

Kasvun vuosia

Lukion jälkeen vietettyjen välivuosien merkitys yliopisto-opiskelijoille

MÄÄTTÄ SINIKKA
Tampereen yliopisto
Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos
Sosiaalipolitiikan pro gradu –tutkielma
Joulukuu 2006

Tampereen yliopisto
Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos

MÄÄTTÄ, SINIKKA: Kasvun vuosia. Lukion jälkeen vietettyjen välivuosien merkitys yliopisto-opiskelijoille

Pro gradu -tutkielma, 75 s, 1 liites.

Sosiaalipolitiikka

Joulukuu 2006

Tutkielmassani tarkastelen lukion jälkeen vietettyjen välivuosien merkitystä yliopisto-opiskelijoille. Yhteiskunnallisesti välivuodet nähdään ongelmallisina, sillä ne nostavat opiskelijoiden valmistumisikiä. Yhtenä viime vuosien keskeisimpänä pyrkimyksenä korkeakoulupolitiikassa on ollut vaikuttaa yliopisto-opintojen aloitustiän laskuun. Tarkoitukseni on ollut selvittää, millaisina opiskelijat itse näkevät välivuotensa, sillä opiskelijanäkökulma tulee välivuosikeskustelussa usein sivuutetuksi.

Aineistona on 50 yliopisto-opiskelijoiden välivuosistaan kirjoittamaa tarinaa. Tutkimuksen metodologisina lähtökohtina on narratiivisuus ja elämäkerrallisuus. Analyysissä olen jakanut aineiston viiteen tarinatyyppiin, joista kukin luo erilaisen näkökulman välivuosiin.

Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, ettei aikuistumiselle tai tulevaisuuden suunnitelmien pohtimiselle jää lukiossa riittävästi aikaa tai tilaa ainakaan kaikkien nuorten kohdalla. Välivuonna nuoren on mahdollista miettiä uranvalintaansa ja kokeilla eri aloja esimerkiksi avoimessa yliopistossa tai työharjoittelussa. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa välivuoden on todettu selkeyttävän tulevaisuuden suunnitelmia. Osa kirjoittajista koki välivuoden tarpeelliseksi myös sen suoman levon tai vaihtelun vuoksi. Välivuosi toi keskeytyksen opiskeluputkeen ja tarjosi mahdollisuuden viettää siihen astisesta tai tulevasta opiskelusta poikkeavaa elämää.

Negatiivisemmin välivuoteen suhtautuivat ne kirjoittajat, jotka olisivat halunneet jatkaa opintojaan heti lukion jälkeen. Heistä osalla tulevaisuuden suunnitelmat olivat jo selvillä, jolloin välivuosi näyttäytyi ylimääräisenä hidasteena, osa puolestaan koki opintojen ulkopuolella olemisen turhauttavaksi ylipäättään.

Kaiken kaikkiaan aineiston yleisin teema oli aikuistuminen, joka tuli esille suurimmassa osassa tarinoista. Kirjoittajat kokivat itsenäistyneensä välivuoden aikana huomattavasti ja pitivät sitä merkityksellisenä mm. jatko-opintojen sujumisen kannalta. Lisäksi noin puolessa tarinoista mainittiin opiskelumotivaation kohonneen välivuoden aikana.

Avainsanat: välivuosi, aikuistuminen, itsenäistyminen, pidentynyt nuoruus

Sisällysluettelo

1. Johdanto	3
2. Ylioppilaiden korkeakoulutukseen hakeutuminen ja sijoittuminen	5
2.1 Opiskelussa ja työmarkkinoilla tapahtuneita muutoksia.....	5
2.2 Ylioppilassuma ja ammattikorkeakoulu-uudistus.....	6
2.3 Yliopistoihin hakeminen ja opiskelijavalinnat	9
3. Välivuosi	12
3.1 Miksi välivuodet nähdään ongelmallisina?.....	13
3.2 Tuet, joita välivuonna on mahdollista saada.....	17
4. Aikuistuminen	19
4.1 Institutionalisoitu aikuisuus ja aikuistuminen.....	19
4.2 Pidentynyt nuoruus.....	24
4.3. Nuoruus marginaalissa?	26
5. Metodologia ja aineisto	29
5.1 Narratiivisuus ja elämäkerrallisuus	29
5.2 Aineisto	30
5.2.1 Aineiston erityispiirteet ja rajoitukset.....	32
5.3 Aineiston analyysi	34
6. Tulevaisuuden suunnitelmien pohdintaa	38
7. Välivuosi hidasteena ja opintoihin valmistautumisena	44
8. Turhautumista	49
9. Vaihtelua ja katkos opiskeluun	53
10. Itsenäistymistä ja elämäkokemusta	58
11. Välivuoden vaikutus opiskelumotivaatioon.....	63
12. Yhteenveto	65
Lähteet	68
Liite 1..	76

1. Johdanto

Suuri osa suomalaisista nuorista ei jatka opintojaan välittömästi lukion jälkeen. Osa nuorista siirtää jatko-opintoihin hakeutumista vapaaehtoisesti, toiset puolestaan eivät pääse heti haluamaansa opiskelupaikkaan. Heille ratkaisu on pakon sanelema. Yhteiskunnallisessa keskustelussa välivuodet nähdään ongelmallisina, sillä ne nostavat jo ennestään korkeina pidettyjä valmistumisikiä. Väestön ikääntymisestä ja eläköitymisestä johtuen työuria halutaan pidentää: nuoret halutaan saada työelämään ja veronmaksajiksi aikaisemmin, ja ikääntyneiden halutaan pysyvän siellä pidempään. Tavoitteena on saada nuoret siirtymään lukion jälkeen nopeammin jatko-opintojen pariin sekä lyhentää opiskelijoiden valmistumisaikoja. (Korkeakoulujen opintoaikojen... 2003, 36; Mannisenmäki & Valtari 2005, 15.) Välivuosien on myös nähty mm. lisäävän opintojen keskeyttämisriskiä sekä vaikeuttavan opintojen etenemistä. Nuoret itse kuitenkin pitävät välivuosia enimmäkseen hyödyllisinä (esim. Hämäläinen 1989, 131).

Vaikka välivuosi on tuttu sana arkisessa kielenkäytössä, se ei ole käsitteenä yksiselitteinen. Tutkimuskirjallisuudessa välivuosi yhdistetään halutun opiskelupaikan ulkopuolelle jäämiseen tai omasta halusta tapahtuvaan koulutuksen ulkopuolelle jättäytymiseen, tulevaisuuden suunnitelmien kypsyttelyyn tai elämäkokemuksen hankkimiseen (esim. Sajavaara ym. 2002, 96; Viinamäki 1997, 14). Se, mikä toiminta on nähty välivuodeksi, vaihtelee kuitenkin eri tutkimuksissa. Välivuodeksi on laskettu niin töissä kuin työttömänä oleminen (Kosonen 1988a, 110), sekä toisinaan myös varusmiespalvelu (esim. Hämäläinen 1988, 46). Välivuotta voi viettää ulkomailla vaikkapa au pairina tai matkustellen (Vuorinen & Valkonen 2003, 55). Opiskelukaan ei ole poissuljettua: esimerkiksi avoin yliopisto ja kansanopistot tarjoavat välivuoden viettäjäälle monenlaisia opintoja, mutta myös osa tutkintoon johtavat opinnot aloittaneistakin voi kokea opiskelunsa välivuodeksi, eli mieluisampien opintojen odotteluksi ja niihin valmentautumiseksi (esim. Kosonen 1988a, 110; Pajala & Lempinen 2001, 57, Piesanen 1996). Näyttää siltä, että ulkoapäin on vaikea määritellä mikä on välivuosi. Kyseessä on pikemminkin nuoren itsensä subjektiivinen kokemus asiasta.

Tässä tutkimuksessa tarkoitan välivuodella vähintään vuoden mittaista ajanjaksoa lukion (tai muun toisen asteen koulutuksen) päättämisen ja jatko-opintojen aloittamisen välissä. Tarkastelen välivuosia yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta. Honkosen (1995, 180-181) mukaan opiskelija on perinteisesti

ollut koulutusorganisaatioissa alistettu osapuoli. Opiskelijoiden kokemukset ja elämäntilanne ovat olleet merkityksettömiä sivuseikkoja määrällisen koulutussuunnittelun kannalta. Honkosen mielestä koulutuksen tutkimuksen tulisi tuoda esille myös opiskelijoiden näkökulma, sillä mielekkään oppimisen aikaansaamiseksi opiskelijoiden mielipiteitä ei saisi sivuuttaa koulutusta kehitettäessä. Juuri näin koulutuspoliittisessa keskustelussa välivuosista näyttää tällä hetkellä kuitenkin tapahtuvan.

Pyrin selvittämään, millaisia merkityksiä yliopisto-opiskelijat antavat välivuosilleen. Tutkimuksen aineistona on viisikymmentä yliopisto-opiskelijoiden välivuosistaan kirjoittamaa tarinaa, joita tarkastelen aikuistumisen näkökulmasta. Koska aineisto on kerätty opiskelemissa olevilta henkilöiltä, suhteutuvat välivuodet tarinoissa myöhempään elämään, opiskeluaikaan. Välivuottaan parhaillaan viettävilä kerätty aineisto olisi voinut olla hyvinkin toisenlainen.

Tutkimus etenee siten, että luvussa 2 tarkastelen ylioppilaiden jatko-opintoihin hakeutumista ja sijoittumista sekä siihen vaikuttavia tekijöitä. Kolmannessa luvussa keskityn välivuosiin ja luon katsauksen mm. niihin haittoihin, joita välivuosiin on yhteiskunnan taholta liitetty. Neljännessä luvussa käsittelen aikuistumisessa viime vuosikymmeninä tapahtuneita muutoksia. Luvussa 5 esittelen tarkemmin tutkimuksessa käyttämäni aineiston sekä tutkimusmenetelmät. Luvut 6-10 keskittyvät tutkimustulosten esittelyyn. Olen jakanut aineiston viiteen tarinatyyppiin, joista kukin luo erilaisen näkökulman välivuosiin. Luvussa 11 käsittelen lisäksi välivuoden vaikutusta opiskelumotivaatioon.

2. Ylioppilaiden korkeakoulutukseen hakeutuminen ja sijoittuminen

Tässä luvussa tarkastelen lukiosta jatko-opintoihin, erityisesti korkeakouluihin, hakeutumista sekä siihen vaikuttavia tekijöitä. Tarkastelun pohjaksi luon aluksi katsauksen niihin yleisiin muutoksiin, joita opiskelussa ja työmarkkinoilla on viime vuosikymmeninä tapahtunut.

2.1 Opiskelussa ja työmarkkinoilla tapahtuneita muutoksia

Perinteisesti opiskelu on sijoittunut elämänsä aikana aikuistumisen vaiheeseen (Moore 2001, 340). Viime vuosina yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne on monissa maissa kuitenkin vanhentunut (emt. 331). Esimerkiksi 2000-luvun alussa Suomessa lähes neljännes yliopistojen perustutkinto-opiskelijoista oli yli 30-vuotiaita, ja alle 25-vuotiaita oli alle puolet opiskelijoista (Moore 2003, 16). Opiskelu ei välttämättä ole enää selvärajainen elämänvaihe nuoruudesta aikuisuuteen siirryttäessä, vaan se saattaa limittyä esimerkiksi työntekoon tai perheen perustamiseen. Koulutusurat näyttävätkin helposti katkonaisilta, pitkittyneiltä tai epäloogisilta, mikäli niitä verrataan perinteiseen mielikuvaan opiskelusta. (Emt. 54.) Yliopisto-opiskelua koskevat ideaalit mm. opiskelijan iästä ja opintojen kestosta näyttävät kuitenkin perustuvan edelleen ajatukseen opiskelusta omana elämänvaiheenaan (Moore 2001, 340). Pitkät opiskeluajat tai monien tutkintojen suorittaminen eivät istu koulutuspoliittisiin ihanteisiin nopeasta opiskelusta (Moore 2003, 54).

Samanaikaisesti väestön koulutustaso on kohonnut. Kouluja käydään enemmän ja pidempään kuin koskaan aikaisemmin (Järvinen 2001, 66). Yli 90 % suomalaisnuorista jatkaa opintojaan peruskoulun jälkeen ja keskiasteen koulutuksesta onkin muodostunut käytännössä osa oppivelvollisuutta (emt. 61). Väestön koulutustaso kohosi nopeasti etenkin 1950-1970-luvuilla, jolloin oppivelvollisuuskoulun jälkeisten tutkintojen määrä moninkertaistui (Viinamäki 1996, 83). Suomessakin on siirrytty niin kutsuttuun koulutusyhteiskuntaan, jossa kansalaisten yhteiskunnallisen aseman uskotaan määräytyvän ensisijaisesti hankitun koulutuksen perusteella. Koulutuksen ajatellaan olevan paitsi yksilön etu, eduksi myös koko kansakunnan hyvinvoinnille sekä ehto kansainvälisessä kilpailussa menestymiselle. (Silvennoinen 1993, 63.) Tähän saakka uusi sukupolvi on ollut aina edeltäjänsä koulutetumpi, mutta tulevaisuudessa sukupolvien väliset koulutuserot alkavat vähitellen pienentyä (Viinamäki 1996, 83).

Kouluttautumista ovat motivoineet nuorten työnsaantivaikkeudet ja työttömäksi jäämisen uhka. Esimerkiksi 1970-luvulla yhä useammat keskikoulun ja lukion päättäneet nuoret olisivat jääneet työttömiksi, elleivät olisi hakeutuneet jatko-opintoihin (Silvennoinen, Kivinen & Ahola 2002, 62). Viime vuosina on puhuttu paljon työmarkkinoiden joustavuuden ja epätyypillisten työsuhteiden lisääntymisestä (esim. Crouch 1999). Käytännössä muutokset ovat tarkoittaneet sitä, että mm. nuorten asema työmarkkinoilla on käynyt entistä epävarmemmaksi, ja he ovat vaarassa ajautua työmarkkinoilla marginaaliin (emt. 95). Koulutuksen asema nuorten elämäntietojen määrittelijänä on korostunut viime vuosina entisestään. Mitä vähemmän nuorella on koulutusta, sitä suuremmalla todennäköisyydellä hän ajautuu työttömäksi. (Järvinen 2001, 60, 62.) Toisaalta koulutus ei enää yksin riitä takaamaan työllistymistä. Siitä on tullut välttämätön, muttei vielä riittävä ehto työmarkkinoille kiinnittymiseksi. (Emt. 66.) Puhutaan niin kutsutusta koulutusinflaatiosta: koulutuksen arvo alenee sitä mukaa kun yhä useampi koulutuu yhä korkeammin. Samalla, kun korkeampi koulutus arkipäiväistyy, alenee myös alemman koulutustason arvostus. Lisäksi työnantajat voivat alkaa pitää korkeasti koulutettuja ylikoulutettuina. (Laaksonen 2001, 89-90.) Kaikesta huolimatta korkeaa koulutusta pidetään varmimpana takeena menestykseen niin työelämässä kuin yhteiskunnassa yleensä (Moore 2003, 47).

Komonen (2001a, 42) toteaa nuorten koulutusoptimismin ja koulutusmoraalin säilyneen vahvana korkeasta työttömyydestä ja koulutuksen arvon ennustettavuuden vähenemisestä huolimatta. Valtaosa nuorista tiedostaa opiskelun tärkeyden ja jatkaa opintojaan peruskoulun jälkeen, vaikkei koulussa varsinaisesti viihtyisikään.

2.2 Ylioppilassuma ja ammattikorkeakoulu-uudistus

Vuodesta 1919 alkaen ylioppilastutkinto on ollut lukion päättötutkinto, joka ei johda enää suoraan akateemiseen maailmaan. Tuohon saakka kaikki uudet ylioppilaat kirjattiin yliopiston opiskelijoiksi. Ylioppilastutkinto sai uudenlaisen merkityksen elämän käännekohtana: koulusta ja kodista irtautumisena. Viimeistään ylioppilastutkinnon jälkeen nuoret joutuivat miettimään mitä tekevät aikuisena. Aina 1970-luvulle saakka ylioppilastutkinto oli kuitenkin edelletys yliopisto-opintoihin ja täten portti sosiaaliseen nousuun. (Kaarninen 2003, 315.)

1980-luvulla alettiin puhua ylioppilassumasta: vuosittain jatkokoulutuspaikkoja tavoitteli huomattavasti suurempi joukko ylioppilaita kuin paikkoja oli tarjolla (Ylioppilassumatyöryhmän muistio 1988, jatkossa lyhennetty YTM 1988). Jo 1930-luvulla oli puhuttu ylioppilastulvasta; tuolloin ylioppilastutkinnon suoritti vuosittain noin 2000-2500 henkilöä (Kaarninen 2003, 316). Lukion voimakas laajeneminen edellisillä vuosikymmenillä oli johtanut siihen, ettei ylioppilas pohjaisia jatko-opintopaikkoja riittänyt kaikille halukkaille, eivätkä ylioppilaat olleet halukkaita jatkamaan opintojaan keskiasteen ammatillisessa koulutuksessa (YTM 1988, 10, 28). Ongelman todettiin johtuvan kuitenkin ensisijaisesti siitä, ettei koulutuspaikkojen tarjonta vastannut ylioppilaiden jatkokoulutukseen liittämiä toiveita, ei niinkään koulutuspaikkojen kokonaismäärän riittämättömyydestä (emt. 27). Samanaikaisesti kun joihinkin paikkoihin oli hakijoita moninkertaisesti aloituspaikkojen verran, oli toisaalla vaikea saada kaikkia paikkoja täytettyä. Vuosien mittaan kertyi joukko nuoria, jotka eivät päässeet haluamaansa koulutukseen, mutteivät myöskään hakeutuneet sellaiseen keskiasteen ammatilliseen koulutukseen, johon olisivat voineet helposti päästä. (Emt. 10-12.)

Vaikka ylioppilas pohjaisen koulutuksen määrä lähes kaksinkertaistettiin 1980-luvulla, ylioppilaiden jatkokoulutustilanteen todettiin vuosikymmenen lopulla edelleen vaikeutuneen (YTM 1988, 7-8, 15). 1980-luvulta lähtien lukio ei ollut enää ensisijaisesti yliopistoihin valmistava koulu, mikäli asiaa tarkastellaan ylioppilaiden toteutuneiden jatkokoulutuspaikkojen valossa: kaksi kolmasosaa ylioppilaista jatkoi opintojaan ammatillisissa oppilaitoksissa ja vain kolmasosa korkeakouluissa. Lukion tavoitteet ja opetussuunnitelmat oli kuitenkin laadittu korkeakouluihin jatkavan vähemmistön tarpeiden mukaisesti. (Silvennoinen, Kivinen & Ahola 2002, 72; YTM 1988, 21.) Pohjimmiltaan sumaongelman syyksi nähtiinkin se, että lukio suuntasi ylioppilaiden tulevaisuuden suunnitelmia epärealistisen voimakkaasti korkeakouluopintoihin (emt. 13). Kosonen (1989, 111) totesi lukion muuttavan ainakin joka viidennen oppilaan tavoitteet keskiasteen sijasta korkeakouluihin. Lisäksi nekin, jotka suorittivat lukion jälkeen ammatillisen tutkinnon, hakeutuivat usein edelleen korkeakoulutukseen. Ammatillinen koulutus toimi monille vain ponnahduslautana yliopistoon. (Lehtisalo & Raivola 1999, 151; YTM 1988, 14.) Vastaavasti tiettyjä koulutusaloja käytettiin välietappina matkalla kohti ensisijaista hakutoivetta: yhä useampi korkeakoulujen uusista opiskelijoista oli jo ennestään korkeakoulussa kirjoilla oleva koulutuspaikan vaihtaja (Sajavaara ym. 2002, 117; YTM 1988, 14).

Ylioppilassuman todettiin olevan ennen kaikkea yhteiskunnallinen ongelma, joka vaikeutti koko koulutusjärjestelmän toimintaa ja kehittämistä (YTM 1988, 28). Ylioppilaiden jatko-opinnot sekä viivästyivät että moninkertaistuivat, mistä aiheutui lisäkustannuksia niin yhteiskunnalle kuin nuorille itselleen. Lisäksi ylioppilaat joutuivat elämään kenties vuosiakin epävarmuudessa jatko-opintojensa suhteen. (Emt. 15.) Tilannetta pyrittiin helpottamaan ammattikorkeakoulu-uudistuksella sekä yhden korkeakoulupaikan periaatteen käyttöönotolla. Ammattikorkeakoulujärjestelmän luominen oli 1990-luvun merkittävin koulutuspoliittinen uudistus. Vuonna 1991 aloitettuun kokeiluun tuli mukaan 22 väliaikaista ammattikorkeakoulua, jotka muodostettiin entisen opistoasteen koulutuksen pohjalta. Laki ammattikorkeakouluista säädettiin 1995, ja suurin osa kouluista vakinaistettiin vuosina 1995-1997. Vuosituhannen vaihteessa vakinaisia kouluja oli 25. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 102-103; Lehtisalo & Raivola 1999, 150, 152-153.) Ammattikorkeakouluista pyrittiin luomaan yliopistolle rinnakkainen ja riittävän vetovoimainen koulutusmuoto, jotta valmistuneet eivät enää hakeutuisi jatkamaan opintojaan yliopistossa (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 103; Vuorinen & Valkonen 2003, 60). Ammattikorkeakoulu-uudistuksen jälkeen korkeakoulutuksen saatavuus Suomessa on maailman huippuluokkaa (Mannisenmäki & Valtari 2005, 16). Ammattikorkeakoulujen perustaminen onkin selvästi vähentänyt ylioppilaiden siirtymistä toisen asteen ammatilliseen koulutukseen (Silvennoinen, Kivinen & Ahola 2002, 7).

Ahola ja Nurmi (1995, 95) totesivat 1990-luvun puolivälissä, ettei ongelmia aiheuttanut niinkään useiden opiskelupaikkojen päällekkäinen hakeminen vaan päällekkäiset hyväksymiset: sama henkilö saattoi tulla hyväksytyksi useaan eri paikkaan. Opiskelupaikatta jääneitä oli esimerkiksi vuonna 1993 noin 64000 eli lähes yhtä paljon kuin hyväksytyjä. ”Kun sama suhde näyttää säilyneen jo vuosia, sopii kysyä, mihin kaikki nämä nuoret lopulta päätyvät?” Ahola ja Nurmi pohtivat. Lukuvuodesta 1999-2000 alkaen yliopistoissa ja korkeakouluissa on ollut käytössä yhden korkeakoulupaikan periaate, jonka mukaisesti kukin hakija voi vastaanottaa lukuvuoden aikana vain yhden opiskelupaikan ammattikorkeakoulusta tai yliopistosta. Tavoitteena on näin ollut turvata opiskelupaikka mahdollisimman monelle. (Vuorinen & Valkonen 2003, 18-19.)

Siitä, kuinka hyvin uudistuksilla on onnistuttu purkamaan ylioppilassumaa, voidaan olla montaa mieltä. Vuorisen ja Valkosen (2003, 20-21) mukaan ammattikorkeakouluissa aloittaneiden uusien opiskelijoiden määrä nousi yliopistojen tasolle jo 1996, mutta yliopistojen hakijamääriin

ammattikorkeakoulut eivät näytä juurikaan vaikuttaneen. Nurmen (1998, 168) mielestä ammattikorkeakoulut näyttävät jonkinlaisilta ”kakkosyliopistoilta” sikäli, että korkea koulutusta tavoittelevat joutuvat hakeutumaan joka tapauksessa yliopistoon, jolloin ammattikorkeakoulujen uskottavuus korkeakouluina jää vähäiseksi. Myöskään Nyysölän (2004, 226) mielestä ammattikorkeakoulut eivät ole kyenneet purkamaan ylioppilassumaa: opiskelupaikatta jääneet pyrkivät seuraavana vuonna uudelleen ja samaan aikaan joka vuosi valmistuu uusia ylioppilaita. Lisäksi sumaa kasvattavat opiskelupaikan vaihtajat. Nyysölä huomauttaakin, ettei ammattikorkeakoulujen perustaminen lisännyt opiskelupaikkoja vaan entiset opistotason oppilaitokset vaihtoivat vain nimeä.

Vuorisen ja Valkosen (2003, 22) mukaan yliopistoon pääseminen on nykyään hieman helpompaa kuin 1980-luvulla, sillä yliopistojen aloituspaikkamäärät ovat nousseet samalla kun hakijamäärät ovat pysyneet jokseenkin ennallaan. Vuonna 2000 yliopistoon hakeneista tuli hyväksytyksi 24 %. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden halukkuus jatkaa opintojaan yliopistossa on myös vähentynyt selvästi. Ammattikorkeakoulujen alkutaipaleella joillain koulutusaloilla jopa puolet suunnitteli jatkavansa opintojaan valmistumisen jälkeen yliopistossa. Vaikka suunnitelma toteutuikin huomattavasti harvemman kohdalla, oli yliopistoon jatkaminen tuolloin yleisempää kuin nykyään. (Emt. 63.) Vuorinen ja Valkonen (emt. 64) uskovat syyksi luottamuksen ammattikorkeakoulututkintoihin lujittuneen. Tutkinnot ovat tulleet tunnetuiksi työnantajien keskuudessa ja niillä työllistyy varsin hyvin, joten tarve jatkaa opintoja yliopistossa on pienentynyt. Sumaongelman ajatellaan myös voivan ratketa osin itsestään, kun korkeakouluopinnot aloittavien ikäluokat kääntyvät laskuun 2010-luvulla (Sajavaara ym. 2002, 117).

2.3 Yliopistoihin hakeminen ja opiskelijavalinnat

Korkeakoulutusta on Suomessa tarjolla kaikkiaan 20 yliopistossa ja 31 ammattikorkeakoulussa. Yliopistotasolle päätyy noin 30 % ikäluokasta. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 16.) Vuonna 2000 korkeakoulujen aloituspaikkoja oli noin kahdelle kolmasosalle keskimääräisestä nuorisoiäluokasta (Vuorinen & Valkonen 2003, 18). Samana vuonna valmistui lähes 36000 uutta ylioppilasta, joista 48 % haki ja 19 % tuli hyväksytyksi yliopistoon. Ammatillisessa koulutuksessa opintojaan jatkoi 5 % ja ammattikorkeakoulutuksessa 12 %. Sen sijaan 64 % uusista ylioppilaista ei – syystä tai toisesta – jatkanut opintojaan välittömästi. Yhtenä suomalaisen korkeakoulujärjestelmän ongelmana pidetäänkin

välivuotia sekä suhteellisen hidasta opintoihin sijoittumista. Vuonna 2001 yliopisto-opintojen keskimääräinen aloitusikä oli 20,5 vuotta ja yliopistoon hyväksytyistä vajaa kolmannes oli saman vuoden ylioppilaita. Jatkossa uhkaksi nähdään myös se, että yhä useamman lukio-opinnot venyvät nelivuotisiksi, jolloin jatko-opinnot päästään aloittamaan entistä myöhemmin. (Sajavaara ym. 2002, 21-22, 128.)

Ylioppilaat ovat valmiita pyrkimään useitakin kertoja päästäkseen mieleiseensä opiskelupaikkaan. Esimerkiksi vuonna 2001 lähes 30 % yliopistoon hakevista oli pyrkinyt samalle alalle edellisenäkin vuonna. Suuri osa opiskelupaikan saaneista on vähintään toista kertaa pyrkineitä. Osalla hakijoista on jo ennestään jokin opiskelupaikka tai jokin tutkinto suoritettuna. (Sajavaara ym. 2002, 22.) Kaikki suosituille aloille pyrkivistä eivät tule kuitenkaan koskaan valituiksi haluamaansa opiskelupaikkaan, tai vähintäänkin hakuprosessiin voi kulua useita vuosia (emt. 129).

Opiskelijavalintajärjestelmä nousi koulutuspoliittisen huomion kohteeksi 1990-luvulla lisääntyneen kustannustietoisuuden myötä. Sitten yliopistojen opiskelijavalintoja on tarkasteltu ja arvioitu erilaisissa työryhmissä varsin paljon. Kun opiskelupaikoista tahtoo olla pulaa, halutaan resurssit saada mahdollisimman monen opiskelijan käyttöön. Yhtenä viime vuosien keskeisimpänä tavoitteena on ollut vaikuttaa yliopisto-opiskelijoiden aloitusiän laskuun, ja keinoksi on nähty nimenomaan opiskelijavalintojen kehittäminen. (Pajala & Lempinen 2001, 21; Sajavaara ym. 2002.) Sajavaaran ym. (2002, 116) mukaan nykyistä keskimäärin kahden vuoden viivettä ylioppilastutkinnon suorittamisen ja yliopisto-opintojen aloittamisen välillä pitäisi saada lyhennettyä yhteen vuoteen. Tavoite siirtymisajan lyhentämisestä on kirjattu myös hallitusohjelmaan (Hallitusohjelma 2003). Uusien ylioppilaiden suosimista valinnoissa pidetään tarkoituksenmukaisena, ja suunnitteilla on ollut niin erillisen valintakiintiön varaaminen kuin lisäpisteiden antaminen ensimmäistä kertaa yliopistoon pyrkiville. Uudistukset eivät kuitenkaan kitkisi välivuotia täysin pois, sillä suunnitelmien mukaan ensimmäistä kertaa hakevaksi laskettaisiin sellainen hakija, jonka ylioppilastutkinnon tai muun korkeakoulukelpoisuuden tuottavan tutkinnon suorittamisesta olisi hakuhetkellä kulunut enintään kaksi vuotta. (Pajala & Lempinen 2001, 21; Sajavaara ym. 2002, 131.) Nuorten saamiseksi nopeammin jatko-opintojen pariin on myös selvitetty mahdollisuuksia ylioppilastutkinnon painoarvon lisäämiseksi opiskelijavalinnoissa. Keväällä 2006 ylioppilaskirjoituksissa siirryttiin ainereaaliin, jonka on ajateltu parantavan useiden oppiaineiden mahdollisuuksia hyödyntää ylioppilastutkintoa

opiskelijavalinnoissaan enemmän. Ylioppilastutkinnon hyödyntämisestä on nähty olevan etunsa myös hakijoille, kun valintakokeisiin valmistautumiseen ei tarvitse käyttää aikaa eikä varoja. (Sajavaara ym. 2002, 109.) Mahdollisia haittapuolia käsittelen luvussa 6.

Opiskelijavalintojen ongelmina on pidetty mm. hajanaista ja monimutkaista valintajärjestelmää sekä raskasta valintakoe kirjallisuutta (Sajavaara ym. 2002). Kukin valintayksikkö järjestää opiskelijavalintansa pääsääntöisesti itse. Hakukohteiden määrä on suuri ja tieto yhdenkin alan tai oppiaineen valintamenettelyistä on hajallaan. (Emt. 120.) Sajavaaran ym. (emt. 24) mukaan opinto-ohjaajilla, rehtoreilla ja koulutuksen järjestäjillä on käsitys, että lukiolaiset ovat hyvin perillä jatko-opiskeluvaihtoehtoista. Kuitenkin Opetushallituksen toteuttamassa opinto-ohjauksen arvioinnissa kävi ilmi, että vain puolet lukiolaisista katsoi saaneensa riittävästi tietoa eri vaihtoehtoista. Laajan valintakoe kirjallisuuden on puolestaan katsottu heikentävän uusien ylioppilaiden mahdollisuuksia tulla valituiksi yliopisto-opiskelijoiksi vielä ylioppilaskeväänään, koska valmistautumisaikaa valintakokeeseen jää liian vähän (Moore 2003, 23-24). Aloilla, joilla on vaativa pääsykoe ja runsaasti motivoituneita hakijoita, ovat saman kevään ylioppilaat aikaisemmin kirjoittaneita huonommassa asemassa. Tällaisia aloja ovat esimerkiksi psykologia, oikeustiede ja lääketiede. (Sajavaara ym. 2002, 116.) Opetusministeriö asetti syksyllä 2003 selvitysmiehen, jonka tehtävänä oli kartoittaa mm. mahdollisuuksia siirtyä yliopistojen yhteisvalintajärjestelmään. Selvitysmiehen loppuraportissa (Ahola 2004) ehdotetaan yliopistoille yhteisen hakujärjestelmän luomista, johon kuuluisi olennaisena osana sähköinen hakeminen. Opiskelijavalinnat tulisi tehdä hakijoille helpommiksi myös vähentämällä valintayksiköiden määrää, karsimalla pääsykoe kirjallisuutta ja parantamalla valintoihin liittyvää tiedotusta. Ahola ehdottaa lisäksi ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen hakujen yhdistämistä. Pelkästä yhteishausta tulisi hänen mielestään kuitenkin jatkossa siirtyä yliopistojen yhteiseen opiskelijavalintaan, jossa kunkin yliopiston erillisistä valintakokeista luovuttaisiin.

3. Väli vuosi

Väli vuoden viettä jien todellista määrää on vaikea arvioida jo määrittelysystä: mikä lasketaan väli vuodeksi? Tässä tutkimuksessa en ota tarkemmin kantaa väli vuoden määrittelyihin, mutta kaiken kaikkiaan väli vuodet ovat varsin yleinen ilmiö. Kuten edellisessä luvussa totesin, esimerkiksi vuonna 2000 valmistuneista ylioppilaista peräti

64 % ei syystä tai toisesta jatkanut opintojaan välittömästi (Sajavaara ym. 2002, 21). 1990-luvun loppupuolella viidennes ylioppilaista oli kaksi vuotta ylioppilaaksitulonsa jälkeen edelleen koulutuksen ulkopuolella (Ahola 2004, 15). Sajavaara ym. (2002) toteuttivat keväällä 2002 hakijakyselyn, johon vastasi lähes 9500 opiskelupaikan hakijaa. Heistä noin 40 % ilmoitti pitäneensä väli vuosia. Huomionarvoista on, että kysely tehtiin opiskelijavalintojen yhteydessä: osa vastaajista oli todennäköisesti tuoreita ylioppilaita, joilla väli vuodet olivat vasta edessäpäin.

Nuoret itse kokevat väli vuodet enimmäkseen hyödyllisiksi. Esimerkiksi samaisessa hakijakyselyssä kaksi kolmasosaa väli vuoden viettä neistä totesi siitä olleen hyötyä. Noin 45 % arvioi väli vuoden selkeyttä neen uranvalintaa ja noin kolmannes katsoi sen tarpeelliseksi muista syistä, jollaiseksi kyselyssä laskettiin myös varusmies- tai siviilipalvelun suorittaminen. Noin 13 % puolestaan oli sitä mieltä, että väli vuosi oli mennyt hukkaan. (Emt. 96-97.) Opiskelijavalintojen arviointiraportissa väli vuosia käsitellään kuitenkin vain lyhyesti, eikä hakijakyselyssä ole ilmeisesti kartoitettu tarkemmin, mitä väli vuosien hyöty- tai haittapuolet ovat, tai miksi osa kokee ajan olleen hukkaanheitettyä. Merkittävimmäksi syyksi väli vuoden viettä miselle todetaan halutun opiskelupaikan ulkopuolelle jääminen (emt. 103).

Hämäläinen (1988, 1989) on tutkinut väli vuoden vaikutusta nuoren kehitykselle. Aineistona hänellä oli lähemmäs kolmensadan nuoren kyselyvastaukset, jotka oli kerätty lukion oppilaanohjaustutkimusta varten syksyllä 1986. Vastaajien ylioppilaskirjoituksista oli tuolloin kulunut aikaa noin puolitoista vuotta. Vastaajista 70 % oli viettä nyt väli vuoden ja heistä noin 90 % oli tyytyväisiä ratkaisuunsa. Lähes puolet vastaajista oli sitä mieltä, että väli vuodesta on enemmän etua kuin haittaa, ja ainoastaan reilu kymmenesosa arveli haittoja olevan enemmän. Tavallisimmin mainittuja etuja olivat keskeytys opiskeluputkeen (esim. lepo) sekä työkokemuksen hankkiminen, kun taas useimmin mainittu haittapuoli oli opiskelusta vieraantuminen. (Hämäläinen 1989, 131-132.) Lähes 90 % totesi

itsenäistyneensä lukion jälkeen ainakin jonkin verran. Itsenäistymistä auttoi vastuun ottaminen itsestä ja omasta elämästä, esimerkiksi kotoa pois muuttamisen tai töihin menemisen myötä. Useille väli vuosi oli tärkeä tulevaisuuden suunnitelmien selkiytymisen kannalta. Joka toinen kertoi pohjineensa väli vuoden aikana uranvalintaansa, ja lähes yhtä monen suunnitelmat myös selkiytyivät. Useilla myös opiskelumotivaatio lisääntyi. (Emt. 134.) Keskimäärin väli vuoden viettäneet ilmoittivat edistyneensä eri kehitystehtävissä – joita tässä olivat tulevaisuuteen suuntautuminen, ihmissuhteet, arvot, minäkuva sekä itsenäistyminen – enemmän kuin ne, jotka sijoittuivat lukion jälkeen suoraan jatko-opintoihin (emt. 137). Myös samaa tutkimusaineistoa käyttänyt Kosonen (1988a, 112) toteaa väli vuoden edistävän nopeasti nuoren aikuistumista, erityisesti itsenäistymistä, vastuullisuutta, maailmankuvan avartumista sekä uranvalinnan selkiytymistä. Kaikki nämä ovat hänen mukaansa asioita, jotka ovat tärkeitä jatko-opintojen onnistumisen kannalta.

Tutkimuskirjallisuudessa väli vuosia on tarkasteltu kuitenkin enimmäkseen vain yhteiskunnalliselta kannalta, ja tällöin ne nähdään lähes yksinomaan kielteisenä ilmiönä. Seuraavaksi käsittelemme näitä näkemyksiä.

3.1 Miksi väli vuodet nähdään ongelmallisina?

Suomalaisen korkeakouluopiskelun yhtenä erityispiirteenä on pidetty suhteellisen pitkiä opiskeluaikoja. Ongelmaksi tämä alettiin nähdä 1960-luvulla. (Moore 2003, 26; Silvonen 1996, 75.) Opiskelijoiden olisi haluttu siirtyvän nuorempina työmarkkinoille; pitkien opiskeluaikojen todettiin aiheuttavan menetyksiä kansantaloudelle, kun nuoret olivat poissa työelämästä (Silvonen 1996, 79). Sittemmin suomalaista koulutusjärjestelmää ja –politiikkaa on uudistettu voimakkaasti 1980-luvulta alkaen. Koulutuspolitiikan itsenäisen aseman korostamisen sijasta painopiste on siirtynyt koulutuspolitiikan ja muun yhteiskuntapolitiikan sulauttamiseen. Koulutus on alettu mieltää välineeksi, jonka avulla voidaan edistää muitakin kuin yksinomaan sivistyksellisiä tai kasvatuksellisia tavoitteita, esimerkiksi työllisyyttä tai maan taloudellista kilpailukykyä. (Järvinen 2001, 62-63.) Korkeakoulupolitiikassa on siirrytty vähitellen valtiokeskeisestä markkinakeskeiseen ohjaukseen. Kunnolla muutos tuli näkyviin vasta 1990-luvun valtiontalouden kriisin myötä, kun myös korkeakoulut joutuivat säästötoimenpiteiden kohteeksi. (Silvonen 1996, 95.) Taloudellinen kriisi käynnisti rakennemuutoksen, jossa valtiovallan päätavoitteet vaihtuivat sosiaalista ja alueellista tasa-arvoa painottavista tehokkuutta, kilpailukykyä ja

kasvua tavoitteleviksi (Mannisenmäki & Valtari 2005, 43). Valtio on vetäytynyt syrjempään koulutuksen ohjaajana, mutta on entistä tarkempi koulutuksen tuloksellisuuden suhteen. Oppilaitosten rahoitus on yhä useammin sidottu suoritettuihin tutkintoihin ja opiskelijamääriin. (Järvinen 2001, 63.)

Silvosen (1996, 73) mukaan tulosvastuullisuuteen siirtynyt korkeakoulumaailma näkee opiskelijat pikemminkin ongelmana kuin voimavarana. Tehokkuusajattelun näkökulmasta myös välivuodet näyttävät kielteisenä ilmiönä, sillä ne nostavat jo ennestäänkin korkeina pidettyjä valmistumisikiä (emt. 96). Tutkijoiden mukaan käsitys pitkistä opiskeluaajoista näyttää kuitenkin olevan virheellinen. Suomen kansainvälisesti vertailtuna korkeiden valmistumisikien taustalla ei Mooren (2003, 27) mukaan ole niinkään pitkät opiskeluaajat vaan monia maita myöhäisempi koulunaloittamisikä sekä peruskoulutuksen pidempi kesto. Silvonen (1996, 95) puolestaan toteaa, että opiskelijat tähtäävät pikemminkin nopeaan valmistumiseen kuin opintojen pitkittämiseen. Tosiasiallinen opiskeluun käytetty aika ei 1990-luvun alussa hänen mukaansa edes ylittänyt olennaisesti tavoitteeksi asetettua suoritusaikaa. Lisäksi yliopisto-opintojen keskimääräinen kesto on vuosina 1994-2003 lyhentynyt 6,5 vuodesta 6 vuoteen (Mannisenmäki & Valtari 2005, 154). Eikä opintojen pitkittyminen ole yhteiskunnan kannaltakaan välttämättä ainoastaan negatiivinen asia: opiskelijat ovat työnantajille potentiaalista joustavaa työvoimaa (Aho & Vehviläinen 1997, 33; Mannisenmäki & Valtari 2005, 17).

Valtiovalta odottaa opiskelijoiden suoriutuvan opinnoistaan mahdollisimman tehokkaasti ja vähin kustannuksin, mutta pelkät ”putkitutkinnot” eivät Mannisenmäen ja Valtarin (2005, 151) mielestä nosta Suomen osaamispääomaa. Yhteiskunnallisilla toimilla ei saisi estää nuorten kokeiluja ja valintojen tekoa. Oppimista tapahtuu myös ”vääriksi” osoittautuvien valintojen kautta. Mahdollisuus kokeilla ja erehtyä tukee aktiiviseksi kansalaiseksi kasvua, mm. usein peräänkuulutettua yrittäjyyshenkisyttä.

Välivuodet on yhdistetty myös opintojen keskeyttämisriskiin (Silvonen 1996, 73). Tutkimuksissa on todettu opintojen keskeyttämisen yleistyvän, mitä vanhempana opinnot aloitetaan. Keskeyttämisriski nousee etenkin 25-vuotiaana tai sitä vanhempana opintonsa aloittaneilla, mutta jo 22-24-vuotiaana aloittaneet keskeyttävät opintonsa todennäköisemmin kuin sitä nuoremmat. (Mäkinen 1988, 69; Pajala & Lempinen 2001, 59.) Mäkinen (1988, 65) näkee keskeyttämisen taustalla varhaisaikuisen elämänvaiheen ja perustutkinto-opiskelun yhteensopimattomuuden. Pajalan ja Lempisen (2001, 59) mukaan keskeyttämisen todennäköisyys pienenee jälleen, mikäli opinnot on aloitettu yli 30-vuotiaana.

He liittävät keskeyttämiskeskeyttämisen riskin opintoalaan: vähiten opintoja keskeytetään aloilla, jotka valmistavat suoraan ammattiin ja joilla opiskelu on kurssimuotoista (emt. 63). Silvosen (1996, 97) mukaan väli vuosien ja opinnoissa menestymisen välillä ei voida osoittaa kiistatonta yhteyttä. Joillakin aloilla väli vuosi voi olla hyväksikin opintojen etenemisen kannalta: väli vuoden aikana tapahtunut henkinen kasvu ja kehitys merkitsevät parempia lähtökohtia jatko-opinnoille.

Opiskelijan ikä on suhteessa hänen perhesuhteisiinsa: vanhemmissa opiskelijoissa on enemmän perheellisiä opiskelijoita, nuoremmissa puolestaan perheettömiä. Yksinelävät ja lapsettomat avoparit ovat keskimäärin selvästi nuorempia kuin avioliitossa elävät tai lapsia saaneet. (Lempinen & Tiilikainen 2001, 24, 53.) Väli vuosia viettäneiden opiskelijoiden joukossa voi siis ajatella olevan suhteessa enemmän perheellisiä opiskelijoita kuin jatko-opinnot heti lukion jälkeen aloittaneissa. Myös perheellisyys voidaan nähdä tehokkuusajattelun kannalta ongelmalliseksi, sillä pienten lasten hoitoon käytetty aika on pois opiskelusta (emt. 53). Uski (1999, 31) on selvittänyt opintojen pitkittymistä Tampereen yliopistossa ja todennut perheellistymisen yhdeksi, muttei kuitenkaan merkittävimmäksi syyksi pitkittymisen taustalla. Perheellisiä ammattikorkeakoulu-opiskelijoita tutkinut Korhonen (1998, 21) toteaa, että vaikka perhe on opiskelun kannalta rasite, se on myös tuki, jota ilman ei välttämättä tulisi opiskeltua lainkaan. Kun ajankäyttö on rajoitettua, on suhtautuminen opiskeluun tehokkaampaa ja vakavampaa (emt. 23, 27). Sitä paitsi kyselyjen perusteella ainoastaan 8 %:lla 19-34-vuotiaista yliopistossa opiskelevista naisista on lapsia, kun muiden samanikäisten keskuudessa osuus on 38 %. Suurin osa haluaisi kuitenkin tulla joskus äidiksi, joten sen sijasta että perheellisyys pitkittäisi opintoja, ongelma näyttääkin asettuvan niin päin, että perheen perustamista joudutaan opiskelun vuoksi lykkäämään. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 53.)

Vaikka väli vuosi merkitsee opintojen parista poissaoloa vain väliaikaisesti, voidaan opintojen keskeyttämiseen liitettyjä uhkakuvia ja ajatuksia tarkastella väli vuosien yhteydessä. Myös opintojen keskeyttäminen merkitsee usein vain väliaikaista poissaoloa opintojen parista: Komosen (2001b, 78) mukaan se on yhä useammin vain väli etappi koulutuksen valinnan prosessissa. Keskeyttämisessä ei ole hänen mielestään kyse vallitsevien yhteiskunnallisten arvojen vastustamisesta tai siitä, etteivät nuoret arvostaisi koulutusta ylipäättään. Keskeyttämisen syyt liittyvät pikemminkin omiin tavoitteisiin ja nuoren tarpeeseen etsiä omaa paikkaansa yhteiskunnassa. Myöhäismodernissa yhteiskunnassa koulutukseen sijoittumisen prosessi sisältää yhä useammin erilaisten koulutusvaihtoehtojen etsimistä,

kokeilemista ja hylkäämistä, joskin Komonen (2001a, 230, 254) toteaa koulutuksen jäykän rakenteen ja paineen suoraviivaisiin koulutuspolkuihin pitävän tätä etsintätarvetta piilossa.

Yksilöllisistä koulutuspoluista ja valinnanmahdollisuuksista puhutaan usein myönteiseen sävyyn, mutta kun kyseessä on opintojen keskeyttäminen, keskustelun sävy vaihtuu helposti kielteiseksi. Opintojen keskeyttäjiin liitetään ongelmallisia ja yleistäviä piirteitä. Komosen (2001b, 70) mukaan yhteiskunnassamme vallitsee paitsi valinnan vapaus, myös –pakko. Kulttuurisissa odotuksissa koulutukseen osallistuminen nähdään yhteiskuntaan kiinnittymisen väylänä ja yhtä lailla pysyviä ovat odotukset nuorten koulutukseen osallistumisen aikatauluista. Nuorten kouluttautuminen on tasapainoilua omien pyrkimysten, yhteiskunnan arvojen sekä koulutusjärjestelmän asettamien paineiden välillä. Keskeyttäminen sopii huonosti ihanteeseen, jonka mukaan opintojen tulisi edetä suoraviivaisesti ja katkeamattomasti tutkintoon. Opintojen keskeyttäminen määrittyy normeista poikkeavuutena ja rooli-odotuksista suoriutumattomuutena. (Komonen 2001a, 19.) Komonen (emt. 119) huomauttaa opintojen keskeyttämisen kuitenkin vaativan aina aktiivista toimintaa. Sen sijaan passiiviset tyytyvät koulutusosalalle, jolle ovat päätyneet, vaikka ala osoittautuisikin vääräksi.

Nuoret, joiden elämänsäkuulu poikkeaa normaaliksi käsitetyistä, tapahtuipa se sitten olosuhteiden pakosta tai omien valintojen vuoksi, ovat voimistuvan valtiointervention kohteena. Nuoriin on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. Nuorten koulutusvelvollisuutta säädellään esimerkiksi työmarkkinatukilailalla (tästä tarkemmin luvussa 3.2). (Komonen 2001b, 77.) Komonen (emt. 81) toteaa, ettei nuorille jää viime kädessä paljoakaan vapautta tehdä päätöksiä oman elämänsä suhteen ennen kuin yhteiskunta tulee väliin. Pyrkimään aktivoimaan nuoria koulutukseen viranomaiset eivät kuitenkaan kyseenalaista koulutusinstituutioiden toiminnan mielekkyyttä tai opettamisen sisältöjä ja tapoja, vaan keskittyvät arvioimaan nuoren haluttomuutta tai kyvyttömyyttä hakeutua koulutukseen. Viranomaisten ajatellaan tietävän nuoria paremmin mikä näille on hyväksi. (Pohjola 2001, 200-201.)

Opintojen keskeyttämisiongelma on puhuttu usein syrjäytymisiongelmana. Koulutusyhteiskunnassa kouluttamaton nuori on tilastojenkin mukaan vaarassa joutua työttömäksi tai epävakaaalle työmarkkinauralle, mikä puolestaan voi olla yksi syrjäytymistä tai huono-osaisuutta lisäävä taustatekijä. Koulutuksen ulkopuolella olevan nuoren pelätään Komosen (2001a, 51-52) mukaan

ajautuvan osaksi koulutuksellista alaluokkaa, jota yhdistää marginalisoituminen yhteiskunnan keskeisistä instituutioista, arvoista ja normeista. Koulutuksen avulla nuorille opetetaan työn merkitys ja yhteiskunnan arvomaailma (Nyyssölä & Pajala 1999, 63). Valmistautuminen palkkatyömarkkinoille aloitetaan jo koulussa, jossa opitaan paljon muutakin kuin mitä virallisissa opetussuunnitelmissa on mainittu, mm. työskentelemään kellonajan mukaan sekä tekemään sellaista mikä ei kiinnosta (Mäkinen & Vanttaja 1993, 91). Koulutusmotivaation puute yhdistetään usein työmotivaation ja aktiivisuuden puutteeseen. Koulutuksen ulkopuolelle jääminen ei kuitenkaan automaattisesti merkitse yhteiskunnan toimintojen ulkopuolelle jäämistä. (Komonen 2001b, 73, 79.) Lisäksi koulutuksen ulkopuolella olemiseen liitetyt yhteiskunnalliset ongelmat koskettavat eri tavoin eri ryhmiä: Aho ja Vehviläinen (1997, 233-234) toteavat ongelmien koskettavan erityisesti heikosti koulussa menestyneitä ja pelkän peruskoulun käyneitä. Sen sijaan ylioppilastutkinnon suorittaminen on heidän mukaansa osoitus vähintäänkin kohtalaisesta koulumenestyksestä ja ennusteet kouluun sijoittumisesta ovat hyvät.

3.2 Tuet, joita välivuonna on mahdollista saada

Välivuottaan viettävä ei kuulu automaattisesti työttömyysturvan tai opintotuen piiriin, vaikka olisikin työttömänä tai opiskelisi. Opintotukea on mahdollista saada päätoimisiin ja yhtäjaksoisesti vähintään kaksi kuukautta kestäviin oppivelvollisuuden jälkeisiin opintoihin Suomessa tai ulkomailla (Kela 2006b). Päätoimiseksi lasketaan opinnot, joiden laajuus on keskimäärin vähintään viisi opintopistettä tai kolme opintoviikkoa opiskelukuukautta kohti (Kela 2006c). Opintotukea ei kuitenkaan myönnetä opiskeluun avoimessa korkeakoulussa tai kesäyliopistossa (Kela 2006d). Näin ollen välivuotenaan avoimessa yliopistossa opiskelevan on rahoitettava opintonsa esimerkiksi töissä käymällä.

Työmarkkinatuki on ensi kertaa työmarkkinoille tulevien ja työttömyyspäivärahaa enimmäisajan saaneiden henkilöiden toimeentulon turvaamiseksi tarkoitettu etuus (Kela 2006a). Vuoden 1996 alusta voimaan tulleen päätöksen mukaan sitä ei makseta vailla ammatillista koulutusta olevalle alle 20-vuotiaalle nuorelle, ellei tämä osallistu johonkin työvoimapolitiittiseen toimenpiteeseen tai hakeudu koulutukseen. Vuoden 1997 alusta lakimuutos laajennettiin koskemaan alle 25-vuotiaita. Käytännössä peruskoulun tai lukion päättäneet nuoret eivät ole oikeutettuja saamaan työmarkkinatukea, elleivät hakeudu välittömästi jatkokoulutukseen tai työharjoitteluun. (Aho & Vehviläinen 1997, 1, 241.)

Välivuottaan viettävät eivät siis ole oikeutettuja työttömyysturvaan muulloin kuin ollessaan työharjoittelussa.

Uudistuksella on pyritty aktivoimaan nuoria hankkimaan koulutus- tai työharjoittelupaikka (emt. 2). Vaikka lain tavoitteet ovat ensisijaisesti työllisyyspoliittisia, leimaa toimintaa Komosen (2001a, 18) mukaan myös ideologinen kasvatustavoite. Julkisuudessa laki on saanut osakseen niin kritiikkiä kuin kannatustakin. Kritiikin mukaan lain on katsottu johtavan pakkokouluttautumiseen ja koulutusmotivaation laskuun; nuoria on turha patistaa koulutukseen väkisin. (Aho & Vehviläinen 1997, 241.) Lakia on haukuttu myös keinoksi varastoida nuoret pois työttömyystilastoista sekä nuorten valinnanmahdollisuuksien rajoittamisesta (Nyyssölä & Pajala 1999, 85). Myönteisesti suhtautuvat puolestaan korostavat, että koulutusmotivaatio voi syntyä ajan kanssa ja uusien kokemusten myötä. (Aho & Vehviläinen 1997, 241). Eniten lailla näyttää olevan vaikutusta silloin, kun nuorella on koulutusmotivaatiota jo ennestään – toisin sanoen tilanteessa jossa nuori todennäköisesti hakeutuisi koulutukseen ilman pakkoakin. Työmarkkinatuen menettämisen pelko saattaa tällöin lähinnä vain vauhdittaa koulutukseen hakeutumista. (Nyyssölä & Pajala 1999, 145). Sen sijaan lain merkitys on vähäinen niiden nuorten kohdalla, jotka ovat koulutuksen ulkopuolella siksi, etteivät ole hakemisestaan huolimatta saaneet opiskelupaikkaa (Aho & Vehviläinen 1997, 251). Nuoret ovat kuitenkin keksineet myös keinon työmarkkinatukilain kiertämiseksi: hakemisen koulutukseen, johon on mahdollisimman vaikea päästä (Nyyssölä & Pajala 1999, 87). Tästä löytyi esimerkkejä myös omasta aineistostani.

4. Aikuistuminen

Elämä nähdään tavallisesti jatkumona, jossa lapsuus, nuoruus, aikuisuus ja vanhuus seuraavat toisiaan. Se, miten elämä jaetaan eri vaiheisiin ja miten näitä vaihteita nimitetään, on kuitenkin sopimuksenvaraista. (Marin 2001, 19.) Aapolan ja Kaarnisen (2003, 12) mukaan näkemys yksilön elämäntavasta on kohtalaisen uusi, yhteiskunnan modernisoitumiseen liittyvä ilmiö. Myöhämodernissa yhteiskunnassa iästä on tullut tärkeä elämäntavan organisoija, jaksottaja ja rajalinjojen piirtäjä (Hurrelmann 1989, 18).

Elämäntavaksi ei ole vain yksilön kronologisen iän kurtumista, vaan prosessi, jota säätelevät kullekin aikakaudelle ominaiset yhteiskunnalliset instituutiot, taloudelliset rakenteet ja koulutusjärjestelmä. Ajatukset ihanteellisesta elämäntavasta ja elämäntapahtumien ”oikeasta” ajoittumisesta vaihtelevat kulttuureittain ja aikakausittain. Lisäksi kulttuurinen sukupuolijärjestelmä muotoilee elämäntavaksi niin, että naisiin ja miehiin kohdistuu erilaisia ikään liittyviä odotuksia. (Aapola 2005, 258; Aapola & Kaarninen 2003, 12.)

Nuoruutta alettiin pitää erillisenä elämäntavaiheenaan vasta teollistumisen ja kaupungistumisen myötä. Aikuisten ja lasten maailmat erkanivat toisistaan kun palkkatyöstä kodin ulkopuolella tuli normi. Lasten työntekoa alettiin pitää sopimattomana, ja koulutuksen pidentymisen myötä aikuisuuden saavuttaminen siirtyi murrosiän jälkeiseen aikaan. (Hurrelmann 1989, 3-4.) Nuorisoon määrittelyt ovat vaihdelleet jonkin verran eri aikakausina, mutta tavallisesti nuorisoon on luettu naimattomat, ei vielä täysivaltaiset yhteisön jäsenet. Nuori on siirtymävaiheessa: häntä ei pidetä enää lapsena, mutta hän ei ole saavuttanut yhteisössään vielä aikuisenkaan oikeuksia ja velvollisuuksia. (Aapola & Kaarninen 2003, 13.)

4.1 Institutionalisoitu aikuisuus ja aikuistuminen

Aikuistumista on kuvattu etenkin brittiläisessä kirjallisuudessa käsitteellä transition, siirtymä (Komonen 2001b, 72). Termi ”siirtymä aikuisuuteen” viittaa siihen, että siirtymä on vain yksi ja aikuisuus on selkeästi määritelty tila, päätepiste, johon saavutaan. Nuoren oletetaan etenevän aikuisuuteen ennalta määrättyjen, tunnistettavien ja ennustettavien vaiheiden kautta. Niidenkin

käsitysten mukaan, jotka huomioivat siirtymän kompleksisuuden (puhuvat siirtymän sijaan siirtymistä), on olemassa tiettyjä merkkejä, joilla aikuistumista mitataan. (Aapola & Ketokivi 2005, 10; Wyn & White 1997, 96.) Aikuistuminen on kuitenkin pikemminkin usealla eri elämänalueella yhtä aikaa tapahtuva prosessi kuin yksittäinen tapahtuma (Silvennoinen 2002, 9). Perinteisesti aikuistumiseen on liitetty opintojen päättäminen ja siirtyminen koulutuksesta työelämään, taloudellisen itsenäisyyden saavuttaminen, itsenäistyminen lapsuuden kodista sekä oman perheen perustaminen (esim. Hogan & Astone 1986, 110; Oinonen 2001, 110; Viinamäki 1996, 34). Eri tutkimuksissa näiden vaiheiden merkitystä on saatettu korostaa eri tavalla. Shanahan (2000, 683-685) huomauttaa, että usein aikuistumista on valittu kuvaamaan jokin tietty tapahtuma, vaikka tutkijat ovat itsekin eri mieltä siitä, mikä olisi sopivin aikuistumisen merkki. Lisäksi vain harvoin on oltu kiinnostuneita aikuistumisen subjektiivisesta kokemuksesta ja kysytty nuorilta itseltään, kokevatko he itsensä aikuisiksi.

Tutkijat nimittävät perinteistä aikuistumisen mallia insitutionalisoituneeksi, millä tarkoitetaan sitä, että aikuisuuden tunnusmerkit ovat sisäistyneet yleisiksi mittapuiksi, joihin omaa elämäntulkua peilataan. Mallissa aikuistuminen etenee lineaarisesti eteenpäin eri elämänalueiden vakiintumisen myötä. (Aapola & Ketokivi 2005, 19; Ketokivi 2005, 130.) Institutionaaliseen elämäntulkkuun sisältyy moraalisesti latautuneita käsityksiä siitä, miten ja millaisella aikataululla aikuistumisen tulisi edetä. Yhteiskunnassa on kulttuurisia odotuksia esimerkiksi sen suhteen, minkä ikäisenä nuoren tulisi opiskella tai siirtyä työelämään. Kulttuuristen normien sitovuutta lisäävät myös erilaiset viralliset vaatimukset, kuten työmarkkinatukilaki. (Komonen 2001a, 33.) Hoikkala (1993, 239) toteaa elämän alkavan insitutionalisoituneen mallin mukaan varsinaisesti vasta, kun aikuisuuden kriteerit täyttyvät eli nuori on päättänyt opintonsa, siirtynyt työelämään, muuttanut lapsuuden kodistaan ja elää parisuhteessa. Viipymiset ja poikkeamat eivät ole suotavia vaan merkitsevät äärimmillään jopa epäonnistumista. Oinonen (2001, 112) tiivistääkin näkemyksen aikuisuudesta seuraavasti: ”--- täysi-ikäinen henkilö on juridisesti aikuinen. Aikuisempi on sellainen täysi-ikäinen henkilö, joka tulee toimeen omillaan ja elää itsenäisesti. Tosi-aikuinen on kuitenkin hän, joka on täysi-ikäinen, omillaan toimeentuleva, vakiintunut ja perheellinen.”

Perinteisesti aikuistuminen on nähty lähinnä individualistisena asiana. Aikuistumiseen vaikuttavat kuitenkin muutkin tekijät kuin yksilö itse. Yhteiskunnalliset olosuhteet luovat sen elämäntulkkuun vaikuttavan kehikon, jonka puitteissa aikuistuminen tapahtuu. Nummenmaa (1996, 3) nostaa

esimerkiksi 1990-luvun taloudellisen laman, joka vaikeutti nuorten mahdollisuuksia sijoittua työmarkkinoille ja saavuttaa taloudellinen itsenäisyys. Nuoret joutuvat tekemisiin erilaisten yhteiskunnallisen vallan käytäntöjen kanssa muodostaessaan identiteettiään ja etsiessään paikkaansa yhteiskunnassa (Wyn & White 1997, 118). Vaikka kaikkien nuorten oletetaan käyvän läpi samat aikuistumisen vaiheet ja päätyvän samaan lopputulokseen, mitään tiettyä aikuistumisen päätepistettä ei ole olemassa. Tiettyjen tapahtumien siirtyminä pitämisessä on se ongelma, että samatkin tapahtumat voivat merkitä eri ihmisille eri asioita sosiaalisesta taustasta tai maantieteellisestä sijainnista riippuen. (Wyn & White 1997, 95-96.) Esimerkiksi Suomessa kaupungeissa asuvilla nuorilla on paremmat opiskelu- ja työssäkäyntimahdollisuudet kuin maaseudulla asuvilla nuorilla, jotka joutuvat usein muuttamaan muualle opiskelu- tai työpaikan perässä. Kaupungeissa asuvat nuoret voivat halutessaan opiskella tai käydä töissä vaikka lapsuuden kodistaan käsin. Lähialueelle jäävät voivat itse valita etäisyyden perheeseensä: päättää mm. kuinka paljon tukeutuvat läheisiinsä hätätilanteissa. (Viinamäki 1996, 41-42, 57; Wyn & White 95-96.) Toisaalta kaupungissa on myös helppo siirtää itsenäistymistään. Vastaavanlaista valinnanvaraa ei maaseudulla asuvilla nuorilla aina ole.

Modernisaation seurauksena aikuistuminen on paradoksaalisesti sekä monimuotoistunut että yhdenmukaistunut (Shanahan 2000, 668). Nuoruus on – ainakin pintapuolisesti katsottuna – moninaisempaa kuin muutama vuosikymmen taaksepäin, vaikka institutionalisoitunut nuoruus tarjoaakin paljon yhteistä. Aikuistua voi monella tavalla. (Hoikkala 1993, 137; Shanahan 2000, 671.) Toisaalta nuorten elämäntapaa myös määritetään entistä enemmän erilaisten lakisääteisten ikärajojen, ikään liittyvien standardien sekä ikäperustaisten instituutioiden, kuten koulun, kautta. Vaikka aikuistuminen on yksilöllistä, on ikä yleensä keskeinen peruste, jonka avulla ihmisiä luokitellaan. (Komonen 2001b, 72.)

Nyky-yhteiskunnassa se, mitä aikuisuus on, ei ole kuitenkaan enää itsestään selvää (Aapola & Ketokivi 2005, 7). Yleisten kulttuuristen muutosten myötä aikuistumisen ”merkit” ovat käyneet epäselvemmiksi. Koulutuksessa on alettu puhua elinikäisestä oppimisesta ja korostaa valmiutta uudelleen koulutautumiseen työmarkkinoiden muuttuessa. Määräaikaiset työsuhteet ja työttömyys ovat yleistyneet kaikenikäisten keskuudessa. Avioliitoista suuri osa päättyy eroon, ja lapsuuden kodistakin voidaan muuttaa pois useita kertoja ja palata välillä takaisin. Monet ilmiöt ovat alkaneet irtautua kronologisesta iästä, ja on yhä vaikeampaa määritellä mitkä ilmiöt kuuluvat vaikkapa nuoruuteen mutta

eivät aikuisuuteen. Nuoruuden ja aikuisuuden välinen raja on hämärtynt. (Aapola 2005, 259; Viinamäki 1996, 47; Wyn & White 1997, 96-97.) Fyysisen täysikasvuisuuden saavuttaminen ei merkitse enää aikuisuuteen siirtymistä, varsinkaan kun se saavutetaan nuorempana kuin vielä vuosisata sitten (Husén 1990, 23). Nuorekkaista elämäntyyleistä ja kulutuksesta on tullut normi. Sen sijaan, että nuoret erottuisivat tyyllisesti omaksi ryhmäkseen, muu väestö jäljitteleekin kulutuksessaan ja elämäntyyleissään nuoria. (Wilska & Virtanen 2002, 102.) Viinamäen (1996, 135) mukaan ollaan paradoksaalisessa tilanteessa: nuoret haluavat olla yhä aikaisemmin aikuisia, aikuiset puolestaan yhä pidempään nuoria.

Tästä huolimatta aikuistumisen ulkoiset kriteerit eivät ole juurikaan muuttuneet. Vaikka nuoruuden ja aikuisuuden rajoista käydään entistä enemmän keskustelua, aikuisuutta mitataan edelleen perinteisten tunnusmerkkien, taloudellisen itsenäisyyden sekä perheeseen ja työhön vakiintumisen avulla. (Aapola & Ketokivi 2005, 19; Oinonen 2001, 109.) Oinosen (2001, 110-111) mukaan aikuistumisesta puhuttaessa normina pidetään usein 1950-1960-lukua, johon nykyhetken tilannetta verrataan. Tällöin aikuistuminen näyttää viivästyneen ja nuoruus pidentyneen, sillä 1950-1960-lukujen nuoret aikuiset mm. avioituivat huomattavasti nuorempina kuin edeltävät sukupolvet. Nykypäivän aikuistuminen muistuttaakin Oinosen mielestä pikemminkin esiteollisen ajan mallia kuin 1950-1960-lukujen normaaliksi leimattua mallia. Mannisenmäki ja Valtari (2005, 51) toteavat tämän päivän nuoria koskevan lainsäädännön ja koulutuspolitiikan perustuvan kuitenkin pääasiassa aikuisten muodostamaan nuoruuskäsitykseen sekä päättäjien omiin kokemuksiin nuoruudestaan. Viime vuosisadan puolivälin nuoret ovat tämän päivän yhteiskunnassa valta-asemissa.

Opiskeluajojen pidentymisen myötä nuoret siirtyvät työmarkkinoille aikaisempaa vanhempina (Järvinen 2001, 61). Epävarmemmille työmarkkinoille siirtyminen ei enää automaattisesti merkitse taloudellisen itsenäisyyden saavuttamista (Laaksonen 2001, 86). Viinamäen (1996, 122) mukaan määräaikaiset työsuhteet saattavat kuitenkin sopia nuorten elämäntilanteeseen jopa paremmin kuin pysyvät työsuhteet. Nuoret ovat myös tiedostaneet työelämän muutokset muuta väestöä paremmin eivätkä rakenna tulevaisuuttaan yhden ammatin pikemminkin useiden ammatillisten urien varaan.

Pidentynyt koulutus ja myöhäisempi työelämään siirtyminen on merkinnyt muun muassa sitä, että ammatti valitaan vanhempana. Tämän myötä opiskelu ja työ ovat eriytyneet toisistaan: koulutus ei

johda enää yhtä selkeästi tulevaan ammattiin, vaan oppimisesta on tullut tärkeää ja arvokasta itsessäänkin. (Baethge 1989, 33.) Pidentynyt koulutusvaihe antaa mahdollisuuden hitaaseen kotoa itsenäistymiseen. Roosin ja Vilkon (1988, 181) mukaan nuoruuden opiskeluvaihe voi toimia eräänlaisena välivaiheena, jolloin itsenäistymistä saatetaan jopa tietoisesti siirtää. Eläminen eri vaiheiden välimaastossa mahdollistaa opiskelijoille toisenlaiset vapaudet kuin samanikäisille työssä käyville. Samalla opiskelijat elävät kuitenkin pidempään keskenkasvuisen roolissa. (Aittola & Aittola 1988, 50.) Kuuren (2001, 18) mukaan koulutusjärjestelmästä on kuitenkin vähitellen tulossa yhteiskuntaan kiinnittymisessä työmarkkinoille rinnakkainen vaihtoehto yhä useamman nuoren viettäessä nuoruus- ja aikuistumisvaiheensa opiskellen. Ehkä aikuistumisen kriteerit alkavat 2000-luvulla vihdoinkin muuttua?

Useimmat nuoret muuttavat lapsuuden kodistaan ennen työmarkkinoille sijoittumistaan, mutta oman perheen perustaminen ajoittuu tavallisesti vasta työmarkkinoille siirtymisen jälkeiseen aikaan. Sukupuolten väliset erot kotoa muuttamisessa ovat selkeitä: naiset muuttavat omaan talouteen miehiä aikaisemmin. (Nummenmaa 1996, 104.) Useimmiten nuoret itsenäistyvät 19-22-vuotiaina. 1980-luvun puolivälin jälkeen kotoa muuttamisikä on laskenut. Vuonna 1985 yli puolet 20-24-vuotiaista asui vanhempiensa kanssa, vuonna 2000 enää joka kolmas ja samanikäisistä tytöistä vain joka neljäs. Opintotuki on mahdollistanut aikaistuvan itsenäistymisen pidentyneistä opiskeluajoista huolimatta. Siinä, missä kotoa lähdettiin ennen työelämään, voivat nykyään opiskelijat ja jopa työttömät nuoret asua itsenäisesti. (Junto 2002, 108.) Vaikka nuoret muuttavat entistä aikaisemmin omaan talouteen, he saattavat kuitenkin olla hyvinkin pitkään taloudellisesti riippuvaisia vanhemmistaan (Silvennoinen 2002, 10).

Samanaikaisesti kun lapsuudenkodista muuttaminen on aikaistunut, lasten saaminen on siirtynyt yhä myöhemmälle iälle. Naiset saavat ensimmäisen lapsensa keskimäärin 28-vuotiaina ja miehet 30-vuotiaina. (Junto 2002, 109.) Ensisynnyttäjien keski-ikä on noussut Suomessa viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana, joskin nyttemmin nousu on tasaantunut ja keski-ikä pysynyt suunnilleen samana 1990-luvun puolivälistä lähtien (Kelhä 2005, 197).

4.2 Pidentynyt nuoruus

Aikuistumisen institutionaalisen mallin rinnalle on kaupungeissa elävän, koulutetun nuoren ikäluokan keskuudessa syntynyt vaihtoehto, jota mm. Ketokivi (2005) nimittää pidentyneen nuoruuden malliksi. Nuoruuden pidentymisellä tarkoitetaan paitsi aikuistumisen siirtymistä myöhemmäksi, myös aikuistumisen prosessin pitkittymistä. Vertailukohtana on siis aikuistumisen institutionalisoitunut malli, johon nähden nuoruus on pidentynyt ja aikuistuminen pitkittynyt. Elämänalueiden vakiintumattomuus jatkuu pitkälle täysi-ikäisyyteen, ja nuoruuden pidentyessä kolmattakymmenettä ikävuotta onkin alettu pitää jonkinlaisena rajapyykkinä nuoruuden ja aikuisuuden välissä. Nuoret ottavat vastuuta opiskelusta, työstä, omasta taloudesta tai parisuhteesta, mutta eivät koe sitä riittävän kokonaisvaltaiseksi aikuisen statusta ajatellen. (Aapola & Ketokivi 2005, 22; Ketokivi 2005, 110-111, 131.) Useat vaihtoehdot ovat elämässä tässä vaiheessa vielä avoinna eikä tulevaisuutta ole lyöty lukkoon. Elämänvaihetta leimaa muutos. (Arnett 2000, 469, 477.) Toisiin suuntautuminen on ominaista: samassa elämänvaiheessa olevat nuoret ottavat toisiltaan mallia siitä, miten eri vaiheissa tulisi toimia (Ketokivi 2005, 131).

Aapolan (2005, 273, 277) mukaan aikuisuuteen liitetään nyky-yhteiskunnassa niin monia vaativia ehtoja, ettei yhdellä elämänalueella saavutettu aikuisuuden merkkipaalu riitä vielä tuomaan kokemusta aikuisuudesta. Pikemminkin ”ei-aikuisen” status jollakin toisella elämänalueella kyseenalaistaa sen myös muilla elämänalueilla. Nuoria, 16-19-vuotiaana ensimmäisen lapsensa saaneita äitejä tutkinut Niemelä (2005, 184) toteaa, ettei äitiys riittänyt nuorille lopulliseksi siirtymäksi aikuisuuteen. He kokivat elävänsä edelleen nuoruutta, joskin eri tavalla kuin useimmat ikätoverinsa. Oman iän ja aikuisuuden kokeminen saattaa kuitenkin myös vaihdella. Se on sidoksissa sosiaaliseen tilanteeseen sekä siihen, kenen aikuisuuteen sitä verrataan. Nuoret äidit pitivät itseään aikuisena hoitaessaan lasta tai huolehtiessaan kodista, mutta eivät välttämättä viettäessään vapaa-aikaa ilman lasta tai verratessaan itseään omaan äitiinsä. Ajattelutapa, jonka mukaan aikuisuuden saavuttaminen edellyttää useiden kriteerien toteutumista yhtä aikaa, tarjoaa nuorille toisaalta mahdollisuuden lykätä ”lopullista” aikuistumistaan, mutta samalla kun aikuistumiselle asetetaan yhä uusia ehtoja, se näyttää pysyvän aina yhtä tavoittamattomissa (Aapola 2005, 279-280). Esimerkiksi Ketokiven (2005, 131) haastattelemat nuoret asettivat perheen perustamisen ehdoiksi vakaan talouden, työn ja parisuhteen. Kun kaikkien kolmen ehdon saavuttamiseen voi helposti kulua vuosia, ei ole ihme jos perheen perustaminen lykkääntyy.

Ketokivi (2005, 102) näkee pidentyneen nuoruuden tuloksena nyky-yhteiskunnan yksilöön kohdistuvista vaatimuksista. Kulttuurinen vapautuminen on tuonut mukanaan paitsi illusion rajattomista valinnanmahdollisuuksista, myös yhä uusia yksilöön kohdistuvia vaatimuksia (Ziehe 1991, 51). Yksilöllisyyttä korostavassa yhteiskunnassa aikuistumisen painopiste on siirtynyt aikuisuuden ulkoisista tunnusmerkeistä yksilön henkisen kypsyyden korostamiseen. Kun jokainen on vastuussa oman elämänsä rakentamisesta, paineet oikeanlaisten valintojen tekemiseen kasvavat. Ratkaisujen perusteellista harkintaa, kokemusten kartuttamista ja tulevan elämän valmistelua pidetäänkin pidentyneessä nuoruudessa tärkeänä. (Aapola & Ketokivi 2005, 21; Ketokivi 2005, 101-102, 117.) Arnettin (2000, 474) mukaan nuoret pohtivat esimerkiksi työsuhteissaan erilaisia identiteettikysymyksiä: Millaisessa työssä olen hyvä? Millainen työ tyydyttää minua pidemmällä aikavälillä? Mitkä ovat mahdollisuuteni saada työtä josta olen kiinnostunut? Erilaisten vaihtoehtojen kokeilu on kenties helpompaa ja yleisempää kuin missään muussa elämänvaiheessa. Nuoret eivät ole enää riippuvaisia vanhemmistaan, mutta heillä ei ole myöskään vielä aikuisen velvollisuuksia. (Emt. 469.) Kokeiluilla on kuitenkin myös itseisarvonsa: halutaan nauttia vapaasta elämästä ja hankkia mahdollisimman paljon elämäkokemusta ennen kestävämpää – ja samalla rajoittavampaa – sitoutumista aikuisen rooliin (Arnett 2000, 474; Kelhä 2005, 204). Ketokiven (2005, 102) mukaan pidentyneessä nuoruudessa ei ole silti kyse niinkään siitä, että nuoret vieroksuivat sitoutumista. Pikemminkin omia edellytyksiä tulevien sitoumusten tekemiseen pyritään parantamaan samalla kun jatketaan huolettomalta näyttävää elämää. Pidentynyttä nuoruutta voi siis pitää eräänlaisena aikalisänä ennen lopulliseksi miellettyjen valintojen tekemistä. Erilaiset vaihtoehdot halutaan pitää avoimina siihen saakka, kunnes varmuus valintojen tekemiseen on saavutettu (Kelhä 2005, 204). Esimerkiksi Kelhän (emt.) haastattelemat 37-42-vuotiaina ensimmäistä kertaa äidiksi tulleet naiset perustelivat äitiytensä lykkääntymistä lapsen mukanaan tuomaan vastuuseen huolellisesti valmistautumisella.

Vaikka ulkoisten siirtymien sijasta etusijalle asetetaan sisäiset siirtymät ja yksilön henkinen kypsyminen, eivät aikuistumisen kriteerit ole muuttuneet sisällöltään. Omaa elämää arvioidaan edelleen suhteessa aikuistumisen institutionalisoituneeseen malliin. Pidentynyt nuoruus näyttääkin merkitsevän perinteisten aikuisuuden kriteereiden toteuttamista uudella hitaammalla aikataululla. Sisäisiksi siirrettyinä perinteiset aikuistumisen kriteerit altistavat kuitenkin ristiriitaisuuden kokemuksille. (Ketokivi 2005, 115.) Ketokivi (emt. 131-132) toteaa: ”[Nuoret] edellyttävät aikuiselta itsensä

löytämistä, mutta samalla epäilevät joutuvansa yhä uudelleen etsimään itseään. He tavoittelevat aikuistumisessa vakautta ja jatkuvuutta, mutta ovat kyvyttömiä näkemään pitkälle tulevaisuuteen. He haluavat tehdä yksilöllisiä ratkaisuja, mutta kaipaavat hyväksyntää. He arvostavat vapautta, mutta toivovat omaa perhettä, joka väistämättä rajoittaa yksilöllisyyttä. He pyrkivät toimimaan rationaalisten yksilöiden tapaan ja välttämään riskejä, mutta yrittävät samalla välttää laskelmointia, kuunnella omia tunteita ja toimia niiden mukaan.”

Ketokiven (emt. 116) mukaan vakiintumattoman ja sitoumuksista vapaan nuoruusvaiheen jatkuminen aiempaa pidempään on nuorten mielestä oikeutettua, sillä kypsyminen vaatii paljon aikaa. Individualistisen ajattelumallin mukaan ihminen pystyy nuoruudessa kerättyjen kokemusten myötä ”löytämään itsensä” ja kantamaan vastuuta teoistaan (Aapola & Ketokivi 2005, 24). Nuoruuden kokeilujen ja rajanylitysten nähdään toimivan vakuutuksena aikuisuuden järkevyydelle ja takaavan vakaan ja seesteisen aikuisuuden: aikuisena ei tarvitse enää etsiä itseään kun kyseinen vaihe on ohitettu jo nuorena (Hoikkala 1993, 149, 237). Pidentyneen nuoruuden tarkoituksena on – tutkijoiden tulkinnan mukaan – tuottaa institutionalisoituneen mallin mukaista valmista ja pysyvää aikuisuutta. Yksilöllisen valinnan sijasta kysymys on siis pikemminkin uusiin sääntöihin sopeutumisesta vanhojen ohella. Individualisaatio ei ole ulottunut aikuisuuden tunnusmerkkeihin – ainakaan vielä. (Ketokivi 2005, 116, 131.)

Lisäksi pidentyneestä nuoruudesta on muodostunut tietynlainen elämänkulun normi, niin ettei nuoruuden pitkittyminen ole enää erityinen valinta vaan enemmänkin odotusarvo. Ainakin keskiluokkaisten nuorten odotetaan nauttivan sitoumuksista vapaasta nuoruudesta ja keräävän kokemuksia. Yksilöllisyyden arvostus vaikuttaa ihmisten valintoihin kuten mikä tahansa muukin sosiaalinen sääntö. Niinpä nuoret, jotka näyttävät aikuistuvan ”liian nopeasti”, joutuvat selittelemään ratkaisujaan. Nuoret, jotka esimerkiksi perustavat perheen hyvin nuorina, nähdään helposti ongelmallisessa valossa. (Aapola 2005, 257; Aapola & Ketokivi 2005, 24.)

4.3. Nuoruus marginaalissa?

Aikuistumisen instituutiossa nuoruutta mitataan valmiin aikuisuuden ideaalista käsin. Nuoruutta arvostetaan harvoin itsessään. (Hoikkala 1993, 239.) Se nähdään pikemminkin ohitettavana vaiheena,

jonka tärkein tehtävä on aikuisuuteen ja täysivaltaisen kansalaisen rooliin valmistautuminen (Komonen 2001a, 34). Asiantuntijat puhuvat ”epätäydellisestä elämänvaiheesta” ja ”siirtymävaiheesta”; Pohjola (2001, 201-202) toteaa nuorten määrittyvän jonkinlaisiksi ”epäkansalaisiksi”, jotka ovat vasta matkalla todelliseen elämään. Varsinkin lukiolaiset hahmotetaan keskenkasvuina, viettäväthän he suurimman osan aikuisuuteen siirtymistään erilaisissa koulutusorganisaatioissa. Lukiolaisten nähdään täten olevan vielä suojassa ja eristyksissä tosielämästä, ikään kuin yhteiskunnan ”odotushuoneessa”, siinä missä ammattikoululaiset ovat jo vauhdilla matkalla kohti aikuisuutta, ammattia ja sen myötä itsenäisyyttä hankkimassa. (Hoikkala 1993, 238; Nummenmaa 1996, 91.) Eivätkä nuoruutta hahmota keskenkasvuiseksi ainoastaan tutkijat. Omaelämäkertoja tutkineet Roos ja Vilko (1988, 185) toteavat, että nuoruusvaihe, toisin kuin esimerkiksi lapsuus, kuvataan omaelämäkerroissa yleensä melko lyhyesti. Ammatin ja työn etsimistä sekä kotoa itsenäistymistä kuvataan, kun taas muun muassa nuoruusajan ystävyys- ja seurustelusuhteet jäävät syrjemmälle. Roosin ja Vilkon mukaan omaelämäkerran lukijalle jää usein käsitys nuoruudesta elämän välivaiheena – institutionaalisen elämäntavan malli näyttää siis sisäistyneen syvälle niin kirjoittajien kuin kirjoitusten tulkitsijoidenkin mieliin.

Siinä missä aikuiset nähdään järkevinä, liitetään nuoruuden keskeiseksi ominaisuudeksi ei-järkevyys. Aikuisuus voi olla nuoriin sijoitettava positiivinen määre: aikuismaiset, itsenäiset nuoret ovat järkeviä ja vastuuntuntoisia. (Hoikkala 1993, 240-242.) Aikuisuuskään ei näyttäyty silti aina yksinomaan positiivisessa valossa, vaan puhujasta ja näkökulmasta riippuen se voidaan tulkita myös negatiiviseksi jämähämäksi (emt. 68). Tällöin aikuisuus nähdään vieroksuttavana ominaisuutena, kehityksen pysähtymisenä, joka äärimmillään merkitsee jopa elämässä epäonnistumista (emt. 75, 82-83). Jos nuoruus merkitsee liikettä ja muutosta, on aikuisuus negatiivisesti ajateltuna pysähtyneisyyttä. Se merkitsee vieraantumista omasta itsestä, kuoren muodostumista todellisen minän päälle. Nuoruutta siis sekä keskenkasvuistetaan että ihannoidaan. (Emit. 77, 241-242.)

Pohjolan (2001, 201-202) mukaan nuoria koskevaan yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimintaan liittyy usein valtaa, pakkoa ja yleistämistä. Nuoruuden voi jo itsessään nähdä marginaaliseksi, minkä lisäksi kulttuuriset muutokset ovat tuoneet elämään yhä uudenlaisia riskejä ja lisääntyvää epävarmuutta sekä vaikeuttaneet nuorten mahdollisuuksia kiinnittyä yhteiskuntaan. Nuorten on entistä vaikeampi täyttää niitä odotuksia, joita aikuisuuteen ja aikuistumiseen on perinteisesti liitetty. Aikaisemmat mallit

eivät enää päde, mutta uusiakaan ei ole välttämättä vielä syntynyt. (Järvinen & Jahnukainen 2001, 141; Pohjola 2001, 191.) Järvinen ja Jahnukainen (2001, 141) otaksuvat yhä useamman nuoren kokevan itsensä ulkopuoliseksi yhdellä tai useammalla elämäntilanteella. Nuoria sysätään syrjään selvimmin työmarkkinoilla, mutta myös esim. koulutus- ja asuntopolitiikassa sekä kaupunkisuunnittelussa (Ziehe 1991, 50). Pohjola (2001, 191) toteaa tilanteen olevan ongelmallinen nuorille, mikä ei silti tee nuorista itsestään automaattisesti ongelmallisia. Nuori määritellään kuitenkin helposti passiiviseksi, mikäli hänen aktiivisuutensa ei suuntaudu yksinomaan yhteiskunnan haluamalla tavalla, koulutukseen ja työelämään. Samalla unohdetaan yhteiskunnalliset realiteetit eli millaiset ovat esim. nuorten mahdollisuudet sijoittua yhteiskuntaan. Suurin osa nuorista täyttää joka tapauksessa kuuliaisesti heille asetetut vaatimukset aktiivisuudesta ja elämänsä norminmukaisesta rakentamisesta (emt. 202-203). Syrjäytymispuhe on kuitenkin viranomaisille, poliitikoille ja tutkijoillekin yksi keino rakentaa valtasuhteita nuoriin sekä kontrolloida heidän käyttäytymistään (Suutari & Suurpää 2001, 6).

Pohjola (2001, 197-198) nimittää nuoruuden marginaaliasemaa ”parvekkeeksi”, näköalapaikaksi katsella yhteiskunnallista todellisuutta toisin silmin ja näkee tämän mahdollisuutena saada nuorilta kriittistä ja uudistavaa palautetta. Syrjäytymiseen liittyvää marginalisoitumista ei ole syytä ihannoida, mutta nuorten mahdollinen erilaisuus ja erillisuus voisi Pohjolan mielestä olla yhteiskunnallinen voimavara. Tämä edellyttäisi kuitenkin nuorten aktiivisuuden tunnustamista. Raitasen (2001, 188) mukaan nuorison odotetaan usein toimivan jonkinlaisena yhteiskunnan kriittisenä muutosvoimana, mutta samaan aikaan heidät nähdään myös kontrolloitavana joukkona.

5. Metodologia ja aineisto

5.1 Narratiivisuus ja elämäkerrallisuus

Tarinat ovat ihmiselle luontainen tapa ymmärtää ja jäsentää omaa itseä ja ympäröivää maailmaa. Pyrkimys tarinoiden kertomiseen näkyy kaikkialla, esimerkiksi arkipuheessa ja tiedonvälityksessä. Tieteellinen tutkimuskin voidaan nähdä tarinoiden kertomisena. (Eskola & Suoranta 2003, 22-23; Syrjälä 2001, 204.) Jokaisella ihmisellä on elämäntarinansa, jota voidaan ilmaista niin suullisesti kuin kirjallisesti, joko kokonaisuutena tai elämän osien kuvauksena. Järjestämällä elämäntapahtumiaan ihminen paikantaa itseään, arvioi elämäänsä sekä tavoittelee siihen mielekkyyttä. (Syrjälä 2001, 208; Vilkkio 1997, 74, 77.)

Narratiivisuudella voidaan tarkoitaa monia eri asioita. Eskolan ja Suorannan (2003, 15, 24) mukaan narratiivisuus on ensinnäkin yksi laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeistä, ollaanhan tutkimuksen tekemisessä ja raportoinnissa tavalla tai toisella tekemisissä kertomusten kanssa. Yleisesti ottaen narratiivisuudella viitataan tutkimukselliseen lähestymistapaan, joka kohdistaa huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana (Heikkinen 2001, 116). Tähän liittyy läheisesti sosiaalitieteissä viime vuosikymmenellä yleistynyt ajatus kielestä paitsi sosiaalisen todellisuuden heijastajana, myös sen luoja (Hänninen 2002, 14).

Narratiivisuus voi kuvata myös tutkimusaineiston luonnetta. Tarinamuotoista aineistoa voivat olla esimerkiksi elämäntarinat, haastattelut tai kirjeet. Näiden ei tarvitse välttämättä olla juonellisia tai eheitä. (Heikkinen 2001, 118, 121; Syrjälä 2001, 213.) Tarinat voivat olla paitsi tutkimuksen lähtökohta, myös sen lopputulos. Tällöin narratiivisuudella viitataan aineiston analyysitapaan. Narratiivinen analyysi on saanut alkunsa kertomusten analyysistä, jonka tarkoituksena on tutkia mm. kertomusten yleisiä rakennepiirteitä, lajityyppejä ja traditioita. Narratiivisessa analyysissä tutkija pyrkii rakentamaan aineistonsa ja aikaisempien tutkimusten pohjalta uuden tarinan uudesta näkökulmasta. (Heikkinen 2001, 116, 120; Hänninen 2002, 16.) Yhtä ainoa oikeaa narratiivista tutkimusmenetelmää ei kuitenkaan ole, vaan kukin tutkija pikemminkin luo oman tapansa tehdä narratiivista tutkimusta. (Hänninen 2002, 30; Syrjälä 2001, 213-214.) Tässä tutkimuksessa tarkoitan narratiivisuudella sekä yleistä tutkimuksellista lähestymistapaa että tarinamuotoista aineistoa.

Narratiivisuudella voidaan viitata myös tiedonkäsitykseen. Objektiivisuuden tilalle on noussut tiedon kontekstuaalisuus: tietäminen on aina jostakin näkökulmasta tietämistä. Tieto ja ihmisten identiteetti rakentuvat kertomusten välityksellä. Uusi tieto rakentuu aikaisemman varaan ja muuttaa muotoaan uusien kokemusten myötä. Konstruktionistinen tiedonkäsitys hylkää ajatuksen yhden todellisuuden olemassaolosta. Siinä missä tutkimuksen nähtiin aikaisemmin kertovan ”totuuden” maailmasta, konstruktionismi näkee tieteellisen tiedon pikemminkin retorisenä luomuksena kuin todellisuuden kuvaajana. (Heikkinen 2001, 118-120; Hänninen 2002, 17.)

Tutkimukseni ei ole varsinaisesti elämäkerrallinen, mutta käyttämäni aineisto – omaa elämää koskevat kirjoitukset – tuo mukaan myös elämäkertatutkimuksen piirteitä. Kiinnostuksen kohteena on elämäkertatutkimuksen tapaan ihmisen oma ajatus- ja kokemusmaailma (Syrjälä 2001, 204). Roosin ja Vilkon (1988, 156) mukaan ”se, mikä elämäkerroissa näyttäytyy tärkeänä, on myös sosiaalisesti merkitsevää ja kertoo hallitsevien elämäntapojen keskeisistä ominaisuuksista”.

Yhteiskuntatieteellisessä elämäkertatutkimuksessa ei tarkastella pelkästään yksittäisen ihmisen subjektiivista todellisuutta, vaan ollaan lisäksi kiinnostuneita myös siitä, mikä on tyypillistä tai toistuvaa ihmisille yleensä tai jollekin yhteiskunnalle (Honkonen 1995, 182). Elämäkertomuksen keskiössä on kuitenkin päähenkilö, kertoja itse, joka ilmaisee elämäntapahtumiensa käsittelyssä ensisijaisesti itseään ja vasta toissijaisesti häntä ympäröivää yhteiskuntaa (Komulainen 1998, 71-72).

Traditio tai yhteisö eivät enää entiseen tapaan määritä yksilön elämäntarinaa. Haaste luoda oma, yksilöllinen elämäntarina on yhä voimakkaampi. Tarinoiden tulkinnanvaraisuus on korostunut. Tämä voidaan nähdä paitsi vapauttavana, myös elämän mielekkyyden kokemiseen kohdistuvana uhkana, kun yksikään tarina ei ole kyseenalaistamaton tai lopullinen. Ihminen joutuu rakentamaan elämäntarinaansa tietoisena siitä, että tarina on vain yksi monien mahdollisten joukossa. (Hänninen 2002, 41-42, 45.)

5.2 Aineisto

Tutkimukseni aineistona on viisikymmentä yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamaa tarinaa väli vuosistaan. Kirjoitusten pituudet vaihtelivat muutaman lauseen mittaisista noin kolmi-nelisivuisiin. Yhteensä aineiston pituudeksi kertyi reilut 60 sivua 1,5 rivivälillä. Keräsin aineiston lähettämällä

kirjoituspyynnön (ks. liite) 13:lle Tampereen yliopiston ainejärjestön sähköpostilistalle elokuussa 2005. Kirjoitusaikaa opiskelijoilla oli noin kolme viikkoa. Halusin tavoittaa kirjoituspyynnölläni opiskelijoita monipuolisesti eri tiedekunnista ja pääaineista. Jätin kysymyksenasettelun kirjoituspyynnössäni tarkoituksella varsin avoimeksi ja lyhyeksi, jotta kirjoittajat saisivat kertoa tarinansa vapaasti. Seuraavassa kuvailen kirjoittajia ja aineistoa yleisellä tasolla.

Kirjoittajista kuusi oli miehiä ja loput 44 naisia. Noin viidennes ei ilmoittanut ikäänsä, loput olivat 20-37-vuotiaita, enemmistön (31 kirjoittajaa) ollessa 22-27-vuotiaita. Suurimmalla osalla oli takanaan 1-3 opiskeluvuotta. Kolme kirjoittajaa oli ehtinyt jo valmistua (heistä yksi oli jatko-opiskelija) ja yksi oli vasta aloittamassa opintojaan syksyllä 2005. Valtaosa oli tullut yliopistoon melko pian lukion jälkeen, sillä 29 kirjoittajalla oli takanaan yksi välivuosi ja 12:lla kaksi välivuotta. Laskipa kuitenkin yksi kirjoittaja viettäneensä töitä tehden ja opiskellen peräti 15 välivuotta!

Kirjoittajat jakautuivat tiedekunnittain seuraavasti (yksi kirjoittaja ei ilmoittanut pääainettaan/tiedekuntaansa):

- humanistinen tiedekunta – 7 kirjoittajaa
- informaatiotieteiden tiedekunta – 1 kirjoittaja
- kasvatustieteiden tiedekunta – 3 kirjoittajaa
- kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunta – 12 kirjoittajaa
- lääketieteellinen tiedekunta – 4 kirjoittajaa
- yhteiskuntatieteellinen tiedekunta – 22 kirjoittajaa

Eniten kirjoituksia, 8 kappaletta, tuli tiedotusopin opiskelijoilta. Sosiaalityön opiskelijoita kirjoittajista oli viisi ja lääketieteen opiskelijoita neljä. Muuten kirjoittajat hajautuivat sekalaisemmin eri pääaineisiin.

Etukäteen pelkäsin, että aineistoa kertyisi niukasti, mutta kun kirjoituksia tuli jo heti ensimmäisenä keräyspäivänä parisenkymmentä, en voinut olla kuin iloisesti yllättynyt. Sähköpostitse vastaaminen on helppoa ja nopeaa, ja kun aineistopyyntöni käsitteli opiskelijoille läheistä ja kiinnostavaa aihetta, löytyi kirjoittajiaakin kohtalainen joukko. Kirjoittajia lienee motivoinut halu auttaa graduntekijää, sillä moni toivotti ”onnea puurtamiseen”. Osa halusi myös ottaa kantaa välivuosien vähentämistä koskevaan keskusteluun ja/tai suositella välivuoden pitämistä muillekin. Toisaalta kirjoittamisella voi olla

merkitystä myös itselle. Vilkko (1997, 52) on todennut elämäkertojen olevan keino käsitellä menneen suhdetta nykyiseen, jäsenellä ja ymmärtää nykyhetkeä jo koettujen tilanteiden tuoman viisauden turvin. Eräs kirjoittaja toi ilmi halunsa kirjoittaa muistoksi itselleen: ”*En tiedä onko tästä sulle mitään apua, mutta sainpa nyt ainakin itselleni muistoksi tekstinpätkän. Olen niin huono päiväkirjantekijä...*”

Jätin väli vuoden määritelmän aineistopyynnössä avoimeksi, sillä halusin ihmisten vastaavan pyyntöön sen mukaan, minkä itse kokivat väli vuodeksi. En myöskään halunnut rajata pyyntöä minkään tietyn vaiheen opiskelijoihin. Lähtiessäni keräämään aineistoa minulla oli kuitenkin mielessäni tietty ennakkokäsitys väli vuosista: noin 1-3 vuotta lukion ja yliopisto-opintojen välissä. Niinpä aineistoni viidetoista väli vuoden viettäjä ei tuntunut sopivan oikein mukaan kuvaan, olihan kirjoittaja tuossa ajassa ehtinyt opiskella jo toisen ammatin ja olla vuosikausia työelämässä. Kirjoittaja itse näki ajan kuitenkin väli vuodeksi, sillä mielessä oli jatkuva haave yliopistoon pääsystä ja akateemisen loppututkinnon suorittamisesta, ja takana miltei vuosittaiset pyrkimiset opiskelemaan. Väli vuoden määrittelemättä jättäminen siis kannatti: kaikki tarinat eivät olleet ennalta odottamani kaltaisia vaan käsitykseni väli vuosista laajeni.

5.2.1 Aineiston erityispiirteet ja rajoitukset

Käytetty aineisto luo tutkimukselle omat erityispiirteensä ja rajoituksensa. Laadullinen aineisto ei kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy tulkinnan kautta. Tutkijan omat intressit vaikuttavat niin aineiston keruuseen kuin aineiston luonteeseenkin. (Kiviniemi 2001, 71-72.) Tutkimusaiheeni olisi mahdollistanut aineiston keruun myös haastattelemalla, mutta koin kirjoitetun aineiston alusta saakka itselleni läheisemmäksi. Halusin myös vaikuttaa aineiston muotoutumiseen omilla ennakkokäsityksilläni mahdollisimman vähän, joten kirjoitusten kerääminen tuntui sopivimmalta. Kirjoittaessaan henkilön on haastattelutilannetta helpompi hahmottaa ja hallita elämänsä kokonaisuus ja siitä syntyvä vaikutelma. Haastattelussa tutkittava on suorassa vuorovaikutuksessa tutkijan kanssa, ja näin myös tutkija vaikuttaa siihen, millainen kertomus tuon vuorovaikutuksen tuloksena syntyy. Kirjoittaminenkaan ei silti ole vuorovaikutuksesta vapaata tai tutkijasta riippumatonta: tekstillä on aina kuviteltu vastaanottaja. (Honkonen 1995, 185, 187.)

Ainoat asiat, joilla tietoisesti vaikutin aineiston syntyyn, olivat kirjoituspyynnön muotoileminen sekä päätös siitä, mille sähköpostilistoille pyynnön lähetän. Tutkittavien kontakti minuun jäi hyvin vähäiseksi: yhden ainoan sähköpostiviestin perusteella he joutuivat päättämään mitä kirjoittaa, millaisia tekstejä minä mahdollisesti odotan tai osallistuako ylipäätään. Kuitenkin jo kirjoituspyyntö muokkasi aineistoa tietynlaiseksi. Suurin osa kirjoittajista vastasi varsin tunnollisesti esittämiini kysymyksiin, ”millainen välivuotesi oli ja mitä se sinulle merkitsi”, ja oli rakentanut tekstinsä eteneväksi näiden pohjalta. Honkonen (1995, 186) näkee kirjallisen aineiston heikkoudeksi sen, että se voi sisältää aukkoja tutkijaa kiinnostavien asioiden kohdalla. Omalla kohdallani en näe tätä kuitenkaan ongelmana, sillä lähtökohtanani oli toteuttaa tutkimus sen mukaan, mihin aineisto antaa mahdollisuuksia. Kovin tarkkaa kysymyksen asetelua minulla ei etukäteen edes ollut. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä onkin, että tutkimusongelma täsmentyy vasta työn etenemisen myötä (Kiviniemi 2001, 69).

Sähköpostilla vastaamisen helppoudesta huolimatta kirjoittaminen vaatii oman vaivannäkönsä, eivätkä kaikki ihmiset ole yhtä lailla innostuneita kirjoittamisesta. Kirjallisen aineiston heikkoutena on pidetty sitä, että tutkittavat valikoituvat voimakkaasti (Honkonen 1995, 186). Vaikka laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei olekaan määrällinen yleistäminen, on hyvä muistaa, ettei aineisto edusta tasapuolisesti kaikkia yliopisto-opiskelijoita eikä täten anna täyttä kuvaa välivuosista (Eskola & Suoranta 2003, 18). Tarinat olivat tietyn tyyppisiä. Aineistossa ei esimerkiksi ole ainoatakaan tarinaa, jossa kirjoittaja olisi kertonut laiskotelleensa koko välivuotensa. Kirjoituksista välittyi pikemminkin kuva, että välivuosina tehdään monenlaista. Useilla kirjoittajilla tuntui silti olevan käsitys välivuosista jonkinlaisena ”tyhjänä” ajanjaksona, johon verrattuna omat välivuodet peilautuivat jossain määrin epätyypillisinä: *”En pidä yhtään sanasta välivuosi. Itselläni oli kaksi vuotta ylioppilaaksi pääsyn ja yliopisto-opiskelujen välissä. Mutta en tosiaankaan ollut tekemättä mitään.”* Laiskottelutarinoiden puuttumiseen vaikuttanee paitsi kirjoittajien valikoituminen, myös se, millaisten tarinoiden kertominen nähdään kulttuurisesti soveliaaksi (Vilkkö 1997). Aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta arvostava yhteiskuntamme ei houkuttele kirjoittajia tuomaan esiin laiskotteluaan (tai ylipäätään laiskottelemaan?). Kirjoittajat tuntuivat myös pyrkineen löytämään negatiivisemmistakin kokemuksista jotakin myönteistä, jota sitten korostivat. Huomionarvoista on myös se, että aineisto käsittelee ainoastaan yliopisto-opiskelijoiden välivuosia. Täten sen antama kuva välivuosista on eräänlainen onnistujien näkökulma: mukana on kirjoituksia vain henkilöiltä jotka ovat päässeet opiskelemaan, ei niiltä, jotka eivät ole yrityksistään huolimatta saaneet opiskelupaikkaa (ainakaan yliopistossa).

Aineiston kerääminen nimenomaan opiskelijoilta eikä välivuottaan parhaillaan viettäviltä oli tietoinen valinta. Konstruktionistisen ajatuksen mukaisesti menneisyys rakentuu mielissämme nykyisyyden ehdoilla, joten elämäkertomuksen ”juoni” muuttuu ajan kuluessa. Toiminnan keskellä juoni näyttää erilaiselta kuin muutamaa vuotta myöhemmin. (Hyvärinen 1998, 323, 329.) Kertomusta kerrottaessa tiedetään, mihin se päättyy, joten kerronta suhteutetaan sen mukaan. Kerronta luo vaikutelman tapahtumien etenemisestä luonnollisessa aikajärjestyksessä alusta loppuun. (Komulainen 1998, 65.) Elämäkertomus ei ole tapahtuneen suora heijastus, vaan elämäntapahtumista tehty konstruktio (Vilkko 1997, 91-92). Välivuosisikokemukset muuttuvat ajan myötä verrattuna siihen, millaisia ne olivat itse välivuoden aikana. Jotkut kirjoittajat toivat tätä muutosta tekstissään suoraankin esille: *”Välivuosi tuntui silloin aika kauhealta. En pitänyt elämästäni ja oli kova stressi, kun ei yhtään tiennyt tulevaisuudesta. --- Nyt välivuosi tuntuu kasvattavalta kokemukselta, vaikka en siitä pitänytkään.”* Koska ihminen sisällyttää elämäkertomukseensa ainoastaan ne asiat, jotka hänen sen hetkisen elämäntilanteensa kannalta näyttävät olennaisina, aineisto olisi voinut olla varsin erilainen, mikäli olisin kerännyt sen välivuottaan parhaillaan viettäviltä (Honkonen 1995, 182). Välivuoden negatiiviset puolet, kuten epävarmuus tulevaisuuden suhteen, olisivat todennäköisesti korostuneet enemmän. Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin kiinnostunut siitä, miten välivuodet suhteutuvat myöhempään elämään, opiskeluaikaan: millaisina opiskelijat näkevät menneet välivuotensa.

5.3 Aineiston analyysi

Luin kaikki tarinat ensimmäisen kerran nopeasti läpi elokuussa 2005 sitä mukaa kun sain ne. Tässä vaiheessa huomasin tarinoista – omien ennakkokäsitysteni mukaisesti – lähinnä niiden positiiviset puolet; paria poikkeusta lukuunottamatta välivuosi tuntui näyttävän tarinoissa miltei yksinomaan hyvänä kokemuksena. Tarkemmalla luvulla tarinat osoittautuivat kuitenkin paljon monipuolisemmiksi. Järjestelmällisemmän aineiston tarkastelun aloitin lukemalla kaikki tarinat kertaalleen lävitse ja kirjaamalla ylös kirjoittajien taustatiedot (ikä, sukupuoli, pääaine, opintojen vaihe, välivuosien määrä), miksi kukin oli välivuotensa viettänyt ja mitä oli tuolloin tehnyt, mikäli nämä asiat kävivät tekstistä ilmi.

Analyysin tehtävänä on tiivistää aineisto siten, ettei mitään olennaista jää pois, vaan esille pikemminkin nousee jotakin uutta. Laadullisen aineiston analyysiin on olemassa kaksi perusstrategiaa: tematisointi ja tyypittely. Ensiksi mainitussa aineisto pyritään ryhmittelemään teemoittain ja nostamaan tutkimusongelman kannalta merkittävistä teemoista mielenkiintoisia sitaatteja tulkittavaksi. (Eskola 2001, 146.) Teemat ovat pohjimmiltaan erilaisia aineistossa toistuvia asioita. Toistuminen nostaa esiin sen, mikä aiheessa on yhteisesti tärkeää. (Saarikoski 2001, 76.) Tyypittelyssä aineistosta pyritään puolestaan muodostamaan yleisempiä tyyppisiä, jotka kuvaavat vastauksia laajemminkin (Eskola 2001, 146). Omassa analyysissäni hyödynsin näitä molempia: etsin aineistosta teemoja, eli niitä eri merkityksiä joita välivuosilla oli kirjoittajille ollut, ja teemojen avulla luokittelin aineistoa tarinatyyppeihin. Käytännössä nämä vaiheet menivät suurelta osin päällekkäin. Laadullisen tutkimuksen prosessia ei ole usein mahdollista hajottaa erillisiin, toisiaan selkeästi seuraaviin vaiheisiin, ja vaiheet limittyivät ja lomittuivat myös omassa työssäni siten, että aineiston analyysi tapahtui pitkän matkaa yhtä aikaa taustakirjallisuuden lukemisen sekä työn kirjoittamisen kanssa (Eskola & Suoranta 2003, 16).

Luokittelin kirjoituksia pääasiassa niiden sisällön, mutta osittain myös mm. kirjoittajien tekemien sanavalintojen perusteella. Kolme tarinatyyppiä, välivuosi tulevaisuuden selkeyttäjä, opintojen odotteluna ja turhautumisena, erottui joukosta melko selkeästi, mutta loppuissa tarinoissa tuntui olevan aineksia moneen suuntaan. Väkisin en tyypittelyä halunnut ryhtyä tekemään, sillä ristiriitaisuuksien hävittäminen aineistosta tekisi vääryyttä ”tosielämän” ristiriitaisuudelle (Moilanen & Rähkä 2001, 55). Luettuani tarinoita useaan kertaan päädyin jakamaan loput tarinat kahteen ryhmään, välivuosi aikuistumisena, sekä vaihteluna ja katkoksenä. Selkeärajaiselta vaikuttavasta tyypittelystä huolimatta on hyvä huomata, ettei kaikkia kirjoituksia ollut mahdollista luokitella täysin yksiselitteisesti, useimmiten lähinnä tekstin lyhyden vuoksi. Mikäli kirjoittaja olisi kertonut välivuodestaan laveammin, olisi tekstin antama kuva saattanut muuttua siinä määrin, että tarina olisi tullut sijoitetuksi johonkin toiseen tarinatyyppiin. Tämän lisäksi useissa tarinoissa oli pääteeman (kuten tulevaisuuden pohdinta) lisäksi myös yksi tai useampia alateemoja (esim. turhautuminen, aikuistuminen). Toiset tarinatyyppit olivat yhtenäisempiä kuin toiset. Päädyin tuomaan tätä moninaisuutta esiin kuvailemalla kuhunkin tyyppiin kuuluvien tarinoiden eri puolia, vaikka nämä olisivat esiintyneet ainoastaan yhdessä kyseiseen tyyppiin kuuluvassa tarinassa. En siis ole muodostanut tarinoiden pohjalta mitään koko

tyyppiä kuvaavaa ”tyypillistä tapausta”. Lisäksi olen saattanut lainata samaa tarinaa useampien tarinatyyppien esittelyn yhteydessä.

Roos (1988, 202) pitää tyypittelyn vahvuutena sitä, että sen avulla aineiston kokonaisuus on tematisointia helpompi hahmottaa. Tematisoinnin avulla tuloksia on hänen mielestään usein vaikea esittää havainnollisesti. Toisaalta tyypittelyn heikkoutena on se, ettei tietty typologia ole koskaan yksiselitteinen tai ainoa tapa hahmottaa aineistoa. Typologia jähmettää aineiston, niin että lukijan on vaikea muodostaa siitä itsenäistä käsitystään. (Roos 1988, 205.) Yhtä lailla muistiinpanojen tekeminen, alleviivaukset ym. analyysin teon apuvälineet voivat lukkiuttaa omaa tulkintaa, jolloin tekstistä huomaa eri lukukerroilla samoja asioita kuin aikaisemminkin (Vilkkö 1997, 189-190).

Kuinka tarinatyyppit tai teemat sitten muodostuivat? Yksi laadullista tutkimusta leimaavista piirteistä on aineistolähtöisyys (Eskola & Suoranta 2003, 19). Tällöin tutkija lähestyy aineistoaan kokonaisuutena pyrkien löytämään sen oman sisäisen logiikan, toisin sanoen teemat muodostetaan aineiston itsensä perusteella (Kiviniemi 2001, 68; Moilanen & Räihä 2001, 53). Aineistolähtöisyys on kuitenkin suhteellista: tutkija ei ole tutkimusprosessin alkuvaiheissakaan täysin perspektiivitön, vaan teoreettiset näkökulmat ovat osaltaan suuntaamassa tutkimuksen kulkua. Aineiston ja teorian suhdetta voisi kuvata pikemminkin vuorovaikutukselliseksi. (Kiviniemi 2001, 72.) Eskola (2001, 136-137) nimittää tällaista työskentelytapaa teoriasidonnaiseksi analyysiksi. Teoriasidonnaisuus luonnehti myös omaa analyysiani. Aikaisemmista tutkimuksista sain vihjeitä siitä, millaisiin asioihin tarinoissa voisi kiinnittää huomiota tai millaisia asioita niistä saattaisi löytyä, mutta pyrin olemaan yhtä lailla avoin myös tarinoista itsestään kumpuaville teemoille.

Aineistolähtöisyys antaa aineistosta helposti kuvan tutkittavien todellisuutta heijastavana. Tutkijan omat intressit vaikuttavat kuitenkin jo aineiston keruuseen. (Kiviniemi 2001, 71.) Lisäksi joku toinen tutkija voisi luokitella samaa aineistoa eri perustein ja painottaa enemmän joitakin muita asioita aineistossa. Se, mitä tutkija aineistosta havaitsee, on hänen aikaisempien kokemustensa värittämää. Tulkinnalle on aina olemassa vaihtoehtoisia tulkintoja. (Eskola & Suoranta 2003, 20; Kiviniemi 2001, 82.) On myös muistettava, että tieteellinen tieto on vain yksi tapa ymmärtää todellisuutta. Tutkimus tuottaa ilmiötä osaltaan sitä tutkiessaan. (Ronkainen 1999, 104.)

Vilkko (1997, 81-84) pohtii väitöskirjassaan, mitä tapahtuu tekstin ja sen lukijan, tutkijan, välillä. Hänen mielestään tutkijan on vaikea analysoida omaa lukemistaan. Kuitenkin tulkinna periaatteiden julki tuominen on laadullisessa tutkimuksessa erityisen tärkeää, sillä aineistoa tulkitaan tavoilla, jotka eivät ole yksiselitteisiä, vaan sisältävät tutkijan henkilökohtaisen luovan panoksen (Saarikoski 2001, 55). Merkitykset muodostuvat siitä, mitä tarinassa kerrotaan tai jätetään kertomatta, ja miten tutkija tämän kaiken ymmärtää. Tulkinna lähtökohtana tulisi olla tekstiin eläytyminen, kirjoittajan näkökulman tavoittelemine. (Vilkko 1997, 83, 145.) Omalla kohdallani eläytymistä helpotti se, että olen viettänyt itsekin välivuusia, olen suunnilleen samanikäinen kirjoittajien kanssa ja opiskelija kuten hekin. Tämä ei toki automaattisesti tarkoita, että olisin pystynyt samaistumaan kirjoittajiin – tai edes keneenkään heistä. Ronkainen (1999, 110) muistuttaa, etteivät tutkittavat toimi kuten tutkija haluaisi: he merkityksellistävät tutkijan kysymyksenasettelun omalla tavallaan, omista lähtökohdistaan käsin. Vastaukset karkaavat tutkijan kontrollista, sillä tutkija on eri positiossa tutkittaviinsa nähden.

Pyrin lukemaan tarinoita mahdollisimman tasapuolisesti, mutta ne tuottivat väistämättä erilaisia reaktioita. Omaelämäkerrat vaikuttavat usein vahvasti tunteisiin, niin positiivisessa kuin negatiivisessakin mielessä. Toisaalta osa tarinoista saattaa jättää myös ”kylmäksi”. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö joku toinen voisi lukea niitä eri tavalla. (Vilkko 1997, 183-184.) Aineistoni lyhimmät tekstit antoivat vain vähän vihjeitä kaikesta siitä, mitä kirjoittajan välivuosi oli pitänyt sisällään. Näiden tekstien voisi sanoa jättäneen minut ”kylmäksi”. Osaan pidemmistä tarinoista taas suorastaan ihastuin! Lukiessaan tuleekin jatkuvasti tiedostamattaan peilanneeksi itseään aineistonsa. Siitä, että olin jokseenkin samassa tilanteessa kuin tutkittavani, välivuusia viettänyt opiskelija, oli nähdäkseni sekä etua että haittaa. Tarinoihin eläytyminen kävi kenties helpommin, mutta varsinkin analyysin teon alkuvaiheessa huomasin hakevani tarinoista omakohtaisesti tuttuja kokemuksia. Myöhemmin koin pystyväni paremmin irrottautumaan omista ennako-oletuksistani, ja keskittymään siihen, mitä aineistossa todella sanotaan, enkä omien muistojeni peilaamiseen. Toisaalta omista välivuosistani on ehtinyt kulua jo useampi vuosi aikaa, joten niihin on sikäläkin saanut etäisyyttä – kuten monet kirjoittajista omiinsa. Viime kädessä itsensä ulkopuolelle ei ole kuitenkaan koskaan täysin mahdollista päästä. Laadullisen tutkimuksen objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta. (Eskola & Suoranta 2003, 17.)

6. Tulevaisuuden suunnitelmien pohdintaa

Kolmentoista tarinan keskeisenä teemana oli tulevaisuuden suunnitelmien pohdinta ja/tai suunnitelmien selkeneminen. Tämän lisäksi kyseinen teema tuli esille vähintäänkin mainintana 13 muussa tarinassa. Kirjoittajat eivät olleet vielä lukion päättyessä olleet varmoja suunnitelmistaan, tai suunnitelmia ei ollut lainkaan ollut. Välivuosi oli tarjonnut kirjoittajille ”mahdollisuuden miettiä, kuka olen ja mitä haluan”. Jusi (1989, 100) tutki 1987 yli 600 helsinkiläistä abiturienttia ja totesi, että ainoastaan 16 % heistä oli selvillä urasuunnitelmistaan lukion viimeisen luokan syyslukukaudella. Noin puolet halusi vielä kypsyttellä ratkaisuaan, ja runsaalta kolmannekselta suunnitelmat puuttuivat täysin.

Suunnitelmien puuttumisesta huolimatta osa kirjoittajista oli hakenut opiskelupaikkaa jo abiheväänään ”testimielessä” tai nähdäkseen millaisia pääsykokeet ovat. Kososen (1988a, 111) mukaan noin 25-40 % abiturienteista ei hae koulutukseen tosissaan vaan esimerkiksi kokeilumielessä, paikan varmistukseksi tai sopeutuakseen ympäristön odotuksiin. Osa kirjoittajista taas halusi varmistua ensin tavoitteistaan: ”Tiesin koko ajan että haluan vielä opiskelemaan, mutta määränpää ei vielä ollut selvillä. Turhaan en halunnut mennä opintoja testaamaan alalle, josta en ollut varma”. Parilla kirjoittajalla tulevaisuuden pohdinta oli jatkunut vielä opiskeluaikanakin, mutta muut korostivat väli vuoden tuoneen varmuuden uranvalinnasta. Eräälle kirjoittajalle väli vuosi oli tuonut myös rohkeuden pyrkiä haluamalleen alalle: ”Vasta joulun jälkeen aloin tosissani miettiä, mitä tekisin seuraavana syksynä eli minne lähtisin opiskelemaan. --- Menin ammatinvalintapsykologille, jonka luona minulle lopullisesti kirkastui se, mihin haluaisin opiskelemaan. Olin miettinyt toimittajan ammattia jo jonkin aikaa, mutta en ollut aivan varma, riittäisivätkö rahkeet, olihan alan opiskelupaikkoihin vaikea päästä. Psykologi sanoi minulle, ettei kannattaisikaan yrittää Tampereelle tiedotusoppiin, koska sinne pääsee vain kovin harva. Tästä sisuuntuneena ostin pääsykoekirjat ja ryhdyin lukemaan.” Ammatinvalintapsykologin varoitteluista huolimatta kirjoittaja oli uskaltanut tavoittelemaan ”vaikeaa” opiskelupaikkaa ja saanut sen. Aikaisemmissa tutkimuksissa väli vuoden on todettu selkeyttävän tulevaisuuden suunnitelmia (esim. Hämäläinen 1989, 134; Sajavaara ym. 2002, 96). Toisaalta Kosonen (1988b, 20) huomauttaa, että korkeakouluopiskelijoilla omalle opintoalalle vakiintuminen ja kiinnittyminen voi alasta riippuen kestää jopa 2-4 vuotta, joten uranvalintaprosessi voi jatkua lukion jälkeen pitkäänkin.

Kirjoittajat liittivät tulevaisuuden suunnitteluun keskeisenä elementtinä rauhassa miettimisen. Suunnitelmien selkeneminen vie oman aikansa, eikä päätöksen tekoa voi, tai ainakaan ole hyvä kiirehtiä. Uranvalinta voi onnistua vain, mikäli päätös on harkittu, ajan ja ajatuksen kanssa tehty. Liian hätäiset suunnitelmat ovat helposti epäonnistuneita: *”Turhalla kiireellä olisin ehkä valinnut väärän oppiaineen ja katunut myöhemmin siihen tuhrautunutta aikaa.”* Sen sijaan uranvalinnan kypsytely rauhassa takaa innostuksen ja hyvän opiskelumotivaation. Tällöin opiskelupaikan tavoittelukin tuntuu helpolta ja mielekkäältä: *”Pääsykokeisiin lukeminen oli hyvin innostavaa eikä millään tavalla pakkopullaa. Kaikki mitä pääsykoekirjoistani luin, tuntui todella mielenkiintoiselta ja siksi olinkin täysin vakuuttunut, että olin löytänyt itselleni mielekkään alan.”* Ahon ja Vehviläisen (1997, 198) mukaan ammatinvalinnassaan epävarmat nuoret saattavat päätyä paniikkiratkaisuihin, mikäli heidät pakotetaan tekemään tulevaisuutta koskevia päätöksiä nopeasti ilman riittävää ohjausta. Toisaalta erilaisten kokeilujen taustallakin on tietty logiikka: on tärkeää saada kokemusta ja tutustua mahdollisimman moneen eri alaan.

Välivuodesta puhuttiin ”etsikkoaikana”. Tähän sisältyy ajatus, että etsikkoaika tulevaisuuden suhteen on jokaisella nuorella – toisilla se ajoittuu välivuoteen, toiset kykenevät tekemään tulevaisuuttaan koskevia ratkaisuja jo lukiossa tai sitäkin nuorempina, jotkut taas alkavat pohtia tulevaisuuttaan vasta jatko-opintojen aikana. Harkitsemattoman uranvalinnan nähtiin johtavan nimenomaan viimeiseen vaihtoehtoon: *”Kun tulin yliopistoon ns. etsikkoaikani oli ohi ja minun ei tarvinnut miettiä, oliko tämä se paikka, jossa haluan nyt olla. Oma oloni tuntui välillä vahvalta ja varmalta verrattuna lukiosta suoraan tullessiin kurssikavereihin, joille irrottautuminen lukion säännöllisyydestä sekä holhouksesta ja siirtyminen akateemiseen vapauteen tuntui välillä vaikealta. Monet myöskin miettivät vielä pääainettaan, että oliko tullut oikeaan paikkaan, kun vaan piti hakea jonnekin. Itse kun olin tätä asiaa ehtinyt miettiä siis jo välivuosieni aikana.”* Jalkanen (1988, 69-70) kuvaa uranvalinnan tekoa prosessina, jonka kaikki nuoret käyvät läpi, ja toteaa, että mikäli jokin tärkeä vaihe tässä prosessissa jää väliin, sitä joudutaan käymään läpi mahdollisesti myöhemmin esimerkiksi opintojen keskeyttämisen, opiskelupaikan vaihtamisen tai useiden tutkintojen suorittamisen kautta. Pajalan ja Lempisen (2001, 67) mukaan opinnot keskeytetään useimmin juuri opintojen alkuvaiheessa, ja syynä on tällöin se, että opiskelija on kokenut olevansa täysin väärällä koulutuslallalla. Kirjoittajat näkivätkin harkitsemattoman opiskelupaikan valinnan seuraukseksi heikon opiskelumotivaation: *”Pääaineita vaihdellaan ja opintotukia valuu hukkaan hätiköidyillä paniikkipäätöksillä uranvalinnasta.”* Välivuotta perusteltiin

järkisyin: ”Onko siinäkään lopulta mitään järkeä, että hamutaan mikä tahansa opiskelupaikka, vaikkakin sellainen, jossa ei viihdy ja jonka jättää heti taakseen kun vain parempi sattuu kohdalle? Samalla tavalla aika menee ’hukkaan’ (kuin välivuosisissa) kun tutkintolinjoilta ja oppilaitoksista toiseen vaihtavat opiskelijat etsivät itseään opiskeluverkostojen sisällä: keskeyttäjiä eri linjoilla ja kouluissa on nykyään paljon.”

Pidentyneen nuoruuden mallin mukaisesti kirjoittajat halusivat olla varmoja tulevaisuuden suunnitelmistaan ennen lopullisen päätöksen tekoa ja siihen sitoutumista. Yliopistoon ei haluta mennä kokeilemaan, vaan varmuuden omasta alasta pitäisi kypsyä jo ennen opintojen aloittamista. Tuttavapiiristä mainittiin löytyvän esimerkkejä liian hätäisestä jatko-opintoihin sijoittumisesta ja ”paniikkiratkaisuista”. Eroa tehtiin paitsi suhteessa näihin ”kokeilijoihin” ja ”hätäilijöihin”, myös niihin, jotka olivat päättäneet tulevan opiskelualansa jo lukiossa. Uranvalinnan onnistumiseen välittömästi lukion jälkeen ei – ainakaan omalla kohdalla – uskottu. Tarinoissa rinnastuivatkin ”uraputki-ihmiset”, jotka ”päättävät 16-vuotiaana oman alansa, ja suuntautuvat loogisesti sitä kohti” sekä ne, jotka haluavat tutustua rauhassa itseensä ja tavoitteisiinsa, eli kirjoittajat itse. ”Ehkä jotkut tuntevat olevansa yhteiskuntatieteilijöitä lukioista päästessään. Luulen kuitenkin että hyvin harvat.” Lukiossa oman nykyisen pääaineen olemassaolosta ei välttämättä edes vielä tiedetty, ja jälkikäteen epäillään, että vaikka olisi tiedettykin, se ei olisi vielä silloin kiinnostanut. Toisaalta muutamat kirjoittajat pohtivat myös, olisiko uranvalinta voinut onnistua jo heti lukion jälkeen, mikäli ”olisi vain pakottanut itsensä tekemään päätöksen opiskelupaikasta” tai saanut riittävästi ohjausta ammatinvalintaan. Abiturienttien uranvalintaa 1980-luvun lopulla tutkinut Kosonen (1988b, 17) totesi, että ainoastaan joka kymmenes abiturientti tiesi mielestään riittävästi koulutusmahdollisuuksista. Jusi (1989, 105) puolestaan huomautti, etteivät lukiolaisille tarkoitettujen ammatinvalinnan ohjauspalvelut olleet riittäviä, vaan opinto-ohjaajien ja ammatinvalintapsykologien määrää olisi tullut lisätä huomattavasti. Jusi näki tärkeänä myös eri aloilla toimivien aikuisten, kuten opettajien ja vanhempien, antaman tiedon omasta alastaan.

Kaiken kaikkiaan tulevaisuuden suunnitelmista päättäminen vielä lukiossa nähtiin vaikeaksi tai mahdottomaksi. ”Lukio on sellainen putki, että sieltä ulos pujahdettuaan on mahdotonta tietää, mitä on tosielämä, mitä itse on ja mitä elämältä haluaisi. Lukioaikaiset suunnitelmat ovat usein vähän naiiveja ja mielikuvat aloista vääristyneitä. Monelle tuttavapiirissäni on käynyt niin, että kiinnostuksen

kohteet ovat välivuoden aikana vaihtuneet. Lukiossa ei tosiaan tiennyt, mitä kaikkea on olemassakaan.” Kosonen kirjoitti 1980-luvun lopulla, ettei lukiolaisilla yksinkertaisesti jäänyt koulunkäynnin ohella riittävästi aikaa tai voimia tulevaisuuden suunnitelmiansa pohdiskeluun: ”Vasta jatkuvan näytön, kurssiarvostelujen, yo-kirjoitusten paineen sekä lakkiaisten siirryttyä pois akuutista elämäntilanteesta voivat tulevaisuuden suunnittelun kannalta olennaiset asiantilat organisoida tehokkaasti tajuntaa.” (Kosonen 1988b, 32.) Lukion olisi lain mukaan tullut kehittää oppilaistaan itsenäisiä ja kykeneviä tekemään päätöksiä tulevaisuutensa suhteen. Noin puolet lukiolaisista kuitenkin haaveili välivuoden pitämisestä ja tulevaisuuden suunnitelmien selkiintymättömyyden todettiin lisäävän opintojen lykkäämishalua. Lukiolle asetetut tavoitteet kypsymisestä ja itsenäistymisestä näyttivätkin monen oppilaan kohdalla toteutuvan vasta lukion jälkeen. (Emt. 31, 34.) Raskas opiskelu ei suonut riittävästi aikaa koulun ulkopuolisille kokemuksille tai tiedonhankinnalle, eli kaikelle sille, mikä on Kososen mielestä välttämätöntä oman identiteetin selkiyttämiseksi (Kosonen 1989, 124). Keskeiseksi ongelmaksi Kosonen näki lukion (yli)arvostetun aseman ja lukiomenestyksen painottamisen jatko-opintoihin pääsykriteerinä motivaation ja yksilöllisten voimavarojen sijasta (Kosonen 1988b, 34-35).

Tilanne ei nykypäivään verrattuna näytä juurikaan parantuneen. Kurssimuotoinen lukio on lisännyt oppilaiden valinnanvapautta niin opiskeltavien aineiden kuin niiden suoritusaikataulujenkin suhteen, mutta samalla myös vastuu opintojen etenemisestä ja järkevien valintojen tekemisestä on jäänyt oppilaiden itsensä kannettavaksi. Hoikkalan (1998, 139) mukaan kurssimuotoinen lukio korostaa vahvasti ”yksinpärjäämisen eetosta”. Voisi kuvitella, ettei tällainen järjestelmä luo sen enempää tilaa tulevaisuuden pohtimiselle, vaan pikemminkin yhä uusia paineita. Ehkä juuri sen vuoksi yhä useammat nuoret ovat alkaneet käyttää vapauttaan suorittaa lukio neljässä vuodessa ja hajauttaa ylioppilaskirjoitukset useaan osaan. Ainerealin myötä opiskelijan on myös valittava entistä aikaisemmin, mihin aineisiin aikoo keskittyä. Sajavaara ym. (2002, 109) toteavat, että ylioppilastutkinnon laajempi hyödyntäminen opiskelijavalinnoissa merkitsisi lukio-opintoihin kohdistuvien paineiden lisääntymistä: opiskelijat valitsisivat yhä useampia aineita ja pyrkisivät mahdollisimman hyviin arvosanoihin. Tämä saattaisi myös lisätä niiden opiskelijoiden määrää, jotka suorittavat lukion neljässä vuodessa. Tällöin ”välivuosiongelma” siirtyisi tavallaan lukio-opintojen sisään.

Nyky-yhteiskunnassa ammatinvalinta on vaikeampaa kuin ennen, sillä vaihtoehtojen määrä on lisääntynyt, eivätkä perinne tai vanhempien sosiaalinen asema enää määritä valintaa siinä määrin kuin ennen (Aho & Vehviläinen 1997, 229). Nuorten ajatellaan usein valitsevan ammattinsa kiinnostustensa mukaan huolellisesti eri vaihtoehtoja punniten ja harkiten. Käytännössä ammatinvalinnan prosessi on kuitenkin sekavampi ja valinnan vaikeutta lisää paitsi tiedon tulva myös omien kokemusten puute. Eri vaihtoehtojen näkeminen on sidoksissa kunkin omaan kehityshistoriaan. Monet nuoret tekevät valintansa sen mukaan mitä on saatavilla, minne kaverit menevät tai vaikkapa oppilaitoksen sijainnin perusteella. (Aho & Vehviläinen 1997, 117-118; Jalkanen 1988, 52.) Hämäläisen (1988, 41) mukaan suomalaisen koulujärjestelmän ongelmana on, että nuoret pääsevät vasta varsin myöhään työelämään kokeilemaan itseään. Onnistunut ammatinvalinta edellyttää mm. kykyä nähdä valintojensa seurauksia ja merkityksiä (Kosonen 1988b, 27-28). Nuoren tietyllä hetkellä kuvittelemat tulevaisuuden tilanteet ovat erilaisia kuin ne, jotka aikanaan toteutuvat, mutta eri vaihtoehdot voivat kuitenkin tulla todellisemmiksi lukion jälkeen kuin sen aikana (emt. 25, 32). Se, mitä välivuonna voidaan saavuttaa, onkin paitsi miettimisaika, myös erilaisten vaihtoehtojen kokeilu.

Esimerkiksi avoimessa yliopistossa opiskelu tarjoaa mahdollisuuden tutustua eri oppiaineisiin sekä kokeilla myös itse yliopisto-opiskelun soveltuvuutta (Piesanen 1996, 111). Aineistossani tämä tuli esille mm. näin: *”Opiskelu avoimessa yliopistossa tuntui mielestäni alusta asti mukavalta ja antoisalta. Suoritin tiedotusopin kursseja --- töiden ohessa ja päämääränäni oli saada tiedotusopin approbatur suoritettua kevääseen 2002 mennessä. Onnistuin tavoitteessani ja sain hyviä numeroita kursseista. Yliopisto-opiskelu kiehtoi minua ja avoimen yliopiston kursseja suorittaessani kävin usein yliopistolla. Minusta tuntui sille, että tätä haluan tehdä – yliopisto-opiskelu on minua varten.”* Yliopistoon varsinaiseksi opiskelijaksi hakeutuminen on pitkäaikainen ratkaisu, joten ratkaisun onnistuminen on tärkeää: väärä valinta ilmenee pahimmillaan opintojen hidastumisena tai keskeytymisenä, millä on merkityksensä niin yksilötasolla kuin korkeakoulupoliittisestikin (emt. 111). Mahdollisuuksia kokeiluille voivat tarjota yhtä lailla myös muut opinnot. Kokeilun myötä suunnitelmat saattoivat saada vahvistusta: *”Ensimmäisen välivuoden aikana tein avoimessa yliopistossa aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen perusopinnot. Se vahvisti alan valintaa, josta minulla ei ollut aikaisempaa käsitystä.”* ...tai mennä kokonaan uusiksi: *”Avoimessa yliopistossa opiskeltuani huomasin, ettei se aine jota olin au pair –vuoteni aikana ajatellut hakeutuvani opiskelemaan ollutkaan ’mun juttu’.”*

Moni kirjoittaja oli ollut välivuotenaan töissä tai työharjoittelussa. Harjoittelu oli tarjonnut esimerkiksi mahdollisuuden tutustua alaan, jolta olisi muuten ollut vaikeaa saada töitä ilman koulutusta tai aikaisempaa kokemusta. Työmarkkinatukilain muutoksen myötä yhä useampi nuori on työharjoittelussa ennen ammatilliseen kouluun siirtymistään (Aho & Vehviläinen 1997, 245). Aho ja Vehviläinen (emt. 168-169) toteavat harjoittelusta olevan eniten hyötyä niille nuorille, jotka ovat jo tehneet jonkinlaisia suunnitelmia tulevaisuuden varalle, mutteivät ole vielä aivan varmoja omasta alastaan. Mitä enemmän työ liittyy omiin suunnitelmiin, sitä enemmän siitä on hyötyä. Eräs kirjoittaja oli hakenut lukion jälkeen mm. ammattikorkeakouluun opiskelemaan ravintola-alaa, muttei ollut vielä varma suunnitelmistaan: *”Ura ravintola-alalla arvelutti kuitenkin hieman, joten päätin lähteä kokeilemaan mitä työ olisi käytännössä.”* Kirjoittaja lähti puoleksi vuodeksi ravintola-alan töihin Englantiin. Ulkomailla ollessaan hän mietti uranvalintaansa uudelleen, ja päätyi hakemaan yliopistoon. *”On vaikea kuvitella, mitä olisi tapahtunut, jos en olisi viettänyt välivuotta. Olisinko jossain ravintolassa ravintolapäällikkönä? Vaikea uskoa. 6 kuukauden käytännönkokemus osoitti ainakin sen, että oma alani on jotakin teoreettisempaa ja älyllisempää.”*

Valtiolliset ja kulttuuriset odotukset säätelevät sitä, kuinka kauan nuoren on ”soveliasta” miettiä tulevaisuuden suunnitelmiaan. Lukion suorittaneella nuorella on kulttuurisesti legitimi oikeus pitää välivuosi ennen jatko-opintoja kuin pelkästään peruskoulun käyneellä. Lisäksi peruskoulun jälkeen ammatillisessa koulutuksessa opintojaan jatkavat nuoret joutuvat pohtimaan ammatinvalintaa nuorempina kuin lukioon menevät. Lukio antaa kolme, tai nykyään neljäkin vuotta miettimisaikaa. (Aho & Vehviläinen 1997, 31.) Perinteisesti pojilla myös armeija on voinut toimia ”turvasatamana”, jossa saa olla suojassa niin sukulaisten uteluilta kuin työvoimaviranomaisten kontrolliltakin (emt. 196). Ahon ja Vehviläisen (emt. 143-144) mukaan uranvalinnastaan epävarmat nuoret määrittelevät nuoruuden usein elämänvaiheeksi, jolloin kuuluukin olla epävarma tulevaisuutensa suhteen. Näin he legitimoivat omaa elämäntilannettaan ja ratkaisujaan ja suhteuttavat niitä normaalina pidettyyn nuoruuteen.

7. Välivuosi hidasteena ja opintoihin valmistautumisena

Oma ryhmänsä välivuositarinoiden joukossa olivat ne yhdeksän tarinaa, joissa välivuosi näyttäytyi hidasteena opintojen aloittamiselle ja jonka aikana kirjoittajat olivat lähinnä valmistautuneet tavalla tai toisella tuleviin opintoihinsa. Tulevaisuuden suunnitelmat olivat olleet ylioppilaskeväänä jo selvillä, mutta tavoiteltu opiskelupaikka oli jäänyt ensiyrittämällä saamatta. Välivuosi ei siis ollut kenenkään kohdalla suunniteltu. Sajavaaran ym. (2002, 128) mukaan uusista ylioppilaista harva tuleekaan valituksi yliopistoon vielä ensimmäisellä hakukerralla, vaan useimmiten vasta toisella kerralla. Keskimäärin hakijat sijoittuvat yliopisto-opintoihin kahden vuoden kuluttua ylioppilastutkinnon suorittamisesta, joskin osittain kyse on siitä, että moni uusi ylioppilas tekee tietoisien päätöksen olla hakematta yliopistoon vielä ylioppilaskeväänään. Aineistossa oli myös pari muuta tarinaa, joissa kirjoittaja oli jäänyt vaille haluamaansa opiskelupaikkaa, mutta joille välivuosi oli merkinnyt muita asioita, kuten katkosta opiskeluputkeen. Tämän ryhmän kirjoittajia yhdisti halu käyttää pakollinen välivuosi hyödyllisesti nimenomaan tulevia pääsykokeita ajatellen: *”Hain lääkikseen ensimmäisen kerran samana keväänä kun pääsin ylioppilaaksi, mutta paikka jäi parin pisteen päähän. Olin päässyt Kuopion yliopistoon lukemaan biokemiaa, jonne hain koska sinne saattoi hakea pelkillä papereilla. En halunnut kuitenkaan lähteä yliopistoon opiskelemaan välivuodeksi, koska ajattelin sen sitovan kuitenkin aika paljon voimavaroja pois taas seuraavalta keväältä pääsykokeisiin lukemiselta. Eli kaikki valinnat välivuotta varten tein ajatellen seuraavia pääsykokeita.”*

Koska tulevaisuuden suunnitelmat olivat jo selkeinä mielessä, saattoi välivuosi tulla jonkinasteisena yllätyksenä, eikä varasuunnitelmia opiskelupaikasta jäämisen varalta oltu välttämättä tehty: *”Hain ylioppilaskirjoitusten jälkeen opiskelemaan lääketiedettä, enkä päässyt. Olin kesän lomalla ja syksyllä menin työharjoitteluun sairaalaan kaverini kanssa, kun en muutakaan keksinyt. En ollut myöskään jotenkin tajunnut hakea muuallekaan opiskelemaan, koska lääkis oli ainoa paikka, johon halusin.”* Osa kirjoittajista oli viettänyt välivuotensa nimenomaan tulevaan alaansa liittyvässä työharjoittelussa tai alaa avoimessa yliopistossa tai kansanopistossa opiskellen, osa taas oli työskennellyt ”hanttihommissa” tai opiskellut jotain muuta. Yhtä kaikki, pääsykokeisiin valmistautuminen oli tärkeää: *”Kevään opiskelinkin sitten enemmän tai vähemmän [ammattikorkeakoulussa] tietojenkäsittelyä, luin pääsykokeisiin kuin hullu ja opiskelin avoimessa yliopistossa. Luojan kiitos pääsin sinne minne halusin.”* Kyselyaineistolla korkeakoulutukseen hakeutumista ja valikoitumista tutkineet Ahola ja

Nurmi (1995, 65-66) toteavat, että kolmella neljäsosalla vastaajista (N=2471) oli suunnitelma koulutuspaikatta jäämisen varalta. Osalla suunnitelmat olivat Aholan ja Nurmen mielestä kuitenkin pikemminkin erilaisten toimintavaihtoehtojen luetteloita kuin todellisia suunnitelmia. Noin kolmannes suunnitelmista pohjasi työelämään, kolmannes opiskeluun ja loput muuhun toimintaan.

Osa nuorista pyrkii ensisijaiseen hakutoiveeseensa jonkin varavaihtoehdon kautta. Esimerkiksi lääketieteelliseen hakeneet voivat vastaanottaa paikan luonnontieteelliseltä koulutusosalta. Pajala ja Lempinen (2001, 57) kutsuvat tällaisia opiskelijoita pikemminkin ”kirjoittautujiksi” kuin opiskelijoiksi, sillä heidän opiskelumotivaationsa on heikko ja opintosuorituksensa jäävät usein vähäisiksi, ja ne saattavat mennä kokonaan hukkaan siinä vaiheessa, kun he pääsevät haluamalleen koulutusosalalle. Joillekin opiskelupaikat toimivat myös ”preppauspaikkoina” pääsykokeisiin. Omassa aineistossani kaikki kirjoittajat eivät olleet mieltäneet tällaista varavaihtoehdossa opiskelemista välivuodeksi, olivathan he olleet kuitenkin opiskelijoita.

Vaikka opiskelupaikatta jääminen oli ollut aluksi pettymys, saattoi välivuosi tuntua loppujen lopuksi positiiviselta. Eräs kirjoittaja oli pyrkinyt ylioppilaskeväänään opiskelemaan tiedotusoppia, mutta koska opiskelupaikka oli jäänyt saamatta, hän oli hakeutunut maakuntalehteen ensin harjoittelijaksi ja myöhemmin toimittajan sijaiseksi. Vuoden mittaisen työkokemuksensa hän näkee erittäin hyödyllisenä: *”Tuona aikana minusta tuli journalisti.”* Seuraavana keväänä hän pyrki jälleen opiskelemaan tiedotusoppia ja tällä kertaa pääsi: *” --- uskoin ja uskon vieläkin sen johtuvan lähes yksinomaan näistä välivuoden aikana hankituista taidoista.”* Välivuoden hyöty ei rajoittunut kuitenkaan vielä tähän: *”Minulla on jatkuvasti 12 kuukauden kaula työkokemuksessa kurssikavereihini, joten saan varsin hyvin töitä. Lisäksi en kärsi mahdollisesta opetuksen heikosta tasosta tai käytännöstä vieraantuneisuudesta juurikaan, kun tiedän jo, millaista toimittajan työ on. Eikä journalismin graavi ammattimaailma muserra minua enää, kun tiedän jo, millaista se on. Näin onnellisesti ei ole kaikilla asiat; jotkut raukat lukevat vuositolkulla tiedotusoppia vain huomatakseen töihin menessään, että tätä ei pää kestä.”*

Useimmille kirjoittajille välivuosi oli kuitenkin ollut negatiivisempi kokemus. Kun tulevaisuuden suunnitelmat olivat jo selvillä, olisi halu jatkaa opintoja ollut kova. Elämää leimasi epävarmuus tulevaisuuden suhteen: *”Puoli vuotta kävin kirjastossa. Luin päivät pääsykokeeseen, illat olin kotona ja viikonloput viihdeellä kavereiden kanssa. Se oli sellaista stressin nollausta. Välivuosi tuntui silloin aika*

kauhealta. En pitänyt elämästäni ja oli kova stressi, kun ei yhtään tiennyt tulevaisuudesta. Muistaakseni jopa lihoin välivuoden aikana aika paljon. --- Lääkispaidan varmistuminen helpotti todella paljon.” Välivuosi olikin lähinnä hidaste matkalla kohti suunnitelmien toteutumista: seuraavien pääsykokeiden odottelua ja niihin valmistautumista: ”Tuntui kuin elämä olisi ollut vuoden ’jäähyllä’, ja normaali elämä jatkuisi sitten kun olisin päässyt lääkikseen sisään. Tuntui kuin koko elämäni olisi ollut jo valmiina Tampereella, poikaystävä, muut ystävät... Matkustin aina viikonlopuiksi pois [kansan]opistolta, vaikka se olikin vähän kallista ja olisi ollut mahdollisuus jäädäkin.”

Täysin negatiivisena välivuottaan ei pitänyt yksikään kirjoittaja. Välivuodesta etsittiin – tai ainakin pyrittiin etsimään – myös positiivisia puolia. Positiiviset puolet liittyivät usein kiinteästi halutun opiskelupaikan saamiseen: ”--- tavallaan oli parempi ettei tullut yliopistoon suoraan lukiosta, ehkä sitä vähän kasvoi sen vuoden aikana. Vaikka mieluummin olisin ehkä kuitenkin päässyt ensimmäisellä yrittämällä sisään. Toisella yrittämällä sitten pääsinkin sisään, eli välivuoteni jäi vain yhteen. Eikä opiskelu siellä [kansanopistossa] hukkaan mennyt, sillä pääsin sisään.” Pääsykokeissa onnistuminen antoi aihetta nähdä välivuosi myönteisessä valossa. Voikin pohtia, millaisia tarinoita olisivat kirjoittaneet opiskelijat, jotka ovat joutuneet pyrkimään haluamaansa opiskelupaikkaan useita kertoja. Tämän ryhmän kirjoittajista useimmilla oli takanaan ainoastaan yksi välivuosi, ja enimmilläänkin kaksi. Osa varmasti vaihtaa tavoitettaan matkan varrella, mikäli halutun opiskelupaikan ovet eivät ala aueta – tästä oli esimerkkejä myös omassa aineistossani – ja toisaalta osa ei pääse yliopistoon useistakaan yrityksistä huolimatta.

Kirjoittajat puhuivat välivuodesta usein ”kasvattavana kokemuksena”. Seuraava kirjoittaja ei itse kokenut ”kasvaneensa” vuoden aikana, mutta toteaa luultavasti näin kuitenkin käyneen: ”Välivuodella oli itselleni erittäin suuri taloudellinen merkitys, sillä säästöön jäänyt raha on auttanut jo monena opiskeluvuonna (säästöt kulutin loppuun vasta viime keväänä). Varsinaista kasvattavaa vaikutusta en kokenut välivuodella erityisesti olleen. Mutta luultavasti niin kuitenkin oli. Sitä paitsi opiskelua oppi joka tapauksessa arvostamaan huomattavasti istuessaan yksitoikkoisessa työssä kaupan kassalla.” Vaikeistakin kokemuksista pyritään löytämään hyviä puolia, jollaiseksi taloudellinen hyöty ei tässä tapauksessa (kirjoittajan mielestä) vielä riitä. Monet kirjoittajat tuntuivat ajattelevan, etteivät välivuodet ole erityisen yleisiä tai että ne merkitsevät lähinnä laiskottelua, mutta vakiintunut puhetapa näyttää olevan kuitenkin se, että välivuodet ovat kasvattavia ja opiskelijalle eduksi. Vaikka tämän ryhmän

kirjoittajat kokivat välivuotensa ainakin jossain määrin turhana hidasteena ennen opintojen aloittamista, eivät hekään halunneet sanoutua irti vallitsevista käsityksistä ja mielipiteistä. Ehkeivät kirjoittajat halunneet myöntää, että välivuosi olisi tuntunut tappiolta. Toisaalta pidentyneen nuoruuden normi on löydettävissä täältäkin: kirjoittajilla ei ollut halua ”pidentää” nuoruuttaan loputtomiin, mutta normi näyttää vaikuttavan heihinkin, tai vähintäänkin heidän puhetapaansa.

Hänninen ja Polso (1991) ovat tutkineet työpaikan menettämistä elämänmuutoksena ja toteavat, että osalle tutkituista työttömäksi jääminen osui vakiintuneeseen elämänvaiheeseen, jossa elämän muuttamiselle ei olisi ollut tarvetta. Heille työpaikan menetys näyttäytyi häiriönä tai katkoskohtana elämänsäkulussa, joka olisi muussa tapauksessa jatkunut tasaisesti eteenpäin. (Emt. 35.) Vastaavasti väli vuoden voi ajatella olleen häiriö tai katkos tämän ryhmän kirjoittajien elämänsäkulussa. Tarvetta väli vuoden viettämiselle ei olisi ollut: suunnitelmat tulevaisuuden suhteen olivat jo selvillä ja motivaatio jatkaa opintoja kohdallaan.

Selitystä sille, miksi tämän ryhmän kirjoittajat olisivat sijoittuneet opintoihin mieluusti heti ylioppilaaksi tultuaan, voi etsiä alojen erilaisuudesta. Pidemmälle meneviä johtopäätöksiä ei tämän kokoisen aineiston perusteella ole vielä mahdollista tehdä, mutta huomionarvoinen seikka on, että kaikki tämän ryhmän kirjoittajat edustavat ammatillisten alojen opiskelijoita: kirjoittajista yksi opiskeli sosiaalityötä, neljä lääketiedettä, yksi psykologiaa ja kolme tiedotusoppia. Ylijoen (1998, 11) mukaan ammatillisilla aloilla opiskelun syy on yksinkertainen: valmistuminen tulevaan ammattiin sekä siihen sosiaalistuminen. Esimerkiksi tietojenkäsittelyopin tavoitteena on kouluttaa atk-alan asiantuntijoita. Koulutukseen sisältyy jo lupaus työstä. (Emt. 96.) Vastakohtana ovat ei-ammattilliset alat, kuten sosiaalitieteet, joiden ei ole tarkoituksaan toimia suorana väylänä tiettyyn työpaikkaan, vaan antaa valmiuksia monenlaisiin tehtäviin. Opiskelun tavoitteena on tarjota yleissivistystä, perehdyttää opiskelijat tieteelliseen ajatteluun ja opettaa heidät kyseenalaistamaan asioita. (Emt. 86-89.) Kahtiajako on toki yleistävä ja osa koulutusaloista sijoittuu pikemminkin keskivaiheille kuin kumpaankaan ääripäähän. Esimerkiksi julkishallinto pyrkii tarjoamaan opiskelijoille niin käytäntöä kuin teoriaakin. (Emt. 91.) Eri aloilla suhtaudutaan eri tavoin myös opiskeluajan pituuteen. Siinä missä julkishallinnon opiskelija Ylijoen mukaan ”opiskelee ripeästi putkeen saadakseen loppututkinnon ja päästäkseen sen jälkeen hyvään työpaikkaan”, sosiaalitieteen opiskelu on ”ikään kuin elämäntehtävä, ja koko elämä siihen saattaa toisinaan kuluakin”. (Emt. 159, 165.) Myös Aittola ja Aittola (1988, 58) ovat yliopisto-

opiskelua elämänvaiheena koskevassa tutkimuksessaan todenneet, että ammatillisten alojen opiskelijoille oli tärkeää lähinnä nopea valmistuminen, eikä opiskeluajalle asetettu juuri muita tavoitteita. Teoreettisilla alojen opiskelijoiden kohdalla tilanne oli lähes päinvastainen, sillä he halusivat opiskelun ohella nauttia vapaasta ”akateemisesta” elämäntavasta ja opiskelijakulttuurista. Puhuessaan ”akateemisista heimokulttuureista” Ylijoki (1998, 211) kuitenkin huomauttaa, ettei oppiaineen sisäinen kulttuuri sido kaikkia saman alan opiskelijoita keskenään samaan muottiin.

8. Turhautumista

Tämän ryhmän kuudessa tarinassa välivuosi oli ollut turhauttava kokemus tai sitä oli leimannut epävarmuus tulevaisuudesta. Keskeisellä sijalla eivät kuitenkaan olleet edellisen ryhmän tarinoiden tapaan tulevaisuuden suunnitelmat, joita kohti kirjoittajat olisivat pyrkineet, vaan pikemminkin välivuoden aikaiset kokemukset ja opiskelupaikan tavoittelu ylipäätään. Tulevaisuuden suunnitelmat saattoivat myös muuttua matkan varrella. Kirjoittajista yksi oli ollut armeijassa, viisi muuta eivät olleet saaneet opiskelupaikkaa. Välivuosien määrä heillä vaihteli yhdestä neljään. Turhautumisen kokemuksia on käsitelty lisäksi laajemmin yhdessä tarinassa, jossa hallitsevimmassa osassa oli kuitenkin tulevaisuuden suunnitelmien pohdinta, sekä maininnanomaisesti kolmessa muussa.

Välivuosi oli ollut kirjoittajille ainakin jossain määrin negatiivinen kokemus, mutta tämänkin ryhmän kirjoittajat pyrkivät etsimään kokemuksistaan myös positiivisia puolia ja pääosin he olivat tässä onnistuneetkin. Tarinat olivat kuitenkin vaihtelevia: yhdessä tarinassa välivuosi oli ollut – ainakin jälkikäteen ajateltuna – antoisa kokemus, kun taas kahdessa tarinassa välivuosi nähtiin täysin hyödyttömänä. Välivuonnaan armeijassa olleen miehen opinnot olivat kestäneet jo vuosia, sillä hän kävi töissä opintojen ohella. Hän epäilee, että olisi saattanut ehtiä valmistua ennen töihin menoaan, mikäli olisi päässyt jatkamaan opintojaan heti lukion jälkeen. Toisessa tapauksessa kirjoittajan näkemys välivuosista oli muuttunut ajan myötä entistä negatiivisemmäksi: *”Opiskelin vuoden verran avoimessa yliopistossa ja sisällytin siellä suorittamani opinnot opintosuorituksiini, joten se vuosi ei ollut täysin hukattu. Tai näin ainakin pyrin ajattelemaan. Kuitenkin jälkikäteen ne vuodet tuntuvat hukatuilta, sillä olen alkanut yhä tärkeämpänä pitää pikaista valmistumista. Yhtäältä olen kyllästynyt opiskeluun, toisaalta taas ajattelen mahdollisuutta muuttaa ulkomaille työskentelemään, jolloin minulla alkaa olla jo hieman kiire. Lisäksi työmarkkinoiden polttoaineena nuoruudesta on etua. Aikakäsitykseni noista vuosista poikkeaa hyvin paljon nykyisestä. Välivuosina käytettävissä oleva aika tuntui rajattomalta enkä suhtautunut opiskeluun siten, että senkin on joskus loputtava tai että se edes johtaa selvästi työelämään.”*

Aikaisemmissa tutkimuksissa on huomattu, että välivuosi on usein tyydyttävä ratkaisu ensimmäisenä vuonna, muttei silloin jos se jatkuu pidemmän aikaa (Hämäläinen 1989, 130-131; Kosonen 1988a, 112). Tämä tuli aineistossani ilmi niin tämän ryhmän tarinoissa kuin useissa muissakin. Ensimmäinen

välivuosi oli saattanut olla suunniteltu ja toivottu, mutta tämän jälkeen olisi haluttu jo jatkaa opintoja ja tällöin toinen välivuosi oli pettymys: ”--- olin välivuoteni pitänyt ja halusin nyt kiihkeästi eteenpäin elämässäni. --- tunne siitä, että aika ikään kuin kuluu hukkaan oli läsnä. Halusin toden teolla eteenpäin, kiinni kunnon opiskeluihin ja uusiin ympyröihin. Kaipasin samanhenkisiä ihmisiä ja opiskelijaelämää omassa asunnossa ja itsenäisempänä toimijana. Aloitin valmistautumisen seuraavan kesän pääsykokeisiin ajoissa ja luin hyvin tunnollisesti: halusin varmistaa opiskelupaikan.” Yhden välivuoden jälkeen opiskelupaikan saanut kirjoittaja puolestaan toteaa: ”Useamman kuin yhden välivuoden viettäminen olisi varmasti harmittanut, mutta yksi oli aivan sopivasti.”

Vuorisen ja Valkosen (2003, 34) mukaan opiskelupaikan hakemista ohjaavat paitsi kiinnostuksen kohteet, myös muun muassa arvio omista sisäänpääsymahdollisuuksista. Opiskelupaikan saamisen todennäköisyyttä voi arvioida koulutuspaikkojen määrän ja aiempien vuosien sisäänpääsyprosenttien perusteella sekä omia mahdollisia pistemääriä vertaillen. Hakija saattaa luopua mieluisimpana pitämästään koulutuksesta ja valita jonkun muun vaihtoehdon, mikäli mieluisimpaan koulutukseen pääseminen näyttää epätodennäköiseltä tai hyvin vaikealta. Osa kirjoittajista yrittikin tavoitella opiskelupaikkaa varman päälle: alkuperäinen kiinnostuksen kohde hylättiin, mikäli sisäänpääsy siihen tuntui kovin epävarmalta, ja tilalle valittiin ala, jota oli sisäänpääsyprosenttien valossa helpompi päästä opiskelemaan. Seuraava kirjoittaja oli välivuonnaan opiskellut avoimessa yliopistossa tiedotusoppia ja ala olisi kiinnostanut häntä: ”Tiedotusoppi oli mukavaa ja mielenkiintoista, mutta minua pelotti se, kuinka vaikea sitä on päästä lukemaan Tampereen yliopistoon. En uskaltanut jättää opiskelemaan pääsyä sen varaan, koska olin selailut vanhoja valintaoppaita ja laskenut, että tiedotusoppia pääsee lukemaan vain hyvin pieni prosenttimäärä hakijoista. Toista välivuotta en enää halunnut pitää, joten en halunnut ottaa riskiä. Keväällä 2002 oli pakko alkaa tekemään päätöksiä sen suhteen, mitä haluan lähteä opiskelemaan ja mitä pääsykoekirjoja alan lukemaan. Selaillessani valintaoppaita löysin Tampereen yliopistosta kunnallistieteet, joita näytti olevan suhteellisen helppo päästä lukemaan.” Kiinnostuksen sijasta voiton vei voimakas halu ylipäättään päästä opiskelemaan. Kirjoittaja kävi ”huvin vuoksi” myös tiedotusopin pääsykokeessa, mutta päätyi opiskelemaan kunnallistieteitä eikä ole ollut pettynyt valintaansa, vaan toteaa opintojensa sujuneen ”oikein hyvin”. Toisaalta opiskelupaikatta jääminen saattoi johtaa myös sisuuntumiseen. Vuorinen ja Valkonen (2003, 59-60) toteavat, että ylioppilaat pyrkivät useisiin koulutuksiin varmistaakseen edes jonkin opiskelupaikan saamisen. Sen sijaan ammatillista koulutusta hankkineet hakevat kohdennetummin tiettyyn koulutukseen, sillä heidän

tavoitteensa ovat jäsentyneempiä koulutuksen ja mahdollisen työkokemuksen tuoman ammatillisen tietouden myötä. Eräs kirjoittaja oli pyrkinyt opiskelemaan sairaanhoitajaksi, mutta piti hakuaan jälkikäteen vain ”turhautuneen ihmisen tekona” ja oli onnellinen ettei ollut saanut paikkaa.

Myöhemmin hän pääsi opiskelemaan aluetiedettä ja toteaa opiskelupaikastaan seuraavaa: *”--- olen kovasti katunut, etten aiemmin hakenut mihinkään helpompaan. Eikä aluetiede välttämättä ole mikään huono valinta minulle.”*

Opiskelupaikatta jääminen aiheutti kirjoittajille ”tappiomielialaa”, lannistumista ja epäonnistumisen tunteita. Yksi kirjoittaja kertoi kokeneensa jopa häpeää kun ei päässyt ”edes ammattikorkeakouluun”, sillä lukio ja ylioppilaskirjoitukset olivat hänellä menneet hyvin: *”En ollut suunnitellut pitäväni välivuotta lukion jälkeen, pikemminkin suunnitelmistani oli ollut lähteä heti jatkamaan opiskelua. Välivuosi minulle joka tapauksessa tuli. Yritin sitten hieman ’pelastaa’ tilannetta menemällä kuitenkin avoimeen yliopistoon opiskelijaksi.”* Eräs toinen kirjoittaja oli puolestaan alkanut tuntea itsensä ”liian tyhmäksi” opiskelemaan, kun ei useista yrityksistä huolimatta saanut opiskelupaikkaa: *”Neljä välivuotta tuntuu minusta toivottoman paljolta. Vaikka teinkin töitä ja harrastin opiskelua, tunsin olevani liian tyhmä opiskelemaan. Mietin usein mikä minussa on vikana kun pudottelin posteja ihmisten luukkuihin. Koin olevani epäonnistunut ja huonompi kuin muut.”* Kirjoittajat saattoivat kokea itsensä myös vanhaksi, koska eivät olleet ”vieläkään” opiskelemassa. Tähän liittyi halu valmistua ja päästä työelämään suhteellisen nuorena: *”Tuntui siltä, että kaikki muut olivat jo opiskelemassa ja valmistuisivat, ennen kuin pääsisin edes kouluun. --- Tiesin kyllä, että todellisuudessa parilla välivuodella ei olisi myöhemmin mitään väliä, koska ehtisin varmasti opiskelemaan ja tekemään töitä ihan tarpeeksi.”*

Kirjoittajat tiedostivat, ettei välivuosi ole katastrofi eikä sillä ole myöhemmin elämässä väliä, mutta paineilta ei silti voinut aina välttyä: *”---aloin kokea ulkopuolelta tulevaa painetta ja stressiä tulevaisuuteni suhteen. Tietysti ihmiset olivat uteliaita tulevaisuuteni suhteen, mutta ei ollut kiva selitellä, mitä tein nykyään.”* Kirjoittaja ei mainitse, että kysyjät olisivat suhtautuneet negatiivisesti tämän välivuoteen, vaan tarinasta saa pikemminkin kuvan että hän itse on kokenut kyselyt painostavina tai kiusallisina. Kirjoittaja on sisäistänyt yhteiskunnan arvot suoraviivaisesta etenemisestä koulutuksesta toiseen ja kokee oman koulutuksen ulkopuolella olemisensa epäsovinnaisena. Todennäköisesti paineet opiskelemaan pääsystä eivät kuitenkaan ole tulleet vain kirjoittajan päälle.

sisältä, vaan yhtä lailla myös hänen tulevaisuuden suunnitelmistaan kyselleet henkilöt ovat samat yhteiskunnalliset arvot sisäistäneet ja kyselivät uteliaina tämän kuulumisia. Vastanvanlaiset utelut ovat tuttuja niin omallani kuin varmasti monen muunkin kohdalla. Kysymykset paljastavat mitä nuoren odotetaan tekevän ja milloin. Raitasen (2001, 212) mukaan sukulaisten ja muun lähipiirin kiinnostuksen kohteena ovat nimenomaan aikuistumisen ulkoiset merkit. Hoikkala (1993, 250) toteaa aikuistumisen käsikirjoituksen olevan opittu ja tunnistettu asia; elämäntietä on jo ennalta. Viimeistään ylioppilaskirjoitusten jälkeen aletaan kysellä jatko-opinnoista, opintojen kestäessä valmistumisesta ja töihin menosta. Periaatteessa kukin on vapaa valitsemaan ja päättämään elämänsä kulusta itse, käytännössä yhteiskunnalliset odotukset rajaavat valintoja. Vähintäänkin odotuksiin on otettava kantaa päättämällä jättää ne huomiotta.

Työpaikan menettämistä tutkinut Hänninen (2002, 104) toteaa, että työttömäksi jääneiden ahdistus epävarman tulevaisuutensa edessä voisi jäädä vähäisemmäksi, mikäli julkisuudessa esillä olevat työttömyyskuvat sisältäisivät myös positiivisen vaihtoehdon. Hännisen mukaan julkiset tarinat paitsi kuvaavat todellisuutta, myös muovaavat sitä. Työttömyydestä puhutaan tavallisesti negatiivisen sävyyn. Näin ollen positiivisempi työttömyyskuva saattaisi auttaa ihmisiä näkemään työttömyytensä mahdollisuutena, tilaisuutena miettiä omia tarpeitaan ja tulevaisuuden suunnitelmiaan, sekä vähentää pelkoa siitä, että joutilaisuuden eduista nauttiminen johtaisi laiskottelijaksi leimautumiseen. Väli vuosikokemuksissa on samoja piirteitä. Väli vuosi olisi voinut tämän, ja miksei edellisenkin ryhmän kirjoittajien kohdalla sujua leppoisammin, mikäli nopeaa opintoihin sijoittumista ja valmistumista ei yhteiskunnassa nähtäisi niin tärkeinä. *”Itse osasin suhtautua väli vuosiini kohtuullisen rauhallisesti, mutta mielestäni ahdistus omasta kelpaamattomuudesta ja paikan löytämisestä olisi voinut olla vieläkin vähäisempää. Jotenkin yhteiskunnan pitäisi saada nuoret uskomaan, että ei ole kiire mihinkään ja että oma paikka kyllä löytyy, kun malttaa hetken katsella ympärilleen.”*

9. Vaihtelua ja katkos opiskeluun

Yhdeksässä tarinassa väli vuosi oli merkinnyt kirjoittajalle katkosta opiskeluun. Se oli tarjonnut vaihtelua, lepoa ja ”roppakaupalla uusia kokemuksia”; mahdollisuutta vuosikausien koulunkäynnin päätyttyä tehdä jotakin erilaista ennen jatko-opintojen aloittamista. Teema esiintyi lisäksi 13:ssa muuhun ryhmään kuuluvassa tarinassa, yleisimmin tulevaisuuden suunnitelmien pohdintaa käsitelleissä tarinoissa. Tämän ryhmän kirjoittajille väli vuosi ei tullut yllätyksenä: pääsykokeisiin ei oltu jaksettu lukea kunnolla heti ylioppilaskirjoitusten jälkeen, tai väli vuoden pitämistä oli suunniteltu joka tapauksessa. ”Päätin viettää väli vuoden vapaaehtoisesti lukion jälkeen --- Syitä tähän oli monia. Ensinnäkään en vielä ollut varma minne haluaisin opiskelemaan. Toiseksi en jaksanut aloittaa kirjoitusten jälkeen lukemista heti uudestaan. Suurin syy oli kuitenkin ehkä se, että halusin viettää aikaa ulkomailla.”

”Kävin IB-lukion ja koin sen aika rankaksi ja stressaavaksi. Päätin, että vaikka pääsisin heti yliopistoon, vietän väli vuoden joka tapauksessa.”

Tarinat poikkesivat toisistaan melko paljon: osa kirjoittaja kaipasi lukion ja ylioppilaskirjoitusten jälkeen lepotaukoa ennen jatko-opintoihin siirtymistä, toiset puolestaan korostivat väli vuoden mukanaan tuomia seikkailuja. Yhteistä kaikille tarinoille oli kuitenkin jonkinlainen ”oman ajan” tavoittelu. ”Väli vuosi oli kaikin puolin kasvattava kokemus ja tärkeä myös lepäämisen kannalta. Vaikka työskentelin lähes koko väli vuoden, sain kuitenkin ladattua akkuja yliopisto-opintoja varten.” Aikaa oli jäänyt runsaasti esimerkiksi harrastuksille. Eräällä kirjoittajalla oli takanaan kaksi väli vuotta, joista ensimmäisenä hän oli toiminut kouluavustajana, opiskellut avoimessa yliopistossa, tehnyt opettajan sijaisuuksia sekä opiskellut musiikkiopistossa. Kirjoittaja toteaa vuodestaan: ”Aika tuntui menevän kuin siivillä ja stressi oli aika ajoin musertaa minut.” Hän ei ”jaksanut, viitsinyt tai ehtinyt” lukea riittävästi pääsykokeisiin, joten edessä oli vielä toinen väli vuosi, tällä kertaa rauhallisempi. Kirjoittaja työskenteli jälleen kouluavustajana jo tutuksi tulleessa paikassa, mutta aikaa jäi myös paljon muulle: ”Avoimessa kun en enää opiskellut, oli aikaa ja voimia harrastaa vallan olan takaa musiikkia ja käsitöitä sekä lukea proosaa. Sain aikaiseksi hienon tilkkutäkin ja osallistuin (ja pärjäsin) pianokilpailuun. Join litroittain teetä hyvien kirjojen ääressä. Sosiaalinen elämäni kukoisti ja onneni tarttui muihinkin. Eipä tarvinnut odottaa eläkepäiviä, kun joka ilta sai tehdä mitä lystäsi. Aah. Kouluputki katkesi hetkeksi, mikä tuntui reilulta.”

Väli vuosi tarjosikin mahdollisuuden viettää siihenastisesta tai tulevasta opiskelusta poikkeavaa elämää. Toisille tämä merkitsi vapaa-aikaa tai vaikkapa ulkomaille lähtemistä, toisille taas arkista puurtamista: ”*Olin töissä entisessä kotikaupungissani hampurilaisravintolassa ja tein lähinnä ’aivot narikkaan’ – tyylistä työtä. Se oli toisaalta hyvin terapeutista vuosien pänttäämisen jälkeen.*” Taide- ja mediapajalla työharjoittelussa ollut tyttö kirjoittaa: ”*Olin aina ajatellut jokseenkin itsestäänselvästi, että aion opiskella yliopistossa, vaikka osa minusta on aina haaveillut luovemmasta tekemisestä. Taide- ja mediapaja houkutti, koska puolen vuoden jaksoon sisältyisi esimerkiksi draamaa, lehtikirjoittamista, valokuvaamista, toisin sanoen kaikenlaista mielenkiintoista. --- Meitä oli kuusi erilaista persoonaa, jotka hitsauduimme puolen vuoden aikana yhdeksi tiiviiksi porukaksi. Kierrettiin esimerkiksi päiväkodeissa esittämässä näytelmää, rekvisiitta kulki mukana julkisen liikenteen busseissa. Oli hauskaa herätä aamulla, ja lähteä esittämään kukkoa päiväkotilapsille – jotakin täysin erilaista, kuin mitä yliopistossa opiskelu on. --- Kaikista parasta väli vuodessani oli tiivis porukkahenki; se, että viettää kahdeksan tuntia päivässä saman porukan kanssa, oppii tuntemaan ihmiset kunnolla. Yliopistossa – ainakaan omalla alalla – opiskelun raamit eivät ole omiaan tiiviiden ryhmien synnylle, enemmän kyse on omasta aktiivisuudesta ja siitä, kenen kanssa sattuu tekemään ryhmätöitä ym. Mutta vaikka yliopistolla on tuttuja ja kavereita, luennoilla ja kursseilla naamat vaihtuu niin tiuhaan, ettei isompia ryhmiä pääse hioutumaan yhteen.*” Taide- ja mediapaja oli tarjonnut kirjoittajalle paitsi mahdollisuuden ”luovempaan tekemiseen” vailla koulumaailmaan kuuluvaa arviointia, myös ”porukkahenkeä”, jota kirjoittaja muisteli edelleen lämmöllä. Pietikäinen (2005) on haastatellut kulttuurityön työpajoihin osallistuneita nuoria, joista useat viettivät pajalla väli vuotta ennen koulutukseen tai työelämään pyrkimistä. Pietikäinen toteaa, että pajatoiminnan keskeiseksi anniksi nuorille nousivat juuri ihmissuhteet ja uusiin ihmisiin tutustuminen (emt. 229). Omassa aineistossani myös kansanopistossa opiskelleet korostivat ihmissuhteiden merkitystä. Väli vuoden jälkeen yliopistomaailma koettiin ”kasvottomaksi”.

Väli vuosi oli tuonut mukanaan myös seikkailuja. Esimerkiksi ulkomaille oli saatettu lähteä lähes hetken mielijohitteesta. ”*Lähes kaikki kaverini olivat aloittaneet opiskelun jossain elleivät olleet edelleen lukiossa, joten tylsistyminen ajoi minut lähtemään eräänä päivänä melko suinpäin Irlantiin, Dubliniin, mistä olin kuullut monien saaneen melko helposti töitä. Löysin asunnon ja työpaikan kahvilasta ja päädyin jäämään sinne kolmeksi kuukaudeksi.*”

”Mikään koulu, varsinkaan lähihoitajakoulu jonne pääsin, ei inspiroinut ja olin jotenkin ihan hukassa. Tähän saumaan veljeni entinen opettaja soitti ja kysyi, haluaisinko lähteä Saksaan au pairiksi kahden viikon kuluttua. --- Impulsiivisena ihmisenä mietin yhden yön ja lähdin – jätin poikakaverini ja käskin tulla perässä jos kiinnostaa.”

Arnettin (2000, 469) mukaan erilaiset kokeilut ovat nuoruudessa helpompia ja yleisempiä kuin kenties missään muussa elämänvaiheessa. Aikuistuminen merkitsee moninaisuuden kapenemista ja pysyvyyden lisääntymistä, kun nuoret alkavat tehdä pysyvämpiä valintoja esimerkiksi ihmissuhteiden ja työn suhteen (emt. 471). Parikymppiselle kokeilut ovat vielä hyväksyttävämpiä kuin kolmekymppiselle: nuorten odotetaan ”etsivän itseään”. Jopa riskikäyttäytyminen voidaan Arnettin mielestä tiettyyn pisteeseen asti ymmärtää osaksi aikuistuvien identiteettityötä, eli pyrkimykseksi hankkia laajalti kokemuksia ennen aikuisen roolin ja vastuun omaksumista. (Emt. 474-475.)

”Jälkeenpäin olen ajatellut että niinä kuukausina tapahtui ehkä enemmän kuin olisi ollut terveellistä, jotenkin päädyin kokeilemaan kaiken sen mitä aikaisemmin oli Suomessa jäänyt kokematta. Tapasin hirveästi uusia ihmisiä, kävin läpi monia erikoisiakin ihmissuhteita, jotka kaikki jäivät enemmän tai vähemmän lyhyiksi ihmisten muuttaessa ja matkustellessa jatkuvasti. Tutustuin Dublinin goottiskeneen (ja kyseiseen alakulttuurin muotoon yleensäkin paremmin, mikä ei jäänyt kokonaan vaikuttamatta myös jollain tavalla koko identiteettiini) ja pysyvimmät ihmissuhteet, jotka ovat säilyneet tähän päivään asti, solmittiin paikallisella pikkuruisella goottiklubilla.”

Kaiken kaikkiaan tämän ryhmän kirjoittajat olivat varsin tyytyväisiä välivuosiinsa ja monet kuvailivatkin kokemuksiaan värikkäästi. Työpajalla vietetty aika näyttäytyi Pietikäisen (2005, 231-232) tutkimuksessa nuorille mahdollisuudeksi toteuttaa omia mielenkiinnon kohteitaan. Pajanuoret korostivat yksilöllisyyttä ja torjuivat tavanomaisiksi miellettyjä ratkaisuja tulevaisuutta koskevassa puheessaan. Myös pitkälinjainen elämänsuunnittelu torjuttiin. Nuoret eivät olleet vailla tulevaisuuden suunnitelmia, mutta niitä ei esitetty lukkoon lyötyinä tai lopullisina. Kauaskantoiset ratkaisut nähtiin ajankohtaisiksi vasta myöhemmin tulevaisuudessa. Nuoruus koettiin vapauden ja vakiintumattomuuden elämänvaiheeksi. Hyvin samantapainen kuva välittyi tämän ryhmän kirjoittajien välivuositarinoista. Tehtaassa työskennellyt ja talouskoulussa opiskellut tyttö kirjoittaa: *”Joulun jälkeen kaverini oli pakko saada äkkiä jostain rahaa, jottei kämppä lähtisi alta. Opintotuki oli yksi vaihtoehto, ja niinpä lähdimme kimpassa talouskouluun. --- meillä päin sinne menevät peruskoulun jälkeen ne, jotka eivät muualle päässeet. Kurssit ovat yleensä täynnä amisraggareita. Puolivuotinen oli ihan hulvaton!*

Kolmaskin kaverini tuli samalle kurssille, ja vedimme koulusta huippupaperit. Ei ehkä ihme, kun kokeet olivat tyyliä 'Mikä vihannes tämä on? Vastaus: Porkkana'. --- vuosi oli täysin vapaa kaikesta stressistä, mitä herkkua en sittemmin ole päässyt kokemaan." Pietikäisen (emt. 245-246) mukaan pajuoreet eivät näyttäneet kokevan tarpeelliseksi menestymistä yhteiskunnallisessa kilpailussa, joka olisi edellyttänyt kykyä ja halua tehdä sosiaalisesti arvostettuja valintoja sekä sopeutumista jatkuvaan suorittamiseen ja arviointiin. Pajuoreet kritisoivat suorittamiskeskeistä yhteiskuntaa ja pyrkivät rakentamaan omaa elämäänsä yksilöllisten ja omaehtoisten valintojen kautta.

Kirjoittajat eivät pitäneet tärkeänä kiirettä valmistumiseen ja ”lopulliseen aikuistumiseen”, ja tässä he tuntuivat poikkeavan luvun 7 kirjoittajista. Kun tarkastellaan kirjoittajien pääaineita, Yljoen (1998) esittämä jako ammatillisiin ja teoreettisiin aloihin saa vahvistusta: yhtä lukuunottamatta tämän ryhmän kirjoittajat ovat humanistisesta tai yhteiskuntatieteellisestä tiedekunnasta ja heidän pääaineinaan ovat mm. sosiaalitieteet ja kieli- ja kirjallisuustieteet. *”Minulla olisi varmasti ollut aika hyvä opiskelumotivaatio heti lukion jälkeenkin, mutta tuo oli ainoita tilaisuuksia, missä pystyin oikeasti kokeilemaan täysin erilaista elämää, kuin mihin akateeminen loppututkinto minut toivottavasti valmistaa.”*

”En koe, että välivuosi olisi jollain tavalla hukkaan heitettyä aikaa, vaikka konkreettista hyötyä siitä ei ehkä ollutkaan. Vaikka tiedänkin, että yhteiskunnan kannalta olisi tärkeää päästä nopeasti työelämään, en pidä nopeaa valmistumista henkilökohtaisesti tärkeänä. Jos koen toimeentuloni olevan riittävä tällä hetkellä, miksi pitäisin kiirettä työelämään? Opiskeluajan kaltaisesta vapaasta elämästä saa nauttia seuraavan kerran vasta eläkkeellä.”

Kirjoittajat eivät nähneet välivuosien aikaista elämäntyylä mahdolliseksi enää myöhemmin – ennen kuin kenties eläkkeellä. Työelämä ja aikuisuus näyttäytyivät ainakin jossain määrin rajoittavina ja omaa vapautta kaventavina, siis Hoikkalan (1993, 68, 241) sanoin jämähtämisenä. Kirjoittajat näkivät väli vuoden kuitenkin vain väliaikaiseksi vaiheeksi: vuoden jälkeen oli aika palata jälleen ”kurinalaiseen arkeen” ja opiskeluun. Eräs kirjoittaja mietti tosin jo uutta taukoa: *”Nytkin ajatuksissa siintää pieni tauko kandidiksi valmistumisen jälkeen, harmi vain että tutkintouudistusten vuoksi kannattaisi vauhdilla valmistua myös maisteriksi.”* Uudessa tutkintorakenteessa on rajakohta kandidaatin ja maisterin tutkinnon välissä. Mannisenmäki ja Valtari (2005, 36) pohtivatkin, mitä opiskelijat keksivät tehdä näissä rajakohdissa. *”Niissä voisi esimerkiksi olla oiva mahdollisuus hankkia*

työkokemusta, perustaa perhe, suorittaa asepalvelus, vaihtaa opiskeltavaa alaa tai oppilaitosta tai viettää vuosi ulkomailla kielitaitoa kartuttaen”, he kirjoittavat.

Nopeasti muuttuvassa maailmassa koulun kohtalona on Laineen (2000, 181) mukaan ollut symbolinen tyhjeneminen. Nuorten merkittävimmät oppimiskokemukset sekä elämänhistoriallisesti tärkeät tapahtumat ovat siirtyneet koulun ulkopuolelle. Vaikka nuoren pääasialliset aikuisuuteen sosiaalistajat ovat edelleen perhe ja koulu, on niiden rinnalle noussut uusia sosiaalistajia siinä määrin, että Raitasen (2001, 190) mielestä voidaan puhua jo uudesta sosialisaatiotyypistä. Kattavat selitysmallit kuten tie tai uskonto eivät tarjoa enää sellaisia ”suuria kertomuksia”, joiden varaan rakentaa identiteettiään. Tilalle ovat tulleet mm. kulttuuriteollisuuden luomat identiteettimallit ja medioiden tarjoama tieto. Toimintaympäristöjen moninaistuminen ja tilanteiden monimerkityksisyys ja vaihtuvuus vaativat jatkuvaa identiteettien työstämistä. Yhteiskunnallinen muutos ulottuu kaikkiin ikäryhmiin, mutta erityisen selvästi se näkyy Laineen mukaan nuorissa: heidän tulevaisuutensa on avoin ja epävarma. (Laine 2000, 180-181.)

Voidaan myös pohtia, lisääkö yhteiskunta erilaisten ”katkosten” tarvetta ihmisten elämässä samalla, kun se pyrkii kitkemään näitä katkoksia, kuten välivuotia, pois? Ajavatko tehokkuusvaatimukset nuoria viettämään ”lepovuoden” kerätäkseen voimia tuleviin opintoihin ja toipuakseen edellisistä? Kunttu ja Huttunen (2005, 33) toteavat vuonna 2004 tehdyssä Opiskelijoiden terveystutkimuksessa, että noin neljäsosalla alle 35-vuotiaista yliopisto-opiskelijoista esiintyy psyykkisiä ongelmia, ja runsasta stressiä kokee hieman alle kolmannes opiskelijoista. Niin psyykkiset ongelmat kuin stressikin ovat lisääntyneet vuonna 2000 tehtyyn terveystutkimukseen verrattuna. Laaksosen (2005, 10) mukaan opiskelijoiden kokemaa stressiä voi lisätä työn ja vapaa-ajan välisen eron hämärtyminen: opiskelijoilla, toisin kuin työssäkävillä, selvää jakoa työn ja vapaa-ajan välillä ei useinkaan ole. Kun opiskelijoihin kohdistuvat vaatimukset eivät tulevaisuudessa tule todennäköisesti ainakaan vähenemään, voi opiskelijoiden psyykkinen hyvinvointi laskea entisestään (emt. 11).

10. Itsenäistymistä ja elämänkokemusta

Tämän ryhmän 13 tarinalle oli yhteistä väli vuoden merkitys aikuistumisen, itsenäistymisen tai elämänkokemuksen hankkimisen kannalta. Muuten ryhmä oli kaikkein epäyhtenäisin. Kirjoittajien väli vuodet olivat olleet varsin erilaisia keskenään, joten tarinatkin olivat vaihtelevia. Lisäksi kirjoittajat korostivat aikuistumisesta erilaisia puolia: niin taloudellista itsenäistymistä kuin henkistä kasvuakin. Tarinoissa oli myös useita muita teemoja, joten monen tarinan kohdalla oli vaikea päättää mihin ryhmään se lopulta kuuluisi. Kaiken kaikkiaan aikuistuminen oli aineiston yleisin teema. Se esiintyi tämän ryhmän tarinoiden ohella peräti 25 muussa tarinassa, toisissa suppeammin, toisissa laajemmin. Suppeimmillaan kirjoittajat saattoivat esimerkiksi todeta jonkinlaisena yhteenvedona väli vuoden olleen *”henkisen kasvun kannalta erittäin merkityksellinen”*. Aikuistuminen olikin teema, joka ikään kuin kokosi koko aineiston yhteen. Kaiken kaikkiaan aineistossani puhuttiin aikuistumisesta hyvin samaan tapaan kuin Hämäläisen (1988, 1989) tutkimuksessa.

Useimmissa tämän ryhmän tarinoissa väli vuosi oli merkinnyt itsenäisen elämän opettelua lähinnä kotoa pois muuttamisen tai työnteon myötä. Työelämässä kirjoittajat totesivat oppineensa asioita, joita eivät olisi *”koskaan koulunpenkillä oppineet”*. Vaikka työ oli usein ollut yksitoikkoista tai raskasta, harva kuvasi kokemuksiaan yksinomaan negatiivisiksi. Työelämä oli kehittänyt sosiaalisia taitoja, rohkeutta ja itsenäisyyttä sekä tuonut *”tuntumaa yleensäkin työnteeseen ja työyhteisössä toimimiseen”*. Hanttihommien tekemistä pidettiin opettavaisena ja tämän vuoksi omaa työkokemusta osattiin arvostaa: *”Väli vuosi opetti ennen kaikkea nöyryyttä; se tuli siistijän työn mukana. Ymmärsin sen, että vaikka itsellä onkin korkeat tavoitteet koulutuksensa suhteen, se ei todellakaan anna oikeutta väheksyä muiden tärkeää työtä.”*

Muutamalle kirjoittajalle väli vuoden tärkein anti oli ollut varsin käytännönläheinen: rahan ansaitseminen. *”Väli vuosi merkitsi minulle ennen kaikkea aikuistumista, itsenäistymistä ja rahallisen toimeentulon luomista. Vanhempani erosivat ja minä jäin asumaan isäni kanssa. Arki koostui pitkälti työstä, nukkumisesta ja lyhyistä tapaamisista isäni kanssa, kun hän toi kotiin ruokaa töiden ja naisystävälle lähdön välissä. Asuin tavallaan yksin, mutta en maksanut asumiskulujani. Väli vuodesta sainkin kerättyä itselleni hyvät säästöt tulevaa opiskeluaikaa varten, mitä pidän ajan tärkeimpänä antina.”* Töissä käydessä säästöön jäänyt raha oli auttanut kirjoittajia parhaimmillaan usean

opiskeluvuoden ajan, jolloin paineet ottaa opintolainaa tai turvautua vanhempiin olivat pienemmät. Säästöt mahdollistivat taloudellisen itsenäisyyden opiskeluaikana. Toisaalta Aho ja Vehviläinen (1997, 206) toteavat osan nuorista olevan taipuvaisia myös lykkäämään opintojaan työnteon vuoksi, jottei töissä ollessa saavutetusta elintasosta tarvitsisi tinkiä. Myös tällainen esimerkki aineistosta löytyi: *”Olin muuttanut kotoani ennen abivuotta ja aloittanut säännöllisen työskentelyn – aluksi perinteikkäästi puhelinmyyjänä ja sen jälkeen ravintola-alalla tarjoilijana ja tiskijukkana. --- Tienasin työssäni mukavasti ja sain hankittua kotiini asioita, joita en opiskelijatuloilla olisi varmastikaan saanut hankittua. --- Työssä riitti haastetta enkä muutamaan vuoteen tosissani edes harkinnut opiskelua – sehän olisi tarkoittanut tietynlaisesta elintasosta luopumista.”*

Siinä missä ulkomailla oleminen oli edellisen ryhmän tarinoissa merkinnyt uusia kokemuksia ja seikkailujakin, korostivat tämän ryhmän kirjoittajat sen olleen tärkeää nimenomaan itsenäistymisen kannalta. *”Muutin pois kotoa, suoraan Englantiin. Vasta näin jälkikäteen ymmärrän, kuinka paljon se kasvatti itsetuntoa ja uskoa omaan pärjäämiseen maailmalla.”*

”Aikani Lontoossa (noin 5 kuukautta) opetti minulle ennen kaikkea itsenäisyyttä ja omatoimisuutta. Olen aina ollut ujo ja arka, mutta siellä minusta tuli aikuinen. Äitinikin on myöhemmin sanonut, että muutoksen huomasi selvästi. En palatessani Suomeen enää ollut mököttävä ja äksy teini, vaan kypsä nuori nainen. Kokemus laajensi maailmankuvaani, opetti avarakatseisuutta ja auttoi ymmärtämään omaa itseäni.”

Tolonen (2005, 45) toteaa ulkomaille lähtemisen olevan varsinkin nuorten kaupunkilaistytöjen keskuudessa suorittu tapa aikuistua ja irtautua vanhempien vaikutuspiiristä. Hänen mukaansa ulkomaille lähteminen on tyypillisempää nuorille naisille kuin miehille ja samoin tyypillisempää koulutetuille kuin kouluttamattomille nuorille. Aineistoni kaikki ulkomaille lähteneet olivatkin naisia. Ulkomailla oleminen merkitsee usein niin raskasta työntekoa ja arvokkaita kokemuksia kuin kulttuurisen pääoman karttumistakin (emt. 45). Lontoossa ”kahvilatöissä” olleen kirjoittajan tarina tuo esille näitä puolia: *”Työpaikkaa vaihdoin, koska ensimmäinen työpaikka ei täyttänyt odotuksiani. Suurin osa muista työ- ja kämppäkavereistani oli suomalaisia, mitä en ollut tiennyt, kun työtä hain. Halusin kuitenkin tutustua myös paikallisiin ja oikeasti oppia englantia. Työ oli osittain yötyötä ja välillä saattoi joutua tekemään 16 tuntiakin putkeen. Suoraan sanottuna lopulta sukset menivät ristiin työnantajani kanssa. Vaikka toimin täysin sopimusehtojen mukaan, paikkaan jäi työnantaja vaihtaessani parisataa puntaa takuuvuokraa (asunto kuului sopimukseen), koska ei ollut järkeä alkaa*

perimään niitä oikeusteitse. Joulun Lontoossa oli siis todella köyhä, mutta hyvä että vaihdoin työpaikkaa ja asuntoa. Työtä Lontoosta oli nimittäin todella helppoa löytää, kun oli valmis tekemään hanttihommia. Tutustuin todella paljon enemmän ihmisiin loppuaikana, sain parempaa palkkaa paremmasta työstä inhimillisillä työajoilla ja viihdyin kaikin puolin paremmin. Jälkeenpäin ajateltuna rahalliset ja muut vastoinkäymiset opettivat vain pärjäämään omillaan.” Interreilaamista tutkinut Grundström (1991, 114, 116) toteaa interrailin olevan ”moderni itsenäistymisriitti”, enemmän matkustamista sinänsä kuin matkustamista jossakin tietyssä paikassa. Reilaajat pitivät tärkeinä ”koettelemuksia” ja pyrkivät erottautumaan ”massaturismista”. Matkakertomuksissa koettelemukset tuntuivat olevan esimerkiksi nähtävyyksien katselua oleellisempi osa matkaa. Vaikeuksissa oli kuitenkin positiivinen sävy: matka oli selviytymiskoe, jolla todistettiin itselle ja toisinaan vanhemmillekin omaa kyvykkyyttä itsenäiseen elämään.

Salosen (2005, 80) mukaan nuoren halu omaan tilaan mielletään suomalaisessa yhteiskunnassa luonnolliseksi. Lapsuudenkodista halutaan ”omaan rauhaan”. Oma tila symboloi nuorille vapautta ja oman kodin avulla koetaan saavutettavan määräysvalta omiin asioihin. Lapsuudenkodista on lähdettävä, jotta oppisi ottamaan vastuun omasta elämästään ja selviämään vaikeuksistaan yksin. Salosen haastattelemat nuoret mielsivät, ettei elämä saa olla liian helppoa, mitä se olisi lapsuudenkodissa asuessa. Ongelmien nähdään kasvattavan; liian helppo elämä on haitaksi aikuistumiskehitykselle. Itsenäistymisen ajatellaan vaativan kotoa pois muuttamista. (Emt. 84-85.) Aapolan (2005, 272) mukaan lapsuudenkodissa asuvat eivät miellä itseään yleensä aikuisiksi, kun taas itsenäisesti asuvat määrittelevät itsensä aikuisiksi varmemmin. Nuoret aikuistuvat kuitenkin eri tahtiin, vaikka usein aikuistumista mitataan ja luokitellaan nimenomaan ikävuosien perusteella (Komonen 2001b, 72). Muutamalle kirjoittajalle välivuosi oli tarjonnut mahdollisuuden kypsyä vielä hetken vanhempien ja kodin suojissa. Seuraava kirjoittaja ei ollut hakenut lukion päättyessä mihinkään opiskelemaan, sillä hän ei ollut vielä varma tulevaisuuden suunnitelmistaan, mutta toteaa lisäksi: *”Ehkä en myöskään ollut vielä valmis lähtemään kotoa”*. Välivuoden päättyessä ja opiskelupaikan varmistuttua hän oli kuitenkin jo valmiimpi muuttamaan pois kotoa: *”Kun opiskelupaikka oli plakkarissa alkoi kova tohina asunnon ja tarpeellisen irtaimiston hankinnassa. Haikeuttakin oli ilmassa, ennen kaikkea siksi että kotipaikkakunnan kaveriporukka hajoaisi. Kotoa muuttamisesta en kauheasti murehtinut vaan olin enemmänkin innoissani uudesta. --- Sain harjoitella aikuisen elämää vuoden verran vanhempieni suojissa, mikä antoi hyvät eväät tulevaan.”* Eräs toinen kirjoittaja

puolestaan toteaa: ”--- välivuosi oli tosi hauska, vaikken mitään suurta ja ihmeellistä tehnytkään. Se oli tavallaan pehmeä lasku pois nuoruuden ympyröistä, viimeinen tilaisuus olla kotona niiden ihmisten kanssa kuin ennenkin.” Viinamäen (1996, 63) mukaan nuorten riippuvuus lapsuuden kodista ja vanhemmista ilmenee heidän puheessaan mm. hyvien kulkuyhteyksien korostamisena opiskelu- ja kotipaikkakunnan välillä tai mahdollisuutena käydä viikonloppuisin kotona. Nuoret elävät ristiriitaista elämänvaihetta: heidän oletetaan kykenevän tekemään tulevaisuuttaan koskevia itsenäisiä päätöksiä, vaikka useimmat nuoret ovat vielä kiinni lapsuuden perhepiirissä niin sosiaalisesti kuin taloudellisestikin. (Emt. 63.)

Opiskeluaika jakautuu Aittolan (1992, 75) mukaan selvästi toisistaan poikkeaviin vaiheisiin. Ensimmäisen vuoden opiskelijat ovat vielä sidoksissa lapsuudenkotiinsa sekä lukioaikaisiin ystäviinsä. Opintojen alkuaikaa leimaa kodin ja opiskelupaikan sekä lukion ja yliopiston välisiin eroihin totuttelemisen (emt. 77). Opiskelun aloittaminen merkitsee usein kriisinomaista muutosta, sillä mahdollinen muutto toiselle paikkakunnalle ja itsenäisen elämän aloittaminen eivät suju aina vaikeuksitta (emt. 75). Omassa aineistossani kirjoittajat korostivat välivuoden aikana tapahtuneen aikuistumisen ja kypsymisen olleen tärkeää opintojen sujumiselle. Välivuoden ansiosta opintojen aloittaminen oli helpompaa, kun mm. yksin asuminen oli jo tuttua. ”--- välivuosien kypsyttely takasi sen, ettei opiskelupaikkakunnalle lähtö tarkoittanut mitään päätöntä irtiottoa ja bailaamista. Olin motivoitunut ja valmis opiskelemaan.” Aineiston perusteella kirjoittajat näyttävät sisäistäneen ajatuksen aikuistumisesta tiettyjen vaiheiden kautta etenevänä ja ennalta määrättyyn päätepisteeseen johtavana prosessina. Vanhemmista itsenäistyminen on hyvä kokea jo ennen opintojen aloittamista, jolloin ensimmäinen opiskeluvuosi ei tuhraudu pelkkään juhlimiseen vaan opinnot voidaan aloittaa heti tehokkaasti. Välivuoden ansiosta Aittolan kuvailema ”ensimmäisen opiskeluvuoden kriisi” voidaan siis välttää. ”Välivuonna olin ehtinyt viettää huoletonta teinielämää ja käydä baareissa, nyt ensimmäinen opiskeluvuosi ei tuhrautunut Hämeenkadun varrella vaan ennemminkin kirjaston lukusalissa. Ei myöskään tarvinnut enää opetella itsenäistä elämää, sillä olin asunut yksin paitsi lukioaikana, myös Kankaanpäässä [jossa kirjoittaja oli ammattikorkeakoulussa välivuotenaan]. Tuntui, että pystyin heti keskittymään mielestäni olennaiseen – eli opiskeluun. Toisaalta omanlaisten opiskelukavereiden löytäminen kesti aikansa, koska suurin osa yhtä aikaa aloittaneista oli tavallaan samassa tilanteessa kuin itse olin ollut vuotta aikaisemmin.” Ongelmia jo ohitettu itsenäistymisen vaihe saattoi aiheuttaa ainoastaan siinä, etteivät muut opiskelukaverit olleet välttämättä käyneet vielä läpi samaa vaihetta,

jolloin itse jäi helposti ulkopuoliseksi. Korostamalla opintojen alkaneen välivuoden jälkeen heti täydellä teholla, kirjoittajat pyrkivät todistamaan etteivät välivuodet ole menneet hukkaan: he saattaisivat valmistua samaan aikaan vaikka olisivat aloittaneet opinnot välittömästi lukion jälkeenkin – tällöin opintojen alkuaika olisi vain kulunut juhlimiseen ja itsenäistymisvaiheen läpikäymiseen. Omaa välivuotta pyritään näin tekemään jälkikäteen hyväksyttäväksi.

Kirjoittajat näkivät – pidentyneen nuoruuden mallin mukaisesti – että yliopistoon tultaessa olisi oltava jo valmis opiskelemaan. Esimerkiksi riittävät valmiudet tieteelliseen ajatteluun tulisi saavuttaa jo ennen opintojen alkamista. *”Mielestäni yo:n ei pitäisi tulla vielä heti lukion jälkeen; silloin on vielä aivan liian naiivi tieteellisen ajattelun omaksumiseen... minun mielestäni.”* Kyseessä ei ole ainoastaan nuorten oma käsitys vaadituista taidoista tai ominaisuuksista, sillä Sajavaara ym. (2002, 107) toteavat, että osa yliopistojen valintayksiköistä käyttää valintaperusteena esimerkiksi tieteellisen ilmaisun taitoa, jonka tulisi kuitenkin olla vasta koulutuksen lopputulos. Osa valintayksiköistä ilmoittaa jopa suoraan, ettei koulu anna riittäviä valmiuksia yliopisto-opintoihin, vaan hakijoiden olisi hyvä kypsyä muutama vuosi ennen opintojen aloittamista (emt. 106). Moni kirjoittajista viittasi myös jo valmistumiseensa ja koki elämäkokemuksen tärkeäksi tulevassa ammatissa toimimiselle. Jälleen työelämään tulisi olla valmis jo sinne siirryttäessä. *”Kyllä sitä kuitenkin kaipaa ja tarvii kaikenlaista kokemusta, ettei ole ihan untuvikko sitten kun on maisterin paperit kädessä.”* Elämäkokemusta ei ole kuitenkaan mahdollista saada ”koulunpenkillä”, vaan koulu näyttäytyy ikään kuin todellisen elämän ulkopuolella olevana ja sille vieraana: *”--- mielestäni nuorena on hyvä käydä vähän elämäkouluakin eikä vain siirtyä yhdestä laitoksesta ja koulunpenkiltä toiseen.”* Hämäläisen (1989, 138) mukaan nuoret kokevat lukion jälkeisen vapauden innostavina, mikä osoittaa lukion kykenevän tarjoamaan nuorille eväitä koulun jälkeisestä itsenäisestä elämästä selviämiseen, vaikei annakaan riittävästi sijaa aikuistumiselle. Lukion käyneet nuoret ovat hänen mielestään hyviä asiantuntijoita sen suhteen, mitä heidän aikuistumisensa ja kehittymisensä vaatii. Näin ollen esimerkiksi välivuosiaikeilla on yleensä pätevät perusteensa. Vaikka välivuotta voidaankin pitää perusteltuna, tulisi päähuomio Hämäläisen mukaan kiinnittää niihin syihin, joiden seurauksena välivuosia halutaan pitää: nuorten tulisi voida aikuistua ja itsenäistyä jo lukion aikana eikä vasta sen jälkeen.

11. Väli vuoden vaikutus opiskelumotivaatioon

Käsittelen väli vuoden vaikutusta opiskelumotivaatioon omassa luvussaan. Kyse ei ole tarinatyypistä, vaan teemasta, joka esiintyi yhteensä 26 tarinassa. Nämä edustivat kaikkia tarinatyyppejä. Tämän vuoksi en halunnut käsitellä opiskelumotivaatiota osana mitään tiettyä tarinatyyppeä – se on teema, joka yhdistää kaikkia edellä esiteltyjä tarinatyyppejä, vaikkakin esiintyy toisissa yleisemmin kuin toisissa.

Väli vuoden seurauksena kirjoittajien opiskelumotivaatio oli kohonnut. Aihetta oli käsitelty oikeastaan kahdella tavalla. Useimmissa tarinoissa aihe oli mainittu epämääräisemmin: ”*Minä tajusin tuon vuoden aikana, että viimeistään seuraavana syksynä todella haluan lähteä opiskelemaan ja sain kerättyä huimasti opiskelumotivaatiota.*” Kirjoittajat eivät välttämättä maininneet mitään erityistä syytä motivaation kohenemiselle. Tarinoista ja niiden rivien välistä saattoi kuitenkin lukea, että väli vuoden suoma lepo ja vaihtelu olivat tehneet hyvää, niin että opiskelu jaksoi taas innostaa. Ylioppilailta on takanaan pääsääntöisesti ainakin 12 vuotta yhtäjaksoista koulunkäyntiä ja moni tuntuu tässä vaiheessa jonkinlaista taukoa jo kaipaavan: ”--- en kyllä olisi innostunut opinnoista heti edellisten perään”. Näin lienee etenkin silloin, kun tulevaisuuden suunnitelmat eivät ole vielä aivan selvillä, tai lukio-opinnot ja ylioppilaskirjoitukset on koettu raskaiksi.

Yksityiskohtaisemmin aihetta käsitelivät tarinoissaan puolestaan ne kirjoittajat, joiden kohdalla työkokemus matalasti palkatuista ja vähän koulutusta vaativista töistä oli kohottanut opiskelumotivaatiota. Kirjoittajat katsoivat, että korkeasti kouluttautumalla olisi mahdollista saada mielenkiintoinen ja paremmin palkattu työ. ”*Töissä käydessäni opin näkemään mitä työnteko on kouluttamattomalle ’tavalliselle duunarille’. Kaupan kassalla istuminen motivoi tuleviin opiskeluvuosiin, sillä monen monta kertaa ajattelin ’tätä en ainakaan halua tehdä elämässäni’.*” Aho ja Vehviläinen (1997, 138-139, 148) toteavat, että nuoret, joiden tavoitteena on korkea koulutus ja hyvin palkattu työ, pyrkivät irrottautumaan mahdollisimman pian hanttihommista joita saa ilman koulutustakin. Niitä tehdään välttämättömyydestä ja rahan takia, kun taas tulevaisuuden työltä odotetaan ”vapautta, vaikuttamista, vaihtelevuutta, hyvää työilmapiiriä, itsensä toteuttamista ja esimiesasemaa”. Työkokemukset lähinnä vahvistavat käsitystä siitä, millaista työtä ei haluta tehdä, sekä vauhdittavat pyrkimyksiä hakeutua opiskelemaan, sillä epätyytyttävistä töistä halutaan nopeasti eroon (emt. 140, 148). Väli vuoden ja kohonneen motivaation seurauksena kirjoittajien opinnot ja jo

pääsykokeisiin valmistautuminen sujuivat: ”*Opiskelumotivaatio on ollut hyvä, ei tarvitse opiskella vain tutkintoa varten vaan opiskelee tulevaa työelämää varten mikä tutkinnon jälkeen koittaa. Osa tenttikirjoista on mennyt iltalukemisena, koska asiat oikeasti kiinnostavat. --- Opiskeluiden välissä olleet vuodet ovat varmasti suuresti vaikuttaneet opiskelumotivaatioon sekä kyvykkyyteen sisäistää asioita ja peilata asioita elävään elämään.*” Kuitenkin, kun opiskelun arvo huomataan vasta epämukavien ja yksitoikkoisten työtehtävien myötä, herää kysymys, eikö opiskelu ole riittävän innostavaa vielä itsessään? Tarvitaanko jokin erityinen kokemus motivaation herättämiseksi?

12. Yhteenveto

Väli vuosia voidaan tarkastella eri näkökulmista. Näkökulman valinnasta riippuu, nähdäänkö ne ensisijaisesti ongelmallisina vai hyödyllisinä. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt selvittämään väli vuosien merkitystä opiskelijanäkökulmasta. Olen luokitellut opiskelijoiden kirjoittamista tarinoista koostuvan aineiston viiteen tarinatyyppiin. Väli vuosien tarpeellisuuden pohtiminen on ajankohtaista, sillä viime vuosina korkeakoulupolitiikassa on käyty runsaasti keskustelua ylioppilaiden nopeammasta jatko-opintoihin sijoittumisesta sekä opintoaikojen lyhentämisestä.

Tutkimuksen teoreettisessa osassa käsittelin aikuistumisessa viime vuosikymmeninä tapahtuneita muutoksia. Perinteisessä, institutionalisoituneessa mallissa aikuistuminen hahmotetaan tiettyjen tapahtumien kautta lineaarisesti etenevänä siirtymänä. Tämä malli näyttää kuitenkin olevan väistymässä, ja sen sijaan on alettu puhua pidentyneestä nuoruudesta. Vaikka aikuistuminen on nykypäivänä yksilöllisempää ja monimuotoisempaa, viittaa jo termi ”pidentynyt nuoruus” siihen, että vertailukohtana ovat kaikesta huolimatta edelleen perinteiset aikuistumisen kriteerit: opintojen päättäminen ja työelämään siirtyminen, taloudellinen itsenäisyys, lapsuudenkodista itsenäistyminen sekä oman perheen perustaminen. Näillä kriteereillä mitattuna aikuistuminen näyttää viivästyneen ja nuoruus pidentyneen. Yhteiskunnassa odotetaan suoraviivaista ja nopeaa aikuistumista sekä ”järkeviä” valintoja, ja näihin odotuksiin väli vuodet istuvat huonosti.

Tutkittavat pitivät väli vuotta kuitenkin enimmäkseen hyödyllisenä, vaikka suinkaan kaikille se ei ollut mieluinen tai toivottu. Lukion päättyessä tulevaisuuden suunnitelmistaan epävarmat kirjoittajat korostivat väli vuoden auttaneen heitä kypsyttämään suunnitelmiaan. Väli vuosi oli tarjonnut paitsi miettimisaikaa, myös tilaisuuden erilaisille kokeiluille: kiinnostavaa alaa oli saatettu opiskella esimerkiksi avoimessa yliopistossa tai hakeutua työharjoitteluun, jotta olisi saatu selville alan sopivuus itselle. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa väli vuoden on todettu edistävän uranvalintaa. Osa kirjoittajista oli puolestaan kokenut lukion ja ylioppilaskirjoitukset raskaiksi ja kaipasi lepotaukoa ennen opintojen jatkamista, osa taas halusi keskeytystä opiskeluputkeen viettääkseen välillä opiskelusta poikkeavaa elämää. Väli vuosi oli usein suunniteltu ja merkitsi mahdollisuutta jonkinlaisen ”oman ajan” viettämiseen. Noin puolet kaikista kirjoittajista mainitsi myös opiskelumotivaationsa kohenneen väli vuoden aikana.

Negatiivisemmin välivuoteen suhtautuivat ne, jotka olisivat halunneet jatkaa opintojaan heti lukion jälkeen. Heille välivuosi tuli tavallisesti yllätyksenä opiskelupaikatta jäämisen seurauksena. Osalla kirjoittajista tulevaisuuden suunnitelmat olivat jo selvillä ja niihin olisi haluttu päästä käsiksi mahdollisimman pian. Tällöin välivuosi näyttäytyi ylimääräisenä hidasteena ja kului lähinnä seuraaviin pääsykokeisiin valmistautuessa. Jotkut kirjoittajista kokivat opintojen ulkopuolella olemisen turhauttavaksi ylipäättään. Opiskelupaikatta jääminen aiheutti epäonnistumisen ja jopa häpeän tunteita. Kuitenkin myös negatiivisemmin välivuoteen suhtautuvien kirjoittajien tarinoista oli löydettävissä monia positiivisia puolia. Tämä voi toki johtua ainakin osittain pyrkimyksestä tehdä välivuotta mielekkääksi jälkikäteen. Kirjoittajien kokemat paineet opintojen ulkopuolella olemisesta olisivatkin voineet olla vähäisempiä, mikäli välivuosien viettäminen nähtäisiin yhteiskunnassa hyväksytympänä.

Yksi tarinatyypeistä ja samalla aineiston yleisin teema oli aikuistuminen, joka tuli esille suurimmassa osassa tarinoista. Aikaisemmissa tutkimuksissa Hämäläinen (1988, 1989) ja Kosonen (1988a, 1988b, 1989) ovat todenneet, ettei lukio jätä riittävästi sijaa nuoren aikuistumiselle. Sen sijaan välivuoden aikana nuoret itsenäistyvät nopeasti esim. lapsuudenkodista muuttamisen tai töihin menemisen myötä. Kirjoittajat korostivatkin aikuistuneensa välivuoden aikana ja pitivät tätä merkityksellisenä mm. jatko-opintojen sujumisen kannalta. Tutkimuksen perusteella voikin sanoa, ettei aikuistuminen välivuoden seurauksena vain lykkäänny, vaan välivuosi voi tarjota nuorelle sellaisia mahdollisuuksia itsenäistymiseen, joita pelkkä koulunkäynti ja opiskelu eivät näytä tarjoavan.

Toisaalta välivuoden avulla nuoren on mahdollista myös lykätä ”lopullista” aikuistumistaan. Pidentyneeseen nuoruuteen liitetään vapaasta elämästä nauttiminen ja kokemusten kartuttaminen ennen pysyvämpää sitoutumista aikuisen rooliin. Tutkijoiden mukaan kyse ei ole niinkään sitoutumisen vieroksumisesta, vaan pikemminkin omia edellytyksiä tulevien sitoumusten tekemiseen pyritään parantamaan samalla kun jatketaan huolettomalta näyttävää elämää. Välivuosi voi omalta osaltaan toimia tällaisena pidentyneen nuoruuden mallin mukaisena ”aikalisänä”. Kaiken kaikkiaan teoreettiset näkemykset aikuistumisesta tuntuivat sopivan hyvin yhteen aineiston kanssa sekä tukevan toinen toisiaan, mutta kuitenkin mm. pidentyneestä nuoruudesta puhuttaessa on hyvä huomata, etteivät kaikki nuoret elä saman mallin mukaan.

Useimmilla kirjoittajilla yksi tai enimmillään kaksi vuotta näytti riittäneen kypsymiseen, tulevaisuuden suunnitelmien kypsyttelyyn tai lepäämiseen. Pyrkimys kitkeä väliuodet pois voi johtaa siihen, että nuoret etsivät itselleen ”tilaa” opintojen aikana – siis opintojen hidastumiseen – sen sijaan, että viettäisivät vuoden kokonaan opintojen ulkopuolella. Tarve väliuosien viettämiseen näyttää olevan vahvasti olemassa. Lisäksi lisääntyneet tehokkuusvaatimukset voivat saada nuoren tuntemaan, että hänen tulisi olla opinnot aloittaessaan jo ”valmis opiskelija” ja miltei aikuinen, jolla on tulevaisuuden tavoitteet selvillä, opiskelutaidot hallussa ja kotoa itsenäistymisvaihe ohitettuna. Yhteiskunnan kannalta väliuotta viettävä nuori nähdään helposti itsekkäänä, mutta onko vika nuorissa, mikäli he pyrkivät etsimään kasvulleen tärkeitä kokemuksia koulun ulkopuolelta, jollei koulu kykene niitä tarjoamaan?

Olen pyrkinyt analyysissäni objektiivisuuteen, mutta täysin ulkopuolisen silmin tarinoita on mahdoton tarkastella. Omat väliuosikokemukseni olivat varsin positiivisia, ja tämä on voinut vaikuttaa myös analyysiini. Toisaalta tutkimuksen tekemisen myötä aloin muistella väliuosiani uudelleen, ja ne alkoivatkin näyttäytyä negatiivisemmassa valossa kuin aikaisemmin.

Aineiston tyypittely myös väistämättä yksinkertaistaa todellisuutta. Jokainen väliuositarina on lopulta omanlaisensa yhtenevistä piirteistä huolimatta, ja tyypittely vain yksi mahdollinen monien joukossa. Väliuodella voi olla opiskelijoille muitakin merkityksiä, jotka eivät tässä tutkimuksessa tulleet esille. Uskon muodostamieni viiden tarinatyyppin kuvastavan kuitenkin ainakin osaa siitä, mitä väliuodet opiskelijoille merkitsevät. Pidän tärkeänä sitä, että tarinoissa tuli esille myös kielteisempää suhtautumista väliuoteen, turhautumista ja epävarmuuden kokemuksia. Aikaisemmissa tutkimuksissa en nähin juuri törmännyt, vaan tutkimuksissa korostettiin tavallisesti väliuoden positiivista vaikutusta aikuistumiseen ja uranvalintaan, ja todettiin ainoastaan pienen osan nuorista olevan tyytymätön väliuoteensa. Luultavasti näin onkin, mutta kielteisten näkemysten määrä voi jäädä erityisen alhaiseksi jo siitä syystä, että erilaisiin kyselyihin ja tutkimuksiin – myös tähän – vastaavat todennäköisesti aktiivisemmin ne, joille väliuosi on ollut myönteinen kokemus.

Lähteet

Aapola, Sinikka 2005. Aikuistumisen oikopolkuja? Koulutusreitit ja aikuistumisen ulottuvuudet nuorten elämässä. Teoksessa Sinikka Aapola ja Kaisa Ketokivi (toim.): Polkuja ja poikkeamia – aikuisuutta etsimässä. Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 56. Helsinki. s. 254-283.

Aapola, Sinikka ja Kaarninen, Mervi 2003. Näkökulmia suomalaisen nuoruuden ja nuorison historiaan. Johdanto. Teoksessa Sinikka Aapola ja Mervi Kaarninen (toim.): Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. s. 9-31.

Aapola, Sinikka ja Ketokivi, Kaisa 2005. Johdanto: aikuistumisen ehdot 2000-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa Sinikka Aapola ja Kaisa Ketokivi (toim.): Polkuja ja poikkeamia – aikuisuutta etsimässä. Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 56. Helsinki. s. 7-32.

Aho, Simo ja Vehviläinen, Jukka 1997. Keppi ja porkkana. Tutkimus alle 20-vuotiaita aktivoivan työvoimapoliittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista. ESR-julkaisut 3. Helsinki: Työministeriö.

Ahola, Sakari 2004. Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 9. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Ahola, Sakari ja Nurmi, Jouni 1995. Kilpahaku korkeakoulutukseen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportteja 31. Turku: Turun yliopisto.

Aittola, Helena ja Aittola, Tapio 1988. Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena ja opiskelun mielekkyys. Teoksessa Tapio Aittola (toim.): Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 30. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. s. 49-63.

Aittola, Tapio 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautumienn 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 91. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Antikainen, Ari; Rinne, Risto ja Koski, Leena 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

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

Baethge, Martin 1989. Individualization as hope and as disaster: a socioeconomic perspective. Teoksessa Klaus Hurrelmann ja Uwe Engel (toim.): The social world of adolescents. International perspectives. Berlin: de Gruyter. s. 27-41.

Crouch, Colin 1999. Social change in Western Europe. Oxford: Oxford University Press.

Eskola, Jari 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 133-157.

Eskola, Jari ja Suoranta, Juha 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Grundström, Elina 1991. Interreilaukset on modernia. Teoksessa Jaana Lähdenmaa ja Lasse Siurala (toim.): Nuoret ja muutos. Tilastokeskus, tutkimuksia 177. Helsinki. Nuorisotutkimusseura, tutkimuksia 177. Helsinki: Tilastokeskus. s. 112-118.

Hallitusohjelma 2003. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/ohjelma/fi.jsp#6)

<http://www.valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/ohjelma/fi.jsp#6> Luettu 29.11.2006

Heikkinen, Hannu 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 116-132.

Hogan, Dennis P. ja Astone, Nan Marie 1986. The transition to adulthood. Annual review of sociology, 12: 109-130.

Hoikkala, Tommi 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Helsinki: Gaudeamus.

Hoikkala, Tommi 1998. Aikuistumisen paradoksi. Teoksessa Elina Saksala (toim.): Muutoksen sosiologia. Helsinki: Yle-opetuspalvelut. s. 134-141.

Honkonen, Risto 1995. Elämäkerrallinen lähestymistapa opiskelijatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Juha Nieminen (toim.): Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos, julkaisusarja B n:o 13. Tampere. s. 167-191.

Hurrelmann, Klaus 1989. The social world of adolescents: a sociological perspective. Teoksessa Klaus Hurrelmann ja Uwe Engel (toim.): The social world of adolescents. International perspectives. Berlin: de Gruyter. s. 3-26.

Husén, Torsten 1990. Young adults in modern society: changing status and values. Teoksessa Torsten Husén: Education and the global concern. Oxford: Pergamon Press. s. 20-34.

Hyvärinen, Matti 1998. Lukemisen neljä käännettä. Teoksessa Matti Hyvärinen, Eeva Peltonen ja Anni Vilkkonen (toim.): Liikkuvat erot. Sukupuoli elämäkertatutkimuksessa. Tampere: Vastapaino. s. 311-336.

Hämäläinen, Timo 1988. Lukion päättäneiden nuorten edistyminen kehitystehtävissä ensimmäisen puolentoista vuoden aikana. Teoksessa Tapio Aittola (toim.): Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 30. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. s. 39-48.

Hämäläinen, Timo 1989. Lukion päättäneiden nuorten toiminta ja kehitystehtävissä edistyminen ensimmäisen puolentoista vuoden aikana. Teoksessa Taina Hietavuo ja Mirja Yli-Vakkuri (toim.): Kehittyvä oppilaanohjaus. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino. s. 129-139.

Hänninen, Vilma 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hänninen, Vilma ja Polso, Lea 1991. Työpaikan menetys elämänmuutoksena. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen sarja A. Tutkimuksia 21. Tampere.

Jalkanen, Hannu 1988. Ylioppilaan oma päätöksenteko jatko-opintoihin valikoitumisen prosessissa. Teoksessa Matti Vesa Volanen ja Hannu Jalkanen (toim.): Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit. Lukio, ylioppilaat ja nuorisoasteen koulutus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 24. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. s. 51-74.

Juntto, Anneli 2002. Itsenäistymisen hinta. Asuntopolitiikka ja nuorten asuminen 1960-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa Heikki Silvennoinen (toim.): Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasian neuvottelukunta, Opetusministeriö. s. 105-119.

Jusi, Kari 1989. Abituriienttien uranvalintavarmuus ja ammatinvalinnanohjaus lukiossa. Teoksessa Taina Hietavuo ja Mirja Yli-Vakkuri (toim.): Kehittyvä oppilaanohjaus. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino. s. 89-108.

Järvinen, Tero 2001. Koulutusjärjestelmän yksilöllistyminen ja valinnanvapaus. Teoksessa Tapio Kuure (toim.): Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolot – vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasian neuvottelukunta, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. s. 60-69.

Järvinen, Tero ja Jahnukainen, Markku 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa Minna Suutari (toim.): Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 20. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. s.125-151.

Kaaminen, Mervi 2003. Kansakunnan toivot. Ylioppilastutkinto käännekohtana ja siirtymävaiheena. Teoksessa Sinikka Aapola ja Mervi Kaarninen (toim.): Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. s. 315-323.

Kela 2006a. Kuka voi saada työmarkkinatukea? Saatavilla www-muodossa:
<http://www.kela.fi/in/internet/suomi.nsf/NET/200701124346EH?openDocument> Luettu 20.10.2006

Kela 2006b. Mihin opintoihin voi saada opintotukea? Saatavilla www-muodossa:
<http://www.kela.fi/in/internet/suomi.nsf/NET/060601093015IL?openDocument> Luettu 30.11.2006

Kela 2006c. Päätoiminen opiskelu. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.kela.fi/in/internet/suomi.nsf/NET/080601134932IL?openDocument> Luettu 30.11.2006

Kela 2006d. Tuettavat opinnot. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.kela.fi/in/internet/suomi.nsf/NET/080601133951IL?openDocument> Luettu 30.11.2006

Kelhä, Minna 2005. Aikuisen naisen äitiys, kulttuuriset ikäjärjestykset ja naiskansalaisuus. Teoksessa Sinikka Aapola ja Kaisa Ketokivi (toim.): Polkuja ja poikkeamia – aikuisuutta etsimässä. Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 56. Helsinki. s. 196-218.

Ketokivi, Kaisa 2005. Aikuistumisen ja perheen perustamisen ristiriidat pidentyneessä nuoruudessa. Teoksessa Sinikka Aapola ja Kaisa Ketokivi (toim.): Polkuja ja poikkeamia – aikuisuutta etsimässä. Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 56. Helsinki. s. 100-137.

Kiviniemi, Kari 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 68-84.

Komonen, Katja 2001a. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, n:o 47. Joensuu.

Komonen, Katja 2001b. Työn moraalista koulutuksen moraaliin. Teoksessa Tapio Kuure (toim.): Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinot – vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta, Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. s. 70-85.

Komulainen, Katri 1998. Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevilla elämäkertomuksissa. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 35. Joensuu.

Korhonen, Mirjami 1998. Koulusta kaupan kautta kotiin. Opiskelevan vanhemman arkielämää. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A: tutkimuksia 17. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.

Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma 2003. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:27. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Kosonen, Pekka 1988a. Lukioaika nuorten koulutustavoitteiden muovaajana. Teoksessa Matti Vesa Volanen ja Hannu Jalkanen (toim.): Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit. Lukio, ylioppilaat ja nuorisostaen koulutus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 24. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. s. 75-120.

Kosonen, Pekka 1988b. Lukion päätyminen abiturientin elämänmuutoksena ja ratkaisuntekona. Uranvalinnan päätöksenteon hermeneuttista tarkastelua. Teoksessa Tapio Aittola (toim.): Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 30. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. s. 15-37.

Kosonen, Pekka 1989. Lukiolaisten koulutustavoitteista ja abiturientin päätöstilanteesta. Teoksessa Taina Hietavuo ja Mirja Yli-Vakkuri (toim.): Kehittyvä oppilaanohjaus. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino. s. 109-128.

Kunttu, Kristina & Huttunen, Teppo 2005. Yliopisto-opiskelijoiden terveystutkimus 2004. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 40. Helsinki.

Kuure, Tapio (toim.) 2001. Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolot –vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta, Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Laaksonen, Elina 2005. Yliopisto-opiskelijoiden psyykinen oireilu ja siihen yhteydessä olevat tekijät. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 38. Helsinki.

Laaksonen, Helena 2001. Nuorten siirtyminen työmarkkinoille 1990-luvun Suomessa. Teoksessa Tapio Kuure (toim.): Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolot –vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta, Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. s. 86-96.

Laine, Kaarlo 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. SoPhi 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lehtisalo, Liekki ja Raivola, Reijo 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Porvoo: WSOY.

Lempinen, Petri ja Tiilikainen, Anna 2001. Opiskelijatutkimus 2000. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 21. Helsinki.

Mannisenmäki, Eija ja Valtari, Maarit 2005. Valmistumisen vallihaudalla. Opintojen kesto 2000-luvun hyvinvointivaltiossa. Helsinki: Edita.

Marin, Marjatta 2001. Tarkastelukulmia ikään ja ikääntymiseen. Teoksessa Anne Sankari ja Jyrki Jyrkämä (toim.). Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino. s. 17-48.

Moilanen, Pentti ja Rähkä, Pekka 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 44-67.

Moore, Erja 2001. Jotain vanhaa, jotain uutta. Yliopisto-opiskelun erilaistuvat käytännöt. Teoksessa Arto Jauhiainen, Risto Rinne ja Juhani Tähtinen (toim.): Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatustieteiden tutkimuksia 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. s. 329-346.

Moore, Erja 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntavan muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 61. Joensuu.

- Mäkinen, Kari ja Vanttaja, Markku 1993. Tarkkailukoulusta työmarkkinoille. Teoksessa Juha Kaskinen ja Kari Nyssölä (toim.): Töihin vai talkoisiin? Nuoret työ- ja koulutusmarkkinoiden murroksessa. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportteja 19. Turku: Turun yliopisto. s. 87-132.
- Mäkinen, Raimo 1988. Opiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku. Teoksessa Tapio Aittola (toim.): Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 30. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. s. 65-74.
- Niemelä, Anna 2005. Nuorena äidiksi – vauhdilla aikuisuuteen? Teoksessa Sinikka Aapola ja Kaisa Ketokivi (toim.): Polkuja ja poikkeamia – aikuisuutta etsimässä. Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 56. Helsinki. s. 169-195.
- Nummenmaa, Anna Raija 1996. Koulutus, sukupuoli ja elämäntilanne. Nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Työpoliittinen tutkimus nro 149. Helsinki: Työministeriö.
- Nurmi, Jouni 1998. Keiden koulutusväylät? Laveneva korkeakoulutus ja valikoituminen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportteja 43. Turku: Turun yliopisto.
- Nyysölä, Kari 2004. Siirtymävaiheiden koulutusvalinnat – koulutuspoliittinen tarkastelu. Kasvatus 35 (2), 222-229.
- Nyysölä, Kari ja Pajala, Sasu 1999. Nuorten työura. Koulutuksesta työelämään siirtyminen ja huono-osaisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Oinonen, Eriikka 2001. Perheellistyminen ja vanhemmuus aikuisuuden määrittäjinä. Teoksessa Tapio Kuure (toim.): Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolot – vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. s. 109-123.
- Pajala, Sasu ja Lempinen, Petri 2001. Pitkä tie maisteriksi. Selvitys 1985, 1988 ja 1991 yliopistoissa aloittaneiden opintojen kulusta. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 22. Helsinki.
- Piesanen, Ellen 1996. Avoin yliopisto nuoren aikuisen uranäkemyksen muotoutumisessa. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 67. Jyväskylä.
- Pietikäinen, Reetta 2005. Vaihtoehtoisia polkuja etsimässä – työpajanuorten orientaatiot. Teoksessa Sinikka Aapola ja Kaisa Ketokivi (toim.): Polkuja ja poikkeamia – aikuisuutta etsimässä. Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 56. Helsinki. s. 219-253.
- Pohjola, Anneli 2001. Nuorten myyttinen ongelmallisuus. Teoksessa Minna Suutari (toim.): Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 20. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. s. 187-204.
- Raitanen, Marko 2001. Aikuistuminen. Uusi vaihe elämässä vai uusi elämä vaiheessa? Teoksessa Anne Sankari ja Jyrki Jyrkämä (toim.). Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino. s. 187-224.

Ronkainen, Suvi 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.

Roos, J. P. 1988. Elämäntapojen tyypeistä elämäkertojen valossa. Teoksessa J. P. Roos: Elämäntavasta elämäkertaan. Helsinki: Tutkijaliitto. s. 201-215.

Roos, J. P. ja Vilkkonen, Anni 1988. Suomalaisten elämä elämäkertakilpailun valossa. Teoksessa J. P. Roos: Elämäntavasta elämäkertaan. Helsinki: Tutkijaliitto. s. 155-200.

Saarikoski, Helena 2001. Mistä on huonot tytöt tehty? Helsinki: Tammi.

Sajavaara, Kari; Hakkarainen, Kati; Henttonen, Aleks; Niinistö, Kari; Pakkanen, Tapani; Piilonen, Anna-Riitta ja Moitus, Sirpa 2002. Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17:2002. Helsinki: Edita.

Salonen, Reetta 2005. Milloin omaan kotiin? Aikuistumisen vastuu Suomessa ja Espanjassa. Teoksessa Sinikka Aapola ja Kaisa Ketokivi (toim.): Polkuja ja poikkeamia – aikuisuutta etsimässä. Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 56. Helsinki. s. 66-99.

Shanahan, Michael J. 2000. Pathways to adulthood in changing societies: variability and mechanisms in life course perspective. Annual review of sociology 26, s. 667-692.

Silvennoinen, Heikki 1993. Pysyvän massatyöttömyyden koulutusyhteiskunta? Näkökohtia työttömyyden vaikutuksista koulutukseen ja kouluttautumiseen. Teoksessa Juha Kaskinen ja Kari Nyyssölä (toim.): Töihin vai talkoisiin? Nuoret työ- ja koulutusmarkkinoiden murroksessa. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportteja 19. Turku: Turun yliopisto. s. 57-85.

Silvennoinen, Heikki 2002. Nuorisopolitiikka ja elinoloihin vaikuttaminen. Teoksessa Heikki Silvennoinen (toim.): Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosaian neuvottelukunta, Opetusministeriö. s. 6-13.

Silvennoinen, Heikki; Kivinen, Osmo ja Ahola, Sakari 2002. Tasa-arvon tavoittelusta markkinoiden puristukseen. Nuorten koulutus ja koulutuspolitiikka. Teoksessa Heikki Silvennoinen (toim.): Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosaian neuvottelukunta, Opetusministeriö. s. 61-85.

Silvennoinen, Jussi 1996. Nopeammin, nopeammin... Opiskelu ja korkeakoulupolitiikka. Teoksessa Börje Helenius, Esa Hämäläinen ja Juha Tuunainen (toim.): Kohti McDonald's -yliopistoa? Näkökulmia suomalaisen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan. Helsinki: Tammi. s. 73-118.

Suutari, Minna ja Suurpää, Leena 2001. Erottautumista, kiinnikkeitä ja irrallisuutta. Teoksessa Minna Suutari (toim.): Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 20. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. s. 5-12.

Syrjälä, Leena 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 203-217.

Tolonen, Tarja 2005. Sosiaalinen tausta, sukupuoli ja paikallisuus nuorten koulutussiirtymissä. Teoksessa Sinikka Aapola ja Kaisa Ketokivi (toim.): Polkuja ja poikkeamia – aikuisuutta etsimässä. Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 56. Helsinki. s. 35-65.

Uski, Esa 1999. Eksyneet lampaat. Selvitys Tampereen yliopiston opiskelijoiden opintojen pitkittymisestä. Tampereen yliopiston opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 40. Tampere.

Viinamäki, Leena 1996. Opiskelemaan, työhön, työttömäksi? Tutkimus nuorten itsenäistymisen ehdoista 1990-luvulla. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 23. Rovaniemi.

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

Vilkkö, Anni 1997. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 663. Helsinki.

Vuorinen, Päivi ja Valkonen, Sakari 2003. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimusselosteita 18. Jyväskylä.

Wilska, Terhi-Anna ja Virtanen, Taru 2002. Tyylittelyä ja tiukkaa taloutta. Nuorten toimeentulo ja kulutus 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Heikki Silvennoinen (toim.): Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta, Opetusministeriö. s. 86-104.

Wyn, Johanna ja White, Rob 1997. Rethinking youth. London: Sage publications.

Ylijoki, Oili-Helena 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi. Tampere: Vastapaino.

Ylioppilassumatyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1988:11. Helsinki.

Ziehe, Thomas 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

Liite 1.

Hei!

Oletko viettänyt väli vuoden tai –vuosia ennen yliopisto-opintojesi aloittamista? Kerään aineistoa sosiaalipolitiikan graduani varten ja toivon sinun kirjoittavan minulle, millainen väli vuotesi oli ja mitä se sinulle merkitsi. Voit aloittaa vapaamuotoisen kirjoituksesi esimerkiksi näin: ”Minun väli vuoteni...” tai ”Nyt, kun väli vuodesta on kulunut jo aikaa, ajattelen...” Kirjoituksen pituus on vapaa.

Voit kirjoittaa nimettömänä, mutta liitäthän mukaan tiedot iästäsi, sukupuolestasi, pääaineestasi ja opintojesi vaiheesta (monesko vuosi). Käytän kirjoituksia vain tutkimustarkoituksiin ja huolehdin siitä, ettei yksittäisiä henkilöitä voi tutkimuksesta tunnistaa. Lisätietoja tutkimuksesta saa sähköpostiosoitteestani.

Kaikkien kirjoittaneiden kesken arvotaan elokuvalippuja sekä ravintolalahjakortteja. Mikäli haluat osallistua arvontaan, muistathan liittää mukaan yhteystietosi.

Lähetä kirjoituksesi elokuun loppuun mennessä osoitteeseen:

Sinikka Määttä
Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos
Pinninkatu 47 / virastomestarit
33014 Tampereen yliopisto

tai sähköpostitse.

Kiitos!