen asteen opinnot keskeytyivät. Oletko iältäsi nyt 20–35-vuotias ja sittemmin opiskellut ammatin tai opiskelet parhaillaan? Kerään kertomuksia aineistoksi kasvatustieteiden pro graduani varten. Olen kiinnostunut oppivelvollisuuden jälkeisen kouluttautumisen katkoksiin ja ammatillisen koulutuksen ulkopuolella olemiseen liittyvistä omakohtaisista kokemuksista sellaisten nuorten aikuisten kertomana, jotka myöhemmin ovat päätyneet kouluttautumaan.

Haluaisitko sinä kertoa minulle millainen merkitys peruskoulun tai lukion jälkeen keskeytyneellä koulutuspolulla ja koulutuksen ulkopuolella vietetyillä vuosilla on sinun elämäntarinassasi ollut?

Kirjoituksesi pituudella ei ole väliä ja kirjoitustyyli on vapaa. Toivon kuitenkin, että kertoisit minulle ammattiin kouluttautumisen ulkopuolella olemisen merkityksistä oman elämänkulkusi näkökulmasta. Voit halutessasi käyttää apuna esimerkiksi seuraavia kysymyksiä:

- Miksi koulutuspolkusi keskeytyi? Mitä se merkitsi sinulle ja elämällesi?
- Entä mitä koulutuksen ulkopuolella olemisen ja koulutuksen aloittaminen uudelleen sinulle ja elämällesi merkitsi?
- Millaista elämäsi oli ennen keskeytymistä ja millaista sen jälkeen? Entä nyt?

Voit kirjoittaa kertomuksen nimettömänä tai nimimerkillä mutta taustatiedoiksi toivon, että kertoisit ikäsi ja sukupuolesi sekä sen missä vaiheessa koulutuksesi keskeytyi. Kirjoituksia käsitellään luottamuksellisesti ja niin ettei valmiista työstä voi tunnistaa henkilöllisyyttäsi. Kirjoituksia käytetään vain tämän opinnäytetyön aineistona. Kertomuksesi voit lähettää minulle sähköpostilla osoitteeseen: hanna.kankainen@uta.fi 3.2.2012 mennessä.

Lisätietoja tutkimuksesta voit halutessasi kysyä sähköpostiosoitteestani.

Suuri kiitos avustasi!