

TAMPEREEN YLIOPISTO  
Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos

HAAPALA, MIKKO: Koulutusyhteiskunnan vapaudet ja pakot. Nuorten miesten ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen oman elämän muokkaamisena.

Pro gradu -tutkielma, 99 s., 2 liites.  
Sosiologia  
Elokuu 2005

## TIIVISTELMÄ

### TAMPEREEN YLIOPISTO

Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos

HAAPALA, MIKKO: Koulutusyhteiskunnan vapaudet ja pakot. Nuorten miesten ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen oman elämän muokkaamisena.

Pro gradu -tutkielma, 99 s., 2 liites.

Sosiologia

Elokuu 2005

---

Tutkielma käsittelee nuorten miesten ammatillisen koulutuksen keskeyttämistä lounaissuomalaisessa pikkukaupungissa. Pääasiallisena aineistona on teemahaastattelulla tuotettu haastattelumateriaali. Haastattelujen tarkoitus oli selvittää, mitä tapahtuu opinnot kesken jättäneille miehille ja miten he itse näkevät keskeyttämisen merkityksen.

Keskeyttämisilmiö sijoitetaan tutkielmassa myöhäismodernin yhteiskunnan yksilöllistymisen kontekstiin. Elämäkulusta on tullut henkilökohtainen, suunnittelua vaativa projekti. Oman elämäntarinan muokkaamisessa koulutuksella on suuri merkitys. Suomalainen yhteiskunta voidaan nähdä koulutusyhteiskuntana, koska koulutus määrittää yksilöiden elämäntapaa merkittäväällä tavalla.

Nyky-yhteiskunnassa vastuu koulutusvalinnoista on yksilöllistetty. Samalla nämä valinnat eivät kuitenkaan ole rajoittamattoman vapaita. Esimerkiksi yksilön aiemmat koulutusvalinnat ja aiempi koulumenestys vaikuttavat kulloinkin valittavissa oleviin mahdollisuuksiin. Myös yhteiskunta sanktioi koulutukseen osallistumista esimerkiksi työttömyysturvan ulkopuolelle putoamisen uhalla.

Olen tutkielmassani päätenyt siihen, ettei ammatillisen koulutuksen keskeyttämistä tulisi katsoa ainoastaan ongelmaksi. Peruskoulun jälkeen koulutusvalintoja tehdään hyvin nuorena, 15–16 –vuotiaina. On ymmärrettävää, etteivät kaikki vielä tässä vaiheessa ole löytäneet itselleen sopivinta alaa. Usein keskeytys onkin vain välietappi matkalla yhdeltä koulutusalueelta toiselle. Keskeyttäminen voidaan siis käsitteellistää myös oman elämän aktiiviseksi muokkaamiseksi.

# SISÄLLYSLUETTELO

<b>POHJUSTUS</b> .....	<b>5</b>
Koulu ei kelpaa kaikille.....	5
Keskeyttäminen näkökulmana koulutusyhteiskunnan tarkastelussa .....	8
Tutkielman tekoa ammatillisessa oppilaitoksessa.....	10
Opintojen keskeyttäminen Oppilaitoksen omien tilastojen valossa.....	12
Keskeyttämisprosessi osana henkilökohtaista elämäkertaa .....	16
<b>HAASTATTELUT</b> .....	<b>19</b>
Haastattelujen tekemisestä .....	19
Teemahaastattelu keinotekoisesti tuotettuna keskustelutilanteena .....	21
Haastattelurunko teemahaastattelun pohjana .....	23
Haastattelukatkelmista ja niiden merkitsemisestä .....	25
<b>METODOLOGIASTA</b> .....	<b>26</b>
Tieteellinen tutkimus ja arvot.....	26
Tutkielmani osana yhteiskuntatieteen kenttää.....	28
Nuorten näkökulmien tavoittamisesta .....	30
Muu aineisto ja aineiston kriittinen arviointi.....	33
Faktanäkökulman ongelma .....	35
Maailman todellisuus ja tutkielman objektiivisuus.....	36
Toiminnan sosiologiaa .....	37

<b>KOULUTUS MYÖHÄISMODERNISSA YHTEISKUNNASSA .....</b>	<b>39</b>
Suomalainen yhteiskunta koulutusyhteiskuntana .....	39
Työ ja koulutus suomalaisten itseymmärryksen viitekehyksenä .....	41
Koulutuksen keskeyttämisen ja syrjäytymisen suhde.....	45
<b>ELÄMÄ EPÄVARMUUDEN MAAILMASSA .....</b>	<b>49</b>
Kiihtyvä modernisaatio ja myöhäismoderni yhteiskunta.....	49
Myöhäismoderni yhteiskunta valintojen yksilöllistymisen yhteiskuntana .....	52
Epävarmuus ja koulutusvalinnat .....	57
<b>PAKKOJA JA VAPAUKSIA KOULUTUSYHTEISKUNNASSA.....</b>	<b>61</b>
Nuoruus ja institutionaalinen elämäntyyli .....	61
Aiempien koulutusvalintojen ja koulumenestyksen vaikutus koulutusmahdollisuuksiin.....	63
Pakkokoulutuksen yhteiskunta? .....	67
Opintojen keskeyttäminen oman elämäntyylin rakentamisena .....	73
Koulu kvalifikaatioiden tuottajana ja oppimisen monopolina .....	79
Koulutus elämäntyylin hallinnallisten taitojen kasvattajana.....	85
<b>LOPUKSI.....</b>	<b>92</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>95</b>
<b>LIITE 1 - HAASTATTELUKYSYMYKSET .....</b>	<b>100</b>

## POHJUSTUS

### Koulu ei kelpaa kaikille

Lainsäädäntö asettaa ammatilliselle koulutukselle seuraavia tavoitteita:

*”Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen.*

*Koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä tukea elinikäistä oppimista.”*

(FINLEX...)

Ammatillista koulutusta ei siis enää katsota vain suoraan ammattiin valmistavaksi koulutukseksi. Nykyään ammatillisen koulutuksen tarkoitus on muiden yleisinhimillisten päämäärien lisäksi antaa opiskelijoille valmiudet jatkokoulutukseen esimerkiksi ammattikorkeakoulussa. Tässä, samoin kuin koko ammattikorkeakoulujärjestelmän kehityksessä, on kyse koulutuksen eskalaatiosta eli jatkuvasta määrällisestä kasvusta (Illich 1972).

Koulutuksen eskalaation loogista huipentumaa edustanee lainatussa lakitekstissäkin vilahtava käsite elinikäinen oppiminen. Elinikäisellä oppimisella tunnutaan useimmiten tarkoittavan yksilön jatkuvaa kouluttautumista ja uudelleenkouluttautumista. Elinikäistä oppimista on yleensä käsitelty positiivisena, elämää rikastuttavana ilmiönä. Myös institutionaalisella tasolla otetaan askeleita elinikäisen oppimisen vision toteutumiseksi. Vuonna 2005 elinikäisen oppimisen

institutionalisoimis-pyrkimys on näkynyt muun muassa opetusministeri Tuula Haataisen ehdotuksessa oppivelvollisuusiän korottamisesta 18 ikävuoteen. Ehdotus nostattaa kysymyksiä siitä, päästäänkö ”lisää samaa, jos se ei toimi” – ajattelulla eteenpäin opiskeluun liittyvien ongelmien selvittämisessä. Samalla voi pohtia, voisiko kuitenkin olla niin, että toisinaan itse *opiskelu* on ongelma? Koulu ei tunnu kelpaavan kaikille. Itse en ole sitä mieltä, että sen tulisikaan kelvata. Kysymyksellä, onko vika koulussa vai opiskelijoissa ei ole relevanssia tämän tutkielman kannalta. Olennaista on ymmärtää, että Suomessa koulutus on käytännössä välttämätöntä, koska muodollinen koulutus avaa reittejä työelämään ja antaa siten mahdollisuuden merkitykselliseen osallisuuteen yhteiskunnassa. Tällöin keskiöön nousee, kysymys siitä, mitä merkityksiä opintojen keskeyttämisellä on nuorelle.

Koulutuksen eskalaatiota ja elinikäisen oppimisen syvenemistä ei tule mielestäni nähdä ainoastaan positiivisessa valossa. Oppiminen ei ole sama asia kuin koulu (Illich 1972). Kouluajan piteneminen ei kaikkien kohdalla tarkoita uusien taitojen oppimista ja elämän rikastusta, vaan yksinkertaisesti koulun kuvioissa vietetyn ajan pitenemistä. Toivon, että tulemme pääsemään tilanteeseen, jossa koulutusta on tarjolla niille, joita se kiinnostaa, mutta jossa pitkä koulutus ei olisi työn saannin ainoa ehto. Tasa-arvo tarkoittaa jotakin muuta kuin paljon koulua kaikille. Tasa-arvo voisi tarkoittaa esimerkiksi *erilaista* koulua kaikille. Joidenkin nuorten kohdalla tasa-arvo voisi toteutua myös ajatuksessa siitä, että reitti työelämään olisi mahdollista löytää mahdollisimman lyhyen koulutuksen kautta. Tällä hetkelläkin lyhyitä koulutusreittejä on olemassa: oppisopimus ja kolmivuotinen ammatillinen koulutus tarjoavat lyhimmän mahdollisen, realistisen väylän töihin. Oppisopimusjärjestelmä rajautuu tutkielmani ulkopuolelle. Pyrin sen sijaan tutkimuksessani pureutumaan yhteen ammatillisen koulutuksen ongelmaan eli opintojen keskeyttämiseen. Tarkoitukseni on selvittää, millaisia merkityksiä opintojen keskeyttämisellä on nuorelle. Pyrin osoittamaan, että keskeyttämisessä ei aina ole kyse kadotukseen johtavasta henkilökohtaisesta

tragediasta. Ennemminkin opintojen keskeyttäminen on usein tulkittavissa osaksi yksilön henkilökohtaisen elämänselityksen rakentamista.

## Keskeyttäminen näkökulmana koulutusyhteiskunnan tarkastelussa

Valtakunnallisesti ammatillisen koulutuksen keskeyttää vuosittain noin 11 % opiskelijoista (OPO, 2<sup>1</sup>). Opinnäytetyöni tarkoituksena on tarkastella ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen liittyviä merkityksiä yksilöllistyneen, myöhäismodernin<sup>2</sup>, koulutusyhteiskunnan perspektiivistä. Empiirisenä aineistona käytän lukuvuoden 2002 – 2003 aikana opintonsa Pikkukaupungiksi kutsumani lounaissuomalaisen kaupungin Oppilaitokseksi kutsumassani ammatillisessa oppilaitoksessa keskeyttäneiden nuorten miesten haastatteluja.<sup>3</sup> Konsulttifirmasta, jolle vedin työttömien nuorten työnhakukurssin, käytän salanimeä Konsultti Oy.

Keskeytys katkoksenä normaalissa, institutionalisoituneessa elämäkulussa tuo näkyviin niitä lausumattomia merkityksiä, joita koulutukseen nyky-yhteiskunnassa liitetään (Komonen 2001). Hallinnon näkökulmasta koulutuksen keskeyttämistä tarkastellaan usein nuorisoa koskevana yhteiskunnallisena ongelmana, joka on yhteydessä syrjäytymiseen (kts. esim. Komonen 2001, 52). Tutkielmani tavoitteena on keskeyttäjiä omia merkityksenantoja hyödyntämällä laajentaa tätä kuvaa ja pyrkiä konstruoimaan vaihtoehtoisia tulkintoja keskeyttämisestä. Haastatteluihin tukeutuen pyrin osoittamaan, että keskeyttäminen voi olla koulutukseen painostavassa yhteiskunnassamme myös rationaalinen ratkaisu, johon on turha liittää moraalista paniikkia. Samalla pyrin sijoittamaan opintojen keskeyttämisen ilmiönä myöhäismodernin yhteiskunnan kontekstiin

---

<sup>1</sup> Käyttämäni haastattelukoodit selitetään luvussa Haastattelukatkelmista ja niiden merkitsemisestä.

<sup>2</sup> Käyttämäni myöhäismodernin yhteiskunnan käsite sekä sen suhde rinnakkaiskäsitteisiin, kuten postmoderni yhteiskunta, määritellään tarkemmin luvussa Kiihtyvä modernisaatio ja myöhäismoderni yhteiskunta.

<sup>3</sup> Pikkukaupungissa elää runsas 16000 asukasta. Oppilaitos on alueen tärkein ammatillista koulutusta tarjoava oppilaitos, johon kerätään oppilaita lähikunnista sekä kauempana sijaitsevista suuremmista kaupungeista. Suuremmista kaupungeista tulevat opiskelijat eivät yleensä ole päässeet ensisijaisiksi opiskelupaikkavaihtoehtoiksi asettamiinsa oppilaitoksiin kotipaikkakunnallaan. Oppilaitoksessa opiskelee vajaat 600 henkeä.



tarkastelemalla niitä yhteiskunnallisia ehtoja, jotka kehystävät yksilöllisiä ja henkilökohtaisia keskeyttämisspäätöksiä.

## **Tutkielman tekoa ammatillisessa oppilaitoksessa**

Keräsin tutkielmani haastatteluaineiston lounaissuomalaisen pikkukaupungin ammatillisessa oppilaitoksessa. Itse aloitan syksyllä 2005 työt Oppilaitoksessa määräaikaaisena yhteiskunnallisten aineiden tuntiopettajana. Lisäksi työnkuvaani tulee kuulumaan syksyllä alkavan, Oppilaitoksen yhteydessä toimivan, pajakoulun<sup>4</sup> osa-aikaaisena oppilaanohjaajana toimiminen. Oppilaitoksen perustutkintojen koulutusalat ovat:

### **1) TEKNIIKAN JA LIIKENTEEN ALA**

Kone- ja metallialan perustutkinto, koneenasentaja, levyseppähitsaaja

Autoalan perustutkinto, ajoneuvoasentaja

Logistiikan perustutkinto, autonkuljettaja

Sähköalan perustutkinto, automaatioasentaja, elektroniikka-asentaja, sähköasentaja

Rakennusalan perustutkinto, talonrakentaja

Kemiantekniikan perustutkinto, prosessinhoitaja

### **2) YHTEISKUNTATIETEIDEN, LIIKETALouden JA HALLINNON ALA**

Liiketalouden perustutkinto, merkonomi

### **3) LUONNONTIETEIDEN ALA**

Tietojenkäsittelyn perustutkinto, datanomi

---

<sup>4</sup> Pajakoulun odotetaan Oppilaitoksessa helpottavan havaittuja erityis- ja tukiopetuksen tarpeita. Johtoajatus on se, että etenkin opiskelijalle ongelmia tuottavia osia sekä ammatillisten että yleissivistävien aineiden opinnoista olisi mahdollista suorittaa erilaisina työtehtävinä pajakoulussa. Tarkoitus on siis pyrkiä erityisten opiskelijajärjestelyjen avulla auttamaan opiskelijaa suoriutumaan opinnoistaan. Samalla on kuitenkin tarkoitus kartoittaa niitä ehtoja ja keinoja, joiden avulla oppilas

#### 4) MATKAILU-, RAVITSEMUS- JA TALOUSALA

Cateringalan perustutkinto, suurtalouskokki

Hotelli- ja ravintola-alan perustutkinto, ravintolakokki

Matkailualan perustutkinto, matkailuvirkailija (yo)

Lisäksi syksyllä 2005 on Oppilaitoksessa uutena koulutusohjelmana alkamassa lähihoitajakoulutus. Perustutkintojen kesto on kolme vuotta. Kaikissa perustutkinnoissa on mahdollisuus opiskella myös ylioppilaaksi. Lisäksi Oppilaitos järjestää oppisopimuskoulutusta ja erilaista aikuiskoulutusta perus-, lisä- ja täydennyskoulutuksena sekä yrityksille ja yhteisöille suunnattuja koulutuksia. Tässä tutkielmassa keskitytään kuitenkin ainoastaan perustutkinto-opiskelijoihin.

## Opintojen keskeyttäminen Oppilaitoksen omien tilastojen valossa

Oppilaitoksen opiskelijoiden keskeyttämisiin keskeyttämistilastojen sekä haastattelujen kautta tutuudessa, huomio kiinnittyi ensimmäiseksi keskeyttämiseen johtaneiden elämäntilanteiden monimuotoisuuteen. Niinpä esittelenkin seuraavassa oppilaitoksen opinto-ohjaajan kokoamaa lukuvuoden 2002 – 2003 tilastoa ilmoitetuista keskeyttämisen syistä.

Olen valinnut työni kohteeksi opintonsa lukuvuonna 2002 – 2003 keskeyttäneet miehet. Laskentapäivänä 20.9.2002 Oppilaitoksessa oli kirjoilla 587 opiskelijaa. Lukuvuoden päättyessä 31.7.2003 keskeyttäneitä tai poissaolojen takia eronneeksi katsottuja opiskelijoita oli 39 eli 6,6 % opiskelijoista. Miehiä keskeyttäjäistä oli 27 kpl eli 69 %.

Keskeyttäessään opintonsa, opiskelijaa pyydetään täyttämään eroamiskaavake. Näiden kaavakkeiden pohjalta Oppilaitoksen opinto-ohjaajat ovat kirjanneet ylös seuraavat, opiskelijoiden itsensä antamat syyt keskeytyksille<sup>5</sup>:

◆ Ei kiinnostusta / ei jaksaa / runsaat poissaolot	21 opiskelijaa
◆ Muut opiskelijat liian nuoria opiskelija	1 vuonna 1959 syntynyt
◆ Opiskelu liian vaikeaa / loppuun palaminen	1 opiskelija
◆ Koulukiusaaminen	1 opiskelija
◆ Uupumus, mielenterveydelliset ongelmat	1 opiskelija
◆ Henkilökohtaiset syyt	2 opiskelijaa
◆ Perhesyyt	1 opiskelija
◆ Väärä ala	2 opiskelijaa
◆ Äitiysloma	1 opiskelija
◆ Terveydelliset syyt	1 opiskelija

---

<sup>5</sup> Tässä tilastossa ovat mukana sekä nais- että miespuoliset keskeyttäjät.

◆ Siirtyminen amk-opintoihin <sup>6</sup>	1 opiskelija
◆ Muutto paikkakunnalta tai oppilaitoksen vaihto	3 opiskelijaa
◆ Taloudellinen tilanne	2 opiskelijaa
◆ Armeija	1 opiskelija

Tässä vaiheessa keskeinen huomio on, että niin sanottuja positiivisia tai neutraaleja syitä keskeytyksille ovat ainakin armeija, toisiin opintoihin tai oppilaitokseen siirtyminen sekä äitiysloma. Tutkielmani kannalta keskeinen kysymys on, onko väärä alan valinta negatiivinen syy keskeytykselle, etenkin kun useimmat keskeyttäjät tuntuvat palaavan samaan oppilaitokseen eri linjalle. Siihen verrattuna, kuinka usein opiskelijat puhuvat väärästä alavalinnasta osana keskeyttämiseen johtanutta prosessia, on oletettavaa, että myös ensimmäinen ja ylivoimaisesti suurin kategoria sisältää keskeyttäjiä, joiden toimintaan valitun alan kiinnostamattomuudella on ollut vaikutuksensa. Keskeyttämisprosessin lopullisista syistä on kuitenkin ainakaan tämän tutkielman tiedonhankinnan pohjalta vaikea sanoa mitään lopullista. Tätä kuvastaa lainaus opinto-ohjaajan haastattelusta:

*”Mä oon pohtinu tota hommaa. Nimittäin valtakunnallisestikin on myöskin tutkimukses osottautunu, että väärä koulutuslavalinta on kaikkein suurin keskeyttämisen syy. Mutta mä oon myöskin huomannut opiskelijoilta, ku se on ollu hirveesti poissa koulusta ja sillon motivointiongelmia, niin sit ku kysyy silt kaverilt, et miks sä oot pois koulusta, ni se on aika helppo vastaus: emmä siitä muutenkaan tykänny. Se ala ei kiinnostanu eikä se ollu niin [kiinnostavaa]. Sit seuraavaks tulee se kysymys mieleen, et olisko ollu MIKÄÄN ala semmonen, mikä häntä ois kiinnostanu. Musta tuntuu, että aika moni olis ehkä siihen kohtaan joutunu sanomaan, et ei mua oikeestas koulunkäynti kiinnosta ollenkaa. Ja sen takii niit poissaoloi*

---

<sup>6</sup> Oppilaitoksessa on mahdollista suorittaa myös Turun ammattikorkeakoulun opintokokonaisuuksia.

*syntyy – on se ala mikä tahansa. Jotenki se ei vaan motivoi tää koulualue.”*

(OPO, 4.)

Hukassa oleva opiskelumotivaatio, väärä koulutusala sekä koulutuksen alueen kokeminen yleisesti epäkiinnostavaksi lienevät toisiinsa kiinteästi vaikuttavia osatekijöitä keskeyttämiseen johtavissa prosesseissa.

*”Noo, oliha sit tätä... Poissaolokertymät ynnämuut. Että sitä enemmän motivaatio laski, mitä enemmän tuli takapakkia. Alko menee kokeissakin hieman huonommin ja näin pois päin. Ja sit vaan niinku motivaatio yhtäkkii loppu.”*

(H8, 3.)

Hankaluutta lisää se, että nämä ongelmat kohdataan siinä välitilassa nuoruudesta aikuisuuteen, jossa nuorten on etsittävä paikkaansa yhteiskunnassa. Yhteishakuvaihtoehtoja pohtiva 15 – 16 –vuotias nuori on sanalla sanoen hyvin nuori tehdessään elämäänsä vaikuttavia, merkittäviä päätöksiä. Lisäksi yksilöt joutuvat sovittamaan henkilökohtaiset koulutusvalintansa ja -tavoitteensa tiettyyn, konkreettiseen koulunkäynnin ympäristöön, johon sisältyvät niin koulun henkilökunta kuin muut oppilaatkin. Tämä ei välttämättä aina suju ongelmitta:

*”[...] siel lokistiikkapualel oli ihmisii noin pari sataa. Niistä ol fiksuja ehkä noin parikymmentä. Ja loput ol semmossii, et ne ei tiädä sit, minkä tähden ne on sinne tullu. Et onk äiti pakottanu vai mikä. [...]*  
*Et yhdeksänne luaka ja ammattikoulu siirtymise välil, siin tuli niinku semmone opiskelumotivaatio kasvu. Et sehän tulee kaikil ain jossai vaihees. Yleensä tytöil se tulee jo paljo aikasemminko pojil, et se vaihtelee. Ittellä se tul siinä ja oli kauhee halu opiskella ja tommost noi. Mut sitte siin oli see et sit rupesi tiätyst täydäl höyryl tekemää hommii ja kaikkee.*  
*Kokeista sit tuli näit luakan parhaimpii numeroita ynnämuuta. Kehui tuli sit*

*niskaa ja tommost. Se ei sit joitakuita miellyttäny. Ni siitä sai sit pientä vittuiluu kuulla ja tommost noi aina.”*

(H7, 3.)

*”Kyl siin varmaa oli paljo muutaki. Et sanotaa, et niinku luokan yleinen ilmapiiri alko olee vähä vastaa. Mul on tää paha tapa, että mää aina meen uuteen kouluun luokan vanhimpana [Kymppiluokan käymisen ja aiempien opintojen keskeyttämisten vuoksi].”*

(H8, 4.)

Yksilöiden opiskelumotivaation löytäminen tai hukassa oleminen sijoittuu siis eri tavoin ihmisten yksilöllisiin elämänkertoihin. Opinnot keskeyttäneiden elämäntilanteet poikkeavatkin toisistaan hyvin paljon. Pelkkien tilastojen pohjalta on mahdoton sanoa paljoakaan keskeyttämisprosessien henkilökohtaisista merkityksistä. Seuraavaksi syvennänkin tarkastelua esittelemällä informanttien hyvin erilaisia elämäntilanteita.

## **Keskeyttämisprosessi osana henkilökohtaista elämäkertaa**

Tässä luvussa esittelen haastattemieni informanttien elämäntilanteet haastatteluhetkellä. Olen jättänyt pois esittelyistä kaksi tekemääni haastattelua, joissa informantti oli nainen, koska päätin lopulta paneutua tutkielmassani vain nuorten miesten opintojen keskeytymisiin. Haastattelukoodit, esimerkiksi H2, kuvaavat kuitenkin haastattelun järjestysnumeroa kaikkien tekemieni haastattelujen suhteen. Esittelyjen tarkoitus on muodostaa käsitystä tilastoitujen keskeyttämissyiden taustalla piilevästä elämäntilanteiden monimuotoisuudesta sekä keskeyttämisprosessien nivoutumisesta osaksi yksilöiden henkilökohtaista elämäkertaa. Liitän samaan yhteyteen myös informanttien syntymävuodet sekä heidän haastattelussa antamansa syyt koulutuksen keskeyttämiselle.

(H2) Vuonna 1980 syntynyt, Pikkukaupungin maaseudulla asuva informantti oli haastatteluhetkellä valmistunut Oppilaitoksesta logistiikkapuolelta ja töissä paikallisessa jätefirmassa. Informantti oli valmistunut jo ennen tilastoitua keskeytystään. Hänelle oli kuitenkin tapahtunut työssään onnettomuus, jonka jälkeen hän oli päättänyt yrittävänsä kouluttautua uudelle alalle. Lopulta kävi kuitenkin ilmi, ettei hänelle korvattaisi kouluttautumista haluamalleen alalle ja hänen oli taloudellisista syistä lopetettava sähköalan opintonsa ja palattava entiseen työhönsä.

(H3) Vuonna 1984 syntynyt haastateltu asui Pikkukaupungissa ja oli haastatteluhetkellä työttömänä. Opintonsa hän oli keskeyttänyt logistiikkapuolelta. Syyksi opintojen keskeytymiseen hän ilmoitti liiallisten poissaolojen johtamisen luokalle jäämiseen.

(H4) 1983 syntynyt, Pikkukaupungissa asuva haastateltu osallistui haastatteluhetkellä työttömänä Oppilaitoksen toteuttamaan vuoden pituiseen kiinteistöalan työvoimakoulutukseen. Informantti oli keskeyttänyt opintonsa



autoalan perustutkinnosta. Syyksi hän mainitsi sen, ettei tullut toimeen opettajien eikä muiden opiskelijoiden kanssa.

(H5) Naapurikaupungissa asuva, vuonna 1986 syntynyt haastateltu opiskeli Oppilaitoksessa rakennuspuolella. Keskeytetyt opinnot olivat sähköalalta. Keskeytyksen syyksi hän ilmoitti väärän alavalinnan sekä tarvittavan liian lukemisen, esimerkiksi matematiikan osalta.

(H6) 1981 syntynyt pikkukaupunkilainen informantti opiskeli haastatteluhetkellä Oppilaitoksessa kemian prosessinhoitajaksi. Keskeytyksiä oli samasta oppilaitoksesta merkonomilinjalta, datanomi-ylioppilas –kaksoistutkinnosta sekä datanomilinjalta. Keskeyttämisen syy merkonomilinjalla oli oman ilmoituksen mukaan se, ettei hän ymmärtänyt mitään oppiaineista, esimerkiksi yritystaloudesta ja markkinoinnista eikä ala tuntunut omalta alalta. Datanomi-ylioppilaslinjan informantti oli keskeyttänyt, koska ei ymmärtänyt opintojen lukio-osuudesta mitään. Datanomi-linja oli jäänyt kesken kiinnostuksen puutteen johdettua liikoihin poissaoloihin.

(H7) Vuonna 1985 syntynyt pikkukaupunkilainen haastateltu opiskeli haastatteluhetkellä merkonomilinjalla. Opinnot olivat keskeytyneet Oppilaitoksessa logistiikkapuolella sekä naapurikaupungissa laivakokikoulutuksessa. Keskeytysten syynä logistiikkapuolella oli ollut väärä alavalinta sekä koulukiusaaminen. Laivakokkiopinnot jäivät kesken liian pitkän koulumatkan vuoksi.

(H8) 1983 syntynyt Informantti asui läheisessä, suuremmassa kaupungissa ja opiskeli haastatteluhetkellä puusepäksi. Pikkukaupungissa opinnot olivat keskeytyneet datanomipuolelta ja sähköpuolelta. Keskeytysten syyksi datanomilinjalta hän mainitsi epämieluisiksi koetut oppiaineet kuten matematiikan ja kirjanpidon sekä luokan huonon ilmapiirin ja vieraaseen kaupunkiin

muuttamisesta johtuvat ongelmat. Sähköpuoli oli oman ilmoituksen mukaan jäänyt kesken vaikeiden teoriaosuuksien ja liian matematiikan vuoksi.

(H9) 1986 syntynyt naapurikaupunkilainen haastateltu opiskeli haastatteluhetkellä sähköpuolella. Hän oli keskeyttänyt opinnot samalta linjalta. Keskeyttämisen syyksi hän ilmoitti, ettei tullut toimeen opiskelutovereiden kanssa. Tämä oli näkynyt muun muassa koulukiusaamisena.

(H10) 1985 syntynyt informantti asui naapurikaupungissa. Opinnot sähköpuolella olivat keskeytyneet, koska ala ei tuntunut omalta.

Edellisten tiivistelmien tarkastelu osoittaa, että vain harva keskeyttäjä jää tai tämän *annetaan* jäädä lepäilemään laakereillaan. Koulutusyhteiskunta pyrkii pitämään huolen omistaan ja kaitsemaan nuoret jäsenensä takaisin ammatillisen koulutuksen pariin tilapäisiksi toivottujen keskeytysten keskeltä. Lisäksi tiivistelmistä käy selkeästi ilmi, että keskeytyksille annetut syyt vaikuttavat useimmissa tapauksissa rationaalisilta yksilön itsestään kertoman elämäntarinan kannalta. Tämä olikin ensimmäinen, hieman yllättävä havainto haastatteluja tehdessäni. Heräsi kysymys, missä ovat syrjäytyneet, huonosti voivat koulun keskeyttäjät? Tietysti on oletettavaa, että tällaisiakin on olemassa. Kykenin tavoittamaan vain osan keskeyttäjästä ja voinee olettaa, että tavoitettavuudella ja elämän eri osa-alueilta syrjäytymisellä on yhteys.

On kuitenkin muistettava, etten pyrikään tutkielmani puitteissa tarjoamaan kattavaa kuvaa suomalaisista koulunkeskeyttäjästä. Pikemminkin yrityksenäni on keskeyttäjien haastattelujen kautta käsitellä joitakin nykyisen koulutusyhteiskunnan piirteitä sekä koulutuksen keskeyttämistä rationaalisena, oman elämänkulun suunnitteluun liittyvänä valintana. Tämä päämäärä on mielestäni mahdollista saavuttaa näinkin suppean henkilögallerian avulla.

## HAASTATTELUT

### Haastattelujen tekemisestä

Aloitin tutkielman teon keväällä 2004. Pohdin tutkielman toteuttamistapaa yhdessä Oppilaitoksen opinto-ohjaajan kanssa. Valitsimme kohderyhmäksi kaikki lukuvuonna 2002 – 2003 opiskelun Oppilaitoksessa keskeyttäneet. Tämä sen vuoksi, että ajattelimme lukuvuoden 2003 – 2004 keskeytysten olevan liian tuoreita tapahtumia keskeyttämisen merkitysten ja yksilöiden jatkourien tarkastelun kannalta. Perusjoukko muodostui 39 opiskelijasta. Näistä miehiä oli 27 ja naisia 12.

Ryhdyin toimeen etsimällä perusjoukkoon kuuluvien yhteystietoja. Lähinnä etsin puhelinnumeroita, koska olin ajatellut tekeväni haastattelut henkilökohtaisesti kasvokkain ja ajattelin tällaisten tilaisuuksien sopimisen helpoimmaksi suorittaa puhelimitse. Tässä vaiheessa perusjoukosta karsiutuivat ne, joille ei löytynyt minkäänlaisia yhteystietoja. Sivuun siirrettiin myös ne, joiden nimiä ei löytynyt Pikkukaupungista tai sen lähialueilta ja joiden nimet olivat niin yleisiä, että soittokierros olisi muodostunut kohtuuttoman hankalaksi ja mahdollisen haastattelun toteuttaminen ehkä mahdottomaksi etäisyyksien vuoksi.

Kun olin saanut kerättyä löydettävissä olevat yhteystiedot, oli kohdejoukko kutistunut 25 yksilöön. Tässä vaiheessa, syksyllä 2004, aloitin soitteluun ja pyrin järjestämään haastatteluja. Haastatteluja sainkin nopeasti kahdeksan kappaletta. Haastatelluista kuusi oli miehiä ja kaksi naisia. Olin jopa yllättynyt siitä, kuinka helposti haastattelujen sopiminen ja tekeminen sujui. Tavoittamistani henkilöistä vain yksi kieltäytyi haastatteluta ja yksi jätti saapumatta paikalle.

Näiden haastattelujen tekemisen jälkeen nousi esiin ajatus keskittyä haastattelemaan vain nuoria miehiä. Tämä ratkaisu rajasi tutkimusongelman tutkielman tekemisen kannalta sopivan laajuiseksi ja helpommin käsiteltäväksi. Päätettyäni haastattelevani pelkästään nuoria miehiä, kohdejoukko muodostui 19 henkilöstä. Tässä vaiheessa olin käynyt haastattelumateriaalia alustavasti läpi ja minusta tuntui, että tarvitsen vielä lisää aineistoa. Onnistuinkin hankkimaan vielä yhden haastattelun myöhemmin syksyllä 2004 ja kaksi haastattelua lisää keväällä 2005. Tässä vaiheessa haastateltavien tavoittaminen alkoi olla hankalaa. Yhtä ehdokasta hätyyttelin kaksi viikkoa kunnes päätin antaa hänen olla rauhassa. Tässä kohtaa oli päätettävä, että tulisin toimeen sillä materiaalilla, jonka olin tähän mennessä saanut kasaan. Haastatteluiden kokonaismäärä ei siis ole kovin korkea. Haastattelin kuitenkin yhdeksää henkilöä 19 ihmisen kohdejoukosta. Uskonkin, että tämänkin aineiston avulla on mahdollista havainnollistaa ajatuksiani nuorten miesten opintojen keskeyttämisestä suomalaisessa koulutusyhteiskunnassa, etenkin kun myös muu käyttämäni materiaali tukee tekemiäni johtopäätöksiä.

## Teemahaastattelu keinotekoisesti tuotettuna keskustelutilanteena

Teemahaastatteluaineistoa on tarkasteltava tietystä, keinotekoisessa tilanteessa tuotettuna puheena (Alasuutari 1993, 124). Haastattelumenetelmällä tuotettu aineisto on mielletävä yksilön uudelleentulkinnaksi elämästään sekä siihen liittyvistä kokemuksista ja merkityksistä. Itse haastattelutilanne saattaa myös osaltaan vaikuttaa aineiston laatuun. (Suutari 2002, 48.) Onkin hyvä huomata, ettei haastateltavalla esimerkiksi välttämättä ole kysytystä asiasta minkäänlaista sitoutunutta mielipidettä. Esitetty kysymys saatetaan kuitenkin haastattelutilanteessa tulkita haastattelukehityksen mukaisesti haasteeksi, johon edellytetään vastausta. Näin yksilö saattaa haastattelutilanteessa reflektoida mahdollisia vastauksia kysymykseen ja esittää sitten tilanteessa konstruoidut näkemykset omana näkemyksenään. Aineisto onkin ymmärrettävä *tulkinnaksi*, haastattelutilanteessa synnytytyksi, välitetyksi kuvaksi tai käsitykseksi tapahtumien luonteesta, ei objektiivisesti ja ”virheettömästi” asioiden tilaa kuvaavaksi tosiasiatiedoksi.

Haastattelut suoritettiin suurimmaksi osaksi joko Konsultti Oyn tiloissa tai Oppilaitoksen opinto-ohjaajan huoneessa. Yksi haastattelu suoritettiin naapurikaupungin kirjastossa. Yksi haastattelu tehtiin myös kahvilassa läheisessä, suuremmassa kaupungissa. Oppilaitoksessa haastatellut informantit olivat haastatteluhetkellä opiskelijoina kirjoilla kyseisessä oppilaitoksessa.

Pyrin mahdollisuuksieni mukaan luomaan haastattelutilanteista mahdollisimman epämuodollisia ja rentoja tilanteita. Jutustelin tuttavallisesti, tarjosin kahvia ja pullaa. Itse tilanteen totutusta poikkeavaa luonnetta nämä järjestelyt eivät kuitenkaan kyenneet muuttamaan. Haastattelutilanne spesifinä, muusta elämästä poikkeavana tilanteena sai ilmaisunsa muun muassa siinä, että eräs, ulospäin suuntautunut ja kotivideoiden tekemistä harrastava haastateltu kertoi ennen varsinaisen haastattelun alkua ”pitävänsä kaikenlaisista haastatteluista”. Hän siis tuntui jäsentävän tilanteen ennalta olemassa olevan ”haastattelu”-

tulkintakehyksen puitteissa ja suhtautuvan haastattelun tekemiseen kiinnostuksella. Toisaalta osa haastatelluista tuntui vierastavan ja jännittävän haastattelutilannetta näkyvästi enemmän kuin muut. Samalla haastattelujen tekeminen jännitti itseänikin ennen varsinaiseen puuhaan ryhtymistä.

Haastattelujen tekemisessä jännitystä suuremmaksi ongelmaksi havaitsin aineistoa litteroidessani Alasuutarin (emt. 111–113) esittelemän tilanteen, jossa haastatteliija tiedostamattaan tai tietoisesti arkailee menemästä pidemmälle johonkin häntä kiinnostavaan aiheeseen. Hienotunteisuus pääsee ikään kuin yllättämään kokemattoman haastattelijan ja niinpä tuloksena voi haastattelunauhalla olla mielenkiintoisen teeman lipuminen korvien ulottumattomiin. Mitä enemmän haastatteluja tein, sitä röyhkeämmin olin valmis tarttumaan haastattelussa esille nousseisiin teemoihin. En kuitenkaan usko, että tutkielman kannalta olennaista informaatiota olisi tämän ongelman vuoksi jäänyt saavuttamatta.

## Haastattelurunko teemahaastattelun pohjana

Haastattelurunkoa<sup>7</sup> laatiessani pyrin siihen, että kysymyksiä olisi pikemminkin liikaa kuin liian vähän. Lisäksi laadin osasta kysymyksiä tahallaan toisteisia. Laajan kysymysarsenaalin tarkoituksena oli varmistaa, että koulutusta käsiteltäisiin haastatteluissa mahdollisimman monin lähestymistavoin ja että siten nauhalle tarttuisi hedelmällistä materiaalia aiheen syvällistä käsittelyä varten. Samalla ajattelin, että haastattelun kestäessä informantilla on aikaa rentoutua ja näin samaan teemaan liittyvien, toisteisten kysymysten avulla on mahdollista saavuttaa haastattelun edetessä vielä uutta informaatiota. Tämä strategia tuntui suurimmaksi osaksi toimivan. Joissakin haastatteluissa toisteisista kysymyksistä ei ollut hyötyä, muttei toisaalta haittaakaan. Toisissa haastatteluissa toisteisuuden kautta saavutettiin uutta informaatiota.

Haastattelurunko jakautui karkeasti neljään eri osioon, joille annoin teeman mukaiset nimet: taustat, koulutus, nykyisyys ja tulevaisuus sekä tuleva opiskelu. Taustat-osiossa selvitettiin informantin taustoihin ja kiinnostuksen kohteisiin liittyviä asioita. Osa tämän jakson kysymyksistä oli mukana, jotta saisin käsitystä informantin elämismaailman luonteesta. Ensimmäisissä haastatteluissa en esittänyt lainkaan kysymystä informantin vanhempien ammatista. Tämä ratkaisu pohjasi ajatukseen siitä, ettei tarkoitukseni ollut pyrkiä antamaan selityksiä keskeytysilmiölle eikä ainakaan pyrkiä etsimään selityksiä kotitaustasta. Otin todesta Katja Komosen (2001, 245) toivomuksen siitä, ettei koulutuksen keskeyttämiseen liittyvissä tutkimuksissa keskityttäisi keskeyttäjäjen ominaisuuksiin, vaan pyrittäisiin keskeyttämisilmiön tarkasteluun myöhäismodernin yhteiskunnan kontekstissa. Tämän tutkielman tarpeisiin riittäneekin toteamus, että yksilön sosiaalinen tausta ja kulttuurinen pääoma määrittävät tutkimusten mukaan yhä merkittäväällä tavalla tämän koulusuoriutumista (kts. esim. Silvennoinen 2002, 17, 60 ja Esping-Andersen 2002, 3).

---

<sup>7</sup> Katso Liite 1.

Joitakin haastatteluja tehtyäni huomasin kuitenkin, että kysymyksen pois jättäminen oli sinällään turhaa ja soti lisäksi paljon kysymisen periaatettani vastaan. Niinpä esitin kysymyksen loppuissa haastatteluissa. En kuitenkaan koe, että kysymyksen antama informaatio olisi ollut kovinkaan oleellista tutkielmani kysymyksenasettelun kannalta. Niinpä päätin, ettei minun kannattanut ryhtyä ottamaan yhteyttä aiempiin informanteihin saadakseni vastauksen tähän kysymykseen. Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että aineiston keräämisen, analyysin ja keräämismenetelmien tarkentamisen prosessit limittyvät toisiinsa (kts. esim. Alasuutari 1993, 176–177). Näin ollen en näe opinnäytetyöni kannalta kohtalokkaaksi sitä seikkaa, että eri informanteilta kysyttiin hieman eri kysymyksiä hieman eri muodossa.

Koulutus-osiossa keskityttiin pääasiassa kokemuksiin siinä oppilaitoksessa ja sillä linjalla, jolta informantti oli keskeyttänyt. Joillakin keskeyttämisiä oli tosin useampia ja tällöin pyrin haastattelussa käsittelemään niitä kaikkia. Nykyisyys ja tulevaisuus –jaksossa esitin lisää kysymyksiä, joiden tarkoituksena oli hahmotella kuvaa informantin elämismaailmasta. Jakson loppupuolella oli kolme elämysmenetelmästä vaikutteita saanutta kysymystä, joissa vedottiin informantin mielikuvitukseen. Nämä kysymykset ja etenkin kysymys ”Jos kuvitellaan tilanne, että sinulla alkaisi mennä oikein huonosti, mitä olisi tapahtunut?” osoittautuivat informanteille suhteellisen hankaliksi. Voi tosin olla, että kysymysten muotoilu tai esitystapa haastattelutilanteessa eivät olleet riittävän selkeitä. Viimeisessä Tuleva opiskelu –jaksossa haettiin informantin koulutukseen yleisesti liittämiä merkityksiä sekä ajatuksia mahdollisesta omasta jatkokouluttautumisesta.



## Haastattelukatkelmista ja niiden merkitsemisestä

Tutkielmani tekstissä olen hyödyntänyt melko runsaasti suoria haastattelukatkelmia. Informanttien repliikit onnistuvat varsin usein osuvasti havainnollistamaan jotakin käsiteltävänä olevaa teemaa. Toisaalta olen ottanut haastattelukatkelmia mukaan myös sen vuoksi, että lukija saisi käsityksen haastateltujen puhumasta kielestä. Käytetyn kielen ominaispiirteiden oivaltaminen ei välttämättä ole olennaista tutkielman argumentaation pätevyuden arvioinnin kannalta. Mielestäni yksilöiden ilmaisun tavat heijastavat kuitenkin tutkielman sitoutumista paikalliseen kontekstiin lounaissuomalaisessa pikkukaupungissa. Tässä mielessä informanttien käyttämän kielen riittävän uskollinen rekonstruktio puolustaa paikkaansa tutkielman kontekstin ja tunnelman syventämisessä<sup>8</sup>. Olenkin kirjoittanut lainauksiin mukaan jonkin verran myös puhujien käyttämiä täytesanoja ja taukoja säilyttääkseni puhutun kielen tunnun. Silloin tällöin olen kuitenkin sujuvuuden vuoksi vähentänyt repliikeistä puheessa yleistä kielellistä kompastelua sekä joissakin kohdin yhdistänyt repliikkejä. Näin tehdessänikin olen kuitenkin mahdollisimman tarkasti pyrkinyt säilyttämään lausumien alkuperäiset merkitykset.

Olen merkinnyt viitteet litteroituun haastatteluaineistoon järjestysnumerolla ja sivunumerolla. Esimerkiksi merkintä ”H3, 4.” merkitsee haastattelujärjestyksessä kolmannen haastattelun litteroitua sivua numero neljä. Opinto-ohjaajan haastattelun olen koodannut tunnuksella OPO. Isoilla kirjaimilla kirjoitetut sanat tarkoittavat puhujan puhuessaan painottaneen kyseistä sanaa. Kolme pistettä hakasulkeiden välissä merkitsee, että kohdasta on poistettu lainatun osion kannalta merkityksetöntä tekstiä. Hakasulkujen väleihin on myös sijoitettu viittauksia siihen, mistä puhutaan, jos tämä ei muuten käy lainauksesta ilmi.

---

<sup>8</sup> Jos tieteellistä kirjoittamista ajatellaan Alasuutarin (1993, 1993) tavoin yhtenä kirjallisuuden lajina, eivät tekstin tunnelmaan ja tyyliin liittyvät seikat ole epäolennaisia. Tieteellinen tekstikin voi olla lukukokemuksena samoin kuin kirjoituskokemuksena nautittava.

# METODOLOGIASTA

## Tieteellinen tutkimus ja arvot

Tässä jaksossa tarkastelen tutkielmani paikkaa tieteellisen tutkimuksen kentällä. Lisäksi esitän muutaman huomion tutkielmaani vaikuttavista laadullisen tutkimuksen piirteistä. Aloitan käsittelemällä tutkielman tekoon liittyviä arvokysymyksiä.

Sosiologian klassikko C. Wright Mills (1982 [1959], 75–76) huomauttaa, että tieteellistä työtä tehdessä tulisi olla tietoinen työnsä moraalisisista ja poliittisista seurauksista sekä omasta paikastaan yhteiskunnassa. Opinnäytetyötä tehdessäni olen pyrkinyt välttämään tilanteen, jossa tutkielmastani muodostuisi vain vallitsevien koulutusnäkemysten ja –arvojen legitimointia. Samoin olen pyrkinyt pitämään mielessä erilaiset tutkielman tekoon liittyvät roolini. Itse pystyn erottamaan seuraavat eri ajankohtina eri tavoin aktualisoituvat, tutkielmaan liittyvät ja siinä esille nousevat roolit:

- 1) Tutkielman tekijä, toisin sanoen riippumattoman tieteen edustaja.
- 2) Sijaisopettaja tutkimassani oppilaitoksessa.
- 3) Työvoimatoimiston rahoittaman nuorten työttömien työnhakukurssin vetäjä yksityisen yrityksen palveluksessa.
- 4) Määräaikainen tuntiopettaja tutkimassani oppilaitoksessa.

Mills (1982 [1959], 77) vaatii selventämään myös ne arvot, joiden nojalla tutkimusongelma on valittu. Tässä kohtaa lienee paikallaan mainita, ettei tutkimusongelman valinta aluksi tuntunut olevan kovinkaan helppoa. Ennen tähän aiheeseen päätymistä valmistelin opinnäytetyötäni niin vammaisuuden sosiaalisesta rakentumisesta kuin selkokiehisestä Eko-opas–projektistakin. Ehkä ajattelutapaani kuvaa se, että tuohon aikaan tein töitä juuri kyseisten asioiden

parissa. Olenkin aina pyrkinyt etsimään yhteyttä tieteellisten harjoitusten ja muun elämäni välille. Lienee siis luonnollista, että kun lukuvuoden 2003–2004 aineenopettajakoulutuksen kautta päädyin opetus- ja koulutuslalle, myös tutkielmani lopullinen aihe löytyi tältä kentältä. Tämän aiheen löytymiseen tarvittiin vielä selvitysprojekti lasten ja nuorten syrjäytymiseen liittyvistä seikoista Pikkukaupungissa. Selvitys oli luonteeltaan käytännöllisesti suuntautunut ja tuotettu hallinnon tarpeisiin. Työtä tehdessäni minua kuitenkin alkoi vaivata halu pureutua aiheeseen myös teoreettisemmasta, akateemisesta näkökulmasta. Oppilaitoksessa käymissäni keskusteluissa heräsi kiinnostus juuri koulunkeskeyttäjiä kohtaan ja näin löysin lopullisen aiheen tutkielmalleni.

Palatakseni tutkielman taustalla piileviin arvoihin, olen aina ollut kiinnostunut erityisryhmistä, kuten vammaisista, mielenterveyskuntoutujista ja nyt koulussa huonosti pärjäävistä nuorista. Taustalla on ajatus hyvinvointivaltiosta tavoittelemisen ja turvaamisen arvoisena päämääränä sekä mahdollisuuksista hyvinvointivaltion puitteissa tasa-arvoistaa yhteiskuntaamme. On tietenkin selvää, ettei mikään realistisesti ajateltavissa oleva hyvinvointivaltio kykene takaamaan kaikille jäsenilleen onnellista ja täyttä elämää (Karisto 1998, 72). Koulutus tullee kuitenkin säilyttämään merkityksensä nuorten aikuisuuteen sosiaalistamisen välineenä. Niinpä on tärkeää tarkastella koulutukseen liittyviä ilmiöitä kriittisesti sekä pyrkiä kehittämään koulutuksen käytäntöjä vastaamaan paremmin opiskelijoiden tarpeita.

## Tutkielmani osana yhteiskuntatieteen kenttää

Uusitalon (1991, 35) esittelemän Lieberonin jaottelun mukaan tieteellä on viisi tehtävää:

- 1) Kuvata käsiteltävänä olevaa ilmiötä.
- 2) Selittää ja ymmärtää kuvaamaansa ilmiötä.
- 3) Laatia ilmiön kehitykseen liittyviä ennustuksia.
- 4) Pyrkii rakentamaan kohdetta kuvaavia käsitteitä ja teorioita.
- 5) Luoda ilmiöön liittyviä sovellutuksia ja toimenpidesuosituksia.

Näistä tehtävistä tutkielmani pyrkii koulutuksen keskeyttämis-ilmiön yhteiskunnallisten puitteiden kuvaamiseen ja keskeyttämisen prosesseihin liittyvien henkilökohtaisten merkitysten selittämiseen. Pertti Alasuutari (1993, 199) esittää, että sosiologinen selittäminen perustuu juuri siihen, että ilmiö tehdään ymmärrettäväksi selventämällä ne yhteiskunnalliset ehdot, joiden puitteissa ihmiset käytännön tilanteissa toimivat ja joiden pohjalta erilaiset toimintamallit syntyvät. Vaikka esitänkin muutamia suhteellisen yleisiä näkemyksiä mielestäni toivottavista kehityssuunnista, varsinaiset toimenpide-ehdotukset eivät kuulu tämän tutkielman piiriin. Toivon kuitenkin, että minulla olisi vielä tulevaisuudessa mahdollisuus tieteellisen työn puitteissa palata käytännön työn kehittämisen ongelmiin.

Laadullisena tutkimuksena tutkielmani ei tarjoa tilastollisesti yleistettävää informaatiota. Tutkielmassani ei myöskään muotoilla koulutuksen keskeyttämiseen liittyviä, yleisiä hypoteeseja, jotka tutkielman olisi tarkoitus todistaa joko oikeiksi tai vääriksi. Uskon haastattelumateriaalini kapeudesta huolimatta, että minun on aiheeseen syvennyttyäni mahdollista esittää joitakin yleisesti paikkansa pitäviä huomioita keskeyttämis-ilmiöstä ja suomalaisesta yhteiskunnasta koulutusyhteiskunnaksi ymmärrettynä. Samoin uskon, että tutkielmani täyttää Alasuutarin (1993, 13) esittämän vaatimuksen siitä, että

empiiriset havainnot tukevat tekemiäni johtopäätöksiä. Samalla näen tutkielmani osaksi yhteiskuntatieteellistä kirjallisuutta, jonka tehtävä Alasuutarin (emt. 193) sanoin on edistää kriittistä, järkipäristä keskustelua yhteiskunnallisista asioista.

## Nuorten näkökulmien tavoittamisesta

Vesa Puuronen (1997, 8) esittää, että nuorisoon liittyvää tutkimusta tehtäessä on olennaista pyrkiä selvittämään, mitä merkityksiä nuoret itse toimintaansa liittävät. Nuorten omat merkityksenannot tarjoavat mielestäni hedelmällisen pohjan yhteiskunnallisen koulutustodellisuuden ja keskeyttämisilmiön analyysille. Niinpä minulle oli alusta asti selvää, että haluan heijastaa kirjallisuuden luoman taustakuvan päälle käytännön tason toimijoiden näkemyksiä. Halusin yksilöiden henkilökohtaisten, keskeyttämisen muovaamien tai keskeyttämiseen johtavien, elämäntilanteiden ja kokemusten käsittelyn kautta laajentaa käsitystäni suomalaisen koulutusyhteiskunnan luonteesta. Tätä tutkielmaa ei siis toteutettu hallinnon tai koulutuksen lähtökohdista, vaan tarkoitus oli antaa keskeyttäjiä rationaliteettien tulla kuulluiksi<sup>9</sup>. Keskeyttäjiä haastattelut ovatkin käsittelemäni kirjallisuuden lisäksi tutkielmani keskeisintä materiaalia.

Nuorten näkökulmien tavoittamiseen liittyy kysymys siitä, onko mielekästä pyrkiä tutkimaan nuoria ikään kuin objektiivisesti ulkoa, vai pitäisikö nuorten kanssa pyrkiä vastavuoroiseen kommunikatiiviseen yhteyteen. Tämä näkökulman valinta on kytköksissä kysymykseen siitä, nähdäänkö nuoret passiivisiksi yhteiskunnallisten voimien ja kulttuuristen prosessien liikuttelemiksi pelinappuloiksi, vai ajatellaanko, että nuoret muodostavat itse aktiivisesti käsityksiään yhteiskunnasta ja pyrkivät näiden käsitysten pohjalta toimimaan itselleen merkityksellisellä tavalla. (Puuronen 1997, 9.)

Itse olen tutkimuksessani valinnut näkökulman nuorista itsenäisinä, toimintaansa merkityksellistävänä toimijoina. Se, että oletan nuorten toiminnan sisäisesti

---

<sup>9</sup> Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että koulutuksen ja hallinnon intressit olisi tutkielmaa tehtäessä jätetty täysin huomiotta. Otin esimerkiksi Oppilaitoksen kontaktihenkilöiden ehdotuksesta haastattelurunkooni mukaan kysymyksen siitä, millaista opiskelu olisi, jos keskeyttäjät itse saisivat valita. En kuitenkaan katso tällaisten seikkojen vaarantaneen tutkimukseni riippumattomuutta. On myös muistettava, että ilman tutkimani oppilaitoksen henkilökunnan tukea ei koko tutkielmaa olisi tässä muodossaan ollut mahdollista toteuttaa.

merkitykselliseksi, ei kuitenkaan tarkoita, että pyrkisin unohtamaan toiminnan yhteiskunnalliset ehdot.<sup>10</sup> Esimerkkinä tällaisesta nuorten koulutuskäyttäytymistä muokkaavasta rakenteesta mainittakoon koulutusta säätelevä lainsäädäntö. Koulutukseen liittyvästä lainsäädännöstä nousevat tutkielmani puitteissa esille etenkin työmarkkinatukeen vuosina 1996–1997 tehdyt muutokset, joiden nojalla alle 25-vuotiaiden nuorten on työttömyysturvan menettämisen uhalla vuosittain haettava yhteishaussa viiteen eri koulutuspaikkaan<sup>11</sup>.

Puuronen (1997, 9) esittää, että nuorisotutkimukseen soveltuvat parhaiten tutkijan ja tutkittavan suoraan kommunikaatioon perustuvat tutkimusmenetelmät. Tähän lienee monia syitä. Itsekin jouduin pohtimaan metodologisia valintoja oppinäytetyöni toteuttamista suunnitellessani. Esimerkiksi kaikki kirjalliseen esittämiseen pohjaavat metodit päätin hylätä heti alussa. Tämä ratkaisu perustui siihen, että mielestäni on oletettavaa, ja kokemukseni valossa paikkansapitävää, etteivät monet ammatilliseen koulutukseen suoraan peruskoulusta hakeutuvat koe kirjallista esittämistapaa itselleen luonnolliseksi ilmaisutavaksi. He eivät siis koe ”olevansa hyviä” ilmaisemaan itseään kirjallisesti.

Lopulta päädyin tavoittelemaan nuorten itse toiminnalleen antamia merkityksiä tilanteen mukaan avoimien teemahaastattelujen<sup>12</sup> avulla. Haastattelutilanteissa pyrin muodostamaan luottamuksellista ja ymmärtävää suhdetta haastateltaviin ja kannustin heitä esittämään näkemyksiään niin omista koulutuskokemuksistaan kuin koulutuksesta ja siihen liittyvistä järjestelmistä yleensä. En myöskään haastatteluja tehdessä lähtenyt ohjailemaan haastateltuja takaisin sallituille urille, vaan annoin näiden puhua myös muista, esimerkiksi töihin ja harrastuksiin liittyvistä asioista.

---

<sup>10</sup> Olkoonkin, että rakenteetkin muovautuvat juuri sosiaalisen toiminnan tuloksena.

<sup>11</sup> Näitä muutoksia käsitellään tarkemmin luvussa Myöhäismoderni yhteiskunta pakkokoulutuksen yhteiskuntana.

<sup>12</sup> Teemahaastattelulla tarkoitan keskustelunkaltaista haastattelua, jossa informantti vastaa vapaasti esittämiini avoimiin kysymyksiin. Samalla itse tutkimuskysymyksiä on mahdollista selventää tilanteen mukaan. Keskustelua voi myös johdatella eteenpäin tai voi tarttua kiinni johonkin teemaan, joka ei välttämättä liity suoraan haastattelun ennalta oletettuun kulkuun. (Routio 2005)

Koen Puurosen (1997, 9) tavoin, että vuorovaikutus tutkittavien ja tutkijan välillä on tärkeää. Kasvokkain kohdatessa on helpompi selittää, mistä haastattelujen tekemisessä on kyse. On kuitenkin mainittava, että haastatteluja tehdessä kävi ilmeiseksi, etteivät kaikki nuoret ole kovin taitavia tai tottuneita ilmaisemaan ajatuksiaan suullisestikaan. Vaihtoehtoisesti voi arvella itse haastattelutilanteen ja siinä käsiteltyjen teemojen tuntuneen vierailta. Joka tapauksessa on todettava, että joissakin haastatteluissa vastaukset jäivät kielelliseltä tasoltaan hyvin viitteellisiksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei niissä olisi intuitiivisesti nähtävissä yhtä paljon tai jopa enemmän informaatiota kuin laveammissa vastauksissa. Nämä kokemukset olivat kuitenkin omiaan muistuttamaan, että yksilöiden sosiaaliset kompetenssit ja erilaisten tilanteiden lukutaito sekä tilanteista selviytyminen vaihtelevat huomattavasti yksilöstä riippuen. Nykytyöyhteiskunnassa yksilöltä usein odotetaan juuri sosiaalista kyvykkyyttä. Ristiriita vaadittujen kompetenssien ja nuorten todellisten kompetenssien välillä nousikin teemaksi, jota käsitellään tarkemmin luvussa Koulutus elämänhallinnallisten taitojen kasvattajana.



## Muu aineisto ja aineiston kriittinen arviointi

Keskeyttäjien lisäksi päätin haastatella myös Oppilaitoksen opinto-ohjaajaa. Katsoin, että olisi hyödyllistä, jopa välttämätöntä, tutkimieni ilmiöiden merkitysten suhteuttamiseksi saada mukaan näkemys myös pöydän toiselta puolelta. Myös Uusitalo (1991, 26, 59) kirjoittaa, että tutkimuksen tekoa saattaa auttaa eri intressipiirien ja etenkin ongelmaa tuntevien käytännön asiantuntijoiden kuuleminen niin tutkielman suunnittelu- kuin toteutusvaiheessakin. Samalla on kuitenkin varottava, ettei tutkielma tyydy vain toistelemaan ennalta oletettuja totuuksia ja hallinnon näkemyksiä. Tutkimuksen tekijän on tehtävä itselleen selväksi, minkä osapuolen intressit on olennaisinta saada esille. Tässä suhteessa tarkoitukseni on nostaa nimenomaan opintojen keskeyttäjien ääni kuuluville. (Suutari 2002, 46.)

On kuitenkin pidettävä huoli siitä, ettei keskeyttäjiä nähdä vain ja ainoastaan viattomiksi uhreiksi, joiden lausunnot hyväksytään sanasta sanaan olemassa olevan todellisuuden kuvauksina ilman pohdintaa ja kritiikkiä. Opinto-ohjaajan kanssa erityisesti tutkielmaa varten tuotetusta keskustelusta sekä muista epävirallisista keskusteluista olikin suunnattomasti hyötyä asioiden eri puolien havaitsemisessa. Myös muiden toimijoiden kanssa käydyissä vapaamuotoisissa, epävirallisissa ja tutkielmaan suoranaisesti liittymättömissä keskusteluissa nousi esiin hedelmällisiä huomioita. Näitä keskusteluja käytiin opinto-ohjaajan lisäksi Oppilaitoksen rehtorin ja vararehtorin, työvoimatoimiston erikoistyövoimaneuvojen sekä Konsultti Oyn henkilökunnan kanssa.

Kokemuksellista syvyyttä tutkielmaani sain käytännön työhön liittyvällä havainnoinnilla. Nämä jaksot muodostuivat kahden viikon sijaisuudesta Oppilaitoksessa sekä seitsemän päivän työnhakukurssin vetämisestä Pikkukaupungissa alle 25-vuotiaille työttömille. Sijaisuusjakso syvensi käsitystäni Oppilaitoksen koulutyöskentelyn realiteeteista. Työnhakukurssi taas antoi mahdollisuuden paneutua yksityiskohtaisesti seitsemän työttömän nuoren

elämäntilanteeseen ja tarkastella heidän suhdettaan ammatilliseen koulutukseen heidän omasta näkökulmastaan. Havainnointini ei kuitenkaan ollut siinä mielessä varsinaista osallistuvaa havainnointia, ettei havaintojen keruu ollut systemaattista. Havaintoni muokkautuivat ennemminkin konkreettisten tilanteiden mieleen painumisen lisäksi jonkinlaisiksi mielikuviksi, impressioiksi, tilanteista ja niiden luonteesta. Kokemukseni kummastakin jaksosta niveltäivät osaksi tutkielman teon prosessia ja niillä on ollut oma vaikutuksensa työn muotoutumiseen.

Lisäksi olen seurannut koulutukseen liittyvää keskustelua tiedotusvälineistä. Olenkin suhtautunut niin kirjallisen kuin muunkin aineiston keräämiseen avoimin mielin. Kohdallani tämä on palvellut etupäässä työn, tässä tapauksessa tieteellisen tutkimuksen teon, sisällyttämistä osaksi niin sanottua muuta elämäni. Samalla uskon tietenkin Alasuutarin (1993, 66–67) tavoin, että monipuolinen aineisto auttaa muodostamaan moniulotteisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä.

## Faktanäkökulman ongelma

Aineiston monipuolisuuden ja etenkin työtilanteissa suoritettujen havainnoinnin avulla pyrin vastaamaan edes osittain Alasuutarin vaikeaan, fakthanäkökulmaa hyödyntäville tutkimuksille heitettyyn haasteeseen. Alasuutarin mukaan fakthanäkökulmaa käyttävä tutkija joutuu väistämättä aineiston luotettavuutta koskevan kysymyksen eteen. Tämä kysymys juontaa juurensa siihen yksinkertaiseen toteamukseen, että ihmiset eivät aina puhu totta. Näin ollen on lausuntojen luotettavuutta pyrittävä arvioimaan. Tästä metodologisesta ongelmasta huolimatta olen tämän tutkielman teossa halunnut pysytellä fakthanäkökulman puitteissa. (Alasuutari 1993, 75, 77.)

Päätökseni pohjaa Klaus Weckrothin (1992, 37) käsittelemään haluun ”sanoa jotakin” ja vielä liittää sanottu konkreettiseen, sosiaalisen toiminnan todellisuuteen<sup>13</sup>. Erilaisten diskurssien esitleminen ja analyysi johtaa Weckrothin (emt. 62) mukaan siihen, että ”*varsin usein tyydytään olemaan montaa mieltä yhtä aikaa.*” Näin päädytään yhteiskuntatieteellistä kirjallisuutta lukevalle tuttuun toisaalta-ja-toisaalta –tilanteeseen. Tämän osittain ongelmaksi kokemani lopputuloksen olen omassa tutkielmassani halunnut välttää. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kriitikittömästi olettaisin kaikki haastateltujen lausunnot suoriksi todellisuuden kuvauksiksi heidän itsensä tai ulkomaailman prosessien suhteen. Niinpä olen tarpeen vaatiessa pyrkinyt sisällyttämään tutkielmaani pohdiskelua yksilöiden käyttäytymiseen liittyvistä, julkilausutuissa ajatuksissa piiloon jäävistä piirteistä.

---

<sup>13</sup> Sosiaalisen toiminnan todellisuuden käsitteellä en oleta muuta kuin, että asiantilat muuttuvat ihmisten toiminnan seurauksena havaittavasti. Muutoksen laadusta tai arvosta ei tässä yhteydessä ole tarpeen sanoa mitään. Sosiologisen tutkimuksen suhdetta toimintaan käsitellään tarkemmin luvussa Toiminnan sosiologiaa.

## **Maailman todellisuus ja tutkielman objektiivisuus**

Tutkimukseni ontologisena perustana voi pitää ajatusta siitä, että maailma *on*. On siis olemassa jonkinlainen havaittavissa oleva, fyysiset ja sosiaaliset ulottuvuudet sisältävä maailma, vaikkei siitä olisikaan mahdollista muodostaa yhtä ja ainoaa, kaikkien arvioitsijoiden mielestä yhtä paikkansapitävää kuvaa. Ihmisten havainnot ja käsitykset maailmasta saattavat vaihdella. Hyväksynkin relativistisen ajatuksen siitä, että maailma näyttää erilaiselta katsojasta riippuen. En kuitenkaan usko, että kaikki käsitteellistykset maailmasta olisivat yhtä oikeita: maailma ei muokkaudu pelkästään yksilöllisen merkityksenannon kautta. Yksilöt toimivat sosiaalisten ja fyysisten rakenteiden puitteissa ja joutuvat toiminnassaan ottamaan ne huomioon. (Suutari 2002, 60.) Ajattelutapani tulee lähelle Suutarin (emt. 60) esittelemää tutkimuksellista realismia, jonka mukaan tutkittavaa ilmiötä on tarkasteltava konkreettisten, sosiaalisten rakenteiden kehikossa samalla, kun itse tutkittavan subjektin annetaan puhua.

Objektiivisuus, siinä mielessä kuin sen omassa tutkimuksellisen realismin tulkinnassani ymmärrän, tarkoittaa sitä, että pyrin esittämään tutkimukseni materiaalin, argumentaation ja päätelmät mahdollisimman selkeästi. Tutkielman lukijalle jää vastuu argumentaation ja johtopäätösten totuudenmukaisuuden ja henkilökohtaisen merkityksen arvioinnista. Uskon kuitenkin, että dialogin kautta on mahdollista lähestyä yhteistä käsitystä siitä, mistä kussakin ilmiössä on kyse. On selvää, että yhteiseen ymmärrykseen pääseminen edellyttää tietynlaisia, jaettuja perusoletuksia. Oletan kuitenkin, että suomalaisen yhteiskunnan jäsenenä kokemuksemme tämän yhteiskunnan sosiaalisesta todellisuudesta eivät ole niin perustavalla tavalla erilaisia, ettei tutkielmani käsittelemiä ilmiöitä ja niitä koskevaa argumentointia olisi mahdollista ymmärtää edes suhteellisen yhtäpitävällä tavalla.

## Toiminnan sosiologiaa

Vesa Puuronen (1997, 8-9) esittelee teoksessaan Johdatus nuorisotutkimukseen erilaisia historiallisia näkökulmia nuorisotutkimukseen. Keskiössä on ollut kysymys siitä, miten nuorison toimintaa voidaan selittää tai ymmärtää. Liikkeelle on lähdetty muun muassa nuoruudessa tapahtuvista biologisista ja fysiologisista muutoksista. Nuorten toimintaa on lähestytty myös sosiaalisten ja kulttuuristen prosessien näkökulmasta. (emt. 8-9.) On selvää, että sosiologina käsittelen koulutuksen keskeyttämistä nimenomaan sosiaalisena prosessina.

Alain Touraine (1981, 25) on kritisoinut sosiologista tutkimusta sosiaaliin rakenteisiin keskittymisestä sosiaalisen toiminnan kustannuksella. Tourainen (emt. 25) mukaan yhteiskunnalla ei ole mitään luontoa tai perustaa. Yhteiskunta ei ole kone eikä organisaatio. Yhteiskuntaa ei siis Tourainen (emt. 25) näkökulmasta ole essentialistisessä mielessä olemassakaan, vaan se muodostuu yksilöiden ja ryhmien toiminnasta ja sosiaalisista suhteista. Baumanin (2002, 256) sanoin, sosiaalinen järjestys on ihmisten tekemä, kontingentti, ei-lopullinen ja siten muutettavissa. Touraine (1981, 25) peräänkuuluttaakin sosiaalisen toiminnan tutkimiseen keskittyvää sosiologiaa.

Samoin kuin tutkimansa ilmiöt, myös yhteiskuntatiede on osa tutkimaansa yhteiskuntaa. Se pyrkii jäsentämään yhteiskunnallisia käytäntöjä ja vaikuttamaan niihin. (Heiskala 1998, 112.) Tourainen (1981, 27) toiminnan sosiologialle on tärkeää, että tutkija toimii vuorovaikutuksessa tutkimuksen kohteena olevan ryhmän tai yhteisön kanssa, eikä pyri pysyttelemään toimintaa ulkopuolelta, näennäis-objektiivisesti seuraavana tarkkailijana. Bauman (2002, 257) esittää samansuuntaisen ajatuksen lakonisen osuvasti:

*”Ei voi valita ”osallistuvan” ja ”neutraalin” sosiologian tekemisen välillä.  
Sitoutumaton sosiologia on mahdottomuus”*

Touraine (1981, 27) painottaa myös kollektiiviseen toimintaan osallistuvien itseanalyysia. Samalla kun on kyse tutkittavan yhteisön itsearvioinnista ja ryhmän itsensä tietoiseksi tekemisestä, on mielestäni kyse myös tutkijan itseymmärryksen kasvusta. Michel Foucault (1988, 156) kirjoittaa kaikkien teoreettisten töidensä pohjanneen omaan kokemukseensa, kirjoittajan ympärillään näkemiin asioihin tai prosesseihin, joissa hän on ollut mukana. Voin yhtyä Foucault'n (emt. 156) ajatukseen siitä, että työn on muutettava myös sen tekijää. Tutkielmani ei siis toimi ainoastaan yleisluontoisena ammatillisen koulutuksen ongelmien erittelynä tai raporttina tutkimuksen kohteena olevasta oppilaitoksesta, vaan toivon mukaan auttaa minua etukäteen muodostamaan kuvaa niistä ongelmista, joihin tulen törmäämään aloittaessani työskentelyn kyseisessä ammatti-instituutissa niin opettajana kuin oppilaanohjaajanakin.

Tämänhetkinen statukseni, jossa vielä teen opinnäytetyötäni institutionaalisesti oppilaitoksen ulkopuolella antaa minulle mahdollisuuden toimia Tourainen (1981, 27) tarkoittamassa merkityksessä tutkimuksen kohteena olevan ryhmän merkitysten välittäjänä. Toivonkin, että tutkielmastani voisi olla hyötyä myös muille oppilaitoksessa työskenteleville ja opiskeleville. Lienee kuitenkin selvää, että akateemisena lopputyönä tutkielmastani on enemmän mahdollista suoraa hyötyä oppilaitoksen henkilökunnalle kuin opiskelijoille. Jos opiskelijat tutkielmasta hyötyvät, tulee hyöty heille lähinnä välillisesti.

# KOULUTUS MYÖHÄISMODERNISSA YHTEISKUNNASSA

## Suomalainen yhteiskunta koulutusyhteiskuntana

C. Wright Mills (1982 [1959], 14) kehottaa yhteiskuntatieteilijöitä kysymään, mitkä ovat aikamme keskeisiä sosiaalisia kysymyksiä. Lienee perusteltua esittää, että koulutus kokonaisuudessaan muodostaa yhden merkittävimmistä kysymys- ja ongelmakentistä niin maassamme kuin maailmanlaajuisestikin. Suomalaisten nykyihmisten elämänkulut ja –kokemukset ovat erittäin merkittävällä tavalla koulutuksen muovaamia (Silvennoinen 2002, 16). Koulutuksen läpiyhteiskunnallisuudesta ja sijoittumisesta kulttuurisen mielenkiinnon keskiöön kertoo sekin, että koulutuksen muodoista ja sisällöistä käydään jatkuvaa keskustelua mitä erilaisimmilla foorumeilla sanomalehtien yleisönosastoista tiedeyhteisöjen väitöstilaisuuksiin.

Katja Komonen (2001) on tutkimuksessaan Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? käsitellyt suomalaista yhteiskuntaa koulutusyhteiskuntana. Koulutus tuntuikin määrittävän nykyihmisen elämää yhä merkittävämmällä tavalla. Suomessa koulutukseen on luotettu muun muassa sosiaaliryhmien, alueiden ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistäjänä, kansantuotteen kasvattajana ja köyhyyden sekä huono-osaisuuden voittajana (Silvennoinen 2002, 138). Nyysölä ja Pajala (1999, 19) taas kirjoittavat koulutuksen ulkopuolelle jäämisestä hyvänä vihollisena, jonka ongelmallisuuden esiin tuominen ei loukkaa kenenkään moraalialia ja joka siten tarjoaa poliitikoille helpon keinon kalastella moraalialia irtopisteitä.

Koulutuksen keskeyttämistä on tutkimuksissa usein käsitelty yksinkertaisesti kouluttamattomuusongelmana ja ammatillisen koulutuksen kesken jättäviä nuoria syrjäytymisen riskiryhmänä. Samalla opintojen keskeyttäminen on etenkin arkipuheen tasolla nähty moraalialisesti vähintäänkin kyseenalaiseksi. Samoin kuin

Katja Komonen väitöskirjassaan, haluan tutkielmassani luoda keskeyttämis-ilmiöstä edellä mainittua monipuolisemman kuvan käsittelemällä keskeyttämistä yksilöiden henkilökohtaisen merkityksenannon kautta. Keskeistä on huomata, että keskeyttämisellä saattaa yksilön kannalta olla niin negatiivisia kuin positiivisiakin vaikutuksia. (Komonen 2001, 21, 52, 55.) Empiirisen aineiston pohjalta näyttääkin siltä, ettei keskeyttämistä voi luokitella vain ja ainoastaan ongelmaksi.



## Työ ja koulutus suomalaisten itseymmärryksen viitekehystenä

Mills (1982 [1959], 14) kirjoittaa, että aikamme tärkeillä sosiaalisilla kysymyksillä on yhteys siihen, että jotkin tietyt tärkeinä pidetyt arvot koetaan uhatuiksi. Samalla hän kehottaa tarkastelemaan, mitä arvoja aikamme keskeiset kehityspiirteet edustavat (emt. 14). Suomalaisen yhteiskunnan itseymmärryksessä palkkatyölle on annettu merkittävä arvo (kts. esim. Suutari 2002, 27–28). Työn on perinteisesti nähty tekevän yksilön elämän merkitykselliseksi ja antavan tälle yhteiskunnan toimintoihin aktiivisesti osallistumisesta kumpuavaa oman arvon ja yhteisyyden tunnetta (Silvennoinen 2002, 37).

90-luvun alun lama ja sitä seurannut massatyöttömyys ovat johtaneet siihen, että työtä ja siihen liittyviä arvokysymyksiä on Suomessa pohdittu paljon niin yksityisten ongelmien kuin yhteiskunnallisten kehityspiirteidenkin kautta. 2000-luvulla kiihtyvä Kiina-ilmio<sup>14</sup> on ollut eräs merkittävä teema työhön liittyvissä arvokeskusteluissa. Toinen paljon esillä ollut kysymys on, syntyykö Suomeen työvoimapula, kun suuret ikäluokat eläköityvät (kts. esim. Suutari 2002, 29). Nurkan takana mahdollisesti odottavan työvoimapulan ja heikkenevän huoltosuhteen kontekstissa on ammattitaidottomien, kouluttamattomien työttömien massa käsitteellistetty yhteiskunnan taholta inhimillisen pääoman hukkaamiseksi (Esping-Andersen 2002, 3).

Toinen suomalaisen yhteiskunnan keskeinen arvo, jota tutkielmani käsittelee, on koulutus. Heikki Silvennoinen (2002, 9) on kiinnittänyt huomiota siihen, että yhteiskunnan huono-osaisimpina pidetään työn ja koulutuksen ulkopuolelle jääneitä. Silvennoinen (emt. 9) määrittelee koulutukselle kaksoisroolin suomalaisessa yhteiskunnassa: ensiksi, kun koulutus nähtiin aiemmin sosiaalisen nousun välineeksi, on siitä tullut nyky-yhteiskunnassa pärjäämisen

---

<sup>14</sup> Nykykeskustelussa Kiina-ilmioillä tarkoitetaan perinteisen teollisuuden työpaikkojen asteittaista siirtymistä halvemmän työvoiman maihin.

edellytys. Toisaalta niukkenevan palkkatyön aikana koulutuksesta on tullut jonkinlainen tukiranka, joka toteuttaa yhteiskunnallisen järjestyksenpidon funktiota. Työttöminä harhailevat nuoret pyritään vetämään sosiaalisesti hyväksytyin toiminnan piiriin koulutuksen avulla. (emt. 9 ja Siltala 2004, 156.) Joutilaisuuden katsotaan rapauttavan nuorten työmoraalia ja moraalialueita ylipäätään eikä vähimmäistoimeentulon varaan jättäytyminen ole yhteiskunnan moraalin kannalta hyväksyttyä (Silvennoinen 2002, 21, 29).

Vaikka epävarmuuden maailma ei lupaa kenellekään mitään varmaa, Suomessa usko koulutukseen on jo kauan ollut ja säilyy yhä tärkeänä osana suomalaisen yhteiskunnan itseymmärrystä. Työnteko arvona yhdistyy koulutukseen siinä, että koulutuksen on katsottu parantavan työllistymismahdollisuuksia. Työllistymisen suhteen tämän koulutususkon todenperäisyyttä ei käykään kiistäminen: tutkimukset osoittavat edelleen selvästi, että mitä matalampi on koulutustaso, sitä korkeampi on työttömyysriski (kts. esim. Komonen 2001, 41–42, Nyysölä & Pajala 1999, 18 ja Viinamäki 1997, 18). Samaan aikaan työtehtävät, joihin pääsee ilman koulutusta, ovat jatkuvasti vähentyneet (Viinamäki 1997, 18). Etenkin kouluttamattomia nuoria odottaa pätkätöiden ja työttömyyden vuorottelun työhistoria (kts. esim. Suutari 2002, 29).

Nykyajan nuoret tekevät koulutukseen ja muihin elämän osa-alueisiin liittyviä ratkaisujaan hyvin erilaisessa yhteiskunnallisessa ympäristössä kuin vielä muutama vuosikymmen sitten. Aiemmin vain vähän koulutusta hankkineet ja ammattitaidottomatkin saattoivat luottaa töiden löytymiseen (Esping-Andersen 2002, 2). Nykyään näin ei enää ole. Suhteellisen selkeistä ja vakaista koulutus- ja ammattitaidottomien on siirrytty erilaisten ja eriytyvien koulutusmahdollisuuksien, -valintojen ja jopa koulutuspakkojen aikaan. Samalla yksilöiden elämäkerrat muuttuvat yhä katkoksellisemmiksi. (Komonen 2001, 15, 245.) Monen kohdalla elämää jaksottavat erilaiset ja eripituiset, keskenään vuorottelevat työn, työttömyyden ja koulutuksen jaksot (kts. esim. Pohjola 1997, 145). Etenkin ammattitaidottomat ja ne, joilta puuttuu kulttuurisia ja sosiaalisia resursseja

jatkuvan muutoksen ja epävarmuuden yhteiskunnassa pärjäämiseen saavat varautua mataliin palkkoihin, epävarmoihin ja epätyypillisiin<sup>15</sup> työsuhteisiin sekä työttömyyteen (Esping-Andersen 2002, 2). Peruskoulun jälkeisen ammatillisen koulutuksen vajaan kaksi vuotta ennen haastattelutilannetta keskeyttäneiden nuorten työttömien työ- ja opiskelu-urat olivat muotoutuneet esimerkiksi tällaisiksi:

H[haastattelija]: *No tota, mitä sää teit sen lopettamisen jälkeen?*

V[astaja]: *No... en oikeestaan mitään. Et olimmän välillä jossain töissä ja työharjoitteluis ja tollasis, mut... ain jotain kuukaude päätii, ni ei se sit sit..."*  
(H3, 3.)

*"Välillä jottain työharjoittelua ja tommost noi. Ja ei se oikee... just niinku kavereitte kans hengailuu."*

(H4, 3.)

Katja Komonen (2001, 16–17) käsittelee väitöskirjatutkimuksessaan suomalaista yhteiskuntaa koulutusyhteiskuntana, koska koulutukseen osallistuminen tai sen ulkopuolelle jääminen tai jättäytyminen määrittelee merkittäväällä tavalla nykynuorten elämää. Komosen (emt. 16–17) mukaan koulutus määrittää voimakkaasti myös yksilön sosiaalista asemaa. Samalla kun koulutukseen on pesiytynyt esimerkiksi lukion kasvavan valinnaisuuden myötä yksilöllistymis-retoriikka, vaikuttaa tämä retoriikka vain koulutuksen *sisällä*. Koulutuksen ulkopuolelle jäävät nuoret koetaan ongelmaksi, jotka on saatava takaisin ”normaalille” uralle koulutukseen ja kohti työelämää. (emt. 16–17.)

Nuorten työttömyysturvan kehitys näyttääkin kulkevan lisääntyvän vastikkeellisuuden suuntaan (henkilökohtainen kommunikaatio, Konsultti Oy 2005). Vastikkeellisuuden ytimessä on ajatus passiivisista nuorista, jotka on

---

<sup>15</sup> Perinteisesti epätyypillisinä työsuhteina on pidetty osa-aikaisia ja määräaikaisia työsuhteita. Normi on siis ollut täysipäiväinen ja toistaiseksi voimassa oleva työsuhde. Osa-aikaiset ja määräaikaiset työsuhteet ovat kuitenkin jatkuvasti lisääntyneet siinä määrin, että voi kysyä,

nostettava ylös mitään tekemättömyyden suosta. Läsnä on myös pelko siitä, mitä tietoja ja taitoja nuoret oppivat koulun ulkopuolella. Tämän ajattelun mukaisesti työstä vasten tahtoaan sivuun joutuneiden nuorten parissa on vaarassa kehittyä uusia elämänarvoja, joissa työn tekemisellä ei enää olisi merkittävää roolia. Työttömyyden ja uusien arvojen kautta nuorten on katsottu syöksyvän kohti totaalista ulkopuolisuutta. (Paju & Vehviläinen 2001, 31.) Pajua & Vehviläistä (emt. 45) mukaillen voisikin esittää kysymyksen, kuinka paljon on kyse siitä, että on tärkeää saada nuoret koulutukseen, mutta vielä tärkeämpää saada heidät pois kaduilta?

## Koulutuksen keskeyttämisen ja syrjäytymisen suhde

Käsiteltyämme koulutuksen ja työn suhdetta suuntaamme katseemme koulutuksen keskeyttämisen ja syrjäytymisen yhteyksiin. Koulutuksen keskeyttäminen on nimittäin nähty merkittäväksi osatekijäksi yksilön syrjäytymiseen liittyvässä prosessissa. Jotta saisimme tarkemman kuvan siitä, mistä keskeyttämis- ja syrjäytymisilmiöissä on kyse, meidän on määriteltävä nämä käsitteet. Tämän tutkielman tarpeisiin käyttökelpoinen koulutuksen keskeyttämisen määritelmä on joko yksilön itsensä oppilaitokselle toimittama selonteko opintojen keskeyttämisestä tai oppilaitoksen puolesta tehty päätös opintojen keskeyttämisestä liiallisten poissaolojen vuoksi.

Syrjäytyminen on käsitteenä ongelmallisempi ja tarvitsee lähempää tarkastelua. Mitä syrjäytymisellä tarkoitetaan? Onko syrjäytyminen sama asia kuin marginalisaatio<sup>16</sup>? Kummatkin käsitteet herättävät mielikuvan yhteiskunnan laidoille joutumisesta, sivuun tai varjoon ajautumisesta. Näistä tulkinnoista käy ilmi, että ilmiönä syrjäytyminen tai marginalisaatio määritellään nimenomaan yhteiskunnan keskustasta käsin. Yksilö on syrjäytynyt tai marginalisoitunut suhteessa johonkin, yleisesti normaaliksi luokiteltuun käyttäytymisen ja olemisen tapaan (Silvennoinen 2002, 11). Käsitteenä syrjäytyminen tuntuu viittaavan ikään kuin itsestään, automaattisesti ja tiettyjen, ulkopuolelta määriteltävissä olevien ehtojen täytyessä vääjäämättömästi tapahtuvaan prosessiin. Syrjäytyminen tuntuu myös olevan jotain, joka tapahtuu ihmiselle tämän omasta tahdosta ja tavoitteista riippumatta. Näin ollen syrjäytyminen ei voi olla haluttua ja tavoitteellista, vaan syrjäytyneeksi joutumiseen liittyy pakko tai ainakin omien

---

<sup>16</sup> Suutari (2002, 37) määrittelee marginaalin tilaksi, jossa nuoret ovat syrjässä työyhteiskunnan normatiivisista käytännöistä elämän joidenkin osa-alueiden suhteen. Samalla ”*marginaali on [...] nuorille se paikka tai asema, josta käsin yhteiskunnan jäsenyyttä tavoitellaan ja sosiaalisia sidoksia solmitaan.*” Marginaali on kuitenkin edelleen yhteiskunnan keskustasta määritelty vallan käsite. (emt. 37.)

halujen merkityksettömyys prosessin lopputuloksen kannalta (kts. esim. Paju & Vehviläinen, 33).<sup>17</sup>

Keskeinen osa syrjäytymisen käsitteen problematiikkaa onkin kysymys siitä, voiko syrjäytyminen olla *haluttua, tahallista*? Pajun ja Vehviläisen (2001, 29) mukaan syrjäytymiskeskustelussa useimmiten oletetaan automaattisesti, että syrjäytyneet haluavat takaisin yhteiskuntaan, työttömät haluavat töihin ja niin edelleen. Esimerkiksi työttömyyden ja henkilökohtaisen syrjäytymisen kokemuksen suhde ei kuitenkaan ole yksiselitteinen. Niin sanotun tavallisen, työtä tekevän, keski-ikäisen väestön näkökulmasta katkokset, kuten opintojen keskeyttämiset, palkkatyöhön johtavalla uralla näyttäytyvät työyhteiskunnan valtavirrasta sivuun ajautumisena ja siten syrjäytymisriskinä (Suutari 2002, 32). Ei kuitenkaan ole vaikea kuvitella esimerkkitapauksia, joissa ihmiset ovat työttöminä omasta halustaan (kts. esim. Silvennoinen 2002, 72). Työyhteiskunta on voitu jättää muiden huoleksi joko ideologisen tai elämäntavallisen valinnan seurauksena (kts. esim. Giddens 1991, 6). Toisaalta on voinut käydä niin, että työttömyys on tullut yllätyksenä, tai että työnäkymät valitulla koulutusuralla eivät alun perinkään ole olleet kovin valoisat. Tällöin tottuminen joutilaisuuteen on saanut alkunsa pakosta. Tämä ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, että tämänhetkinen työtätekemättömyyden tila tuntuisi raskaalta ja pakottavalta. Yksilö saattaa hyvinkin nauttia elämästään ilman työtä. Elämä voi olla aktiivista ja monipuolista, joskin lienee myönnettävä, että suhteellinen taloudellinen niukkuus asettaa työttömän toiminnalle selkeitä rajoituksia.

Samalla on muistettava, että vähintään yhtä todellinen mahdollisuus kuin työttömän elämän muotoutuminen aktiiviseksi ja monipuoliseksi, on elämänpiirien

---

<sup>17</sup> Heikki Silvennoinen (2002, 200-201) esittelee Helneen ja Kariston käsitteen *syrjäyttäminen* korostaakseen sitä seikkaa, että kyseinen prosessi tuotetaan tiettyjen sosiaalisten käytäntöjen välityksellä. Näiden käytäntöjen, kuten koulutuksen erotteluonteon, julkilausuttu, tiedostettu tai tahdottu tarkoitus ei välttämättä ole syrjäytymisen tuottaminen. Kyseessä olevat käytännöt perustuvat tiettyihin kyseenalaistamattomiin periaatteisiin, kuten markkinoiden lainalaisuuksiin, ja saavat näin syrjäyttämisen prosessien lopputulokset näyttämään välttämättömiltä, luonnonlainomaisilta kohtaloilta. (emt. 200-201.)

kutistuminen pieniin ja kokemuksellisen avaruuden kannalta melko ahtaisiin raameihin:

”K: *Millane on tavalline arkipäiväsi?*

V: *Hmm. No, herään puolen päivän maissa ja sit... lähtee liikenteeseen ja ehkä tekee jottai ja... sit illal kattoo telkkarii ja menee nukkumaa.”*

(H3, 3.)

Miten syrjäytyminen tulisi määritellä? Onko avainasemassa subjektin itsearvio, vai voiko syrjäytymisleiman antaa joidenkin tiettyjen, objektiivisten kriteerien nojalla viranomaisten ja tutkijoiden toimesta ulkoa käsin (Nyysölä & Pajala 1999, 31)? Ongelmaksi muodostuu myös se, että syrjäytymisen käsitettä tunnutaan usein käytettävän suhteellisen kriittittömästi. Syrjäytyminen vaikuttaa käsitteenä olevan sisällöltään melko epämääräinen. (Paju & Vehviläinen 2001, 33.) Pajun ja Vehviläisen (emt. 241) mukaan syrjäytyminen onkin suhteellinen ja erottelukyvyltään heikko käsite, joka ei sovi asiantuntija- tai tutkimuskäyttöön. Minna Suutari (2002, 87) puolestaan esittää, että syrjäytymis-käsitettä tulisi käyttää ainoastaan suhde-käsitteenä. Tämä tarkoittaa, että käsitettä käytettäessä tulisi aina määritellä, *mistä* elämän osa-alueesta yksilön katsotaan jääneen sivuun (emt. 87).

Kun hyväksytään, ettei syrjäytyminen ole kovin selitysvoimainen käsite yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa, voidaan todeta, ettei käsitteen tämän syvällisempi erittely liene tutkielmani kannalta välttämätöntä. Siksi olenkin päättänyt, että voimme tällä haavaa jättää syrjäytymisen käsitteen huomiotta. Suutarin (emt. 36) mukaan syrjäytyminen ei käsitteenä sovi tutkimuksiin, joissa on tarkoitus tarkastella syrjäytyneiksi ulkopuolelta määriteltyjen elämää heidän omien tulkintojensa kautta. Niinpä meidän ei tarvitsekaan antaa nuorten tilalle erityistä nimeä. Tämä ei silti estä yksittäisten elämän ongelmien esille nostamista tai tarkastelemista suhteessa keskeyttämisen prosesseihin.

Lopuksi on huomattava, että myös koulutuksen *keskeyttäjä* on tietyllä tapaa hankala käsite. Katja Komonen (1999, 119) on kiinnittänyt huomiota käsitteen staattisuuteen, siihen että käsite kuvaa vain yksilön sen hetkistä elämäntilannetta. Keskeyttäjä-käsite tuntuu myös tietyllä tapaa vihjaavan jonkinlaiseen lopullisuuteen, peruuttamattomaan asioiden tilaan. Tämä on ongelmallista, koska nimenomaan tällaisen keskeyttämisen lopullisuuden näkökulman kyseenalaistaminen on eräs tutkielmani päähuomioista. Samalla on syytä muistaa Pajun ja Vehviläisen (2001, 45) kriittinen huomautus siitä, että liian usein ajatellaan yksioikoisen suoraviivaisesti koulutuksessa olemisen automaattisesti takaavan yksilön elämänhallinnan olevan kunnossa. Ongelmista huolimatta olen kuitenkin päättänyt käyttämään informanteistani nimitystä keskeyttäjä, koska juuri opintojen keskeyttäminen on se näitä ihmisiä yhdistävä piirre, joka on tutkielmani kokoavana pohjana. Lisäksi on mainittava, että käyttökelpoisemmalta kuulostavaa opiskelija-käsitettä ei voi hyödyntää, koska kaikki informanttini eivät olleet haastatteluja tehdessäni opiskelijoita.



# ELÄMÄ EPÄVARMUUDEN MAAILMASSA

## Kiihtyvä modernisaatio ja myöhäismoderni yhteiskunta

Sosiologian klassikon C. Wright Millsin (1982 [1959], 7) mukaan ei yksilön elämää eikä yhteiskunnan muutosta voida ymmärtää ymmärtämättä molempia. Mills (emt., 14) jatkaa, että kokemuksemme erilaisissa ja erityisissä ympäristöissä on usein riippuvainen rakenteellisista muutoksista. Koulutukseen ei ole yhteiskunnasta irrallinen, neutraali ilmiö, vaan sitä on tarkasteltava suhteessa kulloiseenkin yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja kulttuuriseen ympäristöön. Tässä luvussa pyrin kuvailemaan sitä yhteiskunnallista tilaa, jonka piirissä yksilöt elävät elämäänsä ja tekevät koulutuksellisia ratkaisujaan.

Aluksi on tarpeen määritellä käyttämäni käsite myöhäismoderni yhteiskunta. 90-luvulla käytiin yhteiskuntatieteessä vilkasta keskustelua nyky-yhteiskunnan luonteesta. Keskustelua käytiin etupäässä postmoderniuden käsitteen ympärillä (esim. Bauman 1996). Muita nyky-yhteiskuntaa kuvaamaan käytettyjä käsitteitä ovat muun muassa refleksiivinen modernisaatio ja riskiyhteiskunta (esim. Beck 1990 ja 1995), notkea moderni (Bauman 2002) sekä kiihtyvä modernisaatio ja myöhäismoderni yhteiskunta (kts. esim. Giddens 1991, 1994 ja 1995). Kulloinkin käytetyt käsitteet ilmentävät käyttäjän painotuksia nyky-yhteiskunnan eri piirteiden suhteen.

Itse olen päätenyt käyttämään tutkielmassani sekä käsitettä myöhäismoderni yhteiskunta että kiihtyvä modernisaatio. Termien keskinäisen suhteen voisi määritellä siten, että käsite myöhäismoderni yhteiskunta viittaa tiettyyn, olemassa olevaan, ihmisten sosiaalisen toiminnan tapojen muodostamaan kokonaisuuteen. Kiihtyvä modernisaatio taas tarkoittaa niitä globaaleja prosesseja, kuten maailmanlaajuista, markkinavälitteistä talousjärjestelmää, jotka tuottavat myöhäismodernin yhteiskunnan kulloisessakin olomuodossaan.

Käsitteistä myöhäismoderni yhteiskunta onnistuu välttämään postmoderni-käsitteen suurimman ongelman. Postmoderni viittaa nimittäin etuliitteellään modernin aikakauden *jälkeiseen* aikaan, joka siis eroaisi laadullisesti aiemmasta, modernin aikakaudesta. Itse katson kuitenkin esimerkiksi nykyisin innokkaan yhteiskunnallisen keskustelun kohteena olevan globalisaatio-ilmion lukemattomine piirteineen ja osa-alueineen olevan vain seurausta teollisen vallankumouksen jälkeisen, niin sanotun modernin aikakauden prosessien kiihtymisestä<sup>18</sup>. En siis oletta kommunismin kaatumisen tuoneen mukanaan Francis Fukuyaman (1992) lanseeraamaa, kuuluisaa historian loppua sen enempää kuin siirtymistä johonkin edellisestä aikakaudesta selkeästi, laadullisesti eroavaan aikakauteen. Niin valtiokommunismia kuin nykymuotoista markkinatalouttakin voidaan mielestäni hedelmällisemmin analysoida modernin aikakauden *tuottamina* tai sen historialliseen kehitykseen<sup>19</sup> liittyvinä ilmiöinä kuin modernin aikakauden muista aikakausista erottavina *tuntomerkkeinä*.

Käsitteenä myöhäismoderni yhteiskunta tuo kuitenkin mukanaan omat ongelmansa. Ensinnäkin käsite näyttää olettavan ajatuksen kehityksen staattisuudesta, siitä että myöhäismodernissa yhteiskunnassa eläminen tarkoittaisi jonkin tietyn pisteen, tietyn tilan saavuttamista. Tämä on ongelmallista, koska epävarmuus ja jatkuva muutos ovat mielestäni myöhäismodernia yhteiskuntaa olennaisimmin määrittävät piirteet. Toiseksi käsite myöhäismoderni yhteiskunta tuntuu viittaavan moderniuden olevan saavuttamassa loppunsa. On epäselvää tarkoittaisiko modernin aikakauden loppu vain siirtymistä johonkin toiseen, modernin jälkeiseen, aikakauteen vaiko maailmanloppua, kuten monet

---

<sup>18</sup> Näitä prosesseja ovat esimerkiksi maailmanlaajuisen hyödyketuotannon organisointi markkinavälitteisesti sekä erilaisten massatuotannon muotojen ja massamittaisen tiedonvälityksen kehittyminen.

<sup>19</sup> Käytän tässä yhteydessä kehityksen käsitettä neutraalin, historiallisen muutoksen merkityksessä. En pyri väittämään, että moderni aikakausi "kehittyisi" jatkuvan edistyksen, elinolojen paranemisen, mielessä. Edistysajattelu oli tyypillistä modernin aikakauden alkuvaiheille. Ainakin sosiologian piirissä nykyajattelua määrittää ennemminkin käsitys modernisaation tuottamista ristiriitaisuuksista, konflikteista ja ongelmista. Tässä valossa ei voida olettaa, että yhteiskunnallinen ja maailmanlaajuinen kehitys veisi jatkuvasti kohti yhä suurempaa vapautta ja parempaa maailmaa kaikille.

yhteiskuntatutkijat ja ajattelijat, Ulrich Beck (esim. 1990) etunenässä, tuntuvat ajattelevan. Modernin yhteiskunnan loppua on kuitenkin sen kehityksen tämänhetkisestä pisteestä mahdotonta ennustaa pitävästi. Niinpä myöhäismoderni yhteiskunta on käsitteenä siinä mielessä käyttökelpoinen, että se tekee moderniuden sisällä eroa modernisaation varhaisen ja tämänhetkisen, myöhemmän kauden välille. Tämä on mielestäni perusteltua, koska varhaisen modernisaation aikakautta ensisijaisesti määrittäneet ilmiöt, kuten massatuotannon ja massaviestinnän synty sekä kapitalistisen ja sosialistisen yhteiskuntamallin kamppailu yhteiskunnallisten arvojen alueella, ovat nykyhetkeen tultaessa joko lakanneet olemasta tai muuttaneet muotoaan radikaalisti.

Samalla kun myöhäismoderni yhteiskunta käsitteenä peilaa modernisaation eri vaiheita ja tämänhetkistä tilaa, kiihtyvän modernisaation käsitteen käyttö antaa mahdollisuuden painottaa modernisaation prosessiluonnetta, sen jatkuvaa itsemuokkautuvuutta. Uskonkin, että näiden kahden käsitteen avulla minun on mahdollista välittää haluamani käsitykset nyky-yhteiskunnan luonteesta.

## Myöhäismoderni yhteiskunta valintojen yksilöllistymisen yhteiskuntana

Seuraavaksi pyrin erittelemään joitakin myöhäismoderniksi kutsutun aikakauden ominaispiirteitä lähinnä henkilökohtaisten valintojen yksilöllistymisen tematiikan kautta. Yhteisön sitovan päätäntävällän ja yhteisen moraalinen rapautuessa yksilöä piinaa Hoikkalan (1998, 154) sanoin ”*tietoisuus mahdollisuudesta tehdä asiat aina toisin*”. Myöhäismodernin aikakauden mukanaan tuoma yksilöllistymisen korostus on puitteina myös koulutuksen institutionaaliselle järjestämiselle sekä erilaisten, yksilöllisten ja ikäpolvispesifien koulutushistorioiden muotoutumiselle. Mielestäni esimerkiksi opiskeluiden organisointiin liittyvän valinnaisuus-retoriikan käytännön toteutuksineen voi nähdä yhteydessä myöhäismodernin elämän yksilöllistymiseen.

Yhteiskuntafilosofi Michel Foucault (1984, 42) löytää valistukseen pohjaavan modernin aikakauden ihmisen määritelmän Baudelairin näkemyksessä taiteesta: moderni ihminen pyrkii ”keksimään itsensä”. Moderni aikakausi ei Foucault'n (emt. 42) mukaan vapauta ihmistä ”olemaan tosi itsensä”, vaan pakottaa tämän ottamaan harteilleen itsensä autonomisena subjektina *tuottamisen* taakan. Yksilö on jäänyt yksin tienristeykseen, josta eteenpäin johtavista lukemattomista poluista hänen on valittava. Samalla hän voi olla varma vain siitä, että valittu tie johtaa uuteen lukemattomien haarautuvien polkujen risteykseen. Näiden reittivalintojen kokonaisuudesta ihmisen on koostettava itsestään mielenkiintoinen yksilö, todellinen persoona. Myöhäismodernissa yhteiskunnassa itsensä toteuttamisesta on tullut kulttuurinen ja yhteiskunnallinen velvollisuus (Silvennoinen 2002, 14).

”Miten elää?” onkin Anthony Giddensin (1991, 14) mukaan myöhäismodernin aikakauden perustava kysymys, johon joudumme vastaamaan päivittäin. Myöhäismodernin ihmisen elinkaari erottuu aiemmasta, tradition määrittämästä sukupolvien syklisestä omaksi, erilliseksi alueekseen, joka vaatii suunnittelua. Elämä on muuttunut kasaksi selvitettäviä ongelmia tai jatkuvasti ratkaisuja

vaativaksi sarjaksi moraalisia ja esteettisiä kysymyksiä. (emt. 146–147.) Minä nähdään työstöä vaativana projektina, josta yksilö itse on vastuussa:

*”We are not what we are, but what we make of ourselves.”*

(Giddens 1991, 75.)

Käsitellessään myöhäismodernin yhteiskunnan luonnetta Giddens (1991, 210–214) tekee erottelun emansipatorisen politiikan ja elämänpolitiikan käsitteiden välille. Emansipatorinen politiikka pyrkii katkomaan tradition kahleet ja vapautumaan hierarkisista valtarakenteista. Emansipatorinen politiikka on elämän mahdollisuuksien politiikkaa, yksilöllisen toiminnan autonomian laajentamisen politiikkaa. Emansipatorinen politiikka oli modernin aikakauden kumousten ja massaliikkeiden politiikkaa. Elämänpolitiikka taas edellyttää tietyn määrän emansipatorisen politiikan kautta saavutettua vapautta. Pohjimmiltaan elämänpolitiikassa on kuitenkin Giddensin mukaan kyse elämän *tyylin* politiikasta. Kun emansipatorinen politiikka pyrkii mahdollisuuksien lisäämiseen, elämänpolitiikka on valintojen tekemistä näiden mahdollisuuksien joukosta. Elämänpolitiikka on myöhäismodernin yhteiskunnan politiikkaa. (emt. 210–214.) Se on itsensä toteuttamisen politiikkaa, jossa yksilö kiinnittyy valintojensa kautta globaaleihin rakenteisiin (Giddens 1994, 90).

Zygmunt Bauman (1995) painottaa valintojen tekemisen esteettisen ulottuvuuden sijasta valintojen moraalista aspektia. Baumanin (1995, 100) mukaan nyky-yhteiskunnassa moraaliset asenteet ovat siirtyneet sosiaalisten ja systeemisten rakenteiden piiristä elämänpolitiikan yksilöityneelle alueelle. Yksilön vapautuminen yhteisöllisen riippuvuuden ja kontrollin säikeistä on johtanut siihen, ettei yksilön identiteettiä Baumanin (2002, 42) mukaan enää oteta annettuna, vaan identiteetin rakentaminen mielletään jokaista koskevaksi, yksilölliseksi tehtäväksi. Ihmisen elämää koskevat valinnat on yksityistetty. Valintojen tekemisestä on tullut yksilöllisen vapauden ja identiteetin rakentamisen määre. Ihminen joutuu myös kantamaan vastuun valinnoistaan koostuvasta

identiteettiprojektistaan sekä valintojensa seurauksista. On huomattava, että valintojaan tehdessään yksilö on vastuussa myös niistä seurauksista, joita ei alun perin haluttu, tarkoitettu tai edes osattu ennustaa. (Bauman 1995, 238 ja Bauman 2002, 42.) Koulutuksen kohdalla tämä tarkoittaa esimerkiksi riskiä siitä, että maailmantalouden suhdanteet muuttuvat ja yhteiskunnallinen kehitys muuttaa suuntaa siten, ettei yksilöllä valitsemastaan koulutusohjelmasta valmistuessaan ole mahdollisuutta työllistyä, koska kyseisen alan työt ovat vaihtaneet paikkaa tai lakanneet kokonaan olemasta.

Siinä missä Giddens (1991, 214, 223) on korostanut myöhäismodernin, autonomisen yksilön itsensä toteuttamiseen tähtääviä, omien mieltymyksiensä pohjalta tekemiä, moraalisia ja esteettisiä valintoja, on Ulrich Beck (esim. 1990) korostanut myöhäismodernin yksilön toiminnan tarkoittamattomia seurauksia, joihin Baumankin edellä viittasi. Beckin (emt. 120) mukaan 1900-luvun jälkipuolelta alkanut aikakausi erottuu kaikista sitä edeltäneistä aikakausista siinä, että edistyksen ja tuhon mahdollisuus kietoutuvat yhteen ekologisen itsensävaarantamisen kautta. Olennaista on huomata, että tuhon mahdollisuus ei välttämättä piile toiminnan tarkoitetuissa päämäärissä, vaan joko laskennallisesti ulkoistetuissa *riskeissä* tai etukäteen täysin ennakoimattomissa, toiminnan sivutuotteena syntyneissä lopputuloksissa<sup>20</sup> (emt. 17, 120).

Beckin kuvaamassa myöhäismodernissa maailmassa yksilö joutuu tekemään ratkaisujaan epäselvyyden ja hämäryyksien häiritessä vaihtoehtojen vertailua ja päätöksentekoa. Yksilö on vapautettu teollisen yhteiskunnan alkuvaiheiden jäykkyydestä kohtaamaan lukemattomia erilaisia, keskenään ristiriitaisia ja jatkuvasti yhteen kietoutuvia, globaaleja ja henkilökohtaisia riskejä. Länsimaissa tämä vapautuminen tapahtuu muun muassa laajenevan koulutuksen ja

---

<sup>20</sup> Esimerkkinä laskennallisesta riskistä voi toimia vaikkapa ydinvoima. Ydinvoiman käyttö perustuu muunmuassa erilaisiin laskelmiin suuronnettomuuden mahdollisuudesta ja radioaktiivisen aineen säilytykseen käytettävältä varastolta vaadituista ominaisuuksista. Esimerkiksi ennakoimattomasta, toiminnan sivutuotteena syntyneestä vaikutuksesta käy talidomidi-lääke, joka raskaana oleville naisille annettuna aiheutti osassa syntyvistä lapsista epämuodostumia.

työmarkkinoiden joustavuusvaatimusten määrittämän, nykymallisen hyvinvointiyhteiskunnan puitteissa. (Beck 1995, 19–20). Kollektiivisten merkityslähteiden, kuten luokkatietoisuuden, rapautuessa Beckin yksilö jää tekemään valintojaan paljon yksinäisempänä ja huomattavasti pelottavamassa maailmassa kuin Giddensin itsensä toteuttaja. Yksilöltä odotetaan yhä varhemmin päätöksiä vaikeissa ja riskialttiissa elämäkerrallisissa valintatilanteissa, jotka ennen ratkaistiin kylä- tai perheyhteisöissä. Samalla päätösten mahdolliset seuraukset ovat suurelta osin hämärän peitossa. Kun kollektiivisiä varmuuksia ei enää ole, on jokaisen etsittävä varmuutensa itse ja yritettävä uskoa niihin. (emt. 20, 27–28.)

Toisin sanoen, vastuu oman elämäkertansa suunnittelemisesta ja kirjoittamisesta on Beckin (1995, 27) mukaan siirtynyt yksilölle itselleen. Elämäkertaa laadittaessa on usein tarvetta kumille: aiempia tapahtumia pyyhitään pois, niiden merkitystä arvioidaan uudelleen ja ne kirjataan henkilökohtaisen historian osiksi uudessa muodossaan. Samalla elämäkerta sisältää myös tulevaisuuteen suuntautuvan luvun, jossa yksilöprojektia kehitellään tämänhetkisten näkemysten pohjalta. Yhtälailla myös tulevaisuusosio kokee uudelleenmuokkausta vaihtuvien elämäntilanteiden valossa.

Anthony Giddens ja Ulrich Beck korostavat kumpikin omalla tavallaan yksilön vapautumista sosiaalisten rakenteiden velvoitteista ja yksinäisyyttä suurten päätösten edessä. Samalla on kuitenkin hyvä muistaa, että esimerkiksi sosiaaliluokan merkitys on vähentynyt lähinnä subjektiivisen kokemuksen tasolla (Komonen 2001, 40). Esimerkiksi yksilöiden koulutus- ja ammatinvalintoihin vanhempien koulutuksella, ammatilla ja ansiotasolla on yhä vaikutusta (emt. 40). Sosiaalisilla rakenteilla on ohjaava merkityksensä, vaikka lopulliset valinnat ja vastuu niistä onkin säilytetty yksilön omille harteille.

Giddensin ja Beckin näkemykset eivät mielestäni välttämättä ole toisiaan poissulkevia. Kyse on ennemminkin painotuseroista: kun Giddens korostaa

valintojen tekemistä ja vapautta, kiinnittyy Beckin huomio välttämättömyyksiin ja valintojen seurauksiin. Voidaan ajatella, että Giddensin esittelemä elämänpolitiikointi valintojen tekemisenä on muodostunut myöhäismodernin yhteiskunnan kansalaisen vapaudeksi mutta myös *velvollisuudeksi* (Beck 1995, 29). Beck (kts. esim. 1995) painottaakin kirjoituksissaan tämän velvollisuuden toteuttamisen raskautta.

Toisin kuin Giddens tuntuu tekevän, Beck ei pidä elämänpoliittisia valintoja pelkästään tyyliseikkoina. Beckin ajattelussa korostuvat valinnoista seuraavat erilaiset, konkreettiset seuraukset. Esimerkiksi tietyn koulutusalan valintaa ei ole mahdollista tarkastella tyhjentävästi pelkkänä valitun elämäntavan ilmentäjänä tai tietyn alakulttuurin piirissä arvostettuna koulutussuuntauksena. Koulutusalan valinta avaa yksilölle ovia tiettyjen yhteiskunnallisesti määriteltyjen mahdollisuuksien täyttämiseen. Samalla valinta rajaa tietyt mahdollisuudet yksilön ulottumattomiin. Lisäksi Beck (emt. 29) muistuttaa, ettei yksilöllistyminen oman elämänsä käsikirjoittamisen pakoksi ymmärrettynä perustu yksilöiden yhdessä tekemiin, vapaisiin päätöksiin, vaan modernisaation pysäyttämättömyyden ja automatisoituneeseen etenemiseen. Yksilöllistymistä ei siis voi valita, se tapahtuu. Myös yksilöllistymisen *vastustaminen* on yksilöllinen valinta.



## Epävarmuus ja koulutusvalinnat

Zygmunt Bauman (2002, 46) esittää Ulrich Beckin kanssa samansuuntaisia ajatuksia kirjoittaessaan, että nyky-yhteiskunnassa riskejä tuotetaan sosiaalisesti, mutta velvollisuus ja tarve selviytyä niistä on yksilöllistetty. Siten yksilöllistetyssä yhteiskunnassa myös mahdolliset pettymykset on nieltävä yksin (Silvennoinen 2002, 200). Yksilöiden oletetaan hallitsevan riskialttiin muutoksen kehityssuuntia, vaikka moderni yhteiskunta on monimutkaistunut ja eriytynyt tasolle, jolla yksilön on mahdotonta tehdä päätöksiään vastuullisesti eli päätöstensä kaikki mahdolliset seuraukset tuntien ja niiden merkitystä harkiten<sup>21</sup>.

Koulutusvalintojaan tekevien nuorten harteille on säilytetty vaatimus nyky-yhteiskunnan muutosten ymmärtämisestä tilanteessa, jossa asiantuntijatkin joutuvat myöntämään ehdottomasti paikkansapitävien ennustusten laatimisen mahdottomuuden. (Beck 1995, 20.) Omia odotuksia ja mahdollisuuksia on vertailtava vaikeasti ennakoitavissa olevaan yhteiskunnalliseen kehitykseen. Eläminen myöhäismodernissa yhteiskunnassa vaatiikin nuorelta taidokasta oman elämänsä asiantuntijana toimimista tai sitten joustavaa kykyä hyödyntää yhteiskunnan asiantuntijoita (Paju & Vehviläinen 2001, 46).

Tekemissäni haastatteluissa löytyi yksilöitä, jotka esittivät koulutuksen keskeyttämisen rationaalisen harkinnan pohjalta tehtynä ja oman elämän suunnan korjaamiseen tähtäävänä, elämänpoliittisena ratkaisuna. Näiden informanttien itsestään kertomissa tarinoissa keskeyttäminen asettui

---

<sup>21</sup> Tällä on vaikutuksensa myös tieteellisen työn tekemiseen. Beck (1990, 177) yhdistää yhteiskunnan mekanismien yhä lisääntyvän monimutkaistumisen myös sosiologian kriisiin, joka on johtanut siihen, että jokainen sanottu sana nostaa ratkaisujen sijasta esiin vain uusia kysymyksiä. Klaus Weckroth (1992) on puolestaan teoksessaan *Mustavalkoista sosiaalipsykologiaa* pyrkinyt valloittamaan takaisin äärirelativistiseen jossitteluun hukattua perustellun mielipiteen mahdollisuutta. Weckroth (emt. 37) peräänkuuluttaa intoa "[...] *sanoa jostakin jotakin vaikkei kaikkea tietäisikään.*" Weckrothin (emt. 37) mukaan modernisaation myötä kehittynyt sosiaalitiede on päätyntyn liikkeen lamauttavaan umpikujaan, jos otetaan todesta vaatimus ottaa tutkimuksissa huomioon kaikki, mitä tietystä aiheesta on sanottu sekä kaikki näitä ajatuksia vastaan suunnattu kritiikki. Niinpä hän peräänkuuluttaakin "mustavalkoista tutkimusta" sosiaalipsykologista ja sosiologista mielikuvitusta vapauttavana tapana olla kiinnittämättä huomiota kaikkiin yksityiskohtiin yhtä aikaa. (emt. 46.) Yhteiskuntatieteen piirissä tuotetut lausunnot tulisi siis nähdä näkökulman valinnan kysymyksinä.

merkitykselliseksi osaksi elämäntulkua, jonka kautta on tavoiteltu ja saavutettu jokin toivottu asioiden tila.

*”Ku lähdin sit [kesken jääneiden laivakokkiopintojen aikana] ottamaa selvää tämmösist eri vaihtoehtoista sillee hyvissä ajoin [...] sit mä jotenkin katoin vaa parhaammaks mennä sinne merkonomipuolelle. Katsoin sen ittelleni sopivaks.”*

(H7, 2.)

Toisaalta erottuivat keskeyttäjät, jotka olivat lausumiensa mukaan tehneet päätöksensä ikään kuin hetken mielijohteesta tai ainakin harkitsematta loppuun saakka tehtyjen päätösten seurauksia.

*”H: No, miltä sit tuntu, ku olit lopettanu?”*

*V: No emmätiä, aluks iha hyvälle. Sit joskus puale vuade, vuade pääst alko hiuka miettii... olis siel voinu ollakki.”*

(H3, 3.)

*”H: Päädytkö tähä lopettamispäätökseen hitaasti vai nopeasti?”*

*V: Mm... se tuli no aika nopeest periaattees sellatte. Vähä liianki äkkii [naurahtaa].*

*H: Nii. No, miltä sit sen lopettamisen jälkeen tuntu?”*

*V: No emmäsiittiä. Aika tylsää... rupes olemaa.*

*H: Joo. Kestiks kaua ennenku rupes olee tylsää?”*

*V: No, eei se nyt sillai kovi kauaa kestäny.”*

(H4, 3.)

Nyky-yhteiskunnassa nuorten on suuntauduttava ajatukseen siitä, ettei kerralla opiskeltu ammatti välttämättä takaa varmuutta ja toimeentuloa loppuelämäksi, vaan että edessä saattaa vielä olla uudelleen kouluttautuminen. Lisäksi kouluttautumisen pätkät saattavat vuorotella erilaisten työsuhteiden kanssa.

(Kivekäs 1997, 47, 55.) Nykyään niin sanotusti normaalit eli kokopäiväiset ja toistaiseksi voimassa olevat työsuhteet ovatkin nuorten keskuudessa harvinaisia (Nyysölä & Pajala 1999, 48). Anneli Pohjola (1997, 145) esittää ajatuksen uudenlaisesta, yhteiskunnallisesta keräilytaloudesta: toimeentulo ei välttämättä ole enää pysyvää, tasaista ja ennakoitavaa, vaan se on hankittava monista eri lähteistä erilaisia, eripituisia ja –muotoisia työsuhteita, yrittämistä ja sosiaaliturvaa hyödyntäen. Työelämässä eilisen epätyypillisestä on siis tulossa tämän päivän tyyppillistä. Nuorten elämää leimaa vuoristoratamaisessa muutoksessa mukana pysyttelemisen pakko (Paju & Vehviläinen 2001, 65).

Bauman on huolissaan siitä, että myöhäismodernissa yhteiskunnassa, jossa suuret kertomukset ovat joutuneet vastakkain lukemattomien, omista lähtökohdistaan yhtä perusteltujen kertomusten ja tulkintojen kanssa, eettiset ongelmat ja ratkaisut on jätetty markkinoiden huolehdittaviksi (Bauman 1995, 4.). Oikean ja hyvän elämän kysymykset ovat muuttuneet kaupallisiksi ja teknisiksi (Roos ja Hoikkala 1998, 9). Kukaan ei kuitenkaan opi käsityksiä oikeasta ja väärästä eristyksissä muista ihmisistä (Lehtonen 1998, 231). Näin ollen yksilöt joutuvat väärässä olemisen pelosta riippuvaisiksi erilaisista eettisistä asiantuntijoista (Bauman 1995, 12).

Samoin kuin eettisissä ongelmissa, on koulutusvalintojen kohdalla. Yksilöä ajatellaan valistuneena kuluttajana, joka koulutusmarkkinoilla shoppaillen pyrkii löytämään tarjonnan seasta itselleen parhaan ja edullisimman vaihtoehdon. Tarjolla on yhtä ja toista, kolmatta ja neljättä koulutusohjelmaa, joita niiden edustajat kauppaavat toistaan tärkeämpinä. (kts. esim. Silvennoinen 2002, 17.) Omat mausteensa koulutusohjelmakeitokseen tarjoavat opinto-ohjaajat, joilla on omat näkemyksensä valittavissa olevista kouluista, linjoista ja kunkin yksilön mahdollisuuksista ja edellytyksistä kunkin valinnan suhteen. Omat näkemyksensä tekevät usein tiettäväksi myös vanhemmat samoin kuin muut sukulaiset ja ystävät, joiden mielipiteillä saattaa loppujen lopuksi olla suuri merkitys koulutusvalintoja tehtäessä.

Koulutuksellisen asiantuntijuuden kentällä kunkin sanansa sanojan mielipiteen painoarvo vaihtelee valinnan edessä kärvistelevän valitsijan henkilökohtaisten arvostusten mukaan. Näiden erilaisten lausuntojen evästämänä valitsija joutuu punnitsemaan henkilökohtaisia halujaan ja kykyjään. Hänen on pohdittava myös valitsemansa alan tämänhetkisiä ja tulevaisuuden näkymiä. Lisäksi koulutusvalinnoissa on otettava huomioon erilaisten valintojen mahdollistamat jatkokoulutusvaihtoehdot. Baumanin (2002, 47) sanoin:

*"[...] toisten seura opettaa ennen kaikkea, että ainoa palvelus, jonka seura kykenee tarjoamaan, on neuvo siitä, miten kukin selviytyy omasta parantumattomasta yksinäisyydestään ja tieto siitä, että jokaisen elämä on täynnä riskejä, jotka täytyy kohdata ja voittaa yksin."*

Koulutuksellisten valintojen, niin kuin koko elämänsä ohjaamisen, viime kädessä täysin yksilöllistä vastuuta ei kukaan voi nostaa nuoren hartioilta pois. Näitä nimellisesti vapaita valintoja on jokaisen kohdallaan välttämättä tehtävä. Niinpä koulutusvalinnat voidaan aivan yhtä hyvin nähdä myös pakkoina elämässään eteenpäin haluavalle, peruskoulunsa 15- tai 16-vuotiaana päättävälle, nuorelle. Oman elämän luotsaamisen ongelmallisuus tuntuu monien kohdalla kiteytyvän hankaluuteen löytää itseään kiinnostava ammatti tai ylipäätään kiinnostuksen kohde, jonka suhteen voisi olla intohimoisen tosissaan.

*"[...] ku mä en oo oikee ikinä keksiny viäl, mikä mua kiinnostais ihan täysin niinku että... aina ollu pakko tehdä jotai."*

(H3, 3.)

## PAKKOJA JA VAPAUKSIA KOULUTUSYHTEISKUNNASSA

### Nuoruus ja institutionaalinen elämäntilanne

Samoin kuin muut yhteiskunnalliset ilmiöt, myös nuoruus voidaan nähdä sosiaalisena konstruktiona. Ei siis ole olemassa mitään universaalia nuoruuden määrittelyä, vaan nuoruuden tulkinta ikäkauteina ja tähän ikäkauteen sisällytettävät erilaiset käyttäytymismuodot vaihtelevat suuresti eri yhteiskuntien välillä ja saman yhteiskunnan sisällä eri aikoina (kts. esim. Paju & Vehviläinen 2001, 35). Nuoruus konstruoidaan yhteiskunnallisena ilmiönä suhteessa aikuisuuteen. Nuoruuden sosiaalinen rakentuminen voidaan nähdä myös valtakysymyksenä: useimmiten nuoruus määrittellään aikuisuuden perspektiivistä edustamaan lapsuuden ja aikuisuuden välistä tilaa. Tämän siirtymäkauden menestyksellä läpäisy tietyt rituaalit, kuten juuri koulutus, suorittamalla oikeuttaa aikuisuuden statuksen. Nuoruuteen virallisesti liitetyt instituutiot kuten koulutus ja kasvatus sekä epäviralliset instituutiot, kuten vanhempia vastaan kapinointi ja erilaiset nuorisokulttuurit tukevat aikuisuuteen saapumista tai ”kypsymistä”. (Nyyssölä & Pajala 1999, 11.)

Katja Komosen (2001, 33) näkökulmasta nuoruuden kulttuurinen määrittely on osa laajempaa institutionaalisen elämäntilanteen määrittelyä. Institutionaaliseen elämäntilanteeseen sisältyy esimerkiksi käsitys siitä, milloin ja miten kauan kouluja käydään (emt. 33). Komonen käyttää siis institutionaalisen elämäntilanteen käsitettä kuvaamaan yksilön elämäntilanteeseen liittyviä kulttuurisia odotuksia:

*”Institutionaaliseen elämäntilanteeseen sisältyy moraalisesti latautuneita käsityksiä siitä, miten elämäntilanteen on suotavaa edetä.”*

(Komonen 2001, 33.)

Institutionaalisen elämänkulun perspektiivistä koulutuksen keskeyttäjä näyttäytyy meritokraattisen koulutuskilpailun häviäjänä. Toisaalta koulutuksen keskeyttämisen on nähty symboloivan kapinaa koulutus- ja työyhteiskunnan arvoja vastaan. (Komonen 2001, 20.) Myös vallitseva koulutus- ja työelämäkulttuuri sekä näitä ilmentävät yhteiskunnalliset käytännöt heijastavat käsitystä institutionaalisesta elämäkulusta: peruskoulun jälkeinen jatkokoulutus on käytännössä välttämätöntä työn saannin kannalta, vaikkei tätä ole kirjattu mihinkään valtiollisiin säädöksiin tai määräyksiin (Puuronen 1997, 156). Samalla on hyvä pitää mielessä, ettei kyse kuitenkaan ole pelkästään kulttuurin sisältämistä, suositelluista toimintatavoista, vaan yksilön elämäkulkua pyritään muokkaamaan institutionaalisen elämänkulun suuntaan myös lainsäädännön avulla. Samoin institutionaaliset toimijat, kuten työvoima- ja sosiaalitoimisto, pyrkivät niille tarjoutuvien mahdollisuuksien puitteissa hyvinkin aktiivisesti sysimään nuoria institutionaalisen elämänkulun uomaan. (Komonen 2001, 33.)

## **Aiempien koulutusvalintojen ja koulumenestyksen vaikutus koulutusmahdollisuuksiin**

Vaikka yksilön valittavissa olevat mahdollisuudet olisivat teoriassa rajattomat, käytännössä jokaisen henkilökohtainen historia rajoittaa valinnanmahdollisuuksia. Aiemmat koulutusvalinnat siis rajaavat valittaviksi tarjoutuvia jatkokoulutusnäkyviä. Selkeästi mitattavissa oleva koulumenestys tarjoaa myös hyvän esimerkin siitä, kuinka yksilön elämäkerta vaikuttaa hänen tuleviin mahdollisuuksiinsa. Seuraava haastatteluaineistosta poimittu esimerkki ilmentää hyvin sekä aiemman koulumenestyksen vaikutusta todellisten valinnanmahdollisuuksien horisonttiin että ulkopuolisten toimijoiden vaikutusta nuorten koulutusratkaisuihin:

*”V: No, merkonomi-linja oli semmone, ku meitä mutsi välttämät halus peruskoulu jälkee, et mä hakisi johonki. Mä ite olisi halunnu autopualel tai jonnekki, mut mä en päässy ku merkonomi-linjal. Sinne oli sit pakko mennä[...]*

*H: Ni sinne autopualel sä et sit olis päässy vai?*

*V: Ilmeisest e, ku se oli viimeisen vaihtoehton toi merkonomi-linja[...]*

*H: No, ku sä sanoit, et teitä äiti oli sitä sanonu, et pitää hakee, ni olisiksä ite jättäny välii?*

*V: Joo, emmää olis kyl menny siihe ollenkaa. Ei mua kiinnosta kaupallise aineet ollenkaa.”*

(H6, 2.)

Koulumenestyksen valintamahdollisuuksia kaventava vaikutus näkyy haastatteluaineistossani vielä selkeämmin siinä, kuinka yhteishaussa viiteen paikkaan hakenut nuori hyväksytään vain hänen viimeiselle sijalleen asettamaan Oppilaitokseen, joka sijaitsee Pikkukaupungissa monen kymmenen kilometrin päässä hänen nykyisestä asuinpaikastaan. Aiempi heikko koulumenestys on siis

sulkenut ovet kiinnostavammiksi koettuihin koulutuspaikkoihin jo peruskoulusta lähdeettäessä.

*”Ku peruskoulusta pääsin, ni mul oli tehtävä hakupaperit mahdollisimman moneen paikkaan. [Pikkukaupunki] oli VIIMESÄ vaihtoehtona ja sielt tuli ensimmäisenä laput kotiin, että tervetuloa. Et siin ei paljo ollu mitää vaihtoehtoi. Muute siihe ois tullu sit taas välivuosi.”*

(H8, 3.)

Zygmunt Bauman (2002, 108) kirjoittaa yksilöiden identiteettihoppailusta ja käyttää vertauskuvana ostoskeskushoppailua, jossa voi poimia yhden esineen yhdestä kaupasta ja toisen toisesta. Seuraavan vertauksen voi ymmärtää myös bourdieulaisittain, koulutuksellisen tai sivistyksellisen pääoman kentällä tapahtuvaksi:

*”Kaikki vaihtoehdot eivät ole realistisia, ja realististen vaihtoehtojen määrä ei ole suoraan verrannollinen valittavina olevien esineiden määrään vaan siihen, miten paljon rahaa valitsija voi ostoksiinsa käyttää. [...] Mitä enemmän vaihtoehtoja rikkailla näyttää olevan, sitä sietämättömämpää kaikille on elämä, jossa ei voi valita.”*

(Bauman 2002, 108–109.)

Aiemmista opinnoistaan hyvin suoriutuneelle jatkokoulutusmahdollisuudet ovat huomattavasti laajemmat, niin aiemmin omaksutun oppiaineksen ja opiskelutekniikoiden vuoksi kuin mitattavissa olevan, hyvän koulumenestyksen mahdollistamana. Huono koulumenestys sen sijaan saattaa pahimmillaan rajata valittavissa olevat, realistiset mahdollisuudet hyvin vähiin, etenkin jos ei ole halukas muuttamaan koulutuksen perässä. Beckiä (1995, 30) mukaillen: yksilöistä puristetaan koulutusvalintojen kohdalla mahdottomia päätöksiä vaikka väkisin, väkisinkin ongelmiin johtavien ehtojen vallitessa.



Nykyäänkin vaikuttaa paikkansapitävältä Ivan Illichin (1972, 25) ajatus siitä, että oppiminen ja yhteiskunnallisen aseman määräytyminen valetaan koulutuksen yhteyteen. Vanhempien tuleekin alkaa huolestua lastensa tulevaisuudesta viimeistään peruskoulun ensimmäistä luokkaa aloitettaessa. Tästä eteenpäin arvosanat ja koulumenestys määrittävät yksilölle tulevaisuudessa valittaviksi tarjoutuvia mahdollisuuksia. Nykyisessä elinkautisen opiskelun yhteiskunnassa on mahdollista korottaa numeroita ja opiskella vielä vanhemmallakin iällä. Koulusta pitämättömille nämäkään mahdollisuudet eivät näyttäydy armona.

Koulutukseen osallistumisesta on tullut institutionaaliseen elämäntapaan kuuluva, kaikkia yhteiskunnan jäseniä koskeva velvollisuus tai ainakin vakava suositus, mikä käy ilmi esimerkiksi elinikäisen oppimisen käsitteen tämänhetkisestä muodikkeudesta. Komonen (1999, 125) kirjoittaa raflaavasti ”elinkautisen oppimisen pakkokoulutusprosessista”. Onkin mielenkiintoista huomata, että merkittävässä osassa kasvatustieteellistä kirjallisuutta elinikäisen oppimisen ajatusta käytetään suhteellisen kriitikittömästi. Esimerkiksi Kivekäs (1997, 42) kirjoittaa:

*”Jatkuva kouluttautuminen on ihmisille uusi elämän sisältö ja tarkoitus, jolloin koulutuksella on myös muunlaista itseisarvoa: koulutuksesta on tullut ihmisen itsensä rakennusväline.”*

Silvennoinen (2002, 14) korostaa kielen, ajattelun ja toimintatapojen yhteyksien analysoinnin tärkeyttä koulutuksen sosiologialle. Edellisen lainauksen kaltainen muotoilu hämärtääkin mielestäni koulutukselle ja kouluttautumiselle annetun itseisarvon yhteydet tiettyyn sivistystä ja koulutusta arvostavaan elämäntapaan. Koulutuspelin voittajia ovat yksilöt, jotka osaavat luovasti ja joustavasti käyttää hyväkseen olemassa olevia koulutusmahdollisuuksia. Vaikka nykyistä koulutusyhteiskuntaa tarkasteltaessa onkin todettava, että valmiudesta oppia ja omaksua uusia taitoja on muodostumassa edellytys työelämässä pärjäämiselle,

ei liene kuitenkaan yksiselitteisen selvää, että kaikki nauttivat opiskelusta ja saivat siitä mielekästä sisältöä elämäänsä (Esping-Andersen 2002, 21).

Palataan vielä koulutusvalintojen määräytymiseen pakon kautta: väistämättä herää kysymys opiskelun subjektiivisesta mielekkyydestä, jos ainut ala, jolle opiskelemaan pääsee, on ala, jota ei välttämättä ole alun perinkään ollut mitään halua lähteä opiskelemaan. Alalle on siis päädytty vain sen tähden, että viiteen eri paikkaan on pakko hakea. Samoin vaatii melkoista motivaatiota aloittaa ja jatkaa opiskelua tuntemattomassa kaupungissa, kun tämä edellyttää suuria elämänmuutoksia ja etenkin paikkaan sitoutumattomia sosiaalisia kompetensseja.

*”Et mä olin niinku just muuttanut [Pikkukaupunkiin]. Et mul oli niinku oma kämpä ja näin pois päin, ni ei mul ollu... mä olin niinku ihan nolasta aloittanu. Et ei mulla siellä paljon mitään kavereitakaan ollu [...] Kyl siin välil tuli aika ahdas... olotila, sillan tällön. Kävelee kaupungin läpi vartissa. Siin se.”*

(H8, 4.)

Edellä mainitut seikat tuovat uutta väriä opiskelun keskeyttämisen tarkastelemiseen. Mielestäni toisinaan olisi aiheellista esittää kysymys ”pystyisinkö minä tuohon” tai ”haluaisinko minä tehdä noin”, kun tarkastellaan nuorten päätymistä eri opiskelualoille ja heidän jaksamistaan näillä aloilla. Nuorten, kuten muidenkin työttömien, oletetaan olevan halukkaita ja valmiita tarttumaan välittömästi mihin tahansa koulutus- tai työpaikkaan, vaikkei tarjottu paikka vastaisi lainkaan omia odotuksia ja suunnitelmia (Suutari 2002, 30).

## **Pakkokoulutuksen yhteiskunta?**

Myöhäismodernin yhteiskunnan elämänpolitisoituminen ei ole tehnyt tarpeettomaksi institutionaalisen elämänkulun käsitettä. Nuoret joutuvat peilaamaan itseään yhteiskunnallisia odotuksia vasten esimerkiksi sen suhteen, kuinka paljon koulutusta tulisi hankkia ja missä vaiheessa tulisi siirtyä työmarkkinoille. Nuorten hyväksyttävää käyttäytymistä koskeva kulttuurinen säännöstö on saanut virallisen muotoilun esimerkiksi työmarkkinatukea koskevaan lakiin vuosina 1996 ja 1997 tehtyjen muutosten myötä (Silvennoinen 2002, 35). Tämä muutos pakottaa työtä tai tutkintoa vailla olevat alle 25-vuotiaat nuoret hakeutumaan koulutukseen tai työharjoitteluun työmarkkinatuen menettämisen uhalla. Myös tarjotun koulutuspaikan vastaanottamisesta kieltäytyminen johtaa työmarkkinatuen katkaisemiseen. Tämä virallistettu vaatimus voidaan käytännössä nähdä myös oppivelvollisuuden laajentamisena koskemaan kaikkia alle 25-vuotiaita. Samalla nuoret on mielipidettä kysymättä sidottu osaksi koko kansakunnan läpäisevää elinikäisen oppimisen projektia. Työmarkkinalain muutos onkin joidenkin ryhmien kohdalla tulkittu pikemminkin yhteiskunnallisen sääntelyn ja kontrollin keinoksi kuin henkilökohtaisen kasvun edesauttajaksi. Samalla on kuitenkin hyvä muistaa, että monelle päättämättömälle tai epätietoiselle nuorelle koulutus toimii turvapaikkana, jonne voi paeta työvoimaviranomaisten ja sukulaisten painostusta. (Komonen 2001, 33, 248 ja Komonen 1999, 118, 125.)

Koulutusyhteiskunnassa koulutus oletetaan ennalta yksilölle hyödylliseksi ja tarpeelliseksi riippumatta tämän omista arvoista ja mielipiteistä. Kun elämä myöhäismodernissa yhteiskunnassa mielletään yksilölliseksi projektiksi, koulutus on nähty yleispäteväksi keinoksi viedä sitä kohti päämäärää (Silvennoinen 2002, 16). Oman elämänprojektin kehittämisen lisäksi koulutus on nähty myös pienen kansakunnan avaimeksi menestykseen. Itsensä kehittämiseen, oman elämäkertansa kirjoittamiseen liittyvä moraalinen velvoite käydä koulua yhdistyy siis velvoitteeseen turvata ja edistää isänmaan hyvinvointia:

*”Koulutuksen laajeneminen on nähty useimmiten suoraviivaisen hyvänä asiana. Mitä enemmän koulutusta järjestetään, sen kehittyneempi koulutusjärjestelmä on, sitä korkeampi on kansakunnan hyvinvointi ja sitä parempi paikka yhteiskunta on jäsenilleen.”*

(Komonen 2001, 41.)

Marja Kivekäs kiinnittää huomiota siihen, että koulutuksesta on tullut osa työllisyyspolitiikkaa ja työttömyyden hoitamista (Kivekäs 1997, 55). Myös Leena Viinamäki (1997, 10) huomauttaa, että tällä hetkellä koulutus kantaa myös sellaisia sosiaali- ja työvoimapolitiittisia tehtäviä, jotka eivät sille kuulu. Silvennoisen (2002, 25) mukaan yhteiskunnan rakenteellisia muutoksia pyritään käsittelemään koulutuksen välityksellä. Koulutus toimii yhteiskunnan kannalta myös työvoiman ylijäämävarastona, jonka avulla kontrolloidaan työvoiman tarjontaa suhteessa työvoiman kysyntään (Kivekäs 1997, 55).

Monet haastatellut tuntuivat sisäistäneen työyhteiskunnan etiikan, jonka mukaan ei ole sosiaalisesti hyväksyttyä kuluttaa aikaansa tekemättä mitään ”järkevää”<sup>22</sup>. Useassa haastattelussa nousi esille ajatus siitä, että opiskelemaan on lähdetty, koska jostainhan sitä on tehtävä, kotonakaan ei voi loppuikänsä maata.

*”Oli se vähä niinko ontto olo... et olisko jottai tärkeempääki tekemist, et ku olla vaa.”*

(H2, 4.)

Samalla haastatellut koulunkeskeyttäjät tuntuvat uskovan koulutuksen lupaukseen työllistymisestä ja arvostavan eniten juuri koulun kvalifioivaa funktiota.

---

<sup>22</sup> Mielestäni on kuitenkin liian kynnistä ja haastateltujen omat lausumat huomioon ottaen yksioikoista olettaa, että koulutukseen lähteminen olisi seurausta ainoastaan ulkoisesta painostuksesta ja sisäistetyistä työyhteiskunnan moraalisisistä vaatimuksista. Lienee helppo uskoa,

H: *Mitä opiskelu sinulle merkitsee?*

V: *Kyl se oikeestaan aika paljo merkittee. Kyl sen huamas sit sen jälkee, ku sen lopetti ja alotti uusiks, et kyl se aika tärkeet vissii onkin... Ko et yleensä saa edes MITTÄN tyätä ni siihenki tarttee olla jonkunnäköne koulutus jo. Kyl se aika tärkee itse asias on.*

H: *No, miten koulutus hyödyttää sua?*

V: *No, kyllä se hyödyttää, et mä just sen työpaikan saan."*

(H9, 5.)

Koulutukseen osallistumista vastaan onkin perinteisesti luvattu sosiaalista nousua tai vähintäänkin hyvää työpaikkaa. Samalla koulutususkoon on liittynyt käsitys siitä, että yksilöiden varastointi koulutukseen tuottaa ikään kuin automaattisesti positiivisia seurauksia niin yksilöiden elämään kuin yhteiskunnan toimintaan yleisesti. Ilman koulutusta tavoiteltavien työmahdollisuuksien vähentyessä koulutuksesta on osittain muodostunut ylijäämänuorten varasto, jossa oppimishaluisten ja -kykyisten ideaalinuorten sijasta oppia tarjotaan usein hyvin vastentahtoïsille koulukkaille. (Komonen 2001, 248–249.)

Nuorten sijoittuminen koulutukseen tapahtuu monen osalta olosuhteiden pakosta ja koulutusvalintakin saattaa muodostua olemassa olevan, ainoan todellisen, avoinna olevan vaihtoehdon vastaanottamisesta (Komonen 2001, 208 ja Nyysölä & Pajala 1999, 49). Monen nuoren kohdalla koulutuksesta on tullut "tarjous, josta ei voi kieltäytyä" (Silvennoinen 2002, 36). Komonen (2001, 162) on opintojen keskeyttäjiin koulutukseen palaamista tutkiessaan havainnut, että paluu koulutukseen keskeyttämisen jälkeen on usean kohdalla vain osittain aito valinta. Yhteiskunnalliset, nuorten kouluttautumiseen liittyvät arvot ovat tulleet näkyviksi vanhempien paheksunnan ja työvoimaviranomaisten kontrollin kautta. Selkeä signaali koulutuksen nauttimasta arvostuksesta yhteiskunnassamme on ollut myös se, että työmahdollisuudet ilman koulutusta

---

että elämä ilman mitään järkevää tekemistä käy yksinkertaisesti tylsäksi. Tällöin tulee mahdolliseksi tinkiä omista haluista ja toivomuksista koulutus- ja työpaikan suhteen.

on havaittu hyvin rajoitetuiksi. Monelle kouluun palaamisen syynä ei olekaan ollut halu koulutukseen sinänsä, vaan ennemminkin sen seikan oivaltaminen, että koulussa käyntiä on jaksettava ja koulutus hankittava, jos mieli saada töitä. Koulutus on havaittu sekä yhteiskunnan arvojen mukaiseksi että välttämättömäksi omien urakehityshaaveiden valossa. Koulutuksen pakkoluonne näyttää sille annettavassa, pelkässä välinearvossa: koulutuksen kautta on mahdollisuus päästä töihin. (emt. 162.)

*"Ei sitä oikee töihinkää pääse ilma, ettei koulu käy [...] no työpaikkaa se suurimmaks osaks merkittee"*

(H6, 4.)

Kaikille nuorille koulutuksessa oleminen ei välttämättä näyttäydä mielekkäänä tapana rakentaa elämäntähtäilyä. Takaisin koulutukseen on päädytty ajeltamalla tai ulkoa päin työntämällä. Niille, jotka ovat aloittaneet koulutuksen, mutta eivät ole kiinnittyneet opiskelemaansa alaan, on kyse saattanut olla yrityksestä ratkaista oman elämäntavan ja yhteiskunnan paineiden välinen ristiriita. (Komonen 2001, 205, 228.) Vaikkei koulutukseen olisi välttämättä haluttu tai ei olisi päästy toivomalleen koulutusalueelle, pysytään silti koulutuksen piirissä oman arvon ja työmarkkinatieteen säilyttämisen vuoksi (Nyssölä & Pajala 1999, 49).

H: *No tota, mitä sä teet sit tällä hetkellä?*

V: *Mmm, no täl hetkel mä käy kurssi ja emmä sit muuta oikeestaa.*

*Löhöile himas.*

H: *Nii. No, millasii ne kurssit on tai mitä sä tääl nyt teet, mitä sä opiskelet?*

V: *No, se o kiinteistöhuollon kurssi, että... vähä niinko tämmöst talomiähe hommaa.*

H: *Joo, no onk se sellast, mitä sä haluat tehdä?*

V: *Mm... emmä ny tiä varsinaisest, haluuksmä tehdä sitä, mutta jotai täytyy kummiski tehdä.*

H: *Nii just. No tota, miks sää oot siel kursseil?*

V: *En keksiny muutakaa. Pist[*n*] vaa[*n*] hau[*n*] ja pääs[*n*] ja men[*n*].*

(H4, 1.)

Näin pyritään siis rakentamaan työmarkkinakelvollisen kansalaisen identiteettiä, vaikkei koulutuksen kokemuksellinen mielekkyys nousisikaan korkealle. Kompromissiratkaisussa epävarmuus omasta tulevaisuudesta yhdistyy mahdollisesti taloudellisesti sanktioituun haluun viestittää yhteiskunnan normeihin sopeutumista. (Nyyssölä & Pajala 1999, 49)

Nyyssölä ja Pajala (1999, 16, 18) ovat kiinnittäneet huomiota siihen, ettei tutkinnoista tule välttämättömyksiä pelkästään niiden ammattitaidon takaavan merkityksen vuoksi, vaan koska tutkinnon suorittaminen toimii todisteena yhden yhteiskuntakelpoisuuteen liittyvän riitin suorittamisesta. Tämä taas antaa työnantajalle vihjeen yksilön valmiudesta muiden yhteiskunnallisten riittien suorittamiseen sekä yleisten yhteiskunnallisten ja työpaikalle tyypillisten normien noudattamiseen. (emt. 16, 18.) Tutkintojen ja koulutuksen ulkopuolelle jättäytyminen tai jääminen nähdään merkinä sosiaalisten, institutionaaliseen elämäntapaan liittyvien normien kyseenalaistamisesta tai yksilön kyvyttömyydestä ja epänormaalista poikkeavuudesta (emt. 16, 18 ja Silvennoinen 2002, 10):

*”Koulutuksesta pois jääminen tai jättäytyminen ”loukkaa” yhteiskunnan moraalialueita kummallakin ulottuvuudella: pitkäjänteisen rationaalisuuden ja omaan itseensä panostamisen sijaan antaudutaan hetkellisille houkutuksille, joita koulun ulkopuolelle jääminen tarjoaa.”*

(Nyyssölä & Pajala 1999, 59.)

Koulutukseen osallistumalla ja mahdollisesti uudelleen koulutukseen hakeutumalla keskeyttäjä siis viestittää omaksuneensa yhteiskunnan arvot. Samalla on hyvä pitää mielessä, ettei koulutukseen osallistuminen sinänsä kerro

mitään osallistumisen motiiveista<sup>23</sup>. Usein osallistumista onkin sanktioitu institutionaalisesti esimerkiksi taloudellisesti.

---

<sup>23</sup> Esimerkiksi nuorten työttömien työnhakukurssilla kävi ilmi, että yksi kesäkuun alussa järjestetyn kurssin aikana tehty päätös koulutukseen hakeutumisesta ei pohjautunut pelkkään halukkuuteen aloittaa opiskelu. Päätökseen ensisijaisesti vaikuttanut syy oli halu saada lykkäystä heinäkuussa alkavaan varusmiespalveluun.



## Opintojen keskeyttäminen oman elämäkulun rakentamisena

Edellisissä luvuissa on käsitelty opiskeluun liittyviä institutionaalisia ja kulttuurisia pakkoja. Seuraavaksi selvitän, onko opintojen keskeyttämistä mahdollista tarkastella oman elämän rakentamisen näkökulmasta.

Lisääntyvien valintojen yhteiskunta näyttää tarjoavan valintoja vain tietyillä ehdoilla. Koulutuksen ulkopuolelle ajautuneet eivät mahdollisesta työhalukkuudestaan huolimatta ole tutkintotodistusten tärkeyttä korostavassa yhteiskunnassa vahvoilla kilpailussa työpaikoista. Näin ollen koulutuksen keskeyttäminen on nähty syrjäytymisriskiksi. Tätä taustaa vasten myös koulun keskeyttäminen näyttäytyy aina ongelmana. Koulun keskeyttämisen ja *koulutuksen keskeyttämisen* välille on vedetty yhtäläisyysmerkit. (Komonen 2001, 19.)

Voidaan ajatella, että koulutuksen keskeyttämiseen kohdistuvat pelot synnyttävät työyhteiskunnan painajaisen: nuori liukuu pikku hiljaa epäsäännöllisen elämän hukkaputkeen, jossa tarjolla on vain yhteiskunnan järjestämää korviketoimintaa tuottavan työn sijasta. Tämä ei kuitenkaan ole koko totuus keskeyttämisestä. Keskeyttämisessä voi olla kyse myös siitä, ettei alun perin valittua koulutusalaan ole loppujen lopuksi koettu itselle sopivaksi:

H: *Noo, minkä takii se [sähköpuoli] sitte jäi keske?*

V: *Ko... ei see ala vaa oikee sopinu mul.*

H: *Mikä siin oli semmost, et sä et tykänny?*

V: *Noo, siin ol kaik nämä matika ja... muuteki vähä... valitti väärä ala, ni se oli jo sit."*

(H5, 2.)

Voidaan ajatella, että keskeyttämisen syyksi on suhteellisen helppo mainita väärä ala. Mielestäni väitteen puolesta tässä tapauksessa puhuu kuitenkin se,

että kyseinen informantti oli haastatteluhetkellä opiskelijana samassa oppilaitoksessa eri linjalla. Voidaan myös kysyä, onko niinkään omituista, ettei peruskoulusta valmistuva nuori vielä varmasti tiedä, mitä haluaa tehdä ammatikseen.

*”Tommottes iän myätä, mitä enemmän tullu ikää, ni se opiskelumotivaatio niinko noussu. Et tiätää, minkä takii opiskelee. Et ilman tätähä ei jatkost tulis yhtää mitään.*

[...]

*Ko miettii jotain tommosii, ko ensmäistä vuatta käy jossai ammattikoulu, jotai tämmösii viistoist-kuustoist kesäsii, ni nehä mölisee ja põlisee siel tunnil kato eikä nee sitte ain tiedä, minkä takii ne siel on.”*

(H7, 9.)

Ymmärrettävää lienee sekin, että joskus valittu ala ei vastaa omia kuvitelmia tai toiveita:

*”H: No, olikse [datanomiksi opiskelu] semmost sit ku sä aattelit et se vois olla?*

*V: Ei todellakaa. Ihme säätämist. Iha erilaist, mitä mä kuvitteli.*

*H: No, millast sä olit ajatellu, et se olis ollu?*

*V: No, et se ois semmost pelkkää tietokoneitten kanssa... Et ei mitää muut oo, ku pelkkää tietokonejuttuu. Mut siin oli kuitenkin noit kaike maailma – no, siin oli kaikkii noit yritystalouksii sunmuit kuitenkin joukkoho laitettu.”*

(H6, 2.)

*”[...] kyl rupesi sitte funteeraamaa siinä, et haluunko mää jatkossa tehdä tätä niinko isona ja tollai. Päiväst toisee kädet öljyssä jossai kuarma-auton alla vai haluunk mää päivästä toisee ajaa tuhansia tai satoja kilometrejä*

*kuarma-autol ympäri maailmaa tai ympäri Suamee [...] ja sit mä aattelin, et ei siit oikeen mitään tuu [...]*

(H7, 5.)

Opintojen keskeyttäminen ei siis välttämättä merkitse koulutuksen keskeyttämistä kokonaan, vaan kyseessä saattaa olla joko varta vasten tarkoitettu tai keskeytyksen kautta varsinaisesti tahtomatta saavutettu tuumaustauko elämänkulun suunnittelussa. Kuten haastattelun numero kuusi kolmen kerran ja haastattelun numero seitsemän kahden kerran keskeyttäjä, koulutusaloja voidaan kokeilla useitakin ennen kuin löytyy itselle sopivan tuntuinen. Usein koulutuksen jatkaminen toisella linjalla on pedattu valmiiksi jo etukäteen:

*”H: Oliko sulle sillon jo selvä, kun sä lopetit, et sää niinku tavallaan vaan vaihdat alaa?*

*V: Joo.*

*H: Olikisää siit puhunu tääl koulus? Niinku jotai sopimuksii, et se menee niin.*

*V: Joo, et mä pidi tavallas niinku puolen vuade välivuade... sit mä jatkon taas seuraaval lukukaudel.”*

(H5, 3.)

*”H: Olikisää puhunu siit tääl koulus jo etukäteen et sä alotat sit syksyl uusiks?*

*V: Juu, kyl nee niinkon petas mul paikanki tänne seuraavaks vuodeks heti ku mää puhuin et kyl mä samal puolel varmastiki tulen. Ni se oli sit aika lail valmis, ettei mun tarttenu ku yks lappu lähettää tänne, et mä tulen sitte.”*

(H9, 4.)

Keskeyttämiseen johtava huono motivaatio, huonot henkilösuhteet tai huonot koulusuoritukset jollakin koulutusalailla eivät välttämättä merkitse samoja ongelmia muilla koulutusaloilla:

"H: *Mikä sitte siihe [lopettamis]päättöksee vaikutti, mikä oli semmone lopulline niitti?*

V: *Noo, näist kaikist kokkeist tul aika paljo noit... hylättyi ja muutenki, siin tarvis lukkii nii paljo.*

H: *No, ooksää huomannu jotai eroo siihe rakennuspuolel verrattuna, et tarviiks sinne sit lukee vähemmä?*

V: *No, kyl kai sin hiuka vähemmän tarvii lukke. Mut kyl enemmi jaksaa lukke jottai niinku puualast ku sähköpualest."*

(H5, 3.)

"H: *Ooksää nyt viihtyny siel [uudella linjalla] sit?*

V: *Joo, siis mä olen viihtyny ja oppimisympäristö ja kaik tämsse tosi hyvi. Ja opettajat o siis niinko todella mukavii."*

(H7, 2.)

"*No nyy ne [vanhemmat] o ollu iha tyytyväissi ku mul o menny aika hyvi toi koulunkäynti. Ensmäst kertaa menee koko elämä aikan periaattees koulu hyvi."*

(H6, 3.)

Jatkon valmistelu samaan oppilaitokseen voi tapahtua opiskelijan omasta aloitteesta:

"*Joo, mulla oli semmottis, et ei siinä kovin paljo oikeestaa ollu välii. [...] Oisko kolme viikkoo ollu. Kosk mää rupesin tätä [Oppilaitokseen] takastuloo pohjustamaa [...] jo ennen ku mä lopetin [opinnot toisessa kaupungissa]. [...] Et kävin opinto-ohjaajalla puhumas, et haluisin tulla*

*takas, ni oisko mahdollista. [...] Sit tuli se joululoma ja nee, ni väliaikahommat mä olin töissä sit taas.”*

(H7, 10.)

Toisaalta myös oppilaanohjauksessa on kiinnitetty huomiota siihen, ettei koulun kesken jättävä nuori jäisi täysin tyhjän päälle:

*”Meil oli joskus semmonen ihan sääntö, et kukaan koulusta eroava opiskelija ei saanu erotodistusta ennen kun oli opon kanssa jutellu, jolloin keskusteltiin siitä, et miten täst jatkuu tää homma eteenpäin.”*

(OPO, 2.)

On hyvä huomata, että vaikka opinnot kesken jättävä opiskelija merkitsee oppilaitokselle taloudellista menetystä, on oppilaanohjaajien ensisijainen tarkoitus auttaa nuoria löytämään itselleen sopiva reitti yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi:

*”Mut sit ku ajatellaan näitä keskeyttämisen syitä, niin siel on semmosii positiivisiiki keskeyttämisen syitä. Niiko mummielest joku kaveri kun se opiskelee meillä täällä ja sit hän ajattelee, et hän siirtyyki lukion puolelle, ni onko se sit joku negatiivinen syy? Eei.”*

(OPO, 4.)

*”Et mä olin tän... [Oppilaitoksen] opon kanssa ollu juttelemassa. Hän ehdotti mulle, että [ammatillisessa oppilaitoksessa toisessa kaupungissa] vois olla jotain mahdollisia linjoja [...] Sit opo ehdotti, et mee käymään siellä ja kysymässä, et mitä linjoja siellä vois olla ja mihin mahdollisesti vois päästä. Sit se opo soitti [toisen oppilaitoksen] opolle ja sit sovittiin miittinki [...]”*

(H8, 7.)

Haastatteluaineiston pohjalta näyttää siis selvältä, ettei opintojen keskeyttäminen välttämättä johda yksilön ajautumiseen yhteiskunnan ulkopuolelle. Osalle nuorista useimmiten liikojen poissaolojen vuoksi tapahtuva keskeyttäminen johtaa työttömyyden ja erilaisten, toisiaan seuraavien lyhyiden työllisyyskoulutusten sykliin. Monen nuoren itsestään kertomassa tarinassa keskeyttämisellä on kuitenkin tärkeä merkitys osana oman paikan löytämistä maailmassa. Keskeyttämisen kautta on mahdollista löytää itselle sopivampi tapa olla jäsen yhteiskunnassa. On myös hyvä muistaa, että opintonsa keskeyttävä nuori jää harvoin täysin yksin ongelmiansa ja ratkaisujensa kanssa. Opinto-ohjaajat, työllisyysviranomaiset ja muut toimijat pyrkivät auttamaan nuorta oman tiensä löytämisessä. Se, että tämä tie kehoitetaan löytämään koulutuksen kautta lienee vähintään yhtä paljon seurausta vallitsevasta sosiaalisesta todellisuudesta, jossa koulutus on lähes välttämättä työllistymisen edellytys kuin jostain syvästä, rinnassa kytevästä koulutuksen autuus –hehkusta. Seuraavassa luvussa pyritään analysoimaan tätä sosiaalista todellisuutta tarkemmin.

## Koulu kvalifikaatioiden tuottajana ja oppimisen monopolina

Koulutuksen kvalifioiva funktio tarkoittaa koulutuksen kautta saavutettavia ammatillisia pätevyksiä. Haastattelemani nuoret havaitsivat tämän funktion ja pitivät sitä koulutuksen merkittävimpana antina. Ivan Illich (1972, 25) huomautti yli kolmekymmentä vuotta sitten, että tiettyihin työmarkkinoiden tehtäviin tai luokkiin valikoituminen riippuu lähinnä kouluajan pituudesta. Työttömyyden yhteiskunnassa on samalla kyse työttömiksi valikoitumisesta ja nykyään lähes jokaista tavalla tai toisella vainoavan työttömyyden pelon vähentämisestä.

Illichin näkökulmasta kaikista suurin kouluun liittyvä epäkohta on kuitenkin oppimisen, oppimishalun ja *koulun* samastaminen:

*”...tarvitsemme lain, joka kieltää aikaisempien oppisuoritusten perusteella tapahtuvan syrjinnän työhönotossa, äänestyksissä ja oppimiskeskuksiin pyrittäessä. Tämä tae ei sulkisi pois mahdollisuutta järjestää pätevyyskokeita jotakin tehtävää tai tointa varten, mutta se poistaisi nykyisen mielettömän syrjinnän, joka suosii henkilöä, joka oppii tietyn taidon suurimmin yleisistä varoista maksettavin kustannuksin, tai [...] on pystynyt suorittamaan tutkinnon, jolla ei ole mitään merkitystä minkään hyödyllisen taidon tai työn kannalta. Vain suojelemalla kansalaista siltä, että jokin hänen koulu-uransa tapahtuma saattaisi hänet muita huonompaan asemaan, voi koulujen laillinen lakkauttaminen tulla psykologisesti tehokkaaksi. [...] oppiminen tarkoittaa uuden taidon tai tiedon saavuttamista, kun taas luokalta pääsy riippuu mielipiteestä, jonka toiset ovat muodostaneet.”*

(emt. 24–25.)

Illich siis kritisoi kovin sanoin yhtäläisyysmerkkejä, jotka vedetään koulun ja oppimisen välille. On selvää, että nyky-yhteiskunta on eriytynyt niin pitkälle, että tiettyihin professioihin vaadittava pätevyys lienee mahdotonta saavuttaa muuten

kuin kouluinstituution välityksellä. On kuitenkin ammatteja, joissa tarvittavat taidot olisi mahdollista oppia muunlaisissakin ympäristöissä kuin perinteisessä koulussa.

Haastattelemiani nuoret eivät näe mitenkään selkeää yhteyttä kehittyvien taitojen ja koulutuksen välille: useimpien mielestä työssä välttämättömät taidot opitaan nimenomaan työssä. Nuorten näkemykset vastaavat Illichin, 70-luvun alussa esiin nostamaa ajatusta siitä, että länsimainen koulujärjestelmä on samastanut kouluopetuksen antamisen oppimiseen. Tämä on johtanut oppimisen ”kouluistumiseen”, opettajien vallan kasvuun, koulutuksen jatkuvaan eskalaatioon eli määrälliseen kasvuun sekä koulutusinflaatioon eli tutkintojen arvon alenemiseen. (Illich 1972, 10, 50–51.)

Illichin näkemykset ovat hyvin kärjekkäitä. Koulu nähdään ennemminkin oppimisen *esteenä* kuin oppimisen paikkana. Illichin mukaan suurin osa oppimisesta tapahtuu koulun ulkopuolella. Lisäksi Illich näkee, että pakollinen koulu jakaa ilmiöt karkeasti kahteen luokkaan: kouluun ja maailmaan. Nämä ulottuvuudet ovat irrallisia eikä niillä koeta olevan muuta keskinäistä yhteyttä kuin koulutuksen kvalifioiva funktio suhteessa maailmaan. (Illich 1972, 27, 44, 64.) Romanttisesti voikin spekuloida, että ehkä haastateltujen toivomuksissa työpainotteisemmasta koulusta on havaittavissa jonkinlaista kaipuuta koulun ja maailman ulottuvuuksien yhdistämiseen.

Illichin (1972, 33, 50–51, 64) mukaan koulussa jonkin tiedon tai taidon oppiminen sidotaan samaan pakettiin joidenkin tämän asian oppimisen kannalta täysin merkityksettömien asioiden kanssa<sup>24</sup>. Haastatteluaineistossani tämä ongelma jäsennetään arkiajattelusta tutun teoria vastaan työ –jaottelun avulla:

---

<sup>24</sup> Tässä kohtaa on muistettava, ettei kaikkea niin sanottua teoria-opetusta voida nähdä Illichin (1972) tavoin täysin tarpeettomaksi. Lienee selvää, että elämästä selvitäkseen ja opiskelemassaan ammatissa menestyksellisesti toimiakseen opiskelijan on hyvä hallita tietyt



*”Kyl se oli iha jees, mummiälestä. Ei siin mittä. Et tyätunnit oli ainaki iha ja kaikki tollaset. Et ei mul niis ollu mittää. Mut sit oli teoria... se oli vähä semmost.”*

(H3, 2.)

Illichin (1972) kanssa samansuuntaisia ajatuksia käytännön työtaitojen opiskeluun keskittymisen tärkeydestä koulutuksessa on havaittavissa haastatteluissa, joissa korostetaan työpainotteisen<sup>25</sup> oppimisen merkitystä. On mielenkiintoista huomata, että dikotomia koulunpenkki – työpainotteisuus/työpohjaisuus on nimenomaan informanttien itsensä tekemä jäsenyys. Näitä ilmaisuja ei sisällynyt minun repliikkeihini. Samansuuntainen on sisällöltään edellä esitelty dikotomia työ – teoria.

*”[...] et ois työpainotteista tai semmost... käytännön. [...] Varmaa ehkä mieluummin ku just et istuis koko ajan koulunpenkil.”*

(H2, 6.)

*”[...] emmä oo koskaa oikee tykänny niinku koulun penkis istuu. Et se o niinku... työpohjast... mä enemmänki tykkäsi.”*

(H4, 2.)

Haastattelemanani, periaatteellisesti työvaltaisempaan ammattikoulutukseen positiivisesti suhtautuva Oppilaitoksen opinto-ohjaaja esitti kuitenkin alustavia epäilyksiä työpainotteisten oppimisjärjestelyjen motivoivasta vaikutuksesta:

*”[...] ku ajatellaan, mikä nuorisoa motivoi, niin motivoiko se työpajalla ilmaiseksi työskentely? Tai sit jos mennään työpaikoille ja sielläkin ollaan*

---

minimivaatimukset esimerkiksi matematiikassa ja ammatinsa harjoittamiseen liittyvässä, käytäntöä pohjustavassa, teoreettisessa tiedossa.

<sup>25</sup> Lienee luultavaa, että työpainotteisuus, työvaltaisuus ja niiden sisäkäsitteet on omaksuttu koulutuksen tai viranomaistahojen kielenkäytöstä. Työ – teoria – jaottelu on nuorten puheessa kuitenkin olemassa ja uskon, että nuorten kokemukset ovat jäsenyneet tämän jaottelun kautta jo ennen edellä mainittujen termien omaksumista.

*ilmaiseksi, niin mun mielestä meil on tällä hetkellä näkyvissä työssäoppimispaikoilla semmonen, et ei opiskelijat jaksa käydä siellä työpaikoillakaan. Ja mul on tullut hiukan semmonen pelko, et mitä nyt tehdään? [...] Siis mun mielestä työvaltaistaminen on selkeesti yks tapa motivoida ihmisiä ja tehdä vaihtoehtoinen tapa oppia. [...] Mut se että, kun kaveri on kolme vuotta muuraamassa toisen kanssa, eikä se saa yhtään palkkaa siitä, niin riittääks sille motiivin perusteeks, että hän saa sen kolmen vuoden päästä MAHDOLLISESTI sen tutkinnon? Se on musta iso kysymysmerkki. Ja mun mielestä täl hetkel on selkeesti näkyvissä, että jos me saatas ne työvaltaset linjat, niin ei meidän ongelmat välttämättä loppuiskaan.”*

(OPO, 9-10.)

Työssäoppiminenkaan ei siis olisi riittävän motivoiva tekijä piiskaamaan kouluun heikoimmin lenkein sitoutuneita opiskelijoita läpi kolmivuotisen opiskelun. Eräs malli rahallisen kannustimen tuomisesta osaksi opintoja on oppisopimusjärjestelmä, joka takaa opiskelijalle opintojen ajaksi alansa minimipalkan. Oppisopimusjärjestelmän kohdalla ongelmana on, mistä löytää työnantajia, jotka ovat ”*valmiita ottamaan erilaisia oppijoita, [...] haasteellisia oppijoita, uhrata heihin aika suuri panos*” (OPO, 10)? Oppisopimusopiskelijan ottaminen merkitsee työntantajalle sitoutumista hänen työssä kouluttamiseensa ja koulutuksen jälkeiseen työhön palkkaamiseen. Näin ollen työntajan kiinnostus ei ensimmäiseksi käänny kaikista heikoimpiin tai epäsosiaalisimpiin opiskelijoihin. Lisäksi oppisopimuskoulutusta järjestävät oppilaitokset saavat vuosittaisen kiintiön oppisopimuspaikoille, mikä osaltaan rajoittaa oppisopimusreitien käyttöä työvaltaisena polkuna työelämään.

Oli tarjotun koulutuksen lopullinen muoto mikä tahansa, vaikuttaa kuitenkin siltä, että haastattelemanuoret ovat hyväksyneet ikään kuin väistämättömänä tosiasiana, elämän realiteettina sen, että koulu *on*. Tämän sosiaalisen faktan mukaisesti on elettävä ja toimittava, vaikka oma näkemys hyödyllisistä taidoista

ja niiden oppimisen edellytyksistä olisikin toisenlainen kuin ”virallinen”, koulutus- ja *koulu*-uskovainen näkemys.

*”[...] se o vaa sellane pakolline asia, mikä pitää joka ihmisen käydä.”*  
(H4, 5.)

On siis kysymys koulun rituaalien menestyksekkäästä läpäisemisestä ennen aikuisuuteen, omaehtoiseen vastuuseen ja työelämään siirtymistä (Nyyssölä & Pajala 1999, 11). Nuoret ovat sopeutuneet koulutukseen, koska on pakko sopeutua. Koulutus on hoidettava pois alta, vaikka sen subjektiivinen kiinnostavuus ja koettu merkityksellisyys tuntuisi vähäiseltä.

*”Mä en oo hirveen mikää lukutyyppi. [...] Se on vaan taas asennekysymys sitte ku sen alottaa, jos alottaa.”*  
(H8, 9.)

Koulu on siis kahlattava läpi, jotta varsinainen elämä, johon kuuluvat työ ja perhe, pääsisi alkamaan. Näiden nuorten puheessa korostuu siis koulutuksen välinearvo työelämän porttien avaajana. Koulutukselle ei tunnuttu näkevän mitään arvoa sinänsä itsensä kehittämisen näkökulmasta. Heikki Silvennoisen (2002, 33) ajatuksin ilmaisten, koulutuksen sisällölliset arvot nähdään alisteisiksi sen vaihtoarvolle. Kysymykseen, mitä opiskelu sinulle merkitsee, sain muun muassa seuraavanlaisia vastauksia:

*”Kai se on sitä just, et saa parempaa palkkaa, jos lukee jotain.”*  
(H2, 6.)

*”No... mitä enemmän opiskelee, ni sitä parempi liksa.”*  
(H8, 9.)

Koulu ja opiskelu eivät siis tunnu näiden nuorten maailmankuvassa sijoittuvan oman identiteetin muokkaamisen keskiöön. Seuraavassa luvussa pohdin kuitenkin, voisiko ammatillisessa oppilaitoksessa tarjottava koulutus pyrkiä hyödyttämään opiskelijoitaan elämönhallinnan taitojen alueella.

## Koulutus elämännhallinnallisten taitojen kasvattajana

Leena Viinamäki esittää ajatuksen, että elämässä pärjäämisen vaatimusten monimutkaistuesssa ammatillisesta koulutuksestakin tulee paikka, jossa ammatillisten valmiuksien lisäksi hankitaan myös elämännhallinnallisia taitoja sekä yleissivistäviä ja sosiaalisia kvalifikaatioita (Viinamäki 1997, 10–11). Eskola ja Niska (1997, 123) jakavat nykytyöelämän vaatimukset yleisiin kvalifikaatioihin, kuten sosiaalsiin-, ihmissuhde- ja elämännhallintataitoihin sekä laaja-alaisiin ammatillisiin kvalifikaatioihin.

Monilla haastatelluilla oli näkemys, että ammatillisen koulutuksen tulisi entistä enemmän keskittyä työn tekemisen käytäntöihin ja jättää niin sanottu teoria siksseen tai ainakin huomattavasti vähemmälle. Tavallaan näiden poikien maailmankuva on ymmärrettävä ja on sääli, jos on niin kuin Viinamäki (1997, 10–11) esittää, ettei nyky-yhteiskunnassa ole mahdollista pärjätä kuin jatkuvan itsensä kehittämisen ja uudelleen kouluttautumisen kautta. Myös Kivekkään (1997, 59) mukaan elämänikäisestä kouluttautumisesta ja monimuotoistuvien opetustapojen tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntämisestä tulee yhteiskunnassa pärjäämisen elinehto. Työpaikalla pärjäämisen edellytykseksi tulee muuntuva monitaitoisuus. Jos tämä kuva on tosi, merkitsee se hyvin monelle nuorelle miehelle ahdistavaa kokemusta ulkopuolisuudesta. Haastatteluista muodostuu kuva, että monen pojan toive tuntuu olevan yksinkertaisesti ”päästä tekemään töitä ja saada olla rauhassa”, elää elämäänsä ilman ulkopuolelta puristavaa tunnetta jossakin kilpailussa hännille jäämisestä ja ehkä koko kisasta kokonaan pois putoamisesta. (Viinamäki 1997, 10–11.)

*H: Mitä haluaisit tehdä tulevaisuudessa?*

*V: Noo... käydä varmaa jossai töis ja... nii, sitä varmaa, mitä kaik muukki tekee.*

*H: Missäs näät ittes viide vuode päästä?*

V: *Noo, kai mä ole sit jo nämä koulut saanu käyttyy, ni kyl kai mä sit tosa... töis varmaa ole ja armeija luulis sit varmaa jo käyty.*"

(H5, 4.)

Nämä nuoret miehet eivät myöskään välttämättä koe oloaan kotoisaksi muualla, eivätkä ole valmiita muuttamaan työn ja koulutuksen perässä:

"H: *No tota, minkä takii [Oppilaitos]? Mietiksää jotai muuta paikkaa?*

V: *Eei, ku ei täs oo missää lähel semmost*

H: *Et sul o tärkeet et se o täs?*

V: *Joo. Emmä halua pois muuttaa täält.*"

(H6, 1.)

"[...] *no mul ol kaks vaihtoehtoo. Sillai et joko sähköpuoli tai... sit toi kuljetuspuoli. Ja sit se [Oppilaitos] ol täsä lähel sit ku tos [Pikkukaupungin maaseudulla] asuu. Hyvä käydä sielt kouluu.*"

(H2, 3.)

Ikävä kyllä alueellisesti keskittyvässä Suomessa juuri koulutuksen vähäisyys ja muuttohaluttomuus lisäävät olennaisesti riskiä päätyä ja jäädä työttömäksi (Viinamäki 1997, 18)<sup>26</sup>. Usean haastattelun nuoren miehen ajattelutapa tuntuu liittyvän yksinkertaista ja niin sanotusti tavallista elämää arvostavaan maailmankuvaan. Nuorten kohdalla herää myös miellelyhtymä Baumanin (2002, 254) ajatukseen kiihtyvän modernisaation jatkuvasti silmille sinkoamien lukemattomien vaihtoehtojen tuottamasta henkilökohtaisesta epäjärjestyksestä, joka johtaa haaveiluun paluusta kohdun turvaan, perustavan suojan kaipuuseen.

<sup>26</sup> Haastattelun numero kuusi informantti kävi neljättä eri linjaa samassa oppilaitoksessa. Haastateltu opiskeli haastatteluhetkellä toista vuotta kemian prosessinhoitajaksi ja vakuutti opintojen nyt sujuvan. Kyseinen koulutusohjelma oli perustettu yhteistyöaikeissa suuren, paikkakunnalla toimivan yrityksen kanssa. Nytemmin on kuitenkin käynyt ilmi, ettei kyseinen yritys ehkä tarjoakaan työmahdollisuuksia kaikille alalle koulutetuille. Niinpä on toivottava, ettei

Rauhallista ja staattista elämää toivovien nuorten toiveiden toteutuminen lienee tulevaisuudessa ikävä kyllä nykyisen kehityksen jatkuessa yhä harvinaisempaa. Viinamäki (1997) painottaa koko artikkelinsa mitalla elinikäistä opiskelua ja opiskelemiseen liittyvien taitojen osaamista. Tämä ei liene mieluista monelle haastattelemalleni pojalle, joiden päämääränä on saada ammatillinen koulutus kunnialla loppuun ja päästä sen jälkeen välittömästi työelämään:

*"H: Mitä opiskelu sinulle merkitsee?*

*V: Noo, et sais ittelles jonku ammati ja... siit sitte."*

(H5, 4.)

*"H: Mitä haluaisit tehdä tulevaisuudessa?*

*V: Valmistuu koulust ja päästä [paikkakunnalla toimivaan yritykseen] töihi.*

*H: No, aiotko vielä tän [Oppilaitoksen] jälkee opiskella?*

*V: En todellakaa.*

*H: No, mikset?*

*V: Mä olen ny sit ollu yhteensä jo [...] kuus vai seittemä vuat, ni kyl ruppee riittämää."*

(H6, 4.)

Moni nuori on selkeästi kiinnittynyt kotipaikkakuntaansa ja haluaa jatkaa elämänsä siellä. Ystävät ja sukulaiset asuvat paikkakunnalla. Lapsuudesta asti tuttu ympäristö luo turvallisuuden tunnetta.

*"H: Mitä sä teet täl hetkel?*

*V: Mä opiskelen kemian prosessihoitajaks.*

*H: Miks sua kiinnostaa just se ala?*

*V: No, ku täs on toi [merkittävä paikkakunnalla toimiva yritys] ja meitä ukko o siel töis."*

---

haastateltu opiskelija joutu koulutuksensa päätettyään havaitsemaan jäävänsä työttömäksi, kun on vihdoin onnistunut saattamaan jonkin koulutuksen menestyksekkäästi päätökseen.

(H6, 1.)

Samalla kotipaikkakuntaan kiinnittymiseen saattaa kuitenkin liittyä tuntemus sosiaalisten kompetenssien riittämättömydestä:

*"Kai se o, et ei uskalla lähtee minnekkä... muual päi. Kyl mää oon miettiny joskus, et jos muuttas [läheiseen, suurempaan kaupunkiin] asumaa... mut ei o paljo liikkunu. Se tuntuu vähä vieraalt ajatukselt tai sillai. Kyl sitä on kiva ain pyöritellä mielessää. Kyl mä ny niinko [suuremman kaupungin sairaalan] ja jotta tommossi kaikki tiedän, jotain paikkoi. Ei ne sivukujat mittä sano."*

(H2, 6, 8.)

Sosiaaliset kompetenssit ovat luonteeltaan myös paikallisia: moni haastattelemistani nuorista miehistä pärjää mainiosti kotiseudullaan, mutta työn hakeminen muualta maasta saattaa tuntua mahdottomalta ajatukselta. Ongelmakohtaksi saattaakin monille muodostua nykytyöelämän vaatimus paikkaan sitoutumattomista sosiaalisista taidoista ja sekakompetensseista. Työelämässä yhä suurempi osa toiminnasta tapahtuu ihmisten välillä eikä sorvin ääressä. Sen lisäksi, että sosiaalisia taitoja kaivataan työelämässä, on niillä tärkeä merkitys kamppaillessa työtilaisuuksista avoimilla, jatkuvasti muuttuvilla työmarkkinoilla. (Siltala 2004, 157.) On kuitenkin huomattava, että koulutuksen keskeyttäjien sosiaalisissa kompetensseissa on suuria eroja. Joku tulee hyvin toimeen ympäristössä kuin ympäristössä, toinen taas ei kovin hyvin missään.

Viinämäki (1997, 11) tiivistää sosiaalisten kompetenssien yhteyden työllistymiseen ajatukseen siitä, että työvoiman rekrytointikriteerit ilmaistaan yhä yleisemmin työnhakijan persoonallisuuteen liittyvien tekijöiden avulla. Muodollisten rekrytointikriteerien eli opiskelu- ja työhistorian ohella työntekijää haetaan siis erilaisten persoonallisuuden piirteiden perusteella. Viinämäki kuvaa työelämässä pärjäämisen edellytyksiä työmarkkinakelpoisuuden käsitteellä.



Käsite tarkoittaa opiskelu- ja työhistorian tuottamaa osaamista, mutta yhtä hyvin käsitteeseen voitaisiin mielestäni sisällyttää myös yksilön sosiaaliset taidot. (emt. 14.) Viinamäen maalaama kuva saattaa vaikuttaa ahdistavalta niistä nuorista, jotka eivät arvosta koulutusta sinänsä ja jotka painottavat vain opiskelun kvalifioivaa funktiota. Heille opiskelu ei itsessään välttämättä tarjoa mielekkäitä tai nautittavia kokemuksia. Juha Siltala (2004, 156) käyttää elinikäisestä oppimisesta sarkastista, mutta kuvaavaa termiä ”elinkautinen oppiminen”. Ivan Illichin (1972, 23) mukaan kehitys kohti elinkautista oppivelvollisuutta kertoo koulujärjestelmän voittokulusta:

*”...onnistunut koulujärjestelmä kouluttaa sekä vanhemmat että oppilaat hyväksymään yhä laajemman koulujärjestelmän, jonka kustannukset lisääntyvät suhteettomasti, kun vaaditaan yhä korkeampia ja harvinaisempia oppiarvoja.”*

Tässä Illich tarkoittaa lähinnä koulutuksen taloudellisia kustannuksia. Mielestäni on kuitenkin vähintään yhtä olennaista kiinnittää huomiota henkisiin kustannuksiin, joita koulutuksen eskalaatio kasaa niiden harteille, jotka eivät koe kouluympäristöä mielekkääksi, positiivisia kokemuksia ja palautteita tarjoavaksi ympäristöksi. On siis syytä toivoa, ettei elinikäinen oppivelvollisuus lankeaisi välttämättömyyden voimalla niiden niskaan, joille opiskelu ei tarjoa positiivisia mielikuvia ja kokemuksia itsensä kehittämistä sekä eteenpäin liikkumisesta. Viinamäki (1997, 17) on kuitenkin vetämässä mattoa tämän ajatuksen alta kirjoittaessaan, että alempia ammatillisia tutkintoja suorittaneiden aikuisten opiskelumotiivit liittyvät työmarkkina-aseman vakiinnuttamiseen ja varmistamiseen. Koulutuksessa, samoin kuin työelämässä, on siis alasta riippumatta juostava yhä lujempaa pysyäkseen paikallaan.

Käytännön koulutyön parissa ei liene mahdollista ratkaista elinkautisen opiskelun ongelmaa. Viinamäen ajatus siitä, että oppilaita tuettaisiin myös elämänhallintaan liittyvissä taidoissa, tuntuu kuitenkin käytännön työssä tehtyjen havaintojen

pohjalta järkevältä. Koulu ei tietenkään voi ottaa hoitaakseen kaikkia työvoima- ja sosiaaliviranomaisten tehtäviä. Oppilaiden opiskelujen onnistuneeseen läpi saattamiseen liittyvät ongelmat ovat moninaisia. Kyse voi tutkielmassa käsiteltyjen motivaatio-ongelmien lisäksi olla päihdeongelmista, aamuheräämisen hankaluudesta, lukihäiriöistä, ongelmista eri hallinnollisten instituutioiden tai sosiaaliturvan kiemuroiden kanssa. Lisäksi nämä ongelmat saattavat kaikki liittyä toisiinsa erilaisin yksilökohtaisin painotuksin. Lienee kuitenkin selvää, ettei tällaisiin ongelmiin voida pidemmällä aikavälillä ja pysyvästi vaikuttaa vain huonoihin koetuloksiin tai liikoihin poissaoloihin tuijottamalla. Toisaalta ongelmiin on vielä hankalampi puuttua, jos oppilasta ei koulussa edes näy.

Ammatillisen koulutuksen kohdalla voisi ajatella, että esimerkiksi työnhakutaitojen opettelu loisi edes jonkinlaista pohjaa koulutuksen jälkeisestä elämästä selviämiseen. Työnhakutaitojen opiskelu ei tietenkään poista sitä tosiseikkaa, että samoista työpaikoista usein kamppailee moni muukin, eikä näin ollen mikään työnhakukoulutus voi taata varmaa työpaikkaa. Uskon kuitenkin, että perustyönhakutaitojen hallinta toisi lisää itsevarmuutta, jottei työnhaku kaatuisi ainakaan siihen, ettei osaa tai uskalla. Samalla oppilashuolto, opetushenkilöstö kuin etupäässä tietenkin opiskelija itse joutuvat kuitenkin tulemaan toimeen myös sen seikan kanssa, että mitkään opiskelun tukitoimet eivät ammatillisen koulutuksen tasolla voi avata opiskelijan eteen täysin rajatonta mahdollisuuksien horisonttia (Ziehe 1991). Sekä opiskelijan aiemmat että nykyiset opiskelusuoritukset määrittävät ratkaisevalla tavalla niitä ammatillisia ja sosiaalisia positioita, jotka hänen on mahdollista saavuttaa. Tämän koulutuksen valikoivan funktion keskeyttäjätkin näyttävät sisäistäneen:

*H: No, mitä haluaisit tehdä tulevaisuudessa?*

*V: Tulevaisuudes... Töitä, enimmäkseen. Työpaikka niinku. Ny mahollisuut välttämättä oo päästä mihinkää unelmatyöpaikkaa, mut... kummiski töihi.*

*H: Millane se sit ois se sun unelmatyöpaikka?*

V: [naurahtaa] *Kai se sit olis semmone, joka määräilee ja polttelee sikarii.*

H: *Pomomies?*

V: *Nii. Emmätiä... ei semmost mahdollisuut oo, mut unelma kummiski.”*

(H4, 4-5.)

Tähän sosiaalisten hierarkioiden määräytymisen tapaan ei yksittäisellä toimijalla ole mahdollisuutta vaikuttaa. Ainut mitä voidaan tehdä, on auttaa yksilöä sopeutumaan saavutuksiinsa. (Silvennoinen 2002, 57.)

## LOPUKSI

Olen tutkielmassani käsitellyt suomalaista yhteiskuntaa koulutusyhteiskuntana. Tämä tarkoittaa, että nykypäivän yhteiskunnassa koulutus tai sen puute muokkaa merkittäväällä tavalla jokaisen suomalaisen henkilöhistoriaa. Suhde koulutukseen on välttämättömyys. Jokaisen nuoren on elämäänsä suunnitellessaan otettava koulutus huomioon. Olen tutkielmassani pyrkinyt tarkastelemaan niitä seikkoja ja seurauksia, joita liittyy nuorten miesten ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen.

Tutkielmaa tehdessä on käynyt selväksi, että useat nuoret eivät koe koulutuksen aluetta motivoivaksi. Koulutukseen osallistuminen mielletään henkilökohtaisen kasvun ideologian sijasta institutionaalisten ja kulttuuristen pakkojen kautta. Yhteiskunnassamme koulutusta arvostetaan, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että koulutusta tarjotaan käytännössä ainoana mahdollisena väylänä työelämään. Lisäksi koulutukseen osallistumista säädellään työttömyysturvaan liittyvien sanktioiden välityksellä. Koulutukseen osallistuminen on siis mielletävä yhteiskunnallisesti asetetuksi välttämättömyydeksi.

Tutkielmani ei pyri vastaamaan kysymykseen siitä, onko syy koulutuksessa viihtymättömyyteen nuorissa vai koulutuksessa, eikä se siihen pystyisikään. Ennemmin olen pyrkinyt tutkielmassani hahmottelemaan ajatuksia siitä, kuinka sosiaalisesti useimmiten paheksuttu koulutuksen keskeyttäminen saattaa monelle nuorelle miehelle toimia välineenä oman elämäkerran muokkaamisessa. Ammatilliseen koulutukseen johtavia valintoja tehdään hyvin nuorena, ensimmäisen kerran peruskoulun loppuessa 15–16 –vuotiaina. Mielestäni on ymmärrettävää, ettei nuorella tässä iässä välttämättä ole selkeää käsitystä siitä, mitä hän haluaa elämässään tehdä ja saavuttaa. Niinpä valitun koulutuksen keskeyttäminen on usealle nuorelle miehelle mahdollisuus korjata vikaan menneitä valintoja. Onkin huomattava, että suurin osa opinnot

keskeyttäneistä nuorista miehistä päätyy ennemmin tai myöhemmin takaisin koulutukseen. Koulutuksen välttämättömyys on siis sisäistetty ja takaisin koulutuksen piiriin palaaminen viestittää sopeutumista yhteiskunnan pelisääntöihin.

Koulutuksen keskeyttämistä ei mielestäni tulisikaan nähdä vain ja ainoastaan ongelmana. Epävarmuuksien maailmassa olisi tärkeää turvata mahdollisuus kokeilla erilaisia reittejä ja vaihtoehtoja ilman, että elämänkulku olisi lyötävä lukkoon jo teini-iässä. On kuitenkin muistettava, että yksilön aiemmat valinnat rajoittavat nykyisyydessä valittavaksi tarjoutuvaa mahdollisuuksien horisonttia. Myös aiempi koulumenestys rajaa yhä yksilön koulutusmahdollisuuksia, vaikka koulutusmuodot ja koulutuksen suorittamistavat lisääntyvät. Samalla on huomattava, että nyky-yhteiskunnassa ammatillinen liikkuvuus edellyttää useimmiten jonkinlaista muodollista lisäkouluttautumista. Koulutus on siis kaikkialla kiinteässä yhteydessä työelämän mahdollisuuksiin.

Elinikäinen opiskelu on keino, jota tarjotaan nyky-yhteiskunnassa pärjäämisen avaintekijäksi. Tässä koulutushuumassa meidän on muistettava, että koulutuksen eskalaatio ei välttämättä ole kaikkien mielestä tavoiteltava päämäärä. Kaikki eivät koe koulutusta nautinnollisia onnistumisen ja itsensä toteuttamisen elämyksiä tarjoavaksi alueeksi. Koulutusta kehitetään, koska sen kestäminen on yhteiskunnallinen pakko. Näin ollen ammatillisen koulutuksen parissa työskentelevien kohdalla nousee merkittäväksi tehtäväksi koulutuksen maailmaan heikosti sitoutuneiden auttaminen koulutuksen lävitse.

Koulutus itse voi siis auttaa opiskelijoita selviytymään koulutuksesta. Kun pidetään mielessä, että ammatillisen koulutuksen pääasiallinen tarkoitus on saada opiskelijat omaksumaan tiettyjä ammatillisia kvalifikaatioita, edellä mainittu tehtävä ei ole pieni eikä missään nimessä helppo. Tutkijoilla ja nuorten kanssa työskentelevillä riittääkin tehtävää niiden ongelmien parissa, joita nykyisen

muotoisesta ammatillisesta koulutuksesta selviytyminen tuottaa koulutukseen heikoimmin sitoutuneille opiskelijoille.

## LÄHTEET:

Alasuutari, Pertti (1993) Laadullinen tutkimus. Vastapaino, Tampere.

Bauman, Zygmunt (1995) Life in Fragments. Essays in Postmodern morality. Blackwell, Oxford, UK & Cambridge, USA.

Bauman, Zygmunt (1996) Postmodernin lumo. Suomentanut Jyrki Vainonen. Toimittaneet Pirkkoliisa Ahponen ja Timo Cantell. Vastapaino, Tampere.

Bauman, Zygmunt (2002) Notkea moderni. Suomentanut Jyrki Vainonen. Vastapaino, Tampere.

Beck, Ulrich (1990) Riskiyhteiskunnan vastamyrryt. Suomentanut Heikki Lempa. Vastapaino, Tampere.

Beck, Ulrich (1995) Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa teoksessa Beck, Ulrich & Giddens, Anthony & Lash, Scott Nykyajan jäljillä. Suomentanut Leevi Lehto. Tampere, Vastapaino, s. 11-82.

Eskola, Jari ja Niska, Terhi (1997) Koulutus kannattaa aina? Yksilöllisiä näkemyksiä koulutuksen vaikuttavuuteen teoksessa Viinamäki, Leena (toim.) Opiskellako vai ei? Näkökulmia opiskelusta 1990-luvulla. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 23. Rovaniemi, s. 111 - 135.

Esping-Andersen, Gösta (2002) Towards the Good Society, Once Again? teoksessa Esping-Andersen, Gösta & Gallie, Duncan & Myles, John & Hemerijck,

Anton Why We Need a New Welfare State. Oxford University Press, Oxford, s. 1-25.

*FINLEX® - Valtion säädöstietopankki Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630 5§ [www-tiedosto]*

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=ammatillinen%20koulutus> (luettu 8.7.2005)

Foucault, Michel (1984) *The Foucault Reader*. Edited by Paul Rabinow. Pantheon Books, New York.

Foucault, Michel (1988) *Politics, Philosophy, Culture. Interviews and Other Writings 1977-1984*. Edited by Lawrence D. Kritzman. Routledge, New York & London.

Fukuyama, Francis (1992) *The End of History and the Last Man*. Hamish Hamilton, London.

Giddens, Anthony (1991) *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Polity Press, Cambridge, UK.

Giddens, Anthony (1994) *Beyond Left and Right*. Polity Press, Cambridge, UK.

Haapala, Mikko (2004) *Selvitys uusikaupunkilaisten lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Julkaisematon raportti*.



Heiskala, Risto (1998) Modernisoitumisen seuraukset ja elämänpolitiikka: Giddensin 1990-luvun tuotanto teoksessa Roos, J.P. & Hoikkala Tommi (toim.) Elämänpolitiikka. Gaudeamus, Helsinki, s. 110-127.

Hoikkala, Tommi (1998) Traditioista vapaan valinnan illuusio teoksessa Roos, J.P. & Hoikkala Tommi (toim.) Elämänpolitiikka. Gaudeamus, Helsinki, s. 152-168.

Illich, Ivan (1972) Kouluttomaan yhteiskuntaan. Suomentanut Aarne Valpola. Helsinki, Otava.

Karisto, Antti (1998) Pirstoutuvan elämän politiikka teoksessa Roos, J.P. & Hoikkala Tommi (toim.) Elämänpolitiikka. Gaudeamus, Helsinki, s. 54-75.

Kivekäs, Marja (1997) Nuori oman elämänsä ohjaajana, keinona jatkuva kouluttautuminen teoksessa Viinamäki, Leena (toim.) Opiskellako vai ei? Näkökulmia opiskelusta 1990-luvulla. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 23. Rovaniemi, s. 41-61.

Komonen, Katja (1999) Yksilöllinen valinta vai portti koulutukselliseen syrjäytymiseen? Ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut teoksessa Kuorelahti, Matti & Viitanen Reijo (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuu harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Nuorisoasiain neuvottelukunta/MLL, Helsinki, s. 117-128.

Komonen, Katja (2001) Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallisen osallisuus. Joensuun yliopisto, Joensuu.

- Lehtonen, Turo-Kimmo (1998) Rajallista ostamista: itsekuri, omatunto ja mielihyvä teoksessa Roos, J.P. & Hoikkala Tommi (toim.) Elämänpolitiikka. Gaudeamus, Helsinki, s. 219-251.
- Mills, C. Wright (1982) [1959] Sosiologinen mielikuvitus. Suomentaneet Antti Karisto, Esa Konttinen, Pentti Takala ja Hannu Uusitalo. Gaudeamus, Helsinki.
- Nyyssölä, Kari & Pajala, Sasu (1999) Nuorten työura. Koulutuksesta työelämään siirtyminen ja huono-osaisuus. Gaudeamus, Helsinki.
- Paju, Petri & Vehviläinen, Jukka (2001) Valtavirran tuolla puolen: nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990-luvulla. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 18. Nuorisotutkimusseura, Helsinki.
- Pohjola, Anneli (1997) Ansaintavalmiudet muutoksessa – koulutuksellinen haaste teoksessa Viinamäki, Leena (toim.) Opiskellako vai ei? Näkökulmia opiskelusta 1990-luvulla. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 23. Rovaniemi, s. 137–160.
- Puuronen, Vesa (1997) Johdatus nuorisotutkimukseen. Vastapaino, Tampere.
- Roos, J.P. ja Hoikkala, Tommi (1998) Esipuhe teoksessa Roos, J.P. & Hoikkala Tommi (toim.) Elämänpolitiikka. Gaudeamus, Helsinki, s. 7-19.
- Routio, Pentti (2005) Teemahaastattelu [WWW-dokumentti]  
< <http://www2.uiah.fi/projects/metodi/064.htm#teemahaas> > (luettu 6.7.2005)

Siltala, Juha (2004) Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Otava, Helsinki.

Silvennoinen, Heikki (2002) Koulutus marginalisaation hallintana. Gaudeamus, Helsinki.

Suutari, Minna (2002) Nuorten sosiaaliset verkostot palkkatyön marginaalissa. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 26. Nuorisotutkimusverkosto, Helsinki.

Touraine, Alain (1981) The Voice and the Eye: An Analysis of Social Movements. Translated by Alan Duff. Cambridge University Press, Cambridge.

Uusitalo, Hannu (1991) Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. WSOY, Helsinki.

Viinamäki, Leena (1997) Havaintoja nuorten ja aikuisten opiskelemisesta teoksessa Viinamäki, Leena (toim.) Opiskellako vai ei? Näkökulmia opiskelusta 1990-luvulla. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 23. Rovaniemi, s. 9-24.

Weckroth, Klaus (1992) Mustavalkoista sosiaalipsykologiaa. Vastapaino, Tampere.

Ziehe, Thomas (1991) Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suomentaneet Raija Sironen ja Jussi Tuormaa. Vastapaino, Tampere.

## LIITE 1 - HAASTATTELUKYSYMYKSET

### TAUSTAT

1. Syntymävuotesi?
2. Sukupuoli?
3. Perhesuhteet (esim. asutko yksin, avoliitossa/avioliitossa, lapsia jne.)  
\* Mitä vanhempasi tekevät?<sup>27</sup>
4. Pohjakoulutuksesi?
5. Missä kävit peruskoulun?
6. Millaisia muistoja sinulla on peruskoulusta?
7. Mitä teet tällä hetkellä?
8. Mitä harrastat?
9. Onko sinulla erityisiä kiinnostuksen kohteita? Jos on, niin mitä?
10. Mitkä asiat ovat sinulle tärkeitä?

### KOULUNKÄYNTI (Oppilaitos)

11. Mitä opiskelit Oppilaitoksessa?
12. Miksi hait juuri Oppilaitokseen?
13. Miksi hait opiskelemaan juuri tätä alaa?
14. Kuinka kauan opiskelit Oppilaitoksessa?
15. Millaista opiskelu oli?
16. Mistä syystä lopetit opiskelun Oppilaitoksessa?
17. Syntyikö lopettamispäätös nopeasti vai hitaasti?
18. Mitkä asia päätökseen vaikuttivat, mikä oli lopullinen niitti?
19. Miltä lopettamisen jälkeen tuntui?
20. Miten perhe ja sukulaiset reagoivat lopettamiseesi?

---

<sup>27</sup> Tätä kysymystä ei kysytty kuudessa ensimmäisessä haastattelussa. Kun jätin haastatteluista käyttämättä naispuolisten informanttien haastattelut, on lopullisessa aineistossa neljä haastattelua, joissa kysymystä vanhempien ammasteista ei kysytty.

21. Miten ystäväsi reagoivat lopettamiseesi?

22. Mitä teit lopettamisen jälkeen?

#### NYKYISYYS JA TULEVAISUUS

23. Millainen on tavallinen arkipäiväsi tällä hetkellä?

24. Tuntuuko elämä tällä hetkellä hyvältä vai huonolta?

25. Mikä tekee elämästäsi hyvää/huonoa?

26. Minkä asian haluaisit olevan elämässäsi paremmin?

27. Miten pääsisit edellä mainittuun tilanteeseen?

28. Jos kuvittelet, että sinulla menisi oikein huonosti, mitä silloin olisi tapahtunut?

29. Mitä haluaisit tehdä tulevaisuudessa?

30. Missä näet itsesi viiden vuoden päästä?

31. Miten siihen tilanteeseen on päädytty?

#### TULEVA OPISKELU?

32. Mitä opiskelu sinulle merkitsee yleisesti ottaen?

33. Aiotko vielä opiskella?

34. Mitä aiot opiskella?

35. Miksi aiot opiskella?

36. Miksi juuri mainitsemaasi alaa?

37. Millaista opiskelu olisi, jos saisit itse päättää?

38. Otetaanko ihmisten erilaiset elämäntilanteet mielestäsi opetuksessa ja opiskelussa

huomioon?