

”KOULUTUSTA TARVITAAN KASVATTAMAAN IHMISIÄ,
NIIN ETTÄ HE PÄRJÄISIVÄT MAAILMALLA”

Yhdeksäsluokkalaisten nuorten kokemuksia koulutuksen merkityksestä ja
tarpeellisuudesta keskiasteen valintoja suunniteltaessa

Ulla-Maria Pöyhönen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Syksy 2000

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pöyhönen, U.-M. 2000. ”Koulutusta tarvitaan kasvattamaan ihmisiä, niin että he pärjäisivät maailmalla.” Yhdeksäsluokkalaisten nuorten kokemuksia koulutuksen merkityksestä ja tarpeellisuudesta keskiasteen valintoja suunniteltaessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma. 131 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittavan tutkimuksen keinoin tutkia sitä, miten peruskoulun päättävät nuoret kokevat koulutuksen merkityksen elämässään. Tutkimukseen muodostettiin em. pääongelman puitteissa seuraavat kuusi alaongelmaa, joiden kautta tutkittiin keskiasteen koulutusvalinnan selkeyttä syyslukukauden lopulla, nuoren tyytyväisyyttä vs. tyytymättömyyttä omaan koulumenestykseensä, keskiasteen valinnan perusteita (omat kyvyt, kiinnostus jollekin alalle, todistus, ystävät, harrastukset...), mihin nuoret kokivat tarvitsevansa koulutusta tulevaisuudessa, miten nuoret kokivat vanhempiensa tuen koulunkäynnilleen ja koulutusvalinnalleen sekä sitä, mikä on koulunkäynnin asema heidän elämässään suhteessa muihin arkielämän epätavallisiin oppimisympäristöihin.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin informoitua ohjeistettua kirjoitelmaa ja analyysimenetelmänä fenomenologisen psykologian menetelmää. Näyte muodostettiin yhden yläasteen yhdeksäsluokkalaisista (N=64). Tutkimuksessa vertailtiin eri sukupuolten ja opetusryhmien välisiä eroja toisiinsa.

Yhdeksäsluokkalaisista yli puolelle (58 %) kouluttautuminen oli tärkeää, ja motivaatio opiskella oli hyvä. Tutkimusryhmittäin erot olivat kuitenkin huomattavia. Tutkittavista suurin osa aikoi pyrkiä lukioon (tytöistä 63 % ja pojista 36 %). Muihin oppilaitoksiin pyrkiminen oli satunnaisempaa. Nuorten koulutussuunnitelmat perustuivat yksilöllisiin tekijöihin. Kiinnostuneisuuden ja kykyjen yhdistelmä oli yleisin. Täysin tyytyväisiä koulumenestykseensä oli näytteestä 19 oppilasta (tytöistä 28 %, pojista 32 %). Luokittain erot olivat kuitenkin merkittäviä. Puolet nuorista tunsivat tarvitsevansa koulutusta ammattiin. Koulunkäynti koettiin hyödylliseksi. Suurin osa tutkittavista nuorista (tytöistä 79 % ja pojista 56 %) tunsivat, että heidän vanhempansa olivat kiinnostuneita heidän koulumenestyksestään. 25 % vastaajista arvioi koulutuksen tärkeyttä elämässään tällä hetkellä numeroarviolla seitsemän, ja 22 % vastaajista numeroarviolla kahdeksan. Pojat näyttivät arvostavan koulutusta elämässään hieman vähemmän kuin tytöt. Numeeriset arvioinnit noudattivat normaalijakaumaa. Ristiintaulukoinneilla selvitettiin ongelmien välisiä yhteyksiä.

Avainsanat: yhdeksäsluokkalaiset, koulutusmielikuvat, kouluviihtyvyys, koulumenestys, jatkokoulutusaikheet, pystyvyyssodotukset.

SISÄLTÖ

I	JOHDANTO	5
II	TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	7
	1. Nuoruus, yksilöllistyminen ja elämänkulku	7
	2. Nuori oman elämänsä ohjaajana	9
	3. Nuorten pystyvyysodotukset	12
	4. Modernin nuoruuden uudet koordinaatit	14
	5. Epätavanomaisen oppimisen kontekstuaalisuus	16
	6. Koulutuksen muuttunut merkitys	19
	6.1 Yksilön suhde koulutukseen	21
	6.2 Nuorten suhde kouluun postmodernissa yhteiskunnassa	24
	6.3 Piilo-opetussuunnitelman koulu	35
	7. Nuorten koulutussuunnitelmat ja jatko-opiskeluaikheet suhteessa perhetaustaan ja vanhempien tukeen	39
	8. Koulutus ja sukupuoli työmarkkinauran rakentajana	49
	9. Koulutusurat ja tekijät koulumenestyksen taustalla	51
	9.1 Sosiaalinen tausta	53
	9.2 Sukupuoliroolit ja –stereotypiat	56
	9.3 Saavutettu koulumenestys	58
	10. Nuorten koulutuksesta syrjäytyminen	60
III	TUTKIMUSONGELMAT	64
IV	MENETELMÄ	67
V	TULOKSET	77
	1. Koulutuksen tärkeyden kokeminen	77
	2. Keskiasteen toiveet	81
	3. Koulutussuunnitelmien perusteet	85
	4. Koulumenestyksen kokeminen	88
	5. Mihin koulutusta tarvitaan?	90

6. Vanhempien koettu mielipide koulumenestyksestä.....	93
7. Numeerinen arvio koulutuksen tärkeydestä	96
8. Ristiintaulukoinnit.....	98
VI DISKUSSIO	101
1. Tutkimustulosten pohdinta.....	101
1.1 Koulutuksen tärkeyden kokeminen	101
1.2 Nuorten peruskoulukokemukset	105
1.3 Jatko-opintoihin suuntautuminen.....	108
2. Luotettavuuden pohdinta.....	110
2.1 Fenomenologiset tulkinnat.....	110
2.2 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat.....	113
LÄHTEET	119
LIITTEET	129

1. JOHDANTO

Yhdeksännellä luokalla nuori on merkittävien koulutusvalintojen edessä. Peruskoulun päättövaiheessa nuorten sijoittuminen lukion, ammatilliseen koulutukseen tai koulutuksen ulkopuolelle jääminen määrittelevät elämän keskeisiä toimintoja. Vaikka koulutusjärjestelmämme nykyinen rakenne mahdollistaa aikuisopiskelun tulevaisuudessakin, peruskoulun jälkeiset koulutusvalinnat sulkevat silti käytännön tasolla pois todellisia koulutusmahdollisuuksia myöhemmällä aikuisiällä.

Vähintään keskiasteen tutkinnon suorittaminen alkaa nykyisin olla välttämättömyys työmarkkinoilla. Entistä vaikeammaksi on käymässä niiden nuorten aikuisten asema, jotka eivät ole suorittaneet muuta kuin peruskoulutuksen. Omaa elämää koskevat ratkaisut, siirrot ja valinnat johtavat seurauksiin, joita nuoret joutuvat pohtimaan aina ennen seuraavaa siirtoa. Erilaiset vaihtoehdot, valinnanvapaus ja sopeutuminen yhteiskunnallisiin muutoksiin edellyttävät nuorelta elämänhallintaa ja koveneva kilpailu vankkaa koulutusta ja koulutushalukkuutta. Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan koulua ja koulutusta Bourdieun tapaan toimintaympäristönä, joka avaa nuorille tiettyjä koulutusmahdollisuuksia ja sulkien samalla pois toisia.

Nuoren lopullinen koulutusvalinta on useiden tekijöiden pohdinnan lopputulos. Yksilöllisiin ratkaisuihin vaikuttavat paikalliset koulutus- ja työmahdollisuudet sekä omat koulutusta koskevat valinnat, kyvyt ja taidot, koetut sukupuoliroolistereotyytiat sekä omat henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet. Nuorten tulevaisuutta koskeviin ratkaisuihin vaikuttaa myös perheen antama taloudellinen ja sosiaalinen tuki. Hänen omat kiinnostuksen kohteensa ja kykyrakenteensa punnitaan valinnan paikan edessä suhteessa vertaisryhmään ja ystävien valintoihin. Koulutusvalintoihin näyttäisi tutkimusten mukaan (Korhonen ym. 1998) vaikuttavan myös se, miten tyytyväinen nuori on saavuttamaansa koulumenestykseen sekä tähänastiseen koulutusuraansa. Lisäksi postmodernin yhteiskunnan epätavanomaiset oppimisympäristöt saattavat tutkimusten (mm. Aittola 1994) mukaan vaikuttaa nuorten valintoihin.

Keskiasteen koulutusvalintaan liittyy monenlaisia ongelmia. Ovatko kaikki nuoret valmiita valitsemaan ja päättämään omasta tulevaisuudestaan? Mitä koulutus heille todella merkitsee? Miten nuori tuntee menestyneensä koulussa ja miten tämä koulu

menestys rajaa/lisää nuoren mielestä kouluttautumismahdollisuuksia tulevaisuudessa? Millaisiin tekijöihin (omat kyvyt, harrastukset, toiveammatti ym.) nuoret perustavat keskiasteen koulutusvalintansa? Millainen osuus vanhemmilla ja ystävillä on tähän koulutusvalintaan? Vaikuttavatko epätavanomaisen oppimisympäristön eri tekijät siihen?

Nuoria on aiemmin tutkittu neljän toisistaan poikkeavan paradigman kautta. Kriittinen ja traditionaalinen positivismi tutkii nuorisoa observoimalla (mm. Engeström), alakulttuuritutkimus (mm. Takala 1992) on kiinnostunut nuorten alakulttuureista, tyttötutkimus (mm. Näre & Lähteenmaa 1992) keskittyy pelkästään tyttöjen maailman tutkimiseen ja konstruktiiiviset nuorisotutkimukset (mm. Hoikkala 1992; Siurala 1991, 1994) omaavat fenomenologisia vaikutteita. Tämä pro gradu – tutkielma on osa konstruktiiivista nuorisotutkimusta, jonka avulla pyritään löytämään nuorten valinnoista järjellisyttä ja mielellisyyttä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää nuorten koulutusvalintojen perusteita syyslukukauden loppupuolella, jolloin nuoret vielä työstävät koulutusvalintaansa. Tutkittavien todellisilla myöhemmillä valinnoilla ei tässä pro gradu-tutkielmassa ole merkitystä.

Koulutusvalintojen perusteita yhdeksännellä luokalla on aiemmin tutkittu, mutta tutkimus on tapahtunut useimmiten kyselytutkimuksin ja tilastollisin menetelmin (mm. Stenström 1997), ex post facto – tyyppisenä seurantatutkimuksena (mm. Korhonen ym. 1995; Komonen 1999; Järvinen 1997) tai teemahaastattelun avulla. Aiemmat tutkimukset ovat usein myös 80 -luvulta. Sittenkin muutokset nuorten kokemismaailmassa ja valinnan mahdollisuuksissa ovat olleet merkittävät.

Aiemmissä tutkimuksissa on jäänyt vähemmälle huomiolle myös valintojen muotoutuminen prosessina, niiden rakentuminen yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena. Tämän pro gradu – tutkielman tarkoituksena onkin täydentää tätä tutkimustietoutta aikajanan toisesta päästä; ennen kuin mitään lopullista koulutusvalintaa on tehty. Mitä nuori tällöin ajattelee keskiasteen opinnoistaan? Tarkoituksena on myös vertailla onko mikään muuttunut niistä tunteista, joita nuoret ovat aiemmissä tutkimuksissa raportoineet tunteneensa valinnan hetkellä.

Tutkimusmenetelmänä on ohjeistettu vapaamuotoinen kirjoitelma. Tutkimusnäytteenä ovat keskisuuren rannikkokaupungin peruskoulun kolme yhdeksättä luokkaa (N=64). Tutkimuksen tarkoituksena on vertailla eri sukupuolten ja saman koulun eri opetusryhmien välisiä merkityssisältöeroja. Näytteen valinnan pohjalla on käytetty eri rinnakkaisluokkien keskinäistä sukupuolijakaumaa. Tarkoituksena on ollut valita sukupuolijakaumaltaan mahdollisimman tasainen näyte. Saadun tekstiaineiston analyysimenetelmänä on käytetty fenomenologisen psykologian menetelmää.

II TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

1. Nuoruus, yksilöllistyminen ja elämänkulku

Nuoruus on historiallisesti varsin uusi elämänvaihe. Vasta teollistumisen aikaansaama tuotannon siirtyminen pois perheen välittömästä piiristä, koko ikäluokkaa kattavan koulujärjestelmän syntyminen ja lasten siirtyminen välittömän tuotannon ulkopuolelle loivat puitteet modernin nuoruuden syntymiselle. Tällä vuosisadalla erityisesti koko ikäluokkia koskevan koulutuksen pidentyminen muutamasta vuodesta pakolliseen yhdeksään, ja usein käytännössä kahteen vuosikymmeneen, on muokannut nuoruusvaihetta sellaiseksi kuin se nykyään ilmenee. Tätä historiallista muutosta on sitten seurannut muista ikäryhmistä eriytyneen kulttuurin ja elämäntavan synty. Tämä nuorten ikäsidonnan ympäristö kuitenkin vaihtelee varsin paljon kulttuurista ja yhteiskunnasta toiseen.

Nuoruus on ollut ”joksikin tulemistä” ja aikuisuus ”valmiina olemista”. Nuoruutta ovat kuvanneet sellaiset piirteet kuin identiteetin etsiminen, riippuvuus, oppiminen ja erilaiset riskit sekä aikuisuutta vastaavasti ammatti-identiteetti, valta, riippumattomuus, asiantuntijuus työssä ja ennakoitu toiminta. (Wyn & White 1997) Normitetun elämänkulun on kuulunut johtaa koulutuksen kautta nousevalle työuralle (Hinrichs 1991). Aikuisuuden työkeskeisestä elämäntavasta on irtauduttu vasta eläkeiässä.

Nuoruuteen kuuluu oleellisesti myös yksilöllistyminen ja oman identiteetin muodostaminen. Bergerin ja Luckmanin (1995) mukaan identiteetti on subjektiivisen todellisuuden keskeinen osa ja on dialektisessa suhteessa yhteiskuntaan. Yhteiskunnan rakenne määrää Bergerin ja Luckmanin mukaan ne sosiaaliset prosessit, joissa identiteetti muotoutuu ja joissa sitä ylläpidetään. (Berger & Luckman 1995, 195-196) Monet jälkiteollisen yhteiskunnan valinnat, erityisesti koulutusvalinnat, edellyttävät yksilöltä kykyä eritellä omia tarpeita ja tehdä valintoja. Tämä taas edellyttää nuorelta refleksiivisyyttä ja autonomisuutta. Nyt koulutuksessa olevat sukupolven edustajat joutuvat yhä useammin laskemaan tulevaisuuden suunnitelmiaan lyhyiden työsuhteiden varaan ja varautumaan siihen, että tuleva työpaikka saattaa löytyä aivan toiselta alalta kuin edellinen. (Kauppila 1995)

Yksilöllistyminen vaatii nyky-yhteiskunnassa myös vastuunottoa itsestään ja omista valinnoistaan. On opittava itse selviämään koulussa, huolehdittava omien valintamahdollisuuksien kirjosta jatkossakin. Jokaisen on tiedettävä, mihin suuntaan jatkaa peruskoulun jälkeen elämänkulun institutionalisoituneella radalla. (Laine 1997, 138) Yksilöllistymisen perusta onkin elämänmuotojen eriytyemisessä. Se näkyy elämäkulun polkujen, perheen, työn, vapaa-ajan ja koulutuksen eriytymisessä. (Kauppila 1995)

Yksilön eri ikävaiheissa normatiivisilla (ikään liittyvillä tekijöillä) ja ei-normatiivisilla (historiaan liittyvillä) tekijöillä on vaihtelevassa määrin vaikutusta elämäkalkuun. Lapsuudessa ja nuoruudessa ikään liittyvien tekijöiden merkitystä korostavat kypsyminen, koulutukseen ja sosiaalisiin tapahtumiin liittyvät tekijät. Normatiivisten, historiallisten tekijöiden vaikutuksen yksilön elämään on arveltu olevan suurin nuoruudessa ja siirryttäessä aikuisuuteen, koska tällöin tehdään koko myöhempään elämään vaikuttavia ratkaisuja (esim. koulutukseen ja työhön liittyvät ratkaisut). Satunnaistekijöiden vaikutus elämään lisääntyy tasaisesti yksilön vanhetessa. (Baltes & Reese 1987) Ihmisen kehitys voi kulkea moniin eri suuntiin sen mukaan, miten yksilö kokee kulloisenkin elämäntilanteensa, mitä ratkaisuja hän siinä tekee ja min-kälaisista vaatimuksista hän joutuu selviytymään. (Sugarman 1990)

Kuitenkaan kenenkään elämä ei ole täysin samanlaista kuin jonkun toisen, mutta ei myöskään täysin erilaista kuin jonkun muun samana aikana samaa elämänvaihetta

elävän. Yhtäläisyyttä tämän hetken nuorison elämään tuo "yhteinen" pitkä taival peruskoulussa ja päiväkodissa. Samana vuonna syntyneillä nuorilla on siis toisiaan muistuttavia elämäkokemuksia pitkältä ajan jaksolta, ja eri instituutiot ovat tuottaneet samankaltaisia siirtymiä heidän elämäänsä.

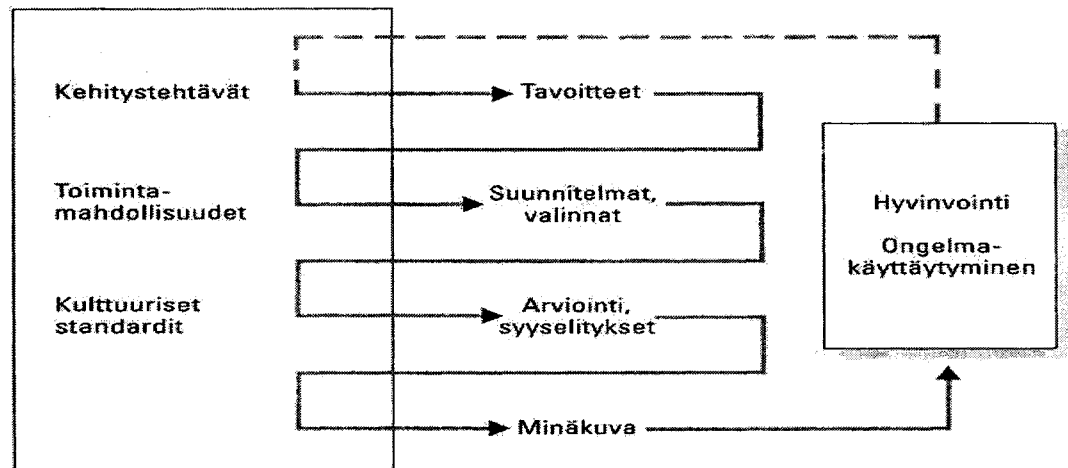
2. Nuori oman elämänsä ohjaajana

Nurmen (1995,263) mukaan nuoruutta voidaan kuvata kahden lomittaisen tapahtumakulun avulla: ensinnäkin nuori ohjaa omaa elämäänsä tekemällä erilaisia valintoja ja toimimalla niiden mukaisesti. Nuoren oman elämän ohjaaminen tapahtuu kuitenkin niissä puitteissa, joita nuoren ikäsidonnainen kehitysympäristö hänelle tarjoaa. Yhteiskunta ja kulttuuri luovat erilaisia haasteita ja rajoituksia nuoren valinnoille, ja aiemmat ratkaisut ohjaavat heidän myöhempiä mahdollisuuksiaan. Yksilöön itseensä liittyvät tekijät rajoittavat Nurmen (1995) mielestä myös oman elämän ohjausta; kyvykkyys, aiempi menestys tietyllä elämänalueella ja temperamentti piirteet (kuten sosiaalisuus ja ulospäin suuntautuminen) ohjaavat nuoren oman elämän suuntaamista. Minäkäsitykseen kuuluvilla pystyvyysodotuksilla eli yksilön omasta arviosta kyvykkyystään saattaa myös olla yhteys siihen, mitä ammatteja nuori pitää itselleen mahdollisina.

Nuoruudessa vastataan myös erilaisiin haasteisiin ja tehdään erilaisia valintoja. Päätyessään lopulta tiettyihin ratkaisuihin, nuori muodostaa kuvaa omasta itsestään. Tämä taas vaikuttaa taas siihen, millaisen käsityksen nuori luo itsestään, esimerkiksi lukiolaisena, ammattikoululaisena tai peruskoulun keskeyttäneenä nuorena. Palaute nuoren toiminnasta - esimerkiksi heikko koulumenestys tai epäonnistuminen toistuvasti valintakokeessa - luo pohjaa sille, mitä nuori itsestään ajattelee. Nurmen (1995) mielestä on tärkeää huomata, että kehitysympäristö vaatimuksineen muuttuu koko ajan nuoruuden kuluessa.

Nuorella on tiettyssä elämäntilanteessa erilaisia intressejä, mieltymyksiä ja motiiveja, jotka perustuvat hänen aiempaan elämänsä historiaansa. Nuori työstää nämä yksilölliset motiivit henkilökohtaisiksi tavoitteiksi vertaamalla niitä ympäristön tarjoamiin mah-

dollisuuksiin ja haasteisiin. Erilaiset elämänkaaren normatiiviset tehtävät ja rooli-siirtymät tarjoavat Nurmen (1995) mukaan eräänlaisen kartan, jonka avulla nuori voi ohjata omaa elämäänsä. Perheen sisäisen koheesion rinnalle on tullut kunkin perheenjäsenen yksilöityvä maailma, joka luo myös perheestä riippumattomia elämänkaaria (Väärälä 1999,32).



Kuvio 1. Oman elämän ohjaaminen ikäsidonnaisessa ympäristössä. (Nurmi 1995,264).

Nuoren muodostettua tavoitteen ja käsityksen siitä mihin hän elämässään pyrkii, on vuorossa sitä kohti auttavien keinojen pohtiminen. Tämä vaatii usein eri vaihtoehtojen tutkiskelua, keskustelua vanhempien ja ikätoverien kanssa eri vaihtoehtoista. Tämä monimutkainen tapahtumasarja sisältää suunnittelua, ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa. Suunnittelu tapahtuu yleensä tietyssä yhteiskunnallisessa kontekstissa, joka pitkälle määrää, mitkä valinnat ja missä iässä ovat mahdollisia. Esimerkiksi koulutusinstituutit määräävät varsin tarkkaan, missä iässä ja millaisia vaihtoehtoja nuorelle on tarjolla. Tulevan elämän suunnittelu johtaa pidemmällä aikavälillä Nurmen (1995) tehtyihin valintoihin, niihin sitoutumiseen ja toimintaan. Anna Röngän (1992) mukaan erilaiset vaihtoehdot, valinnanvapaus ja sopeutuminen yhteiskunnallisiin muutoksiin edellyttävät nuorelta elämäntilanteensa ja koveneva kilpailu vankkaa koulutusta ja koulutushalukkuutta.

Aika-ajoin – erityisesti menestyksen tunteen jälkeen - nuori joutuu Nurmen (1995) mukaan arvioimaan sitä, miten hänen elämäntilanteensa ja saavutuksensa vastaavat

hänen alkuperäisiä tavoitteitaan ja toiveitaan. Tämä pohdinta puolestaan vaikuttaa siihen, millaiseksi hänen minäkuvansa ja itsetuntonsa kehittyy. Yksi tärkeä viitekehys, jossa tätä arviointia tehdään, ovat erilaiset kulttuurissa vallitsevat käsitykset siitä, mitä tietynikäisen henkilön olisi pitänyt elämässään saavuttaa. Nämä standardit välittyvät usein läheisten ihmisten, kuten vanhempien ja ikätoverien, palautteena.

Onnistuminen ikäsidonnaisten haasteiden kohtaamisessa luo Nurmen (1995) mukaan pohjaa myönteiselle minäkuvalle ja identiteetille, kun taas epäonnistumiset ja erityisesti kyvyttömyys käsitellä kielteistä palautetta myönteiseen sävyyn voivat johtaa kielteiseen minäkuvaan ja huonoon itsetuntoon. Ihmisten minäkäsitys luo puolestaan pohjaa sille, miten yksilö myöhemmin suuntaa omaa elämäänsä. Elämänsuunnittelu perustuu pohdinnan lisäksi aiemmin opittuihin ja automatisoituneisiin ratkaisutapoihin tai suoraan muilta ilman tietoista harkintaa omaksuttuihin toimintamalleihin.

Ulkoisten mahdollisuuksien ollessa tiukan rajalliset, vähentyy Nurmen (1995,267) mukaan oman elämän yksilöllinen hallinta. Tästä esimerkkinä toimivat eri oppilaitosten sisäänpääsykiintiöt. Ne ovat täysin riippumattomia nuorten omista kyvyistä. Nuorten valinnat muodostavat vuorostaan toisistaan riippuvia sekvenssejä: aiemmin tapahtuneet päätökset ja valinnat vaikuttavat myöhemmin tarjolla oleviin vaihtoehtoihin monin tavoin. Peruskoulun jälkeen tehtävät koulutusvalinnat rajoittavat olennaisesti niitä jatkokoulutusvaihtoehtoja, joita nuorelle on myöhemmin tarjolla. Sattumalla näyttäisi myös Nurmen mukaan olevan tärkeä osuus ihmisen elämänsuunnittelussa.

Ikäsidonnaisten henkilökohtaisten tavoitteiden (esim. koulutukseen ja ammatinvalintaan) ratkaisuun liittyvien kehitystehtävien ratkaiseminen näyttäisi Nurmen (1995, 268) mukaan luovan pohjaa nuoren hyvinvoinnille. Usko omiin mahdollisuuksiin saavuttaa tavoitteet ja niihin liittyvät myönteiset tunteet näyttäisivät luovan pohjaa nuoren hyvinvoinnille. Hyvä ongelmanratkaisutaito ja kyky luoda mielekkäistä keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi lisäävät nuoren hyvinvointia eri elämäntilanteissa.

Myönteisiä tunteita ja rationaalista tehtävänsuunnittelua sisältävien toimintastrategioiden on havaittu Nurmen (1995) mukaan olevan yhteydessä menestykseen ja hyvinvointiin niin koulu-, opiskelu- kuin sosiaalisissa tilanteissakin. Toisaalta sellaisten

toimintastrategioiden, jotka sisältävät kielteisiä tunteita tehtävää kohtaan ja jotka eivät sisällä tehtävää eteenpäin vievää toimintaa, on havaittu selittävän nuorten ongelmakäyttäytymistä.

3. Nuorten pystyvyysodotukset

Peruskoulun lopulla nuori joutuu arvioimaan omia ammatteihin liittyviä mieltymyksiään, kapasiteettiaan ja koulutusta, jotta hän osaisi tehdä tulevaisuuttaan koskevia ammatinvalintapäätöksiä. Nuoruudessa yksilö saa kokeilla erilaisia rooleja koulussa, vapaa-aikana ja työelämässä ensimmäisissä työpaikoissaan. Nuori hankkii tietoja eri ammasteista ja omista mahdollisuuksistaan niihin. Uravalintoja kokeillaan mielikuvituksessa ja todellisuudessa. Tällöin henkilökohtaiset kiinnostukset, kyvyt ja arvot sekä mahdolliset ammatilliset vaihtoehdot otetaan huomioon. (Super, Savickas & Super 1996)

Pystyvyysodotukset kehittyvät Banduran ja Woodin (1989) mukaan lapsuuden ja nuoruuden aikana sosiaalisessa oppimisprosessissa. Arvio omasta pystyvyydestä määrää myös, kuinka paljon ja kuinka kauan halutaan ponnistella, jotta eteen tulevat vaikeudet voitettaisiin. Ne, joiden pystyvyysodotukset ovat heikot, epäilevät kykijään selvitä ja luopuvat helpommin, kun taas suuremman pystyvyyden omaavat ponnistelevat enemmän hallitakseen asiansa ja saavat myös parempia tuloksia. Puhakan (1998) väitöskirjan tutkimusten mukaan jos nuorella on korkeat pystyvyysodotukset johonkin ammattiin, on todennäköistä, että ammatti on varteenotettava vaihtoehto päätettäessä, mihin suuntaan omia ammatinvalintaa koskevia päätöksiä ollaan tekemässä. Postmodernissa yhteiskunnassa paikalliset mahdollisuudet vaikuttavat Pollockin (1997) mukaan yhä enemmän koulutukseen hakeutumiseen ja ammatinvalintaan.

Lapsuuden- ja nuoruudenaikainen ammatinvalintaprosessi ja pystyvyysodotukset vaikuttavat nuoren koulutukseen, ammatilliseen suuntautumiseen ja hänen tavoitteisiinsa. Pystyvyysodotusten kehittymiseen vaikuttavat yksilön aiemmat aikaansaannokset, oppimiskokemukset, sosiaalinen tuki ja hänen kulloinenkin psyykkinen tilan-

sa. Menestyminen aiemmissa töissä, koulutuksessa ja tehtävissä nostaa pystyvyyttä, kun epäonnistuminen heikentää sitä. Tulosodotukset puolestaan ovat yksilön uskomuksia mahdollisuuksista saada aikaan jotakin ja uskomuksia siitä, mitä sen jälkeen tapahtuu, kun tehtävä on tehty. Tulosodotuksilla onkin vaikutusta yksilön motivaatioon tehdä tehtävä. Myös tulosodotuksien kehittymiseen vaikuttavat aiemmat oppimiskokemukset ja palaute sekä fyysinen hyvinvointi ja pystyvyyssodotukset. (Puhakka 1998)

Päämäärät auttavat Puhakan (1998) mukaan yksilöä suuntaamaan omaa käyttäytymistään. Tulosodotukset ja pystyvyyssodotukset vaikuttavat valittuihin päämääriin ja tarmoon, joilla päämääriin pyritään. Yksilö on kiinnostunut niistä asioista, joita hän kokee olevansa pystyvä tekemään ja joissa hän odottaa saavansa tuloksia aikaan, sekä karttaa sellaisia, joissa pystyvyys on heikko eikä tuloksia ole odotettavissa. Menestyminen valitussa toiminnassa ja hyvä palaute siitä lisäävät pystyvyyttä edelleen. Samalla todennäköisyys hakeutua vastaavaan toimintaan tulevaisuudessa lisääntyy. Ammatillisten kiinnostusten lisääminen ja kasvattaminen on mahdollista missä elämänvaiheessa tahansa.

Ammatillisten kiinnostusten muodostumisen kannalta omat kyvyt, osaaminen ja arvostukset ovat tärkeitä. Ne vaikuttavat pystyvyyssodotusten ja tulosodotusten kautta kiinnostusten heräämiseen jollekin alalle. Tulosodotuksia on kahdenlaisia; välineellisiä ja subjektiivisia. Ammatillisten kiinnostusten syntyyn vaikuttavat enemmän yksilön aiemmissa toiminnoissa menestymiselleen antamat tulkinnat kuin hänen todellinen menestymisensä. Pystyvyyssodotusten ja tulosodotusten kehittämisessä tärkeitä ovat yksilön itsensä ja hänen toimintaympäristöönsä liittyvät tekijät. Yksilöön itseensä liittyviä tekijöitä ovat taipumukset, sukupuoli ja terveydentila. Nämä suhteissa taustaan liittyvien tekijöiden kanssa vaikuttavat siihen, minkälaisia oppimiskokemuksia yksilölle elämän varrella on tarjoutunut. (Puhakka 1998)

Puhakan (1998) väitöskirjan mukaan sosialisatioprosessin aikana kotona ja koulussa nuori omaksuu käsityksen tytöille ja pojille sopivasta käyttäytymisestä. Samalla hänelle muodostuu käsitys omista mahdollisuuksistaan ja rajoituksistaan työelämään suuntautumisessa. Tyttöjen voimakkaimmat pystyvyyssodotukset kehittyvät yleensä

tyypillisesti naisellisina pidettyihin toimintoihin. Mahdollisuuksien rakenne vaikuttaa yksilön kykyyn tai halukkuuteen muuttaa ammatilliset kiinnostukset toimintapäämääriksi. Yksilön, jonka pyrkimyksiä ympäristö ja perhe voimakkaasti tukevat ja joka esimerkiksi asuu lähellä hyviä koulutusmahdollisuuksia, on helpompi saavuttaa tavoitteensa kuin nuoren, joka ilman tukea joutuu etenemään tavoitteisiinsa tai joka asuu kaukana koulutusmahdollisuuksista. Viimeksi mainitussa tapauksessa ammatilliset kiinnostukset muuttuvat paljon harvemmin toimintapäämääriksi ja edelleen toiminnaksi kuin ensin mainitussa tapauksessa.

Ammatillisessa suuntautumisessa esiin tulevat yksilöstä johtuvat ongelmat liittyvät joko siihen, että yksilöltä puuttuu tarvittavia kykyjä jatkaa menestyksekkäästi valittua toimintaa tai hän epäilee omaa pystyvyyttään suorittaa kyseistä tehtävää. Mikäli yksilö aliarvioi oman pystyvyytensä, hän luovuttaa helpommin ja asettaa matalampia päämääriä itselleen, on levottomampi menestymisensä suhteen ja välttää eteen tulevia mahdollisuuksia edetä urallaan. Pystyvyyden yliarviointi taas saa yksilön ryhtymään toimintoihin huonosti valmistautuneena. (Puhakka 1998,28) Pystyvyyden aliarvioiminen on ratkaiseva osa alisuoriutumista.

4. Modernin nuoruuden uudet koordinaatit

Yhteiskunta on muuttunut viime vuosikymmeninä tavalla, jota on kutsuttu myöhäismoderniksi tai jälkimoderniksi. Anthony Giddensin (1995) mukaan tämä muutos sisältää ainakin kolme puolta. Ensimmäinen puoli on kansainvälistyminen ja globalisoituminen. Talous ja viestintä ovat muuttuneet maailmanlaajuisiksi eli globaaleiksi kentiksi. Toiseksi traditiot ja niiden asema on tyhjentynyt. Yhteisöelämää ei enää voi perustaa itsestään selville perinteille. Kolmanneksi yhteiskuntaelämä on yksilöllistynyt, ja yksilöltä odotetaan hänen oman elämänsä hallintaa jatkuvan reflektion ja itsetarkkailun avulla. Tämä muutos merkitsee oppimisen muuttumista yhä keskeisemmäksi ja yhä useammalle yhteiskuntaelämäalueelle ulottuvaksi tekijäksi. Antikaisen (1998,1999) mukaan myöskään globaalisti toimivalle yhteiskunnalle ei enää riitä lapsuuteen ja nuoruuteen ajoittuva koulunkäynti. Tarvitaan elinikäistä oppimista.

Nykyisin nuoruuttaan elävä sukupolvi elää erilaista nuoruutta kuin sukupolvet heitä aiemmin. Heidän nuoruuteensa on tullut uusia koordinaatteja. Urbaani kaupunkimainen elinympäristö on heille syntymästään saakka tuttu, ja heillä on lisääntynyt mahdollisuus kuluttamiseen ja omaan työssäoloon. Lisäksi suuri osa nykynuorten elämästä rakentuu television, rokin, erilaisten nuorisotyöliien, nuortenlehtien, elokuvien, konserttien ja oman rahan varaan. Tämä nuoriso onkin jo lapsuudessaan sosiaalistunut sellaiseen merkkijärjestelmään, jonka perustana ovat kulutus, kulttuuriteollisuus, kaupunki ja kansainvälisyys. (Aittola, Jokinen & Laine 1991, 107-108) Tämä muutos ei ole voinut olla vaikuttamatta nuorten kouluttautumiskokemuksiin.

Nuoruuteen kuuluu oleellisesti myös sosialisoituminen yhteiskuntaan. Perinteisesti sosialisatiolla on tarkoitettu yksilöiden välistä vuorovaikutusta, jonka avulla yksilö sosiaalistuu kulttuurin ja yhteiskunnan jäseneksi. Martin Baethgen (1989, 32-33) mukaan sosialisatian voidaan postmodernissa yhteiskunnassa nähdä muuttuneen produktiivisesta sosialisatiosta konsumeristiseen sosialisatioon. Uusien sosialisatoinstituutioiden ohella toinen nykynuorten identiteetin uusi ominaispiirre on elämänhistoriallisen jatkuvuuden katkeamisen uhka (Aittola ym. 1991,97).

Modernisaatioon liittyvä perinteiden murtuminen ja eri elämänalueiden teknokratisoituminen on katkaisemassa eri sukupolvien elämänkokemusten jatkuvuuden (Antikainen 1998,156). Enää ei vanhempien ja sukulaisten perinteinen toimintamalli riitä. Se on nyky-yhteiskunnassa jo auttamattomasti vanhentunut ja 'käyttökelvoton'. Nuori voi melko vapaasti rakentaa tai ainakin stilisoida omaa identiteettiään, koska säännöt ja tabut kahlitsevat toimintaa vain rajoitetusti (Jokinen 1989,49).

Traditioiden murtuminen ja nopeutunut yhteiskunnallinen kehitys ovat todennäköisesti lisänneet sukupuolten välistä tasa-arvoa, aineellista hyvinvointia ja kansainvälisten vaikutteiden virtaamista maahamme. Mainonta ja mediatarjonta suorastaan pakottavat ihmiset luomaan erilaisia unelmia ja utopioita. Mahdollisuuksia tarjotaan - ainakin kuvitelmien tasolla - enemmän kuin koskaan aiemmin on osattu kuvitella. (Jokinen 1989,49) Tämä muutos luo nuorelle painetta valita koulutuksen kautta unelmanomaista tulevaisuutta itselleen. Se vanha tuttu vanhempien rakentama roolimalli ei enää riitäkään: on pakko valita jotain yksilöllistä ja ainutlaatuista.

Vanhojen traditioiden ja esikuvien katoaminen nuorten elämästä sekä kodin ja koulun merkityksen problematisoituminen sosiaalistajina eivät sinänsä vielä merkitse katastrofia. Ongelmat piilevät Jokisen (1989) mukaan siinä, että kehitys on vain liian nopeaa, traditiot murtuvat liian vauhdikkaasti ja lasten ja nuorten kasvatuksen erikoistuneet instituutiot eivät ole kyenneet pysyttelemään mukana kehityksen vauhdissa. Koulutus ei voi enää Baumanin (1996) mielestä antaa ainutkertaisia, varmoja vaihtoehtoja. Se voi olla ainoastaan yksi monista palvelujen tavarataloista.

Omien unelmien rakentamisen vapaus näyttäisi kuitenkin tuoneen kaaosmaisuuutta nuorten elämään. Kuilu todellisuuden ja unelmien välillä ei ole enää kurrottavissa umpeen. Se kasvaa liian suureksi. Kulttuuriteollisuus tarjoaa vapautta, nuoruutta, kauneutta, seksuaalisuutta, arkielämä puolestaan pitää sisällään myös pitkiä ikävyyttäviä koulupäiviä, suorituspaineita, tulevan palkkatyöläisyyden tai työttömyyden, aviollisia ongelmia ja vanhenemiseen liittyviä vaikeuksia. Uudet, potentiaaliset vapaudet eivät olekaan helposti hyödynnettävissä ja kytkettävissä elimelliseksi osaksi arkielämää. (Jokinen 1989) Todellisuus ja unelmat eivät enää vastaakaan toisiaan.

Nykyinen, kulutuksen ja kulttuuriteollisuuden hallitsemassa maailmassa rakentuva identiteetti, on Ziehestä (1991) epävakampi ja haavoittuvampi kuin perinteisessä sosialisatiossa. Nykyisin identiteetinmuodostus tuottaa ja korostaa herkkyyttä ja omakohtaisuutta, ja koko ulkoinen maailma peilautuu yksilön sisäisen maailman kautta. Yksilö toimii ”tässä ja nyt” -periaatteella, joka edellyttää, että asioiden on oltava omakohtaisesti merkityksellisiä ja narsistisesti kiinnostavia.

5. Epätavanomaisen oppimisen kontekstuaalisuus

Oppiminen liittyy nykyisin yhä monisyisemmin sitein nuorten omaan arkielämään, sosiaalisiin tilanteisiin, verkostoihin ja vaihtuviin toimintaympäristöihin. Nuoret eivät koe tätä oppimiseksi siinä perinteisessä mielessä, jota koulu edustaa. Myöhäismodernissa yhteiskunnassa työprosessit ja toimintaympäristöt ovat myös tulleet niin monimutkaisiksi, että valmiit ajattelu- ja toimintamallit, joita koulussa yhä ylläpidetään, saattavat muodostua uusien asioiden ja toimintatapojen omaksumista haitta-

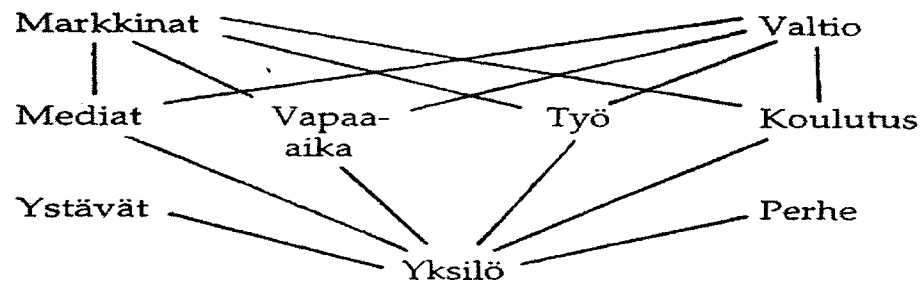
viksi tekijöiksi. (Aittola 1998,174) Epätavanomainen oppiminen kyseenalaistaakin nämä koulun tavanomaiset rutiinit. Epätavanomainen oppiminen on oppimista uusissa, epätavanomaisissa tilanteissa, joilla on todellista ja konkreettista merkitystä nuoren elämälle. (Ziehe 1991,229)

Nuorten arkipäivään sisältyvät oppimisympäristöt näyttäisivät Aittolan (1998,176) mukaan viime vuosina tulleen yhä merkittävimiksi oppimista aikaansaaviksi tekijöiksi ja ne myös kiinnostavat nuoria enemmän kuin koulu. Thomas Ziehe (1991, 205-207) käyttää tästä formaalisten oppimistilanteiden ulkopuolella tapahtuvasta oppimisprosessista nimitystä epätavanomainen oppiminen. Merkittäväksi tai epätavanomaiseksi koettava oppiminen on nykyisin postmodernissa yhteiskunnassa usein suunnittelematonta, eriytynyttä ja omien virheiden kautta oppimista.

Myöhäismoderniin yhteiskuntaan liittyvä differentioituminen, eri elämänalueiden eriytyminen, on tuottanut tilanteen, jossa nuoret elävät kodin ja koulun sekä vapaa-ajan ja kavereiden muodostamassa perustavassa kolmiyhteydessä, mutta näiden rinnalla on nuorten maailmassa paljon muutakin. Nuoret ovat kuluttajia jo pienestä pitäen, he seuraavat medioita ja uivat niiden tekstivirroissa. Joku saattaa hankkia lisätuloja toimimalla lastenhoitajana, lehden- tai mainostenjakajana tai tehdä tietokoneohjelmia eli toimia yrittäjänä koulunkäynnin ohella. (Aittola ym. 1994)

Harrasteet ovat entistä kiinteämpi osa nuorten elämää, jopa elämänuran kannalta: ne saattavat toimia tulevan ammatinvalinnan perustana ja esimerkiksi peruskulun jälkeisten opintojen osviittana yhä useammalle. Toisin sanoen nuoret elävät monessa elämänsfäärissä ja omaksuvat monia aineksia oman identiteettinä perustaksi. (Aittola ym. 1994) Nämä epätavanomaiset oppimisympäristöt asettavat haasteita koulussa viihtymiselle ja koulutuksen subjektiivisille merkityksille; ne voivat joko täydentää sen asemaa tärkeäksi koettuna tai tehdä sen aseman täysin mitättömäksi riippuen siitä miten koulutuksen päämäärät ja yksilön koetut tarpeet kohtaavat. Aittolan, Jokisen ja Laineen (1994,479) mukaan kuluttamisen, työssäolon, vapaa-ajan harrastuksien ja medioiden seuraamisen merkitystä epätavanomaisina oppimisympäristöinä ei ole varaa aliarvioida.

Nykynuorten tärkeimpiä elämämpiirejä voidaankin Johan Fornäs (1993) tapaan kuvata seuraavasti:



Elämänsfäärien eriytyminen laajentaa Laineen (1997, 134) mukaan nuorten subjektiivista todellisuutta ja antaa tilaa monille nuorten arjille. Perheen ja koulun ohella mediat, vapaa-ajan harrastukset, kuluttaminen ja nuorten työssäkäynti strukturoivat nuorten elämää yhä merkittävämmiin (Aittola ym.1991, 9-17). Nämä uudet elämänsfäärit tarjoavat kouluun verrattuna uusia ja monipuolisempia mahdollisuuksia työstää omaa identiteettiä. Samalla ne edellyttävät valmiuksia, joita koulun organisatoriset puitteet, luokkamuotoinen opetustapa tai ainedidaktisesti laadittujen opetussuunnitelmien tietovarannot eivät pysty tarjoamaan. (Aittola ym.1994, 478-479)

Oppiminen tapahtuu yhä useammin koulun ulkopuolella. Tätä ei kuitenkaan usein koeta 'oppimiseksi' siinä perinteisessä mielessä, jota koulu edustaa. Kauppi (1993, 71-76) on kuvannut osuvasti myöhäismodernille oppimiselle tyypillistä verkostoitumista ja kontekstualisoitumista. Oppimista ei ole enää hedelmällistä tarkastella pelkästään luokkahuoneessa tapahtuvana toimintana, ymmärryksen lisääntymisenä, kokemusten karttumisenä tai käyttäytymisen muutoksena. Oppiminen tulisi pikemminkin nähdä osana nuorten arkielämää, toimintakykyä ja sosiaalista vuorovaikutusta erilaisissa toimintatilanteissa, joihin nuoret joutuvat ja joissa heidän oletetaan osaavan toimia. Nuoret ovat myös huomanneet tämän ristiriidan; muualla kuin koulussa oppii sellaista, jolla on käytännön elämän kannalta enemmän merkitystä.

Nykyinen koulu ei enää kykene kilpailemaan näiden uusien oppimisympäristöjen tuottamien oppimiskokemusten kanssa. Mutta sen sijaan, että koulu pitäisi uusia oppimisympäristöjä kilpailijoina, se voisi myös nähdä epätavanomaiset oppimisympäristöt mahdollisuutena, joka voisi täydentää ja tuoda nuorten omakohtaiset oppimiskokemukset osaksi koulutyötä. Koulu voisi tietojen ja kokemusten opet-

tamisen sijasta tuottaa jäsenystä ja struktuuria nuorten fragmentaariseksi jääneisiin kokemuksiin tai tietoihin. (Aittola ym.1991,106-111) Koulun ei välttämättä tarvitsisi pyrkiä opettamaan niin paljoa uusia asioita ja tietoja, vaan se voisi keskittyä nykyistä harvalukuisempien, mutta qlennaisempien asioiden opettamiseen. Koulu voisi myös pyrkiä nuorten kommunikaatiotaitojen ja valikointikyvyn harjaannuttamiseen sekä koulun oppisisältöjen ja nuorten eri elämänpiirien välisten yhteyksien löytämiseen. (Aittola ym.1994, 479-480)

Tarkastelujen keskiöön olisi sen vuoksi otettava oppimisen subjektiivisen puolen ongelmat, joiden ratkaisemisessa voitaisiin käyttää apuna koulun ja oppimistilanteiden yksilöllisyyden ja kommunikatiivisuuden lisäämistä. Oppimiseen liittyvien toimintojen muodot tulisi valita ja ilmaista yksilöllisesti sen sijaan että turvauduttaisiin yksilön ulkopuolelta annettuihin valmiisiin didaktisiin malleihin. (Fornäs 1993, 13-90) Mitään didaktista mallia ei tähän koulun pelastamiseen ole, vaan opettajan on kyettävä luomaan se oman toimintansa avulla, lähinnä avoimen kommunikaation ja välittömän vuorovaikutuksen kautta. (Aittola ym.1994, 480)

6. Koulutuksen muuttunut merkitys

Koulutuksen merkitys rakenteistuu yhteiskunnallisen ajan ja tilanteen mukaan. Koulutuksen antama lupaus työhönsijoittumisesta on muuttunut. Aikaisempi yhteiskuntaan pysyvän työsuhteen kautta sosiaalistuminen on monen nuoren kohdalla korvautumassa epävakauden yhteiskuntaan (työmarkkinoihin) kiinnittymisellä. Tänä päivänä koulutus ei ole vain ammatillinen ura, eikä se määritä pelkästään nuoruutta. Koulutus on entistä enemmän keino pysyä ja säilyttää asema työmarkkinoilla. (Suikkanen, Linnakangas & Karjalainen 1999,50-51) Yksilöille koulutuksen merkitys on konkretisoitunut elämän sujumisena ja sen laatuina, siinä, miten yksilöt ovat pystyneet hankkimaan ja käyttämään koulutusta ja toteuttamaan itseään. (mt.,63)

Koulutus voidaan nähdä kulttuuritoimintana. Se saa merkityksensä siitä, miten se auttaa ihmisiä rakentamaan elämänsä ja elämäntapaansa. Koulutuksen merkitys tai merkityksettömyys ilmenee siinä, miten kouluttautuneet kykenevät käyttä-

mään oppimaansa omassa elämässään ja yhteisössään, kuten esimerkiksi perheessä, työpaikalla, harrastuksissa ja luottamustoimissa. (Antikainen 1998,194) Kaikkinaisen kilpailun sijasta koulun asia olisi Uusitalon (1991) mukaan nähdä ne myönteiset mahdollisuudet, joita kaikkialle levittyvien tietosirpaleiden olemassaolo tarjoaa. Koulun haaste onkin hänen mukaansa oppia käyttämään hyödyksi hajanaista eri lähteistä saatavaa tietoa oppilaiden kokonaisvaltaisessa opetuksessa.

Koulutus on nyky-yhteiskunnassa välttämätön. Sen myötä hankittu ammatti ja saavutettu osaaminen määrittävät keskeisesti yksilön elämää ja ilman koulutusta on entistä vaikeampi pärjätä. Tästä huolimatta koulutus tarjoaa lähinnä mahdollisuuden sijoittua työmarkkinoille. Koulutuksen ohella oleelliseksi on muodostunut taito ennakoida ja sietää epävarmuutta, jolloin koulutuksen merkityskään ei näy pelkästään suhteessa työn vaatimuksiin, vaan myös suhteessa elämänselviin sujuvuuteen, sen muuttuviin tilanteisiin. (Suikkanen ym.1999,83) Koulutus näyttää olevan tärkeä tekijä selitettäessä työmarkkinoilla pärjäämistä lähinnä pitkällä aikavälillä (Nyyssölä 1997). Syrjäytyminen työmarkkinoilla ja syrjäytyminen taloudellisesti ovat muita selvemmin vähän koulutusta saaneiden ongelma.(Suikkanen ym.1999,183)

Aittolan (1998,174) mukaan myöhäismodernissa yhteiskunnassa nuorilta edellytetään joustavuutta, kommunikatiivisuutta ja kykyä toimia erilaisissa ryhmätilanteissa. Valmiit tietosisällöt ja rutiininomaiset toimintamallit eivät välttämättä ole enää hyödyllisiä, vaan nuorilta edellytetään kompleksisten ja muuttuvien tilanteiden hallintakykyä. Näitä nuoret oppivat yhä enemmän koulun ulkopuolelta. Koska nuoruus on yksilöllistynyt ja myös yhteiskunnallistunut, johtaa tämä muutos Hoikkalan (1993) mukaan siihen, että nuori ei enää katsokaan maailmaa koulutuksesta käsin, vaan koulutusta maailmasta käsin. Koulutukselle on tullut uusia haasteita.

Tapio Aittolan (1992) mukaan ei enää voida puhua opiskelusta selvärajaisena elämänvaiheena. Ura rakentunee siis entistä vähemmän sellaisista kiinteistä piirteistä, joita mm. vaiheteoriat edustavat. Koulutuksen legitimizeerikriisin jälkeen keskeiseksi onkin noussut kysymys, uskotaanko koulutukseen enää tilanteessa, jossa sekään ei takaa työllistymistä. Nuoret tuntuvat vastaavan Kanervan (1997) mukaan tähän kysymykseen eri tavoin: osa tarrautuu koulutukseen lähes epätoivoisesti ja osa käyttää

sitä kilpenään perustellessaan haluttomuuttaan hankkia peruskoulun jälkeistä jatkokoulutuspaikkaa.

6.1 Yksilön suhde koulutukseen

Koulutus merkitsee Turusen (1989) mukaan ihmisen käsittelyä tiettyjen tavoitteiden suunnassa. Hirsjärven (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 40-41) määritelmän mukaan koulutus on järjestelmällistä ja organisoitua ja usein kiinteisiin tavoitteisiin tähtäävää. Se on periodimaista ja sillä on alku ja loppu. Koulutus tapahtuu usein instituutioissa ja sitä antavat ammattipedagogit. Kasvatuksesta koulutus eroaa siinä, että sen tuotoilla – todistuksilla ja arvosanoilla – on vaihtoarvoa, mutta ei välttämättä käyttöarvoa kuten kasvatuksella yleensä.

Yhteiskunnan muutos on myös merkinnyt sitä, että objektiivisesti koulutuksen merkitys elämänculussa ja erityisesti sosiaalisten roolien ottamisessa ja tekemisessä on kasvanut. Sen sijaan yksilöiden subjektiivisissa kokemuksissa ei ole tapahtunut vastaavaa muutosta. Eräät tutkijat jopa raportoivat, ettei koululaisten keskuudessa elämäkerroissa esiinny koulua varsinaisessa kasvattavassa ja opettavassa tehtävässä lainkaan. Koulutuksesta on siis tullut väline, joka on tavaran kaltainen ja jolla on vaihtoarvoa. (Antikainen 1998,184) Engeströmin (1987) väitöskirjan mukaan voidaan oppilaiden toimintaa kutsua toiminnan välineellisen motiivin perusteella koulunkäyntitoiminnaksi oppimistoiminnan sijaan.

Antikaisen (1998,200) mukaan ihmiset suhtautuvat koulutukseen ja käyttävät koulutusta eri tavoin historiallisen ja yhteiskunnallisen tilanteen sekä oman elämäntilanteen mukaisesti. Koulutus voi merkitä esim. elintaso, yhteisyysuhteita tai itsensä toteuttamista kontekstin ja tilanteen mukaisesti. Aktiivisina olentoina ihmiset käyttävät koulutusta tilanteen edellyttämällä tavalla eivätkä suinkaan niin kuin heidän virallisesti odotetaan tekevän. Toisin kuin funktionalistisessa sosiologiassa oletetaan, koulutuksella ei Antikaisen (1998) mukaan ole yhtä tai yksiä muuttumattomia merkityksiä. Esimerkiksi tietyissä elämänculun siirtymissä tai suoranaississa kriiseissä koulutuksen merkitys saattaa tutkimustulosten mukaan muuttua ja korostua. Koulutus ja ammatinvalinta voivat olla myös valikoitumisen seurausta, mutta ne voi-

vat olla yhtä hyvin esimerkkejä ”oman elämän” ohjaamisesta (Tuomi & Elämäkulturyöryhmä 1999,13).

Vaikka käsitys, että vain kouluttautumalla pääsee elämässä eteenpäin, on yhteiskunnassamme vahva, ihmisten usko koulutukseen on jossain määrin vähentynyt työttömyyden kasvun myötä. Kun sellaiset henkilöt, joiden koulutustaso on matala, ovat kokeneet mahdollisuudet tilanteensa parantamiseksi heikoiksi, myös motiivi hankkia koulutusta on ollut vähäinen. Sen sijaan hyvin koulutettujen koulutususkon on säilynyt vahvana ja he mieltävät koulutuksen arvokkaaksi henkiseksi pääomaksi. (Silvennoinen & Klas 1996,69) Jos yksilön koulutuksellinen tilanne on ristiriidassa yhteiskunnassa vallitsevien ihanteiden kanssa, eli jos hänellä ei ole koulutusta tai se on vähäistä, hän voi kokea asemansa vaikeaksi. Varsinkin, jos yksilö on hyväksynyt vallitsevat koulutusihanteet, tilanne aiheuttaa paineita ja huonommuudentunteita. Niille, jotka pikemminkin väheksyvät koulutuksen merkitystä, tilanne on helpompi sietää. (Kallunki & Kangaskesti 1997,75)

Nuorten liikkumista koulutus- ja työmarkkinoilla ohjaavat myös rakenteelliset ja yksilölliset tekijät. Rakenteellisia tekijöitä ovat muun muassa sijoittumismahdollisuudet (paikallisille) koulutus- ja työmarkkinoille (vrt. Puumalainen 1999,314), harjoitettava kansallinen koulutus- ja työmarkkinapolitiikka sekä kansallinen taloudellinen tilanne. Yksilöllisiä tekijöitä ovat esimerkiksi nuorten opiskeluun ja työssäkäyntiin liittyvät prefenssit, perheen sosioekonominen asema, sukupuoli, aiempi koulumenestys ja vertaisryhmien merkitys nuoren päätöksenteossa. (Käyhkö & Tuupainen 1997) Käsitys koulutuksen vaikutuksesta työllistymiseen vaikutti Sirpa Martin (1999) haastattelututkimuksen mukaan keskeisesti siihen, hakeutuiko nuori koulutukseen vai ei. Koulutuksen ulkopuolelle jättäytyminen saattoi Martin (1999) mukaan olla myös tietoinen valinta. Tällöin työttömyys koettiin mahdollisuutena keskittyä ”omiin juttuihin”.

Koulutuksen vaikutukset elämäntulkkuun voivat ilmetä moniulotteisina. Samalla kun koulutus luo erilaisuutta yksilöiden elämään, se jäsentää aikuisuuteen siirtymisen ikävaihetta ja muovaa nuorten kokemuksia. Koulutuksen yleinen merkitys yksilön elämäntulkussa riippuu yhteiskunnan koulutusrakenteesta ja koulutuksen yhteiskun-

nallisista tehtävistä. Koulutuksen yhteiskunnalliset merkitykset tulevat esiin siinä, miten yksilöt käyttävät koulutusta elämänsä rakentamiseen ja mikä merkitys koulutuskokemuksilla on yksilön minuuden tuottamisessa ja muodostumisessa. (Kauppila 1996) Koulutuksen objektiivisen merkityksen lisääntymistä ei Kauppilan (1996) mukaan ole kuitenkaan seurannut koulutuksen subjektiivisen merkityksen lisääntyminen.

Nykyinen koulutusjärjestelmä ohjaa Suikkasen (1997,166) mukaan kuitenkin työvoimaa kuvitteellisille työmarkkinoille ja tästä seuraa monia kauaskantoisia vaikutuksia koulutuksen sisältöön, laajuuteen ja muotoon. Koulutuksen yhteiskunnallisen järjestämisen tavoitteena ovat ensisijaisesti olleet kollektiivisesti määritellyt tarpeet ja tavoitteet, joihin yksilöiden on täytynyt sopeutua ja löytää oma paikkansa. Nuoret ovat myös varsin hyvin tiedostaneet kouluttautumiseen liittyvän strategisen pelin; hakijan ympäristö ei ole koskaan staattinen, vaan muotoutuu toisten samaan tapaan laskelmoivien toimijoiden ”siirroista” (Ahola & Nurmi 1998,57)

Osa omaa tulevaisuuttaan ja omia koulutusvalintojaan miettivistä nuorista hakeutuu Martin (1999) artikkelin mukaan summittaisesti johonkin koulutukseen kunnes omat suunnitelmat ovat selkiytyneet tai kunnes ensisijaisesti haluttu koulutuspaikka avautuu. Tämä kostautuu opintojen keskeyttämisenä ja koulutuksen tuloksellisuuden laskuna. Osa nuorista jää miettimään koulutuksellisia valintojaan ja tulevaisuuttaan ”kymppiluokalle” tai lukioon. Osa pyrkii työelämään ilman ammatillista koulutusta. Toiset pitävät ”välivuoden” toivoen saavansa töitä tai miettivät koulutuksellisia valintojaan työttöminä työnhakijoina. Haluan tässä kuitenkin tehdä eron koulu- ja koulutuskielteisyyden välille. Kouluun negatiivisesti suhtautuva oppilas ei välttämättä ole koulutushaluton. Tutkimusten (mm. Komonen 1999) mukaan nuoret eivät sulje kokonaan pois mahdollisuutta hankkia koulutusta, jos se tapahtuu heidän ehdoillaan, heidän tarpeistaan käsin. Näiltä osin oppisopimuskoulutuksen kaltainen, työn kautta tapahtuva oppiminen näyttäytyy näille nuorille houkuttelevana vaihtoehtona.

6.2 Nuorten suhde kouluun postmodernissa yhteiskunnassa

Nuorten ja koulun suhde on muuttunut: maailmaa ei tarkastella niinkään koulun antamien välineiden avulla vaan nuoret arvioivat koulua maailmasta käsin ja sen antamien mallien läpi. (Laine 1999,117) Nuorison ja koulutuksen välisen suhteen kehittymisestä voidaan tiivistetysti luonnehtia seuraavasti: koulun (ja kodin) merkitys sosialisatiolaitoksina vähenee ja kulttuuriteollisuuden tuotteet astuvat osittain niiden tilalle (Jokinen 1989,49). Nuoria koskettaa erityisesti kaksi aikakauden prosessia, joiden työstäminen on käynnissä erilaisilla areenoilla: yksilöllistyminen ja globalisoituminen. (Beck 1995)

Koulu on nykyisin menettänyt oppimiseen ja tiedonvälitykseen liittyvän monopoliasemansa, sillä nuorten muut elämänpiirit näyttävät tulleen yhä merkittävimmiksi oppimista aikaansaaviksi tekijöiksi ja ne myös kiinnostavat enemmän kuin typerältä tuntuva koulu. (Aittola & Pirttijärvi 1996,49) Koulu ei ole myöskään riittävästi ottanut huomioon myöhäismodernin nuoruuden muuttuvia toimintaympäristöjä ja yhä moniulotteisemmaksi käyvää sosiaalista todellisuutta. Sähköiset mediat, vapaa-ajan harrastukset, työssäkäynti, kuluttaminen ja vertaisryhmät jäsentävät nuorten elämää yhä merkittävämmiin.

Koulutustutkimuksissa on havaittu, että nykyisille hyvinvoinnin sukupolville koulutus on muuttunut itsestään selvyudeksi ja nuorten elämän kannalta keskeiset elämänsisällöt ovat koulutuksen ulkopuolella. Tätä on tulkittu siten, että koulu on muuttunut jo niin institutionaaliseksi ympäristöksi, että yksilön kannalta merkittävät oppimiskokemukset puuttuvat sieltä (esim. Kauppila 1996). Merkittävät oppimiskokemukset ovat Laineen (1997) mukaan elämäntapahtumia, joihin liittyy muutoksen elementti. Ne ovat jotain, joka poikkeaa normaalista, rutiininomaisesta tai institutionaalisesta elämäntapasta. Niiden kautta saavutetaan toiminnan ja työn kautta jokin luova tuotos saa aikaan merkityksellisen kokemuksen.

Kauppilan (1995) mukaan erityisen merkillepantavaa on koulutuksessa olevien nuorten elämäkerroissa koulutukselle annetut itsestään selvät ja monesti myös negatiiviset merkitykset; koulutusta ei välttämättä pidetä oman elämäntapansa kannalta keskei-

senä. Tällä hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvella koulu näyttäytyy liian usein ajankuluttamispaikkana. Koulutukseen motivoituminen perustuu usein vain lupaukseen sosiaalisesta noususta, jota samalla hillitsee kokemuksellinen tietoisuus, että tutkintojen arvo on laskenut. Tutkintojen jälkeen pysyvän tilapäisyyden olosuhteissa odottaa opintolainan takaisinmaksu ja yhä useammin työttömyys. (Kauppila, Käyhkö & Tuupainen 1995,29)

Volasen (1991) suorittaman tutkimuksen mukaan yhdeksäntoistavuotiaista 80% tuntee, että juuri koulutus, ammatin hankkiminen, taloudellinen toimeentulo ja hyvinvointi ovat niitä asioita, joista keskustellaan ystäväpiirissä. Nuoret hahmottelivat tulevaisuuden tavoitteekseen kansalaisuuden, jossa oman elämän eläminen ja sen ehtojen asettaminen oli etusijalla. Pojat korostivat tyttöjä enemmän tulevan ammatinsa palkkausta. Työille tärkeää oli taas ihmisten kanssa työskentely.

Oppiminen ja uusien asioiden omaksuminen ovat nuorille tärkeitä mutta se, miten tietoa tunnilla välitetään, on useissa tutkimuksissa kriittisen arvioinnin kohteena. Viesti on selkeä: hyvällä oppitunnilla oppii jotakin, huono on vastaavasti sellainen missä ei opi mitään. Henkilökohtainen oppimiskokemus on oppilaiden mielestä valinnanvapautta, yksilön autonomiaa ja onnistumisen elämyksiä ilman pakollista käsikyn tai kaavamaisen mallin noudattamista. Oman ennako-odotuksen tai havainnon muuntuminen ja siitä vapautuminen, erityisesti osaamattomuuden tai tajuamattomuuden voittaminen liittyy myönteisiin oppimiskokemuksiin. Oppilaat odottavat oppitunneilta elämyksellisyyttä ja kommunikatiivisuutta. (Laine 1999)

Yhteiskunnallisen ja kulttuurillisen ilmaston muutokset tuntuvat myös koulussa, sillä nuoret tuovat aina omat tapansa ja ilmaisumuotonsa mukanaan kouluun. Nämä muutokset eivät välttämättä näy selkeästi koulun arkipäivässä: samat toiminnot, rutiinit ja säännöt ohjaavat koululaisten ja oppilaiden toimintaa. (Aittola 1998,175) Koulua kuvataan nuorille tehdyissä tutkimuksissa metaforin tehdas, pakkotyölaitos tai eläintarha (esim. Gordon, Lahelma & Tolonen 1995; Laine 1995). Vaikka Gordonin ym. (1995) tutkimuksessa tyttöjen ja poikien metaforissa on sävyeroja, silti sekä tytöt että pojat esittävät negatiivisia metaforia. Gordonin (1999) mukaan on mielenkiintoista, että erityisesti sopeutuvat ja hyvin menestyneet keskiluokkaiset tytöt

saattavat esittää hämmästyttävän kriittisiä käsityksiä koulusta, vaikka oppitunneilla tätä on vaikea huomata. Kuitenkin Korhosen ym. (1998,106) tutkimuksen mukaan tästä kaikesta negatiivisuudesta huolimatta vaikuttaa siltä, että enemmistö nuorista on terveellä tavalla tyytyväisiä, itseensä ja tiedostaa koulunkäynnin tärkeyden (Korhonen, Helminen & Lautinkari 1998).

Koulun nuoret kokivat Aittolan (1997) mukaan ”nippelitietoa” jakavana tylsänä paikkana, jossa silti voi oppia myös jotain hyödyllistäkin. Tärkeimpinä kouluun liittyvinä taitoina korostuivat kielitaito, lukemaan oppiminen, sosiaaliset vuorovaikutustaidot, kirjoittamaan oppiminen ja laskemaan oppiminen. (Aittola, Koikkalainen & Vaherva 1997,177-178) Näiden taitojen ohella mainittiin esseiden kirjoittamisen oppiminen, puukäsitöiden tekeminen esiintymistilanteet ja tilanteiden ”koodaaminen”. Monet korostivat myös yleissivistystä sekä tietoisuutta oman tietämyksen rajallisuudesta ja kulttuurin tuntemuksen lisääntymistä kielen opiskelun välityksellä. Taitojen ja toimintakompetenssien lisäksi nuoret kertoivat oppineensa myös arvostuksia ja itsekuria. (Aittola 1998,178) Sosiaalinen toiminta korostui enemmän tyttöjen kuin poikien vastauksissa. Samoin laajan yleissivistyksen saaminen esiintyi hieman useammin tytöillä kuin pojilla. (Aittola & Pirttijärvi 1996,49-51)

Mäki-Kulmalan (1993) väitöskirjatutkimuksen mukaan vetäytyvien vastustus tai vastenmielisyys koulua kohtaan liittyi epävirallisiin, varsinaisen opetusaineen ulkopuolisiin asenteisiin, joihin koulussa törmäsi. Niihin ei törmätty vielä lapsuuden aikana, peruskoulun ala-asteella. Nuoruusiässä koulun merkitys kuitenkin muuttui. Koulu oli tällöin paikka, jossa nuoren oli pakko alkaa tietoisemmin ajatella itseään suhteessa muihin ihmisiin.

Nuoret eivät siis ole haluttomia oppimaan, näin on todettu monessa tutkimuksessa, mutta he ovat kriittisiä tavalle ja muodolle, jolla koulussa tietoa välitetään. Laineen (1997) mukaan näyttäisi siltä, että oppimiseen pitäisi liittyä emotionaalista, regressiivistä ainesta, eteenpäin suuntaavan rationaalisen progressiointressin lisäksi. Valmiina annostellut paketit eivät läpäise nuorten ”kiinnostuneisuussuodatinta”. Henkilökohdainen kiinnostavuus edellyttää myös pitkälle menevää asian subjektivointia.

Kysymykseen tulee jotain sellaista, joka yhdistää yksilön kokemuksellisuuden, sosiaalisen kontekstin ja toiminnallisuuden.

Thomas Ziehen (1991) mukaan koulussa uusien asioiden opettamisessa pitäydytään aivan liian usein opetussuunnitelman mukaiseen rationaalisuuteen ja unohdetaan mielihyvän kokemiseen tarvittavien regressiivisten elementtien olemassaolo. Regressiivisten elementtien unohtaminen johtaa siihen, että regressiivisyys tulee luokkaan ”häiriökäyttäytymisenä”. Oppitunneille osallistumisesta oppilas saa vain salaista mielihyvää – joko sabotoimalla sen kulkua tai alistumalla rituaaliin kelminä tai kiihijänä. Paul Willis (1984) kuvaa tätä tapahtumaa osuvasti ”naurujen hankkimisena” ja koulun toimintarutiinien murtamisena. Progressiointressien mukainen toiminta suuntautuu tällöin erilaisiin kujeisiin, häirintään ja tyhjiin neuvotteluihin, joilla oppilaat pyrkivät katkaisemaan rutiininomaisen oppitunnin yksitoikkoisen kulun.

Oppilaat olettavat erityisen hiljaisen ja tunnollisen oppilaan edustavan ihanteellista oppilasta. Tämän vaateen tulkitaan tulevan opettajien ja virallisen koulun taholta. Mölyäminen ja puhuminen saattaa jatkuessaan aiheuttaa huonon maineen. Oppilaskulttuurissa hiljaisuus voi tuottaa ”hiken”, ”hikarin” tai ”hikipingon” maineen. Vaikka hiljaisen oppilaan suosio vaihtelee kouluittain ja luokittain, pääsääntöisesti hiljainen ja menestyvä oppilas ei ollut suosittu oppilaiden keskuudessa: monesti ”hikarin” maineen saaneen katsottiin miellyttävän opettajia liikaa, tai koulun ylipäättään merkitsevän liikaa heidän elämässään. (Tolonen 1999) Tämä koulussa pärjääminen taas ei näytä olevan poikien keskuudessa erityisen suosittua (vrt. Willis 1984). Koulumenestys ei erottanut tyttöryhmiä samalla tavoin kuten poikien ryhmiä: samassa ryhmässä saattaa olla koulumenestykseltään hyvin erilaisia tyttöjä. (Tolonen 1999,146)

Tilalliseen praxisuuteen koulun sisällä liittyvät oleellisesti myös aika-tilapolut. Niillä tarkoitetaan oppilaiden siirtymistä ja asettumista koulurakennuksen sisällä tietyin selkeästi määritellyin tavoin. Koulun säännöt ja lukujärjestykset määrittelevät selkeästi missä paikassa ja mihin aikaan kunkin opiskelija tulee olla. Tällöin oikea tila voi olla jonain toisena ajankohtana väärä tila. Uusien oppilaiden saapuessa kouluun näitä aika-tilapolkuja opetetaan opiskelijoille siten, että tilankäytön rutiinit muodostuisivat

mahdollisimman nopeasti. (Gordon 1999) Yhdeksäsluokkalaisten jo odotetaan tietävän nämä aika-tilapolut ja liikkuvan niillä sujuvasti ja oikea-aikaisesti. Ne, jotka eivät vielä yhdeksänteen luokkaan mennessä ole oppineet näitä aika-tilapolkuja, leimautuvat usein häiriköiksi tai kouluhaluttomiksi ollessaan väärässä paikassa väärään aikaan.

Koulu on areena, jossa nuoret kohtaavat toisiaan. Koulusta on tullut nuorille myös yhä välineellisempi. Niinpä he pitivät koulunkäyntiä jatko-opintojen kannalta tarpeellisena, vaikka se tuntuikin usein merkityksettömältä ja tylsältä, etenkin kun nuoret tiesivät, etteivät koulutodistukset pystyneet enää takaamaan turvallista työuraa, vaan toimivat pikemminkin välttämättöminä todistuksina myöhempiä koulutusasteita tai työelämää varten. (Aittola 1998,178) Nuorten koulunkäyntiä motivoivat etupäässä jatko-opinnoissa menestyminen, minkä vuoksi lukiota arvostettiin myöhemmille opinnoille pohjaa antavana instituutiona. (Aittola & Pirttijärvi 1995,49-50) Koulua on kuitenkin käytävä, koska on pakko, vaikka se olisi merkityksetön sinänsä nuoren elämässä.

Koulu ei ole myöskään koskaan aikaisemmin ollut jäsenilleen subjektiivisen kokemuksen tasolla yhtä raskas kuin nykyään. Koulu ei tietenkään välttämättä ollut ennen sen ”parempi”, mutta koulun asema on kulttuurillisesti, yhteiskunnallisesti ja yksilöllisesti muuttunut. Sitä ei enää koeta samalla tavalla itsestään selvänä ja luonnollisena järjestelmänä. (Aittola ym. 1991,12) Koulun asema luonnollisena, normaalina, on joutunut opettajien ja oppilaiden henkilökohtaisen sisäisen maailman puntaroinnin kohteeksi ja vanhan koulun autoritaarinen pakko ja kurinalaisuus tuntuvat tämän päivän näkövinkkelistä varsin vierailta. (Ziehe 1991,77-116) Sirosen mukaan (1992, 11-12) koulun toimia ympäröinyt sädekehä eli ”aura” on peruuttamattomasti kadonnut ja paljastanut sen, että koulu on vain koulu eikä juuri muuta. Nykyisin voidaan jo puhua koulutuksen uskottavuuden kriisistä, josta usein käytetään myös nimitystä legitimaatiokriisi. Yhä useamman yhteiskunnallisen intressiryhmän luottamus koulun kykyyn vastata yhteiskunnan haasteisiin horjuu. (Miettinen 1990,156)

Kulttuurinen muutos ei näy selvästi koulun arkipäivässä: samat perinteiset toiminnot, säännöt ja rutiinit täyttävät koululaisten ja opettajien elämää. Koulun toimintaa ohjaavat säännöt, organisaatiomuodot ja rituaalit tuntuvat tyhjiltä kuorilta, joita pidetään yllä, kun muutakaan ei ole näkyvissä. Näin jatketaan, vaikka harva on innostunut. Eikä asiasta viitsi pahemmin keskustellakaan. Kulttuurinen muutos onkin Aittolan ym. (1991) mukaan lähes huomaamaton tapahtuma. Koulun sädekehän haihtumisen jälkeensä jättämää tyhjiötä ei Sirosen (1992,9-14) mukaan voida täyttää millään didaktisella erityistoimenpiteellä, vaan tilalle on tullut pitkävetisyyden, raskituneisuuden ja tympääntyneisyyden tunne, joka on vallannut sekä opettajat että oppilaat.

Koulumaailmassa sosiaalisen tilan määrittelyssä opettaja saa määrittelijän, ehdonasettajan ja toiminnan käynnistäjän roolin. Hänellä on sosiaalisen tilan suomisen avain ja valta käyttää sitä. Oppilaan määrittelyvalta sosiaalisen tilan suhteen on alisteinen opettajaan nähden. Oppilas reagoi, vastaa tai määrittyy suhteessa opettajien tekoon, olemassaoloon ja habitukseen, jää odottamaan opettajan aloitetta. Koulun institutionaalinen sosiaalinen tila määrytyy opettajan kautta, oppilaat eivät ole sosiaalisen tilan ensisijaisia tai aktiivisia rakentajia. (Laine 1999,121) Oppitunti saattaa muistuttaa erehdyttävästi rituaalia, jota toistetaan määrytyin väliajoin. Opettaja puhuu ja kysyy, oppilaat vastaavat kysymyksiin.

Tämä opettajien ajan ja tilan kontrollointi ts. järjestyksen pitäminen tekee koulupäivästä monille opiskelijoille niin raskaan tuntuisen (Gordon 1999,107). Peter Woods (1990) toteaa koulujen olevan täynnä sekä naurua ja nuorten energiaa, että kilpailua, stressiä ja pitkästyistä. Niin opiskelijat kuin opettajatkin tekevät parhaansa saadakseen omat toiveensa ja päämääränsä integroitua koulun järjestelmään, joka asettaa niille sosiaalisia ja kulttuurillisia rajoituksia.

Kulttuurinen epävakaisuus tulee Thomas Ziehen (1991,161-171) havaintojen mukaan erityisen hyvin näkyviin tapakulttuurin informaalistumisena, oppilaiden ja opettajien uupumuksen tunteena ja ”näkyttömän motivointityön” lisääntymisenä. Tämä kriisi ilmenee Reijo Miettisen (1990,156) mukaan juuri työrauhaongelmina, oppilaiden pinnaamisena, koulun lopettamisena kesken, vastarintana, välinpitämättömyytenä,

opettajien motivaatio-ongelmina ja vanhempien tyytymättömyytenä siihen, mitä koulussa opetetaan. Kriisin ydin on vastaamattomuus koulutusjärjestelmän ja ympäristön välillä.

Koulua ympäröivän yhteiskunnallisen ja kulttuurisen ilmaston muuttuminen näkyy myös koulussa. Ennen opettaja saattoi luottaa auktoriteettiasemaansa, eikä sitä, kuten kouluakaan, juuri kyseenalaistettu. Opettajan asema oli tavallaan jo ennakkoon valmisteltu ja hän oli yksinkertaisesti opettaja, jota oli toteltava. Nykyään on toisin, sillä opettajan on itse omalla toiminnallaan lunastettava auktoriteettiasemansa. Auktoriteetin ilmaisjakelun ajat ovat ohi, ainakin oppilaiden kokemusten tasolla. Auktoriteettikeskeisyys ja siihen liitetyt merkitykset eivät enää saa oikeutustaan ympäröivästä yhteiskunnasta. (Aittola ym. 1991, 12)

Koulun ja oppilaiden välillä voidaan nykyisin puhua institutionalisoitumisen ja subjektivoitumisen ristiriidasta. Toisaalta koulu hallinnollisena apparaattina omine lopputtomine säännöksineen ja normistoineen, ja toisaalta on muuttunut kulttuuri-nen tilanne, jossa oppilaiden omat subjektiiviset tarpeet ja toiveet ovat tulleet ennen näkemättömän tärkeiksi. Tapa, jolla oppilaat nykyään havainnoivat ja arvioivat koulua on kokonaan toisenlainen kuin ennen: symbolinen todellisuus on peruuttamattomalla tavalla muuttunut aikaisempaa yksilöllisemmäksi, joustavammaksi ja monitulkintaisemmaksi. (Aittola ym. 1994,477) Koulujen sosiaalinen tila kutistuu, ja oppilaiden näkökulmasta esineellistyminen näkyy lisääntyneinä suoritusvaatimuksina, oppiennätyksinä ja psykologisoitina (Ziehe 1991,97-106; Aittola ym. 1991).

Koulu ei ole myöskään havainnut tiedollista ja kulttuurillista jälkeenjääneisyyttään. Se pyrkii jatkamaan ikään kuin mitään ei olisi tapahtunut sitä ympäröivässä maailmassa, tai turvautuu korkeintaan näennäisiin uudistuksiin. Koulutyöskentely rakentuu edelleen sille, että kaikki nuoren kannalta tarpeelliseksi katsotut tiedot ja taidot sisällytetään opetussuunnitelmiin ja opetetaan opettajajohtoisesti erikseen määriteltyjen oppiaineiden tunneilla. Opettaja ja oppilaat eivät itse pysty vaikuttamaan siihen mitä ja miten koulussa todella opitaan. Koulun arjesta ei oikein voi tulla muuta kuin rutinoitunutta ja uuvuttavaa. (Aittola ym. 1991,13-14) Kouluoppimisen erityislaatu

on Miettisen (1990) mukaan seurausta koulun ja koulutekstin irtautumisesta tiedon yhteiskunnallisesta käytöstä ja ihmisten elämästä.

Miettisen (1990) ja Volasen (1991) mukaan perinteinen luokkahuoneopetuksen malli on kouluinstituution rakenteeseen ankkuroitunut toimintatapa - ja siksi äärimmäisen pysyvä. Luokkahuoneeseen kohdistuva tutkimus osoittaa, että perinteinen luennointiin ja kyselyyn ja oppilaiden passiivisuuteen perustuva ”opettajakeskeinen” oppitunnin malli tuntuu olevan erittäin pysyvä opetuksen muoto. Se tuntuu uhmaavan vuosikymmenestä toiseen kaikkia uudistamisyrityksiä. Tämä vallitseva luokkaopetuksen malli pitää yllä kouluoppimista - koulutekstin muistamis- ja uudelleentuottamistoimintaa. Tämä tarkoittaa nuorten omien sanojen mukaan ”nippelitiedon” opettelemista. Se on Miettisen (1990) mukaan tulosta kouluinstituution eristymisestä yhteiskunnan muusta toiminnasta ja työstä.

Rationalisoidun opetustyön kehitys on vahvistanut ja syventänyt tätä kouluoppimista tekstin ja irrallisen tietoaineksen muistamis- ja uudelleentuottamistoimintana. Oppimisen kohteeksi on muodostunut oppimateriaalin mieleen painaminen ja muokkaaminen. Sen motiivina on kokeista ja tenteistä selviäminen ja hyvien arvosanojen saaminen. (Miettinen 1990,204) Opetus on perinteisesti perustunut Miettisen (1990) mukaan kieltojen pedagogiikkaan eli siihen, mitä lapselle ”ei saa opettaa”. Tämä on vuorostaan tukenut rationalisoituun opetustyöhön liittyvää pyrkimystä opettaa pirstoutunutta ”ymmärrettävää” faktatietoa. Kun käsitteet eliminoidaan jo varhain oppiaineksesta, ei oppilaille periaatteessa jää jäljelle muuta mahdollisuutta kuin painaa mieleen kuvailevia tietoja. Käsitys luonnollisesta kehityksestä onkin Miettisen (1990) mukaan paitsi tieteellisesti kiistanalainen myös käytännössä kestämaton pohja koulun ja opetustyön kehittämiseksi. Se ei voi johtaa muuhun, kun tähän mihin on tultu. Opettajajohtoinen ja irrallista faktatietoa käsittelevä opiskelu on kuin itseään kiristävä silmukka, joka pysyy koossa vain jo kysymys-vastaus kierre on riittävä tiheä (Volanen 1991,229).

Koulun yhteisöllisyys perustuu viimekädessä pakkoon. Oppivelvollisuus on saattanut Laineen (1997) mukaan eri yhteiskuntaluokista ja kulttuurista peräisin olevat samanikäiset lapset ja nuoret yhteen. Mukautuminen tähän ulkopuoliseen pakkoon on

hankittu vuosikymmenten saatossa suostuttelun, kurin ja kuuliaisuuden avulla. Jopa niin, että koulu on yhteisöllisenä muotona itsestäänselvyys, annettu tosiasia. Toisaalta se on edellyttänyt sopeuttamista välttämättömyyteen, mutta samanaikaisesti se on usein ideologisesti esitetty nuorten vapaaehtoiseen oppimishaluun perustuvaksi, luonnolliseksi asiaksi.

Yhteisöllisyyden tuottaminen koulun arkipäivän kulttuurisina käytäntöinä on jäänyt vähemmälle huomiolle. Laineen (1997, 140-141) mukaan yksilöllistä suoriutumista ja kilpailua edistävänä koulu on helposti palautunut yksilöiden ominaisuuksiksi, taipumuksiksi ja kyvyiksi. Se on peittänyt näkyvistä yhteiskunnallisen valikointitehtävän ja sen mukaiset sosiaaliset suhteet koulussa. Koulun rakenne, jossa opettaja-auktoriteetti välittää tietoa, kontrolloi opetusta ja arvostelee oppilaiden kehitystä, perustuu epäsymmetriselle valtasuhteelle. Se on merkinnyt opettajan ja oppilaan välisen tiedonjaon, kommunikaation ja vuorovaikutuksen yksisuuntaisuutta. Tämä on lisännyt koulun hierarkkisuutta.

Koulun perusorganisaatio - iänmukaiset luokat, opettajakeskeinen didaktiikka, keskusjohtoisesti määrätty opetusohjelma, koulun hierarkkinen järjestelmä, tarkat käyttäytymissäännöt - on heijastunut lineaarista, mekaanista ja determinististä näkemystä opettamisesta ja oppimisesta. Nämä ovat Uusitalon (1991,32) mukaan teollisen tuotantotavan rationaliteettiin sitoutuneita arvoja eivätkä välttämättä enää sovi jälkiteolliseen informaatioyhteiskuntaan.

Suikkasen (1997,178) mukaan koulutuksen tarjonta tulisi vaihtua yksilöiden oman vastuullisuuden kentäksi ja koulutuskysynnän hallitsevuudeksi. Koulutus ei olisi enää valmistautumista työmarkkinoille vaan valmistautumista elämään palkkatyön rajallisissa olosuhteissa. Koulu luottaa myös yksiselitteisesti koulutettavien omiin kokemuksiin ja koetun koulutustarpeen muodostukseen. Koulu vastaa siitä, mitä koulutettava ostaa. Koulutettavalle koulutus avautuu markettina, jossa saa valita erilaisia nyyttejä omiin ostoskäryihin. Koulutuksellinen tasa-arvoisuus joutuu koetukselle. (Volanen 1991,226)

Anna-Liisa Lämsä (1996) laatiman tyypittelyn mukaan oppilaat voidaan jakaa koulutodellisuuden havainnoinnissa neljään tyyppiin: sopeutujiin, vetäytyjiin, aktiivisiin vastustajiin ja menestyjiin. Sopeutujat, joita suurin osa oppilaista Lämsän (1996) mukaan yleensä on, eivät juurikaan koe voivansa vaikuttaa siihen, mitä koulussa tehdään. He eivät tosin välttämättä edes halua vaikuttaa tai pidä vaikutusmahdollisuuksia tarpeellisena, vaan ainoastaan tekevät sen, mitä pitää tehdä, koska kokevat, että se on heidän velvollisuutensa, ja koska he haluavat täyttää ympäristön odotukset. Sopeutujien omat tavoitteet eivät yleensä poikkea ratkaisevasti koulun yleisistä tavoitteista, mistä syystä he yleensä sietävät koulua.

Lämsän (1996) mukaan myöskin vetäytyjät pitävät omia vaikutusmahdollisuuksiaan vähäisinä. He eivät usko vaikutusmahdollisuuksiinsa eivätkä itseensä ja mahdollisuuksiinsa onnistua, mistä seuraa, että vetäytyjät eivät useinkaan edes halua tai uskalla yrittää. Heidän tapansa ajatella ja toimia erilaisissa haasteellisista tilanteissa kuvaakin hyvin ns. epäepäonnistumisensa - ajattelustrategia, jolla tarkoitetaan sitä, että vetäytyvä oppilas uskoo, ettei sillä, mitä hän esim. koetilanteessa tekee tai jättää tekemättä, ole lopputuloksen kannalta merkitystä. Tästä syystä hän voi jättää valmistautumatta vaikkapa kokeeseen ja käyttää aikansa sen sijaan tavoitteelle irrelevanttiin toimintaan. Vetäytyjän itsetunto on ollut alusta alun alkaen heikko, ja hänen itselleen omasta toiminnastaan lopputuloksesta riippumatta antamansa palaute heikentää sitä edelleen.

Koulun aktiiviset vastustajat sen sijaan pyrkivät ainakin koulunkäyntinsä alkuvaiheessa tuomaan esiin omia ajatuksiaan ja suuntaamaan koulun toimintaan omien tavoitteidensa mukaan. Jos heidän tavoitteensa kuitenkin poikkeavat koulun yleisestä tavoitteista, ne kääntyvät helposti heitä itseään vastaan eli tähän ryhmään kuuluvat nuoret saattavat leimautua häiriköksi, vaikka he saattavat olla luovia persoonallisuuksia, jotka vain eivät löydä koulusta itselleen sopivaa toiminnallista kehystä.

Toinen vaikutusmahdollisuuksiinsa uskova ryhmä ovat menestyjät, jotka selkeästi käyttävät koulua hyväkseen. He luottavat itseensä ja omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. ja koulu myös näyttelee merkittävää osaa heidän tulevaisuuden suunnitelmissaan eli se on yksi etappi uralla etenemisestä. Menestyjät tietävät, miksi koulua

käydään ja mikä eri aineiden funktio koulussa on. Tämä ei kuitenkaan Lämsän (1996) mukaan merkitse sitä, että menestyjät ottaisivat koulun annettuna, vaan päinvastoin he arvioivat kriittisesti koulun käytäntöjä ja esittävät niitä koskevia parannusehdotuksia mutta myös huomaavat omien ehdotuksiensa heikot kohdat. Menestyjien ehdotukset ovat usein niin hyvin perusteltuja ja/tai liittyvät niin olennaisesti koulun yleisiin tavoitteisiin, että opettajien on helppo hyväksyä ja toteuttaa ne. Tästä seuraa, että menestyjien syrjäytymisvaara on olennaisesti pienempi kuin muihin ryhmiin kuuluvien nuorten.

Oppilaiden jako neljään tyyppiin on Lämsän (1996) mukaan luonnollisesti hyvin pelkistävä esitys todellisuudesta. Ensinnäkään läheskään kaikki oppilaat eivät ole yksiselitteisesti luokiteltavissa tiettyyn oppilastyyppiin kuuluviksi, vaan esimerkiksi koulua hyväkseen käyttävä menestyjä saattaa itse asiassa vain pyrkiä täyttämään vanhempiansa tai muiden ihmisten odotuksia sen sijaan, että pyrkisi aidosti omiin tavoitteisiinsa. Toisaalta yksittäisen oppilaan tyyppi voi vaihdella samana ajanjaksonakin eri tilanteissa, esimerkiksi eri oppiaineiden tunneilla. Vaikka tämä luokittelu ei olekaan aukoton, se kuitenkin auttaa ymmärtämään koulutodellisuutta sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta. Kyse ei siis Lämsän (1996) itsensä mukaan ole vain tutkijoiden yleisesti käyttämästä konstruktiosta vaan myös koulutyön arjessa esiintyvistä ilmiöistä. Jaottelun luotettavuutta voidaan arvioida vain koulutodellisuutta havainnoimalla.

Koulua ja koulunkäyntiä kohtaan tunnetussa vastenmielisyydessä voidaan Korhosen ym. (1998) mukaan erottaa kaksi ulottuvuutta. Toinen niistä kuvaa pitkästymistä ja väsymistä koulunkäyntiin. Siihen liittyy välinpitämättömyyttä läksyistä ja koulukäynnin pitämistä vaikeana. Pitkästyminen ja kyllästyminen näyttää hieman lisääntyneen iän ja kouluvuosien mukana eli siirryttäessä seitsemänneltä yhdeksännelle luokalle. Tämä saattaa kuvastaa mm. koulukäynnin vaativuuden lisääntymistä ja oppilaiden mielenkiinnon kohteiden muutosta luokkatason ja iän myötä.

Toinen ulottuvuus kuvastaa Korhosen ym. (1998) mukaan koulukäynnin vastenmielisyyttä vastaajalle. Vaikka siinä on samoja elementtejä kuin pitkästymisessä ja väsymisessä, kuvaa tämä ulottuvuus ilmeisesti jotenkin perustavamman laatuista

koulunkäynnin vastenmielisyyttä, joka ilmenee mm. halussa lopettaa koulunkäynti, huonoissa suhteissa opettajiin, työssä käymisen pitämisessä koulunkäyntiä järkevämpänä. Myös tässä ulottuvuudessa painottuu koulunkäynnin pitäminen vaikeana ja välinpitämättömyys kotitehtävistä.

Nuoren kohdalla voidaan puhua jopa kouluallergiasta. Kouluallergia on oire nuoren syrjäytymisestä koulusta, vieraantumista sen normeista ja tavoitteista. Se on laaja-alainen ilmiö, joka on ymmärrettävä yhteiskunnalliseksi, yhteisölliseksi ja yksilölliseksi ongelmaksi samaan aikaan. Kouluallergiaan kuuluu negatiivinen asenne koulua kohtaan ja flegmaattisuus tai aggressiivisuus opettajia kohtaan. Kukaan aikuisryhmän edustajista ei saa nuoresta otetta. Nuori ei tunnu olevan kiinnostunut mistään ja on tietämätön omista haluistaan ja kyvyistään. Vapaa-ajan harrastuksia ei juurikaan ole, lukuun ottamatta kaupallisen nuorisokulttuurin passiivista kulutusta. Yksi kouluallergian keskeinen piirre on yleinen jäsentymättömyys omista kyvyistä ja omasta persoonallisuudesta sekä suhteesta yhteiskunnan organisaatioihin. (Takala 1992,33-34)

Antikaisen (1998,224) mukaan koulun kokeminen jossain määrin tylsänä kuuluu kuitenkin koulunkäyntiin ja nuoruuteen. Vertailevat tutkimukset viittaavat Antikaisen (1998) mukaan toisaalta myös siihen, että suomalaisnuoret viihtyisivät koulussa huonommin kuin nuoret useissa muissa maissa. Siihen voi kuitenkin olla ainakin eräänä osaselityksenä suomalainen tapa kertoa koulukokemuksista. Tätä tukee myös se havainto, että selvitysten mukaan nuoret ovat valmiita hyväksymään koulun tylsyyksineen asiaankuuluvana.

6.3 Piilo-opetussuunnitelman koulu

Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä koulussa opitaan julkilautuista tavoitteista huolimatta ja jopa niiden vastaisesti. Piilo-opetussuunnitelma kytketty epäsuorasti koulun yhteiskunnallisiin tehtäviin, mikä tarkoittaa, että koulu osaltaan tuottaa työelämässä vallitsevan työnjaon ja valtarakenteiden mukaisia asenteita. Stenströmin (1997) tilastollisen seurantatutkimuksen mukaan piilo-opetussuunnitelma ja rakenteellinen vastaavuus koulutuksen ja työelämän välillä ovat

päämekanismeja, kun koulutus sosiaalistaa yksilöitä heidän tuleviin asemiinsa työelämässä ja yhteiskunnassa. Piilo-opetussuunnitelman käsite voikin olla Broadyn (1986,100) mukaan hyvä työkalu, kun haluamme kiinnittää huomiota siihen, kuinka kasvatus konkreettisesti luokassa tapahtuu.

Piilo-opetussuunnitelma toteutui Broadyn (1986,114) mukaan vasta progressivismin myötä. Yksilöitä ei enää kohdeltukaan yksilöinä vaan he ovat ”vaihdettavissa”. Koko luokkamuotoinen opetus perustuu ikään kuin kysymysten heittämiseen ”anonyymeille” markkinoille, ei ketään erityistä oppilasta varten. Nykyinen peruskoulu ei ole myöskään yhteinäiskoulujärjestelmä, vaan lähinnä oppilaan sosiaalinen tausta määrää koulumenestystä. Broadyn (1986,127) mukaan piilo-opetussuunnitelman olemassaolo itsessään on varsinaisesti määräävä oppilaiden menestykselle. Hän näkee koulujärjestelmämme pitävän yhä yllä myyttiä kaikkien lasten ja nuorten yhtäläisistä mahdollisuuksista. Näennäisesti koulujärjestelmämme antaa kaikille mahdollisuuden menestyä tai olla menestymättä koulumaailmassa. Kaikki riippuu vain nuorista itsestään.

Broady (1986,130) viittaa koulun individualistiseen ansaan. Oppilaat uskovat, että kaikki on vain itsestä kiinni. Oppilaat syyttävät itseään myös mahdollisesta epäonnistumisesta. Kuitenkin ainoa todella varma mahdollisuus menestyä koulussa on valita itselleen suurituloiset hyvin koulutetut vanhemmat. Jo ala-asteella oppilaat luokitellaan vahvoihin ja heikkoihin (Broady 1986,137-141). Tietojen ja taitojen välittämisen lisäksi koulu opettaa oppilaita kuriin, passiivisuuteen ja tottelevaisuuteen, olemaan tarkkaavaisia ja odottamaan, unohtamaan oma kokemusmaailma ja alistumaan opettajan näkymättömään auktoriteettiin (Metso 1992; Broady 1986).

Kaikilla vuosikursseilla on kaksi näkymätöntä ”linjaa”. Toinen johtaa Broadyn (1986) mukaan ylempään koulutukseen ja arvostettuihin ammatteihin. Toinen linja, jolle useimmat työläisten lapset joutuvat, johtaa nopeammin työmarkkinoille. Useimmat koululaiset – eivätkä vähiten heidän vanhempansa - tuntevat, että heidän on välttämätöntä hankkia juuri näitä kyseisiä yksilöllisiä kvalifikaatioita työelämää varten (Broady 1986,230). Meidän peruskoulumme erottelee piilo-opetussuunnitelman mukaisesti oppilaita, mutta nykyinen systeemi ei pääty vain siihen, että se erot-

telisi nuoria, vaan se tuomitsee osan yhteiskunnan hylkiöiksi. Prosessi tapahtuu vielä niin ovelasti, että asianosaiset syyttävät siitä itseään ja pitävät tilanteensa omana syyneen. (Takala 1992,22)

Ruotsalaiset tutkijat Einarsson ja Hultman (1984,77) puhuvat ”kaksinkertaisesta piilo-opetussuunnitelmasta”, koska heidän mukaansa piilo-opetussuunnitelma on sukupuolten mukaan eriytynyt ja siten erilainen tytöille ja pojille. Sukupuolinäkökulmasta piilo-opetussuunnitelmalla on tarkoitettu kolmea asiaa. Ensinnäkin sillä on tarkoitettu opettajan erilaista suhtautumista tyttö- ja poikaoppilaisiin sekä tyttöjen ja poikien erilaista roolia luokan vuorovaikutuksessa. Pojat huomataan usein siksi, että he ovat levottomampia ja heidän puuhiinsa täytyy työrauhan vuoksi puuttua. Kuitenkin pojat huomataan tyttöjä useammin myös positiivisissa asioissa. Erot tulevat vielä selvemmin esiin vuorovaikutuksen laadussa kuin määrässä. Tytöt vastaavat luokassa useammin läksyjenkuulustelukysymyksiin, pojat taas osallistuvat vapaaseen keskusteluun. (Metso 1992,272) Toisaalta piilo-opetussuunnitelmalla on myös viitattu oppisisällöissä ja oppikirjoissa esiintyviin käsityksiin sukupuolista ja niiden tehtävistä.

Piilo-opetussuunnitelma ilmenee myös koulun henkilökunnan sukupuolirakenteessa. Johtotehtävät ja päätösvalta ovat koulussa useimmiten miespuolisen rehtorin käsissä ja huoltamis- ja hoivaamistehtävistä huolehtivat naiset alkuopettajina samoin kuin siivoojina ja ruokalan työntekijöinä. Sukupuoli on siis kouluelämää oleellisesti organisoiva piirre. Koulun toiminta on osa yleistä yhteiskunnallista sukupuoli-ideologiaa, ja joka läpäisee koulun kaikissa sen toiminnoissa. (Metso 1992,272-273) Nykyisin jopa konservatiivisena pidetty tuotantoelämä kritisoi koulua vanhoja asenteita ylläpitävistä piilo-opetussuunnitelmista. (Uusitalo 1991,19)

Piilo-opetussuunnitelman näkökulmasta lähtevästä kritiikissä on Saukkosen (1999) artikkelin mukaan keskeistä käsitys, jonka mukaan koulussa toteutetaan kirjoittamattomia opetussuunnitelmia. Sitä pitävät yllä niin koulun yhteiskunnallisten tehtävien sisältö kuin koulun toiminnan organisointimuodot joukkomaisuuden pohjalta. Piilo-opetussuunnitelma on eräänlainen itsestään selvyyksien kokoelma, jota ei hevin tiedosteta ja joka siksi toimii toimijoiden ”selkien takana”. Koulussa opettajan ja

oppilaiden välinen vuorovaikutus on lähes kokonaan yksisuuntaista: opettaja opettaa ja oppijat opiskelevat. Opettajan on kyettävä säilyttämään kuri ja järjestys, koulun aika-tila polkuja on noudatettava, opetustiloissa tulee toimia tiettyjen sääntöjen mukaan jne. Tästä sääntöjen noudattamisesta ja rituaalien omaksumisesta tulee koulupeliä. Tällöin ne oppilaat, jotka sisäistävät koulupelin säännöt parhaiten, myös menestyvät arvosanoin mitattuna parhaiten. Meidän piilo-opetussuunnitelmaksi kutsuttavia sosialisatiomenettelyjä ei ole piilotettu, vaan ne ovat näkyviä.

Piilo-opetussuunnitelman koulun ristiriita syntyy Saukkosen (1999) mukaan siitä, että vanha, joskus toiminut ja perusteltu oppimistyön malli elää rakenteellisista ja organisatorisista syistä sekä perinteen painolastista johtuen voimakkaasti muuttuneessa kulttuurissa. Vaikka opetussuunnitelmat ja koulun tavoitteet puhuvat aktiivisesta oppijasta, yksilöllisyydestä ja ongelmakeskeisyydestä, johtaa vanha opetustyön malli tilanteeseen, jossa väistämättä opetustyön aiemmin niin itsestään selvät reunaehdot nousevat päivittäisten kamppailujen kohteeksi. Opiskelulle asetetut sisällölliset tavoitteet ja opetuksen järjestämisen tapa ovat ristiriidassa keskenään.

Käsite piilo-opetussuunnitelma on Saukkosen (1999) mukaan kaikkea muuta kuin ongelmaton. Piilo-opetussuunnitelman käsitteellä on lähinnä sijansa kriittisenä näkökulmana, jonka avulla päästään keskustelemaan sellaisesta koulusta, jossa satavuotinen opetustyön malli on yhä käytössä. Imitaation koulussa pyritään hänen mukaansa siihen, että koulu opettaisi oppilaansa mahdollisimman hyvin mukautumaan kulttuuriin, tulemaan sen ”aktiivisiksi toimijoiksi ja tulevaisuuden rakentajiksi”. Tietenkin pyritään myös siihen, että oppilaat viihtyisivät koulussa ja nauttivat oppimisesta. Tämän kaltaisen opetustyön vaarat ovat moninaiset. Ensiksi koulu toimintaympäristönä ei ole hevin sovitettavissa joustavien, yllätyksellisten ja spontaanien kulttuurimuotojen työstämiseen. Toisaalta maailma on täynnä monia kasvavia nuoria elähdyttäviä asioita, joita ei autenttisina ja yhtä voimakkaina ole helppo siirtää osaksi koulua.

7. Nuorten koulutussuunnitelmat ja jatko-opiskeluaikeet suhteessa perhetaustaan ja vanhempien tukeen

Leena Viinamäen (1997) artikkelin mukaan nuorten opiskelupäätöstä ohjaa menneisyyden (opiskelu- ja työssäkäyntihistoria) lisäksi myös nykyisyys (nykyinen elämäntilanne mahdollisuuksineen ja rajoituksineen) sekä tulevaisuus (tulevaisuuden suunnitelmat ja tavoitteet). Lisäksi opiskelupäätöstä suuntaavat opiskelua miettivän paikkakunnan opiskelu- ja työssäkäyntimahdollisuudet sekä perhepiirin tilanne erilaisine reunaehtoineen. Pohjois- tai Etelä-Suomessa, maaseudulla tai kaupungeissa jne. asuvilla ja opiskelua suunnittelevilla nuorilla on erilaiset reunaehdot hakeutua opiskelemaan. Siirtymävaiheen aikaiset opiskelu- ja työssäkäyntimahdollisuudet ohjaavat erityisesti nuorten päätöksiä. Osa nuorista taas haluaa vapaaehtoisesti pitää välivuosia. Osa nuorista joutuu taas pitämään pakollisia välivuosia, koska he eivät saa haluamaansa opiskelupaikkaa tai eivät saa työtä valmistumisensa jälkeen.

Nummenmaan ja Tarkiaisen (1993,16) mukaan nuorten koulutussuunnitelmat ja ammattitavoitteet heijastavat sitä, minkä he ajattelevat olevan heille mahdollista kuin mitä he todella haluaisivat saavuttaa. Kokemukset koulussa muokkaavat erityisesti oppilaan käsityksiä omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Huonosti koulussa menestyneiden usko omaan mahdollisuuteen ja suhde koulutukseen on usein kielteinen, ja tämä näkyy esimerkiksi haluttomuutena hakeutua jatkokoulutukseen.

Toisaalta tutkimusten (Kivinen Rinne1995; Nummenmaa 1996) mukaan valikoituminen eri koulutusväylille on voimakkaasti yhteydessä myös oppilaan sukupuoleen ja kotitaustaan. Koulutusalat ovat eriytyneet sukupuolen mukaan, kun taas eri yhteiskuntaryhmillä on omat vuosien saatossa vakiintuneet koulutusväylänsä, joita pitkin työmarkkinoille ja ylipäätään yhteiskuntaan kiinnitytään.

Nuoret kohtaavat Järvisen (1997) mukaan valintatilanteen ja suhtautuvat keskiasteen koulutukseen eri tavoin. Jos valintoja hahmotetaan kontekstuaalisesti yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena, että nuorilla on periaatteessa kaksi mahdollisuutta suhtautua valintatilanteeseen. He voivat joko sopeutua ympäristön vaatimuksiin tai etsiä itse elämänsä mielekkyyden kriteerit. Järvisen (1997) mukaan osalle

nuorista peruskoulusta keskiasteelle siirtyminen oli hallittua, ja he olivat hyvin varmoja valinnastaan, kun taas toisilla valinnan prosessi oli vielä kesken, jolloin lopullisessa ratkaisussa kuvastui epävarmuus. Toiset oppilaat olivat vielä tässä vaiheessa myös enemmän kodin vaikutuksen alaisia ja riippuvaisia vanhemmistaan, kun taas toisten toiminnassa painottui enemmän halu itsenäistyä ja irtautua kodin vaikutuspiiristä. Järvisen teemahaastatteluaineistosta erottui em. kriteerien perusteella neljä ideaalityyppistä nuorisoryhmää: kulttuurin uusintajat, individualistit, etsijät ja ajellehtijat.

Kulttuurin uusintajille peruskoulusta keskiasteelle siirtyminen oli helppoa. Oppivelvollisuuden jälkeinen koulutie oli selkiintynyt jo varhain eikä muita vaihtoehtoja oltu juurikaan pohdittu. He olivat omaksuneet ammatillisen roolimallinsa joko omasta perheestä tai lähisukulaisten parista. Nämä nuoret halusivat elää kuten vanhempansa, ja tukeutuivat päätöksissään vanhempiensa elämänmuotoon ja tekivät omat elämäntalintansa pitkälti kulttuurillisesti määrittäneistä lähtökohdista käsin. (Järvinen 1997;1999)

Tutkimuksessa keskiluokasta lukion hakeutuvat uusintajat olivat lähtöisin kodeista, joissa koulutusta sekä sen avulla etenemistä pidettiin erittäin tärkeänä. Pitkä yleisivistävä koulutus nähtiin osana aikuistumista ja nuorten luonnollista urakehitystä ja sen toivottiin ja odotettiin myöhemmin johtavan työmarkkinoilla akateemiseen ammattiasemaan. Vanhemmat tukivat lastensa koulutyötä paitsi asenteellisella, myös pedagogisella tasolla. Nuoret itse reagoivat kodin odotusten suuntaisesti. Heidän koulunkäynnissään korostui päämäärätietoisuus ja ura-ajattelu. He olivat menestyneet opinnoissaan keskiverto-oppilasta paremmin. Lukionkäynti merkitsi heille monien akateemisten mahdollisuuksien ylläpitämistä koulutuksen avulla. (Järvinen 1997;1999)

Järvisen (1997) tutkimuksessa uusintajiin kuuluivat myös yrittäjäperheen omaa yritystä jatkavat nuoret. He kävivät koulua lähinnä velvollisuudesta. He olivat pääsääntöisesti mukautuneet koulun työtapoihin ja menestyneet opinnoissaan keskinkertaisesti. Haastateltavien kouluorientaatiota kuvasi Järvisen mukaan lähinnä välttämättömän tekeminen. Työväenluokkaiset uusintajat olivat hakeutumassa ammattiopin-

toihin perinteisiin työntekijäammatteihin valmentaville linjoille. Nuoret olivat vartuneet kodeissa, joissa nuorten koulunkäynnille ei asetettu korkeita odotuksia. Koulutusta arvostettiin periaatteessa, mutta pitkää koulutusta ei koettu omakohtaisesti tavoittelemisen arvoisena. Koulutuksen merkitys perheissä kytkeytyi lähinnä työntekijäammattien hankkimiseen ja työmarkkinoille sijoittumiseen. (Järvinen 1997; 1999)

Perheissä vallitsi lyhyt, ammatillinen koulustraditio. Akateemisten taitojen oppiminen nähtiin perheissä tiettyyn aikaan ja erityisesti paikkaan (kouluympäristö) kytkeytyvänä tapahtumana, ja kodin ja koulun kasvatusvastuu oli ollut luonteeltaan eriytyvää. Vanhempien suurin huolenaihe oli, etteivät heidän lapsensa joutuisi hankaluuksiin koulussa tai ajelehtimaan yhteiskunnassa ja työmarkkinoilla ilman ammattitutkintoa. Lasten koulutyötä kohtaan ei asetettu yksilöidymiä odotuksia. (Järvinen 1997;1999)

Uusintajiin luokitelluille työväenluokkaisille nuorille koulunkäynnillä ei juurikaan ollut merkitystä. He eivät tavoitelleet aktiivisesti koulumenestystä, eikä heillä ollut korkeita ammatillisia päämääriä. Koulussa kiinnostivat kaverit ja osa oppiaineista. He olivat menestyneet opinnoissaan heikosti tai keskinkertaisesti. Haastatteluissa ilmeni, ettei heillä ollut ilmennyt kouluvaikeuksia, ja heitä kiinnosti lähinnä käytännöllisten taitojen oppiminen. Nuorten toiminnassa näkyi Järvisen (mt.,61) mukaan lyhyt aikaperspektiivi: ensin välttämätön ammattitutkinto (mahdollisimman lyhyt) ja sen jälkeen kiinnittyminen työmarkkinoille ja perheen perustaminen. Haastateltavilla oli tähtäimessään perinteiset työntekijäammatit; keittäjä ja autonkuljettaja. Työ merkitsi heille lähinnä välinettä elannon hankkimiseksi, mutta toisaalta työväenluokaisen työn uskottiin olevan myös sisällöllisesti antoisaa.

Individualisteille peruskoulusta keskiasteelle siirtyminen oli helppoa ja he olivat varmoja valinnastaan. Päätös oli kuitenkin edellyttänyt heiltä tietoista eri koulutus- ja elämäntapavaihtoehtojen pohdintaa. He olivat hakeutumassa aloille, jotka poikkesivat kodin perinteestä, ja joihin kiinnostus oli herännyt perhepiirin ulkopuolelta. Erona uusintajiin individualisti nuoret olivat selvemmin irtaantumassa vanhempiensa vaikutuspiiristä. Individualistit - varsinkin keskiluokasta tulevat - kokivat oman asemansa perheessä tasa-arvoiseksi ja arvioivat kodin positiivisella tuella olleen tär-

keän merkityksen heidän koulu-uransa muodostumiselle. Individualistien valinnoissa painottuivat rationaaliset aspektit kulttuuristen piirteiden sijasta. (Järvinen 1997; 1999)

Individualistit käyttivät Järvisen (1997) tutkimuksen mukaan koulutusta enemmän itsenäistymiseen kuin kulttuurilliseen samaistumiseen. Koulun oppisisältöihin ja työtapoihin he suhtautuivat muita kriittisemmin. He pitivät koulua monilta osin vanhanaikaisena ja sen organisatorisia ratkaisuja jähmeinä. Heidän kriittinen asenteensa ei kuitenkaan suoranaisesti uhannut koulun järjestystä. Individualistit olivat useimmiten kotoisin keskiluokkaisesta kodista.

Etsijät olivat nuoria, jotka uusintajien lailla halusivat hakeutua vanhempiensa elämänmuotoon, mutta kokivat tämän vaikeaksi. Valinnan prosessi oli heidän osaltaan vielä kesken, ja he hakivat lisää aikaa ratkaisulleen yleensä hakeutumalla lukioon. Ammatilliseen koulutukseen suuntautuville tämän ryhmän nuorille oli vaikeaa päättää mille linjalle hakeutua. Eri vaihtoehtoja oli pohdittu, mutta ei oltu osattu sitoutua niistä mihinkään. Etsijöiden kohdalla Järvisen (1997;1999) huomio työväenkodeista lähtöisin olevien nuorten yliedustukseen. Ainoastaan yksi kuudesta oppilaasta oli lähtöisin keskiluokkaisista oloista. Poikia ja tyttöjä ryhmässä oli tasaisesti.

Etsijöiden haastatteluissa korostui selkeän elämänmallin löytämisen vaikeus lähipiiristä. Työläistaustaiset lukioon suuntautuvat nuoret eivät halunneet työväenluokkaiseen töihin, mutta eivät toisaalta osanneet yksilöidä omia kiinnostuksiaan. Keskiluokkaiseen nuoriin verrattuna heillä oli lyhyempi aikaperspektiivi ja matalampi tavoitetaso. Heidän viitekehksessään lukio näyttäytyi turvallisena peruskoulun jatkumona, joka antaisi lisää aikaa ammatinvalinnan selkiytymiselle. (Järvinen 1997, 62-63; 1999)

Koulutukselle annettiin etsijöiden perheissä sekä välineellistä että symbolista arvoa. Toisaalta koulunkäyntiin ei liitetty Järvisen (1997) haastattelujen perusteella yhtä johdonmukaista ura-ajattelua kuin keskiluokkaisissa perheissä. Vanhempien käsitys koulutuksesta oli yhteydessä haastateltavien (tai muun perheenjäsenen) hyvään koulumenestykseen. Näissä perheissä vallitsi ns. murtunut koulustraditio, mikä haas-

tattelujen osalta merkitsi sitä, että perheen ja suvun nuorempi polvi oli vanhempia koulutetumpia, ja esimerkiksi ylioppilastutkinnon suorittaminen oli ollut sisarusten tai serkusten kohdalla verrattain yleistä.

Etsijöihin luokiteltujen nuorten perheissä arvostettiin koulutusta, mutta vanhempien antama ohjaus ei ollut tarkkaa. Vanhemmilla oli ylipäätään vähäinen tietomäärä käytössään voidakseen antaa koulu-uran valintaan liittyviä neuvoja. Kouluinstituution toimintatavat ja toimijat eivät haastattelujen perusteella olleet heille kovinkaan tuttuja. Ylemmille vuosiluokille siirryttäessä nuoret olivatkin enenevässä määrin saaneet suoriutua koulutyössään itsenäisesti. Haastattelujen perusteella tämä oli nimenomaan seurausta koetusta ohjauksen ja koulutuksellisten resurssien puutteesta perheissä. (Järvinen 1997,63;1999)

Etsijöille oli tyypillistä, että koulumenestys rajoitti heidän valinnanmahdollisuuksiinsa. Heidän toiveammattinsa olisivat edellyttäneet lukio-opintoja, mutta he arvioivat omat kykynsä ja mahdollisuutensa menestyä lukiossa vähäisiksi. Heidän kohtalonaan oli sopeutua koulutusmahdollisuuksien rakenteeseen ja ottaa se koulutus-paikka, mihin arvioi todistuksensa oikeuttavan. He saattoivat hakeutua ammatilliseen koulutukseen ilman selkeää käsitystä, mille linjalle hakeutua. Heistä osa halusi myös työmarkkinoille. (Järvinen 1997;1999)

Ajelehtijoiden toimintaa leimasi kaveripiirin vahva vaikutus nuorten elämänpiirissä. Heillä oli ongelmia eri elämänalueilla, ja heidän oli ylipäätään vaikea saada otetta omasta elämästään ja tulevaisuudestaan. He olivat ajautumassa valintatilanteeseen kiinnittämättä asiaan sen kummempaa huomiota. Ajelehtijain suhde vanhempiinsa eli etäinen ja siihen liittyi eriasteisia konflikteja. Yhdessä tapauksessa kyse oli koetusta ohjauksen ja tuen puuttumisesta. Toisen kohdalla oli kyse koulutustavoitteisiin liittyvistä arvoriitiriidoista. Kahden nuoren taustalta löytyi syvempiä, perherakenteeseen kytkeytyviä tekijöitä. Kotitaustaltaan nuoret olivat sekä keskiluokkaisista että työväenluokkaisista kodeista.

Eri syistä johtuen Järvisen (1997) haastateltavat eivät olleet halukkaita toimimaan kodin odotusten suuntaisesti, ja nuorten itsenäisen tahdon sekä ympäristön asettami-

en ehtojen välinen ristiriita oli johtanut haastateltavien kohdalla haluun irtautua kodin vaikutuspiiristä. Erona individualisteihin, itsenäistymiseen ei liittynyt selkeitä koulutukseen tai ammattiin kytkeytyviä päämääriä. Halu omaehtoiseen elämään oli kova, mutta konkreettiset suunnitelmat ja tavoitteet puuttuivat. Nuoret suhtautuvat koulunkäyntiin negatiivisesti. Heillä oli toistuvia ongelmia koulun järjestyksen kanssa, heidän suhteensa opettajiin olivat huonot ja heillä ei ollut koulunkäyntiin liittyviä tavoitteita. He olivat kuitenkin menestyneet koulutyössään keskinkertaisesti, eikä heidän puheessaan esiintynyt viittauksia oppimisvaikeuksiin, vaan lähinnä opiskeluhaluttomuuteen. Keskiluokkaisten nuorten kohdalla saattoi esiintyä mielenkiintoisena piirteenä yksilöllisyyden ihannointia ja tietynlaista kulttuurielitismiä. Tämä ilmeni heidän suhtautumisessaan vapaa-aikaan, työhön ja tulevaisuuteensa. He halusivat tehdä ”jotain uniikkia” ja erottautua massasta. He haaveilivat työskentelystä ulkomailla ja taideammateista.

Kapinallisesti käyttäytyvien nuorten puheissa oli kaiken kaikkiaan havaittavissa tiettyä elämänmyönteisyyttä ja positiivisuutta. Ryhmän vetäytyjien kohdalla sitä vastoin silmiinpistävin piirre oli passiivisuus eri elämänalueilla. Heidän suhdettaan koulutukseen voisi kuvata termillä koulunkäyntiin masentuminen. Koulu oli tuntunut heistä lähinnä ahdistavalta paikalta, eikä hän tuntenut kiinnostusta sen työtapoja tai oppisältöjä kohtaan. Hänen suhteensa koulunkäynnin eri osa-alueisiin oli ollut pikemminkin etäinen. Perhe merkitsi hänelle lähinnä huoltoasemaa, joka tarjosi hänelle tarvittaessa ruoan ja majoituksen. Hänellä ei haastatteluhetkellä ollut mitään suunnitelmia tai tavoitteita tulevaisuutensa suhteen. Hän oli aikeissa hakeutua luki-oon lähinnä välttääkseen ammatillista koulutusta. Toisaalta tutkittavalla ei ollut käytössään roolimallia tai ylipäätään ohjausta, mihin voisi elämässään tukeutua. Tämä ilmeni hänen kohdallaan hapuilevana irtautumisena kodin vaikutuspiiristä ja ajelehtimisenalikoön muiden potentiaalisten vaihtoehtojen puuttuessa. (Järvinen 1997)

Gambettan (1987) mukaan yksilöiden koulutuskäyttäytyminen on ymmärrettävissä eräänlaiseksi tasapainoiluksi erilaisten työntö- ja vetovoimien vaikutuspiirien alaisuudessa. Hän lähtee ajatuksesta, että yksilöt toimivat osin tietoisesti valiten, mutta myös yhteiskunnan rakenteellisten tekijöiden ja kulttuurin ohjaamina. Nämä erilaiset toiminnan periaatteet eivät siten sulje pois toisiaan, vaan ne vaikuttavat eri suhteissa

ja eri tavoin ihmisten toimintaan. Yksilöt käyttäytyvät eri mekanismien pohjalta eri tilanteissa, ja tekevät siten ratkaisunsa myös koulu-uran eri vaiheissa, strategisissa valikoitumispisteissä eri periaatteiden pohjalta. Järvisen (1997, 66) mukaan peruskoulun päättövaiheessa voidaan toisen valinnassa nähdä enemmän rationaalisia aspekteja, kun taas toiset tukeutuvat enemmän perheeseen ja kulttuuriin. Osalla nuorista kyse oli vielä tuolloin lisäajan hakemisesta ja oman tien löytämisen vaikeudesta.

Komosen (1999) haastattelututkimuksen mukaan nuoret itse kokivat olleensa liian nuoria päättämään tulevaisuudestaan peruskoulun yhdeksännellä luokalla. Koulusta tuntui lisäksi olleen minimaalisen vähän apua ammatillisessa etsinnässä. Peruskoulun oppilaanohjaus tuntuukin Komosen mukaan toimivan tehokkaasti lähinnä yhteisvalintaan ”painostavana” ja koulutukseen sijoittavana järjestelmänä, mutta sen merkitys ammatillisten toiveiden selkiyttäjänä jää vähäiseksi eikä näytä kantavan kaikkia nuoria ammatilliseen tutkintoon saakka. Viime aikoina on myös pohdittu, tulevatko oppilaiden jatkokoulutusvalinnat erityisesti pojille eteen liian ”liian varhaisessa” eli epäsuosiolisessa kehitysvaiheessa (Aapola 1999,243).

Keväällä 1996 peruskoulun yhdeksännellä luokalla olleista 93 % jatkoi opiskelua samana syksynä. Koulutuksen pidentymisen ja laajentumisen ohella kouluttautumisesta on tullut yhä katkonaisempaa. Vaikka keskiasteelle näytetään siirtyvän varsin joustavasti peruskoulun oppilaanohjauksen työntämänä, ei tie tutkintoon ole putkimainen ja institutionaalisen itsestäänselvä rata. (Komonen 1999,248) Koulutusväylän valinta on myös tärkeä kulminaatiopiste ajateltaessa yksilön yhteiskunnallisen aseman ja työmarkkina-aseman muotoutumista, sillä valinnassa ilmenevät nuoren koulutussuunnitelmat ja ammattitoiveet heijastavat ennemminkin sitä, minkä hän ajattelee olevan itselleen mahdollista, kun sitä, mitä hän todella haluaisi saavuttaa.

Olelliseksi tekijäksi koulutukseen sijoittumisen pitkittyneessä prosessissa näyttävät nousevan Komosen (1999,262) mukaan elämänhallintataidot. Ne, jotka hallitsevat elämäänsä, kykenevät mukautumaan koventuneeseen koulutuskilpaan ja sopeutumaan muuttuneisiin olosuhteisiin. Heille esimerkiksi keskeyttäminen saattaa näyttäytyä heille koulutusputkesta putoamisen sijasta koulutuspaikan vaihtamisena, ”uran-

parannuskeinona”, ammatillisen suuntautumisen prosessia enemmän eteenpäin vievänä välietappina. Ongelmaksi saattaa tulevaisuudessa kuitenkin muodostua koulu-kielteisten, jo varhain peruskoulun institutionaalisissa käytännöissä tiputettujen, poikien joukko, joiden elämäkerralliset kokemukset selvästi eroavat keskiluokkaisen koulukulttuurin normisoista. He muodostavat syrjäytymisen todellisen riskiryhmän. Sukupuoli näyttäisi myös vaikuttavan kouluttautumista koskeviin merkitysrakenteisiin. Gordonin ja Lahelman (1992) mukaan tytöt viihtyvät ja menestyvät koulussa paremmin, arvostavat koulutusta enemmän ja ovat kiinnostuneempia jatko-opinnoista kuin pojat.

Puumalaisen haastattelututkimuksen mukaan 38 % ilmoitti peruskoulun jälkeisten valintojen olleen täysin oma päätös. Näistä 20-22 vuotiaista haastateltavista nuorista yli puolet ilmoitti vanhempien ja kavereiden tai ainakin vanhempien tukeneen koulutusta koskevia päätöksiä. Vanhemmista osa oli tukenut nuorten omia päätöksiä, mutta osa vanhemmista oli korostanut myös lukion ja ammatillisen tutkinnon tärkeyttä valinnoissa. Puumalaisen (1999) mukaan koulutusta ja ammattia koskevat henkilökohtaiset tavoitteet luovat pohjaa myös nuoren hyvinvoinnille. Jos tavoitteet eivät toteudu tai nuoren mahdollisuuksiin ei uskota, jäävät myönteiset tunteet omasta itsestä saavuttamatta. Tällöin perheen sisäisellä vuorovaikutuksella on keskeinen asema, etenkin jos nuori ei ole tarpeeksi itsenäinen tekemään päätöksiä. Perhe oli ammatillisen kehityksen voimavara erityisesti silloin, kun valinnat epäonnistuivat. (Puumalainen 1999)

Tornion ja Ylitornion nuorista yli puolet jatkoi peruskoulun jälkeen lukiossa, kolmasosa ammatillisessa koulutuksessa ja suoraan työelämään meni ainoastaan muutama nuori. Ylitorniolla oli myös 10. luokalle siirtyneitä. Tärkein päätöksentekoon vaikuttanut tekijä koulutusta koskeville päätöksille oli lisäajan saaminen ammatillisille päätöksille. Päätöksentekoon vaikutti myös todistuksen taso, lukio jatkokoulutusmahdollisuuksineen, ammattikoulutuksen läheisyys sekä kiire päästä työelämään. Nuoret tekivät valintojaan oman elinympäristönsä antamien mahdollisuuksien mukaan; nuorten valitsemat koulutusalat riippuivat koti- ja lähipaikkakuntien tarjoamista mahdollisuuksista. Tutkituista nuorista vain harvoille alan valinta oli selvä peruskoulun päättövaiheessa. Nuorten valintoja määräsi myös halu pysyä paikkakun-

nalla. Tuleviin työssäkäyntimahdollisuuksiin nuoret eivät kiinnittäneet suurta huomiota peruskoulun päättöissä, sillä kolme neljäsosaa ilmoitti, ettei siinä vaiheessa ajatellut työssäkäyntimahdollisuuksia. (Puumalainen 1999)

Merkittävimmät ongelmat tiivistyvät Komosen (1999) tutkimuksen mukaan nuorilla kahteen kysymykseen. Minkä koulutusalan valitsen? Pääsenkö haluamaani koulutukseen? Vahvasti tiedostettu koulutusvelvollisuus ja paine normatiivisten odotusten menestyksekkääseen toteuttamiseen tekevät yhteisvalinnasta yhden elämän peruskysymyksistä, jonka ratkaisemisesta tulee lasten ja vanhempien yhteinen projekti. Suurelle osalle tutkittavista nuorista oli ammatin valitseminen selvästi vaikeaa. Sitä hankaloitti myös tasapainoileminen ympäristön odotusten ja omien, jäsentymättömiin ja stereotyyppisten mielikuvien välimaastossa. Nuorten etsintäprosessin vaikeuteen liittyy usein myös epäröinti kahden eri koulutustason, kahden erilaisen tulevaisuuskuvan, ammattikoulun ja lukion välillä, jossa lukio vielä nähdään vanhempien taholta toivottavampana ratkaisuna (Aho & Vehviläinen 1997).

Koulunkäyntikokemukset suuntaavat myös nuorten jatko-opiskeluaikeita. Hyvin koulussa menestyneet nuoret olivat Korhosen ym. (1998) suorittamassa kyselytutkimuksessa luonnollisesti muita tyytyväisempiä koulumenestykseensä ja aikoivat muita useammin lukioon. Vastaavasti koulunkäynnin kokeminen vaikeaksi ja koulunkäynnin kaikkinaisen vastenmielisyys sekä väsymys ja kyllästyneisyys koulunkäyntiin korreloi negatiivisesti lukioaikeisiin. Yhteys oli tytöillä voimakkaampi kuin pojilla. Sitä vastoin pitkästyneisyys koulunkäyntiin, välinpitämättömyys kotitehtävistä sekä muiden asioiden ajattelemisen tunnin aikana ja se, että vastaaja ei ilmoituksensa mukaan ollut tunneilla selvillä, mistä oli opetuksessa kyse, korreloivat voimakkaammin negatiivisesti lukioaikeisiin pojilla kuin tytöillä. Korhosen ym. (1998) kyselytutkimuksessa lukioon aikovat olivat myös hiukan muita useammin sitä mieltä, että opettajat eivät kohtele kaikkia oppilaita samalla tavalla, mikä näyttäisi viittaavan siihen, että he olivat tarkemmin selvillä koulun käytännteistä. Tätä tulosta tukee myös Lämsän (1996) havainnot neljästä eri oppilastyypistä.

Lukioon aikominen korreloi Korhosen ym. (1998) mukaan varsin odotetusti voimakkaammin koulumenestykseen, sillä koulutodistuksen keskiarvo selitti yksinään noin

40 % lukioaikeiden vaihtelusta. Myös matematiikan ja äidinkielen todistusarvosanat korreloivat melko vahvasti lukioon aikomiseen; kumpikin niistä selitti noin neljänneksen lukioaikeiden vaihtelusta. Lukioaikeita sukupuoli ei kuitenkaan selitä.

Selvitettäessä nuorten suhtautumista kouluun ja koulunkäyntiin sekä heidän koulukokemuksiaan näkyi Korhosen ym. (1998) tutkimuksissa kautta koko kysymyspatteriston paikoin vahvempana, paikoin heikoimpana sama trendi: sukupuolittaiset erot olivat ryhmien sisällä enimmäkseen varsin vähäisiä ja korkeakouluun aikovat suhtautuivat kouluun myönteisimmin, ammatilliseen koulutukseen aikovat kielteisimmin ja epätietoiset sijoittuivat näkemyksineen näiden ryhmien puoliväliin hieman lähemmäksi ammatilliseen koulutukseen kuin korkeakouluun aikovia. Tämä heijastui myös koulunkäynnin kokemiseen vastenmielisenä, vaikeana ja väsyttävänä, ilmaistuun haluun lopettaa koulunkäynti heti, jos se vain olisi mahdollista, koulussa pitkästymiseen ja välinpitämättömyyteen suhtautumiseen kotitehtäviin. Tämä vaikutti myös siihen, missä määrin nuoret kokivat opettajien kohtelevan kaikkia oppilaita samalla tavalla.

Ryhmillä oli myös erilainen suhtautuminen kouluun, ja lisäksi heidän kaveripiirinsä ilmaisi erilaista kulttuuria. Ammattikoulutukseen aikovat ilmoittivat Korhosen ym. (1998) tutkimuksen mukaan harvimmoin, että heidän toverinsa saavat heidät tuntemaan heidät huonoiksi koulussa. Korkeakoulutukseen aikovat olivat taas huomattavasti muita harvemmin sitä mieltä, että toiset oppilaat vaikuttavat heidän käyttäytymiseensä enemmän kuin opettajat ja koulun säännöt. Korkeakouluun aikovat olivat siis enemmän sisäisesti ohjautuneita ja vähemmän toveripiiriin ”kilpailusta” kiusaantuvia kuin ammattikouluun aikovat.

Lukioon pyrkiminen saattoi nuorilla kertoa myös Korhosen ym. (1998) mukaan ai-keesta lykätä päätöstä jatkokoulutuspaikasta. Siinä saattoi olla kyse koulutustavoitetta koskevaan päätöksenteon lykkäämisestä. Sellaisena sitä lienee pidettävä Korhosen ym. (1998) mukaan järkevänä, koska lukio edelleen suonee parhaat valinnanmahdollisuudet tulevaisuudessa. Etenkin lukioon aikovat tytöt olivat poikia useammin epätietoisia siitä, mitä he tulisivat tekemään peruskoulun päätettyään. Lukioon aikomista selitti myös se, missä nuori katsoi tulevan työ- ja asuinpaikkansa toden-

näköisesti sijaitsevan: omalla asuinpaikkakunnalla vai muualla Suomessa tai ulkomailla.

Sukupuolet erosivat Korhosen ym. (1998) tutkimuksissa lähinnä siinä, että tytöt eivät useammin kuin pojat tienneet, mitä he välittömästi peruskoulun jälkeen tekisivät. Pojilla näytti taas olevan tekemisen vaihtoehtoja enemmän kuin tytöillä. Väli vuoden pitäminen peruskoulun jälkeen, työhön meneminen tai ase- tai siviilipalveluksen suorittaminen ei Korhosen ym. (1998) mukaan aina tarkoita, että nuori aikoisi selviytyä halki elämänsä ilman peruskoulun jälkeistä lisäkoulutusta.

8. Koulutus ja sukupuoli työmarkkinauran rakentajana

Kivekkään (1997) artikkelin mukaan koulutuksen merkityksen muuttuminen heijastuu luonnollisesti siihen, miten koulutus rakentaa yksilöiden työmarkkinauraa. Aikaisemmin modernissa yhteiskunnassa, kun koulutuksen pääasiallisena merkityksenä oli perusammattitaidon opettaminen ja lähinnä tuotannollisteknillisten kvalifikaatioiden tuottaminen, koulutus oli ennen kaikkea ammattiin ja työelämään valmistava instanssi, portti työelämään. Se toimi perustietojen ja ammattitaidon lähtökohtana.

Työmarkkinaura rakentui Kivekkään (1997) mukaan elämänkestoisesti yleensä yhden ammattikoulutuksen ja ammatin varaan. Nuori kouluttautui ammattiin, minkä jälkeen hän siirtyi työelämään, missä ammattitaito hioutui. Työmarkkinaura rakentui lineaarisesti nuoruuden koulutusputkesta aikuisuuden vakaaseen ja nousevaan uraputkeen ja päättyen lopulta eläkeikään. Nykyisin koulutuksesta on tullut vuorostaan työelämään valikoitumisen väline. Yksilöt joutuvat jatkuvasti päivittämään tietämyksensä koulutuksen avulla pysyäkseen ajan tasalla oman ammatinsa ja yhteiskunnan kehityksessä. (Kivekäs 1997) Elinikäisestä oppimisesta on tullut yhteiskunnan vaade.

Kivekkään (1997,45) mukaan mihinkään ei voi enää luottaa. Kaikki voi murentua yhtäkkiä. Toisaalta aina on myös toivoa: yksilö aina voi rakentaa elämänsä uudelleen. Niinpä se, että epäonnistui aikoinaan koulujärjestelmässä, ei ole enää

Kivekkään (1997) mukaan koko elämää hallitseva tuomio. Nykyisin voi luoda itselleen aina uuden uran. Opiskelu ei enää ole vain nuoruuteen liittyvä elämänjakso porttina työelämään, vaan opiskelusta on tullut elämänikäinen prosessi, jossa voidaan kehittää jatkuvasti sekä itseä että ammattitaitoa muuttuvan yhteiskunnan vaatimuksiin.

Nykyisin nuori joutuu itse koko ajan arvioimaan omia valintojaan, mahdollisuuksiinsa ja rajoituksiinsa suhteessa itseensä ja yhteiskunnan rakenteisiin aivan uudella ja ennakoimattomalla tavalla. Nuoren tulisi hallita ja ymmärtää nyky-yhteiskunnan muutoksia tehdessään omia elämänratkaisujaan: millainen ammatti takaisi töitä vielä useamman vuodenkin jälkeen. Nuoret itse valitsevat, suunnittelevat ja toteuttavat omaa elämäänsä - ja he myös kantavat itse vastuun epäonnistuneista valinnoista tai valitsematta jättämisestä. (Kivekäs 1997)

Yhtenäiskoulutuksesta huolimatta tyttöjen ja poikien koulukokemukset saattavat muodostua erilaisiksi. Koulutus ei ole vielääkään tytöille samanlainen voimavara kuin pojille siitä huolimatta, että tytöt menestyvät koulussa jopa poikia paremmin ja naiset ovat yhteiskunnassamme jo koulutetumpia kuin miehet. (Metso 1992,270) Jatkuvan kouluttautumisen ja oppimisen merkitys vaihtelee Kivekkään (1997,59) mukaan kuitenkin yksilöittäin. Jollekin jatkuva kouluttautuminen mahdollistaa jatkuvan uralla etenemiseen, toisille se on tae toimeentulosta joko rekrytointikanavana työelämään tai sosiaaliturvaetuuksien turvaajana ja jollekin jatkuva kouluttautuminen toimii elämänsisällön antajana. Työn ja koulutuksen välinen raja hämärtyy Kivekkään mukaan vähitellen: koulutuksen välineellisyys katoaa. Koulutuksen merkitys tulee todennäköisesti tulevaisuudessa yhä kasvavan ja moninaistuvan.

Gottfredson (1996) on tuonut esiin, että tyttöjen ja poikien sosiaalistumisessa työn maailmaan on eroja. Lapset käsittelevät ammateista saamaansa tietoa ja muodostavat työelämästä alkeellisen kartan, mutta kognitiivisen kypsyyden lisääntyessä he päätyvät suurin piirtein samanlaiseen karttaan kuin heille läheisillä aikuisillakin on. Ammattien soveltuvuutta itselle arvioidaan niistä muodostuneiden mielikuvien perusteella. Yksilö valitsee itselleen ammatin, joka sopii hänen lahjakkuudelleen, sukupuolelleen ja joka on sosiaalisesti hänelle sopiva. Mikäli yksilö joutuu tinkimään

ammattisuunnitelmistaan, hän on halukkaampi valitsemaan itselleen itseään kiinnostamattoman ammatin kuin ammatin, jota hän pitää sukupuolelleen sopimattomana.

Tytöillä miehiseen alalle suuntautuminen näyttäisi olevan suhteessa maskuliinisuuteen. Mitä maskuliinisemmaksi tyttö itsensä tuntee, sitä todennäköisemmin hän suuntautuu miesvaltaiselle alalle ja päinvastoin. Se, että tytöt eivät hakeudu miesten töihin (esim. insinööreiksi), johtuu siitä, että ne ovat miesten ammatteja. Nummenmaan (1992) tutkimuksen mukaan miesten ammattia suunnitteleva tyttö oli koulussa hyvin menestyvä ja hän oli opiskellut lukiossa laajaa matematiikkaa. Minäkäsityksessä näillä tytöillä korostuivat tavallisimmin poikien minäkäsitykseen liitetyt piirteet eli aktiivisuus, originaalisuus, laaja-alaisuus ja sosiaalinen dominoivuus.

Häyrysen (1995,380) mukaan yksilöt joutunevat kuitenkin vaihtamaan tulevaisuudessa ammattia useammin kuin aiemmin. Työ perustuu jälkitekollisuudessa yhteiskunnassa kommunikaatiokykyihin ja monialaisuuteen. Koulutettujen ja kouluttamattomien välinen sosiaalinen kuilu saattaa jyrkentyä, jolloin koulutuspolitiikan merkitys syrjäytymisen estäjänä korostuu.

9. Koulutusurat ja tekijät koulumenestyksen taustalla

Bourdieu (1995) on eritellyt tutkimuksissaan eri yhteiskuntaryhmille luonteenomaista elämänrataa (modal trajectory), mitä enemmän tai vähemmän toisiaan muistuttavia siirtymiä, jotka määräävät lähtöryhmän sosiaaliset resurssit: sille ominainen varallisuus, kulttuuripääoma ja sosiaaliset verkostot. Sosiaalinen tyyppiura ei kuitenkaan täysin määrää tiettyyn ryhmään kuuluvan elämänkulkua. Poikkeamat lähtöryhmistä ovat mahdollisia ja niitä aikaansaavat yhteiskunnan murrostilat ja yksilölliset, kuten opiskeluun liittyvät, kokemukset, jotka muovaavat alkuperäistä habitusta.

Koulua voidaan siis Bourdieun (1995) mallin mukaan tarkastella sellaisena toimintaympäristönä, joka avaa tiettyjä kehitysmahdollisuuksia ja sulkee pois toisia. Kukin oppilas tuo kouluun oman habituksensa eli kotona opitut suhtautumis- ja toimintata-

pansa. Habituksen mukainen toiminnan eriyttäminen ei ole kuitenkaan koulussa mahdollista, ja tehtävästään selviytyäkseen koulun on tyypiteltävä oppilaansa esimerkiksi ”hyviin” ja ”huonoihin” tai ”yrittäviin” ja ”laiskoihin” tai ”kiltteihin” ja ”häiriköihin”. Oppilaat muodostavat Antikaisen (1998) mukaan itse nämä ryhmät, sillä onhan koulu tärkeimpiä vertaisten kohtaamispaikkoja. Tutkimusten mukaan näillä edellä mainituilla koulussa esiintyvillä tyypityksillä ja ryhmityksillä on selvä yhteys oppilaan sosiaaliluokkaan.

Forsyth (1990) näkee koulumenestyksen selittämiselle kolme eri perustetta. Opinnoissaan menestyvät näkevät opinnoissaan menestymisen sisäisinä, henkilökohtaisista ominaisuuksista johtuvina ja saavat siten lisää itseluottamusta. Vastavasti epäonnistuneet oppilaat pyrkivät kieltämään henkilökohtaisen vastuunsa ja siten välttämään itsearvostuksen heikkenemisen; huonosta menestyksestä he syyttävät opettajaa, kotioloja tai materiaalin vaikeaselkoisuutta. Ne oppilaat, joiden oppimistulokset vastaavat heidän itselleen asettamia odotuksia, näkevät syyt usein sisäisinä ja suhteellisen pysyvistä tekijöistä – kuten omista kyvyistä – johtuvina. Syyt epäonnistumiseen nähdään muuttuvista tekijöistä johtuvina. Oppilaat syyttävät myös usein ulkoisia tekijöitä saadessaan huonoja arvosanoja ja pyrkivät siten välttämään ikäviä tilanteita. Hyvän arvosanan saaneet pitävät onnistumisen syinä usein omaa yrittelijäisyttä tai kykyjä ja pyrkivät siten vahvistamaan pätevyyden tunnetta.

Uranäkökulman mukaan yksilön koko elämänhistoria - aiemmat valinnat, siirtymät ja lähtökohdat - otetaan huomioon tutkittaessa hänen nykyistä elämäntilannettaan. Yhteiskunnan asettamia koulutuksellisia elämänuran käännekohtia ovat esimerkiksi siirtyminen toisen asteen opintoihin, jatko-opintoihin lukion päätyttyä, työpaikan valinta tutkinnon suorittamisen jälkeen. Tällä tavalla yhteiskunta pakottaa yksilöitä omakohtaisiin ratkaisuihin tarjoten tosin erilaista ohjausta ja sosiaalipoliittista tukea valintoja suorittaville. Koulutuksellisia ratkaisuja voidaan lykätä vain rajoitetusti, ja usein valinnat ovat peruuttamattomia: hankittu pätevyys, opinnot ja taloudelliset tekijät sitovat yksilöä valittuun uraan. Nykyisin jo peruskoulussa alkava kova kilpailu ei anna mahdollisuuksia epäonnistumiselle, ja tämä tekee epäonnistumisen entistä peruuttamattommaksi seurauksiltaan. (Häyrynen 1995)

Oppilaita ja heidän koulutusuriaan voidaan verrata myös ns. normaaleihin ja poikkeaviin. Veli-Matti Ulvisen artikkelin (1993,20) mukaan osa oppilaista sopeutuu koulun vaatimusten mukaisiin suorituspaineesiin, mutta osa valikoituu, putoaa koulutuksesta ja työmarkkinoilta. ”Normaalit” valikoituvat jo koulussa epänormaaleista, joten koulutustavoitteista käsin määritelty poikkeavuus laajentaa valikointia, ei vain arvosanojen, vaan myös ihmistyyppin mukaan. Niinpä opettajan toiminnan vaikutus oppilaan leimautumiseen onkin Ulvisen (1993) mukaan varsin huomattava.

Ulvisen (1993,21) mukaan oppilaan koulusta putoaminen on prosessi, joka alkaa vaihikka opettajan tarkkailun kasvamisena, jatkuu kielteisenä kehänä, jota vahvistavat epäonnistumiset kokeissa ja järjestyshäiriöistä seuraavat institutionaaliset toimenpiteet. Tämä prosessi heikentää oppilaan itsetuntoa. Sosiaalisesti sopeutumattomien oppilaiden yhteinen piirre onkin se, että he käyttäytyvät kouluyhteisön normien vastaisesti. Heitä arvioidaan tällöin ulkoapäin poikkeavaksi tai normaaliksi sen mukaan, miten nämä nuoret ovat suhteessa koulun valtavirtaan.

Koulutusurien kulkua voidaan tarkastella myös kokemuksellisten koulutuskohorttien avulla. Siinä koulutuksen merkitys ja kokemukset vaihtelevat selvästi sukupolvitain. Kohorttitekijöillä tarkoitetaan sellaisia tekijöitä, joiden vuoksi kaikki tiettyinä ajanjaksona jonkin tapahtuman kokeneet poikkeavat koko myöhemmän elämänsä ajan muista kohorteista jossain suhteessa (Tuomi ym. 1999,12). Kauppilan ym. (1995) tutkimusaineistosta nousivat neljä kokemuksellista ydinkategoriaa: 1. Koulutus ihanteena, elämä kamppailuna, 2. Koulutus välineenä, työ elämän sisältönä, 3. Koulutus hyödykkeenä, oma minä ongelmana, 4. Koulutus itsestäänselvyyttenä, harrastukset elämänsisältönä. Nämä ydinkategoriat ovat vuorostaan yhteydessä koulutussukupolviin yhteiskunnan muutoksiin. (Kauppila ym. 1995,25-26) Tässä pro gradu –työssä näytteen nuoret kuuluvat neljänteen koulutuskohorttiin. Heidän vanhempansa kuuluvat toiseen tai kolmanteen koulutuskohorttiin.

9.1 Sosiaalinen tausta

Lapsi tai nuori on identiteettiään rakentava ihminen, joka antaa asioille merkityksiä sosiaalista ja kulttuuritaustaansa vasten. Tämä on ymmärrettävää, sillä sosiaalisilla

sidoksilla, kuten koulutuksella, perheellä, kavereilla sekä myöhemmässä vaiheessa työllä, on keskeinen asema nuorten yhteiskuntaan integroitumisessa: ihmiset kiinnittyvät yhteiskuntaan työn ja koulutuksen kautta ja heidän sosiaaliset suhteensa vaikuttavat mm. siihen, millaisiin yhteiskunnallisiin asemiin he lopulta päätyvät (Nyyssölä 1994).

Jorma Kuusisen (1992) tutkimustulosten mukaan oppilaiden kotitausta sekä yhdessä kielellisen lahjakkuuden että siitä riippumattomana ennustaa paljolti koulumenestyksen. Koulumenestys vakiintuu jo varhain niin, ettei ensimmäisen mitatun ajankohdan eli kolmannen luokan jälkeen tapahdu peruskoulun kuluessa mainittavia muutoksia. Lukioon siirtyminen on voimakkaasti yhteydessä kotitaustaan yhdessä mitatun kielellisen lahjakkuuden kanssa ja siitä riippumatta.

Kouluinstituutio näyttää universaalisti suosivan ylä- ja keskiluokasta tulevia oppilaita ja syrjivän alemmista kerroksista tulevia lapsia. (Kuusinen 1992,49-54) Koulutuksessa ilmenevä erottelu alkaisi - opetuksen oman vaikutuksen tuloksena - siis ensimmäisistä kouluvuosista ja päättyisi ikäluokan jakautumiseen koulutettuihin ja kouluttamattomiin myöhemmällä aikuisiällä. Nämä Kuusisen tulokset voidaan Antikaisen (1993) ja Korhosen ym. (1998) mukaan tulkita perheen kulttuuri- ja koulutus pääoman arvon säilymisenä tai lisääntymisenä.

Monissa muissakin koulutustutkimuksissa (mm. Takala 1992; Tervo 1993) oppilaan heikon kotitaustan on todettu johtavan sopeutumisvaikeuksiin erityisesti peruskoulun ylemmillä luokilla. Käyttäytymis- ja koulu sopeutumattomuusongelmien on havaittu korostuvan lapsilla, joilla on epätydyttävä kotitilanne, rankaisevasti painottunut kotikasvatus, huono äiti-lapsi-suhde ja jotka ovat kokeneet vanhempiensa avioeron tai joiden vanhemmilla on keskinäisissä suhteissaan muita vaikeuksia.

Erilaisista sosiaalisista taustoista tulevien nuorten väliset koulutuserot ovat myöskin pysyneet samanlaisina sukupolvilta toisille. Alemman sosiaaliluokan nuoret eivät Stenströmin (1997) tutkimusten mukaan hakeudu yliopisto-opintoihin. Tämä on taas omiaan pitämään koulutuksellisen tasa-arvon pyrkimystä yhä kauempana reaalitodellisuudesta; eri sosiaaliluokkien välinen koulutuksellinen kuilu kasvaa entisestään

tulevaisuudessa. Yhteiskuntamme eriarvoistuu yhä enemmän. Tilanne tukee Stenströmin (1997,83) mukaan Bourdieu'n kulttuurisen pääoman teoriaa: yhteiskunnallisesta asemasta on menossa kuvainnollisesti taistelu, jossa keskiluokasta tulevilla lapsilla ja nuorilla on vielä halua ja mahdollisuuksia sosiaaliseen nousuun, mutta työväenluokkaisilla lapsilla ja nuorilla ei. Ratkaisumahdollisuudeksi tähän eriarvoistumiseen Stenström ehdottaa mm. alemman sosiaaliryhmän koulutusorientaatioon puuttumista ja varsin aikaisessa vaiheessa.

Vähäisen kulttuuripääoman omaavan perheen lapsilla on suuri todennäköisyys tulla myös leimatuiksi epäonnistujiksi ja varhain ja pysyvä sellaisina. Toistuva kielteinen palaute heikentää sisäisesti motivoitunutta toimintaa. Tilannetta tulisikin Korhosen ym.(1998,19) mukaan lähestyä koulun ja oppilaan vuorovaikutuksena ja koulun ja oppilaan kulttuurin yhteentörmäyksenä, jossa osa oppilaista määräytyy poikkeaviksi ja joutuu syrjäytymisvaaraan. Kokemukset muissa OECD- maissa ovat vastaavat (mm. Coleman & Husen 1985). Koulutukselliseksi alaluokaksi kutsuttu ryhmä käsittää 10-20 prosenttia jokaisesta ikäluokasta. (Antikainen 1998; Korhonen ym.1998)

Ennen sosiaaliseen alaluokkaan jouduttiin Korhosen ym.(1998, 21) mukaan lähinnä siksi, ettei vanhemmilla ollut varaa kouluttaa lapsiaan. Sen sijaan uuden alaluokan, joka kylläkin on suurelta osin lähtöisin kulttuurisesti puutteellisista ja sosiaalisesti vaikeista oloista, katsotaan muodostuvan sukupolvesta, jonka kaikilla jäsenillä on periaatteessa yhdenvertaiset kouluttautumismahdollisuudet. Silti osa näistä sosiaaliseen alaluokkaan kuuluvista nuorista ei taloudellisista, pedagogisista ja sosiaalisista tukipalveluista huolimatta pysty saamaan riittävästi hyötyä koulutuksesta vaan jakautuu jo varhaisessa vaiheessa koulutuksen ulkopuolelle. Siten he nykyisessä koulutuksen tärkeyttä korostavassa yhteiskunnassa joutuvat edelleen epäedulliseen asemaan. Sosiaalisen taustan lisäksi muita nuoren koulua koskeviin asenteisiin vaikuttavia tekijöitä ovat Röngän (1992) mukaan mm. koulumenestys, koulumotivaatio, ystävyys- ja toverisuhteet, äidin työrooli, nuorten persoonallisuuden piirteet ja sukupuolen mukaiseen käyttäytymiseen liittyvät odotukset.

Kivisen ja Rinteen (1995) mukaan vanhempien sosioekonominen asema vaikuttaa edelleen myös nuorten koulutusvalintoihin. Sosiaalisen taustan vaikutus koulutusva-

linnoissa ja koulutusuralla on suurin nimenomaan varhaisella nuoruusiällä ja peruskoulutuksessa. Sen sijaan myöhempi ammatilliseen ja täydennys- ja jatkokoulutukseen hakeutuminen ei ole yhtä riippuvaista sosiaalisesta taustasta (vrt. Kärkkäinen 1995). Heikoimman peruskoulutuksen saaneet eivät puolestaan yleensä hakeudu muuhunkaan koulutukseen.

Motivaation ja oppimisintressin merkitys koulutusvalintoihin on suurin niiden keskuudessa, joilla on työläistäusta. (Antikainen 1998,181) Anna-Raija Nummenmaan (1992) mukaan nuorten koulutustavoitteen taso liittyy isän koulutustasoon hieman voimakkaammin kuin äidin koulutustasoon. Sen sijaan ammattisuunnitelman ennakkoluulottomuudessa asiat ovat päinvastoin.

Koulumenestyksen pysymiseen samanlaisena koko peruskoulun ajan samanlaisena saattaa olla yhteyttä sosiaalisen kompetenssin tunteen luonnollisen kehittymiseen (vrt. Durkin 1995). Kasvamme ja näemme itsemme kotitaustaamme vasten tietynlaisena koulunkäyjänä suhteessa luokkatovereihimme ja koulutovereihimme jo alasteelta lähtien. Vertaamme kykyjämme heihin ja pyrimme koululaisena pysyttelemään meille ”oikealta” tuntuvassa sosiaalisessa paikassa. Tämä voi merkitä meille koulussa hyvin menestymistä tai heikkoa koulumenestymistä. Kyseessä on ikään kuin jatkumo, jossa edelliset ovat ääripäinä ja sijoitamme menestymisemme ainekohtaisesti jonnekin näiden ääripäiden välille. Emme myöskään pyri tästä tekemästäämme luokituksesta pois; se on mielestämme meille ’kuuluva’ paikka koulumaailman sosiaalisessa ympäristössä.

9.2 Sukupuoliroolit ja -stereotypiat

Häyrysen (1995,372) mukaan valintoihin vaikuttaa osaltaan yhteiskunnan sukupuolijärjestelmä: osa ammateista on miesten tai naisten ammattiuria. Sidonnaisuus sukupuoleen on kuitenkin akateemisissa ammateissa vähentymässä. Uravalintoja määrää Häyrysen (1995) mukaan yhteiskunnassamme kolme vahvaa, valinta-asenteiden kautta vaikuttavaa järjestelmää. Nämä järjestelmät liittyvät sosiaaliseen sukupuoleen, ammattien sosiaaliseen arvojärjestykseen sekä pinttyneisiin käsityksiin henkisen ja ruumiillisen työn erosta. Sukupuolten erilaiset valinnat näkyivät Stenströmin (1997,

5) tutkimuksessa paitsi vertikaalisena myös horisontaalisena jakautumisena; sukupuolten valinnat erosivat siinä sekä koulutason että alan mukaan.

Erot ammatinvalinnassa perustunevat Häyrysen (1995,378) mukaan osaltaan erilaisiin käsityksiin ammasteista: joskus stereotyyppisiin, urautuneisiin, toisinaan taas sisäistettyihin näkemyksiin. Stereotyyppisten käsitysten taustalla näyttäisivät hänen mukaansa olevan yhteiskuntamme status-järjestelmä sekä sukupuolirooleihin liittyvät pinttyneet mielikuvat. Toisin sanoen yhteiskunnallisia eroja korostava ja niitä samalla ylläpitävä kulttuuri. Toisaalta mitä tiiviimmin nuori on kosketuksissa johonkin sosiaaliseen ryhmään - esimerkiksi suvussa esiintyviin ammatteihin - sitä vähemmän hänellä on tavallisesti tätä ryhmää koskevia väärin mitoitettuja arvioita.

Valintoihin liittyviä sosiaalisia sidoksia on Häyrysen (1995) mukaan vaikea rikkoa edes ammatinvalinnanohjauksella. Empiiriselle intressitutkimukselle perustuva ammatinvalinnanohjaus saattaa jopa olla taustalla oppilaiden uravalinnassa vaikuttaviin, mutta usein siis virheellisiin kuviin ”ikävästä oppimisesta”, ”teoreettisesta työstä” tai ”naisten ja miesten tehtävistä”. Edellä mainittuja stereotyyppioita on pyritty yläasteella poistamaan mm. työelämään tutustumisjaksoilla (TET), joiden aikana nuori saa tutustua haluamansa ammatin eri puoliin. (Häyrysen 1995)

Gordonin ja Lahelman (1992, 314-316) artikkelin mukaan meidän yhteiskuntassamme annetaan arvostushierarkiassa korkeampi painoarvo maskuliinisuudelle. Koulutus on näin ollen Gordonin ja Lahelman (1992) mukaan erilainen resurssi tytöille ja pojille. Tytöt viihtyvät kouluissa keskimääräisesti paremmin ja arvostavat koulutusta enemmän kuin pojat. Luokkien koot saattavat nykyisin olla suuria, ja oppilaiden mielenkiinto ja motivaatio menestyä sekä aiemmat koulusaavutukset vaihtelevat huomattavasti samankin luokan sisällä. Toisaalta tyttöjen vaikeudet saattavat Gordonin ja Lahelman (1992) mukaan olla näkymättömämpiä kuin poikien. Siinä missä pojat voivat purkaa heitä vaivaavia asioita häiriökäyttäytymisen kautta, tytöt saattavat peittää ahdistuksensa sisäänsä.

Tasa-arvoistava koulu ei ole myöskään sukupuolisesti neutraali. Koulu samoin kuin muu tyttöjen ympäristö viestii sukupuolen mukaisesta ja hierarkkisesta yhteiskun-

nallisesta työnjaosta. Kouluissa voidaankin erotella Gordonin ja Lahelman (1992) mukaan maskulinisoivia ja feminisoivia käytäntöjä. Jokainen tyttö joutuu kohdallaan etsimään toimintamallin, jolla selviytyä tästä maskuliinisuus-feminiinisyys ristiriidasta. Pojat taas joutuvat selvittämään omaa paikkaansa maskuliniteettien hierarkiassa. Gordonin ja Lahelman (1992) mukaan jokapäiväisessä kanssakäymisessä syrjäytyminen on kuitenkin enemmän poikien kuin tyttöjen ongelma. On huomattu, että esimerkiksi erityisopetukseen osallistuvat pojat eivät tule tasaisesti eri sosiaalisista ryhmistä, vaan sinne ohjautuneet pojat edustavat alistettuja maskuliniteetteja. (Gordon & Lahelma 1992, 320-321)

Koulu nykymuodossaan liian yksipuolisesti palkitsee kiltteyttä, kuuliaisuutta, tottelevaisuutta ja tiedonhallinnassa toistamista. Nämä tasaisesti korkeat arvosanat eivät kuitenkaan nykypäivänä paina niin paljon kuin ”oikeat” valinnat. Esimerkiksi suurimmat koulutusalat, joilla poikien valinnoissa perinteistä matematiikkaa tai fysiikkaa ei painoteta, ovat naisvaltaisia sosiaali- ja terveydenhuoltoaloja, joille on erittäin kova karsinta. Vaikka tytöillä on keskimäärin paremmat arvosanat kuin pojilla peruskoulun ja lukion päättövaiheessa, jäävät tytöt useammin haluamiensa koulutusalojen ulkopuolelle. (Gordon & Lahelma 1992) Toisaalta vain murto-osa ihmisistä pysyttelee nykyisin enää ensimmäisessä ammatissaan. Useimmat vaihtavat sekä työpaikkaa että ammattia monta kertaa elämänsä aikana. Naisilla on myös todettu miehistä poikkeavia uratyyppejä, kuten ammatista vetäytymistä perheen kasvaessa ja paluuta myöhemmin uudelleen työelämään (mm. Häyrynen 1995).

9.3 Saavutettu koulumenestys

Komosen (1999) mukaan koulun kielteiseksi kokeminen ja etenkin yleissivistävän koulutuksen väheksyminen syntyykin ensimmäisten luokkien selviytymisen kääntyessä koulun arvosanakilpailussa häviämisen seurauksena epäonnistumisen kokemiseksi ja pärjäämättömyydeksi. Nuorten kohdalla on Komosen mielestä vaikea sanoa, missä menee todellisen pärjäämättömyyden ja koulunkäyntimotivaation puutteen välillä. Useimpien nuorten kohdalla kyse on heikon koulumenestyksen aikaansaamasta alisuoriutumisesta, joka etenkin yläasteella laajenee häiriköinniksi ja opettajan autoritäärisyyttä vastaan kapinoinniksi. Tällöin nuoren voimat ja kyvyt eivät tunnu

kantavan peruskoulun loppuun saakka. Ongelmia on niin vuorovaikutuskykyjen kuin luokkahuonesääntöjen hallinnassa. Häiriköinti muodostaa yhden mielekkään strategian piinaavista, epäonnistumisen sävyttämistä päivistä selviytymiseen. Tiiviit ja hyvät kaverisuhteet sekä luokan ”pellenä” toimiminen kompensoivat heille koulussa menestymättömyyttä.

Nuoren toiminta jäsentyy tällöin tilanteen ohjaamalla tavalla ja omilla valinnoilla ei tunnu Komosen (1999) mukaan olevan merkitystä: nuori pyrkii vain saamaan jonkin koulutuspaikan kuin pääsemään jollekin alalle. Valintojen sisällön tasolla näillä nuorilla on Komosen tutkimusten mukaan havaittavissa summittaisuutta, lapsuuden haaveisiin ja vanhempien ja sisarten ammatillisiin esimerkkeihin takertumista. Koulutusvalinta pohjautuu heillä usein rasti ruutuun strategiaan. Ammattikouluun saatetaan lähteä tutustumismielessä, ja valinnan syiden ollessa selkiytymättömät, ei koulutusmotivaatio juuri kasva opintojen aikana (ks. Luopajarvi 1993,302).

Taipaleen (1989) mukaan koulutuksessa on käynnissä raju lajitteluprosessi, jossa jyvät ja akanat erotellaan, menestyvät ja menestymättömät jaotellaan, näyttää myös siltä, että unelmateollisuudella ruokitun nuoren putoaminen todellisuuteen on kova vaihe. Varsinaisesta syrjäytymisestä voidaan kuitenkin Korhosen ym.(1998,15) artikkelin mukaan puhua vasta, kun yksilö itse kokee vieraantumista menetettyään oman elämänsä hallinnan ja kun nuori ajautuu keskeisten yhteiskunnallisten alueiden, kuten koulutuksen, työmarkkinoiden ja sosiaalisten suhteiden ulkopuolelle.

Erilaiset kouluongelmat saattavat johtaa alisuoriutumiseen koulussa. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppilas ei kykene saavuttamaan sellaisia arvosanoja ja opillisia näyttöjä, joita hänen älylliset kykynsä edellyttäisivät. Alisuoriutumisen syynä voivat olla sosiokulttuuriset erot kodin ja koulun välillä, jolloin kodin arvot ja asenteet eivät auta oppilasta koulussa eteenpäin. Tällaisiin asenteisiin kuuluu ennen kaikkea koulun ja koulutuksen vähätteleminen. Koulun omat käytännöt voivat myös johtaa erilaisista poikkeavista kulttuureista tai vähemmistöistä tulevien vähättelemiseen. Koulutovereiden asenteet saattavat leimata tietyt piirteet toivotuiksi ja toiset ei-toivotuiksi. Tällaisissa tilanteissa nuori saattaa Mäki-Kulmalan (1993,90) mukaan luopua kouluun liittyvästä kunnianhimosta.

Kouluongelmat voivat johtaa myös kokonaan koulusta vetäytymiseen tai syrjäytymiseen. Tällöin se on Mäki-Kulmalan (1993) mukaan erotettava käsitteellisesti siitä, että kaikki oppilaat eivät välttämättä ole olleetkaan koulumotivoituneita. Koulusta vetäytyviksi on tällöin katsottava ne, jotka ovat koulutuksellisesti motivoituneita, mutta jättävät silti kesken.

Varsinaiset oppimisvaikeudet voivat aiheuttaa Korhosen ym. (1998) mukaan myös kielteisiä koulukokemuksia. Ne saattavat saada nuoren kokemaan koulunkäynnin vastenmielisenä ja johtavat hänen pyrkimystensä ja tavoitteidensa kohdentumiseen muualle kuin kouluun ja koulutukseen. Tästä voi olla seurauksena oppimisvaikeuksien paheneminen edelleen ja heikko koulutustaso. Etenkin kapinoiva eli koulu-yhteisön käyttäytymissäantöjä avoimesti ja usein tarkoitushakuisesti rikkova käyttäytyminen voi johtaa avoimeen ristiriitaan sekä opettajan ja muun henkilökunnan että koulun arvomaailman sisäistäneen oppilasennemmistön kanssa. Tällöin ympäristö tulkitsee, että lapsella ei ole mahdollisuuksia menestyä koulussa ja lapsen itsensäkin vaikea uskoa omiin mahdollisuuksiinsa siinä määrin kuin epäonnistumisten kierteen katkaiseminen edellyttäisi.

10. Nuorten koulutuksesta syrjäytyminen

Länsimaisen yhteiskunnan yleisestä rakennemuutoksesta, vastuun siirtymisestä yhteiskunnalle, nuoruusiän pidentymisestä sekä kilpailun kovenemisestä koulussa ja työmarkkinoilla on syntynyt Korhosen ym.(1998,16) mukaan syrjäytymistä aiheuttavien syiden verkosto. 1990-luvun lama pahensi nuorisotyöttömyyttä ja julkisen talouden säästötoimenpiteet ovat vähentäneet syrjäytymisvaarassa olevan nuoren menestymisen mahdollisuuksia. Siinä missä hyvinvointiyhteiskunta yhdisti ja subjektivoi ihmisiä, sen rapautuminen syrjäyttää ja autonomisoi heitä. Tästä kielteisestä kehityksestä huolimatta nuorten enemmistön elinolot ovat maassamme kansainvälisesti tarkastellen edelleenkin vähintään melko hyvät. Suomalaisen yhteiskunnan vahvuuksia ovat yhä mm. maksuton peruskoulujärjestelmä, nuorten yleisesti korkea koulutushalukkuus ja -taso sekä melko kattava opintotukijärjestelmä.

Koulussa syrjäytymiseen ja koulutuksen ja syrjäytymisen väliseksi leikkauskohdaksi muodostuu Korhosen ym.(1998,22) mukaan koulutusväylän valinta. Siinä konkreti-soituvat yhtäältä nuoren kokemukset koulusta, koulutuksesta ja itsestään oppijana ja toisaalta hänen näkemyksensä omista mahdollisuuksistaan ja tavoitteistaan sekä niiden edellyttämistä toimenpiteistä ja valinnoista. Lisäksi koulutusväylän tärkeä kulminaatiopiste ajateltaessa yksilön aseman muotoutumista yhteiskunnassa, sillä se samalla sekä avaa että sulkee nuoren menestymisen mahdollisuuksia.

Korhosen ym.(1998) mukaan heikoimmat menestymisen mahdollisuudet ovat niillä nuorilla, jotka jäävät täysin ilman peruskoulun jälkeistä jatkokoulutuspaikkaa. Vuosittain noin 14 % ikäluokasta jää ilman peruskoulun jälkeistä koulutuspaikkaa - osa heistä omasta halustaan ja osaksi siksi, että he eivät pääse haluamaansa koulutukseen. Suurimmassa syrjäytymisvaarassa näistä nuorista ovat Yläsen (1998, 4) mukaan ne, jotka eivät joko sosiaalisten, psyykkisten tai kulttuuristen syiden vuoksi pärjää tai viihdy koulussa ja jotka suhtautuvat koulunkäyntiin muita kielteisemmin. He pitävät opettajien antamaa tukea huonona ja heillä esiintyy paljon koulusta poissaoloja ja pinnausta. Veivon ja Vilppolan (1998,1-2) mukaan syrjäytymisvaarassa olevan nuoren tunnusmerkkejä ovat kielteinen minäkuva, huono itsetunto, ongelmat kotona, koulussa ja työnsaannissa sekä sosiaaliset ongelmat.

Syrjäytymisen ennaltaehkäisemisessä keskeiselle sijalle nousee Korhosen ym. (1998) mukaan yksilön oman elämänhallinnan laaja-alainen edistäminen ja tukeminen. Elämänhallinnan tunteen tärkeyttä korostavat osaltaan myös viime vuosien havainnot nuorten psykososiaalisten ja oppimiseen liittyvien ongelmien lisääntymisestä. Syrjäytyminen on usein jaoteltu helpommin analysoitavissa oleviin viiteen ulottuvuuteen eli 1) koulutukselliseen, 2) työmarkkinalliseen, 3) sosiaaliseen, 4) vallankäytölliseen ja 5) normatiiviseen syrjäytyneisyyteen, jotka ovat tiiviisti sidoksissa toisiinsa. (Korhonen ym.1998,17) Huono koulutustaso on useimmiten lähtökohtana tälle nuoren syrjäytymiskierteelle. Tässä pro gradu-työssä on huolen aiheena lähinnä koulutuksellisen ja työmarkkinallisen syrjäytymisen uhka, mikäli nuori ei koe mielekkääksi hakeutua koulutukseen peruskoulun jälkeen.

Koulutuksesta putoajille oli Komosen (1999) mukaan tyypillistä myös se, etteivät he olleet saaneet kotoaan tarvittavaa tukea menestyäkseen koulussa. Lasten koulutukselle ei perheessä ole asetettu korkeita vaatimuksia, vaan koulutuksen merkitys on kytkeytynyt lähinnä työntekijäammatin hankkimiseen ja nopeaan työmarkkinoille sijoittumiseen. Rumberger (1995) havaitsi tutkimuksissaan alemmista sosiaaliluokista tuleville oppilailla olevan kaksinkertainen riski ajautua keskeyttäjäiksi. Samalla hän havaitsi kuitenkin, että nuoren koulumenestyksen ja sopeutumisen kannalta voidaan pitää tärkeänä perheen sisäistä vuorovaikutusta ja tuen merkitystä, mikä ei välttämättä ole yhteydessä siihen, mihin sosiaaliluokkaan perhe kuuluu.

Nuorten tuntemukset työelämästä syrjäytymisestä ja koulutuksen arvon laskemisesta työn saannissa ovat aiheuttaneet ja tulevat aiheuttamaan koulutukseen liittyviä asenne- ja motivaatio-ongelmia. Nuoren polven elämää luonnehtii myös harrastusten keskeisyys elämänsisältönä ja oman minän kokeminen ongelmana. Koulutus - erityisesti yleissivistävä koulutus - koetaan hyödykkeenä tai suorastaan itsestäänselvyytenä. (Antikainen 1998,195) Aikaisempi koulutuksen luoma varmuus sosiaalisen aseman parantumisesta on tämä päivänä hämärtynyt, sillä monipuolinenkaan koulutus ei takaa nuorelle vakiintuneen paikan löytämistä työmarkkinoilta (Pohjola 1994, 71).

Viinamäen (1997,18) artikkelin mukaan 1990-luvulla pelkän perusasteen tutkinnon suorittaneiden työllistymismahdollisuudet ovat jatkuvasti vaikeutuneet, koska työmarkkinoilla ei ole enää samassa määrin työtehtäviä kuin aikaisemmin ammattitutkintoa suorittamattomille henkilöille. Koulutuksellisesti ja työmarkkinallisesti huono-osaiset henkilöt joutuvat vähintäänkin kamppailemaan pitkäaikaistyöttömyyttä vastaan osan ajautuessa pitkäaikaistyöttömyyden noidankehään, josta lähes ainoana edes väliaikaisena poispääsynä näyttää olevan erilaiset hyvinvointivaltion tukitoimenpiteet.

Oppimista koskevia mielikuvia avartamalla on silti voitu Lämsän (1996,78) mukaan kannustaa koulunsa keskeyttäneitä voittamaan kielteiset mielleyhtymänsä. Koulu ei ole heille ainoa eikä välttämättä paras oppimisympäristö. Epäonnistumisia ja turhautumisen kokemuksia voitaisiin ilmeisesti ainakin jossain määrin välttää mahdollisimman oppilaslähtöisellä opetuksella, jossa oppilaat itse voivat osaltaan vaikuttaa

oppimisprosessinsa suuntaan ja etenemistahtiin. Tämä on kuitenkin varsin harvinaista nykyisessä peruskoulussa.

Koulutusväylän valinta on siis merkittävä osa nuorten yksilöllistymisprosessia ja oleellinen nuoren elämänhallintaan vaikuttava tekijä. Nuorilta odotetaan peruskoulun jälkeen itsenäistä jatkokoulutusvalintaa, mutta juuri mitään ei tiedetä siitä, millä perustein he koulutusvalintansa tekevät, ja kuinka paljon he yleensä koulutusta arvostavat. Tästä huolimatta nuorilta odotetaan rautaista tahtoa ja kypsyyttä tietää mitä he koulutusmarkkinoilta ja tulevaisuudeltaan haluavat. Kuitenkin aiemmat tutkimustulokset kertovat nuorten itsenäisistä koulutusvalinnoista aivan toista; yhdeksännen luokan lopulla nuoret kokivat olleensa liian nuoria valitsemaan ja päättämään omasta tulevaisuudestaan.

Keskiasteen koulutusvalinta on useiden tekijöiden pohdinnan lopputulos. Yksilöllisiin ratkaisuihin vaikuttavat paikalliset koulutus- ja työmahdollisuudet sekä omat koulutusta koskevat valinnat, kyvyt ja taidot, koetut sukupuoliroolistereotyytiat sekä omat henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet. Nuorten tulevaisuutta koskeviin ratkaisuihin vaikuttaa myös perheen antama taloudellinen ja sosiaalinen tuki. Nuoren omat kiinnostuksen kohteet ja yksilölliset kyvyt suhteutetaan vertaisryhmään ja ystävien valintoihin. Koulutusvalintoihin näyttäisi tutkimusten mukaan vaikuttavan myös se, miten tyytyväinen nuori on saavuttamaansa koulumenestykseen sekä tähänastiseen koulutusuraansa. Lisäksi postmodernin yhteiskunnan epätavanomaiset oppimisympäristöt saattavat vaikuttaa nuorten koulutusvalintoihin.

Maailma nuorten ympärillä on kuitenkin muuttunut. Tulevaisuuden ennustaminen on vaikeaa, ja tulevaisuuden työvoimatarvetta on mahdoton ennakoida. Nuoriso on jo lapsuudessaan soisaalistunut sellaiseen merkkijärjestelmään, jonka perustana ovat kulutus, kulttuuriteollisuus, kaupunki ja kansainvälisyys. Koulussa nuoret eivät tutkimusten mukaan viihdy. Epätavanomaisen oppimisen ympäristöt ovatkin alkaneet 90-luvulla kiinnostaa nuoria koulua enemmän. Koulussa opetetaan nuorten mielestä nippelitietoa. Oppitunnit eivät vastaa nuorten kokemuksellisuuden tarpeita. Vanhempien antama esimerkki ei sekään enää riitä nykypäivän nuorille. Nykyisin

vanhempien täytyy olla miltei koulutuksen ammattilaisia kyetäkseen neuvomaan jälkipolviaan ”koulutuksen markkinoilla”.

Kyetäksemme auttamaan nuoria valitsemaan itselleen mielekästä keskiasteen koulutusta ja estämään nuorten syrjäytymistä, meidän on tunnettava nuorten kokemusmaailmaa ja valintaprosessien taustaa paremmin kuin nykyisin tunnetaan. Näitä nuorten koulutuskokemuksia voidaan tutkia tehokkaasti laadullisin menetelmin. Nuorisotutkimuksen uusin haaste (vrt. Puuronen 1995) onkin löytää uusia luotettavia kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä suurempien nuorisoryhmien tutkimiseen.

III TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia sitä, miten juuri peruskoulunsa päättävät kokevat koulutuksen merkityksen elämässään. Mihin he tuntevat tarvitsevansa koulutusta? Tutkimukseen muodostettiin tämän pääongelman puitteissa seuraavia alaongelmia:

- kuinka selkeä keskiasteen valinta heille oli syyslukukauden lopulla
- miten tyytyväisiä tai tyytymättömiä nuoret olivat omaan koulumenestykseensä,
- millä perustein nuoret tekevät keskiasteen valintansa (omat kyvyt, kiinnostus jollekin alalle, todistus, ystävät, harrastukset ...),
- mihin tutkittavat nuoret kokivat tarvitsevansa koulutusta tulevaisuudessa,
- miten nuoret kokivat vanhempiensa tuen koulunkäynnilleen ja koulutusvalinnalleen
- mikä on koulunkäynnin asema heidän elämässään suhteessa muihin arkielämän epätavallisiin oppimisympäristöihin

Näiden tutkimusongelmien pohjalta muodostettiin ohjeidenanto kirjoitelmia varten (ks. liite). Tutkimuksella haluttiin etsiä mahdollisia eroja tyttöjen ja poikien koulutusta koskeville merkitysrakenteille sekä saman oppilaitoksen eri opetusryhmien

välille sekä vertailla sitä, miten tämän tutkimuksen tulokset suhteutuvat aiempiin tutkimustuloksiin. Tarkoituksena oli suorittaa opetushenkilöstön käyttöön kuvailevaa tutkimusta pyrkimättä minkään yksittäisen tutkimusongelman tai alaongelman syvällisempään ymmärtämiseen.

Analysointia varten alaongelmat jaettiin erillisiin merkityksen sisältäviin yksiköihin. Koulutuksen tärkeänä kokevat jaettiin erilliseksi ryhmäksi samoin kuin koulutuksen ei-tärkeänä kokevat. Samoin tehtiin koulutyytyväisyyden vs. koulutyytymättömyydenkin kohdalla. Koulutussuunnitelmat ja jatkokoulutusvalinnat säilytin yhtenäisenä ja jaon ne ryhmiin eri valintamahdollisuuksien mukaan. Epävarmat tai useita eri mahdollisuuksia sisältävät luokittelin vielä epävarmoiksi ja näin ollen samaksi ryhmäksi. Pystyvyysodotuksien mukaan jaoin tutkittavat eri ryhmiin sen perusteella minkä tekijän perusteella he halusivat tehdä valintansa. Monia perusteita esittäneet olivat yhtä ryhmää. Vanhempien merkitys ja tuki koulunkäynnille jaoteltiin tukeviin ja kannustaviin sekä ei tietoa tai painostaviin ryhmiin.

Koulutuksen tärkeyttä vs. ei-tärkeyttä mitattiin aineohjeiden kysymyksiä ”*Miten koulunkäynti sinua tällä hetkellä kiinnostaa? Vai kiinnostaako se sinua ollenkaan?*” sekä ”*Mihin koulutusta mielestäsi tarvitaan? Vai tarvitaanko sitä ollenkaan?*” Kysymyksellä pyrittiin saamaan selville millaisia merkitysrakenteita koulutus luo tutkittaville. Onko koulutus hänelle vain merkityksetön vankila vai paikka, jonka hän kokee tulevaisuutensa kannalta merkitykselliseksi. Onko koulutus hänelle väline elämän ensisijaisten tavoitteiden hankkimiseen vai vain väline keskeiselle hyvinvoinnin saavuttamiselle nyt ja tulevaisuudessa. Toisaalta oppilas voi kokea opiskelunsa tukevan jotain harrastusta tai mahdollisesti jo työntekoa. Millainen motivaatio nuorella on käydä koulua?

Tyytyväisyyden mittaamiseen **saavutetusta koulumenestyksestä** käytettiin kysymystä ”*Oletko tyytyväinen vai tyytymätön koulumenestykseesi tällä hetkellä? Miksi niin?*” Tällä kysymyksellä pyrittiin hahmottamaan oppilaan kokemuksellista koulutusuraa peruskoulun yläasteelle asti. Kysymyksen pääpaino oli kuitenkin tässä päivässä; siinä miten oppilas hahmotti koulun asettamat tiedolliset ja taidolliset vaatimukset suhteessa omiin kykyihinsä. Asettaako koulu hänelle sopivia ja hallittavissa

olevia vaatimuksia vai vaatiiko koulu kenties häneltä oppilaan itsensä mielestä liikaa? Miten hän itse koki näihin vaatimuksiin vastanneensa?

Oppilaan **koulutussuunnitelmia** mitattiin kolmen kysymyksen avulla. ”*Minne aiot peruskoulun jälkeen mennä? Miksi?*” oli suora kysymys ja kysymykseen haluttiin vastaukseksi oppilaitos, jonne tutkittava aikoo hakea sekä perusteluita juuri tämän koulutuspaikan valintaan. **Koulutussuunnitelmien perusteita** tutkittiin kysymyksellä ”*Millaiset tekijät vaikuttavat koulutussuunnitelmiisi ? (esim. omat kyvyt, jonkin alan kiinnostavuus, allergiat, ystävät ...)*” oli kysymys, jonka kautta haluttiin vastauksia sille, miten harkittu koulutusvalinta oli. Perustaako tutkittava valintansa omiin kykyihinsä, kiinnostukseen jostain alasta tai ammatista tai tunteeko hän, että koulutautuminen on sijoittamista tulevaisuuteen. Vai perustaako hän kenties valintansa monelle eri tekijälle? ”*Mitä vanhempasi koulunkäynnistäsi ajattelevat?*” kysymyksellä pyrittiin hahmottamaan oppilaan kotitodellisuutta ja **vanhempien tuen koettua laatua**. Oppilaan kotitaustan kannustavuuden vs. välinpitämättömyyden/ painostavuuden kokemukset olivat tutkimuksen kohteena.

Epätavanomaisia oppimisympäristöjä ja niiden vaikutuksia tutkittiin myös edellä mainituilla kysymyksillä. Ystävien vaikutus koulutusvalintaan, epätavanomaiseen oppimiseen liittyvien tekijöiden (vapaa-aika, kulutus, mediat ym.) vaikutus koulutusvalintoihin olivat niitä tekijöitä, joiden aiempien tutkimusten perusteella oletettiin vaikuttavan tulevaan koulutusvalintaan. Ohjeidenannon viimeisellä arvioivalla kysymyksellä ”*Arvioi lopuksi asteikolla 1-10 koulutuksen tärkeyttä elämässäsi tällä hetkellä? (1=ei merkitystä, 10=tärkein)*” Pyrin **saamaan kokonaiskuvaa koulutuksen tärkeydestä suhteessa muihin ns. epätavallisiin oppimisympäristöihin**. Kysymyksen numeerista vastausta pyrittiin suhteuttamaan edellisiin kysymyksiin: oliko se niitä tukeva vai ristiriitainen. Kysymyksellä pyrittiin hahmottamaan myös kokonaisuutta luokittain ja sukupuolittain: miten hyvin oppilaat yleensä olivat sisäistäneet koulutuksen merkityksen ja viihtyivät koulussa. Millaisia muita tärkeitä vaikuttajia heidän elämässään olisi koulunkäynnin lisäksi.

IV MENETELMÄ

Tutkimuksessa käytetty fenomenologisen psykologian menetelmä perustuu lähinnä puhtaan fenomenologian ja eksistentiaalipsykologian käsite- ja ajatusmaailman yhdistämiseen. Fenomenologia tarkoittaa tiedettä, tieteellisten oppialojen yhteyttä. Samalla fenomenologia tarkoittaa ennen kaikkea metodia ja ajatustapaa: erityistä filosofista ajatustapaa, erityistä filosofista metodia. (Husserl 1995, 41) Vaikka Wekowitzin (1981) mukaan fenomenologiassa välitöntä subjektiivista kokemusta pidetään tieteellisen totuuden eittämättömänä perustana korostetaan todellisuuden olemassa myös riippumatta ihmisen kokemuksesta (ks. mm. Hammond 1991; Wagner 1983) (Perttula 1993, 267). Fenomenologiassa pyritään välttämään kaikkea teoretisointia, jossa etäännytetään välittömän kokemuksen tavoitettavissa olevista käsitteistä (Perttula 1995, 9).

Ontologisesti fenomenologinen psykologia lähtee siitä, että todellisuus on sosiaalisesti konstruoitu. Tutkimustulokset ovat konstruktivistisia siinä mielessä, että ne ovat sosiaalisesti tuotettuja ja että tutkittavan kanssa tulisi pyrkiä kommunikaatiosuhteeseen, mikäli halutaan ymmärtää heidän tarkoittamiaan merkityksiä. Eri sukupuolten erilaisten yksilöllisten todellisuuksien ilmeneminen tulisi huomioida tutkimusta tehtäessä.

Burch (1991) pitää paluuta asioihin itseensä fenomenologian keskeisempänä teesinä. Paluu asioihin itseensä merkitsee teorioiden ja käsitteiden syrjään siirtämistä ilmiön tavoittamiseksi sellaisena kuin se todellisuudessa on olemassa. Burchin (1990, 1991) mielestä tarve ilmiöiden välittömään tutkimukseen perustuu elämyksen ensisijaisuudelle, koska merkitysten muodostumiseen liittyen koko itseksi tulemisen prosessi paikantuu elämyksiin. Elämys määrittellään tajunnan tilaksi, jossa mieli koetaan. Husserl (1995) käyttää tästä tilasta nimitystä elämismaailma. Hän viittaa elämismaailmalla inhimilliseen ja historialliseen maailmaan, jossa ihminen on aina elänyt ja tulee elämään.

Elämismaailma on ihmisen arkipäiväinen persoonallinen maailma, joka on kaiken inhimillisen, myös tieteellisen toiminnan taustalla (Saarinen 1986). Tutkimuksen

kohteena ei ole enää historian ja yliyksilöllinen tajunta, vaan konkreettinen ihminen konkreettisesti maailmassaan (Perttula 1995, 9). Tässä elämisaailmassa elävät myös tutkittavat yhdeksäsluokkalaiset, joiden todellisuutta tulevat keskiasteen koulutusvalinnat ovat.

Rauhalan (1992) mukaan mielellä viitataan merkitysten antajaan ja koetulla maailmalla merkityssuhteiden kokonaisuuteen. Ihminen on todellistunut siten, että hän kokee elämyksissään tiettyä mielellisyyttä ja suhtautuu sen avulla maailmaan ympärillään. Mielellisyydessä kehomme omaksuu tietyn asenteen maailmaa kohtaan eli sijoittaa siihen itsensä. Mielellisyys toimii havainnoissamme pohjana ilmiön olemuksen ymmärtämiselle. Ihmisen todellisuuden tärkeitä piirteitä ovat Rauhalan mukaan situationaalisuus (olemassaolo suhteutettuna elämän tilanteeseen), kehollisuus (olemassaolo orgaanisena tapahtumisena) ja tajunnallisuus (olemassaolon kokeminen laatuina ja asteina).

Ihmisellä on tarve kokea arkitodellisuutensa ja eksistenssinsä ymmärrettävänä ja merkityksellisenä. Millaisena maailma ihmiselle on olemassa, on tutkimuksen perustan ontologinen kysymys (Eskola & Suoranta 1998,45). Ihmisen intentionaalinen suhde maailmaan saa hänet tulkitsemaan omia tekojaan ja antamaan niille merkityksiä. Koettu maailma tai maailman kokeminen muodostuu kaikesta siitä, miten ihminen ymmärtää todellisuuden ja siihen liittyvän oman olemassaolonsa. Tämä koettu todellisuus on osin yhteistä, osin yksilöllistä. Samasta sosiokulttuurillisista olosuhteista huolimatta ihmiset kasvavat aina vääjämättä omiksi ainutkertaisiksi persooniksi, jolloin myös ilmiöille annettavat merkitykset ovat yksilöllisyyden leimaamia. (Kaikkonen 1999,429) Merkitykset todellistuvat sääntöinä, normeina ja muina kulttuurisina ilmiöinä vaikuttaen niiden kautta ihmisten arkipäivän elämään.

Karlssonin (1988) mukaan ilmiön olemuksella tarkoitetaan tekijöitä, jotka tekevät ilmiöstä juuri sellaisen mikä sen on. Fenomenologi pyrkii paljastamaan oman esiymmärryksensä avulla ilmiön rakenteen, jonka ilmiö edellyttää ollakseen ko. ilmiö ja sen myötä ilmiön olemuksen. (Perttula 1993) Tutkimuksessani pyrin pääsemään oman holistis-konstruktivisen ihmiskäsitykseni kautta sisään niihin oppilaiden merkitysrakenteisiin, joiden pohjalta he valitsevat mielestään kykyjään vastaavan paikan

keskiasteen koulutuksessa, ja mahdollisesti myös tulevassa elämässään. Samalla tutkin sitä, miten merkityksellinen koulutus heille todellakin tutkimushetkellä on.

Fenomenologiseen lähestymisotteeseen kuuluu oleellisena osana se, että todellisuuksia on monta, ja ne ovat luonteeltaan sosiopsykologisia muodostaen toisista riippuvaisen kokonaisuuden. Todellisuuden voi ymmärtää vain kukin itse. Tutkija ja tutkittava ilmiö ovat keskinäisessä vuorovaikutussuhteessa, ja arvot ohjaavat ja muovaavat sitä, miten ilmiö ymmärretään. Tapahtumat vaikuttavat myös monin tavoin toisiinsa ja yhteyksiä löytyy. (Kaikkonen 1999,430) Ymmärrys ei kuitenkaan tule koskaan täydelliseksi. Tutkimuksessa käytettävä yhteinen kieli on vapaata ja henkilökohtaista ja liittyy tutkimusratkaisuihin.

Fenomenologisen psykologian menetelmän tarkoituksena on etsiä yksilöllisten kokemismaailmojen mahdollisia yhteisiä sisältöjä. Tämä luonnollisesti edellyttää sitä, että sekä tutkittava että tutkija elävät kulttuurissa, jonka sosiaaliset toimintamallit ja merkitykset ovat molemmille tuttuja. (Kiviranta 1995) Menetelmä sopii Kivirannan (1995,95) mukaan hyvin kirjalliseen ja mahdollisimman alkuperäisessä muodossaan olevaan materiaaliin. Menetelmä sopii hyvin myös minulle tutkijana sillä olen itse läpikäynyt vastaavan valintatilanteen joitain vuosia sitten, ja nuorten maailma iästäni johtuen on minulle kontekstina hyvin tuttu.

Giorgin (1988b,10-20) esittämän fenomenologisen psykologian metodin ensimmäisessä vaiheessa tutkimusaineistoon tutustutaan avoimesti ja huolelliseen kokonaisnäkemykseen pyrkien. Tutkija pyrkii kohtaamaan tutkimusaineiston sellaisena kuin se näyttäytyy ilman hänen luonnolliseen asenteensa eli reflektoimattomaan arkipäiväiseen kokemukseen sisältyviä ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Perttula 1993,269) Tätä vaihetta nimitetään myös sulkeistamiseksi. Kaikkia ennakoasenteita on Kivirannan (1995) mukaan mahdotonta sulkeistaa, mutta jo tietoisuus erilaisten asenteiden olemassaolosta tutkijan mielessä vähentää niiden vaikutusta pyrittäessä kohti välitöntä kokemusta. Tässä vaiheessa tutkija yrittää tavoittaa tutkittavan arki-kokemuksen mahdollisimman alkuperäisenä ja monivivahteisena. Husserl (1995) nimittää tätä sulkeistamisen vaihetta fenomenologiseksi reduktioksi. Käytännössä

tämä merkitsee pyrkimystä havainnoida asiaa kuin kohtaisi sen ensimmäistä kertaa. Tätä välitöntä kokemusta tutkittavan ilmiön kutsutaan noemaksi eli mieleksi.

Sulkeistamiseen liittyy usein se, että tutkija perehtyy tutkimaansa ilmiötä koskevaan sisällölliseen teoreettiseen tietoon vasta tutkimusaineiston analyysin jälkeen (Perttula 1993,269). Tutkijana toteutin tässä sulkeistamisen siten, että tutustuin teoreettiseen tietämykseen ennen tutkimusaineiston analyysiä vain sen verran, että tunsin kykeneväni muodostamaan teoreettisesti riittävän ohjeidenannon kirjoitelmia varten. Varsinaisen teoreettisen ja tutkimuksellisen tiedon etsintä tapahtui vasta aineiston analysoinnin jälkeen.

Reflektio taas on sulkeistamisen edellyttämä tutkijasta lähtöisin oleva prosessi, joka kohdistuu tutkijan kokemuksessa ennalta olemassa oleviin merkityssuhteisiin tutkittavasta ilmiöstä. Sulkeistamiseen kuuluu myös tutkijan tietoinen pyrkimys olla hahmottamatta ilmiötä reflektoituneiden etukäteisoletustensa mukaisesti. (Perttula 1993,269) Tutkijana reflektio merkitsi omien asenteiden ja omien merkitysrakenteideni unohtamista. Mitään koulutusmuotoa ei saanut priorisoida toisen edelle: kaikki olivat yhtä merkityksellisiä ja näidenkin merkitysrakenteiden takana oli kunkin nuoren yksiköllinen vuosia kestänyt prosessi, jonka pohjalta hän on tekemässä valintaansa. Tällöin nuori itse yrittää tietoisesti valita itselleen parasta mahdollista vaihtoehtoa.

Fenomenologisen psykologian menetelmän toisessa vaiheessa tutkimusaineistosta erotetaan ns. merkityksen sisältäviä yksiköitä, jotka itsessään ilmaisevat tutkittavan ilmiön kannalta olennaisen, yksinään ymmärrettävän merkityksen. (Perttula 1993; Kiviranta 1995) Giorgin (1988b,11) mukaan on olennaista, että merkitysyksikköjen erottelu tapahtuu spontaanisti, ilman välitöntä pyrkimystä päätellä mitkä yksiköt ovat olennaisia ja mitkä epäolennaisia. Näin vältetään liian varhain tapahtuva teoreettisperustainen analyysi, joka saattaa kaventaa kokemuksellisuuden alkuperäisyyttä. Toissijaiset ominaisuudet karsitaan kysymällä refleктоivan mielikuvituksen avulla, mitä ilmiössä tarvitsee muuttaa, jotta se lakkaa olemasta sitä mitä se on. Husserlin käsittein näin hahmotetaan ilmiön eidos, eli olemus. (Perttula 1995,11)

Perttulan (1993,270) mukaan fenomenologisen psykologian menetelmän kolmannessa vaiheessa jokainen merkityksen sisältävä yksikkö käännetään tutkittavan kieleltä tutkijan psykologiselle kielelle siten, että tietyn merkityksen sisältävän yksikön ja siitä tehdyn käännöksen yhteys on selvästi nähtävissä. Käännöksen tulee sisältää tiivistys kunkin merkityksen sisältävän yksikön keskeisestä sisällöstä. Tässä tutkimusprosessin vaiheessa tiivistyvät Perttulan mielestä kaikki tutkimuksen kannalta oleelliset mielelliset suhteet: tutkijan suhde tutkittavaan ilmiöön, tutkittavan suhde tutkittavaan ilmiöön sekä erityisesti tutkijan suhde tutkittavan ja tutkittavan ilmiön väliseen suhteeseen. Tämä merkitysyksikköjen erittely on analyysin kriittisimpiä vaiheita. Käännöksen onnistuminen ja tutkimuksen luotettavuus riippuu paljon siitä, miten tutkija pystyy säilyttämään luonnollisen asenteensa aineistoon ja toisaalta miten kurinalaisesti ja systemaattisesti hän onnistuu mielikuvien tasolla muuntelemaan erottelemaan merkitysyksiköitä.

Neljännessä vaiheessa käännettyistä merkitysyksikköjä vertaillaan keskenään ja tarkastellaan niiden yhteisiä piirteitä. Näin pyritään Kivirannan (1995,96) mukaan löytämään tutkimuksen kohteena olevalle ilmiölle olennaisesti luonteenomaiset rakenteet ja merkityssuhteet. Tällöin on mahdollista muodostaa tarpeen mukaan erilaisia typologioita. Kivirannan mukaan on kuitenkin tärkeää, että vertailu tapahtuu mahdollisimman kokonaisvaltaisesti: ilmiön ymmärtämiseksi ei riitä, että tarkastellaan vain sen osatekijöitä.

Giorgi (1981,40) määrittelee rakenteen ”suhteiden verkostoksi, joka on joskus eletty että tiedetty ja joskus pelkästään eletty, mutta joka aina on olemassa suhteessa tajuntaan, joka tietää tai elää sen.” Perttulan (1993) mukaan ilmiön ymmärtäminen ei siis ole sen osien luettelemista, vaan asettamista toistensa yhteyteen. (Perttula 1993, 271) Tällöin jokaisesta tutkittavasta muodostetaan kertomus, joka sisältää hänelle kaikki merkitykselliset tihentymät tutkittavasta ilmiöstä.

Viidennessä vaiheessa siirrytään kaikkien tutkittavien yksilökohtaisista, kertomuksen muodossa olevista, rakenteista yleiseen rakenteeseen. Sen tulee Perttulan (1993, 271) mielestä sisältää jokaisen yksilökohtaisissa rakenteissa esiinnousseet, tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset rakenteet. Pyrkimys kokemuksen yleisen rakenteen tavoit-

tamiseen ei kuitenkaan merkitse kokemismaailman samanlaisuutta, vaan korostetusti tutkijan tietoista päätöstä etsiä perimmältään ainutkertaisten kokemus-maailmojen yhteisiä sisältöjä. Tämä sen vuoksi, että ihmisen tiluauation rakennetekijöihin sisältyy huolimatta perimmäisestä ainutkertaisuudestaan, aineksia yhteisestä kulttuurista, yhteiskunnallisista käytännöistä, sosiaalisten suhteiden rakenteista ja muista yhteisistä todellisuutta heijastavista ilmiöistä (Perttula 1993,272).

Tutkimus suoritettiin keskisuuren rannikkokaupungin yhdessä kolmesta yläasteesta. Kohderyhmänä olivat kyseisen yläasteen yhdeksäsluokkalaiset. Näyte valittiin keskisuuresta kaupungista, jossa oli suhteellisen laaja koulutustarjonta ja nuorilla oli näin mahdollisuuksia suorittaa valintaa koulutuspaikastaan. Tällöin nuorten on oletettavasti myös pohdittava koulutuksen ja opiskelun merkitystä enemmän kuin pienemmillä paikkakunnilla, joilla koulutustarjontaa on vähemmän. Siispä tiluauatio, jossa nuori pääsee valitsemaan keskiasteen koulutusta, on riittävän laaja. Tutkittavan peruskoulun valintaan vaikutti myös koulun fyysinen sijainti kaupungin keskustassa. Näin pyrittiin samaan sosiaaliselta taustaltaan mahdollisimman moninainen näyte.

Paikkakunnan valinnanmahdollisuudet ovat laajat. Suomenkielisiä lukioita kaupungissa on kaksi, kauppaoppilaitoksen linjat, terveys- ja sosiaalialan oppilaitoksen peruskoulupohjaiset linjat sekä ammattikoulun peruskoulupohjaiset linjat. Lisäksi nuorilla on mahdollisuus suorittaa opintoja useammassa keskiasteen oppilaitoksessa samaan aikaan nuorisoasteen koulutuskokeilun avulla (NUOKO - kokeilu). Nuori voi suorittaa myös esim. ylioppilastutkinnon lisäksi jonkin ammattitutkinnon ammattikoulussa. Tämä vuorostaan lisää oppilaiden mahdollisuuksia valita kaksi kiinnostavaa opiskelupaikkaa samanaikaisesti.

Näyte muodostettiin koulun oppilasluetteloiden pohjalta (N=64). Varsinaisen näytteen valintaan vaikuttivat osaltaan tyttöjen ja poikien lukumäärien jakautuminen tasaisesti tutkittavilla luokilla. Tällä menettelyllä pyrittiin saamaan näyte sukupuolijakaumaltaan mahdollisimman tasaiseksi. Tutkittavat luokat olivat oppilas-määriltään miltei saman suuruiset. Tutkimuskoulun kriteerinä oli keskeinen sijainti paikkakunnalla.

TAULUKKO 1. Näytteen jakautuminen sukupuolittain ja luokittain (N=64)

<i>Tutkimusryhmä</i>	<i>tytöt</i>	<i>lukumäärä</i>	<i>pojat</i>	<i>lukumäärä</i>	<i>yhteensä</i>
ryhmä A	tytöt A	13	pojat A	8	21
ryhmä C	tytöt C	11	pojat C	11	22
ryhmä E	tytöt E	15	pojat E	6	21
yhteensä	tytöt	39	pojat	25	64

Ajankohdaksi valittiin syyslukukausi 1999, jotta yhdeksännen luokan keväällä tapahtuvat yhteisvalinnat eivät ohjaisi oppilaiden vastauksia. Aineisto koottiin informatiivisena oppilaanohjauksen tunneilla, jotta tutkittaville ei syntyisi mielikuvaa siitä, että kirjoitelmat arvioitaisiin kielioppivirheiden mukaan. Aineen ohjeiden (ks. liite 1) mukana olleiden Tenavat -sarjakuvapätkien ja kuvien (ks. liite 3) tarkoitus oli helpottaa myös opiskelu- ja koulukielteisten mielikuvien esille tuomista. Tutkimus hetkellä läsnä ei ollut koulun opettajistoa eikä henkilökuntaa. Kirjoitelmaan annettiin aikaa yksi oppitunti (n. 50 min). Oppilaat palkittiin valmiista kirjoitelmista.

Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin Giorgin (1988a,b) kehittämää fenomenologisen psykologian menetelmää, jota aiemmin oli toteutettu mm. Juha Perttulan (1994) lisensiaatintyössä tutkittaessa yksilökohtaista merkitysverkostoa koulutuksen, työn ja vapaa-ajan suhteen. Siinä koulutuksen merkitys oli vain yksi, mutta tutkijan mielestä oleellisin, nuorten miesten elämänrakenteen jäsentäjä. Menetelmä oli todettu em. tutkimuksessa käyttökelpoiseksi.

Giorgin (1988a,b) esittämän metodin ensimmäisessä vaiheessa tutkimusaineistoon tutustutaan avoimesti ja huolelliseen kokonaisnäkemykseen pyrkien. Tutkija itse pyrkii eläytymään tutkittavan kokemukseen. Tällöin pyrkii kohtaamaan aineistonsa ilman ennakkokäsityksiä aiheesta. Itse pyrin Giorgista (1988a,b) poiketen jo menetelmän tässä vaiheessa Perttulan (1995,69-72) tavoin reflektion kautta sulkeistamiseen. Sulkeistamisessa pyrin irrottautumaan luonnollisesta asenteestani (koulutusmyönteisyydestäni ja opettajuudestani), ja eläytymään tutkittavan nuoren kokemukseen.

Tunsin nuorten koulumaailmaan eläytymisen varsin helpoksi, sillä itse olen ollut kymmenisen vuotta sitten samassa keskiasteen valintatilanteessa. Kotipaikkakunnallani valinnan mahdollisuudet eivät ole siitä juurikaan muuttuneet. Ainoa muutos niistä ajoista on käynnissä olevaa NUOKO –kokeilu. Lisäksi olemme omien oppilaideni kanssa keskustelleet siitä, mitä he aikovat peruskoulun jälkeen tehdä.

Giorgin metodin toisessa vaiheessa tutkimusaineistosta erotetaan merkityksen sisältäviä yksiköitä ('meaning units'). Ne ilmaisevat itsessään tutkittavan ilmiön kannalta olennaisen, sellaisenaan ymmärrettävän merkityksen. Merkityksen sisältävien yksiköiden erottaminen etenee tutkijan intuition ohjaamana. (Perttula 1995,72) Omista kokemuksistani tulevat intuitioni toimivat pohjana erottaessani merkityksen sisältäviä yksiköitä. Omien intuitioiden lisäksi käytin pohjana Perttulan (1995,165-169) liseniaatin työssään erittelemiä koulutuksen merkityksen sisältöalueita. Tämän Perttulan sisältöalueiden jaottelun huomioin jo aineeseen annetuissa ohjeissa (ks. liitteet), jotka ilmensivät myös tutkimusongelmiani. Tällä pyrin suuntaamaan tutkittavien huomion kirjoitelmissaan tutkimuksen kannalta oleellisiin seikkoihin. Toisaalta ilman ohjeita kirjoittaminen olisi voinut olla osalle tutkittavista liian vaikeaa ja saatu aineisto olisi voinut jäädä liian suppeaksi.

Tutkimukseni merkitykselliset yksiköt situaation faktisuus huomioon ottaen muodostuivat seuraaviksi. Koulutuksen merkitystä tutkin vastakkaisparin koulutus tärkeä vs. ei-tärkeä avulla. Toisena merkitysyksikkönä tutkin tyytyväisyyttä vs. tyytymättömyyttä käytyyn/saavutettuun koulutukseen. Kolmantena merkitysyksikkönä erotin koulutusvalinnan selvyyttä vs. epäselvyyttä. Lisäksi tiedustelin oppilaiden tulevia koulutussuunnitelmia lyhyellä tähtämellä (keskiasteen valinnat).

Aineen ohjeidenannossa pyrin aloittamaan tutkittavalle helpoimmasta mahdollisesta merkitysrakenteesta, jotta hän pääsee luontevimmin alkuun. Vaihtoehtona tutkittaville oli myös vapaa vastausjärjestys. Viimeisellä kysymyksellä (numeerinen arvio koulutuksen merkityksestä oppilaan elämässä tällä hetkellä) pyrin saamaan kokonaiskuvan oppilaiden kokemuksista koulutuksesta ja koulunkäynnistä suhteessa muihin tärkeisiin ns. arkielämän epätavallisiin oppimisympäristöihin.

Metodin kolmannessa vaiheessa jokainen merkityksen sisältävä yksikkö käännetään tutkittavan kieleltä tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle. Tällöin tutkija pyrkii fenomenologiseen reduktioon. Tässä vaiheessa tutkija pyrkii Perttulan mukaan fenomenaliselta tasolta fenomenologiselle tasolle. Hän pyrkii etenemään kohti merkitysverkoston kuvaamista ja löytämään kunkin merkityksen sisältävän yksikön välttämättä edellyttämiä merkityksiä. Välttämättömät merkitykset tekevät kokemuksesta juuri kyseisen kokemuksen. Ilman niitä kokemus muuntuu alkuperäisestä poikkeavaksi. (Perttula 1995,74-76)

Kolmannen vaiheen toteutin jakamalla tutkittavien kirjoitelmat tutkimusongelmien kannalta mielekkäisiin pätkiin niin, että tutkittavan vastaus pysyi silti yhtenäisenä ja koossa. Näiden pätkien yhteyteen kirjoitin tutkijan kielellä päätelmiä tutkittavan merkitysrakenteista. Tutkimuksessani pyrin myös kaikista tarkentavista kysymyksistä huolimatta pitämään kunkin oppilaan kokemuksen kokonaisuena pilkkomatta näitä merkitysyksiköjä enää pienemmiksi palasiksi. Kaiken kaikkeaan tutkittavien kirjoitelmista ei jäänyt mitään jäljelle; jaottelin kaiken heidän tuottamansa tekstin sille sopivimpaan yksikköön.

Metodin neljännessä vaiheessa käännettyistä merkityksen sisältävistä yksiköistä muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto. Yksilökohtaisen merkitysverkoston tavoittamiseksi käännetyt merkitysverkoston sisältävät yksiköt asetetaan sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Fenomenologisen psykologian analyysissä on säilytettävä koko ajan yksittäisten kokemusten suhde kontekstiinsa, kunkin ihmisen koetun maailman kokonaisuuteen. (Perttula 1995,77-78) Neljännen vaiheen aikana kirjoitin kunkin tutkittavan kolmannessa vaiheessa jaotellun vastauksen loppuun päätelmiä koko kirjoitelmasta ja sen eri merkitysrakenteista sekä siitä miten eri merkitysrakenteet liittyivät mahdollisesti toisiinsa. Kunkin tutkittavan vastauksen perään kirjoitin millainen elämänhallinnan tunne ja pystyvyysodotukset itsestään tutkittavalla oli.

Metodin viimeisessä vaiheessa siirrytään kaikkien tutkittavien kokemuksen muodossa olevista yksilökohtaista merkitysverkostoista yleiseen merkitysverkostoon. Yleisen merkitysverkoston tulee sisältää jokaisen tutkittavan yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa esiin nousseet, tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset sisällöt.

Yleisen yhteys yksilökohtaiseen on kuitenkin koko ajan säilytettävä. (Perttula 1995, 84-85) Viidennen vaiheen aikana pyrin vertaamaan yksilöllisen merkityssisällön suhdetta muihin vastaaviin eli pääsemään siihen millainen koko luokan yleinen merkityssisältö saattaisi olla. Tavoite on kuitenkin hieman keinotekoinen sillä eri ihmisten kokemukset eivät voi periaatteessa olla keskenään identtisiä. Jonkintasoista yleistämistä voinee kuitenkin tavoitella.

Viidennen vaiheen toteutin sijoittamalla kunkin metodin kolmannessa vaiheessa saamani tekstipätkän yhteen muiden samantyyppisten kokemusten kanssa tutkimusongelmasta johdettujen jaottelujen mukaisesti. Pätkien yhteydessä säilytin aina maininnan sukupuolesta ja tutkimusryhmästä. Näistä kirjoitelmapätkistä pyrin löytämään mahdollisia yhteisiä merkitysrakenteita, joiden kautta saatavia tuloksia voitaisiin mahdollisesti yleistää.

Viidennen vaiheen jälkeen oli olemassa kolme samoista kirjoitelmista saatua erilaista aineistoa, joiden kautta tulkintoja saattoi tehdä. Ensimmäinen aineisto muodostui litteroiduista ja numeroiduista kirjoitelmista, joista kävi ilmi myös tutkimusryhmä ja tutkittavan sukupuoli. Toisessa aineistossa nämä kirjoitelmat oli jaoteltu merkityspätkiin metodin kolmannen ja neljännen vaiheen mukaisesti. Kolmannessa aineistossa kaikki tekstinpätkät olivat tutkimusongelmien kannalta jäsenneltyinä sukupuoli ja tutkimusryhmä säilyttäen. Mukana olivat tällöin metodin kolmannen vaiheen tulkinnat. Näiden tekstipätkien pohjalta muodostuivat myös tulososiossa esitetyt taulukot.

Useamman erillisen muotoillun aineiston avulla pyrin siihen, että minulla olisi aina halutessani alkuperäinen tekstiaineisto saatavilla eikä kenenkään tutkittavan koko kirjoitelma häipyisi minulta näkymättömiin palasiin. Toisaalta tällöin saatoin aina tarkistaa ja täydentää myös omia tulkintojani tarvitsemastani aineistosta. Yleisten kokemuksellisten yhtäläisyyksien etsiminen helpottui, kun kaikkien tutkittavien kirjoitelmapätkät oli jaoteltuna samaan yhteyteen peräjälkeen tulkintoineen. Kokonaisuutena tutkittavien kirjoitelmista voidaan sanoa, että sanallisesti tytöt olivat monisaisempia vastauksissaan, mutta pojat vastasivat varsin ytimekkäästi ja selvästi

esitettyyn kysymykseen. Pojista moni käytti myös ranskalaisia viivoja vastauksissaan, mikä oli sinänsä hyväksyttyä ja tutkimusongelmien kannalta mielekäästä.

V TULOKSET

1. Koulutuksen tärkeyden kokeminen

Oppilaan suhde koulutukseen – kouluttautuminen tärkeä osa elämää tällä hetkellä. Yhdeksäsluokkalaisista oppilasta hivenen yli puolelle (58 %) kouluttautuminen oli tärkeää, ja motivaatio opiskella oli korkealla. Oppilaat mainitsivat koulunkäynnin kiinnostavan tai olevan ihan mukavaa, jopa helppoa. Välillä se oli hauskaakin. Tutkimuksessa oli tutkitun oppilaitoksen sisällä koulutuksen kiinnostavuudessa luokittain huomattavia eroja. Toinen luokka samasta koulusta saattoi näin olla toista luokkaa kiinnostuneempi koulunkäynnistä ja kouluttautumisesta. Tyttöjen ja poikien välillä ei mainittavaa eroa ei ollut (ks. taulukko 2.). Taulukoissa esitetyt prosentuaaliset jakaumat ovat aina prosenttia kunkin tutkimusryhmän tytöistä, tai vastaavasti prosenttia kunkin tutkimusryhmän pojista. Yhteenlasketut prosentuaaliset osuudet ovat kaikissa taulukoissa koko näytteen tyttöjen ja poikien lukumääristä. Prosentit on aina pyöristetty lähimpään kokonaislukuun.

TAULUKKO 2. Koulutuksen tärkeyden kokeminen.(N=64)

Tutkimusryhmä	Tärkeä				Toisinaan tärkeä, toisinaan ei				Ei tärkeä tai ei tiedä			
	<i>tytöt</i>	%	<i>pojat</i>	%	<i>tytöt</i>	%	<i>pojat</i>	%	<i>tytöt</i>	%	<i>pojat</i>	%
Ryhmä A	10	77	6	75	1	8	0	0	2	15	2	25
Ryhmä B	6	55	6	55	1	9	1	9	4	36	4	36
Ryhmä C	8	53	1	17	3	20	1	17	4	27	4	67
Yhteensä	24	62	13	52	5	13	2	8	10	26	10	40

Tutkimusryhmä A oli kaikkein koulutus ja kouluttautumismyönteisin; siinä koulutusta tärkeänä piti kymmenen (77 %) tyttöä ja kuusi (75 %) poikaa. Tutkimusryhmässä B tyttöjen ja poikien kiinnostuneisuus meni tasan; koulutusta tärkeänä siitä piti kuusi (55 %) tyttöä ja kuusi (55 %) poikaa. Tutkimusryhmässä C tytöt olivat selkeästi kiinnostuneempia kouluttautumisesta kuin pojat. Siinä tytöistä koulutusta piti tärkeänä kahdeksan (53 %) tyttöä ja vain yksi poika. Koko näytteen tasolla tytöistä kouluttautumisesta oli kiinnostunut ja piti tärkeänä yhteensä 62 % ja pojista yhteensä 52 %. Tätä osuutta voidaan pitää koulun kannalta merkittävänä sikäli, että koko tutkittavan koulun ikäluokasta jopa yli puolet koki koulutuksen tärkeänä ja heitä kiinnosti käydä koulua. Tytöt näyttivät tutkittavalla koululla olevan kaikkien tutkimusryhmien tarkastelussa poikia myönteisempiä, mutta pojilla erot näyttivät olevan eri tutkimusryhmien välillä merkittäviä liikkuen 17 %:n ja 75 %:n välillä.

Syyt koulunkäynnin kiinnostavuudelle olivat kuitenkin hyvin moninaisia. Toisia kiinnosti koulunkäynti siksi, että koulussa oppii uusia asioita. Koulunkäynti koettiin tärkeäksi myös tulevaisuuden kannalta, jatkumona jatkokoulutukseen. Koulutus saattoi olla myös avain tiettyyn haluttuun tulevaisuuden ammattiin, jolloin koulunkäynti koettiin pakollisena osana kohti parempaa tulevaisuutta. Kouluttautuminen koettiin juuri tällä hetkellä tärkeäksi myös päästötodistuksen kannalta; koulu koettiin kiinnostavaksi, koska oppilas halusi saada hyvän päästötodistuksen ja hyviä numeroita. Koulussa viihtymisen syynä oli muutamilla pojalla myös ”kaverien näkeminen”, ”nettisurffailun mahdollisuus” tai ”liikuntatuntien mukavuus”. Eroja tyttöjen ja poikien välillä ei edellisessä ollut.

Koulu koettiin myös pakollisena osana elämää vaikkakin siellä viihdyttiin. Eräs tutkittavista tytöistä mainitsi, ”ettei hän voisi kuvitella elämää ilman koulua. Silloin ei olisi mitään tekemistä ja kaikki turhautuisivat”. Joinain aamuina koulu saattoi hyvininkin ”ärsyttää”, kun herääminen ei olisi ollut mukavaa. Kouluun pääsemisen jälkeen koulussa kuitenkin oli jo mukavaa.

Oppilaan suhde koulutukseen – välillä kiinnostaa, ja välillä ei. Oppilaita, joiden mieliala koulutukseen vaihteli oli vähän. Tutkimusryhmistä A ja B heitä löytyi vain kolme (5 %), kaksi tyttöä ja yksi poika, ja tutkimusryhmästä C vain neljä (6 %) kol-

me tyttöä ja yksi poika. Kokonaisuudessa heistä tyttöjä oli yli puolet enemmän kuin poikia. Tutkittavien vastaukset olivat yksilöllisiä; selitykset koulutuksen kiinnostamattomuuteen vaihtelivat.

Kouluun oli parille tutkittavista olla vain päivittäistä elämän rutiinia. Se ei merkinnyt heille juuri mitään muuta. Toisaalta tutkittavissa oli muutamia nuoria, jotka uskovat, että pian joulun jälkeen koulu voi alkaa taas kiinnostaa, kun on pakko yrittää korottaa päästötodistuksen numeroita. Koulun kiinnostavuus oli heillä siis pakon sanelemana ”*paranemaan päin*”. Eräs tyttö arveli, että sitten kun hän pääsee peruskoulusta, niin taas alkaa kouluttautuminen ja lukeminen kiinnostaa. Kyse oli hänellä siis vain peruskoulusta ja sen kiinnostamattomuudesta.

Erityisesti aamulla aikaisin herääminen koettiin tuskalliseksi. ”*Aamulla ei oo mukava herätä ja ajatella, että taas on pakko mennä kouluun, 'ihanaa'...*” Eräs tyttö kertoo, että ”*olis 100 kertaa mukavampi jäädä kotiin nukkumaan*”. ”*Paskat aineet*” kuten fysiikka, äidinkieli ja historia/yhteiskuntaoppi ei erityisesti koulussa kiinnosta. Niistä ei sanan mukaisesti ”*ymmärretä kauheen paljoa*”. Kyse oli heillä siis motivaation puutteesta vaikeilta tuntuissa aineissa. Muut aineet saattoivat hyvinkin kiinnostaa.

Oppilaan suhde koulutukseen – kouluttautumisella ei merkitystä. Tutkimusryhmittäin koulutuksen kokemisella merkityksettömäksi oli eri tutkimusryhmien välillä eroja. Tutkimusryhmässä A, joka oli tutkimusryhmistä kaikista koulutusmyönteisin, esiintyi koulukielteisyyttä kaikista vähiten. Tytöistä vain kaksi (15 %) ja pojistakin vain joka neljäs oli sitä mieltä, että kouluttautuminen oli merkityksetöntä. Tutkimusryhmässä B prosentuaalinen osuus jakautui tasan; 36 prosenttia sekä tytöistä että pojista tunsivat koulutuksen merkityksettömäksi. Tutkimusryhmässä C oli tyttöjen ja poikien koulutuskielteisyyden välillä suurimmat erot. Tytöistä siinä oli koulutuskielteisiä 27 % ja pojista peräti 67 %. Tämä ero voi selittyä poikien vähäisellä lukumäärällä tutkimusryhmässä C (6 poikaa) tai tutkimusryhmän sisällä olevalla koulukielteisellä poikaryhmittymällä. Tällöin koulutuskielteisten nuorten miesten prosentuaalinen vertailu ei ole mielekäästä.

Vastausten negatiivisuusasteessa oli eroja. Toinen tutkittavista ilmaisi asian hyvin suorasanaisesti, kun toinen taas empi hieman. Erästä tutkittavaa poikaa ”*ei koulunkäynti kiinnosta p ****n vertaa*”, kun toinen tyttö taas näki, ettei koulu ”*kauheena kiinnosta*”. Toisaalta koulunkäynnin kiinnostamattomuus koettiin myös hetkellisenä; nyt ei kiinnosta, mutta ehkä sitten myöhemmin se saattaa kiinnostaa. Varmoja sen kiinnostavuudesta tulevaisuudessa ei kuitenkaan oltu. He eivät myöskään aikoneet yrittää enemmän joulun jälkeen kuten edellinen ryhmä.

Kaikista nuorten vastauksista nousi selvästi esille tietynlainen yhteiskunnan arvonormi. Koulutuksen on pakko kiinnostaa, jotta yhteiskunnassa selviäisi ja siinä voisi menestyä. Toisaalta kouluttautuminen tunnettiin myös ikäkauteen kuuluvana velvollisuutena, joka heidän oli suoritettava. Varsin useiden vastausten taustalta ilmeni tämä kontrasti tietoisuus. Esimerkkinä tästä toimii hyvin erään tytön ajatus: ”*Koulunkäynti on vähän niinku pakko, jos haluaa päästä opiskelemaan ... ellei halua ns. pohjasakkojen joukkoon.*” Toinen tyttö ilmaisee asian hieman toisin: ”*... koulutus ja yleensäkin koulunkäynti pitäis olla tärkeää ajatellen tulevaisuutta ja ammattia, mutta tällä hetkellä nää jutut ei vaan jaksa kiinnostaa.*”

Toisaalta näistäkin vastauksista kuvastui vertaisryhmien merkitys koulunkäynnin taustalla. Itse koulussa oppimisella ei näyttänyt olevan osalle tutkittavista merkitystä. Eräs esikoeryhmän poika näki, että ”*ainoat hyvät on välitunnit ja ruokatunnit.*” Toinen esikoeryhmän tyttö näki koulutuksen merkityksen välineellisen lisääntymisen kuvaavasti: ”*Aluksi oli paikka, jonne oli pakko mennä. Sitten se oli paikka jonne menttiin tapaamaan kavereita. Nyt se on paikka jolla hankitaan työpaikka.*” Toisaalta ystävien kanssa vietetty vapaa-aika ja kotiolojen epävakaisuus saattoivat mennä koulutuksen hankinnan edelle ”*oikeestaan nyt on just kotona ja kamulla niin paljon asioita, että ei muista ottaa kiinni koulusta.*”

2. Keskiasteen toiveet

Tutkittavista suurin osa aikoi pyrkiä lukioon. Lukioon pyrkivien osuus oli tyttöjen osalta 63 % ja poikien 36 %. Tutkimusryhmittäin prosentuaaliset erot vaihtelivat. Tytöt suunnittelivat lukio-opintoja poikia enemmän jokaisessa tutkimusryhmässä.

TAULUKKO 3. Keskiasteen toiveet ryhmittäin ja sukupuolittain.

Keskiasteen toive	Ryhmä A				Ryhmä B				Ryhmä C				Yhteensä			
	tytöt	%	pojat	%	tytöt	%	pojat	%	tytöt	%	pojat	%	tytöt	%	pojat	%
Lukio	9	69	4	50	7	64	2	18	8	54	3	50	24	63	9	36
Ammattikoulu	1	16	0	0	0	0	5	45	0	0	1	6	1	3	6	24
Kauppaoppilaitos	0	0	1	13	1	9	2	18	2	13	1	17	3	8	4	16
Muut	0	0	1	13	1	9	1	9	2	13	0	0	3	8	2	8
Ei tiedä, monia vaihtoehtoja	2	15	2	25	2	18	1	9	3	20	1	17	7	18	4	16

Prosentuaalisesti eniten lukioon pyrkiviä oli tutkimusryhmässä A. Siellä tytöistä lukioon ilmoitti menevänsä yhdeksän (69 %) ja pojista neljä (50 %). Tutkimusryhmästä B tytöistä kertoi lukioon menevänsä seitsemän (64 %) ja pojista kaksi (18 %). Tutkimusryhmästä C lukioon ilmoitti menevänsä tytöistä vastaavasti kahdeksan (53 %) ja pojista kolme (50 %). Kokonaisuudessaan lukioon ilmoitti menevänsä koko otoksen tytöistä 24 (62 %) ja pojista yhdeksän (36 %). Huomattavaa tuloksissa oli se, että poikien osuus lukioon aikovista oli näinkin pieni. Heistä vain noin joka kolmas olisi menossa lukioon. Erityisesti tutkimusryhmän B poikia ei näyttäisi lukio-opiskelu kiinnostavan; heistä vain noin joka viides olisi menossa lukioon tutkimushetkellä.

Tutkittavilla oli lukioon pyrkimiselle useita syitä. Useimmiten lukiosta haluttiin aikaa miettiä ammatinvalintaa. Tällöin lukio nähtiin yleissivistystä antavana oppilaitoksena, joka sinällään ei sulje mitään ammattia pois tulevaisuuden suunnitelmista. Lukio nähtiin myös porttina kohti parempia ammatteja ja yhteiskunnallista asemaa. Muut oppilaitokset nähtiin usein liian matalana tavoitteena tai niistä ei tie-

detty yhtään mitään. Tutkimusryhmän A tyttö kuvaa seuraavasti lukiohalukkuuttaan: ”*Amiksessa on vain pohjasakkaa, kauppiis on vähän sekava, hämy juttu ...*”

Ylioppilaslakin saaminen oli monelle jo tavoite sinänsä, mikä ilmentäneee jonkin taasoista statusta yhteiskunnassa. Ylioppilaslakki vaatekappaleena koettiin jotenkin tavoittelemisen arvoiseksi. Taustalla saattaa olla myös yhteiskunnassa toistuvat mallit; on joskus mukava olla juhlistu sankari sukulaisten keskellä. Taustalla joidenkin oppilaiden vastauksista kuvastui jonkin muunkin tahon mielipide kuin oma. Erään pojan vastaukseen oli selvästi antanut leimansa opinto-ohjaaja: ”*Lukioon, opo sanoi niin.*” Samoin joidenkin valintaa näyttäisivät vaikuttavan veljen tai sisaren aiemmat valinnat: ”*Tai sitten sen takia, että mun veli ja sisko on käynyt sen (lukion) ja vanhemmat haluaa että minäkin käyn.*” Lukio koettiin myös jotenkin vapaampana paikkana kuin yläaste. ”*Yläasteella on paljon turhia sääntöjä ja muutenkin opettajat aivan fundamentalistisen juridisia...*”

Varsin useiden oppilaiden vastauksista kuvastui tilanne, jolloin he olivat epävarmoja siitä, pääsisivätkö he lukioon. Lukio asetettiin ensimmäiselle sijalle, mutta heillä oli – sinänsä aivan järkevästi ajateltuna – jokin toinen paikka mietittynä, mikäli he eivät pääsisikään keskiarvonsa puolesta lukioon. Sitä ei oltu kuitenkaan pohdittu, etenevätkö opinnot pakollisissa aineissa lukiossa kyseisellä keskiarvolla, joka on juuri ja juuri keskiarvorajan yläpuolella.

Seitsemän tutkittavaa aikoi hakeutua tutkimushetkellä ammattikouluun. Heistä yksi oli tyttö tutkimusryhmästä A, ja loput kuusi olivat poikia. Pojista viisi (45 %) oli tutkimusryhmästä B ja yksi poika tutkimusryhmästä C. Osa tutkittavista ilmoitti vain menevänsä ammattikouluun, mutta ei tutkimushetkellä kertonut linjaa, jolle olisi halunnut. Toisaalta osa tutkittavista kertoi ammattikoulusta useammankin linjan, jolle yhteisvalinnassa pyrki. Tutkittavien vastaukset olivatkin sisällöllisesti varsin eriytymättömiä ja olisivat vaatineet lisäselvitystä.

Vastauksista kahdessa olikin ammattikoulusta ilmoitettu kaksi eri linjaa, jotka tutkittavaa kiinnostivat. Ammattikouluun pyrkivän tytön vastaus oli mielenkiintoinen: ”*Vaihtoehtoja on paljon, mutta kuitenkin amikseen, labraan tai pinttikseen. Miksi?*”

Minua kiinnostaa labra aika paljon mutta pinttiksessä voisi olla mukavempaa. Minä olen kiinnostunut yllensäkin puualasta jne.” Tutkittavan tytön vastaus poikkesi olenaisesti yhteiskuntamme sukupuoliroolimalleista. Tytön vastaus kuvastanee myös sitä, että yhdeksännellä luokalla oleva nuori – vaikka valinnan hetki oli jo lähellä – ei tiennyt vielääkään ammattikoulun eri linjavaihtoehtoja ja sitä, millaisiin ammatteihin kultakin voi valmistua. Tämä suuntaus näkyi useamman eri nuoren – sekä tyttöjen että poikien - vastauksissa. Tässä nuorten yleissivistyksen puutteessa lienee opinto-ohjauksen riittämättömyydellä oma osansa.

Yleisellä tasolla vastaukset olivat varsin sukupuoliroolin mukaan eteneviä. Ammattikouluun pyrkivän pojan vastaus oli hyvin miehisiä ammatteja suosiva: *”Ehkä amikseen rakennukselle tai sähkölle”*. Toisaalta paljon esiintyi myöskin eriytymättömiä vastauksia. Ammattikoulu saattoi olla ainoa paikka, jonne tutkittavan nykyisellä keskiarvolla pääsi. Toisaalta ammattikoulu saattoi olla ainoa vaihtoehto, joka koettiin mielekkääksi. *”Amikseen, koska en halua minnekään muualle.”* Ammattikoulu koettiin myös vaihtoehdoksi silloin, kun koettiin ettei haluaisi tai jaksaisi enää opiskella kauan. Näillä tavoin vastaajat olivat kaikki poikia.

Kymmenennelle luokalle tutkittavista ilmoitti menevänsä vain yksi poika. Tarkoituksena hänellä oli mennä parantamaan jo saatuja numeroita. Niitä ei hänen mukaansa *”viitsi eikä kehtaa näyttää työn haussa”*. Kauppaoppilaitokseen pyrkiminen oli tutkimusryhmissä sekin melko satunnaista. Kauppaoppilaitokseen ilmoitti varmasti menevänsä kaikista tutkimusryhmistä yhteensä seitsemän nuorta. Heistä neljä oli poikia (16 % pojista) ja kolme tyttöjä (8 % tytöistä). Kauppaoppilaitokseen menijät näyttivät jakautuvan varsin tasaisesti kuhunkin tutkimusryhmään.

Kauppaoppilaitos koettiin mielekkäänä valintana pääosin kahdesta täysin erilaisesta syystä. Se oli neljän pojan mielestä paikka, jonne oli mentävä kun lukioon keskiarvo ei riittänyt tai lukion liitetty suuri lukemisen määrä ei miellyttänyt. *” Aion mennä kauppikseen, koska sinne pääsee helpommin ku lukioon ja siellä on helpompi opiskella.”* Tyttöjen kauppaoppilaitokseen pyrkimisen syyt olivat jo varsin toisenlaisia. Tytöt olivat miettineet opiskelunsa jo pidemmälle ja vastaus oli muutenkin jäsen-tyneempi. Kauppaoppilaitoksen käyminen koettiin tärkeäksi myöhemmälle elämälle.

Yksi tyttö tutkittavista halusi hallita markkinoinnin pyrkiessään poliisikouluun ja joutuessaan sitten valmistumisensa jälkeen ensiksi konttorihommiin. Toinen tyttö halusi liiketalous- tai hotelli-instituuttiin koska halusi perustaa myöhemmin oman yrityksen. Erästä tyttöä kiinnosti kauppaoppilaitos yleensä, mutta vanhemmat tuntuivat painostavan vielä lukion suuntaan. Kokonaisuudessaan kauppaoppilaitoksen koulutustarjonta oli tutkittaville nuorille selkeämpi kuin ammattioppilaitoksen.

Peruskoulun jälkeen suoraan töihin oli tutkittavista menossa vain yksi poika. Hän halusi mennä peruskoulun jälkeen vuodeksi töihin ja jatkaa sitten opiskelua jossain oppilaitoksessa. Tulevaisuuden opiskelupaikka ei ollut vielä kuitenkaan selvillä vaan työssäololta hän odotti selvennystä siihen, mitä hän haluaisi tulevaisuudessa opiskella. Kotitalous- ja sosiaaalialan oppilaitokseen oli menossa tutkittavista vain kaksi tyttöä. Toinen tytöistä oli tutkimusryhmästä ja toinen esikoeryhmästä. Kotitalous- ja sosiaaalialan oppilaitos koettiin mielekkäänä ja hyödyllisenä paikkana miettiä sitä minne haluaisi opiskelemaan. ”Haluaisin kotitalouskouluun, koska se kestää vain puoli vuotta ja minulla on toiset puoli vuotta aikaa miettiä mihin menen.” Tutkimusryhmän C tytön vastaus oli jo selkiytyneempi: ”Peruskoulun jälkeen ajattelin talouskoulua ja sitten kosmetiikka-alaa.” Hevostalouskouluun oli menossa vain yksi tyttö samasta tutkimusryhmästä. Mikäli hän ei sinne pääsisi, hän oli valmis menemään kymmenennelle luokalle.

Ei tiedä - ryhmään jaoteltiin ne koulutussuunnitelmat, joita vastaaja ilmoitti olevan useita, vastaukset, joissa oli vähintään kaksi samanarvoista vastausta tai vastaukset, joissa tutkittava ei tiennyt minne hän olisi menossa. Sukupuolittain ryhmä jakautui varsin tasaisesti. Tytöistä seitsemän kuului tähän ryhmään ja pojista neljä. Prosentuaalisesti eri tutkimusryhmien välillä liikuttiin tytöillä 15-20 prosentissa ja pojilla 9-25 prosentissa. Kokonaisuudessaan 18 % tytöistä ei tiennyt minne oli menossa tai vaihtoehtoja oli useita. Pojista vastaavasti tähän ryhmään kuului 16 % vastaajista.

Useimmilla vastaajista mielessä oli kaksi täysin rinnakkaista vaihtoehtoa, joita he halusivat vielä pohtia. Lukio oli useimmissa vastauksissa se toinen vaihtoehto. Vallinnan ratkaisisi myöhemmin se, millaisella todistuksella lukioon pääsisi tai mielikuva siitä, jos jaksaisi sitten lukea myöhemmin lukea riittävästi lukiossa. Vain

yksi poika ei osannut sanoa minne hän olisi menossa; ehkä hän mielestään menossa lukioon. Yksi poika ilmoitti myös neljä erilaista vaihtoehtoa tulevaisuuden koulutus-suunnitelmikseen.

Tutkittavilla näyttäsi tutkimushetkellä olevan käynnissä jonkinlainen miettimisen ja ns. puntaroinnin vaihe. Vaihtoehdot suhteutettiin hyvin tulevaisuuteen tai muiden kokemuksiin: ”*Lukion käyneenä vois saada hyvän työpaikan. Kauppista on joku ke-hunu.*” Toisaalta vastaukset olivat sikäli eriytyneitä, että mielekkäiksi koetut kaksi vaihtoehtoa olivat eri oppilaitoksista, joko ammattikoulusta, lukiosta tai kauppaop-pilaitoksesta. Miettipä joku tyttö vielä terveydenhoitoalaa tai ravintola- alaa. Yhden tutkimusryhmän C tytön vastaus lähti siitä, että minne hän rajoituksiensa (al-lergiat) takia ei voisi mennä. Useamman vaihtoehdon maininneet olivat molemmat poikia.

3. Koulutussuunnitelmien perusteet

Nuoret näyttäisivät perustavansa koulutussuunnitelmansa yksilöllisesti eri tekijöille (ks. taulukko 4). Omat, kyvyt, kiinnostuneisuus, todistus, yleissivistys, ammatin saanti, tulevaisuuden turvaaminen jne. olivat niitä syitä, joiden pohjalta nuoret va-lintojaan tekivät. Varsin usein koulutusvalinta pohjautui myös useammalle eri tekijälle, joista kiinnostuneisuuden ja kykyjen yhdistelmä oli mainittu yleisimmin.

Koulutussuunnitelmien perusteiksi omat kyvyt mainitsi viisi tyttöä (13 %). He ja-kautuivat varsin tasaisesti kullekin tutkimusryhmälle. Tutkimusryhmän A tytön vastaus kuvastaa monen tutkittavan mielteitä: ”*Koulutussuunnitelmiin vaikutan minä itse, ei kai muut päättä mun elämästä.*” Omiin kykyihin luettiin myöskin persoonalli-suus. Toinen tyttö ilmoitti olevansa ”*avoin, auttavainen ja toisten ihmisten seuraa kaipaava*”. Nämä persoonallisuuden piirteet vaikuttivat hänestä siihen millaisen alan hän tulee valitsemaan. Tutkimusryhmän A tytölle oli yhdeksännellä luokalla suori-tettu työharjoittelu selkiyttänyt ammatinvalintaa: ”*Työharjoittelun ansiosta huomasin, että tulen hyvin toimeen lasten kanssa, ja pidän heidän kanssaan työ-s-kentelystä.*”

TAULUKKO 4. Koulutussuunnitelmien perusteet tutkimusryhmittäin ja sukupuolittain.

Koulutussuunnitelmien perusteet	Ryhmä A				Ryhmä C				Ryhmä E				Yhteensä			
	tytöt	%	pojat	%	tytöt	%	pojat	%	tytöt	%	pojat	%	tytöt	%	pojat	%
Omat kyvyt	2	15	0	0	2	18	0	0	1	7	0	0	5	13	0	0
Kiinnostuneisuus	2	15	1	13	2	18	2	18	3	20	1	17	7	18	4	16
Todistus	0	0	0	0	0	0	1	9	0	0	1	17	0	0	2	8
Yleissivistys, tulevaisuus, ammatti	3	23	1	13	0	0	2	18	2	13	2	33	5	13	5	20
Useita tekijöitä	3	23	2	25	3	27	3	27	2	13	1	17	8	21	6	24

Osassa vastauksista omiin kykyihin liitettiin oleellisesti myös alan kiinnostavuus. Heistä seitsemän oli tyttöjä (18 % tytöistä) ja neljä poikia (16 % pojista). Tutkimusluokittain ei eroja esiintynyt; vastaajista kiinnostuksen mainitsi tärkeimmäksi tekijäksi 13-20 % vastaajista. Tulosten perusteella näyttäisikin siltä, että ala, jolle koetaan olevan kyvykkyyttä myöskin kiinnostaa. Seuraavan tytön vastaus kertoo monen tutkittavan näkemyksestä: ”Tuleviin koulutussuunnitelmiini vaikuttavat se mikä minua itseäni kiinnostaa ja mikä ammatti voisi minulle sopia. Kavereiden mielipiteillä ei ole minulle oikeastaan väliä. Tietenkin olisi kiva jos kavereita olisi samassa oppilaitoksessa, mutta itse teen valintani.” Tämän tutkittavan tytön vastauksesta käy ilmi se, että moni tutkittava nuori tuntee tekevänsä itse valintansa, mutta silti kavereiden mielipiteitä ja valintoja suhteutetaan omiin mieltymyksiin. Heistä on ilmeisen mukavaa, jos osa kavereista olisi vielä tulevaisuudessakin samassa oppilaitoksessa, vaikka ei edes samalla luokalla tai linjalla. Tämä kavereiden valintojen ajattelu on tyypillisempää tytöille kuin pojille.

Vastauksissa, joista ilmeni selkeä toiveammatti (kokki, leipuri, lääkäri) tai kiinnostus jollekin tietylle alalle, luokiteltiin tähän omaan luokkaan. Tutkittaville oli tällöin täysin selvillä jokin toiveammatti, mihin he halusivat valmistua. Toiveammatit noudattivat selkeästi sukupuolistereotypisiä käsityksiä miesten ja naisten ammateista. Määrällisesti selkeitä eroja tyttöjen ja poikien vastausten välillä ei ollut. Miltei yhtä

moni tytöistä ja pojista ilmoitti koulutussuunnitelmien perusteeksi halun tietylle alalle tai tiettyyn ammattiin (luokittain tytöistä 13-23 % ja pojista 13-33 %).

Tutkittavilla kiinnostus tiettyä alaa kohtaan oli yleisempää kuin selkeän ammattitöiveen ilmoittaminen. Ravintola-ala, sähköala, auto- ja kuljetusala, laki, kielet jne. olivat aloja, joiden koettiin olevan tavoittelemisen arvoisia. Taustalla voitaneen pitää siis myös kiinnostusta tietylle alalle, tutkittavan harrastuneisuutta ja taitoja. Niistä muodostuu kokonaisuutena halu jollekin alalle. Tutkittavista vain kahden pojan vastausten perusteena oli suoranaisesti peruskoulun päättötodistus ja sen keskiarvo. Tutkittavista kumpikin oli menossa ammattikouluun, koska keskiarvo ei riittänyt heidän mielestään muualle. Pojista toinen kuului tutkimusryhmään B ja toinen tutkimusryhmään C.

Yleissivistyksen, tulevaisuuden ja ammatin mainitsi koulutussuunnitelmiansa perusteiksi viisi tyttöä (13 %) ja viisi (20 %) poikaa. Kaksi tutkittavaa tyttöä kirjoittavat valitsevansa lukion vain siitä syystä, että siellä saa rauhassa miettiä, mille alalle tulevaisuudessa aikoo. *”Menen lukioon sen takia että voin saada sen jälkeen laajemman koulutuksen myöhemmin, vaikka en vielä tiäkkään mihin jatkan.”* Vain kaksi tutkimusryhmän C tutkittavaa – yksi poika ja yksi tyttö – ilmoittivat harrastuksiansa vaikuttavan oleellisesti tuleviin koulutussuunnitelmiin. He kokivat olevansa hyviä siinä mitä harrastavat. Tulevaisuuden valintoihin vaikuttivat myös alan vastenmielisyys. *”Ei sairaalaan, eikä tietokoneet”* ilmensi erään tytön ajatuksia. Tällöin tutkittavat nuoret jättivät valitsematta sen alan, jolle heillä ei ollut mielenkiintoa. Vain yksi vastaajista ilmoitti astman rajoittavan valinnan mahdollisuuksiaan. Ainoastaan vanhempien mielipiteeseen luotettiin vain yhdessä tapauksessa. Yksi tutkimusryhmän C tytöistä ei myöskään halunnut tutkimuspaikkakunnalta pois ystävien takia.

Koulutussuunnitelmiansa perusteeksi mainitsi useita tekijöitä kahdeksan (21 %) tyttöä ja kuusi (24 %) poikaa. Vastaukset jakaantuivat varsin tasaisesti kuhunkin tutkimusryhmään. Tyypillisimmin tutkittava perusti koulutussuunnitelmansa sekä omiin kykyihin että kiinnostukseen. Varsin usein vastaukset olivat myös luokitteluja yhdisteleviä (esim. todistus ja kiinnostuneisuus). Kokonaisuutena vastaukset jakaant-

tuivat varsin tasaisesti eri ryhmien kesken. Mainittavaa vastauksista oli kuitenkin se, että varsin usea vastaaja – noin joka viides vastaajista - ilmoitti koulutussuunnitelmiensa perustuvan useampaan kuin yhteen tekijään. Eroja tyttöjen ja poikien sijoittumisessa tähän luokkaan ei ollut. Kysymykseen ei vastannut 19 % tutkittavista.

4. Koulumenestyksen kokeminen

TAULUKKO 5. Koulumenestyksen kokeminen tutkimusryhmittäin ja sukupuolittain.

Koulumenestyksen kokeminen	Ryhmä A				Ryhmä B				Ryhmä C				Yhteensä			
	tytöt	%	pojat	%	tytöt	%	pojat	%	tytöt	%	pojat	%	tytöt	%	pojat	%
Täysin tyytyväinen	7	54	4	50	1	9	3	27	3	20	1	17	11	28	8	32
Likimain tyytyväinen	4	31	0	0	4	36	4	36	4	27	1	17	12	31	4	16
Selvästi tyytymättön	2	15	3	38	6	55	5	45	8	53	4	67	16	41	12	48

Täysin tyytyväisiä koulumenestykseensä oli yhdeksätoista oppilasta tutkimusjoukosta. Heistä tyttöjä oli yksitoista (28 %) ja poikia kahdeksan (32 %). Luokittain erot olivat merkittäviä. Tutkimusryhmässä A tytöistä 54 % ja pojistakin puolet oli täysin tyytyväinen saavuttamaansa opintomenestykseen. Tutkimusryhmässä B vastaavasti tytöistä vain 9 % ja pojistakin vain 27 % olivat tyytyväisiä opiskeluunsa yläasteella. Tutkimusryhmässä C joka viides tyttö oli täysin tyytyväinen menestykseensä ja saman ryhmän pojista 17 % kuului täysin tyytyväisten ryhmään.

Tyytyväisyyden mittari näyttäisi miltei poikkeuksetta olevan todistuksen ainekohtaiset arvosanat ja niistä koostuva keskiarvo. Tutkittava nuori oli tyytyväinen koulumenestykseensä, kun todistuksen numerot olivat hyviä tai kiitettäviä, ja keskiarvo oli yli kahdeksan. Erään tytön vastaus edustaa monen muun tutkittavan nuoren mieliku-

vaa opintomenestyksestään: ”*Olen tyytyväinen koulumenestykseeni, koska olen saanut kokeista ja todistuksista hyviä numeroita ...*”

Kaksi tutkittavaa mittasi tyytyväisyyttä koulumenestykseen suhteessa työmäärään, jolla arvosanat olivat tulleet. ”*Olen tyytyväinen koulumenestykseeni koska pärjään vaikka ei tarvi lukea kauheasti*” tai ”*tyytyväinen, se on oikeen hyvää, vaikka en siihen satsaa*”. Toinen heistä oli tyttö ja toinen poika. Tyytyväisyyttä saattoi mitata myöskin jokapäiväisessä elämässä tarvittavien taitojen määrään: ”*Tyytyväinen, koska en tarvitse enempää taitoja*.” Toisaalta eräs tyttö oli myös tyytyväinen koulumenestykseensä suhteessa siihen millaisessa elämäntilanteessa (huono) hän tutkimushetkellä oli. ”*Mä oon tyytyväinen mun koulunkäyntiin, jos ottaa huomioon mitä asioita on muuta esillä*.”

Likimain tyytyväisiä tyttöjä oli kaikissa tutkimusryhmissä yhtä paljon. Tytöistä noin joka kolmas oli likipitään tyytyväisiä koulumenestykseensä. Poikien vastaukset jakautuivat eri tavoin. Tutkimusryhmässä A ei yhtään poikaa ollut likimain tyytyväinen opintomenestykseensä. Tutkimusryhmässä B 27 % pojista kuului tähän ryhmään, ja tutkimusryhmästä C 17 %. Likimain tyytyväisiä koulumenestykseensä oli kaikissa tutkimusryhmässä yhteensä kaksitoista tyttöä ja neljä poikaa.

Tyytyväisyys määriteltiin edelleen samoin perustein kuin täysin tyytyväistenkin ryhmässä. Eri aineista saadut numerot ja keskiarvon laskeminen tai nouseminen olivat mittareita siihen millaista koulumenestys heillä mielestään oli. Varsin usein tässäkin ryhmässä oltiin tyytyväisiä koulunkäyntiin kokonaisuudessaan, mutta joissakin aineissa meni heidän mielestään huonosti tai parantamisen varaa oli. Esimerkkinä tästä erään tytön näkemys koulumenestyksestään: ”*Olen tyytymätön kieliin. Ne menee ihan huonosti. Olen tyytyväinen muuten koulunkäyntiin*”. Toisaalta tyytymättömyys saattoi ilmetä myös haluna parantaa koulumenestystä vaikka se oli sellaisenaankin jo hyvä. ”*Olen kohtalaisen tyytyväinen koulumenestykseeni, keskiarvoni on n. 8,4 ja yritän tietenkin koko ajan parantaa sitä*” tai ”*Mä oon ihan tyytyväinen koulumenestykseeni, mutta pitäis ihan vähän yrittää, kun pystyis parempaan*.”

Tyytymättömyys koulumenestykseen näyttäisi olevan suhteessa tyytyväisyyteen. Tutkimusryhmässä A, jossa oli eniten tyytyväisiä koulumenestykseensä, oli myös vähiten tyytymättömiä. Tutkimusryhmässä C vastausten suunta meni toisinpäin; tytöistä 53 % ja pojista 67 % oli tyytymättömiä opintomenestykseensä. Suurimpana syynä tyytymättömyyteen mainittiin laiskuus; ei yksinkertaisesti jaksettu opiskella. ”*Olen tyytymätön koulumenestykseeni koska haluaisin olla parempi mutta en jaksa opiskella*” kirjoitti eräs tyttö koulunkäynnistään kuvaten osuvasti myös monen muiden mielikuvia. Toisaalta osa tutkittavista oli tyytymätön opintomenestykseensä vain joissain aineissa. Erottelin silti heidät kuitenkin tyytymättömien ryhmään. Heidän vastauksistaan kuvastui selvä tyytymättömyys kaikkeen koulua koskevaan; likipitään tyytyväisillä oli taas pohjalla positiivinen suhtautuminen omiin saavutuksiin ja kouluttautumiseen yleensä. Heillä saattoi olla joissain aineissa parantamisen varaa, muu koulu meni heidän mielestään hyvin ja he olivat motivoituneita.

Keskiarvon ja saatujen numeroiden laskeminen oli tärkeä syy tyytymättömyyteen. ”*Koulumenestykseeni en oo kovinkaan tyytyväinen, keskiarvo romahtanu seiskalta. On kiire nostaa sitä ysin aikana*” toteaa eräs tyttö koulumenestyksestään. Useista vastauksista kuvastuikin tämä reaalityodellisuuden tajuminen; todistusta olisi pakko parantaa, jotta opiskelu tulevaisuudessa olisi mahdollista jossain itseä kiinnostavassa oppilaitoksessa. Useimmiten tämä koulutustavoite oli asetettu lukion keskiarvokynnykseen, jonne tutkittavat tunsivat ettei heidän keskiarvonsa riitä. Taustalla oli myöskin selvä tietoisuus siitä, että parempaankin olisi mahdollisuus, jos vain ”*viitsisi lukea.*” Kaikki tutkittavat vastasivat tähän kysymykseen.

5. Mihin koulutusta tarvitaan?

Kaikista tutkittavista tytöistä hieman yli puolet ja pojistakin 48 % tunsivat tarvitsevansa koulutusta tulevan ammatin hankkimiseen. Yhteensä tasan puolet (32 kpl) tutkittavista näki tarvitsevansa koulutusta ammattiin. Merkittäviä eroja tyttöjen ja poikien vastausten jakautumisessa ei ollut. Poikkeuksena olivat ainoastaan tutkimusryhmän B pojat, joista 27 % tunsivat tarvitsevansa koulutusta ammattiin pääsemiseksi. Pojat olivat myös vastauksissaan taipuvaisempia luokkayhteiskunnallisempaan ajatteluun;

koulutusta tarvitaan työhön, ihmisten ”järjestykseen pistämiseksi” tai ammattitaidon saamiseksi. Koulutus oli näille nuorille miehille siis avain hyvään ammattiin ja työhön. Se oli työpaikan saamisen ehto. Toisaalta se oli erään tytön mielestä myös takuu siihen, että ”osaa tehdä tulevassa työssään kaikki työt”.

TAULUKKO 6. Kokemukset koulutuksen tarpeellisuudesta tutkimusryhmittäin ja sukupuolittain.

Koulutuksen tarkoitus	Ryhmä A				Ryhmä B				Ryhmä C				Yhteensä			
	tytöt	%	pojat	%	tytöt	%	pojat	%	tytöt	%	pojat	%	tytöt	%	pojat	%
Ammattiin	6	46	5	63	5	45	3	27	9	60	4	67	20	51	12	48
Yleissivistykseen	3	23	1	13	3	27	3	27	3	20	0	0	9	23	4	16
Muuhun opiskeluun	1	8	0	0	1	9	2	18	0	0	0	0	2	5	2	8
Positiivinen mielikuva	1	7	0	0	0	0	1	9	3	20	0	0	4	10	1	4
Ei tarvita tai ei tiedä	0	0	1	13	1	9	0	0	0	0	2	33	1	2	3	12

Kiintoisaa oli, miten jo yhdeksäsluokkalaiset olivat huomanneet hyvän ammatin merkityksen nykyisessä yhteiskunnassa. Seuraavat tyttöjen vastaukset olivat hyvin todellisuutta kuvaavia: ”Tottakai koulutusta tarvitaan! Ei nykypäivänä saa töitä mistään ilman hyvää koulutusta.” tai ”Ensiarvoisen tärkeää on että ihmisellä on hyvä koulutus koska nykyään työmarkkinoilla on niin kova kilpailu.” Nuoret siis tiedostivat kyllä työmarkkinoilla vallitsevan kovan kilpailun, mutta työttömyyttä he eivät kuitenkaan pelänneet.

Koulutusta tarvitaan kolmentoista tutkittavan mielestä yleissivistyksen hankkimiseen. Tytöistä 23 % ja pojista 16 % oli tätä mieltä. Kokonaisuudessaan näin ajatteli yhdeksän tyttöä ja neljä poikaa. Pojista kolme kuului tutkimusryhmään B. Varsin moni vastaajista näki, että koulutusta tarvittiin, jotta osaisi laskea, lukea ja kirjoittaa. Kielten opiskelu koettiin myös koulusta saatavaksi yleissivistykseksi. Varsin moni tutkittavista myös koki, että koulutusta tarvitaan myös elämässä pärjäämiseen. Erään

tytön mielestä ”*koulutusta tarvitaan kasvattamaan ihmisiä, niin että he pärjäävät maailmalla.*”

Luottamus koulunkäynnin hyödyllisyyteen on siis vakaa. Koulussa oppii myös erään tytön mielestä myös ”*tutustumaan ihmisiin ja olemaan heidän kanssa*”. Hän siis tunsi, että koulussa oppi sosiaalisia taitoja. Koulutuksen koettiin myös ”*vaikuttavan tulevaan ammattiin*” eli koulutuksen kautta saattoi vaikuttaa tulevaisuuden ammattiin, ja sen kautta elämässä selviämiseen. Koulutuksen koettiin myös ”*edesauttavan kaikkea kehitystä ja sitä, etteivät ihmiset laiskistu ja jätä kaikkea tekemättä*”. Koulutuksen kautta hän siis näki yhteiskuntamme kehittyvän ja ihmisten pysyvän ahkerina.

Neljä tutkittavaa koki, että peruskoulutusta tarvitaan jatko-opintoja varten. Heistä kaksi oli tyttöjä (5 %) ja kaksi poikaa (8 %). Heistä kolmen mielestä koulutusta tarvitaan opiskeluun ja työnhakuun, ja neljäs näki, että hän oli kiinnostunut filosofiasta ja kielistä ja halusi yliopistoon lukemaan filosofiaa. Tämä tyttö oli ainoa tutkittavista, joka ilmoitti tulevaisuuden koulutussuunnitelmistaan näin tarkasti ja näin pitkälle. Toisaalta filosofian opiskelu on tällä hetkellä ollut ”muodissa” ja nuoriso tuntee siihen mielenkiintoa entistä enemmän.

Positiivisiin, mutta jäsentymättömiin mielikuviin ryhmiteltiin ne ajatukset jotka olivat täysin irrallisia asenteita tai ajatuksia koulutuksesta, mutta jotka silti ilmensivät varsin myönteistä asennetta koulutusta kohtaan. Näille tutkittaville ei ollut kuitenkaan selvinnyt, mikä on koulutuksen funktio yhteiskunnassamme. Osa tutkittavien vastauksista ei välttämättä edes liittynyt tutkittavaan asiaan tai esitettyyn kysymyseen, vaan niistä kuvastui vastaajan asenne yleensä koululaitosta kohtaan. Tähän ryhmään kuului neljä tyttöä (10 % tytöistä) ja kaksi poikaa (4 % pojista). Eräälle tytölle koulupäivät olivat kuitenkin silti ”*liian pitkiä*” ja toisille koulutusta ”*vain tarvitaan*” sama mitä koulutusta se sitten onkin. Vastaukset saattavat kuvastaa em. lisäksi koulun itsestään selvää asemaa yhteiskunnassamme sekä sitä miten koulu on loppumaton päivittäinen rutiini, joka kokemuksen tasolla puuduttaa tutkittavaa nuorta. Eräälle tytölle koulutus ei korvannut kavereita; hän tunsi ettei ”*pärjää*” ilman heitä. Hänelle siis ystävät olivat tärkeintä, koulunkäynti tuli tärkeysjärjestyksessä heidän jälkeensä.

Koulutuksen tarkoitus oli epäselvä tai sitä ei koettu merkitykselliseksi varsin vähän. Ryhmään kuului tytöistä kaksi prosenttia ja pojista 12 %. Kaksi tutkittavista näki, etteivät he tarvitse kaikkia niitä tietoja, joita peruskoulussa opetetaan; esimerkiksi kauppaoppilaitos tai ammattikoulu saattaisi kuitenkin olla parempi ja hyödyllisempi paikka. Toinen kuitenkin tunnusti, että peruskoulussa opetetaan myös hyödyllisiä asioita turhan tiedon lisäksi. Koulutuksen torjijista ja mielipiteensä ”*en tiedä*” ilmaisseista kumpikin oli tutkimusryhmän C poikia. Toinen ei tiennyt mihin koulutusta tarvitaan ja toinen totesi, ettei koulutusta tarvita ”*yhtään mihinkään*”. Hän näki osaavansa uida ja osaavansa kaikkea mahdollista mitä merivartiostossa tarvitaan. Merivartiostoon pääsy oli hänen tulevaisuuden haaveenaan. Vastaamatta tähän kysymykseen jätti 9% vastaajista; kolme tyttöä ja kolme poikaa.

6. Vanhempien koettu mielipide koulumenestyksestä

TAULUKKO 7. Vanhempien koettu mielipide tutkimusryhmittäin ja sukupuolittain.

Vanhempien koettu mielipide	Ryhmä A				Ryhmä C				Ryhmä E				Yhteensä			
	tytöt	%	pojat	%	tytöt	%	pojat	%	tytöt	%	pojat	%	tytöt	%	pojat	%
Kiinnostuneita ja tyytyväisiä	11	85	6	75	9	82	7	64	11	73	1	16	31	79	14	56
Ei tietoa tai vaatimukset epäselviä ja painostavia	1	8	1	13	0	0	4	36	4	27	5	83	5	13	10	40

Suurin osa tutkittavista nuorista tunsivat, että heidän vanhempansa olivat positiivisella tavalla kiinnostuneita heidän koulumenestyksestään. Tytöistä 79 % ja pojista 56 % olivat tietoisia vanhempiensa kiinnostuksesta ja kannustuksesta heidän koulunkäyntiään kohtaan. Useimmiten nuoret tiesivät, mitä mieltä heidän vanhempansa olivat heidän koulunkäynnistään ja koulumenestyksestään ja koulunkäynnistä oli myös keskusteltu kotona. Tutkimusryhmittäin mielipiteiden jakautumisessa ei ollut mainittavia eroja. Ainoan poikkeuksen tekivät tutkimusryhmän C pojat; heistä vain yksi

kuudesta koki, että vanhemmat välittävät ja olivat kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään ja koulumenestyksestään.

Nuorista suurin osa tunsu, että heidän vanhempansa tukivat heidän koulunkäyntiään ja he tunsivat, että heihin luotetaan. He tunsivat, että heille oli annettu vastuu huolehtia omasta koulunkäynnistään. Erään tutkimusryhmän tytön vastaus kuvastaa hyvin hänen ja hänen vanhempiensa suhdetta koulunkäyntiin: ”*He luottavat minuun koulunkäyntini suhteen.*” Erään tutkimusjoukon pojan vastaus oli painotukseltaan toisenlainen: ”*He sanovat että kannattaa lukea, että pääsee hyvään työpakkaan*”. Kysymys saattoikin näillä nuorilla olla luottamuksen tunteen nauttimisesta tai yksinkertaisesti vanhempien positiivisesta kannustuksesta, jonka pohjalta nuori tunsu, että vanhemmat haluavat hänen parastaan. Näiden nuorten vastauksista kuvastui selkeänä se viesti, että heille vanhempien mielenkiinto oli turvallisuutta ja luottamusta antavaa, ei koulunkäyntiin ja menestymiseen painostavaa.

Tutkimusjoukon vastauksissa näkyi myös se, miten vanhemmat toivoivat, että heidän lapsensa tekisi vielä enemmän työtä menestyäkseen koulussa. Nuoret itse kokivat tämän kuitenkin kannustavan heitä yrittämään vielä enemmän. Erään pojan kommentti oli tähän: ”*Piiskaa kovempaan, vaikka pitävät mua etevänä.*” Erään tutkimusjoukon tytön vastaus oli myös kuvaava: ”*He ovat iloisia siitä, että olen jaksanut panostaa kouluun ja kannustavat minua*” tai ”*Mun vanhemmat ovat ihan tyytyväisiä mun koulumenestykseen, vaikka kyl nekin uskoo et pystyisin parempaan kun lukisin vähän enemmän.*” Joidenkin nuorten vastauksista kuvastuu avoimesti myös se, millainen asenne heidän vanhemmillaan on kouluun ja koulunkäyntiin. Erään tytön vastauksessa tämä kuvastui hyvinkin selvästi: ”*Vanhempani pitävät koulunkäyntiä tosi tärkeänä ja he ovat kannustaneet minuakin tosi mahtavasti.*” Tai toisen tytön kommentti: ”*No vanhempieni mielestä koulunkäynti on tärkeää.*” Tai tutkimusryhmän pojan lyhyt mutta kaiken kertova vastaus: ”*He pitävät sitä tärkeänä.*”

Joidenkin nuorten vastauksista kuvastuu myös vanhempien asenne koulunkäynnin pakollisuuteen, mutta silti hyödyllisyyteen. Tutkimusryhmän poika kuvaa tuntojaan ja velvollisuuden tunteitaan seuraavasti: ”*Koulu käydään läpi. Ja se on siinä.*” Hänelle peruskoulu oli kirjaimellisesti oppivelvollisuus, joka oli läpikäytävä. Erään

esikoeryhmän tytön vastaus oli myös oppivelvollisuutta korostava: ”*Kyl niitten mielestä koulussa pitää käydä eli ei saa lintsata. Koulua pitää jatkaa peruskoulun jälkeen ja ite saa päättää minne menee.*” Tästä vastauksesta kuvastuu koulun yhdistäminen työpaikkaan ja nuoren velvollisuuteen. Koulua tulee käydä säännöllisesti sillä se on nuoren päivittäinen velvollisuus ja tehtävä yhteiskunnassamme. Koulussa oli oltava joka päivä läsnä. Peruskoulun jälkeen sitten nuorelta itseltään kysytään minne hän haluaa jatkaa.

Tutkimusryhmän C nuoret erittelivät muita tutkimusryhmiä tarkemmin vanhempiensa ajatuksia koulunkäynnistä erillisinä äidin tai isän ajatuksina. Tutkimusryhmät A ja B pitivät vanhempien ajatuksia enemmän yhteisinä kummankin vanhemman yhteisenä mielipiteenä ja linjana. Tytöt olivat vielä erityisen herkkiä havaitsemaan vanhempiensa mielipiteen eroja ”*Äiti ajattelee vielä jyrkemmin, että koulunkäynti menee kaiken muun edelle. Myös ystävien...*” tai toisen tytön mielikuva ”*Oikeestaan mun vanhemmille ei kuulu mun opiskelut, mut kyllähän ne siihen aina puuttuu, äiti ainas-ki! Äiti se enstex ehottiki, et mä menisin taidealalle, ku se näki mun töitä mitä mä olin tehny...*” Eräällä tytöllä taas isä oli se, joka vaati enemmän: ”*Porukat: isi vaatii enemmän ja on suurin piirtein tyytyväinen. Äiti on tyytyväisempi eikä koko ajan jankuta koulusta.*” Tämä tyttöjen herkkyyys huomata vanhempiensa mielipiteiden eroja saattaa ilmentää tyttöjen suurempaa herkkyyttä huomata ihmisten tunteita ja asenteita.

Pieni osa tutkimukseen osallistuneista nuorista ei tiennyt mitä mieltä heidän vanhempansa olivat heidän koulunkäynnistään tai vanhempien vaatimukset olivat heille epäselviä ja nuoria painostavia. Tutkimusryhmittäin vastausten määrässä oli selviä eroja; tutkimusryhmässä A vain kaksi oppilasta kuului tähän ryhmään, kun taas tutkimusryhmässä C peräti kahdeksan. Pojat näyttivät olevan myös yleisesti tietämättömämpiä vanhempien kiinnostuneisuudesta heidän koulunkäyntiään kohtaan kuin tytöt; tytöistä vain 13 % ja pojista peräti 40 % luokittui tähän ryhmään. Tämä saattaa mielestäni kertoa siitä, että tyttöjen kanssa koulunkäynnistä keskustellaan kotona enemmän kuin poikien tai sitten siitä, että pojat tuntevat vanhempien kysymykset ja vaatimukset helpommin painostavina kuin tytöt. Kysymykseen ei vastannut kolme tyttöä ja yksi poika.

Erään tutkimusjoukon tytön vastaus oli muidenkin tilannetta hyvin kuvaava: ”*Mun vanhempani eivät ole pahemmin puuttuneet koulunkäyntiini eivät välitä mitä saan kokeista koska tietävät että olen tosi huono koulussa.*” Toinen tutkimusryhmän C tyttö vastasi kysymykseen taas ”*porukat ei oo tosiaankaan tyytyväisiä (ne valittaa joka asiasta)*” tai toinen tyttö ”*niille on sama mikä paska musta tulee*”. Näiden tyttöjen vastaukset saattavat kuvastaa vanhempien omaa kiireisyyttä, väsymistä ainaiseen valittamiseen, pessimismiiä tai yhtäältä painostusta, jotka nuoret sitten itse tuntevat ja kokevat eri tavoin yksilöstä riippuen.

Tähän ryhmään luokittuneiden poikien vastaukset olivat yleisesti varsin lyhyitä. Tyypillisimpiä vastauksia heiltä olivat seuraavat: ”*En tiedä*”, ”*Kaiken näköistä*”, ”*En oo kysyny*” tai ”*Yks hailee*”. Näiden poikien vastauksista kuvastuu joko poikien vahvempi uhma vanhempiaan ja heidän näkemyksiään kohtaan tai se, etteivät he tosiaan tiedä vanhempiensa mielipidettä. Tälle taas saattaa olla monenlaisia syitä. Kokonaisuutena keskustelua ei heidän kanssaan oltu ilmeisesti käyty kotona tai sitten se oli käyty sellaisessa sävyssä, jonka nuoret olivat kokeneet ’saarnaamisena’.

7. Numeerinen arviointi koulutuksen tärkeydestä

Tutkittavat viihtyvät varsin hyvin koulussa tällä hetkellä ja he kokevat kouluttautumisen itselleen tärkeäksi. Joka neljäs vastaajista arvioi koulutuksen tärkeyttä elämässään tällä hetkellä numeroarviolla seitsemän, ja 22 % vastaajista numeroarviolla kahdeksan. Näin ollen tuloksista voi päätellä, että oppilaat viihtyvät kouluarvioin koulussa tällä hetkellä kohtuullisen hyvin. He kokevat kouluttautumisen olevan heille kolmen tai neljän tärkeimmän asian joukossa elämässään.

Tutkimusryhmän B tytöt kokivat koulutuksen merkityksen elämässään tärkeimpänä tutkimusryhmien tytöistä. Heistä 27 % ilmoitti sen olevan tärkeintä elämässään. Tutkimusryhmän A tytöistä kukaan ei arvioinut sitä näin korkealle. Tutkimusryhmästä C vain yksi tyttö arvioi koulutuksen tärkeyttä numeroarviolla kymmenen. Kokonaisuudessaan koulutuksen tärkeimmäksi osaksi elämäänsä ilmoitti joka kymmenes tyttö.

Toisaalta myöskin vain yksi tyttö arvioi koulutuksen olevan numeron kaksi arvoinen; koulutuksen takana oli hänen mielestään vain yksi mitättömämpi asia. Hän kuului tutkimusryhmään C. Muuten vastaukset sijoituivat normaalijakauman tavoin kymmenen ja viiden välille.

TAULUKKO 8. Koulutuksen tärkeyden numeerinen arviointi tutkimusryhmittäin ja sukupuolittain

Numero-arviointi	Tytöt						Pojat						Yhteensä	%				
	Ryhmä A	%	Ryhmä B	%	Ryhmä C	%	Tytöt yhteensä	%	Ryhmä A	%	Ryhmä B	%			Ryhmä E	%	Pojat yhteensä	%
10	0	0	3	27	1	7	4	10	0	0	1	9	2	33	3	12	7	11
9	3	23	2	18	2	13	7	18	1	13	2	18	0	0	3	12	10	16
8	5	38	4	36	0	0	9	23	1	13	3	27	1	17	5	20	14	22
7	2	15	1	9	6	40	9	23	4	50	1	9	2	33	7	28	16	25
6	3	23	0	0	1	7	4	10	0	0	2	18	0	0	2	8	6	9
5	0	0	1	9	3	20	4	10	0	0	1	9	0	0	1	4	5	8
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9	0	0	1	4	1	2
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	1	7	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	13	0	0	1	17	2	8	2	3

Pojat näyttivät arvostavan koulutusta elämässään hieman vähemmän kuin tytöt. Suurin osa heistä ilmoitti numeroarvioksi seitsemän. Pojista vain kolme ilmoitti koulutuksen tärkeimmäksi osaksi elämäänsä. Heistä yksi kuului tutkimusryhmään B ja kaksi tutkimusryhmään C. Poikien vastaukset jakautuivat tyttöjä tasaisemmin usean eri numeroarvion välille. Kaikkein tasaisimmin ne jakautuivat tutkimusryhmän B poikien välillä. Siellä arviot ulottuivat tasaisesti kymmenestä neljään. Tutkimusryhmän A pojista puolet ilmoitti arviokseen seitsemän. Tutkimusryhmässä C vastaukset jaottuivat kymmeneen, kahdeksaan, seitsemään ja yhteen. Vain kaksi poikaa koko näytteestä ilmoitti koulutuksen olevan täysin turhaa ja merkityksetöntä.

Tutkittavien numeeriset arvioinnit näyttivät kautta linjan tukevan sitä tekstiä, jota he olivat kirjoittaneet. Mikäli tutkittava koki koulutuksen merkitykselliseksi (numeerinen arvio oli kahdeksan tai korkeampi) tutkittava oli yleensä kohtuullisen tyytyväinen koulumenestykseensä, koki koulutuksen tärkeäksi, aikoi jatkaa lukioon ja tunsivat että koulutusta tarvitaan ammattiin ja ”*elämässä pärjäämiseen*” kuten tutkittavat asian usein ilmaisivat. Heidän vanhempansa tukivat heitä, mutta nuorille ei kuitenkaan jäänyt tunnetta siitä, että vanhempien tuki olisi painostavaa tai liian kahlitsevaa. Niillä nuorilla, jotka olivat varmoja tai kohtuullisen varmoja omista valinnoistaan, oli myös hyvä ’ote’ elämästään; he arvostivat koulutusta ja kouluttautumista, he tunsivat, että sen kautta saattoi saavuttaa hyvän ammatin ja aseman yhteiskunnassa ja heille oli kohtuullisen selvää minne peruskoulun jälkeen menisivät. Heillä vaikutti olevan realistiset pystyvyysodotukset itseltään ja tulevaisuus ei heitä pelottanut.

8. Ristiintaulukoinnit

Vastauksia ristiintaulukoitaessa lukioon pyrkiminen näyttäisi olevan yhteydessä koulutuksen kokemiseen tärkeänä kaikissa tutkimusryhmissä. Suurin osa (18 tutkittavaa) heistä oli tyttöjä. Toisaalta lukioon aikoi pyrkiä myös sellaisia tutkittavia, jotka kokivat, ettei koulutus ollut heille tärkeää tutkimushetkellä. Heitä oli kuitenkin vain yhdeksän. Muihin oppilaitoksiin aikoi pyrkiä tasaisesti kustakin luokitellusta ryhmästä. Tuloksena voidaan pitää myöskin sitä, että ”ei tiedä – monia koulutusvaihtoehtoja” ryhmässä koulutus koettiin joko tärkeäksi tai merkityksettömäksi. Toisin sanoen koulutus oli niin tärkeää, että sitä tuli harkita tarkoin tai koulutus oli niin merkityksetöntä, ettei sillä ilmeisesti ollut tutkittavalle paljon merkitystä minne sitä haki. Tyttöjen ja poikien välillä ei tuloksissa ollut merkittäviä eroja.

Lukioon pyrkimisellä näytti olevan monia perusteluita. Lukio-opiskelulle niitä oli varsinkin tyttöillä useita. Myöskin kiinnostuneisuus ja halu jollekin alalle tai työpaikkaan oli usein syynä lukioaikoille. Lukio koettiin merkityksellisenä välivaiheena kohti haaveammattia. Todistus tai omat kyvyt mainittiin harvemmin perusteluina valinnalle. Pojille lukioon pyrkimiselle oli useimmiten perusteluita useita tai he jo tiesivät mille alalle he haluavat. Ammattikouluun ilmoitti menevänsä vain yksi tyttö

ja hänelläkin perusteena näytti olevan kiinnostus puualaan. Pojilla ammattikouluun pyrkimiselle näytti olevan saatu lukioon liian huono todistus tai halu tiettyyn ammattialaan tai työelämään. Ammatilliseen koulutukseen hakeutumiseen oli myös useita perusteluita. Kukaan pojista ei kuitenkaan mennyt ammattikouluun puhtaasti omien kykyjensä tai kiinnostuneisuuden johdosta.

Kauppaoppilaitokseen halunneista kahdesta työstä toinen meni sinne hakemaan tarpeellisia taitoja muuta ammattia varten ja toisella tytöistä oli kauppaopistoon hakeutumiseen useita syitä. Pojat pyrkivät sinne kiinnostuksen ja todistuksen pohjalta. Yhdellä tutkittavista oli useita syitä pyrkiä kauppaoppilaitokseen. Muihin oppilaitoksiin pyrkimiselle yli yksilöllisiä syitä; syynä saattoi olla kiinnostuneisuus, todistusarvosanojen korottaminen, halu ammattiin, johon muista mainituista oppilaitoksista ei voinut valmistua tai syitä pyrkimiseen muualle saattoi olla useita. Ei tiedä – monia koulutusvaihtoehtoja ryhmässä erot olivat kohtuullisen selviä tyttöjen ja poikien välillä. Tytöt perustivat tulevat – mutta vielä yksilöimättömät - valintansa omiin kykyihinsä, kiinnostuneisuuteensa tai todistuksen arvosanoihin, kun pojat taas ammatillisiin mieltymyksiinsä tai useisiin tekijöihin.

Ristiintaulukoitaessa keskiasteen valintoja ja tyytyväisyyttä saavutettuun koulumenestykseen lukioon näyttäsi pyrkivän joko sellaiset jotka olivat tyytyväisiä koulumenestykseensä tai sellaisia nuoria, jotka eivät olleet tyytyväisiä koulumenestykseensä. Tyytymättömyyden syynä oli tällöinkin useimmiten se, ettei tutkittava ollut jaksanut lukea. Koulusaavutuksiinsa tyytyväiset tutkittavat menevätkin useimmiten lukioon. Ammattikouluun meni yksi koulusaavutuksiinsa tyytyväinen poika ja kauppaoppilaitokseen kaksi tyytyväistä tyttöä ja yksi poika. Muihin oppilaitoksiin ei mennyt yhtään koulumenestykseensä tyytyväistä. Koulusaavutuksiinsa likimain tyytyväisistä viisi pyrki lukioon ja kolme ammattikouluun. Koulusaavutuksiinsa tyytymättömät jakautuivat tasaisesti kaikkiin keskiasteen oppilaitoksiin.

Mikäli tutkittava koki, että vanhemmat olivat kiinnostuneita ja kannustavia, silloin koulutus koettiin yleensä tärkeäksi. Heistä enemmistö (18 tutkittavaa) oli tyttöjä. Eri tutkimusryhmien kesken mainittavia eroja ei esiintynyt. Pojista, joiden vanhemmat olivat kiinnostuneita ja kannustavia, kukaan ei ollut ryhmässä ”toisinaan kiinnostaa

ja toisinaan ei”. He jakaantuivat tasan ”tärkeäksi kokeviin” ja ”ei kiinnostuneisiin/ei tiedä” ryhmiin. Ne tutkittavat, jotka ilmoittivat, etteivät he tiedä vanhempiansa mielipiteestä tai he kokivat vanhempiansa tuen painostavana, mutta kokivat kuitenkin koulutuksen tärkeänä, olivat kaikki poikia. Yllättävää ei ollut myöskään se, että enemmistö tähän ryhmään luokitelluista koki ettei koulutus kiinnosta tai he eivät tienneet mitä koulutus heille merkitsi. Mikäli vanhemmat olivat kiinnostuneita ja tyytyväisiä lastensa koulunkäyntiin, nuoret yleensä pohtivat lukioon hakeutumista. Vanhempien tuen painostavaksi tai ei tiedä vastanneista vain neljä aikoi lukioon. Eroja tyttöjen ja poikien kesken ei tässä ristiintaulukoitaessa ollut.

Ristiintaulukoitaessa koulutuksen tärkeäksi vs. ei tärkeäksi kokemista ja koulutus-suunnitelmien perusteita näytti siltä, että kiinnostus ammattiin ja työhön näytti vahvasti liittyvän varsinkin tytöillä joko koulutuksen kokemiseksi tärkeäksi tai vastaavasti toiseen ääriin eli koulutuksen kokemiseen merkityksettömänä. Eri ristiintaulukoitujen ryhmien välillä ei muissa vertailuissa ollut eroja määrällisesti eikä sukupuolellisesti.

Mikäli tutkittavat kokivat, että he tarvitsevat koulutusta ammattiin ja elämässä pärjäämiseen, he olivat useimmiten tyytyväisiä koulumenestykseensä. Toisaalta he jakautuivat myös sellaisten ryhmään, jotka kokivat, etteivät he olleet jaksaneet lukea riittävästi ja olivat tyytymättömiä itseensä. Heillä oli ikään kuin ristiriita siitä että koulutus oli kyllä tärkeä osa tulevaisuutta ja ammattia, mutta juuri nyt ei kuitenkaan jaksanut lukea. Heissä ei ollut eroja tyttöjen ja poikien välillä.

VI DISKUSSIO

1. Tutkimustulosten pohdinta

1.1 Koulutuksen tärkeyden kokeminen

Tutkimustulosten mukaan yhdeksäsluokkalaisista oppilasta hivenen yli puolelle (58 %) kouluttautuminen oli tärkeää, ja motivaatio opiskella oli korkealla. Nuoret olivat myös varsin itsenäisiä valinnoissaan. Varsin moni tutkittavista nuorista tunsi, että hänen on itsensä valittava minne hän haluaa peruskoulun jälkeen jatkaa (vrt. Laine 1997). Usein vanhempien, ystävien ja koulutovereiden mielipidettä kuitenkin kuunneltiin. Erityisesti vanhempien poikkeava mielipide koettiin tutkimusryhmissä hankalaksi. Mikäli se oli kovin eriävä nuoren omasta mielipiteestä koulutusväylän valinta koettiin kiusalliseksi. Tällöin nuori halusi vielä miettiä valintaansa. Usein hänellä oli tällöin kaksi tai useampia vaihtoehtoja mietittävänä.

Tyytyväisyys näytti jakautuvan varsin tasaisesti täysin tyytyväisiin, likimain tyytyväisiin ja tyytymättömiin. Täysin tyytyväisiä oli tytöistä 28% ja pojista 32 %, likimain tyytyväisiä tyttöjä 31 % ja poikia 16 % ja tyytymättömiä tytöistä 41 % ja pojista 48 %. Tutkimusryhmittäin ja sukupuolittain erot olivat kuitenkin varsin merkittäviä. Tyytyväisyys vs. tyytymättömyys näytti suurelta osin perustuvan jälleen kerran todistuksen arvosanoihin, keskiarvoon sekä siihen työmäärään, jolla nykyinen koulu-menestys oli saavutettu. Yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmista kuvastui usein ajatus, että todistuksen arvosanoja tulisi vielä vähän yrittää nostaa; osalla nuorista se oli selkeä tavoite ja osalla se kuvastui vain yrityksenä. Tämän yrityksen puki moni nuori sanoiksi: ”*Pitäis lukee, mutta kun ei jaksaa...*”

Todistus ja kokeista saatavat numerot kuvastivat tutkittavien mukaan hyvin sitä mitä heidän kykynsä tai ahkeruutensa olivat. He liittivät arvosanakseen saamansa numerot vahvasti siihen millaisia he uskoivat olevansa. Toinen oli mielestään hyvä liikunnassa kun liikunnan arvosana oli todistuksessa paras, toinen tunsi, että hänestä olisi historiaa tai kieliä lukemaan sillä hänellä oli niistä parhaat numerot. Joku toinen taas tunsi, ettei hänestä ole ollenkaan lukijaksi, koska todistuksen numerot eivät olleet

hyvät. Kuitenkin heidän kaikkien pääasiallisena motivaationa oli selvittää kokeista ja saada hyviä tai vähintäänkin kohtuullisia numeroita (vrt. Miettinen 1990). Itseä varten opiskelu oli toisarvoista. Kokemuksia, tulkintoja ja merkityksiä ei juuri tehty; suurin opiskeluenergia meni irtotietoa ”päntätessä”.

Nuoret tunsivat tarvitsevänsä koulutusta yleissivistykseen (kielten osaaminen, matematiikan hallinta, sosiaaliset taidot jne.) sekä yksinkertaisesti vain tulevaisuuttaan varten. Koulutus koettiin myös välivaiheena toiveammattiin pääsemiseksi. Koulutussuunnitelmat perustuivat nuorilla myös omiin kykyihin ja kiinnostuneisuuteen. Taustalla näytti tulosten mukaan olevan kuitenkin useampien erilaisten tekijöiden joukko; edellisten yhdistelmiä esiintyi noin joka viidennellä oppilaalla. Niitä nuoria, jotka eivät tienneet mihin koulutusta tarvitaan oli varsin vähän. Kyse oli heilläkin varsin usein siitä, että kyse oli pelkästään peruskoulun oppiaineeksestä; jonkin muun oppilaitoksen opetusaines saattoi sitten olla hyödyllisempää ja tarpeellisempaa. Varsinaiset koulutuksen torjujat olivat kaikki poikia. Tämä näyttösi tukevan Takalan (1992) havaintoja kouluallergian kohdentumisesta poikiin.

Koulutus oli osalla tutkittavista tullut varsin välineelliseksi (vrt. Antikainen 1998, 184). Sillä oli vaihtoarvoa muuhun tavarahan, kun haluttu koulutus ja ammatti oli saavutettu. Koulutuksen merkitys siis samaistui rahan määrään; mitä parempi koulutus sitä enemmän rahaa. Se saattoi näin todellakin olla koulunkäyntitoimintaa (vrt. Engeström 1987) oppimistoiminnan sijaan. Tutkittavat nuoret kuitenkin uskoivat vahvasti koulutukseen ja siitä saavutettavaan hyötyyn. Poikien koulutustarve oli tässä tutkimuksessa välineellisempi kuin tyttöjen. Näitä eri sukupuolten välisiä merkityseroja olisi tulevaisuudessa paikallaan tutkia nykyistä tarkemmin.

Tutkittavista ne, jotka kokivat kouluttautumisen merkityksettömäksi ja heidän vastauksistaan kuvastui koulukielteisyys, olivat kaikki poikia. He kokivat opettajien paikan olevan vain heitä ”kyttämässä”. Nuoret olivat huomannet, että heidän toimiinsa koulussa puututaan jos he häiritsivät työrauhaa (vrt. Metso 1992, 272). Tästä johtuen nuoret saattoivat kokea, ettei heistä pidetty. Tässä ”koulupelissä” pärjäsivät myös ne nuoret, jotka olivat sisäistäneet koulun säännöt hyvin. He olivat myöskin halukkaita jatkamaan tätä ”koulupeliä” peruskoulun jälkeenkin. Mikäli ”koulupelin”

sääntöjä ei oltu sisäistetty, apua ja helpotusta haettiin useimmiten ammatillisesta koulutuksesta. Ammatilliseen koulutukseen hakeutui tämänkin tutkimuksen mukaan ne, joille lukeminen ei ”maistunut” ja koulumotivaatio oli alhainen (vrt. Komonen 1999). Ammatti ja työelämä saattoi toimia heille paikkana, jossa heille vierasta ”koulupeliä” ei tarvinnut enää pelata.

Nuoret vaikuttivat olevan varsin hyvin selvillä siitä, että nykyisessä historiallisessa ja yhteiskunnallisessa tilanteessa oli hyödyllistä kouluttautua, vaikka koulutus sinällään ei kiinnostanutkaan. Hyvä ammatti koettiin tavoittelemisen arvoiseksi – mikä se sitten kunkin nuoren mielestä mahtoi ollakaan. Hyvä palkka saattoi olla myös peruste opiskella ja kouluttautua. Toisaalta koulutus yleensä koettiin myös yleissivistävänä, sijoituksena tulevaisuuteen. Varsinkin tytöt kokivat kielten opiskelun tärkeäksi.

Nuoret kokivat koulutuksen suhteellisen tärkeänä suhteessa muihin ns. epätavallisiin oppimisympäristöihin. Joka neljäs vastaajista arvioi koulutuksen tärkeyttä tällä hetkellä numeroarviolla seitsemän, ja 22 % vastaajista numeroarvioinnilla kahdeksan. Kokonaisuudessaan vastausten numeeriset arvioinnit noudattelevat normaalijakaumaa. Pojat näyttivät arvioivan koulutuksen merkityksen hivenen tyttöjä vähäisemmäksi. Numeroskaalan ääripäät mahtuivat nekin alle 10 % prosenttiin. Tämä tulos näyttäisi tukevan lukuisia aiempia tutkimuksia (mm. Korhonen ym. 1998) ja tietämystä (Antikainen 1998), jossa koulutuksellinen alaluokka näyttäisi muotoutuvan kymmenen prosentin tietämille.

Tutkimustulos on sikäli merkittävä, että Metson (1992,270) mukaan koulutus on erilainen voimavara tytöille kuin pojille. Jos tilanne on ollut näin työelämässä, niin miksi vielä yhdeksännen luokan lopulla tässä aineistossa tytöt kertoivat selvemmin koulutuksen olevan heille voimavara. Missä vaiheessa tilanne muuttuu toisinpäin? Toisaalta tähän saattaa vaikuttaa myöskin se, että tytöt saattavat olla vielä tässä vaiheessa koulutyytyväisempiä ja menestyä paremmin kuin pojat, ja näin uskoa omiin kykyihinsä vahvemmin kuin pojat. Tilanne saattaakin muuttua oleellisesti jo keskiasteella ja sen jälkeen, jolloin todellisiin ammatteihin lähdetään kouluttautumaan. Tällöin tytöt suuntautuvat pielipalkkaisille naisvaltaisille aloille ja pojat miesvaltai-

sille teknisille aloille. Tällöin tilanne saattaakin kääntyä niin, että pojille se on todellinen voimavara, kun tytöille se ei sitä enää olekaan.

Kokonaisuudessaan nuoret kokivat tulevaisuuden työtilanteen koulutuksen kautta varsin optimistisesti. Tutkittaessa monikaan ei kokenut jäävänsä työttömäksi ammatin valmistumisen jälkeen. Koulutus koettiin siis välineenä, jonka kautta oli mahdollisuus saavuttaa kohtuullinen elintaso sekä taloudellisesti että kulttuurillisesti. Tämä ei tulos ei poikkea aiemmasta tietämyksestä (ks. Turunen 1989; Antikainen 1998). Nuoret eivät kuitenkaan kokeneet valmistuvansa Suikkasen (1997) mukaisille kuvitteellisille työmarkkinoille. Nuoret eivät myöskään laskeneet tulevaisuuttaan lyhyiden työsuhteiden varaan (vrt. Kauppila 1996). Mielestäni todennäköistä tämän havaitun tuloksellisen ristiriidan kohdalla on se, ettei tutkittavilla nuorilla ole ollut vielä riittävää työkokemusta kritisoida kuvitteellisia työmarkkinoita tai lyhyitä työsuhteita.

Nuoret eivät tämän tutkimuksen mukaan kuitenkaan ajattele opiskelevansa läpi elämän. He kertoivat toiveammattistaan, ja siitä miten se olisi heille se sopiva. Tämä tulos kertoo siitä, että vanha ajattelutapa yhdestä työurasta on edelleenkin vallitseva tapa ajatella. Koulutus ei todellakaan ole tutkittavien nuorten mielestä elinikäinen prosessi, vaan varma tapa ansaita rahaa tulevaisuudessa. Nuoret eivät myöskään ajatelleet uralla etenemistä, vaan koulutusta ja sen alan työpaikan hankkimista. Siihen he kirjoittivat olevansa tyytyväisiä.

Tutkittavista nuorista suuri osa oli tietoinen vanhempiensa mielipiteestä omasta koulumenestyksestään. Tulosten mukaan koetun tuen ja jo painostukseksi koettavan vanhempien puuttumisen ero oli 'hiuksen hieno'. Kokemukset vanhempien tuesta olivat yksilöllisiä. Useimmiten nuoret tiesivät, mitä mieltä heidän vanhempansa olivat heidän koulunkäynnistään ja koulunkäynnistä oli keskusteltu kotona myönteisessä ja kannustavassa hengessä. Nuoret tunsivat, että heille oli annettu vastuuta koulunkäynnistään. Tämän nuoret kokivat tärkeänä. Niitä, jotka eivät tienneet, mitä mieltä heidän vanhempansa olivat ja niitä jotka kokivat vanhempiensa tarjoaman tuen painostuksena oli varsin vähän. Pojat näyttivät kuitenkin olevan tyttöjä

tietämättömämpiä vanhempiensa mielipiteestä. Tämä näyttäisi tukevan tutkimustuloksia tyttöjen suuremmasta emotionaalisesta herkkyydestä.

1.2 Nuorten peruskoulukokemukset

Tutkimustulokset tukivat myös sitä, että nuoret kokevat peruskoulun ”nippelitietoa” jakavana tylsänä paikkana, jossa tästä huolimatta voi oppia jotain hyödyllistäkin. Tärkeimpinä peruskoulussa opittuina taitoina korostuivat tässä tutkimuksessa kieli-taito, sosiaaliset vuorovaikutustaidot, lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan oppimi-nen. Monet tutkittavista korostivat samaan tapaan peruskoulun merkitystä yleissivis-täjänä. Tutkittavat kokivat koulun myöskin samaan tapaan kulttuurin tuntemuksen lisääjänä. (vrt. Aittola 1997; Aittola 1998) Tytöt käyttivät enemmän sanaa yleissi-vistys, kun pojat taas totesivat että koulutusta tarvitaan, jotta selviää elämässä.

Osa tutkittavista koki koulutuksen perustuvan pakkoon ja itsestäänselvyyteen (ks. Laine 1997). Yhteiskuntamme nuorille asettama oppivelvollisuus koettiin jossain määrin pakkona, joka oli käytävä läpi, jotta pääsisi mielekkäämpään koulutukseen (esim. ammattikouluun). Kouluun meneminen saatettiin kokea myös rutiininomai-seksi ja ikäkauteen kuuluvaksi velvollisuudeksi. Aamulla oli noustava ylös sängystä, vaikka kuinka väsytti. Mikäli tutkittava koki peruskoulun pakonomaisena, hän usein näki myös opettajien aseman tämän pakon ylläpitäjänä. Opettajien paikka oli valvoa tämän pakon toteuttamista. Heidän asemansa tiedonjakajana oli toissijainen. ”Pakonomaisuuden tunteen” takana olevia koulutodellisuuden rakenteita olisi tarpeen tutkia entistä tarkemmin, jotta voisimme rakentaa kouluympäristöjämme paremmin nuoria motivoiviksi.

Koulun normaaleja päivärutiineja ei myöskään yleisesti kyseenalaistettu (vrt. Aittola 1991). Vain muutama tutkittavista rohkeni esittää kritiikkiä koulun päivärutiineja kohtaan. Koulun toimintaa ohjaa edelleen säännöt, organisaatiomuodot ja rituaalit, jotka tuntuvat oppilaista tyhjiltä kuorilta, mutta niitä pidetään tämän tutkimuksen mukaan keskustelematta ylhäällä. Muunlaista päivärutiinia ei nuorilla ole. Aamulla aikaisin lähdetään, koulussa ollaan ja sieltä pääsee iltapäivällä pois. Opettaja oli enemmistöstä tutkittavista edelleen auktoriteetti, hänen asemaansa ei avoimesti ky-

seenalaistettu. Hän opettaa ja oppilaat luokassa kuuntelevat aivan kuten Miettinen (1990) on nykyistä koululaitostamme kritisoinut.

Tutkittavat olivat huomannet Metson (1992) kuvaileman piilo-opetussuunnitelman mukaisen tiedon ja taitojen jaon opettamisen lisäksi opettamisen kuriin, passiivisuuteen jaa tottelevaisuuteen. He kokivat koulun opettavan heitä olemaan tarkkaavainen ja odottamaan sekä alistumaan opettajan näkymättömään auktoriteettiin. Tutkittavat kokivat vahvasti olevansa myöskin vastuussa omasta koulumenestyksestään aivan kuten Takala (1992) on todennut. Erityisesti todistuksen numeroiden koettiin osoittavan sitä, mitkä olivat heidän kykynsä ja ominaisuutensa kouluttautua. Saatujen tulosten valossa päättötodistuksen numeeristen arvosanojen yksilöllisten merkityksien tutkiminen ja tulkitseminen tarkemmin saattaisi olla hyvin hedelmällistä.

Tutkittavat nuoret eivät kyseenalaistaneet koulun opetusmenetelmiä. Koulun säännöt olivat ainoat koulun käytänteet, joita muutama nuori kyseenalaisti. Nuoret eivät myöskään ajatelleet kotitaustansa vaikuttavan siihen, miten he koulussa pärjäsivät. Päinvastoin he usein kokivat, että heidän oli oltava parempia tai menestyä paremmin kuin vanhempansa. Mahdollisten sisarustensa kanssa heidän oli oltava ainakin yhtä hyviä.

Koulu-uupumusta tutkittavat kokivat varsin usein. Aamuisin oli raskasta herätä, kokeita oli paljon ja muuten ei vain jaksanut. Syyslukukausi oli loppuillaan ja kaikki tuntui puuduttavalta. Tämä tulos tukee Korhosen ym. (1998) havaintoja, joissa väsymiseen liittyy välinpitämättömyyttä läksyistä ja koulunkäynnin pitämistä vaikeana. Tämä saattaa kuvastaa koulunkäynnin vaativuuden lisääntymistä ja tutkittavien nuorten mielenkiinnon kohteiden muutosta yläasteen lopulla. Vain kaksi tutkittavista halusi kuitenkin lopettaa koulunkäynnin peruskoulun jälkeen ja siirtyä työelämään. Heillä kummallakin oli myös huonot suhteet opettajiin. He kummatkin olivat poikia. Tämä kouluväsyminen saattaa kuitenkin liittyä luonnollisena osana koulunkäyntiin ja nuoruuteen ja nuoret ovat valmiita hyväksymään koulun tylsyyksiin asiaankuuluvana.

Epätavanomaisen oppimisen ympäristöt (vrt. Fornäs 1993; Aittola 1994) asetavat myös oman haasteensa koulussa viihtymiselle. Niiden vaikutus ei kuitenkaan ole tämän tutkimuksen mukaan mitenkään dramaattinen suuri; koulutus tuntuu vieläkin pääosalle nuorisosta varsin tärkeältä. Tutkittavat vastasivat enemmistönä koulutuksen merkityksen olevan elämässään hyvin tärkeää. Se ei ollut kuitenkaan tärkeintä, mutta silti yksi tärkeimmistä. Tärkeämmäksi arjen oppimisympäristöiksi nuoret asettivat usein ystävät ja vapaa-ajan. Tämä kuvastaa hyvin nykyajan luonnetta; regressiivisten elementtien ja tahojen osuus nuorten elämässä on todellakin lisääntymässä. Yhdistelmän koulu, vapaa-aika ja ystävät tarkempi laadullinen tutkiminen lienee paikallaan.

Ziehen (1991) ja Willisin (1984) regressiivinen häiriökäyttäytyminen esiintyi tutkimusryhmässä vain poikien kirjoitelmissa. He kertoivat siinä avoimesti, ettei koulu kiinnosta, ja että opettajat ”nipottavat” turhasta. Tutkittavat eivät kuitenkaan käyttäneet koulusta nimitystä eläintarha, pakkotyölaitos tai tehdas (vrt. Gordon, Lahelma & Tolonen 1995 ja Laine 1995). Tämä pro gradu -tutkielma näyttäisikin tukevan Korhosen ym. (1998) tekemää tutkimusta, jonka mukaan lievästä havaittavissa olevasta koulutyöttymättömyydestä huolimatta enemmistö nuorista on terveellä tavalla tyytyväisiä itseensä ja tiedostaa koulukäynnin tärkeyden. Tosin paikkakunta- ja koulukohtaisia erot saattavat olla merkittäviä; tässä aineistossa ja kontekstissa tulokset olivat nämä. Myös historiallisella aikakaudella saattaa olla merkitystä tutkimustulosten muotoutumiselle; työttömyyden aikakautena nuorten kouluttautumishalukkuus saattaa olla korostuneempi kuin muutoin olisi.

Suurin osa tutkittavista oli Lämsän (1996) laatiman tyypittelyn mukaisesti sopeuttajia. Valtaosa tutkittavista koki, etteivät he juurikaan voi vaikuttaa siihen, mitä koulussa tehdään. He tekevät sen, mitä pitää tehdä, koska kokevat, että se on heidän velvollisuutensa, ja koska he haluavat täyttää ympäristön (vanhemmat, opettajat) odotukset. Heidän tavoitteensa eivät ratkaisevasti poikkeaa koulun yhteisistä tavoitteista ja he sietävät koulua. Vetäytyjiä tutkimusryhmistä löytyi jonkin verran. He eivät uskoneet vaikutusmahdollisuuksiinsa, he eivät myöskään halunneet tai uskaltaneet yrittää. Vetäytyjiä leimasi tässäkin aineistossa epäonnistumisajattelustrategia. He ilmoittivat etteivät jaksa lukea ja koulu ei mene hyvin. Syytä he eivät kertoneet.

Lämsän (1996) tekemän jaottelun mukaisia aktiivisia vastustajia oli tässä tutkimusryhmässä kaikista vähiten. Heidän omat tavoitteensa poikkesivat koulun yleisistä tavoitteista ja he olivat omien sanojensa mukaan leimautuneet jo häiriköiksi. Heillä saattoi olla kuitenkin selkeitä omia suunnitelmia tulevaisuudestaan ja haaveammattistaan. Toisaalta he saattoivat vastata myöskin miltei jokaiseen kouluun liittyvään kysymykseeni ”en tiedä”, joka kuvastanee selkeää koulukielteisyyttä tai epätietoisuutta. Heille paras jatko-opiskelupaikka saattaisi olla hyvinkin koulumuoto, jossa saisi toteuttaa omia tavoitteitaan ja joka olisi epävirallisempi opiskelumuoto kuin luokkamuotoinen opetus. Oppisopimuskoulutus saattaisi olla hyvinkin heidän mahdollisuutensa opiskella ammattiin.

Menestyjiä erottui kustakin luokasta muutamia. He olivat sekä tyttöjä että poikia, joilla oli hyvä elämänhallinnantunne ja pystyvyyssodotukset olivat korkealla. He käyttivät selkeästi koulua hyväkseen, he luottivat itseensä ja omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Peruskoulu oli heille välietappi kohti hyvää ammattiuraa. Heidän tavoitteensa olivat opiskelussa korkealla ja he ilmoittivat yliopiston olevan heidän tulevaisuuden opiskelupaikkansa. Silti he eivät kuitenkaan hyväksyneet kaikkea koulun toimintaa kriittittävästi; heiltä tuli myös kriittistä palautetta koulusta ja koulun käytänteistä. Tyttöjen vastauksista heijastui vielä poikia enemmän se, että koulutus olisi heille voimavara, jota on helppo hyödyntää.

1.3 Jatko-opintoihin suuntautuminen

Piilo-opetuussuunnitelma ja vanhat traditiot tulivat esille myöskin nuorten kouluvalinnoissa ja kertomuksissa omasta tulevaisuuden ammatistaan. Nuorten peruskoulun jälkeiset valinnat olivat tässäkin tutkimuksessa usein sukupuolisidonnaisia. Tytöt ilmaisivat selkeän halunsa hoito- ja hoiva-aloille sekä opetuslalle, kun pojat taas harkitsivat fyysisempää ammattia tai tekniikan ja kaupan aloja. Vain muutama tyttö ja muutama poika valitsi vastakkaiselle sukupuolelle tyypillisemmän alan. Toisaalta nykyisin esim. lääkärin työtä voidaan pitää sekä naiselle että miehelle tyypillisenä alana.

Koulutusta pidettiin jatko-opintojen kannalta tarpeellisena. Tutkittavat kokivat peruskoulun usein välietappina kohti jatko-koulutusta ja työelämää (vrt. Aittola 1998, 178). Lukiota arvostettiin, sinne pyrittiin vain jos tutkittava tunsi ”jaksavansa lukea”. Sillä sai tutkittavien mukaan paremman työpaikan tulevaisuudessa. Tämäkin tulos tukee Aittolan ja Pirttijärven (1996) havaintoja, joiden mukaan lukiota arvostetaan myöhemmille opinnoille pohjaa antavana instituutiona.

Lukioon näyttäisivät tämän tutkimuksen mukaan menevän juuri ne, jotka olivat kohtuullisen koulutyytyväisiä. Ammatillisiin ja kaupallisiin opintoihin näyttäisivät suuntautuvan ne, jotka eivät viihtyneet koulussa ja ne, jotka eivät tunteneet jaksavansa lukea riittävästi. Tämä havainto tukee Korhosen ym. (1992) havaintoja. Tutkimuksessa tyttöjen lukio-aiheet olivat selvästi poikia yleisemmät, eivätkä ne vastanneet lukion todellista sukupuolijakaumaa. Tilanne saattaakin olla niin, että itse valintatilanteessa osa lukioon päätyvistä pojista vain ”herää” tyttöjä myöhemmin ja suuntaa kohti lukiota. Tytöt taas näyttäisivät olevan jo aiemmin varmoja lukioaikeistaan.

Lukio oli joillekin tutkittavista myös paikka miettiä jatko-opiskelua. Se koettiin paikaksi, joka ei rajoita ammatinvalintaa tulevaisuudessa. Tässäkin aineistossa tytöt olivat epätietoisempia siitä, mitä he tekisivät tulevaisuudessa. He usein pyrkivät myöskin lukioon, jotta saisivat vielä miettiä ammatinvalintaa. Tämä on mielestäni sikäli vaarallista, että nykyisin luokattomassa lukiossa tulevaisuuden ammattiuraa silmällä pitäen, nuoren olisi osattava valita itselleen oikeat kurssit jo ensimmäiseltä vuosiluokalta asti. Miten nämä nuoret voivat valita itselleen hyödyllisiä kursseja, jos he eivät vielä edes tiedä mitä heistä tulevaisuudessa tulee?

Nuoria, joille ei vielä syyslukukauden lopulla ollut tarkasti selvinnyt, mihin oppilaitokseen he aikovat hakea oli tytöistä 18 % ja pojista 16 %. Heistä useimmilla oli kuitenkin jonkinlaisia ajatuksia siitä, mitkä opiskelupaikat saattaisivat kiinnostaa. Täydellisen tietämätön vaihtoehtoistaan ei ollut kukaan. Heistä useimmilla oli kaksi tai useampia rinnakkaisia vaihtoehtoja, joista valinta sitten myöhemmin suoritetaan. Päätötodistus näyttäisi kirjoitelmien mukaan olevan oleellinen osa lopullista päätöstä; lukio näytti kiinnostavan mikäli keskiarvoraja sinne ylittyisi. Tulokset tukevat

Nurmen (1995) ajatuksia ulkoisten mahdollisuuksien valintoja rajoittavista vaikutuksista. Nuoret tiedostavat, että joihinkin oppilaitoksiin pääsemiseksi tulee keskiarvorajan ylittyä tai keskiarvon olla niin korkea, että mahdollisuudet rajallisille opiskelupaikoille olisivat hyvät.

Nuoret eivät tutkimuksen mukaan myöskään valitse tulevaa koulutuspaikkaansa vanhempiensa esimerkin mukaan. Kuitenkin mahdollisten sisarusten valinnat näyttäisivät osalla tutkituista vaikuttavan omiin valintoihin. Näin tapahtui erityisesti lukioon aikovilla. Toisaalta vanhempien ammatillinen negatiivinen palaute saattoi vaikuttaa siihen, ettei ko. ammattia koettu mielekkääksi vaihtoehdoksi tulevaisuudessa. Perheen jäsenten, vanhempien koetun tuen ja ammattiorientaation sekä ystävien valintojen vaikutuksien tarkempi laadullinen tutkiminen suhteessa nuoren oman koulutusväylän valintaan saattaisi antaa uutta, tutkimisen arvoista tietoa.

Aiemmat tutkimukset ovat tutkineet nuorten keskiasteen koulutusvalintoja yleensä aina jälkikäteen. Tämä pro gradu -tutkielma kertoo kuitenkin koulutusvalinnan vaikeuksista uutta ja mielestäni ohjaustoiminnan kannalta tärkeämpää tietoa. Nuorten ajatukset eivät tämän tutkimuksen mukaan näyttäisi muuttuvan puolessa vuodessa merkittävästi; nuoret olivat tutkimusten (mm. Komonen 1999) mukaan yhtä varmoja tai epävarmoja koulutusvalinnastaan myös puolen vuoden kuluttua. Se onko kysymyksessä ikäkauden mukanaan tuoma omien koulutuksellisten tai ammatillisten mielikuvien selkiytymättömyys vai henkilökohtaisen opinto-ohjauksen puute, olisi hyvä jatkotutkimuksen kohde.

2. Tutkimuksen luotettavuuden pohdinta

2.1 Fenomenologiset tulkinnat

Lehtovaara (1993) on muotoillut artikkelissaan fenomenologiselle tutkimukselle arvioinnin kriteerejä. Ensimmäkin tutkimuksen on lähestyttävä ongelmia niiden luonetta kadottamatta tai mitään olennaista unohtamatta. Kaikki ymmärtämisemme on aina yhteyksien ymmärtämistä, mutta rajoitetut ontologiset ratkaisut ovat silti Lehto-

vaaran (1993) mukaan sallittuja ja miltei ”pakon sanelemia” tutkittaessa nuorten mi-näkäsityksiä ja koulun työrauhaongelmia. Näiden merkitysten ymmärtäminen ei ole koskaan täydellistä. Niinpä ei tässäkään tutkimuksessa päästä koskaan täydelliseen ymmärtämiseen. Toisaalta ihminen on tutkimusobjektina myös ainutlaatuinen ja tu-losten yleistämisessä tulee olla varovainen. Tässä pro gradu-tutkielmassa on näiden yksilöllisten ja ainutlaatuisten nuorten kokemuksista ja ajattelusta myös yhteisiä piirteitä. Ongelmana on kuitenkin miten pitkälle voin yleistää ennen kuin yksilöllisyys katoaa?

Lincoln & Cuban (1986,77) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tulosten siirrettä-vyys samankaltaiseen ympäristöön on olennaisempaa kuin tilastollinen yleistettävyy-s ja kausaalisuhteiden etsiminen. Suuntaa antavia yleistyksiä on kuitenkin mahdollista tehdä (vrt. Kaikkonen 1999) valaisemaan toisen ymmärrystä. Niinpä nuorten koke-muksista muodostettuja prosentuaalisia taulukoita ei pidä tulkita vain toisiinsa liitty-vinä numeroina, vaan nuorten yhtenäisenä ajatteluna. Niistä saa myös jonkinlaista käsitystä kuinka moni nuorista ajattelee kyseisellä tavalla koulutuksesta ja koulut-tautumisesta. Näin luokkahuonetodellisuutta ja nuorten koulutusvalintojen vaikeutta saattaa olla opettajakunnan ja opinto-ohjaajien helpompaa hahmottaa ja ymmärtää.

Lehtovaaran (1993) artikkelin mukaan tutkittavien henkilöiden yksilöhistorian pal-jastaminen on avainasemassa pyrittäessä ymmärtämään heitä. Yksilöhistoria selkiy-tyikin varsin mukavasti kysyttäessä tyytyväisyyttä vs. tyytymättömyyttä koulume-nestykseen. Useat tutkittavista kertoivat kirjoitelmissaan koulumenestyksensä historiaa ja sen suuntaa joko ylös tai alaspäin. Ennustettavuudella ei myöskään ole ihmistieteissä samaa asemaa kuin luonnontieteissä. Ihmisten – erityisesti nuorten - elämässä on asioita, joita ei yksinkertaisesti voida ennustaa.

Lehtovaaran (1993) mukaan tutkimusasetelman tulee olla niin joustava, että sen avulla on mahdollisuus paljastaa se, mikä on kussakin tapauksessa olennaista. Jous-tavuutta pyrittiin saamaan aikaan tutkimustilanteen vapaudella; tutkimustilanteessa oli sallittua esittää kysymyksiä. Menetelmänä ohjeistettu kirjoitelma antoi myös tut-kittavalle vapautta; tutkittavalla oli runsaasti aikaa kertoa kokemuksistaan sen minkä halusi. Tutkimustulosten tulee Lehtovaaran (1993) mukaan myös kollektiivisen yh-teisvaikuttavuuden sijasta antaa pohjaa sille korjaavalle toiminnalle, joka on tutkit-

tavan yksilön kannalta relevanttia. Tässä tutkimuksessa tietoa tuotetaan vain nuoria itseään varten; heidän opinto-ohjauksensa tukeminen ja ajoittaminen voi tässä tuotetun lisätiedon valossa helpompaa.

Lehtovaaran (1993) mukaan tutkijan tulee myös itse tiedostaa kokonaisuudessaan oman funktionsa tutkimuksessa. Tutkija itse on tutkimusväline, ja tutkijan käsitykset, arvot, moraalit jne. ovat keskeinen osa tutkimusprosessia. Tutkijan subjektiviteettia ei voida milloinkaan kokonaan eliminoida saadusta tiedosta. Tutkija ei voi kuitenkaan ymmärtää tutkimuksen kohdetta muullakaan tavoin kuin siten, miten hän yleensäkin ymmärtää itseään ja maailmaa.

Kivirannan (1995) mukaan tämä tutkijan ja tutkittavan yhteisen elämissä maailman todellisuus antaa tutkijalle välineet tehdä tieteellisiä tulkintoja. Nuorena naisena minun oli helppo samaistua näihin koulutusvalintaa tekeviin nuoriin. Heidän kirjoittamiensa ajatusten tulkitseminen oli minulle helppoa; meillä oli käytössä yhteinen kieli ja yhteinen kokemuksellinen koulutausta. Lisäksi tutkittavat olivat käyttäneet kirjoittelmissaan kieltä, joka poikkesi varsin vähän nuorten arkikielestä ja yleiskielestä. Tutun paikkakunnan koulutustarjonta valintamahdollisuuksineen edesauttoi myös nuorten valintatodellisuuden ymmärtämistä.

Giorgin fenomenologisen psykologian menetelmä toimii Kivirannan (1995,104) mukaan hyvin tutkijan intuitiolle suuntaa antavana filosofisena asenteena ja fenomenologisesti oikean suuntaisena menetelmänä tarkasteltaessa kokemustodellisuutta. Perttula (1995) on väitöskirjassaan todennut menetelmän sopivuuden nuorten miesten elämissä maailman tutkimukseen. Fenomenologisen psykologian menetelmä ei ole kuitenkaan valmis metodologinen muotti, johon tutkittavien näkemykset tulisi jännököttömästi soveltaa. Kokemus on myös aina kokemus jostakin. Yhdessä tutkimuksessa – niinpä ei siis tässäkään pro gradu – tutkielmassa - voida tutkia ihmisen kaikkia kokemuksia, saati sitten kaikkia niihin liitettäviä merkityssisältöjä.

2.2 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat

Tutkimustulokset olivat pitkälti samansuuntaiset kuin aiemmissakin tutkimuksissa vaikka tutkimusmenetelmänä oli käytetty esim. haastattelun sijaan ohjeistettua kirjoitelmaa. Tämä tutkimustulosten samankaltaisuus kertoo mielestäni sen, että ohjeistettu kirjoitelma ei ole huono menetelmä nuorten kokemuksia tutkittaessa. Sitä ei vain ole käytetty nuorisotutkimuksessa koulutuksen merkityksen tutkimiseen aiemmin. Tämän kuvailevan tutkimuksen tulokset ovat myös kohtuullisen suuresta näytteestä johtuen rajoitetusti yleistettävissä kaikkiin yläasteen oppilaisiin.

Puuronen (1995,145) suosittaa nuorisotutkimuksessa menetelmällisesti triangulaation käyttöä. Teemahaastattelu ei hänen mukaansa ole yksinään tutkijalle täysin vieraan maailman tutkimiseen riittävän hyvä; sen lisäksi tulisi käyttää ainakin observointia nuorista omassa ympäristössään. Toisaalta Puurosen itsensä käyttämä tulkitseva keskusteluanalyysi ei sekään osoittautunut tehokkaaksi välineeksi tutkia nuoria ryhmissä, sillä siinä ryhmä Puurosen mielestä rajoittaa ilmaisua tutkimushetkellä. Ohjeistettu kirjoitelma olikin yritys yhdistää nuorten arkikieltä ja laadulliseen tutkimukseen suurehkoa näytettä (N=64) suuremman kokonaisuuden hahmottamiseen ja tilannekartoituksen tekemiseen. Pienellä haastatteluaineistolla en olisi saanut esiin luokka-kohtaisia ja sukupuolittaisia eroja.

Lukija voi myös itse verrata suorittamiani teemoitteluja ja niiden kautta saatuja tuloksia omaan kokemuksiinsa. Mikäli lukija tuntee löytävänsä vastaavuutta todellisuuden tutkimustuloksista, tutkimuksella on yleistettävyyttä. Sisällön analyttiset menetelmät (teemoittelu ja sisällön luokittelu) ovat tässä pro gradu –tutkielmassa perustuneet siihen, miten tärkeäksi olen kokenut tutkittavien merkityksien antamisen suhteessa omaan esiymmärrykseeni. Lisäksi teemoitteluun ja sisällön luokitteluun ovat vaikuttaneet tutkimusaineistosta nousseet keskeiseltä vaikuttavat teemat. Kyse on siis itseni tutkijana antamista merkityksistä (vrt. Kaikkonen 1999,433). Teemoittelun tukena olen käyttänyt myös aiempia koulutuksen merkitystä käsitelleitä tutkimuksia (mm. Perttula 1995).

Tutkimuksessa pyrittiin nuorten omien ajatusten vapaaseen ilmaisuun. Tutkimushetkellä painotettiin erityisesti sitä, että kieliopillisilla virheillä ei ollut merkitystä (ks. liite 2), ja kirjallinen ilmaisutapa oli vapaa. Koulun henkilöstöä ei ollut tutkimushetkellä paikalla. Tutkimustilanne pyrittiin saamaan vapaaksi myös sillä, että tutkimus suoritettiin opinto-ohjauksen tunnilla, jota ei yläasteella oppiaineena numeerisesti arvioida.

Nuoret saivat kirjoittaa kirjoitelmansa anonymeinä ja kokeen kaltaisena salassa muilta luokkatovereiltaan. Heidän tuli kuitenkin ilmoittaa sukupuolensa (ks. liite 2). Tämän menettelyn tutkittavat kokivat kirjoittamiseen ja itseilmaisuun rohkaisevana. Näin pyrittiin saamaan nuoria kirjoittamaan rehellisemmin ja avoimemmin myös mahdollisista kouluongelmistaan. Muutama tutkittavista oli rohkaistunut kirjoittamaan omalla nimellään. Kukaan tutkittavista ei suhtautunut avoimen vähättelevästi tutkimustilanteeseen.

Luokan sisällä annetut oppilaiden keskinäiset ”roolit” saattoivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Jokin nuoren koulussa ylläpitämä rooli saattoi vaikuttaa hänen kirjoitelmaansa, koulukokemuksiinsa ja käyttäytymiseen. Nuori saattoi katsella koulumaailmaa ja kouluttautumista ikään kuin koulutoveriensä maalaamien ”silmaalasiin” läpi. Koulutuksen merkitys saattoi heijastua hänelle itselleen toisten nuorten odotusten kautta. Esimerkiksi häirikön roolin ottaneen nuoren odotetaan vastaavan myöskin tässä tutkimuksessa koulutus- ja koulukielteisesti. Tilanne saattoi todellisuudessa olla aivan toinen. Tämä nuori saattaa todella olla hyvinkin innostunut kouluttautumaan peruskoulun jälkeen.

Kirjoitelmien kirjoittajien – kuten ei mm. haastatteluun vastaajankaan - vilpittömyydestä tutkimushetkellä ei ole koskaan takeita. Minun tutkijana oli vain luotettava siihen mitä nuoret olivat kirjoittaneet. Koska kyseessä oli informoitu ja tutkijan ohjeistama kirjoitelma, tutkittavilla oli mahdollisuus kysyä, mikäli jokin kysytyistä asioista oli epäselvää. Muutama tutkittavista halusikin tarkennusta ohjeistukseen.

Tutkimustilanteessa esitetyt kysymykset koskivat ensisijaisesti koulutuksen tärkeyden numeerista määrittelyä (ks. liite 2). Koulutuksen paikan arvioiminen

tään, mikä ei olisi ollut heille tuttua; tutkimuksen aihe oli heidän kokemismaailmassaan läsnä joka päivä tavalla tai toisella ja tutkimuksen aihepiiri oli heille ajankohtainen. Tutkittavat vastasivat asiallisesti ja avoimesti kysymyksiin. Avoimuudesta kertoo puolestaan se, että tutkittavat ilmaisivat koulu- ja koulutuskielteisiä ajatuksia. Nuorten kirjoitelmien sisällöt olivatkin varsin lähellä nuorten omaa arkipäivän puhetta. Tätä saattoi edesauttaa oma nuoruuteni; nuoret kirjoittivat minulle tutkijana kuin toiselle nuorelle ikään tietäen että ymmärtäisin.

Kirjallinen ilmaisutapa saattoi suosia verbaalisesti lahjakkaita tyttöjä. Toisaalta pojat ilmaisivat ajatuksiaan myös ranskalaisten viivojen avulla. Nuoret kokivat kirjoitelmista palkitsemisen mielekkääksi; he kertoivat jopa yrittäneensä sen vuoksi enemmän. Kirjoitelmille varattu aika (50 min.) oli riittävä; tutkittavien mielestä kiirettä ei tullut ja kaiken tarpeellisen ehti kirjoittaa.

Näytteen koko ($n=64$) oli pienin mahdollinen. Vastausten teemoittelu ja prosentuaalinen tulkinta oli mielekästä vasta kyseillä näytteellä. Mikäli tuloksille olisi halunnut lisää yleistettävyyttä, olisi paikkakunnan kaikkien yhdeksäsluokkalaisten tutkiminen ollut paikallaan. Mielenkiintoisen lisän tälle vertailuille olisi tuonut myös paikkakunnan ruotsinkielisten nuorten kokemukset koulutuksesta ja sen merkityksestä. Heidän ajatuksensa olisivat saattaneet olla erilaisia. Kuitenkin tähän jo satoja nuoria käsittelevään tutkimukseen ei pro gradu –tutkielmassa ole mahdollisuutta.

Näytteen koko muodostui luontevasti myös kyseisen peruskoulun kaikista yhdeksäsluokkalaisista. Kaikkien yhdeksänsien luokkien mukaan ottaminen oli tarkoituksenmukaista sillä kouluttautumishalukkuus saattoi vaihdella luokittain samankin koulun sisällä. Tämä oma esioletukseni näkyi myös tuloksissa; tutkimusryhmässä A oli suurin kouluttautumishalukkuus, koulutusta arvostettiin ja lukioon oli eniten pyrkiviä.

Tutkittavan oppilaitoksen valinta oli tutkimustehtävän kannalta oleellinen. Oppilaitosta valitessani, valitsin sijainniltaan kaikkein keskeisimmän peruskoulun. Siellä oletin eri sosiaaliluokkien olevan edustavimmillaan. Mikäli olisi valinnut paikkakunnan ”eliittikoulun” maineessa olevan peruskoulun, olisi siellä saattanut olla vain hyvätuloisten ja kouluttautuneiden vanhempien lapsia, ja saatavat tutkimustulokset

eivät olisi kertoneet koko totuutta vanhempien tuen ja ennen kaikkea vanhempien esimerkin vaikutuksesta nuoren valintoihin.

Valinnanmahdollisuudet olivat paikkakunnalla mielestäni riittävät, jotta nuori joutui harkitsemaan eri koulutusvaihtoehtoja. Tilanne olisi saattanut olla erilainen pienellä ammattikoulu- tai lukiopaikkakunnalla tai paikkakunnalla, jolla keskiasteen koulutusta ei järjestetä, ja välimatka lähimpään keskiasteen oppilaitokseen on pitkä. Niinpä eri kokoisten paikkakuntien erilaisten oppilaitosten nuorten koulutuskokemusten vertaileva tutkimus olisi paikallaan.

Antikaisen (1998,215) mukaan muiden maiden tieteelliset tutkimukset eivät ole nuorisotutkimuksen piirissä vertailukelpoisia. Nuorten koulutukselliset valintasuhteet ovat jo Pohjoismaidenkin tasolla hyvin erilaiset. Nuoret voivat Antikaisen mukaan olla muissa maissa myöskin ajatuksiltaan erilaisissa koulutussukupolvissa kuin meillä täällä Suomessa. Tästä syystä käytin tässä pro gradu –tutkielmassani vain kotimaisia koulutustutkimuksia.

Sukupuolet erotteleva tutkimus on ongelmallista vertailla. Tyttöjen vertaaminen poikiin empiirisessä tutkimuksessa on problemaattista (vrt. Puuronen 1995,125), koska pojista muodostettu stereotyyppinen kuva ohjaa myös sitä kuvaa, joka tytöistä ja heidän toiminnoistaan muodostuu. Kun tutkijat vertaavat tyttöjä ja poikia, he tarkastelevat ainoastaan niitä tyttöjen toiminnan tai kulttuurin puolia, jotka ovat vastakkaisia poikien toiminnalle ja kulttuurille. Tällöin jää huomaamatta, että poikien ja tyttöjen toiminnassa on yhtäläisiäkin piirteitä ja toisaalta se, että tytöt ja pojat eivät ole homogeenisiä ryhmiä.

Tutkimuksessa myös vertailtiin saman koulun eri yhdeksänsiä luokkia keskenään. Todellisuudessa kahta samanlaista luokkaa ei voi olla olemassakaan, ja näin ollen tuloksista ei voi tulla samanlaisia kahden eri luokan välillä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli silti löytää luonnollisesti erilaisten luokkien välille joitain mahdollisia yhtäläisyyksiä, jotta oppilaiden keskiasteen valintojen taustalla olevia ongelmia voitaisiin hivenen ennakoita ja oppilaanohjaus voitaisiin paremmin kohdentaa niille oppilaille, jotka sitä tarvitsevat.

Tutkimuksen taustalla onkin ollut aristotelinen ajatus siitä, että yksityisessä toistuu yleinen: tutkimalla yksityistä tapausta kyllin tarkasti saadaan näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. Tarkoituksena olikin suorittaa kuvailevaa tutkimusta pyrkimättä minkään yksittäisen tutkimusongelman tai alaongelman syvällisempään ymmärtämiseen. Tällainen kuvaileva kartoitus on koettu oppilaanohjauksen kohdentamiseksi ja opetushenkilöstön ymmärtämyksen lisäämiseksi oleelliseksi. Tässä tavoitteessa onnistuttiin tällä tutkimusmenetelmällä kohtuullisen hyvin.

Tutkittavien kato ei ollut merkittävä. Tutkimushetkellä vain yksi oppilas oli poissa koulusta, ja tutkittavat jättivät vastaamatta erittäin harvoin. Enimmillään viisi tutkittavaa jätti vastaamatta esitettyyn kysymykseen. Tällöinkin he jakaantuivat tasaisesti eri tutkimusryhmiin. Vastaamisen vaikeutta pyrittiin poistamaan ennalta sillä, että ennen tutkimushetkeä kirjoitelman ohjeistus oli näytetty muutamalle satunnaisesti valitulle samanikäiselle nuorelle, ja heidän palautteensa perusteella ohjeistusta oli vielä muutettu tutkittaville nuorille paremmin ymmärrettäväksi. Kyseessä oli tällöin enää muutaman sanamuodon muotoileminen.

Ikäero saattoi vaikeuttaa tutkimuksen tekemistä myös tässä pro gradu –tutkielmassa (vrt. Aapola 1991; Lähteenmaa 1991), vaikka kyseessä ei menetelmällisesti olekaan teemahaastattelu. Tutkija on nuorille aina aikuinen auktoriteetti, käyttäytyipä tai pukeutuipa hän miten hyvänsä. Tutkittavat saattavat kertoa aikuiselle enemmän seikoista, jotka arvelevat tutkijan haluavan kuulla kuin omista ajatuksistaan, teoistaan tai toiminnalleen antamistaan merkityksistä. Käytetyssä kirjoitelmassa ikäeron vaikutus kuitenkin vähenee, sillä kysymykset, joihin halutaan vastauksia, ovat kirjallisessa muodossa. Niiden esittäminen ei vaadi niin paljon tutkijan ja tutkittavan välistä kommunikointia. Tällöin myöskin ikäero mahdollisuus virhelähteenä pienenee. Koska ikäeromme oli kuitenkin kohtuullisen pieni (alle 10 vuotta), tunsin, että tutkittavat kertoivat kirjoitelmissaan vilpittömästi millaisia merkityksiä he koulutukselle ja koulussa viihtymiselle tänä päivänä antavat.

Sisäisen validiteetin vaatimukset (vrt. Borg & Gall 1989, 405-406) pyrittiin huomiomaan tutkimusta tehtäessä. Kypsyminen ja ajan kuluminen on minimoitu suorit-

tamalla tutkimus kahden päivän aikana. Tutkittaville ei myöskään ennalta ilmoitettu tutkimuksen suorittamisesta, jotta kaikki koulussa kyseisenä päivänä läsnä olleet tutkittavat tulisivat tutkimushetkellä paikalle. Kirjoitelmien selkeillä ohjeidenannolla pyrittiin osaltaan vähentämään vastaamattomuutta. Tutkimus tehtiin luokkahuoneessa häiriöttömässä tilanteessa, ja tilanne oli kaikille tutkittaville samanlainen. Häirintää ei esiintynyt.

Yläasteen oppilaat ovat tämän tutkimuksen mukaan ajattelukykyisiä ja mielipiteensä kertovia nuoria ihmisiä. Heillä on koulunkäynnistä pitkä kokemus, ja jo paljon ajatuksia siitä, mitä he elämältään tulevaisuudessa haluavat. Nuorten näkemyksiä arvostetaan koulutuksen kehittämisessä edelleenkin liian vähän, vaikka nuorisotutkimuksen kautta saatu empiirinen tieto onkin lisääntymässä. Koulun ja koulutuksen muuttamiseksi nuoria motivoivammaksi olisi nuorison parissa suoritettu lisätutkimus paikallaan.

Tutkimuskohteena olleen peruskoulun opinto-ohjaaja koki myös käyttämäni lomakkeen hyväksi menetelmäksi oppilaiden kokemuksien ja mahdollisten keskiasteen valinnan vaikeuksien kartoittamiseen. Hänestä tämän kirjoitelman ohjeistuksen kautta tukea tarvitsevien oppilaiden kartoittaminen yläasteen oppilasjoukosta helpottui ja nopeutui. Tukea pystyttiin tämän jälkeen kohdentamaan sitä tarvitseville nuorille. Oppilaille tarpeellisten vierailukohteiden löytäminen saattaisi myös helpottua. Kirjoitelmien ohjeistus onkin laadittu jokaiseen peruskouluun sopivaksi.

Nuorille koulutus on tämän pro gradu -työn mukaan eriarvoistava voimavara. Keskiasteen koulutuksen valinnassa he ovat edelleen hyvin epätasa-arvoisessa asemassa. Koulutusvaatimusten kiristyessä entinen, huonon koulumenestyksen tuonut peruskoulutus voi käydä monelle nuorelle tulevaisuuden kannalta kalliiksi. Tässä tutkitut nuoret olivat kuvaavasti menossa keskiasteelle ”koulutuspalveluiden tavarataloon”. Osa heistä tiesi sinne mennessään mitä lähtee ostamaan, mutta joku toinen taas näyttäisi menevän tähän tavarataloon ”heräteostoksille”. Nuori saattaa sitten hankkia tästä tavaratalosta mitä tahansa. Sattuma vain määrää onko sillä hänelle tulevaisuudessa käyttöarvoa vai ei.

LÄHTEET

- Aapola, S. 1992. Helsinkiläistyttöjen ystävyysuhteet: ihanteina itsenäisyys, läheisyys ja monipuolisuus. Teoksessa: S. Näre. & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan - tyttökuulttuuri murroksessa*. Tampere: SKS Tietolipas 124, 83-102.
- Aapola, S. 1999. Ikä, koulu ja sukupuoli: peruskoulun kulttuuriset ikäjärjestykset. Teoksessa: T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 231-246.
- Aho, S. & Vehviläinen, J. 1997. Keppi ja porkkana. Tutkimus alle 20-vuotiaita aktiivisten työvoimapolitiittisten uudistusten vaikutuksista koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista. ESR-julkaisut 3/97. Helsinki: Työministeriö.
- Ahola, J. & Nurmi, S. 1998. Koulutusväylät, työmarkkinat ja valikoituminen. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan julkaisusarja 54. Helsinki: Opetusministeriö.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1991. Koulun haihtunut lumous. Nuorisotutkimus 3/1991, 9-17
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 93. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. *Kasvatus* 5, 472-482.
- Aittola, T. & Pirttijärvi, E. 1996. Nuorten monet oppimisympäristöt. Julkaisussa: T. Aittola (toim.) *Teknologiapohjaiset oppimisympäristöt. Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 23. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, 47-54.
- Aittola, T., Koikkalainen, R. & Vaherva, T. 1997. Aikuisen oppiminen arkielämän ympäristössä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aittola, T. 1998. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa: L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Porvoo: WSOY, 172-189.
- Antikainen, A. 1993. Onko lasten ja nuorten kasvattaminen vaikeampaa kuin aikaisemmin Suomen historiassa? *Kasvatus* 1/1993, 48-57
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

- Baethge, M. 1989. Individualization as Hope and as Disaster. Teoksessa: K. Hurrellmann & U. Engel (eds.) *The Social World of Adolescents*. New York: Walter de Gruyter, 27-41.
- Baltes, P. B. & Reese, H.W. 1987. Elämänkaaren näkökulma kehityspsykologiassa. Julkaisussa: M. Korhonen (toim.) *Puoli vuosisataa psykologian tutkimusta ja opetusta Jyväskylässä*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 289. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 113-165.
- Bandura, A. & Wood, R. 1989. Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology* 56, 805-814.
- Bauman, Z. 1996. *Postmodernin lumo*. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U. 1995. *Nykyajan jäljillä: refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino.
- Berger, P. L. & Luckman, T. 1995. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Tiedon- sosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.
- Borg, W. R & Gall, M. D. 1989. *Educational Research. An Introduction*. New York: Longman.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan*. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Broady, D. 1986. *Piilo-opetus suunnitelma*. Tampere: Vastapaino.
- Burch, R. 1991. Phenomenology and human science reconsidered. *Phenomenology + Pedagogy* 8, 27-69
- Coleman, J.S. & Husen, T. 1985. *Becoming adult in a changing society*. Centre for educational research and innovation (CERI). Pariisi: OECD.
- Durkin, K. 1995. *Developmental social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Einarsson, J. & Hultman, T.G. 1984. *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by Expanding. An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*. Väitöskirja. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fornäs, J. 1993. *Sfärernas disharmonie*. Teoksessa: J. Fornäs, U. Boethius & B. Remer (eds.) *Ungdomar i skilda sfärer*. Stockholm: Symposium, 13-101.

- Forsyth, D. R. 1990. An attributional analysis of student's reactions to success and failure. Julkaisussa: R.S. Feldman (ed.) *The Social Psychology of Education: Current research and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gambetta, D. 1987. *Were They Pushed or Did They Jump? The Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa: U. Beck, A. Giddens & S. Lash. *Nykyajan jäljillä*. Tampere: Vastapaino, 83-152.
- Giorgi, A. 1981. Humanistic psychology and metapsychology. Teoksessa: J. Royse & L. Mos (eds.) *Humanistic psychology: concepts and criticisms*. New York: Plenum Press, 19-48.
- Giorgi, A. 1988a. The phenomenological psychology of learning and the verbal learning tradition. Teoksessa: A. Giorgi (ed.) *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg: Duquesne University, 23-85.
- Giorgi, A. 1988b. Sketch of psychological phenomenological method. Teoksessa: A. Giorgi (ed.) *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg: Duquesne University, 8-21
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa: S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan - tyttökuulttuuri murroksessa*. Tampere: SKS Tietolipas 124, 314-327.
- Gordon, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. 1995. "Koulu on kuin..." metaforat fyysisen koulun analysoinnin välineenä. *Nuorisotutkimus* 3/1995, 3-12
- Gordon, T. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa: T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99-116.
- Gottredson, L. 1996. Gottfredson's theory of circumscription and compromise. Teoksessa: D. Brown & L. Brooks (eds.) *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 179-232.
- Hammond, M. 1991. *Understanding phenomenology*. Oxford: Blackwell.
- Hinrichs, K. 1991. Irregular Employment Patterns and the Loose Net of Social Security. Some Findings on the West German Development. Julkaisussa: M. Adler, C. Bell, J. Clasen & A. Sinfield (Eds.) *The Sociology of Social Security*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 110-127.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Porvoo: WSOY.

- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Helsinki: Gaudeamus.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea: viisi luentoa. Helsinki: Loki -kirjat.
- Häyrynen, Y.-P. 1995. Koulutus ja ammattiura. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 368-380.
- Jokinen, K. 1989. Nuorisokulttuurit ja koulutus. Julkaisussa: V. Hirvi & K. Sajavaara (toim.) ”Ei me niin pahoi olla kuin luullaan” Kolmansien valtakunnallisten koulutustutkimuksen päivien esitelmät. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 37. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 47-53.
- Järvinen, T. 1997. Mitä peruskoulun jälkeen? Yhteisvalintojen luonteesta ja lähtökohdista. Julkaisussa: K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. Nuorisoasiain neuvottelukunta. NUORAn julkaisuja 4. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, 57-67
- Järvinen, T. 1999. Peruskoulutusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokeemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomana. Turun yliopiston julkaisuja C:150. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus ja opetustyössä. Kasvatus 5/1999, 427-435.
- Kallunki, A & Kangaskesti, A. 1997. ”Jokkainen rakentaa sen itte”. Tutkimus yhdeksän oululaisnuoren koulun keskeyttämisestä ja suhtautumisesta koulutukseen. Julkaisussa: K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. Nuorisoasiain neuvottelukunta. NUORAn julkaisuja 4. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, 69-77
- Kanerva, V-M. 1997. Työ, koulu ja nuoret. Koulunuorten suhtautumisesta työhön. Julkaisussa: K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. Nuorisoasiain neuvottelukunta. NUORAn julkaisuja 4. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, 79-90
- Karlsson, G. 1990. Facts and meaning: an examination of their role in psychological research from phenomenological perspective. Scandianavian Journal of Psychology 31, 248-258.

- Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa: A. Kajanto (toim.) Aikuisen oppimisen uudet muodot. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 51-109
- Kauppila, J., Käyhkö, M. & Tuupanen, P. 1995. Ihanne, itsestänselvyys vai haaste? Sukupolvittaiset koulukokemukset ja työläistaustaisten nuorten opintie. Nuorisotutkimus 4/1995, 21-36
- Kauppila, J. 1996. Koulutus elämäkulun rakentajana. Teoksessa: A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämähistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 45-108.
- Kivekäs, M. 1997. Nuori oman elämänsä ohjaajana, keinona jatkuva kouluttautuminen. Julkaisussa: L. Viinamäki (toim.) Opiskellako vai ei? Näkökulmia opiskelusta 1990-luvulla. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 23. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 41-61.
- Kivinen, O. & Rinne, R.. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. SVT Koulutus 1995:4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kiviranta, K. 1995. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Julkaisussa: J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B:13. Tampere: Tampereen yliopisto, 91-106.
- Komonen, K. 1999. Valintoja vai ajautumista? Ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut. Teoksessa: T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 247-266.
- Korhonen, J., Helminen, I. & Laurinkari, J. 1998. Koulutus, terveys ja elämäntilanne. Kyselytutkimus Suomussalmen peruskoulun seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten ja heidän huoltajien sekä koulutulokkaiden huoltajien suhtautumisesta kouluun ja koulutukseen. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 63. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Kuusinen, J. 1992. Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. Kasvatus 1/1992, 47-56.
- Kärkkäinen, T. 1995. Sosiaalinen periytyminen ja elämässä selviytyminen. Koulutuksen ja kasvatuksen vaikutus sukupolvesta toiseen. Pitkittäistutkimus kahdesta koululuokasta murrosiästä 1976 aikuisuuteen 1994. Sosiaalipolitiikan lisensiaattitutkimus. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Käyhkö, M. & Tuupainen, P. 1997. A Life History Approach To Social Reproduction – Educational Choices among Young Workingclass Finns. *Young* 5 (5), 39-54.
- Laine, K. 1995. ”Pakollinen aivojenkasvattamispaikka” – nuorten metaforia ja koulukokemuksia. *Nuorisotutkimus* 3/1995, 21-33.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. *SoPhi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, K. 1999. ”Tunti vain”. *Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset*. Teoksessa: T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 117-227.
- Lehtovaara, M. 1993. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Julkaisussa: J. Varto (toim.) *Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimusta*. Tampereen yliopiston filosofisia tutkimuksia 44. *Sufi* 10. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti, 1-34.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1986. But is it Rigorous? Trustworthiness and Authenticity in Naturalistic Education. Teoksessa: D.D. Williams (ed.) *Naturalistic Evaluation*. *New Directions for Program Evaluation*, no 30. San Francisco: Jossey-Bass, 73-84.
- Luopajarvi, T. 1993. Ammattioppilaitosten opiskelijoiden motivaatioperusta. Julkaisussa: P. Ruohotie, J. Leino & P. Rauhala (toim.) *Oppimis- ja opettamis- motivaatio ammatillisissa opinnoissa*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja* 7. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, 239-316.
- Lähteenmaa, J. 1992. Tytöt jännitystä etsimässä. Sukkulointia ja irrottelua. Teoksessa: S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan - tyttö-kulttuuri murroksessa*. Tampere: SKS Tietolipas 124, 155-170.
- Lämsä, A.-L. 1996. Koulun kulttuurit ja syrjäytyminen koulussa. Julkaisussa: V.-M. Ulvinen & P. Siljander (toim.) *Syrjäytymisestä selviytymiseen: vaikeuksien kautta elämäntaloon*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66. Oulu: Oulun yliopisto, 78-93
- Martti, S. 1999. Koulutus, työmarkkinat ja elämäntaloon ”Käymme yhdessä ain, käymme aina rinnakkain...”. Julkaisussa: R. Linnakangas (toim.) *Koulutus ja elämäntaloon*. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteis-

- kuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 28. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 287-311.
- Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa: S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan - tyttökuultuuri murroksessa*. Tampere: SKS Tietolipas 124, 270-283.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäki-Kulmala, A. 1993. Initaatio ja alakulttuuri. *Acta Universitatis Tamperensis A*: 383. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nummenmaa, A. R. 1992. Toisen sukupuolen ammatti nuoren koulutusvalintana. *Työpoliittisia tutkimuksia* 31. Helsinki: Työministeriö.
- Nummenmaa, A.R. 1996. Koulutus, sukupuoli ja elämäntyyli. Nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Työministeriön työpoliittisia tutkimuksia 149. Helsinki: Työministeriö.
- Nummenmaa, A.R. & Tarkiainen, A. 1993. Koulutuksen ulkopuolella oleva nuori. Työministeriön työpoliittisia tutkimuksia 44. Helsinki: Työministeriö.
- Nurmi, J.-E. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehä. Teoksessa: P. Lyytinen & M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään*. Porvoo: WSOY, 256-274.
- Nyyssölä, K. 1994. Nuoret ja työmarkkinoiden joustavuus: nuorten joustava työllistyminen työvoima- ja koulutuspoliittisena ongelmana. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 20. Turku: Turun yliopisto.
- Nyyssölä, K. 1997. Työstä syrjäytyminen – syy vai seuraus. Nuorten työmarkkina-aseman muutokset vuosina 1980-1993. *Sosiologia* 4 (34), 322-333.
- Perttula, J. 1993. Fenomenologinen psykologia – kokemusten systemaattista tutkimusta. *Psykologia* 28, 267-274.
- Perttula, J. 1994. Fenomenologinen psykologia ja sen tutkimusmetodi. Psykologian laitos. *Lisensiaatintyö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisenä tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. *SUFI* 14. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

- Puhakka, H. 1998. Nuorten elämänkulku nuoruudesta aikuisuuteen – koulutuksen merkitys elämän kulussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 42. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Puumalainen, S. 1999. Nuoruuden siirtymät ja valikoituminen koulutus- ja työmarkkinoilla. Julkaisussa: R. Linnakangas (toim.) Koulutus ja elämänkulku. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 28. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 313-349
- Puuronen, V. 1995. Nuoret maailmansa tuottajina. Tutkimus nuorisososio­logian metodologiasta ja nuorten keskusteluista. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 21. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Pohjola, A. 1994. Elämän valttikortit. Nuoren aikuisen elämä­nkulku toimeentulotukea vaativien tilanteiden varjossa. Acta Universitatis Lapponiensis 5. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rumberger, R. 1995. Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. American Educational Research Journal 32:3, 2, 583-625.
- Rönkä, A. 1992. Nuoren aikuisen sosiaalinen selviytyminen: Katsaus kirjallisuuteen. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 319. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Saarinen, E. 1986. Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa: I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Vuosisatamme filosofia. Porvoo: WSOY, 111-144.
- Saukkonen, S. 1999. Puheenvuoro: Myöhäismodernin uusvanha koulu. Kasvatus 2/1999, 185-188.
- Silvennoinen, H.& Klas, K.1996. Kestääkö koulutususko pitkittävän työttömyyden. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 62-71.
- Sironen, R. 1992. Koulun aura murenee - mitä tilalle? Julkaisussa: T. Aittola & E. Sironen (toim.) Miksi piiriin? Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 9-14.
- Stenström, M-L.1997. Educational and Gender Equality in Vocational Education in Finland. Yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan tutkimuksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sugarman, L. 1990. Life-span development. Concepts, theories and inventions. London: Loutledge.

- Suikkanen, A. 1997. Loppuuko koulutuksen vaikuttavuus? Julkaisussa: L. Viinamäki (toim.) Opiskellako vai ei? Näkökulmia opiskelusta 1990-luvulla. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 23. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 161-182.
- Suikkanen, A., Linnakangas, R. & Karjalainen, A. 1999. Koulutus ja muuttuneet työmarkkinat. Julkaisussa: R. Linnakangas (toim.) Koulutus ja elämäntilanne. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 28. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 45-88.
- Super, P., Savickas, M. & Super, C. 1996. The life-span, life-space approach to careers. Teoksessa: D. Brown & L. Brooks (eds.) Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 121-178.
- Taipale, V. 1989. Nuoruudesta aikuisuuteen. Julkaisussa: V. Hirvi & K. Sajavaara (toim.) ”Ei me niin pahoi olla kuin luullaan” Kolmansien valtakunnallisten koulutustutkimuksen päivien esitelmät. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 37. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 55-56
- Takala, M. 1992 ”Kouluallergia” - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Universitatis Tamperensis. Ser A vol 335. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tervo, J. 1993. Hapuilua ja hallintaa. Acta Universitatis Tamperensis A:387. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tolonen, T. 1999. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa: T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 135-158.
- Tuomi, J. & Elämäntilanteen tutkimusryhmä. 1999. Elämäntilanne ja terveys: yhteenveto ja päätelmät. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1999:22. Helsinki: Edita.
- Turunen, K. E. 1989. Kasvatuksen tarkoitukset. Julkaisussa: V. Hirvi & K. Sajavaara (toim.) ”Ei me niin pahoi olla kuin luullaan” Kolmansien valtakunnallisten koulutustutkimuksen päivien esitelmät. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 37. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1-9
- Ulvinen, V.-M. 1993. Poikkeavaksi leimautuminen koulussa - syrjäytyminen yhteiskunnassa? Nuorisotutkimus 2/1993, 18-27.

- Uusitalo, R. 1991. Koulun muuttuminen osana yhteiskunnan muutosta. Teoksessa: H. Lyytinen & R. Uusitalo. 1991. Uudistuva Yläaste. Yhdessä kehittämällä ajan tasalle. Helsinki: VAPK kustannus, 13-21.
- Veivo, L. & Vilppola, T. 1998. Työllistymisen ja työelämän rakentuminen. <http://www.edu.oulu.fi/homepage/vulvinen/2luku.htm>
- Wagner, H. 1983. Phenomenology of consciousness and sociology of the life-world: an introductory study. Edmonton: University of Alberta.
- Wekowitz, T. 1981. The Impact of phenomenological and existential philosophies on psychiatry and psychotherapy. Teoksessa: J. Royce & L. Mos (eds.) Humanistic psychology: concepts and criticisms. New York: Plenum, 49-76.
- Willis, P. 1984. Koulunpenkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Vastapaino: Tampere.
- Viinamäki, L. 1997. Havaintoja nuorten ja aikuisten opiskelemisesta. Julkaisussa: L. Viinamäki. Opiskellako vai ei? Näkökulmia opiskelusta 1990-luvulla. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 23. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 9-24.
- Volanen, M. V. 1991. Uusi sukupolvi – uusi koulu. Julkaisussa: T. Hoikkala (toim.) Törmäävät tulkinnat. Kirja nuorista ja nuoruudesta. Helsinki: Gaudeamus, 225-229.
- Woods, P. 1990. The Happiest Days? How Pupils Cope with School. London: Farmer Press.
- Wyn, J. & White, R. 1997. Rethinking Youth. London: Sage.
- Väärälä, R. 1999. Koulutuksen sosiaalinen vaikuttavuus ja syrjäytymisuhkat. Julkaisussa: R. Linnakangas (toim.) Koulutus ja elämäntilanne. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 28. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 13-24
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuorisio. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.
- Ylänen, T. 1998. Koulu syrjäytymisen näyttämönä. <http://www.minedu.fi/nuora/syrja2.html>

LIITE 1: Informaatio tutkimuksesta.

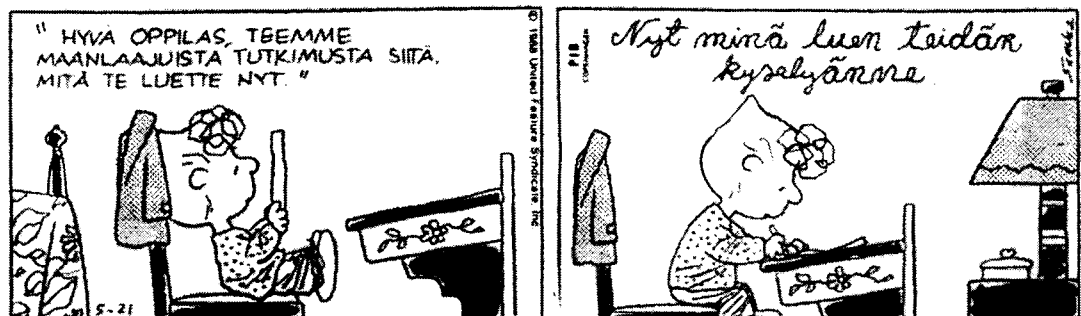
HEI!

Nimeni on Ulla-Maria Pöyhönen, ja teen pro gradu -työtäni Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan. Tutkimukseeni haluaisin teidän kirjoittavan aineen minulle siitä, mitä koulutus teille tänä päivänä merkitsee – nyt kun olette peruskoulun viimeisellä luokalla ja te teette pian valintoja jatko-koulutukseenne suhteen.

Aineitanne ei arvostella, ja kirjoittamanne jäävät vain minun ja OPO:nne tietoon. Muiden koulun opettajien tietoon kirjoittamanne ei tule. Varsinaisessa tutkimuksessani henkilöllisyyttänne ei voida tunnistaa vaan kirjoittamanne pysyy anonyyminä. Tarvitsen vain nimenne tai sukupuolenne taustatietoihin teistä (tyttö/poika). Muita taustatietoja en teistä hanki. Tutkimuksen jälkeen aineitanne ei säilytetä vaan ne hävitetään hetimiten. Tavasta sovimme yhdessä.

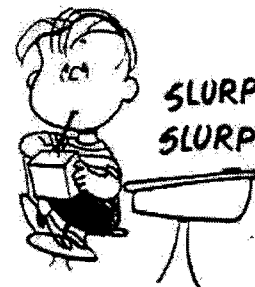
Toivoisin sinun vastaavan kaikkiin – teistä ehkä typeriltä vaikuttaviin – kysymyksiini; ne ovat tutkimukseni kannalta kuitenkin olennaisia. OLEN TODELLAKIN KIINNOSTUNUT AJATUKSISTANNE. Kirjoittakaa niistä vapaasti: ajatuksia ei ole oikeita ja väriä, vaan ne ovat minulle yhtä arvokkaita kaikki. Toivottavasti vaivannäköne on palkintonne arvoisin.

KIITOS JO ETUKÄTEEN OSALLISTUMISESTASI
JA VAIVANNÄÖSTÄSI!



LIITE 2: Ohjeidenanto kirjoittelmia varten.

Kirjoita minulle siitä, mitä koulutus sinulle tänä päivänä merkitsee. Aineessasi toivoisin sinun käsittelevän seuraavia asioita:



- Miten koulunkäynti sinua tällä hetkellä kiinnostaa? Vai kiinnostaako se sinua ollenkaan?
- Minne aiot PERUSKOULUN JÄLKEEN mennä? Miksi?
- Millaiset tekijät vaikuttavat tuleviin koulutussuunnitelmiisi (esim. omat kyvyt, jonkin alan kiinnostavuus, allergiat, ystävät ...)?
- Oletko TYYTYVÄINEN vai TYYTYMÄTÖN koulumenestykseesi tänä päivänä? Miksi niin?
- Mihin koulutusta mielestäsi tarvitaan? Vai tarvitaanko sitä ollenkaan?
- Mitä vanhempasi koulunkäynnistäsi ajattelevat?
- Arvioi lopuksi asteikolla 1-10 koulutuksen tärkeyttä elämässäsi TÄLLÄ HETKELLÄ! (1 = ei merkitystä, 10 = tärkein)

HUOMIOI AINETTA KIRJOITTAESSASI!

- 1) Otsikoi aineesi "Mitä koulutus minulle merkitsee?" Laita nimesi tai sukupuolesi mukaan.
- 2) Aineen ohjepituus on 1-3 sivua.
- 3) Kirjoitusvirheillä EI OLE MERKITYSTÄ vaan omat ajatuksesi ovat TÄRKEITÄ JA KIRJOITTAMISEN ARVOISIA.
- 4) AINEITA EI ARVOSTELLA!

Kysy, jos jokin on epäselvää!



LIITE 3: Tenavat –sarjakuvapätkät.

