

”Kyllä tää tästä!”

Nuoret peruskoulun ja toisen koulutusasteen välivaiheessa

Sanna Sutela
Pro gradu
Sosiologia
Maaliskuu 2005
Jyväskylän yliopisto

”Kyllä tää tästä!”

Nuoret peruskoulun ja toisen koulutusasteen välivaiheessa

Sanna Sutela
Pro gradu
Sosiologia
Maaliskuu 2005
Jyväskylän yliopisto
118 sivua, 2 liitettä, yhteensä 8 sivua

Tiivistelmä

Tutkielman kohde on kymmenen nuorta, jotka ovat jättäneet hakematta toisen asteen koulutukseen, keskeyttäneet toisen asteen koulutuksen tai eivät ole päässeet koulutukseen hakemisesta huolimatta. Tutkimusjoukkoon kuuluu yksi, joka suoritti vielä peruskoulua, koska oli aiemmin jättänyt sen kesken.

Nuoret olivat asiakkaina Tampereen Aku-projektissa, jonka tiloissa haastattelut suoritettiin syys- ja lokakuussa 2002. Haastattelujen viitekehyksenä toimivat sosialisatian, elämänhallinnan ja syrjäytymisen käsitteet. Lähestymistapana käytetään fenomenologiaa ja sosiaalista konstruktionismia.

Tutkielmassa pohditaan sitä, mitä kaikkia syitä nuorten toisen asteen koulutukseen hakemattomuuteen tai sen keskeyttämiseen on ja ovatko nämä nuoret syrjäytyjiä vai eivät sekä mitkä ovat heidän elämänhallinnalliset kykynsä.

Keskeisimmät johtopäätökset nuorten haastatteluista ovat, että koulutusputken keskeytyminen johtuu monista erilaisista syistä nuorten historiassa – ei kyvyttömyydestä tai haluttomuudesta hankkia ammattitaito. Nuorten epäselvä tilanne kahden eri koulutusasteen välivaiheessa on kumuloitunut seuraus kunkin nuoren henkilökohtaisesta elämänhistoriasta. Välivaiheessa elävien nuorten joukossa on potentiaalisia syrjäytyjiä, mutta automaattisesti epäselvä tilanne ei syrjäytä ketään, vaan elämänhallinnan kyvyt määrittävät merkittävästi nuoren orientoitumista tulevaisuuteen. Aku-projektilla on mahdollisuus vaikuttaa nuoriin aktiivisesti ja elämänhallintaa lisäävästi.

Jotta transitio peruskoulusta toisen asteen koulutukseen tapahtuisi jouhevammin, tarvittaisiin suurempaa panostusta peruskoulun ammatinvalinnan ohjaukseen, mikä tulisi aloittaa nykyistä pontevammin jo seitsemänneltä koululuokalta lähtien. Peruskoulun oppilaanohjaajien riittävyyteen ja ammattitaitoon tulisi myös kiinnittää huomiota, sillä se on keskeinen tekijä, jolla voidaan lisätä peruskoulutuksesta toiselle koulutusasteelle siirtymisen jouhevuuutta ja ehkäistä väliinpuotoamista.

Avainsanat

Nuoret, sosialisatio, elämänhallinta, syrjäytyminen, ammatinvalinta, koulutuksen siirtymävaihe.

Kiitokset

Haastatelluille nuorille

Akun työntekijöille: Anne Kangasniemelle, Jetta Turuselle ja Jukka Tukialle

Pro gradu –työn ohjaaja Kimmo Jokiselle

Työterveyslaitoksen Jukka Vuorelle ja Petri Koivistolle

Ystäville, erityisesti Sinille, Ninalle ja Juhalle

Sisällysluettelo

1. KOULUTUKSEN JA AMMATIN VALINTA 2000-LUVUN ALUSSA	1
1.1. Koulutusvirrat	4
1.2. Aku-projekti	6
1.3. Haastattelut nuoret	10
1.3.1. Nuorten kotitausta	13
2. VIITEKEHYS	15
2.1. Kasvatussosiologia	15
2.2. Mikrososiologia	15
2.3. Fenomenologia ja sosiaalinen konstruktionismi	15
2.4. Sosialisaatio	18
2.4.1. Sosialisaation funktionalistinen näkökulma	19
2.4.2. Primaarisosialisaatio	20
2.4.3. Sekundaarisosialisaatio	21
2.5. Kulttuurisia esteitä urasuunnitelmille	23
2.6. Elämänhallinta	30
2.7. Syrjäytyminen	36
2.7.1. Syrjäytymisen määritelmästä	36
2.7.2. Nuoret ja syrjäytyminen	39
2.7.3. Koti syrjäytymiseen liittyvänä tekijänä	42
2.7.4. Koulun vaikutus syrjäytymiseen	44
2.7.5. Syrjäytyminen ja elämänhallinta	45
3. TUTKIMUKSEN TEKEMINEN	47
3.1. Tutkimusongelma	49
3.2. Haastattelut	50
3.3. Aineiston analysointi	54
4. MITÄ HAASTATTELUT KERTOIVAT?	54
4.1. Näköalaton nuori	55
4.1.1. ”Senkun muutat kotoa pois” - Kotiin ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät asiat	55
4.1.1.1. Vanhempien vähäinen tuki	55
4.1.1.2. Perhetilanteen vaikutus	56
4.1.1.3. Sosiaalinen kanssakäyminen	58
4.1.1.4. Arkipäivän taidot	59
4.1.2. ”Jäin peruskoulussa luokalle kolme kertaa” - Kouluun liittyvät asiat	59
4.1.2.1. Koulun merkitys	59
4.1.2.2. Koulukiusaaminen	60
4.1.2.3. Tavoitteettomuus	62
4.1.2.4. Epäonnistumisen kokemukset	63
4.1.2.5. Opettajat	67
4.1.2.6. Vastuuttomuus	70
4.1.3. ”En muistanut hakea yhteishaussa haluamaani kouluun” - Urasuunnitteluun liittyvät asiat	72
4.1.3.1. Rajat koulutusvalinnassa	72
4.1.3.2. Työelämään tutustumiskokemukset	76

Sisällysluettelo

4.1.3.3. Sekaiset ammattisuunnitelmat.....	78
4.1.4. ”Psykiatri sanoi, että mun ongelmat johtuu aika pitkälti kotiloista” - Terveydelliset ongelmat	81
4.2. <i>Näköalallinen nuori</i>	85
4.2.1. ”Me ollaan tosi hyviä kavereita isän uuden vaimon kanssa” - Kotiin ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät asiat..	85
4.2.1.1. Kodin hyvä tuki.....	85
4.2.1.2. Sosiaaliset taidot ja ammatinvalinta	86
4.2.2. ”Mä halusin kerrata ysin uudelleen, kun todistus oli niin huono” – kouluun liittyvät asiat.....	87
4.2.2.1. Koulussa viihtyminen.....	87
4.2.2.2. Sinnikkyys.....	89
4.2.2.3. Koulun merkitys.....	89
4.2.3. ”Mun kummitäti etsii mulle tietoa ja sehän se mut Akuunkin ohjasi” – Urasuunnitteluun liittyvät asiat	90
4.2.3.1. Peruskoulun urasuunnittelu	90
4.2.3.2. Akun täsmäapu.....	92
4.2.3.3. Työkokemus.....	93
4.2.3.4. Tulevaisuuden näkymät	94
4.2.4. ”Kyllä tää tästä” – Terveydelliset ongelmat	96
4.3. <i>Elämänselän historiaan mahtuu monia syitä ja seurauksia</i>	99
5. OVATKO NUORET SYRJÄYTYJIÄ?	100
5.1. <i>Vaikutusmahdollisuudet nuorten valintoihin</i>	103
6. LÄHTEET	107
6.1. <i>Internet-lähteet</i>	111
6.2. <i>Lähteet sanoma- ja aikakauslehdistä</i>	112
6.3. <i>TV-ohjelmälähde</i>	113

1. Koulutuksen ja ammatin valinta 2000-luvun alussa

Eräässä 1800-luvun lopun teoksessa ammatinvalintaan annettiin seuraavanlainen ohje: ”*Etu-päässä ei pidä valita ainoastansa sitä ammattia, mistä enimmästi pitää, sillä tavallisesti ihailaan enimmin niitä ominaisuuksia toisissa, joita meillä ei itsellä ole. Jos ainoastaan mielen mukaan valitsemme ammattimme, niin erehdymme tavallisesti suuresti.*” (Paras kaikista 1889, 282).

Uravalinnan tekeminen nykypäivänä ei ole aivan yksinkertainen juttu. Koulutuksia ja ammatteja on valtavasti ja erilaisia reittejä niihin on kymmeniä. Peruskoulua päättävä nuori on melkoisen valinnan edessä. Yläasteella on opinto-ohjaajia neuvomassa eteenpäin mutta heistä vain noin puolet on päteviä ja yhdellä on hoidossaan satoja oppilaita. Varsinkin ammattikouluista opinto-ohjaajat ja myös vanhemmat tunnustavat tietävänsä liian vähän. (Numminen 2002, 13; Opinto-ohjauksen... 2003; A-studio 2003). Vuosikymmeniä sitten menttiin koulun penkiltä suoraan työhön, eikä mitään sen kummempia koulutuksia tarvittu. Työpaikalla kerrottiin, miten työt pitää hoitaa ja siitä alkoi työura. Puhumattakaan siitä ajasta, jolloin edes peruskoulutus ei ollut itsestään selvää, vaan vanhempien oikeus oli laittaa lapsensa työhön, eikä aikaa koulun penkillä tuhlaamaan. Suomessa vuosisadan alkupuolella yhteiskunnan etu oli kasvatuksen lähtökohta ja se legitimoiti koulun käytännöt (Vuorikoski ym. 2003, 96). Oppivelvollisuus toteutui vasta vuonna 1920 ja nykypäivänä se on muuttunut jopa melkein itsensä selvyydeksi (Takala Tuomas 1995d, 201). Tänä päivänä Suomen valtio maksaa kansalaisilleen koulutuksen, jopa useita koulutuksia, mikä on epätavanomaista muualla maailmassa. Yhteiskunnalliseksi ongelmaksi on tullut se, että ihmiset eivät halua saamaansa ilmaista koulutusta, vaan miettivät, mitä itse elämältään haluavat, eivätkä yksiviivaisesti suostu tekemään mitä tahansa työtä elantonsa eteen. Nuoret eivät hae koulutukseen peruskoulun jälkeen tai keskeyttävät sen, eivätkä oikein ymmärrä heille tarjolla olevan ilmaisen koulutuksen arvoa.

Paul Willis ennusti erittäin osuvasti nyt kohtaamamme ongelman jo vuonna 1979. Hän näki yhteiskunnallisen uusintamisen olevan vaarassa, mikäli koulujärjestelmä siirtäisi keskiluokan standardit, ideologiat ja toiveet kaikkialle. ”Esimerkiksi niiden työväenluokan lasten, jotka olisivat todella mukisematta nielleet ajatuksen itsensä kehittämistä ja työstä saatavasta tyydytyksestä ja kiinnostuksesta, siirtymä koulusta työhön olisi kammottavaa kamppailua. Omilla 'minäkäsityksillä' varustettujen lasten joukot taistelisivat keskenään päästäkseen muutama tarjolla olevaan mielekkääseen työpaikkaan ja työnantajien joukot taistelisivat kyetäk-

seen painamaan heitä mieltä vailla oleviin töihin. Noissa oloissa ammatinvalinnan ohjauksella olisi todella paljon suurempi ongelma ratkaistavanaan kuin tällä hetkellä.” (Willis 1984, 204-205.)

Vielä 1970-luvulla oli luonnollista puhua ammatinvalinnan ohjauksen palvelevan talouselämän työvoimatarpeita. Paul Willisin mukaan silloin uusi näkemys ammatinvalinnan vastuusta toimia yksinomaan asiakkaidensa hyväksi oli ennenkuulumaton. Ainutlaatuisimpia olivat ehdotukset, että ammatinvalinnanohjaus saattoi teollisuuden vaatimuksia palvelematta esittää haasteen teollisuudelle ja pakottaa sen muuttumaan. Tämä oli Willisin mukaan selvästikin vastakkainen monilla muilla tahoilla vahvasti edustetulle näkemykselle, että opetuksen ja ammatinvalinnan opetuksen tulisi yksinkertaisesti palvella teollisuuden tarpeita. (Willis 1984, 110.) Nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa ollaan joskus jo hieman unohdettu, että koulutuksen pitäisi tuoda kouluttautuneelle myös työtä. Milloin miltäkin alalta tiedotetaan joko työvoimapulasta tai työvoiman ylitarjonnasta. Toisille aloille pyritään saamaan lisää koulutuspaikkoja ja toisilta ottamaan niitä pois. Nuoria taas riittää ammattikorke- ja yliopistokoulutukseen vaikka millä mitalla, koska yhteiskuntamme arvostaa korkeakoulututkintoja ja titteleitä huomattavan paljon. Vaikuttaa siltä, että suomalainen yhteiskunta on yksi maailman eniten muodollista koulutusta arvostavista maista.

1990-luvun laman myötä koulutuksesta tuli vielä olennaisempi suomalaisen yhteiskunnan osa, koska työtä ei riittänyt kaikille ja koulutusinflaatio vei kouluttamattomien mahdollisuudet löytää itselleen sopivaa työtä enemmän koulutusta hankkineiden viedessä heidänkin työnsä (koulutusinflaatiosta mm. Antikainen ym. 2000, 88). Nykyään myyjäksi vaaditaan merkonomin tai tradenomin titteli ja aikaisemmin myyjäharjoittelijaksi ja sen myötä varsinaiseksi ammattimyyjäksi pääsi suoraan kansakoulun penkiltä. Vuosikymmeniä sitten ylioppilas oli jo hyvin arvostettu henkilö. Nykyisessä yhteiskunnassamme ammattikorkeakoulututkinto alkaa olla perusvaatimus ja sen jälkeen useat hankkivat vielä maisterin tutkinnon. Tohtorin tutkinto ei ole enää millään muotoa poikkeus. Riittääkö kaikille kouluttautuneille todella koulutusta vastaavaa työtä? Taannoin apulaistutkijan työpaikkaa hakiessani valtavan hakijamäärän joukossa oli vaaditun kandidaattitason osaajia, mutta myös valmiita maistereita ja jopa tohtoreita. Miksi tohtori hakee monta koulutusvuotta vähemmän vaativaa työpaikkaa?

Yhteiskuntamme vastaus 1990-luvun lama-ajan työttömyyteen oli koulutus ja lisäkoulutus (mm. Paju ja Vehviläinen 2001). Ja olihan toki järkevämpää pitää ihmiset kiireisinä lisätaitoja ja tietoja hankkimassa kuin kodeissaan huilailemassa taloudellisesti tuottamattomassa toimin-

nassa. Kuitenkin on selvästi nähtävissä, että lama toi myös 1980-luvun uraorientoituneisuuden muutosta ja ihmiset alkoivat arvostaa enemmän työn ulkopuolista elämänsisältöä, kuten perhettä ja vapaa-aikaa. Parhaiten tämä on näkynyt 90-luvulla alkaneesta työuupumuskeskustelusta, joka nyttemmin on kääntynyt jopa hyvinvointiyhteiskuntavaatimuksiin (mm. Vihreän Liiton internet-sivut 2004), joissa halutaan lyhyempää työaikaa, aikaa perheelle ja muille ihmissuhteille. Eli 80-luvulla nousseiden työn ja materian arvostuksen muuttamista ihmiskeisempään suuntaan. 1990-luvun lopussa ja 2000-luvun alussa oli laaja debatti ihmisten loppunpalamisesta ja syiden etsimisestä siihen. Pikku hiljaa näyttäisi siltä, että ihmiset alkavat kyllästyä suoritusyhteiskuntaamme, jossa mikään ei ole tuntunut riittävän – on täytynyt hankkia koulutusta koulutuksen perään ja yksinkertaista työtä, perhettä, kotiäitiyttä, puhumattaakaan koti-isyydestä, ei ole juurikaan arvostettu.

Tässä tutkielmassa keskitytään toisen asteen koulutukseen hakemattomien, koulutukseen pääsemättömien tai koulutuksen keskeyttäneiden nuorten kokemuksiin koulusta, ammatinvalinnasta ja tilanteestaan kahden koulutusasteen välissä. Kyse on nuorten socialisaatiosta, heidän elämänhallinnallisista kyvyistään ja syrjäytymisriskistä. Työttömyys ja työttömyyden pakko rasittaa suurta osaa työikäisiä ihmisiä. Yhteiskunnan rakenteelliset muutokset kohdistuvat erityisen voimakkaana nuoriin heidän yrittäessään löytää paikkansa kansalaisena poliittisten, taloudellisten ja sosiaalisten ongelmien yhteiskunnissa. Nuoret kohtaavat sosiaalisen muutoksen erityisesti koulutuksen, työn ja kulutuksen areenoilla. Nämä ovatkin monimutkaisella tavalla sidoksissa nuoruusiän kehitykseen ja nuoren tulevaisuuteen suuntautumiseen yleensä, koulutusta, ammatissa toimimista ja perhe-elämää koskeviin suunnitelmiin sekä nuoren omaa elämäänsä koskeviin hallintakokemuksiin. (Nummenmaa 1996, 105.)

1990-luvulla alettiin ajatella ilman ammatillista koulutusta hankkimattoman nuoren olevan nuoriso-ongelman synonyymi (Paju ja Vehviläinen 2001, 72). Koulutuksen ulkopuolella olevat nuoret koostuvat kuitenkin sangen heterogeenisestä joukosta. Yhtäältä on niitä, jotka ovat jättäytyneet vapaaehtoisesti koulutuksen ulkopuolelle. Tällöin syynä voi olla joko yleinen motivaation puute, koulutusväsymys, haluttomuus tai kyllästyminen, suunnitelmien kypsyttely tai suunnitelmien vaihtaminen koulutuspaikan perumisen tai koulutuksen keskeyttämisen vuoksi. Toisaalta on niitä, jotka jäävät vastentahtoisesti koulutuksen ulkopuolelle karsiutuaan koulutukseen hakeutumisvaiheessa. Tällöin nuori ei ole halunnut muuttaa koulutussuunnitelmiaan karsiutumisen jälkeen, vaan on jäänyt koulutuksen ulkopuolelle. (Nummenmaa ja Tarkiainen 1993, 13.) Vaikka koulutuksen ulkopuolelle jäämisessä on monen nuoren kohdalla kysymys valikoitumisesta, osalla nuorista kyse on kuitenkin omaehtoisesta valinnasta. Tällä

valinnalla on omat yksilölliset taustansa ja tällä elämänvaiheella on oma merkityksensä yksilön tulevaisuuteen – esimerkiksi tulevan työuran kannalta. (Nummenmaa ja Tarkiainen 1993, 14.)

Mitä kaikkea nuori joutuu kohtaamaan, kun hän keskeyttää toisen asteen koulutuksen, jättää hakematta siihen tai ei pääse hakemalleen alalle? Kuinka nuori orientoituu elämäänsä yhteiskunnan valtavirran ulkopuolella? Mitä vaihtoehtoja hänellä on? Kuinka nuori suhteuttaa ammatinvalinnan ja muut elämän osa-alueet? Siirtyminen nuoruudesta aikuisuuteen tapahtuu kolmella keskeisellä elämän näyttämöllä: koulutuksessa, työelämässä ja perheessä. Koulutuksen merkitys nuoren elämässä ilmenee moniulotteisina vaikutuksina. Samalla kun koulutus luo erilaisia elämännäyttämöitä, se jäsentää aikuisuuteen siirtymisen ikävaiheita sekä muovaa nuorten kokemuksia ja elämänorientaatioita. (Nummenmaa 1996, 103.) Yhteiskuntamme tarjoaa hyvin monenlaisia uravaihtoehtoja peruskoulun päättävälle nuorille. Omien kiinnostuksen kohteiden selkiintymättömyys voi aiheuttaa päättämättömyyttä ja ylimalkaisia koulutuspaikkahakujia. Koulutukseen menemättömyys tai koulutuksen keskeyttäminen nähdään yhteiskunnallisena ongelmana, johon halutaan ratkaisuja. Yksilöllisesti asia ei aina ole niin problemaattinen, miten se halutaan nähdä. Tilanteessa nähdään helposti syrjäytymisvaara, koska ihminen ei kulje valtavirran mukana. Tehokasta putkitutkintoihmistä pidetään arvossa, koska silloin kaikki kansalaiseen panostetut resurssit ovat täydessä käytössä. Haikailua eri koulutuksien ja koulutusasteiden välillä pidetään paheksuttavana elämänhallinnan puutteena. Tällöin jätetään huomioimatta ihmisten kyky rakentaa itselleen mielekästä elämää monien vaihtoehtojen, opiskelu-, terveys- ja sosiaalisten ongelmien viidakossa. Seuraavilla sivuilla kurkistetaan hetkeksi kymmenen nuoren elämäntilanteeseen peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen väli- maastossa.

1.1. Koulutusvirrat

Pelkkään peruskoulutukseen koulunkäynnin jättäville nuorille pari-kolme vuotta ennen täysi-ikäisyyttä on hankala aika työllistyä, koska on paljon aikuisia työttömiä, joilla on takanaan enemmän tai vähemmän työnantajien toivomaa työkokemusta. Heille ei yksinkertaisesti ole työtä tarjolla nykyisessä yhteiskunnassamme työharjoittelua lukuun ottamatta. Ei ole olemassa enää avustavia palkallisia töitä, joista nuoret voisivat aloittaa työuran vanhemman työntekijän opastuksessa ilman erityistä ammatillista koulutusta. Näin ollen nuoria on yritetty saada osallistumaan yhteiskunnan järjestämään toimintaan työpajoilla, oppisopimuskoulutuksella ja

mahdollisimman väljillä ammatilliseen koulutukseen pääsykriteereillä. Esimerkiksi tutkintoon johtavaan ammatillisen peruskoulutuksen antavaan oppisopimuskoulutukseen osallistui 17900 opiskelijaa vuonna 2003 (Ammatillinen koulutus 2004) ja joustavan valinnan avulla tavalliseen ammatilliseen koulutukseen voidaan ottaa jopa 30 prosenttia uusista opiskelijoista (Koulutusopas... 2002), mikä tarkoittaa muillakin perusteilla koulutukseen valitsemista kuin pelkillä peruskoulun arvosanoilla.

Vuonna 2002 peruskoulun yhdeksännen luokan päättäneitä oli kaiken kaikkiaan 61500 henkilöä (Oppilaitostilastot 2003, 62) ja vuonna 2003 tutkinnon peruskoulusta sai 60800 oppilasta (Oppilaitosten opiskelijat ja tutkinnot 2005). Vuonna 2002 peruskoulun päättäneistä 58 prosenttia haki lukioihin ja siellä koulutuksen aloitti 55 prosenttia. 39 prosenttia haki toisen asteen ammatilliseen koulutukseen, missä lopulta aloitti 37 prosenttia. Hakematta jätti 1600 nuorta eli kolme prosenttia peruskoulun päättäneistä. Osuudet olivat edellisen vuoden kaltaiset. Noin kaksi prosenttia siirtyi peruskoulun 10-luokalle. Kuusi prosenttia ei jatkanut välittömästi opintojaan peruskoulun jälkeen. (Oppilaitostilastot 2003, 62.) Tilanne on hieman parantunut vuodesta 1999, jolloin yhdeksäsluokkalaisia oli enemmän (67300) ja prosenttimäärinä heistä vähemmän siirtyi peruskoulun jälkeiseen koulutukseen (SVT 2000, 49 Nummisen ym. 2002, 256 mukaan).

Lukuvuonna 2002-2003 tutkintoon johtavan ammatillisen toisen asteen koulutuksen keskeytti 11,3 prosenttia opiskelijoista ja heistä 1,2 prosenttia vaihtoi koulutussektoria. Heistä kokonaan tutkintoon johtavan koulutuksen keskeytti 10,1 prosenttia. Lukiokoulutuksen keskeytti puolestaan 3,7 prosenttia ja heistä 1,7 prosenttia vaihtoi koulutussektoria. Heistä kokonaan tutkintoon johtavan koulutuksen keskeytti kaksi prosenttia. (Koulutuksen keskeyttäminen 2005.) Nummenmaan tutkimuksen mukaan peruskoulunuorista yli kaksi kolmasosaa sijoittui koulutukseen heti koulun päättymisen jälkeen ja viidesosa yhden tai kahden välivuoden jälkeen. Runsaalla kymmenesosalla sijoittumisprosessi kesti kolme vuotta tai sitä kauemmin. Poikien sijoittuminen oli kokonaisuutena nopeampaa kuin tyttöjen. (1996, 32.) Kymmenesosa ikäluokan nuorista jää siis toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle (Pirttiniemi 1999, 2). Kouluttautumisen takkuavalla polulla kulkevien nuorten määrät ovat varsin suuria ja siksi huomiota onkin alettu kiinnittää tähän yhteiskunnallisesti ongelmallisena näyttäytyvään tilanteeseen.

1.2. Aku-projekti

Syksyllä 2002 olin opintoihini kuuluvassa työharjoittelussa Työterveyslaitoksella. Työtehtäviini kuului haastatella peruskoulun jälkeisen koulutuksen keskeyttäneitä tai toisen asteen koulutukseen hakemattomia nuoria, jotta saataisiin lisää tietoa peruskoulun yhdeksäsluokkalaisille nuorille rakennettavaa Kohti työelämää -ryhmämenetelmää varten. Tämän menetelmän tarkoitus on valmistaa nuoria yhdeksännen luokan kevään yhteishakuun siten, että nuoret miettivät tarkoin omaa osaamistaan, taitojaan ja kiinnostuksen kohteitaan. Tavoitteet menetelmässä ovat seuraavat: suoran opintojen keskeyttämisen estäminen peruskoulun jälkeen, ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen estäminen, ammatilliseen koulutukseen pyrkivien motivaation tukeminen, ammatinvalintaan liittyvien ratkaisujen tukeminen, uranhallinnan yleinen parantaminen, lukiokoulutukseen peruskoulusta jatkavien ammatillisen motivoituneisuuden parantaminen opintojaan kohtaan, opettajien opetusmenetelmien laajentaminen sekä oppilaanohjauksessa työuran hallinnan ja elinikäisen oppimisen näkökulman vahvistaminen. Nuoret tekevät menetelmässä ryhmätöitä ja parantavat siten mm. sosiaalisia taitojaan. Ryhmätöiden aiheina ovat mm. henkilökohtaisten vahvuuksien tunnistaminen, ammatinvalintahaastattelu, yhteydenottaminen viranomaisiin, urasuunnitelman tekeminen jne. (Vuori ym. 2004.)

Tekemieni haastattelujen tarkoitus oli siis kartoittaa syitä siihen, miksi nuoret eivät hae toisen asteen koulutukseen tai miksi he keskeyttävät koulutuksen, johon ovat päässeet. Ennen haastatteluja näistä nuorista oli mielikuva, jossa heidät nähtiin syrjäytymisuhan alla elävinä tai jopa osin syrjäytyneinä koulutuksesta ja työelämästä. Mielikuva viittasi myös mm. rikollisyyteen, koulukielteisyyteen, heikkoihin sosiaalisiin taitoihin ja uranäkemyksen puuttumiseen. Rakentaakseni haastattelurungon aloin perehtyä aihepiiriin syrjäytymisen näkökulmasta. Kirjallisuuden perusteella huomasin olennaisiksi asioiksi nuoren peruskoulun sujumisen, koti-taustan, sosiaaliset suhteet, vapaa-ajan vieton, motivaation, tavoitteet, itsetuntemuksen, elämänhallinnan kokonaisuudessaan, terveyden, tiedonpuutteen, valinnanvaran eri koulutus- ja työmahdollisuuksien välillä sekä erilaiset auttamisen keinot.

Haastattelurungon rakentamista ohjasi mm. Työterveyslaitoksella tehdyn tutkimuksen (Koi-visto 2002) tulokset, joiden mukaan nuorten uraesteet ovat: negatiivinen asenne koulutyöhön, heikko itseluottamus, huolet pärjäämisestä, epätasa-arvoisuus ja muut kulttuuriset esteet sekä sosiaalisen tuen puute. Tässä tutkimuksessa nuorilta löydettiin myös kolmenlaisia kyvykkyksiä: opiskelu-, ura- ja sosiaalinen kyvykkyys, jotka olivat yhteydessä edellä mainittuihin uraesteisiin. Uran kehitysprosessi kulkee nuorilla siten, että ensin tunnistetaan omat kyvyt ja

kiinnostukset ja kehitetään niitä, mikä saa aikaan tiedon keräämistä toimintamahdollisuuksista ja vakiintuneista ammateista. Sen jälkeen nuori muodostaa uran päämäärän ja suojautuu urasteitä vastaan ja lopulta toteuttaa urastrategiansa. (Koivisto 2002.)

Näillä pohjatiedoilla lähdin tutustumaan Tampereen Aku-projektiin, josta oli tarkoitus löytää haastateltavat nuoret. Sovin ensimmäiseksi haastattelun projektin työntekijöiden kanssa saadakseni lisätietoa haastattelurungon rakentamista varten. Aku-projektin tarkoituksena on auttaa nuoria pääsemään ammatilliseen koulutukseen ja kiinni uraan. Kohderyhmänä ovat peruskoulun päättäneet, vaille opiskelupaikkaa jääneet tai ammatillisen koulutuksen keskeyttäneet, alle 18-vuotiaat nuoret. Aku-projekti on perustettu tukemaan nuoria, koska kyseiselle kohderyhmälle ei ole ollut tarjolla palveluja eikä tukea, mikäli opiskelupaikkaa ei ole lainkaan (ei ole saatu tai haettu sitä) tai opinnot keskeytyvät. Akun tarkoitus on ensisijaisesti tukea nuorta ammatinvalinnan selkiinnyttämiseksi ja opiskelupaikan saamiseksi. Toiminnalla pyritään herättämään nuorten motivaatio kouluttautumiseen. Akussa tehdään myös yksilökohtaisia toimenpiteitä koulutukseen pääsyn helpottamiseksi, kuten otetaan yhdessä nuoren kanssa yhteyttä varteenotettaviin koulutuspaikkoihin. Akussa pyritään myös parantamaan nuorten elämänhallintaa ja vahvistamaan nuorten omia voimavaroja. Toimintaa rahoittavat Tampereen kaupunki, seurakunta, Pirkanmaan Taitokeskuksen kuntayhtymä ja ESR (vuonna 2004). Rahoittajat ovat lämmenneet toiminnan vakinaistamiselle projektiluonteisuuden sijaan. (Kangasniemi 9/2002 ja 24.8.2004.)

Vuonna 2003 A-Studio kiinnostui peruskoulun jälkeen ilman koulutuspaikkaa jääneistä nuorista ja haastatteli mm. Aku-projektin vetäjä Anne Kangasniemeä, joka vastasi kysymykseen, kuka ottaa vastuun näiden nuorten eteenpäin ohjaamisesta: *”Ei kukaan. Ei ole olemassa sellaista tahoo. Kunnat ei tiedä kelle tää kuuluu. Tää ei oikeestaan kuulu koulutoimelle mutta ei oikeestaan sosiaalitoimellekaan. Nää nuoret on täysin väliinputoajia.”* Akun työ on myös ns. etsivää nuorisotyötä (Paju ja Vehviläinen 2001, 122), sillä Akun työntekijät yrittävät tavoittaa koulutuksensa keskeyttäviä nuoria, eivätkä pelkästään odota nuorten ottavan yhteyttä heihin. Yhteyttä otetaan suoraan kouluihin, joissa on koulutuksensa keskeyttämään päätyneitä nuoria. Anne Kangasniemi on sanonut Akun toimintatavoista näin: *”Kun nuori eroaa ammattioppilaitoksesta, niin siinä erotilanteessa nuoren ollessa kuraattorin luona kuraattori voi soittaa meille Aku-projektiin ja sovitaan yhteydenotoista. Samaten peruskoulun oppilaanohjaajat kertovat omille nuorilleen Aku-projektista. Kun me saadaan nuoren yhteystiedot, niin häneen otetaan yhteyttä.”* (A-Studio 2003.)

Pajun ja Vehviläisen mukaan nuorisoprojektien nuoret ovat hyvin heterogeeninen joukko (2001, 251). Myös Aho ja Vehviläinen ovat todenneet, että koulutuksen ulkopuolelle jäävät ovat kovin epäyhtenäinen joukko ja tälle ryhmälle suunnattava aktivointi, ohjaus ja koulutus-tarjonta olisi osattava kohdistaa oikein (1997). Erilaisissa nuorisoprojekteissa on koulutuksen-sa keskeyttäneitä nuoria - keskeyttäminen on usein Pajun ja Vehviläisen mielestä nuoren kan-talta oikea ratkaisu (2001, 251). Nuorisoprojektit, kuten Aku, tarjoavat nuorelle uusia mah-dollisuuksia ja paikkailevat samalla esimerkiksi aikaisempien koulutuskokemuksien kolhimaa itsetuntoa. Vanhempien tuki ja kodin toimiminen ”tehokkaan työpajan kaltaisena elämänhal-lintaa ja työelämävalmiuksia tuottavana yksikkönä” vähentävät nuoren todennäköisyyttä jou-tua yhteiskunnallisten interventioiden kohteeksi (Paju ja Vehviläinen 2001, 256), mutta aina vanhempien tuki ei ole riittävää. ”*Akussa tehdään työtä koko sen verkoston kanssa, jossa nuori liikkuu. Me teemme työtä opinto-ohjaajien, kuraattorien, sosiaalityöntekijöiden, työ-voimatoimiston, vanhempien, ystävien ja sukulaisten kanssa – ketä kaikkia ihmisiä nuorella elämässään on.*” sanoi Anne Kangasniemi Akun yhteistyöverkostoista. (A-Studio 2003.)

Nuorisoprojektit auttavat nuoria asunnonhankinnassa, työpaikan löytämisessä ja antavat sa-malla mukavan yhteisön (Paju ja Vehviläinen 2001, 241). Aku-projekti toimii hieman kuin toisena kotina, jossa nuoret otetaan kokonaisvaltaisina yksilöinä huomioon. Vehviläinen on huomannut, että ongelmaisen elämänhistorian omaavat nuoret asettavat suuria vaatimuksia heitä ohjaavan tai auttavan ihmisen persoonalle. Koulutuskielteisten nuorten ympärillä olevat henkilöt eivät ole niin helposti vaihdettavissa toisiin. (Vehviläinen 1999a, 208.) Akussa on myös huomattu työntekijöiden persoonan merkitys nuorille, eikä vähiten juuri sosiaalisen tuen antamisen merkityksessä. Nuorisoprojektien toiminnasta näyttävät hyötyvän kaikkein eniten sellaiset nuoret, joilla on jo jonkin verran omaa aktiivisuutta ja suunnitelmia oman elämänsä muuttamiseksi. Kaikkein suurimmissa vaikeuksissa olevat nuoret eivät tule työpajoille tai projekteihin ja he ovat myös kaikkein todennäköisimpiä keskeyttäjiä. (Paju ja Vehviläinen 2001, 148.) Näin on myös Akun-projektin kohdalla – työntekijöiden haastattelun perusteella projekti ei oikein tuntunut tavoittavan sellaisia nuoria, jotka eivät osoita minkäänlaista omaa aktiivisuutta jo valmiiksi. Haastattelin kahta nuorta (haastateltavia oli kaiken kaikkiaan kym-menen), jotka olivat oleilleet kotosalla pari vuotta, minkä jälkeen halu aktivoitua heräsi ja he olivat tulleet Akun pariin. Olennaista on siis nuoren oma huomio siitä, että jotain on tehtävä. Paju ja Vehviläinen ovat huomanneet, että elämäntapaan liittyvien projektien keskeinen ulottuvuus on ohjata koulutukseen viileästi suhtautuva joukko tunnustamaan ja tunnistamaan työmarkkinoiden realiteetit ja yhteiskunnan antama signaali koulutuksen keskeisyydestä. (2001, 73). Myös Akussa kerrotaan nuorille näistä seikoista.

Koulutuskielteiset nuoret on huomattu varsin laajalti yhteiskunnalliseksi ongelmaksi ja tästä syystä koulutuspoliittisessa päätöksenteossa heihin on kiinnitetty yhä enemmän huomiota. Eräs esimerkki tästä on lisääntyvä pyrkimys järjestää erilaisia vaihtoehtoisia koulutusmalleja. Erilaiset työpajat sekä oppisopimuskoulutuksen lisääminen ovat selkeitä merkkejä siitä, että koulumaiseen opiskeluun kyllästyneiden nuorten koulutusmotivaatiota pyritään herättelemään enemmän käytäntöön liittyvällä koulutuksella. (Aho ja Vehviläinen 1997, 27.) Haastattelussa tuli hyvin esiin se seikka, että oppisopimuskoulutus olisi oiva ratkaisu etenkin koulussa negatiivisia kokemuksia saaneille nuorille. Käytännön työn ja oman työpaikan kautta nuori saisi motivaation oppimiseen, eikä elämä olisi pelkkää koulun penkillä istumista, mikä viittaa monien kohdalla turhan paljon negatiivisiin peruskoulukokemuksiin. Joskin on myös paljon vaadittu työnantajalta, joka ottaisi oppisopimustyöntekijäksi sellaisen nuoren, joka ei ole kaikkein kyvykkäin tehtävään. Esimerkiksi yksi haastateltava sanoi pitävänsä taukoa työnteosta viiden minuutin välein, eli keskittymiskyky oli ilmeisen heikko. Virtanen on ehdottanut, että nuorten harjoittelumahdollisuuksia on parannettava, koska harjoittelun avulla nuorten itsetunto ja itsearvostus saadaan nousemaan, mikä on hänen mielestään tässä asiassa olennaista (Virtanen 1996).

Akussa jokainen nuori saa yksilökohtaista ohjausta ja tukea. Tähän ei näytä peruskoulun oppilaanohjauksen resurssit riittävän. Akussa pyritään nimenomaan nuorten itsetunnon ja itsearvostuksen kohottamiseen yrittämällä löytää jokaiselle nuorelle hänelle sopiva polku työelämään. Kaikille pyritään löytämään keino hankkia ammattitaito ja tämä alkaa nuoren motivoimisesta. Nuoren motivoiminen alkaa puolestaan siitä, että jokaisen omat vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet löydetään. Tässä Aku auttaa olennaisella tavalla. Anne Kangasniemen mukaan *"Hyvin moni nuori on aika unelmaton. Ja monta kertaa me lähdetäänkin nuoren kanssa yhdessä niinku miettii niitä unelmia ja tekee niitä haaveita ja sitä kautta hakeen sitä mitä musta isona vois tulla."* (A-Studio 2003.) Nuoret eivät itse pysty välttämättä näin tarkkaan oman itsensä analysointiin, vaan elävät vähän kuin kehässä, jossa ei näy tietä eteenpäin. Mikäli myöskään vanhemmat eivät osaa ohjata nuorta eteenpäin, mikä on ilmeisen yleistä, on peruskoulun oppilaanohjaus ja Akun kaltaiset projektit ainoa taho, josta nuori saa tarvitsemansa sykäyksen eteenpäin. Yksi haastateltu nuori oli erittäin hyvin koulussa menestynyt, mutta oli myös tuen tarpeessa, koska hänen lähipiirinsä ei kyennyt sitä riittävästi antamaan.

Kaikista tärkeintä on selvittää, millä keinoilla nuoret kunkin omasta tilanteesta huolimatta selviävät ja kuinka näitä keinoja voidaan tuottaa ja edistää. Ei voi olettaa, että peruskoulun

päättäneellä nuorella on itsellään tietoa ja taitoa löytää yksin ratkaisukeinot koulutukseen ja työelämään liittyviin probleemiinsa. Eikä voi olettaa, että esimerkiksi työvoimatoimisto yksin pystyy vastaamaan ihmisten monelle elämän eri osa-alueelle ulottuviin ongelmiin, koska siellä keskitytään vain välittämään tietoa työstä ja koulutuksesta. Monien nuorten kohdalla tarvitaan kokonaisvaltaista tukea, koska ihminen on vielä kasvamassa yhteiskuntamme palvelujen hyödyntäjäksi. Avuksi ei riitä se, että annetaan nuorelle pelkkiä viranomaisten osoitteita, joissa pitäisi käydä saadakseen kokonaiselämäntilanteensa kuntoon – eiväthän kaikki aikuisetkaan pysty etsimään tietoa ja hoitamaan asioitaan kovin oma-aloitteisesti. Akussa yhdistyy toimivalla tavalla informaation antaminen ja ohjaus, sekä sosiaalinen tuki.

1.3. Haastatellut nuoret

Kyselin Aku-projektin kolmelta työntekijältä tietoja siitä, millaisia nuoria projektiin osallistuvat oikein ovat. Ennen haastatteluja oletus oli, että nuoret jakautuvat aggressiivisempiin ja hiljaisempiin tai vetäytyvämpiin henkilöihin. Tarkoitukseni oli saada tietoa koko projektista sekä työntekijöiden näkökulmia nuorten keskeyttämissyihin ja koulutukseen hakeutumattomuuteen. Tieto tuli nuorille tarkoitettuna haastattelurungon pohjaksi, jotta pystyisin esittämään relevantteja kysymyksiä nuorille. Näiltä pohjilta muokkasinkin suhteellisen laajan haastattelurungon (ks. liite). Pyysin projektin vetäjää Anne Kangasniemeä varaamaan haastattelu-aikoja nuorille. Tarkoitukseni oli haastatella noin kaksikymmentä nuorta, joista puolet poikia ja puolet tyttöjä, kuten Akun asiakaskuntakin koostuu (Kangasniemi 2004). Kuitenkin syyskuussa haastatteluun sopivia nuoria ei vielä ollut paljoa, koska moni tuleva koulutuksensa keskeyttäjä oli vielä silloin opiskelemassa. Anne Kangasniemen mukaan nuoret saattavat tulla Akuun vasta pienellä viiveellä, sillä monet nuorista tulevat yhdessä kaverinsa kanssa, mikä kertoo kynnyksestä astua Akun palveluiden pariin (Akun työntekijöiden haastattelu 2002). Pian kassassa oli kaksitoista nuorta, joille varattiin haastatteluajat. Nuorista viisi oli poikia ja seitsemän tyttöjä. Haastatteluajan koittaessa kuitenkin kaksi poikaa perui tulonsa, toinen sairastumisesta johtuen ja toinen ilmeisesti huonosta ajankohdasta johtuen.

Haastatteluun osallistui siis lopulta kymmenen nuorta, joista kolme oli poikia ja seitsemän tyttöjä. Vastaajista puolet oli 16-vuotiaita ja puolet 17-vuotiaita. Koska haastatteluihin osallistujien lukumäärä oli pieni, niin henkilöiden tunnistamisen estämiseksi kerron mm. sukupuolten välisistä eroista hyvin yleisellä tasolla. Seuraavaksi kerron nuorten tilanteista pääpiirteittäin pyrkien kuitenkin säilyttämään kunkin vastaajan identiteetin piilossa.

Ensimmäisellä haastateltavalla ei ollut vielä peruskoulun päästötodistusta. Hän oli jättänyt peruskoulun kesken ja viettänyt jonkin aikaa kotosalla. Hän ei ollut harkinnut itselleen mitään ammattikoulutusta, koska asia ei ollut ajankohtainen. Hänen oli tarkoitus saada peruskoulun päästötodistus iltakoulua käymällä. Hän oli myös kiinnostunut työharjoitteluun menosta. Akussa hän oli keskustellut tulevaisuuden suunnitelmistaan, saanut konkreettista apua opiskelupaikan löytämisessä ja asioiden hoitamisessa siihen liittyen.

Toisella henkilöllä oli peruskoulun päästötodistus keskiarvolla seitsemän. Hänen suunnitelmansa olivat epäselvät, kunnes tuli kesän lopulla Akuun, jossa häntä autettiin kiinnostuksen kohteittensa löytämisessä ja annettiin tietoa eri mahdollisuuksista. Hän oli hakenut yhdeksännen luokan yhteishaussa kahdelle eri ammattikoululinjalle. Hänellä oli suunnitelmia myös toisella paikkakunnalla sijaitsevasta koulutuksesta. Akun avulla vastaaja pääsi ammatilliseen koulutukseen ja hänellä oli jo tarkka suunnitelma tulevasta työnkuvasta.

Kolmannella henkilöllä oli päästötodistus peruskoulun tarkkailuluokalta keskiarvolla 7,5. Hän ei ollut ollut koulutuksessa peruskoulusta päästyään vaikkakin oli hakenut eri kouluihin ja yrittänyt yhtä linjaa, josta ei ollut selviytynyt liian heikkojen peruskoulun tarkkailuluokalta saamiensa tietojen vuoksi. Häntä ei enää koulutus kiinnostanut, mutta oli yrittänyt ahkerasti saada työharjoittelupaikan. Akusta hän oli saanut apua työharjoittelupaikkoihin hakemisen suunnittelemisessa ja hakemisessa, sekä tietoa eri koulutus- ja työpaikoista. Hän oli käynyt mm. yhdessä Akun työntekijän kanssa työvoimatoimistossa.

Neljännellä henkilöllä oli päästötodistus peruskoulusta keskiarvolla 9,1. Hän meni opiskelemaan uudella paikkakunnalla, mutta lopetti koulun sairauden vuoksi ja muutti takaisin kotikaupunkiinsa asuttuaan vuoden toisella paikkakunnalla. Opiskelut keskeytyivät myös kotikaupungissa sairastumiseen. Tämän jälkeen hän alkoi miettiä muita vaihtoehtoja uralleen. Hyväkään keskiarvo ei siis auta, mikäli opiskelukykyä ei sairastumisen vuoksi ole. Haastattelun aikaan hän oli menossa työharjoitteluun kiinnostusta vastaavalle alalle. Hän kävi vähintään kerran viikossa Akussa ja sosiaaliset kontaktit sekä Akun työntekijään että vertaisryhmään olivat hänelle tärkeitä. Aku tarjosi hänelle myös paljon tietoa eri koulutus- ja työmahdollisuuksista.

Viidennellä henkilöllä oli todistus peruskoulusta keskiarvolla 6,5. Hänen suunnitelmansa olivat varsin epäselvät. Hän oli hakenut ammattikouluun, mutta koska ei päässyt sinne, niin meni

kymppiluokalle, jonka sittemmin keskeytti. Hän olisi päässyt haluamaansa koulutukseen varasijalta, mutta ei enää halunnut mennä sinne. Nyt hän mietti uusia uravaihtoehtoja ja samalla meni iltakouluun korottamaan peruskoulun arvosanojaan. Akusta hän oli saanut tietoa ja apua yhteishaussa. Hän osallistui myös ryhmätoimintaan, jossa nuoret tutustuvat eri oppilaitoksiin. Akulla tuntui olevan varsin suuri merkitys vastaajalle.

Kuudennella henkilöllä oli todistus peruskoulusta 6,7 keskiarvolla. Hänen suunnitelmansa jatkokoulutuksesta olivat selvät. Hän oli kuitenkin hakenut yhteishaussa varsin toisistaan eriäville ammattialoille, joihin ei päässyt. Nyt hän oli ajankuluksi iltakoulussa nostamassa peruskoulun arvosanojaan, vaikkakin uskoi pääsevänsä haluamalleen alalle nykyiselläkin päästötodistuksella. Akusta hän sanoi saaneensa jonkin verran apua. Hän oli myös mukana ryhmässä, joka tutustui eri kouluihin.

Seitsemännellä henkilöllä oli todistus peruskoulusta keskiarvolla 7,3. Hän ei ollut hakenut yhteishaussa, koska häntä ei ollut kiinnostanut mikään koulu. Hänellä oli ollut masennusta, mikä vaikutti kouluun hakemattomuuteen. Hän on nyt iltakoulussa korottamassa varmuuden vuoksi arvosanojaan muutamassa oppiaineessa. Hänen koulutussuunnitelmansa oli selvillä, samoin väli vuoden viettotapa koulutukseen liittyvän työharjoittelun muodossa. Lisäksi hän ajatteli hakea kaupungille työhön, jotta saisi rahaa säästöön tulevaa koulutustaan varten. Akussa hän oli käynyt vasta pari kertaa, mutta sai sieltä paljon tietoa ja apua työharjoittelu paikan hankinnassa. Akusta hän saa myös apua koulutukseen liittyvissä asioissa. Tämä henkilö vaikutti hyvin tilanteeseensa orientoituneelta ja tulevaisuussuuntautuneelta. Hän sai ammatinvalinnassa ja urasuunnittelussa apua myös lähipiirinsä ihmisiltä.

Kahdeksannella henkilöllä oli päästötodistus peruskoulusta keskiarvolla 6,5. Hän halusi kerrata yhdeksännen luokan uudelleen omasta aloitteesta, sillä ensimmäisen kerran yhdeksättä luokkaa käydessään hänelle oli tullut paljon poissaoloja ja keskiarvo oli ollut vain 5,2. Poissaolot johtuivat aika pitkälti fyysisen terveyden heikosta tilasta. Hän pääsi yhteishaussa haluamalleen alalle. Hän oli Akun ns. pitkäaikaisasiakas, koska oli ollut jo vuoden toiminnassa mukana. Hänelle erityisen tärkeää oli hyvä suhde Akun työntekijään, koska suhteet omaan perheeseen eivät olleet parhaat mahdolliset. Hän oli keskustellut Akussa ammatinvalinnasta, saanut miettimisapua, tietoa olennaisista internet-osoitteista ja muuta tärkeää tietoa ja tukea.

Yhdeksännellä henkilöllä oli päästötodistus peruskoulusta keskiarvolla 6. Hänelle tuli yhdeksännellä luokalla paljon poissaoloja koulusta mm. väsymyksen vuoksi. Hän sanoi poissa-

oloihinsa syyksi teoreettiset oppiaineet ja erityisopettajan. Hänellä oli lukihäiriö. Käyttäytymisen takana oli huomioideni mukaan jännitystä kouluun menosta ja kanssakäymisestä opettajien sekä jonkin verran muiden oppilaidenkin kanssa. Vastaajasta syntyi vaikutelma, että hän oli aktiivisesti kieltänyt ongelmiansa olemassaolon. Yhdeksännen luokan jälkeen hän meni yleissivistävään koulutukseen, mutta jätti sen kesken liian teoreettisuuden vuoksi (vastaajalla oli todettu lukihäiriö). Hän korotti nyt numeroitaan Akussa annettavan päiväopetuksen avulla. Vastaaja oli käynyt Akussa pari kertaa, minkä aikana alkoi suunnitella työharjoitteluun menoa.

Kymmenes vastaaja pääsi peruskoulusta 7,1 keskiarvolla. Hän oli käynyt Akussa jo pidemmän aikaa. Hän haki kolmelle erilaiselle ammatilliselle alalle, joista kahteen koulutukseen pääsi ja jotka hän myös keskeytti. Hän kävi puolen vuoden yleissivistävän koulutuksen, jonka jälkeen hän sairastui ja joutui miettimään ammatinvalintaansa uudesta näkökulmasta. Haastattelujen aikaan hän oli työkokeilussa, missä kokeillaan eri työpaikkoja, joista yhtä aina kuu-kauden kerrallaan. Hän suunnitteli myös menevänsä iltakouluun korottamaan peruskoulun arvosanoja. Akusta hän on saanut tietoa eri koulutusmahdollisuuksista ja tietoa eri alojen sisällöistä. Hän osallistui Akun ryhmään, joka tutustui eri kouluihin.

Nuorten peruskoulun päästötodistuksien keskiarvo on 7,1. Sitä nosti yksi hyvä keskiarvo 9,1 sekä yksi tarkkailuluokan keskiarvo 7,5. Haastattelujen aikana syksyllä 2002 kolme vastaajaa kymmenestä oli jo suorittamassa tutkintoa - heistä kaksi ammattitutkintoa sekä yksi peruskoulu. Heilläkin oli ollut vastaavanlaisia ongelmia kuin niillä seitsemällä haastatellulla, jotka eivät kyseisellä hetkellä olleet koulutuksessa.

1.3.1. Nuorten kotitausta

Nuorten vanhempien ammatit olivat perinteisiä työväenluokkaisia ammatteja, kuten siivooja, teollisuustyöntekijä, vahtimestari, traktorinkuljettaja, mekaanikko, rakennusmies, keittäjä, lähihoitaja, kirvesmies ja ompelija. Pari äitiä oli ollut toimistossa työssä, yksi isä työnjohtajana ja yhdellä läheisellä isovanhemmalla oli akateeminen ammatti. Nuorten sisaruksilla oli myös pääsääntöisesti työväenluokkaiset ammatit. Haastateltujen nuorten kohdalla oli huomattavissa se, että varsinkin vanhempien sisarusten elämänvalinnoista otettiin mallia. Erään nuoren sisarukset olivat pärjänneet elämässään ilman ammatillista koulutusta, joten hän ei nähnyt sitä pakollisena itsellekään, vaan ajatteli elämän sujuvan hyvin ilman sitäkin. Akateemisen läheisen arvomaailma näkyi painostuksena nuoren ammatinvalinnassa, kun nuoren haluttiin menevän lukioon ja ammattikoululle ei oltu suotu ajatuksen sijaa. Työväenluokkaisissa ko-

deissa nuoret saivat hyvin vapaasti valita ammattialansa ja koulutukseen menoa ei rajoitettu tai estetty. Mutta vanhempien ammatit kuitenkin rajasivat nuorten ammattitoiveita voimakkaasti, sillä esimerkiksi jokaisella nuorella, joka halusi sosiaali- ja terveysalalle opiskelemaan, oli tämän alan ammattilainen lähipiirissä.

Viisi vanhempaa oli nuorten haastatteluhetkellä poissa työstä: kolme työttömänä, yksi eläkkeellä ja yksi lomautettuna. Sisaruksista osa oli työttömänä, mutta he olivat kuitenkin pääsääntöisesti hankkineet itselleen ammatin. Nuoret tulivat siis varsin tavanomaisista työssäkäyvistä työväenluokkaisista kodeista. Yhdessä perheessä oli enemmän ongelmia, koska molemmat vanhemmat olivat työttömiä ja kärsivät alkoholismista ja olivat myös eronneet, joten nuori oli joutunut tukeutumaan kasvunsa aikana enemmän isovanhempiinsa. Toisessa perheessä taas kenelläkään perheenjäsenistä ei ollut koulutuksen kautta hankittua ammattitaitoa, mutta molemmat vanhemmat olivat kuitenkin vakituksessa työssä. Tämän perheen nuorelta ei kuitenkaan millään muotoa odotettu peruskoulun jälkeiseen koulutukseen menoa, koska ammatillista koulutusta ei ilmiselvästi nähty erityisen tarpeellisena. Kaikkien muiden perheiden nuoret saivat enemmän tai vähemmän kannustusta pyrkimyksissään hankkia ammattitaito, mutta mitään suurempaa huomiota vanhemmat eivät kiinnittäneet asiaan. Vaikuttaa siltä, että vanhemmat jättivät nuorten ammattiin ohjaamisen varsin pitkälti peruskoulun huoleksi.

Muita ongelmia nuorten perheissä oli mm. se, että viiden nuoren vanhemmat olivat eronneet. Vanhempien erolla voi olla kauaskantoisia seurauksia, mutta ei aina negatiivisessa merkityksessä. Esimerkiksi yhdellä nuorella oli erittäin hyvät välit niin äidin perheen kanssa, jossa hän eli, kuin isänkin uuden perheen kanssa. Myös vanhempien välisten riitojen loppuminen eron myötä oli yhdelle nuorelle varsinainen helpotus. Eräs nuori oli jo itse ehtinyt asua vuoden avoliitossa toisella paikkakunnalla, mutta suhde oli mennyt poikki ennen haastattelujen tekemistä, mikä aiheutti negatiivissävytteisen elämäntilanteen sen lisäksi, että hänellä ei ollut opiskelupaikkaa. Yksi nuori oli muuttanut isoäitinsä luokse asumaan, koska suhteet vanhempien kanssa olivat huonot. Isoäiti oli kuitenkin paljon sairaalassa, joten nuori eli pitkiä ajanjaksoja yksin kissansa kanssa. Hän vaikutti yksinäiseltä ja kävikin Akussa yhä sosiaalisen tuen vuoksi, vaikka oli jo haastatteluhetkellä toisen asteen koulutuksessa. Muutoin nuorten perhetilanteet olivat tasaisia, mikä auttaa paljon tilanteessa, jossa nuoren oma elämä ei mene täysin yhteiskunnallisten perusstandardien mukaan, eli kun he eivät ole siirtyneet jouhevasti koulutusasteelta toiselle, vaan tie takkuu.

2. Viitekehys

2.1. Kasvatussosiologia

Tämä opinnäyte on aihepiiriltään kasvatussosiologinen. Kasvatussosiologia tarkoittaa laajalaisempaa sosialisointitutkimusta kuin koulutus sosiologia, joka keskittyy tutkimaan koulutuksen sosiaalistavaa vaikutusta. (Takala 1995b, 10.) Tutkielman aihe liittyy nuoriin, heidän elämänhallintaansa ja tilanteeseensa peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen välimaastossa. On merkittävää tutkia näitä nuoria, koska yhteiskunnallisesti peruskoulusta toisen asteen koulutukseen ja ylipäänsä koulutukseen siirtymisen jouhevuuutta pidetään tärkeänä seikkana mm. syrjäytymisnäkökulmasta, minkä taustalla vaikuttavat sekä taloudelliset, sosiaaliset että yksilöllisyys. Numminen on sanonut: ”Opiskeluajan pidentäminen voi yksilön kannalta olla perusteltu ratkaisu, mutta yleistyessään opiskeluaikojen pitkittyminen muodostaa koulujärjestelmän näkökulmasta ongelman, erityisesti viivästyneen työelämään siirtymisen ja koulutuskustannusten lisääntymisen vuoksi.” (Numminen ym. 2002, 252.)

2.2. Mikrososiologia

Tutkimusote on mikrososiologinen, millä tarkoitetaan sitä, että yksilötason tarkastelun lisäksi otetaan huomioon yhteiskunnalliset ehdot (Takala 1995b, 16). Sosiologisessa lähiyhteisön vuorovaikutuksen tutkimisessa, esimerkiksi koulun, perheen tai vaikkapa työyhteisön sisäisiä suhteita käsiteltäessä, on kyse mikrotason tutkimuksesta. Yhteiskunnan rakenteen tutkimuksessa, esimerkiksi koululaitoksen asema yhteiskunnassa, on puolestaan kyse makrotason tutkimuksesta. Myös yksilö on sosiaalinen yksikkö ja sosiologian tutkimuskohde. (Antikainen 1993, 13.) Haastatelluilla nuorilla oli ongelmia koulutuksesta toiseen siirtymisen suhteen. Tutkielma on siis myös koulutusprosessin tutkimista – mikä estää nuoria siirtymästä jouhevasti koulutusasteelta toiselle vaikka valtavirran nuorisolla ei ole tilanteessa vaikeuksia.

2.3. Fenomenologia ja sosiaalinen konstruktioismi

Tutkielman viitekehysten muodostaa fenomenologia, jonka perustaja oli Edmund Husserl (Welch 1939). Tämän lähestymistavan sisältä hyödynnetään sosiaalisen konstruktioismin näkökulmaa. Fenomenologisesti suuntautuneessa tutkimuksessa on lähtökohtana tutkittavien

toimijoiden, yleensä yksilöiden, tilannetta koskevat tiedot ja käsitykset (Antikainen 1998, 72). Tämän tutkimustradition painopiste on yksilön kokemusmaailman tarkastelussa ja siinä kuvaillaan yksilöiden arkikokemuksien tietorakenteita (Aittola ja Raiskila 1995, 220-221). Fenomenologin tehtävä on ymmärtää sosiaalisia ilmiöitä toimijan omasta perspektiivistä käsin. Tällöin tarkastellaan sitä, kuinka elämä ja maailma koetaan. Tärkeää todellisuutta on se, kuinka ihmiset olettavat maailman olevan. Fenomenologiassa halutaan ymmärtää sitä, mitkä ovat ihmisten toiminnan takana vaikuttavat motiivit ja uskomukset. (Taylor ja Bogdan 1984, 2.) Tämän menetelmän avulla edetään yksittäisen ilmiön oivaltavasta havainnoinnista toisiaan seuraavien tutkimusvaiheiden kautta tilanteeseen, jossa on mahdollista nähdä ilmiöön liittyviä syvempiä merkityksiä. Menetelmässä ajatellaan, että yksityistapaus on esimerkki yleisestä. (Eskola ja Suoranta 1996, 111.)

Fenomenologisen sosiologian perustaja oli Alfred Schütz (Aittola ja Raiskila 1995 ja 2003, 217) ja fenomenologisen tiedonsosiologian tärkeimpiä edustajia ovat Berger ja Luckmann (emt. 1995 ja 2003, 213), joiden mukaan tiedonsosiologian tulee tutkia kaikkea, mikä käy ”tiedosta” yhteiskunnassa (Berger ja Luckmann 2003, 13). Bergerin ja Luckmannin johdosta on kehittynyt erityinen konstruktionistinen tutkimusote, jossa tarkastellaan yhteiskunnan osaluokkien, kuten kulttuurin ja sukupuolijärjestelmän sosiaalista rakentumista (Aittola ja Raiskila 1995 ja 2003, 213; Antikainen 1998, 72.)

Yksilön arkikokemuksen luonnetta kartoittava fenomenologinen tarkastelutapa jättää tarkoituksellisesti yhteiskunnan rakenteelliset tekijät vähemmälle huomiolle, minkä vuoksi sen soveltuvuudesta sosiologiseen tutkimukseen on kiistelty. Berger ja Luckmann menevät kuitenkin pidemmälle tiedonsosiologisissa tarkasteluissa kuin ”puhdas” fenomenologinen analyysi. He eivät pitäydy yksilöiden arkikokemuksen tietorakenteiden kuvailussa, vaan pyrkivät myös selittämään, miten jokapäiväisen toiminnan perustana olevat tyyppitykset, merkitykset ja institutiot muodostuvat ja säilyvät sosiaalisissa prosesseissa. Fenomenologinen käsitteistö ja tarkastelutapa toimivat heille vain lähtökohtana ja apuvälineinä (Aittola ja Raiskila 2003, 219-220). Todellisuus on sosiaalisesti rakentunutta ja tiedonsosiologian tehtävä on tämän rakentumisprosessin tutkiminen (Berger ja Luckmann 2003, 11). Konstruktionismin mukaan jopa kaikkein konkreettisimmat tosiseikat ovat sosiaalisesti rakentuneita. (Emt. 2003; Aittola ja Raiskila 1995 ja 2003, 226.) Tiedonsosiologian pitää pyrkiä ymmärtämään niitä mekanismeja, joiden kautta itsestään selvä ”todellisuus” jähmettyy maallikon tajuntaan. (Berger ja Luckmann 2003, 13.) On tärkeää tutkia sitä, mikä on todellista maallikoille, yhteisön jäsenille. Siksi tiedonsosiologian tulee tutkia ensisijassa ihmisten arkitietoa – sitä, mikä on ihmisille todell-

lista jokapäiväisessä elämässä. (Emt., 25.) Jokapäiväisen elämän eli arkielämän todellisuus ansaitsee perustodellisuuden nimikkeen (emt. 2003, 31).

Subjektiiivisesti merkityksellisessä toiminnassaan tavalliset ihmiset eivät ainoastaan pidä jokapäiväistä elämismaailmaa itsestään selvänä todellisuutena, vaan he myös tuottavat sen ajattelullaan ja toiminnallaan ja sen todellisuus säilyy vain heidän ajattelunsa ja toimintansa kautta (Berger ja Luckmann 2003, 30). Ihminen siis tuottaa itsensä sekä yhteiskunnan ja yhteiskunnasta tulee objektiivinen todellisuus (emt., 61, 74). Tämä tapahtuu legitimaation kautta, jossa selitetään ja oikeutetaan uusille sukupolville jo olemassa olevien instituutioiden järkevyyttä (emt., 67, 71-72, 75, 108). Tässä yhteydessä on myös reifikaation mahdollisuus, jolloin ihmiset unohtavat sosiaalisen maailman olevan heidän itsensä tuottama ja siten muutettavissa oleva, vaan luulevat sitä luonnonlain kaltaiseksi muuttamattomaksi ilmiöksi. Tällöin ihmisen ja yhteiskunnallisen maailman välinen dialektiikka hämärtyy tietoisuudessa. (Emt., 103-104.)

Tutkielman aiheen kannalta tämä käsitteistyy siten, että koulutuksensa kesken jättäneet nuoret ovat yhteiskunnallinen kitkatekijä, koska nykyiseksi arvoksi yhteiskunnassamme on muodostunut kaikkien nuorten jouheva koulutusasteelta toiselle siirtyminen. Tämä näkökulma on myös näillä haastatelluilla nuorilla itsellään: ammatti on hankittava. He ovat siten myös yhteiskuntamme tuote. On kuitenkin huomioitava myös näiden nuorten yhteiskuntakriittinen tehtävä, koska he eivät ole kulkeneet massan mukana: miksi lopultakin kaikkien nuorten on siirryttävä jouhevasti koulutusasteelta toiselle? Näille nuorille ei tahdota antaa heille kuuluvaa paikkaa, vaan se yritetään viedä pois pyrkimällä toimenpiteisiin, joissa koko ongelma poistuisi, koska heidän toimintansa on valtavirran vastaista. Nämä nuoret kertovat, että toisinkin voi valita ja heillä on täysi oikeus siihen. Ihmiset ovat aktiivisia toimijoita, joiden yhteiskunnallinen asema ei muovaudu pelkästään ”mekaanisesti”. He määrittelevät myös itse oman elämänsä kulkua ja heidän toimintamuotojaan luonnehtii uusintamisen lisäksi kulttuurinen tuottaminen; koulutus sisältää myös vastarinnan ja muutosten siemeniä. (Gordon ja Lahelma 1995, 157.) Vaikka yhteiskuntamme katsoo kaikkien jäsentensä tarvitsevan ammatillista koulutusta, jotta he voivat elättää itsensä, eikä heidän tarvitse tukeutua yhteiskunnan taloudelliseen apuun, niin oppivelvollisuus kuitenkin päättyy peruskoulun suorittamiseen tai vastaan tulevaan ikärajaan. Yhteiskunnassamme on vielä mahdollista pärjätä ilman ammatillista koulutusta, vaikka se olisikin hankalaa tai epävarmempaa taloudellisesti. Näyttää kuitenkin siltä kuin ammatillisesta koulutuksesta olisi tulossa uusi oppivelvollisuuden määritelmä, minkä järkevyyttä pohdittiin esimerkiksi Helsingin Sanomien pääkirjoituksessa 6.2.2005 (”Jatkettu oppivelvollisuus tuskin paras vaihtoehto”).

2.4. Sosialisatio

Sosiologia tutkii konkreettisia ja aktiivisia ihmisyksilöitä, mikä huomataan parhaiten sosialisatiion merkitystä painottavan näkökulman kautta (Aittola ja Raiskila 2003, 231). Perinteisesti kasvatussociologian tutkimuskohde on määritelty yleisesti sanomalla, että se on sosialisatio tai sosialisatioprosessi. Tämä käsite tarkoittaa sananmukaisesti yhteiskunnallistamista eli prosessia, jossa uudet lasten ja nuorten ikäluokat muokkautuvat yhteiskunnan jäseniksi. Sosialisatiion tavoitteena ja sisältönä on kulttuurin siirtäminen seuraavalle sukupolvelle niin, että yhteiskunnassa säilyy yksilöiden ja sukupolvien vaihtumisesta huolimatta tietty jatkuvuus. Yhteiskunnat poikkeavat toisistaan kuitenkin siinä, kuinka yksimielisiä ihmiset ovat vallitsevista arvoista ja normeista ja kuinka pitkälle tiedot ja taidot ovat ihmisille yhteisiä. Näistä seikoista riippuu, miten yhdenmukainen tai monisäältäöinen prosessi sosialisatio on. (Takala 1995b, 10-11.)

Yhteiskuntatieteet tarkastelevat eri käsittein ihmisen kehittymistä yhteiskunnan ja kulttuurin jäseneksi sekä jäsenenä omassa elämänsäkulussaan. Sociologian valtavirran käyttämä käsite tälle prosessille on sosialisatio. Kulttuuriantropologiassa puhutaan kulttuurin omaksumisesta ja psykologiassa kehityksestä tai yksilökehityksestä. Sosialisatiion ja kulttuurin omaksumisen käsitteet ovat lähes synonyymejä, mikä on ymmärrettävissä kulttuurin ja yhteiskunnan käsitteiden likeisen suhteen kautta. Ei ole yhteiskuntaa (sosiaalista rakennetta) ilman kulttuuria (arvot, normit, aineelliset tuotteet) eikä kulttuuria ilman yhteiskuntaa. Sosialisatiion sijaan voisikin puhua kulttuurisatiosta. Sosialisatio on sosiaaliseksi ja yhteiskunnan jäseneksi tulemista. Durkheim ja Freud ovat tieteellisen sosialisatiotutkimuksen uranuurtajia, joskaan Freud ei käyttänyt tätä käsitettä. Sosialisatiion käsite juurtui 1930- ja 1940-luvuilla yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Ihmisen sosiaalistuminen tapahtuu toiminnassa. On vaikeaa erottaa sosialisatiota erilliseksi tapahtumaksi, vaan se tulisi nähdä paljolti kaikkeen sosiaaliseen toimintaan liittyväksi. Sosialisatio on luonteeltaan vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. (Antikainen 1998, 102-103.)

Yksilö ei synny yhteiskunnan jäseneksi, vaan hänellä on syntyessään taipumus sosiaalisuuteen ja hänestä tulee yhteiskunnan jäsen. Jokainen yksilö käy siten elämässään läpi tapahtumasarjan, jonka kuluessa hän saa valmiudet osallistua yhteiskunnalliseen dialektiikkaan. Tämän prosessin alkupiste on sisäistäminen. Sisäistäminen tapahtuu sosialisatioksi nimetyssä yksilökehityksellisessä prosessissa, joka voidaan määritellä yksilön kokonaisvaltaiseksi ja johdonmukaiseksi perehdyttämiseksi yhteiskunnan tai sen osa-alueen objektiiviseen maail-

maan. Primaarisosialisaatio on yksilön ensimmäinen, lapsuuteen ajoittuva sosialisaatio, jonka kuluessa hänestä tulee yhteiskunnan jäsen. Sekundaarisosialisaatiota ovat kaikki sitä seuraavat tapahtumasarjat, joissa jo sosiaalistettu yksilö johdatetaan oman yhteiskuntansa objektiivisen maailman toisille sektoreille. (Berger ja Luckmann 2003, 147-149.)

Sosialisaatioteoriensa avulla Berger ja Luckmann pyrkivät nivomaan yhteen mikro- ja makrotason analyysin tavalla, jossa identiteetti ja yhteiskuntarakente kytkeytyvät dialektisesti toisiinsa. (Aittola ja Raiskila 1995, 223-224; Aittola ja Raiskila 2003, 223.) Institutionaalisista rakenteista ja niihin liitetystä merkityksistä pyritään tekemään hyväksyttäviä, uskottavia ja yleispäteviä. Ihmiset pyritään integroimaan vakiintuneisiin sosiaalisiin instituutioihin osoittamalla niiden toimintakäytännöt objektiivisesti perustelluiksi ja subjektiivisesti mielekkäiksi. Niinpä esimerkiksi kasvatus- ja koulutusinstituutioiden tavoitteena ei ole pelkästään johdattaa kasvava yksilö vallitsevan sosiaalisen rakenteen ja yhteiskunnallisten perusinstituutioiden muodostamaan maailmaan, vaan myös legitimoida samaista sosiaalista todellisuutta. (Aittola ja Raiskila 1995, 224.)

2.4.1. Sosialisaation funktionalistinen näkökulma

Sosialisaatiotutkimuksessa tarkastellaan mm. erilaisten instituutioiden (esim. koulun) vaikutusta yhteiskunnan jäseneksi tulemiseen kasvuprosessiin. (Aittola, Jokinen ja Laine 1995, 121.) Koulu keskeisimpänä joukkojen käsittelylaitoksena uusintaa kulttuuria ja työvoimaa sekä sosiaalistaa ihmiset. (Kivinen ja Rinne 1995, 81.) Kulttuuriseen sosialisaatioon liittyen koulun perinteinen funktio on ymmärretty arvojen ja kulttuurin välittämiseksi. Nummenmaan mukaan koulun pitäisi myös valmistaa nuoria selviytymään yhteiskunnassa. (Nummenmaa 1996, 14.)

Bergerin ja Luckmannin näkökulma on vastareaktio Talcott Parsonsien rakennefunkcionalistiselle tarkastelutavalle (Aittola ja Raiskila 1995, 215), mikä edustaa sellaista sosialisaatioteoreettista näkemystä, jonka mukaan koulutuksella on kolme yhteiskunnallista funktiota: kvalifointifunktio, valikointifunktio ja poliittisen sosialisaation funktio. Kvalifointifunktiolla tarkoitetaan koulutuksen tuovan työntekijöitä yhteiskuntaan, koska koulutuksen myötä saadaan tietoja ja taitoja suoritua erilaisista tehtävistä. (Takala 1995b, 22.) Koulujen kvalifointifunktion tarkoitus on tuottaa työvoimaa, jolla on soveliaat taidot, tiedot ja asenteet (Gordon ja Lahelma 1995, 172). Valikointifunktiolla taas tarkoitetaan yksilöiden valikoimista yhteiskunnan erilaisiin ja eriarvoisiin aseisiin (Takala 1995b, 22). Myös erilaisista sosiaalisista taustoista sijoitutaan eri tasoille työelämässä (Gordon ja Lahelma 1995, 172). Koulun valikointitehtävä

ei liity vain työmarkkinoihin ja työelämään. Koulutus sijoittaa ja kiinnittää ihmiset muullakin tavalla yhteiskuntarakenteisiin (Kivinen ja Rinne 1995, 71). Poliittisen sosialisointin funktiona puolestaan tarkoitetaan sosiaalistumista vallitsevaan poliittiseen järjestelmään. Kaikki nämä funktiot ovat sosialisointia. (Takala 1995b, 22.) Myös bourdieulaisten näkökulman mukaan koululaitos on luokituskoneisto, joka sijoittaa ihmiset talouden, kulttuurin ja sosiaalisen elämän kentille (Kivinen ja Rinne 1995, 71).

Sosiologisesti painottuneessa koulutustutkimuksessa on koulutukseen sijoittuminen ja koulutuksen ulkopuolelle jääminen ensisijaisesti nähty valikoitumistapahtumana, jonka ehdot määrittyvät ensisijaisesti ns. rakenteellisten tekijöiden kautta. Koulutuksen turnajaismallin mukaan koulutukseen sijoittumisen ratkaisevat lopulta meritokraattiset kyvykriteerit. Signaali-mallin mukaan perheen luokka-asemalla ja tähän liittyvällä kulttuurisella ja sosiaalisella pääomalla on keskeinen asema koulutukseen valikoitumistapahtumassa. Koulutuksen siivilämallin mukaan koulutus toimii siivilänä tai suppilona prosessissa, jossa koulutus lyö leimansa tai merkkinsä yksilöön sekä toimii keinona mitata hänen soveltuvuuttaan ja kehityskelpoisuuttaan erilaisiin työtehtäviin. (Nummenmaa ja Tarkiainen 1993, 16.) Funktionalistinen näkökulma on yhteiskunnan näkökulma ja siksi huomionarvoinen tutkielmassa. Yhteiskunnallinen valta on valtaa määrätä ratkaisevat sosialisointiprosessit ja siten valtaa tuottaa todellisuutta (Berger ja Luckmann 2003, 136).

2.4.2. Primaarisosialisointi

Jokainen yksilö syntyy objektiiviseen yhteiskuntarakenteeseen, jossa hän kohtaa sosiaalistamisestaan huolehtivat merkitykselliset toiset (significant others). Hän ei voi valita näitä merkityksellisiä toisia. Heidän tilannemääritelmänsä esiintyvät hänelle objektiivisena todellisuutena. Lapsi ei täten synny pelkästään objektiiviseen yhteiskuntarakenteeseen vaan myös objektiiviseen sosiaaliseen maailmaan. Tätä maailmaa hänelle välittävät merkitykselliset toiset muuntavat sitä välitysprosessissa. He valikoivat siitä elementtejä yhteiskunnallisen asemansa ja elämänhistoriansa kuluessa muotoutuneiden yksilöllisten ominaispiirteidensä mukaisesti. Sosiaalinen maailma ”suodattuu” yksilölle tämän kaksoisvalikoivuuden läpi. (Berger ja Luckmann 2003, 149.)

Primaarisosialisointi sisältää enemmän kuin pelkkää kognitiivista oppimista. Se tapahtuu olosuhteissa, joissa vallitsee voimakas emotionaalinen lataus. Kaikissa tapauksissa sisäistämisen edellytyksenä on samastuminen. Lapsi sisäistää merkityksellisten toisten roolit ja asenteet eli omaksuu ne omiksi rooleikseen ja asenteikseen. Merkityksellisiin toisiin samastumisen kautta

hän oppii tunnistamaan itsensä ja hankkimaan subjektiivisesti vakaan ja uskottavan identiteetin. Olennaista on huomata, ettei yksilö pelkää omaksi toisten rooleja ja asenteita, vaan myös heidän maailmansa. (Berger ja Luckmann 2003, 150.)

Lapsen huomattaessa useampien merkityksellisten toisten esittävän samaa normia käyttäytymisellään, käsittää hän koko yhteiskunnan siinä määrin, kuin se on hänelle merkityksellinen. Tätä abstrahoitunutta konkreettisten merkityksellisten toisten rooleista ja asenteista kutsutaan ”yleistyneeksi toiseksi” (generalized other). Sen myötä yksilö ei samaistu pelkäänsä konkreettisiin toisiin, vaan myös toisiin yleensä, eli yhteiskuntaan. Hänen minäkäsityksensä vakiintuu ja muodostuu jatkuvaksi ainoastaan tämän yleistyneen identifikaation myötä. (Berger ja Luckmann 2003, 151.) Primaarisosialisaatiossa ei ole identifioitumisen eli samastumisen ongelmaa. Merkitykselliset toiset eivät ole valittavissa. Lapsi ei sisäistä merkityksellisten toistensa maailmaa yhtenä monista mahdollisista maailmoista, vaan ainoana olevana ja ainoana kuviteltavissa olevana maailmana. (Emt., 153.) Primaarisosialisaatio päättyy, kun yleistyneen toisen (ja kaiken siihen liittyvän) käsite on vakiintunut yksilön tietoisuudessa. Tässä vaiheessa hän on yhteiskunnan todellinen jäsen ja pitää subjektiivisesti hallussaan minuutta ja maailmaa. Sosialisaatio ei ole kuitenkaan koskaan kaiken kattavaa eikä saavuta milloinkaan päätepistettään. (Emt. 156.)

Primaarisosialisaatio on tärkeä tutkielmassa, koska jokainen koulutuksensa keskeyttänyt nuori luottaa elämäänsä sen luomalta pohjalta ja siksi kunkin tilanne on hyvin yksilökohtainen, vaikkakin nuoret näyttäisivät pinnalta katsottuna olevan samassa jamassa. Kodit eroavat esimerkiksi sukupuoleen soisaalistamisen suhteen. Useimmat yhteiskunnalliset ohjelmat määrittävät opittavat asiat eri tavalla tytöille ja pojille (Berger ja Luckmann 2003, 155), mikä alkaa kotona primaarisosialisaatiossa ja jatkuu voimakkaana eri yhteiskunnan alueilla sekundaarisosialisaatiossa. Poikalapsi omaksuu todellisuudesta maskuliinisen ja tyttö feminiinisen version. Lapsi tuntee toiselle sukupuolelle tarkoitetun version, mikäli vastakkaista sukupuolta edustavat merkitykselliset toiset ovat välittäneet sen hänelle, mutta hän ei samastu tähän versioon. (Emt., 189.)

2.4.3. Sekundaarisosialisaatio

Sekundaarisosialisaatio seuraa primaarisosialisaatiota, se kohdistuu jo muotoutuneeseen minuuteen ja jo sisäistettyyn maailmaan. Se ei voi rakentaa subjektiivista todellisuutta tyhjältä. Tämä aiheuttaa ongelman, koska aiemmin sisäistetyllä maailmalla on taipumus säilyä. Kaikki myöhemmin sisäistettävät uudet sisältökokonaisuudet täytyy rakentaa jo vakiintuneen todelli-

suuden varaan. (Berger ja Luckmann 2003, 159.) Sekundaarisosialisaatio on institutionaalisten tai instituutioperustaisten ”osamaailmojen” sisäistämistä. Se on roolispesifin tiedon hankkimista. Sekundaarisosialisaatiossa sisäistetyt maailmat ovat yleensä osittaisia todellisuuksia verrattuna primaarisosialisaatiossa omaksuttuun ”perusmaailmaan”. Kuitenkin myös ne ovat enemmän tai vähemmän integroituneita todellisuuksia, joita luonnehtivat normatiiviset, affektiiviset ja kognitiiviset tekijät. (Emt., 156.)

Sekundaarisosialisaatiota luonnehtivan sosiaalisten suhteiden muodollisuuden ja yksilöitymättömyyden tärkein seuraus on se, etteivät opitut sisällöt ilmene subjektiivisesti lainkaan yhtä väistämättöminä kuin primaarisosialisaatiossa omaksutut sisällöt. Siksi sekundaarisosialisaatiossa sisäistetyn tiedon todellisuusluonne on helpompi sulkeistaa; yksilön subjektiivinen kokemus siitä, että nämä sisäistymät ovat todellisia, on hauraampi. Varhaislapsuudessa sisäistetyn todellisuuden hajottaminen vaatii vakavia elämänhistoriallisia järkytyksiä; myöhemmin sisäistettyjen todellisuuksien tuhoaminen paljon vähemmän. Sekundaaristen sisäistymien todellisuuden syrjäyttäminen on siis melko helppoa. Lapsi elää vanhempiensa määrittämässä maailmassa, halusipa hän sitä tai ei, mutta hän voi helposti jättää esimerkiksi kouluaineet taaksensa lähtiessään luokkahuoneesta. (Berger ja Luckmann 2003, 161.) Primaarisosialisaatiossa sisäistetty tieto saa todellisuusluonteensa puoliautomaattisesti. Sekundaarisosialisaatiossa sitä täytyy vahvistaa erityisiä pedagogisia tekniikoita käyttäen. Asioista on tehtävä relevantteja liittämällä ne jo tutussa maailmassa oleviin relevanssirakenteisiin. Tämä täytyy tehdä, koska jo sisäistetty todellisuus pysyy sinnikkäästi uusien sisäistymien ”tiellä”. (Emt. 162.)

Pelkästään merkitykselliset toiset eivät ylläpidä subjektiivista todellisuutta. Heillä on kuitenkin erityinen merkitys erään ratkaisevan tärkeän todellisuuden elementin jatkuvalla vahvistamiselle ja tätä elementtiä Berger ja Luckmann kutsuvat identiteetiksi. Voidakseen uskoa siihen, että ihminen todellakin on se, jona hän pitää itseään, yksilö tarvitsee sekä identiteettinsä epäsuoraa vahvistamista että ennen kaikkea merkityksellisten toisten antamaa suoraa ja tunnelatautunutta vahvistusta. (Berger ja Luckmann 2003, 169.) Nuori on yhteiskuntansa objektivisen todellisuuden vanki, vaikka tämä todellisuus ilmenee hänen subjektiviteetilleen vieraana ja typistyneenä. Vaihtoehtoisia todellisuuden määritelmiä ja identiteettejä alkaa muodostua heti kun yhteneviä ominaisuuksia hallussaan pitäviä yksilöitä lyöttäytyy yhteen pysyviksi sosiaalisiksi ryhmiksi. Ryhmä ottaa käyttöön omat sosiaalistamismenetelmänsä. (Emt., 187.) Epäonnistunut sosiaalistuminen yhteen sosiaaliseen maailmaan voi korvautua onnistuneella sosiaalistumisella toiseen. Kysymys ”kuka minä olen” tulee mahdolliseksi, kun on tarjolla

kaksi keskenään ristiriitaista vastausta. (Emt. 188.) Näin voivat saada alkunsa mm. nuorison rikolliset alakulttuurit, joihin yksi haastateltu nuori olikin jo tutustunut.

Mikäli kotona on opittu, että koulutus ei ole tärkeää, niin on vaikea saada nuorta näkemään yhteiskunnallisen koulutusinstituution tuottama näkökulma, että ammatillinen koulutus olisi jotenkin olennaista. Sekundaarisosialisaation oppimisprosesseissa rakennetaan tutulle todellisuudelle, mihin kytkeydytään oppimisen edistyessä ja vasta vähitellen irtaudutaan tästä kytkennästä. (Berger ja Luckmann 2003, 163.) Aku-projekti pyrkii toimimaan sekundaaristi sosiaalistavalla tavalla, koska nuorten elämänsuuntaa pyritään muuttamaan yhteiskunnan arvoja vastaavaksi: näkemään koulutuksen tarpeellisuus ja toimimaan aktiivisesti ja tavoitehakuisesti.

2.5. Kulttuurisia esteitä urasuunnitelmille

Koulutuskielteisyyttä ei nähdä yleensä älyn tai kunnianhimon puutteena. Kulttuuriteoreettisissa tulkinnoissa lähdetään usein siitä, että koulussa epäonnistumista ja koulutuksen ulkopuolella olemista selittää vanhempien sosiaalinen asema ja kulttuuriset tavat. Tämä usein Bourdieun ajatteluun pohjautuva selitysmalli korostaa sitä, että yksilön habitus eli vakiintunut ajattelu- ja toimintamalli sekä sen myötä syntynyt sijainti sosiaalisella kentällä on riippuvainen taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman määrästä. Vanhempien taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen asema antaa erilaisia resursseja koulussa pärjäämiseen. Varsinkin työväenluokkaisista kodeista lähtöisin olevien oppilaiden mahdollisuuksia heikentää se, että vanhempien kulttuuri ei ole yhteismitallinen koulukulttuurin kanssa. Vanhempien kulttuuri on koulussa pärjäämisen kannalta epäsopeva elämänarvoista pieniin yksityiskohtiin, kuten eleisiin ja puhe- tapoihin saakka. Vaikuttavana mekanismina on se, mitä vanhemmat tekevät ja lisäksi kuinka he sen tekevät. (Aho ja Vehviläinen 1997, 232.) Bourdieu ja Passeron ovat väittäneet, että institutionalisoitu tieto ja kvalifikaatiot ovat tärkeitä pikemmin yhteiskunnallisesti ja valikoivina kuin teknistä tai humanistista edistystä palvelevina seikkoina. Ne legitimoivat ja uusintavat luokkayhteiskunnan. (Willis 1984, 155.)

Willis sanoi 1970-luvulla, että on oikeastaan aika helppoa ennustaa kouluja käymättömien työläisten työn valinta, koska se näkyy luokkataustan, maantieteellisen sijainnin, työvaihtoehtojen paikallisen rakenteen ja koulusaavutusten perusteella. Nämä tekijät antavat paremman osviitan kuin esimerkiksi yksilöiden ammatinvalinnan ohjauksen aikana ilmaisemat pyrkii-

mykset. (1984, 197.) Onneksi tilanne ei ole kuitenkaan ihan vastaavanlainen nykypäivän Suomessa. Opintotukijärjestelmä ja kaikille yhtäläinen peruskoulu pyrkivät poistamaan rakenteellisia etenemisen esteitä. Periaatteessa siis eri sosiaaliluokista tulevilla nuorilla on samat mahdollisuudet edetä alalle kuin alalle (esim. Antikainen ym. 2000, 112), mutta käytännössä ei, koska primaarisosiaalistuminen on tapahtunut kunkin yksilön kohdalla omanlaiseensa pienokulttuuriin, missä pätevät kyseisen kulttuurin arvot ja normit ja tällaisia kulttuureja on yhteiskunta pullollaan. Yksi suuri kulttuurijako on perinteisesti tehty luokitellen ihmiset tekemänsä työn mukaan. Jako ylä-, keski- ja työväenluokkaan pitää vieläkin paikkansa myös suomalaisessa yhteiskunnassa, joskin viime aikoina on ollut paljon puhetta siitä, kuinka esimerkiksi harrastukset alkaisivat määritellä yhä enenevässä määrin ihmisten sijaintia sosiaalisella kentällä, kun työlle aletaan hiljalleen laittaa vähemmän painoarvoa elämänsisältönä.

Keskiluokan lapset, jotka ottavat etäisyyttä omien vanhempiensa kulttuurista, arvoista ja elämäntavasta, ajautuvat usein koulussa pärjäämättömyyteen ja koulutuksen ulkopuolelle. Sen sijaan perinteisestä työväenluokasta lähtöisin olevan lapsen on usein otettava etäisyyttä omasta kulttuurisesta taustastaan koulussa pärjätäkseen. Etäisyyttä otetaan nimenomaan taustasta, sillä hyvin usein myös työväenluokkaiset vanhemmat kannustavat lapsiaan menestymään koulussa. Työväenluokkainen elämäntapa ei välity suoraan luokkahuoneeseen, eikä se muodostu koulutukseen sijoittumista estäväksi rakenteeksi. (Aho ja Vehviläinen 1997, 233.) Willisin tutkimuksen mukaan koululla on huomattavasti keskeisempi rooli henkisen kuin ruumiillisen työvoiman valmennuksessa. (1984, 204.) Vanhemmat tahtovat yleensä lapsilleen ainakin saman koulutustason kuin itselleen (Antikainen ym. 2000, 88).

Ahon ja Vehviläisen tutkimuksessa koulun erilaiset symboliset merkitykset eivät avautuneet työkeskeisille nuorille. Tuli esiin mm. se, että opiskeltavien aineiden hyödyllisyyttä arvioitiin sen mukaan, kuinka hyödyllisiä ne ovat myöhemmin käytännön työssä. Koulussa pärjääville nuorille oli tyypillistä välineellisempi suhtautuminen: he näkivät esimerkiksi, että matematiikasta ei ole välttämättä hyötyä työssä, mutta hyvän numeron saamisesta on hyötyä jatkokouluihin sijoittumisen kannalta. (Aho ja Vehviläinen 1997, 232-233.) Aku-projektin nuoria haastatellessani huomasin saman seikan: nuoret eivät nähneet opiskeltavien aineiden merkitystä laajemmasta perspektiivistä. Mieleeni tulikin, että oppilaanohjauksen ja peruskoulun eri oppiaineiden opettajien tulisi tehdä enemmän yhteistyötä esimerkiksi siten, että eri oppiaineissa kerrottaisiin selvästi, millaisiin ammatteihin ja työtehtäviin kyseisiä oppiaineita pidemmälle opiskelemalla voi päätyä ja missä kaikkialla opettettavan oppiaineen taitoja voi

hyödyntää. Tämä voisi motivoida ainakin osaa nuorista opiskelemaan pontevammin, koska he näkisivät hyödyn konkreettisemmin, eivätkä oppiaineet vain leijuisi ilmassa.

Koulutuksen ulkopuolella olemisen yhteiskunnalliset ongelmat tiivistyvät heikosti koulussa menestyneiden ja pelkästään peruskoulututkinnon suorittaneiden kohdalla. Nämä nuoret ovat keskimääräistä useammin kotoisin perinteisen työväenluokan perheistä. Työväenluokkaiseen elämäntapaan kuuluva ruumiillisen ja käytännöllisyyden arvostus ei saata sopia yhteen peruskoulun teoreettisuuden ja lukemiskeskeisyyden kanssa. Tekeminen eräänlaisena kulttuurisena koodina näyttäisi liittyvän myös ammatinvalintaan, joka tehdään tuttujen ympyröiden mukaan. Tässä mallissa ammattiin suuntaudutaan aiempien tekemisten ja kokemusten kautta, ammatinvalinta ei synny kiinnostuksen eikä ajattelun kautta. Tässä on samalla linkki koulutuskielteisyyden ja perinteisyyden välillä. Kokemuksen kautta rakentuvan ammatinvalinnan painopiste on menneisyydessä eikä tulevaisuudessa, ammatti valitaan sen mukaan, mitä jo osataan eikä sen mukaan, mitä joskus haluttaisiin osata. (Aho ja Vehviläinen 1997, 233-234.) Haastattelujen perusteella huomasi suurimmaksi ongelmaksi näköalattomuuden – nuoret olisivat voineet toimia toisinkin, jos olisivat vain nähneet erilaiset mahdollisuudet. Ja omanneet ehkä hieman lisää uskallusta lähteä vähemmän tavanomaiselle taikka toisen sukupuolen kansoittamalle ammattialalle.

Ahon ja Vehviläisen tutkimuksessaan nimeämät työkeskeiset nuoret ovat usein lähtöisin perinteisen työväenluokan kodeista. Tässä ryhmässä myös tyypillistä on ammatinvalinnan suuntaaminen perinteisten mies- ja naisroolien mukaisesti. Perinteisessä yhteiskunnassa esimerkiksi miehen ja naisen tehtävät olivat eriytyneet ja tästä syystä roolit olivat tarkkaan rajattuja. Kulttuuriset säännöt, joilla normitettiin miehelle ja naiselle sopivaa ja sopimatonta käyttäytymistä, antoivat vähemmän liikkumavaraa. Modernissa yhteiskunnassa naisen ja miehen tehtävät ovat yhä enemmän samoja ja sukupuolen mukaisia normirakenteita pyritään purkamaan niin työn kuin perhe-elämänkin piirissä. (Aho ja Vehviläinen 1997, 230.) Perinteinen sukupuolijärjestys luo turvaa ihmisille, jotka suhtautuvat negatiivisesti muutokseen. On huomattavasti helpompaa elää vanhan systeemin mukaan, eikä alkaa koettelemaan rajoja tai luomaan uutta, missä tarvitaan uskallusta ja rohkeutta. Sosiaalisen yhdenmukaisuuden paineessa voi olla hyvin vaikeaa elää toisin, mitä valtakulttuuri odottaa. Laine on todennut, että luopuminen totutuista kaavoista uhkaa yksilöiden emotionaalista turvallisuutta. Ihmiset eivät useinkaan huomaa toimivansa erilaisten rutiinien ohjaamina ja siksi heidän on vaikea muuttaa tai edes kyseenalaistaa toiminta- ja ajattelumallejaan. (Laine 2000, 70.)

Kasvatustieteiden tohtori Aki Rasinen on huomannut, että tyttöjen rohkaiseminen teknisille aloille suunnataan yläaste- ja lukioikäisille tytöille, mikä on liian myöhäinen vaihe pyrkiä vaikuttamaan asenteisiin, jotka muodostuvat jo paljon varhaisemmassa kehitysvaiheessa. (Rasinen 2003.) Poikia puolestaan ei olla tällä hetkellä innostuttu rekrytoimaan esimerkiksi naisvaltaiselle sosiaali- ja terveysalalle, vaikka tiedetään, että vanhuksien määrä tulee radikaalisti kasvamaan lähitulevaisuudessa. Myytti miesten ja naisten töistä elää yhä ja kouluilla on mahdollisuus ylläpitää sitä, koska esimerkiksi kolmannelta luokalta lähtien tytöt ja pojat joutuvat edelleen valitsemaan tekstiili- ja teknisen työn väliltä. Nuoren on itse hyvin vaikea lähteä vastustamaan kulttuuria, johon hänet on kotona sosiaalistettu, joten Rasisen mielestä koulun velvollisuus olisi tarjota molempia yleissivistäviä oppiaineita tasapuolisesti kummallekin sukupuolelle valinnanvapaus poistaen. (Rasinen 2003.) Kouluinstituution pitäisi seurata yhteiskunnallista muutosta, eikä pysytellä ”vanhassa ja hyväksi havaitussa”, mikä ei enää uusissa oloissa päde.

Koulussa menestyminen tai menestymättömyys ennustaa pitkälti nuoren sijoittumista jatkokoulutukseen ja sitä myöten työmarkkinoille. Ahon ja Vehviläisen haastattelemista nuorista monella oli taustallaan huonoja koulukokemuksia sekä koulun keskeyttämisiä. Koulussa epäonnistumisen tunnusmerkit tulivat heidän tutkimuksessa monessa tapauksessa yksityiskohtaisesti esiin: huonoja koenumeroita, osaamattomuutta ja sopeutumattomuutta. Tätä voidaan tarkastella pelkästään nuoren ja koulutusjärjestelmän välisenä ongelmana. Kuitenkin väliin tulevaksi ja usein piiloon jääväksi muuttujaksi pitäisi nostaa oppilaan sosiaalinen tausta. Nykyäänkin koulussa menestyvät huonosti ja koulutuksen ulkopuolelle jäävät todennäköisemmin ne nuoret, joiden vanhemmat ovat huonosti koulutettuja ja tekevät perinteisen työväenluokan töitä. Mikäli tekevät työtä ollenkaan: monelle haastatelluista nuorista työttömyys oli tuttua joko omien tai vanhempien kokemusten kautta. (Aho ja Vehviläinen 1997, 235.) Nuori sosiaalistuu vähällä rahalla elämiseen ja näkee työttömyyden yhtä tavallisena elämänmuotona kuin työssä käymisenkin. Saatetaan myös kieltäytyä sellaisista töistä, joita ei henkilökohtaisesti arvosteta, vaikka toimeentulon voisi ansaita tällaisessakin työssä yhtä hyvin. Haastattemieni nuorten kohdalla kolme vanhempaa oli työttömänä ja nuoret eivät mielestäni olleet erityisemmin sosiaalistuneet yhteiskunnan tarjoamaan tukeen, koska olivat vielä pääsääntöisesti vanhempiansa elätettävänä. Selvästi huomattavissa oli kuitenkin se, että vanhempien sisaruksien edesottamuksista otettiin mallia erityisesti uravalinnan suhteen. Jos ammatillista koulutusta ei sisaruksilla ollut, niin ei sitä nähty pakollisena itsellekään, koska sisaruksetkin tulivat toimeen ilman sitä.

Akussa luodaan nuorille tavoitteita, koska työntekijöiden mukaan niitä ei kaikilla ole. Nummenmaan tutkimuksessa kolmasosalla peruskoulun käyneistä nuorista ei ollut minkäänlaisia koulutukseen liittyviä projekteja. Erityisesti tämän ryhmän miehillä koulutus tulevaisuuden projektina oli selvästi harvinaisempaa ilman ammatillista koulutusta olevilla tai koulutason tutkinnon suorittaneilla. (Nummenmaa 1996, 101.) Lukio- ja ammatillisen koulutuksen erilaistava vaikutus nuorten työlle antamiin merkityksiin näkyy siinä, että enemmän koulutusta saaneet nuoret korostavat työn asemaa itsensä toteuttamisen ja sosiaalisten suhteiden viitekehksessä, kun taas vähemmän koulutetuilla korostuivat työn välineelliset arvot. (Emt., 51, 106.) Miesten ryhmässä koulutustason yhteydet koulutusta koskeviin tulevaisuuden suunnitelmiin olivat selvästi erilaisia kuin naisilla. Ilman ammatillista koulutusta olevilla miehillä ei koulutuksella tulevaisuuden projektina ollut juurikaan sijaa. (Emt., 104, 97.) Mutta ilman ammatillista koulutusta oleville naisille oli myös tyypillistä työuran tavoitteettomuus (emt., 49). Sen sijaan opistotason koulutuksen suorittaneista ainoastaan vajaa kymmenesosa totesi, ettei heillä ollut mitään suunnitelmia. (Emt., 97.) Koulutuksen hankkiminen lisää selvästi lisäkoulutushalukkuutta, minkä voi yleistää koskemaan myös vanhempien toiveita lastensa koulutuksen tasosta.

Peruskoulun päättöluokalla ollessaan nuoret suunnittelivat ensisijaisesti perinteisiä oman sukupuolen ammatteja eli ammatteja, joissa omaa sukupuolta olevat henkilöt ovat enemmistönä. (Nummenmaa 1996, 36.) Tytöt ja pojat eivät muodosta sisäisesti yhtenäisiä ryhmiä ja siten työväenluokan taustan omaava poika on vailla sellaista kulttuuripääomaa, jonka keskiluokkaiset pojat ovat saattaneet omaksua kotonaan. Keskiluokkaisten tyttöjen kulttuuripääoma antaa heille enemmän aikaa ja mahdollisuuksia irtautua sukupuolistereotyyppien painolastista, kuin mihin työväenluokan tytöillä on mahdollisuuksia. (Nummenmaa ja Vanhalakka-Ruoho 1985.) Sukupuolten ammatillinen eriytyminen uusintaa itsensä uuden sukupolven valitessa ammattiin ja tullessa työmarkkinoille (emt, 11-12; myös Antikainen ym. 2000, 96-97).

Koulu rakentaa tyttöjen ja poikien subjektiviteettia. Oppilaat muokkaavat elämänraansa niistä raaka-aineista, joita heillä on käytettävissään, rakenteiden ja kulttuurien viitekehksessä. (Gordon ja Lahelma 1995, 175.) Keskiluokasta tulevat nuoret ovat paljon kulttuurisesti aktiivisempia kuin työväenluokasta tulevat nuoret. Radikaalisti toisistaan eroavat kategoriat ovat työväenluokan pojat ja keskiluokan tytöt. Kulttuurisella pääomalla on suuri vaikutus esimerkiksi nuorten vapaa-ajan aktiviteetteihin. Työväenluokkaiset nuoret katsovat enemmän televisiota ja keskiluokasta tulevilla tytöillä on paljon enemmän kulttuurisia harrastuksia. (Virtanen 1996, 37.) Haastatteluun osallistuneilla ei ollut juurikaan kulttuuriharrastuksia. Ylipäänsä vas-

taajien harrastukset olivat vähissä, mutta kolme nuorta harrasti urheilua, yksi erittäin aktiivisesti. Harrastuksien vähäisyys viittaa jossain määrin rajoittuneeseen kykyyn hyödyntää yhteiskunnan monipuolisia palveluja. Nuoret eivät tiedosta kaikkia mahdollisuuksia ja sitä, että elämästään voi tehdä oman näköisen ja itseään voi toteuttaa myös harrastuksissa. Keskeisintä tässä on mielestäni vanhempien tapa elää (myös sekundaarisosialisaatiolla on vaikutusta), jonka avulla nuori ohjautuu elämänvalinnoissaan. Vanhemmat eivät osaa kannustaa nuoria monenlaisiin harrastuksiin, jos heillä itsellään ei ole kokemuksia harrastamisesta. Työväenluokkaisessa kulttuurissa ei ole tavatonta olla kokonaan ilman harrastuksia ja tällöin ihmiset eivät ehkä huomaa, miten paljon sisältöä he voisivat saada elämäänsä tätä kautta. Harrastuksen kautta näkee konkreettisesti kuinka omaa elämää voi rakentaa ja muuttaa tarvittaessa. Jos työpaikkaa ei halutessaan voikaan aina vaihtaa, niin harrastamisella voi saada paljon mielekkyyttä elämään.

Perinteisen työväenluokkaisen mallin mukana toimivat työväenluokkaiset pojat voivat suhtautua koulutukseen naismaisena puuhana; rankka ja ruumiillinen työ on ainoa miehen mitta (mm. Willis 1984, 175). Joskaan haastatteluaineistossa tällä tavalla ajattelevia poikia ei näyttänyt olevan. Perinteisen työväenluokan tytöt sen sijaan harvoin korostavat uravaatimuksia ja irtaantumisen halua perinteisistä naisten ammateista tai esimerkiksi kotiäitityyppisestä elämäntavasta. Paria poikkeusta lukuun ottamatta haastateltavat tytöt olivat melkein kaikki tämän kaltaisia henkilöitä. Työkeskeisillä nuorilla identiteettityön tekeminen ja ammattivaihtoehtojen joustava puntarointi korvataan perinteen noudattamisella. Tämä tekee ammatinvalinnasta prosessin, jonka alkua on erittäin vaikea paikallistaa. Kysymys on syvälle juurtuneista kulttuurisista malleista, jotka vaikuttavat jo ennen koulutuksen aloittamista. (Aho ja Vehviläinen 1997, 230.) Näillä kulttuurisilla malleilla viitataan sekä primaari- että sekundaarisosiaalistumiseen.

Opetukseen ja oppimiseen sisältyy piilotettuja viestejä sukupuolesta. Tyttöjä ja poikia kohdellaan kouluissa eri tavoin. Lisäksi monien koulun opetussuunnitelman piirteiden merkitys on tytöille ja pojille erilainen. (Gordon ja Lahelma 1995, 178-179.) Koulu vahvistaa kulttuurimme jakautumista miesten ja naisten alueisiin (Tarmo 1992, 285) ja koko koulujärjestelmä on kytkeytynyt yhteiskunnassa vallitsevaan sukupuolijärjestelmään (Gordon ja Lahelma 1995, 173). Ei ole kyse siitä, että opettajat olisivat puolueellisia, vaan siitä, että sukupuolijako ja siihen liittyvät arvostukset vallitsevat kaikkialla yhteiskunnassamme, myös koulussa. Me kaikki katselemme maailmaa sukupuolilinjien läpi emmekä edes havaitse tätä, koska sukupuoli on niin itsestään selvä jakoperuste. (Tarmo 1992, 297.) Asiassa on ainakin se ongelma,

että sukupuoli voi toimia rajoittavana tekijänä ihmisten valinnanmahdollisuuksien suhteen. Sukupuoli voi vangita ihmisen, jos hän ei kykene näkemään, että hänen oma toimintansa ohjautuu varsin pitkälti sukupuolen viitekehystä. Antikaisen tutkimuksessa käytännöllisesti suuntautuneet nuoret sulki itseltään korkeampia koulutusreittejä pois. Jäykät identiteetit voivat kahlita yksilön ajattelua ja toimintaa sekä aiheuttaa yhteiskunnallisia kamppailuja (Antikainen 1998, 225), mikä on sovellettavissa myös sukupuoleen identiteettinä.

Perhe ja ihmissuhteet ovat keskeisimpiä tyytyväisyyttä tuottavia elämänalueita nuorten aikuisten elämässä. Naisten miehiä voimakkaampi suuntautuneisuus perheeseen ja ihmissuhteisiin heijastaa yleisemmin yhteiskunnan sukupuolijärjestelmää ja sukupuolten välistä työnjakoa, joka tulee näin esiin feminiinisen ja maskuliinisen subjektiviteetin muodostumisessa. (Nummenmaa 1996, 106.) Osa kvalifikaatioista muodostuu sekä koulussa että sen ulkopuolella kiinteässä yhteydessä mieheksi tai naiseksi sosiaalistamiseen. Esimerkiksi palvelusektorin "ihmissuhdeammateissa" tarpeellisina pidetyt kvalifikaatiot (empaattisuus, joustavuus) ovat perinteiselle naisen roolille tyypillisiä. (Takala 1995c, 40.) Naiselle perhe voi vieläkin olla ura, joskaan ei kovin arvostettu sellainen, mutta miehelle perhe ei voi olla ura vieläkään. Yksi haastateltu tyttö vaikutti olevan hyvin kiinnostunut perheenäitinä toimimisesta. Kuitenkin kulttuurimme (vs. ruotsalainen kulttuuri) on hiljalleen muuttumassa siihen suuntaan, että naisetkin kykenevät antamaan tilaa miehille lasten hoidon suhteen ja miehet taas pikkuhiljaa ovat alkaneet kiinnostumaan enemmän lapsistaan ja heidän hoidosta myös vauva-aikana, eikä pelkästään isompien lasten harrastuskaverina toimimisesta.

Koulutusrakenne on pyritty (opetussuunnitelman tasolla) tekemään Suomessa varsin sukupuolineutraaliksi ja kaikki ihmiset sukupuoleen katsomatta voivat hakea koulutukseen kuin koulutukseen. Naisten koulutusaloja keskiasteen koulutuksessa kuitenkin ovat hoitoalat, kauppa, koti- ja laitostalous, ruokahuolto, vaateustekniikka ja kauneudenhoito. Miesten suosimia aloja puolestaan ovat tekniikan, liikenteen ja alkutuotannon linjat. Korkeakouluissa enemmistö naisia opiskelijoista on kasvatustieteellisellä ja humanistisella alalla. Miehiä enemmistö on teknistieteellisillä ja luonnontieteellisillä aloilla. (Gordon ja Lahelma 1995, 162.) Suomessa ja myös muualla on laajempien tasa-arvokampanjoiden ja kehittämishankkeiden pohjana ollut usein valtion tasa-arvopolitiikka ja taustalla ovat joskus piilleet myös yleiset taloudelliset intressit. Poikia yritettiin 1970-luvulla saada tasa-arvon nimissä hoiva-ammatteihin, kun näillä aloilla oli puutetta työvoimasta. (Emt., 186-187.) Viime vuosina on innostuttu rekrytoimaan tyttöjä teknisille aloille. Ei siis erityisemmin pyritä siihen, että nuoret todella valitsisivat mielestään mielekkään ammatin siltä pohjalta, että sukupuolen ohjaava vaikutus pyrittäisiin pois-

tamaan, vaan ihmiset edelleen sosiaalistuvat naisten ja miesten aloihin ja tätä pakkaa yritetään sekoittaa vain silloin, kun huomataan jollakin tärkeällä ja työvoimarikkaalla alalla, kuten teollisuudessa, tarvittavan lisää työvoimaa. Kasvatustieteiden tohtori Aki Rasinen on osuvasti todennut, että mikäli peruskoulujen oppisisällöt olisivat sukupuolivapaita (esimerkiksi saman verran pakollista tekstiili- ja teknistä työtä kaikille oppilaille), edistäisi se sukupuolten välistä ja ammatillista tasa-arvoa (Rasinen 2003).

2.6. Elämänhallinta

Elämänhallinta nähdään osana persoonallisten valmiuksien kokonaisuutta. Se on myös yksilön kykyä kohdata vaikeuksia, epäonnistumisia ja kriisejä sekä käsitellä näitä joustavasti uusia strategioita ja mahdollisuuksia löytäen. Luottamus omaan selviytymiseen, kyky arvioida vastaan tulevien vaikeuksien todellista suuruutta, kestää jännitteitä ja suunnata tai viivästä omaa reagointia tilanteen edellyttämällä tavalla ovat elämänhallinnan kannalta tärkeitä. (Leppilampi ja Piekkari 1998, 9.) Elämänhallinnan tunne on sitä, kuinka paljon ihminen kokee voivansa vaikuttaa omaan elämäntapaansa ja elämänsä kulkuun. Käsite liittyy myös ihmisen itsetuntoon. Elämänhallintaa on sekä ulkoista että sisäistä. Ulkoinen elämänhallinta on sitä, kuinka ihminen kokee voivansa vaikuttaa elämänsä olosuhteisiin, siihen mitä itselle tapahtuu, pysyykö ohjaamaan omaa elämäänsä vai ajelehtiiko eteen tulevien tapahtumien virrassa. Sisäinen elämänhallinta on kykyä sopeutua kulloinkin vastaan tuleviin tilanteisiin ja olosuhteisiin, olivatpa ne tavoiteltuja muutoksia tai "kohtalon" eteen tuomia. (Tuohinen & Vuorinen 1987, 46.)

Alun alkaen elämänhallinnan käsitteen suomalaiseen keskusteluun toi J.P. Roos tutkimuksessaan 'Suomalainen elämä' vuonna 1987. Tällä käsitteellä viitataan yleisesti, mutta eri tavoin rahan, ajan, tarpeen tyydytyksen, nautinnon ja vaivannäön henkilökohtaisiin budjetoimien ja säätelyn tekniikoihin ja näiden vaatimaan itsekuriin. Elämänhallinnan ongelmat tulevat esille, kun pitkäjänteisyys ei riitä, jotta pysyisi kouluopetuksessa tai työssä (esimerkiksi yksi haastateltava sanoi, että hänellä olisi pitänyt olla pinnaa katsoa kauemmin lukiota, eikä lopettaa toista kertaa sitä heti kesken, kun ongelmia ilmeni). Tai kun budjetointikyky ei anna myöten pitää matkapuhelinlaskua maksukyvyyn rajoissa tai mikäli tarpeen tyydytys alkaa etsiä ratkaisua pelkästään kemiallisista "pikaratkaisuisista". (Paju ja Vehviläinen 2001, 68-69.) Nuorella pitäisi olla kykyä taistella itseään vastaan, kun esimerkiksi tekee mieli lintsata koulusta. Tämä vaatii pitkäjänteistä asennetta, mitä haastatteluun osallistuneilta näytti jonkun verran puuttuvan.

Se, mitä elämäntilannalla ymmärretään silloin kun se problematisoituu, liittyy seuraaviin seikkoihin. *Ensinnäkin* arkisiin perusvalmiuksiin, kuten: ruuanlaittotaito, lukutaito, kyky ja uskallus kysyä apua ja neuvoja silloin, kun niitä tarvitaan, sekä yleisemminkin kyky ja uskallus käyttää tarjolla olevia palveluja (Paju ja Vehviläinen 2001, 70). Aku-projektiin osallistuneet nuoret olivat uskaltaneet kohtaamaan ”ongelmansa” projektiin osallistumalla. Joukossa oli myös kaksi vastaajaa, jotka eivät olleet kohdanneet problemaattista elämäntilannettaan aiemmin ja olivat vain viettäneet kotosalla pari vuotta, mutta lopulta olivat kuitenkin löytäneet tiensä Akuun. *Toiseksi* elämäntilannetietoisuus liittyy oman persoonan asiantuntijuuteen, joka mahdollistaa omien tarpeiden ilmaisemisen (Paju ja Vehviläinen 2001, 70). Tähän liittyy esimerkiksi kyky puolustaa omia oikeuksiaan. Eräs haastateltava antoi opettajan pompottaa itseään tilanteessa, jossa opettaja määräsi nuoren lääkäriin lintsaus- ja väsymysongelman vuoksi ja meni vielä itse nuoren kanssa samaan aikaan vastaanotolle. Opettajan hyvä tarkoitus rikkoi nuoren itsemääräämisoikeutta ja tilanteesta syntyi kovin ikävä, kun nuori ei osannut sanoa opettajalle vastaan.

Kolmanneksi elämäntilannan problematisoituessa katse suunnataan budjetoinnin ja lykätyn tarpeentyydytyksen kykyihin; nämä ovat ihmisen kykyä hallita arkielämää yksilötasolla kestävän kehityksen periaatteiden mukaan tuhoamatta talouttaan, fysiikkaansa ja mahdollisuuksiinsa sekä mieluiten myös saattamalla kelvottomiksi esimerkiksi rikos- ja luottotietorekistereihin kerättyjä tietoja. (Paju ja Vehviläinen 2001, 70.) Ja *neljänneksi* huomiota on kiinnitetty motivaatio-, suunnittelu- ja sitoutumiskykyihin, joiden toteutuminen vaatii yhtäältä idealismia nähdä itsensä ainutkertaisena yksilönä tarpeineen ja kykyineen ja toisaalta realismia nähdä ”oikein” ja ”objektiivisesti” tuleva paikkansa yhteiskunnassa. (Paju ja Vehviläinen 2001, 70.) Tämä koskee olennaisella tavalla nuoren ihmisen urasuunnittelua. Akun työntekijät sanoivat, että nuorilla on monesti liian vaativia uratavoitteita, mikä johtuu siitä, etteivät nuoret tiedä mitä koulutuksissa ja ammateissa vaaditaan. Funktionalismin näkökulmasta siis nuoren pitäisi sosiaalistua myös koulutusjärjestelmän valikoivaan puoleen kvalifioivan ohella (vrt. Takala 1995a).

Ensimmäiseen kohtaan voi lisätä huomautuksen, että julkinen mielipide Suomessa ei ole kovin sosiaalipalvelumyönteinen, vaan työvoimatoimistoon, Kelaan, sosiaalitoimistoon menoa kartetaan aika pitkälle (eri sosiaaliryhmät suhtautuvat tosin eri tavoin mm. kodin eli primaarisosialisaation tai koulutuksen eli yhdenlaisen sekundaarisosialisaation tuomien näkökulmien johdosta). Kuinka tällaisen ”julkisen perinnön” saavat nuoret voisivat yhtäkkiä peruskoulusta

päästyään osata hakea apua eri ongelmiinsa eri virastoista? Paju ja Vehviläinen ovat todenneet, että 16-vuotiaat eivät yleensä hakeudu työvoimatoimiston ammatinvalinnan ohjauksen pariin, vaikka heillä oikeus siihen olisi (2001, 163). Yleensäkin peruskoulun päättäneiden 16-vuotiaiden nuorten ohjaus ei varsinaisesti ole kenenkään vastuulla (Paju ja Vehviläinen 2001, 163), mikä puolestaan on tehnyt esimerkiksi Akun toiminnan tarpeelliseksi, koska se on tullut paikkaamaan selkeää puutetta.

Nuoren tulisi osata elää tuhoamatta myöskään psyykeään. Tätä puolta ei varmastikaan peruskoulussa opeteta liikaa - eli ottamaan kaikin puolin vastuuta omasta hyvinvoinnistaan. Ihmisen työkyvyn perusta on taito pitää itsestään huolta niin psyykkisesti kuin fyysisestikin. Tämä ei näytä olevan kovin selvää yhteiskunnassamme, jossa työuupumus on viime vuosina saavuttanut melkein kansantaudin aseman. Kansalaisten heikosta kyvystä hoitaa omaa kuntoa kertovat myös esimerkiksi liikunnan vähäisyydestä aiheutuvat sairaudet. Ihmisten tulisi myös huomioida toisten ihmisten hyvinvointi koulu- ja työyhteisöissä, minkä nykyinen heikohko osaaminen näkyy koulukiusaamisena, lintsaamisena, työpaikkakiusaamisena, työuupumukse-
na jne. Tällaiset perustaidot opitaan parhaiten kotona ja peruskoulussa – aikuisuuden työelämässä muutoksen tekeminen voi olla jo kovin hankalaa.

Elämänhallinta vaatimuksena on kokonaisvaltainen, koko persoonan kattava ja monimuotoinen. Yksilölle asetettuna toiveena ja vaatimuksena on elämänhallinta varsin kohtuullinen eikä vaadi yli-inhimillisiä valmiuksia juuri sen enempää kuin "olla ihmisiksi". (Paju ja Vehviläinen 2001, 70). On kuitenkin selvää, että kaikilla ihmisillä ei ole samasta peruskoulutuksesta huolimatta samanlaisia taitoja hallita omaa elämäänsä, vaan kaikki ihmiset ovat yksilöitä ja toiset tarvitsevat enemmän apua asioidensa järjestämisessä kuin toiset. Myös korkeasti koulutettu ja konkreettiset asiansa mallilleen hoitava ihminen voi tarvita hieman apua – esimerkiksi sosiaalisissa taidoissa.

Yleisesti ottaen elämänhallinnassa on kysymys siitä, että ihminen hallitsee ja kontrolloi omaa elämäänsä. Elämänhallinnan kadottamiseen liittyy sekä nuorten että aikuisten kohdalla tunne oman vaikutusvallan vähäisyydestä. Hyvin yleisesti puhutaan esimerkiksi nuorten "ajautumisesta" yhteiskunnan ulkopuolelle; ajopuuteoria viittaa johonkin suurempaan voimaan, jonka edessä yksittäinen ihminen on voimaton. (Paju ja Vehviläinen 2001, 112.) Vehviläinen on huomannut tutkiessaan työttömiä nuoria, että he ovat ajautuneet sellaiseen elämäntapaan, jossa uskotaan ennalta säädettyyn sosiaaliseen maailmaan. Yksilön nähdään vain ajautuvan erilaisiin kohtaloihin. Merkittävä muutos elämäntavassa tapahtuu silloin, kun tapahtumia ei enää

selitetä sattumalla eikä olosuhteilla, vaan oman tekemisen vaikutus nähdään ja omaan itseen myös uskotaan toimivana tekijänä. Kyseessä on siirtyminen ajautuvasta subjektista toimivaksi subjektiksi. Vastuun ottaminen omasta elämästä saattaa olla merkittävä askel yhteiskunnallistumisessa. (Vehviläinen 1999a, 224.) Esimerkkinä tästä toimii haastattelemani poika, joka sanoi kokeilleensa huumeita ja liikkuneensa rikollisissa piireissä, mutta todenneensa kuitenkin, ettei halua narkkariksi. Hän oli jo tällä tavoin ottanut vastuuta itsestään ja tulevaisuudestaan, koska ei halunnut rikollista tulevaisuutta. Muutoksen täytyy tapahtua ihmisen omasta halusta. Toiset ihmiset voivat vain antaa täkyjä, joihin tarttua, mikäli huomaavat muutoksen tarpeellisuuden.

Akun työntekijöiden haastatteluissa kävi ilmi, että nuoren täytyy osata olla joka suhteessa hyvin tiukkana ja päämäärätietoisena, jotta kykenisi ohjaamaan itsenäisesti omaa elämäänsä. Kaikkia yhteiskuntamme tarjoamia palveluja pitäisi osata vaatia, mutta eiväthän nuoret sellaiseen kykene ennen harjoittelemista, koska ovat vasta aloittelijoita byrokraattisessa yhteiskunnassamme. Akun työntekijöiden mukaan nuorten pitäisi olla rohkeita, oma-aloitteisia ja vaativia suhteessa esimerkiksi työvoimatoimistoon. Muistan itsekin ensimmäisiä kertoja työvoimatoimistossa asioidessani olleeni ihmeissäni, että kuinka täällä pitäisi toimia, kun tuntui siltä, että kaikki pitäisi tietää valmiiksi. Kun en tiennyt sitä, tarvitaanko työharjoittelusta maksettavaan työmarkkinatukeen verokorttia työnantajalle vai ei, sai työvoimaneuvojan palaute minut tuntemaan itseni aivan tyhmäksi, kun asia ei ollut jo valmiiksi selvä. Kun monien aikuisten ihmistenkin kohdalla on niin, että he eivät osaa hakea kaikkia heille kuuluvia palveluja ja tukia, niin kuinka voidaan siis vaatia nuoria osaamaan tällaista, jos kukaan ei ole heitä siihen aiemmin ohjannut. Aku on oikeassa paikassa oikeaan aikaan auttaessaan näitä nuoria palveluja tukiviidakossa. Kukapa muukaan koulutuksen keskeyttänyttä yhteiskunnan byrokratian kanssa auttaisi, jos heidän vanhempansakaan eivät sitä osaa? Haastateltujen nuorten kohdalla jo Akuun meno on elämänhallintaa, eli pyrkimystä laittaa asiat järjestykseen.

Nuorisoprojektien kohdalla elämänhallinnan parantamisyhtymykset tarkoittavat pitkäjänteisyyden, tasapainon, yksilöllisyyden ja sopeutumisen opettamista nuorille. Pitkäjänteisyydellä tarkoitetaan sitä, että nuori oppii lykkäämään tarpeidensa tyydyttämistä. Yleisemmässä kielikäytössä puhutaan kuitenkin nuorten impulsiivisuudesta, aggressiivisuudesta tai lyhytjännitteisyydestä elämänhallinnan ongelmien taustatekijöinä. Nuoren tulisi kyetä tulemaan toimeen pienillä tuloilla, kuten opintotuella, eikä rahatilanteen parantamiseksi tarvittaisi rikoksia, katteettomia luottokorttiosastoja, eikä sosiaalitoimiston kriisiapua. Nuoren tulisi kyetä myös valmistamaan ruokaa tai kyetä opettelemaan sitä, jos kotona ja koulussa riittäviä taitoja

ei ole opittu. Pitkäjärjenteisyyden kehittämisen on siis eräänlaista tulevaisuuden rakentamista ja elämän rationaalista suunnittelua, jonka toiset nuoret osaavat ilman nuorisoprojektien apua-kin. (Paju ja Vehviläinen 2001, 113-115.)

Tasapainon saavuttamisen tärkeys tarkoittaa sitä, että nuori ei saisi tulla kovin riippuvaiseksi mistään. Periaatteessa kaikki asiat ovat sallittuja, mutta elämänhallinta menetetään, kun asioita ei "hallita". Tämä tarkoittaa kohtuullisuutta ja lieventää pitkäjärjenteisyyden ja itsekurin ehdottomuutta. (Paju ja Vehviläinen 2001, 113-115.) Yksilöllisyyden vaatimus tarkoittaa puolestaan sitä, että nuoren olisi pystyttävä olemaan yksilöllinen oman itsensä asiantuntija. Omat tarpeet, halut, toiveet ja urasuunnitelmat on tunnistettava ja ne on kyettävä myös esittämään tarvittaessa. Nuoren tulisi pystyä vastaamaan kysymyksiin "kuka minä olen?" ja "mikä minusta tulee?" Yleisen tulkinnan mukaan nyky-yhteiskunnassa eläminen vaatii nuorelta jatkuvaa identiteettityötä. Tähän liittyy myös psyykinen selviytyminen. Elämänhallinta on hukassa silloin, kun nuorella ei ole riittävästi itsetuntoa, itseluottamusta tai ontologista perusturvallisuutta. (Paju ja Vehviläinen 2001, 113-115.) Yksilöllisyyteen kuuluu myös riippumattomuus toisten mielipiteistä (emt., 113-115), joskin se näyttää olevan aika vaikeaa saavuttaa ottaen huomioon seikan, että tutkimusten mukaan noin puolet ihmisistä on ulkoa ohjautuvia (Kiianmaa 2002). Tämä tarkoittaa sitä, että he eivät ole autonomisia itsenäisiä toimijoita, vaan elävät enemmänkin kulttuurin ja heitä ympäröivien ihmisten toiveiden ja halujen mukaan, eivätkä omiensa.

Sopeutuminen tarkoittaa eräiltä osin yksilöllisyyden kieltämistä. Yksilöllinen saa olla vain tiettyyn rajaan asti - nuorelta vaaditaan myös realismia omien toiveiden toteuttamiskyvyn suhteen. Niin työmarkkinat kuin koulutushistoria ja rikollinen tausta rajaavat yksilöllisyyden toteutumista. Sopeutumiseen kuuluu myös yhteiskunnan pelisääntöjen tunnistaminen. (Paju ja Vehviläinen 2001, 113-115.) Pitkäjärjenteisyys ja sopeutuminen tarkoittavat myös toisaalta tukahduttamista. Nuori ei saa eikä voi tehdä kaikkea haluamaansa haluamallaan tavoilla. Nuorten elämänhallintaprojektit pyrkivät toisaalta myös vähentämään nuoren energiaa ja aktiivisuutta tai suuntaamaan niitä uudelleen. Näin aktiivisuutta kanavoidaan ja hallitaan (esim. rikollisuus ja muiden huomioonottaminen). (Paju ja Vehviläinen 2001, 113-115.) Nuorisoprojektien elämänhallinta-teema on kasvattamista ja sosiaalistamista yhteiskuntamme jäseneksi. Mutta se on myös valtaistamista omaan itseen nähden, vaikka ensiajattelemalta niin ei vaikuttaisi, koska sosiaalisen toiminnan pelisäännöt pitää tuntea riittävän hyvin, että voi olla vapaa.

Paju ja Vehviläinen ovat miettineet, pitäisikö toisen asteen koulutuksen keskeyttäminen tulkita keskeyttämisen kautta huonoksi signaaliksi vai kenties hyväksi merkiksi nuorten kyvystä tarkastella valintansa sopivuutta oman persoonan kanssa tavalla, jota elämänhallinta itse asiassa edellyttää (2001, 100). Vaikka ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen on useassa tapauksessa ongelma, niin keskeyttäminen tai koulutukseen hakeutumattomuus saattavat tietyissä tapauksissa olla myös järkeviä ratkaisuja. 1990-luvun syrjäytymiskeskustelun taustaolettamuksia on ollut se, että mikäli nuori on ammatillisessa koulutuksessa, niin hänen elämänhallintansa täytyy olla kunnossa ja nuori on yhteiskunnallisen luottamuksen arvoinen. Nuoret kuitenkin voivat käydä koulussa vain tavan vuoksi: ala ei todellisuudessa kiinnosta ja ammatissa ei haluta jatkossa toimia. Todellinen koulutusmotivaatio voi olla vielä astetta välineellisempi: koulussa saa hyvää ruokaa, kaverit ovat koulussa tai vanhempien mieltä ei viitsitä pahoittaa keskeyttämisellä. (Paju ja Vehviläinen 2001, 165.)

Nuorten elämään tarkemmin tutustuminen saattaa tuoda esiin toiminnallisuutta, sitoutumista ja vastuuntuntoa. Nuorten ja yhteiskunnan välisen suhteen yksi kitkatekijä muodostuu kuitenkin siitä, että yleensä nuorten toiminnallisuus ei ole yksi yhteen sovitettavissa esimerkiksi työelämän vaatimusten kanssa. Toinen kitkatekijä syntyy siitä, että yhteiskunnalliset asiantuntijat eivät useinkaan pääse tutustumaan nuorten omiin elämänareenoihin. (Paju ja Vehviläinen 2001, 249.) 1990-luvun lamavuosista lähtien varsinkin nuorten työttömien kohdalla on kiinnitetty huomiota työttömyyden ja sosiaalisen huono-osaisuuden periytymiseen; vanhempien työttömyyden on pelätty sosiaalistavan lapsia työttömien alakulttuureihin ja sosiaalitukiriippuvuuteen (Paju ja Vehviläinen 2001, 255). Tämä liittyy suoraan siihen, millä tavalla nuoret ovat tottuneet elämään. Tällöin uusia tapoja elää on vaikea nähdä. Työttömien vanhempien lapset eivät välttämättä tunne tarvitsevansa niin varakasta elämää, mihin monet keskiluokkaisen taustan omaavat nuoret ovat sosiaalistuneet. Keskiluokasta tulleille enemmänkin hävettäväksi ongelmaksi muodostuu olla pienipalkkainen työläinen. Musta lammas –leima näyttää helpommin tulevan otsaan akateemisten vanhempien kouluttamattomalle jälkikasvulle, mikä kuvaa myös erään haastatellun nuoren tilannetta, kun lähipiiri painosti häntä menemään lukiioon ja sen myötä yliopistoon. Antikaisen mukaan saavutetut edut koulutuksesta ovat suuremmat korkeampien yhteiskuntaryhmien lapsille, koska se negatiivinen arvolataus, jonka korkeammat ryhmät antavat mahdolliselle sosiaaliselle laskulle on painavampi kuin se positiivinen arvo, minkä alempien ryhmien lapset antavat sosiaaliselle kohoamiselle (Antikainen ym. 2000, 127).

2.7. Syrjäytyminen

2.7.1. Syrjäytymisen määritelmästä

Nuoren jäädessä tai jättäytyessä koulutuksen ulkopuolelle todennäköisyys työttömäksi joutumiseen ja marginalisoitumiseen lisääntyy. Tästä syystä koulutuksen ulkopuolella oleminen on yleensä määritelty yhteiskunnalliseksi ja yksilölliseksi ongelmaksi. (Aho ja Vehviläinen 1997, 2.) Julkisessa keskustelussa syrjäytyminen on saatettu määritellä kohdistuvaksi jopa kaikkiin työttömänä oleviin nuoriin (Vehviläinen 1999a, 21). Opiskelun keskeyttäneiden mahdollisuudet työmarkkinoilla eivät ole hyvät. Nuorisoasiain neuvottelukunnan mukaan neljän vuoden aikana tehdyssä seurannassa noin puolet 16-vuotiaista opintonsa keskeyttäneistä (noin tuhat henkeä vuodessa) on ajautunut riskiurille: he olivat joko pitkäaikaistyöttömiä tai kokonaan työvoiman ulkopuolella. Näiden nuorten näköalat tulevaisuuden työmarkkinoilla ovat hyvin heikot. On havaittu, että mikäli nuori ei ole 25 vuoden ikään mennessä suorittanut ammatillista koulutusta tai ole jo opiskelemassa, on opiskeluiden aloittamisen todennäköisyys sen jälkeen enää hyvin pieni. Osa peruskoulun päättävistä ei löydä paikkaa koulutuksesta eikä työllistyminen onnistu ilman koulutusta. (Nuoran verkkojulkaisu 2002.)

Syrjäytyminen rakenteena tarkoittaa sosiaalista tilaa, jossa syrjäytynyt on. Tässä tilassa valinnanmahdollisuudet ovat pienentyneet ja yksilön suhdetta yhteiskuntaan leimaa tietynlainen riippuvuus ja kontrollin alla oleminen. (Aho ja Vehviläinen 1997, 35.) Esimerkiksi toimeentulotukea haettaessa henkilön täytyy tehdä selvitys yksityisistä tilitiedoistaan. Hallinnollisin perustein syrjäytyminen määritellään yli vuoden kestäneestä työttömyydestä tai työvoima- ja sosiaalitoimiston yhteisasiakkuudesta (Paju ja Vehviläinen 2001, 51). 1990-luvun loppupuolella puhuttiin syrjäytyneistä huono-osaisina ihmisinä, joita yleinen talouskasvu ja työllisyyden paraneminen eivät ole auttaneet. (Paju ja Vehviläinen 2001.) Koulussa oppilas on Lappalaisen mukaan syrjäytymisvaarassa, jos hän ei pysty tiedostamaan ongelmiansa laatua ja/tai hänellä ei ole kykyä selviytyä ongelmistaan ilman tukea (1999).

Yksilön tasolla syrjäytymiseen liittyy kyvyttömyys tai osaamattomuus hallita omaa elämää suunnitelmallisesti. Elämänhallintakyvyn käsite kuvaa hyvin tätä asiaa. Yhteisöllisyyden tasolla taas syrjäytymiseen on usein liitetty toisaalta liiallista riippuvaisuutta sekä toisaalta yhteisöllisen tuen puutetta. Nuorten syrjäytymisen kannalta tämä merkitsee useimmiten taloudellista ja henkistä riippuvuutta omista vanhemmista. Tämän käänköpuoli on sosiaalisten tukiverkkojen puuttuminen ja yksinäisyys, jotka on myös usein liitetty syrjäytymiseen. (Vehviläi-

nen 1999a, 19.) Yhteiskunnan tasolla syrjäytyminen merkitsee työn ja koulutuksen ulkopuolelle jäämistä. Laajemmin ymmärrettynä syrjäytyminen ulottuu myös kansalaisuuteen. Syrjäytyvät nuoret jäävät erilaisten sosiaalisten etuuksien tai palvelujen ulkopuolelle. Tämä ulkopuolelle jääminen voi johtua osaamattomuudesta, kulttuurisista ristiriidoista tai sellaisesta elämäntavan mallista, jossa otetaan etäisyyttä yhteiskunnan tarjoamiin mahdollisuuksiin. (Vehviläinen 1999a, 19-20.)

Syrjäytymisen määritelmästä haetaan yhteiskunnallista konsensusta. Yhteisymmärrys tuntuu vallitsevan siitä, että yleensä puhutaan "syrjäytyneistä" eikä "syrjäytetyistä". Syrjäytyneet ihmiset ovat syrjässä joko omasta vapaasta tahdostaan tai heikkojen yksilöllisten ominaisuuksien vuoksi. Syrjäytetyistä puhuttaessa vastuuta ja syytä vieritettäisiin enemmän yhteiskuntarakenteiden taholle. Vapaaehtoisesti syrjäytynyt nuori on Pajun ja Vehviläisen mukaan määriteltävissä arvokapinalliseksi ja vastentahtoisesti syrjäytynyt esimerkiksi kansalaisuuteen autettavaksi nuoreksi. (Paju ja Vehviläinen 2001, 33.) Haastattelemieni Akun nuorten kohdalla en usko kenenkään olleen erityisesti arvokapinallinen, koska jokainen nuori kuitenkin halusi saavuttaa ammatin. Tarkkailuluokkaa käynyt vastaaja tosin aktiivisesti kieltäytyi koulutukseen menosta. Hän olisi kuitenkin halunnut saavuttaa ammattitaidon työtä tekemällä, mutta harjoittelupaikan saaminen vaikutti olevan kiven alla.

Erilaisia rakenteellisia ilmiöitä, kuten tietoyhteiskuntaa on syytetty syrjäytymisestä (esim. kaikki kansalaiset eivät pysy teknisen kehityksen vauhdissa mukana), mutta muutosvaatimuksia kohdistetaan kuitenkin useimmiten yhteiskunnan "pieniin" rakenteisiin, kuten perheiden kasvatuskäytäntöihin, työn ja teorian suhteeseen ammatillisessa opiskelussa, ei niinkään yhteiskuntaan kokonaisuudessaan. Näin ollen voi sanoa, että syrjäytymiskeskustelu on jossain määrin yksilöllistynyt. Näiden yhteiskunnan "pienien" rakenteiden tulkitaan usein tuottavan yksilön pärjäämättömyyttä, jolloin selitysmekanismit palautuvat viime kädessä yksilöön. (Paju ja Vehviläinen 2001, 34.)

Laajemmalla tasolla ihmisen vetäytyminen merkitsee siirtymistä sellaisille elämänalueille, joissa menestyminen perustuu erilaisiin kvalifikaatioihin kuin koulutusyhteiskunnassa. Tällainen elämänalue on tyypillisimmillään perhe, mutta myös erilaiset alakulttuurit saattavat houkuttaa vetäytyviä nuoria. Nuoret voivat luopua yhteiskunnan luomasta ajatuksesta, että menestyminen ja pärjääminen rakennetaan ammatillisen koulutuksen avulla. Tässä tilanteessa menestystä ja pärjäämistä haetaan koulutusyhteiskunnan ulkopuolelta. (Vehviläinen 1999a, 225.) Tästä käy ilmi se, kuinka yhteiskunnassamme rakennetaan menestymisen kenttää ja

luodaan se arvostettavaksi ja siten haluttavaksi. Olisi syytä kuitenkin pitää erillään arvoasetelmat mikä on hyvää ja mikä ei, koska ihmisten arvostukset eivät ole välttämättä kovin kaan lähellä toisiaan. Opettajan on kyseenalaista tarjota oppilaille omia arvojaan ainoina oikeina vaihtoehtoina. Parempi olisi kertoa nuorille peruskoulussa, mitä seurauksia (ammatillisesta) koulutuksesta ja koulutukseen menemättömyydestä on. Ei ole kysymys niinkään menestymisestä (pärjäämisestä taloudellisesti kylläkin) vaan kullekin ihmiselle oikean väylän löytämisestä. Koulutukseen menemättömyys kertoo syrjäytymisestä yhteiskuntamme koulutsideologian omaksumisesta, ei niinkään siitä, että ihminen kokonaisuudessaan jollain lailla syrjäytyisi elämästä.

On huomattukin, että vailla ammatillista koulutusta oleminen ja työttömyys ei välttämättä merkitse syrjäytymistä. Kuitenkin, jos suomalaisen nuorisotyöttömyyden 'kovaa ydintä' lähde-tään paikallistamaan, niin se todennäköisesti löytyy siitä nuorisojoukosta, joka on koulutuksen ulkopuolella pysyvästi ja pelkän peruskoulututkinnon varassa. Ongelmana ei ole työn tai koulutuksen puute sinänsä vaan pikemminkin kyseessä on eräänlainen lumipalloeefkti, jossa työttömyys, koulutuksellinen epäonnistuminen, päihteet, köyhyys ja elämänhallinnan ongelmat kasaantuvat yhteen vailla yhtä selittävää tekijää. (Vehviläinen 1999b, 39.) Ongelmaksi saattaa muodostua tosin koko syrjäytymiskäsite – toiset ihmiset luokittelevat toiset ihmiset syrjäytyneiksi, vaikka kukin lopultakin elää vain omaa yksilöllistä elämäänsä ja arvottaa sitä omista lähtökohdistaan käsin – jokainen enemmän tai vähemmän ympäristöstään riippuvaisena.

Syrjäytymiskeskustelussa on yleensä kaksi ulottuvuutta: aineellisen hyvinvoinnin puute ja sosiaalisten suhteiden väheneminen, niiden välineellistyminen tai "vääränlaiseen" sosiaalisuuteen kiinnittyminen. Nämä näkyvät alhaisena elintasona ja heikkoina toimeentulon resursseina. (Paju ja Vehviläinen 2001, 241.) Syrjäytymisen käsitettä on hyvin yleisesti jäsennetty sellaisella ulottuvuudella, jossa erotellaan yhteiskunnallinen ja yhteisöllinen osallistuminen. Syrjäytymiseen kuuluu toisaalta objektiivista huono-osaisuutta, esimerkiksi köyhyyttä ja työttömyyttä. Toisaalta syrjäytymiseen liitetään usein yhteisöllisten siteiden katoaminen. Syrjäytymisen ilmentää solidaarisuuden murtumista ja siihen kuuluu yhteisyyttä luovien turvaverkkojen hajoamista. "Köyhä ja yksinäinen" sopii hyvin modernin syrjäytyjän ideaalityypiksi. (Paju & Vehviläinen 2001, 24.) Köyhä ja yksinäinen voi sopia myös esimerkiksi modernin suomalaisen yliopisto-opiskelijan ideaalityypiksi, joten on huomattava, että yksinään tällaiset näkökulmat eivät kerro vielä mitään.

Syrjäytymisongelman tarpeellisuutta perustellaan usein sillä, että huono-osaisuuden katsotaan johtavan aikaa myöten uusien elämänarvojen syntymiseen. Syrjäytymisprosessia on usein kuvailtu siirtymäksi vastentahtoisesta syrjäytymisestä sopeutumiseen, esimerkiksi työttömän työnhakuaktiivisuus laskee työttömyyden keston pitkittyessä ja loppujen lopuksi passiivisuuteen liittyy myös työn arvon kieltäminen. Modernin työmoraalin rapautumiseen tai hitaaseen kuolemaan liittyy yhteiskunnallisesti epäilyttävän moraalijärjestyksen tai kerrassaan moraalittomuuden syntyminen. Varsinkin nuorten kohdalla on pelätty työttömyyden johtavan kierteenomaisesti kohti totaalista ulkopuolisuutta. Yhä uudestaan nuorisotutkijat joutuvat osoittamaan, että työttömien nuorten työmoraali säilyy suhteellisen korkeana aikakaudesta riippumatta. Julkisessa keskustelussa nuorten työttömien työhalukkuutta ja työmoraalin tasoa edelleen epäillään. (Paju ja Vehviläinen 2001, 31.)

Nuorisoprojektit, kuten Aku, paikkailevat sosiaalisen tuen eli jossain määrin ns. yhteisöllisyyden puutetta. Esimerkiksi eräs vastaaja asui yksin, ei ollut missään opiskelemassa eikä töissä ja lisäksi hänen ainoa varteenotettava vanhempansa ei kyennyt sairaudesta johtuen olemaan riittävästi yhteyksissä teini-ikäiseen lapseensa. Vanhempi ei koskaan jaksanut lähteä käymään lapsensa luona kylässä, mm. koska hänellä oli keskittymiskyvyn ongelmia ja huono kuulo, joten kanssakäyminen oli ylipäänsä vaikeaa. Näin ollen Akun tarjoamat sosiaaliset suhteet toivat hyvin paljon merkitystä tämän nuoren elämään ja hän sanoi sen myös itse. Akun työntekijä sekä vertaisryhmä nuoria olivat hänelle tärkeitä. Kaikeksi onnekseen tällä vastaajalla oli kuitenkin muita ihmisiä takaamassa jonkinlaista pysyvää ja läheistä yhteisöllisyyttä. Oletus on se, että ihminen on sosiaalinen olento ja tämä sosiaalisuus syntyy primaarisosialisaation aikana, joten riittävät sosiaaliset kontaktit muodostuvat jopa perustarpeeksi, minkä täyttämättä jättäminen häiritsee jonkin verran toteuttamasta korkeamman tasoisia tarpeita, kuten itsensä toteuttamista koulutuksen avulla (vrt. Maslowin tarvehierarkia).

2.7.2. Nuoret ja syrjäytyminen

Nuorten pitkäaikaistyöttömyyden yhteys 1990-luvun alun lamaan on kiistaton. Syrjäytymistä määriteltäessä ulkoapäin voidaan pitkäaikaistyöttömyyttä pitää hyvänä kriteerinä. Tällöin nuoren työllistymismahdollisuudet voidaan määritellä heikoiksi riippumatta siitä, kuinka paljon syrjäytyneeksi henkilö tuntee itsensä. Jos henkilöllä on tahtoa ja motivaatiota sijoittua työelämään, mutta hän ei siihen pysty, hän on jokseenkin ulkona valtavirrasta. Jos hän ei edes osoita pyrkimystä muuttaa pitkittyvää työttömyyttään muuksi, hän on ongelma siinäkin tapauksessa. Toimeentuloasiakkuuden suoraviivainen yhdistäminen syrjäytymisongelmaan on kuitenkin liioittelua. (Paju ja Vehviläinen 2001, 95-96.)

Pelkän peruskoulun käyneen nuoren mahdollisuudet sijoittua työmarkkinoille ovat heikot elleivät peräti olemattomat, kun kouluttamattomuus yhdistetään pitkittyneeseen työttömyyteen. Tämän ryhmän pieneneminen heikentää sen tilannetta paremmin koulutettuihin ikätovereihin verrattuna ja näin koko ikäluokan parantuva tilanne voi entisestään heikentää huonoimmin koulutetun hieman yli viiden prosentin joukon asemaa. (Paju ja Vehviläinen 2001, 99.) Funktionalistisen yhteiskuntateorian kannattajat ylläpitävät toivetta täydellisestä ja tasapainoisesta yhteiskunnasta. Koulutuksen kannalta tällainen ihanneyhteiskunta olisi sellainen, jossa kaikki nuoret osallistuisivat ammatilliseen koulutukseen ja jokainen löytäisi itseään kiinnostavan koulutuspaikan. Loppujen lopuksi kaikki saisivat koulun jälkeen työpaikan ja sijoittuisivat yhteiskunnallisen työnjaon kannalta oikeille, toisiaan täydentäville työpaikoille. Kuitenkaan tämä ideaali ei ole koskaan toiminut. Joka vuosi osa ikäluokasta jää tai jättäytyy koulutuksen ulkopuolelle heti oppivelvollisuuden suorittuttuaan. Koulutusyhteiskunnassa vailla perusasteen jälkeistä ammatillista koulutusta oleva nuori on poikkeus. Aiemmin suurin osa ikäluokasta siirtyi suoraan oppivelvollisuuden jälkeen töihin, mutta nykyään se on yhä harvinaisempaa. (Aho ja Vehviläinen 1997, 26.)

Peruskoulun jälkeen koulutusputken keskeyttävillä nuorilla ei ole täysi-ikäisiin verrattuna niin suurta painetta ”pakkohakuun”, koska yleensä heillä on vanhemmat turvaverkkona elättämässä, jos kouluun ei satukaan pääsemään. Heillä ei ole vielä itsenäistymisen pakkoa, mikä on ammattikoulun ja lukion päättäneillä. Näin ollen yksi välivuosi tekemättä mitään ei ehkä ole niin vaarallista kuin myöhemmässä ikävaiheessa samaan tilaan joutuneilla. Nuorten lisääntynyt toimeentulotukiasiakkuus saattaa olla yhteiskunnallinen ongelma, mutta suurempi ja pitkäkestoisempi ongelma se on Pajun ja Vehviläisen mukaan kuitenkin silloin, mikäli nuoret nostavat toimeentulotukea hyvällä omalla tunnolla ja vailla protestanttisen työetiikan aiheuttamaa häpeän tunnetta. (Paju ja Vehviläinen 2001, 32.) Häpeän tunnetta tuotetaan edelleen - yksi vastaaja sanoi kysyessäni hänen mielipidettään sosiaalituella elämiseen *”En halua mikään sossupummiksi.”*

Erilaisten sosiaalipalvelujen ja -tukien kritisoiminen perustuu usein siihen, että palvelut antavat ihmisille voimavaroja ja resursseja arkipäivässä selviämiseen, mutta palvelut myös tuhoavat ihmisen omaa vastuullisuutta ja kehittävät erilaisia tukiriippuvuuden muotoja. Nuorten kohdalla pelätään väärää sosiaalistumista yhteiskunnan tukeen. Epäilläään sitä, että jos nuori tottuu pienestä pitäen saamaan asiat liian valmiina, niin hänelle ei kehity koskaan omaaloitteisuutta tai omaa vastuullisuutta. (Paju ja Vehviläinen 2001, 32.) Tämä on yksi näkö-

kulma nuoria koskevassa syrjäytymiskeskustelussa, jossa ihmiset voidaan määritellä hyödynnettäviksi resursseiksi, koulutusta tarvitseviksi lapsiksi, lainopillisiksi subjekteiksi tai kansalaisiksi oikeuksineen ja velvollisuuksineen. (Paju ja Vehviläinen 2001, 34.)

Pahimpana lama-aikana nuorten syrjäytymisongelma oli erityisesti työvoima - ja koulutuspoliittinen ongelma. Laman helpottaessa nuoriso-ongelmasta on tullut enemmän sosiaalipoliittinen kysymys. (Paju ja Vehviläinen 2001, 46.) Kun suurin osa 1990-luvun lama-ajan nuorista teki valintoja sekä koulutus- että työmarkkinatilannetta tarkkaillen, niin kouluttamattomat ja koulutuskielteiset nuoret rajasivat valinnat vain työmarkkinoihin. Tällöin nimenomaan kouluttamattomat nuoret tulivat nuorille suunnatun työvoimapolitiikan kohteiksi ja heistä alettiin puhua syrjäytymisuhan alaisina. Valtion taholta pyrittiin ohjaamaan kaikki nuoret koulutukseen, jotta laaja nuorisotyöttömyys saataisiin kuriin. (Paju ja Vehviläinen 2001, 42.)

Varsinkin nuorten kohdalla lyhytaikainen työttömyys on niin yleistä, että keskeinen selviytymistä ja syrjäytymistä koskeva tekijä on ollut se, pääseekö nuori työttömyydestä eroon ja osaako nuori olla "kunnollisella" tavalla työtön. Keskeistä tässä ovat työttömänä olemisen tavat. Koulujen alkamisen jälkeen kortistoon jäävät ne, jotka eivät päässeet opiskelemaan ja parin kuukauden viiveellä tulevat sitten opiskelunsa keskeyttäneet, joista Akunkin työntekijät puhuivat. (Paju ja Vehviläinen 2001, 47.) Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten ongelmien syitä selitetään itsestään selvästi työttömyydellä, päihteiden käytöllä, suunnitelmien puutteella tai koulutuksellisella epäonnistumisella. Samanlaisia selitysmalleja ovat motivaation puute, lyhytjänteisyys ja tulevaisuuden suunnitelmien puuttuminen. Nuorilta itseltään tulee hyvin usein vastaukseksi sellaisia ilmauksia kuin 'ei kiinnosta'. Tämä ei ole kuitenkaan mikään vastaus vaan vasta ongelma. (Vehviläinen 1999a, 111.)

Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen on tärkeää, koska keskeyttämisten jälkeen uusien yritysten tekeminen on entistä vaikeampaa (Vehviläinen 1999a, 226). Mikko Takala tarkastelee koulua syrjäyttämismekanismina ja pelkistää syrjäytymisen vaiheet seuraavasti. 1) Oppilas kokee vaikeuksia koulussa, kotona tai sosiaalisessa toimintaympäristössä. 2) Koulu keskeytetään tai alisuoritetaan, mitä Takala kutsuu kouluallergiaksi. 3) Ajudutaan huonoon työmarkkina-asemaan. 4) Ihminen syrjäytyy täydellisesti, eli vieroksuu työtä, kriminalisoituu, tulee toimeen sosiaaliavustuksilla tai vastaavasti muuten marginalisoituu. 5) Lopulta voi olla seurauksena laitostuminen tai eristäminen muusta yhteiskunnasta. (Takala 1992, 38.)

Nuorisoprojekteissa on puolestaan huomattu raja, jonka huonommalla puolella olevien nuorten suhteen tavallisella työmarkkinavalmiuksien parantamiseen tähtäävällä toiminnalla on heikot mahdollisuudet. Raja voi olla seuraava: 1) vaikeat päihdeongelmat, 2) mielenterveysongelmat, 3) taparikollisuus, 4) epätäsmällisyys- ja -luotettavuus, 5) huono käytös. Lista voidaan varauksin liittää täysin puuttuva motivaatio ja toiminnan vastainen luonne, joille kuitenkin yleensä voidaan tehdä jotain. (Paju ja Vehviläinen 2001, 71.) Anne Kangasniemi sanoi, että suurella osalla Aku-projektin nuorista on mielenterveysongelmia. Tällöin uran eteenpäin vieminen saa suuremman haasteen, koska nuori ei yksinkertaisesti saata olla työ-/opiskelukykyinen, mutta ei ehkä välttämättä huomaa sitä itse. Tällöin ensisijaiseksi tarkoituksiksi tulee olotilan saattaminen sellaiseen kuntoon, että oman elämän eteenpäin vieminen koulutus- tai työharjoitteluasioiden suhteen on mahdollista.

2.7.3. Koti syrjäytymiseen liittyvänä tekijänä

Jokaisella elämänalueella (koulutus, työ, ihmissuhteet, perhe-elämä, vapaa-aika) on objektiivisesti, riippumatta yksilön aikomuksista, aina jokin merkitys yksilön elämässä (Nummenmaa 1996, 93). Suomalainen kulttuuri on voimakkaasti koulutusta ja työtä arvostava ja niiden perässä kulkeminen saattaa ajaa perhearvojen ja sosiaalisuuden yli. Toinen ääripää on jäädä kotipaikkakunnalle asumaan vanhemmistaan riippuvaisena. Jokaisen nuoren täytyy itse löytää oma paras vaihtoehtonsa, mutta tuskinpa peruskoulussa eri vaihtoehtojen esiin tuomisesta mitään haittaa on – eli tarvitaan kannustusta, mutta myös arvostusta eri valinnoille. Olennaista olisi saada nuoret itse miettimään tilannettaan, jotta se olisi heidän aktiivinen oma valintansa, eikä pelkkänä ajopuuna virrassa olemista.

Kotipaikkakunta vs. opiskelupaikkakunta –ajattelu tuo esille vetäytymiseen, luopumiseen ja itsenäisyyteen liittyvät teemat. Johonkin valintaan ja ratkaisuun kiinnittyminen merkitsee samalla luopumista jonkin muun vaihtoehdon toteuttamisesta. Esimerkiksi kotipaikkakunnan, oman perheen, aikaisempien kavereiden ja vanhojen harrastuksien tuttuuden ja turvallisuuden verkostosta saattaa olla vaikea irrottautua. (Vehviläinen 1999a, 24.) Koulutushalukkuuteen liittyy aina annos tutuista ympyröistä ja vanhoista rakenteista irtaantumista, esimerkiksi uusien asioiden oppimisen ja ajattelutapojen muuttamisen vuoksi, mutta toisille irtaantumisesta ja elämänmuutoksesta tulee kattavampi asia kuin toisille (Aho ja Vehviläinen 1997, 234). On siis kiinnitettävä huomiota siihen, mistä koulutuksen ulkopuolelle jääneet nuoret eivät halua luopua. Tämänkaltainen näkemys tuo esiin sen, että epäonnistuminen koulutusyhteiskunnassa ei automaattisesti merkitse epäonnistumista elämässä, vaan 'syrjäytymiseen' ja osaamattomuuteen voi liittyä myös integroituminen ja osaaminen. (Vehviläinen 1999b, 40.)

Jos ihminen on viettänyt nuoruutensa voimallisesti yhteisöllisyydessä, voi toimintaa hallita itsenäisten tekojen ja valintojen puute. Tällaiset nuoret korostavat poikkeuksellisen paljon kavereiden merkitystä. Kavereiden vaikutus koulutusvalinnoissa on suuri ja heidän kanssaan vietetään myös paljon aikaa. Nämä nuoret eivät tule välinpitämättömien vanhempien hallitsemista kodeista vaan pikemminkin päinvastoin. Elämä ennen omaan kotiin muuttoa on ollut helppoa, kotona on ollut aina ruokaa, kotoa on saanut rahaa, vanhemmat ovat järjestelleet lapsille työpaikkoja jne. Vehviläisen mukaan näiden nuorten tajuntaan iskee jossain vaiheessa se, että elämässä pärjääminen edellyttää tekemistä, asioihin panostamista ja omaa vastuuta. (1999a, 157.)

Lastensuojelutoimenpiteiden kasvu viittaa nuorten lisäksi lapsiin ja yleisesti (syrjäyttäviin) kasvuolosuhteisiin, lähinnä vanhempien puutteelliseen kykyyn hoitaa ongelmia. (Paju ja Vehviläinen 2001, 86.) Haastateltujen joukossa oli yksi vastaaja, jolla oli huonot välit vanhempiensa kanssa. Vastaaja olikin sitten muuttanut yhdeksännellä luokalla ollessaan mummonsa luokse asumaan. Oli havaittavissa, että sekä vanhemmilla että nuorella oli jokseenkin heikot sosiaalisten ongelmien ratkaisukeinot (enemmän tuloksissa) ja vaikeasta tilanteesta päästiin kuin koira veräjältä nuoren muuttaessa oma-aloitteisesti mummonsa luokse. Pajun ja Vehviläisen mukaan ”nuoriso-ongelma” ei ole laman seurauksena erityisesti kasvanut. Sen sijaan nuorisolla on entistä enemmän ongelmia ja niihin reagointi on saanut entistä enemmän yksilöllisiä ja itseensä käpertyviä piirteitä (mielenterveys, syömishäiriöt ja jossain määrin myös huumeiden käyttö). He huomioivat oivallisesti, etteivät pelkät kännykät luo hyvinvointia, vaan se on edelleen ihmisten tehtävä. (Paju ja Vehviläinen 2001, 86.)

Aiemmin mainitun nuoren isoäiti sairasti kroonisesti ja oli siten paljon sairaalassa, joten nuori asui pitkiä pätkiä yksin, mutta kävi kuitenkin kerran viikossa lapsuudenkodissaan. Hän sanoi saavansa paljon seuraa kissastaan. Tällaiset perhetilanteet pistävät miettimään, millä eväillä nämä nuoret oikein selviävät sosiaalisten suhteiden vähäisyydestään. Vaikka toisaalta 15-vuotiaana kotoa pois muuttaminen ei ole mitenkään ennen kuulumatonta, sillä aiemmin sen ikäisenä piti jo mennä töihin ja alkaa hankkia omaa elantoaan, eli itsenäisyyttä ja omaa vastuuta on vaadittu aiemmin aika varhaisessa ikävaiheessa. Tästä näkökulmasta nyky-yhteiskunnassa jopa holhotaan, mutta toisaalta voi ajatella, että yhteiskunnallinen tilanne on kehittynyt eteenpäin sosiaalisen vastuuntunnon suuntaan. Enää tehtaan patruunan ei tarvitse toimia perään katsojana ihmisten suht koht säällisen elannon suhteen, vaan yhteiskunta pitää

taloudellisesta hyvinvoinnista huolen – jopa niin hyvin, että se aletaan ottaa kansalaisten parissa annettuna.

Kotiin liittyvät ongelmat ja huoltajien tuen puuttuminen ovat varsinkin peruskouluikäisillä koulun keskeyttämistä aiheuttavia tekijöitä (Meriläinen 1996, 107). Yksi haastatteluihin osallistunut keskeytti peruskoulunsa seitsemännen luokan jälkeen - samaan aikaan kun hänen vanhempansa erosivat. Vanhemmat eivät oman eronsa vuoksi jaksaneet keskittyä tukemaan jälkikasvunsa koulunkäyntiä tai heillä ei ollut keinoja auttaa nuorta kouluongelmissa. Vastaa- jaa oli tosin myös kiusattu koulussa ja kysyessäni, että oliko koulun kesken jättämisellä mi- tään tekemistä tämän koulukiusaamisen kanssa, hän sanoi ettei ollut ajatellut asiaa, mutta että saattoipa ollakin.

2.7.4. Koulun vaikutus syrjäytymiseen

Koulussa syrjäytymisprosessi voi kehittyä vähitellen siten, että opettaja ei huomaa oppilaan osallistumattomuutta työskentelyyn. Tukiopetuksen tarve ei tule esille ja oppilas mukautuu siihen, ettei menesty ja hänessä alkaa ilmetä voimakasta koulukielteisyyttä. Syrjäytyessään tytöt ahdistuvat ja syyttävät itseään (yksi aineiston poika). Pojat taas purkavat ahdistustaan ympäristöönsä epäsosiaalisena käyttäytymisenä (yksi aineiston tyttö). (Meriläinen 1996, 107.) Paljon kavereiden kanssa aikaa viettäneet nuoret nojaavat pitkälti auktoriteettiin, jolloin opet- tajan merkitys määrittyy huomattavan suureksi. Huonot opettajat vievät kiinnostuksen opet- tamistaan oppiaineista ja hyvät opettajat saavat kiinnostumaan. Huonoa koulumenestystä pe- rustellaan huonoilla opettajilla ja ammatinvalinnanongelmia perustellaan huonolla oppi- laanohjauksella. (Vehviläinen 1999a, 157.)

Koulunkäynnin keskeytyminen voi aiheuttaa yksilön syrjäytymistä paitsi koulutuksesta myös yhteiskunnasta. Varsinkin peruskoulun päättötodistusta vaille jääneet nuoret kuuluvat riski- ryhmään, sillä peruskoulutuksessa saavutetuilla oppimisvalmiuksilla on merkitystä yleensäkin elämässä selviytymiselle. Meriläinen kirjoitti vuonna 1996, että ammattikoulutusta vaille jää- neet nuoret olivat laman jälkeisen työttömyyden aikana vaarassa syrjäytyä. Peruskoulujen ja ammatillisten oppilaitosten oli hänen mielestään sen vuoksi tärkeää tarttua esille tuleviin on- gelmiin välittömästi, suunnitella tarvittavat tukitoimet ja poistaa omaan toimintaansa mahdol- lisesti sisältyvät syrjäyttämismekanismit. (Meriläinen 1996, 107.)

Vehviläisen tutkimuksen mukaan nuori joutuu jatkuvasti murtamaan muureja ja ottamaan epäonnistumisen riskin, mikäli hän on saanut kelpaamattomuuden ja ihmisarvon kyseenalais-

tamisen kokemuksia aikaisemmissa kouluissa. Tällaiset kokemukset ovat hyvin erilaisia ja osittain vaikeasti määriteltäviä. Voi myös käydä niin, että omaa itseä ei enää aseteta kokeeseen, vaan siirrytään sellaisille pärjäämisen kentille, joilla onnistumisen mahdollisuus on suurempi. Haastateltujen joukossa oli nuori, jonka alkuperäinen tavoite oli lukio, mutta joka oli vaihtanut suunnitelmansa ammatilliseen toisen asteen koulutukseen, kun ei mielestään pärjännyt lukiossa. Olennaista on, että osaamisen kokemukset, myönteinen palaute ja itsensä tärkeäksi tunteminen ovat nuoria eteenpäin kannustavia ja motivoivia tekijöitä. (Vehviläinen 1999b, 44.)

Mikäli koulutusyhteiskunnan kenttiä ei pystytä muodostamaan kelpaamisen ja pärjäämisen kokemuksia tuottaviksi, nuoret siirtyvät epävirallisemmille kentille. Olennaista on siis se, millä edellytyksillä koulutusjärjestelmä saadaan tuottamaan kelpaamisen kokemuksia niille nuorille, jotka suhtautuvat tarjolla oleviin koulutuspalveluihin - kuten koko koulutus-sanaan - jo valmiiksi kielteisellä ja epäilevällä asenteella. (Vehviläinen 1999b, 45.) Aku-projektissa pyritään löytämään jokaiselle nuorelle sopiva yksilöllinen polku, eli kelpaamisen tie. Akussa nähdään, että jokaisella nuorella on resursseja eteenpäin menemiseen ja siten nuori voi kokea tulevansa hyväksytyksi sellaisenaan, omana itsenään.

2.7.5. Syrjäytyminen ja elämänhallinta

Mitä kohti Akun nuoret sitten oikein kulkevat tai yritetään ohjata kulkemaan? Itsestään vastuuta ottaviksi kansalaisiksiko? Paju ja Vehviläinen ovat maininneet, että aiemmin koulutus ja ammatti oli lähinnä ainoa aikuisuuden kriteeri, mutta nyt ollaan alettu huomioimaan elämänsä kulun yksilöllisyys (Paju ja Vehviläinen 2001, 63). Aikuisuudelle on varmasti paljon määritelmiä, jotka koskettavat elämän eri osa-alueita. Yhden määritelmän mukaan aikuisuuteen kasvatuksen tavoitteena tulisi olla täysivaltaisuus: kehittyminen kriittiseen ja itsenäiseen ajatteluun, kohti mahdollisimman suurta vapautta päättää omasta elämästään, hallita sitä sekä sisäisesti että ulkoisesti (Tuohinen ja Vuorinen 1987, 83). Se nuori, joka oli joutunut ottamaan aikaisin vastuun itsestään vanhempiensa kärsiessä alkoholismista, tuotti minulle yllätyksen kypsillä haastatteluvastauksillaan. Tämä nuori vaikutti aikuisemmalta kuin muut haastateltavani – johtuen täysin hänen antamastaan itsenäisyyden kuvasta. Kuitenkin tämäkin vastaaja kaipasi yhtä lailla opastusta ja neuvoja uransa eteenpäin viemiseen ja siinä samalla sai sosiaalista kanssakäymistä, koska sitä ei voinut lapsuudenperhe, koulutus tai työpaikka sillä hetkellä tarjota.

1990-luvulla julkisessa keskustelussa syrjäytyminen on määritelty hyvin usein yksilön omaksi syyksi. Jokainen on oman epäonnensa seppä. (Paju ja Vehviläinen 2001.) Tällöin jää huomaamatta syvemmät syyt, kuten yhteiskunnan sisäiset kulttuurierot tai ihmisten väliset lahjakkuus- tai älykkyyserot. Pajun ja Vehviläisen mukaan 2000-luvun yhteiskunnassa nuorelta vaaditaan erilaisia asioita. Keskeisin vaatimus on heidän otaksumansa mukaan mukana pysymisen pakko: omaa itseä pitäisi kehittää ja omaa osaamista päivittää vastaamaan tietoyhteiskunnan haasteita. Samaan aikaan nuorilta vaaditaan myös perinteisten arvojen "oikeaa" käyttöä. Perinne ei enää säätele eikä ohjaa nuorten elämäntapaa, pikemminkin nuoret säätelevät perinnettä ja ottavat sieltä käyttöönsä niitä asioita, jotka tuovat turvaa ja vakautta nopeasti muuttuvassa maailmassa. Perinteen "väärin" käyttäminen ei välttämättä johda yhteiskuntasuhteen rikkoutumiseen. Kuitenkin esimerkiksi perinteiseen muodollisen koulutuksen arvoa väheksyvään työkuultuuriin jumiutuminen saattaa aiheuttaa kitkaa nuoren ja yhteiskunnan suhteissa. Vastaavasti tyttöjen kiinnittyminen perinteiseen naisen malliin - eli lasten ja miehen huoltotehtäviin - rikkoo ainakin niitä sosiaalisia odotuksia, joita modernille naiselle usein asetetaan. (Emt.) Jotkin perinteiset mallit saattavat siis tulla ongelmiksi. Töihin suuntautuminen heti oppivelvollisuuden jälkeen ei varsinaisesti ole sitä, mitä nuorelta odotetaan, vaikka hänen isänsä olisi niin tehnyt. Suomalaisen kahden elättäjän perhemalli ei liioin suosi kovin varhais- ta vanhemmuutta, vaikka oma äiti olisi saattanut niin tehdäkin. (Emt., 68.)

Nuorilta vaaditaan elämäntapojen ja elämäntieteiden osaamista. Paju ja Vehviläinen ovat huomanneet, että 2000-luvun nuorilla on vanhempiinsa verrattuna huomattavasti enemmän vaihtoehtoisia mahdollisuuksia saada oma elämäntapansa ja yhteiskuntasuhteensa sekaisin. Nuorten arkielämästä ja elämäntilanteista löytyy kuitenkin yllättäviä selviytymisen elementtejä. Monesti ongelmat menevät ohi perinteisen sektoriajattelun - esimerkiksi moniongelmaisuudelle tai ylivelkaantumiselle ei ole löytynyt vastuuviranomaista. Nuorten selviytyminen on usein jotakin muuta kuin työvoimapolitiittisten toimenpiteiden tai projektien hyvää vaikuttavuutta. Kysymys on usein arjen vaikuttavuudesta, johon ei ole toistaiseksi paljoa kiinnitetty huomiota. (Paju ja Vehviläinen 2001, 244-245.) Koulutuksessa mukana oleminen tulkitaan merkiksi nuoren kunnollisuudesta ja elämäntapojen sujumisesta. Koulutuksen ulkopuolella oleminen on epäilyksiä herättävä asia, joka asettaa ikään kuin symbolisen kysymysmerkin nuoren yläpuolelle. Kouluttamattomuuden yhteys syrjäytymiseen liittyy funktionalistisesta näkökulmasta siihen, että nuoret eivät kehitä itselleen oikeanlaisia yhteiskunnallisia kvalifikaatioita. (Emt., 44.)

Jos nuori ei osallistu mihinkään koulutukseen tai työprojektiin, tulee yhteiskunnallisen huolenpidon ja kontrollin kohteeksi se, kuinka hyvin nuori pystyy ohjaamaan elämänsä kulkuaan itsenäisesti oman itsensä asiantuntijana. Tässä tilanteessa kiinnitetään huomiota nuoren arkielämän sujumiseen ja elämäntapaan. (Paju ja Vehviläinen 2001, 46.) Syrjäytyneelle nuorelle nähdään ominaiseksi aloitekyvyttömyys, irrallisuus, jopa elämänhalun kadottaminen, yhteiskunnan normeista piittaamattomuus, päihteet sekä mahdolliset ihmissuhdeongelmat (Hämäläinen 1996, 11). Työttömyys, köyhyys tai ilman koulutuspaikkaa jääminen eivät automaattisesti syrjäytä vielä ketään, mutta ne ovat syrjäytymisriskiä lisääviä tekijöitä. Syrjäytymiseen altistavilla tekijöillä on taipumus kasaantua ja syrjäytyminen voi edetä ketjunomaisesti oppimisvaikeuksista koulun keskeyttämiseen ja sitä kautta putoamiseen pois työmarkkinoilta. Vaikeuksista selviämiseen vaikuttavat yhteiskunnan toimenpiteet ja tukipalvelut sekä jokaisen ihmisen omat elämäntakeinot. (Liimatainen-Lamberg 1996, 9.)

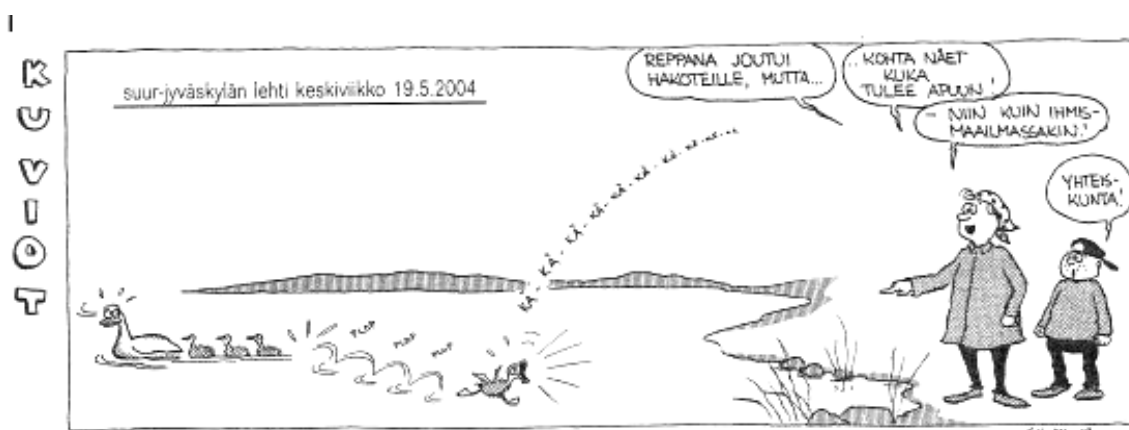
90-luvun syrjäytymiskeskustelussa on huomattu, että yhä useammin syrjäytymiseen liittyviä ilmiöitä ei enää nähdä mustavalkoisina, vaan nuorten elämässä tunnistetaan harmaan eri sävyjä (Paju ja Vehviläinen 2001, 99). Syrjäytyminen ei ole vain työttömyyttä tai koulutuksen ulkopuolella olemista. Nuorten elinolosuhteiden tarkastelu on viitannut siihen, että ongelmia ei ole mahdollista tarkastella liian yksiselitteisesti. Vaikka nuorten ulkoinen elämäntilanne - tai elämän kulissit - olisivat kunnossa, niin sisäinen elämäntilanne saattaa olla sekaisin. Asia voi olla myös niin, että vaikka kulissit horjuisivatkin (esimerkiksi koulutuksessa olemattomuuden tai työttömyyden johdosta), niin sisäinen elämäntilanne saattaa olla täysin kunnossa. (Emt.) Nuorten elämäntilanne heikkenee tai paranee useiden tekijöiden yhteisvaikutuksen tuloksena. Nuorten syrjäytymisen ehkäisy edellyttää sitä, että nuoren koko elämäntilanne otetaan huomioon ja eri tekijöiden yhteisvaikutus analysoidaan. Syrjäytyminen ei yksilön taholla kohene esimerkiksi koulutukseen sijoittumisella, jos ongelmat ovat elämäntilanteessa. (Emt., 46.) Ulkoapäin katsottuna henkilö voi näyttää syrjäytyjältä, mutta sillä ei välttämättä ole vaikutusta siihen, etteikö elämä olisi hänen hallussaan (Saarikoski 1998, 206).

3. Tutkimuksen tekeminen

Haastattelin yhdeksän peruskoulun jälkeisen koulutuksen keskeyttäneitä, koulutukseen hakematonta tai sinne pääsemätöntä nuorta ja yhden peruskoulun keskeyttäneen nuoren. Kyselin heiltä monenlaisia asioita kouluun, kotiin ja vapaa-aikaan liittyen saadakseni selville syitä nuorten koulutusputken katkeamiseen perusasteen ja toisen asteen välillä (ks. haastattelurunko

liitteenä). Yhteiskunnassamme pidetään tärkeänä nuorten jouhevaa koulusta toiseen siirtymistä niin syrjäytymisen estämisprosessina kuin tehokkaana laadukkaan työvoiman hankkimisenakin. Ammattikouluttamattomalle nuorelle ei näytä yhteiskunnassamme kovin helposti löytyvän tänä päivänä paikkaa, joten jatkokoulutukseen ohjaamisprosessi nähdään merkityksellisenä tehtävänä. Näin ollen tarvitaan myös tietoa, joka auttaa nuorten transitiossa peruskoulutuksesta ammatin hankkimiseen. Tutkielmalla pyrin valottamaan koulutuksensa keskeyttäneiden nuorten syitä toiminnalleen. Tärkeänä käsitteenä toimii elämänhallinta.

Toinen esitelty käsite on sosialisatio. Yhteiskunta pyrkii sosiaalistamalla vaikuttamaan nuorten koulutushalukkuuteen, koska nuorten pelätään putoavan koulutus-, tutkinto- ja työelkasta. Yhteiskuntaamme voidaan kuvata isona perheenä, joka yrittää pitää huolta nuorista jäsenistään, vaikkakin koulutuksesta poisjäävät nuoret nähdään myös negatiivisessa sävyssä mustina lampaina, joiden väriä yritetään valkaista Akun kaltaisten projektien avulla (ks. kuva).



Kolmas käsite tutkielmassa on syrjäytyminen. Syy, miksi haastattelut alun perin tehtiin oli se, että Akussa käyvät nuoret nähtiin syrjäytymisvaarassa olevina, koska he eivät ole koulutuksessa eivätkä työssä. Kuitenkin haastattelut ovat osoittaneet, että syrjäytymisen leima tulee nuorille ulkoa päin. Omissa kokemuksissaan nämä nuoret eivät tunne olevansa syrjäytyneitä. Koko termi on hieman vieras, sillä vain tämä yksi nuorten elämän osa-alue, koulutus, ei suju siten, kuinka yhteiskunnan mielestä pitäisi. Huomasinkin elämänhallinnan käsitteen käyttökelpoisemmaksi nuorten omaa näkökulmaa analysoitaessa.

Haastattelut lähtivät alunperin liikkeelle siitä ajatuksesta, että mitä voidaan tehdä, jotta nuorten siirtymät koulusta toiseen saadaan jouhevimmiksi (hankittiin tietoja aiemmin mainittua Kohti työelämää –menetelmää varten). Yhteiskunta luo odotukset normaalista käyttäytymisestä ja myös vaatii noudattamaan niitä. Tällainen roikkuminen koulutusasteiden välissä, mitä

Akun nuoret tekevät, ei ole nähty suotavana. Normien tuominen tilanteeseen on sekundaarisosiaalistamista. Luin vuosia sitten Helsingin Sanomista erään nuoren kirjoituksen koulutautumisen pakosta. Hän ihmetteli, miksei ihminen tunnu olevan arvokas, jos ei ole käynyt jotakin koulutusta. Häntä ärsytti se, että ihmisiä arvostetaan vain heidän tekemistensä perusteella eikä ihmisenä sinänsä - eikö jokainen ihminen ole arvokas olemassaolossaan eikä pelkästään sen vuoksi, mitä hän tekee, mitä on jo saavuttanut tai mihin hän pyrkii? Vaikuttaa siltä, että koulutuksen arvostus on mennyt Suomessa jo liian pitkälle. Eräs tuttavani sanoi, että vuosikautia sairaanhoitajan ammatissa ollut viisissäkymmenissä oleva nainen kuuli kollegansa ihmettelevän kovasti, kun hän ei aikonut elämänsä aikana hankkia maisterin papereita. Mitä varten tämän naisen – sairaanhoidon ammattilaisen – olisi vielä pitänyt maisterin paperit hankkia viisikymmentävuotiaana? Olisiko hän jotenkin arvokkaampi, kun koko ajan suorittaisi jotain työnsä ohessa ja tähtäisi uuteen titteliin?

3.1. Tutkimusongelma

Pääkysymys tutkielmassa on: ”Mitkä asiat ovat esteenä peruskoulun jälkeen toiselle koulutusteelle siirtymisessä” ja alakysymykset ovat: ensinnäkin ”Kuinka nuoret kokevat koulutusputken katkeamisen, pitävät elämänsä järjestyksessä ja suuntautuvat tulevaisuuteen. Milaista elämänhallinta on?” ja toiseksi ”Mikä on yhteiskunnan näkökulma näistä nuorista ja heidän tilanteestaan. Ovatko nuoret syrjäytyjiä?” Tutkielmassa käytettävät käsitteet kuvaavat eri näkökulmia, elämänhallinta nuorten näkökulmaa (mikrotaso), syrjäytyminen yhteiskunnan näkökulmaa (makrotaso) ja sosialisatio yhdistää nämä kaksi, koska sosialisatian avulla nuoret totutetaan tai (Bergerin ja Luckmannin sanoin) saadaan sisäistämään yhteiskunnan arvot ja normit. Tämä puolestaan vaikuttaa nuorten omaan elämänhallintaan.

Nuoret ja syrjäytyminen –aihepiiriin perehdyttyäni halusin tietää, mitkä asiat nuorten elämässä ovat johtaneet peruskoulun jälkeisen koulutusputken katkeamiseen. Miksi nuoret keskeyttävät toisen asteen koulutuksen ja toiset eivät hae lainkaan suoraan peruskoulusta toisen asteen koulutukseen? Miksi osa nuorista ei halua lainkaan koulutukseen? Haastatteluja tehtyäni aloin olettaa, että nuorille keskeyttäminen on elämänhallintaa: ei tehdä sitä, mikä ei vastaa omia toivomuksia, kun taas yhteiskunnalle se näyttäytyy elämänhallinnan puutteena: lopetetaan koulu, vaikka sen käymällä saisi ammatin ja työpaikan/työpaikkojen saaminen helpottuisi. Osalle nuorista takkuinen tie koulutusvaiheiden välissä voi olla tie syrjäytymiseen – potentiaalisia syrjäytyjiä löytyy tästä joukosta varmasti enemmän kuin ammatin hankkivien joukos-

ta. Haastatteluja tehdessäni näin nuorten tilanteen varsin mielenkiintoisena: nuorten on alettava koulutuksien välivaiheessa ottaa vastuuta itsestä, miettiä mistä on kiinnostunut - kaikki ovat kiinnostuneita jostain - miettiä mille alalle sopii ja mitkä olisivat realistisia vaihtoehtoja esimerkiksi peruskoulun päästötodistus huomioiden.

3.2. Haastattelut

Nuorten haastatteluja varten valitsin puolistrukturoidun haastattelun, jolla tarkoitetaan sitä, että kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei käytetä, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin. (Leskinen 1995, 65.) Puolistrukturoidun haastattelun näin hyväksi teemahaastatteluun verrattuna, koska teemahaastattelu olisi ollut rakenteeltaan liian avoin. Oletin, että saan nuorilta parempaa ja monipuolisempaa tietoa, kun on valmiit kysymykset esitettävänä. (Leskinen 1995, 67.) Haastattelujen kuluessa kävikin ilmi, että kaikki nuoret eivät itse osanneet eritellä selkeästi omaa tilannettaan, joten valmiit kysymykset olivat täysin paikallaan. Muutaman haastattelun tehtyäni muutin haastattelurunkoa jouhevampaan suuntaan mm. vaihtamalla kysymyksien paikkaa ja jättämällä mielestäni irrelevantteja kysymyksiä pois (ks. liite). Mielestäni tällä ei ollut olennaisesti negatiivista vaikutusta haastatteluvastauksien yhdenmukaisuuteen, mm. siitä syystä, että runko oli kaikkine kysymyksineen varsin laaja.

Haastattelupaikka oli tarkoituksella Aku-projektin tutut tilat, koska tuttu ympäristö luo turvallisuuden tunnetta. Ajattelin nuorten tulevan mieluiten tähän paikkaan puhumaan omasta elämästään ja vastailemaan varsin henkilökohtaisiin kysymyksiin. Yksi tärkeimmistä huomioon otettavista tekijöistä nuorten ihmisten haastatteluiden suhteen on se, että luodaan haastattelutilanteeseen luonnollinen konteksti (Eder ja Fingerson 2002, 183). Aku-projektin tilojen käyttö kertoi myös nuorille tutujen Akun toimihenkilöiden hyväksyneen haastattelemisen, joten haastatteluun osallistumiseen ei ollut tämänkään seikan puolesta mitään estettä. Aku-projektin tilat olivat viihtyisät ja kodikkaan tuntuiset. Projektin vetäjä Anne Kangasniemi esitteli tilat minulle ylpeydellä, kun ensimmäistä kertaa vierailin paikassa. Työntekijät olivat nähneet vaijaa luodakseen mukavan tunnelman tilaan, mikä on tärkeää ottaen huomioon nuorten epäselvä tilanne kahden eri koulutusasteen välivaiheessa. Anne Kangasniemi sanoi myös työntekijöiden haluavan korostaa nuorille, että Aku ei ole viranomaistaho, vaan paikka, jossa nuori otetaan huomioon kokonaisvaltaisesti omana itsenään. Tämä näkemys välittyi hyvin Aku-projektin fyysisistä tiloista.

Haastattelun alussa pyrin luomaan lämmintä tunnelmaa puhelemalla vähän niitä näitä nuorille tilanteen keventämiseksi. Esittelin nuorille itseni ja tutkimuksen ja mihin tarkoitukseen haastatteluilla saatuja tietoja käytetään. Haastattelun tiedoitan alun perin menivät Työterveyslaitoksen Kohti työelämää –ryhmämenetelmän rakentamisen avuksi, mutta sittemmin päätin tehdä haastatteluvastauksista myös pro gradun. Kerroin nuorille tästä Kohti työelämää –menetelmästä, joka tulee kaikille Suomen yhdeksäsluokkaisille uravalinnan tueksi kevään yhteishaun yhteyteen. Kerroin nuorille menetelmän sisällöstä ja sen rakentamisen syistä. Näin itse haastattelujen päämäärän tärkeänä ja siten saoin helposti vakuuttaa myös nuoret haastatteluun osallistumisen tärkeydestä. Sain näin nuoret osallistumaan ja toteuttamaan tätä tärkeää projektia korostamalla sitä, että haastatteluista ei ehkä olisi konkreettista hyötyä näille nuorille (heidän oman tilanteensa pohtimista lukuun ottamatta – tähän saattaa selkiyttää tilannetta lisää), mutta tuleville yhdeksäsluokkaisille kylläkin heidän tehdessään omia urasuunnitelmiaan. Eder ja Fingerson ovat sanoneet, että tutkijat voivat kohdella vastaajia siten, että he saavat jotain tutkimukseen osallistumisesta (2002, 185). Olipa se sitten valtaistumista taikka muuten elämän laajempaa ymmärrystä.

Kerroin nuorille vapaaehtoisesta vastaamisesta ja vastaamattomuuden tai keskeyttämisen mahdollisuudesta. Mainitsin vielä tarkkaan sen, että jos jotkut kysymykset tuntuvat ikäviltä, kuten esimerkiksi perheväkivaltateema, niin niihin ei ole pakko vastata ja kysymyksen voi ohittaa vaikka olankohautuksella taikka vastaamalla jotain ympäröivää. Nämä asiat sanoin siksi, että halusin antaa nuorille valtaa haastattelutilanteen määrittelyyn ja ehkäistä haastattelusta aiheutuvia negatiivisia tuntemuksia, kuten ahdistusta. Eräs Aku-projektin työntekijä varoitti minua erityisesti yhden vastaajan kohdalla siitä, että hän voisi haastattelun kuluessa ahdistua ja lähteä pois kesken kaiken. Hän ehdotti, että oven voisi jättää auki haastattelun ajaksi, jotta nuorella olisi helpompi olo. Tämän kyseisen henkilön kohdalla suljin myös normaaliin tapaan oven, mutta sanoin hänelle, että voidaan sitten vaikka avata ovi jossain vaiheessa haastattelua, jos huoneeseen tulee liian kuuma. Tällä annoin vastaajalle helpon syyn lieventää mahdollisia ahdistavia tuntemuksia. Yhden vastaajan kanssa puhuimme koirista, koska jostain tuli ilmi, että me molemmat omistimme koiria. Tällä pyrin avoimuuteen ja sen myötä luottamuksellisuuteen, koska luottamus on tutkimushaastattelun avainkysymys (Leskinen 1995, 71).

Toivoin nuorten vastaavan kaikkiin kysymyksiin, jotta saisin kattavaa tietoa. Lopputulos oli se, että nuoret vastasivat melkein poikkeuksetta kaikkiin kysymyksiin. Yksi vastaaja, joka

vielä suoritti peruskouluun loppuun (oli keskeyttänyt sen), ei kuitenkaan osannut vastata läheskään kaikkiin esittämiini kysymyksiin. Osasyys oli varmasti se, että hän ei yksinkertaisesti ollut miettinyt asioita niin tarkkaan. Tämä taas johtui siitä, että hän ei ollut valmistautunut ammatinvalintaan vielä lainkaan, koska se ei ollut ajankohtaista hänelle peruskoulun kesken jäämisen vuoksi. Sain nuorille, että haastattelun tiedot käsitellään luottamuksellisesti eivätkä muut ihmiset pystyisi yhdistämään kenenkään henkilöyttä haastateltuun henkilöön. Myöhemmin lähetin nuorille kirjeen (sain Akusta täydelliset nimi- ja osoitetiedot), jossa kerroin heille käyttäväni heidän luvallaan haastatteluja omien opintojeni lopputyön aineistoksi, mikä ei siis alun alkaen ollut suunnitelmassa (ks. kirje liitteenä). Pyysin nuoria ottamaan minuun yhteyttä puhelimitse, sähköpostitse tai postitse, mikäli he eivät olisi halunneet haastatteluvas-
tauksiaan käytettävän pro gradu -työssä. Vakuutin nuorille, että tietoja käsitellään edelleen luottamuksellisesti ja vaikka lopputyö julkaistaan aikanaan internetissä, ei sisällöstä kenenkään henkilöyttä pysty yhdistämään.

Haastattelu-aika oli noin kaksi tuntia kunkin henkilön kohdalla ja se oli aivan riittävä aika. Yhden henkilön kohdalla vastausaika piti puristaa tuntiin ja huomasin kyllä, että vastaukset jäivät siten aika pintapuolisiksi jossain kohdissa. Haastattelurunko oli varsin monipuolinen ja sillä sai siten kattavaa tietoa nuoren kokonaiselämäntilanteesta, mutta huomasin vastauksien jäävän jossain kohdin hieman ohuiksi, koska kysymyksiä oli paljon ja ei ollut aikaa paneutua kuhunkin kysymykseen hyvin tarkkaan. Hieman ongelmallisena näen jälkepäin sen, että en esittänyt täysin suoraan nuorille kysymystä, että miksi he ovat koulutuksen ulkopuolella. Toisaalta olen varma siitä, että osa nuorista ei olisi osannut vastata tähän mitään muuta kuin ”en osaa sanoa”, mutta tällä kysymyksellä olisin voinut verrata haastattelun perusteella luomaani kuvaa nuoren tilanteesta hänen omaan suoraan määrittelynsä tilanteestaan ja olisin siten saanut varmempaa tietoa. Joskin haastatteluista kävi kyllä ilmi se seikka, että tilanne oli kokonaisuudessaan nuorillekin varsin epäselvä – eiväthän he muuten olisivat asioineet Akussa. Kysyin nuorilta kuitenkin ihan suoraan sitä, että ”Miksi olet Akussa?” ja tähän ei välttämättä osattu vastata tarkkaan. Tämä kuvastaa nuoren tilanteen epäselvyyttä hänen omassa mielessään.

Haastattelut sujuivat mielestäni hyvin ottaen huomioon sen, että aiempia haastattelukokemuksia minulla ei juurikaan ollut. Pyrin luomaan haastatteluihin avoimen ja lämpimän tunnelman välitöntä vuorovaikutusta suosimalla, koska ajattelin saavani siten enemmän ja monipuolisempaa tietoa. Akun työntekijät olivat kyselleet haastattelutunnelmista jälkepäin nuorilta, jotka eivät olleet antaneet kokemuksesta huonoa palautetta. Tämän tiedon saatuaani pohdin

sitä, mikä merkitys minulla haastattelijana oli ollut kysymiini vastauksiin. Olinko kenties ollut liian myötäelävä tai kannustava, kun joidenkin vastausten kohdalla huomasin hieman tsemppaavani nuoria eteenpäin? Esimerkiksi yhden nuoren kertoessa haaveestaan päästä englanninkieliseen maahan vaihto-oppilaaksi, mutta todetessaan sen olevan mahdotonta, sanoin hänelle kannustavaan sävyyn, että "voithan mennä ulkomaille vaikka aikuisena töihin". Huomasin olevani empaattinen kuuntelija ja toisissa haastatteluissa se toimi paremmin ja toisissa vähän huonommin, mutta huomasin kuitenkin heti, että toiset nuoret olivat puheliaampia kuin toiset heidän omasta persoonallisuudestaan johtuen. Tulin siihen johtopäätökseen, että on parempi olla empaattinen haastattelija kuin esittää kysymykset "kylmästi" ilman mitään myötätunnon ilmausta. Myötätunnottomuus ei olisi mielestäni sopinut edes Akun tiloissa toimimiseen. Eder ja Fingerson ovat todenneet, että nuorten voi olla hyvin vaikea puhua tärkeistä ja henkilökohtaisista asioista omille vanhemmilleen. Tällöin aikuinen, joka osoittaa mielenkiintoa nuorta kohtaan, voi yllättyä siitä, kuinka mielellään nuori voi jakaa tunteensa ja kokemuksensa haastattelijan kanssa. On tärkeää tulla kuulluksi tuomitsemattomalla ja hyväksyvällä tavalla. (Eder ja Fingerson 2002, 186.) Osa haastatteluista tuottivatkin varsin hyvän kontaktin haastateltavan kanssa, tällöin sekä haastateltava että haastattelija lähtivät haastattelusta iloisina pois.

Esittämäni lisäkysymykset olivat välillä tarpeen, sillä kaikki nuoret eivät saattaneet ymmärtää kysymyksen tarkoitusta ilman lisäselvennystä. Näissä kohdissa pyrin aina esittämään lisäkysymykset haastattelurungon punaisen langan mukaisesti, eli yrittämällä tuoda asiat esiin kaikille nuorille samalla tavalla - siten kuin olin kysymyksen itse ajatellut sitä muodostaessani. Joka tapauksessa tässä oli vaara johdatella haastateltavat vastaamaan oman ajattelutapani mukaisesti. Huomasin, että esimerkiksi vapaa-ajan harrastuksista kysyttäessä kaikki nuoret eivät itse osanneet sanoa harrastavansa jotain, joten minun piti ehdottaa valmiiksi esimerkiksi liikuntaa ja lukemista, jos mitään harrastuksia ei muutoin löytynyt. Yritin tarkkailla haastateltavien toiminnan ohella koko ajan itseäni, jotta olisin saanut mahdollisimman objektiivista tietoa, vaikkakin kvalitatiivinen tutkimusote tuottaa aina enemmän tai vähemmän subjektiivista tietoa. Haastatteluja ei nauhoitettu, vaan kirjasin nuorten vastaukset valmiiseen haastattelu-kaavakkeeseen, mihin oli jätetty kunkin kysymyksen jälkeen tilaa vastauksille. Haastatteluissa pyrin huomioimaan myös omaa kielenkäyttöäni, etten olisi puhunut asioista liian vaikeilla (ammatti)termeillä ja siten vaikeuttanut tiedon saamista nuorilta.

3.3. Aineiston analysointi

Aineiston analysoinnin aloitin tutustumalla haastatteluvastauksiin ja kirjoittamalla kunkin kysymyskohdan vastaukset peräkkäin, jotta pystyin vertailemaan niitä. Tein myös nopean yhteenvedon haastatteluista tilastolliseen tyyliin (”näin ja näin monet vastaajat olivat sitä ja sitä mieltä”), jotta sain aineiston paremmin haltuun. Aineiston analysointi jatkui perehtymällä haastattelurungon teemoihin. Lopulta päädyin esittämään nuorten tilanteen eri koulutusasteiden välissä kahtena tyyppitapauksena: 1) kun asiat sujuvat koulun keskeyttämisestä huolimatta ja 2) mitkä asiat estävät nuoren tilannetta selkiintymästä koulutusvaiheiden välissä ollessa. Tyypittelyssä on kysymys aineiston ryhmittelystä tyypeiksi, selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. Tyypit tiivistävät ja tyypillistävät, niihin laitetaan kaikkea sellaista, jota yksittäisessä vastauksessa ei välttämättä ole. (Eskola ja Suoranta 2003, 181.) Tässä tutkielmassa käytetään mahdollisimman laajaa tyyppiä, missä jotkut tyyppiin mukaan otettavat asiat ovat esiintyneet mahdollisesti vain yhdessä haastatteluvastauksessa. Olennaisinta tällaisessa tyypissä on sen sisäinen loogisuus; tyyppi on mahdollinen, vaikkakaan ei sellaisenaan todennäköinen. (Eskola ja Suoranta 2003, 182.)

4. Mitä haastattelut kertoivat?

Ensimmäisessä tulostyypissä kerrotaan, miten heikosti nuorella voi kahden koulutusasteen välitilanteessa mennä – mikä jumittaa nuoren elämää paikallaan ja toisessa tyypissä se, millä keinoilla nuori pärjää ja kulkee eteenpäin. Heikosti pärjäävää kutsun näköalattomaksi ja selviytyjää näköalalliseksi. Kumpaankin tyyppiin on otettu kaikkien haastateltavien esittämiä asioita ja kenelläkään haastatellulla ei ole aivan kaikkia toisen tyypin piirteitä. Kuitenkin joukossa oli henkilöitä, jotka voidaan laittaa selvästi jompaan kumpaan kategoriaan. Tällaiseen tuloksien esittämistapaan päädyin, koska mielestäni näin pystyn parhaiten kuvaamaan kaikkia niitä haastattelussa esiin tulleita seikkoja, jotka heikentävät tai parantavat nuorten tilannetta perusasteen ja toisen asteen koulutuksen välimaastossa. Näin tulokset ovat helposti luettavissa ja tuovat valaistusta aihepiiriin nuorten parissa työskenteleville.

4.1. Näköalaton nuori

Haastatelluilla nuorilla oli koko joukko ongelmia, jotka verottivat elämän mielekkyyttä. Suurimmaksi ongelmaksi nostaisin sosiaalisen tuen puutteen, koska silloin puuttuu myös lääkettä muiden ongelmien kohtaamiseen. Onneksi nuoret olivat kuitenkin tavalla tai toisella löytäneet tiensä Aku-projektin pariin, missä ihminen kohdataan omana kokonaisuutena itsenä, eikä pelkää jonnekun ihmiselämän osaongelman edustajana, kuten työtä vaille jääneenä.

4.1.1. ”Senkun muutat kotoa pois” - Kotiin ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät asiat

4.1.1.1. Vanhempien vähäinen tuki

”Tavallisesti erhehtymisenä on, että valitaan joku ammatti senvuoksi että joku sukulainen on siinä tapauksessa luvannut auttaa kasvatuksessa.” (Paras kaikista 1889, 282.)

Kaikista suurimman vaikutuksen nuoren koulutusvalintoihin ja uraan kokonaisuudessaan luovat lapsuudenperheen arvot ja kulttuuri eli sosiaalistuminen vanhempien lapselleen esittämään ”normaaliin” maailmaan. Kaikki muut maailmankuvat ovat toissijaisia vanhempien esittämään maailmankuvaan nähden, vaikkakin koulu tuo jatkuvasti nuorelle uusia vaihtoehtoisia näkökulmia elämään. Esimerkiksi jos koulutusta ei arvosteta kotona, ei välttämättä ole kovin helppoa irrottautua vanhempien näkökulmasta ja lähteä pitkään koulutukseen. Vielä vaikeampaa tosin on jättää kouluttautumatta, mikäli vanhemmilla on pitkä koulutus takanaan, koska tällöin vanhemmat arvostavat erityisen paljon kouluttautumista. Tämä näkyi esimerkiksi erään vastaajan kohdalla painostuksena lukioon menon suhteen. Hänen läheiset ihmisensä olivat melko pitkälle kouluttautuneita ja he toivoivat vastaajasta tulkkia Euroopan Unioniin. Painostus, kuten myös kannustus, vaikuttavat nuoreen voimakkaasti, koska vielä ei olla aikuisuuden edellyttämällä tavalla riippumattomia omien vanhempien mielipiteistä. Vastaaja, joka kokeili lukioon menoa kahteen otteeseen, sanoi pyrkineensä lukioon menemisellä miellyttämään isovanhempiaan, mutta haastattelusta päätellen olisi toki itsekin halunnut kyetä siellä opiskelemaan – eli oli omaksunut itsekin isovanhempiensa arvostukset.

Tarkkailuluokkaa käyneen vastaajan perheessä kukaan ei ollut hankkinut perusasteen jälkeistä koulutusta ja sisar oli jättänyt peruskoulun kesken. Melkein kaikilla tämän perheen jäsenillä oli kuitenkin työtä ja vanhemmilla vakituiset työpaikat. Sisarusten kouluttamattomuus vaikuttaa paljon: mikäli he pärjäävät elämässä ilman koulutusta, ei kouluttautumiselle oikein nähdä

suurta merkitystä varsinkaan, mikäli koulunpenkillä istuminen ei muutenkaan oikein huvita. Vanhempien kannustus on nuorelle ihmiselle tärkeää ja sen puute vaikuttaa radikaalisti. Kodin tuki itsetunnon osatekijänä oli etenkin pojilla voimakkaasti yhteydessä koulumenestykseen peruskoulussa (Keltikangas-Järvinen 2003, 42). Erään haastatellun nuoren kohdalla oli huomattavissa vanhempien näkemys koulusta pelkkänä säilytyspaikkana lapsuus- ja nuoruusvuosien ajalle. Vanhemmilla vaikutti olevan varsin välinpitämätön asenne lapsensa vapaa-ajan menemisiin ja hänen koulunkäyntiinsä. Pirttiniemen tutkimuksesta käy ilmi, että on olemassa perheitä, joissa ei olla lainkaan kiinnostuneita nuorten koulun käynnistä. Tällaisia perheitä tutkimuksessa ilmeni olevan noin neljä prosenttia. Tutkimuksessa huomattiin myös, että noin 15 prosenttia oppilaista piti vanhempien kiinnostusta heidän koulunkäyntiinsä vähäisenä. (1996, 70.) ”Deprivoiva” kotiympäristö ei näe koulutuksen arvoa eikä ennen kaikkea kykene tukemaan lapsia opintialalla taloudellisesti, sosiaalisesti eikä kulttuurisesti (Antikainen ym. 2000, 125). Vanhemmat todennäköisimmin hyväksyvät parhaiten sen tasoisen koulutuksen, mikä heillä itselläänkin on. Suomessa tosin koulutuksessa oleminen on ylipäänsä varsin arvostettua puuhaa, joten myös vähän kouluttautuneet vanhemmat voivat arvostaa sitä, että heidän lapsensa opiskelee ammattiin tai menee korkeakouluun. (Esim. Antikainen ym. 2000, 88.)

4.1.1.2. Perhetilanteen vaikutus

Perhetilanne vaikuttaa olennaisesti nuoren elämänhallinnan kykyihin ja tästä parhaimman esimerkin antaa peruskoulun kesken jättänyt poika, joka vetäytyi kotiin oleilemaan koulun loppuun suorittamisen ja ammatilliseen koulutukseen hakeutumisen sijasta. Hänen vanhempansa erosivat siihen samaan aikaan, kun vastaaja jätti koulunsa. Hän itse ei osannut nimetä vanhempiensa eroa koulun lopettamisen syyksi, mutta mitä todennäköisimmin sillä on ollut valtava stressivaikutus. Kaarina Määttä on analysoinut lapsien tilannetta avioeron yhteydessä siten, että avioeron sattuessa lapselle aiheutuu stressiä, koska päivittäiset rutiinit muuttuvat, kontaktit toiseen vanhemmista vähenevät, lasten tapaamisjärjestelyt menevät uusiksi ja taloudellinen tilanne heikkenee. Kaikki tämä aiheuttaa lapsessa ahdistusta, yksinäisyyttä ja turvattomuutta. Lapsi saattaa yrittää olla lojaali molemmille vanhemmille. Tällaiset ongelmat näkyvät heikkona suoritustasona koulussa ja alhaisena ammatillisena koulutuksena. Monien koulunkäyntiä leimaa alisuoriutuminen: tavoitteita ei aseteta korkealle eikä kyetä pitkäjänteiseen suunnitteluun. (2002, 57-58.) Lapsen alhainen itsetunto näkyy elämänhallinnan puutteena; toimintaa lamauttaa käsitys ettei lentäminen onnistu leikatuin siivin (emt. 58). Mikäli lapselta tuhlautuu runsaasti henkistä energiaa ikävien avioeromuistojen kurissa pitämiseen ja jos hän käyttää paljon tarmoa suojellakseen itseään menneisyydeltä, hänellä ei kenties ole riittävästi energiaa nykyhetken tarpeisiin (emt. 58-59). Rönkön mukaan avioeron jälkeisillä stressiteki-

jöillä saattaa olla huomattavasti suurempi vaikutus lapsen mielenterveyteen kuin sinänsä itse avioerolla (1999, 21). Akun nuorissa on yksinhuoltajaperheistä tulevia normaalia enemmän. Kun koko väestöstä yksinhuoltajaperheitä on viidesosa, yhdeksäsluokkalaisten keskuudessa 21 prosenttia, niin Akun nuorten keskuudessa määrä kohoaa jopa 52 prosenttiin. (Päivänsalo 2003, 24.)

Pirttiniemen tutkimuksen mukaan perhesuhteisiin liittyvät ongelmat olivat yhteydessä yhteis-
haussa epäonnistumiseen (2000). Kaksi haastatelluista nuorista ei enää asunut lapsuuskodis-
saan. Toinen asui yksin ja toinen enimmäkseen sairaalassa olleen isovanhempansa luona. Ti-
lanne vanhempien kanssa selvästi heikensi nuorten mielialaa – näin nuorena täytyy alkaa yk-
sin pärjäämään, vaikka vielä kaipaisi vanhempien luomaa välittämisen ja läheisyyden turvaa.
Toisen vastaajan vanhempi ei ollut aiemminkaan täysin kyennyt lapsestaan huolehtimaan al-
koholisminsa vuoksi – vastaaja sanoi itsekin, että hänen täytyi toimia itse vanhempana van-
hemmalleen. Hänen toista vanhempaansa ei kuvioissa näkynyt – hänelläkin oli alkoholion-
gelma. Eli tämän nuoren täytyi jo varsin varhain alkaa ottamaan vastuuta itsestään, mikä si-
nänsä veikin hänen elämäänsä eteenpäin, mutta heikko sosiaalinen tuki vanhemman kyvyttö-
myydestä johtuen heikensi nuoren kokonaiselämäntilannetta.

Toisen haastatellun tilanne vanhempiensa kanssa puolestaan kilpistyi heikkoihin ongelman-
ratkaisutaitoihin. Nuoren alkaessa kapinoida vallitsevaa yhteiskuntajärjestystä vastaan, kuten
pikkurikoksia kaveriporukassa tehdessään, ottivat vanhemmat nuoren toimet liiaksi itseensä ja
yrittivät vihansa suoraan ilmaisemalla saada nuorta ruotuun. He unohtivat tosin huomioida
rangaistuksia jakaessaan, että heidän olisi pitänyt ilmaista myös välittävänsä nuoresta anta-
mistaan rangaistuksista huolimatta (ks. esim. Keltikangas-Järvinen 2003, 150). Näin ollen
nuori pakeni isovanhempansa luokse asumaan – eivätkä vanhemmat estäneet, koska selvästi
kokivat nuoren rasitetekijäksi. Vastaaja sanoi, että kerran vanhemmiltaan rahaa varastaessaan
isä kimmastui ja löi häntä. Isän itsekontrollin menetys kertoo rakentavien ongelmanratkaisu-
keinojen omaksumattomuudesta. Vanhemmat usein välittävät toimintatapansa myös lapsilleen
ja näin ollen heikot ongelmanratkaisukeinotkin valitettavasti voivat olla periytyviä – ellei jäl-
keläisellä ole hyvää itsereflektiokykyä analysoida omaa toimintaansa, mikä muuttaa tilanteen.
Sosiaalisen kanssakäymisen osaamattomuus vaikuttaa itsetuntoon ja sitä kautta elämänhallin-
taan, joten kyse ei ole aivan pienestä seikasta. Oravanpyörän asiasta tekee se, että heikko itse-
tunto johtaa helposti sosiaalisen kanssakäymisen ongelmiin ja ratkaisemattomat ongelmat taas
ylläpitävät heikkoa itsetuntoa (Keltikangas-Järvinen 2003, 37).

4.1.1.3. Sosiaalinen kanssakäyminen

Pari haastateltua pelkäsi jollain tasolla kanssakäymistä muiden ihmisten kanssa. Toisella kyse oli enemmänkin jännittämisestä, mutta toisella taas oli jopa pelkoja siitä, että sanoisi jotain tyhmää. Hänen mielestään vieraiden ihmisten kanssa oli hankala olla. Häntä hirvitti soittaa esimerkiksi työnantajille työharjoittelupaikkaa hakiessaan, koska pelkäsi tekevänsä itsensä naurunalaiseksi. Kuitenkin hän vastasi varsin avoimesti haastattelukysymyksiin. Hän kertoi vielä enemmän, kuin mitä kysymykset kattoivat. Tämä johtunee siitä, että kerrankin joku oli kiinnostunut juuri hänestä ja hänen ikävistä elämäkokemuksistaan, eikä osoittanut tuomitsemista. Kyseisen vastaajan kokemukset peruskoulusta olivat sitä, että ”*aina valitettiin kaikesta*”. Keltikangas-Järvisen mukaan huonoimmassa asemassa on sellainen itsetunto-ongelmainen oppilas, joka on arka ja hiljainen sopeutuja. Hän jää todennäköisesti vaille kaikkea huomiota. Enemmän huomiota saa tällainen oppilas, jolla heikon itsetunnon lisäksi on käyttäytymishäiriöitä. Tämä johtaa usein toimenpiteisiin, jotka ovat myös lapsen hyödyksi. (Keltikangas-Järvinen 2003, 181.) Ihmisten kanssa kanssakäymistä jännittäneistä toinen oli tätä em. vetäytyvää tyyppiä (jätti peruskoulun kesken ja jäi kotiin aikaa viettämään) ja toisella henkilöllä oli käyttäytymisen suhteen parantamisen varaa. Jälkimmäinen pääsikin peruskoulun loppuajaksi tarkkailuluokalle, missä viihtyi huomattavasti paremmin kuin tavallisella luokalla ja sai peruskoulun päästötodistuksen varsin kohtalaisella keskiarvolla. Tiedot ja taidot olivat kuitenkin heikommat tarkkailuluokalta saadun opetuksen perusteella, minkä hän oli jo itsekin huomannut rajoittavan jatkokoulutuksessa pärjäämistä.

Murrosikäiseltä pojalta vaatii erityistä taitoa menestyä koulussa hyvin ja olla samalla sosiaalisesti suosittu, koska hyvä koulumenestys ei ole sosiaalista suosiota lisäävä seikka tämänikäisten poikien keskuudessa. Toveripiirissä hyväksytyksi tuleminen on hyvin tärkeä seikka nuoren kehitykselle. Myöhemmässä iässä sosiaaliset taidot ovat koulumenestystä tärkeämpiä. (Keltikangas-Järvinen 2003, 43.) Ongelmakäyttäytymisen on havaittu olevan poikien ja miesten keskuudessa hyväksytyä, jopa suosiota lisäävää (Rönkä 1999, 5). Haastattelussa ei erityisesti korostunut ystäväpiirin voimakas positiivinen merkitys muutoin kuin siten, että kaikki nuoret pitivät ystäviä tärkeinä. Ystävät ovat niin luonnollinen seikka, että asian todellinen merkitys huomataan, mikäli ystäviä ei olekaan. Pirttiniemen tutkimuksessa vastanneista nuorista neljä prosenttia sanoi, ettei heillä ole koulussa hyviä kavereita. Tämä on harmillista, koska oppilaiden mukaan yläasteiden paras asia on hyvät kaverit. (1996, 67.) Yksi haastateltu nuori jättikin kymppiluokan kesken ainakin osittain sen vuoksi, ettei siellä ollut kavereita, vaan ”*tympeitä ihmisiä*”.

4.1.1.4. Arkipäivän taidot

Jotkut vanhemmat eivät osaa opettaa lapsiaan esimerkiksi laittamaan ruokaa, pesemään pyykkiä, huoltamaan kulkuvälineitä, saamaan rahat riittämään, kohtelemaan kunnioittavasti kanssaihmiä eli opettamaan kaikenlaisia perusvalmiuksia, mitä elämässä tarvitaan. He saattavat odottaa peruskoululta valmista tai ajattelevat kenties lapsen oppivan siinä sivussa sen enempiä kiinnittämättä hänen kehitykseensä huomiota. Tai sitten edelleenkin opetetaan tytöille lähinnä naisten hommia (mm. Tuohinen ja Vuorinen 1987, 157), kuten kodinhoitoa ja sosiaalisten suhteiden vaalimista ja pojille puolestaan perinteisiä miesten juttuja, kuten kodin kunnostusta ja auton huoltoa. Nämä sukupuolittuneesti opitut taidot eivät nykypäivänä enää riitä, kaikkien pitäisi oman itsenäisen elämänsä hallinnan vuoksi osata edes perusteet elämän eri osa-alueista. Kotona voimakas omaan sukupuoleen sosiaalistaminen saa aikaan sitä, että myös koulutus- ja ammattivalinnat ohjautuvat sukupuolen näkökulmasta (mm. Tuohinen ja Vuorinen 1987, 153) ja eivät näin ollen ole vapaita ja reflektoiden tehtyjä valintoja. Tässä peruskoululla on hyvä mahdollisuus yrittää muuttaa suuntaa, koska opetuksella voidaan vapauttaa nuoria kotien vaikutuspiiristä ja saada kohtaamaan omat urasuunnitelmansa useammat valinnanmahdollisuudet huomioiden.

4.1.2. ”Jäin peruskoulussa luokalle kolme kertaa” - Kouluun liittyvät asiat

4.1.2.1. Koulun merkitys

Kukaan vastaajista ei nähnyt itseisarvollista merkitystä koulun käymisellä. Sen merkitys nähtiin ainoastaan tulevaisuuden ammatin kannalta. Erikoista on, että moni vastaaja sanoi haastattelussa, ettei oikein tiedä mitä peruskoulussa on oppinut tulevaa työuraa ajatellen. Vain pari mainitsi, että siellä on oppinut lukemaan ja laskemaan. Mainittiin myös tietokoneen käyttötaito, kurinalaisuus ja pari vastaajaa oli huomannut oppineensa sosiaalisia taitoja. Peruskoulun merkitys nähtiin siis jokseenkin hämäränä, nuoret eivät tienneet, että siellä oppii tietoja ja taitoja sekä elämää että jatkokoulutusta ja työtä varten. Yksi vastaaja sanoi, että sieltä on oppinut perusteet jatkokouluun, mutta hän olikin haastatteluhetkellä jo toisen asteen koulutuksessa, mikä on tuonut hänelle uutta näkökulmaa peruskoulun merkitykseen.

Suomalainen lapsi tuntee itsensä hyväksi ja onnistuneeksi, jos on koulussa hyvä ja huonoksi, jos koulu ei suju hyvin, koska koulutuksen arvostus on niin suurta. (Keltikangas-Järvinen 2003, 41.) Itsetunto on koulumenestyksen tärkeimpiä selittäjiä ja sen merkitys kasvaa, mitä ylemmille luokka-asteille tullaan. Itsetunto vaikuttaa siihenkin, kuinka paljon ja vaikeita kouluaineita oppilas valitsee. (Keltikangas-Järvinen 2003, 40-41.) Kulttuuriteoreettisesta näkö-

kulmasta koulussa menestymistä voidaan selittää vaikkapa luokkakulttuuriin sosiaalistumisella: keskiluokkaisista kodeista tulevien nuorten on paljon helpompi sisäistää peruskoulun idea ja osata toimia siellä sääntöjen mukaan verrattuna työväenluokkaihin nuoriin, joille peruskoulun teoreettisuus edustaa uutta ja vierasta maailmaa, johon pitäisi sopeutua (vrt. Willis 1984). Koulussa koetut pettymykset ovat sitä suurempia, mitä enemmän koulutusta arvostetaan. Tämä saattaa johtaa siihen, että työelämään siirtyminen ja työelämän kautta eteenpäin yrittäminen houkuttavat yhä enemmän. (Aho ja Vehviläinen 1997, 234.) Työväenluokkaisessa kulttuurissa koulutusta ei arvosteta lainkaan niin paljon kuin keskiluokkaisessa kulttuurissa.

4.1.2.2. Koulukiusaaminen

Vakavin vaara, mikä voi oppilaan itsetuntoa koulussa kohdata on kiusaamisen uhriksi joutuminen. Kiusaamisen tuhoisaa vaikutusta oppilaan mielenterveyteen eivät aikuiset välttämättä vielääkään ymmärrä. Kiusaamisen seurauksena lapsi menettää päivittäisen mielenrauhan ja elämänhalun. (Keltikangas-Järvinen 2003, 209.) Jatkuvan kiusaamisen kohteena oleminen on yksittäiselle oppilaalle usein hyvin vakavaa ja tuo koko elämänsäkuuluun vaikuttavia kielteisiä seuraamuksia (Peltonen 1996, 103). Kiusaamisen uhriksi voi joutua koulussa kuka tahansa, mutta yksi olennainen yhtäläisyys uhreilla on - he eivät kykene pitämään puoliaan. Tätä piirrettä voi kutsua yhtä lailla herkkyydeksi, empatiaksi tai huomattavaksi toisen lapsen huomiointamiseksi. Uhattuinaakaan he eivät käy toisen lapsen kimppuun. (Keltikangas-Järvinen 2003, 210-211.)

Kiusaamiseen selvän ja voimakkaan tuomitsevasti suhtautuvissa kouluissa nousee kaikkien lasten itsetunto (Keltikangas-Järvinen 2003, 212-213). Koulukiusaamista ja syrjintää tapahtuu eniten sellaisissa yhteisöissä, joissa ei ole selkeitä yhdessäolon pelisääntöjä. Selkeät rajat ja tiukka valvonta eivät luo kielteistä ilmapiiriä, jos säännöt ovat perusteltuja. Terveen itsetunnon omaavan oppilaan ei tarvitse turvautua väkivaltaiseen pätemiseen (henkinen tai fyysinen väkivalta) tai huomion herättämiseen. Järjestäytyneessä luokkatyöskentelyssä asetetaan sosiaaliset taidot koetukselle ja sitä eivät heikolla itsetunnolla tai puutteellisilla sosiaalisilla taidoilla varustetut oppilaat kestä. (Peltonen 1996, 104.)

Puolta haastatelluista oli kiusattu koulussa jollain lailla ja osa oli myös itse kiusannut muita. Joillakin kiusaamisen kohteeksi joutuminen oli vakavaa ja vaikutti koulun käyntiin: se aiheutti esimerkiksi koulun käynnin haluttomuutta ja pinnausta. Poikien kohdalla oli kyse enemmän fyysisestä väkivallasta tai sen uhasta, kuten *uhkailua hakkaamisesta, pään hakkaamista aution, puukolla uhkailua, mopotusta ja suun soittoa*. Tyttöjen kohdalla taas kiusaaminen oli

henkistä, kuten *joukosta poissulkemista, pettämistä, ilkeilyä, mustamaalaamista, selän takana puhumista ja juorujen levittelyä, haukkumista ja silmätikkuna pitämistä*. Erään vastaajan kohdalla oli kyse tosiaankin vakavasta kiusaamisesta, mutta hän oli tottunut karskimpaan kulttuuriin, kuten väkivallalla uhkailuihin, joten hän ei itse pitänyt sitä niin vakavana. Hän sanoi olleensa kahdella eri yläasteella ja toisella ollessaan kaverit olivat häntä puolustamassa, joten kiusaaminen ei päässyt äitymään kovin pahaksi. Kun kysyin, kerroitko kiusaamisesta opettajille, niin sain vastaukseksi: *”Ei mitään kerrottu, ei ois auttanut. Huumeita liikkui koulussa ja teräaseista tuli seuraamuksia. Toisella yläasteella (nimi poistettu) oli vapaa tupakanpoltto ja siellä ei pystytty pitämään kuria. Toisella (nimi poistettu) olevilla oli rikoksia takana myös.”*

Nuoret eivät pysty yksin ratkaisemaan näitä vakavia kiusaamistapauksia, vaan siihen vaaditaan opettajien väliintuloa. Kiusaaminen voi johtaa koulutuksesta syrjäytymiseen, mikä johtuu koulupelon kehittymisestä, estyneisyydestä, omaan hiljaiseen maailmaan siirtymisestä, masentuneisuudesta tai muusta psyykkisestä reagoinnista ja näiden myötä oppimismahdollisuuksien kaventumisesta. (Peltonen 1996, 102.) Eräs vastaaja koki kiusaamista yläasteella ollessaan, mutta sen seurauksena pääsi vaihtamaan toiseen kouluun, missä myös arvosanat paraniivat. Hän sanoi: *”Yläasteella kiusaaminen oli vakavaa. Olis erilaiset numerot kuin nyt, jos olis jäänyt siihen kouluun.”* Hänen mielestään uudessa koulussa oli parempi ilmapiiri, se oli *”vaativampi, reilumpi koulu”*.

Peruskoulun kesken jättänyt vastaaja koki kiusaamista yläasteella ollessaan, mutta ei kuitenkaan ollut kyseisen kiusaajan ainoa uhri. Hän sanoi, että kiusaamisella on voinut olla vaikutusta koulun keskeyttämiseen. Tämän vastaajan selviytymiskeino oli vetäytyminen, mikä vaikutti olennaisella tavalla hänen koulunkäyntiinsä. Kiusaamisella voi olla siis radikaalit seuraukset opintomenestykselle ja sitä kautta jatkokoulutukseen pääsemiselle tai jopa syrjäytymiskehityksen alkamiselle. Elämänhallintaan se vaikuttaa hyvin heikentävästi, koska nuori kokee henkilöönsä kohdistuvaa uhkaa ulkoapäin ja tarpeeksi voimallisena ja pitkäkestoisena kiusaaminen alentaa itsetuntoa, millä puolestaan on vaikutusta opinnoissa ja sosiaalisessa elämässä suoriutumiseen.

Erään vastaajan pinna kiristyi niin paljon koulukiusaamisen vuoksi, että se vaikutti negatiivisesti myös suhteisiin opettajien kanssa. Tästä esimerkistä nähdään, kuinka olosuhteet vaikuttavat sosiaaliseen kanssakäymiseen ja toisinpäin – syntyy negatiivinen kehä, josta ulospääsemiseksi tämä vastaaja kaikeksi onnekseen pääsi vaihtamaan koulua. Opettajien pitäisi huomata, että nuori saattaa käyttäytyä tahtomattaan huonosti koulussa sen sijaan, että heti pistetään

huono käyttäytyminen nuoren oman persoonan piikkiin. Käyttäytyminen voi olla tilansidonnaista toimintaa ja toisenlaisissa – positiivisemmissa ja kannustavammissa - olosuhteissa nuori saattaisi toimia aivan toisin ja pystyisi ottamaan enemmän kanssaihmiään huomioon. Tämä em. koulukiusattu nuori oli vaarassa entisessä koulussa tulla leimatuksi ”hankalaksi ihmiseksi” vain sen vuoksi, että hänen tilanteensa oli kestävätkin. Uusissa ympyröissä mitään ongelmaa koulukavereiden kanssa ei ollut ja hänestä tuli enemmänkin ns. lempilapsi myös opettajille. Koulukulttuurit näyttävät myös vaihtelevan paljon suvaitsevaisuuden asteeltaan. Mielipiteitään aktiivisesti esiin tuovat tai erilaisesti pukeutuvat voivat olla yhteisön mielestä liian poikkeavia. Kysymykseeni ”Millainen olisi toiveidesi mukainen koulu?” tämä nuori vastasi: *”Antais kaikkien olla oma ittensä, myös opettajat.”*, mikä kuvaa tavanomaisista normeista poikkeamisen sietämättömyyttä ja tällaisen ilmapiirin omaava koulu tuskin kasvat-
taa nuoria vahvaan itsenäiseen elämänhallintaan, vaan vaatii tasapäisenä kulkemista ja yrittää palauttaa rikkureita kaavaansa.

4.1.2.3. Tavoitteettomuus

”On tyhmää mennä uudestaan peruskouluun – mutta itseään saa syyttää.” - sanoi peruskoulun kesken jättänyt vastaaja, joka pyrki palaamaan Akun kannustamana pitkän poissaolon jälkeen suorittamaan koulua loppuun iltaopintoina. Hän oli jättänyt koulun kesken kahdeksannelta luokalta. Elämä vaikutti olleen kovasti umpikujassa, koska ainoaksi vaihtoehdoksi hänelle oli näyttänyt jääneen koulusta vetäytyminen. Nuorten tavoitteettomuutta kuvaa parhaiten erään haastatellun vastaus: *”Sitä vaan eletään ja kattoo mitä tulee vastaan.”* Koulussa syrjäytymisprosessi voi kehittyä vähitellen siten, että opettaja ei huomaa oppilaan osallistumattomuutta työskentelyyn. Tukiopetuksen tarve ei tule esille ja oppilas mukautuu siihen, ettei menesty ja alkaa ilmentää voimakasta koulukielteisyyttä. (Meriläinen 1996, 107.)

Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastatellut pinnasivat koulusta ja tytöt erityisesti yhdeksännellä luokalla, mikä on erikoista ajankohta huomioiden. Yhdeksäs luokka on kaikista olennaisin päästötodistuksen arvosanojen kannalta, mutta silti nuoret lintsasivat. Tällä on vakavat seuraukset jatkokoulutukseen pääsemisen kannalta, koska arvosanat väistämättä heikkenevät pinnaamisen seurauksena. Pinnaaminen oli vielä varsin pitkäkestoista. Nuorilla näytti olevan puutetta pitkäjänteisyydestä, eivätkä he ymmärtäneet miksi peruskoulua käydään - eivät siis nähneet metsää puilta. Nuoret tuntuivat ottavan koulunkäynnin aivan liian kevyesti, eivätkä ymmärtäneet, että se on nuoren työtä. Työntekoasenne nähtiin lähinnä vain suoraan työhön liitettynä, ei oppimiseen ja opiskeluun, joskin yhden vastaajan äiti oli yrittänyt saada nuorta

lopettamaan pinnaamisen vetoamalla juuri tähän asenteeseen – ettei töistäkään jatkossa voi olla tällä tavalla pois.

Nuoret elivät päivä kerrallaan (vrt. Jokinen 2002, 182), eivätkä tähänneet tulevaan, minkä pitäisi olla yhdeksännellä luokalla olennaista. Myös Akun työntekijät sanoivat, että Akuun tulevilta nuorilla hyvin monesti puuttuu tavoitteita ja haaveita tulevasta. Päivä kerrallaan eläminen kertoo mielestäni enemmän ongelmista koulun ulkopuolisilla elämänalueilla, kuten sairastumisesta. Moni pinnasi väsymyksen vuoksi ja joku sanoi jopa käyttäneensä aikansa nukkumiseen pinnaamisen aikana. Jos on tällaisia ongelmia, jotka liittyvät olennaisesti päivittäiseen elämän sujumiseen, tuntuu ehkä kovin toissijaiselta luoda itselleen tulevaisuuden suunnitelmia, koska ihmisen täytyy huolehtia ensisijassa päivittäisestä hyvinvoinnistaan. Kulttuurisesta näkökulmasta puolestaan työväenluokkaisille nuorille on järkevämpää suuntautua arkipäivän konkretiaan kuin haikailla tulevaisuuden perään. Heidän ei tarvitse saavuttaa hyviä numeroita ja tutkintotodistuksia, koska he eivät muutenkaan välitä pyrkiä eteenpäin keskiluokan luomaa elämäntapaa noudattaen, eli koulutuksen kautta teoreettiseen työhön pyrkien. (vrt. Willis 1984, mm. 116-117, 158, 172.)

Melkein kaikki haastatellut sanoivat kavereiden edistäneen koulussa viihtymistä. Liimatainen-Lamberg on huomannut, että koulussa viihtymättömyys on johtunut mm. siitä, ettei ole ollut oikein hyvää kaveria omalla luokalla (1999, 56; Pirttiniemi 1996, 67). Yksi vastaaja jättikin kymppiluokan kesken ainakin osaksi siitä syystä, että hän ei mieltynyt siellä oleviin muihin oppilaisiin ja hänellä ei ollut koulussa kavereita. Todistuksen numeroiden korotus ei ollut riittävä syy jäädä kymppiluokalle, koska hän arvosti selvästi enemmän sosiaalisia suhteita ja perhe-elämää kuin koulu- ja työmenestystä. Hän jäikin kotiin pitämään välivuotta äitinsä luvalla. Urasuunnitelmien kannalta tämä oli toki hetkellisesti varsin huono päätös, mutta välivuoden aikana vastaajan suunnitelmat selkiytyvät ja vahvistuvat, joten tuleva uravalinta todennäköisesti osuu enemmän oikeaan ja opiskelumotivaatio kasvaa.

4.1.2.4. Epäonnistumisen kokemukset

Toistuvasti todetaan suomalaisen peruskoulun olevan toisille opiskelijoille eräänlainen terveen itsetunnon ja tulevaisuususkon hautausmaa (Paju ja Vehviläinen 2001, 64). Koulussa osa nuorista kohtaa jatkuvia epäonnistumisia, jotka vievät uskoa tulevaisuuden menestymisestä. Pahimmillaan ihminen ei enää usko mahdollisuuksiinsa ja ei edes etsi itselleen sopivaa väylää pärjätä yhteiskunnassa. Paul Willisin tutkimuksen mukaan kaikki nuoret ovat samanlaisia innokkaita oppijoita (tutkimushenkilöiden mukaan ”niuhoja”) pari ensimmäistä kouluvuotta,

mutta sen jälkeen erot alkavat ilmentyä, mikä johtuu nimenomaan siitä, että työväenluokkaisen kulttuurin sosiaalistavan vaikutuksen mukaan koulussa menestyminen ei ole tärkeää, koska elämässä pärjää aivan hyvin ilman koulutuksen tuomaa teoriaakin (Willis 1984, 74, 116-117).

Epäonnistumisen kokemuksia eivät aiheuta vain aina toisia huonommat koenumerot. Esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa valta ja vastuu ovat suurimmillaan. Kaksi haastateltavaa jännitti esiintymistä koulussa – kummallakin oli ollut änkytyskohtauksia ja ne tuntuivat ilmeisen hävettäviltä. Joskus toiset oppilaat olivat alkaneet nälviä esitetyistä vastauksista tai mielipiteistä, minkä jälkeen ei ollut tehnyt mieli enää osallistua keskusteluun. Keltikangas-Järvinen sanoo, että jokainen nolatuksi tuleminen koulussa on koetinkivi itsetunnolle ja toistuvat nolaamiset ovat itsetunnon kehitykselle vakava vaara. (2003, 189.) Oppilas voi tulla nolatuksi niin koulukavereidensa kuin opettajienkin taholta. Erityisesti suomalainen koulukulttuuri on nolaamista kasvatuskeinona suosiva – ei ole mikään globaali käytöstapa nauraa luokkatoverin väärälle vastaukselle, minkä taas varmasti jokainen suomalainen omista koulukokemuksistaan muistaa (emt.). Toisaalta voidaan ajatella, että ihmisestä tehdään koulussa naurunalainen, koska hänelle osoitetaan tulevaa paikkaa yhteiskunnassa ja pyritään saamaan häntä luopumaan ”kuun tavoittelusta taivaalta” (vrt. Willis 1984, 97, 99). Hyvin koulussa menestyville nuorille taas annetaan jatkuvalla syötöllä palautetta siitä, että he ovat sopivia menestymään yhteiskunnassa. Muistan omista kokemuksistani, kuinka eräs opettaja tsemppasi meitä lukionuoria hieman kyseenalaisella tavalla kohti tulevaisuutta sanomalla, että ”*te olette tämän yhteiskunnan kermaa*”. Ihmisillä näyttää olevan suuri tarve tehdä eroja ihmisten välille ja yleensä aina omaa asemaa muihin nähden pönkittäääkseen. Luokkakulttuuritasolla tämä koskee sekä keskiluokkaa että työväenluokkaa.

Sekä yleissivistävään että ammatilliseen koulutukseen astuessaan ihmisen on omaksuttava oppilaan rooli. Tämän roolin perusuonteeseen kuuluu kuuliaisuus. Ensimmäinen ehto on opettajan rooliin liittyvän auktoriteetin ehdoton tunnustaminen. Oppilaan on luovutettava valta itseensä kouluajaksi opettajille, joilla on oikeus puolueettomaan asiantuntijan tai tuomarin tavoin päättää koulujärjestelmän puitteissa oppilaan kyvykkyydestä, motivaatiosta ja kohtalosta. Opettajilla on periaatteessa oikeus sysätä oppilaat erityisopetukseen, jättää heidät luokalleen, ohjata ammatinvalintaa, arvostella heidän taitonsa numeroin, huomauttaa oppilaiden tai jopa heidän perheidensä vääristä tavoista, käytösvirheistä ym. Oppilaat siirtyvät koulusta elämään eri tavoin arvosteltuina ja arvotettuina (esim. Antikainen ym. 2000, 235). Esineelliseksi vastikkeeksi he saavat todistuksen tai tutkinnon. (Kivinen ja Rinne 1995, 81.) Sosiaali-

sen tilan määrittelyssä opettaja saa määrittelijän, ehdonasettelijan ja toiminnan käynnistäjän roolin. Hänellä on sosiaalisen tilan luomisen avain ja valta käyttää sitä. Oppilaan määrittelyvalta sosiaalisen tilan suhteen on alisteinen opettajaan nähden. (Laine 2000, 34.) Kulttuuriteoreettisesta näkökulmasta keskiluokan työväenluokkaa alistava voima näkyy parhaiten juuri koulutuksessa (vrt. Willis 1984, 80, 97). Nuoret tunnistavat opettajan institutionaalisen vallan mahdin. Opettajan antamat arvosanat voivat suunnata ratkaisevalla tavalla myöhempiä elämäntietoihin liittyviä valintoja. (Laine 2000, 157.)

Haastatellut oppilaat olivat epäonnistuneet pääsääntöisesti hyvin teoreettisissa ja heille vaikeissa aineissa. Huonoja numeroita saadessaan nuori helposti ajattelee, että on tässä aineessa huono. Se on kuin tuomio, että ”tämmöinen mä sit oon”, ”en mä tän parempaan kykene”. Paras esimerkki oli se, että koulussa hyvin suoriutunut tyttö sai matematiikasta kahdeksikon ja piti sen jälkeen itseään huonona matematiikassa ja hänelle tuli jopa ongelmia, että kuinka pärjätä lukion matematiikassa tämän vuoksi. Saati sitten ne nuoret, jotka vuodesta toiseen saavat luokassa muita huonompia arvosanoja. Tässä on funktionalismin kertoma peruskoulun valikointitehtävä: nuoret mukautuvat yhteiskunnan kautta heihin kohdistuvaan heikommuuden määritelmään ja alkavat elää sen mukaan (samaa asiaa mm. Antikainen ym. 2000, 235). Asian ei tosin tarvitsisi mennä näin, vaan ”oma henkilökohtainen elämä ja ura” –näkökulma olisi kunkin henkilön suhteen valtaistavampi. Nuoret kokivat pääsääntöisesti olevansa hyviä käytännöllisissä aineissa ja tähän luonnollisesti ohjaa heitä käytännöllisiin ammatteihin. Epäonnistuminen teoreettisissa aineissa on kuitenkin itsetunnolle hankalaa. Myöhemmässä elämässä tämä saattaa näkyä esimerkiksi siten (edellä mainittuun viitaten), että halveksitaan teoreettisen työn tekijöitä ja sanotaan, että he eivät tee oikeaa työtä. Teoreettisen työn tekijät puolestaan eivät välttämättä osaa aina antaa arvoa käytännöllisissä työtehtävissä työskenteleville, vaan voivat ajatella, että he tekevät käytännön töitä, kun eivät ”parempaankaan” kykene. Omaa kuviteltua paremmuuden asemaa tuodaan esiin aliarvioimalla toisia – pelkästään erilaisia ihmisiä.

Osa haastatelluista ei ollut sanomansa mukaan saanut onnistumisen kokemuksia koulussa, mutta osa sanoi sentään onnistuneensa joissain asioissa. On järkyttävää ajatella, että ihminen joutuu viettämään peruskoulussa yhdeksän vuotta tai kauemmin saamatta siellä onnistumisen kokemuksia. Vaatii todella itseään niskasta kiinni ottamista jatkaa kouluttautumista, jos se ei ole ennenkään tuottanut onnistumisen iloa ja osaamisen tunnetta. On helpompi jättäytyä koulutuksesta kokonaan pois. Nuoret saattavat kuitenkin luottaa tulevaisuuteensa, siihen että peruskoulusta päästyään koulutus muuttuu erilaiseksi – kiinnostavammaksi - ja tuottaa onnistu-

mista ammatin oppimisen muodossa. Todennäköistä kuitenkin on, että nuoret hieman liioittelivat sanoessaan, etteivät olleet saaneet onnistumisen kokemuksia koulussa, koska jokainen kuitenkin sanoi pitäneensä jostain peruskoulussa opetettavasta oppiaineesta. Suosituimpia aineita olivat käytännölliset aineet, kuten kuvaamataito. On kuitenkin huomattava, että raskaat epäonnistumiset eivät ole ihan helposti pieneksi katsotuilla onnistumisilla kompensoitavissa.

Muutama vastaaja sanoi suoraan, ettei ollut epäonnistunut koulussa. Yksi vastaaja selvästi kielsi epäonnistumisensa, vaikka sanoi toisessa kysymyksessä ettei tunne myöskään onnistuneensa. Hänen mukaansa ”*joka luokassa valitettiin, en koe olevani epäonnistunut – opettajat on epäonnistuneita.*” Hän oli aloittanut kauppakoulun peruskoulun jälkeen, mutta joutui luopumaan koulutuksesta, koska ei pysynyt kärryillä tarkkailuluokalta saamansa heikompitasoisen peruskoulutuksen vuoksi. Hän ei enää uskonut mahdollisuuksiinsa koulun penkkiä kuluttamalla, vaikkakin olisi päässyt opiskelemaan monelle sellaiselle ammattialalle, minne ei hän halunnut. Vaikka siis epäonnistumisen kokemukset vaikuttavat näinkin radikaalisti jatkokoulutukseen, niin positiivista on huomata, että tämäkin nuori rakensi omaa elämäänsä poissulkumetodin avulla – mihin tahansa koulutukseen ei suostuta menemään, vaan sen on vastattava omaa parasta niiden omien mahdollisuuksien rajoissa, joita jokaisella ihmisellä on. Ei tarvitse tyytyä, vaan heikollakin todistuksella ihmisellä on edelleen valinnan varaa.

Peruskoulun kesken jättänyt syytti koulun keskeytymisestä kokonaan itseään, eikä huomannut, että vanhempien avioerolla oli ollut selvästi vaikutusta asiaan, samaten hänen kohtaamalaan koulukiusaamisella sekä heikolla koulumenestyksellä. Hän oli jäänyt jopa kolme kertaa peruskoulussa luokalleen. Olennaiseksi kysymykseksi tällaisessa tilanteessa jää, kuinka nuori selviää ollessaan näin paljon muiden nuorten edustaman keskitason alapuolella? Hänen vetäytymisstrategiansa oli vielä huonompi kuin tarkkailuluokalla olleen nuoren aggressiivisuus. Aggressiivisuus sentään pistää toimimaan jollain lailla, kun taas vetäytyminen lopettaa toiminnan.

Epäonnistuminen koulussa ilmeni mm. tyhmäksi itsensä tuntemisena. Eräs vastaaja oli odottanut matematiikan loppukokeesta kiitettävää, mutta saikin vain kahdeksikon, mikä oli hänelle huono numero. Keltikangas-Järvinen toteaa, että mikäli oppilaan tavoitteena on ollut kiitettävä numero, kaipaa hän lohdutusta kahdeksikon saamisen jälkeen yhtä paljon kuin joku toinen oppilas kuutosen jälkeen (2003, 196). Tyhmäksi itsensä tunteminen kertoo itsensä syyttämisestä ja sisäisestä kontrollista, olipa se aiheellista tai ei. Huonoimmassa tilanteessa nuori ajautuu itsesyöttönsä kehään huomaamatta ulospääsyä. Nuori voisi sen sijaan miettiä asioita,

joissa on hyvä ja jättää huomattavasti vähemmälle huomiolle sen, missä on huono, mutta kuitenkin realistisesti itseään arvioiden. Tyhmäksi itsensä tunteminen on myös osittain luokkakulttuurisesti tuotettua, koska vähän koulutusta saaneiden ihmisten parissa helposti ajatellaan, että ”kun ei ole sitä lukupäätä”, vaikka saattaisi hyvin ollakin, mutta he ehkä lannistuvat helpommin ja uskovat itsekin siihen, ettei kannata yrittää, kun tulos on kuitenkin ”susi”. Virallisella tasolla (opetussuunnitelmat) oppilaita halutaan kasvattaa solidaarisuuteen, yhteiseen vastuuseen ja avunantoon, mutta piilo-opetussuunnitelman tasolla oppilaat kasvavat aika pitkälti keskinäiseen kilpailuun (Antikainen ym. 2000, 235). Piilo-opetussuunnitelman tuomat opit voidaan kyseenalaistaa esimerkiksi Aku-projektin avulla. Se voi katkaista umpikujan tuomalla uusia näköaloja kunkin nuoren oman elämän rakentamiseen.

Vaikeita oppiaineita haastatelluille olivat ruotsi, matematiikka, fysiikka sekä kemia. Vaikeuden syyksi vastaajat sanoivat kiinnostuksen puutteen, monimutkaisuuden, ymmärtämisen puutteen, lahjakkuuden puutteen, opettajien vaikean esitystavan, opettajan kiinnostuksen puutteen ja lukihäiriön. Kaikki eivät osanneet sanoa, miksi jotkut oppiaineet olivat vaikeita. Vaikeat ja tylsät oppiaineet, eli voisi sanoa: epäonnistumisen kokemukset, aiheuttivat koulusta pinnaamista puolelle haastateltavista. Osa oppilaista sai lisäopetusta koulussa, mikä kertoo siitä, että he olivat keskitasoa heikommin koulussa menestyviä. Suurimman osan mielestä osaamattomuus koulussa oli jonkin verran tai paljon omaa laiskuutta. Mutta miten oikeassa he olivat tässä? Laiskuus on helppo selitys - sillä oppilas syyllistää itseään tai muut ihmiset syyllistävät huonosti menestyvää oppilasta, vaikka syy ei todennäköisesti ole pelkästään hänen omassa ahkeruuden puutteessaan, vaan myös ainakin henkilökohtaisissa kyvyissä, tilannetekijöissä, perhetaustassa ja koulun sosiaalisissa suhteissa, ehkä myös opettajissa. Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon ongelmien on havaittu olevan yleisempiä alemmissä sosiaaliryhmissä (Tuohinen ja Vuorinen 1987, 259) ja niillä voi olla vaikutusta syrjäytymiskehityksen suhteen, mutta yksinään oppimisvaikeus ei vielä syrjäytä ketään (Liimatainen-Lamberg 1996, 14).

4.1.2.5. Opettajat

Opettajien ja oppilaiden suhteissa oli Pirttiniemen tutkimuksen mukaan runsaasti kehittämisen tarvetta (1996, 66). Jotkut opettajat eivät halua tai osaa aktiivisesti ja rakentavasti ratkaista sosiaalisia ongelmia. Tähän voi vaikuttaa se, että oppilaan ja opettajan suhde ei aina ole tasa-vertainen, vaan hierarkkinen – opettaja näkee itsensä ylempänä asemansa ja ikänsä vuoksi. Asiaan voi vaikuttaa myös opettajan edustaman akateemisen keskiluokkaisen kulttuurin erillaisuus verrattuna useimpien koulussa heikosti pärjäävien nuorten edustamaan työväenluokkaiseen kulttuuriin. Opettajat eivät ymmärrä sitä, miksi nuoret eivät osaa osoittaa kunnioitusta

heidän antamalleen opetukselle, vaan häiritsevät tunnin kulkua ja jättävät tehtävät tekemättä ja ylipäänsä eivät vaivaudu yrittämään. Nuorille taas peruskoulun teoreettisuus ei edusta järkevää maailmaa heille kodin kautta tutuksi tulleisiin käytännön työtehtäviin pääsemiseksi. Paras esimerkki tästä lienee ruotsin opiskelu, mikä nähdään suuressa osassa Suomea käsittämättömäksi, koska ko. kieli ei ole millään muotoa osa arkipäivän konkretiaa ja siten sen opiskelua ei voida nähdä hyödylliseksi. (Vrt. Willis 1984, 91, 97.)

Kun sosiaalisessa kanssakäymisessä opettajien kanssa ilmeni ongelmia, vaadittiin haastateltujen nuorten mukaan oppilaiden enemmänkin ratkaisukeinoksi unohtavan nämä ongelmat. Kuitenkin koulun ulkopuolella nuorten pitää osata aktiivista ongelmanratkaisua, koska muuten suhteet lähipiiriin eivät pysty toimimaan. Toinen sosiaalisesti ongelmallisista nuorista oli selvästi lahjakas ongelmien ratkaisemisessa – hän oli ollut mm. ystävä ensin skin headien kanssa, sittemmin ulkomaalaisten ja nyt sovussa kaikkien kanssa. Koulussa hän oli kuitenkin paheissa ongelmissa opettajien kanssa. Tarkkailuluokalla ollessaan hän viihtyi koulussa paremmin, mutta myös tarkkailuluokan opettajien kanssa suhteet eivät olleet parhaat mahdolliset. Asiaan vaikutti ilmiselvästi sosiaalinen konteksti. Vapaa-ajan ihmissuhteet perustuvat eri asioihin kuin koulun ihmissuhteet. Olennaisin ero on se, että vapaa-ajalla ihminen voi valita sosiaaliset yhteytensä, mutta koulussa ei. Em. nuoren ongelmana olikin todennäköisesti haluttomuus sopeutua koulun sääntöihin ja kuriin kuin sosiaalisten suhteiden osaamattomuus. Tämä haluttomuus on mielestäni ollut kapinaa koulun tuomaa omaa huonommuuden tunnetta vastaan ja Willisin mukaan (1984, mm. 91, 97) sitä voidaan analysoida työväenluokkaisen kulttuurin arvostamiseksi keskiluokkaisen sijaan.

Pirttiniemen tutkimuksen mukaan nimenomaan pojat (40 prosenttia heistä) suhtautuivat epäillen opettajien haluun työskennellä heidän parhaakseen. Oppilaiden koulumenestyksellä oli yhteys opettajakokemuksiin. Ne, jotka olivat saaneet yläasteella huonoja arvosanoja, olivat kokeneet opettajilta saamansa tuen yleensä puutteelliseksi. Heidän käsityksensä yleensä yläasteen opettajista oli myös keskimääräistä kielteisempi. (Pirttiniemi 1996, 66.) Pirttiniemen mukaan syy oppilaiden viihtymättömyyteen yläasteella on koulutuksen toteuttamismuodoissa ja oppilaiden ja opettajien välisissä suhteissa (emt., 72).

Koulukokemuksilla voi olla suuri vaikutus lapsen kehitykseen, sekä hyvään että huonoon suuntaan. Koulu voi tukea ja kannustaa, mutta se voi myös haavoittaa, jopa vaurioittaa lasta. Ihmisen minäkuva muotoutuu sosiaalisten kokemusten ja etenkin muilta ihmisiltä saadun palautteen pohjalta ja siten myös koululla on merkittävä asema lapsen minäkuvan muokkaami-

nessa. Epäonnistumiset ja kielteinen palaute heikentävät minäkuvaava, mikä voi näkyä koko elämän jatkuvana epäluottamuksena omiin kykyihin. Koulun keskeistä yhteyttä syrjäytymiskehitykseen osoittaa mm. se, että valtaosa syrjäytyvistä nuorista on selvinnyt huonosti koulussa ja/tai jättänyt opintonsa kesken joko jo peruskouluvaiheessa tai keskiasteella. Koululla on monia mahdollisuuksia ehkäistä ja pysäyttää kielteinen kehitys, varsinkin kun se tavoittaa käytännöllisesti katsoen koko ikäluokan. (Lasten ja nuorten syrjäytymisen...2003, 57.)

Vastaajilla oli pienempiä tai suurempia ongelmia opettajien kanssa. On inhimillistä, että opettajat pitävät joistain oppilaista toisia enemmän, vaikka pyrkisivätkin tietoisesti toimimaan mahdollisimman tasa-arvoisesti. Ei opettajienkaan kärsivällisyys kestä huonosti käyttäytyviä nuoria, jotka eivät osoita kunnioitusta toista ihmistä kohtaan. Yksi vastaaja sanoi esimerkiksi vastanneensa opettajille hävyttömyyksillä. Myös opettajia kiusataan kouluissa, eikä pelkätään oppilaita. Opettajien toimenkuvaan kuuluu nuorten sosiaalistaminen yhteiskunnan yleisille käyttäytymissäännöille, mikä lisääkin nuoren omaa elämänhallintaa pitkällä tähtäimellä: sosiaaliset pelisäännöt on tunnettava, jotta voi viedä elämänsä eteenpäin normien varassa syrjäytymättä. Tällä tarkoitan esimerkiksi sitä, ettei syyllisty rikoksiin ja joudu vankilaan. Varsinkin nuorena oikean ja väärän erottaminen voi olla joillekin vaikeaa. Kotoakaan tällaista oppia ei ehkä olla riittävästi saatu. Eli elämisen sosiaalinen taito – muidenkin kuin vain itsen huomioonottaminen - lisää elämänhallintaa.

Nuoret olivat huomanneet kiusaamista opettajien taholta oppilaita kohtaan ja muutama oli omakohtaisesti kokenut kiusaamista opettajien taholta. Kiusaaminen ilmeni mm. *haukkumisena puolin ja toisin, vinoiluna, vähättelynä, ilkeilynä, tarkoituksellisena loukkaamisena, huomauttelemisena pienistäkin asioista, nolaamisena sekä huonompien numeroiden antamisena kuin olisi ansainnut. ”On opettajia, jotka on oikeesti ilkeitä oppilaille.”* sanoi yksi vastaaja. Opettajien silmissä samanarvoisessa asemassa muihin oppilaisiin verrattuna sanoi olleensa vain puolet haastatelluista. Yksi sanoi kuuluvansa *”niihin surkimuksiin, joita voi syyttää kaikesta tekemättömydestäkin”*. Toinen taas sanoi, että *”huonoimpien naama ei miellyttänyt”*, mutta että *”se ei haitannut, koska ei halunnut olla opettajille mieliksi”*, mikä kuvaa itsenäisyyttä, jota kaikilla nuorilla tulisi olla. Tämä vastaaja ei mielistellyt opettajia, mutta ei myöskään rähissyt heille. Eräs oppilas sanoi, että jopa ulkonäkö vaikutti opettajien suhtautumiseen. Iloisesta ja puheliaasta henkilöstä pidettiin opettajien keskuudessa ja hän sai positiivista palautetta käytöksestään. Jatkuvasti vastaan sanova henkilö tuntui puolestaan saaneen pelkätään negatiivista palautetta peruskoulussa ollessaan. Molemmat palautteet olivat selvästi vaikuttaneet nuorten sosiaalisuuteen liittyvään itsetuntoon ja siten pärjäämiseen vähintäänkin

koulumaailmassa ellei sitten jopa sosiaalisessa maailmassa. Jokainen nuori reagoi kuitenkin omalla yksilöllisellä voimakkuudellaan eteen tuleviin negatiivisiin kokemuksiin, toista ihmistä tapahtumat lannistavat enemmän, toista taas voivat jopa viedä eteenpäin antamalla voimaa sietokyvyn lisääntymisen muodossa.

Opettajat vaikuttivat koulussa viihtymättömyyteen ja heillä oli jopa vaikutusta koulusta pinnauttamiseen. Opettajien persoonalla ja käyttäytymisellä oli yleisesti ottaen varsin suuri vaikutus oppilaisiin. Tästä näkee, miten oppilaat laittavat liikaa painoarvoa opettajalle - oppiainettahan pitäisi lukea ihan muiden syiden takia, kuin opettajan takia. Reiterä-Paajasen tutkimuksessa nuorten oppiaineesta pitäminen määrittyi opettajan persoonan kautta. Vuorovaikutus opettajan kanssa määritti oppilaalle hänen koulumenestysmahdollisuuksiaan. Useimmat nuoret eivät uskoneet voivansa vaikuttaa paljon omiin numeroihinsa. (Reiterä-Paajanen 1999, 55.) Opettajalla on siis suuri ”kannustusvalta” taikka ”opiskelun estovalta”. Jos opettaja esimerkiksi nolaa oppilaita oppitunneilla, tai muuten kiusaa tai simputtaa heitä, on selvää, että opettajasta ei pidetä ja se vaikuttaa jollain lailla oppiaineestakin pitämiseen. ”*Opettajalla on hyvin paljon merkitystä, puolet kiinnostuksen määrästä: kuinka asiat selitetään, tehdään, kuinka ystävällinen ope on.*” Haastateltavat sanoivat, että opettajan negatiivisen ja positiivisen palautteen antamiskyvyllä oli suuri merkitys oppiaineista pitämiseen. Opettajan valtaa kuvaa mm. seuraava kommentti: ”*Luokanvalvoja ei uskonut muhun.*” Opettajat eivät ehkä aina ymmärrä heidän suurta valtaansa nuoriin nähden.

Opettajalla on hyvät mahdollisuudet tukea oppilaan kehitystä omilla persoonallisilla ominaisuuksillaan, ei vain opetustaidoillaan. Oppilaalle on erityistä merkitystä myös sillä, miten opettaja katsoo olevansa vastuussa tekemistään erehdyksistä. Onko hän mielestään selitys- tai sovitteluvetäjä, jos hän on suuttuneena kohdellut oppilasta epäoikeudenmukaisesti tai käsittänyt jonkin asian väärin ja moittinut väärää oppilasta, vai onko auktoriteettiasema sellainen, että se vapauttaa omistajansa tällaisista pohdiskeluista. Opettaja on aina oppilaaseen nähden sellaisessa asemassa, että hänen antamansa moite ei ole lapselle mikä tahansa moite. Oppilaaseen vaikuttaa nimenomaan epäoikeudenmukaisuus - oppilashan saa sen vaikutelman, että hän ei ole arvokas, koska sillä, miten häntä kohdellaan, ei ole merkitystä. (Keltinkangas-Järvinen 2003, 203.)

4.1.2.6. Vastuuttomuus

Peruskoulun kesken jättänyt vastaaja sanoi, että ”*koululla on paljon merkitystä*” ja että ”*ei tiedä, miksi koulu meni niin kuin meni*”. Kysyessäni mitä olet oppinut ajatellen tulevaa työ-

uraasi, hän ei oikein osannut sanoa mitään muuta kuin ”*kai siellä jotain on oppinut*”. Kun taas jatkoin samaa asiaa kysymällä miksi sinun mielestäsi ei tarvitsisi käydä koulua, niin hän sanoi, ”*ettei voi elää ilman koulua ellei lotossa voita*” ja ”*kävis vaikka koulu ei olis pakollinen*” mutta kuitenkin keskeytti sen kahdeksannelta luokalta. Hänen vastauksensa ovat jokseenkin hämäriä – koulua on käytävä, mutta hän ei näe sille mitään konkreettista merkitystä, esimerkiksi ammatin suhteen, minkä muut haastateltavat näkivät. ”*Tyhmä kun et mee kouluun!*” sanoivat kaverit hänelle. Kaverit siis yrittivät kannustaa vastaajaa suorittamaan koulun loppuun. Ehkä parhaiten hänen koulun kesken jättämistä kuvaakin samaan aikaan tapahtunut vanhempien erotilanne, mikä selvästi vei nuoren voimat arjen koulunkäynnistä. Haastattelijana minulle tuli kuva uupuneesta ja neuvottomasta pojasta, joka ei näe tulevaisuuteen, koska ei usko mahdollisuuksiinsa. Toisin sanoen näin siis masentuneen ihmisen, joka ei voinut nähdä pitkälle tulevaisuuteen, koska jo tavallisessa arkipäivässä oli riittävästi selviytymistä.

Opettajien ja vanhempien toimet nuoren ruotuun palauttamiseksi voivat olla hyvin pelottavia tilanteita nuorelle. ”*Siel ois ollu kaikki opettajat – ois ollu isompi keskustelu. Ei mitään hätää, kyl tää tästä sujuu. Kaikki kyttää mua. Jos ei osaakaan vastata kysymyksiin.*” Edellä mainitut esimerkit kertovat haastateltu toimi siten, että ei ilmestynyt lainkaan yhteisiin asioiden selviytystilanteisiin, koska koki tilanteen niin ahdistavana, ettei siitä selviä. Kunkin nuoren kohdalla pitäisi erikseen miettiä, millainen lähestymistapa koulunkäynnin ja oppimisen ongelmiin tulee ottaa. Joillakin saattaa auttaa kovistelu ”jos et nyt ilmesty kouluun, niin tulee tupen rapinat”, mutta toiset oppilaat saattavat olla hyvin herkkiä ja vaatia hienovaraisempaa ongelmien käsittelyä. Erästä haastattelemaani oppilasta oli opettaja alkanut jopa holhoamaan pakottamalla oppilaan lääkärin vastaanotolle puhumaan lintsaus- ja väsymysongelmista ja samalla mennyt itse hänen kanssaan sinne. Opettaja toimi oppilaan itsemääräämisoikeutta rikkoen. Tämä nuori sanoi olleensa aina hyvin hiljainen ja mielestäni siksi joutuikin opettajan kanssa tällaiseen ongelmatilanteeseen, koska ei osannut sanoa hänelle reippaasti vastaan. Tämä vastaaja oli tietenkin opettajien mielestä ihanteellinen oppilas, koska ei rettelöinyt ja noudatti opettajien käskyjä. Vastaaja oli aivan liian sopeutuva, hyväksyvä ja kiltti, koska hän ei osannut kunnolla valvoa omia oikeuksiaan ja pitää puoliaan opettajan tuomaa painostusta vastaan. Yläasteen oppilailla pitäisi jo itsellään olla sellainen vastuuntunne omasta itsestään ja asioistaan, että hän itse on avain ongelmiansa ratkaisuun. Muut ihmiset eivät voi yksin nuoren puolesta ongelmia ratkaista, vaikka miten paljon hyvää tahtoa ja halua heillä siihen olisikin.

4.1.3. ”En muistanut hakea yhteishaussa haluamaani kouluun” - Urasuunnitteluun liittyvät asiat

”Moni nuorukainen haluaa esim. tulla lainoppineeksi senvuoksi, että hänellä on hyvät luonnolahjat, muistamatta kuinka vähän alituinen istuminen soveltuu hänen hilpeälle luonnollensa ja kaikkea vakavuutta puuttuvalle mielellensä.” (Paras kaikista 1889, 282.)

4.1.3.1. Rajat koulutusvalinnassa

Haastatelluilla nuorilla oli aika heikkotasoiset todistukset (keskiarvo kuuden paikkeilla) peruskoulusta lukuun ottamatta yhtä vastaajaa, jonka keskiarvo oli 9,1. Tämä luonnollisesti rajoittaa uravalintaa, koska suosituille aloille on vaikea päästä. Akun työntekijöiden taholta kävi ilmi se, että useasti nuoret eivät ymmärrä huomioida, mitkä arvosanarajat eri koulutuksiin on, vaan he hakevat niihin silti. Esimerkiksi Tampereella parturi-kampaajalinjalle tarvitaan noin yhdeksän keskiarvo ja silti monet haastatelluistakin nuorista olivat harkinneet tätä koulutusta. Yhteishakuvalinnat voivat olla siis kovin ajattelemattomasti tehtyjä. Jokisen tutkimuksen mukaan osa yhdeksäsluokkalaisista nuorista ei ollut varmoja siitä, mihin heidän päästötodistuksensa keskiarvo riittää (2002, 182). Ammatinvalinnan ohjausta peruskoulussa vaikuttaa haastattelujen perusteella olevan määrällisesti aika vähän, joten opettajan on ilmeisen vaikea ehtiä paneutumaan kunkin oppilaan tilanteeseen erikseen. Myös Opetushallituksen tutkimuksessa kävi ilmi se, että joka viidennessä kaikista peruskouluista oppilaanohjaajalla oli yli 300 ohjattavaa, jolloin kaikki nuoret eivät voi saada riittävästi henkilökohtaista ohjausta (Numminen ym. 2002, 21, 98). Oppilaanohjaaja ei saata huomata sitä, että oppilas on hakoteillä omien rajallisten mahdolluuksiensa suhteen. Aku-projektissa puolestaan on nuoria ohjattu näkemään omat rajansa, mutta myös mahdollisuutensa. Peruskoulun oppilaanohjaus ei näytä yksinkertaisesti riittävän kohtaamaan kaikkien oppilaiden tarpeita. Osaa nuorista pitäisi ohjata kädestä pitäen, mitä kuvaa erään haastatellun vastaus kysymykseeni ”Osaatko etsiä itsenäisesti ja oma-aloitteisesti opiskelupaikkoja/työtä?” *”Ei tuu yksin tehtyä oikein mitään.”* Eli jonkun toisen ihmisen pitäisi koko ajan olla antamassa vauhtia eteenpäin menemiseen.

Opetushallituksen arvioinnin mukaan viidesosa peruskoulun oppilaista ei ollut saanut tai käyttänyt henkilökohtaista opinto-ohjausta kertaakaan vuosiluokkien 7.-9. aikana. Tässä ryhmässä pojat ja ammatilliseen koulutukseen suuntautuneet olivat yliedustettuina ja ryhmän koulumestys oli jonkin verran muita heikompi. Vaikka perusopetuksessa huolehdittiin arvioinnin mukaan hyvin oppilaiden hakeutumisesta yhteishaussa toisen asteen koulutukseen, on oppilaisissa kuitenkin monta ryhmää, jotka ilmeisesti riittävän tuen puutteessa eivät pysty tekemään

koulutusvalintoja: perusopetuksen jälkeen ilman jatkosuunnitelmia jääneet, lukioon selkeyttämättömin suunnitelmin siirtyvät (hakevat lisää aikaa ammatin valintaan) ja ammatillisen koulutuksen keskeyttävät tai alalle ”väärän” valinnan vuoksi siirtyvät (Numminen ym. 2002, 13). Tällaisiin valintoihin päätyviä on vuosittain noin 8500 nuorta. (Opinto-ohjauksen... 2003.)

Ammatilliseen koulutukseen ohjaamista vaikeuttaa se, että opinto-ohjaajat tuntevat heikomminkin sitä kuin lukiokoulutusta. Myös vanhemmat olivat saaneet arvioinnin mukaan paremmin tietoa lukiosta kuin ammatillisesta koulutuksesta. Rehtorit ja oppilaanohjaajat ovat siinä uskossa, että he antavat riittävästi tietoa jatko-opiskeluvaihtoehdoista, mutta tieto ei jostain syystä mene perille, koska oppilaista vain alle puolet sanoi saaneensa hyvin tietoa eri jatko-opiskelupaikoista. Oppilaat olivat saaneet tietoa tutkinnoista, mutta ammattien ja niiden työtehtävien sisältö oli jäänyt hämäräksi. Opinto-ohjaajien arvion mukaan perusopetuksen oppilaista keskimäärin 3,5 prosenttia ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 8,5 prosenttia on vaarassa pudota tai syrjäytyä koulutuksesta. Noin seitsemällä prosentilla peruskoulun oppilaista ei ollut riittäviä valmiuksia siirtyä toisen asteen opintoihin. Opinto-ohjaajista osa oli myös joutunut hoitamaan tehtäviä, jotka normaalisti kuuluisivat koulukuraattorille tai psykologille, mutta joiden puuttuessa työt olivat jääneet opinto-ohjaajille. (Opinto-ohjauksen... 2003.) Syrjäytymisen kannalta riskiryhmän peruskoulussa muodostavat ne oppilaat, jotka muodollisesti käyvät koulua osallistumatta tosiasiallisesti koulutyöskentelyyn, eli ns. ”armoviitosilla” koulunsa suorittavat oppilaat. He eivät saavuta edes niitä perusvalmiuksia, joita tarvitaan elämässä selviytymiseen. Heidän mahdollisuutensa päästä jatkokoulutukseen tai siellä selviytymiseen ovat heikot. (Meriläinen 1996, 118.)

Yksi nuori oli jättänyt muut vaihtoehdot kuin lukion peruskoulussa pois laskuista. Kun hän vaihtoi lukiosuunnitelmansa ammattikouluun, niin hän ei enää tiennytkään, minne kouluun olisi pyrkinyt, koska oli jättänyt peruskoulussa hankkimatta tietoa ammatillisesta toisen asteen koulutuksesta. Todellinen kakkosvaihtoehto koulutushauissa olisi hyvä olla olemassa kaikilla, ettei tulisi tilannetta, jossa jää tyhjän päälle. Tämä olisi nimenomaan sitä kaivattua elämänhallintaa ja oman vastuun ottamista itsestään. Sen sijaan haastatellut eivät juurikaan olleet varautuneet vastoinkäymisiin koulutussuunnitelmien suhteen: ”*se ei ole ajankohtaista*”. Yhdellä vastaajalla tosin olivat vastoinkäymiset jo käyneet mielessä: ”*haen sit peruutuspaikkoja*”, ”*ei pidä lannistua*”, mikä kuulosti kovin positiiviselta verrattuna muiden vastaajien vastoinkäymisiin varautumiseen. Yksi nuori totesi: ”*kunhan jotain työtä saa*”. Hän oli päättänyt jättää kouluttautumisen ja haki pelkästään työharjoittelupaikkoja. Tämä ratkaisu kuulostaa yhteiskunnan näkökulmasta syrjäyttävältä, koska nuori ei tällöin hanki minkäänlaista tutkinto-

paperia, jota niin kovasti suomalaisessa nyky-yhteiskunnassa arvostetaan. Toisaalta taas nuoren omasta näkökulmasta on järjetöntä hankkiutua sellaiseen koulutukseen, mitä vastaavaa työtä ei halua tulevaisuudessa päivääkään tehdä. Yksi nuori olisi esimerkiksi päässyt automaalarikoulutukseen, jossa myös hänen kaverinsa opiskeli, mutta koska hän ei ollut tippaakaan alasta kiinnostunut, niin hän ei mennyt sinne.

Kysyessäni, ”mistä saat tietoa koulutus- ja työpaikoista”, niin vain pari mainitsi internetin, mikä on varmasti paras paikka löytää monipuolista tietoa. Suurin osa tiesi, että työvoimatoimistosta saa tietoa, mutta on eri asia, kuinka moni vastaajista sinne oikeasti menee omaaloitteisesti hakemaan tietoa. Kaiken kaikkiaan tiedon aktiivinen haku ammateista ja koulutuksista on ollut aika suppeaa ja ei mitenkään oma-aloitteista. Eräs nuori sanoi että *”koulussa ei annettu tiedonetsintä-ohjeita.”* Valmiina tullut tieto on otettu kuitenkin hyvin vastaan lukuun ottamatta aiemmin mainittua vastaajaa, jolla oli pelkkä lukiosuunnitelma mielessä. Nuoret saivat peruskoulussa yhteisvalinnan yhteydessä esimerkiksi oppaan, jossa oli tietoa eri koulutuksista. Kun kysyin haastateltavilta ”Mistä aiheista olet etsinyt tietoa? Mistä olet löytänyt haluamasi tiedon?” sanoi eräs nuori: *”Ei paljon mistään. Tieto on enemmänkin tullut valmiina eteen.”* Ja toiseen kysymykseen hän taas sanoi osaavansa etsiä itsenäisesti opiskelupaikkoja ja työtä, mutta ei ole kuitenkaan näin toiminut. Vaikuttaa siltä, että tietoa ei oikeasti osattu hakea, koska varsinkin tämän vastaajan tilanne oli hyvin epäselvä. Hän oli haastattelujen aikaan työvoimatoimiston järjestämässä työkokeilussa, jossa kokeillaan eri työpaikkoja kuukauden kerrallaan koko lukuvuoden ajan. Tämä varmasti selventää sitä, mitä työtä nuori haluaa tehdä ja mitä ei ja antaa siten motivaatiota myös halutun alan koulutuksen läpiviemiseen. Eräs vastaaja sanoi myös, että tieto eri koulutuksista ja ammateista on jäänyt peruskoulun oppilaanohjauksessa vajaaksi ja Aku on myöhemmin korvannut tiedonpuutetta.

Eräs tyttö sanoi, että häntä kiinnostaisivat lentokoneet (koska isä oli lentokoneasentaja), mutta ei uskalla lähteä alalle. Tällä hän tarkoitti alan miehisyttä. Haastatellut nuoret eivät oikein osanneet kuvitella itseään toisen sukupuolen ammatiksi miellettyyn työtehtävään. *”Ei sellaiselle alalle, missä olis vaan miehiä.”* *”En osais kuvitella itseäni rakennuksille töihin.”* Ja tyttöjen yhteishakuvalinnoissa korostuivatkin sosiaali- ja terveystieteiden sekä kaupan ala, mitkä nähdään perinteisesti naisille sopivina aloina. Tytöt eivät halunneet perinteisiin miesten töihin: *rakennuksille, talonmieheksi, asentajaksi, isännöitsijäksi, vahtimestariksi tai varastoon.* *”On niin paljon kojeita ja vempaimia – en oo hyvä koneiden kanssa. Osaan käyttää tietokonetta, mut asiat ja ihmiset kiinnostaa.”* Pojat olivat myös kiinnostuneet kaupan alan töistä, jotka on nähty miehillekin hyväksyttävänä alana, mutta muut harkitut alat liittyivät perinteisiin miehi-

siin asioihin, kuten autoihin ja metsätaloustöihin. Jokaisella tytöllä, joka mielti sosiaali- tai terveysalan ammattia, oli kyseisen alan ammattilainen lähipiirissä. Myös metsurin ammattia miettineen pojan isä oli metsuri. Hän päätyi kuitenkin opiskelemaan kauppakouluun, minkä alan edustaja oli myös perheessä: äiti toimi kaupassa töissä. Laajemmat raamit uravalinnalle tuo siis sukupuoli ja suppeammat oma perhe. Näin voidaan sanoa, että nuori sosiaalistuu tuntemaansa kulttuuriin ja tekee valinnat sen mukaan syvemmältä asiaa reflektoimatta. Tämä estää monipuolisen uravalinnan tekoa ja pitää koko yhteiskunnan vanhassa kaavassa. Jos yksittäiset nuoret eivät osaa kuvitella itseään toisen sukupuolen ammattiin, niin yhteiskuntajärjestys uusintaa itsensä aivan huomaamatta.

Useat ihmiset myös haluavat säilyttää konservatiivisen järjestyksen, mikäli he ovat havainneet sen toimivaksi ja heille sopivaksi. Näin ei edes pyritä laajempaan ymmärrykseen ja muutokseen, mikä saattaa ilmetä ihmisille myös uhkana – pelätään, että menetetään enemmän kuin saadaan tilalle. Tätä voisi kutsua myös alhaiseksi riskinottokyvyksi. Turvalliset valinnat koetaan sosiaalisessa paineessa (esim. yhteiskunnan kulttuuri tai perhekulttuuri) paremmiksi vaihtoehtoiksi kuin vanhaa järjestystä järjestyttävät valinnat, joista voi aiheutua myös kestämyksen sosiaalinen tuomio. Vakiintuneen sosiaalisen järjestyksen vastustaminen vaatii itsenäisyyttä, uskallusta luopua tutusta ja heittäytymistä epävarmuuteen (mm. Laine 2000, 70). Vehviläinen on todennut, että muutoshaluton asenne jo sinänsä on este koulutushalukkuudelle, koska oppiminen edellyttää aina avoimuutta omaksua uusia ajattelu- ja toimintatapoja (1997).

Ammatinvalintaa tekevä nuori voi olla liian riippuvainen vanhempiensa tai kavereidensa mielipiteistä - ammatinvalinnanohjaajan tehtäväksi määrittäyty nuoren vapauttaminen itsenäiseen ajatteluun. (Paju ja Vehviläinen 2001, 132.) Esimerkiksi vapaa-ajalla opittuja taitoja ei osattu yleisesti siirtää koskemaan myös työelämää. Kuitenkin nuoret johtavat kiinnostuksensa peruskoulussa opetettavista aineista ja nimenomaan niistä aineista, joissa he kokevat olevansa hyviä ja menestyksekkäitä. Tämä rajoittaa ammatinvalintaa, koska kaikista mahdollisista ammateista ja koulutuksista nuorilla ei ole tietoa, vaan tieto rajoittuu aika pitkälti tavanomaisiin ammatteihin. Tämäkin kertoo siitä, että nuorilla ei ole kovin hyviä taitoja etsiä tietoa. Tässä laajemman elämäkokemuksen omaavat henkilöt ovat avainasemassa, koska he voivat omien taitojensa ja kykyjensä perusteella ohjata nuoria näkemään sellaisiakin ammatteja, joita nuoret eivät tiedä olevan olemassa.

Tärkeintä olisi, että jokainen ihminen löytäisi sen oman potentiaalinsa – eikä pyrkisi toimimaan muiden ihmisten määrittelemän potentiaalisuuden rajoissa. Vanhemmat voivat esimer-

kiksi esittää nuorelle liian vaativia uratavoitteita. Peruskoulussa opitaan aika helposti sellainen käyttäytymismalli, jossa koko ajan vertaillaan ihmisiä toisiinsa. Tämä ei palvele itsenäiseksi kasvamista vaan noudattaa riippuvaisuuden kaavaa – kuinka minä pärjään muihin verrattuna. Kouluarvosanat näyttävät olevan toisille olennaisempia koulunkäynnissä kuin toisille. Niiden merkitystä ei tarvitse korostaa liikaa ja varsinkaan vertailumielessä toisiin ihmisiin, vaan korkeintaan vertailumielessä omaan aiempaan koulumenestykseen ja siihen, minkälaista koulumenestystä itselleen jatkossa haluaa.

Kulttuuriteoreettisesta näkökulmasta työväenluokkaisessa kulttuurissa ihmisiä sosiaalistetaan ”minulla on huono lukupää” –kulttuuriin (vrt. Willis 1984, mm. 74, 116-117), mikä vahvistuu voimakkaasti keskiluokkaisuutta edustavassa peruskoulussamme, mikä voi sitten aiheuttaa sitä, että ajatellaan eteenpäin pyrkimisen koulutuksen tiellä olevan turhaa. Psykologisesta näkökulmasta heikko itsetunto saa aikaan sen, että ihminen jää ikuisiksi alisuoriutujaksi; hän on valmiiksi varma epäonnistumisestaan, eikä uskalla koskaan kunnolla edes yrittää. Huono itsetunto voi aiheuttaa opittua avuttomuutta, eli itsetunto on yhteydessä ongelmien tai tehtävien vaikeustasoon ja liian vaikean ongelman tullessa eteen ei enää osata ratkaista helpompaakaan ongelmaa, mikä on aiemmin osattu (Keltikangas-Järvinen 2003, 38-39). Tästä esimerkkinä vaikkapa haastateltujen nuorten itsenäisen tiedon haun puute eri koulutuksista ja ammateista. Nuoret eivät osanneet lähteä etsimään ratkaisua ammatinvalintaongelmaansa, vaikka periaatteessa olisivatkin saattaneet tietää, kuinka tulee toimia, jotta pääsisivät ongelmanratkaisussaan eteenpäin. Tuohisen ja Vuorisen mukaan nuorten ammatinvalintavalmiudet eivät kehity samaan tahtiin yhteiskunnallisten aikataulujen kanssa. Syyt siihen ovat puutteelliset käsitykset sekä itsestä ja omista kiinnostuksista että työelämästä. (Tuohinen ja Vuorinen 1987, 277.) Tästä näkökulmasta ilmeiseksi käy myös Aku-projektin tuoma tärkeä sosiaalinen tuki ja uudet näköalat kunkin nuoren elämään.

4.1.3.2. Työelämään tutustumiskokemukset

Peruskoulun kesken jättänyt nuori jäi kokonaan koulun urasuunnittelusta paitsi. Jatkokoulutuksen kannalta tällä päätöksellä oli varsin radikaalit seuraukset ja tämän nuoren tilanne vaikutti lähinnä umpikujalta tiedon ja peruskoulun päästötodistuksen puutteen vuoksi. Muutama vastaaja oli käyttänyt molemmat TET-jaksot tutustumalla yhteen ja samaan alaan ja yksi heistä oli ollut myös taksvärkkinä samalla alalla. Oppilaanohjaajien tulisi pitää huolta siitä, että ainakaan kahta kertaa ei mennä samoihin töihin TET:n aikana, koska mikäli nuori ei saa kokemusta eri aloista, rajoittaa se hänen uravalintaansa aivan turhaan. Näköaloja työelämään toisi paremmin vaikka se, että kokeilisi aivan vääreäkin alaa kuin että menisi kaksi kertaa sa-

man alan työpaikkaan. Tytöt näyttävät helposti menevän perinteiselle naisten alalle hankki-
maan TET-kokemusta, eli hoitamaan lapsia päiväkotiin, ala-asteelle tai leikkikerhoon. Näin
melkein jokaisen tytön toinen TET-kokemus oli kulunut. Yksi tyttö oli lisäksi lasitehtaassa,
toinen kassalla, kolmas oli valinnut toimistotyön ja kampaaja-hieroja -koulun. Pojat tutustu-
ivat kaupan alan töihin.

Osa vastaajista ei ollut miettinyt ja tarkastellut TET:ssä ollessaan omia edellytyksiään eri työ-
aloille, joten kaikki nuoret eivät siis oikein olleet käsittäneet peruskoulun TET-jakson ideaa.
Parhaiten asiaa kuvaa vastaus: *"En miettinyt, mikä tuntuis kivalta"*. Eräs nuori lähti TET:iin
varsin heppoisella työntekoasenteella: *"Helppoa hommaa, pidin taukoja viiden minuutin vä-
lein"*. Yllättävää on myös se, ettei joka perheessä puhuta nuorten TET:ssä olemisesta. Miksi
vanhemmat eivät kysele nuorten ensimmäisistä työkokemuksista, eikö asia kiinnosta heitä
lainkaan? Oletetaanko vanhempien taholla, että peruskoulu huolehtii myös TET-kokemuksen
puimisen nuoren uravalinnan suhteen? Yksi nuori sanoi TET:n vaikuttaneen aika lailla amma-
tinvalintaan, joten vanhempien kiinnostumattomuus osoittaa myös heidän vastuuttomuuttaan
lapsensa urakehityksen eteenpäin ohjaamisesta. Myöskään oppilaanohjauksessa ei haastateltu-
jen mukaan oltu paljoa keskusteltu TET-kokemuksista. Olisi hyvä, mikäli peruskoulun eri
oppiaineet voisivat tehdä yhteistyötä oppilaanohjauksen kanssa. Esimerkiksi äidinkielen tun-
nilla voitaisiin pyytää kirjoittamaan TET-kokemuksista aine, jolloin nuori saataisiin mielti-
mään lisää uravalintaansa. Yksi seikka käyttöön otettavaksi voisi olla myös ennen kahdeksan-
nen luokan TET-kohteen valintaa eri oppiaineiden esittelyt omasta ammattialastaan: millaisiin
työtehtäviin kutakin oppiainetta pidemmälle opiskelemalla voi päätyä. Näin nuorille tulisi
selvemmäksi se, mitä varten peruskoulussa opiskellaan ja miksi siellä on niin monia erilaisia
oppiaineita. Tämä voisi lisätä nuorten motivaatiota opiskella peruskoulussa tehokkaammin.

Vanhemmat eivät olleet yleisesti ottaen kertoneet omista töistään tarkemmin nuorille. Nuoria
eivät heidän ammattinsa tuntuneet kovin paljon kiinnostavankaan, mutta vanhemmilla olisi
kuitenkin paljon arvokasta tietoa ammateista ja työelämästä lapsilleen jaettavaksi ja on sääli,
jos omia kokemuksia ei ammattinvalintaa pohtiville nuorille välitetä silloin, kun aihe on heille
ajankohtainen. Tuohinen ja Vuorinen ovat myös todenneet, että harva vanhempi juttelee
omaan työhönsä liittyvistä asioista nuorille. Vanhempien koulutuksesta ei ollut tietoa jopa
puolella heidän tutkimistaan nuorista. (1987, 137.) Osaa haastatelluista nuorista vanhempien
ammattialat kuitenkin kiinnostivat ja he olivat saaneet sitä kautta paljon tietoa, mikä vie ura-
suunnittelua huomattavasti enemmän eteenpäin. Tämä saattaa myös rajoittaa sitä, jos esimer-
kiksi omaksutaan vanhemman uravalinta miettimättä laajemmin myös muita mahdollisuuksia.

Yksi vastaaja oli kulkenut äitinsä mukana terveydenhuoltoalan töissä ja oli haaveillut jo seitsemänneltä luokalta lähtien terveydenhuoltoalan tai sosiaalialan ammatista. Hän kuvasi itseään *hoivaihmiseksi*, mikä kertoo vakiintuneesta ammatinvalinnasta, mutta toisaalta kyse voi olla myös sosiaalistumisesta vanhemman edustamaan tuttuun ammattialaan ja myös omalle sukupuolelle sopivaksi katsottuun alaan. On vaikea sanoa, oliko tämä ammatinvalinta ajautumista vai todellisen reflektion tuottama oikea vaihtoehto.

4.1.3.3. Sekaiset ammattisuunnitelmat

Akun eräs nuori on sanonut peruskoulun oppilaanohjauksesta näin: *”En mä tiedä, mun mielestä se oli niinku tosi huono, että just tää niinku kun piti hakee johonkin sit peruskoulun jälkeen lyötiin se opus käteen ja niinku kattokaa siitä ja täyttäkää nää laput ja tällain että se oli vähän siinä se opon toiminta.”* Toinen taas puhui peruskoulussa saadun kannustuksen vähäisestä määrästä: *”Kyllähän mä sanon ny ihan suoraan, että opettajien pitäis antaa vähän enemmän niinkun kannustusta. Että jos niinkun joku asia menee pieleen, ni voihan sitä ny silti kuitenkin kannustaa vähän enemmän. Ei se tarkoita sitä, että jos joku asia menee pieleen, että kaikki pitäis mennä niinku pieleen.”* (A-Studio 2003.) Tällaisia ajatuksia nuoret ovat mietti-neet kahden eri koulutustason välillä ja ne kertovat hyvin siitä, missä asioissa jo peruskoulussa tarvittaisiin hieman enemmän ohjausta koulutusvalinnan ja koulutukseen pääsemisen helpottamiseksi.

Melkein kaikki nuoret olivat hakeneet haastattelua edeltävänä keväänä toisen asteen koulutukseen. Syyt hakemattomuuteen olivat peruskoulun kesken oleminen ja masennus. Usealla vastaajalla oli hyvin sekaiset yhteishakuvalinnat ja arpapeli luonnehtii tilannetta varsin hyvin. Yksi nuori oli harkinnut ravintola-alan koulutusta, kauppakoulua, parturi-kampaajakoulutusta, käsi- ja taideteollisuusalaa sekä paperi- ja kemianteollisuusalaa. Hän kävi paperialaa syksyllä pari viikkoa ja keskeytti sen, meni sen jälkeen keväällä talouskouluun ja kiinnostui sen myötä hotelli- ja ravintola-alasta, mutta joutui luopumaan tästä suunnitelmasta fyysisen sairastumisensa vuoksi. Tämä haastateltava haki hyvin erityyppisille koulutusaloille, mikä luo kuvaa siitä, että ammatinvalintaa ei oltu mietitty yhdeksännellä luokalla oikeastaan ollenkaan ennen yhteishakua. Toinen vastaaja taas oli miettinyt kauppakoulua, ravintola-alaa ja parturi-kampaajan alaa. Kolmas nuori puolestaan oli hakenut parturi-kampaajaksi, tekstiilialalle ja sosiaalialalle. Neljäs nuori mietti sosiaalialaa, matkailualaa, lavastajaksi ryhtymistä sekä kauppakoulua. Näin epäselvä voi siis ammatinvalintatilanne nuorelle olla. Eräs vastaaja myös unohti hakea tietylle koulutusosalalle yhteishaussa – hän muisti vasta syksyllä, että hän olisikin halunnut sosiaalialalle. Tämä kuvaa sitä, kuinka vastuuttomalla asenteella saatetaan omaan

uratulevaisuuteen suhtautua. Jokisen mukaan tavoitteettomat tai tavoitteisiinsa sitoutumattomat nuoret saattavat yhdeksännen luokan keväällä todeta, että kaikki urasuunnitelmat ovat edelleen avoimina (2002, 182). Peruskoulussa nuori on tottunut siihen, että valmiiksi sanotaan, mitä seuraavaksi pitää tehdä ja nyt kun pitäisi itse alkaa vastaamaan omista valinnoistaan ja tekemisistään, unohdetaan näinkin keskeinen asia, että missä seuraavana syksynä opiskellee ja mitä varten kyseisessä opinahjossa tulisi olemaan.

Ura-asiat olivat haastattelujen aikaan hyvin epäselvällä tolalla puolella nuorista. Aholan ja Nurmen mukaan koulutuspaikkaa haetaan harjoitusmielessä, kokeilumielessä tai vain huvikseen. He löysivät sellaisiakin tapauksia, jotka eivät edes muistaneet hakeneensa siihen oppilaitokseen, josta yhteystiedot saatiin. Tosimiehellä liikkeellä olleista nuoristakin vain osalla oli kiteytyneet koulutusprosessit ja näistä vain osalla ne perustuvat kiteytyneeseen ura- tai ammatinvalintaan. (Ahola ja Nurmi 1995, 44.) Tämä koulutukseen hakeutumisprosessin osittainen sattumanvaraisuus näkyy myöhemmin mm. koulutuksen keskeyttämisenä (Nummenmaa 1996, 31). Itse valintatilannetta luonnehtii useiden nuorten kohdalla suuri epämääräisyys ja epävarmuus suhteessa suunnitelmien tavoitteisiin ja keinoihin. Valinta on usein ensimmäinen nuoren oma ja aidosti nuoren omaa elämää ja tulevaisuutta suuntaava päätös. Monen nuoren kohdalla suunnitelmia ei kuitenkaan ole (mm. Jokinen 2002, 182), ne tehdään hätäisesti ja väkinäisesti pakon alla sen kummemmin asiaa miettimättä. (Nummenmaa ja Tarkiainen 1993, 18.)

Nuorten toisen asteen koulutukseen hakemista luonnehtivat arpapelin ohella myös ”pakkohaku” ja ammattialoista tietämättömyys, mitkä aiheuttavat koulutuksen keskeyttämistä. Menään haettuun koulutukseen, mutta yhtäkkiä siitä ei enää ollakaan kiinnostuneita, kun huomataan koulutuksen olevan esimerkiksi liian vaikeaa teoreettisuutensa vuoksi tai koulutuksen sisällön olevan muuten täysin omia kiinnostuksen kohteita vastaamatonta. Nuoret siis tietävät eri koulutuksien sisällöstä aivan liian vähän. Yksi vastaaja haki kouluun, mutta koska ei päässyt sinne, meni kymppiluokalle, jonka keskeytti, koska siellä ei ollut kavereita, vaan ”*tylsii ihmisiä*”. Hän olisi päässyt varasijalta tähän hakemaansa ammatilliseen koulutukseen, mutta ei enää syksyllä halunnutkaan sinne. Tämä esimerkki kertoo siitä, että nuori voi olla hyvin kaukana omista kiinnostuksen kohteistaan. Esimerkki kertoo myös siitä, kuinka on kiinnitetty liikaa huomiota puitteisiin eikä itse asiaan. Nuori ei viihtynyt kymppiluokalla ihmisten vuoksi, vaikka hän oli siellä suorittamassa opintoja, eikä pelkästään seurustelemassa. Jos tavoitteet eivät ole selvillä, voivat suoritukset helposti jäädä heikoiksi ja koulu saatetaan lopettaa.

Se nuori, jolla oli varsin vaihtelevat yhteishakuvalinnat, sanoi että ”*Yläasteella kouluun menon joutui päättämään liian nopeasti*”. Hän ei myöskään ollut jutellut vanhempiensa kanssa asiasta aiemmin. Opetusministeriön selvityksen mukaan työväenluokkaisissa perheissä arvostettiin koulutusta ja sen hankkimista, mutta vanhempien ohjaus ei ollut tehokasta. Vanhemmilla tuntui olevan liian pieni tietomäärä käytössään, jotta he olisivat voineet antaa kouluuraan liittyviä neuvoja. Toisaalta he näkivät korkeakoulutuksen lupauksena ja mahdollisuutena sosiaaliseen nousuun. Toisaalta taas yliopisto edusti heille kulttuurisesti vierasta elämänaluetta, jonne siirtymistä myös epäröitiin. (Lasten ja nuorten syrjäytymisen... 2003, 48.)

Haastatellut eivät olleet juurikaan käyneet henkilökohtaisia urakeskusteluja yläasteella oppilaanohjaajan kanssa. Urasuunnittelu oli muutenkin jäänyt joiltain aika pintapuoliseksi mm. lintsauksen vuoksi. Peruskoulun kesken jättäneellä nuorella ei ollut minkäänlaisia urasuunnitelmia tehtynä: ”*Ei miettinyt tulevaisuutta silloin, eli päivä kerrallaan*”. Urasuunnittelu saateetaan peruskoulussa aloittaa vasta yhdeksännellä luokalla joulun jälkeen, mikä on varsin myöhäinen ajankohta. Jos vanhemmat eivät juurikaan puhu nuorten kanssa uraan liittyvistä asioista, niin peruskoulun varaan jäävä ammatinvalinnanohjaus vaikuttaa kovin niukalta. Koska suurin osa kaikista peruskoulun nuorista pärjää tällä opastuksella ilmeisesti erittäin hyvin, voi miettiä, onko muilla nuorilla aktiivisemmin lastensa uravalinnan ohjaamiseen suhtautuvat vanhemmat, vai osaavatko he itse hakea kaiken riittävän tiedon oma-aloitteisesti. Eräs ammatinvalintaa peruskoulussa vaikeuttava seikka voi olla se, että oppilaanohjaajan vastaanotolle täytyy varata aika, jos nuori haluaa keskustella omista ura-asioistaan enemmän. Tämä saattaa olla yllättävän iso kynnyks. On helppo jättää varaamatta aika ja laittaa yhteishakuvalinnat lomakkeeseen arviosta. Kenties oppilaanohjaajien pitäisi tulla enemmän nuoria vastaan tässä asiassa, kysyä aktiivisemmin, onko suunnitelmissa yhtään epäselvyyttä, jolloin niitä voitaisiin yrittää ratkaista yhdessä vastaanotolla. Kaikista onnettomin tilanne oli 17-vuotiaalla peruskoulun kesken jättäneellä vastaajalla, mikä ilmeni kysyessäni ”Onko sinusta vaikeaa tunnistaa omia kykyjä ja kiinnostuksen kohteita ammatinvalintaan liittyen? Miksi ammatinvalinta on vaikeaa?”, johon hän vastasi: ”*En oo ajatellut*”.

Haastatteluista jäi vaikutelma, että Akussa käyvät nuoret ovat hieman itseohjautumattomampia kuin toiselle asteelle sujuvammin siirtyvät nuoret. He eivät ehkä osaa hakea lisäohjausta siinä missä muut nuoret ongelmien esiintyessä pystyvät. Elämönhallintaan kuuluu, että ihminen tunnistaa olemassa olevan avun tarpeensa ja pystyy lähestymään muita ihmisiä neuvoa kysymällä (esim. Paju ja Vehviläinen 2001, 70). Suomalaisessa kulttuurissa ei liiemmin arvosteta sitä, että ihminen ei osaa tehdä omin päin ratkaisuja, vaan kyselee neuvoa muilta. Taas

joissain muissa hieman sosiaalisemmissa kulttuureissa nimenomaan neuvon kysyminen sellaisissakin asioissa, jotka itse aivan hyvin pystyy päättämään, on arvokasta ja oikein toimimista (ks. mm. Keltikangas-Järvinen 2003). Kulttuurimme ei siis ole avun pyytämiseen kaikkein kannustavin, vaan helposti ihmisen otsaan napsahtaa leima avuttomuudesta, itsenäisyyden puutteesta ja heikkoudesta. Näin Akun nuoriakin helposti määritellään syrjäytyjiksi, vaikka he ovat vain viemässä elämäänsä eteenpäin kysymällä neuvoa Akusta. Eli siis jo Akussa oleminen on elämänhallintaa.

4.1.4. ”Psykiatri sanoi, että mun ongelmat johtuu aika pitkälti kotioloista” - Terveydelliset ongelmat

Terveysongelmilla oli olennaista vaikutusta nuorten jatkokoulutukseen hakeutumiseen. Haastatellut nuoret olivat kohdanneet sekä fyysisiä että psyykkisiä ongelmia, mitkä vaikeuttivat peruskoulussa oloa, ammatinvalintaa, sekä osalla myös olemista toisen asteen koulutuksessa. Yksi vastaaja oli jopa joutunut keskeyttämään kaksi kertaa aloittamansa toisen asteen koulutuksen paniikkihäiriön vuoksi. Crohnin tauti muutti yhden vastaajan urasuunnitelmat kokonaan uusiksi, koska sairastumisen jälkeen ei enää voinut harkita fyysisesti raskaita ammatteja. Hänellä oli ollut varsin sekaiset suunnitelmat aiemmin ja vielä epäselvemmäksi ne menivät sairastumisen myötä.

Kouluasiat ja urapohdinta aiheuttivat ahdistusta ja masennusta yhdelle vastaajalle. Hän oli käynyt yhdeksännen luokan jälkeen vähän aikaa kymppiluokkaa, mutta jätti sen kesken. Äitinsä luvalla hän sai jäädä kotiin viettämään välivuotta, mikä ei varmasti ollut huono idea terveydentila huomioiden. Tässä yhteydessä voi huomata sen, kuinka voimakkaasti normit vaikuttavat ihmisten elämään. Oma huonomuus ja ulkoapäin tuleva syrjäytymisen leiman lyöminen alkavat ahdistaa, mikä puolestaan heikentää entisestään voimavaroja elämän suunnittelusta ja eteenpäin viemisestä. Toisaalta ilman leiman lyömistä ei myöskään olisi Akun kaltaista palvelua nuorille. Asioilla täytyy olla nimet, jotta nähdään tarve ja voidaan luoda palvelua.

Väsymystä ja uniongelmia oli puolella vastaajista. Erikoista on, että väsymys oli alkanut yhdeksännellä luokalla. Yksi vastaaja sanoi väsymyksensä kestäneen noin vuoden ja kuvasi tilaansa näin: ”*Ei saanut hinattua itteään kouluun.*” Kahdella oli väsymystä vielä haastattelujen aikaankin, ja toisella heistä uniongelmat olivat lääkityksellä hoidossa. Tällaiset ongelmat kertovat elämän rasittavuudesta, mikä ainakin osittain aiheutui siitä, että tarkkaa suuntaa elämälle ei täysin ollut. Vehviläisen huomioiden mukaan pitkään jatkunut toimetttömyys (kuten työttömyys) kuorii pikkuhiljaa pois tavallisen elämän koordinaatit ja tällöin tekemisen puute

sekä tyhjiä päivien toistuminen saa usein aikaan ketjureaktion: mitään ei tarvitse tehdä, mikään ei kiinnosta ja mihinkään ei ole enää voimia (1997). Tällainen tilanne näytti olevan sillä vastaajalla, joka oli jättänyt peruskoulun kesken. Väsymys ja sen vuoksi pinnaaminen yhdeksännellä luokalla on varsin suuri ongelma toiselle asteelle siirtymisen kannalta. Unen riittävyys ja hyvä laatuhan ovat olennaisia tekijöitä ihmisen hyvinvoinnille. Vastaajat eivät itse oikein osanneet selittää toimintaansa. Todennäköisesti yhdeksännellä luokalla paineet koulutuksen ja muun elämän eteenpäin viemisen suhteen kasvoivat suuriksi. Aiemmin mainittu vastaaja sanoikin stressaantuvansa koulutussuunnitelmien epäselvyydestä, mutta hän sanoi myös, että muut ympärillä tapahtuvat negatiiviset asiat koskettavat, mikä synnyttää ahdistusta. Hän ei kuitenkaan spesifioinut näitä muita asioita.

Eräs vastaaja oli ollut viikon yhdeksännellä luokalla sairaalassa huonojen veriarvojen vuoksi. Hän ei oikein osannut ottaa vastuuta omasta hyvinvoinnistaan, sillä hän ei edes noudattanut terveydenhuoltohenkilöstön antamia ruokaohjeita pitääkseen itsensä terveenä. Hän sanoi joskus syövänsä pelkästään herkkuja ruuakseen. Elämännhallinnan näkökulmasta ihminen ei pyri suorittamaan jotain asiaa, jos hän katsoo, että se ei ole hänen kontrollissaan. Hän ei esimerkiksi hoida itseään eikä ryhdy sairauden jälkeen noudattamaan hänelle laadittua kunto-ohjelmaa, jos hänellä on tunne, että terveys ei ole hänen hallinnassaan oleva asia. (Keltikangas-Järvinen 2003, 228.) Tämä nuori ei asunut enää lapsuudenkodissaan sen vuoksi, että vanhempien kanssa oli huonot välit, joten vaikuttaa siltä, että hän ei vielä ollut täysin valmis huolehtimaan yksin itsestään. Kyseinen nuori oli saanut paljon tukea elämäntilanteeseensa Akusta ja vuoden siellä asioituaan olikin päässyt toisen asteen koulutukseen. Akussa hän kävi vielä tuen vuoksi. Tästä huomataan, että vaikka elämäntilanne on raskas, niin ihminen kuitenkin pyrkii saamaan asiat rullaamaan. Selviytyminen ja pärjääminen nostavat päätään, ellei sitten masennus vie kokonaan iloa elämästä.

Osa haastatelluista oli tuntenut masennusta ja peruskoulun kesken jättäneen vastaajan kohdalla se tuntui vieneen voimat kokonaan, koska hänelle vaihtoehdoksi jäi vetäytyminen. Haastattelun perusteella hän ei oikein osannut eritellä omaa elämäänsä, miksi asiat olivat menneet niin kuin menivät. Hän oli vain viettänyt aikansa kotona tekemättä mitään ja nyt aikoi mennä iltakouluun tekemään peruskoulun loppuun. Aku-projekti oli ollut isona apuna myös tälle henkilölle, koska ilman sitä hän olisi ollut aika neuvoton. Akun avulla vastaaja oli ajatellut myös työharjoitteluun hakeutumista. Kysyessäni nuorilta itseluottamuksesta tämä vastaaja sanoi, että *tunne, ettei voisi selviytyä vaikeuksista, on kestänyt vuosia*. Hän olisi ilmiselvästi tarvinnut voimallisempaa apua jo peruskoulun keskeyttämisen vaiheessa. Vetäytyminen on hel-

pompi vaihtoehto kuin ongelmien kimppuun käyminen, mikäli ensisijainen tapa toimia on pärjätä yksin eikä kysellä neuvoja muilta. Masennus vielä lisää vetäytymistä, eikä millään nuotoa tuota lisää aktiivisuutta, joten tämä peruskoulun kesken jättänyt haastateltu toimi sairauden mukaisella tavalla. Masennuksen tunteminen oli myös toisella vastaajalla melko pitkäaikaista – hän sanoi sen kestäneen yli puoli vuotta.

Eräs vastaaja oli jo ehtinyt asua vuoden avoliitossa toisella paikkakunnalla. Suhde oli äskettäin mennyt poikki, mikä varmasti heikensi tämän nuoren tasapainoa elämässä. Hän tunsivat olensa yksinäinen ja vähän masentunut. Hän käytti myös unilääkitystä. Koulutusta aloittaessaan hän oli myös saanut paniikkihäiriökohtauksen, mikä keskeytti opiskelun. Hän oli kokenut vastaavanlaisen paniikkihäiriön myös vuosi aiemmin. Tällaisessa elämäntilanteessa ei ole olennaisinta keskittyä ammatinvalintaan, vaan parantua. Hän sanoi Akun tuen olleen olennaisista. Kaiken kaikkiaan haastatellut 16-17-vuotiaat nuoret olivat aika erilaisia vastuunottokyvyiltään - tai kypsyyden asteeltaan. Tilanteessa vaikuttaa jonkin verran se, millaiset kotiolot nuorella on. Tärkeää nuoren vanhempana olossa on se, että vanhempi itse on aikuinen, jotta hän pystyy tukemaan ja neuvomaan nuoreksi kasvanutta lastaan oikealla tavalla – ei liikaa holhota, mutta kuitenkin riittävästi tukea antaen. Yhdellä vastaajalla oli alkoholismista kärsinyt yksinhuoltajavanhempi ja hän sanoikin itse joutuneensa toimimaan peräänkatsojana omalle vanhemmalleen. Tämän ei voi ainakaan sanoa edesauttavan nuoren tilannetta koulutuksien hieman sekavassa välivaiheessa. Ainoa hyvä puoli asiassa on se, että nuori oppii aikaisin ottamaan vastuuta omasta elämästään. Kyselin nuorilta, tuntevatko he pystyvänsä hoitamaan elämän tuomat haasteet siinä missä muutkin heidän ikäisensä ja pari vastaajaa arvioi kykynsä hieman keskitasoa heikommaksi. Toinen heistä sanoi, että pyrkii tekemään kaikki hyvin ja hoitaa normaalisti asiansa erittäin hyvin, mutta nyt tilanne oli poikkeuksellisen heikko. Kaikista vastaajista seitsemällä psyykinen tila vaikutti koulutukseen menemättömyyteen tai sen keskeyttämiseen.

Sairastuminen vie voimia elämän eteenpäin viemisestä ja Akun merkitys tällaisessa tilanteessa korostuu. Läheisiltä ihmisiltä saatavalla tuella on olennainen merkitys. Keltikangas-Järvinen (2003) toteaaakin, että jopa yhdellä positiivista palautetta antavalla henkilöllä voi olla hyvin suuri merkitys - etenkin tilanteessa, jossa positiivista palautetta muualta ei ole saatavilla. Ei ole itsestään selvää, että kaikki vanhemmat osaavat tukea lapsiaan. Tämä on huomattu myös Akussa, jossa nuoria kannustetaan eteenpäin siitä huolimatta tuliko kotoa tukea tai ei. Lappalaisen mukaan erityistä tukea tarvinneiden oppilaiden kuva omasta huonoudesta verrat-

tuna muihin voi vaikuttaa siihen, ettei omiin mahdollisuuksiin perinteisillä jatkokoulutusurilla enää uskota. (2001, 5.)

Itseluottamuksen tasosta kysyttäessä nuoret vastasivat yleisesti: *”Ei oo mikään paras”*. Tyyppillinen itsetunnon heikkous ilmenee ujoutena, epävarmuutena, jatkuvana huonommuuden- ja syyllisyyden tunteena, joskus lähes neuroottisena taipumuksena syyttää kaikesta itseä. Itsetunnon heikkous voi olla myös aggressiivista käyttäytymistä. (Keltikangas-Järvinen 2003, 37-38.) Poikien kohdalla syrjäytymisriski näkyy usein koulun aloitusvaiheessa käytöshäiriöinä, keskittymiskyvyn puutteena, levottomuutena ja oppimisvaikeuksina. Yläasteella kuvaan tulevat koulusta pinnaaminen, päihteiden käyttö ja joissakin tapauksissa rötöstely. Tyttöillä oireilu voi olla edellä mainittujen oireiden lisäksi tai sijasta myös usein syrjään vetäytymistä, ahdistuneisuutta ja pahaa oloa. (Lasten ja nuorten syrjäytymisen...2003, 50.) Nämä käyttäytymistavat kuvaavat osaa aineiston nuorista, sekä tyttöjä että poikia ja kummillakin mainituilla piirteillä. Huomionarvoista kuitenkin on, etteivät kaikki Aku-projektiin osallistuvat nuoret ole samasta puusta veistettyjä, vaan jokaisella on omat yksilölliset taustansa, miksi ovat palvelun pariin hakeutuneet.

Pari nuorta tunsi joskus yksinäisyyttä – lähinnä, koska eivät enää asuneet samassa taloudessa vanhempiensa kanssa. Terveyden edistämisen keskuksen toiminnanjohtaja Harri Vertio on puhunut sosiaalisen terveyden riskeistä, joita meidän yhteiskunnassamme kuvaavat yksinäisyys, kanssaihminen empaattisuuden vähäisyys ja osaamattomuus kuunnella toista ihmistä (Mallat 2003). Mannerheimin Lastensuojeluliiton viestintäpäällikkö Juha Aromaa on puolestaan sanonut suomalaisen kulttuurin omaavan sellaisia piirteitä, jotka piiskaavat nuoria nopeaan itsenäistymiseen ja yksin pärjäämiseen (Luoma 2004). Oppilaanohjaaja Laura Raatikainen-Suominen on huomannut, että: *”Meidän yhteiskunta kasvattaa nuoret liian varhain liian aikuisiksi, siis tää tämmönen yhteiskunta, miten nyt sanois, 14-15 -vuotias, niin sillä ei vielä pitäis olla kauhee kiire aikuiseks, mut jollain tavalla tää on niin hirveen nopee yhteiskunta et pitäs kasvaa hirveen nopeesti.”* (A-Studio 2003.) Heikkous ja pärjäämättömyys nähdään Suomessa paljon helpommin yksilön puutteina kuin kulttuuristamme johtavana. Aku-projektin tuoma sosiaalinen tuki oli tullut haastatelluille nuorille tarpeeseen ja edisti heidän hyvinvointiaan, terveyttään ja toimintakykyään.

4.2. Näköalallinen nuori

Vaikka kaikilla haastatelluilla Aku-projektin nuorilla oli enemmän tai vähemmän ongelmallinen elämäntilanne, oli heillä kuitenkin paljon edellytyksiä eteenpäin menemiseen. Jotkut nuoret tarvitsivat selkeästi enemmän tukea ratkaisujensa luomiseen ja toteuttamiseen, mutta kenenkään haastatellun nuoren tilanne ei ollut millään muotoa toivoton. Nuorilta itseltään myös löytyy koko joukko pärjäämistä edistäviä keinoja, mistä tarkemmin seuraavassa.

4.2.1. ”Me ollaan tosi hyviä kavereita isän uuden vaimon kanssa” - Kotiin ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät asiat

4.2.1.1. Kodin hyvä tuki

Toimivat ihmissuhteet luovat toimintakykyä. Eräällä vastaajalla oli kaksi perhettä: isän ja äidin perheet ja kummankin kanssa hänellä oli erittäin hyvät välit. Tällaisessa tilanteessa nuori saa extratukea, koska hänestä välittäviä ihmisiä on tavanomaista ydinperhettä enemmän. Nuori saa siis varsin hyvät eväät omalle elämälleen verrattuna esimerkiksi siihen nuoreen, jonka alkoholismista kärsivä yksinhuoltajavanhempi ei ollut kyennyt tahdostaan huolimatta kovin antoisaa kotia lapselleen luomaan. Tämä nuori oli elänyt jo vuoden avoliitossa peruskoulun jälkeen. Ensi ajattelemalla varhainen avoliitto vaikuttaa kummalliselta, mutta haastattelun perusteella huomasi tämän nuoren paljon muita kypsemmäksi. Koska hänellä oli vanhempi, joka ei ollut kyennyt kunnolla huolehtimaan jälkikasvustaan, on luonnollista, että vastaaja haki läheisyyttä ja tukea avoliiton kautta. Nuoren omasta näkökulmasta tämä oli nimenomaan elämänhallintaa. Yksi tyttö sanoi vanhemmistaan seuraavasti: *”Ihana äiti – yksi parhaista kavereista. Isäpuolen kanssa tulee toimeen, on mukava tyyppi.”* Muutamalla tytöllä oli todella lämpimiä suhteita läheisiin ihmisiinsä ja he pystyivät puhumaan hyvin omista asioistaan heille. Tämän paremmin tilanne nuoren perheessä tuskin voi olla. Rönkä onkin todennut, että naisille tärkeä suojatekijä on se, että heillä on (miehiä useammin) lähipiirissään sellaisia ihmisiä, joille voi uskoutua. Sisäisten selviytymisresurssien kehittämisen kannalta lapset ja nuoret tarvitsevat ennen kaikkea luottamuksellisia ihmissuhteita ja onnistumisen elämyksiä. (1999, 5.) Ihmissuhteet eivät kuitenkaan takaa ongelmallisen tilanteen ratkeamista automaattisesti, sillä vanhemmat eivät voi nuorelleen opiskelupaikkaa tyhjästä taikoa, mutta ongelmat näyttävät huomattavasti pienemmiltä, kun sosiaalinen tuki on kunnossa.

16-17 vuoden iässä itsenäisyyttä osoittaa se, että nuori pystyy lähtemään toisellekin paikkakunnalle opiskelemaan. Tätä kaksi vastaajaa kokeilivat ja toisen viihtyikin uudella paikka-

kunnalla, mutta toinen palasi takaisin kotiin asumisongelmien ja koulussa viihtymättömyyden vuoksi. Asiaan on voinut toki vaikuttaa myös koti-ikävä (ks. esim. Hellström 2004), mikä jää helposti haastattelussa mainitsematta, koska se ei ole oikein sosiaalisesti kelpo syy – nuoresta voi tuntua hävettävältä tunnustaa tuntevansa jotain näin ”lapsellista” tunnetta. Kuitenkin hyvän sosiaalisen tuen antanut koti otti ilomielin tämän nuoren takaisin asumaan ja suuremmat ongelmat siten estyivät. Hyvä suhde vanhempien kanssa tuottaa myös apua elämän valintatilanteissa, mitä kuvaa esimerkiksi vastaus ”*vanhemmat ovat neuvoneet miellyttävällä tavalla*” kun kysyin nuorilta ”millainen suhtautumistapa vanhemmillasi on kouluttautumiseen ja työn tekoon”.

Nuoret olivat pääsääntöisesti saaneet hyvin apua muilta ihmisiltä urasuunnitteluun ja koulutukseen liittyvissä asioissa, kuten taloudellista tukea vanhemmilta. Yksi nuori ei kuitenkaan juurikaan tukea kotoa saanut ja hän sanoikin saaneensa apua ”*kun on ite hakenut; on pitänyt isosti pyytää*”. Muut läheiset olivat mm. maksaneet hänen opiskelukirjojaan toisen asteen koulutuksessa, koska omilla vanhemmilla ei ollut maksukykyä. On kunnioitettavaa, että nuori vaikeassa tilanteessaan osaa pyytää ihmisiltä apua, vaikka siihen ei kulttuurissamme juurikaan kannusteta. Huomion arvoista tässä on se, että siinä missä keskivertonuoren ei tarvitse ”isosti pyytää”, vaan asiat sujuvat itsestään, pitää enemmän vastoinkäymisiä kohdanneen nuoren osata sanoa tarpeensa ääneen – kun sitä ei automaattisesti ole vanhemmat kuulemassa ja tarpeeseen vastaamassa. Kuten koulukiusaamisen suhteen, niin elämässä kokonaisuudessaankin pitää osata pitää oma puolensa. Itsestään vastuuta tuntevilla nuorilla on kyky pitää kiinni oikeuksistaan. Tästä esimerkkinä on vastaaja, joka oli jättänyt rikollisen ystäväpiirin ja päätti muuttaa elämänsä suuntaa. Hän osoitti tällä vastuunottokykyä itsestään ja tulevaisuudestaan.

4.2.1.2. Sosiaaliset taidot ja ammatinvalinta

Hyvät sosiaaliset taidot suuntasivat nuorten ammatinvalintaa, koska he olivat tunnistaneeet kykynsä ja keksivät siihen sopivan ammattialan. Kun kysyin nuorelta, missä asioissa hän on hyvä, niin sain vastaukseksi mm. seuraavanlaisia kommentteja. ”*Tulen toimeen erilaisten ihmisten kanssa.*” Tämä vastaaja halusi opiskelemaan lähihoitajaksi. Nuoriso-ohjaajaksi halunnut vastasi näin: ”*Olen hyvä kuuntelija – mä kuuntelen niitä nuoria.*” Kolmas vastaaja, joka halusi lastenhoitajaksi tai nuoriso-ohjaajaksi, sanoi olevansa ”*hyvä puhumaan*”. Koulutuksessa ja työelämässä menestymisessä auttaa käsityö- ja taidealalle halunneen vastaajan taidot, mitkä ilmenevät vastauksesta: ”*Olen hyvä keskustelemisessä ja ihmissuhteissa – osaan pitää riidat kurissa.*”.

Sosiaalisten suhteiden puute on yksi tekijä, joka pistää niin nuoret kuin aikuisetkin toimimaan – hakemaan opiskelu- tai työpaikkaa. Ennen pitkää kotona kauan aikaansa viettäneet nuoret olivat kyllästyneet ja alkoivat puuhata asioiden eteenpäin viemiseksi ja olivat hakeutuneet Akun neuvonnan pariin. Eräs nuori sanoi: *”Akun ryhmässä on hauskaa, siellä piristyy, siellä on mahdollisia uusia kavereita.”*. Kuitenkin sosiaalisuudesta puhuttaessa on huomattava, että yksin viihtyvä nuori ei välttämättä ole arka syrjäänvetäytyjä, vaan hänellä saattaa olla aimo annos riippumattomuutta. Ainakin hänellä on yksin toimeen tulemisen ja itsensä viihdyttämisen taito. (Keltikangas-Järvinen 2003, 78.) Eräs vastaaja sanoikin pitävänsä yksinolosta. Hän vaikutti kasvaneen itsenäiseksi, mikä auttoi tekemään myös itsenäisiä uraratkaisuja – hän oli mm. vastustanut ystävänsä houkuttelua lähteä tietylle ammattialalle opiskelemaan, koska huomasi kyseisen alan itselleen sopimattomaksi. Aiemmin hän oli kuitenkin lähtenyt toiselle alalle kaverinsa houkuttelemana, mutta ei pysynyt kärryillä teoriaopetuksessa ja oli joutunut harmikseen lopettamaan koulun.

4.2.2. ”Mä halusin kerrata ysin uudelleen, kun todistus oli niin huono” – kouluun liittyvät asiat

4.2.2.1. Koulussa viihtyminen

Osa haastatelluista nuorista oli viihtynyt koulussa aika hyvin: *”Oli kivoja maikkoja ja oppilaita.”*. Koulussa oli *”mukava ilmapiiri, hyvin toimiva kouluyhteisö.”* Nämä ovat tärkeitä seikkoja. Aikuisetkin pitävät tärkeänä mukavia työkavereita ja hyvin toimivaa työyhteisöä – sama asia on olennainen peruskoulussa vähintään yhdeksän vuotta viettäville lapsille ja nuorille. Kaikki tietävät, että hyvä työyhteisö korreloi suoraan työn tuloksen kanssa, mutta kouluun tätä ei välttämättä ensimmäisenä yhdistetä. Kysyin myös, miten koulua voisi parantaa, mihin tarkkailuluokkaa käynyt vastaaja sanoi: *”Lisää tarkkailuluokkia, monet normaaliluokilla olevat eivät pysty olemaan siellä.”* Hän oli viihtynyt tarkkailuluokalla hyvin verrattuna normaali-luokalla olemiseen. Tarkkailuluokan avulla hän sai peruskoulun päästötodistuksen, vaikkakin tiedot ja taidot jatkokoulutuksessa pärjäämiseen jäivät vähän liian heikoiksi. Mielestäni on kuitenkin parempi viihtyä tarkkailuluokalla ja saada päästötodistus kuin kitua normaaliluokalla ja joutua koko ajan vertailutilanteeseen itseään paremmin pärjäävien kanssa. Toinen nuori taas oli yhdellä yläasteella kärsinyt liian tiukasta samanlaisuuden paineesta ja toivoi, että *”Antais kaikkien olla oma itsensä, myös opettajat.”*. Koulu on nuoren työyhteisö ja monet haastatellut onneksi sanoivat ainakin jollain lailla viihtyneensä koulussa. Jopa peruskoulun kesken jättänyt nuori sanoi, että *”paikkana koulu oli ihan ok”*. Koulussa viihtymiseen vaikuttavat myös kannustus opinnoissa eteenpäin menemiseen, mitä puolet vastaajista koki saaneensa.

Myös hyvää palautetta käyttäytymisestä oli tullut usealle. Koska kaikilla ei ole samanlaisia valmiuksia elämänhallintaan, eikä samanlaista perheen tukea taustalla, voidaan kouluopetuksella tasoittaa sosioekonomisissa taustoissa olevia eroja ja ottaa huomioon ihmisten erilaiset valmiudet oppia asioita (Leppilampi ja Piekkari 1998, 9-10).

Oppilaalla tulisi olla tunne, että hän työnteollaan ja osaamisellaan saa aikaan arvosanansa, ei persoonallisuudellaan (Keltikangas-Järvinen 2003, 207). Tällaista tunnetta ei peruskoulun aikaan kaikille haastatelluille syntynyt – eräs vastaaja sanoi, että yläasteella tuli ”*lärvin mukaan numerot*” - mutta Akussa on yritetty saada nuoret näkemään ahkeruus koulunkäyntiin liitettynä, jotta koulutushalukkuus paranisi ja numeroiden korotus tulisi mielekkääksi. Moni vastaajista innostuikin korottamaan peruskoulun päästötodistuksen arvosanojaan parantaakseen jatkokoulutukseen pääsymahdollisuuksia. Akussa siis lisätään myös nuoren uskoa itsen, koska monilla peruskoulu on sitä vähentänyt. Pirttiniemen tutkimuksen nuorista valtaosa piti peruskoulun opettajien suhtautumista oppilaisiin reiluna ja suurin osa oli myös sitä mieltä, että opettajat olivat tehneet parhaansa auttaakseen heitä opinnoissaan (Pirttiniemi 1996, 66). Opettajat siis myös saivat kunnioitusta nuorille antamansa tiedon vastapainoksi (vrt. Willis 1984, 80, 91). Tällöin opettajien ja oppilaiden yhteistyösuhde toimii.

Tarkkailuluokka ja muu erityisopetuksessa oleminen teki haastateltujen nuorten koulumenestykselle paljon hyvää. ”*Siel pysty keskittyä paremmin, siel kiinnosti enemmän*”, ”*Erytisopettaja piti lisäopetusta, se auttoi, pystyi keskittymään paremmin.*” Näillä nuorilla näytti olevan huolenpidon tarve aikuisten ihmisten suunnalta: ”*Erytisluokan opeilla oli enemmän aikaa – soittivat kotiin pyynnöstä, jos (nuorta) ei kuulunut aamulla kouluun.*” Erytisopetuksessa on mahdollista saada helpommin onnistumisen kokemuksia, mitkä ovat olennaisen tärkeitä koulussa viihtymiselle ja siten myös jatkokoulutushalukkuudelle. Huonollakaan todistuksella ihminen ei ole kyvytön tai taidoton. Jokaisella on jotain, josta ponnistaa eteenpäin.

Kaikki haastatellut nuoret olivat saaneet siis edes jonkinlaisia onnistumisen kokemuksia koulussa, eikä vähiten konkreettisissa ja luovissa oppiaineissa. Käytännöllisistä oppiaineista pidettiin, mutta myös äidinkielestä, matematiikasta ja kemiasta. Tarkkailuluokkaa käynyt vastaaja piti tietotekniikasta ja englannista - nykypäivän työelämässä on toki aina käyttöä tietotekniselle osaamiselle ja englannin kielen taidolle, joten hänelläkin oli sentään jotain, mistä ponnistaa eteenpäin. Mukavat opettajat vaikuttivat oppiaineista pitämiseen, he innostivat oppimaan sellaistaikin, mikä muuten ei niin kovin paljoa kiinnostanut. Loogisesti pidettiin myös sellaisista oppiaineista, missä oltiin hyviä, kuten musiikista, kuvaamataidosta, käsitöistä. Tä-

mä nuorten luovuuden potentiaali mietittäessä jatkokoulutusta sekä ylipäänsä elämässä viihtymistä olisi saatava hyödynnettäväksi. Luovuuden avulla saadaan uusia ideoita työelämän ja koko yhteiskunnan hyväksi, eikä ihmisten oman henkilökohtaisen elämän antoisammaksi ja viihtyisämmäksi tekemisessä luovuus ole mitenkään pahitteeksi. Teoreettisesti heikommin menestyneilläkin on siis paljon annettavaa, koska teorian osaamattomuus peruskoulussa ei millään muotoa poissulje taitavuutta muilla elämän osa-alueilla. Kun kiinnostusta riittää, voi peruskoulussa heikosti pärjänneestä tulla hyvinkin menestyksekkäs esimerkiksi harrastustaan eteenpäin viedessään, koska se perustuu täysin vapaaehtoisuudelle ja oman motivaation ja luovuuden vapaudelle. Jokainen voi tehdä omasta elämästään mielekkään huomaamalla elämän eri osa-alueiden merkityksen ja kompensointimahdollisuuden.

4.2.2.2. Sinnikkyys

Yksi nuori kertasi yhdeksännen luokan omasta aloitteestaan, kun huomasi, että hänen todistuksensa on niin huono, ettei sillä pääse jatkamaan mielekkäälle opintoalalle – *”et pärjäis paremmin, keskittyis”*. Hän saikin keskiarvonsa nostettua 5,2:sta 6,5:een. Hän huomasi siis järkevässä ajoin itse vaikuttaa omaan tulevaisuuteensa. Hän sanoi myös, että ruotsin opiskelu toisen asteen koulutuksessa hirvitti, mutta että *”yrittää tällä kertaa enemmän”* ja päätti olla kaikki tunnit toisen asteen koulutuksessa paikalla eikä enää lintsata, kuten peruskoulussa. Kun kysyin *”missä asioissa olet mielestäsi huono”* sain yhdeltä nuorelta seuraavan vastauksen: *”Jos ei heti onnistu, voi alkaa perumaan, vois katsoa kauemminkin.”* Onnekseen nuori huomasi itsessään olevan kehittämisen varaa ja aikoi parantaa toimintatapansa jatkoa ajatellen. Myös positiivinen ajattelutapa auttaa: eräs nuori jäi luokalleen peruskoulussa, mutta oli huomannut, että *”sieltä sai uusia kavereita”*. Toinen taas sanoi: *”Sain aina olla luokan vanhin.”* Mitäpä sitä negatiivisia puolia liikaa pohtimaan, kun voi keskittyä tilanteen tuomiin uusiin mahdollisuuksiin.

4.2.2.3. Koulun merkitys

Kysyin nuorilta *”mitä kaikkia asioita varten käyt koulua”* ja kaikki näyttivät hahmottavan koulun käynnin tulevaisuuden ammatin kannalta: *”Pitää hankkia ammatti, et saa liksaa ja voi elää.”* Itseisarvollista merkitystä kukaan ei nähnyt koululla - halua olla koulussa oppimisen itsensä vuoksi. On kuitenkin olennaista, että nuoret ymmärsivät koulun käynnin merkityksen tulevaisuuden toimeentulon kannalta, vaikkakin arvo on tällöin vain välineellinen. Kysyin: *”mitä olet oppinut peruskoulussa ajatellen tulevaa työuraasi”* ja sain useilta nuorilta järkeviä vastauksia: *”Joka aineessa jotain pientä, koulussa oppii toisista ihmisistä, koulussa näkee elämää.”*, *”Lukemaan, kirjoittamaan, laskemaan, käyttämään tietokonetta.”* ja *”Lukemaan,*

laskemaan, tutustunut erilaisiin ihmisiin, sääntöjä, kurinalaisuutta.” Kaikki nämä huomiot kertovat siitä, että nuori on ymmärtänyt kouluttautumisen merkityksen ja sitä myöten myös jatkokoulutushalukkuus on aivan eri luokkaa kuin sellaisilla nuorilla, joille koulun käynti näyttäytyy vain pakollisena pahana, yhdeksän vuoden vankilatuomiona, mikä kuvaa tarkkailuluokkaa käyneen nuoren kokemuksia normaaliluokalta.

4.2.3. ”Mun kummitäti ettii mulle tietoa ja sehän se mut Akuunkin ohjasi” – Urasuunnitteluun liittyvät asiat

”Ensiksi on tarkoin tutkittava omaa kykyä ja valita senkaltainen ammatti, jota harjoittaessa voidaan kehittää taipumuksiamme. Lapset ovat yhtä taipuvaisia kuin vanhemmatkin ihmiset uskomaan sitä, mitä he mielellänsä haluaisivat uskoa, ja sen tähden on kunkin tarkoin punnittava, ennenkuin määrää elämänsä uran.” (Paras kaikista 1889, 282.)

Useat nuoret ainakin kokeilivat toisella paikkakunnalla sijaitsevaa koulua, mikäli omalla paikkakunnalla ei ollut sopivaa oppilaitosta, he eivät päässeet oman paikkakunnan kouluun tai muuten halusivat vaihtaa maisemaa. Omaan paikkakuntaan rajoittumattomuus osoittaa rohkeutta ja aloitekykyä, sillä heti peruskoulun jälkeen ei ole helppoa tuosta noin vain lähteä uuteen kaupunkiin. Suuri osa kaikista nuorista ei olisi valmis lähtemään toiselle paikkakunnalle kouluun ja varsinkaan asumaan heti peruskoulun jälkeen vaan vasta lähempänä täysi-ikäisyyttä - osa ei halua tai kykene silloinkaan. Vaikka haastatellut nuoret olivatkin myös keskeyttäneet toisella paikkakunnalla sijaitsevia koulutuksia, niin on tärkeää huomata, että heillä oli yritystä ja halua tehdä hyvin paljon oman tilanteensa eteen. Epäonnistumisen kohdatessa avain eteenpäin menoon on oppia siitä, mikä ”meni pieleen”, mutta myös huomata, että omassa toiminnassa oli paljon onnistumisen edellytyksiä ja kiittää itseään siitä osa-alueesta ja näin ollen estää toimintakykyään lannistumasta. Mieltisen ja Kuitusen mukaan myös persoonallisilla tekijöillä, kuten kyvyllä tehdä päätöksiä, toimia tavoitteidensa suuntaisesti ja toteuttaa tekemänsä päätökset, on hyvin paljon suojaavaa merkitystä ihmisen hyvinvoinnin suhteen (1999).

4.2.3.1. Peruskoulun urasuunnittelu

Useimmat nuoret ovat yhdeksännen luokan yhteisvalinnoissa korkeintaan puolikypsyä ammatillisen suuntansa valintaan. Enintään joka toinen tietää peruskoulun lopulla, mikä ammatti todella kiinnostaa ja lukion lopussakin epätietoisia on kolmasosa oppilaista. Peruskoulu valmentaa enemmän koulutuksen ja ammatin tason kuin sisällön valintaan. Näin sanoivat Tuohinen ja Vuorinen jo vuonna 1987. Kypsä uranvalinta vaatii sosiaalista kypsyyttä ja riippumattomuutta, omakohtaisia arvoja ja kiinnostusta eli tuntumaa omasta elämänsuunnasta, kehitty-

neitä ongelmanratkaisutaitoja, selkiytyneitä minäkuvaa ja tietoja omista edellytyksistä sekä koulutus- ja ammattivaihtoehtoista. Eli tarvitaan monipuolisesti kehittyneitä itsenäistä persoonallisuutta, minkä yksi viidesosa yhdeksäsluokkalaisista omaa. (Tuohinen ja Vuorinen 1987, 136.)

Monilla tytöillä oli haaveammatteina erittäin toteuttamiskelpoisia ammatteja, kuten kätilö, lastenhoitaja, toimistovirkailija, myyjä ja nuoriso-ohjaaja, eli ei siis mitään liian vaativia ammattitoiveita, jollaisia voisi olla esimerkiksi ministeri tai diplomaatti. Muutamalla oli myös hyvin johdonmukaiselta kuulostavat urasuunnitelmat, koska ammattiala oli pysynyt seitsemänneltä luokalta lähtien samana, vaikkakin itse ammatit olivat saattaneet vaihtua. Eräs vastaaja oli laittanut ammattitoiveekseen seitsemännellä luokalla lähihoitajan ja sairaanhoitajan. Nämä toiveet olivat pitäneet kahdeksannella ja yhdeksännelläkin luokalla, mutta Akun myötä hän oli pohtinut ura-asioita enemmän ja varmentanut toiveensa ryhtyä nuoriso-ohjaajaksi - ala pysyi kuitenkin samana. Kolmen vastaajan kohdalla urasuunnittelu aloitettiin kunnolla yhdeksännen luokan alussa, mutta lopuilla haastatteluun osallistuneilla ei ollut joko urasuunnittelua lainkaan tai se aloitettiin vasta yhdeksännellä luokalla joulun jälkeen, mikä vaikuttaa aivan liian myöhäiseltä ajankohdalta. On hyvä, että Akuun tulleet - suunnitelmissaan jossain määrin sekaisin olevat nuoret - ovat hankkineet itselleen lisää aikaa uran päämäärän muodostamiseksi, etteivät tee (enää) hätäisesti väärää valintaa, mikä myös turhaan kuluttaa yhteiskunnan voimavaroja, jos esimerkiksi valittu koulutus keskeytetään. Toisaalta yhteiskunnallista tuhlausta on myös se, että peruskoulussa ei ole kunnollista ammatinvalinnan ohjausta ja varsin suuri osa kaikista nuorista on ilman sopivaa koulutuspaikkaa peruskoulun jälkeen.

Nuoret vastasivat kysymyksiini välillä hieman ristiriitaisesti. Eräs vastaaja sanoi mm., että ammatinvalinnasta ja kouluunmenosta oli keskusteltu kotona, mutta toiseen kysymykseen puolestaan, ettei kotona oltu puhuttu paljon mitään. Yleisesti ottaen nuoret olivat keskustelleet ammatinvalinnasta aika paljon, mutta oletan keskusteluiden kuitenkin alkaneen vasta nuorten tilanteen muodostuessa epäselväksi koulutuksen keskeytyessä tai koulutukseen hakeutumattomuuden vuoksi. Eli mitä todennäköisimmin yläasteen aikana kotona ei juurikaan oltu käyty laajempia urakeskusteluja, koska muuten nuoret eivät olisi olleet niin sekaisin urasuunnitelmissaan. Myös sairauden vuoksi jätettiin koulutussuunnitelmat tekemättä. Yksi ratkaisu on se, että ammatinvalintaa aletaan toden teolla miettiä paljon aikaisemmin peruskoulussa, jo seitsemänneltä luokalta lähtien. Tälläkin hetkellä uranvalinnanohjaus alkaa jo seitsemännellä koululuokalla, mutta painottuu enemmän yhdeksänteen luokkaan (Numminen ym. 2002, 23), mikä on riittämätön määrä. Koulun pitäisi haastaa myös vanhemmat miettimään ajoissa ura-

asioita nuorten kanssa, koska kaikki vanhemmat eivät osaa sitä tehdä oma-aloitteisesti ja nuoret kuitenkin kaipaavat keskusteluapua, kuten eräs vastaaja totesi: ”*Jos hoitais yksin (urasuunnitelma-asioita), niin ei tietäis kaikkia mahdollisuuksia. Kummitäti ettii tietoa ja auttaa paljon.*”

Oppilaanohjaajat olivat kannustaneet muutamaa vastaajaa todella hyvin, yksi opettaja oli peruskoulun päätyttyä kysellyt peräänkin. Pari nuorta sanoi, että ”*olis voinu ottaa opoon oma-aloitteisesti yhteyttä, jos olis tarvinnut.*” Suurin osa sanoi saaneensa riittävästi oppilaanohjausta peruskoulussa, mutta yksi nuori totesi kuitenkin: ”*Olis kannattanut aloittaa opo jo seiskalla – ois kerrottu ammateista.*”, ”*Liian vähän oli oppilaanohjausta.*” Toinen taas sanoi: ”*Joka jaksossa ois pitänyt olla (opoa), nyt oli vaan syksyllä.*” Kolmas totesi: ”*Ois voinut aloittaa miettimään aiemminkin ammatin suunnittelu.*” Peruskoulun kesken jättänyt vastaaja puolestaan ei ollut tehnyt vielä minkäänlaisia suunnitelmia ammatin suhteen. Hänelle Akun tarjoama suunnitteluapu vaikutti olevan olennaisen tärkeää, joten oli onni, että hän oli päässyt palvelun pariin.

4.2.3.2. Akun täsmäapu

Eräs nuori oli saanut uraprojektinsa oikein hyvälle mallille Akussa asioituaan. Hän halusi nuoriso-ohjaajakouluun opiskelemaan ja aikoi vakaasti myös valmistua sieltä. Hän oli Akun avulla määritellyt alan, alkoi korottamaan peruskoulun päästötodistuksen arvosanojaan, tiesi jo miten kouluun haetaan ja mitä sinne ylipäänsä vaaditaan ja seuraavana keväänä aikoi hakea kouluun. Toinen nuori taas haki aktiivisesti harjoittelupaikkaa itselleen, kävi työvoimatoimistossa paikkoja etsimässä ja soitti itse työnantajille. Tämä oli todella hyvää ja suunnitelmallista toimintaa ottaen huomioon esimerkiksi seikan, että edellä mainitulle nuorelle oli vaikeaa tarttua puhelimeen ja soittaa mahdollisille työnantajille johtuen hänen pelostaan, että esittäisi itsensä puhelimesta jotenkin tyhmänä. Hänellä oli selvästi luottamus itseän heikentynyt, eikä vähiten sen vuoksi, että hän oli majoittanut kotosalla pari vuotta olematta juurikaan ihmisten ilmoilla harjoittamassa sosiaalisia taitojaan. Tällaisessa tilanteessa jopa puhelimeen tarttuminen on kiitettävä teko ja vie nuoren tilannetta eteenpäin, koska hän uskaltaa haastaa itsensä toiminaan. Ilman Akun apua tällaista edistymistä tuskin olisi kovin helposti tapahtunut.

Välivuosi kotona ei välttämättä ole huono asia (mm. Aho ja Vehviläinen 1997, 31; Hyvärinen 2002), vaikka eriäviäkin mielipiteitä on esitetty (mm. Tapaninen 2003) . Erään vastaajan äiti oli sanonut ”*Voit pitää väli vuoden, tee mitä itte haluat.*” Tällä nuorella oli ollut masennusta ja välivuosi vaikutti olevan hyvä ratkaisu kuntoutumista ja uravalinnan selkiytymistä ajatellen.

Hän oli miettinyt lastenhoitajan ammattia ja perheessä oli kaiken kaikkiaan neljä lasta, joista nuorin oli kuusivuotias, joten äiti kaipasi varmasti myös apua kodinhoitoon. Lastenhoitajaksi tai lähihoitajaksi haluavalle nuorelle tämä on hyvää harjaantumista työelämää varten. Yleensä vanhemmat yrittivät kannustaa nuoriaan eteenpäin mm. seuraavanlaisilla kommentteilla: ”*Voi jäädä kotiinkin, mut ei se kannata.*”, ”*Ei voi jäädä nukkuun.*” Nuoren on itse vietävä elämäänsä eteenpäin, kukaan muu ei sitä voi hänen puolestaan tehdä. Vanhemmilla on kuitenkin edelleen sosiaalisen tuen antamisen vastuu, koska nuoret eivät ole vielä täysikasvuisia.

Akussa urasuunnitelmista keskustelemisen jälkeen nuoret eivät enää haikailleet turhia. Aku on suunnannut konkreettisemmalle tasolle nuorten ammatinvalintaa ja antanut realistiset raamit kunkin omat mahdollisuudet koulutukseen pääsemiseksi huomioiden. Peruskoulusta nuoret saavat näköaloja eri koulutuksiin ja ammatteihin lähinnä suuntaa antavasti, mutta Akun kautta näkökulma syvenee. Esimerkiksi Akussa nuoret ovat käyneet tutustumassa porukalla eri koulutuksiin. Akusta nuoret olivat myös saaneet suoria internetosoitteita, joiden avulla pystyivät suuntaamaan ammatinvalintaansa. Tällainen täsmäapu on tärkeää, koska osa nuorista näyttää tarvitsevan enemmän ohjausta ja tukea ammatinvalintaprosessissaan. Vaikka puolet haastatelluista nuorista sanoivat osaavansa etsiä itsenäisesti ja oma-aloitteisesti opiskelupaikkoja ja työtä, niin todellisuudessa asia ei ole niin yksiselitteinen, koska on vaikea etsiä opiskelupaikkoja, jos ylipäänsä ei ole riittävästi tietoa eri koulutuksista ja ammateista. Kaikista suurin ongelma nuorilla näytti olevan omien kiinnostuksen kohteidensa muotoileminen, mikä täytyy luonnollisesti olla ensin selvillä, ennen kuin voi tehdä onnistuneen koulutusvalinnan. Akun neuvonnan avulla eri ammatit ja koulutukset eivät enää leiju ilmassa ja valinnan teko on helpompaa. Huomiota tulisi kuitenkin kiinnittää siihen, etteivät nuoret sulje liian helposti pois toisen sukupuolen ammatteja valinnanmahdollisuuksinaan. Nyt tytöt näyttävät vähän turhan helposti ohjautuvan perinteisille naisten ammattialoille, vaikka heille olisi tarjolla monen monta muutakin työtä. Naiseksi sosiaalistetun ihmisen näkökulma on tarpeen muillakin ammattialoilla, kuten puolestaan miehinen näkökulma esimerkiksi sosiaali- ja terveysaloilla.

4.2.3.3. Työkokemus

TET ja muu työkokemus, kuten kesätyöt, tuovat nuorille paljon näköaloja työelämään. Myös jatkokoulutukseen pääseminen tulee haluttavammaksi, mikäli on jo kokemusta työn teosta ja se on huomattu kiinnostavaksi. Kukaan nuori ei sanonut, ettei välittäisi lähteä töihin lainkaan. Yksi nuori oli ”*kesällä ollut äidin mukana töissä ja (myös) muutamana kuukautena itseksensä kesäisin.*” Tämä nuori oli saanut jo paljon kokemusta työelämästä, mikä varmasti tekee kouluun pääsemisen haluttavammaksi. Eräs nuori sanoi vapaa-ajallaan oppineensa työelämää

ajatellen ”*ihmisten kanssa keskustelua*”, toinen oli oppinut lastenhoitoa ja kolmas ruuanlaittoa. Erään vastaajan äidillä oli oma siivousyrittäjä ja tämä nuori olikin ollut kuukauden yhtenä kesänä siivoamassa. Hän saattoi kuvitella tätä omaksi ammatikseenkin, koska oli pitänyt työstä ja työkavereista, jotka edustivat samaa työväenluokkaista kulttuuria, mihin nuori oli itse tottunut. Yksi nuori oli puolestaan työskennellyt kesän tavaratalossa ja oli pitänyt työstä. On myös hyvä, mikäli työkokemusta hankkiessaan huomaa, ettei ainakaan kyseiselle ammattialalle halua - se poissulkee ammatteja muiden joukosta ja suuntaa uravalintaa. Näin oli käynyt nuorelle, joka ei halunnut enää toistamiseen toimistoon työhön, vaan ihmisläheisempään ammattiin.

Tarkkailuluokkaa käyvä nuori joutui itse etsimään TET-paikan, mikä lisää oma-aloitteisuutta, koska tällöin nuori joutuu peruskouluaikanaan uuden haasteen eteen, minkä onnistunut suorittaminen tuottaa vähintäänkin mielihyvää. Yksi vastaaja oli käynyt keskustelua TET-kokemuksesta ja ammatin sopivuudesta vanhempiensa ja oppilaanohjaajan kanssa, joskin on harmi, ettei näin ollut tapahtunut kaikkien nuorten kohdalla. Oppilaanohjaaja oli kannustanut tätä nuorta alalla eteenpäin. On hyvä, mikäli vanhemmat osoittavat mielenkiintoa nuoren ensimmäisiä työkokemuksia kohtaan, koska oppilaanohjaaja ei siihen jokaisen nuoren kohdalla ehdi ja keskusteleminen kuitenkin auttaa nuorta oman uravalintansa teossa. Omaa uraa eteenpäin voi suunnata myös osallistumalla TET:iin ammattioppilaitoksessa (Pirttiniemi ja Päivänsalo 2001, 29), mihin yksi haastateltu nuori olikin osallistunut.

4.2.3.4. Tulevaisuuden näkymät

Kun nuori saa opiskelupaikan kotona olon ja pitkän miettimisen jälkeen, on hän todennäköisesti hyvin motivoitunut viemään toisen asteen koulutuksen loppuun saakka, koska hän on mahdollisesti miettinyt luokkatovereitaan enemmän myös työllistymistä tulevaisuudessa ja ylipäänsä sitä, mitä hän koulutukselta haluaa. Tässä mielessä puolen vuoden tai vuoden miettimisaika ei mene hukkaan. Ja nuorten elatuksen pääsääntöisesti kustantavat vanhemmat, joten vuoden ajalta yleensä suurempia kustannuksia ei tule edes yhteiskunnalle. Joskin yhteiskunnallisesta näkökulmasta halutaan aina miettiä myös ajan kulumisen kustannuksia – mitä myöhemmin tutkinnon saa valmiiksi, sitä myöhemmin alkaa itse kustantaa oman elämisiensä palkkatuloillaan. Aho ja Vehviläinen ovat todenneet, että toisen asteen koulutuksen keskeyttäminen voidaan nähdä ammatinvalintaa selkiennyttävänä ratkaisuna, jossa nuori toteaa kyseisen alan olevan epäsovelias itselleen. Näin koulun keskeyttäminen saattaa avata uusia suunnitelmia ja mahdollisuuksia. Vaikka koulutuksen ulkopuolella oleminen on yleensä mielletty yhteiskunnalliseksi ongelmaksi, niin nuorelle itselleen siitä ei välttämättä muodostu subjektiiv-

visesti koettua ongelmaa. (Aho ja Vehviläinen 1997, 31.) Kaikki haastatellut nuoret sanoivat olevansa ainakin melko tyytyväisiä omaan elämäänsä. Tämä kertoo sopeutumisesta tilanteeseen, mikä on positiivista, koska on huomattavasti energiaa säästävämpää olla olotilaansa tyytyväinen kuin murehtia turhia. Mutta mikäli elämäänsä haluaa viedä jollain muotoa eteenpäin, pitäisi olla myös halua muuttaa sitä. Tämän halun pari vuotta kotosalla viettäneet nuoret saivat siitä, kun kotona olo ”alkoi tympimään”; ”Hommaa pitää olla, tympii muuten.”

Uraa aktiivisesti eteenpäin vievällä nuorella on omaa tahtoa ja halua sekä visioita ja unelmia. Tämä erottaa eteenpäin menevän nuoren paikallaan jumittavasta kaikkein parhaiten. Onnekas tilanteessa on se, että näihin asioihin todella voidaan esimerkiksi Aku-projektin kaltaisella toiminnalla vaikuttaa. Taidealalle halunnut vastaaja oli paras esimerkki tästä. Hän oli päättänyt jo koulun, minne aikoi pyrkiä ja huomannut, että olisi aiheellista korottaa todistuksen arvosanoja päästäkseen haluamaansa opinahjoon. Hän suunnitteli myös alaan liittyvän työharjoittelupaikan hankintaa sekä aikoi myös hakea kaupungille työhön säästääkseen rahaa hieman tavanomaista kalliimpaa koulua varten. Hän ei välttämättä pysty toteuttamaan kaikkia näitä toiveitaan – esimerkiksi kaupungin työpaikan saaminen voi olla tämän ikäisenä vaikeaa, koska työttömiä on muutenkin paljon. Tärkeää kuitenkin on, että on suunnitelmia ja vaihtoehtoja ja alkaa toimimaan päästäkseen tavoitteeseensa. Jos nuorella ei ole mitään tavoitteita, ei niitä ole silloin tarve toteuttaakaan ja tilanne pysyy päivästä toiseen samana. Suomalaisessa yhteiskunnassa on se ihanteellinen tilanne, että täällä todellakin kaikilla nuorilla on paljon valinnan varaa, vaikka se ei ehkä siltä heti alkuun näytä. Myöskään ammattikouluun meneminen lukion sijasta ei enää käytännössä estä jatko-opintoja ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa, koska kumpikin toisen asteen koulutus on samanveroinen jatko-opintoihin haettaessa, joskin sisällöllisesti eri koulutuksissa hankitut pääomat eroavat aika paljon toisistaan, millä voi olla vaikutusta. Lukion keskeyttämään joutunut nuori ei luopunut haaveestaan opiskella vielä korkeakoulussa, vaan päätti jatkaa uraansa ammatillisen koulutuksen kautta. Hän mietti myös joustavasti useampaa terveydenhuoltoalan ammattia, eikä enää pelkästään lääkärin ammattia. On hyvä olla realistinen – juuri haluamaansa koulutukseen ei välttämättä pääse, mikäli alalle on paljon hakijoita.

Kysymykseeni ”pelkäätkö työttömyyttä ja syrjäytymistä” eräs nuori vastasi: ”Pelottaa, jos töihin ei pääse. Änkeydyn johonkin töihin.” Tosiasiassa tämä kertoo siitä, että on valmis tekemään työn saamisen eteen töitä. Toinen nuori oli jopa miettinyt suppean ammattialan (lavastus) työllisyystilannetta: ”Työttömyys vähän hirvittää, varsinkin erikoinen ala.” Kouluttautumattoman nuoren onkin ehkä parempi tuntee hieman epävarmuutta siitä, löytääkö nykyisessä

työmarkkinatilanteessa työtä vai ei. Tällöin hän on halukkaampi itse ottamaan vastuuta omasta elannostaan tulevaisuudessa ja keksii konstit löytää kiinnostuksen kohteensa ja ehkäpä hankkia yhteiskuntamme kovasti arvostama ammattitaito. Myös syrjäytyjän leiman uhka on kannustintekijä – sitä ei haluta omaan otsaan. Tätä keinoa yhteiskunnassamme käytetään mielestäni aika ”menestyksekkäästi” – esimerkiksi ottaen huomioon haastattelussa esiin tulleet paineet koulutusvalinnan selkiyttämiseksi. On kuitenkin totta, että lannistumattomuus on yksi selviytyjän merkki. Ensimmäisistä epäonnistumisista ei pidä lannistua ja luovuttaa, minkä yksi haastateltukin mainitsi, vaan paremminkin ottaa oppia ja yrittää uudelleen – sekä olla tuntematta itseään epäonnistujaksi.

Monelle muodollista koulutusta välttelevälle nuorelle muodostuu tavaksi strategia, jossa ammatillista pätevyyttä pyritään saavuttamaan ohi muodollisten koulutuskanavien (Aho ja Vehviläinen 1997, 32). Tämä voidaan nähdä myös positiivisena seikkana ja tällöin avaimeksi oveen voi soveltua esimerkiksi työpajatoiminta kiinnostuksen herättämiseksi tai ammatin hankkiminen oppisopimuksen kautta. Jukka Vehviläinen onkin todennut, ettei tavanomainen koulutusputki sovi kaikille ja on ehdottanut esimerkiksi osa-aikaista opiskelua yhdeksi vaihtoehdoksi (Hyvärinen 2002). Koulutushaluttomat nuoret ymmärtävät tutkintojen ja todistusten hankkimisen olevan vain yksi mahdollisuus menestyä työmarkkinoilla. Uskomisen vaihtoehtoiseen strategiaan näyttäisi olevan korkeinta huonosti koulussa menestyneiden ja koulutuksen ulkopuolelle jättäytyneiden keskuudessa. (Aho ja Vehviläinen 1997, 32.) Haastateltujen joukossa oli yksi tähän kuvaukseen sopiva henkilö. Vehviläinen korostaa pysähtymisen merkitystä nuoren ammatinvalinnan teossa, sillä ”*pitkäjänteisyyttä löytyy heti, kun pääsee kiinnisellaiseen, mikä kiinnostaa*” (Hyvärinen 2002). Tästä syystä omien kiinnostuksen kohteiden selvittäminen on tärkeää, eikä pelkästään nopeasti mennä suoraan mihin tahansa koulutukseen ja suorittaa se loppuun, vaikka varsinaisen työn teko alalla ei kiinnostaisi lainkaan. Usko itseensä ja omiin mahdollisuuksiin on tärkeää, jotta pystyy hakeutumaan koulutukseen tai työhön. Ei kannata haikailla kuuta taivaalta, vaan jokaisen pitäisi löytää väylä omien rajoitteidensa kanssa.

4.2.4. ”Kyllä tää tästä” – Terveydelliset ongelmat

Harrastuksilla ylläpidetään niin fyysistä, psyykkistä kuin sosiaalistakin kuntoisuutta. Harrastukset tuovat rytmiä, tekemistä ja mielekkyyttä elämään varsinkin silloin, kun opiskelu, työ tai niiden puute vaikuttavat negatiivisesti. Haastatelluilla nuorilla oli urheiluharrastuksia, joku piti lukemisesta, joku sisustamisesta, toinen taas ruuanlaitosta ja yksi teki tietokoneella musiikkia. Aittolan tutkimuksessa nuoret sanoivat saaneensa harrastuksista kannustusta, tulleet

kypsemmiksi, pystyneet kokeilemaan rajojaan, oppineet sopeutumaan ja keskittymään stressaaviin tilanteisiin ja nauttimaan tuloksista. Harrastuksien kautta oli tullut itsetietoisuutta, itsekontrollia ja kärsivällisyyttä. (Aittola 1998, 156.) Juuri nuorten kohdalla koulun ulkopuolella hankituilla kokemuksilla, tiedoilla ja taidoilla ei ole ollut tilaa tai tunnustettua pätevyyttä (Laine 2000, 21), mutta jokaisen henkilökohtaista elämää ne kuitenkin rakentavat merkittäväällä tavalla.

Kaikki nuoret viettivät aikaa myös kavereiden kanssa, joten joukossa ei ollut ketään täysin yksinäistä. Joskin parilla nuorella näyttivät lemmikkieläimet nousseen jossain määrin korvaamaan liian vähäisiä ihmissuhteita tai ihmissuhteiden syvyyden puutetta. Toinen sai päivittäistä seuraa kissastaan ja toinen perheen kahdesta koirasta. Tällaisissa tapauksissa eläimistä voi tulla tavanomaista tärkeämpiä ihmiselle. Lemmikkieläinten yksi yhteiskunnallisesti merkittävä tehtävään on pitää ihmisiä toimintakykyisinä silloin kun ihmiset eivät ole sitä itselilleen riittävästi tekemässä (esim. lemmikkikissat ja eläinjärjestöjen koirakaveritoiminta vanhainkodeissa tuovat läheisyyden tunnetta ja poistavat yksinäisyyttä). Lemmikkieläin voi tukea lasta tai nuorta selviytymään vaikeista elämäntilanteista tai kodin ja koulun ihmissuhdeongelmista (Council for Science and Society 1988; Bennett 2001 Laitisen ja Shemeikan 2003, 71 mukaan). Erityisesti lemmikkikoiran ja lapsen välinen voimakas sidos voi vahvistaa lapsen turvallisuuden tunnetta ja korvata ystävää ja vanhempaa (Archer 1997, emt. 63, 71 mukaan.) Lemmikkieläinten voimakas emotionaalinen merkitys näkyy mm. lapsen empatia-aidon kehittämisessä (emt. 61-73), mikä luonnollisesti taas näkyy sosiaalisten taitojen osaa- misessa ja siten ihmisen omassa sekä ympärilleen luomassa hyvinvoinnissa.

Syvempiin terveydellisiin ongelmiin ratkaisu on ammatillinen apu ja osa haastatelluista oli sitä osannut myös hakea, mikä kertoo vastuusta oman elämän suhteen. Nämä nuoret saivat tukea psyykkisiin ongelmiinsa ja pystyivät sen kautta itse analysoimaan tilannettaan ja muuttamaan sitä. Pärjäävällä nuorella on taistelutahtoa, hän ei vetäydy. Tällaiset nuoret haluavat myös pitää fyysisen terveytensä kunnossa hoitamalla sairauksiaan asianmukaisesti ja esimerkiksi harrastamalla urheilua. Yksi nuori oli joutunut vaihtamaan ammattisuunnitelmiaan sairastumisen vuoksi, mutta oli saanut uusien suunnitelmien luomiseen valtavan määrän apua niin sairaalan kuntoutusohjaajalta, entisestä peruskoulustaan, työvoimatoimistosta ja Akusta. Tällaisella apumäärällä nuori tuskin jättäytyy suunnittelemaan elämäänsä ja pyrkimästä toteuttamaan suunnitelmiaan.

Kypsyys analysoida omaa elämää auttaa vaikeissa elämäntilanteissa paljon. Tällöin nuori huomaa, etteivät kaikki hänen kohtaamansa ongelmat johdu vain hänen omasta persoonastaan, vaan hänellä on laajempaa ymmärrystä ja hän ei siten syyllistä liikaa itseään. Yksi nuori sanoikin omaavansa ikäisiään nähden laajemman ajattelukyvyyn ja sanoi sen vievän häntä eteenpäin. Toinen nuori vakuutti minut haastattelussa siitä, että ajatteli hyvin monipuolisella ja vastuullisella tavalla omasta elämästään, mikä ei sattumien summassa kovin helpolta vaikuttanut. Hän oli kuitenkin tottunut käsittelemään vaikeuksia, mikä ilmiselvästi antoi hänelle voimaa myös uusista tilanteista selviämiseen ja sen lisäksi vielä lisäsi soveltuvuutta hänen haluamaansa terveysalan ammattiin.

Kun terveysongelmat ovat hoidossa, saadaan samalla myös sosiaalista tukea hoitavalta ihmiseltä. Myös nuoren lähipiirillä on olennainen, melkeinpä korvaamaton, merkitys sosiaalisen tuen antajana terveysongelmien yhteydessä. Kun terveyteen liittyvät asiat ovat hoidossa, on nuoren mahdollista miettiä elämää myös muiden osa-alueiden suhteen. Nuoret sanoivat näiden elämän eri osa-alueiden (opiskelu, työ, perhe, muut sosiaaliset suhteet, harrastukset) balanssin olevan tärkeää, mikä on tervehenkinen näkökulma ottaen huomioon yhteiskuntamme työkeskeisyyden.

Opinto-ohjaaja Laura Suominen-Raatikainen on todennut: *”No sitä mä oon kyllä niille (nuorille) sanonut, että se pääasia on, että semmonen luottamus siihen kykyyn selviytyä asioista säilyy. Et joskus menee asiat pieleen, mut niinku mä oon sanonut et okei sit vaan veret nenästä ja kehään takasin kyl se siit lähtee menemään, että ... siis suurin osahan selviää ihan mainiosti, mut ne vaan joutuu välillä päätä vähän seinään kyl ne sit suurin osa löytää tiensä eteenpäin. Mutta must se on aina, sanotaan jos yksikin prosentti putoaa kyydistä pois, niin se on must huono asia.”* (A-Studio 2003.) Opinto-ohjaaja Raila Pirinen on puolestaan sanonut, ettei välivuosi ole hänen mielestään hyvä ratkaisu kovin nuorelle ihmiselle. Peruskoulun jälkeen oppilaan kannattaa jatkaa opintojaan tai mennä vaikkapa oppisopimuskoulutukseen. *”Mutta kuitenkin yritys pelata kaikessa varman päälle aiheuttaa turhaa stressiä. Ihminen tarvitsee kaikissa elämänvaiheissaan myös epävarmuuden sietokykyä. Loppujen lopuksi henkinen hyvinvointi on kaiken perusta; sitä paitsi onnellinen ihminen on resurssi myös yhteiskunnalle.”* (Tapaninen 2003.)

4.3. Elämänselityksensä mahtuu monia syitä ja seurauksia

Koulussa menestymisen syihin Meriläinen on todennut vaikuttavan lahjakkuuden lisäksi mm. opetuksessa käytettävät opetusmenetelmät, koulun ilmapiiri ja yhteisön toimivuus sekä tuki-toimet, joita on tarjolla vaikeuksissa oleville oppilaille. Lahjakkuustekijät selittävät oppisaa-vuoksissa esiintyvistä eroista vain noin kolmanneksen. (Meriläinen 1996, 107.) Koulumenes-tykseen vaikuttavat olennaisella tavalla myös koulun ulkopuoliset tekijät, kuten luokkakulttuuri, sukupuoli, sosiaalisen tuen määrä ja syvyys, nuoren perhetilanne ja terveys. Kunkin nuoren tilanne kahden koulutusasteen välivaiheessa on määrävimmältä osaltaan kumuloitu-ma heidän omista elämänselityksellisistä seikoistaan, joskin yhteneviä piirteitä tilanteeseen joutumisen suhteen voidaan nuorten parista muodostaa, kuten edellä on käsitelty.

Jatkokoulutuksen suunnittelu vaatii aikaa ja pysähtymistä (mm. Hyvärinen 2002), useilla haastatelluilla nuorilla ensin paranemista ja kokonaisu-elämäntilanteen huomioimista (mm. ”lintsaamisesta kohti unelma-ammattia” 2004). Välivuoden aikana nuoret oppivat paljon itsestään ja tavoitteistaan (mm. Hyvärinen 2002) sekä kehittävät ongelmanratkaisukeinojaan. Välivuosi voi olla myös kriisin paikka, jos nuori ei ole ollut lainkaan perillä toiveistaan ja yhteiskunnan suunnalta tulee painetta asioiden pikaiseen selvittämiseen. Jotkut nuoret saattai-sivat hyötyä eniten siitä, että heille järjestettäisiin tilaisuuksia etsiä kiinnostavia vaihtoehtoja rauhassa ja ajan kanssa (Vehviläinen 1999a, 203; Lasten ja nuorten syrjäytymisen... 2003, 17).

Koulutuksen ulkopuolelle jäävien nuorten ryhmä on kaiken kaikkiaan heterogeeninen. Osa heistä hakeutuisi joka tapauksessa koulutukseen ennen pitkää (Viitanen 1999). Koulutushalut-tomuuteen ja koulutuksen keskeyttämiseen on nuorilla monia syitä. Haastattelujen perusteella keskeyttäminen ei ollut järjetöntä vaan hyvinkin ymmärrettävää nuorten oman identiteetin perspektiivistä käsin. Varsinkin opiskelun teoreettisen vaikeuden vuoksi keskeyttäneiden mo-tiivi on helppo ymmärtää: kuka haluaisi olla joka päivä sellaisessa tilanteessa, jossa oma osaa-mattomuus tulee eteen uudelleen ja uudelleen? Nuoria ei pitäisi syyllistää yrittämisestä ja kes-keysttämisestä, koska jos se, että kohtaa uudet haasteet, on kiitettävän aloitteellista toimintaa.

Haastatellut nuoret itse ajattelivat negatiivisen asennoitumisen peruskoulun jälkeistä koulutus-ta vastaan väistyvän sillä, kun keksii juuri sen itselle sopivimman ja mielekkäimmän alan. Tässä esteenä saattaisi olla se, ettei nuori pystyisi tyytymään kuin tiettyyn alaan, johon esi-merkiksi arvosanat eivät riitä. Haastatteluissa kävi ilmi, että jos halutulle alalle ei pääse, niin

sitten valitaan seuraavaksi mielenkiintoisin ala. Kaksi nuorta vietti kotosalla hyvin pitkän aikaa tekemättä oikeastaan mitään hyödyllistä edes itsensä kannalta. Tämä aikakausi loppui, kun he totesivat elämänsä olevan tylsää ja päättivät tehdä asialle jotain. Yhtä lukuun ottamatta kaikki nuoret halusivat opiskelemaan, kunhan tilanne selkiintyisi ja jokainen haastateltu halusi hankkia ammattitaidon itselleen. Yhteiskunnallisesti oikein oivia kansalaisia siis, koska omasivat valtaväestön arvot kouluttautumisen ja työn teon suhteen, mutta suora siirtyminen koulutuksesta toiseen vain katkesi mitä erilaisimmista edellä käsitellyistä syistä. Näköalattoman nuoren tilannetta kuvaavatkin hyvin tavoitteettomuus, neuvottomuus, vetäytyminen sekä koulutuksien ja ammattien ilmassa leijuminen. Puolestaan nuoren, joka on luonut näköaloja tulevaisuuteensa, tilannetta kuvaavat realismi, joustavuus, lannistumattomuus, sopeutuminen, luovuuden potentiaalinen hyödyntäminen sekä usko itseensä.

5. Ovatko nuoret syrjäytyjiä?

Oppilaat ovat jakautuneet erilaisiin primaarisosialisaation luomiin ja sekundaarisosialisaatioiden muokkaamiin kulttuurisiin ryhmiin (mm. luokkakulttuuri) ja näissä ryhmissä koulunkäyntiin asennoidutaan eri tavalla. Kaikki nuoret eivät halua kilpailla, eivätkä halua pelata samoilla pelisäännöillä ja näin ollen eivät välitä vähääkään huonosta koulumenestyksestä (vrt. Willis 1984, 172). Mutta kaikki koulussa epäonnistujat eivät epäonnistu omasta halustaan. Useimmat nuoret halusivat pärjätä ja menestyä, mutta eivät kuitenkaan siinä onnistu. Näille nuorille koulussa epäonnistumisen vaikutukset ovat kattavampia kuin tietoisille epäonnistujille. Epäonnistuminen koulutusqualifikaatioiden hankinnassa masentaa eniten niitä, jotka arvostavat noita kvalifikaatioita. (Aho ja Vehviläinen 1997, 29.) Haastattelujen perusteella kaikki nuoret olivat enemmän tai vähemmän sosiaalistuneet yhteiskunnan koulutusarvoihin ja siksi pyrkivät hankkimaan ammattitaidon tavalla tai toisella.

Syrjäytymisestä puhuttaessa osan nuorista tilannetta kuvaa parhaiten tilapäinen syrjäytyminen. Haastateltavien joukossa oli yksi rikollisiin piireihin tutustunut nuori sekä yksi vielä peruskoulua käyvä nuori. He olivat saaneet koulusta heikoimmat eväät muihin haastateltuihin nuoriin verrattuna jatkaa elämäänsä. Aiemmin mainitun Mikko Takalan syrjäytymisasteikon ensimmäisellä asteella oli (ollut) jokainen haastateltu nuori, eli heillä oli vaikeuksia koulussa, kotona tai sosiaalisessa toimintaympäristössä (Takala 1992, 38). On kuitenkin muistettava, että tällaiset vaikeudet voivat kenties johtaa syrjäytymiseen, mutta eivät vielä itsessään ole syrjäytymistä. Aku-projektin nuoret eivät ole yksiselitteisesti syrjäytyjiä, vaan heillä on vain

mitä erilaisimpia elämäntilanteita ja vain kaksi täysin selkeästi yhdistävää tekijää: alaikäisyys ja koulutus- tai työharjoittelupaikan puute.

Takalan asteikolla syrjäytymistä mitattaessa aineiston vetäytynein nuori oli syrjäytymisen toisessa vaiheessa, eli oli keskeyttänyt koulun ja koulua käydessäänkin oli alisuoriutunut, koska olisi voimallisemman tuen avulla pystynyt selvästi parempaankin suorituskykyyn. Hän oli hyvää vauhtia menossa kohti kolmatta vaihetta, jossa rikollisiin piireihin tutustunut nuori jo oli, eli ajautumassa huonoon työmarkkina-asemaan. Tämä kyseinen rikollisuuteen tutustunut nuori oli ollut jo neljännen vaiheen partaalla, mitä Takala kutsuu täydelliseksi syrjäytymiseksi. Silloin ihminen vieroksuu työtä, kriminalisoituu, tulee toimeen sosiaaliavustuksilla yms. Em. nuori kertoi mm. osallistuneensa alle 15-vuotiaana rikoksien tekemiseen seuraajana, mutta ei aktiivisena toimijana. Alhaisen iän vuoksi hän ei joutunut myöskään rikosoikeudelliseen vastuuseen. Hän mainitsi mm. olleensa porukoissa, jotka harrastivat ihmisten pahoinpitelystä. Hän oli kuitenkin omalla päätöksellään päättänyt muuttaa elämäänsä. Myös peruskoulun kesken jättänyt nuori oli päättänyt jatkaa koulun käyntiä loppuun saakka. Nämä kaksi nuorta edustivat parhaiten tilapäistä syrjäytymistä ja Aku-projekti oli tullut varsin hyväksi avuksi heidän elämän suunnitteluunsa antamalla näköaloja, mistä valita. Muiden nuorten kohdalla ei edes ole kyse syrjäytymisestä, vaan korkeintaan problemaattisesta elämäntilanteesta, missä toisilla on enemmän taustalla negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä kuin toisilla. Laitostuminen olisi syrjäytymisen viides ja viimeinen vaihe Takalan asteikolla, mutta en näe sitä todennäköisenä tulevaisuuden tapahtumana kenenkään haastatellun kohdalla. (Takala 1992, 38.)

Päivänsalon mukaan koulutuksellinen syrjäytyminen etenee usein kehämäisen epäonnistumisprosessin kautta: nuorella on koulutuksesta vieraannuttavia käyttäytymismalleja ja asenteita, joista aiheutuu heikkoa koulumenestystä ja –viihtyvyyttä, mistä puolestaan aiheutuvat rajoitetut koulutusvaihtoehdot. 60 prosenttia Päivänsalon tutkimista Akun nuorista ei päässyt haluamaansa opiskelupaikkaan peruskoulun jälkeen. (2003, 42.) Yhteiskunnallisesti on järkevää puhua syrjäytyjistä, koska esimerkiksi Akun kaltainen palvelu on helppo perustella näin. Yksilön kannalta syrjäytyjän leima ja ympäristön paine koulutussuunnitelmien nopeaan tekkoon ja toteuttamiseen eivät kuitenkaan ole edullisia, koska joillekin ne voivat aiheuttaa ahdistusta ja huonommuuden tunnetta aivan turhaan. Aku-projektin toiminta näyttää olevan paikallaan, mutta se on vain jo olemassa olevan ”ongelman” hoitoa, ei ehkäisemistä, mitä tarvitaan, mikäli yhteiskunnassamme halutaan vähentää nuorten putoamista koulutustasojen väliin. Kaikki nuoret eivät joka tapauksessa tule jatkamaan suoraan peruskoulusta toiselle asteelle jo esimerkiksi terveyssyistä, joten on hyvä, että näille nuorille on olemassa joku paikka, josta voi

saada ohjausta ja sosiaalista tukea. Akun toiminnan sosiaalisesta merkityksestä eräs nuori sanoi: ”*En tiedä, jos mä pääsen koulutuspaikkaan niin en mä niitä ehkä välttämättä tartte, mutta kyllä mä siel tuun käymään.*” (A-Studio 2003.)

Kaikessa yksinkertaisuudessaan jokaisella ihmisellä on oma yksilökohtainen elämänsä ja historiansa, missä alun alkaen primaarisosialisaation luomassa ja sekundaarisosialisaatioiden muokkaamassa viitekehyksessä jokainen toimii siten, kuinka itse halutuimmaksi ja parhaimmaksi vaihtoehdoksi omien kykyjensä puitteissa näkee. Myös elämänhallinta-teema voi mennä samanlaiseksi ihmisen ulkoapäin määrittelemiseksi, mitä syrjäytymisen käsitteellä tehdään. Jokainen ihminen on vastuussa omasta elämästään, joskaan kaikki peruskoulun viimeisillä luokilla olevat eivät sitä vielä osaa nähdä. Onhan olemassa myös aikuisia, jotka eivät koe olevansa itse vastuussa itsestään ja elämästään (Keltikangas-Järvinen 2003, 228). Elämänhallinta-käsitteen käytössä merkityksellistä on, kuinka ihminen itse omista lähtökohdistaan ohjaa omaa elämäänsä. Kukaan toinen ei voi ulkoapäin sanoa, että tietyssä tilanteessa olisi pitänyt toimia juuri näin tai näin – toisen ihmisen subjektiivista tilaa kun ei voi koskaan täysin tavoittaa. Jokainen ihminen on oman elämänsä paras asiantuntija ja näin voidaan sanoa myös nuoresta, joka on vielä kasvamassa vastuulliseen aikuisuuteen. Muut ihmiset eivät voi hänen puolestaan elämää elää eivätkä tilannetta muuttaa. 16-17-vuotiaana olisi viimeistään aika herätä tähän vastuun ideaan.

Kysyin nuorilta ”mitä sinulle merkitsee koulutus ja ammatti, ansiotyö, kaverit, perhe ja vapaa-aika”, mihin yksi nuori vastasi ”*ei oo ajatellut, ei osaa sanoa*”, ”*Kai tärkeitä.*” Tämä 17-vuotias vastaaja kuvaa haastatteluaineiston ääripäätä – ongelmallisesta taustasta näköalattomaan tilanteeseen, jossa peruskoulu on vielä kesken. Haastatteluaineiston toinen ääripää taas on nuori, joka joutui toimimaan vanhempana omalle yksinhuoltajavanhemmalleen – ja ehkä sen kannustamana sitkeästi pyrki vaikeista elämäntilanteista eteenpäin uusia ratkaisuja joustavasti hakien. Hän ei luopunut unelmistaan vastoinkäymisistä huolimatta. Näköalattomalla nuorella taas unelmia koulutuksen ja työn suhteen ei juurikaan ollut. Tämä edellä mainittu ”selviytyjä-nuori”, jolla oli vähäiset läheiset sosiaaliset suhteet, pyrki pitämään elämäänsä monilla keinoilla kunnossa. Hän mm. sanoi: ”*seuraa ei nyt ole, koska ei ole missään koulussa eikä työssä*”. Hän vaikutti ottavan vaikean elämäntilanteensa vastaan rauhallisesti ja keskittyi elämänsä mielekkääksi tekemiseen, mihin kuului mm. ruuanlaittoa, kodin sisustamista, kyläilyä aina silloin tällöin ja urheiluharrastamista. Hyvä arkinen lyhyen tähtäimen elämänhallinta-keino on pitää itsensä edes jonkinlaisessa liikkeessä. Tätä liikkeessä pitoa löytyi myös kaikkein vetäytyneimmältä nuorelta, joka harrasti viikoittain sählyä.

Nuoret eivät nähneet itse itseään syrjäytyneinä, vaan määritelmä tulee heille selvästi ulkoapäin. Aineiston vetäytynein nuori kyllä syytti jumiutuneesta tilanteestaan varsin paljon itseään, mikä ei välttämättä auta pääsemään eroon hänen tuntemastaan toimintakykyä hallitsevasta masennuksesta, mutta antaa voimaa toimia peruskoulun päättötodistuksen hankkimisen eteen. Hän suunnitteli myös elättävänsä itsensä esimerkiksi siivoojan työllä. Nuorten erilaiset tilanteet peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen välivaiheessa näyttäytyvät ongelmina koulujärjestelmän kannalta, mutta eivät ole sitä välttämättä elämänsuunnitelmiaan tekevän oppilaan kannalta (Numminen ym. 2000, 272).

5.1. Vaikutusmahdollisuudet nuorten valintoihin

Mikäli toisen asteen koulutukseen menemättömyyteen ja sen keskeyttämiseen halutaan parhaiten vaikuttaa, on syytä parantaa peruskoulun oppilaanohjausta lisäämällä sen määrää jo seitsemänneltä luokalta lähtien ja panostamalla oppilaanohjaajien määrään ja ammattitaitoon (vrt. myös Numminen ym. 2002). On ehdotettu, että jo kuudennella ja seitsemännellä luokalla aloitettaisiin kertomaan enemmän jatko-opintovaihtoehtoista peruskoulun jälkeen, jotta valinnaisopintoja ehtisi suuntaamaan jatko-opintotoiveiden mukaisesti (Pirttiniemi ja Päivänsalo 2001, 29). Suurena ongelmana on seikka, että perusopetuksen vakituisista oppilaanohjaajista 21 prosentilla ei ole työhön vaadittua pätevyyttä. Kaikista oppilaanohjaajista vain 43 prosentilla on koulutus työhön. Ja jopa 80 prosenttia oppilaanohjaajana aloittavista ei ole hankkinut oppilaanohjaajan koulutusta. (Numminen ym. 2002, 14, 26.) Oppilaanohjaajan yhteiskunnalliseen vastuuseen tulisi suhtautua vakavammin ja kouluttaa riittävästi päteviä oppilaanohjaajia.

Oman jutun löytäminen on olennaista näille nuorille, minkä jälkeen löytyy myös motivaatio saada tavoitteet toteutettua. Halu ongelmanratkaisuun on lopulta ainoa tie, mikä vie eteenpäin. Mikäli on tyytyväinen siihen, millaisessa tilanteessa elää, ei tunne tarvetta kehittää itseään. Tietä eteenpäin kulkiessa puolestaan tarvitaan rutkasti tietoa, jotta voi valita itselleen sopivimman väylän. Opinto-ohjaaja Raila Pirinen on sanonut, että nimenomaan opinto-ohjaajalla tulisi olla herkkyyttä nähdä oppilaiden yksilölliset tarpeet ohjauksen suhteen (Tapaninen 2003). Opetushallituksen arvioinnin mukaan perusopetuksessa huolehdittiin hyvin oppilaiden toisen asteen koulutuksen yhteishausta, joskin samaisessa selvityksessä oli huomattu, että perusopetuksen opinto-ohjaajat tunsivat puutteellisesti ammatillista koulutusta. (Numminen

ym. 2002, 259; Opinto-ohjauksen... 2003.) Ammatillisia opintoja koskevaa tiedotusta ja tutustumismahdollisuuksia ammatillisiin oppilaitoksiin tulisi lisätä peruskoulun oppilaanohjaajille ja opettajille (sekä oppilaiden vanhemmille), koska heidän tietonsa koulutusaloista ja mahdollisuuksista eivät ole välttämättä ajan tasalla (Pirttiniemi ja Päivänsalo 2001, 59). Peruskoulussa annettava ohjaus toisen asteen koulutukseen ei siis ole ollut täysitehoista. Tuohinen ja Vuorinen puhuivat peruskoulun ammatinvalinnanohjauksen ongelmista jo 18 vuotta sitten (1987), joten olisi aika koettaa todella saada ohjausta vastaamaan tarpeen määrää.

Opetushallituksen tutkimuksen mukaan ammatillisen koulutuksen valinneista kymmenesosa kertoi tehneensä valinnan vasta yhteishakuvaiheessa ja tämän koulutuksen juuri aloittaneista vain 15 prosenttia arveli olevansa omalla alallaan. Epävarmoja oli kolmannes ja yli puolet sanoi, ettei ollut omalla alallaan. Perusopetuksen uravalinnanohjauksesta huolimatta ammatinvalinta ei siis suinkaan selkiydy kaikille yläasteen aikana, vaikka oppilaat kuitenkin tietävät ammatinvalinnan tärkeyden ja arvostavat erilaisia työelämään ja ammatteihin tutustuttamisen muotoja. (Numminen ym. 2002, 23-24, 93; Opinto-ohjauksen... 2003.) Oppilaanohjaajilta on tullut viestiä, etteivät he ehdi keskittyä ohjattaviensa asioihin niin hyvin kuin haluaisivat (Numminen ym. 2002, 25; A-Studio 2003). Oppilaanohjaaja Laura Suominen-Raatikainen on huomannut, että *”Tämmöinen aktiivinen oppilas osaa hakeutua koska tahansa missä tahansa, mutta tämmöinen hiljaisempi oppilas, niin se ei välttämättä osaa hakeutua eikä välttämättä huomaa. Eli suurin puute on se, että oppilaanohjaajia pitäis olla paljon enemmän.”* (A-studio 2003.)

Vielä ongelmallisemman nuorten tilanteesta tekee se, että peruskoulun päättävien oppilaiden seuranta- ja ohjausjärjestelmää ei ole olemassa. On huomattu, että yksilöllistä ohjausta tässä uranvalintavaiheessa on vaikea saada. (Liimatainen-Lamberg 1999, 2; Numminen ym. 2000, 284.) Pirttiniemi on väitöskirjassaan sanonut, että syrjäytymisen estämiseksi ja koulutuksen vaikuttavuuden lisäämiseksi peruskoulun ohjaus- ja seurantavelvoitetta olisi ulotettava peruskoulun jälkeiseenkin aikaan (2000). Akun kaltainen palvelu näyttää tulleen todelliseen tarpeeseen – ottamaan vastaan niitä nuoria, joita peruskoulun oppilaanohjaus ei ole kunnolla pystynyt syystä tai toisesta riittävällä voimalla tavoittamaan. Nyt vastaavanlaisia projekteja on perustettu Ouluun ja Turkuunkin (Kangasniemi 2004).

Aku-projektin luonne on sekundaarisosiaalistava, koska projektiin osallistumisen tarkoitus on muuttaa nuorten elämää yhteiskunnallisesti hyväksyttävämpään suuntaan. Olennaista on huomata, miksi nuoret pitää saada näkemään maailma toisin, muuttamaan omaa kuvaansa

siitä. Syy siihen on uusien näkökulmien valtaistava luonne. Kun nuori näkee oman tilanteensa toisestakin näkökulmasta – parhaimmillaan jopa useammasta näkökulmasta - on se valtaistava hänen oman minäkäsityksensä ja toimintakykynsä suhteen. Tällöin hän voi aktiivisemmin valita sen, millä tavalla hän oikeasti haluaa elää. Tämä estää nuorta vain ajautumasta eteenpäin – hän voi oppia elämänhallintaa.

Kun nuori on oman itsensä aito reflektiivinen toimija, voi hän myös kieltäytyä tarjotusta koulutuksesta. Aitona toimijana toimimista ei kuitenkaan ole se, että jättäytyy pois koulutuksesta esimerkiksi epäonnistumisen pelon vuoksi. Nuori ei saata nähdä sitä, mikä häntä estää ja jättäytyy pois koulutuksesta, koska luulee ettei kykene siihen. Näin kävi esimerkiksi lukion kaksi kertaa paniikkihäiriön vuoksi keskeyttäneelle nuorelle ja sille nuorelle, joka jättäytyi opetuksesta pois, koska hänellä oli lukihäiriö, mikä vaikeutti teorian ymmärtämistä. Tällaisissa tilanteissa Akulla on erittäin hyvät mahdollisuudet lisätä nuoren uskoa itseensä ja oman potentiaalinsa löytämiseen sekä kehittää pitkäjänteisyyttä. Aku-projektin avulla voidaan pyrkiä saamaan nuoret näkemään tilanteensa myös kulttuurisesti toisin, eli että tyttökin voi mennä poikien kansoittamalle koulutuslalle tai toisinpäin – vaikka kotona ei tällaista valintaa arvostettaisikaan. Työväenluokasta tulevalle nuorelle yhtä oikea valinta on esimerkiksi jatkaminen korkean asteen koulutuksessa lukion tai ammattikoulun jälkeen kuin on keskiluokasta tulevalle nuorelle valita ammattikoulu lukion ja yliopiston sijaan.

On itseisarvo sinänsä, että ihminen aktiivisesti ohjaa elämäänsä ja joko valitsee tai jättää valitsematta toisen asteen koulutuksen, mikäli se on hänen itsereflektoidun tilanteensa mielekkäin ratkaisu. Ihmisellä on täysi oikeus jättää kehittämättä omaa potentiaaliaan yhteiskunnan hyväksi, jos hän niin haluaa ja valitsee. Tällöin nuoren kuitenkin tulisi tiedostaa työmarkkinatilanne ja hänen omat heikommat mahdollisuutensa saada työtä kouluttautumattomana. Yhteiskunnan on oikeus odottaa kansalaistensa elättävän itsensä työllään ja nykyisessä koulutusinflaation luomassa tilanteessa ihmiset kilpailevat toisiaan vastaan aina vain yhä enemmän koulutusta hankkimalla (esim. Antikainen ym. 2000, 88). Mikäli yhteiskunnassamme halutaan todella kaikkien hankkivan ammatillisen koulutuksen, esimerkiksi siitä syystä, että se selvästi tuo perusasteisen työmarkkinakelpoisuuden, niin tulisi säätää oppivelvollisuus koskemaan myös toisen asteen koulutusta ja joitakin sen mukaisia variaatioita, kuten oppisopimuskoulutusta, jotta kaikki pystyvät saavuttamaan ammattitaidon. Nykyisessä tilanteessa kuitenkin jokaisella kansalaisella on oikeus päättää itse osallistumisestaan toisen asteen koulutukseen, joskaan tämä oikeus ei välttämättä ole vapautta lisäävää.

Olisi mielenkiintoista tietää, millaiset pitkäaikaisvaikutukset Aku-projektilla on nuoriin ja heidän elämänhallintaansa. Kuinka voimakkaaseen muutokseen projektin avulla todella pystytään ja kuinka nuoret sen itse kokevat? Tähän auttaisi seurantalutkimus esimerkiksi tässä tutkielmassa haastatelluista nuorista, vaikka otos onkin suppea. Mm. Helsingin Sanomien pääkirjoituksessa kaivattiin äskettäin tutkimusta siitä, mitä kymmenen vuotta sitten työpajatoimintaan tai tehostettuun opintojen ohjaukseen osallistuneet tekevät nyt ja kuinka osallistuminen on vaikuttanut heidän elämäänsä (”Jatkettu oppivelvollisuus tuskin paras vaihtoehto” 2005). Päivänsalon mukaan Akun ohjauksen avulla on tuettu nuorten elämänhallintataitojen lisäksi kasvua, itsestä vastuunottamista sekä ammatin hankkimista (2003, 17). Vain nuoria haastatteleamalla voidaan saada tietoa myös siitä, mikä heidän tilanteensa kenties olisi myöhemmin elämässä ollut ilman Akun interventiota. Akussa pyritään tukemaan nuoria kasvamisessa oman elämänsä rakentajiksi ja saamaan nuoret näkemään kuinka omalla toiminnalla on vaikutusta tulevaisuuden tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Nuoria kannustetaan myös pohtimaan elämäänsä ja arvojaan sekä hahmottamaan uudenlaisia vaihtoehtoja, ratkaisukeinoja ja toimintatapoja heidän elämäänsä vaikuttaviin asioihin. (Päivänsalo 2003, 46.) Aku-projektin tuottamaa hyötyä voisikin verrata silmälaseiksi, jotka tuovat näköaloja nuorille. Silmälasit yleensä parantavat näkökykyä, mutta ne voi myös halutessaan ottaa pois päältä. Kukapa on lopulta oikeutettu arvostelemaan sitä, käyttäkö kanssaihminen omistamiaan silmälaseja vai ei ja mistä syystä.

6. Lähteet

Aho, Simo ja Vehviläinen, Jukka 1997. Keppi ja porkkana: tutkimus alle 20-vuotiaita aktiivoin työvoimapolitiittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista. Edita, Helsinki.

Ahola, Sakari ja Nurmi, Jouni 1995. Kilpahaku korkeakoulutukseen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportti 31. Turun yliopisto. Painosalama Oy, Turku.

Aittola, Tapio 1998. Article "Unconventional Learning Environments of Young People" in the book "Unification and Marginalisation of Young People", edited Helena Helve. Hakapaino Oy, Helsinki.

Aittola, Tapio, Jokinen, Kimmo ja Laine Kaarlo 1995. Artikkelii Nuoret ja koulu kulttuuri- sessa modernisaatiossa (s. 108-151) teoksessa Takala, Tuomas (toim.) 1995. Kasvatussosiologia. WSOY, Juva.

Aittola, Tapio ja Raiskila, Vesa 1995. Jälkisanat teoksessa Berger, Peter L. ja Luckmann, Thomas: Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Alkuteos: The Social Construction of Reality 1966. Suomentanut ja toimittanut Vesa Raiskila 1995. Kirjapaino-Oy Like, Helsinki.

Aittola, Tapio ja Raiskila, Vesa 2003. Jälkisanat teoksessa Berger, Peter L. ja Luckmann, Thomas: Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Alkuteos: The Social Construction of Reality 1966. Suomentanut ja toimittanut Vesa Raiskila, 4. painos. Yliopistopaino, Helsinki.

Akun työntekijöiden haastattelu 2002.

Antikainen, Ari 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. WSOY, Porvoo.

Antikainen, Ari 1998. Kasvatus, elämäkulku ja yhteiskunta. WSOY, Porvoo.

Antikainen, Ari, Rinne, Risto ja Koski, Leena 2000. Kasvatussosiologia. WS Bookwell Oy, Juva.

Berger, Peter L. ja Luckmann, Thomas 2003. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Gaudeamus. Yliopistopaino, Helsinki. Suomennettu alkuteoksesta: The Social Construction of Reality 1966. Suomentanut ja toimittanut Vesa Raiskila, 4. painos.

Eder Donna & Fingerson Lauren 2002. Interviewing Children and Adolescents. Pages 181-201 in the book "Handbook of Interview Research. Context and Method". USA, Sage Publications.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Lapin yliopistopaino, Rovaniemi.

- Eskola Jari ja Suoranta Juha 2003.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Gordon, Tuula ja Lahelma, Elina 1995.** Artikkelit Koulutus ja sukupuoli (s. 152-197) teoksessa Takala, Tuomas (toim.) 1995. Kasvatussosiologia. WSOY, Juva.
- Hellström Kaisa 2004.** Sosiologian pro gradu ”Ei kiinnosta koulu”. Jyväskylän yliopisto.
- Hämäläinen, Juha 1996.** Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi. Snellman-instituutin arkistosarja 1/1996. Kuopion kaupungin painatuskeskus, Kuopio.
- Jokinen, Kimmo 2002.** Artikkelit ”Luottamus koulussa” teoksessa Ilmonen, Kaj ja Jokinen, Kimmo 2002. Luottamus modernissa maailmassa. Kopijyvä Oy, Jyväskylä.
- Kangasniemi Anne 2002** (Aku-projektin vetäjä). Yksityinen sähköpostiviesti 9/2002.
- Kangasniemi Anne 2004** (Aku-projektin vetäjä). Yksityinen sähköpostiviesti 24.8.2004.
- Keltikangas-Järvinen Liisa 2003.** Hyvä itsetunto. WS Bookwell Oy, Juva.
- Kiianmaa, Kari 2002.** Työpaja alisuoriutumisesta Jyväskylän yliopistopäivillä lokakuussa 2002.
- Kivinen, Osmo ja Rinne, Risto 1995.** Artikkelit Koulutuksen kentät ja kulku (s. 67-107) teoksessa Takala, Tuomas (toim.) 1995. Kasvatussosiologia. WSOY, Juva.
- Koivisto, Petri 2002.** Esitelmä Heinolassa 19.8.2002. ”Efficacy beliefs and obstacles of career management among graduates of comprehensive schools.” Työterveyslaitos.
- Koulutusopas peruskoulun jälkeiseen koulutukseen 2002. Opetushallitus. Kirjapaino Oy West Point, Rauma.
- Laine, Kaarlo 2000.** Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.
- Laitinen, Arja ja Shemeikka, Sirpa 2003.** Artikkelit ”Lemmikkieläinten merkitys tyttöjen ja poikien arjessa” Nuorisotutkimus-lehdessä 3/2003, s. 61-73.
- Lappalainen, Kristiina 2001.** Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Joensuun Yliopistopaino, Joensuu.
- Leskinen, Jaakko (toim.) 1995.** Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Ykköspaino Oy, Helsinki.
- Leppilampi, Asko ja Piekkari, Ulla 1998.** Terve, terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja. Salpausselän Kirjapaino, Kukkila.
- Liimatainen-Lamberg, Anna-Ester (toim.) 1996.** Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Arviointi 7/96. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki.

Liimatainen-Lamberg, Anna-Ester (toim.) 1999. Syrjäytymisen ehkäisy - ohjaus- ja tukipalveluiden kehittäminen. Opetushallitus, moniste 20/1999, raportti 4. Edita Oy, Helsinki.

Meriläinen, Liisa 1996. Artikkelit ”Koulunkäynnin keskeyttäminen – syiden selvittäminen” teoksessa Liimatainen-Lamberg (toim.) 1996. Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki.

Määttä, Kaarina 2002. Avioeron tuska ja helpotus. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Nummenmaa, Anna-Raija ja Tarkiainen, Ari 1993. Koulutuksen ulkopuolella oleva nuori. Painatuskeskus Oy, Helsinki.

Nummenmaa, Anna-Raija ja Vanhalakka-Ruoho, Marjatta 1985. Toisen sukupuolen ammattiin suuntautuminen. Valtion Painatuskeskus, Helsinki.

Nummenmaa, Anna-Raija 1996. Koulutus, sukupuoli ja elämäntilanne. Nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Hakapaino Oy, Helsinki.

Numminen, Ulla, Jankko, Tuire, Lyra-Katz, Anna, Nyholm, Nina, Siniharju, Marjatta, ja Svedlin, Renata 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Arviointi 8/2002. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki.

Oppilaitostilastot 2003. Tilastokeskus 2004. Yliopistopaino, Helsinki.

Paju, Petri ja Vehviläinen, Jukka 2001. Valtavirran tuolla puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990-luvulla. Nuorisotutkimusseuran julkaisu 18. Yliopistopaino, Helsinki.

Paras kaikista. Tarpeellinen kirja jokaisessa kodissa, 1889. Helsinki.

Peltonen, Heidi 1996. Artikkelit ”Koulukiusaaminen ja kouluviittävyys” teoksessa Liimatainen-Lamberg (toim.) 1996. Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki.

Pirttiniemi, Juhani 1996. Artikkelit ”Mitä oppilaat odottavat koululta? Yläasteen onnistuneisuus ja riskitekijät oppilaiden arvioimana.” teoksessa Liimatainen-Lamberg (toim.) 1996. Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Arviointi 7/96. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki.

Pirttiniemi, Juhani 1999. Peruskoulun ja toisen asteen nivelvaihe – ohjauksen haaste. Teoksessa Liimatainen-Lamberg (toim.) 1999. Syrjäytymisen ehkäisy – ohjaus- ja tukipalveluiden kehittäminen. Opetushallitus, moniste 20/1999, raportti 4. Edita Oy, Helsinki.

Pirttiniemi, Juhani 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.

- Pirttiniemi, Juhani ja Päivänsalo, Piia (toim.) 2001.** Perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheen kehittäminen. Neljän alueellisen projektin kokemuksia. Opetushallitus, Moniste 14/2001. Edita.
- Päivänsalo, Piia 2003.** Ammatilliseen koulutukseen ja uralle. Opetushallitus Moniste 8/2003. Edita Prima, Helsinki.
- Reiterä-Paajanen, Ulla 1999.** Artikkelit Koulukohtaisen lähivastuun kehittyminen syrjäytymisen ehkäisemiseksi yläasteella teoksessa: Liimatainen-Lamberg, Anna-Ester (toim.) 1999. Syrjäytymisen ehkäisy - ohjaus- ja tukipalveluiden kehittäminen. Opetushallitus, moniste 20/1999, raportti 4. Edita Oy, Helsinki.
- Saarikoski, Helena 1998.** Artikkelit "Open conversation as a research interview method" kirjassa Helve, Helena (toim.) 1998. Unification and marginalisation of young people. Hakapaino Oy, Helsinki.
- Takala, Mikko 1992.** "Kouluallergia", yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Vammalan kirjapaino Oy, Vammala.
- Takala, Tuomas (toim.) 1995a.** Kasvatustieteologia. 4. uudistettu painos. Ensimmäinen painos vuodelta 1991. WSOY, Juva.
- Takala, Tuomas 1995b.** Johdantokappale (s. 10-31) teoksessa Takala, Tuomas (toim.) 1995. Kasvatustieteologia. WSOY, Juva.
- Takala, Tuomas 1995c.** Artikkelit Koulutuksen ja talouden väliset suhteet (s. 32-66) teoksessa Takala, Tuomas (toim.) 1995. Kasvatustieteologia. WSOY, Juva.
- Takala, Tuomas 1995d.** Artikkelit Koulutus ja poliittinen järjestelmä (s. 198-210) teoksessa Takala, Tuomas (toim.) 1995. Kasvatustieteologia. WSOY, Juva.
- Tarmo, Marjatta 1992.** Artikkelit "Työt ne mutisee mekkoonsa". Opettajien käsityksiä tytöistä teoksessa Näre, Sari ja Lähteenmaa, Jaana (toim.) 1992. Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Taylor and Bogdan 1984.** Introduction to Qualitative Research Methods. Jon Wiley & Sons, USA.
- Tuohinen, Riitta ja Vuorinen, Pentti 1987.** Nuoret työn yhteiskunnassa. Otava, Keuruu.
- Vehviläinen, Jukka 1999a.** Polunrakentajat. Nuorten sijoittuminen ammatilliseen koulutukseen ja työelämään. Edita, Helsinki.
- Vehviläinen, Jukka 1999b.** Artikkelit Koulutuskentän reunalla – pärjäämisen kentät nuorten elämänsäntä teoksessa Liimatainen-Lamberg (toim.) 1999. Syrjäytymisen ehkäisy – ohjaus- ja tukipalveluiden kehittäminen. Opetushallitus, moniste 20/1999, raportti 4. Edita Oy, Helsinki.

Virtanen Petri 1996. The Making of a New Underclass Among the Unemployed Youth. Painotuote. Ministry of Labour. Painotuote, Helsinki.

Vuori Jukka, Koivisto Petri, Jokisaari Markku, Larvi Tommy, Sutela Sanna & Salmela-Aro Katariina 2004. Kohti työelämää -ryhmämenetelmän koeversio 30.8.2004. Työterveyslaitos, Psykologian osasto.

Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa, Viskari, Sinikka 2003. Opettajan vaiettu valta. Vastapaino, Tampere.

Welch, E. Parl 1939. Edmund Husserl's Phenomenology. The University of Southern California Studies. Philosophy Series, number 4. The University of Southern California Press, Los Angeles.

Willis, Paul 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön – miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Vastapaino, Tampere. Suomennos alkuperäisteoksesta Learning to labour. How working class children get working class jobs, 1979. Kääntänyt Airi Mäki-Kulmala. Gummerus Oy, Jyväskylä.

6.1. Internet-lähteet

Ammatillinen koulutus 2004. Koulutustilastot, Tilastokeskus.

<http://www.tilastokeskus.fi/til/aop/index.html>, 15.11.2004.

Koulutuksen keskeyttäminen 2005. Koulutustilastot, Tilastokeskus.

<http://www.tilastokeskus.fi/til/kkesk/index.html>, 31.1.2005.

Lappalainen, Kristiina 1999. Artikkelit ”Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve siirtymävaiheessa peruskoulusta toisen asteen koulutukseen” kirjassa ”Holtitonta hortoilua, hallittua harhailua. Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot”. Toim. Kuorelahti,

Matti ja Viitanen, Reijo 1999. Vain verkkojulkaisuna Nuorisosiain neuvottelukunnan www-sivulla: <http://www.minedu.fi/nuora>.

Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulutuksen alalla 2003. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003, 4. Julkaistu pdf-tiedostona internet-sivulla:

<http://minedu.fi/julkaisut/koulutus/index.html>.

Miettinen, Merja ja Kuitunen, Mika 1999. Artikkelit teoksessa ”Holtitonta hortoilua – hallittua harhailua. Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot”. Toim. Kuorelahti, Matti ja Viitanen, Reijo 1999. Vain verkkojulkaisuna Nuorisosiain neuvottelukunnan www-sivulla: <http://www.minedu.fi/nuora>.

Nuoran verkkojulkaisu 2002 (Nuorisosiain neuvottelukunta).

<http://www.minedu.fi/nuora/julkaisut/tyourat/nuorten%20urat3.doc>, 16.9.2002, klo 14.29.

Opetushallituksen www-artikkeli 2002. ”Opinto-ohjauksen toimivuudessa vakavia puutteita”. 16.1.2003 klo 10.26. <http://www.edu.fi/pageLast.asp?path=498;1329;1344;14067>.

Opinto-ohjauksen toimivuudessa vakavia puutteita 2003. Artikkelin Opetushallituksen arvioinnista [www-sivulla](http://www.edu.fi/pageLast.asp?path=498;1329;1344;14067):

<http://www.edu.fi/pageLast.asp?path=498;1329;1344;14067>, 16.1.2003, klo 10.26.

Artikkeli kirjoitettu seuraavan julkaisun pohjalta: Numminen, Ulla, Jankko, Tuire, Lyra-Katz, Anna, Nyholm, Nina, Siniharju, Marjatta, ja Svedlin, Renata 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Arviointi 8/2002. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki.

Opilaitosten opiskelijat ja tutkinnot 2005. Koulutustilastot, Tilastokeskus.

<http://www.tilastokeskus.fi/til/opisk/index.html>, 14.1.2005.

Rönkä, Anna 1999. Artikkelin ”Selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen – ongelmien kasautumisen kolme väylää” teoksessa ”Holtitonta hortoilua – hallittua harhailua. Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot”. Toim. Kuorelahti, Matti ja Viitanen, Reijo 1999. Vain verkkojulkaisuna Nuorisosiain neuvottelukunnan [www-sivulla](http://www.minedu.fi/nuora): <http://www.minedu.fi/nuora>.

Vehviläinen, Jukka 1997. Artikkelin ”Pitkä välitunti vai jatkuva välivuosi? Koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten rationaliteetit.” teoksessa Ruoho, Kari ja Ihatsu, Markku 1997. Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. Nuorisosiain neuvottelukunnan seminaarin tuotos. Verkkojulkaisuna osoitteessa: <http://www.minedu.fi/nuora> kohdassa tutkimuksia ja julkaisuja.

Viitanen, Reijo 1999. Artikkelin ”Nuorisotyöttömyys ja nuorten syrjäytymisen riskit” Nuorisosiain neuvottelukunnan [www-sivulla](http://www.minedu.fi/nuora) <http://www.minedu.fi/nuora>.

6.2. Lähteet sanoma- ja aikakauslehdistä

Hyvärinen, Irja 2002. Artikkelin ”Koulutusputki ei sovi kaikille”, jossa haastateltiin koulutus-tutkija, sosiologi Jukka Vehviläistä, Helsingin Sanomissa syyskuussa 2002.

”Jatkettu oppivelvollisuus tuskin paras vaihtoehto” 2005. Pääkirjoitus, jossa pohdittiin, mitä tehdä nuorten koulutuksesta syrjäytymisen aiheuttamalle vaaralle Helsingin Sanomissa 6.2.2005, s. A4.

”Lintsamisesta kohti unelma-ammattia” 2004. Artikkelin nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseen liittyvästä tukikokeilusta Keski-suomalaisessa 8.5.2004. s. 7.

Luoma, Matti 2004. Artikkelele ”Koulu on monelle lapselle kovin ikävä paikka”, jossa puhuttiin lasten yksinäisyydestä ja sosiaalisen tuen vähäisyydestä Suur-Jyväskylän lehdessä 6.10.2004, s. 23.

Mallat, Leena 2003. Artikkelele ”Yksinäisyys on terveysriski”, jossa haastateltiin Terveyden edistämisen keskuksen toiminnanjohtaja Harri Vertiota Pirkka-lehdessä 5/2003, s. 8.

Rasinen, Aki 2003. Mielipide ”Enemmän naisia kehittämään teknologiaa”, jossa puhuttiin kulttuurin tuottamien sukupuoliroolien ohjaavasta vaikutuksesta oppiainevalinnoissa Helsingin Sanomissa 3.5.2003.

Tapaninen, Mikki 2003. Artikkelele ”Opon työ voi näkyä vuosien päästä”, jossa haastateltiin opinto-ohjaaja Raila Piristä Helsingin Sanomissa 5.5.2003, s. A10.

6.3. TV-ohjelmälähde

A-Studio 2003. TV-ohjelma peruskoulun jälkeisestä koulutuksesta ja siihen hakeutumattomuudesta, missä haastateltiin mm. Aku-projektin vetäjää Anne Kangasniemeä, TV1 26.5.2003.

Liite 1: Haastattelurunko nuorille.

HAASTATTELURUNKO NUORILLE

Runko on jaettu kolmeen osioon:

- A. Peruskoulu ja opinnoissa menestyminen (mm. opettajat, koulukiusaaminen, pinnaaminen jne.)
- B. Sosiaaliset taidot (perhe, kaverit jne.)
- C. Uranhallinnan näkymät (urasuunnittelu, ammattitavoitteet jne.).

Peruskysymykset:

- Vastaajan ikä ja sukupuoli.
- Nykyinen tilanne. Miksi olet AKU:ssa? (Kysyttiin kuudelta ensimmäiseltä)

A. KOULU JA OPINNOISSA MENESTYMINEN

1. Koulutukseen haku

- 1.1. Mihin koulutuspaikkoihin olet hakenut peruskoulun jälkeen? Pääsitkö johonkin?
 - 1.1.1. Menitkö kouluun mielelläsi?
 - 1.1.2. Miksi et mennyt hakemaasi koulutukseen, vaikka pääsit sinne?
- 1.2. Miksi et hakenut koulutukseen?
 - 1.2.1. Tuntuuko sinusta siltä, että et pääse enää jatkokoulutukseen?
- 1.3. Miksi keskeytit koulutuksesi? (Kuudella ensimmäisellä lisäys: Eikö ala ollut odotuksiesi mukainen?)
 - 1.3.1. Tuliko jotain ongelmia vastaan (mitä ja yritettiinkö niitä ratkaista jollain lailla)?
 - 1.3.2. Kuinka pärjäsit teoria- ja käytännön oppitunneilla?
- 1.4. Millaisia suunnitelmia sinulla on ammatin hankkimisesta tai töihin menemisestä?
 - 1.4.1. Onko sinulla haaveita jostain tietystä ammatista/ammateista?
 - 1.4.2. Mitä aiot tehdä nyt välivuotenasasi (vanha: työhön/kouluun pääsemiseksi) (uusi: koulutukseen/työhön pääsemiseksi)?
 - 1.4.3. Ovatko suunnitelmiasi vielä epäselvät? (Uusi) Miksi ne ovat epäselvät?

2. Peruskoulun sujuminen

- 2.1. Onko peruskoulun päästötodistusta? Jos ei ole, niin aiotko hankkia sen, miten? Tai miten muuten aiot edetä työmarkkinoilla?
- 2.2. Millainen koulumenestyksesi on, keskiarvo?
 - 2.2.1. Estääkö keskiarvosi sinua pääsemästä kiinnostavaan koulutukseen? Oletko ajatellut korottaa arvosanojasi?
- 2.3. Viihdyitkö koulussa vai koitko sen epämieliseksi?
 - 2.3.1. Millainen koulusi ilmapiiri oli, oliko kouluyhteisö toimiva? (Vanha: Millainen koulusi ilmapiiri oli? Oliko kouluyhteisö, eli oppilaat ja koko koulun henkilökunta, mielestäsi toimiva vai esiintyikö ristiriitoja tai muita jännitteitä?)
 - 2.3.2. Mitkä asiat edistivät viihtymistäsi ja mitkä huononsivat?
(Vanha kysymys: Millainen olisi toiveidesi mukainen koulu? Mitä asioita muuttaisit (lisäisit/vähentäisit)?
 - 2.3.3. Kuinka hyvin olet mielestäsi sopeutunut koulujärjestelmään? (Opettajien totteleminen, opetukseen keskittyminen, (tätä ei kuudelta ensimmäiseltä: opetuksen tavoitteisiin sitoutuminen jne.)

(Vanha kysymys:) Onko sinulla jotain asioita elämässä, jotka vaikuttavat koulun käynnin kiinnostavuuteen? Esim. tyttö-/poikakaveri, harrastukset jne.

2.3.4. Rangaistiinko sinua? Mistä asioista ja millä tavalla (+ rangaistuksen kovuus)?
(Kuudessa ensimmäisessä haastattelurungossa kysymys eri kohdassa, sivulla 6.)

2.4. Mistä kouluaineista pidit eniten ja mistä vähiten, miksi?

2.4.1. Olitko mielestäsi hyvä niissä aineissa, joista pidit? Entä huono niissä, joista et pitänyt?

2.4.2. Oliko opettajalla merkitystä asiaan? (Esim. kannustuksen määrä, konfliktit opettajan kanssa yms.)

2.4.3. Tunnetko onnistuneesi joissain kouluaineissa? Entä epäonnistuneesi (millaisia kokemuksia ne olivat)?

2.5. Mitkä kouluaineet olivat sinulle vaikeita?

2.5.1. Miksi ne olivat vaikeita?

2.5.2. Saitko lisäopetusta ja auttoiko se, jos sait? (Vanha: Tarvitsitko lisäopetusta? Saitko sitä?)

2.5.3. Oliko osaamattomuus omaa laiskuutta?

Kuudelta ensimmäiseltä kysyttiin: a) Tuliko sinulle epäonnistumisen kokemuksia? Millaisia kokemuksia ne olivat?

b) Vaikuttavatko epäonnistumisen tunteet jatkokoulutushalukkuuteesi? Ajatteletko, että saatat epäonnistua jatkokoulutuksessakin?

2.6. Kuinka pystyit opiskelemaan? (Ei kysytty kuudelta ensimmäiseltä henkilöltä.)

- Lukemaan ja valmistautumaan kokeisiin (aikaa, rauhallinen ympäristö, kyky keskittyä)?
- Saitko tehtyä koulutehtäväsi määräaikaan mennessä? Tuottiko se vaikeuksia, miksi?
- Osaatko suunnitella opintosi? Laitoitko esimerkiksi läksyjen tekoa jonkinlaiseen tärkeysjärjestykseen
- Pystytkö valmistelemaan kiinnostavan esitelmän?
- Puhumaan luontevasti luokan edessä? Vai jännitkö esiintymistä luokassa, miksi?
 - Pystytkö hallitsemaan esiintymisjännityksesi?
 - Osallistumaan luokassa käytäviin keskusteluihin? Jos johonkin ei ole kyennyt, niin mikä on syy? (Mikä on asioiden taustalla?)
 - Oletko tehnyt jotain jännityksellesi, esim. puhunut ystävien tai jonkun aikuisen kanssa? Mitä olet aiheesta puhunut? Onko jännitys helpottunut jollain lailla?
 - Mitä valmisteluja teet, että pystyt esiintymään luokassa?
 - Oletko joskus jättänyt osallistumatta keskusteluun tai vastaamiseen, koska olet jostain syystä jännittänyt esiintymistä luokassa? Mistä syystä?

2.7. Saitko tarpeeksi a) mielekkäitä ja b) haastavia tehtäviä koulussa?

Kuudelta ensimmäiseltä kysyttiin: Olisitko osannut koulussa paremmin, jos olisit panostanut opiskeluun enemmän?

2.8. Oletko jäänyt joskus luokallesi?

2.8.1. Mitä se merkitsi sinulle? Millaisia tunteita se herätti? (Rangaistuksen, huonommuuden tunteita?)

2.8.2. Kuinka opettajasi, luokkakaverisi, muut kaverisi, perheesi ja sukusi suhtautuivat asiaan? Oliko muiden suhtautumisella merkitystä? Saitko tukea ja kannustusta muilta?

2.9. Pinnasitko koulusta ja kuinka usein?

2.9.1. Miksi pinnasit? Pinnasivatko kaverisikin? (Oliko syynä opettaja, koulukaverit, tylsä aine, mikä?)

2.9.2. Pinnasitko vain joiltain tietyiltä tunneilta?

2.9.3. Mitä teit pinnauksen aikana?

2.9.4. Mitä seurauksia pinnauksesta aiheutui koulun käynnin kannalta (ei kysytty kuudelta ensimmäiseltä)?

2.9.5. Painostivatko kaverit pinnaamiseen? Pystyitkö vastustamaan kavereitasi tässä asiassa?
(Ei kuudelta ensimmäiseltä.)

2.10. Onko sinua kiusattu koulussa?

2.10.1. Kuka/ketkä kiusasivat?

2.10.2. Millaista kiusaaminen oli, koitko väkivaltaa?

2.10.3. Kuinka kauan se kesti?

2.10.4. Oliko kiusaaminen mielestäsi vakavaa?

2.10.5. Mitä haittaa kiusaamisesta aiheutui sinulle? (Esim. haluttomuutta käydä koulua.)

2.10.6. Kerroitko kiusaamisesta muille, kenelle? Millaista apua sait?

2.11. Millaista apua koulussasi oli tarjolla niille oppilaille, joilla oli jonkinlaisia vaikeuksia koulun käynnissä? (Esim. oppimis- tai sosiaalisia vaikeuksia.)

- Vaihtoehtoja: erityisopetus, tukiopetus, oppilaanohjaus, pienryhmäopetus, kuraattorin ja koulupsykologin palvelut?

2.11.1. Osallistuitko joihinkin auttamistoimenpiteisiin? Auttoivatko ne sinua? Millä tavalla?
(Esim. oppimaan paremmin jotain kouluainetta, keskittymään yms.)

Mitä koulu merkitsee sinulle? (Kysyttiin vain kuudelta ensimmäiseltä.)

2.12. Mitä kaikkia asioita varten käyt koulua?

2.13. Mitä olet oppinut peruskoulussa ajatellen tulevaa työuraasi?

Miksi sinun mielestäsi ei tarvitsisi käydä koulua? Etkö kävisi koulua lainkaan? Mitä sitten tekisit?
(Kysyttiin vain kuudelta ensimmäiseltä.)

2.14. Miten järjestit koulupäiväsi peruskoulun aikana (monelta heräsit, monelta kouluun, mihin aikaan teit läksyt, monelta kävit nukkumaan – oliko kaikille toimille riittävästi aikaa)?

Kuinka järjestät päiväsi nyt? Onko sinulla rytmiä päivässä? (Ei kysytty ollenkaan kuudelta ensimmäiseltä.)

3. Opettajat

3.1. Millainen suhde sinulla oli opettajiisi?

3.1.1. Jos on ollut ongelmia, niin mistä ne mielestäsi johtuivat? Pystyttiinkö ongelmat ratkaisemaan?

3.2. Millaista palautetta olet saanut opettajilta? Hyvää ja huonoa?

(- Opiskeluissa menestymisestä ja käyttäytymisestä koulussa?)

3.2.1. Saitko mielestäsi riittävästi kannustusta opinnoissa eteenpäin (millaista kannustusta)?
(Kuudelta ensimmäiseltä kysyttiin myös: Millä tavalla kannustus (tai sen puute) ilmeni?)

3.3. Oliko opettajilla mielestäsi kielteinen asenne joihinkin asioihin (esim. lukio vs. ammattikoulu)?
Olivatko oppiaineet yhtä arvokkaita opettajien mielestä? (Vain kuudelle ensimmäiselle esitetty kysymys.)

3.3.1. Tunsitko olevasi samanarvoisessa asemassa opettajien silmissä kuin muutkin oppilaat? (Kysymys kuudelle ensimmäiselle: Olivatko kaikki oppilaat samanarvoisessa asemassa opettajien silmissä? Tunsitko itse olevasi samanarvoisessa asemassa?)

3.4. Esiintyitkö koulussasi kiusaamista opettajien taholta (sinua/muita kohtaan)?

3.4.1. Millaista kiusaaminen oli? Esimerkiksi epäoikeudenmukaista kohtelua, vähättelyä, ilkeilyä, huonompien numeroiden antamista kuin olisit ansainnut. Liiallista rankaisemista rikkeeseen nähden, väkivaltaista kohtelua. Muuta?

B. SOSIAALISET TAIDOT, ITSETUNTO JA PSYYKKINEN HYVINVOINTI

1. Kotitausta

1.1. Millainen perheesi on?

- vanhempien (onko biologiset vanhemmat) ja sisarusten ikä, siviilisääty?
(Kuudelle ensimmäiselle: Millainen perheesi on (vanhemmat ja sisarukset)?
- ovatko vanhemmat eronneet, mitä merkitystä tällä on vastaajan kannalta?
- vanhempien ja sisarusten koulutus ja ammatit?
- mitä vanhemmat ja sisarukset tekevät nyt (töissä, työttömänä, opiskelemassa)?

1.2. Minkälainen ilmapiiri kotonasi on; millaista elämä on perheessäsi? Tehdäänkö jotain asioita yhdessä perheen kanssa, harrastuksia? (Kuudelle ensimmäiselle: Minkälainen ilmapiiri kotonasi on? Millaista elämä on perheessäsi, kuvaile.)

Kuudelle ensimmäiselle kysymys: a) Pidetäänkö yhteyksiä sukulaisiin (keihin)?
b) Onko perheelläsi jotain harrastuksia?

Kuudelta ensimmäiseltä kysyttiin: Millainen on kotisi taloudellinen tilanne? Onko vanhemmillasi varaa ostaa sinulle koulukirjoja ja muita opiskelussa tarvittavia välineitä?

1.3. Millainen suhtautumistapa vanhemmillasi on kouluttautumiseen ja työn tekoon (esimerkiksi muu elämä tärkeämpää kuin koulun käynti)? Ovatko vanhempasi jakaneet omaa tietouttaan koulutuksesta ja työelämästä sinulle? Millaista tietoutta tämä on ollut ("ei saa töistäkään sitten tulevaisuudessa myöhästellä"). (Ei kuudelle ensimmäiselle.)

1.4. Käytetäänkö kotonasi päihteitä (alkoholia, huumeita)? Miten niiden käyttö on vaikuttanut sinuun (ei kysytty kuudelta ensimmäiseltä)?

1.5. Oletko kohdannut kotonasi väkivaltaa (neljältä viimeiseltä eriteltiin henkinen ja fyysinen väkivalta)? Jos olet, niin miten se on vaikuttanut sinuun ja tulevaisuuden suunnitelmiisi?

2. Sosiaaliset suhteet

2.1. Keitä kaikkia henkilöitä pidät läheisinä ja tärkeinä ihmisinä sinulle (myös tyttö-/poikakaveri)? (Kuudelta ensimmäiseltä tarkennettiin: Vanhemmat, sisarukset, tyttö-/poikaystävä, kaverit, sukulaiset jne. Vai onko ketään?)

2.2. Keille ihmisille voit puhua omista asioistasi? (Kuudelta ensimmäiseltä: Voitko puhua muille ihmisille omista asioistasi (kenelle)?

Kuudelta ensimmäiseltä: Ovatko ihmiset pystyneet auttamaan sinua tarvittaessa?

2.3. Onko sinusta helppo olla toisten ihmisten seurassa, vieraidenkin?

2.4. a) Onko sinulla riittävästi ystäviä/kavereita? b) Tunnetko yksinäisyyttä?

Kuudelta ensimmäiseltä: Onko sinulla tyttö-/tai poikakaveria? Mitä hän tekee päivisin?

2.5. Ovatko kaverisi vaikuttaneet jollain lailla ammatinvalintaasi? (Kuudelta ensimmäiseltä: Oletko esimerkiksi halunnut mennä samaan kouluun kaverisi kanssa?)

2.6. Voitko tehdä itsenäisiä päätöksiä, mahdollisesta painostuksesta huolimatta?

2.7. Onko sinulla ollut jotain ongelmia sosiaalisissa suhteissa?

2.7.1. Millaisia ongelmia, miten ne ovat syntyneet ja miten ratkaistu?

2.7.2. Onko ongelmilla sosiaalisissa suhteissa ollut vaikutusta jatkokoulutusta tai työelämään menoa ajatellen?

Kuudelta ensimmäiseltä kysyttiin:

Onko sinulla ollut ongelmia sosiaalisissa suhteissa (vanhempien, kavereiden, isovanhempien, opettajien, viranomaisten kanssa)? Millaisia ongelmia?

Onko ongelmista keskusteltu, kenen kanssa? Ovatko ongelmat ratkenneet?

Onko ongelmilla sosiaalisissa suhteissa ollut vaikutusta jatkokoulutusta tai työelämään menoa ajatellen?

(Neljältä viimeiseltä kysyttiin:)

2.8. Kuinka hyvin pystyt puolustamaan itseäsi ryhmässä, kun koet, että sinua vastustetaan?

2.9. Kuinka hyvin pystyt olemaan lujana, jos kaveri pyytää sinua tekemään luvattomia tekoja?

2.10. Kuinka hyvin pystyt pitämään oman mielipiteesi, vaikka kaverit olisivat eri mieltä?

2.11. Kuinka hyvin pystyt ottamaan muiden mielipiteet huomioon ryhmätyöskentelyssä?

2.12. Kuinka hyvin uskot pystyväsi kuuntelemaan, kun muilla ryhmän jäsenillä on jotain sanottavaa?

2.13. Kuinka hyvin pystyt saamaan uusia ystäviä omilla ihmissuhdetaidoillasi?

3. Vapaa-aika

3.1. Mitä teet vapaa-aikanasi? (Kuudelta ensimmäiseltä lisäksi: Onko sinulla jotain harrastuksia?)

Kuudelta ensimmäiseltä kysyttiin: Ovatko vanhemmat (tai muu aikuinen) perillä vapaa-ajan vietostasi? Onko sinulla kotiintuloaikoja?

Kuudelta ensimmäiseltä kysyttiin: Vaikuttaako vapaa-aikasi koulun käyntiin?

3.1.1. Oletko oppinut vapaa-ajallasi joitain työelämässä tarvittavia taitoja?

3.2. Käytätkö päihteitä, eli alkoholia ja huumeita (kuinka usein)?

Kuudelta ensimmäiseltä kysyttiin: Vaikuttaako päihteiden käyttö siihen, että keskeytit koulusi tai et hakenut/mennyit peruskoulun jälkeen ammattikoulutukseen?

Kuudelta ensimmäiseltä kysyttiin: a) Onko sinulla kavereita, jotka käyttävät jotain päihteitä (mitä)? b)

Pystytkö vastustamaan kavereiden päihteiden käyttöä?

3.3. Oletko ollut poliisin kanssa tekemisissä? Onko sinua rangaistu jostain rikkomuksista?

Kuudelta ensimmäiseltä: Tunnetko sellaisia ihmisiä, joita on rangaistu? Miten he vaikuttavat sinuun?

4. Itsetuntemus ja -luottamus

4.1. Missä asioissa olet hyvä?

4.1.1. Miten voisit liittää osaamisesi ammatinvalintaasi?

4.2. Missä asioissa olet mielestäsi huono? Voitko kehittyä näissä asioissa?

4.2.1. Miten tämä vaikuttaa ammatinvalintaasi?

4.3. Millaista työtä tekisit, jos saisit täysin vapaasti valita? Mikä työ sopisi sinulle parhaiten?

4.4. Millaista työtä et ainakaan haluaisi tehdä? Miksi et?

4.5. a) Onko sinusta vaikeaa tunnistaa omia kykyjä ja kiinnostuksen kohteita ammatinvalintaan liittyen?

b) Miksi ammatinvalinta on vaikeaa?

4.6. Tunnetko pystyväsi hoitamaan elämän tuomat haasteet siinä missä muutkin ikäisesi (millä tasolla: parempi, sama taso, heikompi)?

4.7. Uskotko saavasi ammatin (kunhan vain jaksat opiskella)?

- 4.8. Uskotko löytäväsi mielenkiintoisia työtehtäviä?
4.9. Haluatko saavuttaa jotain elämässäsi (mitä)? (Kuudella ensimmäisellä sivulla 15.)

5. Psyykinen hyvinvointi

- 5.1. a) Kuinka sinulla menee nyt? b) Oletko tyytyväinen elämääsi (tätä ei kysytty kuudelta ensimmäiseltä)?
5.2. Onko sinulla ollut uniongelmia, väsymystä?
5.3. Onko sinulla ollut pahan olon tunnetta, masennusta, ahdistuneisuutta?
5.4. Onko sinulla ollut syömishäiriöitä?
5.5. a) Onko itseluottamuksesi heikentynyt? b) Tuntuuko siltä, ettei voisi selviytyä vaikeuksista?
5.6. Osaatko sanoa syitä olotilaasi, kesto?
5.7. Vaikuttavatko edellä mainitut seikat siihen, että et mennyt koulutukseen/keskeytit koulutuksesi?
5.8. Onko sinulla huolia pärjäämisestä jatkokoulutuksessa ja ammatissa (kuinka vakavia)?
Kuudelta ensimmäiseltä kysyttiin: Tarvitsisitko joissain asioissa lisäoppia, jotta pärjäisit paremmin?
Kuudelta ensimmäiseltä kysyttiin: Onko sinulla pelkoja tulevaisuudesta, asioiden muuttumisesta?
5.9. Pelkäätkö työttömyyttä ja syrjäytymistä (kuinka voimakkaasti)?
5.10. Pelkäätkö kanssakäymistä muiden ihmisten kanssa?
Kuudelta ensimmäiseltä kysyttiin: Miten pelot rajoittavat koulutukseen ja ammatinvalintaan liittyvien tavoitteiden toteutumista? (Oma huom. onkohan tämä ollut liian vaikea kysymys - sellainen, joka tutkijan pitää löytää vastauksista?)

Kuudelta ensimmäiseltä kysyttiin:

Olisiko kivempaa olla opiskelematta tai tekemättä työtä? Voisitko ajatella eläväsi sosiaaliavulla?

Onko sinulla lähipiirissä ihmisiä, jotka elävät sosiaaliavulla?

Olisitko valmis muuttamaan toiselle paikkakunnalle koulutuksen ja/tai työn perässä? Nyt tai myöhemmin?

Miksi (kuudelta ensimmäiseltä: muuttaisit tai) jättäisit muuttamatta, syyt?

Mitä sinulle merkitsevät koulutus ja ammatti, ansiotyö, kaverit, perhe ja vapaa-aika?

Onko sinulla suunnitelmia perheestä ja omasta kodista?

C. URANHALLINNAN NÄKYMÄT

(Opintojen ohjaus ja ammatinvalinta)

1. Keiden henkilöiden kanssa olet keskustellut ammatinvalinnasta, kouluunmenosta, ylipäänsä urasuunnitelmista? (Kuudelle ensimmäiselle lueteltiin henkilöitä: kaverit, opettajat, vanhemmat, sisarukset, viranomaiset, joku muu taho?)

1.1. Ovatko he olleet tarpeeksi kiinnostuneita ajatuksistasi?

1.2. Saatko heiltä tukea pyrkimyksissäsi ja suunnitelmissasi?

1.3. Millaista tietoa, tukea ja palautetta olet saanut näiltä henkilöiltä? (Mietintäapua, rahallista apua, apua käytännön järjestelyissä, muuta?)

Kuudelta ensimmäiseltä kysyttiin: Estävätkö he jollain tavalla suunnitelmiesi toteutumista? Miten?

1.4. Painostetaanko sinua menemään kouluun tai töihin (epäsopivalle alallekin)? Kuka painostaa ja mille alalle?

1.5. Ovatko vanhempasi kertoneet sinulle omista ammasteistaan ja työuristaan? Oletko kiinnostunut niistä?

1.6. Mitä toiveita vanhempasi ovat esittäneet sinun uravalinnastasi? Pystytkö tekemään toisenlaisen ratkaisun kuin mitä vanhempasi ovat esittäneet (ei kysytty kuudelta ensimmäiseltä)?

2. Yläasteen urasuunnittelu: Missä vaiheessa urasuunnittelu aloitettiin yläastetta käydessäsi?

2.1. Millaisia keskusteluja olet käynyt oppilaanohjaajan kanssa jatkokoulutuksesta ja/tai työhön menosta? Kannustiko opo? Osasitko ottaa yhteyttä oma-aloitteisesti? (Entä muihin tukimuotoja tarjoaviin tahoihin?)

Kuudelle ensimmäiselle kysymys oli seuraavanlainen: Millaisia keskusteluja olet käynyt oppilaanohjaajan kanssa jatkokoulutuksesta ja/tai työhön menosta? Ottiko opo sinut vakavasti toiveinesi? Saitko kannustusta?

Kuudelle ensimmäiselle: Oliko opo jollakin tavalla kielteinen suunnitelmistasi? Miten se vaikutti sinuun? Ajattelitko enää kyseistä alaa ollenkaan vaihtoehtona?

2.2. Saitko oppilaanohjauksessa mielestäsi riittävästi tietoa ammateista, joista olet kiinnostunut?

2.3. Mitä kaikkia ammatteja ja koulutuksia olet harkinnut? Miksi juuri niitä?

Kuudelle ekalle: Olivatko/Ovatko uratoiveesi omasta mielestäsi toteutettavissa olevia? Vai eikö ollut/ole uratoiveita?

2.4. Onko sinulla ollut riittävästi aikaa pohtia omia kokemuksiasi ja kiinnostuksen kohteitasi työelämää ajatellen? Olisiko tulevan ammatin suunnittelu pitänyt aloittaa aiemmin?

3. (Tiedonpuute:) Osaatko etsiä itsenäisesti ja oma-aloitteisesti opiskelupaikkoja/työtä?

3.1. Tiedätkö tarpeeksi koulutusmahdollisuuksista + ammattimahdollisuuksista?

3.2. Mistä olet käynyt etsimässä tietoa koulutus- ja työpaikoista? Jos et ole käynyt missään, niin mistä etsisit tietoa? (Kuudelle ensimmäiselle kysymys oli: Mistä löydät tietoa koulutus- ja työpaikoista?)

3.3. Mistä aiheista olet etsinyt tietoa? Oletko löytänyt haluamasi tiedon, keneltä/mistä? (Ei kysytty kuudelta ensimmäiseltä.)

3.4. Osaatko etsiä internetistä tietoa työpaikoista ja koulutusmahdollisuuksista? Missä voit käyttää internetiä?

3.5. Mitä tietoa olet saanut koulutus- ja työmahdollisuuksista (kirjallisuutta, ovatko ammattilaiset kertoneet omista aloistaan, mitä apua AKU:sta? (Tätä ei kysytty kuudelta ensimmäiseltä.)

4. Yläasteen TET-jakso (lisättiin uuteen runkoon:) ja kesätyökokemus: Missä paikoissa olit työssä ja mitä pidit kokemuksistasi?

4.1. Pystyitkö tarkastelemaan yläasteen työelämään tutustumisjaksolla omia edellytyksiäsi työelämään?

4.2. Millaisia keskusteluja kävit TET-kokemuksista aikuisten kanssa? (Kuudelta ensimmäiseltä: Keskustelitko TET-kokemuksista aikuisten kanssa?)

4.3. Tuliko sinulle hankalia tilanteita työssä? Millä tavalla tilanteet ratkaistiin? Onko näillä kokemuksilla jotain vaikutusta ajatellen tulevia työpaikkojasi ja työn tekoa niissä? (Kuudelle ensimmäiselle kysymys oli: Tuliko sinulle hankalia tilanteita työssä? Millaisia tilanteita? Selvisivätkö ne, millä tavalla? Ja jatkokysymys: Vaikuttavatko nämä kokemukset ammatinvalintaasi ja jatkokoulutukseen hakeutumiseesi?)

4.4. Kiinnostuitko aloista, joihin pääsit tutustumaan; voisitko työskennellä kyseisillä aloilla?

5. Kuinka olet varautunut vastoinkäymisiin jatkokoulutuspaikan ja ammatinvalinnan suhteen? Onko sinulla useampia uravaihtoehtoja? (Kuudelle ensimmäiselle lisäys: Jos et nyt pääse haluamaasi kouluun, niin mitä teet?)

6. Onko sukupuolellasi ollut jonkinlaista merkitystä käydessäsi peruskoulua ja jatkokoulutukseen hakeutumisessa? Oletko ajatellut hakeutua mies-/naisvaltaiselle ammattialalle?

Liite 2: Kirje nuorille.

Hei!

23.6.2003 Jyväskylä

Osallistuitko viime vuoden syys- tai lokakuussa Työterveyslaitoksen järjestämään haastatteluun AKU-projektin tiloissa? Toimin silloin haastattelijana ja etsin parhaillaan käsiini kaikkia haastattelemani henkilöitä. Jos et osallistunut haastatteluuni, niin ilmoitathan siitä minulle pian esimerkiksi tekstiviestillä (muista laittaa viestiin nimesi), jotta voin kysyä haastateltavan uudet yhteystiedot AKU:n kautta. Syksyn haastatteluihin osallistuneita etsin alla lukevan viestin välittämiseksi.

Teen nyt samoista syksyn haastatteluista lopputyötä eli pro gradua yhteiskuntatieteiden opintoihini Jyväskylän yliopistossa ja haluan ilmoittaa kaikille haastatteluun osallistuneille asiasta. Käsittelen haastatteluilla kerättyä aineistoa edelleen luottamuksellisesti, enkä paljasta kenenkään vastaajan henkilöllisyyttä pro gradu -työssä, joka tulee muutoin olemaan julkinen. Näin ollen oletan, että Sinulla ei olisi mitään sitä vastaan, että käytän haastattelu- vastauksiasi myös lopputyössäni. Jos kuitenkin jostain syystä haluat vaikuttaa siihen, millä tavoin omia haastattelu- vastauksia käytetään, niin ilmoitathan minulle asiasta piakkoin joko puhelimitse, postitse tai sähköpostitse. Muussa tapauksessa ei tarvitse välttämättä ilmoittaa mitään. Toivon yhteistyötä haastattelu- vastauksien käytössä edelleen, koska Sinun vastauksesi on lopputyöni onnistumisen kannalta hyvin tärkeä.

Jos haluat, niin voit laittaa minulle myös viestiä siitä, millainen tilanteesi nyt on:

Pääsitkö koulutukseen yhteishaussa vai et? Jos pääsit, niin onko ala haluamasi, vaiko joku toinen ala? Jos taas et päässyt koulutukseen, niin mitä aiot tehdä nyt? Mitä elämääsi kuuluu, kuinka Sinulla nyt menee?

Ensi vuoden puolella, kunhan gradu valmistuu, voit tutustua siihen Jyväskylän yliopiston kirjaston internet-sivuilla, mistä työn voi löytää etsimällä teosta tekijän eli allekirjoittaneen nimellä.

Oikein hyvää kesää ja suuret kiitokset avustasi!

Nimi ja yhteystiedot
(osoite, puhelinnumero, e-mail)