

**Ei kiinnosta koulu? – Työvoimapolitiittisen toimenpiteen  
kohteena olevien nuorten koulutusratkaisujen  
perustelu**

Kaisa Hellström  
Sosiologian Pro gradu-tutkielma  
Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos  
28.5.2004  
Jyväskylän yliopisto

## Sisällysluettelo

<b>Sisällysluettelo</b> .....	<b>1</b>
<b>Kiitokset</b> .....	<b>2</b>
<b>1 Avaimenreikä nuorten mahdollisuuksien tarkastelemiseen sosiaalisessa tilassa</b> .....	<b>2</b>
1.1 Tutkimuksen ajankohtaisuus, aihealue ja tutkimuskysymykset .....	2
1.2 Tutkimus koulutuksen ja nuorisotyöttömyyden kentällä .....	6
1.2.1 Koulutuksen ja nuoria koskevien käsitteellisten määrittelyjen muuttuvat merkitykset .....	6
1.2.2 Koulujärjestelmän näennäinen viattomuus .....	9
1.2.3 Kommunikatiivinen kompetenssi – subjektit byrokratian armoilla? .....	12
1.3 Tutkimuksen tavoitteet ja jäsentyminen .....	14
<b>2 Maailma mahdollisuusavaruutena - rakenteen ja toiminnan kaksinaisuus....</b>	<b>17</b>
2.1 Sosiaalinen tila ja elämänratkaisujen valintatalo .....	17
2.2 Doxa, ortodoksia ja heterodoksia – sosiaalisen tilan muotoutumisesta diskurssin kritiikkiin .....	19
2.3 Habitus evästä koulutielle ja elämänpoluille .....	22
2.4 Koulujärjestelmä legitiimin kielen uusintajana – opettajat nuo Maxwellin demonin paha aavistamattomat kätyrit .....	26
2.5 Kielikoodit kulttuurin tuotteina ja tuottajina sekä erottelujen ilmentäjinä .....	28
<b>3 Aineisto ja menetelmät</b> .....	<b>34</b>
3.1 Tutkimuksen kohderyhmä .....	34
3.2 Tutkijan etiikka .....	35
3.3 Teemahaastattelu nuorten todellisuutta koskevan tiedon välittäjänä .....	37
3.4 Diskursiivinen sosiaalipsykologia välitettävien merkitysten aukaisijana .....	39
3.4.1 Lähtökategorioiden ja repertuaarien muodostaminen .....	40
3.4.2 Vuorovaikutukseen liittyvän analyysin käsitteistö ja tulkintamallit .....	41
3.4.3 Analyysin validointi .....	43
<b>4 Analyysi ja tulkinta - Koulutuksellisten ratkaisujen perustelun repertuaarit .</b>	<b>45</b>
4.1 Kiinnostamattomuus kouluttautumattomuuden näennäisenä selittäjänä .....	45
4.2 Tietäminen perustelutapana .....	50
4.3 Perusteleminen konkreettisilla tekijöillä .....	55
4.4 Valintojen tekeminen ei tapahdu sosiaalisessa tyhjiössä .....	60
<b>5 Pohdinta</b> .....	<b>66</b>
5.1 Habitus puhetilanteen taustatekijöiden ja kiinnostuksen suuntautumisen määrittäjänä .....	66
5.2 Repertuaarit heterodoksian muotoilijoina .....	69
5.3 Kiinnostamattomuuden piilotettu funktio – ortodoksian tapa pitää suutari lestissään? .....	74
5.4 Tutkijan ja metodin vaikutus – kulttuurien kohtaaminen haastattelutilanteessa .....	76
5.5 Lopuksi .....	81
<b>6 Lähteet</b> .....	<b>84</b>
<b>Liite 1. Teemahaastattelurunko</b> .....	<b>92</b>

## **Kiitokset**

Tahdon kiittää työni ohjaajaa prof. Martti Siisiäistä periksi antamattomasta ja jalat maan pinnalla työn eri vaiheissa pitäneestä ohjauksesta. Tutkijanalulle on ollut erityisen jännittävää päästä keskustelemaan Bourdieusta pintaa syvemmältä. Suuret kiitokseni myös työni toiselle tarkastajalle YTT Kimmo Jokiselle lukuisista selkeyttävistä kommentteista. Erityisen kiitoksen ansaitsee myös YTM Jani Kolehmainen, työni toinen ohjaaja, ajatteludimensiota syventäneistä ja nuorten todellisuuteen palauttaneista kommentteista. Kaikille projektin jäsenille kiitokset kannustuksesta ja ajatusten vaihtomahdollisuudesta. Kiitokset työllistämiskurssin ohjaajille yhteistyöstä haastattelun käytännön järjestelyissä. Lämmin kiitos ”gradupiirin” tytöille Piritalle, Jennille, Suville ja Anna Sofialle viihteestä ja henkisestä tuesta kuluneen puolentoista vuoden aikana. Kiitokset äidille ja isälle kärsivällisyydestä ja materiaalisesta tuesta. Kiitos Kalle, kun jaksat aina kannustaa. Kiitokset Jarmolle niin olkapäästä kuin tieteellisistäkin kommentteista ja keskusteluista hyvinä ja vaikeinakin hetkinä. Suurimman kiitoksen ansaitsevat kuitenkin ne seitsemän sympaattista nuorta ihmistä, jotka tekivät tämän tutkimuksen mahdolliseksi uhratessaan palan itseään tutkimuksen alttarilla. Onni kulkekoon kanssanne elämässänne!

## **1 Avaimenreikä nuorten mahdollisuuksien tarkastelemiseen sosiaalisessa tilassa**

### **1.1 Tutkimuksen ajankohtaisuus, aihealue ja tutkimuskysymykset**

Tiedotusvälineet välittävät varsin fragmentaarista tietoa nuorten kouluttautumiseen ja työelämään siirtymiseen liittyvistä ongelmista. Mediassa välitetyt mielipiteet työttömistä nuorista vaihtelevat lähtien ymmärtävistä tuomitseviin saakka. Toisinaan kiinnitetään huomiota koulutuksellisen eriarvoisuuden taustalla piileviin tekijöihin ja kyetään irrottautumaan vallitsevasta hallinnollisesta työttömien nuorten aktivointipolitiikasta. Hannu Kauppinen kirjoittaa 1.3.2004 Helsingin Sanomien vieraskynä-palstalla lukuvaikeuksien yhteydestä koulutus- ja työuraan. Helsingin Sanomien Kotimaa-palstalla 15.10.2003 Päivi Repo murtaa käsityksiä työttömien työn vieroksunnasta viitaten professori Olli Kankaan tekemään tutkimukseen. Puolustava sävy julkisessa diskurssissa työttömistä puhuttaessa viestii työttömien leimatuiksi

tunnistamisesta. Repo kirjoittaa seuraavasti: ”Työttömät eivät vieroksu työtä...Tällaisia usein esitettyjen käsitysten päinvastaisia totuuksia...” Lehtikirjoittelussa nostetaan esille työn vieroksunta usein esitettynä totuutena. Työttömiä tuntuu olevan tarvetta puolustaa. Se kertoo jotain yleisestä suhtautumisesta tilapäisen työttömyytensä nimissä marginaaliin asetettuihin kansalaisiin.

Nuorista ja nuoruuteen liittyvistä ongelmista saatetaan kirjoittaa neutraaliin ja puolustavaan sävyyn, mutta julkisessa keskustelussa vallitsee myös diskurssi, jota voitaisiin kutsua vaikkapa laiskat työttömät – diskurssiksi. Tämä uusliberalistinen ymmärryksen tapa, jossa kaikki riippuu itsestä, näkyy sanomalehtien sivuilla, joskin se ei ole ainoa tapa kirjoittaa nuoria koskevista kysymyksistä. Helsingin Sanomien mielipide-palstalla 11.1.2003 Elise Hiidenuhma-Kivelä kirjoittaa seuraavasti ”Kouluttamaton on rakennetyöttömyyden perusainesta. Peruskoulun päättövaiheessa jo vajaa kymmenes ikäluokasta heittäytyy koulutuspolun sivuun ja toinen mokoma seuraa toisen asteen keskenjättäneistä” ja edelleen ”..tarvitaan vakavaa patistamista ja kovia porkkanoita. Patistaminen on välttämätöntä...” Koulutuksen merkitystä ei voitane kiistää, mutta tämän tyyppisiin ilmauksiin sisältyy taustaoletuksena käsitys nuorten työttömien laiskuudesta. Saatetaan myös syyttää järjestelmää, mutta ei tosin eriarvoisuuden lähteenä toimimisesta, vaan keskitytään kohdistamaan kritiikki kannustamattomaan työttömyysturvaan. Uma Aaltonen kirjoittaa Keskisuomalaisen puheenvuoro-palstalla 23.5.2003 seuraavasti: ”Yhteiskunta tarjoaa vapaa-aikaa ja omaa elämää semmoisella korvauksella, ettei ole pakko ottaa työtä vastaan, jos ei jaksakaan herätä aamulla.” On kyseenalaista haluavatko nuoret itse tulla leimatuiksi sanomalehtien sivuilla. Onhan heilläkin toki sananvapaus ja he toisinaan sitä käyttävät. Reetta Kuosmanen kirjoittaa Keskisuomalaisen kansa sanoo -palstalla 2.6.2003 seuraavaan tapaan ”Me nuoret emme ole risukasojen rakentelijoita. Meidän tulee voida luottaa siihen, että työelämällä on meille tarjota luottamusta tulevaisuuteen. Siis riittävän pitkiä työsuhteita, taloudellista ja laadullista turvaa omaan elämään, jotta joskus voisi perustaa perhettäkin.” Toinen seikka on kuitenkin se ketä yhteiskunnassamme lopulta kuunnellaan. Ja mikä siihen vaikuttaa kuka tulee kuulluksi, kielellinen ilmaisun tapa vai kenties asema? Millaisia kielellisiä tapoja nuorilla on tehdä asemaansa ymmärrettäväksi ja puolustautua heihin kohdistetuilta syytöksiltä?

Erilaisten koulutus- ja työelämässä selviämiseen tarvittavien tapojen ja tietojen hallitseminen on hyvin moninaista ja yksilökohtaista. Kaikki eivät noudata samoja kielenkäytön ja vuorovaikutuksen tapoja. Koulutuskeskeiseen kulttuuriin sopeutuminen vaihtelee yksilöllisten ominaisuuksien suhteen. Näin ollen yksilöihin ja ryhmiin kohdistettavat koulutus- ja työvoimapolitiittiset toimenpiteet eivät ole siten tasapäistettävissä mihinkään keski-verta-oletukseen. Tutkimalla koulutuksen ja työelämän välitilassa olevien nuorten koulutukseen liittämiä merkityksiä ja koulutukseen liittyvien asioiden esittämisen kielellisiä ja kulttuurillisia tapoja, voidaan ymmärtää paremmin nuorten maailmaa ja millaisia mahdollisuuksia heillä on vastata yhteiskunnan asettamiin odotuksiin. Saattamalla tätä tietoutta nuorten kanssa työskentelevien viranomaisten tietoon, voitaisiin ymmärtää paremmin mitä nuoret todella tarkoittavat ja toivovat. Tutkimuksen tulokset pyrkivät antamaan ajattelemisen välineitä nuorten ja viranomaisten kohtaamisiin. Nuorten elämäntodellisuus ja toiveet tulisi ottaa paremmin huomioon koulutus- ja työllistämiskursseja toteutettaessa. Nuorisotyöttömyyden ja koulutuksesta työelämään siirtymisen ongelmien tutkiminen on noussut keskeiseksi yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa suuret ikäluokat jäävät eläkkeelle ja työvoiman tarve lisääntyy. Lisäksi nuorisotyöttömyys on edelleen Suomessa muihin Pohjoismaihin verrattuna suurta. Koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jääminen saattaa ajaa yksilön marginaaliin, josta voi olla vaikea päästä omista ponnisteluista huolimatta.

Paul Willis (1984) on kiteyttänyt eräällä tavalla tässä tutkimuksessa tarkasteltavan ongelman jo kaksikymmentä vuotta sitten teoksessaan *Koulunpenkiltä palkkatyöhön*. Hahmotellessaan loppuanalyysissään jatkotutkimusideoita Willis esittää, että voitaisiin tutkia sellaista teemaa kuin ”...mitä kouluvastainen kulttuuri kertoo kvalifikaatioista...modernissa yhteiskunnassa”. (emt., 217.) Willis ei kuitenkaan ota huomioon itseään valtakulttuurin edustajana vuorovaikutustilanteessa kuten tässä tutkimuksessa pyritään merkitysten ohella vuorovaikutusta tutkimalla tekemään. Koulujärjestelmän mankelin perimmäisetkin nurkat kolunnut tutkija on todennäköisesti omaksunut tutkimuskohteitaan syvemmin koulutuskeskeisen kulttuurin merkitykset. Näistä merkityksistä on suorassa vuorovaikutustilanteessa vaikea irrottautua. Tutkija, samalla tavoin kuin opettajat, sosiaalityöntekijät, työllistämiskurssien ohjaajat, ammatinvalintapsykologit jne., käyttää jonkinasteista symbolista valtaa, kun hän

valtakulttuurin määritykset tiukemmin allekirjoittavana kohtaa eriävien kulttuuristen jäsenysten edustajia. Halusipa tutkija kuinka paljon tahansa ymmärtää näitä nuoria ja puolustaa heidän asemaansa, hän kuitenkin on sidoksissa kulttuuriseen jäsenystapaansa ja kielenkäyttöönsä sekä sen asettamiin rajoihin. Tutkittavien ja tutkijan koulutuskulttuurinen eroavaisuus edellyttää haastattelututkimuksessa vuorovaikutuksen analysointiin keskittymistä. Jo haastattelun teeman keskittyminen koulutukseen ja näin ollen sen merkityksellisyyden piilevä esille nouseminen asettavat tietyn jännitteen keskustelulle. Tutkija voi toki sukeltaa tutkimansa ryhmän maailmaan ennakkoluulottomasti ja kokeilunhaluisesti, mutta veisi enemmän kuin yhden tutkimusretken verran aikaa omaksua tutkittavien edustama kulttuuri ja tarkastella sitä sisältä käsin.

Nyt kaksi vuosikymmentä Paul Willisin tutkimuksen jälkeen voidaan kysymykseksi asettaa miten koulutuksen ja työelämän välitulassa olevat nuoret kielellisesti esittävät koulutuksellisia käsityksiään, niin omien kvaliteettien esille tuomisen kuin valtajärjestelmän kyseenalaistamisen kannalta. Kielellisen esittämisen kautta voidaan myös tarkastella millaiset edellytykset näillä nuorilla on sopeutua kouluttautumisen merkitystä yhä enenevässä määrin korostavaan yhteiskuntaan. Pierre Bourdieu (1991, 62) on todennut, ettei koulutuksen sosiologiaa voida erottaa kielen sosiologiasta. Tämän vuoksi näen, että tutkimuskohteena olevien nuorten koulun kyseenalaistavaa kulttuuria on luontevinta tarkastella diskursiivisesti. Tutkimusongelma voidaan jakaa kahteen alakysymykseen seuraavasti, joista ensimmäiseen vastataan empiirisen analyysin pohjalta ja toiseen pyritään löytämään selityksiä teoretisoinnin avulla.

- 1) Millaisia kielellisiä tapoja nuorilla on perustella koulutuksen keskeyttämistä ja haluttomuutta uudelleen kouluttautua?
- 2) Mitä seurauksia nuorten käyttämällä koulutusratkaisujen perustelun repertuaareilla voi olla?

## 1.2 Tutkimus koulutuksen ja nuorisotyöttömyyden kentällä

### *1.2.1 Koulutuksen ja nuoria koskevien käsitteellisten määrittelyjen muuttuvat merkitykset*

Toisen maailmansodan jälkeisistä ajoista lähtien Suomen koulutuspoliittisena ideologiana on ollut usko koulutukseen sosiaalisen ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistäjänä, kansantuotteen kasvattajana ja köyhyyden ja huono-osaisuuden voittajana (Silvennoinen 2002, 138). 1990-luvun alkupuolen laman aiheuttaman nuorisotyöttömyyden kasvun lääkkeeksi tarjottiin yhä suurempaa panostusta nuorten koulutukseen. Toteutetut työvoimapolitiittiset toimenpiteet kuten opiskelupaikkojen lisääminen ja työmarkkinatukiehtojen kiristäminen johtivat siihen, että koulutustaso alkoi viime vuosikymmenen kuluessa nousta. Toimenpiteiden seurauksena erityisesti vain peruskoulun suorittaneiden asema heikkeni suhteessa muihin koulutusryhmiin 1990-luvun lopulla. Opiskelun ja koulutuksen lisääntyttä koulutuksen ulkopuolelle jääneiden ja koulutuksen keskeyttäneiden nuorten asema on heikentynyt. Paineet opiskelemiseen ja suoriutumiseen ovat lisääntyneet entisestään. (Aho & Koponen 2001, 12-19.) Koulutusasteen yleisen kohoamisen seurauksena on koulutustutkintojen inflaatio (Kivinen & Rinne 1991, 67). Ajoittaisesta työttömyydestä on tullut yhä useammille nuorille lähes itsestään selvä asia. Heikoimmin koulutettujen osalta ei voida enää puhua siirtymisestä työelämään, vaan koulutuksen, työn ja työttömyyden loputtomasta vuorottelusta (Nyyssölä & Pajala 1999, 27). Nuoret saattavat omaksua kulttuurisen tarinan siitä kuinka kilpailu kovenee ja arvosanat merkitsevät yhä enemmän (emt., 57-58). Tällainen kilpaurheilumainen käsitys koulutusmaailmasta ei välttämättä ole kaikkien nuorten kohdalla omiaan aktivoimaan ja kannustamaan yrittämään.

Koulutuksen tuottamat kvalifikaatiot voidaan jakaa todistuksin ja tutkinnoin osoitettaviin muodollisiin kvalifikaatioihin ja todellisiin kvalifikaatioihin eli kykyihin hoitaa yhteiskunnallisten asemien edellyttämiä tehtäviä. Koulussa tuotetaan myös jokapäiväisen elämän kannalta keskeisiä kvalifikaatioita kuten tottelevaisuutta ja hyviä

tapoja. (Kivinen & Rinne 1991, 56-57.) Eräs keskeinen koulutuksen tuottama kvalifikaatio on legitiimin kielen hallitseminen (Bourdieu 1991, 43-65). Koulutuksen tuottamat kvalifikaatiot tuottavat osaamista myös ihmissuhteissa, perheessä ja oman elämän hallinnassa (Vehviläinen 1999, 152). Nyssölä ja Pajala (1999) näkevät, että työmarkkinoilla ”hankalat, mököttäjät ja arat jäävät armotta rannalle”. Työmarkkinoiden tarjotessa runsaasti saman koulutuksen ja työkokemuksen omaavaa työvoimaa, on valinta pakko tehdä henkilökohtaisten ominaisuuksien kuten yhteistyökyvyn, joustavuuden ja oma-aloitteisuuden perusteella (emt., 45). Nuorilta vaaditaan koulutuksessa ja työelämään siirtymisessä oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta (Pohjola 2001, 191). Omien elinolojen kontrolloinnin voimavaroina voidaan nähdä työmarkkina-asema, koulutus, sosiaaliset taidot ja terveys. Lisäksi henkilökohtaisten asenteiden tulisi olla koulutusmyönteisiä. Vaaditaan joustavuutta, käden taitoja, sosiaalisuutta, tuloksellisuutta, integroitumista koulu- ja työjärjestelmiin sekä valtavirtaan. (Nyssölä & Pajala 1999, 34.) Jukka Vehviläisen (1999) mukaan onnistumisen kokemukset menneisyydessä ylläpitävät nuorilla uskoa omaan kykyihinkin tulevaisuudessa myös mahdollisten epäonnistumisten jälkeen. Koulutus- ja työelämässä pärjäämiseen tarvitaan sinnikkyyttä, stressinsietokykyä ja pitkäjänteisyyttä. Tulisi olla itsenäinen siinä määrin, jotta pystyisi hallitsemaan ympäristön asettamien odotusten tuomia paineita ja säilyttämään omat käsityksensä. Ristiriitojen aiheuttajaosapuolina voivat olla nuoren vanhemmat, työvoimavirkailijat, esimiehet ja yhteiskunnan yleiset normit. (emt, 132-135.)

Ulrich Beckin (1995, 28) mukaan refleksiivisessä modernissa, yksilö näyttölee, lavastaa, esittää ja ohjaa oman elämäkertansa, identiteettinsä, sosiaaliset verkostonsa, sitoumuksensa ja vakaumuksensa. Koulutusurien moninaistuminen on lisännyt vaatimuksia oma-aloitteiseen elämänuran suunnitteluun ja siten pakottanut yksilöt kantamaan yhä enemmän vastuuta itsestään. Valmiiden mallien väheneminen lisää itse suoritettaviin valintoihin kohdistuvia riskejä. Koulutusvalintojen riskiä lisää myös se, että nykyisin koulutuksen käyttöarvoa tulevaisuudessa on yhä vaikeampi ennustaa (Nyssölä & Pajala 1999, 18). Yksilöiltä edellytetään entistä enemmän halua ja kykyä uudelleen kouluttautumiseen ja joustoa muuttuvien työmarkkinatilanteiden edessä. Sosiaalisen inklusion sitominen työllisyyden normiin käy ongelmalliseksi aikana, jolloin yhteiskunta ei takaa kansalaisilleen enää täystyöllisyyttä. Palkkatyökeskeinen



näkemyks on siten ristiriidassa yhteiskunnallisen todellisuuden kanssa. (Suutari 2002, 30-31.)

Empiiris-painotteiselle nuoritutkimukselle tyypillistä on ollut julkisuudessa nuorten käyttäytymispiirteistä esiintyvien käsitysten osoittaminen tutkimustodellisuutta vastaamattomiksi. Julkisuudessa (päivälehdissä) esitettyjä virheellisiä käsityksiä esiintyy myös julkisessa mielipiteessä. Molemmissa käsityksissä kielteisesti leimautuneet tulkinnat korostuvat. (Siurala 1994, 126.) Nuoruus on valtakysymys: nuoruuden määrittelee se taho, joka on ottanut itselleen määrittelyvallan (Nyyssölä & Pajala 1999, 11). Ei siis ole mitenkään sanomatta selvää, että arkipuheessa ja toisinaan tieteellisessä kielessäkin esiintyvät käsitteet ja termit kuten vaikkapa ”ongelmanuori” tai ”syrjäytynyt nuori” olisivat kyseenalaistamatta käytettävissä nuorista puhuttaessa. Määrittelemisen ja luokitteluun saattaa olla suuntaukseltaan tasapäistävä ja leimaavaa. Käsitteillä ja määrittelyillä saatamme liiaksi yksinkertaistaa todellisuutta ja huomaamattamme uusintaa todellisuuden muuttumatonta rakentumista. Siksi käsitteitä ei tulisi milloinkaan ottaa annettuna, vaan tiettyjä käsitteitä valittuaan, tutkijan tulisi seistä niiden edustamien määrittelyiden takana suhtautuen silti niihin kriittisesti. Riitta Granfelt (2000, 113) muistuttaa, että käsitevalinnoillaan tutkija luo tutkimuskohteestaan tietynlaisen konstruktion ja käytettäessä leimaavia käsitteitä saatetaan vaan entisestään hankaloittaa tutkittavien ihmisten asemaa. Syrjäytymisen käsitteellä on Anneli Pohjolan (2001) mukaan selkeästi leimaava luonne, joka määrittää ihmisen jollain tapaa poikkeavaksi, yhteiskunnan normaliteetteja vältteleväksi. Helposti nähdään, että syrjäytyneitä tulisi sosiaalista uudelleen, vaikka ei ole itsestään selvää, että leimatut ihmiset itse edes kokevat olevansa syrjäytyneitä. Syrjäytymisen käsitteeseen sisältyy lataus kuin syrjäytyminen olisi jotenkin omaehtoista ja yksilöllistä vailla yhteiskunnallisen vallankäytön ja ulossulkemisen vaikutuksia. (emt, 187-189.) Syrjäytymisen näkemisessä yksilön omaksi syyksi on taustalla moralisoiva, uusliberalistinen näkemys, jonka mukaan nuoret ovat syrjässä oman laiskuutensa ja kelvottomuutensa vuoksi (Suutari 2002, 29). Nuorilla ei kuitenkaan aina ole mahdollisuuksia sopeutua heille suunnattujen toimenpiteiden mukaan. Mm. Sadie Williams (2002, 71) on todennut Britanniassa tekemänsä tutkimuksen perusteella, ettei työtä vailla olevilla nuorilla ollut habituksensa asettamien rajoitteiden vuoksi

mahdollisuutta toimia hallituksen New Dealin nuorille suuntaaman ohjelman edellyttämällä tavalla.

Valtadiskursseissa (käsite Anneli Pohjolalta 2001, 187) usein erehdytään puhumaan nuorista yhtenäisenä yksin käsittein määriteltävissä olevana ryhmänä. Nuoret nähdään usein yhteiskunnassa jollain tapaa ongelmallisena ryhmänä. Nuorisosta ei kuitenkaan voida puhua homogeenisena ryhmänä, sillä luokka- ja kerrostumapohjaiset sosialisatiomallit hajoavat ja individualisoituvat (Hurrelmann 1989, 4-6). Nuorista rakentuu helposti yleistävä kuva, jota luonnehtivat lähes kaikki yhteiset määreet ja joka sävyttyy epäluottamusta tuottavan ongelmakielen kautta (Pohjola 2001, 189). Minna Suutari (2002) näkee myöhäismodernin työyhteiskunnan ulkopuolella olevan ryhmän särmikkäänä ja monikasvoisena. Suutari kyseenalaistaa sen, että kaikkien tulisi integroitua samaan kulttuuriseen arvojärjestelmään tai yhteisyyteen, palkkatyön yhteiskuntaan. Marginaalissa ei olla sankareita tai uhreja, vaan ”tavallisia ihmisiä”. (emt, 16-20.) Nyyssölän ja Pajalan (1999) mukaan syrjäytyneeksi määritelty ei välttämättä itse koe olevansa millään tapaa syrjäytynyt tai huono-osainen. Käsitteistö lokeroi tutkimuskohteen vallitsevan arvojärjestelmän mukaan. Tutkija luo siis aina tutkimuskohteeseensa jonkinlaisen asetelman: ”Hyvinvointivaltiokoneisto janoaa tietoa yhteiskunnallisista ongelmista, jotta se voisi lokeroida ne siististi byrokraattisen sektorijaon mukaisesti, sillä kategorisoinnit ja luokittelut ovat oiva apukeino”. (emt., 27-34.) Huono-osaisuuden määritelmässä on väistämättä järjestelmän näkökulma ja usein huono-osaisista nuorista puhutaan yhtenevänä ryhmänä (emt., 112-113). Koulutuksen ja työn fragmentoituminen on nuorille ongelmallinen tilanne, mutta kuten Anneli Pohjola (2001, 202-203) on huomauttanut, se ei silti merkitse, että itse nuoret olisivat ongelmallisia. Jotkut nuoret näkevät huono-osaisuuteen ja syrjäytymiseen liittyvät luokittelut epäoikeutettuina ja ihmisten tasa-arvoisuutta loukkaavina. Leimaamisteoriat korostavat, että nuori sosiaalistuu lopulta syrjäytyneen rooliinsa ja alkaa käyttäytyä roolinsa mukaisesti. (Nyyssölä & Pajala 1999, 114-118.)

### *1.2.2 Koulujärjestelmän näennäinen viattomuus*

Eri lähtökohdista ponnistavat toimijat tulevat koulutiellä edetessään eri tavoin valikoiduiksi, varastoiduiksi, kvalifioituiksi, integroiduiksi ja hallinnoiduiksi

(Silvennoinen 2002, 49). Bourdieu ja Passeron (1977, 5) väittävät kaiken pedagogisen toiminnan olevan objektiivisesti symbolista valtaa sikäli kun se on pakotettua kulttuurista mielivaltaisuutta. Koulujärjestelmä näyttää pyrkivän tuottamaan itse tarpeen tuottamilleen palveluksille ja tuotteille (Bourdieu 1991, 60-61). Heikki Silvennoinen (2002) väittää, että koulutettujen perheiden lapset ovat kotioloissaan omaksuneet kouluasioiden omaksumisen kannalta edullisemmän mielenlaadun. Yhdysvaltalainen koulutussosiologi Burton C. Clark (1960) on esittänyt teorian koulujärjestelmään sisään rakennetusta *cooling out* –mekanismista, jonka tehtävänä on purkaa sosiaalisen nousun mielikuvien ja todellisten vaihtoehtojen välisestä epäsuhdasta koituvia turhautumia. Hierarkkinen koulujärjestelmä lataa toisiin oppilaisiin yhä kovempaa halua edetä järjestelmässä yhdeltä tasolta seuraavalle, kun taas toisten oppilaiden kokemukset viilentävät innostusta pyrkiä korkeammalle, alentaen tavoitetasoa. Viilentäjinä toimivat koulun arkiset pikkutapahtumat, joiden kautta toiset saadaan uskomaan mahdollisuuksiinsa koulutuksen kentällä ja toiset taas omaan kelvottomuuteensa. (emt.) Tarkistamalla ja korjaamalla alinomaan oppijien puhetta korrektiin legitiimin kielen suuntaan joidenkin yksilöiden puhe stigmatisoituu ja hillitsee näin heidän puhehalujaan (Bourdieu 1991, 52).

Aho ja Koponen (2001, 64) ovat havainneet yhteyden työmarkkina-aseman periytyvyydessä. Vanhempien suuret tulot tekivät lasten työllistymisen todennäköisemmäksi. Yksilön habitus muotoutuu koulutuksessa jossain määrin ja näin ollen habituksen ja sosiaalisen pääoman suhde koulutukseen ei ole yksisuuntainen. Kodin kulttuurinen pääoma siirtyy lapsille perheen sisäisen vuorovaikutuksen kautta. Perheet eroavat lasten koulunkäynnin edistämiseen käytetyn panoksen osalta. Sosiaalinen verkosto vaikuttaa kulttuuripääoman kautta pärjäämismahdollisuuksiin koulutuksen kentällä. Kyse on siis erilaisista kotikulttuureista tulevien yksilöiden habituksen ja koulukulttuurin käytäntöjen vastaavuudesta. (Silvennoinen 2002, 58-71.) Kuitenkin James Colemanin (1988) mukaan koulujärjestelmässä pärjäämisessä keskeistä on sosiaalinen pääoma inhimillisen pääoman synnyttäjänä. Pelkkä kulttuurinen ja taloudellinen pääoma eivät riitä, vaan tarvitaan sosiaalista pääomaa välittäjäksi koulumenestyksen saavuttamiseksi. Inhimillinen pääoma (*human capital*) riippuu perheen taloudellisesta pääomasta, vanhempien inhimillisestä pääomasta ja sosiaalisesta pääomasta eli vanhempien ja lasten välisestä suhteesta, joka auttaa lasta

pääsemään käsiksi vanhempiensa inhimilliseen ja taloudelliseen pääomaan. (emt.) Colemanin esityksen perusteella kulttuuripääoma ei olisikaan välttämättä ainoa ratkaisija, vaan sosiaalinen pääoma on välttämätön välittäjä koulujärjestelmässä pärjäämiseen. Pierre Bourdieu puhuu (Kivisen ja Rinteen 1991, mukaan) koulun perusluonteen ”väärintunnistamisesta”, jolla hän tarkoittaa, että koulua pidetään yleisesti luonnostaan hyvänä eikä tiedosteta koulun kytkentää vaikkapa yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen. Kouluttautumisoongelmat tunnustetaan yksinomaan yksilöllisiksi, psykologisiksi ongelmiksi. (emt., 61.) Bourdieun ranskalaisen koulujärjestelmän perusteella hahmottelemien teorioiden sopivuutta Suomen oloihin on kritisoitu. Keskeistä Bourdieun teorian soveltamisessa ei mielestäni kuitenkaan ole koulujärjestelmien keskinäinen vastaavuus tai vastaamattomuus, sillä teoriasta pyritään saamaan ymmärtämisen välineitä mekanismien, ei systeemien, tarkastelemiseen. Suomessa tehdyn empiirisen tutkimuksen mukaan näyttäisi kuitenkin siltä, etteivät kaikki pysty yhtäläisesti hyödyntämään koulujärjestelmässä osoittamaansa kyvykkyyttä työelämässä, vaan parhaiten sijoittuvat ne, joilla on korkeimmin koulutetut ja parhaiten ansaitsevat vanhemmat (Vanttaja 2000, 2002). Kouluttamattomien nuorten yhteinen piirre on vanhempien ammattien suhteellisen matala sosiaalinen asema (Silvennoinen 2002, 63).

Nuoria määrittelemään pyrkivällä ongelmapuheella ongelmat saatetaan saada näyttämään siltä kuin sen syyt olisivat jossain aivan muualla kuin koulujärjestelmässä ja pääosin ratkaistavissa uusliberalistisen politiikan mukaisella yksilöiden aktivoinnilla. Julkisissa keskusteluissa on sisään kirjoitettuna näkemys nuorten laiskuudesta, kun nuoriin kohdistetuissa toimenpiteissä korostetaan aktivoinnin välttämättömyyttä (Paju & Vehviläinen 2001, 249). Kuten Anneli Pohjola (2001) on todennut, yhteiskunnassamme kyseenalaiseksi ei ole tapana asettaa koulutusinstituutioiden toiminnan mielekkyyttä tai opettamisen sisältöjä ja tapoja, vaan sen sijaan arvioidaan nuorten haluttomuutta tai kyvyttömyyttä koulutukseen hakeutumisessa. Pohjola näkee aktivointiajatteluun kietoutuvan nuoriin kohdistuvaa epäluottamusta ja ylhäältä ohjautuvaa valtaa. Hänen mukaansa vallitseva retoriikka on jyrkässä ristiriidassa nuorten todellisuuden kanssa. Huomaamatta jäävät ne valintojen pakkoraot, joissa monet nuoret elämäänsä rakentavat. Valinnat näyttävät ulkoa käsin tarkasteltuina aidoilta valinnoilta, mutta ne saattavat todellisuudessa olla ainoita mahdollisuuksia ja jo

etukäteen huonoiksi aavistettuja. (mt., 187-204.) Poikkeamat polulta koulutuksesta suoraan työelämään ovat osa nuoren oman paikan etsimisprosessia eivätkä merkki yhteiskuntakelvottomuudesta (Suutari 2002, 32).

### *1.2.3 Kommunikatiivinen kompetenssi – subjektit byrokratian armoilla?*

Tietämättömyys voi antaa hedelmällisen maaperän sellaisille rikkaruohoille kuin ennakkoluuloisuus, syväurteiset sukupolvierot ja sosiaalisen aseman kuilut. Nyssölän ja Pajalan (1999) haastattelututkimuksen mukaan viranomaisilla korostui stereotyyppinen, ulkoapäin saatu käsitys syrjäytyneestä nuoresta. Nuorten vastenmielisyys sosiaaliteknoeraattista terminologiaa kohtaan saattaa olla ilmaus monentasoisesta osattomuudesta, vaikka kyse voi olla myös puhtaasta kapinasta järjestelmää kohtaan. Resurssien ja motivaation puute voi purkautua vastarintana tai näennäisenä välinpitämättömyytenä. (emt, 114-116.) Viranomaispuheen suhde kohteisiinsa on usein ylhäältä alaspäin suuntautuvaa, tietävää, luokittelevaa ja laskevaa. Kohteiden määrittely voi tulla yhtä hyvin niin ymmärtäväisestä kuin tuomitsevastakin kehyksestä. (Jokinen & Juhila 1993, 87.)

Satu Leino (1995) on tutkinut yhteistyön toimivuutta lasten, nuorten ja lapsiperheiden kanssa tekemisissä olevien viranomaisten välillä. Viranomaisten vastauksissa todettiin usein, että yhteistyökumppaneiden erilainen ”kieli” aiheutti ongelmia arkisissa työkuvioidissa. (emt., 52-53.) Ongelmana ei kuitenkaan ole ainoastaan nuorten kanssa tekemisissä olevien viranomaisten kielen keskinäinen poikkeaminen, vaan myös asiakkaiden ja viranomaisten kielen eroavuus saattaa aiheuttaa ongelmia. Kielierojen ongelma tulisi siis nähdä myös pienemmällä vuorovaikutuksen mikrotasolla kuin viranomaissektorien osajärjestelmien keskinäisen kommunikaation tasolla. Nyssölän ja Pajalan (1999) tutkimuksissa ilmeni nuorten kesken ristiriitaisia käsityksiä siitä oliko työvoimatoimistosta saatu tarpeeksi selvää tietoa tarjolla olevista vaihtoehdoista. Työvoimatoimistoa kritisoineet nuoret olivat sitä mieltä, että byrokratiaa pitäisi vähentää, tietoa pitäisi lähettää myös suoraan kotiin ja ettei työvoimatoimistosta saa tarpeeksi kannustusta. (emt, 122-123.) Se, että kaikki nuoret eivät koe tiedon välittymistä samalla tavoin saattaa johtua siitä, että yksilöt toimivat vuorovaikutuksessa erilaisten kielellisten koodien rajoittamana eli ovat yksinkertaisesti ”eri

aallonpituudella” kuin heitä puhutteleva viranomainen. Toisten nuorten kielellinen koodi voi olla lähempänä viranomaista ja vuorovaikutuskuilu siten kapeampi. Molemmipuolisella asennoitumisella ja sen ilmentämisellä lienee myös vaikutuksensa siihen mitä kohtaamistilanteista jää käteen kummallekin osapuolelle. Ongelmana hallintorakenteissa viranomaiset näkivät (emt., 150) sen, että hallinnon eri osat eivät ole läheskään aina tietoisia toistensa toimenpiteistä. Voisi kysyä ovatko he sitten perillä myöskään asiakkainaan toimivien nuorten elämänrealiteeteista ja arjen ongelmista? Petri Virtanen (1994) on arvioinut, että hyvinvointipalvelujen apu jää vaillinaiseksi, koska sosiaali- ja työvoimatoimiston työntekijät edustavat keskivertoasiakkaalle, työväenluokkaiselle miehelle, outoa nais- ja perhekeskeistä, keskiluokkaista kulttuuria. Sosiaalialan enenevä sektorisoituminen ja professionalisoituminen (Leino 1995, 43-44, 56) eivät ole omiaan parantamaan tilannetta. Asiakkaita kohtaavien auttajien suhtautuminen muuttuu yhä hajanaisemmaksi ja oppikirjamaisemmaksi erkaantuen käytännön elämästä.

Koska työvoiman markkinoinnissa korostetaan joustavuuden ohella itseilmaisua ja useiden käyttäytymiskoodien hallintakykyä (Lähteenmaa & Siurala 1991, 9), työnhakijan habitus nousee yhä tärkeämpään asemaan (Silvennoinen 2002, 67). Sosiokulttuuristen kvalifikaatioiden merkitys kasvaa. Yhä useammin myös tuotannon ammateissa tarvitaan viestintätaitojen, roolinottokyvyn ja erilaisten tyylien ja kielipelien hallintaa (Tuohinen & Vuorinen 1991, 69). Jos nuori puhuttelee tuttavallisesti virkailijaa, tämä saattaa kokea nuoren rikkovan asiakkaan ja virkailijan välisiä rooliodotuksia. Nuori saattaa odottaa, ettei virkailija saisi kohdella häntä vain yhtenä monista työttömistä. Vehviläisen (1999) tarkastelemassa Kanto-projektissa vaikean elämänhistorian omaavat nuoret pitivät tärkeänä henkilökunnan ’rentoutta’ ja toiminnan epävirallisuutta. Nuoret asettavat suuria vaatimuksia heitä ohjaavan tai auttavan ihmisen persoonalle. (emt., 161-170.)

Koulutus- ja työmarkkinoiden mutkistuessa olisi tärkeää, että informaation välittyminen byrokratialta ihmisille ja sukupolvilta toisille voitaisiin taata. Koulutus- ja työmarkkinoiden mutkistuminen ei tarkoita sitä, että kaikki ihmiset olisivat pysyneet huimassa vauhdissa perässä ja että ihmisillä olisi loputtomasti aikaa ottaa selvää asioista ja kyetä täysin itsenäisesti ja pahimmassa tapauksessa ilman riittävää informaatiota

tekemään omaan elämäänsä fataalisti vaikuttavia ratkaisuja. Oikeiden valintojen tekeminen vaatii tietoa ja tiedon hankkiminen ja sisäistäminen vaatii aikaa ja tiedon mutkatonta välittymistä. Koulutusputkesta toiseen ja koulutuksesta työelämään siirtyminen ei ole kovinkaan monelle nuorelle itsestään selvää tai helppoa. Eikä informaatio ole välttämättä aina mutkattomasti saatavilla. Työvoimapoliittisia toimenpiteitä suunniteltaessa voitaisiin pyrkiä ottamaan laajemmin huomioon nuorten yksilölliset piirteet. Voitaisiin kuunnella mitä kiinnostuksen kohteita, taitoja ja käsityksiä työstä ja maailmasta nuorilla todella on. Harkitsemattomien toimenpiteiden pakkosyöttö ja oletus siitä, että mikä tahansa puuhastelu on parempi vaihtoehto kuin näennäinen joutenolo voitaisiin asettaa kyseenalaiseksi. Kun nuoria ohjailtaan suuntaan ja toiseen voitaisiin miettiä mihin subjektin ominaisuuksiin voidaan puuttua ja onko identiteetin muuttuminen jonkin ulkoisen tekijän vaikutuksesta suotavaa, integroi se sitten valtavirtaan tai ei. Toisaalta yhteiskunnassa selviytymiseen vaaditaan tiettyjä taitoja, mutta toisaalta ovatko nämä vaatimukset liiankin yksioikoisesti ja kulttuurisesti sävyttyneitä? Toisin sanoen, ollaanko nuorilta vaatimassa sellaisia ominaisuuksia, jotka ovat vain ohikiitävän kulttuurisen kauden tuotteita? Puhuminen lähemmin toisiaan vastaavilla kielikoodilla ja siten nuorten tehokkaampi saattaminen tietoiseksi asioistaan ja siten heidän valtaistamisensa voisivat toimia jonkinlaisina lähtökohtina joustavampiin tulevaisuuden koulutus- ja työmarkkinoihin.

### **1.3 Tutkimuksen tavoitteet ja jäsentyminen**

Minna Suutari (2002) on väitöskirjatutkimuksessaan todennut, että työn ja koulutuksen marginaalissa olevilla nuorilla on laajojakin sosiaalisia verkostoja. Nämä nuoret eivät siis ole verkostojen tarjoamaa sosiaalista tukea ja turvaa vailla. Tutkimusta kaipaa kuitenkin sellaisten asioiden tarkasteleminen kuten kuinka nuoret habituksen mukaisten kielikoodien ja vuorovaikutustapojensa avulla sopeutuvat koulutususkoiseen valtakulttuuriin. Sosiaalisessa verkostossa syntyy tiettyjä oletuksia ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, joiden siirtäminen toiseen tilanteeseen ei aina ole ongelmattonta. Se, että nuorilla on sosiaalisia verkostoja, ei välttämättä kerro siitä kuinka näiden verkostojen avulla pärjätään koulutus- ja työelämässä. Kulttuurisen merkityskoodin rakenne on erittäin olennainen ihmisen toiminnan muotoutumisen kannalta. Kielenkäyttö ei synny irrallaan vuorovaikutuksesta, vaan se rakennetaan ennalta

olemassa olevista kielellisistä resursseista, puhujan edustamaan kielellis-kulttuuriseen järjestelmään sopivaksi ja kontekstiin sopivaksi. Kulttuurinen merkityskoodi jakautuu keskenään ristiriitaisiin osajärjestelmiin. (Suoninen 1992, 14-17.) Suonisen (emt., 2) mukaan kieli on sosiaalista todellisuutta, syntyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja näin ollen erottelu kieleen ja sen ulkopuoliseen todellisuuteen olisi keinotekoinen. Näen, että kieli on sosiaalista todellisuutta, mutta ei kuitenkaan todellisuus kokonaisuudessaan, sillä doxan alueella on jotain mitä ei voida kielellisesti esittää (Bourdieu 1977). Yksilöillä on primaarisen ja sekundaarisen habituksensa muokkaamia kielellisiä koodeja, joiden avulla koulutuksen merkitystä korostavassa koulutuskeskeisessä kulttuurissa ja sen mukaisessa diskurssissa joudutaan pärjäämään. Tiedetyt koodit ovat pätevämpiä tietyillä elämänalueilla, toiset koodit toisilla.

Teoreettiset käsitteet voivat muotoutua uudelleen tutkimuksen kuluessa ja ei ole täysin poissuljettua etteivätkö ne aineiston analyysin jälkeen korvautuisi kokonaan. Adaptiivisella Derek Layder (1998) tarkoittaa sitä, että pohjaksi valittu teoria sopeutuu ja sitä muovaillaan samalla kun aineisto suodatetaan teorian läpi. Näin on eräällä tapaa tapahtunut tässä tutkimuksessa. Teoreettiset kehikot ovat muovautuneet ja osin korvautuneetkin aineiston määrittellessä tutkimuskysymyksen uudelleen asettamallaan ehdoilla. Lähtökohdaksi valitusta Bourdieun käytännön teoriasta on täytynyt etsiä uusia käsitteitä ja käsitteellisiä kombinaatioita ja etsiä näihin sopivia tieteenfilosofisesti ristiriidattomia käsitteitä muista teorioista. Metodivalintoja on ollut syytä tarkistaa laadullisempaan suuntaan, tutkimuskohteen asettamia ehtoja noudattaen. Valinnoissa on tapahtunut muutoksia tutkimuskohteen ehdoilla, mutta teoriaa ja aineistoa on pyritty kuljettaman yhdessä. Lähtökohtanani olen yrittänyt pitää sen, että teoria muokkaa empiriaa ja empiria teoriaa (Layder 1998). Vähitellen on muotoutunut käsitys siitä millaista on tutkimuksen kohteena olevien ihmisten elämä ja miten tutkittavien asemaa ja mahdollisuuksia olisi soveltuvinta tutkia. Tavoitteeksi on nostettu miten saataisiin selville tietoa, joka olisi sosiologisesti mielenkiintoista, teoreettisestikin hyödyllistä ja ennen kaikkea voisi parantaa tutkittavien itsensä asemaa tässä välillä kaoottisessa kielellisessä todellisuudessa.

Tutkielma rakentuu siten, että ensin pyritään kartoittamaan sosiaalisen tilan rakentumista Pierre Bourdieun doxan, heterodoksian ja ortodoksian käsittein.



Subjekteille, tässä tapauksessa työvoimapolitiittisen toimenpiteen kohteena oleville nuorille, avautuvan mahdollisuusavaruuden hahmottelua jatketaan habituksen käsitteen avulla. Ilkka Niiniluoto (1980, 153) on kuvannut hauskaasti kriittisen realismin mukaan käsitteiden olevan ”verkko, joka heitetään maailmaan tosiasioiden pyydystämiseksi”. Totuus lienee suhteellista, mutta habituksen käsitteen avulla pyritään tässä tutkimuksessa taustoittamaan mitkä ovat nuorten todelliset toiminnan mahdollisuudet. Milloin yksilö vapaa on valitsemaan ja milloin taas jotkin rakenteelliset tai elämänhistorialliset tekijät rajoittavat hänen valintojaan. Habituksesta riippuu kuinka koulutuskeskeisen kulttuurin vaatimia toiminnan ja ajattelun tapoja hallitaan. Voidaan puhua habituksen mukaisesta kielikoodista, joka vaikuttaa lasten valmiuksiin omaksua koulujärjestelmän tuottamaa legitiimiä, virallista puhetta. Koulujärjestelmä osallistuu sosiaalisten erojen uusintamiseen hyvin suurelta osin nimenomaan vaatimansa muodollisen kielen hallinnan välityksellä. Tämän vuoksi kielelliset esitykset nousevat tarkastelun keskiöön. Bernstein (Penttisen 1999, 88-90 mukaan) on esittänyt, että koulussa on kielellisesti välittymään kykenemätön kiinnostuksen puutteen aikaansaava kokemuksen taso, joka ei välity kyseisen merkityksen jakavan ryhmän ulkopuolelle. Tätä ”ei voisi vähempää kiinnostaa” – puhetta voidaan yrittää lähestyä diskursiivisesti ja sen taustalla olevia tekijöitä tehdä ymmärrettäväksi niille, jotka eivät tätä merkitystä jaa, mutta haluaisivat sitä ymmärtää.

Tutkimuksellisen toteuttamisen skeemani voisi kiteyttää seuraavasti Ulrich Beckiä lainaten:

*”Vapautuakseen älyllisistä patoumistaan sosiologia (tai täsmällisemmin modernisaation ikääntyvä sosiologia) tarvitsee annoksen taiteellisuutta, hiukan kykyä leikkiä. Voisimme puhua premissien kemiasta: asetu vastustamaan mukamas ikuisia totuuksia, hiero ja hinkkaa niitä toisiaan vasten ja sulata niitä toisiinsa kunnes intellektuaalisesta koeputkesta alkaa kohoilla kipinöitä ja savua, hajua ja putputusta.”*

*Ulrich Beck, Teoksessa Nykyajan jäljillä (1995, 41-42)*

## 2 Maailma mahdollisuusavaruuksena - rakenteen ja toiminnan kaksinaisuus

### 2.1 Sosiaalinen tila ja elämänratkaisujen valintatalo

Johanna Mäkelä (1994, 257) on listannut eri lähteiden perusteella Bourdieun sosiologian saaneen vaikutteita niin strukturalismista ja objektivismista, kuin toisaalta eksistentialismista ja subjektivismista, mutta myös marxilaisuudesta, utilitarismista sekä klassisesta durkheimilaisesta sosiologiasta. Nähdäkseni Bourdieun sosiologiasta voidaan tunnistaa myös monia yhtäläisyyksiä suhteessa Georg Simmelin teoretisointeihin. Simmelillä (1955, 141) esiintyy käsitys subjektin ja objektiivisen vastavuoroisesta suhteesta, joka persoonallisuudessa yhdistyy kulttuurin elementtien yksilölliseksi muodoksi. J.P. Roosin mukaan Bourdieu pyrkii välttämään sekä subjektivismiin että objektivismiin kiistämällä sekä agenttien toiminnan mielivaltaisuuden että agenttien toimimisen tietoisesti (alkupuhe, Bourdieu 1985, 10). Bourdieu itse kirjoittaa rakentavansa teorian käytäntöjen syntymisen mallista, joka toimii esiolosuhteensa ulkoisen sisäistämisen ja sisäisen ulkoistamisen dialektiikalle (1977, 72). Bourdieun toiminnan filosofia keskittyy toimijoiden ja toimintatilanteen rakenteen mahdollisuuksiin sekä niiden väliseen suhteeseen. Toiminnan filosofia pitää toimijaa aktiivisena ja toimivana. Rakenteellisten tekijöiden huomioon ottaminen on välttämätöntä, sillä vain kuvitelmissa sosiaalinen maailma toteutuu tasavertaisina saatavilla olevina vaihtoehtoina ja mahdollisuuksina kaikille subjekteille (Bourdieu 1990, 64).

Bourdieuun mukaan toimijoiden intressit, käytäntöjen objektiiviset funktiot ja subjektiiviset motivaatiot määrittyvät kaikki sosiaalisesti rakentuneessa tilanteessa (1977, 76). Bourdieu tarkoittaa konstruktivismillaan, että havaitsemisen mallit, ajatukset ja toiminta (habitus) ovat sosiaalisia alkuperältään (Bourdieu 1990, 123). Bourdieun (1998, 7-8) käsitys tutkijan roolista on rakenteita ja mekanismeja vangitseva, mallien avulla universaaliin pätevyyteen pyrkivä. Bourdieun (1998) mukaan sosiologiaa ei voi tehdä hyväksymättä klassisten filosofien ”riittävän järjen periaatetta” ja ellei oletta, että sosiaaliset toimijat eivät tee mitä tahansa, eivät ole hölmöjä tai toimi ilman

syytä. Kuitenkin toimijat saattavat käyttäytyä järkevästi olematta silti rationaalisia. (emt., 129-130.) Tällä Bourdieu todennäköisesti viittaa siihen kuinka toiminta ei ole rakenteellisista tekijöistä irrallista, vaan perustuu loppujen lopuksi sosiaalisiin käytäntöihin. Näin ollen diskurssitkaan eivät leijaile ilmassa, vaan ovat jonkin olemassa olevan hierarkian mukaisia ja aladiskurssit rakentuvat näiden valtakurssien luomalle perustalle.

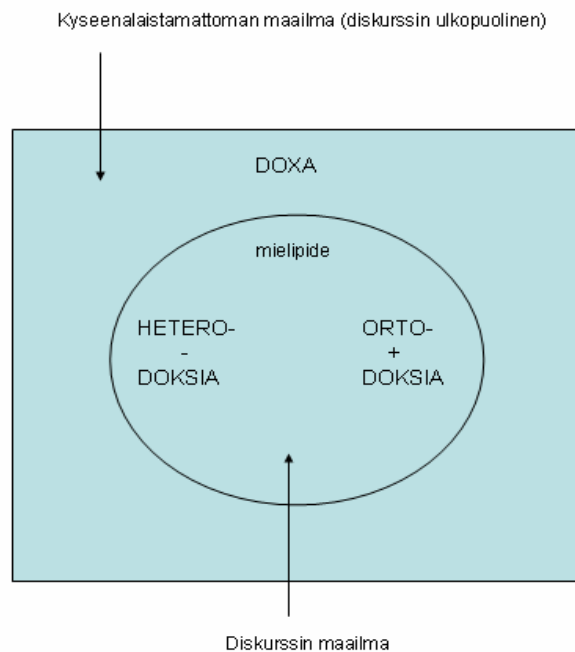
Ontologinen sitoumukseni noudattaa pääpiirteiltään Bourdieun teoretisointeja. Näen, että toimijat tekevät omia subjektiivisia ratkaisujaan, mutta valintoja rajoittavat tietyt rakenteelliset tekijät. Zygmunt Bauman (1997) on osuvasti huomauttanut, että toiset ovat vapaampia valitsemaan, koska heillä on enemmän voimavaroja ja laajempi arvojen valikoima. Valinnan vapautteen kietoutuu kysymys siitä, että toisilla meistä on siten myös enemmän valtaa, joka merkitsee edelleen laajempaa toimintakykyä. (emt., 7.) Työttömyyden yksilöllisiä syitä korostavissa uusliberalistisissa näkemyksissä laajemmat rakenteelliset voimat sivuutetaan. Vastuu työttömyydestä sysätään yksilön harteille viittaamalla ulkoisiin järjestelmiin, jotka rajoittavat yksilöllisiä valitsemismahdollisuuksia. (Williams 2002, 57.) Nuoren valinnanmahdollisuuksia voidaan hahmottaa habituksen käsitteen avulla, jolloin voidaan ottaa huomioon millaisia toimintahorisontteja nuorilla on käytettävissään päätöksenteossaan. Toimintahorisontilla tarkoitetaan areenaa, jonka puitteissa voidaan toimia ja tehdä päätöksiä. Habitus ja työvoimamarkkinoiden tilaisuudet vaikuttavat toimintahorisonttiin ja ovat siten keskinäisessä suhteessa toisiinsa. (Hodkinson & Sparkes 1997, 34-35.) Rakenteellisten tekijöiden vaikutus vaihtelee tilanteen mukaan. Bourdieun habituksen käsitteeseen sisältyvät määrittelyt kuten yksilöiden sisäistämät rakenteet, toimintataipumukset ja havaitsemisen subjektiiviset rajat (Siisiäinen 1996, 89) toimivat valitsemisen mahdollisuuksien taustoittajina. Bourdieun teoretisoinnit toimivat toimintamahdollisuuksien ymmärtämisessä. Subjektin ominaisuudet määrittelevät valintoja, mutta valinnat täytyy tehdä tiettyjen objektiivisten olosuhteiden vallitessa. Maailma ei tarjoa yhtäläisiä toiminnan ja valinnan edellytyksiä kaikille yksilöille. Yksilö toimii habituksensa mukaisesti eli ratkaisut ovat riippuvaisia sekä toiminnasta että rakenteesta. Yksilö ei ole siis silkka rakenteen seurannaisilmiö, vaan subjektit voivat käyttää rakenteita hyväkseen eivätkä välttämättä alistu niiden vaatimuksille (Siisiäinen 1986, 84-85).

Nuorten peruskoulun jälkeistä tilannetta, jossa jatkokouluttautumiseen ja ammatinvalintaan liittyviä ratkaisuja aletaan puntaroida, voisi verrata valintatalossa asioimiseen. Mennessämme ammatin- ja elämänratkaisujen valintataloon, meillä todennäköisesti on jokin käsitys siitä millaista koulutusta tai työtä olemme hakemassa. Toisilla meistä ei kuitenkaan välttämättä ole minkäänlaista visiota siitä mitä on tullut etsimään. Valintaamme rajoittaa se millaisia resursseja, aineellisia, tiedollisia ja kielellisiä, meillä on käytössämme ja kuinka paljon olemme valmiita panostamaan tiettyyn hankintaan. Toiset meistä viettävät ammatin- ja elämänratkaisujen valintatalossa pitemmän ajan, toiset lyhyemmän. Jotkut harkitsevat pitkään ja tarkoin, mutta eivät siitä huolimatta tee omalta kannaltaan parasta mahdollista ratkaisua. Jotkut taas tietävät heti mitä ovat tulleet hakemaan ja tekevät saman tien onnistuneen valinnan. Valintoihimme vaikuttaa myös ajankohta, jolloin astumme sisään. Välillä on koulutus- ja työpaikkojen alennusmyyntejä työmarkkinoiden suhdannevaihtelujen sanelemana. Mielestäni yksilön valintoja tarkasteltaessa tulisi ottaa huomioon sekä yksilön subjektiiviset merkitykset että toimintaympäristö. Näin ollen tarvitaan käsitteitä, jotka liittävät yhteen sosiaalisen subjektiivisen ja objektiivisen puolen. Tällaisina välittävänä käsitteenä toimivat habitus ja habituksen mukainen kielellinen koodi. Mahdollisuuksia sosiaalisessa tilassa rajaa kielellinen todellisuus. Diskursiivinen todellisuus ei kuitenkaan esittäydy doxan alueella, vaan jotta jokin tulisi diskurssin alueelle, sen on vapauduttava doxasta.

## **2.2 Doxa, ortodoksia ja heterodoksia – sosiaalisen tilan muotoutumisesta diskurssin kritiikkiin**

Luokitteluiden järjestelmät, kuten vaikkapa koulujärjestelmä ja kieli, tuottavat samalla logiikalla objektiivisia luokituksia, asemia ja valtasuhteita kuin minkä tuotteita ne ovat. Näin ne varmistavat sen mielivallan huomaamattomuuden, johon ne perustuvat. Objektiivisen järjestyksen ja subjektiivisten organisaatioiden periaatteiden lähes täydellinen vastaavuus saa meidät näkemään sosiaalisen maailman itsestään selvänä. Tätä kokemusta Bourdieu kutsuu doxaksi. Doksinen malli, tradition maailma, koetaan 'luonnollisena maailmana' ja sitä pidetään itsestään selvänä. Doxasta ollaan yksimielisiä, koska kysymyksiä, joihin se vastaa, ei voida eksplisiittisesti kysyä. Toisin

sanoen, se on kyseenalaistamisen ulkopuolella. Bourdieun näkemyksen mukaan doksinen usko on diskurssin ja legitiimikilvan ulkopuolella. Doksissa uskossa tiedon instrumentit ovat poliittisesti objektiivisina pidettyjä itsestään selvän ja eittämättömän sosiaalisen maailman tuottamista avustavia. Mitä objektiivisempia rakenteet ovat ja mitä täydellisemmin ne tuottavat itseään, sen suurempi on doxan alueen laajuus. Doxan alueella toimijoiden mielihalut vastaavat objektiivisiä olosuhteita. Doxa voi päästä diskurssin alueelle, heterodoksiaan ja ortodoksiaan, ainoastaan kritiikin kautta. (Bourdieu 1977, 164-170.)



Kuvio 2.2.1 Diskurssin maailma sisällyttää itseensä heterodoksian ja ortodoksian. Diskurssin alueella mielipiteen ilmaiseminen on mahdollista. Doxa sen sijaan on diskurssin maailman ulkopuolella, jossa kyseenalaistaminen ei ole mahdollista. (Bourdieu 1977, 168.)

Diskurssin alue siis esittäytyy heterodoksiana ja ortodoksiana. Hallitsevat luokat määrittelevät ortodoksian ja muiden on keskitettävä diskurssinsa heterodoksian muotoilemiseen. Bourdieu väittää, että hallitsevilla luokilla on intressi asettaa tietoisesti systematisoinnin ja rationalisoinnin avulla doxan tilalle sen epätäydellinen korvike, ortodoksia. Ortodoksian järjestelmä on kaunopuheisuuden ja harhaoppisuuden vastustamisen järjestelmä. Ortodoksinen diskurssi on virallinen maailmasta ajattelemisen ja puhumisen tapa. Heterodoksia tekee muut vaihtoehdot ja kritiikin

mahdolliseksi. Kielen, joka huomion saa lopulta heräämään, tulee kuitenkin aina olla auktoriteetin mukaista ja legitiimiä. Objektiivisuus kriisi särkee subjektiivisten ja objektiivisten rakenteiden yhteensopivuuden ja tuhoaa siten sen itsestäänselvyyden. Kritiikki tuo puhumattoman puheeseen ja tekee muotoilemattomasta muotoillun. Tässä pisteessä sosiaalinen maailman ilmiö menettää luonnollisuutensa. (Bourdieu 1977, 164-170.)

Myöhemmässä käytännön logiikkaa käsittelevässä tuotannossaan Bourdieu (1990) on todennut, että diskurssin universumin sijasta meidän tulisi pikemminkin puhua käytännön universumista. Diskurssin universumi voi jäädä suhteessa tiettyyn luokkaan sokeaksi, koska se on implisiittisesti määritelty käytännöllisessä suhteessa hallitsevan luokan tilanteeseen. On hyvin epätodennäköistä, että kaksi ristiriitaista saman yhdistelmän vaihtoehtoa tuotaisiin esille käytännön universumissa. Käytännön universumissa on siis mahdollista esittää asioita ristiriidattomasti vailla diskursiivisen universumin asettamia luokkarajoitteita. Sama asia saattaa saada täysin erilaisia, jopa vastakkaisia ominaisuuksia riippuen käytännön universumista. (emt., 87.) Käytännön universumi näyttäytyy vapaampana luokkaan sidotuista kielirajoitteista. Näen, että käytännön universumia voidaan kuitenkin tarkastella diskurssien välityksellä. Kieli perustuu käytännön universumin esityksiin, joten diskurssin universumin voisi näin ollen ajatella tuottavan heijastuksia käytännön universumista. Hajauttamalla diskurssin universumiin kytkeytyviä merkityksiä niitä kielenkäyttöä analyttisesti tarkastelemalla voidaan saada diskurssin universumille silmät, joilla nähdä ja näin ollen lähestyä sitä mitä käytännön universumissa on mahdollista esittää.

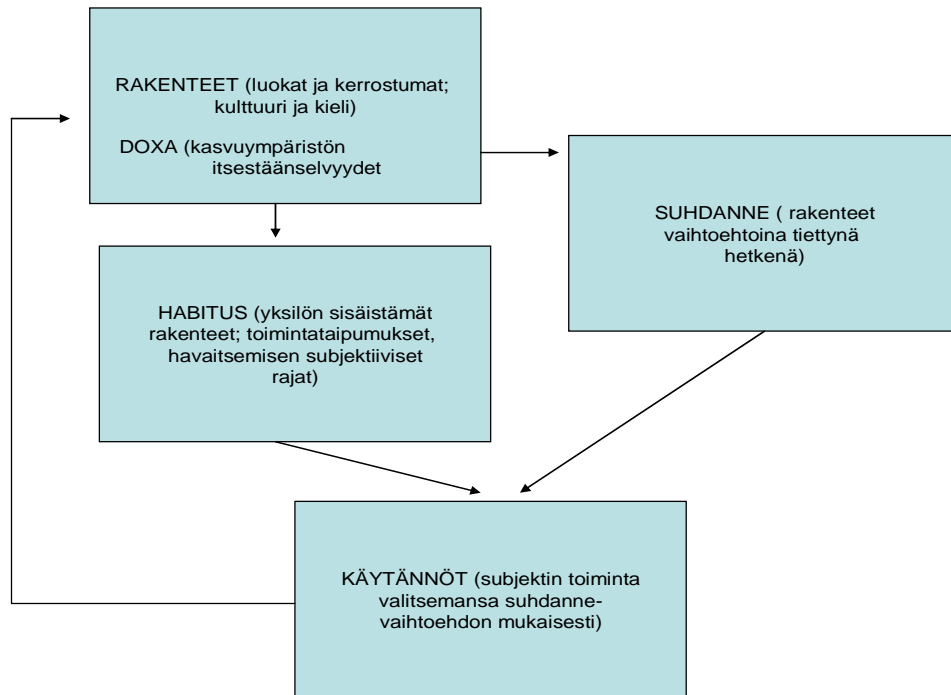
Diskurssi ei siis käsitä koko universumia, koska doxan alue on olemassa eikä se ilmene puhutussa kielessä. Emme siis voi puhetta tutkimalla saada esille kaikkea tietoa sosiaalisesta todellisuudesta. On siis olemassa maailma, jota emme kykene kielellisesti välittämään. Doxan maailma ei kuitenkaan näyttäydy kaikille yksilöille samanlaisena. Käytännön maailman muotoutumiseen vaikuttaa kuitenkin muukin kuin kielellinen todellisuus. Onko doxan alue siis aitoa todellisuuden aluetta, sitä miten asiat oikeasti ovat? Oletettavasti eri ryhmät ja yksilöt kokevat doxan alueen vaikutukset eri tavalla ja reagoivat eri tavoin, muodostavat siitä erilaisia diskursseja, joista jotkut muotoutuvat virallisiksi vallan keinoin. Bourdieun mukaan kriisitilanteissa jokapäiväinen järjestys

haastetaan ja epätavallinen diskurssi tulee mahdolliseksi. Voisi siis olettaa, että niin kauan kuin yksilöt ja ryhmät ovat tyytyväisiä tai eivät huomaa ettei heidän tulisi olla tyytyväisiä, doxan alueella olevat asiat pysyvät piilossa. Kriisitilanteissa doxa puhkeaa esiin heterodoksian välityksellä. Kriisitilanteissa henkilökohtaiset kokemukset läpikäyvät muodonmuutoksen (Bourdieu 1977, 170). Kokemukset eivät ole enää samanlaisia, sillä suhde kokemuksen ja kielen välillä on muuttunut. Bourdieu kritisoi interaktionismia ja etnometodologiaa siitä, että ne unohtavat vuorovaikutussuhteiden objektiivisen puolen ja käsittävät sen pelkkänä yksilöiden välisinä suhteina. Bourdieun mukaan vuorovaikutuksen koko totuus ei koskaan sisälly pelkkään vuorovaikutukseen. Ihmiset kantavat mukanaan nykyisiä ja menneitä sosiaalisen rakenteen asemiaan aina ja kaikkialla. (Bourdieu 1977, 81-82.)

### **2.3 Habitus evästä koulutielle ja elämänpoluille**

Habitus, Bourdieun teorian keskeisin käsite, esiintyi kehiteltynä ideana jo skolastikoilla ja sosiologiassa ennen Bourdieuta Durkheimin, Maussin ja Weberin tuotannossa (Siisiäinen 1986, 105). Bourdieun suomennetussa teoksessa *Järjen käytännöllisyys* habitus on rinnastettu vastaamaan ”käyttäytymistäipumuksia” (Bourdieu 1998, 16). Mielestäni habituksen käsite ei ole kuitenkaan käännettävissä suoraan käyttäytymistäipumuksiksi, sillä engl. kielinen käsite *disposition* pikemminkin vastaisi suomenkielistä sanaa käyttäytymistäipumus. Habitus kuitenkin käsittääkseni sisältää jotain enemmän. Habitus ilmenee dispositioina. Dispositiot ovat menneisyyden merkkejä nykyisyydessä sosiaalisista eroista objektiivisissa asemissa. Habitus voidaan ymmärtää järjestelmänä pysyviä, mutta paikkaansa vaihtamaan kykeneviä dispositiota, jotka toimivat jokaisessa tilanteessa havaintojen, arvostusten ja toimintojen kehtona. (Bourdieu 1977, 82-83). Yksilön kielellinen habitus voidaan nähdä hänen habituksensa suullisena ilmentymänä (Bourdieu 1991, 46). Hieman myöhemmässä tuotannossaan Bourdieu määrittelee edelleen habituksen jatkuvaksi rakenteellistumien, strukturoituneiden dispositioiden järjestelmäksi, joka järjestyy käytännöissä ja toimii uusien rakenteiden strukturoijana. Myös kielellinen järjestelmä voidaan nähdä rakenteena ja siten habitus rakentaa kieltä uudelleen. Vuosikymmenessä lisää habituksen käsitteeseen on kuitenkin tullut idea tai täsmennys habituksesta ”keksimisen

taiteena”, mikä tekee habituksen toimimisesta tietyissä tilanteissa suhteellisen arvaamattoman, mutta kuitenkin vaihtelevuudeltaan rajallisen. Habitus muovautuu yksilön elämänhistorian kuluessa. (Bourdieu 1990, 52-57.) Habitus ja toimijoiden käytännöt voidaan jäsentää seuraavasti.



Kuvio 2.3.1 Habituksessaan yksilö on sisäistänyt rakenteet, joista tulee toimintaa ohjaava sisäinen toimintataipumusten ja – valmiuksien kokonaisuus. Käytännöt ovat rakenteiden ja tiettyinä ajanhetkinä tarjoutuvien suhdanteiden yhteisvaikutuksen tulosta. (Siisiäinen 1996, 89-90.)

Bourdieu ei siis loppujen lopuksi näe perhettä suoranaishana yksilön kohtalona, koska habituksen muotoutuminen ei lopu itsenäistymiseen vanhemmista. Kuitenkin perheen ja yksilön kasvuympäristön vaikutus elämässä pärjäämiseen lapsuudessa ja nuoruudessa on keskeinen. Lapsuus ja nuoruus määrittelevät yksilön elämää koulutusta ja työelämää koskevissa valinnoissa, mutta ei ole poissuljettua ettei yksilö voisi tehdä ratkaisuja myöhemmässä elämässään perheen määrittämästä habituksesta riippumatta. Bourdieu (1990, 60-61) väittää, että varhaisilla kokemuksilla on erityistä painoarvoa, koska habituksella on taipumus varmistaa oma pysyvyytensä tekemillään valinnoilla uuden tiedon käsittelemisessä ja välttämällä altistumista sellaiselle tiedolle, joka



kyseenalaistaa habituksen. Vaikka vanhemmat siis eivät kuuluisi nuoren sosiaaliseen verkostoon, he vaikuttavat elämänhistoriallisesti muotoutuneisiin nuoren toimintataipumuksiin, kielellisiin resursseihin, arvostuksiin ja asennoitumiseen. Nuori saattaa tuntea vihaa vanhempiaan kohtaan ja pyrkii tiedostetusti määrittelemään oman itsensä negatiivisesti vanhempiinsa nähden. Habitus on kuitenkin tiedostamattomaa, joten vaikka toimija pyrki toimimaan päinvastoin kuin vanhempansa, vanhemmat silti vaikuttavat jollain tapaa hänen valintoihinsa tiedostamattomalla tasolla. Vanhemmilta saatu symbolinen pääoma tai sen puute vaikuttaa kuitenkin yksilön omien toimintataipumusten ohella nuoren asemaan koulutuksen ja työmarkkinoiden kentällä. Bourdieu kuitenkin näkee, että habitus toimii spontaanisti tiedostamatta eikä rationaalisesti (emt., 56).

Perheeltä saatu habitus toimii taustalla koulukokemusten rakentumisessa. Koulutus muuttaa habitusta, moninaistaa sitä, ja toimii edelleen rakentamassa kaikkia myöhempiä kokemuksia elämässä. (Bourdieu 1977, 87.) Bourdieu ja Passeron (1977) erottelevatkin yksilön primaarisen ja sekundaarisen habituksen. Heidän mukaansa pedagogisen toiminnan (*pedagogic action*), jolla he tarkoittavat varhaisinta kasvatuksen vaihetta, saa aikaan pedagoginen työ (*pedagogic work*). Tämä primaarinen pedagoginen toiminta tuottaa yksilön primaarihabituksen, joka on tyypillinen ryhmälle tai luokalle ja luo perustan minkä tahansa muun habituksen muotoutumiselle. Bourdieu ja Passeron näkevät, että sekundaarisen pedagogisen työn (*secondary PW*) tulos riippuu siitä, kuinka suuri ero on sen edustaman tarjottavan kulttuurisen mielivaltaisuuden ja aiemman pedagogisen työn aikaansaaman primaarihabituksen välillä. Primaarihabitus toimii siis perustana kaikille muille yrityksille muodostaa habitukseen uusia piirteitä. (emt., 42-45.)

Habitus luo käytännöntajun erilaisissa tilanteissa toimimiselle. Käytännöntajuun kuuluu mieltymysten järjestelmä, havaitsemis- ja jaotteluperiaatteet, tiedolliset rakenteet sekä toiminnan skeemat. Bourdieu väittää tiedollisten rakenteiden olevan pohjimmiltaan rakenteiden ruumiillistumia. (Bourdieu 1998, 36-37.) Käytännöt eivät kuitenkaan ole pelkistettävissä silkoiksi objektiivisiksi olosuhteiksi, vaan niihin vaikuttavat ne olosuhteet, joissa habitus operoi. Jokainen toimija on objektiivisten merkitysten tuottaja ja jälleentuottaja. Habitusta voidaan pitää subjektiivisena, mutta ei yksilöllisenä

sisäistettyjen rakenteiden, havaintoskeemojen, käsitteellistysten ja tietyille ryhmälle yhtenäisten toimintojen järjestelmänä. (Bourdieu 1977, 78-79, 86.) Habituksen mukaiset uskomukset, ideat ja mieltymykset ovat yksilöllisesti subjektiivisia, mutta niihin vaikuttavat objektiiviset sosiaaliset verkostot ja kulttuuriset perinteet (Hodkinson & Sparkes 1997, 33). Jatkuvat dispositiot voivat elää kauemmin kuin taloudelliset ja sosiaaliset olosuhteet, joissa ne tuotetaan. Näin ollen nämä dispositiot voivat toimia sopeutumattomuuden tai sopeutumisen lähteenä. (Bourdieu 1990, 62.) Bourdieun mukaan ei tulisi jättää huomaamatta objektiivisten rakenteiden ja kognitiivisten ja motivoivien rakenteiden dialektista suhdetta (Bourdieu 1977, 83). Bourdieu rinnastaa habituksen pelisilmään. Pelisilmä käy yhä tarpeellisemmaksi esimerkiksi koulutuksen alueella, jossa kannattavimman vaihtoehdon valitseminen käy mahdollisuuksien moninaistuessa yhä vaikeammaksi. Bourdieu väittää, että perhe voi auttaa hyötymään koulutusta koskevasta tiedosta kulttuuripääoman välityksellä. (Bourdieu 1998, 36-37.) Pelisilmä edellyttää pelin pitämistä kiinnostavana. Bourdieu kuvailee illuusion käsitteen intressin käsitettä täsmentämään. Illuusiolla Bourdieu tarkoittaa sitä, että peliin osallistujat tempautuvat mukaan peliin ja uskovat sen pelaamisen arvoiseksi. Kamppailu koulutuksen kentällä tuntuu toisen kentän suunnasta tarkasteltuna naurettavalta, jopa absurdilta, jos ei satu omaamaan siihen sopivaa pelin rakenteet sisäistänyttä habitusta. Koulutuspelistä ollaan siis kiinnostuneita habituksen asettamissa rajoissa. Pelistä kiinnostuneisuuden vastakohta on välinpitämättömyys suhteessa peliin. Välinpitämättömälle on yhdentekevää se mistä pelissä pelataan, koska häneltä puuttuvat erojen tekemiseen tarvittavat havaitsemis- ja jaotteluperiaatteet. Kiinnostus peliin ilmenee siis vain peliin sosiaalistetuilla toimijoilla. Toimijat pelaavat habitukseensa sopivia pelejä. (emt., 131-140.)

## 2.4 Koulujärjestelmä legitiimin kielen uusintajana – opettajat nuo Maxwellin demonin pahaa aavistamattomat kätyrit

”Koulujärjestelmä toimii Maxwellin paholaisen tapaisesti ylläpitäen lajitteluun kuluvan energian kustannuksella olemassa olevaa järjestystä eli se pitää yllä eroja kulttuuripääoman suhteen epätasa-arvoisten oppilaiden välillä. Koulujärjestelmä erottaa sarjalla valintoja perityn kulttuuripääoman haltijat. Kyvykkyyseroja ei voi erottaa perityn pääoman mukaisista sosiaalisista eroista, on koulujärjestelmällä taipumus säilyttää ennalta olemassa olevat erot. Kuulustelut ja tutkinnot oikeuttavat järkeen perustuvia jakoja, joiden alkuperä ei ole välttämättä järjessä. Koulutus pyhittää nimityksen avulla ennalta olemassa olevan eron.”

(Bourdieu, 1998, 31-33.)

Sosiologia paljastaa ”älykkyytensä” pidetyn koulumenestyksen ja sosiaalisen alkuperän tai paremminkin perheeltä perityn kulttuurisen pääoman välisen korrelaatin (Bourdieu 1985, 40). Yksilön sosiaalinen asema määrittää kielen käyttöä, keskustelun aihetta ja pääsyä kielen virallisiin instituutioihin, ortodoksian alueeseen ja legitiimiin puheeseen (Bourdieu 1991, 109). Instituutioiden riitit pyrkivät korostamaan tai legitimoimaan mielivaltaisen rajan, joka luo rajan sen välillä ketkä ovat subjekteja siinä ja ketkä eivät. Koulujärjestelmän riitti, kielen korrektiuden jatkuva tarkkaaminen kyllästää ns. hyvien ja huonojen oppilaiden välisen eron ja institutionalisoi sen älykkyydellisistä seikoista johdettavissa olevaksi. Kuten Bourdieu asian ilmaisee, instituution rituaali opettaa kalaa uimaan. Sosiaalisen maagisuus aina onnistuu tuottamaan epäjatkuvuutta jatkuvuudesta, eroja samuudesta. Oppilaitosten suorittamissa valinnoissa viimeiseksi sisään otetun ja ensimmäisenä ulosjääneen välillä on kaikki tai ei mitään -eroavaisuus, joka saattaa kestää eliniän. Tekemällä sosiaalisia määritelmiä, muotoilemalla identiteettiä, luodaan myös rajoja. (Bourdieu 1991, 118-120.)

Bourdieun mukaan pelisilmä, taito ennakoida pelin nykytilasta hahmottuva tulevaisuus, käy yhä tarpeellisemmaksi urapolkujen monimutkaistuessa, kun koulutuksellisten arvojen vaihtelua on vaikea ennustaa. Hän väittää, että perheen välityksellä yksilö voi saada sellaista tietoa, joka auttaa häntä tekemään koulutussijoituksensa paremmin. Tämä ylläpitää sosiaalisen taustan vaikutusta sosiaaliseen menestykseen. Bourdieu

näkee, että paholaisen paikalla on tuhansia opettajia, jotka soveltavat oppilaisiinsa samojen periaatteiden mukaisesti rakentuneita havainnon ja arvioinnin kategorioita. Koulujärjestelmän toiminta on tuhansien pienten Maxwellin paholaisten toiminnan tulosta. Opettajat tuottavat tämän järjestyksen tietämättään ja tahtomattaan valinnoilla, jotka järjestyvät objektiivisen järjestyksen mukaisesti. Koulujärjestelmien valinnoissa poissuljetut luulevat tulleensa tuomituiksi älykkyyden kriteerien nimissä. (Bourdieu 1998, 36-40.) Bourdieu ei hyökkää ainoastaan koulujärjestelmää vastaan kritiikillään, vaan kyseenalaistaa koko hallinnollisen järjestelmän tasavertaistavan toimivuuden. Hän näkee, että valtio osallistuu kulttuuristen asioiden ja niihin liittyvien sosiaalisten jakojen luonnoksi muuttamiseen määräämällä ihmisten mieliä niin, että syrjään työnnetty vaihtoehdot saadaan näyttämään täysin mahdottomilta. Julkiset hallintojärjestelmät ja niiden edustajat ovat ”sosiaalisten ongelmien” suurtuottajia ja yhteiskuntatiede vain vahvistaa näitä ongelmia hyväksyessään ne tutkittavakseen. Tiedon sosiaalinen tilaus riippuu vallalla olevan byrokratian filosofiasta. (emt., 87-89.) Voitaisiin esimerkiksi nähdä, että nuorisotyöttömyys on legitimoitu olemassa olevana, mutta vastustettavana ilmiönä ongelmapuheen avulla.

Kieli on koodi, joka mahdollistaa vastaavuuksien syntymisen vaikutelmien ja merkitysten välille ja luo normit kielellisille käytännöille. Virallinen kieli pakottaa itsensä ainoaksi hyväksyttäväksi kieleksi ja sen käyttö on pakollista virallisissa tilanteissa ja yhteyksissä kuten vaikkapa koululaitoksissa. Bourdieun näkemyksen mukaan kielen sosiologia ei ole erotettavissa koulutuksen sosiologiasta. Muut kielet kuin virallinen kieli ovat olemassa vain käytännöissä ja esiintyvät lukuisissa kielellisen habituksen muodoissa. Kielellisen habituksen tuotteita normalisoivan standardikielen avulla voidaan toimia tilanteen asettamista rajoitteista riippumatta. Normalisoidun kielen avulla voidaan välittää ja dekodata toisistaan mitään tietämättömän lähettäjän ja vastaanottajan puhetta. Bourdieu väittää, että normalisoitu kieli vastaa byrokratian asettamiin laskelmoiviin ennustettavuutta olettaisiin vaatimuksiin. (emt., 45-62.)

Koulujärjestelmällä on keskeisin rooli virallisen kielen rakentamisessa, legitimoinnissa ja pakottamisessa. Koulujärjestelmä eräällä tapaa tekee normalisoidusta yleiskielestä virallista kieltä. Yleiskieli mahdollistaa eri murrealueiden edustajien keskinäisen ymmärtämisen. Mutta koulun sivistävällä virallisen kielen opettamisella ei ole

ainoastaan yksilöllisiä funktioita, vaan se toimii myös hallinnan ja valtahierarkian säilyttämisen välineenä, jota koulujärjestelmä ylläpitää. Yleiskielen avulla yksilöt voivat tehdä itseään ymmärrettäviksi, mutta jos he eivät hallitse täydellisesti legitiimiä kieltä, he eivät kykene osoittamaan kompetenssiaan koulutuksen kentillä. Yksilöt voivat kyllä kyetä tuottamaan lauseita, joita ymmärretään, mutta toinen seikka on se, onko nämä lauseet muotoiltu siten, että ne ovat kyseisessä esitystilanteessa hyväksytyjä ts. onko puhe legitiimiä ja tuleeko se siten kuulluksi. Bourdieu huomauttaa, että virallisen kielen legitimitetin tunnistamisella ei ole välttämättä mitään tekemistä normin hyväksymisen kanssa. Koulumaailmassa tapahtuva dominoivien puhujien harjoittama hiljainen väkivalta, toistuva ääntämisen ja kirjoitusasun tarkkailu ja korjaaminen, saattaa sitoa joidenkin puhujien kielen ja jättää heidät sanattomaksi. (emt., 45-62). Suomen virallinen kieli ei kuitenkaan ole niin kaukana yleiskielestä kuin vaikkapa Bourdieun tarkastelemassa Ranskassa. Tämä näkyy myös Suomen ja Ranskan koulujärjestelmien eroavaisuutena.

Bourdieuun teoria ei kuitenkaan vastaa siihen kuinka legitiimiä kieltä puhutaan ts. miten legitimiin kielen ja muiden habitusten mukaisten kielten tuottama puhe käytännössä eroaa. Bourdieu ei myöskään ota huomioon sitä vaihtoehtoa, ettei subjekti haluaisi puhua legitimiin kielen mukaisesti. Habitus näyttäytyy osittaista riippuvuutta aiheuttavana seikkana, joka rajaa yksilöiden mahdollisuuksia kiinnittyä valtavirtaan. Onko käyttäytyminen lopulta siinä määrin habituksen ohjaamaa kuin Bourdieuun teoria antaa ymmärtää? Eikö yksilöllä ole mahdollisuutta kyseenalaistaa habituksensa määrittelemä järjestys ja toimia puhtaasta halustaan toisin?

## **2.5 Kielikoodit kulttuurin tuotteina ja tuottajina sekä erottelujen ilmentäjinä**

Nuorten toimintaa vähintään yhdeksänvuotisen koulujärjestelmän läpikäymisen jälkeen kuvaamaan on syytä ottaa avuksi käsitteellinen erottelu valtakulttuuriin ja alakulttuuriin. Mikä on työväenluokkaisten nuorten suhde valtakulttuuriin? Millaisia jännitteitä ja sopeutumismahdollisuuksia esiintyy? Birminghamilaista koulukuntaa edustavan Paul Willisin homologian käsite voidaan helposti liittää Bourdieuun habituksen käsitteeseen. Willis lähtee homologia-oletuksessaan siitä, että tuote ja sen

käyttö ovat läheisesti yhteydessä ryhmän edustamiin arvoihin ja asenteisiin. Habituksen kautta elämän eri osa-alueet yhdistyvät siten, että ne ovat homologisessa suhteessa keskenään. (emt., 136-137.) Nähdäkseni Willisin homologia-teoria poikkeaa Bourdieun habituksen käsitteeseen liittyvistä teoretisoinneista kuitenkin siinä, että Willis (1984) näkee työväenluokan poikien kotoa omaksuman kulttuurin olevan keskeisin tekijä prosessissa, jossa he antautuvat ruumiillisiin tehtäviin. Willis väittää alistetun roolin omaksuvan yksilön tuomitsevan tietyiltä osin itse itsensä siihen. (emt., 4.) Bourdieu sen sijaan korostaa koulujärjestelmän roolia uusintajana ryhmän oman alakulttuurin ohella. Kieli toimii molempien uusintamisessa välineenä.

Birminghamin koulukunnan edustajat ovat teoksessaan *Resistance through rituals* (1976) tiivistäneet nuorisokulttuuria koskevat ajatuksensa. Kulttuurilla birminghamilaiset tarkoittavat sosiaalisten ryhmien elämäntapojen ja elämäkokemusten ilmaisun tasoa, joilla erotetaan toisista ryhmistä. Valtakulttuurin käsitteellä tarkoitetaan legitiimiä, muita kulttuureita ylempänä olevaa yleiskulttuuria, joka edustaa näennäisestä neutraalisuudestaan huolimatta eniten valtaa pitäviä ryhmiä. (emt., 10-12.) Työväenluokainen ja keskiluokkainenkin kulttuuri ovat valtakulttuurille alisteisia ja hierarkiassa niitä vielä alempana sijaitsee birminghamilaisen koulukunnan keskittymiskohde, työväenluokkaisten nuorten kulttuuri (Willis 1984, 220). Willisin mukaan sellaiset rakenteelliset tekijät kuten luokka-asema, asuma-alue ja koulutuksellinen tausta eivät automaattisesti määrittele kulttuurisia muotoja, vaan rakenteista tulee merkityksen lähteitä ja käyttäytymisen määrittäjiä kulttuurissa sen omalla tasolla. Rakenteet omaksutaan symbolisina ja käsitteellisinä suhteina kulttuurisella tasolla. (emt., 196-199.) Willisin käsitys rakenteellisten tekijöiden vaikutuksesta yksilön toimintamahdollisuuksiin noudattelee siten samoja linjoja Bourdieun kanssa, joka näkee, ettei habitus ole pelkkä rakenteiden seurannaisilmiö. Bourdieu (1991, 167) näkee hallitsevalla kulttuurilla olevan kolme funktiota: yhtenäistäminen, erotteleminen ja erojen oikeuttaminen muita kulttuureja (alakulttuureja) pakottamalla.

Basil Bernsteinin teoria kielen kodeista on sovitettavissa yhteen Bourdieun toiminnan filosofian kanssa. Bernsteinin Durkheimin, Marxin ja Meadin jalanjäljissä kulkeva teoria keskittyy sosiaaliseen uusintamiseen, kulttuurin välittymiseen, eriarvoisuuteen ja

valtaan (Robinson 1983, 53-54).. Bernstein näkee, että kielen ja puheen välissä on sosiaalinen rakenne (Bernstein 1990, 95). Joka kerta, kun lapsi puhuu tai kuuntelee, sosiaalinen rakenne, jonka osa hän on, voimistuu hänessä ja hänen sosiaalinen identiteettinsä rajoittuu. Sosiaalisesta rakenteesta tulee kehittyvän lapsen psykologinen realiteetti hänen puheaktiensa muotoutumiseen vaikuttamisen kautta. (Bernstein 1974, 124.) Bernsteinin teoretisoinneissa toistuu Bourdieulta jo tuttu käsitys koulujärjestelmästä hallitsevan luokan kulttuurin välittäjänä, joka arkiselta tasolta katsottuna näyttää vain kulttuurilta ylipäätään. Bernsteinin (1990) mukaan symbolinen kontrolli on tapa, jolla tietoisuus annetaan hallitsevia kulttuurisia luokitteluja ilmentävässä muodossa. Symbolinen kontrolli kääntää valtasuhteet diskurssiksi ja diskurssin valtasuhteiksi. Symbolinen kontrolli voi muuttaa valtasuhteita. 'Symbolisen kontrollin kentällä' Bernstein viittaa toimijaryhmiin, jotka erikoistuvat hallitsemaansa diskursiiviseen koodiin. Nämä puhekoodit, tavat yhdistellä asioista, ajatella ja tuntea, eriyttävät tietoisuuden muotoja, sosiaalisia suhteita ja toimintavalmiuksia (*dispositions*). Diskursiiviset koodit voivat olla suoraan suhteessa diskursiivisiin resursseihin. Tässä tapauksessa niiden toimijoista tulee symbolisen kontrollin agentteja, joita voivat Bernsteinin mukaan olla papit, lääkärit, tutkijat, sosiaalityöntekijät jne. (emt., 134-135.)

Bernstein teoretisoi vielä Bourdieuta keskitetympin kielen roolia yhteiskunnallisten valtasuhteiden uusintamisessa. Kuten Bourdieulla kulttuuriin perustuva vallankäyttö ei ole luonteeltaan muuta kuin symbolista valtaa (Liljander 1999, 113), käyttää Bernstein vastaavasti käsitettä symbolinen kontrolli sekä näkymätön pedagogiikka, jossa koulun yksilöihin kohdistama kontrolli on huomaamatonta ja näennäistä (Penttinen 1999, 97). Kuten Juha-Pekka Liljander (emt., 113) on Bourdieun ja Bernsteinin yhteyden tiivistänyt, ”Paljolti Basil Bernsteinin...tavoin Bourdieu näkee kielen sosiaalisesti merkittynä, sosiaalisia eroja ilmentävänä ja niitä uusintavana vallankäytön välineenä eikä pelkkänä semioottisena merkkijärjestelmänä...” Koulutus oikeuttaa tietynlaisen habituksen, jonka hallitsevat yksilöt tulevat valituiksi habituksen ja koulutuksellisen kentän valtakulttuurin kohdatessa toisensa (emt., 113-114)

Basil Bernstein (Penttisen 1999 mukaan) näkee kielen kulttuurisen todellisuuden kuvaajana ja rakentajana. Koulun merkityksen kyseenalaistaminen esiintyy usein ”ei vois vähempää kiinnostaa” – puheena. Kaikille koululaisille ilmaisu on ymmärrettävä,

mutta on toinen seikka kuinka moni puheen takana piilevät merkitykset jakaa. Bernstein näkee, että koulussa on kokemuksen taso, joka aiheuttaa kiinnostuksen puutteen, mutta kieli ei kykene välittämään kokemusta sen jakavan ryhmän ulkopuolelle. Kieli tekee erotteluja sen mukaan kykeneekö kuulija jakamaan puhujan tuottamat merkitykset. (emt., 88-90.) Voitaisiin nähdä, että alakulttuuri voi joko pyrkiä sopeutumaan valtakulttuurin kielelliseen koodiin tai sitten asettautua vastustamaan sitä. Nuorten kielelliselle kulttuurille tyypillinen kiinnostamattomuuspuhe saattaa ilmentää emokulttuurin ongelmien rituaalimaista käsittelyä. Emokulttuurina tässä tapauksessa on pikkupaikkakuntaisuus, jonka puitteissa kouluttautumisen- ja työllistymismahdollisuudet ovat varsin rajalliset. Selityksiä kouluttautumattomuudelle ja työttömyydelle saatetaan pyrkiä etsimään, mutta kiinnostamattomuuspuhe tarjoaa mahdollisuuden käsitellä ongelmia sen enempää niitä pohtimatta. Koulutuksen esillepanon tavat ovat aina diskursiivisia (Bernstein 1990, 146). Näin ollen koulutukseen liitettäviä merkityksiä ei voitane myöskään asettaa kyseenalaiseksi kuin koulutuksen omilla esillepanon välineillä, diskursiivisesti.

Varhaisemmassa tuotannossaan (ennen vuotta 1961) Bernstein puhui yleisestä (*public language use*) ja muodollisesta (*formal language use*) kielen käytöstä, jotka hän myöhemmässä tuotannossaan (kts. esim. 1974, 125; 1990, 96) on käsitteellistänyt elaboroituneeksi (*elaborated*) ja rajoittuneeksi (*restricted*) koodiksi. Elaboroituneen koodin ollessa kyseessä, puhuja valikoi suhteellisen laajasta valikoimasta, kun taas rajoittuneen koodin tapauksessa vaihtoehtojen määrä on hyvin rajoittunut (Bernstein 1974, 125.) Elaboroitunut koodi tarjoaa rajoittunutta koodia paremmat mahdollisuudet toimia koulun tavoitteiden mukaisesti (Penttinen 1999, 96-97). Yleinen kieli tuottaa sosiaalisia, ei yksilöllisiä kvalifikaatioita. Sen tarkoituksena ei ole verbalisoida erillisyyden ja eron kokemusta, vaan se pyrkii sosiaalisten, ei yksilöllisten, symbolien tuottamiseen. (Bernstein 1974, 46-47.) Elaboroitunut koodi on universalistinen käsittäen yleiset sosiaaliset merkitykset ja seuraukset. Rajoittunut koodi sen sijaan on partikulaarinen ja käsittää paikalliset merkitykset ja seuraukset. (emt., 79.) Bernsteinin teoriassa partikulaarinen merkitys on kontekstiin sidotumpi kuin universaalinen. Partikulaariset merkitykset ovat sidottuja tiettyyn sosiaaliseen rakenteeseen. Esimerkiksi perheen parissa keskustelu on partikulaarista ja saman perheen jaetut merkitykset täytyy tuntea kommunikoidakseen tässä tilanteessa. (Robinson 1983, 55.)



Bernstein haluaa korostaa, että hänen analyysinsä taso on performatiivinen, ei kompetenssin tason analyysiin pyrkivä. (Bernstein 1990, 96.) Näin ollen Bernsteinin teorian avulla voidaan kyllä tarkastella millaisia koulujärjestelmän tuottamia kvalifikaatioita nuorten puheessa ilmenee, mutta koodien hallinnan osoittamisella ei ole tarkoitus pyrkiä erittelemään yksilöiden ja ryhmien kompetensseja, vaan ainoastaan sopeutumismahdollisuuksia valtakulttuuriin.

Bernstein (1990) puhuu rakenteellisten suhteiden ollessa kyseessä luokittelun käsitteestä ja vuorovaikutuksellisten käytäntöjen osalta kehystämisestä. Luokittelu- ja kehystämissäännöt kääntävät valta- ja kontrollisuhteet vuorovaikutuskäytännöiksi ja kommunikation yksityiskohdiksi. Luokittelun ja kehystämisen käsite yhdistävät Bernsteinin teoriassa makrorakenteen mikrotason vuorovaikutuksellisiin kommunikatiivisiin käytäntöihin. Kielellistä ymmärtämistä säätelee taustalla oleva semantiikka eli merkitysten järjestelmä. Bernstein on korostanut myöhemmässä tuotannossaan merkityksen, ymmärtämisen ja kontekstin välistä suhdetta. Koodi on säätelevä periaate, joka valikoi ja sisällyttää käyttökelpoisia merkityksiä, ymmärryksen muotoja ja kontekstiyhteyksiä. Näin ollen koodin täytyy Bernsteinin käsityksen mukaan synnyttää luokitteluperiaatteiden konteksti ja luoda ja tuottaa eriytyneet suhteet kehystämissääntöjen kontekstiin. Näistä voidaan johtaa tunnistamissäännöt (*recognition rules*) ja ymmärtämissäännöt (*realization rules*). Tunnistamissäännöt, jotka toteuttavat luokittelun funktiota, luovat erottelun periaatteet, ja ymmärtämissäännöt jotka toteuttavat kehystämisen funktiota, säätelevät kontekstin sisäisten eriytyneiden suhteiden tuottamista. Koodeissa on yksilöllisiä eroja ja nämä aiheuttavat eroavaisuuksia sääntöjen tunnistamisessa ja ymmärtämisessä. (emt., 101-102.) Pääasiassa kielikoodi on kulttuurisesti sukupolvelta toiselle siirtynyt kielen käytön tapa. (Penttisen 1999, 91 mukaan.) Bourdieu (1991) puhuu legitiimin kielen hallitsemisesta (*knowledge*) ja tunnistamisesta (*recognition*). Legitiimin kielen tunnistaminen on yhtäläistä, mutta sen käytön hallitseminen on hyvin epätasavertaista. (emt., 62.)

Yleiselle kielelle toiset kielen käytön muodot kuten muodollinen kielikoodi, eivät ole suoraan ymmärrettäviä, vaan niitä käsitellään yleisen kielikoodin välityksellä. Muodollinen kieli siis käännetään yleiselle kielelle. Toisinaan käännoistä ei voida suorittaa laisinkaan ja tällöin kommunikointi ei onnistu. (Bernstein 1974, 48.) Kielen

merkityksellinen funktio on sosiaalisen rakenteen ilmentäminen. Ihminen katselee sosiaalista rakennetta tietyn instituution, kielen instituution välityksellä. (Bernstein 1974, 54.) Bernstein väittää, että elaboroituneen koodin hallitseville lapsille koulukokemus on symbolista ja sosiaalista kehitystä, mutta rajoittuneen kielikoodin omaavalle lapselle koulukokemus taas edustaa symbolista ja sosiaalista muutosta. Hän muistuttaa, että rajoittuneella kielikoodilla on oma estetiikkansa ja merkityspotentialinsa, joka symboloi yhteisöön perustuvaa kulttuuria eikä sitä siten tulisi aliarvioida. (Bernstein 1974, 136, 152.) Kun lapset joutuvat turvautumaan rajoitettuun kielikoodiin pääasiassa edustamansa alakulttuurin ja perheen edustamien roolijärjestelmien johdosta, koulutettavuuden pääasiallinen ongelma ei sijaitse geneettisessä koodissa, vaan kulttuurillisesti määräytyvässä kommunikatiivisessa koodissa. Rajoittuneeseen kielikoodiin rajoittuneet lasten verbaalinen ymmärrys henkilöiden välisestä ja henkilön sisäisestä on eriytymättömämpi. Se, mitä on opittavissa elaboroituneen koodin välityksellä, poikkeaa radikaalisti siitä, mitä voidaan oppia rajoittuneen koodin välityksellä. (Bernstein 1974, 151.)

Bourdieu (1991, 53) haluaa huomauttaa Bernsteinille, että elaboroitunutta kielikoodia ei tulisi kuvata riippumatta sen tuottamisen ja uusintamisen sosiaalisista olosuhteista. Robinson (1983) taas näkee Bernsteinin kulttuurisen transmission teoriassa keskeisenä ongelmana sen, mitä oikeastaan tarkoitetaan rajoittuneella ja elaboroituneella koodilla? Ne eivät ole näkyviä, joten niitä on vaikeaa todistaa empiirisesti. Näiden käsitteiden avulla voidaan lähinnä pyrkiä teoretisoimaan. Bernstein puhuu kuitenkin aina tendensseistä, ei absolutismeista. On syytä huomata, että kyse Bernsteinin teoriassa ei ole lahjakkuuseroista yksilöiden välillä, vaan siitä mikä sopii siihen mitä koulujärjestelmä esittää. (emt., 57.)

### 3 Aineisto ja menetelmät

#### 3.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmänä on seitsemän erään ESR -projektin Keski-Suomessa sijaitsevalla pienellä paikkakunnalla toteuttamalle työllistämiskurssille osallistunutta 17- 22-vuotiasta nuorta, kaksi naista ja viisi miestä. Nuorisoprojektien yleisenä päämääränä on yksilön työmarkkinavalmiuksien parantaminen. Paju ja Vehviläinen (2001) ovat kuitenkin huomauttaneet projekteja olevan moneen lähtöön. Jotkut projekteista ovat tyyliltään ”juppibisnespajoja” ja toiset ”moniongelmaisten pajoja”. (emt., 139-149.) Kurssi, jonka kautta haastateltavat tavoitettiin, ei edusta Pajun ja Vehviläisen kategorisoinnin ääripäistä kumpaakaan, vaan osallistujat olivat taustaltaan moninaisia ja asennoitumiseltaan yksilöllisiä. ESR- työpajaprojektien tavoitteena on yksilöllisten palvelukokonaisuuksien muodostaminen, joihin sisältyy koulutusta, työharjoittelua tai tukityöjaksoja (ESR Tavoite 3 – ohjelma). Projektin johtajan mukaan (suullinen tiedonanto 2.12.2003) kurssin pääasialliseksi tavoitteeksi oli asetettu omien kykyjen etsintä ja arviointi sekä kouluttautumiseen motivoiminen.

Kurssille oli alun perin valittu 10 osallistujaa, eivätkä siten kaikki paikkakunnalla kyseisellä hetkellä työttömänä olleet nuoret osallistuneet. Näin ollen haastateltavien koulutus- ja työmarkkina-asema ei välttämättä ole vaikein mahdollinen. Haastateltavien koulutustausta on vaihteleva, neljä heistä on suorittanut keskiasteen ammatillisen tutkinnon ja loput kolme ovat aloittaneet ammatillisen koulutuksen, mutta keskeyttäneet sen. Kaikkien seitsemän haastatellun vanhemmat ovat koulutustaustaltaan korkeintaan keskiasteen ammattitutkinnon suorittaneita. Osallistujia kurssilla oli haastatteluhetkellä kahdeksan (kaksi oli keskeyttänyt), joista haastattelin kaikki seitsemän kurssin perusohjelmaan osallistunutta ja joiden haastattelu onnistui siten luontevasti kurssiaikana ja kurssin järjestämispaikassa. Haastatteluun osallistuminen oli vastaajille vapaaehtoista. Analyysin diskursiivisesta luonteesta johtuen haastateltavien määrä ei ollut tavoiteltava tekijä. Kurssi oli ollut käynnissä noin kaksi kuukautta haastattelujen alkaessa. Haastattelut suoritettiin neljänä eri päivänä kahden viikon aikana marras-joulukuussa 2003. Haastattelut kestivät kukin keskimäärin puolitoista tuntia. Kaikki

haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanasta sanaan. Haastateltavien ja heidän puheissaan ilmenevien henkilöiden sekä paikkakuntien nimet on muutettu anonymiteetin säilyttämiseksi.

En tarkastele ainoastaan sitä mitä nuoret kertovat vaan myös sitä miten he sen kertovat suhteessa haastattelijaan, joka edustaa yliopistomaailmaa ja kantaa mukanaan kulttuurisia tulkintojaan koulutuksen tärkeydestä. Haastattelijalla on sidottu omiin kulttuurisiin jäsenyyksiinsä halusipa hän sitä tai ei. Tarkastelun keskiöön nostetaan mitä nuoret kertovat kyseisessä vuorovaikutustilanteessa toimintamahdollisuuksistaan, analysoiden rakenteiden rajoittamia mahdollisuuksia ja subjektin toimintamahdollisuuksia koskevaa puhetta diskursiivisesti. Lisäksi keskitytään erityisesti siihen kuinka sosiaalisen sopeutumisen edellyttämät resurssit ja valtakulttuurin edellyttämät ymmärryksen tavat ja kielelliset kyvyt ilmenevät vuorovaikutustavoissa. Tutkimuksessa keskitytään siis ennen kaikkea puheen merkitysten ja puhetaiposten tarkastelemiseen.

### **3.2 Tutkijan etiikka**

Tieteellisen toiminnan tehtävänä voidaan pitää luotettavan informaation tuottamista. Informaatio käsittää niin ilmiöiden tulkinnan, kuvailemisen kuin selittämisenkin. Luotettava informaatio edellyttää, että käytettyihin menetelmiin, tulosten analysointiin, teorianmuodostukseen ja käsitteiden eksplikointiin on suhtauduttu kriittisesti. (Pietarinen 2002, 59.) Olen pyrkinyt menetelmävalinnoissani noudattamaan tutkimuskohteen asettamia ehtoja ja suhtautumaan pohdinnassa kriittisesti teorioihin, joilla tutkimustani olen taustoittanut. Keskustelunäytteiden valinnassa olen pitkälle pyrkinyt ottamaan esille katkelmia, joissa esiintyvät merkitykset ja repertuaarit olisivat yhteisiä tutkimukseen osallistuneille nuorille. Olen kertonut analyysiosioita seuraavissa tulkintaosiossa mikäli nuorten välillä esiintyy eroavaisuuksia, ja missä suhteessa valittu tekstikatkelma edustaa tutkimukseen osallistuneita nuoria. Käsitevalinnoissa olen pitäytynyt sellaisissa, jotka eivät ole luonteeltaan leimaavia eivätkä siten sodi omaani, eivätkä toivoakseni myöskään tutkittavieni, arvomaailmaa vastaan. Käsitevalinnoissa olen käyttänyt perusteena myös mahdollisimman laajaa selittävyttä ja valinnut

ontologiseen ymmärrykseen sopivia, rakenteen ja toiminnan yhdistämään pyrkiviä käsitteitä kuten habitus ja kielikoodi.

Tutkimuksenteossa on otettava huomioon aiheuttaako suoritettava tutkimus toimenpiteenä tutkimukseen osallistujille vahinkoa. Helsingin julistus (1964) (Pietarisen 2002, 62 mukaan) korostaa tutkimukseen osallistuvan henkilön integriteetin suojaamista haitoilta. Haitan tuottamien on sallittu vain, jos tutkimus tuottaa koehenkilölle terapeutista hyötyä. Terapeutin hyödyn saamisen arvioiminen ei kuitenkaan ole niin yksinkertaista. Ei ole selkeää missä määrin tutkija voi katsoa antaneensa tutkimukseen osallistuville terapiaa. Kyseenalaista on myös onko tutkittavien mahdollisuus puhua elämässä koostamistaan vaikeuksista aina luonteeltaan terapeutista, jos aihepiirejä päädytään sivuamaan toisen teeman kautta ja jos niistä ei alun perin ollut välttämättä tarkoitus puhua. Lähtökohtanani tiedon hankkimisessa on, ettei tutkittavia saa pakottaa puhumaan. Aihepiirejä, jotka on katsottava ns. sosiaalisiksi ongelmiksi, on lähestyttävä varoen ja varmistaen, että tutkittava todella on valmis puhumaan niistä. Näen, että tutkittavalla on kuitenkin aina oikeus kieltäytyä puhumasta. Myös siinä tapauksessa, jos vuorovaikutustilanteeseen liittyy johdattelua.

Jürgen Habermas on eritellyt tiedonintressit tekniseen, praktiseen ja emansipatoriseen. Hänen mukaansa sosiaalitieteiden tuottama tieto sijoittuu näistä yleisimmin jälkimmäiseen. Emansipatorinen tiedonintressi ilmentää pyrkimystä vapautumiseen toimintaa kahlitsevista pakotteista. Sosiaaliset valtarakenteet muodostavat esteitä toiminnalle ja tiedostamattomat voimat saattavat pakonomaisesti hallita yksilöiden elämää. (Pietarinen 2002, 63-64.) Näen tämän käsillä olevan tutkimuksen emansipatoriseksi intressiksi kielen asettamien rajojen, puhetta yksioikoisesti kahlitsevien repertuaarien, kyseenalaistamisen ja hallitsevien yhteiskunnallisten diskurssien tiedostamisen. Kieltä itseään ei voida muuttaa, mutta kielen käytön tapoja, repertuaareja ja diskursseja voidaan tehdä läpinäkyvämmiksi ja siten vapauttaa yksilöitä toimimaan vapaampina kielen asettamista rakenteellisista rajoitteista.

### 3.3 Teemahaastattelu nuorten todellisuutta koskevan tiedon välittäjänä

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 53) katsovat, että tutkimusmenetelmä tulisi valita siten, että se ”tekee oikeutta” haastateltavien kyvyille ja ajatuskuluille. Tämä toimii perusteena haastattelun valitsemiselle tutkimusmenetelmäksi. Mielestäni ei ole järkevää lähestyä viranomaistahoon kriittisesti suhtautuvia nuoria kovinkaan monimutkaisilla byrokratiasta muistuttavilla tavoilla. Käytännönläheisesti suuntautuneita nuoria, jotka toivovat koulutukselta paljon työharjoittelua ja arvostavat oppisopimuskoulutusta, on myös järkevää lähestyä puheen välityksellä monimutkaisten kirjallisten esitysten sijaan. Haastattelututkimusta käytettäessä halutaan korostaa, että ihminen on tutkimustilanteessa subjekti, jolle annetaan mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Näin ollen ihminen on merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Robert K Merton ym. (Hirsjärven ja Hurmeen 2000, 47 mukaan) ovat määritelleet kohdennetun haastattelun sopivan sellaiseen tutkimukseen, jossa haastateltavien tiedetään kokeneen tietyn tilanteen, johon liittyviä kysymyksiä tutkija on selvittänyt sisällön- ja tilanneanalyysin avulla päätyen lopulta tiettyihin oletuksiin ja luoden haastattelurungon. Tutkimukseni osalta haastateltavani ovat kokeneet tietyn yhteisen tilanteen. He ovat kaikki tilanteessa, jossa koulutukseen tai koulutuksesta työelämään siirtyminen ei ole tapahtunut ongelmitta. He kaikki ovat selvittämässä itselleen mitä tehdä seuraavaksi elämässä. Tutkimuksessani olen käyttänyt haastattelujen tyypeistä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastattelu sijoittuu tutkittavan ilmaisuvapauden osalta lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun välimaastoon (Hirsjärvi & Hurme 2000, 43). Mielestäni teemahaastattelu sopii parhaiten tutkimusongelmaani.

Haastattelua varten olin määritellyt nuoria koskevan kirjallisuuden perusteella mieleissäni erilaisia teemoja ja niihin liittyviä alateemoja, joita haastattelussa pyrkisin ottamaan esille (Teemahaastattelurunko, Liite 1). Idea vuorovaikutukseen keskittymisestä analyysissä syntyi kun havaitsin että joidenkin haastateltavien kanssa keskustelu vaikutti kulkeneen huomattavasti sujuvammin kuin taas toisten. Aluksi koin seikan ongelmalliseksi, kun joistakin haastateltavista ei oikein tahtonut saada irti mitään mieltä he oikeastaan itse olivat asioista. Epäsymmetrinen asetelma haastateltavan ja

haastattelijan välillä tuntui joidenkin nuorten kohdalla ajavan minut väkisinkin johdattelemaan, vaikka olin pyrkinyt sitä nimenomaan välttämään. Suoninen (2000) on todennut, että jonkinlainen suostuttelu ja johdattelu ovat (auttamistyössä) haastattelun jatkuvasti läsnä olevia ominaisuuksia. Haastattelu ei ole asiakaskeskeisimmilläänkään viaton tiedonkeruun menetelmä, vaan haastattelijä virittää asiakkaan puhetta eikä puhe voi olla täydellisesti aiemmin sanotun toistoa. (emt., 84.) Aloin miettiä mitä eri tavalla ”onnistuneet” haastattelut itse asiassa kertovatkaan haastateltavasta? Ymmärsin, että ne kertovat haastateltavasta nimenomaan haastateltavan ja haastattelijan välisen suhteen, keskinäisten ymmärtämisen tapojen kautta. Tästä syntyi idea tavasta tarkastella vuorovaikutustilanteessa puheen sisällössä välittyvän *mitä* -tiedon lisäksi puhettavassa välittyvää *miten* -tietoa, mikä laadullisessa tutkimuksessa onkin keskeisempää. Katson, että pelkkä haastateltavien puheiden esille ottaminen vääristäisi tuloksia, koska puhujien habitukset poikkeavat niin paljon toisistaan. Puhujat vaikuttavat siis toistensa käyttämiin ilmaisuihin. Näin ollen näen, että haastattelijan puhe on otettava analyysin mukaan, sillä puhujien asioille antamat eriävät merkitykset vaikuttavat haastateltavan vastausten muotoiluun.

Haastattelut ovat sosiaalisia tapahtumia, joissa osallistujia havainnoidaan puolin ja toisin (Silverman 1993, 94). Suoninen (1992) on huomauttanut, että tavallisesti tutkimusraporteissa pohditaan erillisessä kappaleessa sitä, miten tilannetekijät vaikuttivat vastauksiin. Hän haluaa korostaa, että tilannetekijöistä keskeisimmässä osassa vastauksiin vaikuttavana tekijänä on kuitenkin haastateltavan ja haastattelijan välinen vuorovaikutustilanne. Näen, että näin oli nimenomaan tätä tutkimusta varten suoritetuissa haastatteluissa. Vuorovaikutukseen liittyvänä erityistekijänä oli haastateltavien ja haastattelijan erilaisen taustan aiheuttama vaikeus kommunikoinnissa. Suoninen on osoittanut, että haastateltava saattaa olettaa haastattelijan kysymyksen sisältävän potentiaalista kritiikkiä tietystä suunnasta ja näin vastauspuheenvuoro muuttuu luonteeltaan perustelevaksi. (mt., 123-124.) Koulutusta ja työelämää käsittelevässä haastattelussa taustaoletuksena on näiden merkityksen korostaminen. Tähän asetelmaan ajaudutaan sillä, että haastattelijä edustaa yliopistomaailmaa. Jo se, että kouluttautumiseen liittyvä teema otetaan keskustelun aiheeksi antaa olettaa, että koulutuksella on jotain merkitystä. Näin ollen voisi sanoa eräänlaisena lähtötilanteena haastattelussa olevan jo sen, että työttömät ja kouluttamattomat haastateltavat joutuvat

puolustautumaan koulutuskeskeisiä määrittelyjä vastaan edustaessaan itse työllistämiskurssille enemmän ja vähemmän vapaasta tahdostaan osallistuvia nuoria. Mikäli oletetaan, että lähtötilanne on mainitun kaltainen, haastateltava odottaa itseensä kohdistettavan kritiikkiä koulutuskeskeisen järjestelmän suunnasta ja hän suhteuttaa vastauspuheenvuoronsa puolustautuen tätä kritiikkiä vastaan. Näen, että vuorovaikutuksen tarkastelemiseen keskittyminen analyysissä on välttämätöntä, koska haastattelutilanteet muodostuivat sellaisiksi, että haastattelija joutuu tökkimään keskustelua eteenpäin välillä melko väkinäisestikin. Nuoret eivät kovinkaan laveasti ryhdy keskustelemaan aiheesta, joka ei heitä välttämättä koulun keskeyttäneinä tai koulutukseen kriittisesti suhtautuvina miellytä. Vuorovaikutuksen tarkasteleminen nousee tällaista aineistoa tarkasteltaessa välttämättömäksi. Merkitykset nousevat osin johdattelevien ilmaisujenkin kautta ja näin ollen on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota siihen kuinka haastattelija puhuu ja miten haastateltava siihen vastaa. Millaisiin ilmaisiin on mahdollista ryhtyä.

### **3.4 Diskursiivinen sosiaalipsykologia välitettävien merkitysten aukaisijana**

Aineistoni käsittelyssä noudatan diskursiivisen sosiaalipsykologian edustamaa diskurssianalyysin (DA) tekemisen tapaa. Diskursiivisen sosiaalipsykologian metodioppaista noudatan pääasiassa Jonathan Potterin ja Margaret Wetherellin (1987) teoksessaan *Discourse and Social Psychology* sekä Linda Woodin ja Rolf Krogerin (2000) teoksessaan *Doing Discourse Analysis – methods for studying Action in Talk and Text* esittelemiä analysoinnin periaatteita. Aineiston koodauksen ja alustavan lähiluvun jälkeen osoittautui, että vuorovaikutukselliset tekijät ja se, mitä haastateltavat puheellaan tuottavat on aineistosta saatava keskeinen anti. Aineisto siten johdatteli metodivalintaan ja DA:n tradition tarkempaan määrittymiseen. Diskursiivista sosiaalipsykologiaa käsittelevästä kotimaisesta kirjallisuudesta olen tukeutunut erityisesti Eero Suonisen kirjoituksiin (1992, 1999, 2000) ja olen näin ollen lainannut Potterin ja Wetherellin käsitteiden suomenkieliset vastineet Suoniselta sikäli kun hän on niitä esitellyt. Huomionarvoista diskurssianalyysissä on se, että se ei ole tekstikatkelmien heijastavan piileviä asenteita tai vastakkainasetteluja, vaan keskittyy repertuaariin itseensä, sen rakentumiseen ja siihen mitä se tekee (Potter & Wetherell 1987, 49). Näin ollen kielen käyttäjiä ei diskurssianalyysissä tarkastella informantteina,



vaan tarkastellaan millaiset kuvaukset ja selitykset ovat erilaisissa tilanteissa ymmärrettäviä ja millaisia asiantiloja selityksillä rakennetaan. Huomattavaa on myös se, että merkityksiä kantava toiminta ei leijaile ilmassa, vaan on suhteessa kulttuurin aineelliseen puoleen. Merkitykset noudattelevat siten sosiaalisia käytäntöjä. (Suoninen 1999, 18-19.)

### *3.4.1 Lähtökategorioiden ja repertuaarien muodostaminen*

Diskurssianalyysin ensimmäinen vaihe on aineiston temaattinen koodaus, jota edeltävät aineiston lukuisat läpilukukerrat. Koodaus on analyysistä erillinen vaihe, jossa ei ole tarkoitus löytää tuloksia, vaan rakentaa tekstimassan runko hallittaviin osiin. Koodauksen päämäärä on pikemminkin pragmaattinen kuin analyttinen. Siinä esimerkkikatkelmat kootaan yhteen lähempää tutkimusta varten ja aineisto otetaan haltuun. Näin aineisto myös tiivistetään helpommin analysoitavaan muotoon. Koodauksessa käytettävien kategorioiden tulee vastata asetettuja tutkimuskysymyksiä. (Potter & Wetherell 1987, 167.) Aineiston temaattisen koodauksen perusteella nousi esille kolme erilaista koulutuksessa ja työelämässä selviytymisen kannalta keskeisten resurssien kategoriaa: 1) rakenteellinen ulottuvuus, 2) yksilön kvaliteettien ulottuvuus sekä 3) sosiaalisten vuorovaikutustaitojen ja kielellisten kompetenssien ulottuvuus. Nämä kolme resurssikategoriaa ovat nähtävissä aineistossa puhuttaessa koulutukseen ja työelämään liittyvistä kysymyksistä. Olen pyrkinyt luomaan mahdollisimman selkeän kategorisoinnin, jotta esille nousisivat erityisesti sellaiset kategoriat, jotka ovat selkeästi nähtävissä aineistossa. Olen eritellyt kategorioiden sisällä esiintyviä tulkintarepertuaareja eli sitä kuinka erilaiset koulutusratkaisuihin liittyvät perustelut pyritään tuomaan eri tavoin esille.

Luokittelemieni kolmen kategorian sisällä on erotettavissa erilaisia tendenssejä eli pyrkimyksiä määritellä asioita tietyllä tavalla, jotka voivat olla ristiriitaisia mutta samalla yhteen kietoutuneita (Suoninen 1992, 5-8). Tietyissä tilanteissa toimijat tukeutuvat eri tendensseihin ja perustelevat niillä valintojaan. Vaikkapa samaan rakenteelliseen tekijään saatetaan vedota erilaisessa tilanteessa eri tavalla. Repertuaareilla on toimintaorientaatio eli haastateltavalla on syynsä tietyllä tavalla puhumiseen, puhetapa toteuttaa jotain tehtävää (Potter & Wetherell 1987, 48). Toimijat

siis käyttävät olemassa olevia asioita ja määrittelyjä hyväkseen eri tavalla eri tilanteissa tehdessään ymmärrettäväksi toimintaansa. Kyse ei siis ole siitä, että ulkoiset voimat toimisivat mekaanisesti ihmisten kautta, vaan ihmiset tukeutuvat soveltavasti tarjolla oleviin normistoihin ja selitysmahdollisuuksiin (Suoninen 1992, 8). Keskeistä ei ole se, millä nimityksellä pyrkimyksiä näitä kutsutaan, voidaan puhua yhtä hyvin diskurssista, kehyksestä tai tulkintarepertuaarista (Suoninen 1992, 125). Diskurssi ja repertuaari ovat läheisiä sukulaisia, jotka voidaan määritellä ”verrattain eheiksi säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta” (Jokinen ym. 1993, 27). Tulkintarepertuaarin käsite sopii Arja Jokisen ym. (emt., 27) mukaan sellaisiin tutkimuksiin, joissa spesifioidaan yksityiskohtaisesti arkisen kielenkäytön vaihtelevuutta. Repertuaarin käsite orientoituu enemmän toimijuuteen kuin diskurssin käsite ja sen vuoksi näen sen soveltuvammaksi omaan tutkimukseeni.

### *3.4.2 Vuorovaikutukseen liittyvän analyysin käsitteistö ja tulkintamallit*

Suonisen mukaan (1992, 19) tekstikatkelmien mekaanisen tulkinnan tekee mahdottomaksi se, että ilmaisun merkitys on aina sidoksissa myös vuorovaikutuksen vaiheeseen. Näin ollen haastatteluja tulee tulkita kokonaisuuksina ja tulkita kuinka konstruointiprosessi tapahtuu haastattelun kuluessa. Tekstikatkelmien merkityssisällön synteisiin olen pyrkinyt erillisessä tulkintaosiossa heti analyysikappaleen jälkeen. Tiettyjen seikkojen esille nouseminen ja tietyllä tapaa tehdyt määrittelyt vaikuttavat puheeseen haastattelun myöhemmissä vaiheissa. Selontekojen vastaanoton pienetkin sävyvaihdokset saavat merkitysannot muuttumaan myöhemmissä selonteoissa. Suoninen (1999) nimittää sosiaalisesta vastaanotosta ja reflektoinnista virittyviä selontekoja jatkoselonteoiksi. Jo vuorovaikutustilanteen ensimmäisessä vaiheessa toimija voi rakentaa vaihtoehtoisia selontekoja ja jo avausseleonteoko voi siten tukeutua useaan eri repertuaariin. Kukin kierros voi tuoda laajenevia merkityspotentiaaleja keskusteluun. Sen havaitseminen onko repertuaari lähtöisin haastateltavasta, haastattelijasta vai pikemminkin oman aikamme kulttuurisesta puhettavasta on jopa mahdoton tehtävä. (emt., 27-29.) Preferenssirakenteeksi nimitetään sellaisia hienojakoisempia kulttuurillisia konventioita, joiden mukaan tiettyyn kysymykseen odotetaan tietynlaista vastausta ja vältetään toisenlaisia. Konventionaalaisia

preferointitapoja rikottaessa puhuja yleensä ilmentää ilmaisun varovaisuutta tai levottomuutta puheessaan. Puhuja saattaa kokea tarpeelliseksi pehmentää ilmaisujaan esimerkiksi ”ehkä” ja ”tavallaan” sanoilla ja vaadittujen selitysten antamisella. (Suoninen 1992, 26-27.) Keskustelijoilla on käytössään oman aikansa sanoja ja sanastoja, jotka tekevät ilmiöitä ymmärrettäväksi kulttuurillisesti totunnaisilla tavoilla (Suoninen 1999b, 107-109).

Wood ja Kroger (2000) antavat seuraavanlaisia neuvoja analyysin herkistämiseen. He näkevät, että diskurssianalyysiä tehdessä tulee ennen kaikkea kiinnittää huomio siihen mikä ei ole tekstissä. Luettaessa tekstiä on kiinnitettävä huomio myös itsetarkkailuun, siihen kuinka tutkija itse lukee tekstiä ja miksi lukee juuri tietyllä tavalla. Ilmeistäkään ei tule kuitenkaan välttää, vaan tarkastella sitä miten väitteitä argumentoidaan. Puhuja voi ilmaisullaan pyrkiä viestittämään sarkasmia tai ironiaa. Tekstillä voi leikitellä, voi miettiä vaikkapa sitä miten lauseen merkitys muuttuisi jos jokin sana vaihdettaisiin toiseksi tai poistettaisiin. Wood ja Kroger rohkaisevat jopa kohtelemaan annettuja ratkaisuja ongelmina. Myös kielen rakenteella on jokin funktio ja samalla repertuaarilla voi olla useita funktioita. Ei tarvitse kuitenkaan olla kielitieteilijä tunnistaakseen kielellisiä piirteitä. Ideoista syntyy analyysin syvyys. (emt., 91-95.) Potterin ja Wetherellin (1987) mukaan diskurssianalyysissä on keskeistä, että erotetaan eri henkilöiden puhetavoissa ilmeneviä yhtäläisyyksiä ja toisaalta eroavaisuuksia. Toiseksi keskeistä analyysissä on puheen funktioiden ja seurausten löytäminen ja analysoiminen. Löydösten tuottamiseen ei ole olemassa mekaanisesti noudatettavaa ohjetta. Sillä, että jokin asia kerrotaan tietyllä tavalla, tietyssä repertuaarissa, on jokin merkitys. Funktioiden ja seurausten etsinnän kautta kyetään muotoilemaan hypoteeseja, joille etsitään kielellistä evidenssiä. (emt., 168.) Suoninen (1992) tiivistää Potterin ja Wetherellin DA:n peruskäsitteiksi funktion, konstruktion, variaation ja repertuaarin. Ilmaisun funktiolla tarkoitetaan sitä, että puheella tehdään asioita. Puheella esimerkiksi syytetään, pahoitellaan, annetaan selityksiä, kysytään, oikeutetaan jne. Funktiot voivat olla joko tarkoituksellisia tai tarkoituksettomia. Kielen käytön variaatioita voidaan käyttää funktioiden tunnistamiseen. Keskeistä on, että konstruointi tapahtuu olemassa olevien kielellisten resurssien varassa. Olennaisinta kuitenkin on se, että erilaisia kielellisiä sääntöjä valikoidaan ja luokituksia tehdään asioiden tekemiseksi. (emt., 20-23.)

Potterin ja Wetherell (emt.) näkevät puheessa esiintyviä kontrastirakenteita voitavan saada esille paljastamalla ehtojen asettamista. Heidän mukaansa tämänkaltainen konstruktio tekee viestistä vakuuttavamman. Katkelmasta voidaan tunnistaa suostuttelevia orientaatioita. Tällöin vedotaan vaikkapa, että jollain tietyllä tapaa toimiminen on normatiivista, voidaan vedota sellaisiin tekijöihin kuten ”kaikkihan niin tekevät”. Voidaan tunnistaa vastaan väittäviä ominaisuuksia, joita esitettäessä oletetaan, että haastattelija edustaa tiettyä kulttuuria ja jos ajatellaan toisella tavoin, se vaatii selittämistä. Tällaisia selityksiä voidaan pyrkiä antamaan ilman minkäänlaista siihen viittaavaa vaatimusta haastattelijan puheessa. (emt., 47-50.) Mitä enemmän epärointiä, varovaisuutta ja selittelemistä jonkin asian esittämiseen kietoutuu, sitä vähemmän on syytä olettaa, että kyseessä olisi harmiton ja helposti ohitettava asia (Suoninen 1999b, 120). Keskeistä DA:ssa on variaation eli saman vastaajan vastakkaisten puheiden tunnistaminen. Eri repertuaareissa puheenvuoro saatetaan liittää aivan toisenlaisiin ongelmiin. Sama henkilö saattaa puhua samasta asiasta aivan toiseen tapaan eri repertuaarissa. Vastaaja ei pidättäydy vain kuvailemaan ilmiötä, vaan pyrkii myös antamaan niille selityksiä. Puheiden välillä saattaa esiintyä voimakaskin ristiriita. Tämän vuoksi asenteita tai merkityksiä tutkittaessa formaalit lomakkeet eivät anna tarpeeksi monisyisiä vastauksia. (Potter & Wetherell 1987, 47-50.) Muutaman sekunnin tiiviistä vuorovaikutuksesta voi olla tunnistettavissa useita orientaatioita erilaisiin käytäntöihin, repertuaareihin (Suoninen 1999, 34).

### *3.4.3 Analyysin validointi*

Kuinka sitten diskursiivisen analyysin todistetaan olevan validia? Potter ja Wetherell (1987) esittävät neljä validiksi tekemisen tekniikkaa. Ensiksikin 1) analyttisten väitteiden tulisi olla yhdenpitäviä tunnistetun repertuaarin kanssa. Kehiteltävien ideoiden tulisi siis perustua tekstistä löydettyihin seikkoihin kielenkäyttöä analysoimalla. Analyysistä tulisi näkyä kuinka diskursiivinen rakenne tuottaa tiettyjä vaikutuksia ja funktioita. Tätä ohjetta noudatellen olen pyrkinyt valitsemaan esimerkiksi analyysistä sellaiset tekstikatkelmat, joista näkyisi mahdollisimman selkeästi se, että tietyllä puhutavalla on jokin funktio, merkitys. Hyvä näyte vastaa esitettyä repertuaaria, mutta tuo samalla esiin monia mikrotason ominaisuuksia.

Toiseksi 2) validius vaatii, että katkelmista näkyy osallistujien suuntautuminen, ne erottelujen järjestelmät, joita osallistajat tekevät vuorovaikutuksessa ja jolla on selkeä vaikutus heidän käytäntöihinsä. Olen pyrkinyt valitsemaan sellaisia näytteitä, joissa vuorovaikutuksen kulku näkyy mahdollisimman selkeästi. Tällöin näkyy selkeämmin kuka puheen avaa milloinkin ja kuka vuorovaikutuksen kulkua johdattaa ja kummalta osapuolelta repertuaarit tulevat ja miten ne syntyvät ja kehittyvät vuorovaikutuksen kuluessa. Tämä on edellyttänyt paikoin pitkienkin katkelmien esille ottamista, jotka saattavat vaikuttaa raskaslukuisilta, mutta näen ne välttämättöminä. Kolmanneksi 3) tarkoituksena on tuoda esille uusia ongelmia, osoittaa, että kielellisiä resursseja käytetään, kun halutaan saada jotain asioita tapahtumaan. Tekstikatkelmien valinnoilla ja analyysillä en ole ainoastaan pyrkinyt esittelemään sitä miten keskustelu kulkee, vaan yrittänyt nostaa esille kielen käyttöön liittyviä yhteiskuntaan syvemmälle juurtuneita ongelmakohtia. Keskiöön on pyritty nostamaan sellaiset repertuaarit, joiden käyttö ei ole lähemmin tarkasteltuna niin viatonta kuin pintapuolisesti saattaa näyttää. Repertuaarin käytöllä saatetaan saada jotain tapahtumaan tiedostaen itse seuraukset, mutta ongelmallisemmaksi nousevat ne repertuaarit, joiden käyttöön liittyy toivomattomia seurauksia. Näiden repertuaarien käytöstä seuraaviin ongelmiin olen halunnut keskittää analyysissä ja tulkinnassani erityistä huomiota. Neljänneksi 4) validiuden välineenä toimii analyysin hedelmällisyys, se että tuloksia voidaan käyttää tuoreina ratkaisuin ongelmiin kentällä. Olen pyrkinyt keskittämään huomiotani sellaisiin repertuaareihin, joita voidaan peilata vasten tämän hetkistä yhteiskunnallista todellisuutta. Sellaiset puhumisen tavat, jotka jollain tapaa liittyvät ajan henkeen on nostettu tarkastelun keskiöön. Tällaisten repertuaarien tarkastelemisen välityksellä voidaan saada kosketuspintaa siihen todellisuuteen missä nuoret elävät tänä päivänä. Analyysin hedelmälliseksi tekee se, että tuloksilla, löydetyillä repertuaareilla ja niiden seurauksilla, on perustansa sen hetkisissä sosiaalisissa käytännöissä ja yhteiskunnallisessa todellisuudessa. (emt., 169-171.)

## 4 Analyysi ja tulkinta - Koulutuksellisten ratkaisujen perustelun repertuaarit

### 4.1 Kiinnostamattomuus kouluttautumattomuuden näennäisenä selittäjänä

Seuraavassa keskustelukatkelmassa selvitetään taustaa haastateltavan (nainen) ammattikoulutukseen siirtymiseen liittyviin ongelmiin. Tekstikatkelmassa haastateltava tulkitsee kiinnostamattomuusrepertuaarissa turhautumistaan ja kouluttautumisvaikeuksien taustalla olevia tekijöitä. Vaikuttaa, että haastateltava kokee kouluttautumistilanteensa tällä hetkellä umpikujaksi. Peruskoulun jälkeen kymppiluokka on tuonut hetkeksi mahdollisuuden siirtää päätöksentekoa tulevaisuuteen, mutta jollain toimeen tullakseen on ollut pakko lähteä kurssille. Mikään ala ei ole oikein osoittautunut omaksi eikä hän ole päässyt haluamiinsa oppilaitoksiin. Ylipäätään muutto Jyväskylään ei huvittaisi, vaan haastateltava haluaisi pysyttäytyä kotikylässä. Kouluttautumisesta ja työelämästä on kertynyt muutamia huonoja kokemuksia. Katkeruutta opettajia kohtaan ja turhautumista ilmennetään. Kauppaoppilaitos lähipaikkakunnalla ei tuntunut hyvältä eikä myöskään jätätalonmyyntityö. Eläintenhoitajan ammatti kiinnostaisi haastateltavaa kovasti, mutta kyseisen alan oppilaitokseen hän ei pääse allergiansa vuoksi. Häntä ei omien sanojensa mukaan oteta sinne, vaikka haluaisikin. Tällä hetkellä ei tunnu ajankohtaiselta ajatella kouluttautumista, kaikki vaikuttaa niin hankalalta, että ”ei kiinnosta”.

1 H: No mikset sää halunnu sit ammattikouluun tai mikä siihen sun mielestä vaikuttaa?

2 N: No emmää Jyväskylään ainakaan pääse mihinkään ja ko määhän on hakenu niin en päässy mihkään ja

3 H: Eli sää oot hakenu?

4 N: Joo

5 H: Ooks sää hakenu minne?

6 N: Tonne tonne graafiselle hakenu ja

7 H: Onks se Jyväskylässä?

8 N: Joo

9 H: Onks se niinku joku ammattikoulu vai?

10 N: Joo vissiinki

11 H: No ooks sää monesti hakenu?

12 N: Yhen kerran

13 H: Ookko aatellu hakee toisen kerran?

14 N: En, **ei** se enää **kiinnosta**, se oli sillon [hymähtää] määhän en päässy niin en määhän sit halua enää

15 [hymähtää uudelleen] et nou thänks. Olihan määhän siellä Piispalassa sen kolome päivää ja se on taas siellä ei siellä

16 H: Mitä sää siellä teit?

17 N: No se oli se kauppiksen ala, **ei kiinnostanu**

18 H: Menikkö sää sinne niinkun yläasteen vai sen kymppiluokan jälkeen?

19 N: Yläasteen jälkeen muistaakseni

20 H: Joo eli mikä sust ois tullu joku  
 21 N: Merkonomi  
 22 H: Joo mut sää et tykänny sit siellä?  
 23 N: En  
 24 H: Mikäs siinä sit mättäs?  
 25 N: No ensinnäki opettajat oli ihan perseestä ja [tauko] niin vittumaisia ku olla ja voi  
 26 H: No mikäs niissä oli vittumaista?  
 27 N: Ne vittuili koko ajan ja ne ei ymmärtäny et mää en osaa matikkaa ja piste, ne vaa et kyllä sää osaat  
 28 ku sää opettelet ja mää vitut osasin, ikänä en osannu niin en osaa  
 29 H: [hymähtää] Eli ne tavallaan niitten asenteet oli huonoja sun mielestä?  
 30 N: Mmm  
 31 H: Joo no vaikuttiks se nimenomaan sit se siihe et sä lähdit pois sieltä?  
 32 N: No ei oikeestaan ja tuli ikävä kaikkia kavereita täällä ja Jaria tieteenki ja  
 33 H: Asuiks sää niinku siellä Piispalassa ?  
 34 N: Joo mul oli se asuntolahomma siellä  
 35 H: Minkälaisia ne oli ne ihmiset tai niinku muut opisk  
 36 N: No oli ja se mun kämppis oli ihan mukava onneks ja emmä tiä ei siellä **ei** oikein **kiinnostanu** se oli  
 37 ihan tyhmä paikka

Keskustelu 1. Paksunnetulla tekstillä on osoitettu kuinka haastateltava aloittaa kiinnostamattomuus-termiä käyttäen kouluttautumattomuuden syiden kertomisen ja myös kiteyttää puheensa kyseiseen ilmaisuun. Alleviivauksilla on osoitettu mistä kiinnostamattomuusrepertuaarissa voidaan puhua.

Haastattelijan esittämä avauspuheenvuoro pyytää hienovaraisesti selitystä haastateltavan kouluhaluttomuudelle. Suonisen (2000, 87-89) mukaan sanomisen tyyliä varovaistaen voidaan suojata haastateltavan kasvoja. Haastattelijalla ei kysy suoraan miksi haastateltava ei ole hakeutunut ammattikouluun, vaan puhuu haluamisesta. Kontrastirakennetta puhujien välillä kuitenkin ilmentää ehtojen asettaminen haastateltavan vastauksessa ”No emmää...ja ko mää oon” (rivi 2). Vastaan väittäväksi muotoiltu puheenvuoro saattaa viestiä, että haastattelijalla edustaa tiettyä kulttuuria ja jos ajatellaan toisin se vaatii selittämistä (Potter & Wetherell 1987, 47-50). Haastateltava kokee tarpeelliseksi puolustautumisen ja esittää poissulkevia perusteita sille, miksi ei ole ammattikoulutuksessa. Hän perustelee vetoamalla siihen, ettei pääsisi vaikka olisi halunnutkin. Vastauksellaan hän rakentaa uskottavan perusteen kouluttautumattomuudelleen. Haastattelijalla haluaa osoittaa, ettei ole pakottamassa haastateltavaa kouluun ja haastateltava taas haluaa ilmentää, että hän kyllä olisi ollut valmis menemään kouluun, muttei ole sinne päässyt. Haastattelijan ilmentämä jatkokysymys osoittaa yllätystä (rivi 3). Aiempi oletus ammattikouluun haluamattomuudesta osoittautui virheelliseksi ja syyksi osoittautuikin kouluun pääsemättömyys. Haastateltavan vastaus ”Joo vissiinki” (rivi 10) viestii turhautuneisuudesta ja ettei hän suhtaudu kouluun kovinkaan innostuneesti tällä hetkellä. Suonisen (2000, 87) mukaan keskustelukumppanin passiivisuus

puhujanvaihdoskohdissa saattaa ilmentää vastustusta. Riviltä 4 lähtien aina riville 12 haastateltavan vastaukset ovat lyhyitä. Aihetta ei siten koeta välttämättä kovinkaan mieluisaksi. Kiinnostamattomuuden ottaminen esittämisentavaksi (rivi 14) saa kuitenkin haastateltavan puhumaan taustalla olevista tekijöistä runsaammin sanankääntein. Haastateltavan toistuva hymähtely (rivi 14-15) saattaa ilmentää ironista suhtautumista asiaan. Kun ei kerran kelvannut opiskelijaksi, niin ei sitten. Hän oikeuttaa kiinnostuksen puutteensa sillä, ettei päässyt kouluun ensimmäisellä hakukerralla. Haastateltava tulkitsee nyt kouluttautumattomuuttaan, joka ei johdukaan kouluttautumishaluttomuudesta, kiinnostamattomuusrepertuaarissa. Kiinnostamattomuus syntyy ikään kuin puolustautumiskeinoksi ammattikouluun pääsemättömyydelle ja siten sen kautta on mahdollista lähestyä teemaa. Kiinnostamattomuudella voidaan selittää monia asioita, mutta sitä voidaan myös pyrkiä selittämään ja oikeuttamaan kuten haastateltava tekee puheenvuorossaan (rivit 14-15). Kiinnostamattomuusrepertuaarissa voidaan puhua turhautumisesta, ”...en päässyt niin en määhän sitä halua enää...” (rivi 14). Haastateltavan humoristinen suhtautuminen asiaan viestii aiheen kepeyttä. Kyseessä voi tosin olla myös aihepiirin näennäinen kepeäksi tekeminen. Hän ottaa itse esille kokemuksensa Piispalan kauppaoppilaitoksesta (rivi 15) ja esittää asian lisäten lopuksi ”...ja se on taas siellä ei siellä”. Haastateltava jättää lauseensa kesken. Kiinnostamattomuusrepertuaarissa voidaan siis puhua myös kotipaikkaikävästä, jolloin selitykseksi kouluttautumattomuudelle konstruoituakin Piispalan etäisyys kotipaikkakunnasta. Seuraavassa puheenvuorossaan (rivi 17) haastateltava kuitenkin käyttää taas kiinnostamattomuus-termiä, mikä osoittaa pysyttämistä edelleen kiinnostamattomuusrepertuaarissa. Ammattikouluteeman epämieluisuutta viestii ilmenetty epävarmuus Piispalan reissun ajankohtaa koskien (rivit 18-19). Tapahtumasta on vasta kaksi vuotta, joten voisi olettaa, että se olisi vielä tuoreessa muistissa. Kenties haastateltava haluaa viestiä, ettei ole innostunut muistelemaan koko asiaa. Hän haluaa korostaa kokemuksen epämieluisuutta voimakkailla ilmaisuilla ”ihan perseestä” ja ”vittumaisia” (rivi 25). Haastattelija ilmaisee halunsa ryhtyä liittolaiseksi ja käyttää samaa kulttuuria edustavaa ilmaisua ”olla vittumaista”. Opettajiin otetaan yhdessä kriittistä etäisyyttä.

Kärkevään ilmaisuun rohkaiseva reflektio haastatelijan puheessa innostaa haastateltavaa uusiin vieläkin kärkevämpiin ilmaisiin. Hän höystää puhettaan



voimasanoilla vieläkin tehokkaammin, kun kiinnostamattomuusrepertuaarissa ryhdytään puhumaan osaamisvaikeuksista. Goffmanin (1981, 97) mukaan kirosanojen käytön funktio on ilmentää itsekunnioituksen ylläpitoa tilanteessa, jossa se asettuu uhatuksi. Kiinnostamattomuuden korostaminen saattaa myös olla haastateltavalle keino ylläpitää omia kasvojaan. Kiinnostamattomuusrepertuaarissa on mahdollista purkaa pinnan alla kyteviä tunteitaan. Kenties turhautumisen ja vihan tunteiden purkautuminen ja se, että haastattelija lähtee liittolaiseksi rohkaisevat haastateltavaa puhumaan lisää tunteistaan kyseistä tapausta koskien. Kiinnostamattomuusrepertuaarissa on mahdollista puhua oppimisvaikeuksista koulupaluttomuuden aiheuttajana ja kouluttautumisen esteenä. Osaamattomuudesta ei kuitenkaan ryhdytä vuorovaikutustilanteessa tuntemattoman kanssa ensimmäisenä puhumaan. Osaamattomuutta saatetaan ilmentää suoraan viittaamalla vaikkapa lukupään puutteeseen tai sitten sitä halutaan peitellä ja se paljastuu lipsahduksina tai murtuen myönnetään tai sitten ollaan valmiita tuomaan se julki kirosanoilla höystäen. Yleinen tapa tämän tutkimuksen kohteena olleilla nuorilla vaikutti olevan puhua kiinnostamattomuuteen kiteyttäen koulutusvalintojen tielle nousseista esteistä. Kiinnostamattomuuteen ja osaamattomuuteen vedotaan vaihtelevasti rinta rinnan riippuen siitä mitä milloinkin halutaan selittää ja mikä on tilanteeseen sopivaa.

Ensin haastateltava konstruoi selitykseksi koulun keskeyttämiselle opettajat (rivi 25), mutta lopulta hän kuitenkin tarjoaakin selitykseksi koti-ikävä ”...tuli ikävä kaikkia kavereita täällä ja Jaria tietenkin ja” (rivi 32), aivan kuten jo paljon aikaisemmin, syy oli se, että ”...se on taas siellä...” (rivi 15). Lopulliseksi selitykseksi hän siis konstruoi ihmissuhteet viihtymättömyydelle, mutta tiivistää itse kuitenkin selityksensä ”...ei oikein kiinnostanu se oli ihan tyhmä paikka” (rivit 36-37) kiinnostamattomuuteen. Haastateltava kenties haluaa kiinnostamattomuuteen tiivistämällä korostaa keskeyttämispäätöstään individualistisena ratkaisuna eikä pakon edessä taipumisena. Vaikka kaikki tuntui nousevan häntä vastaan, lopulliseksi syyksi keskeyttämiselle halutaan nähdä kuitenkin kiinnostamattomuus. Nuorten kielellisessä avaruudessa on mahdollista niputtaa kouluttautumiseen liittyviä ongelmatekijöitä kiinnostamattomuudesta puhumisen alle. Tämä kielenkäytön tapa saattaa kuitenkin olla omiaan ylläpitämään nuoria määrittelevää ongelmapuhetta ja olettamuksia, joissa työttömät käsitetään laiskoiksi tai työhaluttomiksi. Kiinnostamattomuusrepertuaarissa

kiinnostuksen puutetta halutaan korostaa, vaikka tuotaisiinkin esille selkeitä valintoja rajoittaneita tekijöitä. Ei siis haluta nähdä itseä rakenteellisten ja tilannetekijöiden uhrina. Kiinnostamattomuuteen tiivistäminen saattaa olla keino pyrkiä ylläpitämään itsenäistä minäkuvaa tilanteessa, jossa elämänhallinta on osoittautunut vaikeaksi. Itseä ei lopulta haluta nähdä ajautujana. Kiinnostamattomuusrepertuaarissa voidaan puhua niin turhautumisesta, haluttomuudesta ja koti-ikävästä, kuin ongelmista opettajien kanssa ja osaamattomuudesta. Näillä seikoilla haastateltava tekee kiinnostuksen puutetta ja koulun keskeyttämistä ymmärrettäväksi. Kiinnostamattomuusrepertuaariin ikään kuin heittäydytään ja tässä tulkinnassa omien kvaliteettien esille tuominen ja niiden näkeminen muodostuu vaikeaksi. Vuorovaikutustilanteessa saattaa virheelliseksi vaikutelmaksi välittyä passiivisuus, vaikka kiinnostamattomuuden korostaminen olisikin vain keino ylläpitää haurasta minäkuvaa. Nuorille itselleenkin vaikuttaa olevan epäselvää mistä ylipäänsä on kyse, mikä on henkilökohtaisen kiinnostuksen puutteen osuus ja mikä on taas kykyjen puutteen osuus. Puhuja ei anna yksiselitteisiä vastauksia siihen mikä vaikuttaa mihinkin ja mikä on lopullinen syy. Syyt ja seuraukset ovat puheessa yhteen kietoutuneita ja erottamattomia. Puhe saatetaan kuitenkin tiivistää kiinnostamattomuudesta puhumiseen tämän päivän itsenäisyyttä korostavan yksilön ihanteen mukaisesti. Kiinnostamattomuutta ja osaamattomuutta voidaan myös käyttää toistensa selittäjinä. Kiinnostamattomuus vaikuttaa kuitenkin olevan se, josta puhuminen mieluiten aloitetaan ja johon syytekijät mieluummin kiteytetään. Osaamattomuutta on usein vaikeaa myöntää ja toisaalta taas osaamattomuus palautuu edelleen muihin syytekijöihin.

Haastateltava kertoi, ettei tullut hyväksytyksi graafisen alan oppilaitokseen. Keskustelun perusteella kyseinen ala olisi kiinnostanut haastateltavaa, sillä hän kertoi pitäneensä piirtämisestä jo pienestä lähtien ja harrastaneensa aihepiiriä. Kuitenkin haastateltava sanoo, ettei ala enää kiinnosta häntä, koska ei päässyt alan oppilaitokseen ensi yrittämällä. Epäonnistuminen on saanut aikaan alaan kohdistuneen kiinnostuksen muuttumisen siitä kiinnostamattomuusrepertuaarissa puhumiseksi. Epäonnistuminen koulutuksen kentällä kiteytetään kiinnostamattomuuteen. Vaikuttaa siltä, että haastateltava on epävarma onko ollut järkevää luovuttaa ensimmäisen yrittämisen jälkeen, koska hän hymähtelee kovasti kertoessaan, ettei enää muka haluaisi sinne. Kiinnostamattomuusrepertuaarin mukaisessa puheessa ilmenee erään koulutuksen ja

työelämän kentillä pärjäämiseen vaadittavan kvalifikaation, periksi antamattomuuden, puuttuminen haastateltavalta. Helposti turhautuvan nuoren kiinnostus tiettyä alaa kohtaan saattaa muuttua epäonnistumisen ja lannistumisen kautta kiinnostamattomuuden tuoman suojan helmaan turvautumiseksi. Väitän, että kiinnostamattomuus ei kuitenkaan ole välttämättä niin todellista kuin miltä termin käyttäminen puheessa saattaa antaa ymmärtää. Kiinnostamattomuus on mielestäni nuorten, jos myös heitä vanhempienkin, kieleen vakiintunut esittämisen tapa. On huomattavaa, että nuorten kiinnostamattomuusrepertuaarissa puhumisen ja passiivisuuden välille ei voi piirtää on yhtä kuin -merkkiä. Haastateltava perustelee myös kauppaooppilaitoksen keskeyttämistä kiinnostamattomuudella eli hän tulkitsee sitä kiinnostamattomuusrepertuaarissa. Ilmenee, että taustalla on kiinnostamattomuus ja osaamattomuus matematiikan osalta, jota taas edelleen lannistuvaisuus ruokkii. Syntyy motivaation puutteen, osaamattomuuden, koti-ikävä, tietämättömyyden ja päättämättömyyden kehä, joka ilmentyy kiinnostamattomuudesta puhumisena. Lopuksi haastateltava kuitenkin sinetöi keskeyttämispäätöksensä syyksi kiinnostamattomuuden ja haluaa korostaa, että paikkakin oli ihan tyhmä. Kiinnostamattomuus nostetaan kielellisesti keskiöön kouluttautumisvaikeuksista puhuttaessa, vaikka sen rinnalla puhutaankin lukuisista rakenteellisista ja elämänhistoriallisista seikoista, jotka rajaavat nuoren mahdollisuusavaruutta.

## **4.2 Tietäminen perustelutapana**

Seuraavassa keskustelunpätkässä selvitetään syytä siihen miksi haastateltava (mies) ei ole suostunut menemään työllistämiskurssin ohjaajan hänelle ehdottamiin työhön tutustumispaikkoihin. Haastateltava on aloittanut peruskoulun jälkeen ammattikoulun Jyväskylässä, mutta keskeyttänyt. Syyksi keskeytykselle haastateltava on kertonut armeijaan lähdön. Hän kuitenkin keskeytti myös armeijan. Syytä armeijan keskeyttämiselle hän ei kuitenkaan selkeästi sanonut. Nyt on kulunut peruskoulun päättämisestä jo parisen vuotta ja elämää pitäisi suunnitella eteenpäin. Haastattelijan varovaiseksi lähtöolettamukseksi on muotoutunut, että syynä haastateltavan passiivisuudelle kokeilujaksoja kohtaan saattaisi olla kielteinen suhtautuminen toteutettavaa työllistämistoimenpidettä kohtaan ylipäänsä. Tämä käsitys on muotoutunut keskustelussa työllistämiskurssin ohjaajan kanssa. Jostain syystä (jota kurssin ohjaaja ei

tiennyt, etnografiset muistiinpanot, 14.11.2003) haastateltava ei ole suostunut toistaiseksi menemään tutustumaan harjoittelupaikkoihin, joita hänelle on tarjottu. Keskustelussa haastattelija tarjoaa kiinnostamattomuusrepertuaaria selitystavaksi, jonka haastateltava kuitenkin puhumisellaan kumoaa ja tuo esille tietämisrepertuaarin. Tietämisrepertuaaria voisi lopulta nimittää kiinnostavuusrepertuaariksi, sillä tässä tulkinnassa haastateltavan yksilölliset kvaliteetit tulevat esiin. Haastateltavalla vaikuttaa olevan selkeä käsitys siitä mitä hän haluaa. Tämä haastateltava selittää itse kiinnostamattomuutta eikä vain käytä sitä selitystapana kuten edellisen katkelman haastateltava. Tietämisrepertuaarissa voidaan ilmentää kiinnostusta jotain alaa kohtaan jotain toista alaa koskevan kiinnostamattomuuden ohella.

1 H: Joo mitä mieltä sä oot tästä kurssista et onko tästä tavallaan sitte tavallaan?

2 M: Oon tästä nyt apua

3 H: Joo onks sä käyny niinku jossain noissa tai mitä sä oot niinku oppinu tällä kurssilla no ehän tää oo 4 kauaa vielä kestäny mutta?

5 M: Noemmäoikeista ens viikolla määhä vasta alotan tota [tauko] työn tossa Korjauspajalla. Mulle on kahta 6 paikkaaki kolomee paikkaaki tarjottu mut määhä en oo lähteny että

7 H: Joo minkälaisia tai mikä niissä o ollu semmosta että sua **ei oo kiinnostanu** tai ei oo huvittanu lähtä?

8 M: No, määhä niistä edes [tauko] ennestään jo tiään niin paljo että **ei oikei oo kiinnostavaa**

9 H: Tai tavallaan ooks sä niinku kuulu jotaki huonoja juttuja sitte niistä paikoista?

10 M: Emmä huonoja juttuja. Määhä vaan tiijän. Määhä oon lukenu ja kuullu ja miten sen nyt voi sanoa

11 [tauko] että siitä alasta enemmän

12 H: Niin että onks se ala et minkä tyyppisiä aloja ne sit on ollu mitä sulle on tarjottu joista säähä **et sitte**

**13 oo ollu innostunu?**

14 M: No mikähän se oli [tauko] mmm [tauko] tais olla tää [tauko] kiinteistöala on se yks

15 H: Mitä siellä ois niinku tehty?

16 M: No, se ois ollu aika rentoo hommaa [tauko] käyty vaan taloissa asentamassa jotain lamppuja

17 [naurahtaa] kaikennäköstä tällasta ja sit oli

18 H: No mikä siinä oli semmosta että **sua ei napannu** se sitte?

19 M: No emmää oikei se on vähän liian rentoo

20 H: [naurahtaa] Niin et säähä halusit jotai vähä haasteellisempaa?

21 M: [naurahtaa] Joo

22 H: [naurahtaa vielä] No mitäs ne muut sitte oli?

23 M: Yks oli ainaki tonne metsuriks oli mut määhä ee **ei kiinnosta oikee**

24 H: No mikäs siinä sitte o?

25 M: No se o vaa vähä semmosta että puita vaan pinoon ja [naurahtalee]

26 H: [naurahtaa hiukan hämillään] Joo haluaisiks säähä sitte jotain sellasta missä sais ajatella enemmän vai?

27 M: No ehkä vähä

28 H: Joo no mikäs olikse se kolmas vielä joku?

29 M: Mikähä se oli [tauko] ää [tauko] en kyllä nyt muista yhtää. En mee sanoon mitään

30 H: No joo kuitenkin semmonen mikä **ei kiinnostanu** [naurahtaa]

31 M: [naurahtaa hiukan] Joo

32 H: Elikkä mihin säähä nyt oot niinko menossa tai mikä se paikka on tai mitä siellä tehdään mihin säähä oot

33 nyt ens viikolla menossa ilmeisesti?

34 M: No määhä e tiähä se se sano vaa mulle et siinä joku ammattikirvesmies katotaan tuo siinä joku silta

35 pitäs kuulemma rakentaa niin sen ammattikirvesmiehen mukaa lähetään

36 H: Joo siellä säähä meet niinko kattoon mitä se [Niin] tekee ja?

37 M: Niin siinä samalla teen mitä se käskee jos on jotaki

38 H: Joo **kiinnostaako sua** tai miltä se tuntuu susta?

39 M: No se on just semmosta hommaa mitä sen pitää olla

40 H: Aha no ni.[huudahtaa] Mikä siinä on semmosta sitte?

41 M: No siinä pitää olla kyllä aika tarkka et et ettei tuu mitään kommelluksia eikä työstä tuu sutta ja paskaa

Keskustelu 2. Paksunnetulla tekstillä on merkitty haastattelijan tarjoama kiinnostamattomuusrepertuaari. Haastateltava käyttää tätä ilmaisua kuitenkin vain rivillä 8 yhdessä tietämisen ilmaisun kanssa. Tietämisen ilmaiseminen ja se mistä tässä tietämisrepertuaarissa voidaan puhua (tieto, haasteettomuuden kokeminen ja kiinnostuksen osoittaminen) on merkitty tekstiin alleviivauksin.

Haastattelijan aihetta koskevasta avauspuheenvuorosta ilmenee epäily haastateltavan suhtautumisesta työllistämiskurssia kohtaan. Haastateltava tunnistaa epäilyn haastattelijan kysymyksen epätarkasta muotoilusta huolimatta ja vastaa haastattelijan hänen esittämänsä konstruoinnin kumoavalla, sopuisasti vastaan väittävällä ilmaisulla, jota ilmentää on-sanoin vokaalin pidentyminen (rivi 2). Vaikka haastattelijalla ei sisällytä kysymykseensä sanaa ”apu”, niin haastateltava silti tunnistaa, että kyse on siitä onko kurssissa ylipäänsä mitään järkeä. Haastateltava kertoo peittelemättä, että hänelle on tarjottu jo kolme paikkaa, joista hän on kieltäytynyt (rivit 5-6). Tästä tekstikatkelmasta ilmenee kuinka myös haastattelijalla voi ottaa esille nuorten valintoja yksinkertaistavalla tavalla selittävän kiinnostamattomuusrepertuaarin ja tarjota sitä haastateltavalle. Kiinnostamattomuusrepertuaari ei siis nouse välttämättä pelkästään nuorten itsensä puheesta, vaan sitä käytetään kielellisenä selitystapana yleisemminkin. Oletus kiinnostamattomuudesta kouluttautumishaluttomuuden selittäjänä saattaa siis sisältyä jo haastattelijan esittämään kysymykseen. Kiinnostamattomuus kulttuuris-kielellisenä esittämistapana uusintaa puheen välityksellä itseään. Näin tutkija saattaa myös tahtomattaan osallistua nuorista välittyvän passiivisuus- ja kiinnostamattomuuskuvan uusintamiseen, koska hän ei kykene vapautumaan kielellis-kulttuurisista rajoitteista, vaikka niin haluaisikin. Haastateltavat saattavat toisaalta myös itse tahattomasti uusintaa puheellaan nuorista käsitystä, että ”ei kiinnosta”. Nuorilla on kuitenkin kielellisiä tapoja haastaa heitä määrittelemään pyrkiviä kielellisiä esityksiä, kuten ilmenee, kun haastateltava ottaa esille tietämisestä syntyvän haasteettomuuden kokemuksen. Haastateltavalla on mahdollisuus joko hyväksyä haastattelijan tarjoama kiinnostamattomuus selitystapana sellaisenaan tai sitten hän voi lähteä purkamaan tai kyseenalaistamaan tätä esitystapaa. Kiinnostuksen puute yhtä harjoittelupaikkaa kohtaan ei välttämättä tarkoita koko työyhteiskunnan kyseenalaistamista tai niskurointia kurssin toimintaa vastaan. Haastateltava ei vetoa vastauksessaan

kiinnostamattomuuteen, vaan hän ilmaisee, että ei vain yksinkertaisesti ”oo lähteny” (rivi 8). Hän ei näe työhön tutustumispaikoista kieltäytymistään mitenkään ongelmallisena, sillä hänellä on sille vahva peruste: hän tietää asiasta. Kiinnostamattomuusrepertuaarista kieltäytyminen ja tietämisrepertuaarin käyttäminen tuo esille haastateltavan kvaliteetteja kuten henkilökohtaisen motivaation sekä tarkkuuden ja vaativuuden edellytyksen työltä. Haastateltava haluaa selittää valintojaan tietämisellään eikä kiinnostuksen puutteella. Kiinnostamattomuutta ei oteta vastaan selitystapana itsessään, vaan kiinnostuksen toisenlaiselle suuntautumiselle halutaan antaa perusteluja kuten ”...oon luku ja kuullu...” (rivit 10-11). Haastateltava lisäksi haluaa osoittaa, ettei hän lähde uskomaan huhupuheisiin, vaan hänen käsityksensä todella perustuu tietoon.

Kiinnostamattomuusrepertuaariin, oli sen esille asettaja sitten haastateltava itse, haastattelija, työllistämiskurssin vetäjä tai työllisyysviranomainen, saattaa sisältyä riski kiinnostamattomuuden tulkittamisesta yksilön kokonaisvaltaiseksi asenteeksi. Työhön tutustumisjaksoista kieltäytymistä voidaan selittää selkeästi sillä, että tiedetään kouluttautumismuutosten ja työn kuvista. Näin ollen kiinnostuksen puute esittäytyy aitona, todelliseen tietoon perustuvana jonkin työn itselleen sopimattomaksi tunnistamisena. Tiedetään yksinkertaisesti jonkin muun vaihtoehdon vastaavan paremmin omia toiveita ja olevan siten houkuttelevampi vaihtoehto. Tietämisrepertuaarissa on helpompi tuoda esille yksilöllisiä kvaliteetteja, kun puheessa voidaan tuoda esille kiinnostuksen puutteen sijasta kiinnostus joitain muita vaihtoehtoja kohtaan. Tällöin kiinnostamattomuutta ei siis käytetä jonkin muun seikan kuten osaamattomuuden tai koti-ikävä perusteena. Haastattelija kysyy työhön tutustumispaikasta, josta haastateltava on kieltäytynyt (rivit 12-13). Vastauspuheenvuorossaan haastateltava ensimmäisenä ottaa esille, että homma olisi kyllä ollut rentoa. Hänen vastauksensa ”...ois ollu aika rentoo hommaa...” (rivi 16) viestii, että yleisen käsityksen mukaan rentouden pitäisi olla kyllä positiivinen seikka. Hän naurahtaa kertoessaan, että työtehtäviin olisi kuulunut lamppujen asentaminen. Lamppujen asentaminen ei sovi siihen työtä pelkäämättömän ihmisen vaikutelmaan, jonka hän haluaa ja on keskustelun kuluessa halunnut itsestään antaa. Naurahdus saattaa ilmentää, että hän pitää moisia tehtäviä ala-arvoisina. Haastattelija yrittää tarjota edelleen kiinnostamattomuusrepertuaaria, ”...sua ei napannu se sitte?” (rivi 18).

Kiinnostamattomuusrepertuaarin sijasta haastateltava puhuu kuitenkin pikemminkin tietämisrepertuaarissa. Tulkintaa tarjottujen tehtävien kokemisesta ala-arvoiseksi vahvistaa edelleen haastateltavan seuraava puheenvuoro (rivi 19). Haastattelija tarkentaa onko ymmärtänyt oikein, että tarjottu työ on vaikuttanut liian haasteettomalta. Myös haastateltavan suhtautuminen metsurin työhön (rivi 25) ilmentää tarjottujen töiden kokemista alentaviksi tai vähintäänkin epäkiintoisiksi. Haastateltavan äänenpaino vastauksessa ”No ehkä vähä” (rivi 27) antaa ymmärtää, että ”vähä” -sanalla halutaan viestiä ironiaa. Tietämisrepertuaarissa voidaan puhua kyllä myös kiinnostuksen puutteesta, mutta siinä voidaan korostaa omia positiivisia ominaisuuksia, yksilöllisiä kvaliteetteja. Tietämisrepertuaarissa puhutaan työtehtävien liiallisesta rentoudesta ja haasteettomuudesta, työn luonteen vaikutuksesta sen kiinnostavaksi kokemiseen tai työtehtävien alentavaksi kokemisesta. Halu tehdä ja tehdä se tarkasti ja vaativasti tulee esille. Tietämisrepertuaari muuttuu helposti kiinnostavuusrepertuaariksi, kun keskustelu siirtyy koskettamaan mieluiseksi koettua alaa. Puhuessaan työtehtävästä, jonka kokee mielekkääksi (rivit 34-35), haastateltavan puhe vakavoituu ja hänen orientaationsa osoittaa aitoa mielenkiintoa tarjottua tehtävää kohtaan, ”No se on just semmosta hommaa mitä sen pitää olla ” (rivi 39). Vastaus ilmentää, että tarjottaviin tehtäviin ollaan kyllä valmiita lähtemään mukaan, jos ne vaan vastaavat omia arvostuksia. Ilmaisui ”...mitä sen *pitää* olla” viestii, ettei haastateltavalle ole yhdentekevää mitä hän tekee. Tekemisen haasteellisuus ja vastaavuus omiin toiveisiin on tärkeää. Haastattelija haluaa tarjota kiinnostamattomuusrepertuaaria, mutta haastateltava itse puhuu tietämisrepertuaarissa. Keskustelussa on siis erotettavissa kaksi erilaista repertuaaria, joista kiinnostamattomuusrepertuaari kumoutuu haastateltavan kielellisten toimenpiteiden johdosta. Kiinnostamattomuusrepertuaarista kieltäytyminen ja tietämisrepertuaarin esille tuominen auttaa kiinnostuksen ja haastateltavan yksilöllisten kvaliteettien esille pääsemistä.

Kaikki haastatellut nuoret tähdensivät oman kiinnostuksen tärkeyttä alan valinnassa. Kiinnostus on siis kuitenkin varsin tärkeä seikka, jota itsessään ei tule kyseenalaistaa. Mutta kiinnostuksen puutteeseen vetoaminen vaatii problematisointia silloin, kun taustalla saattaa vaikuttaa kiinnostamattomuutta tärkeämpiä syitä kouluttautumisvaikeuksiin. Kiinnostus -termin ympärille kietoutuvan puheen voisi nähdä siten, että jos kiinnostuminen määritellään positiivisesti, sillä yleensä viitataan sisäiseen motivaation tunteeseen. Haastateltava pyrkii määrittelemään kiinnostavuuden

positiivisesti tietämisrepertuaarissa. Jos taas kiinnostavuus-teema jää negatiivisuuden verhoon, saatetaan sillä tarkoittaa joko todellista toiminnan luonteesta johtuvaa kiinnostuksen puutetta tai sitten joitain muita seikkoja, joiden kautta suhde kouluttautumiseen tai työhön voi määrittyä ongelmalliseksi. Näin tapahtuu kiinnostamattomuusrepertuaarissa, jossa henkilökohtaisen kiinnostuksen esittäminen mitä tahansa asiaa kohtaan, on vaikeutunut.

### 4.3 Perusteleminen konkreettisilla tekijöillä

Seuraavassa vuoropuhelun pätkässä haastateltava (mies) kertoo ammattikoulun keskeyttämisen syyksi turhautumisen, kun tahti oli liian hidas ja opetettavat asiat liian yksinkertaisia. Haastateltava perustelee koulun keskeyttämistään osin omalla turhautumisellaan osin itsestään riippumattomilla syillä haastattelijan tarjottua rakenteiden armoilla -repertuaaria. Ammattikoulun keskeyttämisestä on nyt jo kulunut pari vuotta ja sen jälkeen on tullut vietettyä aikaa työharjoittelujaksolla ja työttömänä kavereiden kanssa hengaillessa muun muassa stiigaa auton perässä metsätiellä vedellen. Aika on kulunut jouten ja hiukan työntekoa kokeillen, mutta nyt täytyisi pysähtyä kurssin tiimoilta miettimään omia ratkaisujaan ja luoda suuntaa elämälle. Keskustelussa on ilmennyt, että haastateltavaa hiukan harmittaa, kun on jo kahdeksantoista täyttänyt, mutta ei vielä mitään koulutusta takana. Haastattelija olettaa, että ammattikoulua tuli käytyä hiukan pitemmällekin, kun sen keskeyttäminen harmittaa nyt jälkeensä. Koulun keskeyttämisestä puhuttaessa on sisäänrakennettuna vaatimus selittämiseen ja perustelujen antamiseen.

1 H: Joo et tavallaan sulla on se et sää tunnet et sää oot heittäny hukkaan sen ajan tavallaan tai niin sää menit meniks sää

2 niinkun peruskoulun jälkeen sinne suoraan [Joo] sinne missä sää olit siellä oliko se joku hitsauspuoli

3 [Joo] vai mikä se oli niin sää olit siellä vissiin vuojen?

4 M: No emmää ollu siellä mitäköhän mää oisin ollu nelisen kuukautta

5 H: Joo no mikset sää sit jätit sen kesken tai mikä siinä mättäs?

6 M: No siinä nyt oli se että siellä just opettaja ollu koskaan paikalla niin lähinnä siellä istuttiin kuus viiva seitsemän

7 tuntia päivässä ja ei tehty mitään ja sitte muutenki se mikä mitä tehtiin niin se oli just semmosta että sen ois osannu jo

8 ala-asteella niin se ei kiinnostanu sitte yhtään ku ei siitä ollu mitään hyötyä sen kummemmin käy siellä

9 H: Joo no mikset sää sitte tai jos sää oisit niin **elikä ammatinvalinnanohjausta oli liian vähän sit yläasteella?**

10 M: Mm

11 H: Et sää koet sit et sun ois kannattanu valita jotaki ihan muuta ettei kerrottu tarpeeksi siitä?

12 M: Mm oishan se **ollu hyvä että ois ollu vähän enemmän tietoa** että

13 H: Joo no miten susta tuntuuks susta nytten ett sää oot tavallaan heittäny niin paljon hukkaan aikaa että



14 sää et oo enää valmis siihen kolmen vuoden putkeen?

15 M: Niin kait se on

16 H: Niin no eks sää missään nimessä vois kuvitella istuvas kolme vuotta jossain jos se ois jotain tosi mielenkiintosta?

17 M: No **jos siitä maksettas niin ehkä sitte**

Keskustelu 3. Alleviivauksin on merkitty puhe turhautumisrepertuaarissa. Paksunnoksella ilmaistaan haastattelijan tarjoamaa rakenteiden armoilla – repertuaaria ja haastateltavan tarttumista siihen.

Ensimmäisessä puheenvuorossa haastattelijä konstruoi edeltävän keskustelemisen perusteella, että haastateltavan kouluun turhautuminen johtuisi hukkaan heitetystä ajasta. Haastattelijä osoittaa myötätuntoa ja tekee koulun keskeyttämisestä seuraavat pettymyksen tunteet ymmärrettäviksi. Haastattelijä jakaa tietoa ja kutsuu haastateltavan kuuntelijaksi. Haastattelijä tarkistaa, että on ymmärtänyt oikein hänen koulutustaustansa. Seuraavassa puheenvuorossaan haastattelijä kysyy ensimmäisen kerran ammattikoulun keskeyttämiselle syytä. Kysymys sisältää oletuksen, että jotain oli vialla ammattikoulussa. Haastateltava tarjoaa turhautumisrepertuaarissa mahdollisimman painavia perusteluja koulun keskeyttämisen syiksi. Hänen ilmaisunsa ”ei tehty mitään”, ”ois osannu jo ala-asteella” ja ”ei siitä ollu mitään hyötyä” ovat varsin painokkaita tyylikeinoja, joilla koulun käytäntöjen huonoutta ja keskeyttämisen vaihtoehdottomuutta halutaan korostaa. Haastateltava syyttää opettajia ja koulun käytäntöjä. Hän perustelee itsestään riippumattomilla tekijöillä keskeyttämistään. Koulussa istuminen oli turhauttavaa, alentavaa eikä siitä ollut käytännön hyötyä. Perustelullaan haastateltava haluaa osoittaa, ettei koulun jatkaminen olisi ollut järjellistä puuhaa. Koulussa viihtymättömyyttä pyritään selittämään oppilaitoksen toimintamallien ja käytäntöjen ontumisella, käytännöllisen hyödyn puutteella tai opettajien ymmärtämättömyydellä ja eriarvoistavalla kohtelulla. Itsestä riippumattomat tekijät nähdään oman turhautumisen ja kiinnostamattomuuden lähteinä. Kiinnostamattomuus kyetään tällöin pukemaan sanoiksi, kun sen taustalla olevat syytekijät ovat selkeytyneet nuorelle itselleen.

Vuorovaikutustilanteessa tuntemattoman henkilön kanssa halutaan antaa mahdollisimman positiivinen vaikutelma itsestä. Lähtökohdaksi keskustelun linjaksi haastateltava valitsee omalta kannaltaan mahdollisimman edullisen arvion itsestään. Haastattelijä ottaa aiemmin keskustelussa esille nousseen ammatinvalinnanohjauksen puutteen potentiaalisena selityksenä epäonnistuneelle koulukokemukselle. Tässä

haastattelija oikeastaan ryhtyy tarjoamaan haastateltavalle rakenteiden armoilla – repertuaaria, johon haastateltava lähtee mukaan. Haastattelija olettaa, että turhautumisessa kyse oli kyseisen oppilaitoksen ja linjan huonoista ominaisuuksista. Haastateltava kuitenkin vastaa passiivisesti ”Mm”, kun haastattelija konstruoi ammatinvalinnanohjauksen puutetta selitykseksi keskeyttämiselle. Haastattelija on tässä tilanteessa aktiivisempi osapuoli selitysten konstruoinnissa. Haastateltava tarttuu osin annettuun selitysmahdollisuuteen (rivi 12) ja suostuu haastattelijan esitykseen hukkaan heitetystä ajasta (rivi 15), mutta ilmentää epävarmuutta lisäämällä ”kai” -sanon vastaukseensa. Vastaja tavallaan puhuu tässä tilanteessa asioita, joita kysyjä haluaa kuulla. Haastateltavan seuraava selonteko (rivi 17) tuo keskusteluun uuden repertuaarin ja samalla hän asettaa itselleen kyseenalaiseksi oikeuden asettautua koulujärjestelmän käytäntöjen uhriksi ja siten kyseenalaistaa aiemmin luotuja merkityksiä. Olivatko koulun huonot käytännöt sittenkään koulu- ja linjakohtaisia ominaisuuksia vai oliko kyse yleensä kouluttautumisen epämiellyttävyydestä, johon ammatinvalinnanohjauksella ei olisi voinut vaikuttaa? Vai johtuiko turhautuminen kenties jopa rahan puutteesta? Kiinnostavuus ei olekaan enää ratkaisevin tekijä haastateltavan kouluun menemisessä, vaan haastateltava itse ottaa esille uuden teeman, rahan. Toisaalta siten määrittäytyy uudenlainen repertuaari, rahan armoilla olemisen repertuaari. Toisaalta kyse voi olla myös rahan palvonnan repertuaarista, rahan näkemisestä ainoana toiminnan motivoijana ja ”hyödyn” tuottajana. Mitään ei tehdä, jos siitä ei makseta.

Keskustelun myöhemmässä vaiheessa haastateltava näkee edelleen tarpeelliseksi ammattikoulun keskeyttämisen perustelemisen, vaikka avauskysymys ei sitä suoranaisesti odotakaan. Kouluttautumisvaikeuksien perustelua ei aina ole välttämätöntä pukea kiinnostamattomuuteen, jos kyetään perustelemaan omaa tilannetta rakenteellisilla ja elämänhistoriallisilla tekijöillä. Kouluttautumattomuuden syyt voivat kiteytyä muihin ihmisiin ja tilannekohtaisiin tekijöihin. Haastateltava haluaa seuraavassa tekstikatkelmassa perustella keskeyttämistään käytännön esteillä. Koulua kohtaan tunnettu inho on saatu puhuttua julki ja pahimmat katkeruuden tunteet purettua. Keskeyttämiselle aletaan löytää konkreettisia syitä, kun tilannetta ammattikoulun keskeytyksen aikaan aletaan purkaa pienempiin osiin. Haastateltava kertoi viihtyvänsä kyllä Jyväskylässä, kavereita siellä riitti, mutta siltikin käytännön esteet vaikuttivat ylitsepääsemättömiltä. Sillä hetkellä puolen tunnin bussimatka Jyväskylään tuntui

aamuhämmästyneen ja matkakustannuksineen ylitsepääsemättömältä. Nyt harmittaa vähän, kun tuli toimittua silloin elämänsä kaarta sen pitemmälle pohtimatta. Ymmärretään, että jos olisi koulun käynyt loppuun, niin nyt ei varmaankaan oltaisi tällä kurssilla, vaan todennäköisesti työelämässä.

- 1 H: Niin ku sää muu-tai ku sää alotit silloin sen koulun silloin yläasteen jälkeen niin muutiks sää sinne  
2 Jyväskylään?  
3 M: Oisin muuttanu mutta ku silloin tota niinniin ei ollu opiskelija-asuntoja sitte niinniin vapaana sillä  
4 hetkellä sitte **alko tulemaan muuten vaan kustannukset kustannuksia sen verran** matkoista että **seki**  
5 **oli yhtenä syynä** sitte että lopetti sen että  
6 H: Joo, elikä jos sää olisit saanu silloin sieltä asunnon niin oisko se ehkä ollu helpompaa?  
7 M: No **melko varmaan oisin vieläki siellä**  
8 H: Joo, elikä tämmöset asiat saattaa vaikuttaa  
9 M: Mm  
10 H: Joo no tota jos sul ois ollu rahaa niin oisiks sää voinu hankkia vapailta markkinoilta tai yksityiseltä  
11 asunnon silloin ehkä vai mikä siihen sit vaikutti?  
12 M: No kyllä mää yhen kaverin kanssa kyseltiin et **jos ois saanu jostaki halvalla** mutta siin oli just se että  
13 siihen aikaan vuoesta niitä ei paljoo oo että ketä on opiskelemaan menossa niin on yleensä saattanu  
14 kesällä hommata sen asunnon  
15 H: Joo joo, niin niin mitenkä sitte tota tosiaan ku sää valittit silloin sen niin vaikuttiko asuinpaikka ei  
16 sillai vissiin vaikuttanu ku olit valmis kuitenkin lähteen kaupunkiin täältä et se ei niinku mitenkään  
sillai  
17 rajottanu tai ajatteliks sää silloin ku sää muutit sinne että meen nyt opiskeleen sinne ja tuun sit heti  
18 takasin tänne kun vaan voin vai?  
19 M: Emmää oikein tiiä että kyllähän se tietysti että **jos ois koulun käynyt loppuun niin melko**  
20 **varmaan ois saanu töitä jostain kaupungista** että **ainaki hommia ois**

Keskustelu 4. Paksunnoksella on merkitty haastateltavan puhuminen rakenteiden armoilla – repertuaarissa.

Ensimmäisessä puheenvuorossaan haastattelija kysyy muuttiko haastateltava Jyväskylään ammattikoulun paikkakunnalla aloittaessaan. Haastateltava ei vastaa yksinkertaisesti että ei muuttanut, vaan hän aloittaa puheenvuoronsa asettamalla ehdon ”oisin muuttanut mutta”. Ehtojen asettaminen saattaa ilmentää kontrastirakenteita (Potter & Wetherell 1987). Hänen vastaan väittäväksi muotoiltu puheenvuoronsa saattaa viestiä, että kulttuurissamme keskeyttäminen saa jo sinällään negatiivisen etumerkin ja vaatii selittämistä (emt., 47-50). Puolustautuminen koulun keskeyttämisestä puhuttaessa saattaa siis viestiä keskustelun aiheena olevan aihepiirin epämiellyttävyyttä. Haastateltava johdattelee keskustelua itselleen mieluisampaan suuntaan, rakenteiden armoilla - repertuaariin. Toisaalta kyseessä voi olla myös omien mahdollisuuksien realismin ymmärtäminen. Haastattelijan esittämä kysymys (rivit 1-2) ei sisällä vaatimusta perustelulle, mutta haastateltava kokee selityksen antamisen tarpeelliseksi

(rivit 3-5). Hän nostaa tässä tilanteessa käytännön esteen, opiskelija-asunnon puutteen, koulun keskeyttämisen syiden keskiöön. Ammattikoulun keskeyttämistä halutaan perustella aiemmin ilmenneen henkilökohtaisen turhautumisen ohella myös tilannetekijöillä.

Puheenvuorossaan rivillä 7 haastateltava antaa ymmärtää, että asunnon puute saattaisi sittenkin olla keskeisin selitys sille miksi hän keskeytti ammattikoulun. Tässä hän puhuukin rakenteiden armoilla – repertuaarissa, jossa annetaan erilaisia selityksiä kuin edellisen katkelman turhautumisen repertuaarissa. Syyksi keskeyttämiselle ei enää konstruoidukaan koulun huonot käytännöt, vaan konkreettinen tekijä, kustannukset. Haastattelijan tekemän jatkokysymyksen myötätuntoinen muotoilu (rivi 8) viestii haastateltavalle annetun selityksen hyväksyntää ja houkuttelee haastateltavaa vahvistamaan annettua selitystä. Haastattelijan puheenvuoro viestittää, että selitys on todella painokas ja tekee koulun keskeyttämisen ymmärrettäväksi ja lähestulkoon pakottavaksi vaihtoehdoksi kyseisessä tilanteessa. Turhautumisen repertuaari siis haudataan ja molemmat puhujat tulkitsevat tilannetta rakenteiden armoilla – repertuaarissa. Haastattelija kokee kuitenkin tarpeelliseksi tarkistaa kasvojen ylläpidon logiikkaa noudattaen oliko kyse todella pakottavasta rajoitteesta ja eikö asuntoa olisi voinut kuitenkin saada jollakin muulla keinolla hankittua. Edelleen haastateltava jatkaa perusteluaan ja haluaa osoittaa, ettei hänellä olisi ollut varaa hankkia asuntoa yksityiseltä ”jos ois saanu jostaki halvalla” (rivi 12). Hän vetoaa syksyn asuntotilanteeseen, mikä onkin yleisesti tunnettu ilmiö kaupungissa tuohon aikaan vuodesta. Samalla kun haastattelija tarkistaa oman tulkintansa uskottavuutta haastateltavalta, hän myös innostaa tätä lisäperusteluiden antamiseen. Haastattelija antaa haastateltavalle oikeutuksen esitetyn todistusaineiston valossa ja ylläpitää hänen kasvojaan toistaen painokkaan hyväksyvän ilmaisun, ”Joo joo” (rivi 15). Vaikka haastattelija tarjosi haastateltavan esittämästä linjasta poikkeavan näkemyksen, että eikö sittenkin olisi ollut mahdollista hankkia asunto jostain, harmonia säilytetään, kun haastattelija palaa nopeasti alkuperäiseen linjaan.

Seuraavassa puheenvuorossaan (rivit 15-18) haastattelija muotoilee haastateltavan esittämän todistusaineiston hyväksymisen perusteella oletuksen, että syy koulun keskeyttämiseen olisi todellakin saattanut olla asunnottomuus. Haastattelija hakee

varmistusta asiaan, olisiko haastateltava todella ollut valmis muuttamaan pois Peltosaaresta, jos vaan olisi saanut asunnon. Kysymykseen sisältyy oletamus kotipaikkakuntakiintymyksestä selittäväenä tekijänä. Kysymykseen sisältyy siis myötätunnon osoituksista huolimatta edelleen jonkinasteinen epäily asunnottomuudesta pois sulkevan luontoisena tekijänä. Kysymyksen epäselvä muotoilu saa vastaajan aloittamaan vastauksen epävarmuuden osoituksella. Hän ei ole varma onko ymmärtänyt kysymyksen oikein. Hänen vastauksensa kuitenkin osoittaa, että hän ymmärsi mitä haastatteliija halusi tietää (rivit 19-20). Hän olisi ollut valmis jäämään kaupunkiin töihin valmistumisensa jälkeen. Hän näkee työttömyyden syyksi kouluttautumattomuuden ja aiemmin hän selitti koulun keskeyttämistä asunnottomuudella. Tässä vuoropuhelussa koulun keskeyttämisen syy palautuu lopulta asunnottomuuteen, rakenteelliseen tekijään. Lopulta koulun keskeyttämisen syyt ovat nähtävissä ulkoisina tekijöinä ja yksilö rakenteiden armoilla. Selitykset eivät palaudukaan silkkään kiinnostamattomuuteen. Huomionarvoista on, että tämä ei kuitenkaan estä yksilöä näkemästä toisaalta itseään vapaana valitsijana ja riippumattomana esimerkiksi suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä. Erilaisissa tilanteissa vedotaan tilanteen mukaisesti soveltuviin tekijöihin. Myös samaa rakenteellista tekijää voidaan käyttää eri tavalla selitysten antamiseen erilaisissa tilanteissa. Yhdessä tilanteessa rakenteellisen tekijän nähdään vaikeuttavan tiettyä toimintaa kun taas toisessa repertuaarissa nuori näkee itsensä vapaana valitsijana eikä rakenteellista tekijää koetakaan enää toimintaa rajoittavaksi. Toisilleen vastakkaiset tulkinnan tavat eivät sulje pois toisiaan, vaan ovat ymmärrettävissä kielen virrassa. Kuten kiinnostamattomuusrepertuaarilla niin myös rakenteellisilla tekijöillä ja elämänhistorian kohtalokkaista käännteistä puhumalla saatetaan pyrkiä tekemään vallitsevaa tilannetta ymmärrettäväksi ja hyväksyttävämmäksi.

#### **4.4 Valintojen tekeminen ei tapahdu sosiaalisessa tyhjiössä**

Seuraavassa vuoropuhelussa keskustelu liikkuu haastateltavan (mies) kouluttautumismahdollisuuksien kentällä. Haastatteliija pyrkii kartoittamaan uranvalintaa ja ammattikoulun keskeyttämiseen liittyneitä seikkoja haastateltavan sosiaalisen ympäristön kannalta, jossa elämää koskettavia valintoja tehdään. Haastateltava on kertonut nuoresta asti rassailleensa autoja ja kaveripiirissä se tuntuu

olevan varsin yleinen ajanviete. Toinen hänen veljistään on lisäksi autonkorjausalalla. Hän ei koe autojen korjailua harrastukseksi, ehkäpä se onkin näille kavereuksille pikemmin elämäntapa. Ehkä hän ei ole miettinyt ennen tätä vuoropuhelua sen tarkemmin mistä kiinnostus alaa kohtaan oikein on tullut. Vanhempansa muutama vuosi sitten menettänyt haastateltava kokee veljensä ja velipuolensa tärkeiksi ja arvostaa heitä. Hän silti haluaa nähdä itsensä kavereistaan ja sukulaisistaan riippumattomana toimijana ja tahtoo kiistää heidän vaikutuksensa päätöksentekoonsa. Kiinnostukseen sosiaalisen verkoston ei haluta nähdä vaikuttavan, käytännön asioihin kylläkin.

1 H: Joo, mistä sää luulet että se sun kiinnostus tätä autojuttuja kohtaan on tullu onks se tullu niinku

2 veljiltä tai isältä tai?

3 M: No ei oikeestaan

4 H: Vai kavereilta?

5 M: Et se on ihan itestä vaan kun niitä lähtee tekemään jonkun kanssa se syntyy siinä

6 H: Joo ooksää niinku kavereitten autoja vai onks sulla ollu oma auto?

7 M: No ei mullo omaa autoo mutta kavereitten autoja ja asiakkaitten autoo

8 H: Joo joo niin ooksää tehny sitä niin tavallaan niinku ammattimaisesti jossai vaiheessa tai saanu rahaa

9 koskaan siitä autonkorjauksesta?

10 M: No enn oo

11 H: On ollu ihan vaan semmonen harrastus vai?

12 M: Se on ollu vaan siinä sivussa semmonen pieni seikka et jotain tekemistä

13 H: Joo tota niin mitenkä sitten niin se ei mitenkään tai tuntuks susta se että sää asut Peltosaarella se ei

14 vaikuttanu mitenkään siihen valintaan koska sää olit valmis lähten sitte Jyväskylään kuitenkin

15 opiskeleen että?

16 M: Ei se vaikuttanu mitenk

17 H: Et se ei ollu niinku mitenkään mikään kauheen iso kynnys lähtä Jyväskylään?

18 M: Ei,ei ollu

19 H: No mitä niinku ihmiset yleensä niinku aatteli siitä ku sää lähit sinne auto- ja kuljetuspuolelle nii oliko

20 tavallaan niinku kritisoiko joku tai oliko joku sitä mieltä että tuo ei oo hyvä tai minkälaista kommenttia

21 sää kuulit siitä sitte eri ihmisiltä?

22 M: Eenn mitään kommenttia. Ainoostaan joha-joku vaan kysy et mille alalle sää oot. Vastasin et auto-

23 ja kuljetusala. Kysy et onks se hyvä ala. Sanoin aina ett emmä tiijä emmää oo sitä käyny pitkään

24 H: Joo et ne tavallaan kysy aina sun mielipidettä et?

25 M: Niin

26 H: Et ei alkanu sanoo että no mitään silleen niinku kommentoinu vaan uskovat sitä mitä sää sanoit?

27 M: Mmm

28 H: No mitenkä sit sun vanhemmat niin miten ne on suhtautunu sun mielestä niinku koulujen käymiseen

29 yleensä että **onko ne sun mielestä ollu kannustavia** tai sillai että ?

30 M: No **ainahan sitä yritetään kannustaa**. Muuta ne ei oikeestaan osaa tehdä

31 H: Mitenkä **onks ne auttanu sua läksyissä** tai jotain vai ooksää aina joutunu tuleen toim [tauko]

32 omillas toimeen?

33 M: No **ohan ne auttanu että**. Se minkä se pysty

34 H: Joo mitenkä sitte niin sun äiti oli sitte kuollu sit siihen mennessä kun sää hait sinne ammattikouluun?

35 M: Joo

36 H. Ja oliks sun isä vielä elossa?

37 M: Oli se

38 H: Joo mut oliks tuntuks susta et vaikuttiks se tavallaan ku teillä oli se isä oli vähän niinkun tai sillai

39 niinkun tai sillai huonossa jamassa tai se perhe oli sillon niin **vaikuttiks se sun mielestä jotenki** siihen

40 **sun mahdollisuuksiin siin valita** sillon?

41 M: No ei se ehkä mahdollisuuksiin valita mutta sit se koulussa se käynti ehkä vähäsen. **Jos mutsi ois**

42 **ollu elossa niin se ois kyllä vähän ollu toinen asia** ja sitte

Keskustelu 5. Alleviivauksin on merkitty puhuminen individualistisessa repertuaarissa. Solidaarisuuden repertuaariin siirtyminen on osoitettu paksunnoksin.

Haastattelija aloittaa haastateltavan harrastuksen, autonkorjauksen, heräämiseen vaikuttaneiden seikkojen kartoittamisen olettamalla, että hänen lähipiirillään voisi olla jotain vaikutusta asiaan, sillä aiemmin on tullut ilmi, että haastateltavan isovelji on kyseisellä alalla. Hän puhuu individualistisessa repertuaarissa ja kieltää ehdotuksen pehmentäen sitä hiukan ”oikeestaan” – sanalla. Haastattelija täydentää kysymystään ottamalla esille kavereiden vaikutuksen kiinnostuksen syntymiseen. Haastateltava viestii vastauksellaan (rivi 5) ettei halua hyväksyä tätäkään tarjottua määritelmää sellaisenaan. Hän haluaa korostaa, että harrastus lähtee itsestä eikä muista. Oletus muiden ihmisten vaikutuksesta sisältää epäluottamuksen osoituksen omaa harkintakykyä kohtaan. Erityisesti nuorille itsenäisyyden korostamisen on tärkeää ja sen kyseenalaistamisen arka asia. Haastateltavan vastaus sisältää kuitenkin silti epäsuoran viittauksen kavereiden vaikutukseen ”tekemään jonkun kanssa”. Hän viestii, että kavereiden kanssahan autoja korjaillaan, mutta itse sen päätöksen tekee lähteekö mukaan. Hän siis toisaalta puhuu solidaarisuuden repertuaarissa, mutta ei myönnä kavereiden vaikutusta valintoihin. Haastattelija kysyy epäsuorasti muotoillulla kysymyksellä myös mahdollista kotipaikkakuntaan kiintymisen vaikutusta. Tässä haastattelija mainitsee sanan ”valinta”. Kysymystä ei ole muotoiltu suoraksi, vaan siihen sisältyy oletus, ettei paikkakunnalla ollut vaikutusta valintaan. Myönteinen vastaus otetaan jatkokysymyksen pohjaksi. Tällä tavalla muotoiltuun kysymykseen helposti vastataan myöntävästi ohipuhumisen vuoksi, vaikkei olisikaan täysin samaa mieltä (Jokinen ym. 1993). Haastattelijan esittämä konstruktio antaa paremmat mahdollisuudet itsenäisen identiteetin ylläpidolle ja siten on luontevampaa vastata myötäilevästi kuin ryhtyä kiistämään sitä. Edelleen haastateltava vastaa kielteisesti käyttäen samoja sanoja kuin haastattelija. Haastateltavan vastaukset (rivit 16 ja 18) eivät kuitenkaan ilmennä mitään epävarmuuden osoituksia.

Haastattelija olettaa, että haastateltava on puhunut ammatinvalinnastaan jonkun kanssa. Vastaus (rivi 22) ilmentää, ettei tapana ole kommentoida muiden tekemisiä, vaan kysyä

toisen mielipidettä ja luottaa siihen. Hän kääntää haastattelijan oletuksen nurin päin ja pyrkii viestimään, että tilanne on ammatinvalinnasta kaveriporukoissa keskusteltaessa päinvastainen. Neuvoja antaa se, joka on tilanteen kokenut ja on siten aiheen paras asiantuntija. Toisten tekemisiin ei puututa. Hän ei kuitenkaan kokenut olevansa valtuutettu kommentoimaan, koska hänellä ei ollut tarpeeksi tietoa. Haastatteliija tarkistaa, että on ymmärtänyt haastateltavan antaman ilmauksen oikein, että tilanne olikin päinvastainen, hänen mielipidettään kysyttiin. Verkoston vaikutuksen kartoitus jatkuu (rivit 28-29). Haastatteliija muotoilee kysymyksen sellaiseksi, että se sisältää positiivisen oletuksen kannustamisesta. Tässä vaiheessa tulkitseminen siirtyy solidaarisuuden repertuaariin. Vastauspuheenvuorossa ”no ainahan” (rivi 30) osoittaa haastateltavan suojaavan kasvojaan vetoamalla toiminnan normatiivisuuteen samalla tavoin kuin toimintaa perustellaan vetoamalla sellaisiin seikkoihin kuin ”kaikkihan niin tekevät” (Potter & Wetherell 1987, 47-50). Tässä tapauksessa suostuttelemista ilmentävä toiminnan normatiivisuuteen vetoaminen ei ilmennä oman toiminnan perustelua, koska mikäli haastateltava kokisi, että hänen vanhempansa olisivat todella kannustaneet, hänen ei tarvitsisi vedota normiin. (Toisaalta saattaa olla, että hän onkin vain närkästynyt siitä, että haastatteliija edes ehdottaa moista). Hänen ilmaisunsa siis saattaa viestittää päinvastaista. Kenties hänen perheessään ei ole kannustettu kuten hän olisi toivonut. ”No ainahan” pikemminkin viestittää vastaan väittämistä tai jonkinlaista puolustautumista yleisesti oletettua kohtaan. Haastateltavan antama jatkoselonteko ”Muuta ne ei oikeestaan osaa tehdä” (rivi 30) ilmentää, että kannustaminen siinä mielessä kuin hän sitä tarkoittaa ei ole kuitenkaan mitenkään merkittävää. Lähinnä sen voisi mieltää kenties sen tyyppisten hokemien kuin ”pitää käydä koulua” toistelemiseksi eikä vaikkapa läksyissä auttamiseksi. Tätä ilmentää se, että haastatteliija ryhtyy tarkentamaan poikkeavatko haastateltavalla ja haastattelijalla olevat käsitykset kannustamisen merkityksestä toisistaan ja muotoilee kysymyksen siten, että se sisältää kaksi vastausmahdollisuutta. Haastatteliija houkuttelee toisen tyyppisen merkityksannon ilmentämiseen ja tukee vaihtoehtoista määrittelyä lisätessään ”vai ooksää aina joutunu tuleen toim omillas toimeen” (rivit 31-32). Vastauksessaan haastateltava ei tartu tarjottuun vaihtoehtoisen tulkintaan, mutta ”No ohan ne” (rivi 33) ilmentää epävarmuutta, vastaan väittämistä. Huomattavaa on, että ensin hän puhuu monikossa ja sitten yksikössä ”Se minkä se pysty”. Haastatteliija tarttuu tähän vivahteeseen ja epäilee, että haastateltava saattaisi viitata nimenomaan äitiinsä, josta hän on aiemmin



keskustelun aikana puhunut positiivisempaan sävyyn kuin isästään. Nuorten puheessa esiintyy kahdenlaista suhtautumista rakenteellisiin tekijöihin, toisinaan käytetään rakenteiden armoilla - repertuaaria strategisesti edukseen perusteluissaan, kun taas toisinaan korostetaan tilanteen hallintaa ja syiden palautumista omaan toimintaan. Individualistisessa repertuaarissa haastateltava taistelee voimakkaasti tarjoutuvaa rakenteiden armoilla määrittymistä vastaan ja pikemminkin haluaa korostaa selviytymistään. Miehen elämänselän historian traagisuus (molemmat vanhemmat kuolleet) ei kuitenkaan välttämättä aja näkemään itseään uhrina kaikissa konteksteissa.

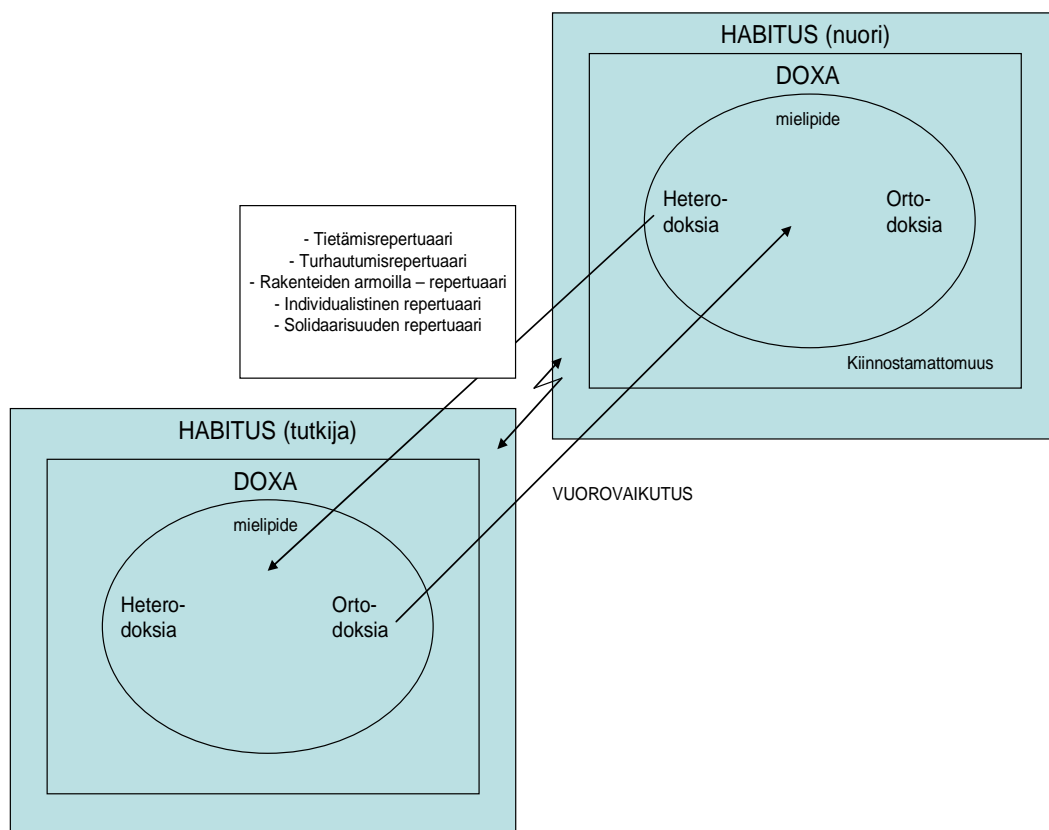
Haastattelijan puhe riveillä 38-40 ilmentää kysyttävän asian arkaluontoisuutta. Suonisen (2000) mukaan sanomisen tyyliä varovaistamalla voidaan suojata haastateltavan kasvoja ja sanomisen takkuilulla merkitä aihe arkaluontoiseksi. Varovaisuus voikin korostaa sanotun painoarvoa. (emt., 87-89.) Sitä ei lausuta ääneen, että isä ryyppäsi. Viitataan vain epämääräisesti ”huonossa jamassa”. Haastattelija muotoilee kysymyksen käyttäen jälleen termiä ”valita”. Haastateltavan vastauspuheenvuorosta ilmenee (vielä selkeämmin kuin riveillä 1-5 ja 14-16), että hän haluaa nähdä valitsemisen oman hallintansa alaisina seikkana. Ollaan suostuvaisia näkemään traaginen elämäntapahtuma konkreettisiin seikkoihin kuten koulunkäyntiin vaikuttavina tekijöinä, mutta ei yksilöllisiin valintamahdollisuuksiin vaikuttajana. Valitsemisen käsitteeseen liittyy yksilöllisyyden korostuminen. Ei ole myöskään miehisenä hyveenä arvostettavaa tehdä päätöksiä muiden ihmisten sanelemana, joten ulkopuolisten vaikutus pyritään minimoimaan aina kun se on suinkin mahdollista. Haastateltavan puheessa on nähtävissä painotusvaihtoehtoina sosiaalisen verkoston vaikutus ja verkostosta irrottautuminen. Välillä, valitsemisesta puhuttaessa, tuntuu luontevammalta nähdä itsensä itsenäisenä verkostostaan erillisenä toimijana. Kun taas toisissa tilanteissa, esimerkiksi kun kyseessä on sosiaalisen tuen saaminen, relevantin tietämyksen välittäminen toiselle tai koulunkäyntimahdollisuuksien rajallisuuden ymmärrettäväksi tekeminen, tuntuu luontevammalta myöntää verkoston ja traagisten elämäntapahtumien vaikutus. Individualistinen ja solidaarisuuden repertuaari vaihtelevat sen mukaan mitä milloinkin halutaan perustella. Individualistisessa repertuaarissa voidaan korostaa omaa roolia ratkaisujen teossa. Solidaarisuuden repertuaarissa sen sijaan voidaan puhua intiimimmistä asioista ja nähdä toisten ihmisten vaikutus omaan elämään.

Kouluttautumiskäytännön tekeminen ei tapahdu sosiaalisessa tyhjiössä. Kuitenkaan kaveripiirin vaikutuksesta puhuttaessa ei ole yksilön minän suojelemisen kannalta kohentavaa vedota ystäviin subjektiivisia ratkaisuja selittävinä tekijöinä. Yksinkertaistaen voisi todeta, että negatiivisia tekijöitä perustellaan rakenteilla tai kiinnostamattomuudella, kun taas positiiviset seikat halutaan nähdä itsensä aikaan saamina. Nuoret eivät halua nähdä elämäntapahtumia ja rakenteellisista seikoista koituneita esteitä kuitenkaan loppujen lopuksi ratkaisevina tekijöinä. Yksilöllisyyttä ja omaa valintaa päätöksissä halutaan korostaa. Rakenteellisilla tekijöillä on tilanteen ymmärrettäväksi tekemisen funktio, mutta lopulta valinnat nähdään omina päätöksinä. Vaikka joku olisi suositellut kovasti jotain vaihtoehtoa ja kiinnostus olisi herännyt lähipiiriin esimerkiksi, silti lopulta ei haluta vedota itsestä riippumattomiin tekijöihin. Halutaan korostaa omaa kiinnostusta. Sosiaalista verkostoa ei haluta nähdä valintoja rajoittavana tekijänä, vaan pikemminkin mahdollisuutena, tiedon välittäjänä ja tuen antajana. Sosiaaliset verkostot antavat toimijalle tietoa. Luotettaviksi koettujen, ei kenen tahansa, henkilöiden näkemykseen luotetaan. Toisaalta verkostoa, kuten vanhempia, voidaan käyttää osittaisena perusteena omalle ajautumiselle tiettyihin negatiivisiin ratkaisuihin. Verkostoihin vedotaan niissä yhteyksissä kuin se on strategisesti mielekästä. Kiinnostamattomuudesta syytetään muita (opettajia), kun taas kiinnostus nähdään aina omana ansiona, yksilöllisenä ominaisuutena.

## 5 Pohdinta

### 5.1 Habitus puhetilanteen taustatekijöiden ja kiinnostuksen suuntautumisen määrittäjänä

Empirian ja teorian käsi kädessä kuljettamisen voiman todistamiseksi ja tutkimuksen ytimen selkeäksi ilmentämiseksi esitän aluksi kaavion, jolla tulosten käsittelyn logiikka tulee etenemään.



Kuva 5.1.1 Nuoren habitus ja tutkijan habitus ovat vuorovaikutuksessa keskenään haastattelutilanteessa. Nuolet osoittavat tutkijan vuorovaikutustilanteessa esittämää ortodoksian mukaista puhetapaa ja nuoren vastaamista siihen. Nuoren vuorovaikutustilanteessa muotoilema heterodoksia ilmenee tulkintarepertuaareina. Sähköinen nuoli ilmentää puhujien habitusten eroavaisuutta.

Kuvassa on pyritty osoittamaan kuinka teoria ja empiria yhdistyvät toisiinsa tässä tutkimuksessa. Empiriassa analyysi keskittyi vuorovaikutukseen, joten aineisto on syytä suodattaa teorian läpi vuorovaikutuskonteksti mukaan ottaen. Kuvassa on esitetty kuinka osapuolten habitukset vuorovaikuttavat keskenään doxan, heterodoksian ja ortodoksian kokemisen erojen sanelemina. Tutkittavien ja tutkijan habituksien toisistaan poikkeaminen näkyi suhtautumisessa ortodoksiaan, koulujärjestelmän asettamiin luokituksiin. Ortodoksia oli tutkittaville ja tutkijalle sama. Tämä ilmeni siinä, että tutkittavat tunnistivat legitiimin, ortodoksian hyväksymän tavan perustella kouluttautumattomuuttaan. He siis tunnistivat kouluttautumisen hallitsevan luokan asettamaksi vaatimukseksi. Tutkija toi vuorovaikutustilanteeseen mukaan ortodoksian, jota hän ei kyseenalaista samalla tavalla kuin tutkittavansa, koska se vastaa paremmin hänen habitustaan. Myös tutkittavien ja tutkijan toiminnan luokitusten taustalla oleva doxan alue on erilainen.

Tutkijan ja tutkittavien kasvuympäristö on erilainen, joten myös kasvuympäristön itsestään selvyyksienkin voi olettaa olevan toisistaan poikkeavat. Kaikki tutkittavat olivat taustaltaan työväenluokkaisista tai maanviljelijäperheistä. Monien vanhemmat olivat työttömiä tai eläkeläisiä. Seitsemästä haastateltavasta vain kaksi tuli ns. kokonaisesta perheestä ja nämä kaksi nuorta olivat ne kaksi maanviljelijöiden lasta. Kahden haastateltavan molemmat vanhemmat olivat kuolleet ja kolmen vanhemmat olivat eronneet. Monet heistä tulivat siis suhteellisen köyhistä kotioloista, joissa arvostettiin pikemminkin työntekoa kuin kouluttautumista. Kaikki haastateltavista olivat kotoisin pieneltä paikkakunnalta. Kaksi heistä oli tosin syntynyt Jyväskylässä, mutta molempien perheet olivat muuttaneet pois kaupungista haastateltavien ollessa vielä pieniä lapsia. Yksi oli kotoisin viereiseltä paikkakunnalta, maaseudulta. Tutkittavat siis poikkesivat habitukseltaan keskiluokkaisen perhetaustan omaavasta 8-vuotisen yliopistomankelin läpikäyneestä haastattelijasta, joka on kotoisin 130 000 asukkaan kaupungista ja viettänyt urbaanissa betonilähiössä lähes ikänsä. Lisäksi tutkijan elämänhistoria ei välttämättä ole aivan yhtä traaginen kuin monilla tutkittavista. Toisaalta taas haastateltavienkin habituksessa oli melko suuria keskinäisiä eroja. Eräs pienyrittäjän tytär kertoi isänsä arvostavan kovasti koulutusta, vaikka ei itse ollutkaan kouluttautunut pitkälle. Tämä nuori ei kuitenkaan kokenut koulumaailmaa habitukseensa sopivaksi, vaan viittasi esimerkiksi, ettei hänellä ollut lukupäätä lukioon

lähtemiseksi. Jotkut pyrkivät tarkemmin virallisen kielen tyyliin ilmaisuihin, kun taas toiset eivät vältäneet alakulttuurisia ilmaisuja, vaan puhuivat välillä ronskistikin. Toisinaan keskustelussa tuli ilmi sellaisia elämänalueita ja niitä koskevia käsitteitä, jotka tuottivat joissain tilanteissa vaikeuksia keskinäiselle ymmärrykselle. Tällaisia olivat vaikkapa erään haastateltavan käyttämä termi ”tuninkiautot”, johon viittaus jäi haastattelijalle avoimeksi. Toisaalta taas haastattelija käytti sellaisia ilmaisutapoja kuin ”kotona olemisen tunne” ja ”asioiden kuuleminen puskaradion kautta”, jotka jäivät vuorovaikutustilanteessa toiseen suuntaan välittymättä. Toisaalta kielellisten ilmaisutapojen eroavaisuus saattoi johtua kielellisen habituksen ja kulttuurisen eron vuoksi myös kotipaikkakuntaerosta haastateltavien ja haastattelijan välillä. Näen, että subjektit eroavat kielelliseltä habitukseltaan, mutta habituksen mukaisten erojen ei tarvitse aina ilmentää eroa kielellisessä pääomassa. Yksilöt hallitsevat erilaisia kielellisiä kokonaisuuksia.

Habituksen eroavaisuus tutkittavien ja tutkijan välillä vaikuttaa myös heidän kiinnostuksensa, Bourdiuen käsittein intressin tai täsmällisemmin illuusion, suuntautumiseen. Tutkija hallitsee koulutuksen kentällä tapahtuvan pelin, tai ainakin pelisäännöt. Hänen habituksensa sisältää intressin tuon kentän peliin. Kiinnostamattomuusrepertuaari nuorten puheessa saattaa johtua habituksen sopimattomuudesta koulutuksen kentällä käytävään peliin. Intressoituneisuuden sijasta nämä nuoret ovat välinpitämättömiä tuon pelin suhteen ja välinpitämättömyys ilmenee kiinnostamattomuusrepertuaarissa puhumisena, kun hallitsevan järjestelmän syöttämän ortodoksian sisäistänyt tutkija nostaa esiin kouluttautumisen teeman. Nämä nuoret eivät koe koulutuksen päämääriä sen panostamisen arvoiseksi, jota se vaatisi. Heitä ei ole sosiaalistettu kotikasvatuksella kiinnostuneeksi koulujärjestelmän pelistä kuten koulutuksen tematiikkaa haastattelutilanteessa läpirunnova tutkija. He kokevat monet koulutuksen tuottamat kvalifikaatiot pelkästään muodollisiksi. Koulutuksen ”sivistyksellistä” arvoa kyllä mainittiin, mutta sitä ei koettu tavoittelemisen arvoiseksi. Kuten eräs haastateltava totesi, että lukiosta ei ole muuta hyötyä kuin että saa hatun päähänsä. Hänelle lukiopeli näyttäytyi suorastaan absurdina puuhana, koska hänen habituksensa ei vastannut tätä intressiä. Kysymys kuuluukin, mitä nämä nuoret ylipäättään tietävät koulutuksesta. Ovatko heidän käsityksensä oikeellisia? Näiden taustaltaan työväenluokkaisten ja maalaisten nuorten habitukseen eivät kuuluneet

koulujärjestelmän havaitsemis- ja jaotteluperiaatteet. Koulutuksen luokitteluperiaatteiden omaksuminen vaatii sellaista kieli- ja kulttuuripääomaa, jonka kautta sekundaaripedagogiikka voi edelleen jatkaa niiden juurruttamista halki näiden lasten koulutien. Raadollista on, että nuorten taustan ja heidän tämän hetkisen tilanteensa kannalta näyttää siltä, että luokka-asema uusintaa itseään kulttuuripääoman periytymisen kautta. Yhä koulutuskeskeisemmäksi muuttuva yhteiskunta vaatii kuitenkin koulutuksellista pelisilmää. Pelisilmä ja kiinnostus koulua kohtaan omaksutaan pitkälle kasvu- ynnä muusta sosiaalisesta ympäristöstä. Yksittäisenä esimerkkinä tästä voi mainita sen, että yksi haastateltavista osoitti intressiä koulujärjestelmää kohtaan siinä määrin, että oli hakenut kaksi kertaa ammattikorkeakouluun. Hänen taustansa ei kuitenkaan ollut täysin työväenluokkainen. Hän oli viettänyt muutamia vuosia teini-iässään luokanopettajan kasvattipoikana. Koulutuksellisen pelisilmän puute näinä koulutususkoina aikoina saattaa edistää sellaisten nuorten sosiaalista sulkemista, jotka eivät habituksellisesti sopeudu koulutusyhteiskunnan edellyttämiin vaatimuksiin. Doksa ja habitus saattavat vaikuttaa luonteeltaan rakenteita uusintavilta käsitteitä, vaikka habitus käsittääkin toiminnallisen ulottuvuuden. Sosiaalinen maailma erotteluineen ja luokituksineen ei kuitenkaan välttämättä ole niin staattinen. Sosiaalisen tilan muotoutumiseen vaikuttavassa kielellisessä avaruudessa on mahdollisuus esittää heterodoksiaa, eriäviä mielipiteitä.

## **5.2 Repertuaarit heterodoksian muotoilijoina**

Näen, että nuoret pystyvät muotoilemaan heterodoksiaa ja tuomaan siten doksaa diskurssin alueelle nimenomaan sillä, että heidän mielipidettään kuunnellaan eikä nuoriin kohdisteta ainoastaan valtaa ylhäältä käsin. Antamalla heille ääni ja kuuntelemalla ja analysoimalla heidän kielenkäyttöään ja puhettaan voidaan kuulla noita heterodoksian ilmaisuja ja siten tehdä ymmärrettävämmäksi ja kyseenalaistaa sosiaalisen aseman uusintumista. Kun tutkija tuo ortodoksian mukaiset koulutukselliset määrittelyt mukaan vuorovaikutustilanteeseen, haastateltavat joutuvat puolustautumaan heitä koskevilta määrittelyiltä ja kyseenalaistamaan ortodoksian. Samalla heterodoksiaa muotoillessaan doksan alueella piileviä luokituksia saadaan tuotua päivänvaloon. Nuorten käyttämät koulutuksellisten ratkaisujen perustelun tavat, tulkintarepertuaarit, ovat mielestäni heterodoksian ilmaisuja. Niillä nuoret kykenevät puolustautumaan ja

tekemään omaa asemaansa ymmärrettäväksi. Näen, että kiinnostamattomuuden kokemus sijaitsee doksan alueella eikä sitä kyetä siten kielellisesti tuottamaan kuin sisällöttömänä käsitteenä, kiinnostamattomuusrepertuaarina. Elämää ja ratkaisuja voidaan pyrkiä kiteyttämään kiinnostamattomuudesta puhumiseen, mutta se ei kuitenkaan ole selitysvoimainen, koska kiinnostamattomuusrepertuaarissa kyetään puhumaan vain muista teemoista kuin itse kiinnostamattomuudesta. Kiinnostamattomuuden kokemusta ei kyetä välittämään niille, joilla ei ole itsellään tätä kokemusta. Tietämisrepertuaarissa sen sijaan pystytään ilmentämään, ettei olla välinpitämättömiä, vaikka ei toimittaisikaan kaikessa ortodoksian mukaisesti. Kyetään ilmaisemaan, että on olemassa järkeviä toiminnan tapoja, jotka eivät välttämättä olisi koulutusyhteiskunnan valtavirran hallitsevien diskurssien mukaisia. Passiivisuus yhden asian suhteen ei tarkoita passiivisuutta kaikissa suhteissa. Tietämisen repertuaarilla tehdään näkyväksi, että kouluttautumisessa väkisin väärään suuntaan ohjaaminen ja ajatus, että on parempi tehdä mitä vaan kuin olla jouten voivat johtaa nuoren kannalta huonoihin seurauksiin. Tietämisrepertuaarissa tavallaan osoitetaan vallitsevasta retoriikasta poikkeava harhaoppisuus varteenotettavaksi vaihtoehdoksi. Kaikkiin tarjottuihin työtilaisuuksiin ei ole järkevää tarttua, vaikka ortodoksia tuomitsisikin siinä tapauksessa toimijan laiskaksi. Omaa harkintaa voi käyttää, vaikka se ei olisikaan toimimista ortodoksian vaatimusten mukaisesti. Ei voida tarkasti määritellä mitä vastaan esitetty heterodoksia on tarkoitettu. Vuorovaikutustilanteessa sillä puolustaudutaan haastattelijan esittämiä yksinkertaistavia luokituksia vastaan. Selvää on kuitenkin, että tietämisrepertuaarin heterodoksia sopii taistelemaan väärin perustein tapahtuvia nuoriin kohdistuvia hallinnoimiskeinoja vastaan. Se osoittaa, että nämä nuoret voivat olla valinnoissaan järkeviä, tietämisen perustavia toimijoita, eivätkä ajelehtijoita kuten kiinnostamattomuusrepertuaari saattaisi yksioikoisesti antaa olettaa.

Onko ihminen oman onnensa seppä? Rakenteellisilla tekijöillä selittämisen vaihtelevuus voitaisiin selittää habituksen käsitteen avulla siten, että rakenne ei rajoita toimijaa täysin, vaan hän pystyy näkemään itsensä välillä, toisessa repertuaarissa, erillisenä toimijana. Rakenteellisilla tekijöillä selittämisen repertuaarin vaihtelevuus noudattaa siis habituksen logiikkaa. Näin ollen rakenteelliset tekijät ovat olemassa, mutta eivät aina tiedostetusti, mutteivät kuitenkaan deterministisestikään säätele yksilön toimintaa. Rakenteiden armoilla -repertuaarilla voidaan kuitenkin muotoilla uusliberalistisen

poliittisen retoriikan mukaisen ortodoksian vastaista heterodoksiaa. Voidaan osoittaa, ettei maailma näyttäydy samoina tilaisuuksina kaikille, vaan rakenteelliset tekijät rajoittavat joidenkin yksilöiden toimintaa enemmän kuin toisten. Koulutuksellisiin ratkaisuihin ja valintoihin vaikuttaa muukin kuin oma toiminta. Ratkaisujen epäonnistumisesta voidaan syyttää rahan puutetta. Tässä ilmenee 90-luvun laman lapsiin iskostunut hyvinvointivaltiorippuvaisuus. Ajatellaan, että valtion tulisi huolehtia kaikista kustannuksista, jos haluaa saada kansalaisensa kouluttautumaan. Koetaan, että jos kouluttautuminen ei vastaa omia intressejä, niin jonkun ainakin pitäisi maksaa siitä. Itse ei olla valmiita siihen taloudellisesti panostamaan. Havaitsemisen subjektiiviset rajat estävät näkemästä kouluttautumisanostojen tuottoa tulevaisuudessa. Näiden tuottojen tavoittelu ei näyttäydy houkuttelevana, koska ei ole habituksen mukaisia jaotteluperiaatteita, joilla niitä voitaisiin sisäistää. Rakenteiden armoilla – repertuaarilla voidaan kuitenkin pyrkiä osoittamaan aikakauden oman onnensa seppä – ajattelu kestävämmäksi. Huomattavaa on, että tätä repertuaaria voidaan käyttää individualistisessa ja kiinnostamattomuusrepertuaarissa korostuvasta yksilöllisestä eetoksesta huolimatta. Tätä Potter ja Wetherell tarkoittanevat sillä, että repertuaarit voivat vaikuttaa ristiriitaisilta, mutta silti niitä voidaan sujuvasti käyttää samassa vuorovaikutustilanteessa sulkematta kumpaakaan pois. Yksilön toiminta ja ristiriitaiset repertuaarit voidaan tehdä ymmärrettäväksi myös habituksen käsitteen avulla. Nuori tekee kielellisesti mahdolliseksi tiettyjä asiantiloja käyttämällä tiettyjä puhetapoja, mutta ei suostu alistumaan niihin. Hän on siis tietoinen ympärillään avautuvasta mahdollisuusavaruudesta, jota kuitenkin tietyt tekijät varjostavat, mutta eivät suoranaisesti estä yksilön toimintaa. Toimija toimii habituksensa logiikan mukaisesti ja sisällyttää puheeseensa sekä rakenteen että toiminnan repertuaareja.

Rakenteiden armoilla -repertuaari vaikuttaa olevan nuorten puheessa sovitettavissa yhteen yksilöllistä eetosta korostavien repertuaarien kanssa. Voidaan aivan hyvin olla yhdessä lauseessa rakenteiden armoilla ja syyttää opettajia ja koulun huonoja käytäntöjä syytäksi koulun keskeyttämiselle. Silti seuraavassa lauseessa jo voidaan hokea, että ”itestähän se on kiinni” ja korostaa valinnan yksilöllisyyttä. Habitusten muotoutumiseen vaikuttaa yksilön toimintaympäristö. Mutta määritteleekö habitus kuitenkaan repertuaareja, joissa nuoret puhuvat? Ovatko repertuaarit vain jostain nuorten puheeseen tarttuneita? Nuoret käyttävät yksilöllistä eetosta korostavia



repertuaareja, mutta silti vaikuttaa, etteivät he koe kuitenkaan toisaalta olevansa itse vastuussa tekemisistään. Rakenteellisia ja solidaarisia tekijöitä voidaan syyttää, jos jokin menee pieleen. Voisi katsoa, että ihmisillä vaikuttaa olevan perustaipumus pyrkiä määrittelemään itsensä positiivisessa valossa vuorovaikutustilanteessa. Tämä on eheän identiteetin ylläpidon kannalta välttämätöntä. Elämän vastoinkäymiset halutaan säilyttää muiden ihmisten ja tilannetekijöiden harteille, kun taas onnistumiset on mieluista tulkita omiksi saavutuksikseen. Tämä näkyy repertuaarien käytössä strategisesti mielekkäissä konteksteissa.

Tässä tutkimuksessa tunnistettujen repertuaarien potentiaalisista seurauksista käsittelen erityisesti kiinnostamattomuusrepertuaaria, sillä väitän sen olevan repertuaareista voimattomin selittämään nuorten todellista tilannetta ja mahdollisuuksia toimia koulutuskeskeisessä yhteiskunnassamme. Heterodoksiaa voimallisemmin muotoilemaan kykenevät repertuaarit pystyvät osoittamaan nuorten valitsemisen rajoja, mutta kiinnostamattomuusrepertuaari ei mielestäni muotoile heterodoksiaa. Tämä johtuu ensiksikin siitä, että se ei ole valtajärjestelmän suunnalta legitiimi koulutuksesta puhumisen tapa. Tosin eivät monet muutkaan nuorten käyttämät repertuaarit ole uusliberalistisen järjestelmän katsontakannalta legitiimejä. Toiseksi kiinnostamattomuusrepertuaariin sisältyy kuitenkin se erityisongelma, ettei se ole oikein voimallinen tarjoamaan mitään selityksiä. Nuorten itsensä puheeseen ja heitä käsitteleviin laajempiin yhteiskunnallisiin diskursseihin on jostain kummasta syntynyt kiinnostamattomuuteen kiteyttämisen tapa, jonka näen kyseenalaistamisen ja sosiologisen intervention paikkana. Ongelmallista on se, että ainoastaan nuoret itse eivät tulkitse ratkaisujaan kiinnostamattomuusrepertuaarissa, vaan se saattaa tarttua myös heitä hallinnoiviin aikuisiin, jotka ottavat kiinnostamattomuuden annettuna, merkitykseltään erisisältöisenä kuin sitä alun perin käyttäneet nuoret tarkoittivat. Nuorille saatetaan tarjota kiinnostamattomuusrepertuaaria ja uusintaa sitä nuorten itse kiinnostamattomuudelleen antamaa merkitystä ymmärtämättä

Nuorten ”emmä tiiä - ei kiinnosta” - tyyppinen tapa puhua asioista yhtä teemaa koskettaen saattaa johtaa ensivaikutelmaan juuttuvalle virkailijalle nuoren tulkitsemiseen passiiviseksi ja välinpitämättömäksi muillakin elämänalueilla. Ehkä tämä toimii yhtenä selityksenä sille, miksi jotkut nuorista eivät koe olevansa viranomaisten

kanssa kommunikoidessaan samalla aaltopituudella. Niiden, jotka eivät ole kiinnostamattomuuden kokemusta koulumaailmassa kohdanneet (vrt. Bernstein) on vaikea sisäistää mitä tuo kokemus oikein on ja mitä sen kokeneet nuoret sillä tarkoittavat. Kiinnostamattomuuden kielellä esitetty häivähdys nuorten merkitysavaruudesta ei välttämättä välity kovinkaan kirkkaana nuoren maailmaa tuntemattomalle, kiinnostamattomuuden kokemusta jakamattomalle viranomaiselle, tai tutkijalle. Kiinnostamattomuuteen selitysten antajana saatetaan tarrautua erityisesti silloin, kun kiinnostamattomuuden taustalla olevia tekijöitä ei kyetä kuulemaan tai ymmärtämään. Oikeastaan kouluhaluttomuus ei johdukaan kiinnostuksen puutteesta kuten nuori itse saattaa pyrkiä tiivistämään, vaan vaikkapa soveltumattomuudesta, haasteettomuudesta tai toiminnan tiellä olevista esteistä. Aineiston perusteella kiinnostukseen ja kiinnostamattomuuteen viittaaminen on nuorten puheessa varsin yleistä. Kiinnostamattomuutta osataan vaihtelevasti perustella eli kyetään vaihtelevasti käyttämään heterodoksiaa muotoilemaan kykeneviä, yksilöllisiä kvaliteetteja esille tuovia repertuaareja. Näin ollen kiinnostamattomuuden todelliset taustasyyt ja selittämistavat vaihtelevat yksilökohtaisesti. Repertuaarien käyttökin kuitenkin vaihtelee yksilökohtaisesti ja puhetilanteen mukaan. Toisessa repertuaarissa kyetään selittämään sen miksi he eivät halua ottaa vastaan tarjottua kouluttautumis- tai työvaihtoehtoa. Kieltäytymistä saatetaan kyetä perustelemaan sillä, että yksinkertaisesti tarjottu työ koetaan liian aliarvioivaksi omiin kykyihin nähden tai sitten sillä, että itsellä ei ole juuri kyseisiä vaadittavia ominaisuuksia. Jos kiinnostamattomuusrepertuaarista ei keskustelutilanteessa päästä repertuaariin, jossa kvaliteettien esille tuominen tulee mahdolliseksi, saattaa nuori tulla tulkituksi epäedullisemmin kuin hänen todelliset kouluttautumista koskevat motiivinsa edellyttäisivät.

Virallisissa yhteyksissä asioidessaan nuoret saattavat legitiimin puheen vastustamisellaan antaa vaikutelman kouluhaluttomuudesta. Legitiimin kielen hyväksymistä ja käyttämistä saatetaan virheellisesti pitää kouluttautumishalukkuuden mittarina. Kun vielä viranomaisten asennoituminen nuoria kohtaan saattaa olla kyseenalainen, ei ehkä nuorten käyttämää kieltä halutakaan ymmärtää, vaikka kyettäisiinkin. Nuorten käyttämä tulkinnan tapa, kiinnostamattomuusrepertuaari, saattaa edelleen vahvistaa viranomaisilla olevaa nuorten kouluttautumishaluttomuuden stereotyyppistä vaikutelmaa. Toisaalta nuorten kanssa tekemisissä olemaan tottuneet

virkaileijat kuten työllistämiskurssien vetäjät tai nuoriso-ohjaajat tunnistavat paremmin nuorten puhettavat ja niiden taakse piilottautuvat todelliset merkitykset. He pystyvät sopeuttamaan kielikoodinsa nuorten puheen mukaiseksi ja näin välittyvä vaikutelma heidän rentoudestaan ja ymmärtävyydestään. Toisaalta taas sosiaalisen ilmapiirin rentous saattaa edesauttaa kiinnostamattomuusrepertuaarin vahvistamista. Mutta ymmärtävätkö rennotkaan työntekijät välttämättä nuorten todellisia toiveita? Rennossa ilmapiirissä saatetaan vahvistaa joidenkin osallistujien voimakkaasti ilmentämää koulua käsitteenä vastustavaa kulttuuria, ja näin kiinnostus kouluttautumiseen yksilöllisellä tasolla ammatinhankinnan tai vaihtamisen ja töihin pääsyn kannalta jää toisarvoiseksi.

### **5.3 Kiinnostamattomuuden piilotettu funktio – ortodoksian tapa pitää suutari lestissään?**

Sitä miksi valintoja lähdetään tulkitsemaan kiinnostamattomuusrepertuaarissa, ei välttämättä itse tiedosteta. Kiinnostamattomuusrepertuaari saattaa olla kulttuurin tapausintaa syntyneitä tulkinnan tapoja ja käytäntöjä. Kiinnostamattomuudesta puhuminen on Bernsteinin mukaan jotain sellaista, jonka sisällön voivat vain ne ymmärtää, jotka sen itse kokevat. Kiinnostamattomuuden kokemus ei siis ole ainakaan yleisen diskurssin alueella, eikä kielellisesti esitettävissä muuten kuin terminä. Kuinka sitten kiinnostamattomuuden kokemusta voidaan tutkia diskursiivisesti, jos se ei olisikaan kielen alueella? Väitän, että se mistä kiinnostamattomuusrepertuaarissa voidaan puhua antaa jonkinlaisen käsityksen siitä mitä tuon kiinnostamattomuuden mystiikan taakse piiloutuu. Asian voisi tulkita siten, että kiinnostamattomuuden ilmaus terminä on noussut puheen alueelle, mutta kokemus ei ole välittynyt kielellisen esittämisen tasolle. Kiinnostamattomuuden merkitystä ja sen syvempää olemusta ei kuitenkaan voida kysyä. Mikä on sen merkitys, että kiinnostamattomuus kielellisenä ilmaisuna on olemassa? Kiinnostamattomuus puhumisen tapana koetaan luonnollisena, mutta se mistä siinä puhutaan, ei ole legitiimiä. Kiinnostamattomuus näyttää itsestään selvältä tavalta selittää toisten nuorten heikompi pärjääminen koulujärjestelmässä. On helppoa piilottaa sosiaalinen eriarvoisuus ja oppimisvaikeudet vetoamalla siihen, että näitä ihmisiä ei yksinkertaisesti kiinnosta kouluttautuminen. Kiinnostamattomuutta ei pyritä erittelemään, vaan sitä hoetaan, toistellaan ja se saadaan lopulta kuulostamaan tyhjänkalskahtavalta. Mutta mitä kiinnostamattomuus tarkoittaa ja sisällyttää itseensä?

Kiinnostamattomuus ei ole legitiimiä, mutta tapa käyttää sitä kielellisenä konstruktiona on. Kiinnostamattomuus näyttää mahdolliselta tavalta puhua kouluttautumattomuudesta, mutta tarjoaako se mitään sen kummempaa selitystä? Kiinnostamattomuuden alueella olevia teemoja koskettavia kysymyksiä ei voida kysyä, jos kiinnostamattomuus sijaitsee doxan alueella. Näin doxa näyttäytyy itsestään selvyytenä, jota ei edes tule mieleen kyseenalaistaa.

Doxan alue koetaan luonnollisena ja itsestään selvänä. Onko valtaa pitävän ryhmän ortodoksia luonut kiinnostamattomuudesta objektiivista järjestystä ja subjektiivisia kokemuksia vastaavan, näennäisen tavan selittää koulutuksellista eriarvoisuutta? Kiinnostamattomuus vaikuttaa selittämään kykenemättömältä selittämisen tavalta, jolla tiettyjen yhteiskunnassamme esiintyvien seikkojen kyseenalaistamista ja siitä mahdollisesti seuraavaa vastuuta voidaan siirtää ajassa eteenpäin hämäämään tulevaisuuteen. Pyritäänkö tieto sosiaalisen aseman periytyvyydestä ja koulutuksellisen pääoman eriarvoisen jakautumisen todellinen syy, kulttuuripääoman uusintuminen, pitämään tietoisesti diskurssin alueen ulkopuolella, doxassa, kiinnostamattomuuspuheen avulla? Entä jos kiinnostamattomuus onkin koulutuspuheen sisäistäneiden ja siihen osallistuvien luokkien tapa kohentaa asemaansa koulutuksen kentällä ja pitää kentälle tunkeutuvat pyrkyrit poissa? Luokittelujen järjestelmät, koulujärjestelmän suorittama luokittelu hyviin ja huonoihin oppilaisiin, tuottaa samalla logiikalla objektiivisia luokituksia ja valtasuhteita kuin minkä tuotteita ne itse ovat. Erottelemalla hyvät huonoista kielelliseen ja kulttuuripääomaan perustuen, koulujärjestelmä ylläpitää tapansa toimia ja piilottaa luokitteluja. Samalla logiikalla kiinnostamattomuusrepertuaari uusintaa itseään ja muuttuu legitiimiltä näyttäväksi tavaksi perustella eriarvoisuutta. Syntyy todellisuutta yksinkertaistava konstruktio, että jotkut vain yksinkertaisesti ovat huonompia, koska heitä ei kiinnosta. Selitys, joka ei loppujen lopuksi selitä yhtikäs mitään, koska se lähemmän tarkastelun jälkeen, kulttuuripääoman uusintumisen kautta, osoittautuu kehäpäätelmäksi. Kysymyksiä siitä perustuuko kiinnostamattomuus todelliseen tietoon kiinnostamattomuuden kohteesta vai oppimisvaikeuksiin tai yksilöllisten, korjattavissa olevien kvalifikaatioiden puutteeseen, ei voida kysyä, koska kiinnostamattomuuden kokemusta ei jaeta eikä tuoteta kielellisesti. Doxan alue, jos oletetaan kiinnostamattomuuden sille asettautuvan, pysyttäytyy kyseenalaistamisen ulkopuolella. Kiinnostamattomuus näyttäytyy

poliittisesti objektiivisena, vaikka sillä todellisuudessa olisi eriarvoisuutta ylläpitäviä vaikutuksia. Heterodoksian, kritiikin kautta doxa voi siis päästä diskurssin alueelle. Tämän vuoksi tarvitaan kiinnostamattomuuden kriittistä arviointia, jotta tämän kielellisen ilmaisun perusteita saataisiin läpinäkyviksi ja tuotua diskurssin alueelle. Näen, että vihjeitä doxan alueella piileskelevästä kiinnostamattomuuden kokemuksesta voidaan yrittää houkutella näkyviin puheeseen nimenomaan diskursiivisen analyysin avulla, niin kiinnostamattomuusrepertuaarissa esiintyvien puherajoitteiden kuin muiden repertuaarien alueella esiintyvien ilmaisujen kautta. Ainoa tapa purkaa ikivanhoja eriarvoistavia rakenteita ja luokituksia näyttää olevan päästää ulossuljetut itse puhumaan ja muotoilemaan heterodoksiaa.

#### **5. 4 Tutkijan ja metodin vaikutus – kulttuurien kohtaaminen haastattelutilanteessa**

Ensimmäisenä päivänä olin kertonut kurssilaisille kuka olen ja että olen tullut vain keskustelemaan heidän kanssaan asioista saadakseni heidän mielipiteensä selville ja voidakseni välittää tietoa eteenpäin siitä mitä nuoret todella ajattelevat, jotta heitä osattaisiin ymmärtää paremmin ja heihin kohdistuvat toimenpiteet suunnitella osuvammin. Minua inhotti oma asemani. Tunsin, että olisin halunnut olla mieluummin heidän kanssaan toisella puolen pöytää. Koin olevani hiukan hankalassa tilanteessa koska jouduin edustamaan yliopistoa ja sen heille kertomaan. Olisin halunnut olla kuin he, rento ja hiukan välinpitämätönkin, pikemmin vastustajan kuin suostuttelijan roolissa. Mutta tehtäväni oli mikä oli ja roolini oli mikä oli, minun oli se hyväksyttävä ja kannettava positioni mukanaan tuomia luokituksia ja arvoja mukanaani. Minusta tuntui, että olin yhtäkkiä joutunut ottamaan aikuisen roolin eikä se rooli sopinut tässä tilanteessa minulle. En oikein kokenut ylleni verhoutunutta viittaa sopivaksi. Yritin silti pysyttäytyä mahdollisimman viileänä ja uskottavana ja pelkäsin, että heistä joidenkin mielestä vaikutin takuulla varsin hassunkuriselta. Kaikki alkoi kuitenkin ensi kankeuden myötä tuntua luonnollisemmalta. Ajattelin, että minun oli kai hyväksyttävä oma akateemisuuteni ja eletävä sen kanssa nämä tulevat viikot.

Sain havaita kuinka nuoret lähtivät mukaan konstruoimaan yleisessä kontekstissa puhuttaessa koulutuskeskeisiä käsityksiä, jotka olivat vastaan heidän subjektiivisia

kyseisille asioille antamia merkityksiä. Suorassa kommunikaatiotilanteessa en kyennyt välttämättä aina näkemään, mitä haastateltavat puheellaan halusivat tuottaa. Kykenin vain kokemaan, että heidän puheensa muistutti valtakulttuurin hyväksymää legitiimiä puhetta ja heidän käyttämänsä ilmaisut, legitiimin puheen tunnistaminen, sai minut sokeaksi sille mitä he todellisuudessa minulle kertoivat. Vasta diskursiivisen vuorovaikutusanalyysin jälkeen ymmärsin virheelliseksi ensivaikutelmani, että monet nuorista saattaisivat muka allekirjoittaa valtakulttuurin tarjoamat koulutuksen merkitykset. Tarkemman analyysin jälkeen näyttikin siltä, että nuorten puhetapa oli saanut minut vuorovaikutustilanteessa uskottelemaan itselleni sellaisia asioita mitä he eivät todellisuudessa lainkaan sanoneet. He eivät sanoneet myötäilevänsä vallalla olevia näkemyksiä koulutuksen tärkeydestä, vaikka saattoivat todetakin tarvitsevansa lisää koulutusta ja olemaan valmiita sitä hankkimaan. Haastattelutilanteessa sokeuduin heidän myötäilyilleen ja aloin itse vähitellen rakentaa puhetta koulujärjestelmäyönteiseen suuntaan avaamillani koulutususkoiseen repertuaariin liittyvillä repliikeillä tehden hienostuneen piilotetun koulujärjestelmävastaisuuden ilmaisut yhä vain vaikeammaksi, kunnes ne täytyi lopulta nostaa kasvojen menettämisen uhallakin esille kuin kissat pöydälle konsanaan. Tutkijasta tuli haluamattaan symbolisen vallan käyttäjä kyseisessä tilanteessa.

Käsitän tutkijan roolin siten, että tutkija on aktiivinen osallistuja niiden merkitysten konstruoinnissa, joita haastattelutilanteessa syntyy. Tutkija kantaa mukanaan koulutuskeskeisen yhteiskunnan luokituksia ja arvotuksia, vaikka pyrkisikin niistä etääntymään. Ennen kentälle menemistä saattaa helposti vaipua kuvittelemaan pystyvänsä täydellisesti asettautumaan nuorten asemaan, kun vaan on halua pysyä ennakkoluulottomana ja välttää heidän merkitystensä kyseenalaistamista. Näin jälkempäin haastateltavien kanssa tutuksi tultuani, keskusteltuani heidän kanssaan ja aineiston analysoituani, voin vain todeta, erehtyneeni joissain asioissa, joissain osuneeni oikeaan. Ennakkoluuloton asennoituminen omista näkemyksistä poikkeavanlaisia suhtautumis- ja esitystapoja ilmentäviin ihmisiin on välttämätöntä, jotta ylipäänsä pystyy kommunikoimaan ja tulemaan toimeen ihmisten kanssa. Vastaaja kykenee kertomaan omasta arvomaailmastaan avoimemmin, kun hänen arvojaan ei loppujen lopuksi kyseenalaisteta, vaikka näkemuserot ilmenisivätkin esittämisentapojen eroavaisuuksien välityksellä. Vuorovaikutuskontekstin korjaaminen haastateltavan

maailmaa vastaavaksi ja näin ollen hänen kasvojensa säilyttäminen on tärkeää. Mutta alustava naiivi ennakkoluulottomuuden ja kyseenalaistamattomuuden suunnitelmani ei onnistunut täydellisesti, sillä en ollut osannut varautua siihen, että koulua koskevien merkitysten erot tulisivat esille kysymysten muotoilussa, kun keskustelu lähti välillä kulkemaan kauas irti kysymysrunгон muotista. Nuoret näkivät lävitseni asennoitumiseni kouluun ja työhön ja vaikuttivat tehneen omat luokituksensa minusta ja luoneen strategiansa minun kohtaamiseksi. Olin toki oppinut kirjaviisauden kautta, että haastattelutilanteessa määrittelyjä tehdään puolin ja toisin, mutta tämän seikan vaikutukset ja sudenkuopat konkretisoituivat minulle vasta tarkasteltuani haastateltavieni kanssa yhdessä tuottamaamme puhetta diskursiivisesti. Oma asemani koulutuskeskeisten määritysten ylläpitäjänä ja kykenemättömänä täysin vapautumaan oman kulttuurini määrityksistä selvisi minulle vihjeen lailla, kun huomasin välillä itsekin kielellisesti tarjoavani kiinnostamattomuusrepertuaaria. Ihmettelin analysoidessani aineistoa miksi minun puheeseeni oli tullut oletus kiinnostamattomuudesta ilman, että haastateltava oli sellaisesta itse maininnut. Ylläpidin ja tarjosin siis itsekin välillä uusliberalistisen aktivointipolitiikan mukaista määrittelyä nuorista välinpitämättöminä käyttämällä sen tyyppistä helpolla tavalla selittämään pyrkivää ilmaisuja kuten ”..että sua ei oo kiinnostanu...lähtä?” (Keskustelu 2, rivi 7). Itselfrefleksiivisyys oli todella tarpeen. Säikähdin, kun ymmärsin, että riippumatta kriittisestä suhtautumisestani aktivointiajatteluun kuitenkin olin kykenemätön täysin vapautumaan kyseisen ajattelutavan mukaisesta puheesta. Se oli kai tarttunut minuun kuin virus lukemieni päivälehtien sivuilta.

Havaitsin, että syvähaastattelu olisi saattanut olla vuorovaikutustilanteen harmonisuuden ylläpidon kannalta miellyttävämpi menetelmä. Teemahaastattelussa oli välttämätöntä runnoa läpi tiettyjä teemoja, joista koulutuksen ja työelämän marginaalissa olevien nuorten ei ollut kaikkein helpointa puhua. Syntyi asetelma, jossa haastateltava saattoi joutua puolustautumaan. Ensi alkuun harjoitin kriittistä itsereflektiota ja pohdin mikä oli haastateltavieni ja minun välinen suhde. Irrallisten keskustelupätkien välityksellä näytti siltä kuin suhde olisi ollut hyvinkin erimielisyyksien sävyttämä. Mutta loppujen lopuksi, asiaa ajateltuani, minusta tuntui haastatteluhetkellä ainakin omasta puolestani, että tulin hyvin toimeen kaikkien haastateltavien kanssa. Haastattelutilanteen jälkeen monien kanssa keskustelu jatkui

kurssin järjestämispaikassa niitä näitä puhuen eikä eriävillä koulutusta koskevilla mielipiteillä loppujen lopuksi tuntunut olevan niinkään merkitystä juttelun siirtyessä kauas koulusta, vähemmän muodollisiin aihepiireihin. Ymmärsin, että keskeistä ei ollut niinkään ero haastateltavieni ja minun välisissä eroissa koulutuksen merkityksen suhteen, vaan pikemminkin erosta haastateltavien ja yleisesti ottaen koulutuskeskeisen valtajärjestelmän välillä. Haastattelija edusti haastateltavilleen tämän kulttuurin ilmentymää, mutta niin edustivat lukuisat muutkin ihmiset, joiden kanssa nämä nuoret ihmiset olivat päivittäin tekemisissä. Näiden merkitysten kyseenalaistaminen ei ollut varmaankaan haastateltaville mitään uutta. He olivat tottuneet puolustautumaan niin opettajiensa kuin vanhempiensakin kanssa kommunikoidessaan. Erilaiset merkitykset eivät ehkä olleetkaan niin iso juttu, kuitenkin. Joidenkin haastateltavien kanssa vuorovaikutus tuntui sujuvammalta. Aluksi koin, että se saattaisi johtua koulutukselle annetuista merkityseroista nuorten välillä. Näin ei kuitenkaan ollut, sillä kaikki haastateltavat suhtautuivat jokseenkin varauksellisesti koulujärjestelmään. Jotkut ilmaisivat kouluvastaisuutta selvemmin kuin toiset. Mietin mistä se mahtoi johtua. Oliko kyseessä hienotunteisuusero vai oliko taustalla todella nuorten keskinäinen eroavaisuus suhtautumisessa koulutukseen? Tähän kysymykseen tuntui mahdottomalta saada vastausta, joten keskittyminen puhetaojen samuuteen ja eroihin tuntui hedelmällisemmältä lähestymistavalta.

Vaikka koulutukseen ja työhön siirtymiseen liittyvät aihepiirit vaikuttivatkin haastattelutilanteessa toisinaan hieman hankalilta lähestyttäviltä, harmonia vuorovaikutuksessa kuitenkin aina palautui, vaikka kasvot olisivat olleet välillä uhattuna. Menetelmänä olisi voinut käyttää haastattelua, jossa olisi tarkoituksellisesti pyritty esittämään haastateltavaa kohderyhmää ärsyttäviä avauksia ja tutkia heidän suhtautumistaan siihen. Hathaway ja Atkinson (2003) ovat kokeilleet tällaista aktiivista haastattelutekniikkaa haastatellessaan poikkeavia henkilöitä. He kokeilivat haastattelutilanteessa kahta eri strategiaa ja ottivat kaksi eri roolia, hyvän ja pahan poliisin roolin amerikkalaisten poliisielokuvien tyyliin. Tällaisella aktiivisella haastattelumenetelmällä kerätty aineisto voisi olla varsin kiintoisaa analysoitavaa. Toinen seikka on se, kuinka miellyttävää tällaiseen vuorovaikutustilanteeseen asettautuminen olisi niin tutkittavien kuin tutkijankin kannalta. Myös tällaisen haastattelutavan eettinen puoli on jokseenkin arveluttava, sillä sen vaikutukset



tutkittavien käsityksiin itsestään saattaisivat olla epäsuotuisia. Syvähaastattelu tai ryhmähaastattelu olisi voinut osoittautua hedelmälliseksi tutkimusmenetelmäksi. Aiheeksi olisi voitu valita nuorten ystävä- ja kaveripiiristä keskusteleminen. Teemahaastattelut tehtyinä otaksun, että kavereista puhuttaessa olisi koulutusta ja työelämää koskevaa puhettakin tullut riittävästi esille. Syvä- tai ryhmähaastattelutilanteessa tutkittavalle läheisestä aihepiiristä puhumisen kautta merkitykset olisivat olleet kenties autenttisempia eikä tutkija olisi vaikuttanut niin paljon konstruointeihin. Tulosten analysoiminen olisi tällöin ollut kenties yksinkertaisempaa ja helpompaa. Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä siten asettaa mielestäni aineiston analysoijalle edellytyksen keskittyä vuorovaikutuksen analysoimiseen. Teemahaastattelussa haastateltava vastaa aina suhteessa johonkin mitä haastattelija esittää. Teemahaastattelussa ja sitä strukturoidummissa haastatteluissa haastattelija aloittaa pelin valitsemalla kielen ja asettamalla peruslähtökohdan haastateltavan puheelle. Haastateltavien välillä on toki yksilöllisiä eroja sen suhteen kuinka hanakasti tarjottuihin konstruktioihin tartutaan. Syvä- ja ryhmähaastattelun ongelmana olisi saattanut olla, että jotkut haastateltavat eivät olisi puhuneet juuri mitään, koska olisivat saattaneet ujustella haastattelijaa tai hiljentyä ryhmän paineessa. Kysymyksiin vastaaminen olisi helpompaa.

Tässä kyseisessä tapauksessa toimivin metodi olisi saattanut olla pitempi etnografinen kenttäosuus yhdistettynä muutamiin syvähaastatteluihin. Kaikkia kurssin osallistujia ei olisi tarvinnut edes pystyä haastattelemaan. Samat puhumisen tavat risteilivät nuorten puheessa. Toki yksilöllistä variaatiota esiintyi, mutta periaatteessa kaikista haastatteluista oli löydettävissä repertuaari toisaalta rakenteiden armoilla, toisaalta kiinnostuksen tai kiinnostamattomuuden ohjaamana itsenäisenä valitsijana. Nuoret käyttivät puheessaan samoja kielellisiä kiinnostamattomuuden perustelun tapoja. Kiinnostamattomuuden repertuaarissa oli vaikeaa tuoda esille yksilöllisiä kvaliteetteja, kun taas tietämisrepertuaarissa kvaliteetit nousivat esille. Rakenteiden armoilla - repertuaarissa omaa tilannetta tehtiin ymmärrettäväksi ulkoa käsin. Nuorten puhumisen tavoissa oli kuitenkin eroja. Joidenkin oli helpompi irrottautua kiinnostamattomuusrepertuaarista. Yksilölliset kvaliteetit tulivat yleensä kuitenkin esiin aina jossain muussa yhteydessä kuin koulutuksesta puhuttaessa.

## 5.5 Lopuksi

Nuoret kokevat henkilökohtaisen kiinnostuksen tärkeäksi koulutuksellisiin ratkaisuihin vaikuttavaksi tekijäksi. Nuorten kiinnostusta itsessään yksilöllisiin valintoihin vaikuttavana tekijänä tulee siten arvostaa. Sen sijaan kiinnostuksen kielelliset ilmaisutavat ja niiden välittämät merkitykset eivät ole yksiselitteisiä. Kiinnostamattomuusrepertuaarin problematisointi puhetapana on keskeistä, sillä voidaan katsoa tämän kielenkäytön tavan saattavan ylläpitää nuoria väärin perustein määrittelemään pyrkivää ongelmapuhetta. Nuoren korostaessa vuorovaikutustilanteessa kiinnostamattomuusrepertuaaria, saattaa virheellisesti välittyä kokonaisvaltaiseksi asenteeksi passiivisuus. Tulisikin saada karsittua välinpitämättömyyden pintavaikutelma nuorten puheesta pois ja pyrkiä näkemään mitä he oikeastaan loppujen lopuksi tarkoittavatkaan. Se *miten* ja *miksi* he asiat ilmaisevat saattaa viestiä jotain tärkeämpää kuin se *mitä* he sanovat. Sellaiset viralliset tahot, jotka eivät ole tottuneet olemaan nuorten kanssa tekemisissä saattavat helposti tulkita väärin heidän ilmaisutapojaan. Vaikka suhtautuminen koulutukseen olisi hyvinkin kriittinen, suhtautuminen työhön saattaa olla varsin positiivinen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita välttämättä sitä, että oltaisiin valmiita työntekoon tässä ja nyt. Työstä puhumisen tärkeys saattoi olla vain puhetapa eikä konkreettisella tasolla oltu kuitenkaan vielä valmiita lähtemään työelämään. Paul Willisin työväenluokkaisiin poikiin verrattuna nämä aikamme nuoret eivät kuitenkaan ole samassa mielessä valmiita vastaanottamaan vanhempiansa töitä. Tutkimukseen osallistuneet nuoret ovat 90-luvun laman aikaan varhaisnuoruuttaan viettäneitä. Heihin on kenties iskostunut tuon ajan ilmiöistä työn häilyväisyys. Saattaa olla ettei työtä ei koeta niin tärkeäksi, koska työssä olemista ei ole kokemuksellisesti havaittu välttämättömäksi. 2000-luvun nuorten keskuudessa esiintyväksi ilmiöksi on luonnehdittu aikajänteen puuttumista. Nuoret tekevät elämäänsä koskettavia ratkaisuja tässä ja nyt -periaatteella elämänkaarta sen pitemmälle ajattelematta. Jos ammattikoulussa olemisen tuntuu epämiellyttävältä tänään, se keskeytetään sen tarkemmin seurauksia pohtimatta. Ajallemme ominaista on epävarmuus hyvin monenkin asian suhteen. Esimerkiksi koulutukselliset polut ovat niin monimutkaisia, ettei enää ole kovinkaan eriskummallista, jos vaihtaa alaa tai viettää muutamia vuosia sivussa koulutuksesta. Spontaanit ratkaisut ovat kenties ymmärrettävämpiä alati muuttuvissa koulutuksellisten ja työmarkkinoiden suhdanteissa.

Ajallemme tyypillistä on hallitsevan poliittisen retoriikan nimissä tapahtuva oman onnensa seppä – ajattelu. Se ei kuitenkaan ole omiaan näkemään – saatikka sitten purkamaan - rakenteellisia esteitä nuorten kouluttautumisen teiltä. Kiinnostamattomuusrepertuaari voidaan nähdä nuoren keinona puolustautua ja ylläpitää haurasta identiteettiään. Kiinnostamattomuuden taustalla saattaa kuitenkin olla todellisia kouluttautumisen kitkatekijöitä kuten turhautumista, lannistumista tai oppimisvaikeuksia. Kiinnostamattomuusrepertuaariin ikään kuin heittäydytään ja kouluttautumisen vaikeuksien syyt palautetaan kiinnostamattomuuden toistelemiseen sulkien silmät rakenteellisten tai tilannesidonnaisten tekijöiden vaikutukselta. Kiinnostamattomuusrepertuaarin ongelmalliseksi tekee se, että tässä puhettavassa kiinnostuksen puutetta halutaan korostaa, vaikka taustalla olisikin konkreettisia valintoihin vaikeuttaneita seikkoja. Osaamattomuuden esille tuomisessa saattaa kuitenkin piillä riskinsä. Osaamattomuuden kertominen yhtä alaa tai vaadittavaa taitoa koskien voi johtaa virheelliseen tulkintaan kvaliteettien puutteesta muillakin aloilla ja elämänalueilla. Yksilöllisyyden korostamisen tarve on kuitenkin niin suuri, että loppujen lopuksi syyt halutaan palauttaa itseen. Itsenäisyyden liiallinen korostaminen nuorten puheessa voi kuitenkin saada aikaan pintapuolisesti tarkasteltuna käsityksen, että nuori todella pystyy yksin kantamaan vaikeissakin elämäntilanteissa täyden vastuun valinnoistaan.

Kiinnostamattomuusrepertuaari ei ole ongelmallinen vain nuoren itsensä käyttämänä, vaan riskinä saattaa olla sen muodostuminen kokonaisvaltaiseksi nuorista puhumisen tavaksi. Kiinnostamattomuus sitä itse kokemattomalle saattaa välittyä virheellisesti. Tämä ilmenee vuorovaikutustilanteessa siinä, kun haastattelija ryhtyy tarjoamaan kiinnostamattomuusrepertuaaria eikä kykene vapautumaan kielellisen kulttuurinsa rajoitteistaan. Kiinnostamattomuus puhetapana uusintaa itseään. Tutkija saattaa siis itsekkin näin osallistua nuorista välittyvän passiivisuus- ja kiinnostamattomuuskuvan uusintamiseen, jos haastattelumateriaalia tarkasteltaessa ei keskitytä vuorovaikutuksessa syntyvien ilmaisujen tarkkaan analysointiin. Kiinnostamattomuusrepertuaariin, oli sen esille asettaja sitten haastateltava itse, haastattelija, työllistämiskurssin vetäjä tai työllisyysviranomainen, saattaa sisältyä riski kiinnostamattomuuden tulkittamisesta yksilön kokonaisvaltaiseksi asenteeksi. Haastateltavalla on kuitenkin mahdollisuus joko lähteä mukaan kiinnostamattomuudella selittämiseen tai sitten kiistää häntä määrittele-

mään pyrkivä kiinnostamattomuusrepertuaari. Kiinnostamattomuusrepertuaarin kiistävät puhumisen tavat ovat nuoren tilanteen ymmärrettäväksi tekemisen kannalta hedelmällisempiä, sillä ne tuovat esille yksilöllisiä kvaliteetteja kuten motivaatiota ja halua tehdä, jos vaan tietyt reunaehdot täyttyvät. Kiinnostamattomuus muuttuu helposti kiinnostukseksi, kun nuoren työnteon motivaatiolleen asettamat vaatimukset täyttyvät. Rakenteita ja tilannetekijöitä pystytään kuitenkin tekemään ymmärrettäviksi vaihtoehtoisia tulkinnan tapoja tarjoavassa turhautumisen ja rakenteiden armoilla – repertuaarissa. Näiden repertuaarien käyttö edellyttää kuitenkin omien kouluttautumisvaikeuksien syiden jonkinasteista jäsentymistä.

## 6 Lähteet

Aho, Simo & Koponen, Hannu 2001: Nuorten opiskelu- ja työurat 1990-luvulla. Opetusministeriö: Nuorisosian Neuvottelukunta, Helsinki.

Bauman, Zygmunt. 1997: Sosiologinen ajattelu. Suomentanut Jyrki Vainonen. Vastapaino, Tampere.

Beck, Ulrich. 1995: "Politiikan uudelleen keksiminen: Kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa" Teoksessa: Ulrich Beck, Anthony Giddens, A. & Scott Lash (toim.) Nykyajan jäljillä - Refleksiivinen modernisaatio. Suomentanut Leevi Lehto. Vastapaino, Tampere. s. 11-82.

Bernstein, Basil. 1974: Class, codes and control. Volume I. Theoretical Studies towards a Sociology of Language. 2<sup>nd</sup> ed. Routledge & Kegan Paul, London.

Bernstein, Basil. 1990: The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV: Class, codes and control. Routledge, London.

Bourdieu, Pierre. 1977: Outline of a Theory of Practice. Translated by Richard Nice. Cambridge University Press, Great Britain.

Bourdieu, Pierre. 1985: Sosiologian kysymyksiä. Käännöksen & alkupuheen "Pelin säännöt: intellektuellit, luokat ja kieli" kirjoittanut Jeja-Pekka Roos. Vastapaino, Tampere.

Bourdieu, Pierre. 1990: *The Logic of Practice*. Translated by Richard Nice. Polity Press, Cambridge.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. 1977: *Reproduction in Education, Society and Culture*. Translated by Richard Nice with a foreword by Tom Bottomore. Sage, London.

Bourdieu, Pierre. 1991: *Language and Symbolic Power*. Edited & introduced by John B. Thompson. Translated by Gino Raymond and Matthew Adamson. Polity Press, Cambridge.

Bourdieu, Pierre. 1998: *Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia*. Suomentanut Mika Siimes. Vastapaino, Tampere.

Clark, Burton C. 1960: "The Cooling-Out Function in Higher Education". *American Journal of Sociology*, Vol 65, s. 569-576.

Coleman, James S. 1988: "Social Capital in the Creation of Human Capital". *American Journal of Sociology*, Vol 94, s. 95-120.

ESR Tavoite 3 – ohjelma – asiakirja 2000 - 2006. Työministeriö, Helsinki.

Goffman, Erving 1981: *Forms of talk*. PENN, Philadelphia.

Granfelt, Riitta. 2000: "Kertomuksia kodittomuudesta ja marginaalista" Teoksessa: Synnöve Karvinen ym. (toim.) Sosiaalityön tutkimus – metodisia suunnistuksia. SoPhi, Jyväskylä.

Hall, Stuart & Jefferson Tony (eds.) 1976: Resistance through rituals – Youth subcultures in post-war Britain. Hutchinson, London.

Hathaway, Andrew D. & Atkinson, Michael 2003: "Active Interview Tactics in Research on Public Deviants: Exploring the Two-Cop Personas" Field Methods, Vol 15, No. 2, s. 161-185.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme Helena 2000: Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino, Helsinki.

Hodkinson, Phil & Sparkes, Andrew C. 1997: "Careership: a sociological theory of career decision making". British Journal of Sociology of Education, Vol 18, No.1, s. 29-44.

Hurrelmann, Klaus. 1989: "The social world of adolescents – A sociological perspective" Teoksessa: Klaus Hurrelmann & Uwe Engel (toim.) The social world of adolescents – international perspectives. De Gruyter, Berlin.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi. 1993: "Valtasuhteiden analysoiminen". Teoksessa: Arja Jokinen ym.(toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino, Tampere. s. 75-108.

Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. 1993: ”Diskursiivinen maailma – teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet”. Teoksessa: Arja Jokinen ym.(toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino, Tampere. s. 17-47.

Kivinen, Osmo. & Rinne, Risto. 1991: ”Koulutuksen kentät ja kulku”. Teoksessa: Tuomas Takala (toim.) Kasvatossosiologia. WSOY, Porvoo. s. 53-84.

Leino, Satu 1995: ”Yhteistä mömmöä vai jäsentynyttä yhteistyötä”. Teoksessa: Tom Erik Arnkil & Esa Eriksson (toim.) Ammatillaiset arvailevat toisiaan – Tulkintaverkostot psykososiaalisessa työssä. STAKES, raportteja 184, Helsinki. s. 43-189.

Liljander, Juha-Pekka. 1999: ”Pierre Bourdieu – valikoiva erottautuminen koulutuksessa”. Teoksessa: Tapio Aittola (toim.) Kasvatossosiologian teoreetikoita. Gaudeamus, Helsinki. s. 105-128.

Lähteenmaa, Jaana. & Siurala, Lasse. (toim.) 1991: Nuoret ja muutos. Tilastokeskus, Nuorisotutkimusseura, Tutkimuksia 177, Helsinki.

Merton, Robert. K., Fiske Marjorie & Kendall, Patricia L. 1956: The focused interview – A manual of problems and procedures. Free Press, Glencoe, IL.

Mäkelä, Johanna. 1994: ”Pierre Bourdieu – erottautumisen teoreetikko” Teoksessa: Heiskala, Risto (toim.) Sosiologisen teorian nykysuuntauksia. Gaudeamus, Helsinki. s. 243-269.



Niiniluoto, Ilkka. 1980: Johdatus tieteenfilosofiaan: käsitteen- ja teorianmuodostus. Otava, Helsinki.

Nyyssölä, K. & Pajala, S. 1999: Nuorten työura - Koulutuksesta työelämään siirtyminen ja huono-osaisuus. Gaudeamus, Helsinki.

Paju, Petri & Vehviläinen, Jukka. 2001: Valtavirran tuolla puolen - Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990-luvulla. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 18. Nuorisotutkimusverkosto, SITRA 241, Helsinki.

Penttinen, P. 1999: "Basil Bernstein - Kieli, sosiaaliluokka ja näkymätön pedagogiikka" Teoksessa: Tapio Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita - Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Gaudeamus, Helsinki. s. 81-104.

Pohjola, Anneli. 2001: "Nuorten myyttinen ongelmallisuus" Teoksessa: Minna Suutari (toim.) Vallattomat marginaalit - Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 20. Yliopistopaino, Helsinki. s. 187-204

Potter, Jonathan. & Wetherell, Margaret. 1987: Discourse and Social Psychology: beyond attitudes

Robinson, Philip. 1983: Perspectives on the sociology of education. Routledge & Kegan Paul, London.

Siisiäinen, Martti. 1986: Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 57. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Siisiäinen, Martti 1996: ”Kehysanalyysi ja yhdistysten tulevaisuudennäkymät” Teoksessa: Virve Riikonen & Martti Siisiäinen (toim.) Yhdistys 2000. Opintotoiminnan Keskusliitto, Helsinki. s. 87-103.

Silvennoinen, Heikki. 2002: Koulutus marginalisaation hallintana. Gaudeamus, Helsinki.

Silverman, David. 1993: Interpreting qualitative data – methods for analyzing talk, text and interaction. SAGE, London.

Simmel, Georg. 1955: Conflict and the Web of Group-Affiliations. With a foreword by Everett C. Hughes. Translated by Kurt H. Wolff and Reinhard Bendix. The Free Press of Glencoe, New York.

Siurala, Lasse. 1994: Nuoriso-ongelmat modernisaatioperspektiivissä. Helsingin kaupunki, Helsinki.

Suoninen, Eero. 1992: Perheen kuvakulmat - Diskurssianalyysi perheenäidin puheesta. Tampereen yliopisto, Tampere.

Suoninen, Eero. 1999: ”Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen” Teoksessa: Arja Jokinen ym. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino, Tampere. s. 17-36.

Suoninen, Eero. 1999b: ”Vuorovaikutuksen mikromaailman analysoiminen” Teoksessa: Arja Jokinen ym. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino, Tampere. s. 101-125.

Suoninen, Eero. 2000: ”Tanssilajit ja – tyyli asiakkaan kohtaamisessa” Teoksessa: Arja Jokinen & Eero Suoninen (toim.) Auttamistyö keskusteluna – Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Vastapaino, Tampere. s. 67-104.

Suutari, Minna. 2002: Nuorten sosiaaliset verkostot palkkatyön marginaalissa. Nuorisotutkimusverkosto, Helsinki.

Tuohinen, R. & Vuorinen, P. 1991: ”Nuoret ‘joustavan tuotannon’ yhteiskunnassa” Teoksessa: Jaana Lähteenmaa & Lasse Siurala (toim.) Nuoret ja muutos. Tilastokeskus, Helsinki. s. 65-74.

Vanttaja, M. 2000: ”Koulumenestyjien kotitausta, sosioekonominen asema ja tulotaso”. Yhteiskuntapolitiikka 65 (1), 35-45.

Vanttaja, M. 2002: Koulumenestyjät – tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku.

Virtanen, Petri. 1994: ”Homo civilis?: Tutkimus sosiaalityöntekijöiden ja sosiaalityön habituksesta”. Turun yliopisto, Turku.

Williams, Sadie. 2002: ”Individual agency and the experience of New Deal”. *Journal of Education and Work*, Vol. 15, No. 1.

Willis, Paul. 1984: Koulun penkiltä palkkatyöhön – Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Suomentanut Airi Mäki-Kulmala. Vastapaino, Tampere.

Wood, L. & Kroger, R. O. 2000: *Doing discourse analysis – Methods for studying action in talk and text*. SAGE, California.

## **Liite 1. Teemahaastattelurunko**

### **Haastattelun teemat ja aihepiirit : Koulutukseen ja työelämään liittyvien merkitysten jäsentyminen**

#### **Sosiaalinen verkosto**

Keitä ovat sinulle läheisimmät ihmiset?

- tyttö-/poikaystävä
- vanhemmat
- sisarukset
- muut sukulaiset
- kaverit ja ystävät
- naapurit
- muut läheiset ihmiset?

Millainen/kuinka läheinen on suhteesi em. henkilöihin?

Kuvaile vapaasti millaisia kaverisi/ystäväsi ovat?

- mitä tekevät?
- missä asuvat?
- kuinka kauan olette tunteneet?
- minkä ikäisiä?
- mitä yleensä teette yhdessä?

Mitä he sinulle merkitsevät? Miksi ylläpidät näitä suhteita? Mitä niistä saat?

- materiaalinen tuki
- neuvot
- henkinen tuki
- seura, hauskanpito

Koetko läheiset ihmissuhteet pelkästään positiivisessa valossa?

#### **Koulutus**

Mitä mieltä olet koulutuksesta?

Mitä mieltä olet peruskoulusta?

- mitä hyvää?
- mitä vikaa?

Mitä mieltä olet peruskoulun jälkeisestä koulutuksesta?

- mitä hyvää?
- mitä vikaa?

Millaisia ovat mielestäsi olleet koulutukseen liittyvät valintasi?  
Oletko voinut valita sinulle parhaiten sopivan vaihtoehdon?  
Jos et, niin mitkä tekijät ovat estäneet valintojasi?  
Oletko mahdollisesti tehnyt mielestäsi koulutusratkaisuihisi virhevalintoja?

Millaisia toiveita tai tulevaisuuden suunnitelmia sinulla on koulutuksen suhteen elämässäsi?

Mitkä tekijät ovat mielestäsi vaikuttaneet koulutuksellisiin ratkaisuihisi? (vapaus valita?)

- paikkakunta
- taloudelliset mahdollisuudet
- omat kiinnostukset
- omat kyvyt/vahvuudet
- koulun asenteet (toimintamallit, opettajat jne.)

Mitä mieltä läheisesi ovat koulutuksen liittyvistä asioista?

- vanhemmat
- sisarukset
- muut sukulaiset
- kaverit ja ystävät
- muut läheiset ihmiset

Kuinka paljon vanhempasi ovat vaikuttaneet koulutuksellisiin ratkaisuihisi?

Oletko keskustellut koulutusta koskevista asioista muiden läheistesi kanssa?  
Kerro jostain tällaisesta keskustelusta?  
Mitä olette puhuneet?  
Mihin päädyitte yhdessä vai poikkesivatko käsityksenne?

Oletko saanut koulutusvalintoihin liittyviä vinkkejä tai neuvoja?

Ovatko läheisesi mielestäsi vaikuttaneet koulutusvalintoihisi?

Jaatteko samat käsitykset koulutuksen merkityksestä?

## **Työelämä**

Mitä mieltä olet työelämästä?

Mikä nuorten työelämään siirtymisessä mättää?

Mistä nuorten työttömyys mielestäsi johtuu?

Millaisia ovat mielestäsi olleet työelämään liittyvät valintasi?  
Oletko voinut valita sinulle parhaiten sopivan vaihtoehdon?  
Jos et, niin mitkä tekijät ovat estäneet valintojasi?

Oletko tehnyt mielestäsi elämässäsi joitain virhevalintoja, jotka ovat vaikuttaneet mahdollisuuksiisi työelämässä?

Millaisia toiveita tai tulevaisuuden haaveita sinulla on koskien työelämää?

Mitä mieltä läheisesi ovat työelämään liittyvistä asioista?

- vanhemmat
- sisarukset
- muut sukulaiset
- kaverit ja ystävät
- muut läheiset ihmiset

Oletko keskustellut työelämään liittyvistä asioista läheistesi kanssa?

Kerro jostain tällaisesta keskustelusta?

Mitä olette puhuneet?

Mihin olette päätyneet yhdessä vai poikkesivatko käsityksenne?

Oletko saanut työelämäratkaisuihin liittyviä neuvoja tai vinkkejä?

Ovatko läheisesi mielestäsi vaikuttaneet työelämään liittyviin ratkaisuihisi?

Jaatteko samat käsitykset työelämästä ja työn merkityksestä?

### **Pikkupaikkakuntaisuus**

Viihdytkö kotipaikkakunnallasi?

Minkä asioiden ”perässä” voisit kuvitella muuttavasi pois täältä?

Mitkä asiat ovat sellaisia täällä, joiden vuoksi et haluaisi muuttaa pois?

- paikkakunnan tuttuus?
- harrastukset?
- ihmiset?
- luonto?

Vaikuttavatko täällä asuvat ihmiset päätökseesi asua täällä?

Kuinka tärkeä asia sinulle ovat täällä asuvat läheisesi ja tuttavasi?