

Kari Ruoho & Markku Ihatsu (toim.)

**KASVATUKSELLISIA JA KUNTOUTUKSELLISIA
KATSAUKSIA NUORTEN SYRJÄYTYMISEEN**

NUORAn julkaisuja
Nro 4

Mannerheimin Lastensuojeluliitto
Nuorisosiain neuvottelukunta

Helsinki 1997

© Kirjoittajat ja Mannerheimin Lastensuojeluliitto

Julkaisija: Nuorisosiain neuvottelukunta
Kustantaja: Mannerheimin lastensuojeluliitto

Kansi: Jukka Urho
Taitto: Reijo Viitanen

ISBN 951-9312-94-3
ISSN 1455-268X

Paino: NYKYPAINO OY
Helsinki 1997

Sisällys

Esipuhe	5
Osa 1: Pohdittua ja tutkittua	
<i>Veli-Matti Ulvinen</i> NUORTEN YHTEISÖT JA ELÄMÄNHALLINNAN PROBLEMATIIKAT	9
<i>Markku Ihatsu & Kari Ruoho</i> AMMATILLISEN SYRJÄYTYMISEN LÄHTEILLÄ? <i>Opettajien käsityksiä ammatillisissa oppilaitoksissa esiintyvistä käyttäytymisongelmista</i>	25
<i>Markku Jahnukainen</i> ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN NUORTEN TRANSITIO PERUSKOULUSTA JATKOKOULUTUKSEEN JA TYÖELÄMÄÄN	47
<i>Tero Järvinen</i> MITÄ PERUSKOULUN JÄLKEEN? <i>Yhteisvalintojen luonteesta ja lähtökohdista</i>	57
<i>Aila Kallunki & Anu Kangaskesti</i> "JOKKAINEN RAKENTAA SEN TIEN SITTE ITE" <i>Tutkimus yhdeksän oululaisnuoren koulun keskeyttämisestä ja suhtautumisesta koulutukseen</i>	69
<i>Veli-Matti Kanerva</i> TYÖ, KOULU JA NUORET <i>Koulunuorten suhtautumisesta työhön</i>	79
<i>Katja Komonen</i> ERILAISET OPINTIET <i>Tutkimus ammattikouluopintojen keskeyttämisestä osana nuoren koulutusuraa</i>	91
<i>Tapio Kuure</i> NUORTEN JENGEIHIN SITOUTUMINEN TUOMIOISTUINAINIESTON VALOSSA 1990-LUVUN ALUSSA	103
<i>Jukka Vehviläinen</i> PITKÄ VÄLITUNTI VAI JATKUVA VÄLIVUOSI <i>Koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten rationaliteetit</i>	119
<i>Elsi Veijola</i> KOULUKOKEILU SYRJÄYTYMISVAARASSA OLEVAN NUOREN TUKIJANA	133
Osa 2: Pohdintaa, kokeiluja ja tutkittavana olevaa	
<i>Seppo J. A. Karppinen</i> ELÄMYS PEDAGOGIikka ONGELMAOPPILAIEN OPETUKSESSA	145
<i>Petri Lempiäinen</i> NUORI-YOUTH -PROJEKTIN KOKEMUKSIA NUORISOPROJEKTIEN KEHITTÄMISESTÄ	161

<i>Outi Linnossuo</i> MIKSI VERKKOJA, MITÄ VERKKOJA, MITEN VERKKOJA? <i>Kohdennetun ehkäisevän työn verkostot riskilasten ja nuorten palveluissa</i>	173
<i>Sasu Pajala & Kari Nyyssölä</i> MUURIA MURTAMASSA <i>Marginaalinuoret tutkimuskohteena</i>	187
<i>Margit Patronen</i> "OSOITA TAAS ELÄMÄN TARKOITUS" <i>Sosiaalityön tehtävät syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi</i>	199
<i>Pirjo Lehtoranta & Marja Piri</i> NUOTTI ELÄMÄLLE –PROJEKTI	209
<i>Tuomo Vilppola</i> REAALIPEDAGOGIICALLA ELÄMÄNHALLINTAAN	221

ESIPUHE

Julkaisun artikkelit perustuvat Joensuussa yliopistossa 16.4.- 18.4.1997 pidetyn TUHTI - RESEARCH NETWORK FOR YOUTH - seminaarin esitelmiin. Päivien teemana oli "Koulutuksellisia, kuntoutuksellisia ja yhteisöllisiä näkökulmia nuorten syrjäytymiseen". Tämän Mannerheimin Lastensuojeluliiton ja Joensuun yliopiston Erityiskasvatuksen laitoksen yhdessä järjestämän seminaarin tarkoituksena oli kartoittaa nuorten syrjäytymisestä tehtyä ja tekeillä olevaa suomalaista tutkimusta, vaihtaa osallistujien kanssa ajatuksia teemasta ja kehitellä ideoita syrjäytymisen ehkäisemiseksi ja siihen liittyvän tutkimuksen kehittämiseksi. Seminaarin sadon toivottiin lisäksi edistävän alueen suomalaisen ja kansainvälisen yhteistoimintaverkon rakentumista.

Päivien aikana saimme kosketuksen siihen, että alueella on aktiivista toimintaa. Käymämme keskustelut osoittivat, että tutkimuksen, hallinnon ja käytännön edustajien on varsin hyödyllistä ja suorastaan välttämätöntä kokoontua aika ajoin yhteiseen työpajaan integroimaan "toimintapolitiikkaamme". Sinänsä jo tutkimukseen ja hallintoon vihkiytyminen edellyttää toimijoilta elävää mission etsintää, jolloin virtuaalisuus ei voi korvata reaalityttöisyyttä ja liittymistä käsin kosketeltavuuteen. Kentän puheenvuoroista kuului toiminnan lähtökohtien idearikkaus ja erilaisuus. Vaihtoehtoiset pedagogiset ratkaisut paikallisiin olosuhteisiin räätälöitynä näyttävät olevan päivän agenda. Näistä kuuluu selvästi myös syrjäytymisvaarassa olevien kaiku. Aktiivinen toimiminen paikallistasolla näyttää vievän kehitystä pienimuotoisena, mutta suuriarvoisena eteenpäin.

Seminaarissa päätettiin jatkaa tutkimuksen, hallinnon ja kentän kohtaamista. Näkyväksi osoitukseksi tästä avattiin yhteistyöverkot osanottajien välille. Verkostoituminen oli tapaamisen kannalta merkittävä askel, kenties merkittävin. Siten päivien merkityksen arviointi siirtyi alkavan yhteistyöprosessin arvioinniksi.

Seminaarin tarpeellisuudesta ja osanottajien innostuneisuudesta on osoitukseksi myös tämä julkaisu. Pidetyt alustukset ovat nyt luettavissa. Ne ovat lainaa ja sovellutusta monista tieteistä ja kirjoittajien empiirisistä tutkimuksista, jotkut ovat tärkeää pohdintaa myös eri tyyppisten projektien aikana saaduista kokemuksista.

Seminaariin osallistuminen ja alustusten suuntaaminen oli itseohjautuvaa. Ahtaasti määriteltyä alustusten substanssia ei ollut. Tämän takia julkaisun teemat sisältävät erilaista liikettä suhteessa syrjäytymiseen. Raportti ei siten ole synerginen johdonmukainen kokonaisuus. Tämän seminaarin järjestäjät olivat sitä mieltä, että seminaarien ketjun alkuvaiheessa erilaisuus luo rikkautta ja antaa mahdollisuuden saada hyvä poikkileikkaus alueella tapahtuvasta virtauksesta. Artikkeleita ei ole siten kirjoitettu vain tiedeyhteisölle vaan ne on tarkoitettu laajempaan tietoisuuteen.

Artikkelit on laadittu siten, että niistä voi poimia ideoita moneen käyttöön. Keskeistä on useissa kirjoituksissa esiintyvä syrjäytymis-käsitteen pyykittäminen, käsitteen monikerroksisuuden hahmottaminen, esimerkiksi rakennemurrosilmiönä, yksilöllisenä "oman onnensa seppänä", tai tragediana. Mitä syrjäytyminen merkitsee erilaisista lähtökohdista käsin? Syrjäytyvätkö nuoret yhteiskunnallisesta järjestyksestä, sosiaalisesta lähipiiristä vai mistä he syrjäytyvät? Tällä hetkellä meillä on vasta vain aavistus siitä prosessista, jonka maailman talousjärjestelmien globaloituminen saa aikaan ihmisten elämässä. Luettavissa on kuitenkin jo nyt se, että yhteiskunnallinen murros ulottuu rakenteellisten seikkojen ohella syvästi monien ihmisten henkilökohtaiseen elämänkenttään.

Joistakin artikkeleista lukija voi saada impulsseja uudenlaisen interventio-ohjelman kehittelyyn. Joidenkin artikkeleiden tutkimusviitteet voinevat käynnistää alueelle yhteistyöprojekteja. Tutkimusaihettaan etsivä opiskelija voi julkaisusta saada kimmokkeen opinnäytetyölleen. Merkittävin palaute seminaarista oli kuitenkin

kin se, että monet projektit ovat tuottaneet tulosta syrjäytymiskierteen pysäyttämässä; toisin sanoen muureja murretaan, verkkoja kudotaan, siltoja rakennetaan ja silmuja avataan monenlaisin työkaluin.

Raportti on jaettu kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa tarkastellaan syrjäytymisen tutkimukseen liittyvää problematiikkaa ja esitetään tutkimustuloksia. Ensimmäinen osa on nimeltään "Pohdittua ja tutkittua", johon kootuissa artikkeleissa avataan teoreettisia ovia nuorten elämän tutkimukseen ja vedetään erilaisista näkökulmista syrjäytymisen ääriviivoja empiirisen tutkimusaineiston avulla. Toinen osa on saanut nimen "Pohdintaa, kokeiluja ja tutkittavana olevaa". Tässä osassa tutkijat ja kokeilijat määrittelevät ja rajaavat ongelmanuoriin, syrjäytymiseen ja pedagogiikkaan liittyviä käsitteitä, esittelevät käynnistyviä ja käynnissä olevia kokeiluhankkeita sekä kirjaavat alkaneiden tutkimushankkeiden alustavia tai suuntaa antavia tuloksia.

Julkaisun ensimmäisen osan alussa *Veli-Matti Ulvinen* problematisoi kirjoituksessaan "*Nuorten yhteisöt ja elämänhallinnan probematiikat*" syrjäytymisen tutkimusta ja tuo keskusteluun keskeisiä syrjäytymisen tutkimukseen ja tulkintaan liittyviä käsitteitä. Artikkelin avaa mielestämme ikkunan muihin teksteihin. Muuten artikkelit on järjestetty, kunkin osan sisällä, tekijän nimen mukaiseen aakkosjärjestykseen.

Toivomme antoisaa dialogia ajatustesi ja raportin kirjoittajien välillä.

Joensuussa 10.10.1997
Markku Ihatsu ja Kari Ruoho

OSA 1

Pohdittua ja tutkittua

NUORTEN YHTEISÖT JA ELÄMÄNHALLINNAN PROBLEMATIIKAT

Abstract

Veli-Matti Ulvinen: Youth Communities And the Problem of Life Control.

In this article, I will sketch out a theoretically grounded approach to the qualitative research on the communities and life control of young people. I will focus on certain thematically relevant features of the encounters between the individual, community and society. These features are seen as strategies, as motivational and orientational factors of social action. My starting point is a definition of culture deriving from the concept of life-world in phenomenological sociology on the one hand, and discourse analysis on the other hand. In coherence with these theoretical starting points, I will discuss the assumption of cultural performance according to which a young person's world always contains life-historical learning experiences of the individual, communal and societal possibilities of action, and of the cultural forms of these possibilities.

On societal level, each encounter of social interaction tends to generate strategic norms of behaviour and social control. As an eventual result of this process, certain professional and bureaucratic sectors emerge. These sectors can be seen as forming a social safety net, which supports the young person's integration into society as its full and competent member. On communal level, the feeling of togetherness felt by young people relates to life control, as the young person can rely on his or her assumptions of permanent meaning structures within his or her community. On the individual level, the young person's strategies of action serve as a means of coping with and adjusting to his or her reference group of action. On this level, we are dealing with the subjective experience of the development of life control. Qualitative youth research cannot, however, be placed within the context of the subjective cultural experiences of individual actors alone, but it must also include both the communal and societal dimensions of the everyday life of young people. The evident point where all these levels meet is, after all, the point where the community is socially constructed.

1. Johdanto

Tässä artikkelissa hahmottelen teoreettisesti perusteltua lähestymistapaa nuorten yhteisöjen ja elämänhallinnan kvalitatiiviseen tutkimukseen. Tarkastelussani lähdän liikkeelle kulttuurin määritelmästä, johon sisältyy sekä fenomenologisen sosiologian elämaailman näkökulma että diskurssianalyttinen näkökulma puhumisen tapojen rakentumisesta merkityskokonaisuuksiksi. Näiden teoreettisten lähtökohtien kautta tarkastelen kulttuurisen suorituskyvyn oletusta, jonka mukaan nuoren ihmisen maailma sisältää aina kasvukokemuksia oman toiminnan yksilöllisistä, yhteisöllisistä ja yhteiskunnallisista mahdollisuuksista ja näiden mahdollisuuksien kulttuurisista muodoista.

Kulttuuri on sosiaalinen merkitysjärjestelmä, jota subjektiiviset toimijat välittävät ja uusintavat. Fenomenologisen sosiologian näkökulmasta kulttuuri pitää sisällään sekä kokemuksiin pohjautuvan merkitysten tulkinnan että subjektiivisen toiminnan oletetut perusteet. Kulttuurista tehtävässä kvalitatiivisessa analyysissä ja tulkinnassa kiinnitetään tällöin huomiota sosiaalisen elämän siihen ulottuvuuteen, joka ilmenee symbolisesti. Tämä todellisuuden ulottuvuus muodostuu sosiaalisen toiminnan rakenteista, säännöistä, mekanismeista ja vuorovaikutussuhteista, jotka ovat edellytys minkä tahansa tietyn symbolisen teon ilmenemiselle. (Ks. Mead 1959, 33; Berger & Luckmann 1967; Schütz 1972, 51; Schütz 1982, 44 - 73 ja 118 - 132; Wuthnow 1984, 259.)

Fenomenologisesti kulttuurin käsite hahmottuu arkielämän kontekstuaalisena ymmärtämisenä. Kokeminen on *kontekstuaalista*, välittömässä yhteydessä maailman tulkintaan. Alfred Schütz viittaa tähän kontekstuaalisuuteen termeillä 'system of relevance' ja 'frame of reference', jotka eivät merkitse vain maailmassa olemista, vaan intentionaalista maailmassa toimimista; ihminen toimii koko ajan sosiaalisesti tyypittelemänsä tiedon varassa. (Ks. Mead 1959; Schütz 1962, 283 - 286; Schütz 1972, 129 - 132; Schütz 1982, 48; vrt. Heidegger 1985.) Konteksti on sosiaalinen merkitysrakenne, semanttinen suhde subjektin ja maailmassa olemisen välillä. Kokemusten ja havaintojen säännönmukaisuus ovat tulosta ihmisen intentionaalisesta toiminnasta. Intentionaalisuus puolestaan ei eroa ihmisen toiminnan tieteellisestä kuvauksesta, koska kokemukset ja niiden reflektio ovat ihmisen toimintaa. (Ks. Schütz 1982, 32 ja 71; vrt. Fichte 1988; Habermas 1977 ja 1988.) Siksi ihmisten toiminta on ymmärrettävissä ainoastaan tietyssä kulttuuriympäristössä ja sen sosiaalisten merkitysrakenteiden puitteissa. Näen siis tutkimuskohteen, nuoren ihmisen toiminnan, mahdollisina merkityskokonaisuuksina, joiden sisällä vaikuttavia toiminnan tapoja ja mekanismeja pyrin tutkimuksella selvittämään. (Ks. Harré 1979, 7 ja 136 - 139; Harré ja Secord 1979, 125 - 136; Sayer 1984, 94 - 107.)

Fenomenologinen orientaatio laadullisessa tutkimuksessa sijoittuu tulkinnallisen tutkimusperinteen jyrkän deskriptiiviselle puolelle. Tällöin on kysymys ilmiöön liittyvien olennaisten piirteiden havaitsemisesta ja tulkinnan sitomisesta aineiston eriosien vertailuun, jolloin systemaattisen analyysin lähtökohtana on kulttuuria jäsentävä merkitysjärjestelmä, kuten puhuttu kieli. (Ks. Denzin 1989, 60; Mishler 1986, 50; Tesch 1990, 98 - 99.) Puhe rakentuu kulttuurisille merkitysisällöille, jotka luodaan sosiaalisessa toiminnassa. Tällainen etnografinen asennoituminen puheeseen ei ole makrososiologisesti yleistävää, vaan enemmänkin on kysymys fenomenologisesta kokemisesta, teoreettisesta asenteesta tutkimuskohteeseen (ks. Schütz 1963b, 325 - 326 ja 335 - 337; Schütz 1972, 62 - 63; vrt. Bergson 1983; Danner 1989). Sosiaalisten ilmiöiden tulkinta makrotasolla pohjautuu aina subjektiivisiin mikrotason merkityksenantoihin. Makrotason ilmiöt ovat näin ollen aivan yhtä sosiaalisia kuin yksilötason ilmiöt. (Schütz 1963a, 242 - 245; Schütz 1972, 132)

- 138; Suransky 1980; vrt. Harré 1979.) Siksi esimerkiksi tutkimushaastattelussa kohteena olevat kulttuurin merkitysrakenteet - intersubjektiiiset merkit ja tuotteet semioottisena, sosiaalisen kommunikoinnin symboleihin ja merkkijärjestelmiin sitoutuneena kokonaisuutena - ovat ilmiötä, joita tutkitaan ihmisten puheesta. Aineiston analyysin ja tulkinnan lähtökohdana on siten aina merkityksellinen ilmaus suhteessa subjektin elämismaailmalliseen kokemukseen. (Ks. Manning 1987, 33 - 36; Schütz 1972, 102 - 116 ja 163 - 181; Schütz 1982, 125 - 133.)

Tutkimuskohteena olevan kulttuurisen ilmiön kontekstualisoinnissa erilaiset puheilmaitukset jäsentävät sosiaalista toimintaa. Sosiaalisesti muodostuneessa kielessä olevien ilmaisujen ja merkitysrakenteiden tulkintamahdollisuudet ovat periaatteessa rajallisia, koska ne on opittu intersubjektiiivisessä toiminnassa. Siksi sosiaalisen toiminnan (haastattelut) tuloksena syntyneet kulttuurituotteet (teksteinä) rajaavat mahdollisten tulkintojen määrää; kieli on kognitiivinen systeemi, jonka (kon)tekstuaalinen muoto sinänsä jäsentää ja mallittaa kulttuurista ilmiötä. (Ks. Holland & Quinn 1987, 4 - 13; Kamppinen 1989, 2 - 46; Keesing 1987, 375 - 381; vrt. Kusch 1986; Tully 1987.)

Diskurssianalyttinen asennoituminen ihmistutkimuksessa painottaa lähinnä kulttuurisen ymmärtämisen ja sosiaalisen elämän intersubjektiiivisten merkityskokonaisuuksien tulkintaa (Mishler 1986, 95 - 96). Erilaisissa diskurssianalyttisissä tutkimusperinteissä puheilmaitus nähdään vuorovaikutukseksi, kommunikatiiviseksi tilanteeksi, jolloin subjektiivinen toiminnan merkitys sisältyy itse lauseisiin ja puheakteihin sijoittuviin semanttisiin, merkitystä kantaviin kokonaisuuksiin. Diskurssin ymmärtäminen on tulkintaa, joka pohjautuu aina sosiaalisessa todellisuudessa tuotettuihin merkityksiin. Tulkinnan kohteena olevat sosiaaliset merkitysrakenteet ovat silti olemassa tutkijasta riippumatta. (Vrt. Manning 1987, 30 - 31; Schütz 1972, 134 ja 138.)

Edellä hahmotellun sosiokulttuurisen lähtökohdan mukaisesti nuoren ihmisen toiminta ilmentää *kulttuurista suorituskyyä*, niitä sosiaalisia kompetensseja, jotka paikantavat hänet kulttuurin sosiaalisessa järjestyksessä kulloinkin vaikuttavan kontekstin mukaan. Kulttuurisen suorituskyyyn problematiikka hahmottuu esimerkiksi kulttuurista identiteettiä ja tietyssä kulttuurissa toimimista määrittelevillä termeillä 'rasitustesti', "jossa ihmisen kulttuurikonttia ravistellaan" (Rönholm 1992, 30), 'käytännöllinen kulttuuripätevyys' (Laapio 1994) tai 'koulusuoriutumisen' (ks. Offord et al. 1978). Teoreettisesti laajemmin kulttuurista suorituskyyä voidaan kuvata 'elämänkompetenssinä' (Jørgensen 1993) tai yleensä yksilön esiintymisenä sosiaalisella näyttämöllä (Goffman 1990; vrt. Bauman 1986; Fernandez 1986; MacAloon 1984), jonka tapahtumia voidaan tarkastella dramaturgisina elämyksinä ja ilmauksina. Fenomenologisessa sosiologiassa sosiaalinen "näyttämö" ei kuitenkaan ole tutkimuksen lähtökohhta, vaan sen lopputuloksena olevalle teoreettiselle mallille asetettu vaatimus. (Schütz 1963a, 246 - 249; Schütz 1963b, 326 - 333 ja 339 - 346.) Tarkastelen seuraavaksi sekä kulttuurisen suorituskyyyn rakentumista että nuorten yhteisöjen ja elämänhallinnan problematiikkoja kolmen fenomenologisen, kontekstuaalisen ja diskurssianalyttisen ulottuvuuden avulla. Nämä ulottuvuudet ovat (1) sosiaalinen kompetenssi, (2) kulttuuriset merkitysrakenteet ja (3) elämismaailman reflektio. Kunkin luvun alussa olevat säkeistöt laulusta *Us and Them* (Waters & Wright 1973) kertovat lyhyesti mistä ulottuvuudessa on kyse.

2. Kulttuurinen suorituskyky nuoren toiminnan heijastajana

2.1 Sosiaalinen kompetenssi yhteiskunnassa

*Us, and them
And after all we're only ordinary men
Me, and you
God only knows it's not what we would choose to do*

*Forward he cried from the rear
and the front rank died
And the General sat, and the lines on the map
moved from side to side*

Sosiaalinen kompetenssi, pätevyys, viittaa yksisuuntaisesti ihmisen sosiaalisen olemisen ulkoisiin ja normatiivisiin piirteisiin. Tämä normatiivisuus on intersubjektii- vistä, sosiaalisessa yhteistoiminnassa objektivoituneiden merkitysrakenteiden ja niihin viittaavien kategorioiden mukaista kvalifikoitumista, äärimmillään luokittelua normaaleihin ja poikkeaviin. (Ks. Clinard & Meier 1992; vrt. Bratus 1990.) Kulttuuri kontekstualisoituu toimintaympäristöksi, jossa institutionaalinen, kulttuurinen ja normatiivinen merkitysjärjestelmä ilmenee *sosiaalisena kontrollina*. Tämä merkitys- järjestelmä jäsentää toisaalta yksittäisten ihmisten toimintaa ja yhteiskunnallista olemista kansana, yhteisönä, jolla on sille ominainen luonne. Toisaalta ihmisen oletetaan omaksuvan yhteisöön sosiaalistuessaan yhteiset säännöt ja normit, jotta hänen elämästään tulisi sekä yhteiskunnan että yksilön kannalta vähintäänkin tyydyttävä. (Vrt. Douglas 1986, 76 ja 98 - 100; Downes & Rock 1984, 3 - 6, 26 - 27, 89 ja 111; Foucault 1980, 192 - 219; Kanter 1972, 1 - 3; Sipilä 1979, 23.) Edellä hah- mottova yksinkertainen tulkinta kulttuurista johtaa helposti siihen, että kulttuurien välittymistä ja kulttuuristen merkitysten syntyä tai sulautumista toisiinsa ei voi- taisi lainkaan tutkia. Tällöin kulttuurisille merkityksille annettu tulkinta pitää kiinni vain yhdestä perspektiivistä. Mikäli sen sijaan annetaan tutkimukselle lupa tehdä useita tulkintoja tutkimuskohteen mahdollisista todellisuuksista, säilyy kulttuurin käsite riittävän laajana. (Ks. Strauss 1978; Collins 1988, 42 - 43; vrt. Hobsbawm & Ranger 1983; Lynch 1986; Roseberry 1992.)

Esimerkiksi kukin valta- tai alakulttuuri ilmentää periaatteessa toisista kulttuuri- muodoista poikkeavaa rakennetta. Tämä rakenne muodostaa sosiaalisen tilan (social space), joka pohjautuu kuitenkin aina laajempaan valtakulttuuria uu- sintavaan merkitysjärjestelmään. (Ks. Bourdieu & Passeron 1977, 206; Bourdieu 1990, 130 - 133.) Se kulttuurikonteksti, jolla ihminen toimii, on aina sisällä olemista. Kukin kulttuurikonteksti sisältää aina myös oletuksen kyseisen elämänalueen reu- noista ja keskustasta; ulkopuolella eli syrjäytyneenä ja reunalla eli marginaalissa olemisen on kontekstuaalinen mahdollisuus jokaisen ihmisen kohdalla. Pysyvä marginaalisuus tuottaa vasta mahdollisuuden syrjäytymiseen. Käsitteillä syrjäyty- minen ja marginaalisuus kuvaan elämänilmiöitä, joiden sosiologisesti hahmottuva paikka on suhteellinen. (Vrt. Dogan & Pahre 1990.) Syrjäytymisen ongelma voi- daan sosiaalisen kompetenssin lähtökohdista hahmottaa nuorten ja sosiaalisen alamarginaalin ongelmaksi. Tällöin kuitenkin se mistä syrjäydytään, on näkökul- masta riippuen yhteiskunnallinen järjestys ja integraatio tai nuoren sosiaalinen lähipiiri.

Sosiaalinen kompetenssi viittaa siihen, että yhteiskunta on erilaisten rakenteel- listen ja funktionaalisten tekijöiden kokonaisuus. Toistensa kanssa toimivat ihmiset pyrkivät muodostamaan keskenään yksimielisiä käsityksiä yhteisistä yhteisöllisen

toimintansa tavoitteista ja pelisäännöistä toimintansa päämäärien saavuttamiseksi. Nämä käsitykset muodostavat toteutuvan yhteiskunnallisen sosiaalisen kontrollin normiston, joka lopulta irtoaa arkielämän vuorovaikutussuhteista ihmisen toiminnan institutionaalisiksi määrittelyiksi. Vaikka yhteisöjen toiminnassa normatiivisuus voi yksittäisen ihmisen kannalta olla merkittävä asia, niin yhteiskunnassa vallitseva normatiivisuus yksinkertaisesti oikeuttaa erilaisten byrokraattisten toimintasektoreiden olemassaolon. Rakenteellinen ja funktionaalinen normatiivisuus ilmeneekin yhteiskunnan toiminnassa *vakiintuneina toimintatapoina* (ks. Kuvio 1). Toimintatapojen vakiintuminen viittaa yhteisölliseen pysyvyyteen ja on siksi myös erilaisten yhteisöllisten elämänmuotojen kannalta ymmärrettävä yhteiskunnan tulkinta. Vakiintuneet toimintatavat ovat yleisimmillään erilaisia yhteiskunnassa vaikuttavia kulttuurisen ymmärtämisen rakenteita, tapoja ymmärtää ihmisen jokseenkin pysyvät olemisen ja elämisen mahdollisuudet. Laajimmillaan näitä toimintatapoja voidaan kuvata yhteiskunnan rakentamaksi sosiaalisesti turvaverkoksi, järjestelmäksi, jonka avulla pyritään tukemaan ja kontrolloimaan ihmisen integroitumista täysivaltaiseksi ja toimintakykyiseksi kansalaiseksi.

Fenomenologisessa diskurssianalyysissä kiinnitetään sosiaalisen kompetenssin tasolla huomiota siihen, kuinka sosiaalisen toiminnan merkitysrakenteet vaikuttavat yksilötasolla sekä subjektiivisesti ilmaistuihin diskurssirakenteisiin että havaittujen diskurssirakenteiden ymmärtämiseen sosiaalisessa toiminnassa, diskursiivisten ehtojen puitteissa. Sosiaalinen kompetenssi ilmentää toimintaa sosiaalisten rakenteiden ja historiallisen kulttuurikehityksen puitteissa. Tällöin tietyt yleiset diskursiiviset ehdot ovat analyysissä ensisijaisessa asemassa. Näitä diskursiivisia ehtoja voidaan kutsua makrostruktuureiksi tai globaaleiksi struktuureiksi, jotka ovat luonteeltaan sosiaalisen todellisuuden tulkinnan intersubjektiivisia, merkitysten objektivaatioiden jokseenkin pysyviä piirteitä. Siksi diskurssi vuorovaikutuksen tapana sisältyy puheilmauksen lisäksi myös kaikkiin muihin kommunikaatio- ja mediavälineisiin. (Ks. van Dijk 1984, 55 - 56; van Dijk 1980.) Tämän näkökulman mukaan nuori ihminen sosiaalistuu yhteiskuntaan normatiivisten, moraalisten ja eettisten, toimintaan sitoutuvien ja kulttuurisia merkitysrakenteita välittävien sosiaalisten suhteiden kautta. Sosiaalistumisessa olennaista on normaalin ja poikkeavan elämänhallinnan suhteellinen mutta sosiaaliseseen kontrolliin viittaava luonne. Elämänhallinta rakentuu nuoren sosiaalisten toimintavapauksien rajoittamisesta ja erilaisista toiminnan pakoista. Yleisellä tasolla nämä pakot ovat institutionaalisia kontrollikeinoja, jotka lievenevät vankiloista ja mielisairaaloista armeijan kasarmeista sairaaloihin, hoitolaitoksiin, kouluihin ja pienten lasten päiväkoteihin saakka. (Vrt. Foucault 1980; Christie 1983; Anttila 1986, 63 - 65.)

Eräs mahdollisuus nuoren elämänhallinnan tukemiseen on hakea apua yhteiskunnan viranomaisilta. Yleisenä ongelmana tuen saamisessa on viranomaisten keskinäisen yhteistyön puute. Lisäksi eri viranomaiset määrittävät nuoren ja hänen ongelmansa omalla tavallaan. *Asiakkaan* määrittely onkin nuoren elämänhallinnan tukemisessa ehkä suurin viranomaistoiminnan ongelma. Kysymykset, kuka otetaan työn kohteeksi tai mikä "vamma", puute nuoressa tulee korjata, määrittävät niitä ongelmakäsityksiä, joista eri viranomaisten työorientaatio rakentuu. Tällöin se mitä ei havaita ongelmaksiksi, tuottaa nuoren elämään moniongelmaisuuksien problematiikan. Moniongelmaisuus oikeuttaa eri viranomaisten toiminnan omalla sektorillaan, jolloin lisäongelmaksi muodostuu palvelujen ajoitus suhteessa nuoren kokonaisuongelmaan. Syntyy ilmiö, jota voidaan kutsua ongelmilla pallotteluksi ja nuoren luukkuttamiseksi.

Ratkaisuina edellä esitettyihin ongelmiin on ehdotettu viranomaispalvelujen verkostoitumista ja ketjuttamista, kiinteään yhteistyön järjestämistä eri viranomaisten välillä. Tämä edellyttäisi yhteisen ammattikielen ja yhtenäisen toimintalinjan kehittämistä nuorten parissa työtään tekevien viranomaisten välillä. Eräs viranomaisten

työorientaatiota muuttava ratkaisu olisi myös se, että tarkastellaan viranomaistoimintaa kokonaisvaltaisesti yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmista. Tällöin nuori - asiakas - voi olla oman elämänsä ja yhteisöllisen toimintansa kannalta pätevä oman asiansa suunnittelija, ammattiauttajan työpari suhteessa yhteiskunnassa olemassa oleviin elämänhallinnan mahdollisuuksiin.

2.2 Yhteisöjen kulttuuriset merkitysrakenteet

*Black and blue
And who knows which is which and who is who
Up and down
And in the end it's only round and round...and round*

*Haven't you heard it's a battle of words
the poster bearer cried
Listen son, said the man with the gun
There's room for you inside*

Kulttuuriset merkitysrakenteet ovat ihmisten välistä yhteisymmärrystä helpottavia tekijöitä. *Sosiaalinen kompetenssi* on tällä kulttuuristen merkitysrakenteiden tasolla sosiaalisten ja kategoristen tilanteiden tulkintakykyä, ihmisen kykyä sekä ymmärtää ja toimia että ilmaista itseään oikein suhteessa ideaalityyppisiin Toisiin. Sosiaalisessa toiminnassa ihmisten täytyy pystyä luottamaan jokapäiväisessä elämässä tapahtuville ilmiöille annettujen merkitysten pysyvyyteen. Ilman valtakulttuurin ylläpitämien merkitysrakenteiden omaksumista ihmiset eivät tulisi lainkaan toimeen toistensa kanssa. Kuinka pätevästi ihminen toimii kunkin sosiaalisen tilanteen sisältämien kulttuuristen merkitysten puitteissa, kertoo hänen kulttuurisesta suorituskyvystään. Kulttuurinen suorituskky määrittyy siksi aina yhteistoiminnassa toisten ihmisten kanssa, ei vain ihmisen omista ominaisuuksista käsin. Ilman kussakin toiminnan kontekstissa riittävää kompetenssia ei ihminen pysty toimimaan yhdessä toisten kanssa. Hänen suorituskynsä suhteessa toisiin on alempi.

Ihmiset kehittävät keskenään kulttuurisia merkitysrakenteita, yhteisiä tilanteen määrittäjiä aina, kun heillä on mahdollisuus kommunikoida toistensa kanssa. Tällöin se, mikä säätelee toimintaa, on tilanteesta tehdyt *tulkinnat*, eikä jokin muodollinen organisaatio, kuten koulu, sairaala tai vankila. Ihmisten keskinäinen tilanteen määrittely viittaa symbolisesti rakentuneeseen ja jaettuun kommunikaatioon. Tämä yhteisönäkökulma korostaa ihmisten sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Esimerkiksi nuorelle hänen oma lähiyhteisönsä voi määrittyä merkittäväksi yhteisön sisäisten toiminnallisten piirteiden kautta. Siksi myös nuoren *elämänhallinta* (ks. Kuvio 1) sitoutuu yhteisön olennaisiin toiminnanpiirteisiin. Vaikka yhteisöt sinänsä eivät ole staattisia ja selkeärajaisia, niin yhteisössä toimivan ihmisen kannalta olennaista on aina pysyvyys, toiminnan yhteisten merkitysten jatkuvuus. Yhteisöllisesti rakentunut elämäntapa on toiminnallinen asenne; suhde muuhun sosiaaliseen toimintaan ja siinä tarjolla oleviin elämänsisältöihin. (Vrt. Eskola 1982, 46 - 54, 110 - 114 ja 124 - 127; Heritage 1984, 179 - 292; Downes ja Rock 1984, 26 - 27 ja 89; Douglas 1986, 76 ja 98-100; Goffman 1974, 1981 ja 1990.)

Fenomenologisessa diskurssianalysissä kiinnitetään kulttuuristen merkitysrakenteiden tasolla huomiota siihen, kuinka sosiaalisessa toiminnassa koetut tilanteet vaikuttavat vuorovaikutuksen yleisiin diskurssirakenteisiin ja subjektiivisiin merkitysrakenteisiin. Tietyn kulttuurisen elämänalueen piirissä voidaan siten olettaa esiintyvän erilaisia diskurssimuotoja riippuen siitä, mihin sosiaalisen toiminnan alueeseen

kukin ihminen on kiinnittynyt, sitoutunut. Ymmärtääkseen esimerkiksi naisten tai miesten puheen tapaa tutkijan on otettava huomioon näihin eri sukupuolten kulttuurisiin ilmentymiin liittyvät sosiaalisen toiminnan diskursiiviset ehdot. (Ks. Goffman 1976; van Dijk 1980; van Dijk & Kintsch 1983, 4 - 5, 15 - 19, 88 - 91, 235 - 237 ja 275 - 277; van Dijk 1984, 55 - 56; West & Zimmermann 1985; Kress 1985; Mishler 1986, 95 - 96; vrt. Habermas 1987a ja 1987b.)

Laajemmin tarkasteltuna tämä diskurssianalyttinen näkökulma viittaa antropologiseen ymmärtämiseen, jonka mukaan tietyssä kontekstissa syntyneet kulttuurituotteet ja/tai diskurssit ovat intersubjektiviisiä tapoja ilmaista subjektiivisia merkityksiä (ks. Silverman & Gubrium 1989, 1 - 12; Simms 1989, 176 - 177). Se sosiaalinen konteksti, missä subjektiiviset merkitykset syntyvät, otetaan sosiaalitutkimuksessa kuitenkin useimmiten annettuna. Seurauksena on se, että tutkimuskohdetta koskevat tulkinnat ovat valtakulttuurille ominaisten merkitysten avulla tehtyjä. Tämä johtaa valtakulttuurin merkitysjärjestelmän uusintamiseen, ei uuteen tietoon, uusiin merkityksiin sinänsä. (Ks. Sanders 1974; Roseberry 1992; vrt. Inglis 1985.)

Nuorten omien maailmojen yhteisöissä mahdolliset kasvukokemukset viittaavat erilaisiin tulemisen ja lähtemisen tilanteisiin. Tällöin esimerkiksi työmarkkinoilta syrjäytyneen, koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevan ja/tai huumeongelmaisen nuoren tietty yhteisöllisen elämänkaaren vaihe viittaa aina *hänelle* mahdollisiin kasvukokemuksiin juuri tietystä yhteisöllisyyden muodosta; sen rajoista ja sosiaalisen toiminnan merkityksistä. Yhteisöllinen toiminta liittyy nuoren ryhmän jäseneksi, jolloin nuoren valta ja vapaus toimia rajoittuu vastuuksi toimia ryhmän sääntöjen mukaan. Vastuuttomuus puolestaan ilmentää ryhmään kuulumattomuutta, oman itsellisen vapauden ja vallan toteutumista yksilön elämässä. Sekä vastuu että vastuuttomuus ovat sosiaalisessa toiminnassa todellisia mahdollisuuksia. Ilman toista niin yhteisö kuin yhteiskuntakin sortuu utooppisiin oletuksiin yhteisen hyvän olemuksesta. (Ks. Airaksinen 1994; Kanter 1972, 1 - 3.) Tästä lähtökohdasta myös yhteisöllinen ja/tai yhteiskunnallinen integraatio saa voimansa. Esimerkiksi ihmisen sosiaalinen suhde ympäristöönsä selittää yleisellä tasolla rikollisen toiminnan ilmenemistä yhteiskunnassa. Loppuisiko sitten rikollinen toiminta, jos kaikki ihmiset soisaalistuisivat ottamaan vastuun itsestään ja lähiyhteisönsä toiminnasta? Lähiyhteisöä ei voi kuitenkaan suoraan rinnastaa yhteiskuntaan. Näin ollen kehä kiertyy umpeen, sillä yhteiskunnassa normatiivisten määritelmien tarve tuottaa myös normista poikkeavia, olivatpa ne sitten yksittäisiä ihmisiä, elämäntapoja tai yhteisöjä. (Vrt. Basaglia 1972; Makarenko 1951 ja 1975; Laine 1988; Freire 1972 ja 1990.)

Nuoren kasvaminen omaehtoisuuteen edellyttää elämänhallintaa, jonka hän saavuttaa omassa lähiyhteisössään olevien sosiaalisten suhteiden tuella. Puutteellinen elämänhallinta merkitsee sosiaalisiin suhteisiin liittyviä ongelmia tai jopa sosiaalisten suhteiden puutetta. Ratkaisuina tällaisiin ongelmiin voivat olla erilaiset yhteisöjen sisäiset projektit, nuoren ja hänen lähiyhteisönsä yhteiskunnallisten vaikutusmahdollisuuksien lisääminen, perheiden eheyden tukeminen tai jopa verkostoterapia. Peruslähtökohtana on aina yhteisön sisäisten merkitysten ja sen edustaman elämäntavan lujittaminen. On kuitenkin huomattava, että poikkeavan yhteisöllisen elämäntavan muuttaminen enemmän yhteiskunnan normirakennetta tukevaksi tuntuu miltei mahdottomalta tehtävältä. Siksi yksittäisen nuoren ongelmat tuntuvat helpommin hallittavalta kokonaisuudelta. Tästä ongelmasta on kysymys esimerkiksi silloin, kun puhutaan vastakulttuurista tai rikollisesta alakulttuurista, joka on nuorelle turvapaikka. Tietyt yhteisölliset normit ja merkityssisällöt omiksi elämänsisällöikseen omaksunut nuori tarvitsee yhteisöä ja sen erottuvuutta muista yhteisöistä tai yhteiskunnallisista normijärjestelmistä hallitakseen sen elämäntavan, jonka hän on valinnut. Elämäntavan muutos on nuorelle useimmiten mahdollinen, mutta muuttuneen elämissuunnitelman pysyvyys ratkeaa vasta suhteessa toisiin

yhteisöihin ja muuhun yhteiskuntaan. Pelkkä toive toisenlaisesta elämästä ei takaa nuoren suunnitelmien toteutumista.

2.3 Yksilön reflektiivinen ymmärrys

*Down and out
It can't be helped but there's a lot of it about
With, without
And who'll deny it's what the fighting's all about*

*Out of the way, it's a busy day
I've got things on my mind
For want of the price of tea and a slice
The old man died*

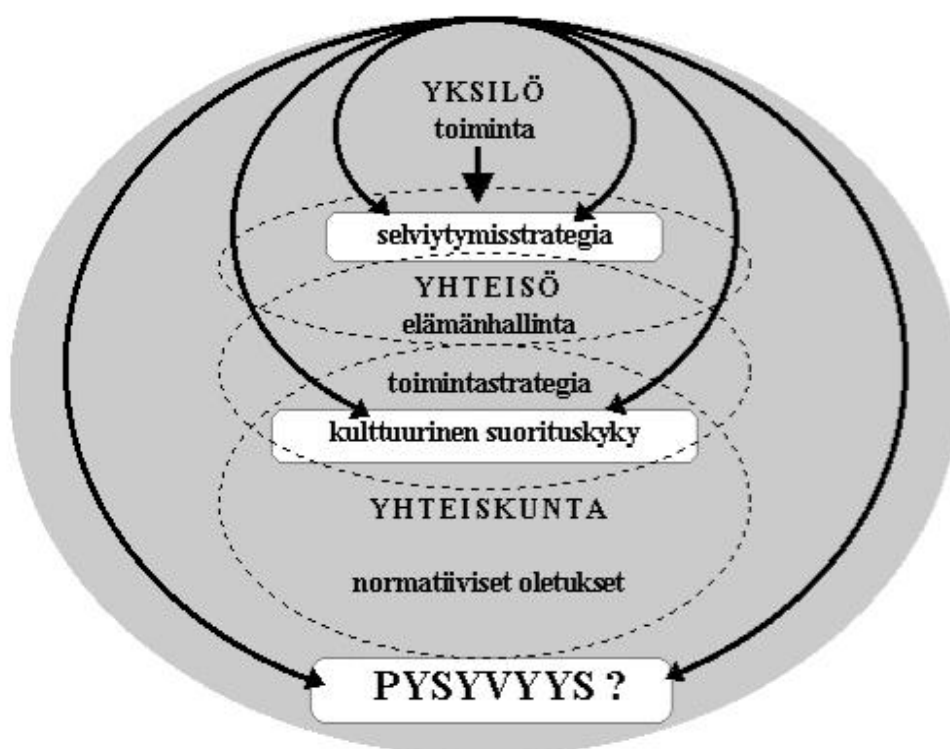
Ihmisen sosiaaliselle toiminnalle tyypillinen reflektiivinen, omaan elämismaailmaan kohdistuva ymmärrys antaa ihmiselle hänen omiin elämäkokemuksiinsa pohjautuvan mahdollisuuden ylittää omat senhetkiset kulttuurisen suorituskyvyn piirteet. Yksilöllisen kompetenssin kontekstuaalisuus viittaa puolestaan siihen, että ihmisen elämäkokemukset rajaavat hänen elämismaailmassaan mahdollisia ja toteutuneita kulttuurisen suorituskyvyn piirteitä. Siksi kulttuurisen suorituskyvyn rajautuminen on mahdollista purkaa elämismaailman ja elämäkokemusten reflektion kautta. Nämä kokemukset laajentavat ihmisen elämismaailman horisonttia ohi arkielämän itsestänselvyyksien ja käytännöllisten oletusten. (Schütz 1972, 35 - 38, 54 - 57 ja 146 - 148.)

Fenomenologisena ilmiönä ihmisen sosiaalinen *kasvu* kiinnittyy hänen elämismaailmansa reunaehtoihin. Reunaehdot puolestaan joko laajentavat tai kaventavat ihmisen elämismaailman horisonttia, koska ne määrittyvät sosiaalisessa toiminnassa syntyneissä merkityksellisissä kokemuksissa ja merkityskonteksteissa. Lopulta, elettyjen merkityskontekstien kautta syntynyt tietovarasto, jonka pohjalta ihminen sitten käytännössä toimii, rajaa tai laajentaa hänen mahdollisuuksiaan toimia oman elämänsä subjektina normaaliyhteiskunnassa. (Schütz 1972, 45 - 53; Schütz 1978, 257 ja 265 - 269.) Tämä yksilöllisiä kokemuksia painottava näkökulma tarkoittaa sitä, että nuori hahmottaa itsensä, toimintansa ja ympäristönsä aina omista lähtökohdistaan. Esimerkiksi nuoren omiin koulukokemuksiin liittyvässä elämänhistoriassa käsitykset hänen omista mahdollisuuksistaan ja kyvyistään käydä koulua sijoittuvat tietovarastossa olennaisiksi koulua ja koulutusta hahmottaviksi elementeiksi (vrt. Starr 1983). Nämä elementit ovat kuitenkin aina alisteisia suhteessa nuoren oman kouluelämän ulkopuoliseen elämänhistorialliseen kokemusmaailmaan.

Elementaarisessa hahmottamisessa yksilölliset strategiat palvelevat nuoren omaan lähiyhteisöön sovitautumisessa tai sopeutumisessa. Näissä selviytymisen malleissa on olennaista *toiminta*, joka johtaa sisäisen elämänhallinnan kokemukselliseen kehittymiseen eri elämäntilanteissa (ks. kuvio 1; vrt. Jarvis 1985). Termillä *'strategia'* tarkoitan kontekstuaalista, kaikki yllätystekijät huomioivaa etenemistapaa sosiaalisten suhteiden mahdollistaman toiminnan verkostoissa. Strategiselta kannalta syrjäytyminen tarkoittaa tällöin sitä, että nuoren arkielämän sosiaalisten suhteiden hallinta ei saavuta tasoa, jolla hän pystyisi toimimaan yhdessä muiden kanssa.

Fenomenologisessa diskurssianalyysissa kiinnitetään yksilön reflektiivisen ymmärryksen tasolla huomiota siihen, millaiseksi subjektiivisten merkityksenantojen

mikrostruktuuri, esimerkiksi nuoren elämismaailma, muotoutuu tutkimuskohteen elämänpiirissä. Yksittäisen nuoren elämismaailman olemuksellisuudessa ovat tällöin tärkeimpinä rakennusaineina sitä rajaavat reunaehdot ja kosketuspinnat - sosiaalisen toiminnan alueet - jotka yhtenevät muiden toimijoiden elämismaailmoin. Tällöin nuoren oma, sosiaalista maailmaa koskeva kokemuksellisen ymmärrys rakentuu kahden strategisen ulottuvuuden kautta. Nämä ulottuvuudet ovat: (1) akuutti selviytymisstrategia ja (2) aktiivinen toimintastrategia (ks. kuvio 1). Ne eroavat toisistaan sekä ajallisen järjestyksen, kokemusmaailman muodostumiseen liittyvän pysyvyyden että kulttuurisen suorituskyvyn hankkimisen suhteen. Tarkastelen seuraavaksi näitä strategioita suhteessa niiden ajalliseen järjestykseen.



Kuvio 1. Nuorten yksilö—yhteisö—yhteiskunta -ulottuvuudet elämönhallinnan tarkastelussa.

Akuutti selviytymisstrategia on poikkeavien elämäntilanteiden ja elämäntilanteiden väline. Se ei edellytä kovin laajaa-alaista ennakkointia, koska se kohdistuu kussakin elämäntilanteessa ilmeneviin nuoren oman elämismaailman toiminnallisiin rajoituksiin ja sosiaalisten suhteiden niihin piirteisiin, jotka ovat sillä hetkellä käytävissä. Terminä `selviytymisstrategia` on hyvin voimakkaasti ulkoistava, kognitiivinen ilmaisu. Se viittaa nuoren tapaan ratkaista tilanneongelma, joka voi muodostua vähäistenkin kokemusmaailman tekijöiden ympärille. (Vrt. Christie 1983; Cohen & Taylor 1986, 62 - 63, 158 ja 177; Galtung 1959, 102 - 119; Parisi 1982.) Akuutin selviytymisstrategian muodostamisessa nuori pyrkii toimimaan yhteisössä vaikuttavien, aikaan ja elämäntapaan liittyvien reunaehtojujen mukaisesti. Hän pyrkii ymmärtämään yhteisön toiminnassa olennaisten merkitysrakenteiden kokonaisuuden. Samalla hän pyrkii laatimaan elämäntilanteensa kontekstiin sijoittuvan elämässuunnitelman. Suunnitelma muotoutuu yhteisössä elämistä normittavien vaatimusten ja

nuoren henkilökohtaisen vapauden välisen ongelman ratkaisuyrityksessä, jossa yhteisön sosiaalinen verkosto muokkaa nuoren persoonallisuutta.

Aktiivinen toimintastrategia on kulttuuristen merkitysrakenteiden ymmärryksen ja käytön varaan rakentuva elämänhallinnan saavuttamisen väline. Se ennakoii nuoren sosiaalisten kokemussuhteiden verkoston tapahtumia ja suuntaa hänen käytännön toimintaansa; strukturoi hänen koko elämänsä ja sosiaalisten suhteittensa kautta rakentuvaa persoonallisuuttaan. Nuoren toimintastrategia on sosiaalisen *kasvun* tulosta; sen puitteissa hän hahmottaa koko elämänkaarensa tulevaisuuteen sijoittuvien odotustensa persoonallisina rakenteina. Näin myös kulttuurinen suorituskykykin hankitaan ja opitaan aina suhteessa sosiaaliseen yhteistoimintaan, joka liittyy nuoren omien yhteisöjen tavoitteisiin. Tällainen toimintastrategia voi periaatteessa liittyä hyvin moniin käytännön elämän ymmärtämisen tapoihin. Toimintastrategiassa on kyse ihmisen intentionaalisen projektin ja elämissuunnitelman sosiaalisista sisällöistä, joiden kuvauksessa pitää aina ottaa huomioon toiminnan konteksti ja se, missä määrin kuvaus on yleistettävissä kaikkiin mahdollisiin toiminnan merkitysrakenteisiin (vrt. Schütz 1972, 57 - 63, 80, 86 - 96 ja 139 - 144; Schütz 1978, 263 - 265 ja 271 - 272; Nuutinen 1994, erityisesti 126 - 188).

3. Tuottavatko nuorten yhteisöt elämänhallintaa?

Erilaiset toimintastrategiat auttavat nuorta ymmärtämään omaa elämää ja sitomaan elämänhallinnan oman lähiyhteisön sosiaaliseen yhteisymmärrykseen; sietämään sekä ratkaisemaan sosiaalisiin suhteisiin ja muiden yhteisöjen toimintaan liittyviä ristiriitoja. Sosiaalisen ymmärryksen saavuttaminen edistää *kulttuurisen suorituskyvyn* hankkimista ja vakiinnuttamista nuorelle merkityksellisessä yhteisössä. Käytännössä nuoren kokema yhteisöelämä ja yhteiskunnan normatiiviset rakenteet sekoittuvat yhteisön alakulttuurissa. Siksi yhteisön elämäntavan konteksti voi tuottaa nuoren toimintastrategiassa harhaan perustuvan mahdollisuusrakenteen, oletuksen yhteisöllisen elämäntavan jatkumisesta muualla yhteiskunnassa. Tällainen yhteisöelämässä kehittyvän ymmärtämisen kuvaus voi olla järkevä lähtökohta erityisesti syrjäytyneen, syrjäytymisvaarassa olevan ja/tai ongelmaisen nuoren elämänhallinnan kuvauksen kannalta.

Esimerkiksi opiskelu, työnteko tai harrastukset ovat osa yhteiskunnan normaalia toimintaa. Rajoiltaan selkeästi rajatun yhteisön, kuten nuorisoyhdistyksen sisäisessä elämässä niille annetut merkitykset eivät välttämättä liity suoraan mihinkään nuoren tulevaisuuden kannalta relevanttiin toimintaan. Kaikki toiminta määrittyy yhteisön sisäisten ajankäytön perusteiden mukaan. Tällaisessa yhteisössä nuori ei välttämättä pysty todellisesti vaikuttamaan yhteiskunnalliseen tulevaisuuteensa, ellei yhteiskunnassa relevantteina pidettyjä toimintoja jollakin tavalla tuoda siihen kiinni. Erilaisissa nuorten yhteisöissä tarkoituksettomalta näyttävä ajan kuluttaminen on kuitenkin ymmärrettävissä samoilla perusteilla kuin yhteiskunnan näkökulmasta aktiivisesti toimivan nuoren pyrkimys käyttää aikansa hyödyllisesti.

Yhteisölliset merkitysrakenteet vaikuttavat nuoren elämehistoriassa intentionaalisenä projektina, maailman ymmärtämisen tapana suhteessa muuhun yhteiskuntaan. Hänen omaksumansa toiminnan mielekkäysperusta voi viitata toimintastrategiaan, jossa hän näkee oman elämänsä mielekkäänä ainoastaan tietyn nuorisoyhteisön jäsenenä; hän hallitsee elämänsä tuossa yhteisössä. Muissa yhteisöissä tai yhteiskunnassa toimiminen edellyttää riittävän vahvaa merkitysrakennetta, jotta nuori voisi irrottautua elämänsä ohjaavan yhteisön merkitysrakenteista. Hänen olisi muodostettava uusi akuutti selviytymisstrategia, josta toisenlaiseen elämänhallintaan johdettava aktiivinen toimintastrategia voisi muotoutua. Nuoren

täytyy yrittää ratkaista uudessa yhteisössä elämistä normittavien vaatimusten ja oman henkilökohtaisen vapauden välinen ongelma. Entiseen yhteisölliseen elämäntapaan palaaminen on silti helppoa, koska sen alakulttuuriset merkitysrakenteet ovat tulleet nuorelle tutuiksi ja ymmärrettäviksi. (Ks. esim. Hoikkala 1991.)

Peruskoulua tai yliopistoa voidaan kuvata institutionaaliseksi laitokseksi, jonka omat strategiset olemassa olemisen tavat määrittelevät periaatteessa kaikkien instituution sisällä toimivien ihmisten paikan ja aseman suhteessa toisiinsa. Esimerkiksi tenttiin valmistautuvan opiskelijan selviytymisstrategia voi hahmottua tentin yhteisöllisen ja normatiivisen tulkinnan kautta. Tällainen tulkinta perustuu kirjoitettuihin ja etenkin kirjoittamattomiin sääntöihin, jotka velvoittavat kaikkia tiedeyhteisön jäseniä toimimaan tentin suhteen yhdenmukaisesti. Tenttimiseen rutinoituneella opiskelijalla puolestaan toimintastrategia sisältää yhteisöllisen tulkinnan mukaiset normatiiviset säännöt, joiden avulla hän toimii omalta kannaltaan tarkoituksenmukaisesti. Samalla tavoin tietyn alan opiskelijoilla, tenttijöiden yhteisöllä, voi selviytymisstrategian toiminnallisena ratkaisuna olla esimerkiksi yhteinen kysymys- ja täppikansio, jossa opastetaan miten pitää vastata eri tentaattorien kysymyksiin. (Ks. Siljander ym. 1993.)

Voiko nuorten muilla yhteisöillä olla samankaltaisia strategisia piirteitä? Tämän ajan nuoruuden kuohuntaa ilmentävät elämänvaiheen populaari-ilmiot, koulu-kiusaaminen, skinheadit, oikeistoradikalismi ovat vaikeasti hahmotettavissa paikallisiksi alakulttuureiksi, joiden suhteen yhteiskuntamme voisi toimia jotenkin ennakkoivasti. Yhteiskunnan toiminta onkin usein jälkikäteistä ja haittoja korjaavaa. Nuorten yhteisöjen ja elämönhallinnan näkökulmasta tarkasteltuna näitä ilmiöitä yhdistää kuitenkin oletus nuoruuteen *kuuluvista* alakulttuureista, ymmärtämisen tavoista, joiden puitteissa jokainen nuori elää aikansa ja siirtyy sitten ...aikuisuuden hankkimiseen kuuluvien siirtymäriittien (esimerkiksi ammattiin valmistava opiskelu, työpaikan saaminen, perheen perustaminen) kautta valtakulttuurin piiriin, ennemmin tai myöhemmin (ks. esim. Mäki-Kulmala 1993).

Nuoren elämönhallinta rakentuu sekä yhteisöllisten että yhteiskunnallisten kasvukokemusten kautta. Tämän prosessin hahmottaminen voi auttaa niin auttajaa kuin autettavaakin toivotuissa yhteiskunnallisen integraation pyrkimyksissä. Käytännössä nuoren auttamisessa voidaan erottaa kaksi strategista ulottuvuutta. Ensinnäkin *nuoren vaikeuksien tunteminen* pohjautuu siihen ymmärrykseen, jonka auttaja voi saavuttaa ainoastaan yhteistyössä nuoren kanssa. Ongelmien havaitsemisen kannalta olennaisia kysymyksiä ovat, kuinka pysyvä, toiminnallinen tai ohimenevä, akuutti ongelma on. Välittömän ja pysyvän ratkaisun hakeminen ongelmaan korostaa aina sekä ongelman että ratkaisun yhteisöllistä luonnetta. Esimerkiksi moniongelmaisuus ei ole nuoren itsensä vaan palvelujärjestelmän ominaisuus. Mikäli yhteiskunnan tasolla halutaan pyrkiä lasten tai nuorten ongelmien ennaltaehkäisyyn, onnistuu se vain yhdistämällä edellä kuvatut yksilö-, yhteisö- ja yhteiskuntanäkökulmat. Toinen strateginen ulottuvuus on nuoren *yksilöllisyyden huomioonottaminen*. Tämä korostaa pedagogista vastuuta nuoren kohtaamisessa. Nuoren aito ja vilpitön kohtaaminen ja hyväksyminen ei merkitse tasavertaisen suhteen luomista aikuisen; yhteisen hyvän kieltämistä, yhteisöllisten ja yhteiskunnallisten normien, moraalisten ja eettisten periaatteiden kieltämistä. Mikäli aikuisen ja lapsen välisessä kasvatussuhteessa olennainen pedagoginen vastuu häviää, tarkoittaa tämä yhteiskunnan kulttuurisen uusintamisen heikkenemistä, kulttuuristen merkitysrakenteiden yhtenäisyyden (postmodernia) hajoamista. Tällaisessa tilanteessa nuori joutuu turvautumaan oman elämänsä hallintapyrkimyksissään niihin yhteisöihin, jotka ovat kaikkein vaikutusvaltaisimpia ja lähimpänä hänen elämäntilannettaan. Nuoruuden alakulttuureissa tällä hetkellä tämä näyttää merkitsevän erilaisten vastakulttuuristen piirteiden voimakasta nousua.

Aikuisen vastuullinen kasvatusuhde nuoreen merkitsee sitä, että hän voi korostaa ja arvostaa kasvatettavansa erilaisuutta. Kasvattajan tehtävänä on osoittaa nuorelle yhteisöllisten ja yhteiskunnallisten normien mukaiset tavat toimia, ja hänen tulee myös kontrolloida näiden ohjeiden noudattamista. Yksilöllisyyttä korostava nuoren voimavarojen löytäminen ja lisääminen ovat tämän normatiivisuuden kääntöpuoli; luovuuden, avoimen kritiikin ja erilaisten mielenilmausten strateginen alue, jonka kautta nuori voi lopulta eheänä persoonallisuutena osallistua yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen elämään. Seuraavat neljä elämänhallinnan yhteisöllistä luonnetta korostavaa piirrettä ovat tällä hetkellä ehkä parhaiten toimivien tukitoimien nimitäjiä työskentelyssä nuoren kanssa (ks. Siljander & Ulvinen 1996).

Vastuuttamisessa nuorelle annetaan mahdollisuus ja vastuu tehdä omia valintoja. Hänen ei anneta paeta yhteisöllistä vastuutaan, vaan hänelle osoitetaan, että yhteisö tarvitsee vastuunsa kantavia ihmisiä. Nuori joutuu vastatusten tilanneongelman kanssa ja pyrkii akuutin selviytymisstrategian avulla saavuttamaan yhteisössä olennaisten merkitysrakenteiden ymmärryksen. Erilaiset laitospäristöt, kuten kouluelämä, luovat strategisia, jopa pakkoyhteisöön viittaavia raameja nuoren toiminnalle. Näiden raamien puitteissa riittävän joustava toimintavapaus toteutuu ainoastaan nuoren omista päätöksistä.

Nuoren omat valinnat ja päätökset vahvistavat vastuullista *sitoutumista omaehtoiseen toimintaan*. Nuorten suhtautuminen oman elämän rakentamiseen vakavoituu, kun hän joutuu tietoisesti ja toiminnallisesti ratkaisemaan akuutin selviytymisstrategian ongelman; yhteisöelämän vaatimusten ja oman henkilökohtaisen vapauden välisen suhteen. Yhteisöllisten normien ja moraalin ylläpitämisen takia sitoutumisen rikkomisen tulisi johtaa selkeästi osoitettaviin seurauksiin. Tämä selkeyttää nuoren ja yhteisön välistä suhdetta.

Nuoren yksilölliset voimavarat ja osaamiset nostetaan yhteisön toiminnan kannalta tärkeälle sijalle. Tämä lisää itsetunnolle tärkeitä onnistumisen kokemuksia ja auttaa nuorta saavuttamaan aktiivisen toimintastrategian kautta hahmottuvaa kulttuurista suorituskäkyä, yhteisöllistä elämänhallintaa. Siksi esimerkiksi koulussa opettaja, oppilas ja erilaiset kouluelämää organisoivat ryhmät tarvitsevat valtaa päättää yhdessä toiminnan sisällöistä ja tavoitteista, joihin yksittäinen nuori on valmis sitoutumaan.

Lopulta, yhteisön toiminnassa syntyvät (4) *elämykset* ja tunne-elämän kokemukset ohjaavat nuoren persoonallisuuden kehittymistä. Tämä sitoo nuoren kiinni sekä yhteisölliseen että yhteiskunnalliseen ymmärrykseen, kulttuuristen merkitysrakenteiden omaksumisessa saavutettuun henkiseen perintöön, sivistykseen. Erityisesti elämyksellisyysyden kautta tarkasteltuna nuoren elämänhallinnan eri piirteet esimerkiksi peruskoulun ulkopuolella vaikuttavissa yhteisöissä välittyvät aina jollakin tavoin myös kouluelämään.

Lähteet:

- Airaksinen, T. (1994). Arvojen yhteiskunta. Erään taistelun kuvaus. Juva: WSOY.
- Anttila, I. (1986). Rikollisuus ja kriminaalipolitiikka. Helsinki: Suomen lakimiesliiton kustannus.
- Basaglia, F. (1972). Kumous laitosmaailmassa. Helsinki: Tammi.
- Bauman, R. (1986). Story, Performance and Event. Contextual Studies of Oral Narrative. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1967). The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. New York: Doubleday.
- Bergson, H. (1983). Creative evolution. Lanham: University Press of America.
- Bourdieu, P. & Passeron J-C. (1977). Reproduction in Education, Society and Culture. Sage Studies in Social and Educational Change, Vol. 5. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1990). In Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology. Cambridge: Polity Press.
- Bratus, B. S. (1990). Anomalies of Personality. From the Deviant to the Norm. Issues in Contemporary Soviet Psychology Series. Orlando: Paul M. Deutsch Press.
- Christie, N. (1983). Piinan rajat. Helsingin yliopiston oikeussosiologian julkaisuja 4.
- Clinard, M. B. & Meier, R. F. (1992). Sociology of Deviant Behavior. Fort Worth, Texas: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cohen, S. & Taylor, L. (1986). Mielenterveyden säilyttäminen. Tutkimus pitkän vankeuden vaikutuksista. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisuja 2.
- Collins, R. (1988). Theoretical Continuities in Goffman's Work. Teoksessa: P. Drew & A. Wootton (toim.) Erving Goffman: Exploring the Interaction Order. Cambridge: Polity Press.
- Danner, H. (1989). Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik (Uni-Taschenbücher 947). München: Ernst Reinhardt.
- Denzin, N. K. (1989). Interpretive Interactionism. Applied Social Research Method Series, (16. osa). Newbury Park: Sage.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press.
- van Dijk, T. A. (1980). Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Discourse, Interaction, and Cognition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Dijk, T. A. (1984). Prejudice in Discourse. An Analysis of Ethnic Prejudice in Cognition and Conversation. Pragmatics & Beyond, (3. osa). Amsterdam: John Benjamins.
- Dogan, M. & Pahre, R. (1990). Creative Marginality: Innovation at the Intersections of Social Sciences. Boulder: Westview Press.
- Douglas, M. (1986). How Institutions Think. London: Routledge & Kegan.
- Downes, D. & Rock, P. (1984). Understanding Deviance. A Guide to the Sociology of Crime and Rule Breaking. Oxford: University Press.
- Eskola, A. (1982). Vuorovaikutus, muutos, merkitys. Sosiaalipsykologian perusteiden kriittinen tarkastelu. Helsinki: Tammi.
- Fernandez, J. W. (1986). Persuasions and Performances. The Play of Tropes in Culture. Bloomington, Ind.: Indiana University Press.

- Fichte, J. G. (1988). *Early Philosophical Writings* (toim. D. Breazeale). Ithaca: Cornell University Press.
- Foucault, M. (1980). *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Whitstable: Sheed and Ward.
- Freire, P. (1990). *Education for Critical Consciousness*. London: Sheed & Ward.
- Galtung, J. (1959). *Fenselssamfunnet. Et försök på analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Goffman, E. (1976). *Gender Advertisements*. Hong Kong: The Macmillan Press.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goffman, E. (1990). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Habermas, J. (1977). *Theory and Practice*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1987a). *Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981 - 1985*. Helsinki: Gaudeamus.
- Habermas, J. (1987b). *The Theory of Communicative Action. Volume 2. Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1988). *Legitimation Crisis*. Cambridge: Polity Press.
- Harré, R. & Secord, P. F. (1979). *The Explanation of Social Behaviour*. Oxford: Basil Blackwell.
- Harré, R. (1979). *Social Being. A Theory for Social Psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Heidegger, M. (1985). *Being and Time*. Oxford: Basil Blackwell.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (toim.) (1983). *The Invention of Tradition*. New York: Cambridge University Press.
- Hoikkala, T. (toim.) (1991). *Törmäävät tulkinat. Kirja nuorista ja nuoruudesta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holland, D. & Quinn N. (1987). *Culture and Cognition. Teoksessa: D. Holland & N. Quinn (toim.) Cultural Models in Language and Thought*. New York: Cambridge University Press.
- Inglis, F. (1985). *The Management of Ignorance. A Political Theory of The Curriculum*. Oxford: Basil Blackwell.
- Jarvis, P. (1985). *The Sociology of Adult & Continuing Education*. London: Routledge.
- Jørgensen, H. (1993). *Does Prison Education Benefit the Needs of the Inmate. Teoksessa: Report from "Beyond the walls", 4th EPEA European International Conference on Prison Education. Sigtuna, Sweden. European Prison Education Association (EPEA) 4. Norrköping: Kriminalvårdsstyrelsen.*
- Kamppinen, M. (1989). *Cognitive Systems and Cultural Models of illness. A Study of Two Mestizo Peasant Communities of the Peruvian Amazon. Academia Scientiarum Fennica. Helsinki. FF Communications: CV2; 244.*
- Kanter, R. M. (1972). *Commitment and Community. Communes and Utopias in Sociological Perspective*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Keesing, R. M. (1987). *Models, "Folk" and "Cultural": Paradigms Regained? Teoksessa: D. Holland & N. Quinn (toim.) Cultural Models in Language and Thought*. New York: Cambridge University Press.

- Kress, G. (1985). Ideological Structures in Discourse. Teoksessa: T. A. van Dijk (toim.) Handbook of Discourse Analysis (4. osa). Discourse Analysis in Society. Orlando: Academic Press.
- Kusch, M. (1986). Ymmärtämisen haaste. Jyväskylä: Pohjoinen.
- Laapio, M-L. (1994). Vietnamilaisnuori kasvatuskulttuurien yhteentörmäyksessä. Kvalitatiivinen tutkimus vietnamilaisesta kasvatuserinteestä Joensuussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisematon pro gradu-tutkielma.
- Laine, M. (1988). Rosvosta kunnon kansalaiseksi? Rikollisen resosialisaation mahdollisuuksista. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisuja 4. Helsinki.
- Lynch, J. (1986). Multicultural Education: Principles and Practice. London: Routledge and Kegan Paul.
- MacAloon, J. J. (toim.) (1984). Rite, Drama, Festival, Spectacle. Rehearsals Toward a Theory of Cultural Performance. Philadelphia; Philadelphia Institute for the Study of Human Issues.
- Makarenko, A. (1951). Kasvatusopilliset katsomukseni. Lahti: Kansankulttuuri.
- Makarenko, A. (1975). Neuvostoliittolaisen koulukasvatuksen ongelmia. Moskova: Edistys.
- Manning, P. K. (1987). Semiotics and Fieldwork. Qualitative Research Methods Series (7. osa). Beverly Hills: Sage.
- Mead, G. H. (1959). The Philosophy of the Present (toim. A. E. Murphy). Illinois: The Open Court.
- Mishler, E. G. (1986). Research Interviewing. Context and Narrative. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Mäki-Kulmala, A. (1993). Initiaatio ja alakulttuuri. Acta Universitatis Tamperensis A:383. Tampereen yliopisto.
- Nuutinen, P. (1994). Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 18.
- Offord, D. R., Poushinsky, M. F. & Sullivan, K. (1978). School Performance, IQ and Delinquency. British Journal of Criminology 2, 110 - 127.
- Parisi, N. (toim.) (1982). Coping with Imprisonment. Perspectives in Criminal Justice 3. Beverly Hills: Sage.
- Roseberry, W. (1992). Multiculturalism and the Challenge of Anthropology. Social Research 4, 841 - 858.
- Rönholm, R. (1992). Identiteetti ruotsinsuomalaisten voimavarana. Siirtolaisuus-Migration 2, 29-34.
- Sanders, W. B. (toim.) (1974). The Sociologist as Detective. An Introduction to Research Methods. New York: Praeger.
- Sayer, A. (1984). Method in Social Science. A Realist Approach. London: Hutchinson.
- Schütz, A. (1962). Collected Papers I: The Problem of Social Reality (toim. M. Natanson). Hague: Martinus Nijhoff.
- Schütz, A. (1963a). Concept and Theory Formation in the Social Sciences. Teoksessa: M. Natanson (toim.) Philosophy of the Social Sciences. New York: Random House.
- Schütz, A. (1963b). Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action. Teoksessa: M. Natanson (toim.) Philosophy of the Social Sciences. New York: Random House.
- Schütz, A. (1972). The Phenomenology of the Social World. London: Heinemann Educational Books.

- Schütz, A. (1978). Some Structures of the Life-World. Teoksessa: T. Luckmann (toim.) *Phenomenology and Sociology. Selected readings*. Middlesex: Penguin Books.
- Schütz, A. (1982). *Life Forms and Meaning Structure*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Siljander, P., Pikkarainen, E., Anttonen, S., Joutsenoja, M., Reinikainen K., Karjalainen, A. & Kemppainen, T. (1993). *Human Sciences and Power: Constructing and Deconstructing the Latent Meaning Structures in Education*. Teoksessa: G. Biesta, B. Boog, S. Miedema, A. Smaling, W. Wardekker & B. Levering (toim.) *Human Sciences at the Intersection of Politics, Social Change and Development, and Political Decision Making (Abstracts of the 12th International Human Science Research Conference, Groningen, the Netherlands, August 10 - 14, 1993)*. Montfoort: Urian Heep.
- Siljander, P. & Ulvinen, V-M. (toim.) (1996). *Syrjäytymisestä selviytymiseen - vaikeuksien kautta elämänhallintaan*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66.
- Silverman, D. & Gubrium, J. F. (1989). Introduction. Teoksessa: J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *The Politics of Field Research. Sociology Beyond Enlightenment*. London: Sage.
- Simms, M. (1989). *Social Research and the Rationalization of Care*. Teoksessa: J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *The Politics of Field Research. Sociology Beyond Enlightenment*. London: Sage.
- Sipilä, J. (1979). Lasten sosiaaliset ongelmat alueellisessa rakenteessa (1. osa). Lastensuojelutapaukset osana poikkeavaa käyttäytymistä sekä analyysi lastensuojelutapausten kunnittaisesta vaihtelusta. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia 22.
- Starr, J. M. (1983). Toward a Social Phenomenology of Aging: Studying the Self Process in Biographical Work. *International Journal of Aging and Human Development* (1982 - 1983) 4, 255 - 270.
- Strauss, A. (1978). A Social World Perspective. Teoksessa: N. K. Denzin (toim.) *Studies in Symbolic Interaction. An Annual Compilation of Research*. (1. Osa). Greenwich, Connecticut: Jai.
- Suransky, V. (1980). Phenomenology: An Alternative Research Paradigm and a Force for Social Change. *Journal of the British Society for Phenomenology* 2, 163 - 179.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types & Software Tools*. New York: The Falmer Press.
- Tully, M. C. (1987). *The Event of Knowing. An Educator's Perspective on Heidegger and Hermeneutics*. (Facsimile) Columbia University Teachers College. Ann Arbor, Michigan: University Microfilms International.
- Waters, R. & Wright, R. (1973). *US AND THEM. Pink Floyd: The Dark Side of The Moon*.
- West, C. & Zimmermann, D. H. (1985). Gender, Language, and Discourse. Teoksessa: T. A. van Dijk (toim.) *Handbook of Discourse Analysis* (4. osa). *Discourse Analysis in Society*. Orlando: Academic Press.
- Wuthnow, R. (1984). An Emerging Framework. Teoksessa: R. Wuthnow, J. D. Hunter, A. Bergesen & E. Kurzwil (toim.) *Cultural Analysis. The Work of Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault, and Jürgen Habermas*. London: Routledge & Kegan Paul.

AMMATILLISEN SYRJÄYTYMISEN LÄHTEILLÄ?

Opettajien käsityksiä ammatillisissa oppilaitoksissa esiintyvistä käyttäytymisongelmista

Abstract

Markku Ihatsu & Kari Ruoho: In Search of the Roots of Vocational Exclusion. Behavioural Disorders in Vocational Schools from the Perspective of Teachers.

This article deals with behavioural disorders among vocational school students as perceived by teachers. The underlying premise of our presentation is the idea that in educational work it is important to identify the different elements and phases of social exclusion. In our study, we examined the risk of social exclusion within behavioural disorders in vocational schools.

The study brings new information on the types of behaviour that are considered problematic in vocational schools. The task of defining behavioural disorders was given to teachers (n=117) from several different vocational schools. These teachers responded to a questionnaire, which was analyzed quantitatively. The study also included an interview of teachers and study counsellors (n=16) from three vocational schools. The interview material was treated qualitatively.

On the basis of the results, it may be noted that behavioural problems in vocational schools are mostly defined from the perspective of studying and teaching. Ultimately, the main criteria for the evaluation of the contents and forms of teaching, and of students, seem to be derived from working life.

In most cases, students expressed their disinclination externally in various forms of problem behaviour. Typical problems were motoric restlessness, disturbance of fellow students during lessons, and carelessness in both theoretical and practical studies. Additional disturbance factors during lessons were students frequently or constantly leaving the classroom, swearing, verbal abuse, tyrannizing over the group, and resisting the authority of teachers.

As opposed to the outward behavioural disorders, symptoms of internal problems, such as fearfulness and timidity, are relatively seldom identified statistically. Nevertheless, it is worth noting that absences reflecting accumulated problems were estimated to occur constantly or often by 44 per cent of the respondents. Violence, stealing, and the use of intoxicants were marginal phenomena in vocational schools in regard to their frequency of occurrence.

A factor analysis of the qualitative material produced four categories of behavioural problems. The identified pattern was supported by the qualitative material. The analysis of the research material finally revealed two basic reaction modes, escapist and destructive. The escapist mode of reaction may be directed inward in the form of anxiety or depression, or it may occur in a very concrete manner, i.e. the student walks out in the middle of the lesson, or stays away from school altogether. Destructive behaviour also manifests itself in two ways, i.e. it may be directed toward the physical realm, or toward mental health.

1. Johdanto

Käyttäytymisen häiriöt on yhteiskunnallinen ongelma, jonka pedagoginen ulottuvuus tulee näkyviin erityisen selvästi perus- ja keskiasteen oppilaitoksissa. Ongelmille näyttää lisäksi olevan tyypillistä, että niiden määrä lisääntyy tultaessa perusopintojen aloitusvaiheesta yläasteelle (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1996, 218 - 219). On ilmeistä, että tämä kehitys jatkuu siirryttäessä perusasteelta keskiasteen opintoihin.

Käyttäytymishäiriöiden tutkimus on perinteisesti kohdistunut, kasvatuksesta ja opetuksesta puhuttaessa, ennen muuta peruskoulussa esiintyvään ongelmakäyttäytymiseen (ks. esim. Aho 1980) ammattioppilaitosten jäädessä vähemmälle huomiolle. Minkälainen on käyttäytymisen ongelmakehitys siirryttäessä perusopetuksesta keskiasteen opintoihin? Millä tavalla keskiasteella esiintyvät käyttäytymisen ongelmat liittyvät varhaisempiin oppimisen ongelmiin, ja ovatko nämä ongelmat yhteydessä syrjäytymiseen tai sen riskiin? Olemme näiden kysymysten suhteen melko tietämättömiä. Käyttäytymisen ongelmien ja (koulutuksellisen) syrjäytymisen (ks. Jyrkämä 1986, 40) välinen yhteys on vähintäänkin problemaattinen. Emme myöskään tiedä paljoa siitä, mikä on käyttäytymisen ongelmien, koulutuksellisen syrjäytymisen ja esimerkiksi rikollisen uran välinen vuorovaikutusyhteys. Vai onko sellaista yhteyttä olemassakaan?

Jo itse käyttäytymisen ongelmien määrittely on osoittautunut visaiseksi asiaksi, vaikka aiheesta on toki laadittu monia määritelmiä ja kuvauksia. Ne poikkeavat kuitenkin toisistaan hyvinkin huomattavasti riippuen määritelmän esittäjän ihmiskäsityksestä, teoreettisesta ja käytännöllisestä taustasta ja ajattelutavasta, kulttuurista ja määritelmän käyttötarkoituksesta. Myös aika näyttää kuluttavan määrittelijöiden hyviäkin yrityksiä: parikymmentä vuotta sitten laadittu kuvaus käyttäytymisen ongelmasta tuntui olevan erinomainen, mutta tänään se saattaa herättää enemmän hilpeyttä kuin kunnioitusta.

Näyttää siltä, että käyttäytymiseen liittyvät ongelmat pakenevat määrittelijöitä. Eräät tutkijat ovatkin sitä mieltä, ettei koko ongelmaa tulisi määritellä, koska se vain leimaa lapsia ja oppilaita. Toiset taas ovat sitä mieltä, että hyvä määritelmä antaa myös pedagogisia työkaluja ongelmien käsittelyyn. Monien erilaisten katsantokantojen joukosta ei ole helposti löydettävissä perustaa jollekin yleispätevälle käsitykselle käyttäytymisen ongelmista. Tästä huolimatta jokainen kasvattaja tietää, että kouluissa ja oppilaitoksissa on erilaisia käyttäytymiseen liittyviä vaikeuksia. Sen vuoksi opettajien määrittelyjen hankkiminen ja tulkinta voisi avata ovia ongelman hahmottamiseen. Peruskoulussa asiaa on tutkittu monestakin eri näkökulmasta (esim. Aho 1980; Alahuhta, E. 1982; Wahlström 1982; Lukkari 1992; Laakso 1994; Ruoho 1994), mutta ammattioppilaitoksien henkilökunnan ajattelutavoista tai näiden opinahjojen kulttuureiden tuottamista luokitteluista ja kuvauksista tiedetään sen sijaan vähemmän.

Syrjäytymisen käsite on monessa suhteessa yhtä laava ja tulkinnanvarainen kuin käyttäytymishäiriönkin käsite (ks. Helne & Karisto 1993, 517 - 527; Helne 1994). Haettaessa käyttäytymishäiriöiden ja syrjäytymisen välistä yhteyttä joudutaan kahden epäselvän käsitteen hetteikköiseen maastoon. Ongelma voidaan väistää - ainakin osittain - puhumalla syrjäytymisestä prosessina, jossa on useita erilaisia vaiheita, vaikuttavia tekijöitä ja ulottuvuuksia. Lopputuloksesta ei voi koskaan olla varma, mutta näiden negatiivisesti vaikuttavien tekijöiden kumuloitua yhteisvaikutus *saattaa* johtaa vähitellen syrjäytymiseen yhteiskunnan erilaisista toiminnoista. Sen vuoksi ei olekaan tärkeätä määritellä sitä, ei ainakaan kasvattajan, milloin joku on syrjäytynyt vaan nähdä ja hahmotella prosessin elementit ja vaiheet. Tässä yhteydessä puhutaan usein syrjäytymisriskistä tai -vaarasta, jonka eräänä keskeisenä elementtinä on tavattu pitää koulutuksellista eriarvoisuutta (vrt. emt.,

520 - 521) ja sen aiheuttamaa koulutuksellista syrjäytymistä. Tällöin vaikeudet opiskelussa ja muut koulussa esiintyvät hankaluudet ja epäonnistumiset ovat tiettyjen mekanismien kautta tavalla tai toisella yhteydessä syrjäytymiseen. Vastaavasti torjumalla koulutuksellista syrjäytymistä voidaan *ehkäistä* myös syvempää ja laajempaa syrjäytymistä.

Syrjäytymisvaarassa oleminen ei ole selitettävissä yksinomaan erillisten rakenteellisten tai yksilöllisten faktoreiden vaan ennen muuta niiden prosessinomaisen yhteisvaikutuksen avulla. Siksi esimerkiksi yleiset yhteiskunnalliset rakennetekijät (esim. valikoituminen koulutuksiin) ovat yhteydessä yksilöiden tapaan reagoida erilaisissa tilanteissa. Nurmi ym. (1992, 490) kuvaavat syrjäytymisvaarassa olevien nuorten ajattelu- ja arviointitapoja toimintastrategiana, joka voidaan nimetä epäonnistumisansaksi. Tälle strategialle on tyypillistä, että heikon itsetunnon omaavat henkilöt keskittyvät rationaalisten ratkaisumallien sijasta irrelevanttiin toimintaan. Tällaista toimintaa voidaan kutsua myös häiriökäyttäytymiseksi. Käyttäytyminen johtaa toistuviin epäonnistumisiin ja vähitellen kasaantuviin, yhä suurempiin vaikeuksiin. Usein nämä nuoret eivät näe yhteyttä toimintansa, menestymisensä ja tulevaisuuden mahdollisuuksiensa välillä, minkä vuoksi kierre pääsee jatkumaan vuodesta toiseen.

Toinen nuorille tyypillinen epätoivottava *circulus vitiosus* voi liittyä sosiaalisiin suhteisiin. Sen taustalla voi olla taipumus sosiaaliseen arkuuteen, huonot kokemukset sosiaalisissa kontakteissa tai masentuneisuus. Nämä voivat johtaa moniin defensiivisiin toimintatapoihin, esimerkiksi sosiaaliseen vetäytymiseen. Vetäytyminen sosiaalisista suhteista, osallistumattomuus opetustilanteissa ja poissaolot koulusta heikentävät entisestään itsetuntoa ja lisäävät sosiaalista ahdistuneisuutta (Nurmi 1995, 270).

Molemmat strategiat - epärationaalinen ja vetäytyvä toiminta - muodostavat noidankehän, jossa epätarkoituksenmukaiset toiminnot ja epäonnistumiset uusintavat itseään loputtomasti. Olennainen osa uusintamisessa on heikko koulumenestys. Oppilaita verrataan aina, myös ammattioppilaitoksessa, kaikkien oppilaiden keskiarvoon, jonka vuoksi jotkut oppilaat saavat jatkuvasti vain negatiivista palautetta. Tämä voi olla perustana epämielikkäälle puolustuskäyttäytymiselle. Tien päässä häämöttää yhä syvämpi koulutuksellinen syrjäytyminen (vrt. emt., 490 - 491; Nurmi 1995, 269 - 270) ja ehkä lopulta putoaminen "ulos" yhteiskunnasta.

Tämä tutkimus pyrkii tuomaan uutta tietoa siitä, minkälaiset käyttäytymiseen liittyvät asiat koetaan ongelmalliseksi ammattioppilaitoksessa. Käyttäytymisen häiriöiden määrittelijöinä ovat opettajat. Ongelmakäyttäytymistä tarkastellaan erityisesti pedagogisesta ja koulutuksellisen syrjäytymisen näkökulmasta.

2. Tutkimuksen kulku ja kohderyhmä

Joensuun yliopiston erityiskasvatuksen laitoksella on "Erityisopetuksen tila, muutos ja arvot" -projektissa pyritty muun tutkimuksen ohella kartoittamaan käyttäytymishäiriöiden esiintymistä, määrittelyä ja pedagogisten interventioiden luonnetta. Tässä yhteydessä on avattu ovia myös ammattioppilaitosten suuntaan. Laitoksemme järjestämä opettajien paikallinen täydennyskoulutus on antanut mahdollisuuksia tutkimukseen, jonka avulla olemme hankkineet uutta tietoa ammattioppilaitoksissa ongelmallisiksi koetuista käyttäytymisen piirteistä. Tutkimukset toteutettiin vuosien 1993-1994 ja 1996 aikana yhteistyössä ammattioppilaitosten opettajien kanssa. Tiedonhankinta tapahtui sekä puolistrukturoidun haastattelun että strukturoidun kyselyn avulla. Näissä selvityksissä ei ole pyritty tilastolliseen yleistettävyyteen,

joka johtuu osittain hankkeen pilottiluonteesta ja osittain laadullisesta tutkimusotteesta.

Haastattelut toteutettiin syksyllä 1993 ja keväällä 1994, jolloin haastateltiin 16 opettajaa ja oppilashuollon työntekijää. Kolmen ammattioppilaitoksen opettajalta ja muulta henkilökunnalta tiedusteltiin käsityksiä ammattioppilaitoksessa opiskelevien oppilaiden käyttäytymishäiriöistä (ks. Ihatsu 1996). Tutkimuksen avulla pyrittiin kartoittamaan sitä, miten ammattioppilaitoksen henkilökunta määrittää ja kokee käyttäytymishäiriöt ja hahmottaa niiden problematiikkaa. Tavoitteena oli arvioida, mikä on "tavallisen" ammattioppilaitoksen mahdollisuus hoitaa käyttäytymishäiriöiksi katsottujen opetusta. Haastatteluaineiston tarkastelussa pyrittiin korostamaan opettajien omia tulkintoja, jonka vuoksi aineiston analyysi on ollut jossakin määrin subjektiivinen.

Kysely suunnattiin harkinnanvaraisesti eri ammattioppilaitosten opettajille. Kyselylomakkeella tehtyyn kartoitukseen vastasi 117 henkilöä, joista 48 oli miehiä ja 69 naisia. Opettajilta pyydettiin arviota erilaisista tilanteista, jotka osastolla olivat muodostuneet ongelmallisiksi. Lomakkeessa oli 25 strukturoitua kysymystä ja joitakin avoimia kysymyksiä. Vastaaminen tapahtui perinteisesti asteikolla *ei koskaan* (1) ja *jatkuva ongelma* (5).

3. Tutkimuksien tuloksia

Seuraavassa esitämme tutkimuksien tuloksia. Alussa luodaan kuvaa kvantitatiivisesti hankitun aineiston avulla siitä, minkälaista toimintaa ammatillisten oppilaitosten opettajat pitävät käyttäytymisongelmana. Määrittely tapahtuu ongelmien esiintymistiheyden ja faktoroinnin perusteella. Tämän jälkeen kuvaillaan diskursiivisen materiaalin avulla samaa ongelmakäyttämisen problematiikkaa. Lopussa pyrimme kokoamaan yhteen tutkimuksien tulokset tutkijatriangulaation (Eskola & Suoranta 1996, 41) avulla ja pohdimme niiden valossa tutkimuksellisia ja ammattioppilaitoksille nousevia pedagogisia haasteita.

3.1 Käyttäytymisen ongelmat - miten usein ja minkälaisia?

Käyttäytymisen ongelmat määritellään opiskelun ja opetuksen kautta

Minkä tyyppiset käyttäytymisen ongelmat olivat nousseet esille ammatillisessa oppilaitoksissa? Opettajien antamien vastausten perusteella eniten oli esiintynyt oppimiseen liittyviä laiminlyöntejä ja häiriötekijöitä. Vastaavasti vähiten oli esiintynyt opettajien omaisuuden varastamista sekä liuottimien ja huumeiden käyttöä. Seuraava summapisteen avulla muodostettu taulukko antaa tarkemman kuvan eri tyyppisen ongelmakäyttämisen esiintymistiheydestä:

ONGELMA-ALUE	ESIINTYMISTIHEYDEN KESKIJARVO
<i>Oppimiseen ja oppimismotivaatioon liittyvät ongelmat</i>	3,27
<i>Poissaolojen aiheuttamat ongelmat</i>	3,15
<i>Erialaisten väkivallantekojen aiheuttamat ongelmat</i>	1,80
<i>Huumaavien aineiden käyttöön liittyvät ongelmat</i>	1,67
<i>Varastamisen aiheuttamat ongelmat</i>	1,61

Taulukko 1. Ongelmakäyttäytymisen laatu ja esiintymistiheys (asteikolla 1 - 5) ammatillisen oppilaitoksen opettajien (n=117) arvioimana.

Taulukosta on havaittavissa, että oppiminen ja sen laiminlyönti ovat käyttäytymisen laadun määrittämisessä keskeisellä sijalla. Sen sijaan väkivalta, varastaminen ja päihteiden käyttö ovat ammatillisissa oppilaitoksissa esiintymistiheydellä mitattuina marginaalisessa asemassa käyttäytymishäiriöiden määrittelyssä. Seuraavassa kuvaamme tarkemmin opettajien käsityksiä ongelmien luonteesta ja määrästä.

Ammatillisten oppilaitosten opettajat näyttävät liittävän käyttäytymisen ongelmien määrän ja sitä kautta myös määrittelyn ennen muuta opiskeluun ja oppimiseen. Millaiset ongelmat nousevat eniten esille ammatillisessa opetuksessa? Vastataksemme tähän kysymykseen olemme jakaneet ongelmat teorian (ks. Nurmi 1995) mukaan kahteen pääluokkaan, epätarkoituksenmukaiseen ulkoiseen ja sisäiseen reagointityyliin.

Ulospäin suuntautunut häiriökäyttäytyminen

Työrauha ja opiskelutottumukset

Motorinen levottomuus ja muiden oppilaiden työskentelyä haittaava häirintä olivat tunnusomaisia opiskeluun liittyviä ongelmia. Näihin ilmiöihin liittyy opiskelun kautta myös huolimattomuus. Tämä näytti olevan yksi eniten esiintyvistä ongelmakäyttäytymisen muodoista, sillä noin 45 % vastaajista katsoi oppilaiden työskentelevän jatkuvasti tai usein huolimattomasti oppitunneilla. Tämä ilmiö ulottui perinteisen "teoriaopetuksen" ulkopuolelle, sillä myös työpajassa työskentelyssä esiintyi melko usein toimintaa haittaavaa huolimattomuutta.

Koulussa esiintyvä välinpitämättömyys heijastunee myös kotitehtäviin. Vastaajista 43 % katsoi, että tämän kaltaisia ongelmia on havaittavissa jatkuvasti tai usein. Opettajat näyttävätkin joutuvan jatkuvasti puuttumaan huolimattomuuteen ja kotitehtävien suorittamattomuuteen, mikä vaikuttaa työskentelyilmapiiriin ja välillisesti myös työrauhaan.

Tuntia häiritsivät myös usein tai jatkuvasti toistuvat tunteilta poistumiset, kiroilu ja haistattelu, opetusryhmän tyrannisointi sekä opettajien auktoriteetin vastustaminen. Opiskeluun, opintomotivaatioon ja oppilaiden rauhattomuuteen liittyvät ongelmat näyttävät olevan ammatillisen oppilaitoksen arkea. Tämä käsitys saa vahvistusta haastatteluaineistosta. Toimintaa voidaan ehkä parhaiten kuvata "perinteisen opetuksen" vastustamiseksi, jossa nuoret usein "pyrkivät karnevalisoimaan yksitöisen koulupäivän ... kääntämällä koulun arvot ja viralliset normit ylösalaisin" (Aittola ym. 1992, 257).

Kiroilu ja haistattelu tuntuivat olevan erityisesti yhteisten aineitten opetuksen ongelma, missä tämän tyyppistä opetuksen häirintää tapahtui opettajien arvion mukaan tilastollisesti melkein merkitsevästi enemmän kuin muilla aloilla. Käsitys huolimattomasta työskentelystä näytti sen sijaan olevan yhteydessä opettajien ikään, sillä keski-ikäisten näkemysten mukaan huolimattomuutta ja kotitehtävien laiminlyöntejä esiintyi tilastollisesti melkein merkitsevästi vähemmän kuin nuorilla tai vanhemmilla opettajilla.

Toisten oppilaiden häirintä, väkivalta ja varastaminen

Oppilaiden väkivalta toisia oppilaita kohtaan ei ole jatkuvasti eikä myöskään usein esiintyvä ongelma. Noin 49 % vastaajista oli sitä mieltä, että väkivaltaista käyttäytymistä toisia oppilaita kohtaan ei esiinny koskaan, hyvin harvoin esiintyväksi ilmiön arvioi 44 % vastaajista. Myös uhkailemalla hallitseminen koettiin verraten harvinaiseksi käyttäytymisen muodoksi. Vastaajista yli 85 % arvioi tämän tyyppistä toimintaa tapahtuvan hyvin harvoin tai ei koskaan. Toisen omaisuuteen puuttuminen ei myöskään ole ammattioppilaitosten ongelma, kun asiaa tarkastellaan ilmiön esiintymistiheyden valossa. Valtaosa (lähes 90 %) vastaajista arvioi toisilta oppilailta varastamista tapahtuvan hyvin harvoin tai ei koskaan.

Ammatillisten oppilaitosten opettajat olivat huomattavan yksimielisiä väkivaltaan ja varastamiseen liittyvistä väittämistä. Tulosten perusteella näyttää siltä, että toisiin oppilaisiin kohdistuvia vakavia häiriökäyttäytymisen muotoja esiintyy harvoin. Tutkimuksessa tällaisia vakavia häiriökäyttäytymisen muotoja olivat väkivaltaisuus, uhkailu, varastaminen ja omaisuuden tuhoaminen.

Vandalismi

Joko koulun omaisuuteen tai toisten oppilaiden omaisuuteen kohdistuvaa hävitysvimmaa ei esiinny kovinkaan usein. Opettajista 25 % arvioi, että koulun omaisuutta tuhotaan silloin tällöin tai usein. Vastaavasti 23 % vastaajista ilmoitti, ettei tämän tyyppistä toimintaa tapahdu lainkaan. Oppilaiden omaisuutta tuhotaan vielä harvemmin. Noin 90 prosenttia vastaajista ilmoitti, ettei tuhoamista tapahdu koskaan tai tapahtuu hyvin harvoin.

Opettajien ikä näytti jossain määrin olevan yhteydessä käsitykseen siitä, miten usein vandalismia tapahtui koulussa. Nuorilla ja "vanhoilla" opettajilla esiintyi vandaalikäytöstä tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin keski-ikäisillä opettajilla.

Tulos osoittaa, että yhteiseksi tulkittua omaisuutta tuhotaan aika ajoin, mutta mikään jatkuva ongelma tämä ei opettajien mielestä kuitenkaan ole. Koulun omaisuuden tuhoamista mittaava muuttuja korreloi (.62) oppilaiden omaisuuden tuhoamista mittaavaan muuttujaan. Opettajien ja oppilaiden omaisuuteen kohdistuvia varkauksia tapahtuu varsin harvoin. Sen sijaan koulun omaisuutta näytetään varastettavan jonkin verran yleisemmin.

Sisäänpäin suuntautunut häiriökäyttäytyminen

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ammattioppilaitoksen oppilaiden pahoinvointi purkautuu usein ulospäin suuntautuvina käyttäytymishäiriöinä, ennen muuta opetusta häiritsevänä toimintana sekä poissaoloina. Oppilaan persoonan sisäisiä kehitysvaikeuksia kuvaavat oireet, kuten pelokkuus ja arkuus, tilastoituvat ulospäin suuntautuviin käyttäytymishäiriöihin verrattuna huomattavasti harvemmin. Toisaalta emme voi tehdä selvää rajaa ulospäin tai sisäänpäin suuntautuviin ongelmiin, usein nämä ilmenevät yhdessä.

Oppilaiden arkuus ja pelokkuus

Noin 55 % vastaajista arvioi, että huomiota herättävää arkuutta tai pelokkuutta ei esiinny lainkaan tai esiintyy hyvin harvoin. Rungas kymmenen prosenttia arvioi vastaavasti, että näitä käyttäytymisen piirteitä on havaittavissa usein tai jatkuvasti. Nais- ja miesopettajien vastausten välillä oli sisäänpäin suuntautuneen käyttäytymisen osalta tilastollisesti merkitsevä ero: naisista 46 % ja miehistä 74 % arvioi, että kyseistä ilmiötä ei esiinny koskaan tai esiintyi hyvin harvoin. Opettajan sukupuoli nousi tässä suhteessa esille ainoana selittävänä muuttujana, sillä opetusala tai opettajien ikä ei ollut tilastollisesti yhteydessä arkuuden ja/tai pelokkuuden havaitsemiseen. Huomiota herättävää arkuutta ja pelokkuutta mittaava muuttuja korreloi merkitsevästi asuntolan sääntöjen rikkomista (.50) mittaavaan muuttujan sekä oppitunneilla esiintyvään huolimattomuutta kuvaavaan muuttujan (.44) kanssa.

Poissaolot oppitunneilta ja koulusta

Poissaolot sekä koulusta ja tunneilta poistumiset ilman lupaa koetaan ammattioppilaitoksissa varsin usein esiintyväksi käyttäytymisen ongelmaksi. Vastaajista 44 % arvioi poissaoloa esiintyvän jatkuvasti tai usein. Poissaolot kuvastanevat monenkerroksisia ongelmia. Taustalla voi olla oppilaan tekemä väärä valinta tai kypsyntön ammattisuunnitelma, heikko menestys, oppimisvaikeudet, opettaja- tai oppilas-suhteen ongelmat vain joitakin syitä mainitaksemme. Ongelmallista tilanteesta on se, että pitkittyessään poissaolot johtavat usein putoamiseen koulutuksesta ja tätä kautta mahdollisesti syrjäytyvään elämänuraan.

Poissaolojen tai luvattoman poistumisen suhteen ei vastaajien sukupuolen suhteen ollut havaittavissa tilastollisesti merkitseviä eroja. Opetusala erotteli vastaajat tilastollisesti melkein merkitsevästi luvattoman koulusta poistumisen osalta: tekniikan ja liikenteen aloilla oli usein tai jatkuvaa poistumista tunneilta enemmän kuin muilla aloilla (palveluala, yhteiset aineet ja muut). Yhteisistä aineista oltiin tilastollisesti melkein merkitsevästi enemmän kokoaikaisesti poissa kuin muilta aloilta. Iän suhteen oli havaittavissa, että nuorten ja "vanhojen" opettajien kärsivällisyyttä koeteltiin huomattavasti runsaammilla ($p=0.00131$) poissaoloilla kuin keski-ikäisiä opettajia.

Päihhteiden väärinkäyttö

Kyselyssä selvitettiin seuraavien päihhteiden väärinkäytön yleisyyttä ammatillisissa oppilaitoksissa: alkoholi, lääkkeet, liuottimet ja huumeet. Näistä yleisintä päihdettä, alkoholia, käytetään väärin oppilaiden keskuudessa hyvin harvoin ja noin kolmasosan mielestä "ei koskaan". Lääkkeiden väärinkäyttöä pidettiin harvinaisena: yli 90 % vastasi väärinkäyttöä koskevaan väitteeseen "ei koskaan" tai "hyvin harvoin". Vielä harvinaisemmaksi havaittiin liuottimien ja huumeiden käyttö. Muutaman vastauksen perään oli tosin kirjoitettu viesti, jonka mukaan huumeiden käyttöä esiintyy oppilaitoksessa aika ajoin, mutta opettajan on "äärettömän vaikeaa" huomata tällaista ongelmaa.

Aineiston perusteella voidaan yhteenvetona todeta, että ammattioppilaitoksissa useimmin esiintyviä ongelmakäyttäytymisen muotoja ovat tehtävien tekeminen huolimattomasti tai niiden laiminlyönti, tunneilla esiintyvä motorinen levottomuus sekä poissaolot. Muuttujien hajonnat olivat kauttaaltaan suuria, mikä kuvastaa ongelmien erilaisuutta eri osastoilla ja mahdollisesti myös eri ammattioppilaitoksissa. Kolme harvinaisinta ongelmakäyttäytymisen muotoa puolestaan olivat: varastaa opettajien omaisuutta, käyttää liuottimia ja huumeita ja käyttäytyä väkivaltaisesti toisia oppilaita kohtaan.

Mittari ei kovin selvästi tuonut esille erilaisiin taustamuuttujiin liittyviä eroja. Ikä ja sukupuoli erotteli joukkoa eräiden riippuvien muuttujien suhteen. Opetusala ei sen sijaan juurikaan tuonut esille eroja. On oletettavissa, että mittari on ollut tällaiseen erotteluun liian yleistävä ja ”karkea”. Myöhemmin esitettävässä haastatteluai- neiston analyysissä on mahdollista tarkastella hienojakoisemmin näitä eroja.

3.2 Käyttäytymisen ongelmien ulottuvuudet

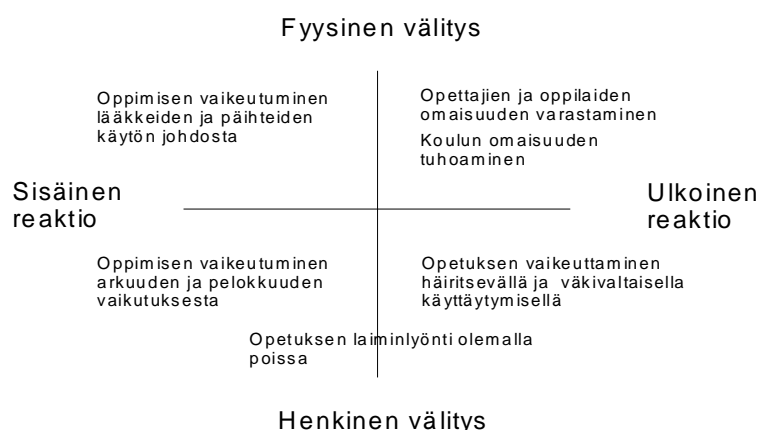
Mittarin kehittelyä varten suoritettiin muuttujien varimax-rotatoitu faktorointi. Se tuotti neljä varsin loogista ja selväpiirteisesti tulkittavissa olevaa perusulottuvuutta. Faktoreiden selitysosuus tässä ratkaisussa oli 63,4 prosenttia.

Ensimmäinen faktori kuvastaa oppilaan omaksumaa *poissaolijan ja ”lintsarin” roolia*. Todennäköisesti tämä ulottuvuus edustaa koulusta syrjäytymässä olevan oppilaan käyttäytymistä. Mielenkiintoista on myös se, että ulottuvuuteen sisältyvät myös huomattavan arat ja pelokkaat oppilaat. Todennäköisesti nämä käyttäytymisen piirteet johtavat ilman erityistoimia usein myös syrjäytymiseen ammatillisen opiskelun valtavirrasta.

Toisella ulottuvuudella latautuivat ihmissuhteiden ristiriidat, jotka liittyvät sekä toveriyhteisöön että auktoriteettien vastustamiseen. Oppilas on säännöistä piittaamaton tyranni ja riitapukari. Ulottuvuus kuvaa epäsosiaalista ja aggressiivista käyttäytymistä, ja se voidaan nimetä *häirikön kuvaksi*, johon liittyy myös kiusaamista ja tiettyä järjestäytyntä väkivaltaa (esim. skinit) toisia oppilaita ja opettajia kohtaan.

Kolmannelle faktorille latautuu henkilökohtaisen ja julkisen omaisuuden varastelu sekä tuhoava vandalistinen käyttäytyminen. Normeista piittaamaton käytös näkyy myös opetusryhmän tyrannisoitina tai sen lievempinä muotoina, kuten kotitehtävien laiminlyöntinä. Ulottuvuus kuvaa *vandalismia, varkauksia ja auktoriteetteja uhmaavaa käytöstä*.

Neljäs faktori heijastaa *vieraantumista, syrjäytymistä ja alkanutta itsetuhokäyttäytymistä*. Näiden oppilaiden ongelmana ovat alkoholin ja lääkkeiden väärinkäyttö ja joskus liuottimet ja muut huumeet



Kuva 1. Ammatillisissa oppilaitoksissa esiintyvien syrjäytymistä ennakoivien käyttäytymisen ongelmien välitysmekanismit ja toiminnan suuntautuminen.

Faktoroinnin perusteella on arvioitavissa, että käyttäytymisen ongelmat ammatillisissa oppilaitoksissa voidaan jakaa neljään erilaiseen kategoriaan. Luokittelun

perusteena ovat käyttäytymisen suuntautuminen (sisään tai ulos) ja häiriintyneen toiminnan välitysmekanismit. Tältä pohjalta oli mahdollista rakentaa nelikenttä, johon on sijoitettu faktoroinnin tuottamat käyttäytymisen ulottuvuudet. Olemme valinneet tarkastelun perusnäkökulmaksi ammattioppilaitoksen tehtävän eli ammatillisen opetuksen ja oppimisen. Kaikkien ulottuvuuksien voidaan ajatella olevan yhteydessä oppimistuloksiin ja opetuksen tehokkuuteen, mutta opettajien negatiiviseksi kokemat reagoitavat välittyvät oppimiseen eri tavoin. Oppilaiden negatiivinen suhde opetukseen ja oppimiseen ja siitä johtuvat reaktiot välittyvät erilaisten *strategioiden* kautta.

Ulkoinen reaktio ja siihen valitut erilaiset välitysstrategiat vaikuttavat koko opetusryhmän ja koulun toimintaan. Oppilaiden harjoittama omaisuuden varastaminen tai tuhoaminen heijastavat tiettyä suhdetta opetukseen, joka tulee näkyviin fyysisen välitysmekanismin kautta. Häiritsevä ja väkivaltainen käyttäytyminen kohdistuu opetukseen, yhteiseen toimintaan, työrauhaan ja opettajaan. Negatiivinen suhde opetukseen välittyy tässä henkisen kanavan kautta.

Sisäinen reaktio toimii henkilökohtaisella tasolla, saattaa olla huomaamattomampaa ja kohdistuu ensisijaisesti reagoivaan yksilöön ja joissain tapauksissa välittyneesti muihin yksilöihin ja/tai opetusryhmään. Fyysinen välitysmekanismi ilmenee päihteiden, huumeiden ja muiden itsetuhoa edistävien aineiden käyttönä. Arkuus ja pelokkuus edustavat henkistä välitysmekanismia, jossa esimerkiksi oppimisen ja sosiaalisen kanssakäymisen ongelmat kääntyvät yksilön sisäiseksi ongelmiksi (ahdistuneisuus, depressio jne.).

Väkivallan (ulkoinen reaktio), arkuuden ja pelokkuuden suhteen vallitsi myös mielenkiintoinen opettajan sukupuoleen liittyvä ero: miehet arvioivat ammattioppilaitoksissa olevan väkivaltaa tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin naisopettajat. Sen sijaan naiset näkivät tilastollisesti merkein merkitsevästi enemmän huomattavaa arkuutta ja pelokkuutta kuin miehet. Erot liittynevät osittain nais- ja miesopettajien oppilaiden sukupuolijakautumaan: miehillä on poika- ja naisilla tyttöoppilaita ja pojathan reagoivat tunnetusti eri tavoin koulun ahdistaviksi koettuihin normeihin kuin tytöt (ks. esim. Willis 1984). Tulkintojen takana saattaa olla myös erilaisia sekä opettajan että oppilaiden sukupuoleen sitoutuneita taustaoletuksia ja reaktiomalleja. Sen vuoksi ammattioppilaitosten opettajien ja oppilaiden sukupuoleen kiinnittyneitä, negatiiviseksi koettuja reagoitintapoja ja niiden tulkintamalleja olisi syytä selvittää tarkemmin.

3.3 Tulkintoja käyttäytymisen ongelmista

Seuraavassa tarkastelemme haastattelujen avulla saatua aineistoa. Haastattelun teemat koostuivat pitkälti perinteisistä, tutkimuskirjallisuudessa esitetyistä suuntauksista, vaikkakin koulutuksen luonne ammattiin valmistavana instituutiona antoi vastauksille oman merkityksensä. Haastateltavien ajattelussa käyttäytymishäiriöt saivat useanlaisia ilmenemismuotoja, jotka voitiin kategorisoida. Muodostetuilla kategorioilla on merkitystä, sillä ne määrittävät vastaajan suhtautumistapaa ongelmaoppilaisiin.

Opettajat saattoivat pyytää esimerkiksi oppilashuoltoryhmältä "reseptejä" ja "lääkkeitä", mikä heijastaa biologis-fysikaalista lähestymistapaa käyttäytymisen ongelmien ratkaisuun. Tähän lähestymistapaan liittyen voitiin todeta, että oppilaalla oli lievä aivotoiminnan vaikeus. Kun oppilaita arvioitiin kehityksellisestä näkökulmasta, arvioitiin joillakin nimetyillä oppilailla olleen jo peruskouluaikana huomattavia käyttäytymisen ongelmia, jotka ammattioppilaitoksessa ovat vain kärjistyneet. Jos ongelmat toistuvat jatkuvasti samoilla oppilailla, ne helposti luetellaan oppilai-

den persoonallisiksi piirteiksi, he ovat "hankalia tapauksia". Ajattelu heijastaa psykodynaamista tulkintaa sopeutumattomuutta kuvattaessa. Usein käyttäytymishäiriön määrittäminen perustui normin rikkomiseen, jolloin normina toimivat koulun käyttäytymissäännöt. Työsaleissa käyttäytymistä arvioitiin myös turvallisuusmääräysten kautta. Koneiden käytöllä on omat riskinsä, ja turvallisuusohjeita on luonnollisesti noudatettava. Saatettiin puhua myös pillonormeista, joilla tarkoitettiin muita kuin näitä kirjoitettuja sääntöjä. Jos säädetty käyttäytymissääntö ei ole sopuisuudessa esimerkiksi nuorisokulttuurin sääntöjen kanssa, syntyy helposti törmäyksiä.

Ongelmien esittäminen tapahtui usein niiden ilmenemismuotojen ja oppilaiden käyttäytymisen piirteiden kautta. Vaikeuksien ilmenemismuotoa hahmotettiin varsinkin koulukeskeisesti eli työrauhan häirinnän kautta. Useimmin mainittuja ongelmakäyttäytymisen muotoja olivat häiriköinti oppituntien aikana, sopimaton kielenkäyttö ja välihuudot, keskittymisvaikeudet ja jatkuva aiheeton myöhästeleminen oppitunneilta. Joku oppilas saattaa välihuutoja tehostaakseen hypätä tuoilta ja "mölistä käsittämätöntä". Käyttäytymishäiriöisen oppilaan kanssa on vaikea tulla toimeen, oppilas häiritsee suunnitellun oppitunnin läpiviemistä. Oppilaan käyttäytyminen on ristiriidassa auktoriteetin odotusten kanssa. Se näkyi kieltäytymisenä ja tekemättömyytenä, joskus sitä kuvattiin röyhkeydeksi, tai sitten katsottiin opettajien ajan menevän hukkaan. Yhdessä oppilaitoksessa skinhead-nuorisokulttuuriryhmän monet jäsenet tuottivat vaikeimman ja usealle taholle ulottuvan ongelman. Vaikka heitä ei haluttu leimata joukkona, heidän takiaan kärsivät monet oppilaat ja opettajat. Jopa oppituntien suunnittelun oli tapahduttava heidän ehdoillaan, ettei työrauha järkkäisi. Tulokset ovat siten yhdenmukaisia kvantitatiivisen aineiston kanssa, jossa käyttäytymisongelmat määritettiin opiskelun ja opetuksen kautta.

Merkittävää oli, että opettajien esiinnostamat ongelmat olivat enimmäkseen ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen vaikeuksia. Vain harva haastateltava toi julki emotionaalisen alueen vaikeudet, kuten ahdistuneisuuden, pelokkuuden, yksinäisyyden tai stressin. Näin oli myös kvantitatiivisessa aineistossa.

Varsin vakavaksi ongelmaksi nousi luvaton poissaolo, eli sopeutumattomuuden passiivinen muoto. Poissaolokierre tulee koulukuraattorin mukaan nuorelle loka-kuun tienoissa, pimeänä aikana ilmenee kouluväsymystä ja poissaolot lisääntyvät. Merkittävää kuitenkin oli, että opettajien haastatteluissa päälimmäiseksi huolenaiheeksi ei noussut näiden nuorten mahdollinen syrjäytyjän rooli, ts. miten heille on elämässä käymässä, vaan tarkastelukulma oli "minä ja minun ryhmäni." Runsaitten poissaolojen selvittäminen työllistää opettajaa "kohtuuttomasti" ja aiheuttaa "lisätöitä" ja vie muilta opiskelijoilta opettajan ohjauksia. Myös oppilashuoltotyöryhmälle poissaolot koettiin "ikuisena ongelmana".

Koulun ulkopuolisista häiriöistä asuntolakäyttäytymisen ongelmina mainittiin useimmiten kiusaaminen, juopotteluhäiriöt, huoneessa tupakointi sekä vandalismi eli paikkojen töhriminen ja rikkominen. Vandalismista mainittiin esimerkiksi mm. ulko-ovien ja huonekalujen särkemiset. "Viimeksi viime viikolla särettiin asuntolan ulko-oven lasi." Asuntolassa tapahtuvat rikkomukset pidetään erillään varsinaisesta opiskelusta.

Miten ongelmia luetaan?

Haastateltavien vastauksista, samoin kuin haastatteluiden analyysistä, nousi esille käsityksiä ja kuvauksia käyttäytymishäiriöihin vaikuttavista tekijöistä. Vaikka ongelmaa kuvailtiin monista lähtökohdista, tavallisimmin 3 - 4:stä lähtökohdasta, useimpien kuvausten lähtökohta liitettiin oppilaaseen ja hänen perhetaustansa ja ammattioppilaitoksen funktioon.

*"Kun tänä päivänä hyvin paljon meidänkin oppilaiden asioita selvitel-
lään, ne on avioeroperheistä, ja äitin kanssa asuvia murrosikäisiä, jot-
ka sitten käyttäytyvät aika itsenäisesti ja miehen malleja puuttuu. Sit-
ten on näitä epäsuosittuja linjoja joille tulee ikäluokasta ne pahnan
pohjimmaiset. Ovat peruskoulussa jo hyvin aikasessa vaiheessa pu-
donneet kelkasta ja ovat jo vuosikausia olleet päähän potkittuja. Hei-
dän kanssaan joudutaan täällä sitten touhuamaan."*

Opetushenkilökunta korosti eittämättä kasvatuksen merkitystä. Yksilö on kasvatuksen tulos. Koti on tärkein kehitykseen ja perustarpeiden tyydyttämiseen ja turvallisuuteen vaikuttava tekijä. Kodin kasvatusilmastoon vaikuttaa kuitenkin vallitseva lama, joka kiristää monesti perheenjäsenten välisiä suhteita, mikä sitten heijastuu myös koulussa.

Peruskoulun ja ammattioppilaitoksen kulttuureilla on ero - ammattioppilaitoksessa työelämä sanelee ehdot - jotkut tulevat liian nuorena oppilaitokseen

Käyttäytymishäiriöiden katsottiin monissa selitysmalleissa johtuvan ammattioppilaitoksen ja aikaisemman koulumuodon eroista, oppilaiden vääränlaisista odotuksista koulutuksen suhteen ja peruskoulun arvostelukäytännön erilaisuudesta. Tämä tarkoitti haastateltujen mielestä sitä, että monet oppilaat kuvittelivat pääsevänsä "hommiin" heti käsiksi. Koulumuotojen arvostelukäytäntöjen erot nousivat myös esille. Ammattioppilaitoksessa myös ykkönen on ansaittava, se on hyväksytty suoritus, "sitä ei anneta armosta kuten peruskoulun vitosta. Toistuvissa poissaolotauksissa kurssi pitää ainakin tenttiä tai ainakin puuttuva osuus suorittaa."

Kouluttamisesta ollaan vastuussa työelämälle. Työelämä vaatii myös sen, että opitaan säännöllisyys, opitaan asioiden prioriteetit. Joidenkin oppilaiden kohdalla vaatimustasoa lasketaan, mitä jotkut haastateltavat pitivät sopimattomana ammattioppilaitoksen kulttuuriin. Tämä selitysmalli oli yleinen ja sen saattoi havaita lähes kaikkialla keskusteltaessa varsin monista tähän haastatteluun liittyvistä kysymyksistä.

"Tämä on aivan erilainen koulu kuin peruskoulu. Joudutaan valmentamaan työelämään jossa on tarkkoja aikatauluja ja normeja. Se on monelle nuorelle vaikea paikka. Se tuo mukanaan niitä käyttäytymishäiriöitä."

Vahvistuksena saatettiin kertoa, että työantajat ottavat välistä heihin yhteyttä ja kysyvät tietyn oppilaan asioita. Olisiko hän hyvä työntekijä? Ajattelumalli antaa myös vahvuutta mielipiteille ja kohottaa kenties ammattiylpeyttä, edustanhan tässä "isäntien" ääntä. Sopeutumattomuutta pidettiin siis huonona ennusteena työmarkkinoille. Ajattelumallin takana on varmasti myös työn etiikan vaatimus. Tulot tulevat työstä ja luovat pohjan itsenäiselle taloudelle. Työ luo yksilölle mahdollisuuden kehittyä ja ottaa vastuuta toimeentulostaan. Työ on keskeisimpiä aikuisuuden perusteita. Jos tätä ei ammattioppilaitoksessa opita, niin missä sitten? Alueen johdonmukaiset tulokset ovat antaneet argumentaation kvantitatiivisen aineiston faktoroinnin tulkintaan (ks. kuvio1).

Monet opiskelijat eivät ymmärrä kehityksensä tässä vaiheessa oppimisen ja koulutuksen merkitystä tai mielekkyyttä. Jos he eivät myöskään saa riittävää tukea kehitymis- ja oppimisprosessilleen, seurauksena voi olla sopeutumattomuus ja putoaminen koulusta.

"Meillä on järjestään ensimmäisen vuoden opiskelijat 15, 16 -vuotiaita. Tämmösiä, jotka täyttää esimerkiksi 17 ensimmäisen vuoden aikana on hyvin vähän loppujen lopuksi...aloittajien valmius on aika heikko. Eli

ei niillä ole selkeätä kuvaa työelämän ammasteista, mitä se ammatti vaatii minulta. Ja tässä mun mielestä tulee se ristiriita, että on tietty järjestelmä, joka valikoi oppilaat. Ja sitten tavallaan ammattioppilaitoksen henkilökunnalle mun mielestä säilytetään se vastuu, että teidän täytyy kouluttaa heistä ammatti-ihmisiä."

Jonkun haastateltavan mielestä ongelmat voitiin nähdä nuoruuden vaiheeseen liitettyinä kysymyksinä. Ongelmat ovat ohimeneviä ja ikäkauteen sekä ammatinvalintaan liittyviä. Nuoruus kiinnittyi kategorioihin identiteetin etsiminen, kapinointi, ammatinvalinnan kokeilevat valinnat, tällöin ei ole vielä varmuutta itsestä eikä tulevaisuudesta.

Oppimisvaikeudet ovat myös opettamisen vaikeuksia

"Monet oppilaat ovat hirvittävän heikkoja täällä, emu-tasoisia ja miten sä heitä suurissa ryhmissä opetat. Sitten jos siihen liittyy vielä keskittymiskyvyn puutetta eikä motivaatiota ja ei oikein itekää tiiä miks on koulussa. Ohjeita ei automaattisesti kuunnella ja silti ne pitää jokaiselle toistaa. Tää johtuu enemmänkin siitä että nää on niin heikkoja. - Miten niitä opetat?"

Heikkoa oppilasainesta tulkittiin siten, ettei se suoriudu jonkun linjan opetustavoitteista tai selviytyy siitä "opettajan pinnaa venyttämällä". Mitä on tuon heikon menestyksen takana, siihen ei opetushenkilökunta juuri keskusteluissa kajonnut lukuun ottamatta erityisopettajia ja yhden oppilaitoksen kuraattoria, jonka mielestä luokanvalvojille pitäisi saada koulutusta.

Laakso (1994, 26 - 27) on tutkimuksessaan osoittanut, että syrjäytyneillä, vaihtoehdoisen ammattikoulun opiskelijoiden suurella osalla oli peruskoulussa opiskellessaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia sekä matemaattisia oppimisvaikeuksia. Monet opiskelijat ovat jo peruskoulun kuluessa oppineet oman "huonommuutensa" ja "kyvyttömyytensä". Myös tässä tutkimuksessa viitattiin oppilaiden heikkoon tasoon, puhuttiin emu-tasoisista oppilaista tarkoittamatta silti mukautetun opintosuunnan oppilaita. Merkittävää oli, että opettajat näkivät usein käyttäytymisongelmien ja oppimisvaikeuksien keskittyvän samoille oppilaille. "Kurinpidollisesti hankalat oppilaat ovat yleensä juuri näitä heikosti menestyviä."

Teoria-aineiden tunneilla esiintyy edelleen vaikeuksia, vaikka teoreettista opetusta on opetushenkilökunnan mielestä integroitu paljon työnopetukseen verrattuna aikaisempaan käytäntöön. "Aiemmin kun oli jyrkkä jako teoria- ja käytännön opetuksen välillä, niin ongelmia oli. Teoria mitä opetettiin ei palvellut käytäntöä. Nykyisin ryhmien vaihto ja opettajien asiantuntemuksen kokonaisvaltanen käyttö on antanut paljon liikkumavapautta opetukseen. Tehdyt ratkaisut edistävät työrauhan ja samalla ammattiin koulutukseen tehostamista." Kuitenkin esimerkiksi yleisaineiden opetuksessa tämä on pitkälti asianomaisesta opettajasta ja osaston yhteishengestä kiinni.

"Kaikissa teoria-aineissa on jonkunlaista kahnausta. Asiat sujuisivat, jos pystyisi mahdollisimman paljon antamaan tekemistä käsillä. Jos vain jaksais suunnitella tehtäviä, että niillä olisi vain tekemistä. Opettajan esitystä ei aina jaksaa kuunnella. Oppilaat ovat kaikkein innostuneimpia siitä ammattiaineesta, eikä tarvii perustella, miksi tätä äidin-kieltä pitää olla."

Ongelmakäyttäytyminen saatettiin liittää myös tietyn oppiaineen tunneille, joskin haastateltavan tuntui olevan vaikea tätä ilmaista. Pyrittiin olemaan solidaarisia

työtovereille. Keskustelun kuluessa kuitenkin selvisi, että hankalat aineet olivat "pakkoruotsi", yleensä kielet ja monelle matemaattiset aineet.

Yksi ongelmakäyttäytymisen selitysmalli koostui opettajatekijästä, johon kuuluu opettajan tausta sekä koulutus, opettajan rooli ja valta. Vallan käytöstä nousee ongelmia, kun kaikki eivät hyväksy auktoriteettisuhdetta. Valtakysymys palautuu opettajapersoonaan, jossa autoritaarisuus nousee usein nuoren kapinoinnin kohteeksi. Opettaja viitattiin myös keskusteltaessa työn ja teorian integroinnista, miten mielekkäästi integrointi on pystytty toteuttamaan sekä minkä asteista vaatimustasoa opettaja vaatii oppilailtaan. Kävi ilmi, että toisten tunneilla on työrauhahäiriöitä enemmän kuin toisten tunneilla. Jotkut opettajat luovat persoonallaan oppilassuhteista normaaleja ihmissuhteita, jotkut vain rutiininomaisia opettaja-oppilas-suhteita. Vaikea tilanne kuitenkin syntyy, jos opettaja tuntee, ettei opiskelija arvosta hänen opetustaan. Haastateltavat itse viittasivat harvoin käyttämiinsä menetelmiin, opettajan pedagogisiin taitoihin, oppilaiden käsittelyyn tai eriyttämiseen.

Laakson (1994, 30) tutkimuksessa opettajan rento asennoituminen opiskelijoihin ja vähän stressaavien opetustapojen käyttö olivat vaihtoehtoisen ammattikoulun opiskelijoiden luonnehtimia pätevän opettajan tunnusmerkkejä. Opettajan persoonalla oli suuri merkitys myös siinä, miten eri oppisisältöihin sitouduttiin. On myös tunnettua, että opettajan ja oppilaiden välisellä suhteella on suuri merkitys oppimismotivaatiolle.

Linjat, joille käyttäytymishäiriöt keskittyvät

Kvantitatiivisen aineiston avulla ei pystytty kovinkaan tarkasti havaitsemaan eri alojen tai linjojen välisiä eroja käyttäytymishäiriöiden määrässä tai luonteessa. Haastatteluaineistossa koulun henkilökunta oli kuitenkin, kahta poikkeusta lukuunottamatta, vahvasti sitä mieltä, että ongelmat kasautuvat joillekin linjoille. Merkittävää oli, että kaikki haastateltavat eivät aluksi nimenneet linjoja. Usein mainittiin se, ettei niillä ja niillä linjoilla häiriöitä ole, eikä nimetty "häiriölinjaa". Ongelmien kasaantumista tietyille linjoille selitettiin. Sen katsottiin johtuvan pakkovalinnoista, jolloin opiskelun mielekkyys on "kaverilta" kadonnut tai oppilasaineksen heikkoudesta osalla opiskelijoista ja nuoresta iästä, jolloin ei olla vielä valmiita tekemään uravalintasuunnitelmia. Selittäjänä käytettiin myös suuria opetusryhmiä, jolloin opettajalla ei "yksinkertaisesti ole aikaa yksittäisille oppilaille". Selittämistä tapahtui varsinkin jos linjan nimi mainittiin.

"Metalli ja puu/pintakäsittely on juuri semmosia puolia. Siellä on semmosia heikkoja oppilaita ja se purkautuu käyttäytymishäiriöinä. Motivaatio on vähissä, kun on joutunut sinne." "Kyllähän se rakennus ja puu omalla kohdalla on se vaikea linja."

"Kyllä ne kasautuvat jollakin tapaa, kyllä se kasaantuu niille linjoille joille hakeutumismotivaatio ei oo kovin suuri. Kone- ja metallilinjoille yleensä joudutaan ja käyttäytymishäiriöt kohdistuvat aika paljon sinne. Sähköön erittäin harvoin tulee sopeutumattomia opiskelijoita."

Yhteenvetona voidaan todeta, että opetushenkilökunta hahmotti käyttäytymishäiriöitä pitkälti opetuksen kontekstista käsin. Haastateltavien kokemat vaikeimmat ongelmat liittyivät ennen muuta tuntikäyttäytymiseen ja ovat siten paremmin työrauhaongelmia. Tuntitilanteessa oppilaille asetetut odotukset ja vaatimukset ovat tiukat, sillä oppilaitoksen on kannettava vastuu ammatin oppimisesta työnantajille. Oppilaiden erilaisuus oppijoina näyttää usein muodostuvan helposti ongelmaksi, joka koetaan esteenä opetuksen häiriöttömälle sujumiselle. Eriyttäminen koetaan vaikeana kysymyksenä. Kuntouttavan kasvatuksen filosofia ei näytä istuvan kovinkaan hyvin oppilaitoksen kulttuuriin.

3.4 Henkilökunnan esittämät kehittämisen keinot

Kehittämisen menetelmät voitiin jaotella järjestelmään liittyviin kehittämisvaateisiin, asenteiden muutokseen sekä tietojen ja taitojen kehittämiseen tärkeiksi keinoiksi.

Järjestelmään liittyvät kehittämisvaateet

Haastateltavat esittivät useita ammattioppilaitoksen kulttuuriin, opetussuunnitelmaan ja opetusmenetelmien kehittämiseen tehtäviä parannusehdotuksia. Seuraava opettajan pohdinta osoittaa, että ammattioppilaitoksen toiminnan (tuotokulttuuria) luonnetta on radikaalisti uudistettava. Muutoksen lähtökohtana ei kuitenkaan pidetä vain ammattioppilaitoksen kulttuurin muutosta vaan "korkeamman opetuksen" muuttumista siten, että kyettäisiin osoittamaan kaikkien ihmisten tarpeellisuus. Täältä odotetaan muutoksen säteilevän muille tasoille. Sanomassa oli keskeistä se, ettei koulun tehtävää voida tarkastella pelkästään markkinavoimien ehdoilla.

"..valitettava koulun ihanne on se, että nuoresta saataisiin taloudellisesti tuottava - että se olisi muka sitten paras koulun tavoite, että tämä olisi niin kuin työkalu, työkaluna käytettävä ja hyvä työkalu, mutta minä en sitä...Sitten, kun kuitenkin tänä päivänä ei ole käyttöä sille, niille työkaluille, niin kyllä koulun ihanne pitäisi muuttaa toisenlaiseksi. Ei pitäis lähteekään tästä pelkästään ammatillisesta koulutuksesta, vaan korkeammasta opetuksesta, joka heijastusi sitten tätä koulukulttuuria ja -ihannetta alaspäin.."

"Lähtökohtana opetukselle tulisi olla toisenlainen lähtökohta, että minäkäinen yhteiskunta pitäisi olla tämän kaverin kannalta, eikä minäkäläinen kaverin pitäisi olla tämän yhteiskunnan kannalta. Se olisi se lähtökohta tässä asiassa. Toisin sanoen, nämä koulua käyneet, koulu käyneillä viisailla, pitäisi olla sitten kyky käyttää hyödyksi näitten heikompien kykyjä."

Joillekin tarvitaan joustava aloitusikä - joillekin työkokemuksen antaminen peruskoulun jälkeen olisi ammattikoulua parempi vaihtoehto

"Niin nuorena tulevat kouluun ja ammattiin oppiminen on hankalampaa kuin 1 - 2 vuotta vanhemmilla. Tämä on meidän ongelma. Alku menee perusteitten ja käyttäytymisen opiskeluun. Semmonen joka ei oo joutunut töitä tekemään, niin sillä ei ole mielikuvia työnteosta tai ne on vääriä. Kun työelämä odottaa meiltä tietyntasoisia henkilöitä töihin, niin se ei taas ymmärrä että ne ei voi olla valmiita. Ne jotka ei oo sillä tasolla vielä niin ne näkyy. Se ratkaisu ainakin on, että niille jatkettas koulutusaikaa jotka sitä tarvii. Ei yritettäs valaa kaikkia samaan muottiin. Nopeasti suorittavat voisi lähtee ja ne jotka kaipaa aikaa niin niille olis vaikka puoli vuotta pitempi, eli työrutiinia tulis siihen mukaan. Käytännössä se ei varmaankaan ole helppoa. Normaalikeinot eli puhumien ei aina auta."

"Pitää olla pakollinen työharjoittelu ennen kuin tulee tänne." "Jotkut kaverit ovat niin k... kouluun, ettei heidän paikkansa ole kertakaikkiaan heti amiksessa. Heille tulisi etsiä sopiva, ehken sopivan kova"

ruumiillinen työ. Ja kun he olisivat tuossa työssä jonkin aikaa, luulen opiskeluhaluja vähitellen kehittyvän. Oman motiivin opiskeluun on ensin herättävä. Näitä kavereita tosiaan on."

Varmasti peruskoulun opinto-ohjaajat ovat yhdessä joidenkin oppilaidensa ja perheiden kanssa päätyneetkin tällaisiin ratkaisuihin. Ehkä kuitenkin tässä vaiheessa voitaisiin jo sitoutua jonkin verran ammattioppilaitokseen, josta käsin voitaisiin valmistella tulevaa koulutuspaikkaa.

Vaatiiko kehittäminen opetushenkilökunnalta kokonaistyöaikaa?

Haastattelujen perusteella voitiin arvioida, ettei opettajien keskinäinen yhteistyö toimi parhaalla mahdollisemmalla tavalla. Tähän vaikutti kiire. Yhteisiä aikoja opettajien palaverille on äärimmäisen vaikea löytää.

"Yhtenä ratkaisuna mie näkisen sen että kokonaistyöaikaan siirtyminen opettajille. Koulussa oltas määrätty aika sanotaan vaikka klo 8.00-15.00 ja välillä olis oppitunteja ja muita tunteja ja opettajille jäis aikaa näitten ongelmien ratkaisemiseen. Koska on ihan selvä että yksinään ei kukaan voi näitä ongelmia ratkasta. Ei me täällä kentällä, eikä myöskään täällä tutkimuspuolella."

Asenteiden muutos kehittämisen lähtökohtana

Ammattioppilaitoksen ulkopuolisissa koulutuskokeiluissa yksilöllisyyden vaade on otettu koulutusohjelman perustaksi. Ajatus sopii myös entistä enemmän ammattioppilaitokseen toteutettavaksi. Valinnaisuus ja yksilöllisyys tulisi ottaa henkilökohdtaisten opetusohjelmien kehittämisen lähtökohdaksi.

"Koululla on kaikki keinot olemassa ja käytettävissä. Varsinkin nykyisin on semmonen lupa, jopa suositus, että koulu saa itse ratkasta. Ei ole enää se hallinnollinen byrokratia määräämässä keinoja. Jos semmonen luova ajattelu otettaisiin käyttöön, niin keinot tulisivat myöskin sitä kautta, kysyttäis näiltä oppilailta, mitä keinoa pitää käyttää."

"Kyllä tänä päivänä kun ratkaisumahollisuudet on niin joustavia keinoja on, mutta opettajien koulutuksesta niitä ratkaisuja pitäisi hakea. Enemmän pitäisi olla kasvatukseen liittyvää koulutusta. Keskustelut ja tilanteen muuttaminen ja viimeisenä keinona on koulusta poistaminen, jos on semmonen tapaus että on niin väkivaltanen ettei pystytä pitämään. Yhtenä keinona tänäpäivänä on tän HOPS:in tekeminen ja käyttöönotto yhä enemmän. Periaatteessa, vaikka kaikille valinnaisuutta jo on, ja omia ohjelmia on."

Joidenkin haastateltujen näkemykset heijastavat kuntouttavan kasvatuksen ideoiden (esim. kuntoutussuunnitelma, yksilöllinen opetussuunnitelma) soveltamista ammattioppilaitoksen opetukseen. Tämän mukaan myös opettajien on kehitettävä, reflektoitava työtapaansa sopeutumattomuuden hoidossa.

Pehmeää lähestymistapaa, humanismia, edustavat kehittämisen suunnat, joissa toiminnan vaikuttavuutta arvioidaan opiskelijoiden kokemuksellisista lähtökohdista. Tällöin opettajan ja oppilaan välinen kommunikaatiosuhde muodostuu tärkeäksi. Vastaako opiskelu oppijoiden tarpeita, oppilaantuntemuksen lisääminen ja tätä kautta tapahtuva opetuksen yksilöiminen ovat kehittymisen pääsuuntia. Kvalifikaatioiden lisäksi ohjelmien on sisällettävä sekä suoria työmarkkinoiden vaatimia

valmiuksia että tärkeitä sosiaalisia ja elämänhallinnallisia taitoja. Tärkeää myös olisi löytää ongelmallisille oppilaille opetushenkilökunnasta henkilökohtainen tukija. Oppilaiden päätäntävällän lisääminen oman opiskelunsa suhteen tukee nuorten itsenäistymiskehitystä ja koulun kehittymistä entistä demokraattisempaan suuntaan. Tämänkaltainen ja seuraavissa esimerkeissä esitetyt katkelmat kehittämisen visiosta eivät mielestäni olleet kuitenkaan vallitseva käsitys, se oli vain joidenkin haastateltujen antama kehityspolku. Esimerkit toisaalta osoittavat, että on olemassa välimatka koulukulttuurin ja opiskelijakulttuurin välillä.

"Ei meistä aina ole niin tärkeitä että saatko ammatin, vaan miten päästäs tää vaikee ikä yli ja aikuistuttas ja mielletäs että pitää ite ruveta tekemään työtä. Ratkaisuna on että opettajia pitää kouluttaa ymmärtämään tämä tilanne. Myöskin päättäjät, että ollaan tämmösessä ylimenovaiheessa, että ruvetaan siirtymään aikuisuuteen ja silloin ei suinkaan ole tärkeä ammatti heillä, vaan heillä on elämästä selviytyminen ja se pitää opettajienkin ymmärtää. Sitä näkemystä on jonkin verran opettajien kanssa mutta on sitä työtä vielä."

Tietojen ja taitojen kehittäminen

Opetushenkilökunnan reflektoitava osaamistaan

Ammatillinen kehittyminen ei yleensä lähde ulkoapäin tulevista pakotteista, määräyksistä, kepeistä ja porkkanasta. Ulkopuolisten asiantuntijoiden markkinoimat kehittämisprojektit eivät useinkaan johda tuloksiin, elleivät opettajat ole kokeneet niitä mielekkäiksi ja sisäistäneet niitä aktiivisesti oman työnsä kautta. Asiantuntijaorganisaation on itse tiedostettava muutostarve ja mahdollisuudet uudistuksiin. Ulkopuolista avustajaa voidaan tarvita tukemaan ja aloittamaan prosessin kehittyminen ja esittämään erilaisia ratkaisumahdollisuuksia. Omat kokemukset tulisi myöskin siltä teoreettisiin yhteyksiin, jolloin tiedeyhteisöstä tuleva ulkopuolinen konsultaatio voisi tulla kysymykseen.

"Jokaisessa työyhteisössä jokainen ei pysty työskentelemään jokaisen kanssa. Nämä opettajaryhmät, etenkin amisopet, puhutaan asiantuntijaorganisaatiosta. Sen pyörittäminen on vaikeinta organisaation pyörittämistä mitä on olemassa. Kaikki on itsenäisiä ammattilaisia ja se asettaa haasteita. Ohjeiden antaminen asiantuntijalle ulkoapäin on lähes mahdotonta. Koulutuksessa pitäisi saada ammattilainen ymmärtämään, että yhteistyötä pitää olla. Osaston sisällä pitäisi saada keskustelua aikaan." Oppilaitos tarvitsee siten tiimejä ja verkostoja.

Syrjäytymisvaarassa olevat opiskelijat näkevät usein vastakohtaksi teorian maailman ja käytännön maailman. Ammatin oppimisessa ei tulisi vallita epäsuhtaa käytännön ja teorian välillä. Ammatin oppiminen vaatii monia käytännön taitoja. Näiden käytännön taitojen oppimisen tulisi yhtyä mielekkäällä tavalla harjoitusohjelmiksi siten, ettei tietoa pirstaloituisi. Menetelmien kehittämisessä oppiminen tulisi kytkeä projekteihin.

"Jos muutettaisiin projektinomaiseksi, että tuotteeseen menisi se harjoitus. Että siitä tulisi järjellinen kokonaisuus. Siihen se saattaa tulla enempi vastuuta sille opettajalle. Meilläkin koulussa on paljon sellaista, että yksi oppiaine on yksi osio ja sitä tehdään. Esimerkiksi hitsataan, nyt voidaan hitsata tietyt hitsaustemput johonkin koepalaan ja sitten koepala viskataan pois ja katsotaan tuliko täytettyä tämä. Väittäisin, että se koulun rooli on sellainen. Jos muutettaisiin käytännöt

enemmän projektinomaiseksi siten että tuotteeseen menisi se harjoitus ja siitä tulisi järjellinen kokonaisuus."

Häiriökeskeisyydestä ratkaisukeskeisiin keinoihin

Opetushenkilökunta katsoo käyttäytymishäiriökysymystä pitkälti kurinäkökulmasta. Ratkaisutavat liittyvät tällöin kontrolliin ja yleensä behavioristisiin keinoihin. Useasti käyttäytymishäiriöiden käsittelyssä tarvitaan uutta ajattelua, luovia ja ratkaisukeskeisiä menetelmiä. "Aina nämä keinot eivät päde esimerkiksi, jos oppilaalla on huomattavia oppimisvaikeuksia. Näiden hoitoon tarvitaan erityisopetuksen tukea ja ainakin konsultaatioapua."

Varsinaiset ns. ratkaisukeskeiset menetelmät perustuvat näkemykseen, jonka mukaan ekosysteemissä tapahtuva muutos vaikuttaa koko systeemin toimintaan. Jos esimerkiksi nuoren ympäristösuhteet tapahtuu muutosta, tällä oletetaan olevan seuraamuksia nuoren käyttäytymiseen. Ratkaisukeskeisissä menetelmissä voidaan toisaalta muuttaa aikaisempaa toimintatapaa tai häiritsevä käyttäytyminen tulkitaan uudella tavalla ja toimitaan sen mukaan.

Oppilashuoltoryhmän työ kunniaan

Oppilashuollollinen näkemys tulisi juurruttaa kaikkien opettajien tausta-ajatukseksi. Oppilashuoltoryhmien tulisi olla kehittyviä, joustavia ja tarpeeksi pieniä yksiköitä, joihin oppilaan osallistuminen mahdollistuisi. Tarvittaessa verkostoa laajennetaan tukiverkoiksi.

"Niin minun mielestä pitäisi olla kannustamassa näitä nuoria ja ottaa todesta heidänkin ehdotukset. Asiahän voi olla toisella tavalla, kuin mitä se on kaksikymmentä vuotta tehty tässä talossa. Mun ideani on ollu se kautta aikojen, että jos oppilashuoltoryhmä saatais toimimaan niinkun sen pitäis toimia, niin siitä ois hyötyä koululle. Mutta se kangertelee. En tiedä, mikä siinä on syynä? Muut ei oo oikeen sisäistänyt nähtävästi. Aina se hoito ei oikein sovi tänne ammatinoppimisen sisään."

"Pitää olla enemmän yhteydessä perheen ja sosiaalipuolen kanssa. Semmonen yhteisryhmä, johon kuuluu koko perhe ja sosiaalityöntekijät. Tarvittaessa muitakin yhteiskunnallisia ketjuja. Silloin vasta päästään tuloksiin."

Yhteistyö kotien kanssa olisi käyttäytymishäiriötapauksissa kuitenkin punnittava tapaus tapaukselta, "niin ettei selän takana toimita". Yhteisenä käytäntönä oppilaitoksissa oli, että oppilaiden toistuvissa luvattomien poissaolojen tapauksissa, erotamisuhan alla, tai eroamisajatusten esiintyessä, ollaan yhteydessä koteihin. Koteihin päin nähtiin olevan kuitenkin hyvin rajoitetusti vaikutusvaltaa. Yksi haastateltava ehdotti 18 ikävuoden rajaa näihin yhteydenottoihin.

3.5 Tarvitaan myös vaihtoehtoisia väyliä

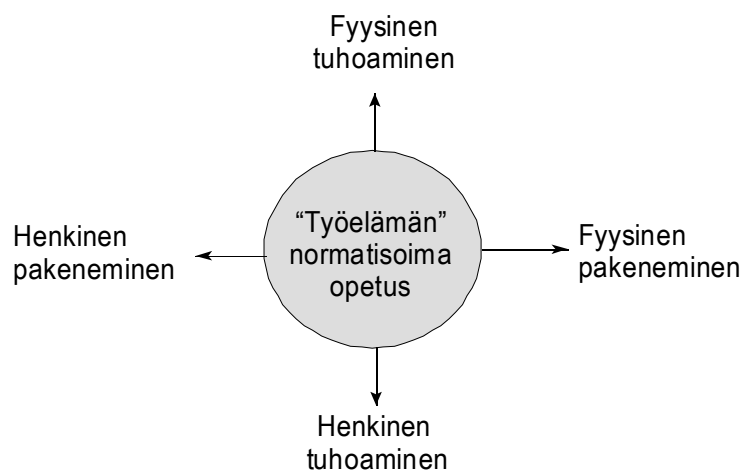
Kokonaan toisenlaista omaa systeemiä ehdotti eräs haastateltavista. Hänen mukaansa käyttäytymishäiriöisten paikka ei ole tämänlaisissa ammattioppilaitoksissa. Onko myös niin, että heille tarvitaan kokonaan omat yksiköt? Missä määrin ammattioppilaitoksiin voi kehittää joustavia koulunsisäisiä työvaltaisia "taskuja" näille oppilaille?

"Tässä koulumuodossa näkisin sen niin että niiden KH tapausten ei tarviis ollenkaan käydä tätä, vaan kertakaikkiaan niille annettas semmonen oma henkilökohtainen. Kun ne tulee normaaleille luokille niin tietysti sitä odotetaan että niiden pitää suorittaa tää normaali, mutta joittenkin kohdalla se tuntuu olevan mahdotonta. Meillä pitää olla semmonen alitason tutkinto tai semmonen aika vapaamuotoinen tutkinto ... Senhän vois sitten kun jaksaa ja kiinnostusta on niin jatkaa ja täydentää tarpeen mukaan. Mikä sen estäis."

Käyttäytymishäiriöitä opettajat hahmottavat vielä kurinäkökulmasta, vaikka pehmeämpi sosiaaliauttajanäkökulma on rapauttamassa kontrollin ja tuo mukanaan oppilasta tukevia palveluja. Oppilashuoltoryhmän työtä koetetaan juurruttaa ammattioppilaitoksen toimintatapoihin, joihin se ei aina istu. Kuraattorit joutuvat "taistelemaan tuulimyllyjä vastaan".

4. Johtopäätökset

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että ammattioppilaitosten opettajat tarkastelevat käyttäytymisen ongelmia ennen muuta ammatillisen opetuksen näkökulmasta. Oppitunnit ja niiden kulkua säätelevät traditionaaliset normit näyttävän rajaavan ja määrittävän käyttäytymishäiriöitä. Näyttää siltä, että koulun normit ja opetuksen rutiinit otetaan annettuina sellaisenaan, niitä ei juurikaan aseteta kyseenalaiseksi pohdittaessa käyttäytymisen ongelmien syitä tai niiden korjaamiseen liittyviä toimenpiteitä. Normien oikeutusta ja rationaalisuutta kyllä epäillään joskus, mutta vaihtoehtojen puuttuessa normien oikeutusta selitetään usein "työelämän vaatuksilla".



Kuva 2. Oppilaiden negatiiviseksi koettujen reagoititapojen ulottuvuuksia

Käyttäytymisen ongelmat kohdataan arkipäivässä, usein uudelleen ja uudelleen, tietyissä konkreettisissa opetustilanteissa. Oppituntien ja työharjoitusten häirintä, levottomuus ja opetuksen kulkua säätelevien normien rikkominen ovat suhteellisen yleisiä negatiiviseksi käyttäytymiseksi koettuja tapahtumia. Opettajat näkevät, kaikesta huolimatta, käyttäytymiseen liittyvät ongelmat koulun normien kautta melko puhtaasti kurikysymyksenä. Sen vuoksi opetuksen haittaaminen, häirintä, huo-

limattomuus, levottomuus ja monet muut opetuksen kannalta haitalliset asiat nousivat keskiöön. Myös välinpitämätön työskentely koettiin käyttäytymisen ongelmaksi. Jokapäiväinen opetus on käyttäytymisen arvioinnin kriteeri, jonka yhteydessä pohditaan vähemmän sitä, ovatko huolimattomuuden takana mahdollisesti jo ennen ammattioppilaitoskautta esiintyneet tarkkaavaisuuden vaikeudet tai jotkin muut taustatekijät. Vandalismi, fyysinen väkivalta, päihteet ja varastaminen ovat määrällisesti ja myös tulkinnallisesti ongelmakäyttäytymisen marginaalialueita.

Tulokset osoittavat, että myös ammattioppilaitoksissa toimii käyttäytymisen ongelmien perinteinen jaottelu: aktiivisesti ulospäin suuntautuva poikkeava käyttäytyminen huomioidaan ja sen suhteen toimitaan monilla rintamilla. Sen sijaan emotionaalisesti ongelmaiset oppilaat jäävät usein täysin vaille huomiota, vaikka aineiston mukaan tällaisia ongelmia esiintyykin. Asia vaatisi ehdottomasti lisätutkimusta.

Käyttäytymishäiriöiden perinteistä jakoa aktiivisiin ja passiivisiin voitaisiin kehittää aineiston antamien tulosten valossa. Näyttää siltä, että perinteisen opetuksen ja oppituntien rajaamassa yhteisössä on joukko, joka näyttää pyrkivän pois tavalla tai toisella ”epämiellyttävän oppimisen olotilasta”. Aineiston analyysin perusteella saatoimmme hahmottaa *ammattiopetusta pakenevien ja tuhoavien* (ks. kuvio 2), käyttäytymishäiriöisiksi määriteltujen, oppilaiden ryhmän. Pakeneminen voi tapahtua joko omaan minään ahdistuksena, masennuksena tai tuskaisuutena. Se voi myös olla hyvin konkreettista: lähdetään pois koulusta, ollaan poissa, poistutaan tunneilta tai kieltäydytään tulemasta kouluun.

Tuhoaminen voi myös kohdistua kahteen suuntaan: materiaan tai henkiseen hyvinvointiin. Opetuksen torjunta tai mitätöinti voi tapahtua tuhoamalla muiden mahdollisuudet opiskella. Tuhoaminen voi kohdistua myös opetuksen fyysisiin edellytyksiin tai omaan minään. Alkoholi, huumeet ja liuottimet ovat eräs tapa välttää opetus ja samalla tuhota omia mahdollisuuksia opiskella ja kehittyä.

Tulokset antavat viitteitä siitä, että opettajat tuntevat monien oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyvien ongelmien kasatumismekanismien. Tiedetään myös, että oppimisen ja käyttäytymisen vaikeudet liittyvät usein yhteen. Tiedosta huolimatta näiden ongelmien kanssa näytetään olevan usein neuvottomia. Ilmeisesti ammattioppilaitoksista puuttuu erityispedagoginen asiantuntemus ja tietotaito, jonka avulla voitaisiin kohdentaa toimintaa arkipäiväisen opetusreviirin ulkopuolelle. Myös monilta opettajilta puuttuu valmiudet ja rohkeus kohdata ja käsitellä käyttäytymishäiriöitä. Käyttäytymishäiriöt ovat uhka, jonka voittamisessa tarvittaisiin koeteltua tietoa ja taitoa. Sellaista ei ole tällä hetkellä juurikaan tarjolla. Näyttää siltä, että ammattioppilaitosten toiminnalliset ja jäykät rakenteet ovat ajamassa joitakin oppilaita nurkkaan, josta selviydytään vain opintojen keskeyttämisellä.

Koulun maailma, vaikka sen pitäisi olla monen opettajan yhteinen joukko, on käyttäytymisen ongelmia kohdattaessa opettajayksilöiden maailma. Muut opettajat jättävät melko helposti sellaisen opettajan yksin, jolla on opetusryhmässään hankaluuksia oppilaitten käyttäytymisen kanssa. Ilmeisesti ajatellaan, ettei muiden opettajien hankaliksi kokemiin asioihin ole syytä sotkeutua liikaa. Puuttuminen saattaisi hankaloittaa omaa asemaa koko koulun sisällä, jolloin on helpompi jättää vaikeudet sen huoleksi, joka ne on joutunut kohtaamaan. Myös koulun koko potentiaalinen auttamisverkosto on vähäisellä käytöllä. Kuntouttava, oppilashuollollinen, koko kouluyhteisöön, perheeseen tai muihin laajempiin yhteisöihin kohdistuva työ ei juurikaan kuulu korjaamistoimenpiteisiin. Jonkin verran oli kuitenkin viitteitä siitä, että ammattioppilaitoksiin on nousemassa opettajien ryhmä, joilla on myös sosiaaliantajan otetta työssään.

Näyttää siltä, että monet seikat yhdessä vaikuttavat siihen, että ”normaalien” ammatikoulussa on paineita synnyttää erillisiä ”erityisammattioppilaitoksia”, joihin käyttäytymisen suhteen poikkeavat (ja mahdollisesti muutkin poikkeavat) voitaisiin

siirtää. Ammattioppilaitosten kehittämisessä nämä paineet tulisi ottaa vakavasti, sillä on olemassa vaara, että ne purkautuvat jossain vaiheessa suhteellisen rajusti-kin. Sen vuoksi erillisiä projekteja ja kokeiluita kehitettäessä tulisi ainakin huolehtia siitä, että niiden ja perinteisen ammattiopetuksen välillä säilytetään toimiva ja kehit-
tävä yhteys.

Yleensä ottaen ammattioppilaitoksen ongelmakäyttämiseen liittyvät seikat vaatisivat lisää tutkimusta. Tarvittaisiin enemmän tietoa niin ongelmien laajuudesta, laadusta kuin myös niiden ratkaisukeinoista ja korjaamiseen osallistuvista tahoista.

Lähteet:

- Aho, S. (1980). Liedon - Tarvasjoen työrauhakokeilu ja siihen liittyvä tutkimus. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston tiedonantoja koulukokeilusta 5.
- Alahuhta, E. (1982). Eräitä näkökohtia koulu- ja oppimisvaikeuksien ennakoinnista ja ennaltaehkäisystä. Teoksessa: K. Tuunainen (toim.) Erityispedagoginen tutkimus Suomessa. Joensuu: Lastensuojelun keskusliitto.
- Aittola, T., Jokinen, K., Laine, K. & Sironen, E. (1992). Jälkisanat. Teoksessa: T. Ziehe. Uusi nuorisio. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Helne, T. (1994). Erään muodin tarina - 1980-luvun suomalaisesta syrjäytymiskeskustelusta. Teoksessa: M. Heikkilä & K. Vähätalo (toim.) Huono-osaisuus ja hyvinvointivaltion muutos. Tampere: Gaudeamus.
- Helne, T. & Karisto, A. (1993). Syrjäytymisen ongelma. Teoksessa: O. Riihinen (toim.) Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen.
- Ihatsu, M. (1996). Käyttäytymishäiriöt kolmen ammattioppilaitoksen kokemana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 61.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. (1996). Osa-aikaisen erityisopetuksen tila ja muutos. Teoksessa: H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (1996) Erityisopetuksen tila. Opetushallituksen arviointi 2.
- Jyrkämä, J. (1986). Nuoret sivuraiteille? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta. Teoksessa: A. Mikkola (toim.) Suomalaista nuorisotutkimusta. Tutkijoiden puheenvuoroja. Kansalaiskasvatuksen keskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 1.
- Laakso, K. (1994). Voisinpa aloittaa alusta! Syrjäytyminen nuorten kokemana. Jyväskylän opetussosiaalikeskuksen julkaisusarja 4.
- Lukkari, M. (1992). Mitä käyttäytymishäiriö on? Kirjallisuudessa esiintyviä ja erityisopettajien käsityksiä käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopiston julkaisematon pro gradu-työ.
- Nurmi, J-E. (1995). Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, J-E., Salmela-Aro, K., Anttonen, M. & Kinnunen, H. (1992). Epäonnistumisen psykologia. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kiinnostukset ja ajattelutavat. Psykologia 6, 485 - 492.
- Ruoho, K. (1994). Käyttäytymishäiriöt ja kasvatuksen johdonmukaisuus. Teoksessa M. Ihatsu & K. Matilainen (toim.) Neljännesvuosisata erityispedagogiikkaa Joensuun yliopistossa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 55.
- Wahlström, R. (1982). Yläasteen ongelmaoppilas ja koulu. Joensuun korkeakoulun kasvatustieteiden osaston selosteita ja tiedotteita 32.
- Willis, P. (1984). Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Tampere: Vastapaino.

ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN NUORTEN TRANSITIO PERUSKOULUSTA JATKOKOULUTUKSEEN JA TYÖELÄMÄÄN

Abstract

Markku Jahnukainen: Young People with Special Needs in Transition to Further Education and the Labour Market.

For years, special education teachers and researchers have been concerned about the transition to further education of young people who have received special education in comprehensive school. The two primary observations have been that significantly few of these youth continue their education, and that schools do not fulfil their legal responsibility of following the transition to further education. This article discusses the results of three studies. Two of them deal with the process of transition, and one examines the extra class of comprehensive school as an intervention model during the transition period.

On the basis of these studies it can be noted, first of all, that there is a need to improve the quality of individual counselling in special education. Secondly, special educational skills and knowledge should be advanced within vocational schools. Thirdly, there should be more cooperation between the different levels of education, and, fourthly, comprehensive school pupils should be offered channels to acquaint themselves with both labour market and various possibilities in further education. Indeed, projects with such aims are presently being carried out both within and outside of schools. In addition, instead of merely reviewing the curriculum, pupils in the extra class of comprehensive school are increasingly able to follow individualized education plans and make individualized transition plans to bridge them over to further studies and the labour market.

1. Johdanto

Entisten erityisoppilaiden jatkokoulutukseen sijoittuminen on puhuttanut sekä erityisopettajia että alan tutkijoita jo vuosikymmeniä. Keskeinen havainto on ollut erityisoppilaiden huomattavan vähäinen jatkokouluttautuminen ja huoli puuttuvasta jälkiseurannasta, joka peruskoululain 85 § mukaan kuuluisi peruskoulun tehtäviin.

Syrjäytymisteoreettisesti entiset erityisluokan oppilaat voidaan ajatella kuuluvan yhteiskunnan ulkopuolelle sijoittumisen, marginalisoitumisen riskiryhmään – erityisopetussiirtohan voidaan tulkita tavallisen koulu-uran ulkopuolelle sijoittumiseksi (esim. Siljander 1996, 8), ja siten ensimmäiseksi vaiheeksi syrjäytymisprosessissa (Jyrkämä 1986; Takala 1992). Syrjäytymisriski ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita sitä, että kaikki – tai edes useat – todella syrjäytyisivät (vrt. tupakoinnin yhteys keuhkosityöpään). Vielä vähemmän on kyse siitä, että erityisluokalla olo itsessään olisi riskitekijä, sen sijaan erityisluokalle siirrettyjen oppilaiden taustaan liittyvät oppimisen, käyttäytymisen ongelmat ja mahdollisesti näiden taustalla olevat koti- taustaan liittyvät tekijät ovat todellisia riskitekijöitä.

Tässä suhteessa aika ajoin eri foorumeilla esitetyt havainnot esimerkiksi tarkkailuopetuksesta tulevien kriminalisoitumisesta ovat liioiteltuja. Retrospektiivisessä katsannossa – esimerkiksi vankilan näkökulmasta – saattaa näyttää siltä, että varsin monella vangilla on erityisluokkatausta, mutta entisiä erityisoppilaita pitkätaisaletelmalla seurattaessa havaitaan, että rikolliselle uralle siirtyy kaikista erityisluokan päättäneistä vain pieni osa (esim. Jahnukainen 1997; Kivirauma 1995).

Kuitenkin on selvää, että entisillä erityisoppilailta siirtyminen jatkokoulutukseen ja työelämään on tavallista hankalampi prosessi mm. puuttuvan tuen ja mahdollisesti persoonallisuuteenkin liittyvien seikkojen vuoksi (Lahti & Pettersson 1992). Tästä syystä mielenkiintoinen kysymys onkin, millä ehdoin koulusopeutumattomuus muuttuu myöhemmin menestyksekkääksi yhteiskuntaan sijoittumiseksi ja olisiko tällaista kehitystä mahdollista tukea institutionaalisin keinoin.

Tässä artikkelissa tuon yhteenvetona esiin tuloksia kolmesta tutkimusprojektistä, jotka kaikki omalta osaltaan liittyvät erityistä tukea tarvitsevien nuorten siirtymiseen peruskoulusta jatkokoulutukseen ja työelämään.

- *Opetushallituksen ”Erityisopetuksen tila” tutkimusta varten koottiin 80- ja 90-luvuilla tehdyistä jälkiseurantatutkimuksista aineisto, josta laskettiin entisten erityisoppilaiden (EMU ja ESY) jatkokoulutusvirrat yhtenäisin kriteerein ((Jahnukainen 1996c).*
- *Entisten tarkkailuoppilaiden (ESY eli sopeutumattomien erityisopetus) jälkiseurantatutkimuksessa on tapaustutkimuksen keinoin seurattu 80-luvun puolivälissä peruskoulunsa päättäneiden (n = 23) yhteiskuntaan sijoittumista noin 25-vuoden ikään asti (Jahnukainen 1997).*
- *Vantaan lisäluokkatutkimuksessa on kerätty sekä oppilaiden että opettajien kokemuksia ylimääräisestä peruskouluvuodesta eri tavoin järjestetyissä opiskeluympäristöissä. Projekti jatkuu sekä opettajien koulutuksena sekä jälkiseurantana kahden vuosikerran osalta vuoteen 2000 (Jahnukainen 1996b).*

Tutkimuksista muodostuu synerginen kokonaisuus siten, että tutkimus 1 luo yleisen kuvan entisten erityisoppilaiden jatkokoulutusvirtoihin, tutkimus 2 tarkentaa transiitioprosessin mikrotasolle ja tutkimus 3 esittelee erään mahdollisen suunnan johon erityisoppilaidenkin puuttuvaa jälkiseurantaa voisi kehittää.

2. Erityisluokilta jatkokoulutukseen

Erityisoppilaiden ammatilliseen koulutukseen sijoittuminen on ollut tutkimusten kohteena sekä koti- että ulkomailla jo vuosikymmeniä. Yleinen havainto on se, että vain murto-osa saavuttaa ammatillisen pätevyyden (esim. Koro & Moberg 1981; Neel ym. 1988) valtaosan ajautuessa ns. koulutukselliseen alaluokkaan ja siten usein huonoon työmarkkina-asemaan (esim. Kivirauma 1997).

Entisten mukautetun ja sopeutumattomien opetuksen oppilaiden oppilasvirtoja tarkasteltaessa kävi ilmi että keskeisin ongelma ei ole koulutukseen sijoittuminen, vaan nimenomaan aloitettujen opintojen loppuun saattaminen: erityisesti sopeutumattomien erityisopetuksen oppilaat keskeyttävät huomattavasti muita nuoria useammin (Jahnukainen 1996c).

Mikrotason tarkastelussa prosessi tarkentui siten, että keskeyttämiset havaittiin ajoittuvan jo koulutuksen alkuvaiheeseen (Jahnukainen 1997; ks. myös Koro & Moberg 1981), jolloin koulutuksesta tippumisen syynä oli useimmiten epäonnistunut alanvalinta ja/tai ongelmat opettajien kanssa. Näyttääkin siltä, että peruskoulun erityisopetus pystyy määrällisesti varsin hyvin ”työntämään” oppilaitaan jatko-opintouralle, mutta suotuisa kehitys ei kannu enää itse jatko-opinnoissa. Työntävästä voimasta kertoo myös se, että kymmenvuotisseurannassa keskiasteen jatkokoulutukseen hakeutuminen keskittyi kahteen ensimmäiseen peruskoulun jälkeiseen vuoteen, tämän jälkeen keskiasteelle oli siirtynyt opiskelemaan vain eräs fyysisen vamman vuoksi uudelleen koulutukseen ohjattu (Jahnukainen 1997). Peruskoulun oppilaanohjannan suhteen erityisopetuksessa lieneekin kehitettävää, vaikka myös vastaanottavalla osapuolella on havaittu ilmeisiä vaikeuksia entisten erityisoppilaiden – erityisesti käyttäytymisongelmaisten kanssa toimimisessa (ks. Ihatsu 1993).

Näyte 1.

MJ:

*Sä sanoit silloin (ensimmäisessä haastattelussa), että se ammattikurssiope-
tus on huonoa.*

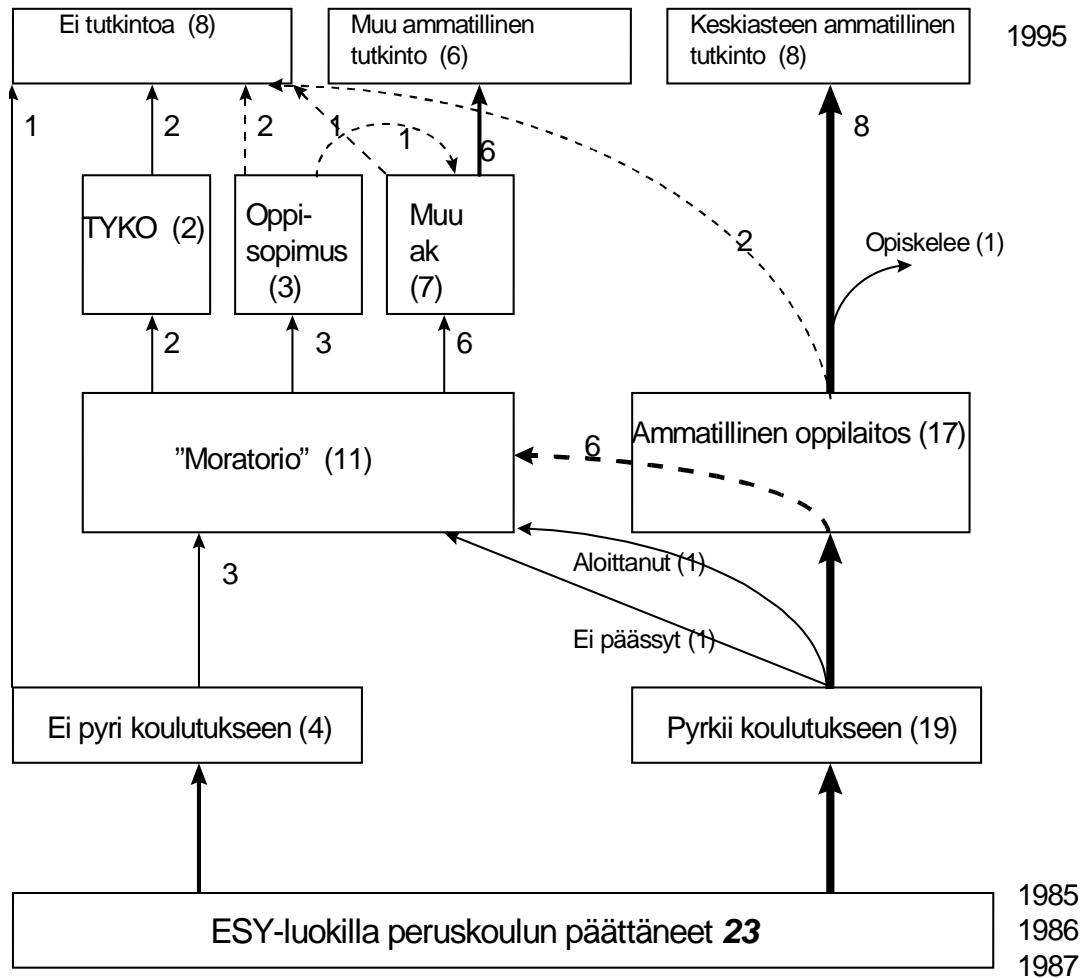
H8D:

Oli joo. Se oli kyllä semmoista että. Ei siellä niinkun oikein. Tuntui, että se maikka on enemmän pihalla kuin oppilaat niistä asioista. Että ei se oikein vastannut silleen. Just silloin kun sen lopetti sen, niin se sai kyllä kenkää se maikka sieltä ittenkin... tuntui, että sillä oli enemmän mielessä vaan jotkut kaikki muut asiat kuin sen alan opettaminen. Muistaakseni puhui kaiken maailman kalaretkii siellä jotain ihme reissuu siellä välillä niin ei se sitten.

MJ:

Se oli kuitenkin niinkun alan ihminen.

H8D: *Joo.*



Kuvio 1. ESY-oppilaiden (n = 23) koulutusreitit vuoden 1995 korkeimman koulutuksen mukaan. Katkoviivalla on kuvattu keskeyttäneiden siirtymät (Jahnukainen 1997).

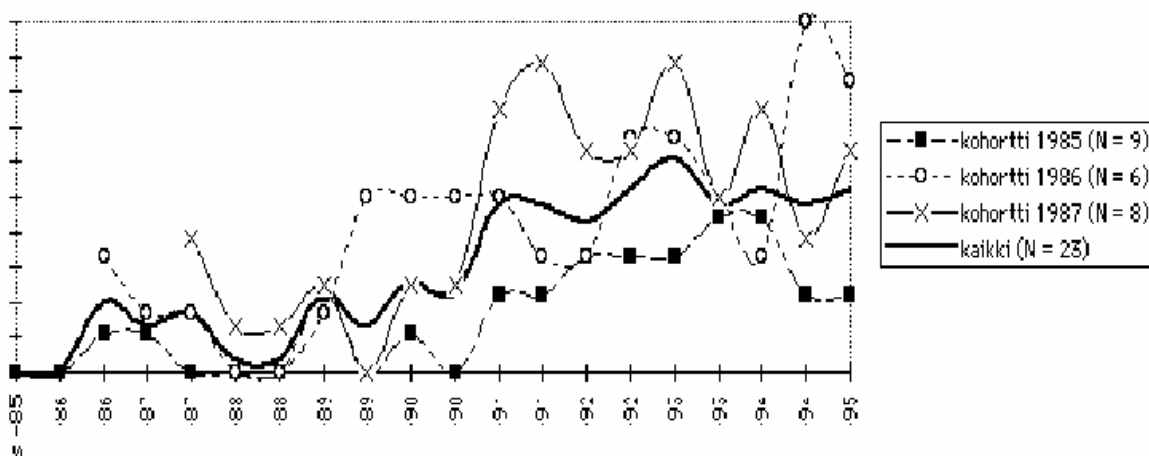
Keskiasteen ulkopuolisella koulutuksella näyttää myös olevan keskeinen rooli erityisoppilaiden kouluttamisessa (kuvio 1), erityisesti keskiasteen keskeyttäneitä oppilaita on siirtynyt runsaasti myöhemässä vaiheessa ammatillisille kursseille tai oppisopimuskoulutukseen. Erityisesti oppisopimuskoulutuskokemukset ovat yllättäen huonoja – kukaan oman aineistoni kolmesta aloittaneesta ei ole jatkanut koulutusta puolta vuotta kauempaa (Jahnukainen 1997). Nykyisen – osin työvoimapolitiittisista syistä kehittyneen – koulutusekspansion aikana erilaisien kurssien laadukkuuteen tulisi kiinnittää erityistä huomiota; jos koulutukseen lähtö on muutoinkin vastenmielisiä ei koulutusintoa ainakaan lisää epäpätevät kouluttajat (ks. näyte 1).

3. Erityisluokilta työelämään

Entisten tarkkailuluokkalaisten peruskoulun jälkeisessä toiminnassa siirtyminen mahdollisimman pian työelämään näyttää keskeiseltä päämäärältä. Elämänkultutkimuksessa käytössä olevaa siirtymän käsitettä hyödyntäen voidaan todeta, että kun ns. normaalipopulaatioissa työelämään siirtymisen vaihe alkaa noin 3 - 4 vuotta

peruskoulun jälkeen (Nummenmaa 1996), tarkkailuluokan oppilaiden kohdalla työelämään siirtymisvaihe alkaa lähes päällekkäisenä jatkokoulutukseen siirtymisen kanssa jo noin puoli vuotta peruskoulun päättymisen jälkeen.

Työmarkkinoille sijoittumisen suhteen mielenkiintoinen havainto on se, että aineiston vanhin joukko – vuonna 1985 peruskoulunsa päättäneet (n = 9) – ovat selvästi paremmin sijoittuneet työelämään kuin kaksi nuorempaa ikäryhmää. Näyttää siltä, että vanhin ikäryhmä oli ehtinyt jo vakiinnuttaa asemiaan työmarkkinoilla, kun taas nuoremmat tippuivat koulutuksesta suoraan laman jalkoihin. Pääpiirteisään erityisoppilaiden työttömyyden kehittyminen laman aikana on täsmälleen samansuuntaista kuin ylipäänsä nuorisotyöttömyyden (esim. Santamäki-Vuori & Sauramo 1995), joskin työttömien osuus on maksimissaan huikaisesti yleistä nuorisotyöttömyyden osuutta (korkeimmillaan n. 35 %, Santamäki-Vuori & Sauramo 1995) korkeampi (kuvio 2). Näyttää myös siltä, että keskiasteen koulutuksen hankineiden erityisoppilaiden työttömyys on jäänyt ammattikurssin käyneiden tai kokonaan ilman ammattipätevyyttä olevien työttömyyttä alhaisemmaksi.



Kuvio 2. Entisten tarkkailuoppilaiden työttömyys (%) kohorteittain syksystä 1985 kevääseen 1995.

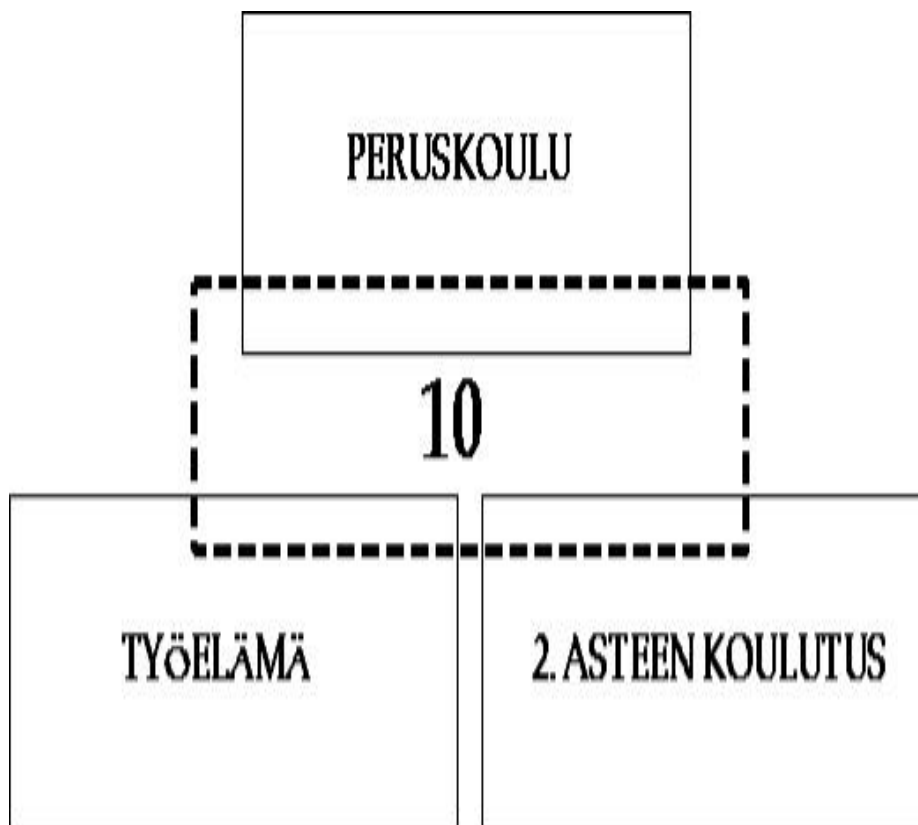
Yksittäisiä työllisyysuria tarkastellessa käy myös ilmi, että vain aniharvalla nuoruuden työsuhteet ovat olleet muutamaa kuukautta pidempiä. Useimmiten kyseessä ovat olleet aputyöntekijätasoiset tehtävät erilaisissa jo alun alkaenkin lyhyiksi tiedetyissä urakoissa. Varsinaisesta urakehityksestä tai ammattitaidon kehittymisestä työn ohessa ei siis useimpien kohdalla voi puhua, työn teon motiivina on selkeästi ollut raha (ks. Lahti & Pettersson 1992)

Onkin ilmeistä, että kuviossa 1 ”moratoriona” kuvattu etsintävaihe itse asiassa on vallitseva niin työelämässä kuin eri koulutuksien välillä liikkuvien nuorten elämässä. Kyse onkin siitä, millä ehdoin entisellä erityisoppilaalla on mahdollisuus saada tukea etsintäprosessiin, joka ns. tavallisellakin nuorella on ilmeisen vaikea; edes selkeä urasuunnitelma peruskoulun päättövaiheessa ei takaa sen toteutumista (Nummenmaa & Tarkiainen 1993, 41). Vaiheen vaikeudesta erityisoppilaiden kohdalla kertonee osaltaan se, että moratoriovaihe on tuottanut vain harvoja keskiasteelle suuntautuneita ratkaisuja, kun sen sijaan muissa aineistoissa on havaittu, että opiskelujen keskeyttäminen ei välttämättä ole ”suuri tragedia”, sillä valtaosa keskeyttäneistä jatkaa myöhemmin opintojaan (Lähteenmaa & Siurala 1991). Erityisoppilaiden kohdalla moratoriovaiheeseen toivoisikin olevan mahdollista kehittää jonkinlaisia siltoja, joiden avulla se itse asiassa kapea mutta hetteenen suo peruskoulun ja ”myöhemmän elämän” välillä voitaisiin kohtuullisen turvallisesti ylittää.

Eräs vaihtoehto voisi olla kehittynyt versio perinteisestä lisäluokkaopetuksesta, joita erityisesti pääkaupunkiseudun kunnissa on 90-luvun puolella alettu voimallisesti kehittää.

4. Lisäluokat siltana transitiovaiheessa

Peruskoulun lisäluokkien toimintaa on joissain yhteyksissä pidetty jo pitkälti aikansa eläneenä, lähinnä vanhaa kertaavana, nuoria varastoivana instituutiona (Silvennoinen 1993). Perinteisimmillään toteutettuna näin saattaa myös ollakin. Erilaisten projektien ja koulukokeilujen myönteisten kokemusten myötä kuitenkin myös kymppiluokkien suhteen on tehty huomattavia pedagogisia parannuksia. Peruskoulun oppimäärää kertaavasta toiminnasta on pyritty siirtymään toimintamuotoihin, joissa nimenomaan oppilaiden tulevaisuuden suunnitteluun, siirtymiseen toisen asteen koulutukseen ja työelämään on erityisesti panostettu (kuvio 3). Parhaimmillaan käytössä ovat henkilökohtaiset opetussuunnitelmat ja opiskelu toteutetaan oppiainerajoja rikkoen erilaisina projekteina (ks. Jahnukainen 1995, Jahnukainen 1996b)



Kuvio 3. Lisäluokan sijoittuminen sillaksi transitiovaiheeseen peruskoulun ja 2. asteen koulutuksen sekä työelämän välille (Jahnukainen 1996a).

Erityispedagogiikan kannalta on mielenkiintoista havaita, että parhaiten oppilaat ovat viihtyneet luokilla, joissa yhdellä opettajalla on selvästi vastuu luokan toiminnasta, eli luokilla on toimittu muusta yläasteopetuksesta poiketen (erityis)luokanopettaja -periaatteen mukaisesti. Nimenomaan opettaja-oppilas -suhteen

merkitystä korostaa Vantaan aineistossa havaittu yhteys ”empaattisen-varman” - opettajan malliksi kutsumani opetustoiminnan ja kymppiluokalla viihtymisen välillä (Jahnukainen 1996b).

Ongelmaksi muodostuu toiminnan tarkkarajainen kesto; osalle riittänee yksi vuosi ”lähihoitoa”, joillekin kiinteämpää ohjaussuhdetta tulisi voida olla tarjolla myös vielä kymmenennenkin vuoden jälkeen. On kuitenkin selvää, että tämän kaltaisella opetustoiminnalla ollaan tavoittamassa nimenomaan sitä osaa nuorisosta, joilla on suurin riski ajautua koulutuksen ulkopuolelle, joilla syrjäytyminen on enää vain askeleen päässä. Toiminnan kehittäminen vaatii kuitenkin edelleen tarkempaa analysointia ja käytännön tasolla on syytä huomata (ja on huomattakin), että jokainen vuosikerta on aina erilainen, jolloin aikaisempia kokemuksia on pystyttävä jalostamaan sellaiseen muotoon, joka toimii myös uusissa tilanteissa, uusien opiskelijoiden kohdalla. Tärkeäksi muodostuu myös lisäluokalta lähtevien oppilaiden jälkiseuranta, joka toiminnan tuloksellisuuden arvioinnin ohella toimii myös eräänä jälkihuollon muotona.

5. Pohdinta

Kouluttautumisen merkitys voidaan tänä päivänä asettaa varsin helposti kyseenalaiseksi. Hyvälläkään koulutuksella ei välttämättä työllistytäkään saati saavuteta sellaista sosiaalista nousua, joka aiemmille sukupolville oli mahdollista. Ylipäänsä koulun merkitys on muuttunut, koulusta on tullut vain koulu (Ziehe 1991), joka joko käydään tai sitten ei. Millä ehdoin syrjäytymisen riskiryhmien parissa työskentelevät voivat perustella oppilailleen kouluttautumisen merkitystä?

Oma havaintoni on se, että ainoa todella merkityksellinen tapa toimia on, antaa oppilaille itselleen vastuu tekemisistään ja tulevaisuudestaan. Ylhäältäpäin sanellun yhteishakupolitiikan vaikutukset näkyvät varmasti osasyynä entisten erityisluokan oppilaiden pikaisina keskeyttämisenä ammattiopetuksessa. Lisäluokilla – ja käsittääkseni myös Omaura-luokilla – on parhaimmillaan lähdetty liikkeelle oppilaan omista, joskus äkkiseltään epärealistisiltakin vaikuttavista, tulevaisuuden suunnitelmista. Tämän alustavan suunnitelman pohjalta on alettu opiskella ja tutustua alan koulutukseen ja työelämän tehtäviin. Varsin usein suunnitelmat tarvitsevatkin tarkennuksia – pääasia on se, että aloitteentekijä on oppilas itse, joka näin pikkuhiljaa ”valtauttaa” itsensä oman elämänsä ohjaajaksi (”empowerment” - käsitteestä ks. esim. Antikainen 1996).

Toisaalta on muistettava se, että on myös ihmisiä, jotka etsivät omat polkunsaa – usein kantapäähän kautta oppien. Tästä kertoo mm. se, että vaikka tarkkailuoppilaiden pitkittäisseurannassa havaittiin ryhmätasolla kouluttautumisen olevan yhteydessä vähäisempään työttömyyteen, yksilötason tarkasteluissa tulee esiin myös elämänkulkuja, joissa muodollisen koulutuksen puuttuminen ei ole ollut esteenä menestymiselle. Keskiarvo- tai tyypillisimpien tapausten tasolla voidaan kuitenkin todeta, että erityistä tukea tarvitsevien nuorten jatkokouluttautumisen tukemisella on selkeä ennaltaehkäisevä funktio. Tässä suhteessa sekä erityisopetuksen oppilaanohjannan laadun kehittäminen että toisen asteen erityispedagogisen tietämyksen kohentaminen ovat tarpeellisia – lisäluokkatyölistien ratkaisujen lisäksi.

Lähteet:

- Antikainen, A. (1996). Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa: A. Antikainen & H. Huotelin (toim.). Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura: Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu.
- Ihatsu, M. (1993). Ammattioppilaitos ja sopeutumattomien opetus – opettajien mielipiteet opetuksen järjestämisestä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 52.
- Jahnukainen, M. (1995). "Erityispedagoginen ote" peruskoulun lisäluokalla. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto. 2/1995, 25 - 40. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Jahnukainen, M. (1996a). Lisäluokka siltana tulevaisuuteen. Teoksessa: M. Aunola (toim.). Ammatillista erityisopetusta tutkimassa. Hämeenlinnan ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 108.
- Jahnukainen, M. (1996b). Lisäluokka siltana tulevaisuuteen. Vantaan kymppiluokkatutkimus 1996 - 2000. I osaraportti. Vantaan kaupungin sivistystoimen julkaisuja 1.
- Jahnukainen, M. (1996c). Mukautetun ja sopeutumattomien erityisopetuksen jatkokoulutusvirrat. Teoksessa: H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.). Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi 2/96.
- Jahnukainen, M. (1997). Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Erityisopettajan koulutuslinja. Väitöskirjan käsikirjoitus.
- Jyrkämä, J. (1986). Nuoret sivuraiteelle? Teoksessa A. Mikkola (toim.). Suomalaista nuorisotutkimusta. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/86. Kansalaiskasvatuksen keskus.
- Kivirauma, J. (1995). Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 53.
- Kivirauma, J. (1997). Special Education Students in the Labour Market: Four Case Studies. *European Journal of Special Needs Education* 12 (2), 148 - 156.
- Koro, J & Moberg, S. (1981). Tarkkailuoppilaan sijoittuminen yhteiskuntaan. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimuslauseita 36.
- Lahti, R. & Pettersson, M. (1992). Yksilölliset intentiot – ammattiin suuntautumisen voima. Ammatinvalinnanohjauksen asiakkaiden tilanteiden kuvaus ja kartoitus. Työpoliittisia tutkimuksia 22. Helsinki: Työministeriö.
- Lähteenmaa, J. & Siurala, L. (1991). Nuoret ja koulutus. Teoksessa: J. Lähteenmaa & L. Siurala (toim.). Nuoret ja muutos. Tutkimuksia 177. Helsinki: Tilastokeskus.
- Neel, R.S., Meadows, N., Levine, P. & Edgar, E.B. (1988). What Happens After Special Education: A Statewide Follow-up Study of Secondary Students Who Have Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders* 13 (3), 209 - 216.
- Nummenmaa, A-R. & Tarkiainen, A. (1993). Koulutuksen ulkopuolella oleva nuori. Työpoliittisia tutkimuksia 44. Helsinki: Työministeriö.
- Nummenmaa, A-R. (1996). Koulutus, sukupuoli ja elämäntilanne. Nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Työpoliittisia tutkimuksia 149. Helsinki: Työministeriö.
- Santamäki-Vuori, T. & Sauramo, P. (1995). Nuorten työttömyys Suomessa vuosina 1993 - 94. Työministeriön työpoliittisia tutkimuksia 107.
- Siljander, P. (1996). Syrjäytyminen – aatteiden murroksen kriisi. Teoksessa: P. Siljander & V-P. Ulvinen (toim.). Syrjäytymisestä selviytymiseen. Vaikeuksien kautta elämäntilanteen. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66.

- Silvennoinen, H. (1993). Työllisyyslisäluokat lamasta lamaan: 15 vuotta lisäopetusta peruskoulun 10. luokalla. *Kasvatus* 24, 364 - 376.
- Takala, Mikko. (1992). "Kouluallergia" - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. *Acta Universitatis Tamperensis*. Ser A vol 335.
- Ward, K., Thomson, G.O.B. & Riddell, S. (1994). Transition, Adulthood and Special Educational Needs: An Unresolved Paradox. *European Journal of Special Needs Education* 9, 125 - 144.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

MITÄ PERUSKOULUN JÄLKEEN?

Yhteisvalintojen luonteesta ja lähtökohdista

Abstract

Tero Järvinen: What to Do after Comprehensive School? On the Types And Contexts of Choices

This article examines the ways in which young people with different social and cultural backgrounds experience their situation when finishing comprehensive school, and facing the selection process to secondary education. The premise underlying the study is that choices concerning further education are made contextually, as a result of interaction between the individual and his or her environment. The study was based on an interview.

The subject group consisted of 19 girls and boys from Turku. They were all finishing their last grade in comprehensive school, after which some were moving on to vocational school, and others to senior secondary school.

For some of the youth, it was easy to continue education after comprehensive school, and they had confidence in their choice. Others were still in the process of choosing and were therefore uncertain about their choice of further education. Similarly, some of the subjects were clearly under the influence of their home, and dependent on their parents, while others expressed the desire to become independent and break away from the influence of the home. On the basis of these differences, the following four ideal type groups were identified: traditionalists, individualists, seekers and drifters.

On the one hand, individual choices were influenced by factors relating to the home and cultural background. On the other hand, there was significant individual variation within cultural groups. The study may, thus, be seen as an example of similar structural positions producing different kinds of individual habitus and dispositions, which influence the educational career of young people in different ways.

1. Johdanto

Yhteisvalinta peruskoulun päättöluokan keväällä on yksi suomalaisen koulujärjestelmän taitekohdista ja samalla tärkeä nuorten elämänsuuntaaja. Tuolloin - yhtenäisen oppivelvollisuuden päättyessä - oppilaat erkanevat rinnakkaisille koulutusväylille. Osa nuorista hakeutuu ammattiopintoihin ja osa yleissivistävään lukio-koulutukseen. Samalla heidät jaetaan lyhyemmän ja pidemmän koulutuksen tavoittelijoihin. Tutkimusten mukaan valikoituminen eri koulutusväylille on voimakkaasti yhteydessä oppilaan sukupuoleen ja kotitaustaan. Koulutusalat ovat eriytyneet sukupuolen mukaan, kun taas eri yhteiskuntaryhmillä on omat vuosien saatossa vakiintuneet koulutusväylänsä, joita pitkin työmarkkinoille ja ylipäätään yhteiskuntaan kiinnitytään (esim. Kivinen & Rinne 1995; Nummenmaa 1996).

Edellisen kaltaiset tulokset perustuvat tilastollisiin säännönmukaisuuksiin, jolloin yhden ihmisen toiminta näyttäytyy ainoastaan suhteessa otoksen muihin ihmisiin (vrt. Savolainen 1993, 65 - 70). Ihmiset ovat kuitenkin aktiivisia toimijoita, jotka käyttäytymisellään jäsentävät omaa elämäänsä. Kuitenkin tutkimuksissa on jäänyt vähemmälle huomiolle valintojen muotoutuminen prosessina, niiden rakentuminen yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena. Tämä on käsillä olevan esityksen lähtökohta. Tarkoitukseni on tarkastella empiirisen aineiston perustalta ensinnäkin sitä, miten peruskouluaan päättävät, erilaisista kulttuureista lähtöisin olevat nuoret kokevat yhteisvalintatilanteen ja suuntautuvat keskiasteen opintoihin. Toiseksi pohdin perhekohtaisten tekijöiden yhteyttä heidän valintojensa muotoutumiseen. Lähtökohtana on mikrotason sosiologinen analyysi. Tämä on nähdäkseni oikeansuuntainen tie silloin, kun halutaan ymmärtää paitsi näennäisesti samanlaisen koulutusputken sisällä kulkeutuvia erilaisia valikoitumiskombinaatioita, myös tilastollisista trendeistä poikkeavia tapauksia omissa yhteyksissään.

2. Tutkimusaineisto

Tutkimuksen kohderyhmänä oli 19 turkulaista nuorta. Jäljempänä esitettävät havainnot ja tulokset perustuvat teemahaastatteluaineiston alustavaan analyysiin. Haastattelin nuoria lokakuun 1996 ja helmikuun 1997 välisenä aikana kuudessa eri koulussa. Haastateltavat olivat kaikki yhdeksäsluokkalaisia ja edustivat molempia sukupuolia. Osa heistä oli siirtymässä lukioon ja osa hakeutumassa ammatillisiin opintoihin.

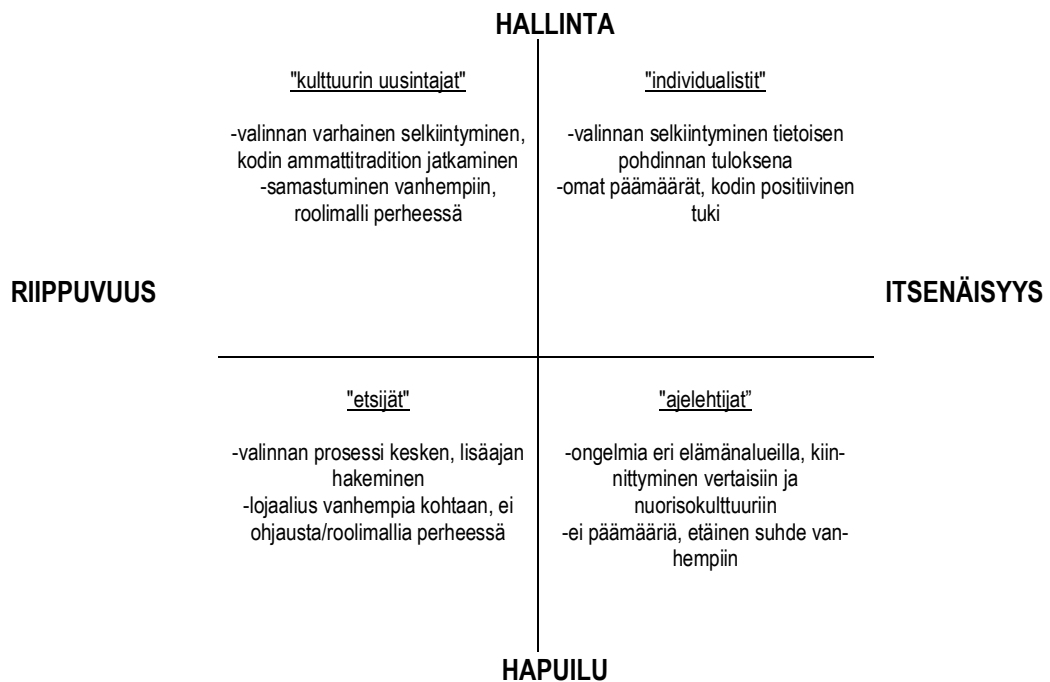
Katson haastateltujen nuorten olleen lähtöisin kahdesta toisistaan eroavasta kulttuurista, joita nimitän luokkatermein keskiluokkaiseksi ja työväenluokkaiseksi. Luokittelin haastateltavat yhdeksään keskiluokkaiseen ja yhdeksään työläistäustaiseen nuoreen. Elämänsuuntaustensa erityispiirteiden vuoksi yksi haastateltavista ei ollut luontevasti sijoitettavissa kumpaankaan taustaryhmään kuuluvaksi. Luokittelun perustana käytin vanhempien koulutuksen ja ammattiaseman yhdistelmää (vrt. Jonsson 1994, 24). Määrittelin kulttuuritaustaltaan *keskiluokkaiseksi* ne oppilaat, joiden vanhemmat työskentelivät *toimihenkilöinä tai yrittäjinä* ja joiden vanhemmilla oli vähintään *opistotasoinen koulutus*. *Työväenluokkaisesta* kulttuuritaustasta olivat puolestaan lähtöisin ne oppilaat, joiden vanhemmilla oli pelkän *perusasteen tai koulutason ammatillinen koulutus* ja joista vähintään toinen oli *ammattiasemaltaan työntekijä*.

Haastattelut kestivät noin neljästäkymmenestä minuutista puoleentoista tuntiin. Nauhoitettua haastattelupuhetta kertyi paperille kaiken kaikkiaan vajaa 500 sivua 1:n rivivälillä kirjoitettuna. Aineiston varsinainen analyysi alkoi siten, että kirjoitin

jokaisesta haastattelusta erilliset tapauskertomukset eli tutkimustehtävään liittyen kunkin kertomuksen olennaisen asiasisällön. Seuraavaksi jäsenin haastattelutekstit teemoittain. Samanaikaisesti näiden tarkastelujen kanssa hyödynsin tyypittelyä eli aineiston yhdistelyä ja erottelua selvemmiksi ryhmiä samankaltaisia tarinoita. Neljäntenä analyysin muotona käytin metodia, jota esimerkiksi Suoranta ja Eskola (1992, 278) kutsuvat analyttisen induktion menetelmäksi. Tämä merkitsi paitsi tapausten ja ryhmien vertailua, myös poikkeavien piirteiden ja tapausten systemaattista etsintää. Lähtökohtana oli tarkastella aineistoa ahtaiden sukupuoli, koulu-ura tai koti/kulttuuritausta rajojen ulkopuolelta. Toisin sanoen tavoitteena oli rakentaa aineistolähtöinen oppilasjaottelu ja vasta sitten pohtia erilaisten taustatekijöiden yhteyttä nuorten sijoittumiselle muodostettuihin ryhmiin .

3.Valintojen muotoutuminen ja keskiasteen koulutukseen suuntautuminen: neljä ryhmää

Nuoret kohtaavat valintatilanteen ja suuntautuvat keskiasteen koulutukseen eri tavoin. Jos valintoja hahmotetaan kontekstuaalisesti yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena, on heillä periaatteessa kaksi mahdollisuutta suhtautua valintatilanteeseen. He voivat joko sopeutua ympäristön vaatimuksiin tai etsiä itse elämänsä mielekkyyden kriteerit. (Vrt. Savolainen 1993.) Osalle haastattelemistani nuorista peruskoulusta keskiasteelle siirtyminen oli hallittua, ja he olivat hyvin varmoja valinnastaan, kun taas toisilla valinnan prosessi oli vielä kesken, jolloin ratkaisussa kuvastui epävarmuus. Samaten toiset oppilaat olivat vielä tässä vaiheessa enemmän kodin vaikutusten alaisia ja riippuvaisia vanhemmistaan, kun taas toisten toiminnassa painottui enemmän halu itsenäistyä ja irtaantuminen kodin vaikutuspiiristä.



Kuvio 1. Valintojen oppilasryhmittäinen muodostuminen.

Edellä mainittujen peruserojen pohjalta tulkitsemme nuorten kokeneen yhteisvalinnan ja suuntautuneen oppivelvollisuuden jälkeiseen koulutukseen neljällä toisistaan eroavalla tavalla. Toisin sanoen aineistosta erottui em. kriteerien perusteella neljä ideaalityypistä nuorisoryhmää, joita kutsun tässä vaiheessa nimillä *kulttuurin uusintajat*, *individualistit*, *etsijät* sekä *ajelehtijat*. Yksilöllisten valintojen taustalta oli löydettävissä tiettyjä kulttuuritaustaan kytkeytyviä linjauksia, mutta myös huomattavaa vaihtelua kulttuurien sisällä. Kuviosta 1 nähdään keskeiset eri ryhmiä erottavat piirteet.

3.1 Kulttuurin uusintajat

Kulttuurin uusintajille peruskoulusta keskiasteelle siirtyminen oli helppoa. Oppivelvollisuuden jälkeinen koulutie oli selkiintynyt jo varhain eikä muita vaihtoehtoja ollut juurikaan pohdittu. He olivat omaksuneet ammatillisen roolimallinsa joko omasta perheestä tai lähisukulaistensa parista. Nämä nuoret halusivat elää kuten äiti ja isä. He tukeutuivat päätöksissään vanhempiensa elämänmuotoon ja tekivät omat elämänvalintansa hyvin pitkälle kulttuurisesti määrittyneistä lähtökohdista käsin. Kulttuurin uusintajiin lukeutui kolme keskiluokasta lukioon ja yksi ammatilliseen koulutukseen sekä kaksi työväenluokasta ammattiopintoihin hakeutuvaa nuorta. Poikien osuus ryhmässä oli neljä kuudesta oppilaasta.

Keskiluokasta lukioon hakeutuvat *uusintajat* olivat lähtöisin kodeista, joissa koulutusta sekä sen avulla etenemistä pidettiin erittäin tärkeänä. Pitkä, yleissivistävä koulutus nähtiin osana aikuistumista ja nuorten luonnollista urakehitystä ja sen toivottiin ja odotettiin myöhemmin johtavan työmarkkinoilla akateemiseen ammatiasemaan. Vanhemmat tähtäsivät kasvatuksessaan kodin ja koulun kasvatusvastuun jakamiseen (vrt. Lareau 1989). He tukivat lastensa koulutyötä paitsi asenteellisella, myös pedagogisella tasolla. Nuoret itse reagoivat kodin odotusten suuntaisesti. Heidän koulunkäynnissään korostui päämäärätietoisuus ja ura-ajattelu. He opiskelivat mielellään koulun kirjallis-akateemisia oppisisältöjä ja he olivat arvosanoilla mitaten kaikki menestyneet opinnoissaan keskiverto-oppilasta paremmin. Lukionkäynti merkitsi heille monien *akateemisten* mahdollisuuksien ylläpitämistä koulutuksen avulla.

Keskiluokkaisen yrittäjäperheen poika oli aikeissa jatkaa isänsä jalanjäljillä omassa yrityksessä. Hän oli hakeutumassa ammatilliseen koulutukseen linjalle, joka parhaiten vastaisi perheen harjoittamaa yritystoimintaa. Haastateltavan kotona koulutusta pidettiin tärkeänä, mutta sille annettiin lukiolaisten perheisiin verrattuna sisällöllisesti erilainen merkitys. Koulutusta ei nähty samalla tapaa tärkeimpänä uralla etenemisen väylänä. Tutkinon katsottiin olevan enemmänkin symbolista pääomaa ja sen nähtiin tuovan kantajalleen pikemminkin uskottavuutta kuin suoranaista välineellistä hyötyä. Koulutus ei ollut tämän näkemyksen mukaan suoranaisesti vaihdettavissa taloudelliseksi pääomaksi, tai ainakin varallisuuden uskottiin karttuvan luontevammin muita väyliä käyttäen. Menestyksekkään työmarkkinauran nähtiin tässä mallissa rakentuvan erityisesti työntöön ja siihen liittyvien taloudellisten investointien myötävaikutuksella.

Myös kodin odotukset kohdistuivat koulunkäyntiä ja kouluttautumista enemmän työntekoon ja vapaa-aikaan. Isä oli tarjonnut työtehtäviä ja vastuuta yrityksestä. Kotiintuloajoista oltiin kotona tarkkoja ja poikaa oli rohkaistu hakeutumaan ”hyvien” harrastusten pariin. Haastateltava harrasti, muista keskiluokkaisista nuorista poiketen, miehisiä urheilulajeja ja erilaisten koneiden korjailua. Koulua hän kävi lähinnä velvollisuudesta. Hän oli pääsääntöisesti mukautunut koulun työtapoihin ja menestynyt opinnoissaan keskinkertaisesti. Haastateltavan kouluorientaatiota voisi ehkä parhaiten luonnehtia sanaparilla *välttämättömän tekeminen*.

Haastateltavan koko elämä oli ollut tavalla tai toisella kytkettävissä valintaan jo pitkään. Perheen yrityskin oli saanut alkunsa isän ja pojan yhteisestä harrastuksesta. Työ merkitsi haastateltavalle elämänsisältöä, ja kyetessään yhdistämään työnteon harrastukseensa myös elämän ensisijaista mielekkyyden lähdeä.

Työväenluokkaiset *uusintajat* olivat hakeutumassa ammattiopintoihin perinteisiin työntekijäammatteihin valmentaville linjoille. Nuoret olivat varttuneet kodeissa, joissa lasten koulunkäynnille ei oltu asetettu korkeita odotuksia. Koulutusta arvostettiin periaatteessa, mutta pitkää koulutusta ei koettu omakohtaisesti tavoittelemisen arvoisena. Koulutuksen merkitys perheissä kytkeytyi lähinnä työntekijäammatin hankkimiseen ja työmarkkinoille sijoittumiseen.

Perheissä vallitsi lyhyt, ammatillinen koulustraditio. Akateemisten taitojen oppiminen nähtiin perheissä tiettyyn aikaan ja erityisesti paikkaan (kouluympäristö) kytkeytyvänä tapahtumana, ja kodin ja koulun kasvatusvastuu oli ollut luonteeltaan eriytyvää (vrt. Lareau 1989). Vanhempien suurin huolenaihe oli, etteivät heidän lapsensa joutuisi hankaluuksiin koulussa tai ajelehtimaan yhteiskunnassa ja työmarkkinoilla ilman ammattitutkintoa. Lasten koulutyötä kohtaan ei asetettu yksilöidympiä odotuksia.

Näille nuorille koulunkäynnillä ei juurikaan ollut merkitystä. He eivät tavoitelleet aktiivisesti koulumenestystä, eikä heillä ollut korkeita ammatillisia päämääriä. Koulussa kiinnostivat kaverit ja osa oppiaineista. He olivat menestyneet opinnoissaan heikosti tai keskinkertaisesti. Haastatteluissa ilmeni, että heillä oli ollut eriaisteisia, oppimiseen tai käyttäytymiseen liittyviä kouluvaikeuksia, ja heitä kiinnosti lähinnä käytännöllisten taitojen oppiminen.

Nuorten toiminnassa näkyi lyhyt aikaperspektiivi: ensin välttämätön ammattitutkinto (mahdollisimman lyhyt) ja sen jälkeen kiinnittyminen työmarkkinoille ja perheen perustaminen. Haastateltavilla oli tähtäimessään perinteiset työntekijä-ammattit; keittäjä ja autonkuljettaja. Työ merkitsi heille lähinnä välinettä elannon hankkimiseksi, mutta toisaalta työväenluokkaisen työn uskottiin olevan myös sisällöllisesti antoisaa. Tässä mielessä nuorten valinta oli nähtävissä Willisin (1977) tapaan yksilötasolla vapaaehtoisena ja sisällöllisesti mielekkäänä.

3.2 Individualistit

Myös *individualisteille* peruskoulusta keskiasteelle siirtyminen oli helppoa ja he olivat varmoja valinnastaan. Päätös oli kuitenkin edellyttänyt heiltä tietoista eri koulutus- ja elämäntapavaihtoehtojen pohdintaa. Individualistit olivat hakeutumassa aloille, jotka poikkesivat kodin perinteestä, ja joihin kiinnostus oli herännyt perhepiirin ulkopuolelta. Erona *uusintajiin* nuoret olivat myös selvemmin irtaantumassa vanhempiensa vaikutuspiiristä. *Individualistit* kokivat oman asemansa perheessä tasa-arvoiseksi ja arvioivat kodin positiivisella tuella olleen tärkeän merkityksen heidän koulu-uransa muotoutumiselle. Vanhemmat olivat pyrkineet luomaan lapsilleen turvalliset elämän edellytykset, josta lapset voisivat tehdä valintansa itsenäisesti. Verrattuna *uusintajiin*, *individualistien* valinnoissa painottuivat rationaaliset aspektit kulttuuristen piirteiden sijasta. Tähän ryhmään lukeutui kaksi keskiluokkaista tyttöä, jotka olivat suuntautumisessa toisistaan eroaville koulutusreiteille, ja yksi työväenkodista lukioon hakeutuva poika. He kaikki lukeutuivat luokkansa koulumenestyjien ehdottomaan kärkijoukkoon.

Keskiluokkaisten individualistien perheissä korostuivat haastattelujen perusteella nuorten itsenäistymistä auttavat kasvatuskäytännöt. Vanhempien ja nuorten välistä suhdetta määritteli sopimuksellisuus. Nuoret kokivat asemansa perheessä tasa-arvoiseksi, ja he osallistuivat aktiivisesti päätöksentekoon perheissä. Vanhempien tuki oli tässä mallissa nähtävissä osana kokonaisvaltaista järjestelmää,

joka edesauttoi nuorten omia toimia koskevan vastuuntunnon kehittymistä, ja heidän irtaantumistaan kodin vaikutuspiiristä. (Vrt. Allatt & Bates 1994, 34 - 35.) Heillä oli perheidensä traditiosta eroavia tavoitteita ja päämääriä ja he käyttivät koulutusta enemmän itsenäistymisen kuin kulttuuriin samastumisen välineenä. Molemmat nuoret olivat tyttöjä. Muihin nuoriin verrattuna he suhtautuivat koulun oppisisältöihin ja työtapoihin kriittisemmin. He pitivät koulua monilta osin vanhanaikaisena ja sen organisatorisia ratkaisuja jähmeinä. Heidän kritiikkinsä oli ilmennyt kuitenkin dialogin ja argumentaation kautta, eikä se ollut aiheuttanut uhkaa suoranaisesti koulun järjestykselle.

Ainoana työväenluokkaisena individualistina aineistossa esiintyi lukioon hakeutuva poika. Hänen valintaansa voidaan pitää tietoisena. Hän oli joutunut perustelemaan itselleen valintojensa mielekkyyttä ja ottamaan tietoisesti etäisyyttä vanhempiensa elämänmuotoon. Irtaantumista kodin traditiosta oli auttanut haastateltavan ympärille rakentunut erityinen koulunkäyntiä tukenut ja motivaatiota ylläpitänyt läheisten ihmisten verkosto (vrt. Stanton-Salazar & Dornbusch 1995). Erityisesti opettajien kannustuksella ja ohjauksella oli ollut hänelle tärkeä merkitys. Muita tukijoita olivat olleet harrastuksen ohjaaja sekä koulussa menestyvät oppilastovertit, joiden yhteydessä voidaan puhua eräänlaisesta koulussa hyvin menestyneiden poikien muodostamasta kulttuurista omine päämäärineen ja arvostuksineen.

Työläispojalle koulunkäynti ja menestyminen opinnoissa olivat olleet ensiarvoisen tärkeitä asioita. Keskiluokkaisista *individualisteista* poiketen hän suhtautui kuitenkin koulunkäyntiin kriittikittömästi ja piti kaikkea koulussa oppimaansa hyödyllisenä. Vaikka hänen elämänhallintansa tuntui vahvasti olevan omissa käsissä, oli perheen positiivisella tuella ollut hänenkin kohdallaan tärkeä merkitys. Vanhemmat olivat tukeneet koulun kasvatustavoitteita paitsi kannustamalla opiskeluun, myös tinkimällä omasta elintasostaan turvatakseen lapsilleen suotuisat koulunkäynti ja vapaa-ajan harrastusmahdollisuudet. He uskoivat ja luottivat koulutukseen ja halusivat lapsilleen aukeavan kouluttautumisen myötä toisenlaiset näköalat kuin mitä heillä itsellään oli ollut tarjolla (vrt. Ahponen & Järvelä 1983).

Haastateltavan kohdalla oli havaittavissa muita työväenluokkaisia nuoria korkeampi tavoitetaso ja pitempi aikaperspektiivi. Hänen tähtäimessään oli pitkä, yleissivistävä koulu-ura ja monien, selvemmin akateemisten mahdollisuuksien ylläpitäminen koulutuksen avulla. Vielä tässä vaiheessa hän katsoi itsellään olevan periaatteessa mahdollisuudet mihin tahansa alalle. Myös hänen työlle antamissaan merkityksissä painottuivat muita työntekijätaustaisia nuoria selvemmin sisällölliset aspektit.

3.3 Etsijät

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

Etsijöiden haastatteluissa korostui selkeän elämänmallin löytämisen vaikeus lähipiiristä. Työläistaustaiset lukioon suuntautuvat nuoret eivät halunneet työväenluokkaisuun töihin, mutta eivät toisaalta osanneet yksilöidä omia kiinnostuksiaan. Keskiluokkaisuun nuoriin verrattuna heillä oli lyhyempi aikaperspektiivi ja matalampi

tavoitetaso. Heidän viitekehyksessään lukio näyttäytyi turvallisena peruskoulun jatkumona, joka antaisi lisäaikaa ammatinvalinnan selkiintymiselle.

Kuten työläistäustainen individualisti, myös nämä nuoret olivat varttuneet kotioloissa, joissa pitempikin koulutus nähtiin tavoittelemisen arvoisena. Koulutukselle annettiin perheissä paitsi välineellistä myös symbolista arvoa. Toisaalta koulunkäyntiin ei liitetty haastattelujen perusteella yhtä johdonmukaista ura-ajattelua kuin keskiluokkaisissa perheissä. Vanhempien käsitys koulutuksesta oli yhteydessä haastateltavien (tai muun perheenjäsenen) hyvään koulumenestykseen. Näissä perheissä vallitsi ns. murtunut koulustraditio, mikä haastateltujen osalta merkitsi sitä, että perheen ja suvun nuorempi polvi oli vanhempiaan koulutetumpia, ja esimerkiksi ylioppilastutkinnon suorittaminen oli ollut sisarusten tai serkusten kohdalla verrattain yleistä.

Nuorten puheista oli pääteltävissä, että perheissä arvostettiin koulutusta, mutta vanhempien antama ohjaus ei ollut tarkkaa. Vanhemmilla oli ylipäätään vähäinen tietomäärä käytössään voidakseen antaa koulu-uran valintaan liittyviä neuvoja. Kouluinstituution toimintatavat ja toimijat eivät haastattelujen perusteella olleet heille kovinkaan tuttuja. Ylemmille vuosiluokille siirryttäessä nuoret olivatkin enenevässä määrin saaneet suoritua koulutyössään itsenäisesti. Haastattelujen perusteella tämä oli nimenomaan seurausta koetusta ohjauksen ja koulutuksellisten resurssien puutteesta perheissä.

Kaksi työväenluokkaista *etsijää*, yksi tyttö ja yksi poika, olivat hakeutumassa ammatillisiin opintoihin. Tytön kohdalla syy löytyi koulumenestyksestä. Hänen toiveammattinsa olisivat edellyttäneet lukio-opintoja, mutta hän arvioi omat kykynsä ja mahdollisuutensa menestyä lukiossa vähäisiksi. Hänen kohtalonaan oli siten sopeutua koulutusmahdollisuuksien rakenteeseen ja ottaa vastaan se koulutuspaikka, mihin arvioi todistuksensa oikeuttavan. Hän oli aikeissa hakeutua ammatilliseen koulutukseen ilman selkeätä käsitystä, mille linjalle tulisi hakeutua. Hän päätyi ratkaisussaan seuraamaan äitinsä ammatillista mallia, vaikka se ei alkujaan ollut hänen tarkoituksensa.

Pojan kertomuksessa kuvastui huoli työväenluokkaisten töiden katoamisesta ja vanhempiensa elämänmuodon jatkamisen vaikeudesta. Hän asui alueella, jossa väestö oli keskimääräistä koulutetumpaa koko kaupungin mittakaavassa (Aro 1996), ja useat hänen kavereistaan olivat hakeutumassa lukioon. Hän piti kuitenkin ammattikoulutusta omalta osaltaan selviönä, ja oli jo pitkään tuntenut kaipuuta työmarkkinoille ja oman rahan ansaitsemiseen. Hänestä ammatillisen linjan valinta oli kuitenkin vaikeaa. Haastatteluhetkellä hänen parhaaksi katsomansa vaihtoehto oli vaihtunut siitä, jonka hän ilmoitti tekemässään kyselyssä kahta kuukautta aiemmin, eikä uusi vaihtoehtokaan tuntunut lopulliselta.

Ainoa keskiluokkainen nuori ryhmässä oli yrittäjäperheen poika, joka ei tuntenut vetoa isänsä yrityksen jatkamiseen, mutta ei toisaalta tiennyt mitä haluaisi tulevaisuudeltaan. Hän oli aikeissa, melko alhaisesta keskiarvostaan (7,3) huolimatta, yrittää lukioon. Hän perusteli valintaansa lisäajan hakemisella ja lukionkäynnin myötä avautuvilla jatkokoulutusmahdollisuuksilla. Samalla hän kuitenkin rinnasti puheessaan lukiovalinnan hyvään koulumenestykseen ja opiskeluhalukkuuteen, ominaisuuksiin, jotka olivat haastattelun perusteella vaikeasti kytkettävissä häneen itseensä. Hän haaveili ammattia urheiluharrastuksestaan, mikä olisi tarjonnut hänen kohdallaan mahdollisuuden toimia isänsä odotusten suunnassa. Haastateltavan urheilusaavutuksiin verrattaessa haaveet urheilusta urana tuntuivat kuitenkin varsin epärealistisilta eivätkä liioin olleet helposti kytkettävissä lukiovalintaan.

3.4 Ajelehtijat

Ajelehtijoiden toimintaa leimasi kaveripiirin vahva vaikutus nuorten elämänpiirissä. Heillä oli ongelmia eri elämänalueilla, ja heidän oli ylipäätään vaikea saada otetta omasta elämästään ja tulevaisuudestaan. He olivat ajautumassa valintatilanteeseen kiinnittämättä asiaan sen kummemmin huomiota. Ajelehtijoiden suhde vanhempiinsa oli etäinen ja siihen sisältyi eriasteisia konflikteja. Yhdessä tapauksessa kyse oli koetusta ohjauksen ja tuen puuttumisesta. Toisen kohdalla oli kyse koulutustavoitteisiin liittyvistä arvostiridoista ja näistä juontuvista konfliktitilanteista. Kahden nuoren taustalta löytyi syvempiä, perherakenteisiin kytkeytyviä tekijöitä, jotka olivat sittemmin johtaneet haastateltavien osalta laitossijoituksiin. Ryhmän nuorista kaksi oli keskiluokkaisesta kodista, yksi työntekijäperheestä lähtöisin ja yksi nuorista ei ollut luotettavasti luokiteltavissa kumpaankaan taustaryhmään kuuluvaksi.

Nuorten kohdalla kiinnittyi huomio katkoksiin perheen sisäisissä vuorovaikutussuhteissa ja kulttuurin epäonnistuneessa välittymisessä. Eri syistä johtuen haastateltavat eivät olleet halukkaita toimimaan kodin odotusten suuntaisesti, ja nuorten itsenäisen tahdon sekä ympäristön asettamien ehtojen välinen ristiriita oli johtanut haastateltavien kohdalla haluun irtaantua vanhempiensa vaikutuspiiristä. Erona *individualisteihin*, itsenäistymiseen ei kuitenkaan liittynyt selkeitä koulutukseen tai ammattiin kytkeytyviä päämääriä. Halu omaehtoiseen elämään oli kova, mutta konkreettiset suunnitelmat ja tavoitteet puuttuivat.

Kolmea nuorta voisi luonnehtia haastattelujen perusteella eräänlaisiksi kapinallisiksi ja yhtä oppilasta ehkä osuvammin vetäytyjäksi. Kapinallisten toiminnassa näkyi perheyhteisyyteen kytkeytyvien velvollisuuksien rikkominen. He eivät tiedottaneet vanhemmille liikkeistään, ja viettivät vapaa-aikaansa tavalla, joka ei todennäköisesti aina ollut vanhempien mieleen. Nuoret olivat sosiaalisesti aktiivisia ja heillä oli laaja, eri yhteyksistä muodostunut kaveripiiri. He harrastivat aktiivisesti erilaisia asioita, mutta virallisten organisaatioiden ulkopuolella. Nuorten vapaa-ajan viettoon liittyi myös kaikenlaista "sähläystä" sekä eriasteisia vanhempien tai yhteiskunnan näkökulmista kiellettyjä tekoja.

Nuoret suhtautuivat koulunkäyntiin negatiivisesti. Heillä oli toistuvia ongelmia koulun järjestyksen kanssa, heidän suhteensa opettajiin olivat huonot ja heillä ei ollut koulunkäyntiin kytkeytyviä tavoitteita. He olivat kuitenkin menestyneet koulutyössään keskinkertaisesti, eikä heidän puheessaan esiintynyt viittauksia oppimisvaikeuksiin, vaan lähinnä opiskeluhaluttomuuteen.

Eräs nuorten taustakulttuureihin mielenkiintoisesti kytkeytyvä piirre oli keskiluokkaisten nuorten kohdalla esiin tullut yksilöllisyyden ihannointi ja tietynlainen kulttuurielitismi. Tämä ilmeni heidän suhtautumisessaan vapaa-aikaan, työhön ja tulevaisuuteensa. He halusivat tehdä "jotain uniikkia" ja samalla erottua massasta. He haaveilivat työskentelystä ulkomailla ja taideammateista. He olivat lapsuudessaan matkustaneet paljon ja korostivat puheessaan ns. kulttuurista oppimista, piirre, joka tutkimuksissa kytketään yleensä ns. uuden kulttuurisen keskiluokan elämänmuotoon (esim. Aggleton 1987).

Kapinallisesti käyttäytyvien nuorten puheissa oli kaiken kaikkiaan havaittavissa tiettyä elämänmyönteisyyttä ja positiivisuutta. Ryhmän vetäytyjän kohdalla sitä vastoin silmiinpistävin piirre oli passiivisuus kaikilla elämänalueilla. Hänen suhdetaan koulutukseen voisi kuvata termillä *koulunkäyntiin masentuminen*. Koulu oli tuntunut hänestä lähinnä ahdistavalta paikalta, eikä hän tuntenut kiinnostusta sen työtapoja eikä oppisisältöjä kohtaan. Hän ei ollut kuitenkaan aktiivisesti vastustanut koulun järjestystä, vaan hänen suhteensa koulunkäynnin eri osa-alueisiin oli ollut pikemminkin etäinen.

Vetäytyjän kertoessa perheestään puheessa kuvastui vähäinen vuorovaikutus vanhempien ja lasten välillä sekä haastateltavan taholta koettu tuen ja ohjauksen puute. Perhe merkitsi hänelle lähinnä huoltoasemaa, joka tarjosi tarvittaessa ruoan ja majoituksen. Hän ei tuntenut kiinnostusta mukautua työntekijäperheensä elämänmuotoon, eikä hän tuntenut arvoyhtäläisyyttä vanhempiinsa. Lukuun ottamatta aktiivista musiikkiharrastusta haastateltava ei tuntenut erityistä kiinnostusta juuri mihinkään. Hänellä ei haastatteluhetkellä ollut mitään suunnitelmia tai tavoitteita tulevaisuutensa suhteen. Hän oli aikeissa hakeutua lukioon lähinnä välttääkseen ammatillista koulutusta. Hänestä sai kaiken kaikkiaan vaikutelman, että hän olisi helposti ulkoapäin ohjattavissa. Toisaalta hänellä ei ollut käytössään roolimallia tai ylipäätään ohjausta, mihin voisi elämässään tukeutua. Tämä ilmeni hänen kohdallaan hapuilevana irtaantumisenä kodin vaikutuspiiristä ja ajelehtimisena lukioon muiden potentiaalisten vaihtoehtojen puuttuessa.

4. Tulkinnan lähtökohtia

Edellä esitin keskiasteen koulutusvalintojen muotoutumista yksilötasolla ja esitin viittauksia myös kulttuurisiin ja perhekohtaisiin tekijöihin valintojen taustalla. Haastattelujen perusteella oli ilmeistä, että eri kulttuureissa koulutusta ja sen hankkimista arvioitiin eri lähtökohdista. Eri koulutusvaihtoehdoille annettiin samalla kulttuuriperusteisia merkityksiä ja tulkintoja. Koulutukselle annettu painoarvo perheissä ilmeni paitsi vanhempien odotuksina lastensa koulunkäynnin suhteen, myös yleisnä kasvatusperiaatteina ja vanhempien omaksumana roolina nuorten ammatinvalinnan suhteen.

Haastatellut nuoret olivat kuitenkin nähtävissä aktiivisina toimijoina, jotka suhtautuivat ympäristön odotuksiin eri tavoin. Perheen sisäiset prosessit ovatkin nähdäkseni keskeisessä asemassa silloin, kun tarkastellaan kulttuurin välittymistä jälkipolville. Lasten ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa kasvattajien käsitykset paremmin tai huonommin iskostuvat kasvatettavaan, ja näkyvät nuorten suhtautumisessa koulunkäyntiin ja vanhempiensa edustamaan kulttuuriin eri tavoin.

Onkin syytä korostaa, että ei ole olemassa (vaikka tutkimustulosten tulkinnassa tämä usein unohdetaan) yhtä yhtenäistä, luokka- ja kulttuuriperusteista käyttäytymisen mallia, vaan yksilöiden dispositiot perustuvat luokkakulttuurin luovaan soveltamiseen, uusintamiseen ja muuttamiseen (vrt. Brown 1987, 34). Haastattelujen perusteella oli nähtävissä, miten samat rakenteelliset asemat voivat tuottaa hyvinkin erilaisia habituksia ja dispositioita, jotka puolestaan vaikuttavat oppilaiden koulu-uran muotoutumiseen eri tavoin. Aineiston perusteella oli erotettavissa kaikkiaan viisi erilaista mallia sille, miten perhe kasvu-ympäristönä ja perheen sisäiset vuorovaikutusprosessit yhdessä vaikuttavat nuorten valintojen muotoutumiseen. Tämän esityksen puitteissa en käy niitä kuitenkaan tarkemmin läpi. Totean ainoastaan, että voidaan puhua eräänlaisista tiedostetuista ja tiedostamattomista koulutusstrategioista perheissä, jotka ”onnistuvat” paremmin tai huonommin sen mukaan, miten nuoret reagoivat ympäristön odotuksiin ja minkälaisia merkityksiä he ylipäätään antavat erilaisille asioille.

Gambettan (1987) mukaan yksilöiden koulutusikäyttäytyminen olisikin ymmärrettävissä eräänlaiseksi tasapainoiluksi erilaisten työntö- ja vetovoimien vaikutuspiirien alaisuudessa. Hän lähtee ajatuksesta, että yksilöt toimivat osin tietoisesti valiten, mutta myös yhteiskunnan rakenteellisten tekijöiden ja kulttuurin ohjaamina. Nämä erilaiset toiminnan periaatteet eivät siten sulje pois toisiaan, vaan ne vaikuttavat eri suhteissa ja eri tavoin ihmisten toimintaan. Yksilöt käyttäytyvät eri mekanismien pohjalta eri tilanteissa, ja tekevät siten ratkaisunsa myös koulu-uran eri

vaiheissa, "strategisissa valikoitumispisteissä" eri periaatteiden pohjalta. Peruskoulun päättöluokkalaisista voidaan edellä esitetyn perusteella todeta, että toisten valinnassa oli löydettävissä enemmän rationaalisia Aspekteja, kun taas toiset tukeutuivat enemmän perheeseen ja kulttuuriin. Osalle nuorista kyse oli vielä tuolloin lisääjän hakemisesta ja oman tien löytämisen vaikeudesta.

Lähteet:

- Aggleton, P. (1987). *Rebels without a Cause. Middle class youth and the transition from school to work.* London: Falmer Press.
- Ahponen, P. & Järvelä, M. (1983) *Maalta kaupunkiin, pientilalta tehtaaseen. Tehdastyöläisten elämäntavan muutos.* Juva: WSOY.
- Allat, P. & Bates, I. (1994). *Arjen valinnat. Etnografinen tarkastelu kulttuurin vaikutuksista ammattiuran muotoutumiseen.* Nuorisotutkimus 1, 29 - 38.
- Aro, T. (1996). *Työttömyys lisännyt eri kaupunginosien sosiaalista epätasapainoa. Turun asuinalueilla suuria koulutuseroja.* Turun Sanomat 19.10.1996.
- Brown, P. (1987). *Schooling Ordinary Kids. Inequality, unemployment and the new vocationalism.* London: Tavistock.
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or did They Jump? Individual decision mechanisms in education.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Jonsson, J. O. (1994). *Förskola - en strategi för jämlikhet? Teoksessa: R. Erikson & J. O. Jonsson (toim.). Sorteringen i skolan. Studier av snedrekryteringen och utbildningens konsekvenser.* Stockholm: Carlssons.
- Kivinen, O. & Rinne, R. (1995). *Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa.* Helsinki: Tilastokeskus.
- Lareau, A. (1989). *Home Advantage. Parental intervention in elementary education.* London: Falmer Press.
- Nummenmaa, A-R. (1996). *Koulutus, sukupuoli ja elämäntapa. Nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Työministeriön työpöytäkirjoja 149.*
- Savolainen, H. (1993). *Peruskoulusta työelämään - nuoruudesta aikuisuuteen. Esitutkimus nuorten siirtymävaiheen elämäntavasta, aikuistumisen prosessiin liittyvistä valinnoista ja ympäristön asettamista paineista. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan se-
lostetta 48.*
- Stanton-Salazar, R. D. & Dornbusch, S. M. (1995). *Social Capital and the Reproduction of Inequality: Information networks among mexican-origin high-school students.* *Sociology of Education* 2, 116 - 135.
- Suoranta, J. & Eskola, J. (1992). *Kvalitatiivisen aineiston analyysitapoja luokittelemassa - eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn.* *Kasvatus* 3, 276 - 280.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour.* Farnborough: Saxon House.

”JOKKAINEN RAKENTAA SEN TIEN SITTE ITE”

Tutkimus yhdeksän oululaisnuoren koulun keskeyttämisestä ja suhtautumisesta koulutukseen

Abstract

Aila Kallunki & Anu Uusitalo: "Eventually everyone makes their own path". A Case Study of Dropping Out from School and the Educational Orientation of Nine Young People from Oulu.

The purpose of this study is to examine the educational orientation of nine school drop-outs, and the factors leading to dropping out. The youth were between the age of 18 and 22. Seven had dropped out of vocational school, and two were senior secondary school drop-outs. The study was a qualitative case study based on a thematic interview. The material was analysed by using contents analysis.

The theoretical framework of the study comprises the theory of social exclusion, including the perspectives of both the individual and society. The key concepts relevant to the study are selection, independent choice, classification, labelling as deviant, social exclusion, and life management.

Vocational school drop-outs typically had a background of poor compulsory school performance. They had not enjoyed going to school, and had often been labeled as poor or problematic pupils. In most cases, dropping out of vocational school was a result of several interacting factors. These factors related to three areas, i.e. to the theoretical emphasis of the curriculum, life outside school, and the teacher-student relationship. In this group, dropping out related to lack of goals in general.

The experiences of senior secondary school drop-outs from comprehensive school had been mainly positive, marked by high educational achievement. Factors leading to dropping out of senior secondary school included finding school too demanding and strenuous, questioning the meaningfulness of school going, and the need to explore one's own desires in life. In addition, the situation at home, and the circle of friends had for many been an influential factor in their decision to drop out of school.

The educational orientation of these young people was, as a rule, negative. For nearly all vocational school drop-outs, the mere thought of finishing vocational school was impossible. The only interesting and realistic alternative for most of them was apprenticeship. Most of the interviewed young people suffered from educational exclusion. The next few years will thus be significant for their entire life course.

1. Johdanto

Peruskoulun syntyminen perustana oli tavoite tarjota yhtäläiset koulutusmahdollisuudet sosiaalisesta taustasta riippumatta kaikille. Kuitenkin yhä edelleen sosiaalinen tausta vaikuttaa koulumenestykseen ja jatkokoulutukseen hakeutumiseen. Colemanin ja Husènin (1985, 36) mukaan koulutuksen pidentymisen ja laajentumisen myötä on muodostunut ”uusi koulutuksellinen alaluokka”. Siihen päätyy noin 10 - 20 % nuorista. Ennen alaluokkaan jouduttiin siksi, ettei vanhemmilla ollut varaa kouluttaa lapsiaan. Uusi alaluokka sen sijaan on suurelta osin lähtöisin kulttuurisesti puutteellisista ja sosiaalisesti kovaosaisista oloista. Uusi alaluokka muodostuu sukupolvea, jonka jäsenillä on periaatteessa yhdenvertaiset kouluttautumismahdollisuudet. Kuitenkaan osa nuorista ei pysty saamaan koulutuksesta riittävästi irti, huolimatta taloudellisista, pedagogisista ja sosiaalista tukipalveluista. He ajautuvat koulutuksen ulkopuolelle jo varhaisessa vaiheessa ja joutuvat epäedulliseen asemaan nykyisessä koulutuksen tärkeyttä korostavassa yhteiskunnassa. Jotta näiden nuorten tarpeisiin voitaisiin vastata ja katkaista mahdollinen syrjäytymiskehitys, on tarpeellista tutkia niitä tekijöitä, jotka ovat pudottamassa osaa nuorista ulos koulutuksesta. Tässä artikkelissa käsitellään tutkimustamme, jossa tarkasteltiin yhdeksän nuoren koulun keskeyttämiseen johtaneita tekijöitä sekä näiden nuorten koulutukseen suhtautumista. Aineisto tutkimukseen kerättiin toukokuussa 1996.

2. Koulutus ja syrjäytyminen

2.1 Koulutuksen merkitys

Suomalainen yhteiskunta, ja koulutus sen osana on tämän vuosisadan aikana muuttunut nopeasti. Koulutusmahdollisuudet ovat lisääntyneet ja koulutuksen merkitys ihmisten elämässä on muuttunut. Ihmisten koulutukselle antamat merkitykset vaihtelevat elämänvaiheiden ja elämäkokemusten mukaan. Aikaisemmin koulutusta on pidetty ihanteena, jonka vain harvat pystyvät saavuttamaan. Nykyisin, koulutusmahdollisuuksien lisääntyttyä, koulutus nähdään hyödykkeenä tai itsensäanselvyytenä. Sisältö elämään saadaan usein muilta elämänalueilta. Koulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen lisääntymistä ei siis ole seurannut sen subjektiivisen merkityksen lisääntyminen. (Kauppila 1996, 45 - 48.)

Vaikka käsitys, että vain kouluttautumalla pääsee elämässä eteenpäin on yhteiskunnassamme vahva, ihmisten usko koulutukseen on jossain määrin vähentynyt työttömyyden kasvun myötä. Kun sellaiset henkilöt, joiden koulutustaso on matala, ovat kokeneet mahdollisuudet tilanteensa parantamiseksi heikoiksi, niin myös motiivi hankkia koulutusta on vähäinen. Sen sijaan hyvin koulutettujen koulutususkon on säilynyt vahvana ja he mieltävät koulutuksen arvokkaaksi henkiseksi pääomaksi. (Silvennoinen & Klas 1996, 69.)

Yleisesti ajatellaan, että kouluttautuminen edellyttää mm. kunnianhimoa, eteenpäinhalua, itsekuria ja halua itsensä kehittämiseen. Kouluttautumisen ajatellaan merkitsevän myös yksilön aktiivisuutta ja halua pysyä mukana kovenevassa kilpailussa. Ne, joilla on vähiten koulutusta, ovat heikoimmassa asemassa työmarkkinoilla käytävässä kilpailussa. He joutuvat ensimmäisenä työttömäksi, ja heidän kohdallaan työttömyysjaksot ovat toistuvia ja pitkiä. Koulutuksen vähäisyyden ja koulutuskielteisyyden seuraukset näkyvät erityisesti taloudellisesti huonoina aikoina. (Mäkinen & Vanttaja 1993, 98; Silvennoinen 1992, 27 - 29.)

Nummenmaan ja Tarkiaisen (1993, 16 ja 61) mukaan nuorten koulutussuunnitelmat ja ammattitoiveet heijastavat enneminkin sitä, minkä he ajattelevat olevan heille mahdollista kuin mitä he todella haluaisivat saavuttaa. Kokemukset koulussa muokkaavat oppilaan käsityksiä omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Huonosti koulussa menestyneiden usko omiin mahdollisuuksiin ja suhde koulutukseen on usein kielteinen, ja tämä näkyy esimerkiksi haluttomuutena hakeutua jatkokoulutukseen.

2.2 Koulusta syrjäytyminen

Koulussa määritellään se, mikä on normaalia ja miten oppilaiden pitäisi käyttäytyä menestyäkseen. Koulussa vallitsevat pitkälti keskiluokkaisen kulttuurin arvot. Oppilaiden taustakulttuurit ovat kuitenkin hyvin erilaisia. (Tuohinen & Vuorinen 1987, 243 - 244.) Sekä koulun opetussisällöt että tavat elää koulussa välittyvät eri lähtökohdista tuleville oppilaille merkityksiltään erilaisina ja seuraukset eri oppilaille ovat erilaisia. Tällainen, tavallaan yksiarvoinen, koulu sosiaalistaa vääjäämättä osan oppilaista epäonnistumaan. Tätä epäonnistumista pidetään kuitenkin yksinomaan oppilaasta itsestään johtavana. Oppilaita luokitellaan koulumenestyksen ja kouluun sopeutumisen perusteella, ja osa leimataan poikkeaviksi. (Kivinen ym. 1985, 43, 52). Koulun keskeyttäminenkin ymmärretään helposti ainoastaan nuoren omaksi valinnaksi, ja taustalla olevat yhteiskunnalliset rakenteet jäävät huomaamatta.

Syrjäytyminen koulutuksesta johtaa usein syrjäytymiseen myös muilta elämänalueilta. Syrjäytyneeksi määrittelemisen tarvitsee ajatuksen normaaliudesta ja normaalista käyttäytymisestä. Mitä tiukemmat valtakulttuurin normit ovat, sitä enemmän voidaan ajatella olevan syrjäytyneitä. Syrjäytyminen on suhdekäsite; syrjäytyminen ei ole tila tai olomuoto vaan suhde johonkin. Se olisi myös määriteltävä kussakin yhteydessä erikseen. (Siljander 1996, 8 - 9.) Sipilän (1985, 74) mukaan yksittäisen ihmisen kohdalla syrjäytymisessä voi olla kyse avuttomuudesta tai sopeutumattomuudesta, joiden takia hänet suljetaan pois erilaisilta sosiaalisilta areenoilta. Varsinaista syrjäytymistä on kuitenkin vasta se, kun yksilö itse kokee vieraantumista menetettyään elämänhallintansa ja ajautuu keskeisten yhteiskunnallisten alueiden, esimerkiksi koulutuksen, työmarkkinoiden ja sosiaalisten suhteiden, ulkopuolelle (Ulvinen & Siljander 1995, 43).

Syrjäytymiskehitystä voidaan kuvata eri vaiheiden avulla. Takalan (1992, 38) mukaan syrjäytymiskehityksen taustalla on vaikeuksia koulussa, kotona tai sosiaalisessa toimintaympäristössä, ja tämä voi johtaa koulun keskeyttämiseen tai koulun alisuoriuttamiseen. Koulutuksen puute ja syrjäytyminen koulussa johtaa huonoon työmarkkina-asemaan. Tästä voi seurata täydellinen syrjäytyminen, jolle on ominaista esimerkiksi työn vieroksunta, kriminalisoituminen, alkoholisoituminen ja eristäytyminen. Pahimmassa tapauksessa syrjäytymiskehitys johtaa laitostumiseen tai eristämiseen muusta yhteiskunnasta. Yksilön kannalta olennaista on se, lähteekö hän leimaamaan itseään yhteiskunnan organisaatioiden ja niissä sopeutumisen mukaan.

Kouluallergia on oire nuoren syrjäytymisestä koulusta, vieraantumisenesta sen normeista ja tavoitteista. Se on laaja-alainen ilmiö, joka on ymmärrettävä yhteiskunnalliseksi, yhteisölliseksi ja yksilölliseksi ongelmaksi samaan aikaan. Kouluallergiaan kuuluu negatiivinen asenne koulua kohtaan ja flegmaattisuus tai aggressiivisuus opettajia kohtaan. Kukaan aikuisryhmän edustaja ei saa nuoresta otetta. Nuori ei tunnu olevan kiinnostunut mistään ja on tietämätön omista haluistaan ja kyvyistään. Vapaa-ajan harrastuksia ei juurikaan ole, lukuunottamatta kaupallisen nuorisokulttuurin passiivista kulutusta. Yksi kouluallergian keskeinen piirre on yleis-

nen jäsentymättömyys omista kyvyistä ja omasta persoonasta sekä suhteesta yhteiskunnan organisaatioihin. (Takala 1992, 33 - 34.)

Nyky-yhteiskunnalle on ominaista elämänhallintamahdollisuuksien erilaistuminen, mutta samalla elämän yksilöllisen hallinnan vaatimuksen lisääntyminen. Yksilön vapaus valita ja päättää omaa elämäänsä koskevista asioista on kuitenkin usein näennäistä, koska vähäisen kulttuurisen ja taloudellisen pääoman tilanteessa mahdollisuudet ovat rajoittuneet. Yksilö on suoraan riippuvainen työmarkkinoista ja sosiaaliturvasta. Tämä riippuvuus näkyy epävakinä elämänurina, joihin kuuluvat mm. tilapäinen työllistyminen ja eläminen sosiaaliturvan varassa. (Urponen ym. 1991, 67.)

3. Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää koulunsa keskeyttäneiden nuorten suhtautumista koulutukseen, sekä niitä tekijöitä, jotka ovat olleet vaikuttamassa koulun keskeyttämiseen. Halusimme tuoda esille nuorten omia ajatuksia koulutuksesta ja sen merkityksestä sekä heidän omia näkemyksiään siitä, mitkä seikat ovat johtaneet koulun keskeyttämiseen. Tarkastelimme keskeyttämistä nuoren koulukokemusten valossa sekä selvittämällä niitä tekijöitä, jotka ovat olleet vaikuttamassa keskeyttämispäätöksen syntymiseen. Nuorten koulutusarvostusten ja -suunnitelmien kautta pyrimme muodostamaan käsityksen heidän suhtautumisestaan koulutukseen.

Tutkimusjoukkoon kuului yhdeksän 18 - 22-vuotiasta nuorta, joista seitsemän on keskeyttänyt ammattikoulun ja kaksi lukion. Tiedonkeruu tapahtui teemahaastattelujen avulla. Haastatteluhetkellä nuoret työskentelivät työpajoissa. Koulun lopettamisen jälkeen nuoret olivat olleet enimmäkseen työttömänä, ja osalle nuorista työpaja oli ensimmäinen työpaikka. Työsuhteet olivat olleet yleensä lyhyitä, muutamasta päivästä muutamaan kuukauteen.

4. Tutkimuksen tuloksia

Tutkimuksemme lähtökohtana oli näkemys, että ihmisen koko elämänhistoria vaikuttaa nykyiseen tilanteeseen, jossa kaikki elämänalueet ovat yhteydessä toisiinsa. Ihmisen käsitys maailmasta muodostuu kokemusten kautta. Kunkin yksilön kokemukset ovat ainutlaatuisia, jokaisella on subjektiivinen tapa kokea ja ymmärtää maailmaa ja toimia siinä. Jokaisen nuoren koulun keskeyttäminen on ainutlaatuinen ja siinä on omat yksilölliset piirteensä, vaikka eri nuorten keskeyttämisprosesseissa voidaan toki löytää myös yhteisiä piirteitä. Tutkimuksemme antaa koulun keskeyttämisestä monipuolista tietoa ja suuntaviivoja asian laajempaankin ymmärtämiseen. Tuloksia ei kuitenkaan voida yleistää laajempiin joukkoihin. Seuraavissa luvuissa käsitellään nuorten peruskoulukokemuksia, jotka ovat osaltaan vaikuttaneet koulun keskeyttämiseen, keskeyttämishetkellä vallinnutta tilannetta sekä sitä, mitä koulutus näille nuorille merkitsee.

4.1 Peruskoulukokemukset keskeyttämisen taustalla

Peruskoulukokemusten suhteen lukion ja ammattikoulun keskeyttäneet eroavat toisistaan. Lukion keskeyttäneillä työillä on peruskoulusta melko myönteiset muis-

tot. He ovat menestyneet hyvin koulussa ja suhteet opettajiin ovat olleet ongelmattomat. Peruskoulun päättyessä heillä on ollut valittavanaan monia vaihtoehtoja ja myönteinen käsitys omasta koulutuskelpoisuudestaan. Ammattikoulun keskeyttäneiden peruskoulukokemukset ovat hyvin toisenlaiset. Koulukokemukset ovat enimmäkseen ikäviä. Koulussa ei ole viihdytty ja suhteet opettajiin ovat olleet usein jollain lailla ongelmalliset. Useimmilla ammattikoulun keskeyttäneillä nuorilla on jo koulu-uran varhaisessa vaiheessa selvinnyt oma asema luokassa ja muodostunut käsitys omista kyvyistä ja mahdollisuuksista. He ovat olleet ongelmallisia, kuuluneet "huonompiin" oppilaisiin, ja käsitys huonomuudesta on säilynyt koko kouluajan. Usko omaan koulutuskelpoisuuteen peruskoulun jälkeen on ollut vähäinen, ja todelliset mahdollisuudetkin niukat.

Peruskoulu ei siis pysty tarjoamaan kaikille oppilaille tasavertaisia lähtökohtia myöhemmän koulutuksen suhteen. Näyttää siltä, että peruskoulu on menestyjien koulu. Niillä, joilla on edellytyksiä ja valmiuksia toimia siellä oikealla tavalla, pystyvät koko kouluajan hyötymään koulusta ja saamaan sieltä sellaisia taitoja ja valmiuksia, joita myös jatkokoulutuksessa tarvitaan. Niille, joilla ei ole kouluun tullessaankaan edellytyksiä toimia siellä vaadittavalla tavalla, voi koulusta muodostua sarja kielteisiä kokemuksia. Heidän kohdallaan koulu sulkee enemmän ovia kuin avaa. Koulu ei pysty tarjoamaan näille oppilaille yhteiskunnassa toimimisen ja oman elämän hallitsemisen kannalta tarvittavia taitoja.

4.2 Keskeyttämisen monet kasvot

Keskeyttämistilanne on ollut kaikilla tutkimuksemme nuorilla erilainen. Lukion ja ammattikoulun keskeyttämisessä on molemmissa kuitenkin omat erityispiirteensä, osaltaan varmaankin koulujen erilaisen luonteen vuoksi. Kun ammattikoulun keskeyttämiseen näyttää usein liittyvän se, että varsinaista päätöstä keskeyttämisestä ei edes tehdä, lukion keskeyttäneet ovat pohtineet päätöksen tekemistä. Koko koulunkäynnin ja keskeyttämisen luonne eroavat myös siinä, missä määrin on todellista valinnanvaraa. Ammattikouluun meno on ollut monelle ainoa mahdollinen koulutusvaihtoehto, kun taas lukion valinneilla on ollut todellisia vaihtoehtoja mistä valita. Myös keskeyttämishetkellä tilanne on hyvin erilainen: lukion keskeyttäneillä vaihtoehtoja toimia ja suunnitella tulevaisuuttaan on huomattavasti enemmän kuin ammattikoulun keskeyttäneillä.

Lukion keskeyttämiseen liittyy omien suunnitelmien ja toiveiden pohtiminen. Lisäksi lukio on koettu hyvin vaativana ja raskaana kouluna. Lukion keskeyttämistä ei mielletty koulunkäynnin kokonaan lopettamiseksi, vaan enneminkin suunnitelmien kypsyttelyksi. Vaikka koulun keskeyttämiseen liittyy kielteisiä tunteita ja sitä pidetään yksilön epäonnistumisena, lukiotyttöjen keskeyttäminen voi tietyllä tavalla olla hyväkin kokemus, joka antaa mahdollisuuden suunnitelmien kypsyttelyyn. He ovat aina olleet menestyjiä, ja koulu on ollut paikka, jossa on saatu onnistumisen kokemuksia, ja palaaminen kouluun ei ole heille mahdoton ajatus. Lukion keskeyttäneitä tyttöjä ei missään nimessä voi kuvailla syrjäytyneiksi. Koulun keskeyttäminen voi kuitenkin muodostua syrjäyttäväksi tapahtumaksi, jos keskeyttämisen jälkeen jäädään pitkäksi aikaa yhteiskunnallisten toimintojen ulkopuolelle. Mitä kauemmin nuori on koulun keskeyttämisen jälkeen menemättä uudelleen koulutukseen, sitä vaikeammaksi koulutukseen lähteminen yleensä muodostuu.

Ammattikoulun keskeyttämiseen on vaikuttanut tutkimuksemme nuorilla sekä koulussa että koulun ulkopuolella olevat asiat. Opiskelun teoreettisuus ja huonot suhteet joihinkin opettajiin ovat sellaisia koulussa olevia seikkoja, jotka ovat muutamien mielestä tehneet koulunkäynnistä vastenmielistä. Koulun ulkopuolisessa elämässä on monilla nuorilla ollut sellaisia asioita, jotka ovat häirinneet koulun-

käyntiä ja lopulta saaneet keskeyttämään koulun. Joillakin säännöllinen koulunkäynti ei ole sopinut epäsäännölliseen tapaan elää tai muut asiat on koettu tärkeämmäksi kuin koulu. Keskeyttäminen on ollut usein suunnittelematonta ja sattumanvaraista. Koulun keskeyttämistä ei ole useinkaan saanut aikaan mikään yksittäinen tekijä, vaan tilanteessa ovat monet seikat vaikuttaneet yhtäaikaan: koulun vastenmielisyys, kavereiden esimerkki ja se, että elämäntilannetta ei oikein hallita. Nuori ei oikein itsekään tiedä, miksi on lopettanut koulun. Päätöstä keskeyttämisestä ei ole missään vaiheessa tietoisesti tehty, vaan tilanteeseen on vain ajaututtu.

Jo meneminen ammattikouluun on joidenkin nuorten kohdalla ollut, peruskoulukokemukset huomioon ottaen, aika mahdolltomalta vaikuttava yritys. Monet ovat selvittäneet peruskoulun rimaa hipoen ja jatkuvasti epäonnistumisia kokien. Koulussa vaadittavat tiedot ja taidot ovat olleet niin heikot, että koulunkäynti ammattikoulussa on käynyt mahdolltomaksi. Lisäksi ammattikoulu on ollut hyvin samankaltainen kuin peruskoulu: opettajakokous teorianpainotteisilla oppitunneilla ja opettajien valta oppilaisiin nähden on molemmille yhteistä. Kun jo peruskoulun käyminen tällaisessa systeemissä on ollut vaikeaa, koulunkäynti on loppunut lyhyeen. Useimpia ammattikoulun keskeyttäneitä voikin luonnehtia kouluallergikoiksi. Heille keskeyttäminen voi olla myös myönteinen tapahtuma. Kun huonommuuden tunteita aiheuttava koulu poistuu elämästä, se voi olla helpotus nuorelle itselleen. Ympäristön suhtautuminen koulun keskeyttäjään voi kuitenkin aiheuttaa ongelmia, vaikka nuori itse olisikin tyytyväinen elämäänsä. Koulussa alkanut poikkeavaksi leimaaminen voi edelleen jatkua, nyt vain laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa.

Ammattikoulun keskeyttäneiden nuorten tilanne koulutuksen suhteen on aika vaikea. Kun ammattikoulu on peruskoulun jälkeen ollut ainoa koulutusvaihtoehto, ei keskeyttämisen jälkeen ole jäljellä enää mitään. Koulutukselliset vaihtoehdot ovat niin vähäiset, ja näköalat tulevaisuuden suhteen niin kapea-alaiset, että osa nuorista on todellisessa syrjäytymisvaarassa myös muilta toimimisen alueilta.

4.3 Vanhempien tuki on tärkeä

Perhe ja muut lähiyhteisöt ovat merkityksellisiä nuoren kehityksen kannalta. Perhe voi toimia ikäänkuin suojaverkkona vaikeuksien kohdatessa. Ilman tätä suojaverkkoa nuori helposti putoaa ulos koulutuksesta, ja sitä kautta vaara syrjäytyä muutenkin on suuri. Koko koulu-uran ajan perhe on merkittävä tekijä nuoren kehityksen kannalta. Vanhempien tuen puuttuminen ja nuoruusiän myllerrykset yhdessä voivat vaikeuttaa nuoren koulunkäyntiä. Tutkimuksessamme muutama nuori on kokenut vanhempien tuen puuttumisen vaikuttaneen koulunkäyntiin. He ovat joutuneet ottamaan liian suurelta tuntuvan vastuun liian varhain. Heille tällainen tilanne on tullut sellaisessa vaiheessa, jolloin he vielä olisivat tarvinneet vanhempien aikaa ja tukea, ja se on vaikeuttanut keskittymistä koulun.

Jos suhteet vanhempiin eivät ole kunnossa, kavereista voi tulla tavallaan vanhempien korvike. Kavereiden vaikutusvalta nuoreen voi olla huomattava, ja heidän hyväksyntänsä tärkeää. Osalle tutkimuksemme nuorista kaveripiiri on ollut yläasteaikana merkittävä käyttäytymisen muokkaaja. He ovat kokeneet, että kaveripiirin muuttuessa myös muu elämä on muuttunut. Osaltaan heidän vaikutuksestaan on alettu pinnata koulusta, alkoholi on saanut suuren roolin nuoren elämässä ja muutenkin elämästä on tullut jotenkin levotonta.

4.4 Toiveena elämä ilman koulutusta

Kaikkien tutkimuksen nuorten koulutushalukkuus on aika vähäistä. Tytöt suhtautuvat koulutukseen kuitenkin hieman myönteisemmin kuin pojat. He hyväksyvät ajatuksen koulutuksen välttämättömyydestä, kun taas pojat ovat kaikin puolin kriittisempiä koulutuksen arvon suhteen. Tyttöjen mielestä koulutus on ainakin jossain määrin tärkeää. Koulutuksen arvo on lähinnä välineellinen eli koulutuksen arvo on vain siinä, että sen avulla on mahdollisuus saada töitä. Tyttöjen joukossa ei kuitenkaan ole aivan vieras myöskään ajatus siitä, että koulutuksen avulla voi parantaa sosiaalista asemaansa ja arvostustaan. Poikien suhtautuminen koulutukseen on pääpiirteissään kielteinen. Koulutuksen arvo kielletään kokonaan, tai korkeintaan se nähdään joissain tapauksissa välineenä työn saantiin. Suurin osa pojista on sitä mieltä, että koulutuksesta ei ole juurikaan hyötyä. He pitävät koulutusta taloudellisesti kannattamattomana eivätkä arvosta sen antamaa sosiaalista asemaa. Ammattikoululla - ainoalla näille nuorille realistisella koulutusvaihtoehdolla - ei katsota olevan merkitystä työmarkkinoilla.

Nuorten suhtautumisessa koulutukseen näkyy tietoisuus siitä, miten yhteiskunnassa yleisesti koulutusta arvostetaan. Yhteiskunnassamme usko koulutuksen hyvinvointia lisäävään vaikutukseen on perinteisesti ollut vahva. Jos yksilön koulutuksellinen tilanne on ristiriidassa yhteiskunnassa vallitsevien ihanteiden kanssa, eli hänellä ei ole koulutusta tai se on vähäistä, hän voi kokea asemansa vaikeaksi. Varsinkin jos yksilö on hyväksynyt vallitsevat koulutusihanteet, tilanne aiheuttaa paineita ja huonommuudentunteita. Niille, jotka pikemminkin väheksyvät koulutuksen merkitystä, tilanne on helpompi sietää. Koulutuksen merkitys voidaan jopa kieltää, ja siten tavallaan oikeutetaan oman koulutuksen puutteellisuus. Tässä tutkimuksessa olevat tytöt ovat mukautuneet yhteiskunnan arvoihin, ja ajattelevat pitkälti niin, että koulutuksen hankkiminen on välttämätöntä, mutta toisaalta he itse eivät koulutukseen halua. Koska yhteiskunnan vaatimukset ja oma tilanne ovat ristiriidassa, tilanne aiheuttaa paineita, ahdistusta ja huonommuuden tunnetta. Poikien mielestä koulutuksen hankkiminen ei ole ollenkaan välttämätöntä, ja he hyväksyvät tyttöjä paremmin oman asemansa.

Poikien koulutuskielteisyys on muodostunut koulukokemusten myötä. Koulussa on valikoiduttu siihen joukkoon, joka tavoittelee "duunarin" töitä. He hyväksyvät myös työttömyyden mahdollisuuden, ja he ovatkin niitä, joita työttömyys ensimmäisenä koskettaa. Työ ei kuitenkaan ole heidän elämässään tärkein asia, eivätkä he siksi koe tilannettaan toivottomaksi. Valikoitumisen myötä heidän todelliset koulutusmahdollisuutensakin ovat hyvin vähäiset, mutta toisaalta he eivät koulutukseen haluakaan. Pojat uskovat ainakin jossain määrin, että ilman koulutustakin voi elämässä pärjätä. Objektiiivisesti katsottuna heidän tilanteensa voi näyttää huonolta, mutta itse he eivät sitä niin huonona koe. Syrjäytymiskehityksen kannalta oleellista onkin se, miten he onnistuvat toimimaan itselleen merkityksellisillä koulutuksen ja työn ulkopuolisilla elämänalueilla.

Nuoret suhtautuvat tulevaisuuteensa yhtäältä toiveikkaasti, mutta toisaalta he ovat hyvin epävarmoja sen suhteen. Koulutukseen meno ei tunnu nuorista erityisen houkuttelevalta. Useimmille nuorille oppisopimuskoulutus tuntuu olevan ainoa kiinnostava ja realistinen vaihtoehto hankkia ammatti. Yleensä ottaen suunnitelmat ja toiveet ovat kuitenkin epäselviä. Voidaan kuitenkin nähdä ero siinä, miten lukion ja ammattikoulun keskeyttäneet tulevaisuuteensa suhtautuvat. Lukion keskeyttäneet pohtivat sitä, mikä heitä kiinnostaisi, ja minkä ammatin he haluaisivat. Ammattikoulun keskeyttäneistä monet eivät edes ajattele tulevaisuuttaan, he elävät päivän kerrallaan. Toisaalta nuoret eivät ole kokonaan menettäneet toivoaan ja suhtautuvat avoimin mielin tulevaisuuteen. Vaikka he eivät tiedäkään, mitä haluaisivat tehdä, he uskovat, että vielä löytävät paikkansa. Tämä ei välttämättä tapahdu koulutuksen kautta.

Suhteellisen myönteinen suhtautuminen tulevaisuuteen johtuu varmaan osaltaan siitä, että haastatteluhetkellä nuoret työskentelivät työpajoissa ja olivat sitä kautta kiinnittyneet yhteiskuntaan. Se, mitä tämän puolen vuoden jälkeen sekä lähivuosina tapahtuu, on ratkaisevaa nuoren koko tulevaisuuden kannalta. Tällä hetkellä he ovat syrjäytyneet koulutuksesta ja osittain myös työmarkkinoilta. Jos he eivät löydä paikkaansa yhteiskunnassa ja ovat ikäänkuin tuuliajolla vielä pitkään, syrjäytyminen voi laajeta myös muille elämänalueille.

Tutkimuksen niminä oleva ”*Jokkainen rakentaa sen tien sitte ite*” -lausahdus kuvaa hyvin nuorten ajatusmaailmaa siitä, mitä tämä elämä on. Yhtäältä se kertoo nuorten oppineen, että kaikki on vain itsestä kiinni, ja koulun keskeyttäminenkin on ”ommaa pölijyyttä”. Toisaalta se kuvaa toiveikkuutta. Nuoret uskovat, että he löytävät vielä paikkansa elämässä koulun keskeyttämisestä huolimatta. Tämä tapahtuu kuitenkin toisella tavalla kuin yhteiskunnassamme yleensä.

5. Johtopäätöksiä: mitä olisi tutkittava?

Tutkimuksemme tarkasteli koulun keskeyttämistä kun siitä oli jo kulunut aikaa. Nuorten näkemykset olivat varmaankin hieman erilaisia kuin ne olisivat olleet keskeyttämishetkellä. Mielenkiintoista olisikin tutkia nuorta koulun keskeyttämishetkellä ja tarkemmin koko hänen senhetkistä elämäntilannettaan. Keskeyttämisen saavat usein aikaan monet asiat yhdessä, ja nuoren kaikkien elämänalueiden tarkastelu olisikin tärkeää. Syrjäytymistutkimuksen kannalta olisi tärkeää selvittää myös tämän tutkimuksen nuorten elämäntilannetta esimerkiksi viiden vuoden kuluttua. Tällä hetkellä nuoret ovat syrjäytyneet koulutuksesta, mutta muu syrjäytyminen ei ole vielä ainakaan kovin pitkällä. Jatkotutkimuksen avulla voitaisiin selvittää, onko koulutuksellinen syrjäytyminen johtanut laajempaan syrjäytymiseen sekä sitä, millaiset asiat ovat tukeneet näiden nuorten elämänhallintaa ja mitkä asiat mahdollisesti ovat sitä heikentäneet.

Jos koulutuksesta syrjäytyneet nuoret halutaan integroida takaisin koulutuksen piiriin, koulutuksen olisi oltava sellaista, että nuori itse kokee sen mielekkääksi, ja se olisi suunniteltava yksilöllisesti kunkin nuoren omista tarpeista käsin. Tällöin nuori voisi sitoutua koulutukseen, ja pyrkiä saattamaan sen myös loppuun. Jotta osa oppilaista ei syrjäytyisi koulutuksesta, koulun toimintojen olisi perustuttava kunkin oppilaan omin tavoitteisiin ja tarpeisiin. Olisikin tarpeen tutkia sitä, miten koulua voitaisiin todella kehittää tähän suuntaan eli miten siitä tulisi paikka, jossa monenlaiset ihmiset viihtyisivät.

Lähteet:

- Coleman, J.S. & Husén, T. (1985). *Becoming adult in a changing society*. Centre for educational research and innovation (CERI). Paris: OECD.
- Kauppila, J. (1996). *Koulutus elämänculun rakentajana*. Teoksessa: A. Antikainen & H. Huotelin, (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. (1985). *Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:105.
- Mäkinen, K. & Vanttaja M. (1993). *Tarkkailukoulusta työmarkkinoille*. Teoksessa: J. Kaskinen & K. Nyyssölä, (toim.) *Töihin vai talkoisiin? Nuoret työ- ja koulutusmarkkinoiden murroksessa*. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 19.
- Nummenmaa, A. R. & Tarkiainen, A. (1993). *Koulutuksen ulkopuolella oleva nuori. Työministeriön työpoliittisia tutkimuksia* 44.
- Siljander, P. (1996). *Syrjäytyminen - aatteiden murroksen kriisi*. Teoksessa: P. Siljander, & V-M. Ulvinen (toim.). *Syrjäytymisestä selviytymiseen. Vaikeuksien kautta elämänhallintaan*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66.
- Silvennoinen, H. (1992). *Huono-osaisuus ja koulutus*. *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 3, 22 - 25.
- Silvennoinen, H. & Klas, K. (1996). *Kestääkö koulutususko pitkittyvän työttömyyden?* *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 1, 62 - 71.
- Sipilä, J. (1985). *Sosiaalipolitiikan tulevaisuus*. Helsinki: Tammi.
- Takala, M. (1992). *Kouluallergia - yksilön ja yhteiskunnan ongelma*. *Acta Universitatis Tampereensis* A:335.
- Tuohinen, R. & Vuorinen, P. (1987). *Nuoret työn yhteiskunnassa*. Helsinki: Otava.
- Ulvinen, V-M. & Siljander, P. (1995). *Syrjäytymisestä selviytymiseen - vaikeuksien kautta elämänhallintaan*. *Nuorisotutkimus* 4, 42 - 50.
- Urponen, K., Hokkanen, L., Kinnunen, P. & Yritys, E. (1991). *Työkykyarviointien ja kuntoutustoiminnan ongelmista*. Teoksessa: , L. Hokkanen (toim.) *Työkykyarvion ja kuntoutuksen ongelmat*. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C:11.

TYÖ, KOULU JA NUORET

Koulunuorten suhtautumisesta työhön

Abstract

Veli-Matti Kanerva: Work, School and Young People. Orientation to Work among School Youth.

The article discusses orientation to work among young people in terms of work values, individual identity development, and socialization into working life. Changes in work socialization are examined in relation to societal development. The situation of the young generation, marked by individualization, changes in the types of employment, and the postmodern times in general, offers very different conditions for work socialization compared to earlier times.

Integration into working life, and the conditions for doing so vary considerably among the young. Work orientation is influenced by factors such as place of residence, gender, and the educational and social background of parents. In this respect, it is possible to identify distinct groups with clear differences in work orientation. On the other hand, certain societal developments, such as career instability, increased competition, and the diversity in the types of employment, apply to all young people.

Here, it is important to focus on factors which increase the risk of social exclusion of youth within their respective groups. For instance, youth unemployment does not seem to constitute a threat to life management to the same extent as it did earlier when unemployment was less common. Straightforward interpretations as to how such problems affect young people do not seem to hold true. A situation implying a serious identity problem for some may be a voluntary choice for others. The crucial point are factors relevant to individual life management.

The article discusses, further, the possibilities of education and educational systems to respond to present challenges. For instance, there are signs of an increasing number of cases of so called hereditary unemployment in Finland, affecting the stability of society and demanding the attention of those responsible for the development of education and training. Despite these kinds of serious threats, the conclusion drawn in the article concerning work orientation is quite positive with regard to the main body of young people.

1. Johdanto

*Ken ei työtä tee, sen ei syömänkään pidä.
Kärsivän osa paras on.*

Matti Kuusen (1990, 143 - 164) kokoamassa vanhan kansan sananlaskuviisaudessa on melkoinen joukko edellisten kaltaisia työhön liittyviä sanontoja. Kuusen mukaan ne kuvastavat varsin selkeästi suomalaisten perinteistä elämäntyyliä, moraalila, uskomuksia ja kokonaista elämänviisautta. Niistä välittyy työn arvostus, ahkeruuden korostus ja työn pyhittäminen tavalla, jota on usein luonnehdittu luterilaiseksi tai protestanttiseksi työetiikaksi (vrt. Hietaniemi 1991; Grenholm 1993; Kjellberg 1994). Viime aikoina on otaksuttu perinteisen työmoraalin rapautuvan postmodernissa murroksessa. Toisaalta on katsottu suomalaisen arvokehityksen olevan työhön liittyvissä asioissa varsin hidasta (esim. Siurala 1994; Nyyssölä 1994; Lähteenmaa 1996). Työhön liityntä on nähty usein myös ydinkysymykseksi yleisessä sosiaalistumisessa, yhteiskunnan normien sisäistämisessä. Siksi työhön suhtautumisen ja syrjäytymisen kysymykset koskettavat läheisesti toisiaan. Tarkastelen näitä kysymyksiä tässä artikkelissa lähinnä trendejä analysoiden. Niiden yhteydessä syrjäytymiseen liittyvät uhkat ovat selvästi esillä - toisaalta tarkastelu ei rajoitu tässä vain syrjäytymisen problematiikkaan, vaan olen pyrkinyt tarkastelemaan työhön liityntään ja sosiaalistumisen kysymyksiä koko nuorisokannalta.

Nuorten työhön suhtautumiseen liittyvät kysymykset ovat monisyisiä ja aihepiiriä voidaan lähestyä monesta suunnasta. Kysymys on huolestuttanut mm. työnantajajärjestöjä. Heidän näkökulmastaan nuorten vaatimukset työtä kohtaan ovat olleet ylivoimaisia. "Paskahommia" ei halua tehdä kukaan ja perinteiset kunnolla palkatut haalarihommatkin ovat epäsuosiossa (Eva 1987). Monet suomalaisista nuorisososiologeista ovat nähneet tässä merkkejä väijäämättömästä modernisaatiokehityksestä. Nuorten lisääntyneet vaatimukset ja viileys työtä kohtaan on tulkittu merkiksi siirtymisestä postmoderniin aikaan ja yhteiskuntaan (Siurala 1994; Tuohinen 1990). Yksilön tasolla työhön suhtautumisen tematiikka liittyy yleiseen sosiaalistumiseen, jolloin muun muassa elämänhallinnan kysymykset nousevat esille. Tervo (1993) on kuvannut nuorten työhön liityntää initiaatoritiksi, siirtymiseksi täysivaltaiseksi jäseneksi aikuisten yhteiskuntaan (vrt. Badinter 1993). Varsinkin Suomen rajojen ulkopuolella tähän nuorten ns. transitiovaiheeseen on nähty liittyvän suuria ongelmia kansainvälisen kilpailun kiristyessä ja perinteisten elämäntapojen epävakaisuudessa (esim. Wallace 1987). Työpaikka koulutuksen jälkeen, usko sosiaaliseen nousuun koulutuksen avulla ja kokonaisuudessaan nuoren oma sija, tila tai paikka elämässä/yhteiskunnassa on epävarmuuden peitossa. Entistä kaotillisemmassa maailmassa nuorten on vaikea löytää tukevia rakennuspuita omalle elämälleen, mahdollisuudet ovat tavallaan liian avoimena, niiden vertailun pohjaksi ei tunnu löytyvän hyväksytyjä mittakeppejä, saati auktoriteetteja (esim. Ziehe 1991). Nuorten elämänhallinnan perusta tilanteessa, jossa entisenkaltaiset yhteiskunnalliset sopimukset ja lupaukset eivät enää pidä, on Suomessakin tullut kyseenalaiseksi. Siihen on puututtu mm. viime aikoina vilkastuneessa syrjäytymiskeskustelussa. Samalla se on nostanut esille kysymyksen koulutuksen legitimitetistä. Säilyykö koulutuksen arvostus tilanteessa, jossa koulutuksen päätepisteessä väkkykin uraputken sijasta työttömyysputki?

Edellä esitettyjen lähtökohtien varassa työn ja nuorten suhdetta voidaan tarkastella siis ainakin yksilön identiteettikehityksen kannalta tai laajemmin työhön ja yhteiskuntaan sosiaalistumisen kannalta. Syrjäytymisen ja marginalisoitumisen kysymykset korostuvat sitä mukaa kuin uhkat normaalin sosiaalistumisen kannalta lisääntyvät ja suojaavat tekijät vähentyvät. Toisaalta normaaliudessa on hyväksyttävä yhä laajempi elämäntapojen ja -tyylien kirjo. Nuorten elin- ja toimintaympäris-

töistä ja niiden tarjoamista työn ja elämän malleista (esim. koulussa) tapahtuneet muutokset tarjoavat erään lähtökohdan nykytilanteen arvioille.

2. Muuttuneet sosialisatio-olosuhteet

Oleennaista on huomata kuinka monenlaisia merkityksiä työhön on ajallisesti, paikallisesti sekä sosiaali- ja sukupuoliryhmittäin liitetty. Esimerkiksi palkkatyö "jatkuvana toimessa olona tavaroiden ja palvelusten tuottamiseksi palkkioita vastaan" (Alkula 1981, 2) liittyy yhteiskunnan kehittymiseen tiettyyn vaiheeseen ja määritellään aina tietyssä yhteisöllisessä, sosiaalisessa yhteydessä¹. Työn merkitys on siten sosiaalisesti tuotettu, eikä mikään työtehtävään, työpaikkaan tms. liittyvä objektiivinen ominaisuus. Siihen sisältyy aina runsaasti tulkintaa, jota ohjaavat lukuisien yksilöllisten tekijöiden lisäksi monet yhteisömuuttujat. Nykyiset siirtymät palkkatyöstä pätkätyöhön, vakaasta urasta jatkuvaan epävarmuuteen jne. ovat vain eräs vaihe työn muotojen kehityksessä.

Työhön liittyvät kokemukset ja siihen liitetyt merkitykset ovat vahvasti sukupuolivisidonnaisia (esim. Roos 1988). Yksilön kokemukset vaihtelevat aikaan liittyen myös yhteiskuntakehityksen mukaisesti; agraari-Suomessa työnteko oli itsestäänselvyys myös lapsille. Yhteiskuntakehityksen myötä lapsuus ja nuoruus ovat eriytyneet tavallaan omaksi segmentikseen elämässä, jolloin niitä leimaa myös omanlaisensa maailmankuva (Helve 1993, 16; Jallinoja 1991, 214). Elämä vaiheistuu seikkailujen nuoruudeksi ja keski-ikäen tavanomaisuudeksi. Aktiivisuus ja toiminnallisuus, joiden tulokset ovat nähtävissä konkreetteina suorituksina ovat yhdistämässä näiden ikävaiheiden arvopohjaa. Kovin kauaksi olemme tässä kohdin edenneet keskiajan kontemplatiivisuudesta, itsen tutkiskelusta ja taivasta kohti kurrottautumisesta (esim. Grenholm 1993).

Työelämään siirtyminen on kaikkina aikoina nuorelle vaativa tehtävä, mutta erityisen ongelmalliseksi se tulee, kun työmarkkinoiden veto ei riitä työmahdollisuuksien vähentyessä, ja kilpailun hupenevista työmahdollisuuksista kiristyessä (Gaskell 1992). Dilcherin (1996) mielestä nuoret ja iäkkäät työntekijät ovat tässä suhteessa samassa veneessä, eivätkä nuoret suinkaan itsestäänselvästi ole ikääntyneitä työntekijöitä paremmassa asemassa. Molempien ongelmana on ikä. Laman aikana työnantajat keskittyvät vain eniten tuottaviin - keski-ikäisiin - työntekijöihin. Myös Ashtonin, Maquiren ja Spilsburyn (1990, 9 - 17) mielestä nuorten asema on erityisen haavoittuvainen työmarkkinoiden ikäsegmentoitumisen vuoksi. Muita huomioon otettavia segmentaation perusteita heidän mukaansa ovat sukupuoli ja koulutustaso. Työvoiman tarkastelu ilman näitä erotteluja tekee työvoimasta yhtenäistä massaa eikä anna oikeaa kuvaa työllisyysongelmista.

Kun Willis (1977) 1970-luvulla kuvaili siirtymistä koulusta työelämään siirtymisenä riippuvuudesta riippumattomuuteen, palkattomuudesta palkanansaitsemiseen ja nuoruudesta aikuisuuteen, niin nyt parikymmentä vuotta myöhemmin tämä tulkinta tuottaa hyvin suuria ongelmia. Tällä hetkellä erityisesti nuorisotyöttömyyden vaivaamassa Suomessa selvää transiiovaihetta työelämään astumisen kannalta on kovin vaikea hahmottaa. Koko työn kirjo on totaalisesti muuttunut muutaman vuosikymmenen kuluessa. Willisin kuvaamaa siirtymää aikuisuuteen ei nykytilanteessa työttömyyden vuoksi kaikille nuorille tule ehkä koskaan tai se tapahtuu väliaikaisena, osa-aikaisena, tilapäisenä, yrittäjävetoisena tms. (Gaskell 1995). Tä-

¹ Esimerkiksi vuonna 1950 Suomen työvoimasta 58 % oli palkansaajia, vuonna 1980 heitä oli 84 % (Allardt 1988, 177). Tosin industrialisaation kärkeään pidetyssä Englannissaakaan ei tähän vaiheeseen päästy

mänkaltaisessa tilanteessa mm. Jahoda (1982, 21 - 39) on korostanut työttömyyden aiheuttamia psyykkisiä ongelmia tai uhkia nuorten identiteettikehitykselle.

Nuorisotyöttömyyden tuhoisuutta ei toisaalta ole syytä myöskään liioitella. Ilmiöön on suhtauduttu varsin monella eri tavalla ja "kadotetun sukupolven" nuorten pelastamiseksi/rankaisemiseksi on suunniteltu monenlaisia ratkaisumalleja (Kärkkäinen 1993, 29 - 40). Toisaalta varsinkin 1980-luvulla alettiin mm. Iso-Britanniassa pohtia kysymystä, voisiko työttömyys lisätä työn arvostusta (esim. Furlong 1988; Stafford 1991; vrt. Silvennoinen 1993). Siuralan (1982; vrt. 1994) tutkimustulosten perusteella nuoret sopeutuivat yleensä hyvin joustavasti työttömyyteen, eikä se aiheuttanut suuria muutoksia käyttäytymisessä tai työhön suhtautumisessa. Siuralan havaintojen perusteella se päinvastoin alensi vaatimuksia työn mielekkyyttä kohtaan (lisäten asteikon toisen pään - työpaikan varmuuden - merkitystä) vähän koulutusta saaneiden ja maanviljelijätaustaisten nuorten osalta. Siurala on tulkinnut ilmiön siten, että työttömyys varsinkin pidempään jatkuessaan tavallaan sosiaalistaa nuoria työhön. Tulkinta perustuu mm. siihen, että asenteet työtä kohtaan tulivat lähemmäksi vanhempien ikäryhmien suhtautumista työttömyyden kestäessä pidempään. Näin tapahtui etenkin kouluttautumattomilla nuorilla. Vaihtoehtoinen yleisemmällä tasolla pätevä tulkinta voisi perustua työn merkitykseen kunkin nuoren elämäntilanteessa ja -olosuhteissa. Silloin kun on "varaa vaatia" työltä paljon, se myös tehdään, mahdollisuuksien kaventuessa tyydytään vähempään.

Viime aikoina on raportoitu laman lisänneen suomalaisen aikuisväestön työn arvostusta (Keskinen 1995). Sillä lienee yhteytensä laman aiheuttamiin muutoksiin nuorten arvostuksissa. Helven (1993, 164 - 166) mukaan ainakin materiaaliset arvot ovat lisänneet suosiotaan. Nuoret ovat hänen mukaansa laman vaikutuksesta koventaneet muutenkin arvojaan. Myös Behrensin ja Kupkan (1991, 171 - 175) raportoimat tutkimustulokset englantilais- ja saksalaisnuorten työkäsityksistä osoittavat, että työn materiaaliset sekä työpaikan turvallisuuteen liittyvät merkitykset korostuvat, kun ihmiset kokevat työmarkkinoiden kriisi-ilmiöitä. Nuoren oma käsitys työttömyysriskistä on heidän tutkimustensa perusteella myös asuinpaikan kulttuuriin liittyvä tulkinnallinen asia, joka ei suoraan selity paikkakunnan työttömyysasteen tai nuoren oman sosiaali/koulutustaustan kautta, vaikka työttömyysriskin tiedetäänkin olevan vahvasti sidoksissa näihin tekijöihin (Behrens & Kupka emt., 177; Havén 1994). Samoja tekijöitä on pidetty riskitekijöinä mahdolliselle syrjäytymiselle, jota työttömäksi joutuminen kiihdyttää (Youth and work 1991).

Niittykankaan ja Kinnusen (1995) mukaan työmarkkinoiden murros on tuottanut tähän mennessä ainakin seuraavat ryhmät (aikuisväestössä):

- *väliinpuotoajat (13 % työvoimasta)*
- *kiertolaiset (17 % työvoimasta)*
- *uskolliset (40 % työvoimasta)*
- *etenijät (30 % työvoimasta).*

Jaottelu on sinänsä vain yksi monista viime aikoina esitetyistä. Se liittyy viime aikoina kiihtyneeseen keskusteluun uudesta luokkajaosta. Yksinkertaisimmillaan on puhuttu suomalaisen yhteiskunnan jakautumisesta laman ja poliittisten päätösten seurauksena kahteen luokkaan, syrjäytyjiin ja menestyjiin. Poleeminen kahtiajako ei vastaa kovinkaan hyvin todellisuutta. Analyttisempi lähtökohta on eritellä ainakin kolme aiemmasta poikkeavin kriteerein syntyvää ryhmää. Entisen luokkajaon tultua keskiluokan kasvaessa heikosti erotteluvaksi, voidaan puhua a-, b- ja c-kansalaisista eli etenijöistä, pärjääjistä ja puotoajista tai menestyjistä ja syrjäytyjistä (esim. Mustola 1990, 17 - 20). Kun koulutusjärjestelmän eräs keskeinen tehtävä on valikoida yksilöt suoritusyhteiskunnan portaiden eri tasoille, on olennaista, millä perusteilla tämä selektio tapahtuu. Tällöin voidaan korostaa joko

osaamiseen ja osoitettuun kyvykkyyteen perustuvia luokittelutapoja tai pääomiin ja niiden erilaisiin muotoihin perustuvia luokittelun muotoja. Laajentuneen keskiluokan kannalta on huomionarvoista, että nämä sinänsä eri pohjalta lähtevät erottautumisen muodot ovat lähestymässä toisiaan, kun ns. kulttuuripääoma on alkanut tulla yhä keskeisemmäksi keskiluokan uusintamisessa. Kulttuuripääoman ajatellaan liittyvän koulutusjärjestelmään ja siinä menestymiseen siten, että koulutusjärjestelmä jakaa yksilöt kulttuuripääomataustansa mukaisesti rooleihin yhteiskunnan työnjaon järjestelmässä. Nimenomaan keskiluokka on luottanut vahvasti koulutuksen voimaan oman yhteiskunnallisen asemansa uusintamisessa (esim. Brown 1995). Varmuus työpaikasta on liittynyt koulutuksen tärkeyden perusteluihin.

Nykyisin myös keskiluokka on joutunut kohtaamaan työmarkkinoiden uudet epävarmuudet. Erilaiset joustavuusvaatimukset ja suuntaus kohti matalampia organisaatorakenteita on vaikuttanut suhteellisesti ottaen jopa enemmän työnjohtoportaan kuin suorittavan portaan asemaan (Brown 1995). Tehtävien vaihto muualle kuin ylöspäin on tullut entistä tavallisemmaksi ja entisenlainen urakehitys on uuden joustavan tuotannon johdosta vaarantunut.² Epävarmuuden lisääntyminen on johtanut lisääntyvään kilpailuun työpaikoista ja työpaikoilla. Oman laaja-alaisen ammattitaidon hankkiminen ja säilyttäminen on tullut yhä tärkeämmäksi sitä mukaa kuin urat yhden työnantajan palveluksessa "juoksupojasta johtajaksi" ovat harvinaistuneet. Brown (1995) on kuvannut uusien työvoimakvalifikaatioiden (atk-taidot, verkostotaidot jne.) tulevan uudelleenlaisiksi työttömyysvakuutuksiksi työmarkkinoiden uudelleenlaisessa epävarmuudessa, koulutuksen ja työmarkkinoiden välisen uudelleenlaisen luokkakonfliktin aikana.

Syrjäytymiskeskustelussa on erotettava varsinainen syrjäytyminen sellaisista elämäntavoista ja -muodoista, joissa syrjäytyminen perustuu yksilön valintaan. Tällaisesta vapaaehtoisesta jättäytymisestä yhteiskunnan ulkopuolelle on käytetty muun muassa termiä "ei-työn epäluokka" tai "uusi sosialisaatiotyyppi" (Mustola 1990; Ziehe 1991). Termeillä on viitattu siihen, että yhteiskunnan kehitys on johtamassa sellaisiin elämismuotoihin, joissa ihmistä ei enää voida luokitella johonkin ryhmään kuuluvaksi sen perusteella, mikä on hänen asemansa työnjaossa (yhteiskuntaluokka). Mustola on vuonna 1990 arvioinut alle kahden prosentin 16 - 24-vuotiaista helsinkiläisnuorista elävän ilman koulutusta tai työtä. Tästä ryhmästä vain noin 1/3 kuuluisi hänen arvionsa mukaan ilman työtä elämisen elämäntavakseen omaksuvien ryhmään, ja moni tähän ryhmään kuuluvista katsoo tämän kuuluvan nuoruuteen eräänlaisena välivaiheena ja kapinointina aikuisten työyhteiskuntaa vastaan. Myös Siltalan (1994, 456) elämäkerta-aineistossa "uuden sosialisaatiotyypin" edustajia on hyvin vähän. Mustola (emt., 97) ei hyväksy tätä elämäntapakokonaisuutta omaksi alakulttuurikseen, vaan pitää sitä enemmänkin osoituksena yleisemmästä postmodernissa yhteiskunnassa alaa valtaavasta huonon palkkatyön vastaisuudesta. Työttömyysongelmien on toisinaan nähty hautaavan nämä ongelmat kokonaan. Ainakin julkisessa keskustelussa, johon tyyppillisesti mahtuu vain yksi aihe kerrallaan, on pahimpien työttömyyslukujen vaiheessa unohdettu lähes kokonaan huonoon työympäristöön ja yleisemminkin työelämään liittyvät ongelmat (vrt. Jahoda 1982, 42 - 47).

Pysyvän tilapäisyyden tai epävakauden (Kasvio 1994) leimaamien työsuhteiden aikana työttömyys mielletään ilmeisesti eri tavoin kuin aiemmin. Koska tällaiset työsuhteet ovat yleisempiä nuorilla, se erottanee työsuhteiden tyyppin lisäksi myös suhtautumista työhön nuorten ja vanhempien välillä. On arvioitu, että nuorisotyöttömyyden ylittäessä 20 prosentin rajan, se koskettaa jossakin vaiheessa suurinta

² Brown (emt.) epäilee brittiläisten esimerkkien valossa monenlaisen yksityisrittäjyyden lisääntymisen kätkevän alle huomattavan osan keskiluokan tosiasiallista työttömyyttä. Kuinka asia mahtaa olla Suomessa, jossa erilaisten liikkeenjohdon, tekniikan, koulutuksen jne. konsulttien määrä on myös ilmeisesti lisääntynyt viime aikoina.

osaa nuoria. Todellinen työttömyyskokemusten suhteellinen osuus on Furlongin (1988, 117) mukaan kolminkertainen ilmoitettuihin työttömyyslukuihin verrattuna, kun tällainen työttömyyden erivaiheisuus otetaan huomioon. Tämänkaltaiset muutokset työmarkkinoilla vaikuttavat nuoriin eri tavoin, riippuen heidän koulutuksestaan, persoonallisuudestaan, asuinpaikastaan ja sukupuolestaan. Entisenlaiset työmarkkinoiden jaottelut käyvät vanhanaikaisiksi uusin perustein muotoutuvien segmenttien myötä. Yksilöä ei silti pidä nähdä vain yhteiskuntamuutosten tahdottomaksi uhriksi, vaan myös aktiiviseksi toimijaksi. Yhteiskunnalliset ehdot ja monet kulttuuriset ja sosiaaliset rakenteet asettavat kuitenkin tiukat raamit yksilön toiminnalle.

Furlong (1988, 126 - 128) on työttömyysvaikutuksia tutkiessaan ottanut tarkasteluun mukaan yksilötekijöiden vaikutukset. Hänen mukaansa minäkuvan eri ulottuvuudet (mm. itseluottamus) eriyttävät nuorten suhtautumisen ja reagoinnin tapoja voimakkaasti työttömyystilanteen kohdatessa. Mikäli ammatillinen minäkuva on tärkeässä asemassa yksilön minäkuvan kokonaisuuden kannalta, ei siitä luovuta työttömyystilanteessakaan. Silloin ollaan valmiimpia myös aktiivisesti jatkamaan ponnisteluja työttömyyden katkaisemiseksi. Toisaalta työttömyys voi olla niille nuorille stressaavampaa, joiden minäkuva on tiukemmin kiinnittynyt työntekijän ammatilliseen identiteettiin. Ainakin aikuisväestön osalta vahvasti työhönsä sitoutuneiden on todettu kokevan työttömyyden muita stressaavampana (Jahoda 1982, 57).

Kokonaan toinen kysymys on nuorten omissa perheissään kokeman työttömyyden merkitys. On esitetty arveluja, että Suomeen olisi syntymässä perittyä pitkäikäistyöttömyyttä Keski-Euroopan mallin mukaisesti. Vanhempien työnsaantiiongelmat vaikuttaisivat tämän ajattelun mukaan myös heidän lastensa työnsaantiin (Santamäki-Vuori 1996). Työttömyyskokemukset näyttävät ainakin Hammerin (1996) mukaan aiheuttavan riskin paitsi tulevalle työuralle, myös yksilön identiteetin kehitykselle, itsenäistymiselle ja muulle menestymiselle elämässä. Julkisuudessaakin on esitetty epäilyjä, että työttömyyskursseista ja koulutuksesta tulisi työn korvaava linkki yksilön liittämiseen yhteiskuntaan (Työllisyyskurssilla 1996). Painet nuorta kohtaan elämänuran valinnasta ja elämässä menestymisestä yleisemminkin ovat normien höllentyessä ja perinteisen elämänmuodon murentuessa muuttaneet muotoaan (kasvaneet?). Toisaalta työnteko ja työ yleisemminkin saataisi tarjota kipeästi kaivattuja rakennuspuita omalle identiteettityölle.

Työhön suhtautumista ja työhön sosiaalistumista analysoitaessa ei voida ohittaa sukupuolta. Monet tutkimukset osoittavat miesten ja naisten odottavan työltä erilaisia asioita. Miehillä työ edelleenkin tuntuu olevan oman maskuliinisuuden osoittamisen näyttämö - suoritukset, menestys ja itsetunto kytkeytyvät miehillä vahvasti työhön. Nuorten osalta tässä suhteessa on merkkejä eräänlaisesta väljentymisestä - nuorten miesten ja nuorten naisten suhtautuminen erilaisiin normatiivisiin odotuksiin yhteiskunnan taholta on moniulotteisempaa ja sallii yksilölle itselleen suuremman vapauden oman tiensä kulkemisesta (Hyvärinen 1994; Rönkä 1995). Silti perusero sukupuolten välillä työn merkityksessä on pohjimmiltaan entinen - miesten on osoitettava ja ansaittava miehuutensa mm. työelämän näyttämöillä, naisille naiseus on jotakin, joka lankeaa itsestään (Badinter 1993). Tämän vuoksi nuorten miesten työttömyys on nähty suurempana henkisenä kuormituksena kuin nuorten naisten työttömyys (esim. Stafford 1991; Hammer 1996). Toinen merkittävä työhön suhtautumisen suuntaaja on sosiaalinen tausta. Sen merkitys arvostusten, kulttuurikoodien ja toimintatapojen suuntaajana ei ole juurikaan vähentynyt koulutuksen tasa-arvotavoitteista huolimatta (Bernstein 1980; Mehan 1984; Kivinen & Rinne 1995b).

3. Koulun merkitys

Käsitykset yleissivistävän koulutuksen ja työn suhteesta jakautuvat karkeasti ottaen kahteen vastakkaiseen näkemykseen. Perinteisen näkemyksen mukaan työ on lähestulkoon formaalisen koulutuksen vastakohta. Koulutuksen tuotoksiksi on nähty pääasiassa kognitiiviset oppimistulokset, työn tuotoksiksi hyödykkeet ja palvelut (Davis & Lewis 1975, 63). On ajateltu, että koulu itse kykenee tuottamaan arvoja. Sosiaalistamistehtävässään se tarvitsee mahdollisimman suuren autonomian työelämään, poliittiseen päätöksentekoon ja muihin vastaaviin seikkoihin nähden. Nämä ajatukset lähtevät yleensä siitä, että mikäli koulu valjastettaisiin ajamaan tiukasti taloudellisia tai yleensä työelämän tarpeita, niin kasvatuksellisesti ylevämmät tavoitteet (tiedon rakkaus, demokratia jne.) jäisivät saavuttamatta (esim. Gaskell 1992, 16 - 18).

Toisen näkemyksen mukaan koulun ja työelämän tulisi olla kiinteästi toisiinsa sidoksissa. Vain näin voidaan varmistaa, että tavoitellaan juuri niitä tietoja, taitoja ja valmiuksia, mitä varten koululaitosta yhteiskunnan varoin ylläpidetään (mm. Greenberger & Steinberg 1986, 104 - 106). Myös nuorten ja heidän vanhempiansa odotuksissa koulun merkitystä katsotaan yleensä hyvin pragmaattisesti. Odotukset koululta ja menestyminen siellä liitetään menestymiseen työelämässä. Perinteinen kouluttautumisen taustalla oleva lupaus onkin ollut pidempi koulutus - parempi työpaikka - parempi elämä. Gaskell (1992, 16) kuvaa tätä ajatusta "aksiomaattiseksi" koko yhteiskunnassa. Tämän, nyt mm. työttömyystilanteen vuoksi vaarantuneen lupauksen katsotaan olevan esim. länsimaisen sodanjälkeisen koulutusboomin taustalla (esim. Education and work 1983, 48).

Mm. OECD:n raporteissa on korostunut näkemys, jonka mukaan pitkäaikaiseksi muodostunut työttömyysongelma vaatii ratkaisukseen työelämän ja koulutuksen tiukempaa yhteistyötä. Onpa koulua voitu suorastaan syyttää nuorisotyöttömyysongelman syventämisestä. Ongelmaksi on koettu koulutuksen tuottamien taitojen epäsynkronisuus nopeasti kehittyvän työelämän tarpeiden vuoksi. Koulutuksen kansallisista muodoista riippuen on ollut kyse milloin luovuuden ja soveltamisen taitojen, milloin perustaitojen puutteesta. Perustaidotkaan eivät nykyisin ole välttämättä samoja kuin aiemmin (vrt. informaatioteknologia). Vaatimusten ristiriitaisuus vaikeuttaa päätöksentekoa siitä, mihin pitäisi keskittyä. Erityisen olennaiseksi on alettu nähdä tietojen ja taitojen lisäksi ne erilaiset asenteelliset ja arvoihin liittyvät valmiudet, joita koulutuksessa opiskelun lomassa omaksutaan. (Education in the changing society 1989, 22 - 32; Kananoja 1989.)

Mitä nämä työn mallit ja työnteon tottumukset, joita on alettu tarkastella myös koulutustuotoksina, sitten itse asiassa ovat? Koulutyöhän poikkeaa monessa suhteessa muusta työnteosta. Koulun välittämää työn kuvaa voidaan tarkastella useista näkökulmista. Niistä tärkeimmät liittyvät koulun organisatorisen rakenteen, opetussuunnitelman ja kommunikaation kysymyksiin.

Koulua on syytetty kilpailukorosteisuudesta. Olennaista on, että koulussa kilpailu on pääasiassa yksilöiden välistä, erotukseksi esimerkiksi tiimityöhön panostavista ja synergiahyötyjä hakevista yrityksistä (vrt. Berg 1981, 18). Koulun pitkälle vietyyn yksilökorosteisuuden voidaan ajatella heijastelevan samaa ajatusmallia muussa elämässä. Esimerkiksi työnantajien on katsottu olevan kiinnostuneempia etsimään ja luokittelemaan (vrt. koulutuksen eri portailla tapahtuva valikointi) eri suhteissa taitavia, kehityskelpoisia työntekijöitä kuin kehittämään työyhteisöjen kokonaisosaamista ja yhteistä koulutushalukkuutta (Brown & Lauder 1995). Taustalla on yleensä ajatus lahjakkuuden normaalijakaumasta, joka on Brownin ja Lauderin (1995) mukaan rakennettu fordistisen yhteiskunnan tarpeisiin. Ilman tätä lahjakkuuden tulkintamallia, olisi keskityttävä "siihen institutionaaliseen kontekstiin, jossa

oppiminen tapahtuu” (emt, 27 - 28). Tutkijat tekevät tästä koulutuspoliittisen valintakysymyksen: kehitetäänkö alhaisen luottamuksen ja vähäisen kyvykkyyden yhteiskuntaa, vai korkean kollektiivisen kyvykkyyden ja luottamuksen yhteiskuntaa.³ Svenssonin (1981) mukaan kasvatustieteen ja psykologian ja sitä kautta myös opetussuunnitelma-ajattelua leimaava näkemys on, että kaikki koulun tulokset ovat nähtävissä yksilön ominaisuuksina. Viime aikoina yleistynyt yhteistoiminnallisuus lienee sekin tullut enemmän käyttöön kouluissa metodina, kuin syvemmin pohdittuna ideologisena näkemyksenä oppimisen luonteesta. Kaiken kaikkiaan pitkälle viety yksilökorosteisuus soveltuu varsin huonosti nykypäivän yhteiskunnan, työelämän ja yksilön tarpeisiin. Lisäksi se saattaa peräti estää todellisten ongelmien käsittelyn tarjotessaan ”helppona” ratkaisuna yksilön syyllistämisen, leimaamisen tai muunlaisen torjumisen.

Koulua on kuvattu vanhakantaisen markkinatalousjärjestelmän pienoismalliksi. Väitteen perusteluiksi on esitetty mm. sitä että, koulu organisaationa korostaa rutiineja. Niistä suurin osa määräytyy rajatun oppimisajan (45 min.), oppiainejaon ja opetusmenetelmien kaavamaisuuden perusteella. Se totuttaa oppilaat järjestyneisiin hierarkiasuhteisiin ja ryhmittelytapansa sekä opetusjärjestelyjensä voimalla luo oppilaisiin laumahenkisyyttä. Korostaessaan tunnollisuutta ja rutiininomaista koulutehtävien suorittamista vastuuntunnon nimissä, se itseasiassa vierottaa oppilaita todellisesta vastuuntunnosta, vastuusta moraalin kehittymisen merkityksessä. Ulkokohtaisten motivaatioylykkeittensä (todistukset, koenumerot) ja hyvin rajoitetun päätöksentekoon osallistumismahdollisuuksiensa vuoksi syntyy tilanne, jossa vastuuntunto kutistuu oppilaiden kokemuksissa pelkäksi tottelemisen vaatimukseksi ulkoista kontrollia kohtaan. Niinpä nuoret kokevat vastuun jo sanana useimmiten negatiiviseksi. Ristiriita itsenäistää nuori pitämällä hänet epäitsenäisenä on rakenteiden tasolla ilmeisen ratkaisematon. Valinnaisuuden ja joustavuuden lisääntyminen on kuitenkin selvästi vähentänyt kysymyksen aktualisuutta. Myöskään oppimateriaalit eivät ole seuranneet aikaansa työelämän nopeassa kehityksessä (Campbell 1969, 844; Aalto 1975, 23; Engeström 1983; Lahelma 1992.)

Koulutusvalinnan merkitys työhön suhtautumismallien kehittämisessä on ollut pitkään laiminlyöty tutkimusalue. Valintojen merkityksellisyyttä työorientaatiolle on toisinaan myös korostettu (mm. Grignon 1979). Koulutuksen tasa-arvoisuutta tutkineet suomalaistutkijat ovat myöhemmin sivunneet aihetta (mm. Kuusinen 1985; Kivinen & Rinne 1995a). Silti esimerkiksi Grignonin mielenkiintoiset väitteet keskiasteen ja alemman asteen ammatillisen koulutuksen tuottamasta ”teknisen kulttuurin” ihannoinnista ja siihen liittyvästä harhasta ovat jääneet Suomessa vaille huomiota. Koulutuspoliittisilla linjavalinnoilla näyttäisi olevan myös eräitä ristiriitaisia vaikutuksia nuorten elämänhallinnan tunteeseen. Verrattaessa saksalaisen pitkän ja selkeän koulutustien kulkeneita nuoria kokonaan toisenlaisen koulutusuran läpikäyneisiin englantilaisnuoriin, on havaittu, että englantilaisnuoret suhtautuivat tulevaisuuteensa optimistisemmin. Näin siitä huolimatta, että vertailupaikkakuntien työttömyystilanne olisi ennakoitunut juuri päinvastaista tulosta (Behrens & Kupka 1991, 177 - 190).

Nuorten elämänhallinta saa ilmauksensa kouluikäisillä suorimmin menestyksessä kouluaineissa. Perheen työttömyyskokemusten on todettu aiheuttavan riskejä tässä suhteessa. Aikoinaan ne selittyivät mm. ravintotilanteella, joka mm. 30-luvun laman aikaan oli aivan toisenlaatuinen ongelma kuin nykyisin (Jahoda 1982, 30 - 32). Toisaalta vaikuttajaksi on ajateltu myös perheen sisäisiä ilmapiiri muuttujia, joiden suhteen nykyinen työttömyys ei ole lainkaan vähäisempi uhka. Tässä suhteessa on usein viitattu nykyisten perheiden tunnesuhteiden latautuneisuuden

³ Pohtia voidaan mm. tämänkaltaisen koulutusstrategian merkitystä Japanin taloudellisen menestyksen taustalla. Siellähän 95 % ikäluokasta suorittaa lukion ja koulutussaavutukset ovat (silti!) likimain parhaita maa ilmassa (Inui & Hosogane 1995).

tuottamiin ongelmiin. Toistuvasti (esim. Siltala 1994; Jahoda 1982) on viitattu siihen, kuinka räjähdysherkkiä perheen ihmissuhteista saattaa tulla, kun perheen ulkopuoliset (työpaikan) vähemmän emotionaalisesti varautuneet ihmissuhteet puuttuvat.

4. Pohdintaa

Edellä pohdittua kysymystä nuorten työkäsitysten yhteydestä nuorten olosuhteisiin ja elämäntilanteeseen voidaan nyt täsmentää. Suhtautuminen tuntuisi olevan ennen muuta kontekstisidonnaista. Tämän kontekstin tulkintaan yksilötasolla vaikuttaisi siten koulutukseen yhteydessä oleva kulttuuri/sosiaalitausta ja sukupuoli yhteiskunnan normien ja odotusten kautta. Nuoren sosiaalinen viiteryhmä (jengi, kaverit) auttaa puolestaan oman käsitteistönsä ja kielensä kautta nuorta erilaisten työhön liittyvien merkitysten tulkinnassa. Niin kauan kuin työ eri muodoissaan koetaan tärkeäksi identiteetin perustaksi hyvin laajalti erilaisissa sosiaalisissa ryhmissä, alakulttuureissa ja vaikkapa jengeissä, ei suomalaisen työetiikan perusta ole murtumassa. Työttömyyskin tässä tilanteessa useimmiten vain lisää työn arvostusta.

Uuteen tilanteeseen joudutaan siinä vaiheessa, kun/jos yhteiskunnan integraation perusta työn ja työnjaon järjestelmässä murtuu. Tästä on jo merkkejä maailmalla, mutta ei laajemmin Suomessa. Vastakulttuurien kasvualusta on ainakin toistaiseksi ollut täällä liian pieni, eivätkä edes yli puolen miljoonan työttömyysluvut ole riittäneet muuttamaan asetelmaa. Oletettavaa kuitenkin on, että Suomessakin nämä muutokset alkavat nuorten joukoissa - uusien elämäntapojen ja tyylien kokeilemisena ja aikanaan ehkä vakiintumisena. Siinä vaiheessa syrjäytyneitä ovatkin kenties nykypäivän työnarkomaanit. Kovin pian toteutuvana ei tätä näkyä voida kuitenkaan pitää.

Lähteet:

- Aalto, R. (1975). Nuorten sosiaalistuminen ja nuorisotyö. Kansalaiskasvatuksen keskuksen julkaisuja 25. Helsinki.
- Allardt, E. (1988). Sosiaalinen rakennemuutos. Academia scientarium Fennica 1987 - 1988. Helsinki.
- Alkula, T. (1981). Suomalaisten työhön kohdistuvat odotukset. Helsingin yliopiston Sosiologian laitoksen lisensiaattitutkielma.
- Ashton, D, Maquire, M. & Spilsbury, M. (1990). Restructuring the labour-market. The implications for youth. London: Macmillan.
- Badinter, Elisabeth (1993). Mikä on mies? (XY - De l'Identitee Masculine 1992) Jyväskylä: Vastapaino
- Behrens, M. & Kupka, P. (1991). Work attitudes and future expectations. in Bynner & Roberts (eds.) Youth and work. Transition to employment in England and Germany. Basingstoke/ London: Macmillan.
- Berg, G. (1981). Skolan som organisation. En analys av skolans organisatoriska struktur I ett förändringsperspektiv. Upsala studies in education, 15.
- Bernstein B. (1980). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model. Pedagogical bulletin. Lund: Department of education, University of Lund..
- Brown, P. & Lauder, H. (1995). Post-Fordist possibilities: education, training and national development. Teoksessa: L. Bash. & A.Green (toim.) World yearbook of education. London: Kogan Page,.
- Brown, P. (1995). Cultural capital and social exclusion: some observations on recent trends in education, employment and the labour market. Work, Employment and Society 1, 29 - 51.
- Campbell, E. Q. (1969). Adolescent socialization. Teoksessa: D. A. Goslin (toim.) Handbook of socialization theory and research. London: Sage,.
- Davis, R. G. & Lewis G. M. (1975). Education and employment. Massachusetts: Lexington,
- Dilcher, J. (1996). Transitions to and from the labour market. Younger and older people and employment. Work, Employment and Society 1, 161 - 173.
- Education and the changing society (1989). Education and the economy in a changing society. 1989. Paris: OECD.
- Education and the work (1993). The views of the young. Paris: OECD/CERI.
- Engeström Yrjö (1983). Kognitiivinen psykologia, oppiminen ja opetus. Psykologia 3, 163 - 178.
- Eva (1987). Avautuva ja sulkeutuva Suomi. Raportti suomalaisten asenteista. Helsinki: Elinkeinoelämän valtuuskunta,
- Furlong, A. (1988). But they don't want to work, do they. Unemployment and work ethics among young people in Scotland. Teoksessa: D. Raffe (toim.) Education and the youth labour market. London: Falmer Press,.
- Gaskell, J. (1992). Gender matters from school to work. London: Milton Keynes.
- Gaskell, J. (1995). Gender and the school - work transition in Canada and the USA. Teoksessa: L. Bash. & A. Green (toim.) World yearbook of education. London: Kogan Page.
- Greenberger E. & Steinberg S. L. (1986). When Teenagers work. The Psychological and Social Costs of Adolescence Employment. New York: Basic Books.

- Grenholm, C-H. (1993). Protestant work ethics. A study of work ethical theories in contemporary protestant theology. Acta universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in social ethics 15.
- Grignon C. (1979). Tingens ordning. Teoksessa: J. Berner (toim.) Utbildning och arbetsdelning. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hammer, T. (1996). Consequences on unemployment in the transition from youth to adulthood in a life course perspective. Youth and society 4, 450 - 468.
- Havén, H. (1994). Työttömyys tutkinnon jälkeen 1989 - 1993. Suomen virallinen tilasto 6.
- Helve, H. (1993). The World view of young people. A longitudinal study of finnish youth Linving in a Suburb of Metropolitan Helsinki. Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia B: 267.
- Hietaniemi, T. (1991). Protestanttinen ja katolinen etiikka, kapitalismin henki ja muoto. Sosiologia 3, 161 - 173.
- Hyvärinen, M. (1994). Miehen lajityypit. Teoksessa: J. P. Roos. & E. Peltonen (toim,) Miehen elämää. Rauma: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Inui, A. & Hosogane, T. (1995). Education as a foundation for work? The efficiency and problems of the japanese upper-secondary school. Teoksessa: L. Bash & A. Green (toim.) World yearbook of education. London: Kogan Page, bridge: Cambridge University Press.
- Jallinoja, R. (1991). Moderni elämä. Ajankuva ja käytäntö. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kananoja, T. (1989) Työ, taito ja teknologia: Yleissivistävän koulun toiminnallisuuteen ja työhön kasvattamisesta. Turun yliopiston julkaisuja C:72.
- Kasvio, A. (1994). Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Kivinen, O. & Rinne, R. (1995a). Koulutuserojen pysyvyys. Sosiologia 2, 128 - 130.
- Kivinen, O. & Rinne, R. (1995b). Kotitausta viitoittaa koulutien. Tilastokeskus, Helsinki
- Kjellberg, S. (1994). Finlands arbetsetik och Luthers kallelselära.. Åbo: Åbo Akademi.
- Keskinen, V. (1995). Seitsemän elettyä vuotta. Elinolotutkimus 1986 ja 1994 pääkaupunkiseudulla. Helsinki: Pääkaupunkiseudun yhteistyövaltuuskunta.
- Kuusi, Matti (1990). Vanhan kansan sananlaskuviisaus. Helsinki : WSOY.
- Kuusinen J. (1985). Lukioon siirtyneiden lahjakkuus ja sosiaalinen tausta. Sosiologia 3, 191 - 196.
- Kärkkäinen, T. (1993). Työllisyyspolitiikka ja nuoret 1930- luvulta 1990- luvulle. Teoksessa: K. Kaskinen & K. Nyssölä (toim.) Töihin vai talkoisiin. Nuoret työ- ja koulutusmarkkinoiden murroksessa. Turku: Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimuskeskus.
- Lahelma, E. (1992). Sukupuolten eriytymien peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 132.
- Lähteenmaa, J. (1996). Youth, voluntary work and postmodern ethics. Youth and life management. H. Helve. & J. Bynner (toim.). Helsinki: Helsinki University Press.
- Mehan H. (1984). Language and schooling. Sociology of education 3, 174 - 183.
- Mustola, K. (1990). Vaihtoehtona vapaus. Tutkimus ilman työtä elävistä helsinkiläisnuorista: Helsingin kaupungin nuorisosiainkeskuksen julkaisuja 3.
- Niittykangas, H. & Kinnunen, U. (1995). Yrittäjyys - ratkaisu työttömyyteen. Työpoliittinen aikakauskirja 3, 30 - 43.

- Nyyssölä, K. (1994). Nuoret ja työmarkkinoiden joustavuus. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 20.
- Pahl, R. E. (1988).. On work. Historical, comparative and theoretical approaches (toimittajan esipuhe). New York: Blackwell.
- Roos J-P. (1988). Elämäntavasta elämäkertaan. Jyväskylä: Gummerus.
- Rönkä, A. (1995). Näkökulmia nuorten naisten sosiaaliseen selviytymiseen. Nuorisotutkimus 1, 11 - 22.
- Santamäki- Vuori, T. (1996). Pitkäaikaistyöttömien työmarkkinakokemukset lamavuosina 1993-1994. Työministeriön työpoliittisia tutkimuksia 131.
- Siltala, Juha (1994). Miehen kunnia: modernin miehen taistelu häpeää vastaan. Helsinki.: Otava.
- Silvennoinen, H. (1993). Pysyvän massatyöttömyyden yhteiskunta. Teoksessa: Kaskinen, J. & Nyyssölä, K. (toim.) Töihin vai talkoisiin. Nuoret työ- ja koulutusmarkkinoiden murroksessa. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 19.
- Siurala, L. (1982). Effects of Youth Unemployment. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja D:57.
- Siurala, L. (1994). Nuoriso-ongelmat modernisaatioperspektiivissä. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 3.
- Stafford, A. (1991). Trying work. Gender, youth and work experience. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Svensson R. (1981). Offentlig socialisation. Det nya fritidshemmet i teori och praktik.. Lund.
- Tervo, J. (1993). Hapuilua ja hallintaa. Syrjäseudun nuorten käsitykset koulunkäynnistä sekä odotukset ammatista ja työelämään siirtymisestä lähisosialisaation kehityksessä. Acta Universitatis Tamperensis A: 387.
- Tuohinen, R. (1990). Työlle viileä sukupolvi? Nuorten työlle antamista merkityksistä, niiden tutkimisesta ja tulkinnasta. Työministeriön työpoliittisia tutkimuksia 1.
- Työllisyyskurssilla moni nuori ajattelee elämää ilman työtä. Kun töitä ei löydy, kurssi on tapa olla mukana yhteiskunnassa (1996). Helsingin Sanomat 30.1.1996.
- Wallace, C. (1987). For richer. For poorer: going up in and out of work. London: Tavistock.
- Willis, P. (1977). Learning to labour. How working class kids get working class jobs. Gower: Aldershot,.
- Ziehe, T. (1991). Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.
- Youth and work (1991). Transition to employment in England and Germany. Teoksessa: J. Bynner, & K. Roberts (toim.). London: Macmillan.

ERILAISET OPINTIET

Tutkimus ammattikouluopintojen keskeyttämisestä osana nuoren koulutusuraa

Abstract

Katja Komonen: Different Educational Paths - A Study of Dropping Out of Vocational School as Part of a Young Person's Educational Career.

This article examines key problems relating to dropping out of vocational school. Dropping out will be treated from the perspective of symbolic interactionism and individual life course. We will look at dropping out as a process, and discuss the significance of dropping out to the educational career and life course of the individual. The research material consists of the life story and thematic interviews of ten former drop-outs who had resumed studying.

The analysis of the material revealed that dropping out is a long process, which involves anxiety about school going, and experiences of being labeled as a loser. In analysing the educational life stories, three types of school goers were formed to describe the action orientation of the drop-outs, i.e. school tolerators, survivors of disappointment, and students with insecure identities. With the help of these ideal constructions it was possible to identify forms of action, and modes of perception.

The results of the study indicate that dropping out is not an action which necessarily leads to social exclusion. For most young people, the time period after dropping out included meaningful work experiences, which clarified vocational goals, and motivated them to acquire occupational qualifications. Entering adulthood and making decisions about one's occupation is a great challenge to young people, and often difficult in today's transformed society. Particularly for young people with poor school performance, choosing one's occupation often takes place in several stages. With these young people, the real decisions concerning occupational choice are made well after the time when they first face selection to secondary education. In studying the phenomenon of dropping out, we should not look for one cause only, but instead see dropping out as part of a larger frame of action, as a process in the individual's life course.

1. Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastellaan tutkimusta ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutusurista ja pyritään murtamaan keskeyttämisestä ja keskeyttäjästä annettua stereotyyppistä kuvaa. Perinteisesti koulujärjestelmän toimivuutta ja tuloksellisuutta on mitattu loppuunsaorittujen tutkintojen määrällä. Entäpä, kun opinnot keskeytyvät. Onko instituutio epäonnistunut vai onko kyse sille väistämättä lankeavasta karsintatehtävästä? Ammattikouluopintojen keskeyttämisen tasainen kasvu muiden alojen keskeyttämisen kanssa 1970-luvulta lähtien on noussut keskeiseksi puheenaiheeksi koulutuspolitiikassa. Nykyisin ammattikoulun keskeyttää yhden lukuvuoden kuluessa vajaa 8 % oppilaista. Koska ammattikouluopinnot kestävät useimmiten 2 - 3 vuotta, voidaan arvioida, että kaikkiaan 15 - 20 % oppilaista ei saata opintojaan päätökseen. (Autio & Kimari 1995, 9; Mustola & Javanainen 1986, 19 - 20).

Keskeyttämisestä käytyä keskustelua on leimannut ongelmakeskeinen ajattelu-tapa. Aiemmat tutkimukset on tehty pitkälti koulutussuunnittelijoiden näkökulmasta ja niitä leimaa siten huoli koulutukseen uhrattujen taloudellisten investointien menetyksistä ja oppilaspaikkojen vajaatäytöstä. Keskeyttämisen on katsottu johtavan kielteiseen suhtautumiseen koulua ja työntekoa kohtaan, sosiaaliseen eristymiseen ja lopulta syrjäytymiseen. Menetelmällisenä puutteena on ollut tutkimusten perustuminen lähinnä tilastollisten menetelmien avulla saatuihin prosentuaalisiin kuvauksiin ja yksittäisten syiden kartoitukseen. Tällä tavoin tuotettuna ne eivät anna kuvaa koko keskeyttämiseen johtaneesta prosessista. Ihatsu (1994, 69) kehottaakin tarkastelemaan keskeyttämistä kehityskulkuna, prosessina, joka saa alkunsa huomattavasti ennen ammatinvalintaa, usein jo peruskoulun ala-asteella. Tässä prosessissa vaikuttavat sekä yksilöiden taustatekijät että koulun luomat yksilö- ja tilan-tekijät.

Oppilaiden näkökulmaa oman keskeyttämisensä syistä ei juurikaan ole selvitetty; vielä vähemmän kiinnostusta on ollut heidän keskeyttämisen jälkeisen toimintansa tutkimiseen. Kuitenkin olisi tärkeää huomioida myös oppilaiden mielipiteet. Ei pidä hyväksyä ainoaksi syyksi esimerkiksi koulunvastaisia asenteita, vaan kysyä, mistä tällaiset asenteet syntyvät. Mikäli keskeyttämistä halutaan yhteiskunnassa vähentää, olisi pyrittävä löytämään pinnallisten syiden taustalla olevia tekijöitä ja vaikuttaa niihin. Oma tutkimustani inspiroivana tekijänä oli pyrkimys nähdä koulun keskeyttäminen muunakin kuin automaattisesti syrjäytymiseen johtavana toimintana. Vaihtoehtoiseen tarkastelutapaan pyrittiin siten, että keskeyttäjiä ei ensinnäkään tarkasteltu numeroina tilastoissa, vaan annettiin puheenvuoro niille oppilaille, joiden ääntä koulussa ei juurikaan kuunneltu; tai oikeammin sanoen, ääni kyllä kuultiin, mutta sitä ei ymmärretty. Tutkimusjoukkona olivat nimenomaan ne keskeyttäjät, jotka olivat vältäneet deterministiseltä näyttävän syrjäytymisen ja aloittaneet opiskelun uudelleen. Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle siitä, että keskeyttämisen merkitys voi yksilön kannalta olla hyvinkin toisenlainen kuin yhteiskunta haluaa sen hahmottaa. Huolimatta yhteiskunnan asettamista rajoituksista, nuori etsii ja pyrkii löytämään yhteiskunnassa sellaisen paikan, joka vastaa hänen käsitystään kyvystään ja saa hänet etsimään omalle minälleen sosiaalista vahvistusta. Tällaisen paikan löytäminen saattaa kestää vuosia ja on joskus vasta pitkällisen prosessin tulosta. Mustola & Javanainen (1986, 9) katsovat keskeyttämisen vaativan aktiivista toimintaa. Passiiviset henkilöt tyytyvät sille koulutusuralle, johon ovat joutuneet, vaikkei ala kiinnostaisikaan. Aktiiviset taas pyrkivät vaihtamaan huonoksi osoittautuvan vaihtoehdon parempaan, toisin sanoen keskeyttävät.

Tutkimuksessa korostettiin valintateoreettista näkemystä, jossa yksilön koulutusrataa tarkastellaan sarjana valintoja ja keskeyttämistä yhtenä valintana, yksilön

urakehitykseen kuuluvana asiana. Koulutusura on kuitenkin paitsi sarja valintoja, myös pitkä prosessi. Vaikka koulutusuran solmukohtana on perinteisesti pidetty yhteisvalintaa, kestää yksilön ammatillinen kehitys huomattavasti pidempään ja voi suuntautua uusille urille vielä jonkin koulutuksen aloittamisen jälkeenkin. Määttä & Liljander (1992, 223) korostavatkin, että moni päätyy aluksi toissijaisesti haluamalleen alalle. Keskeyttämisen ja uuden koulutuksen aloittamisen myötä alkuperäiset haaveet voivat täytyä tai juuri se oikea ala löytyä. Koulutusvalintoja ei siksi pidä tarkastella niinkään lopullisina kuin tarkentuvina tai muuttuvina. Ammatinvalinnan sijaan onkin ryhdytty käyttämään uravalinnan käsitettä, joka korostaa ammatillisen kehityksen prosessimaisuutta.

Yksi puute, joka vaikeuttaa aikaisempien keskeyttämistutkimusten vertailua on, että keskeyttämiskäsitteen määrittely on ollut varsin kirjavaa. Keskeyttäjäiksi on luettu niin linjanvaihtajat, opiskelupaikan peruuttajat kuin määrääjäksi keskeyttäjätkin. Omassa tutkimuksessani määrittelin keskeyttäjäiksi ne henkilöt, jotka ovat lopettaneet opiskelunsa kesken lukuvuoden ilman, että heillä on ollut tietoa toisesta opiskelupaikasta. Tällä pyrin saamaan tutkimukseni keskiöön nimenomaan ne keskeyttäjät, joiden keskeyttämisen syy ei ollut ennalta todettavissa. Koska keskeyttäminen hahmotettiin tutkimuksessa nimenomaan koulutusuran osana, toinen tutkittavien valintaa ohjaava kriteeri oli se, että he ovat aloittaneet opiskelunsa uudelleen, joko samalla tai muulla alalla kuin millä keskeyttivät.

2. Tutkimusongelmat ja menetelmät

Tutkimuksessa symbolinen interaktionismi ja yksilön elämänculun tarkastelu muodostivat teoreettisen viitekehyksen yksilön elämänculun ja merkitysten ymmärtämiseen. Samalla kysyttiin seuraavia asioita:

- 1. Miten keskeyttäminen muotoutuu prosessina?*
- 2. Mikä on keskeyttämisen merkitys yksilön koulutusuran ja elämänculun kannalta?*

Symbolisen interaktionismin kautta tapahtuva tarkastelu ohjaa tarkastelemaan keskeyttämistä "osallistujien näkökulmasta", keskittymään nuorten kokemuksiin ja niihin merkityksiin, joita he omalle toiminnalleen antavat (Furlong 1985, 107). Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, etteikö todellisuutta olisi olemassa myös tutkittavien oman tietoisuuden ulkopuolella. Kiinnostuksen kohteena on kuitenkin heidän subjektiivinen maailmansa. Ensisijaisen lähtökohdan tutkimuksessa tuleekin olla se, että tutkimuksen kohteena olevat ihmiset saavat mahdollisuuden kertoa omia näkemyksiään ilman tutkijan etukäteen tekemiä oleellisia rajoituksia. Kuitenkin teoreettinen viitekehys on tarpeellinen tutkittavan ilmiön rajaamisessa, mikä puolestaan on relevanttien kysymysten löytämisen edellytys. Asettumalla tutkittavien, toimivien subjektien asemaan pyritään pääsemään yksilön kokemuksen "sisälle" ja näin hahmottamaan sitä tulkinnan prosessia, jonka avulla tutkittavat muotoilevat rationaalisen toimintansa.

Tutkimus oli kvalitatiivinen, elämänculohistoriallisella tutkimusotteella toteutettu tapaustutkimus, jossa elämänculohistoriallista metodologiaa sovellettiin koulutuksen ja toiminnan suuntautumisen tutkimiseen. Kohteena oli kymmenen itä-suomalaista 17 - 25-vuotiasta ammattikouluopinnot keskeyttänyttä, myöhemmin koulun uudelleen aloittanutta nuorta. Tutkimuksen lähtökohdaksi olivat yksilöiden subjektiiviset elämänculokertomukset, jotka kiinnittyvät yksilön elämänculon koettuihin ja tulkittuihin tilanteisiin ja tapahtumiin. (Ks. Huotelin 1996, 34.) Näitä kokemuksia on kerronnan keinoin mah-

dollista ilmaista muille. Vaikka yksilösubjekti itse muokkaa elämäntapahtumista konstruktion tilannesidonnaisesti ja valikoi kertomuksen aineksia oman tärkeysjärjestyksensä mukaan, luonnehtii elämäkertomuksia kunkin ihmisen elämänhistoriansa aikana sosiaalisten suhteidensa kautta saavuttama kulttuurinen kompetenssi. (Vilkko 1990.) Kertomus on siten kosketuksissa siihen todellisuuteen tai elämän rakenteelliseen viitekehykseen, jossa yksilö on elänyt sekä niihin kerronnallisiin tai ilmaisullisiin mahdollisuuksiin, joita yksilöllä on käytettävissään. Haastatteluissa haastateltava kertoi ensin vapaamuotoisesti oman elämäkertomuksensa, jonka jälkeen sitä täydennettiin teemahaastattelulla, jonka teemoina olivat mm. koulukokemukset, työ, tulevaisuus ja perhe. Teemahaastatteluissa oli myös mahdollista tarkentaa elämäkertomuksien myötä esille tulleita merkittäviä kokemuksia.

Tutkittavia ei valittu tilastollisen otannan perusteella. Onkin aiheellista kysyä, missä määrin tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä tai yleistettävissä. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tällöin sovellusarvon arvioimisen vastuu tulee myös tutkimustulosten hyödyntäjälle. Toisaalta laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei välttämättä pyritäkään tulosten yleistettävyyteen, vaan ilmiön mahdollisimman perinpohjaiseen ymmärtämiseen. Keskeyttäjiä tutkittaessa pyrittiin ymmärtämään heidän elämäntulkuaan, koulutuksen ja keskeyttämisen merkitystä ja toiminnan suuntautumista, eikä esittämään tilastolliseen yleistämiseen perustuvia johtopäätöksiä.

3. Tutkimuksen tulokset

3.1 Keskeyttäminen prosessina

Tutkimuksen lähtöoletuksena oli se, ettei keskeyttämistä pidä tarkastella ainoastaan hetkellisenä toimintana, vaan se on pitemmän prosessin tulosta. En lähtenyt etsimään mitään tarkkarajaista keskeyttäjän muotokuvaa, enkä usko, että sellaista on edes mahdollista luoda. Nuorten kohdalla ammattikouluopintojen keskeyttämistä ei ollut mielekästä tiivistää yhteen syyhyn, vaan keskeyttämisprosessissa voitiin erottaa monenlaisia yksilöön, perheeseen, kouluun ja lähiympäristöön liittyviä tekijöitä, jotka interaktiossa keskenään ohjasivat yksilön elämää, vaikuttaen niin tietyn koulutuksen aloittamiseen kuin keskeyttämiseenkin. Nuorten kertomuksista vallitsevaksi teemaksi nousi tunne epäonnistumisesta ja ajautumisesta. Siksi itse mielenlänkin heidän keskeyttämiseen johtaneen koulutusuransa putoamisen prosessiksi. Tällaisten Takalan (1992) "kouluallergikkojen" kaltaisten oppilaiden koulutusuraa tarkastellaan usein syrjäytymisen prosessina. En halua kuitenkaan käyttää syrjäytymis-käsitettä, koska "syrjäytynyt" on mielestäni suhteellisen lopullinen, pysyvä leima lyötäväksi koulunsa keskeyttäneeseen, omaa paikkaansa yhteiskunnassa etsivään nuoreen. Putoamisen prosessin kautta olen pikemminkin kuvannut sitä syrjäytymisvaaraa, jossa nuoret olivat koulutuksensa aikana olleet. Syrjäytymisvaarassa olevalla oppilaalla syrjäytyjän uraputkeen liittyvät uhkakuvat ovat olemassa mahdollisena tulevaisuutena, mikäli hänestä tulee yhteiskunnasta syrjäytyjä.

Putoamisen prosessissa on kyse oppilaan ja koulun kulttuurien yhteentörmäyksestä, jossa tutkimukseni nuoret määriteltiin poikkeaviksi. Huolimatta siitä, että koulutusjärjestelmässä korostetaan tasa-arvoa ja pyritään luomaan kaikille oppilaille samat puitteet oppimiselle, näyttää tosiasia olevan se, että osa oppilaista on jo ala-asteelta lähtien tuomittu epäonnistumaan. Tämä epäonnistujan leima määritti ja ylläpiti tutkimuksen nuorten toimintaa. Heidän koulu-uransa oli alkanut samoin kuin niin sanotuilla normaalioppilaillakin. Koulunkäynti oli mukavaa ja koulussa viihdyt-

tiin hyvin. Kuitenkin vuosien mittaan koulunkäynti muuttui hankalaksi, johtaen toisinaan avoimiin yhteenottoihin koulun kanssa. Joillakin oppilailla koulunkäynnin ihanaus oli haihtunut jo ala-asteen puolivälissä, muillakin se tapahtui viimeistään yläasteelle siirryttäessä. (Vrt Kivirauma 1995, 123.) Ongelmat olivat alkaneet vaikeuksina tietyn kouluaineen opiskelussa. Opiskelun muuttuessa kiinnostamattomaksi, tehtiin tunneilla jotain muuta. Tämä taas johti opettajan kanssa yhteenottoihin, jotka näyttävät heidän kohdallaan ylittäneen tavanomaisen opettaja-oppilas -kiistan puitteet. Kun heidät ala-asteella leimattiin "vain" epäonnistujiksi, saivat he yläasteella uuden etiketin, heistä tuli häirikköjä, ongelmaoppilaita. He kokevat olleensa koko koulutusuransa ajan epäonnistujia, silmätikkuja, joita aina ensimmäiseksi syytettiin.

Perheen kyvyttömyys tukea ja kannustaa koulusuoriutumisen estä omalta osaltaan tämän epäonnistumisen ketjun katkaisemisen. He tulivat alemmista yhteiskuntaluokista, jolloin vanhemmilta puuttui tiettyä kulttuurista pääomaa, joka olisi auttanut koulu-uran sujumista. Tulokset ovat samansuuntaisia verrattuna aiempiin tutkimuksiin (esim. Hurn 1985; Kivirauma 1996; Silvennoinen 1993, 10), joissa on todettu erilaisista kulttuurisista lähtökohdista tulevilla oppilailla olevan erilaiset valmiudet toimia koulun kulttuurisesti määrittyneessä toimintaympäristössä. Antikainen (1993, 54) huomauttaa, että yhtenäiskoulujärjestelmästä ja yhteiskuntaluokkien rapautumisesta huolimatta koulutusjärjestelmässä tapahtuva valikointi aiheuttaa sen, että nimenomaan vähäisen kulttuuripääoman omaavan perheen lapsilla on suuri todennäköisyys leimautua epäonnistujiksi jo varhain ja pysyä sellaisina. Rumberger (1995) havaitsi tutkimuksessaan alemmista sosiaaliluokista tulevilla oppilailla olevan kaksinkertainen riski ajautua keskeyttäjäksi. Lisäksi tutkimuksen nuorten perheitä leimasi tietynlainen henkisten voimavarojen puute, yksinhuoltajuus, alkoholismi ja erilaiset ristiriidat.

Aikaisemmat kokemukset muodostavat perustan tulevalle oppimiselle ja motivaatiolle, siten koulunkäynnin alkuvaiheen kokemuksilla on ratkaisevampi merkitys kuin myöhemmillä. Ylipäänsä aiemmat oppimiskokemukset vaikuttavat siihen, miten uuteen tietoon suhtaudutaan ja miten se tulkitaan. Yksilön oppimishistorian kannalta tämä merkitsee sitä, että jo syntynyt negatiivisten oppimiskokemusten kehää on vaikea murtaa., tietyillä oppilailla on koulussa jo alkukokemustensa ja taustansa perusteella suuri riski epäonnistua. Välittävänä tekijänä epäonnistumisen jatkumisessa on heikko minäkuva, joka muotoutuu koulussa saadun palautteen ja kokemusten myötä. (Lauriala & Kukkonen 1989, 92 - 93.) Nuorten koulutusuraputoamisen prosessina herättää ajatuksia koulutodellisuudesta yleensäkin. Tuleeko oppilaista koulutusta arvostavia, omasta oppimisestaan vastuuta ottavia yksilöitä, jos he leimautuvat epäonnistujiksi jo varhain ja pysyvät sellaisina?

3.2 Tutkimusjoukon tyypittely

Vaikka tutkittavien keskeyttämiseen johtaneet koulutusurat olivatkin hyvin samankaltaisia, suuntasi keskeyttäminen heidän elämäänsä hyvin eri tavoin. Keskeyttämiseen liittyvien eroavuuksien analyysi antoi mahdollisuuden koulunkäyntityyppien muodostaminen. Kertomuksista nousi esiin kolme toisistaan poikkeavaa subjektiivista koulunkäynnin mallia, joiden konstruktioiden korostuu nuoren oma subjektiivinen käsitys omasta pärjäämisestään ja selviytymisestään kouluelämässä. Tyyppien muodostamisessa aineistoa tarkasteltiin mm. seuraavien subjektiivisten ja yksilön kokemusmaailmasta riippuvien ulottuvuuksien mukaan:

- *koulunkäynnin emotionaalinen kokeminen ennen ja jälkeen keskeyttämisen*

- *koulunkäynnin tarkoituksellisuus työn ja ammatin kannalta*
- *työn kokeminen ja sen merkityksen jäsentäminen*
- *oman itsen hahmottaminen elämänkulkua ohjaavana tekijänä*
- *suhtautuminen tulevaisuuteen*
- *kotitausta*

Koulunkäyntityypit, siis koulutuselämäkertojen konstruktiot, kiteytyvät kolmeen: "koulunkäynnin sietäjät", "pettymyksistä selviytyjät" ja "identiteetiltään epävarmat". Tyypit eivät anna tarkkarajaista kuvaa kaikkien Suomen keskeyttäneiden koulutusurien kulusta, siten tulokset eivät ole yleistettävissä. Pikemminkin tyypit ovat koulutuselämäkertojen ideaalisia konstruktioita, joiden avulla voidaan korostaa keskeyttäjäryhmän heterogeenisuutta ja ymmärtää niitä merkityseroja ja tunnelatauksia, joiden kautta koulunsa keskeyttäneet nuoret tulkitsevat koulumaailmaa ja omaa elämäänsä.

"Koulunkäynnin sietäjät"

Haastatelluista pojista kolme kuului "koulunkäynnin sietäjiin". Heidän aikaisempia koulukokemuksiaan oli sävyttänyt koulun kokeminen vapautta riistävänä ja turhana laitoksena, jota käytiin vain ja ainoastaan pakon vuoksi. He muistuttavat Willisin (1984) kuvaamia kavereita, jotka pyrkivät kääntämään koulun virallisen organisaation hallintaan ja hauskaksi omaksumalla käänteisiä vastakulttuurin toimintatapoja. Piinaavan peruskoulun jälkeen he hakeutuivat summittaisesti ammattikouluun, sille linjalle, mille sattuivat peruutuspaikoilta pääsemään. Peruskoulussa alkaneet ongelmat seurasivat mukana ammattikouluun, eivätkä he jaksaneet kiinnostua oppimastaan. Lopulta poissaolojen kasautuminen vei pitkän ajautumisen päätökseen. Keskeyttämisen avulla vapauduttiin vuosikausien piinasta. Koulun kansliasta haettiin - jos jaksettiin - eroamispaperit.

Keskeyttämisen jälkeen poikien elämää hallitsi työttömyys, joka osoittautui merkittäväksi käännekohtaksi näiden poikien elämässä. Työllistämistöiden kautta heille tarjoutui mahdollisuus "oikeaan työntekoon", jossa korostui omatoimisuus ja ennen kaikkea itsenäisyys. Näiden työllistämistöiden kautta virisi kiinnostus tiettyä ammattialaa kohtaan, joka ohjasi myös päätöstä kouluun hakemisesta. Ammatillisen identiteetin selkiytyessä suhtautuminen koulutukseen muuttui. Koulutus ymmärretään nyt välttämättömäksi ammatin saamisen kannalta. Asenne kouluinstitutiota kohtaan on sen sijaan pysynyt entisellään. Koulussa ei viihdytä ja koulunkäyntiä sävyttää passiivinen "koska"-motiivi. Samoin suhde tutkintovaltakirjoihin on ambivalenttinen. Toisaalta he väistämättä tavoittelevat niitä, toisaalta väheksyvät niitä. Haastatelluista peilautuu niiden välitön hyötyarvo. Koulu on välttämätön paha, joka tosin pyritään käymään kunnialla loppuun. He eivät pyri tavoitteelliseen, itsensä jatkuvaan kehittämiseen koulutuksellisella sektorilla. Koulutuksen rooli poikien elämänkulussa on varsin instrumentaalinen, se on pakollinen polku työelämään (ammattiin), jossa oikea elämä vasta alkaa.

Ammatillisen identiteetin selkiytyessä poikien mieltä on alkanut hallita ajatus töihin menosta. Työ symbolisoi heille paitsi vapautta, myös aikuisuutta. Lomavuosien ja työttömyyden myötä on julkisuudessa pohdittu nuorten työmoraalia. Väitteet, että nuorilla ei olisi työhalua, että he haluaisivat vain helppoa työtä ja sitäkin vain, jos rahaa ei muuten saa, eivät tutkimuksen poikien kohdalla pidä paikkansa. Vaikka Vuorisen (1991, 70) mukaan nuoret eivät enää pidä työhön menoa moraalisena velvollisuutenaan, halu töihin on silti kova. Moraalisen pakon väistyttyä motiivit nousevat työn sisältöön, kuten laatuun, mieleen ja tarkoitukseen sekä palkkaan liittyviin hyötyihin kohdistuvista yksilöllisistä odotuksista ja viileästä harkinnas-

ta. Vaikka nuoret tavoittelevatkin omaa yksilöllistä etuaan, ei sitä voida kuitenkaan liittää itsekkeskeisyyteen tai itsekkyyteen, Yksilöityminen on olennainen osa modernisaatiota, hidasta, mutta perusteellista yhteiskunnallisista ja sosiaalista murrosta. (Ks. Tuohinen 1989.)

"Pettymyksistä selviytyjät"

Tähän tyyppiin kuuluivat tutkimuksen tytöt. Heidän koulukokemuksensa olivat pitkälti samanlaisia kuin edellä kuvatulla ryhmällä. Kuitenkaan tytöt eivät olleet sitoutuneet tiettyyn kaveripiiriin, eikä heidän toiminnassaan ollut alakulttuurin piirteitä samassa määrin kuin pojilla. He olivat pikemminkin yksinäisiä kapinallisia, jotka purkivat pahaa oloaan häiriköimällä opettajia vastaan. Koulunkäynti oli kuitenkin hyvin vastenmielistä. Myös heillä oli vaikeuksia kotioloissa, mikä osaltaan johti keskittymisvaikeuksiin ja koulutusmotivaation menettämiseen.

Nykyisen ammattialan valintaa ohjasi kaikilla keskeyttämisen jälkeinen työnteko, joka avasi tien mielenkiintoisen alan löytämiseen. Koulun aloittaminen uudelleen oli helppoa. Koulunkäynti tuntuu tarkoitukselliselta ja motivoivalta. Tyttöjen ja edellisen ryhmän koulunkäynnin sietäjien koulutusorientaatiot eroavat varsin jyrkästi toisistaan. Tutkimuksissa on toki todettu tyttöjen viihtyvän koulussa poikia paremmin, mutta tässä tutkimuksessa kummankin sukupuolen koulukokemukset ennen keskeyttämistä olivat hyvin negatiivisia. Muutos onkin tapahtunut nykyisen opiskelun aloittamisen myötä. Näyttääkin olevan niin, että oman alan löytymisen jälkeen tytöt ovat päässeet koulutuksen "imuun". Poikien kohdalla tämä johti ammatillisen identiteetin rakentamiseen ja sen myötä työelämää suuntautumiseen, tytöillä puolestaan näyttää muodostuneen hyvin vahva opiskelijaidentiteetti. He ovat sitoutuneet koulutukseen ja jatkokoulutus suunnitelmia pidetään yllä. He eivät halua lopettaa opiskeluaan nykyisen tutkinnon saamisen myötä, vaan kouluttautua yhä korkeammalle. Tytöt kokevat koulutuksen mahdollisuutena tulevan työmarkkina-aseman vakiinnuttamiseen, porttina turvautumaan tulevaisuuteen. Toisaalta koulutuksella koetaan olevan merkitystä myös oman henkilökohtaisen kehityksen ja omien tarpeiden kannalta.

Olen luonnehtinut tyttöjä "pettymyksistä selviytyjiksi". Kaikilla on ollut epätavallisia ja kipeitäkin elämäkokemuksia, joista monet liittyvät heidän henkilökohtaisiin ihmissuhteisiinsa. Heidän aikaisempi kouluhistoriansa on ollut pitkälti keskeyttämiseen johtanutta ajautumista. Elämänprosessi ei ole kuitenkaan kehittynyt ajautumiskäänteiden prosessimalliksi, vaan tyttöjen selviytymiskertomuksissa on havaittavissa uudelleen orientoitumisen, tulkinnan ja hallinnan vaiheita. Elämässä on ollut käännekohta. Osalla se liittyy nykyisen alan löytymiseen, osalla ihmissuhteiden selkiytymiseen. Merkittävää kokemuksissa on niiden elämän suuntaa muuttava voima. Tytöt ovat kääntäneet kipeätkin elämäkokemukset ja perheen negatiivisen vaikutuksen positiiviseksi voimavarakseen. Olennaista on, että he pyrkivät tietoisesti välttämään vanhempiensa ja sisartensa tavoin "jämähämästä" ammattitaidottomiksi työttömiksi. Tämä ei tarkoita, että he väheksyisivät taustaansa, vanhempien ruumiillisesti rasittavaa työtä kunnioitetaan, mutta itse sitä ei haluta kokea. Toiminnassa näkyy selvä pyrkimys keskiluokkaistumiseen. Opiskelu ja luottamus omiin kykyihin ovat elämää onnellistuttavia asioita. Nykyistä elämää sävyttää tyytymisen sijasta tyytyväisyys.

Toisin kuin edellisen ryhmän pojat, tulevalta työltä ei odoteta niinkään rahaa, vaan korostetaan työn mielekkyyttä sekä työpaikan ihmissuhteita ja vuorovaikutusta. Työstä saadun palkan toivotaan tuovan elämään erityisesti turvallisuutta. Osaltaan tämä turvallisuuden kaipuu johtuu siitä, että elämisen vakaus menetettiin jo varhain lapsuudessa vanhempien alkoholismien, kuoleman tai avioeron vuoksi. Ky-

se ei ole niinkään fyysisestä kuin henkisestä turvattomuuden tunteesta. Turvaa haetaan ihmissuhteista sekä toisaalta koulutuksen tuomasta riippumattomuuden tunteesta. Vaikka tytöt haluavatkin, äideistään poiketen, luoda uraa ja olla taloudellisesti riippumattomia miehistään, heidän elämänarvonsa ovat silti hyvin perhekeskeisiä.

"Identiteetiltään epävarmat"

Tähän kolmanteen ryhmään luokittelin kuuluvaksi kolme poikaa. Ryhmä oli kouluhistorialtaan ja koulukokemuksiltaan muita ryhmiä hajanaisempi. Sitä kautta yhteneväiseksi nimittäjäksi heidän toiminnalleen nousikin identiteettikriisissä oleminen, jonka kautta epäyhteneväistä toimintaa tullaan selittämään. Poikien koulunkäynti ei ehkä ole ollut niin ongelmallista kuin muiden ryhmien. He ovat olleet vähiten kapinoivia, heidän koulunkäyntiään onkin ohjannut jonkinlainen passiivisuus, koulunkäyntiin masentuminen. He eroavat aikaisemmin esittelemistäni kahdesta ryhmästä siten, että kun ensimmäinen ryhmä rakensi identiteettiään tulevan työn varaan ja toisella ryhmällä puolestaan ilmeni koulutusalan varaan rakentuva identiteetti, niin tällä ryhmällä ammatillisen identiteetin työstäminen ei ole vielä alkanut. He ovat identiteetiltään hyvin epävarmoja, eivätkä pyri rakentamaan sitä sen enempää koulutuksen kuin työnkään varaan, vaan hapuilevat omaa suuntaansa eteenpäin.

Tätä koulunkäynnin tyyppiä voidaan lähteä tarkastelemaan ensinnäkin poikien samankaltaisista elämäkokemuksista käsin. He ovat iältään haastateltavista nuorimpia, eikä heille ollut ennen keskeyttämistä ehtinyt kertyä työkokemuksia. Niitä ei myöskään kertynyt keskeyttämisen ja uudelleen aloittamisen välillä. Uusi koulutus aloitettiin vuoden kuluessa keskeyttämisen jälkeen, joten etsimisestä, työelämän "nuuskimisesta" ja kokeilemisestä ei ollut apua. Nykyiset koulutusvalinnat on suoritettu hätäisesti, rasti ruutuun periaatteella, samoin kuin yläasteen yhteisvalinnassa, valinnan sopivuutta omien taipumusten kannalta pohtimatta. Nykyinen linja tuntuu toistaiseksi siedettävimmältä vaihtoehdolta, eivätkä pojat pidä mahdollisena ajatusta vaihtaa alaa paremman löytyessä. Tämä on mielestäni huolestuttavaa, mikäli alanvaihtoihin ei tulevaisuudessakaan liity oman minäkuvan selkiytymistä tai pyrkimystä oman ammatillisen identiteetin rakentamiseen.

Poikien nykyistä koulutusvalintaa yhdistää siis se, että valinnat on tehty vailla selvää ammatillista orientaatiota. Heidän identiteettiään voisi kutsua joustavaksi. Ylipäätään ulkoiset tekijät näyttävät vaikuttavan tällaisen oppilaan tulevaisuuteen enemmän kuin hän itse. Koulutusuraa voisi kutsua myös ajalehtivaksi. Koulu toimii tällaisten kouluunpalaajien tapauksessa varastona.

4. Johtopäätökset ja pohdinta

Yhteiskuntamme on muuttunut voimakkaasti viime vuosikymmenten aikana. Moderni aika on merkinnyt tuotteiden, kulttuurin, sosiaalisten organisaatioiden ja itse ihmisten elämän yhdenmukaistumista. Elämäkulun institutionalisoituminen teollisissa yhteiskunnissa on rakentunut kahden vastakkaisen kehityskulun tuloksena. Elämäkulku sujuu yhä enemmän tiettyjen muodollisten sääntöjen mukaisesti, samalla elämä on kuitenkin yksilöllistynyt. Jokainen tekee omia yksilöllisiä valintoja, mutta tiettyjen rajojen puitteissa.

Tästä yksilöllistymisen korostumisesta huolimatta nuorten ammattikouluopintojen keskeyttäminen ja tietynlaisen etäisyyden ottaminen koko koulumaailmaan ja

viralliseen koulutusinstituutioon edustaa erilaista ammatillisen koulutuksen valintaa ja sellaisena rikkoo ”normaalin” elämäntilanteen mallin. Yleisesti koulutusta pidetään yhä nuoruuteen kuuluvana elämäntilanteen jaksena, jota seuraa suora ja lopullinen työelämään siirtyminen. Tällaisen elämäntilanteen arviointiin vaikuttavan käsityksen olemassaolo vaikuttaa melko vahvalta siitäkkin huolimatta, että tosiasiasa yhä useammin eri alojen ammattilaiset joutuvat kouluttamaan itseään yhä uudelleen työelämässä ollessaan ja että aikuiskoulutus on ylipäätään lisääntynyt.

Tutkimuksen nuorista voidaan puhua ”hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvena”. Sukupolven edustajille kouluinstituutio ei juurikaan tarjoa aineksia merkittävien oppimiskokemusten muodostamiseen, vaan koulutus koetaan melko ahdistavana ja epämääräisenäkin kokemuksena. Etenkin peruskoulun asema uuden tiedon tuottajana on menettänyt merkitystään. Koulutuksen objektiivisen merkityksen lisääntymisestä ei siis ole seurannut subjektiivisen merkityksen lisääntyminen. Sukupolvi on käynyt koulun institutionaalisten sääntöjen rajoittamina. Instituutioiden pysyvät sääntöihin tai sitoumuksiin perustuvat käyttäytymismallit ovat paljolti estäneet sukupolvea tuomasta esiin yksilöllistä identiteettiä, jota on jouduttu etsimään koulun ulkopuolelta. (Antikainen 1996.)

Heidän elämässään perinteistä elämäntilanteita normittavat tekijät, kuten perhe ja koulu, ovat menettäneet merkitystään uusien oppimisympäristöjen, vapaa-ajan, massamedian sekä tietoverkkojen avatessa uusia mahdollisuuksia. Identiteetti joudutaan luomaan itse ja sitä joudutaan tarkistamaan ja muuttamaan useita kertoja elämän aikana. Tämä heijastuu nuorten elämään muun muassa siten, että koulutuksen ja ammatinvalinnan yhteydessä voidaan puhua eräänlaisista identiteetti-markkinoista, joilla nuori itse valitsee, mitä identiteettiä hän haluaa tavoitella ja mihin identiteettiin lopulta sitoutua. Nuorista on tullut perinteisten palkkatyöläisten sijaan Jokisen (1996, 128) kuvaamia identiteettityöläisiä. Identiteetin tavoittelemisen ja siihen sitoutumisen välillä on kuitenkin suuri ero. Väliin mahtuu monia kokeiluja ja pettymyksiä, kunnes mieleinen löytyy. Identiteetin etsimiseen liittyvä epävarmuus näkyy muun muassa opintojen katkeilemisina ja keskeyttämisinä. Myös Maljojoki (1991, 27) näkee yksilöiden elämässä ilmenevän yhä lisääntyvästi ajelehtimistä tuotannon ja kulutuksen kulttuurisilla markkinoilla. Näissä yhteyksissä heidän sosialisatioprosessissaan voi tapahtua minän muodostumisen lisäksi aikaisempaa enemmän minän hajoamista.

Tutkimuksen nuorten tarinat havainnollistivat valintojen merkityksen yksilöllistä eriytyvyyttä. Jokainen nuorista joutui keskeyttämisen kautta virallisen valintajärjestelmän ulkopuolelle ja teki siellä ollessaan tulevaa uraa ja koulutusta koskevia ratkaisujaan. Näiden ratkaisujen luonne oli kuitenkin erilainen kunkin nuoren kokemuksista ja elämäntilanteesta riippuen. Keskeyttäminen koulutusuran osana voi saada monenlaisia muotoja. Koulussa heikosti menestyneille ammatinvalintaprosessi on usein monivaiheinen, ja todelliset, lopulliseen ammattiin johtavat päätökset tehdään yhteisvalintatilannetta myöhemmin. Keskeyttäminen yhdellä ammatialalla näyttäytyykin yhtenä valintana tuossa ammatinvalintaprosessissa. Osalle oppilaista keskeyttämisen jälkeinen aika on uudelleensuuntautumista, ammatillista eksploraatiota. Keskeyttäminen luo heille mahdollisuuden tarkistaa itsenäisesti omaa uratavoitettaan. Osa saattaa suuntautua suoraan ammatilliselle uralle tai toiseen koulutukseen, minkä vuoksi keskeyttämistä voidaan pitää näiden oppilaiden urakehitykselle positiivisena ratkaisuna.

Tutkimuksen nuorista yli puolet kuului näihin oppilaisiin. Heille koulutuksen ulkopuolella oleminen oli väliaikainen, mutta heidän urakehityksensä ja elämänsä kannalta välttämätön ja suotava elämäntilanne, jonka kautta ammatinvalinta selkiytyi. Heidän kohdallaan koulun ulkopuolella oleminen on ollut tilapäistä ja asiaankuuluvaa, se tuleekin erottaa pysyvästä koulu- ja työelämästä syrjäytymisestä, joka vaatii sosiaalipoliittisia toimenpiteitä. Tutkimuksen nuorille keskeyttämiseen johta-

nut koulutusvalinta tai -valinnat, sekä erityisesti sen jälkeen saadut työkokemukset ovat olleet kokeiluja, joiden kautta heillä on ollut mahdollisuus selkiyttää kiinnostuksiaan, taitojaan sekä minäkuvaansa, varsinaisen ammatinvalinnan premissejä. Tällainen toiminta on eräänlaista kehityshaasteen vastaanottamista, joka heidän kohdallaan on johtanut myönteiseen urakehitykseen.

Kouluttamattomina he joutuivat myös kohtaamaan työttömyyden. Työttömyyden vaikutusten kokeminen riippuu hyvin monesta seikasta. Työttömyys ei johda nuoren syrjäytymiseen, mikäli hänelle tarjoutuu mahdollisuus työttömyysaikana mielekkääseen toimintaan, jolla voidaan täyttää työttömyyden luoma tyhjä tila. Työllistämistukijärjestelmä voi alkaa toimia nuoren eksploraation välineenä silloin, kun nuori syystä tai toisesta on joutunut koulutuksen ulkopuolelle. Työllistämistöiden tarjoamilla työkokemuksilla oli lähes kaikille nuorille suuri merkitys ammattikouluun palaamisen kannalta. Tulokset ovat samansuuntaisia Tervon (1993, 78; 218) havainnon kanssa, että ammatti ja ammatillinen koulutusala näyttävät tulevan nuoren identiteettiin työn kautta. Työn läheltä näkeminen ja kokeminen on välttämätön elementti suurelle osalle nuoria. Joillekin identifioitumiskehitys saattaa huipentua kertakaikkiseen löytöön, josta eteenpäin on helppo jatkaa suuntautumista kohti työelämää. Tätä selviytymistä edeltää usein koulun keskeyttämisen kaltainen elämän ulkoisen hallinnan lipsuminen.

Aikaisempia tutkimuksia vahvistava havainto, joka tuli nuorten itsensä kertomana haastatteluissa esille, koskee peruskoulun päättövaiheessa tehtävien koulutusvalintojen aikaisuutta. Nuoret arvioivat olleensa liian kokemattomia ja kypsymättömiä päättämään tulevaisuudestaan 15-vuotiaina. Peruskoulun päättymisen ja jatkokoulutukseen hakeutumisen välille haluttaisiin jotakin työkokemusta. Putkimainen siirtyminen peruskoulutuksesta suoraan jatkokoulutukseen on monille nuorille ongelmallista. Moni haluaisikin lykätä uraratkaisuja kypsyttääkseen itseään ja selkiyttääkseen suunnitelmiaan. Ammatillinen etsintä on sekä välttämätöntä että hyödyllistä nuorille. Kuitenkin koulutuksen nykyinen jäykkä rakenne, ja paine putkimaisiin koulutusurisiin pitävät piilossa tätä etsintätarvetta. Nuorille olisi suotava mahdollisuus tehdä valintoja, ja etsimisen ja erehtymisen kautta löytää oma ammatillisen kiinnostuksen kohteensa, ilman suurta pelkoa epäonnistujaksi leimautumisesta.

Kaiken kaikkeaan keskeyttämistä koskevassa keskustelussa ei pitäisikään liiaksi takertua pohtimaan keskeyttämisen haitallisuutta yhteiskunnan ja yksilöiden kannalta. Keskeyttämisen positiivisuus tai negatiivisuus selviää vasta seurausten perusteella. Kaikkien keskeyttäneiden kohdalla keskeyttäminen sinänsä ei auta uravalintojen selkiennyttämisessä. Olennainen merkitys onkin niillä kokemuksilla, joita keskeyttämisen jälkeinen aika nuorelle tarjoaa. Nämä kokemukset voivat auttaa nuorta eteenpäin tai ne voivat taannuttaa nuoren kehitystä. Haluan korostaa tutkimusprosessin aikana vahvistunutta käsitystä siitä, että tutkittaessa keskeyttämistä yksilön ammatillisen kehityksen ja selviytymisen kannalta, monitasoinen ja kokonaisvaltainen tutkimusasetelma on tarpeellinen. Keskeyttämistä ja sen todellista merkitystä on aina tarkasteltava osana laajempaa toimintakehystä, yksilön elämänsäntulon prosesseina. Keskeyttämisen merkitys on merkitystä suhteessa kunkin yksilön omaan merkityksenäntoon. Lopullisen tuloksen kannalta on siis oleellisempaa pyrkiä ymmärtämään koko prosessia kuin tarkkaan kuvata tietyn, yksittäisenä hetkenä suoritettun päätöksen tai valinnan elementtejä.

Lähteet:

- Antikainen, A. (1993). Onko lasten ja nuorten kasvattaminen vaikeampaa kuin aikaisemmin Suomen historiassa? *Kasvatus* 1, 48 - 57.
- Antikainen, A. (1996). Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.). *Oppiminen ja elämänhistoria*. Kansanvalistusseuran ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran aikuiskasvatuksen vuosikirja 37.
- Autio, V. & Kimari, M. (1995). Ammatillinen koulutusjärjestelmä 1990-luvulla. Kehityspiirteitä ja arviointinäkökulmia. *Opetushallituksen arviointi* 7.
- Furlong, V. J. (1985). *The Deviant Pupil. Sociological Perspectives*. Milton Keynes: Open University Press.
- Huotelin, H. (1996). Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.). *Oppiminen ja elämänhistoria*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran aikuiskasvatuksen vuosikirja 37.
- Hurn, C.J. (1985). *The Limits and Possibilities of Schooling. An Introduction to the Sociology of Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ihatsu, M. (1994). Ammattioppilaitosten pudokkaat. Teoksessa M. Ihatsu & K. Matilainen (toim.). *Neljännesvuosisata erityispedagogiikka Joensuun yliopistossa*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 55.
- Javanainen, M. & Mustola, K. (1986). Ammattikouluopintojen keskeyttäminen. Ammattikasvatustieteiden suunnittelu- ja kehittämisosaston tutkimuksia ja selosteita 1.
- Jokinen, K. (1996). Pojat koulussa. Teoksessa: T. Hoikkala (toim.). *Miehenkuvia. Välähdyksiä nuorista miehistä Suomessa*. Tampere: Gaudeamus.
- Kivirauma, J. (1995). Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Jyväskylän yliopisto. *Erityispedagogiikan laitoksen Research reports* 53.
- Kivirauma, J. (1996). Muukalaisena koulussa. Tarkkailuun siirrettyjen poikien koulukokemuksia. Teoksessa: K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.). *Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 63.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. (1989). Oppilaiden oppimiskokemukset avoimen opetuksen periaatteille rakentuvissa Oulun läänin opetuskokeiluissa. Teoksessa: E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.). *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen teoriaa ja käytäntöä julkaisuja B*: 34.
- Maljojoki, P. (1991). Nuorten koulutusratkaisut ja ympäristöt muuttuvat. Teoksessa J. Lähdenmaa & L. Siurala (toim.). *Nuoret ja muutos*. Tilastokeskuksen tutkimuksia 177.
- Määttä, P. & Liljander, J-P. (1992). Kuka häviää ja kuka voittaa, kun korkeakouluopinnot keskeytyvät? *Kasvatus* 3, 222 - 223.
- Mustola, K. & Javanainen, M. (1986). Ammattikouluopintojen keskeyttäminen ja nuorten koulunvastainen kulttuuri. *Ammatti ja koulutus* 2, 20 - 22.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal* 3, 583 - 625.
- Silvennoinen, H. (1993). Nuorten kouluttamattomuuden ja työttömyyden rakenteelliset yhteydet. *Nuorisotutkimus* 2, 3 - 17.
- Takala, M. (1992). Kouluallergia -yksilön ja yhteiskunnan ongelma. *Acta Universitatis Tamperensis A*:335.

- Tervo, J. (1993). Hapuilua ja hallintaa. Syrjäseudun nuorten käsitykset koulunkäynnistä sekä odotukset ammatista ja työelämään sijoittumisesta lähisosialisaation kehityksessä. *Acta Universitatis Tamperensis A:387*.
- Tuohinen, R. (1989). Työlle viileä sukupolvi ja sen tulkitsijat. *Nuorisotutkimus* 4, 26-36.
- Vilko, A. (1990). Omaelämäkertojen analysoiminen kertomuksina. Teoksessa: K. Mäkelä (toim.). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vuorinen & P. Kämäräinen (toim.). Ammatillisen koulutuksen uudistaminen 1980-luvulla. Selvitys uudistuksen toteutumisesta ja toteutusympäristöstä. Ammattikasvatustutkimuksen suunnittelu- ja kehittämissosaston tutkimuksia ja selosteita 30.
- Willis, P. (1984). *Koulunpenkiltä palkkatyöhön*. Tampere: Vastapaino.

NUORTEN JENGEIHIN SITOUTUMINEN TUOMIOISTUINAINAINEISTON VALOSSA 1990-LUVUN ALUSSA

Abstract:

Tapio Kuure: Commitment to Youth Gangs in Light of Finnish Court Decisions from the First Half of the 1990's.

This article is based on a study of court decisions by a district court of Tampere from the years between 1990 and 1995. The court decisions involved juvenile delinquents between 15 and 17 years of age. In analysing a total of 1736 court decisions from the given time period, the main focus was placed on youth groups appearing in court. In terms of group commitment, the results may be summarized as follows:

1. Criminal behaviour among young people is not mainly group behaviour. The proportion of young people committing a crime either alone or with a companion is 62 per cent. The proportion of small groups of 3 to 4 persons is 18 per cent, of medium large groups of 5 to 10 persons 15 per cent, and of large groups of 11 to 20 persons 5 per cent.

2. The groups can be divided in six categories in terms of group commitment.

- Ad hoc group - a group whose members appear in court only once*
- Group with one actor - a group in which one person is the main actor*
- Group with two actors - a group in which the main actors are two persons with no close connection*
- Group around a couple - a group which is lead by two closely cooperating friends*
- Loose group - a short-lived group with a low degree of cohesion*
- Gang - a long-lived group with a high degree of cohesion*

3. The research material does not point at an increase in ganging up during the given time period. On the basis of the material, it also cannot be concluded that there exists hierarchical gang organizations. The organization model that seems to be more common for young people committing crimes is a network, which involves moving from one group to another, and therefore allows constantly changing group compositions.

4. Since the beginning of the 1990's, the new legislation and judicial practice have worked selectively in the way that proportionately fewer so called ad hoc cases are taken to court, i.e. young people who randomly commit one or two crimes. Youth that eventually go to court are increasingly those who already have a rather established criminal life style. This partially explains the decline in the number of court decisions involving young people from 395 in 1990 to 197 in 1995. The number of court decisions involving girls remained small during the entire time period of the study, varying generally from 5 to 10 per cent.

1. Johdanto

Jengi käsitteenä on epämääräinen ja yllätyttävä. Jokainen kasvattaja tietää kuitenkin, että jengi voi olla uhka kasvattajan omille pyrkimyksille. Jengi on pahan metafora, jota vastaan kasvattajalla on asettaa hyvä harrastus, hobby. Lapsiaan hyviin harrastuksiin kuljettavien vanhempien näkökulmasta tilanne näyttää mustavalkoisena; vaihtoehtona on joko hyvä harrastus tai katujengi. Miten käy, jos lapsi ei jaksa, putoaa ryhmästä, tai vanhempien rahat ja aika loppuvat? Tässä asetelmassa jengi tuo mukanaan huumeita, rikollisuutta ja alistumista jengin raudankoville säännöille. Uhkakuvaa vai todellisuutta? Toisaalta, eikö uhkakuvakin ole todellisuutta?

Nuorten ryhmäkäyttäytymistä, alakulttuurista sitoutumista ja jengiytymistä voidaan tutkia monin eri tavoin. Suosittuja - ja voisi sanoa tutkijoiden arvossapitämiä - tutkimusmenetelmiä ovat olleet erilaiset kvalitatiiviset ja etnografiset menetelmät. Tutkijan kykyä liikkua erilaisten nuorisoryhmien parissa pidetään yhtenä tärkeimmistä ammatillisista ominaisuuksista. Hänen "katu-uskottavuutensa" mittana on kerätyn aineiston eksoottisuus. Mitä vaikeammasta paikasta aineisto on kerätty, sitä parempi.

Tässä artikkelissa tarkastelen nuorten jengiytymistä analysoimalla keräämääni tuomioistuinaineistoa. Tuomioistuinaineistot ovat vähän käytettyjä sosiologisessa nuorisotutkimuksessa, mutta sitäkin tavanomaisempia kriminologisessa tutkimuksessa.

2. Tutkimuksen aineisto

Artikkelini perustuu 1737:ään tuomioistuimen päätökseen vuosilta 1990 - 95 koskien 15 - 17 ikäisiä rikoksentekejiä Tampereella. Keskimääräinen 15-vuotiaiden ikäluokan koko Tampereella tarkasteltavana ajanjaksona vaihtelee välillä 1800 - 1900. Tarkasteluajanjakson alussa 1990 alioikeudessa tuomittujen 15 - 17-vuotiaiden henkilöiden määrä oli 315, joista 58 oli tyttöjä. Vuoden 1995 vuositilaston mukaan 15 - 17 vuotiaiden tuomittujen määrä oli laskenut 153 henkilöön, joista 20 oli tyttöjä (Pellinen 1990 - 1996, Tampereen kaupungin tilastollinen vuosikirja 1988 - 89, 1990 - 91, 1992 - 93). Vuoden 1995 tasolla laskettuna tuomittujen määrä suhteessa kohorttiin on noin 2,7 % ikäluokasta on tuolloin saanut itseään koskevan käräjäoikeuden päätöksen (vuonna 1990 n. 5,5 % ikäluokasta). Päätöksensä voi olla myös tuomitsematta jättäminen. Seuraavat huomiot koskevat tämän "2,7 prosentin liikkeen" muodostumista, heidän muodostamiaan ryhmiä, ryhmien sisäisiä suhteita ja ryhmien välisiä suhteita.

Aineistona on Tampereen käräjäoikeudessa nuoria rikoksentekejiä (15 - 17 vuotiaat) koskevat päätökset vuosilta 1990 - 1995. Kyseessä on tapaustutkimus yhdeltä suomalaiselta paikkakunnalta. Tutkimuksessa analysoin kaikkia kyseisellä ajanjaksolla tehtyjä päätöksiä, joita on tarkasteluajanjaksolta kaikkiaan 1736. Aineisto on kerätty alioikeuden sosiaalityöntekijän päiväkirjoista ja koodattu tilastollisesti käsiteltävään muotoon. Teemani kannalta päiväkirja-aineistot ovat tavallisia virallisia tilastoja paremmat sikäli, että niistä voi identifoida oikeudessa tuomittujen ryhmien koot. Aineisto kattaa kuluvan vuosikymmenen ensimmäisen puoliskon, mikä perustuu käytännöllisiin seikkoihin. Vanhempaa materiaalia ei ole käytössä ja uudempaa aineistoa ei ole vielä työstetty. Aikaväliltä 1990 - 95 kerätyssä aineistoissa voi olettaa näkyvän jotain lama-ajan seurauksia, joka lisää aineiston kiinnostavuutta.

Aineiston ikävalinta perustuu puolestaan siihen, että 15 - 17 ikäiset muodostavat Suomen rikoslainsäädännössä oman kokonaisuutensa. Tilastointitapa seuraa luonnollisesti lainsäädäntöä, jolloin 15 - 17-vuotiaista on olemassa erilaisia tilastosaineistoja. Teemani kannalta kyseinen ikävälillä on sikäli mielenkiintoinen, että se liittyy peruskoulusta jatkokoulutukseen siirtymisen vaiheeseen. Tämän transiitiovaiheen valinnat luotaavat nuoren tulevaisuutta pitkälle aikuisuuteen.

Pääasiallinen huomioni kohdistuu tässä esityksessä tuomioistuimen päätöksiin, ei niinkään henkilöihin, joita nämä päätökset koskevat. Esitettävät luvut viittaavat siis useimmiten päätöksiin.

3. Tutkimuksen tuloksia

Suomessa ei ole olemassa erityistä nuorisotuomioistuinta niinkuin monissa Länsi-Euroopan maissa tai USA:ssa vaan Suomi on seurannut tässä suhteessa skandinaavista linjaa (Pösö 1993, 39 - 48). Erityisen tuomioistuimen sijasta nuoria lainrikkokojia varten on olemassa oma lainsäädäntönsä, joka on 1990-luvun alussa, eli juuri tarkasteltavana ajanjaksona, laajentunut ja yksityiskohtaistunut. Tärkeimmät 1990-luvun alun muutokset liittyvät teon tutkimatta jättämiseen, syyttämättä jättämiseen, tuomitsematta jättämiseen ja ehdottomaan vankilarangaistukseen. Nuoria koskeva rikoslainsäädäntö määrittelee nuoren ikävälille 15 - 20. Lisäksi 15 - 17-vuotialla on oma erityinen lainsäädäntönsä, jonka mukaan esimerkiksi ehdoton vankeusrangaistus voidaan tuomita ainoastaan poikkeustapauksissa.

Suomalaiseen rangaistuksen täytäntöönpanoon sisältyvät sanktiot ovat olleet perinteisesti hyvin pelkistettyjä, eli käytännössä joko sakko, ehdollinen tuomio tai ehdoton. Uuden lainsäädännön myötä tuomioistuimen keinovalikoimaan kuuluvat:

- *syyttämättä jättäminen*
- *tuomitsematta jättäminen*
- *sakko*
- *ehdollinen vapausrangaistus*
- *ehdollinen vapausrangaistus valvonnalla*
- *ehdoton vapausrangaistus*
- *yhdyskuntapalvelu*
- *lakisääteinen sovittelu*

Suomalaisissa alioikeuksissa tehdään vuosittainen päätöksiä n. 400 000, joista 90 % on sakkoja. Vankilatuomioita on n. 28 000, joista 60 % on ehdollisia. Keskimääräinen vankiluku on n. 3400 vankia, joka on 68 vankia per 100 000 asukasta (68 promillea), joka on tärkein kansainvälinen vertailuluku (Kriminaalihuoltoyhdistys 1996). Kansainvälisesti verrattuna Suomi asettuu skandinaaviselle ja manner-eurooppalaiselle matalien vankilukujen tasolle verrattuna Englantiin (96) ja USA:han (504). USA:n vankiluku vaihtelee liittovaltiosta toiseen, lähtien Pohjois-Dakotasta (66) ja päätyen Columbian piirikunnan lukuihin (1168). (Christie 1993, 26, 88.)

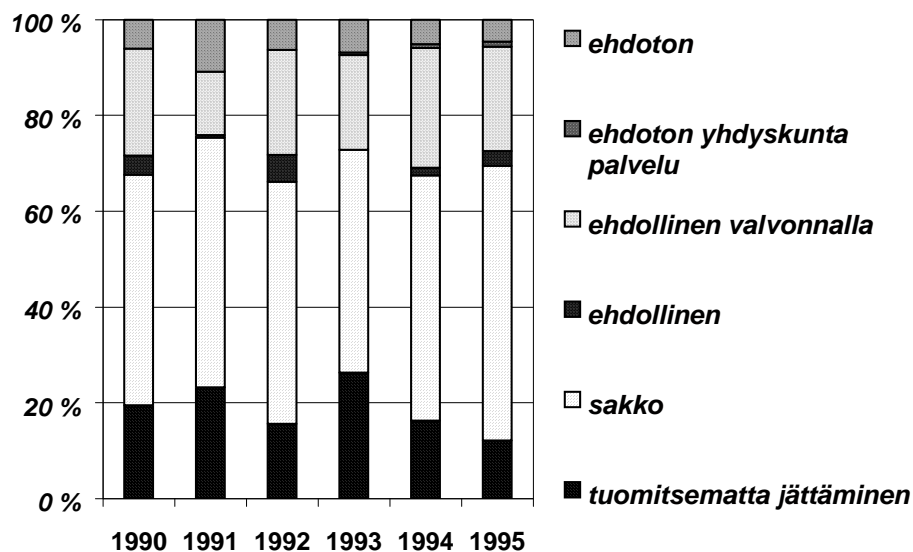
3.1 Onko nuorisorikollisuus lisääntynyt laman aikana?

Yleisin pelko Suomen 1990-luvun alun laman aikana on ollut rikollisuuden lisääntyminen. Laman oletetaan välittömästi lisäävään rikollista käyttäytymistä. Erityisesti huolta kannetaan nuorisorikollisuuden lisääntymisestä. Aineisto ei kuitenkaan anna

tukea tälle oletukselle ainakaan sikäli, että tuomioistuimessa rangaistujen yksilöiden määrät ovat huomattavasti pudonneet. Seuraavasta taulukosta voidaan lisäksi havaita, että nuoria lainrikkooja koskevien päätösten lukumäärä on laskenut yhdyskuntapalvelua lukuunottamatta kaikkien sanktioiden kohdalla.

Tampere	Vuosi						Grand Total
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	
1. tuomitsematta jättäminen	77	88	44	61	41	24	335
2. sakko	190	197	143	108	129	113	880
3. ehdollinen	16	2	16	0	4	6	44
4. ehdollinen valvonnalla	88	50	62	46	63	43	352
5. ehdoton yhdyskunta palvelu	0	0	0	1	2	2	5
6. ehdoton	24	41	18	16	13	9	121
Grand Total	395	378	283	232	252	197	1737

Taulukko ja kuva 1. Muutokset tuomioistuimen päätöksissä sanktioittain 1990 - 1995.



Lama ei siis suoraan vaikuta nuorisirikollisuuteen siten, että tämän vuoden lamas-ta seuraisi piikki ensi vuoden tuomioistuintilastoissa. Laskevaa trendiä voidaan tulkita kahdesta suunnasta. Ensiksikin tilastot näyttävät laskua myös nuorten tekemien rikosten määrissä, joten kysymyksessä ei ole pelkkä tuomioistuinkäytäntöjen muutos. Toiseksi, sosiaalityön kentän arvion mukaan, erilaiset kokeilut nuorisotyön puolella tuottavat tulosta. On huomattava vielä, että uudet sanktiot, kuten sovittelu ja yhdyskuntapalvelu, eivät ole ehtineet vaikuttaa vielä tässä analysoitavaan aineistoon.

3.2 Alioikeuksissa tuomittavat ryhmät

Sanomalehtien rikossivuilta saamme aina silloin tällöin lukea uutisen nuorisojengistä, jonka tekemiä rikoksia käsitellään oikeudessa (vrt. Kuure & Parkkonen 1996). Miten nämä julkisuudessa jenginä käsiteltävät ryhmät muotoutuvat tutkinta- ja oikeusprosessin aikana?

Lähtökohtana voidaan pitää sitä, että kaupunginosassaan reaalisesti toimiva ja rikoksia tekevä ryhmä ei ole sama kuin oikeudessa tuomittava ryhmä. Ensiksikin voidaan olettaa, että kaikki tekijät eivät jää kiinni. Toisekseen ryhmän sisäiset suojelumekanismit saattavat vaikuttaa erityisesti sukupuolisesti sekoittuneissa ryhmissä siten, että tytöt jäävät oikeussalien odotushuoneisiin varsinaisen salin sijasta. Sovitteluprosessi näyttää käytännössä tuottavan selvästi erilaista ryhmämuodostusta. Sovittelussa oleviin ryhmiin kuuluu tasaisemmin molempia sukupuolia, ja ryhmää kootaan sovitteluprosessissa sitä mukaa, mitä sitä saadaan identifioitua.¹ Näyttäisi siltä, että sovittelussa kohdattava ryhmä on lähellä sitä "luonnollista" ryhmää, joka toimii käytännössä. Oikeusprosessissa itsessään korostuu syyttäjän osuus. Syyttäjä määrittelee - tukenaan poliisin tutkinta ja lainsäädäntö - keitä syytettyjä voidaan laskea tiettyyn juttuun kuuluvaksi. Teknisistä syistä johtuen näin saadut ryhmät voidaan kuitenkin jakaa vielä osiin oikeudenkäynnin helpottamiseksi. Edelleen, jos jollakin ryhmään kuuluvalla on jokin toinen juttu vanhenemassa, syyttäjä voi estääkseen jutun vanhenemisen viedä tapauksen oikeuteen yksittäisen henkilön tapauksena. Kun esittelen seuraavassa oikeudenkäyntiprosessissa identifioitavia ryhmiä, edellämainitut varaukset on hyvä pitää mielessä.

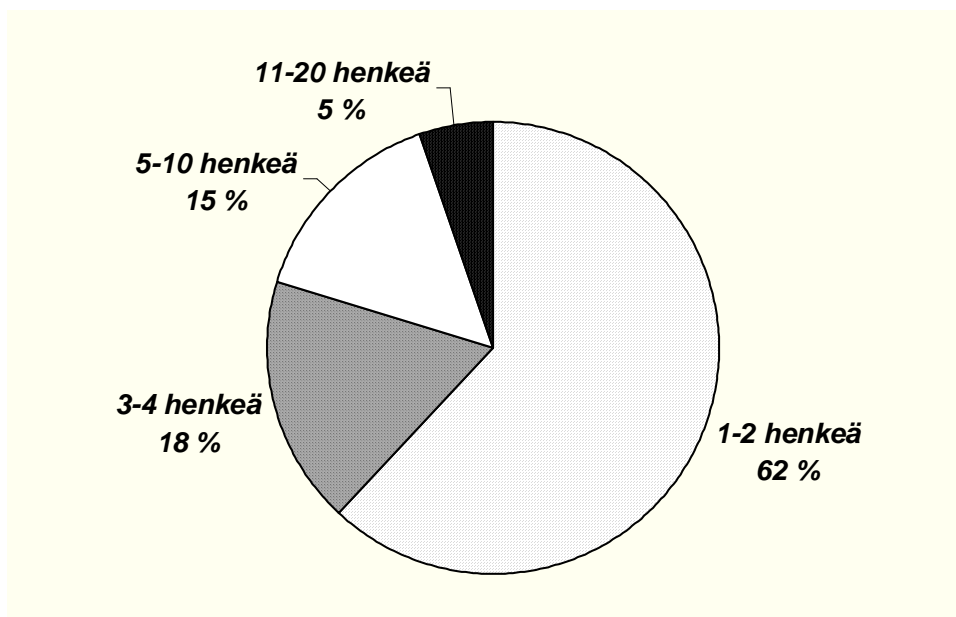
3.3 Tiivistyykö tyhmyys pelkästään joukossa?

Nuorten rikollinen käyttäytyminen nähdään usein ryhmäkäyttäytymisenä. Oikeusprosessia analysoitaessa asia ei kuitenkaan näyttäisi olevan pelkästään näin. Olen jakanut oikeudessa tehtävät päätökset neljään ryhmään sen perusteella, kuinka suuria ryhmiä oikeudessa on käsitelty. Ensimmäinen ryhmä koskee tapauksia, joissa kohteena on ollut yksi tai kaksi tekijää (yksin tai kaverin kanssa). Kutsun pieneksi ryhmää, joka on kooltaan 3 - 4 henkilöä, keskiuureksi 5 - 10 henkilön ryhmää ja suureksi 11 - 20 henkilön ryhmää.

Ryhmän koko	Tuomioiden määrä	
	frv	%
1-2 henkeä	1075	61,9
3-4 henkeä	311	17,9
5-10 henkeä	261	15,0
11-20 henkeä	90	5,2
Yhteensä	1737	100,0

Taulukko 2. Samassa oikeudenkäynnissä tuomittujen ryhmien koko.

¹ Tieto on saatu Tampereen sovittelu- ja vapaaehtoistoimiston johtaja Kalevi Juntuselta.



Kuva 2. Samassa oikeudenkäynnissä tuomittujen ryhmien koko.

Taulukon mukaan näyttäisi siltä, että selvästi suurin osa tuomioistuimen päätöksistä koskee yksittäisiä tai parina liikkuvia nuoria rikoksentekejiä. Lukuja tulkittaessa on otettava huomioon, että sama tekijä on voinut olla oikeudessa useita kertoja eri yhteyksissä. Milloin yksin tai kaksin, milloin taas pienessä, keskiuudessa tai suuressa ryhmässä. Joka tapauksessa taulukosta voi päätellä, että rikollisessa käyttäytymisessä ei ole kysymys pelkästä ryhmätilanteesta ja siinä ilmenevistä käyttäytymismuodoista.

3.4 Rikoksen sukupuoli

Rikoksella on monessa mielessä sukupuoleen liittyvä ulottuvuutensa. Rikoksen tekijät ovat useammin poikia kuin tyttöjä ja useammin miehiä kuin naisia. Sama pätee vankilukuihin. Suomen 3400 keskimääräisestä vankiluvusta naisia on noin 100. Naiset tekevät eri tavalla rikoksia, eri motiivilla ja eri tilanteissa kuin miehet. Pahantapaiset pojat ja tytöt saavat myös erilaisen kohtelun sukupuolijaon mukaisesti. Pösö (1993, 136 - 173) on tehnyt suomalaisista koulukodeista mielenkiintoisen havainnon, jonka mukaan tyttöjen rikollisia tekoja tulkitaan enemmän kuin poikien tekoja. Tyttöjen tekojen takaa haetaan teon todellista syytä. Poikien tekoa käsitellään enemmän pelkkänä rikollisena tekona, jossa uhkakuvana näkyy rikoskierre. Tyttöjen kohdalla tulevaisuuden uhkakuvan muodostaa paha tyttö, joka viittaa familistisen kasvatustavoitteen murenemiseen. Pahantapaisen pojan tulevaisuutta luonnehtivassa kauhuskenaariossa tulevaisuutta "linnanvenkulana" vastaisi näin pahan tytön tulevaisuus huorana.

Aineistossani tyttöjen osuus vaihtelee 10 % molemmin puolin eli jakauma vastaa yleistä kuvaa.

Tampere	Vuosi						Grand Total
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	
sukupuoli							
1. pojat	329	338	265	207	238	176	1553
2. tytöt	66	40	18	25	14	21	184
Grand Total	395	378	283	232	252	197	1737

Taulukko 3. Tuomioistuimen päätösten vaihtelu eri sukupuolien välillä 1990 - 1995.

Huolenpito tytöistä jatkuu loogisesti oikeusprosessin sisällä. Seuraavasta taulukosta voidaan havaita, että tyypillisin tuomioistuimen päätös on sakko ja sen jälkeen syyttämättä jättäminen. Sukupuolittaisia eroja näiden suhteen ei ole. Sen sijaan tytöille ei juurikaan anneta ehdollista rangaistusta ilman valvontaa. Vuosikymmenen ensimmäisen puoliskon aikana tuomioistuimien on tehnyt ainoastaan yhden päätöksen, jossa tyttö on saanut ehdollisen tuomion ilman valvontaa. Päätös ehdottomasta vankeusrangaistuksesta on tehty samoin yhden kerran. Tulevaisuus näyttää, miten sukupuoliulottuvuus vaikuttaa päätöksiin yhdyskuntapalvelusta. Yhdyskuntapalveluhan ei ole ehdollinen vaan lasketaan ehdottomaksi rangaistukseksi. Se on ehdottomasta vankilarangaistuksesta kevyempi muoto, mutta ehdollista raskaampi. Tärkeämpi kysymys voi olla kuitenkin se, kuinka paljon yhdyskuntapalvelu leimaa rangaistun rikolliseksi? Palveluhan suoritetaan julkisessa tilassa. Tuomioistuimien on tässä suhteessa tekemisissä hyvin merkittävän ja sukupuoliherkän asian kanssa ja sitä kautta määrittelemässä valtakunnan sukupuolisopimusta.

Tampere	Tuomio						Grand Total
	syyttä- mättä jätettyjä	sakkoja	ehdol- linen	ehdollinen valvonta	ehdoton yhdysk. palvelulla	ehdo- ton	
1. pojat	268	788	43	329	5	120	1553
2. tytöt	67	92	1	23	0	1	184
Grand Total	335	880	44	352	5	121	1737

Taulukko 4. Tuomioistuimen päätökset sanktioittain suhteessa sukupuoleen.

3.5 Oikeudessa tuomittujen nuorten verkostoituminen

Nykyinen yksilöä korostava yhteiskunnallinen ajattelu pitää tärkeänä yksilön kykyä verkostoitua. Yksilön pitäisi pystyä luomaan ja ylläpitämään verkostoja, joiden avulla toimia markkinoiden dominoivassa yhteiskunnassa (Johanson ym. 1995). Verkostot ovat sosiaalisia suhteita, jotka ovat enemmän tai vähemmän välittyneitä. Mikäli yksilö ei pysty luomaan välittömiin sosiaalisiin suhteisiin liittyvien verkostojen lisäksi välittyneisiin, laajemmalle kurottaviin suhteisiin perustuvia verkostoja, seurauksena on ghettoistuminen liian pieniin piireihin. Ajatuksesta seuraavaa dysutopiaa kutsutaan alaluokaksi (underclass), joka lukkiutuu omaan pieneen maailmaansa (small world).

Tuomioistuinaineisto antaa mahdollisuuden analysoida nuorten verkostoitumista. Verkostanalyysin avulla usein alakulttuurisiksi luonnehditut ryhmät on mahdol-

lisuus operationalisoida kvantitatiivisin menetelmin käsiteltäviksi. Tarkastelen ensin ryhmien sisäistä koheesiota ja sen jälkeen ryhmien välistä vuorovaikutusta.

3.6 Ryhmien sisäinen koheesio

Jaottelen seuraavaksi oikeudessa käsiteltävien ryhmien sisäisen koheesio sen mukaan, kuinka useassa jutussa ryhmän jäsenet ovat keskenään olleet mukana (vrt. Hiltunen & Aromaa 1982). Mikäli sama ryhmä on vuosien varrella ollut suurin piirtein samassa kokoonpanossa useissa eri jutuissa mukana, nimitän ryhmää jengiksi. Tämä on kiintein mahdollinen kokoonpano. Löysimmän mahdollisen kokoonpanon muodostaa ryhmä, josta näkyy tiedot ainoastaan yhdessä oikeuden istunnossa. Kutsun tätä ryhmää ad hoc -ryhmäksi. Tälle välille jäävät ryhmät, joiden toiminta perustuu yhteen aktiiviseen tekijään, kahteen toisistaan irrallaan toimivaan aktiiviseen tekijään, tiiviisti yhdessä toimivaan pariskuntaan tai löysään ryhmään, jossa kokoonpano vaihtelee.

Kiinteydeltään erilaisia ryhmiä voidaan tarkastella nyt suhteessa ryhmien kokoon, jotka olen edellä jaotellut pieniin, keskisuuriin ja suuriin ryhmiin.

Tampere	Vuosi						Grand total
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	
kiinteys							
1. ad hoc	18	12	17	4	8	5	64
2. yksi tekijä	5	10	6	0	5	0	26
3. kaksi tekijää	1	6	3	1	4	1	16
4. pariskunta	0	4	1	3	3	0	11
5. löysä ryhmä	1	1	2	2	0	1	7
6. jengi	6	6	5	0	2	2	21
Grand total	31	39	34	10	22	9	145

Taulukko 5. Vaihtelu pienten ryhmien sisäisessä kiinteydessä 1990 - 1995 (3 - 4 hengen ryhmissä).

Tampere	Vuosi						Grand total
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	
kiinteys							
1. ad hoc	6	2	1	3	4	2	18
2. yksi tekijä	2	1	1	1	2	0	7
3. kaksi tekijää	0	2	0	1	1	0	4
4. pariskunta	2	1	0	0	0	0	3
5. löysä ryhmä	1	3	1	0	0	0	5
6. jengi	1	6	9	6	6	4	32
Grand total	12	15	12	11	13	6	69

Taulukko 6. Vaihtelu keskisuurten ryhmien sisäisessä kiinteydessä 1990 - 1995 (5 - 10 hengen ryhmissä).

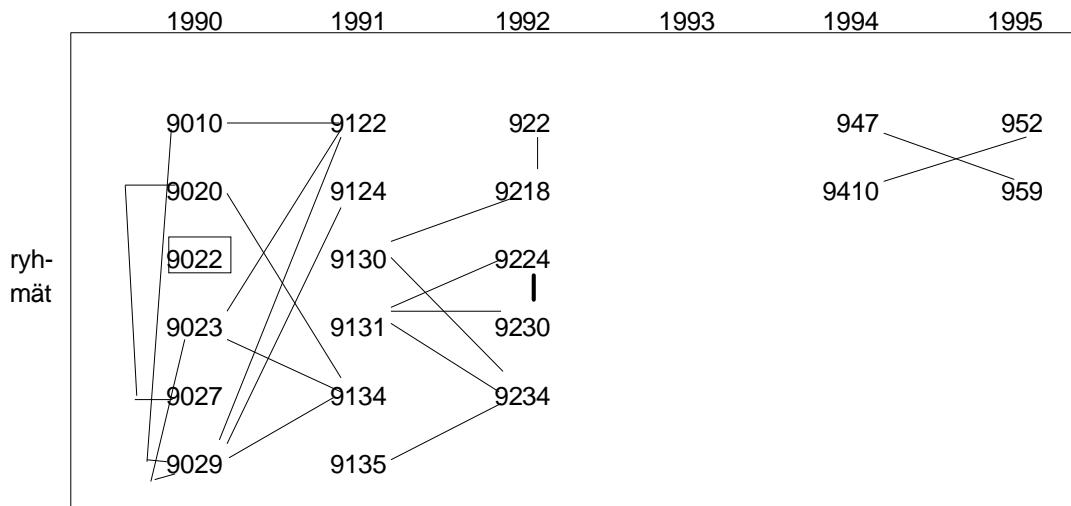
Tampere	Vuosi					Grand Total
	1990	1991	1992	1994	1995	
kiinteys						
1. ad hoc	2	1	0	0	1	4
4. pariskunta	0	1	0	0	0	1
5. löysä ryhmä	0	1	0	0	0	1
6. jengi	1	1	3	1	0	6
Grand Total	3	4	3	1	1	12

Taulukko 7. Vaihtelu suurten ryhmien sisäisessä kiinteydessä 1990 - 1995 (11 - 20 hengen ryhmissä).

Jengi-teeman kannalta taulukoissa voidaan kiinnittää huomio kahteen seikkaan. Löysiä ad hoc -ryhmiä on eniten pienissä 3 - 4 hengen ryhmissä. Kyseessä on useimmiten kolmen, lähes samanikäisen pojan ryhmä, joka jää kerran kiinni rikoksesta, mutta ei toista kertaa palaa oikeuteen. He niin sanotusti uskovat kerrasta. Jengeiksi määriteltäviä ryhmiä löytyy eniten keskisuurista ryhmistä sekä absoluuttisesti että suhteellisesti. Ryhmäkoko 5 - 10 näyttää olevan toimivin tässä suhteessa. Kyseessä on poikien muodostama ryhmä, jossa on korkeintaan pari tyttöä mukana. Ryhmän kesto vaihtelee kahdesta vuodesta ulottuen koko tarkastellulle ajanjaksolle. On kuitenkin muistettava, että ryhmästä ovat poissa ne, jotka syystä tai toisesta eivät ole joutuneet ryhmän mukana oikeusprosessiin.

3.7 Ryhmien välinen vuorovaikutus

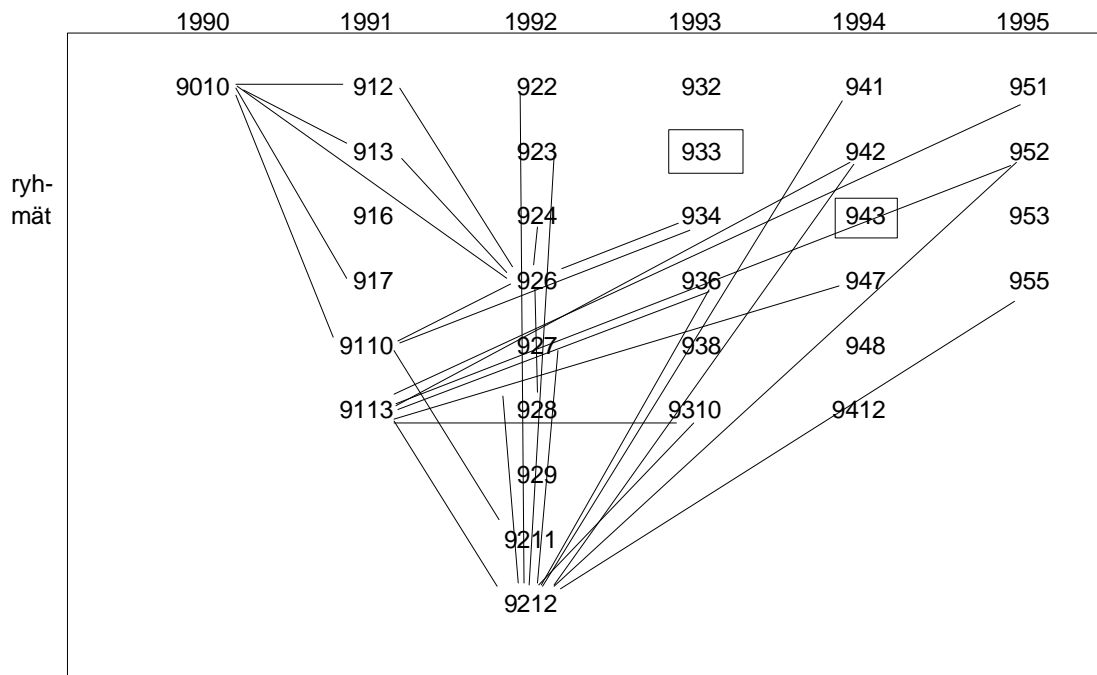
Kuinka paljon eri ryhmien välillä on vuorovaikutusta? Mitä enemmän vuorovaikutusta ryhmien väliltä voidaan löytää, sitä enemmän saadaan tukea rikollisen alakulttuurin olemassaololle. Esittelen seuraavaksi jengiksi määriteltyjen ryhmien keskinäistä vuorovaikutusta ryhmäkoon mukaan. Kuinka paljon pienet ryhmät ovat tekemisissä keskenään, kuinka paljon keskisuuret ja suuret? Vuorovaikutus on määritelty analysoimalla tuomittujen osallisuutta eri ryhmien jutuissa. Yksi ja sama henkilö on saattanut olla mukana useissa eri ryhmissä. Usein ryhmät ovat enemmän tai vähemmän päällekkäisiä, ja niiden kokoonpanot vaihtelevat jatkuvasti.



Kuva 3. Pienten ryhmien vuorovaikutus tarkastelujaksolla (3 - 4 henkeä).

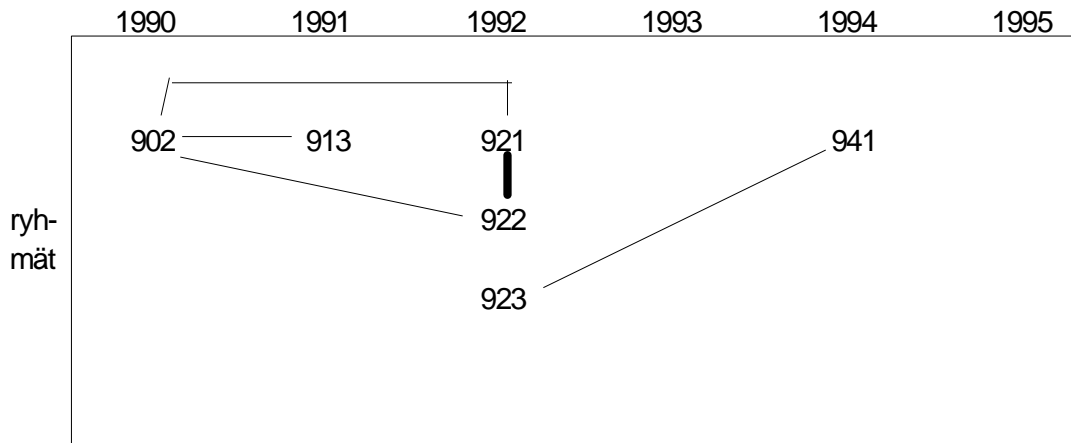
Merkkien selitys:

- Numerokoodit viittaavat oikeudessa identifioituun ryhmään, siten että kaksi ensimmäistä numeroa viittaavat kyseiseen vuosilukuun ja kaksi viimeistä ryhmän järjestyslukuun ko. vuonna.
- Viivat kuvaavat ryhmien välisen vuorovaikutuksen voimakkuutta. Vahva viiva merkitsee kolmea tai enempää henkilöyhteyttä, heikko viiva 1 - 2 henkilöyhteyttä.
- Neliöidyllä ryhmällä ei ole yhteyksiä muihin ryhmiin lainkaan.



Kuva 4. Keskisuurten ryhmien välinen vuorovaikutus tarkasteluaikajaksolla (5 - 10 henkeä).

Huom. Piirros on pelkistetty siten, että siinä näkyy ainoastaan muutaman ryhmän pääyhteydet. Neliöidyllä ryhmillä on ainoastaan 1 - 2 yhteyttä muihin ryhmiin.



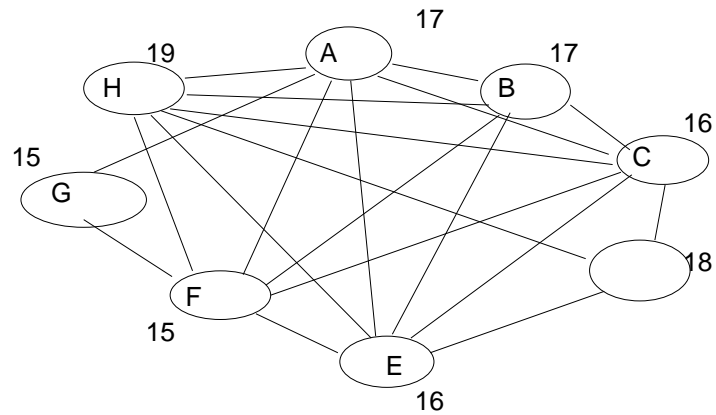
Kuva 5. Suurten ryhmien välinen vuorovaikutus tarkasteluajanjaksolla (11 - 20 henkeä).

Kuvioista havaitaan selvästi, että ryhmien välinen vuorovaikutus on tiiviimmillään keskisuurissa ryhmissä ja hämmästyttävän heikkoa sekä pienissä että suurissa ryhmissä. Ryhmien keston kannalta oleellinen havainto on se, että keskisuurissa ryhmissä myös ryhmien ajallinen kesto on selvästi pidempi, jolloin voidaan puhua ryhmän muodostumisesta. Pienissä ja suurissa ryhmissä ajallinen kesto jää yleensä kahteen vuoteen ja on tyypillisimmillään yhden vuoden. On huomattava, että pienissä ja suurissa ryhmissä on usein mukana henkilöitä, jotka ovat mukana myös pitkäkestoisissa keskisuurissa ryhmissä. Ryhmäkäyttämisen kannalta tärkeänä havaintona voidaan kuitenkin pitää sitä, että optimikoko rikoksen parissa puuhailevien nuorten ryhmille näyttäisi olevan keskiuureksi luonnehdittavat ryhmät. Asialla on verkostoihin liittyvä looginen puolensa. Varkausrikollisuus, ollakseen hyödyllistä edes teoriassa, tarvitsee varsinaisen teon tekijöiden lisäksi tuotteen kätkemiseen ja jakeluun tarvittavan verkoston eli varkaan ammatin tuki-instituution (Aromaa 1983; Klein 1995, 57 - 62).

3.8 Esimerkki ryhmän sisäisestä ja ulkoisesta vuorovaikutuksesta

Esittelen seuraavaksi keskisuuren, jengiksi määritellyn ryhmän sisäistä vuorovaikutusta ja ryhmän verkostoitumista muiden ryhmien kanssa. Kyseessä on ryhmä, joka on koodattu nimellä B9212. Koodissa B tarkoittaa keskisuurta (A on pieni ryhmä ja C suuri ryhmä), 92 tarkoittaa vuonna 1992 identifioitua ryhmää ja 12 vuoden 1992 kahdettatoista ryhmää. Ryhmään kuuluu kahdeksan poikaa, tyttöjä ryhmässä ei ole lainkaan. Poikien ikä on 15 - 19 vuotta eli ikäjänne on viisi vuotta. Ryhmän kesto eri tavoin mitattuna on 3 - 5 vuotta. Saatujen tuomioiden määrä ryhmän jäsentä kohden vaihtelee 10-18 tuomioon tarkasteluajanjaksolla.

Ryhmän B9212 sisäisestä vuorovaikutus voidaan kuvata sosiogramman avulla seuraavasti:

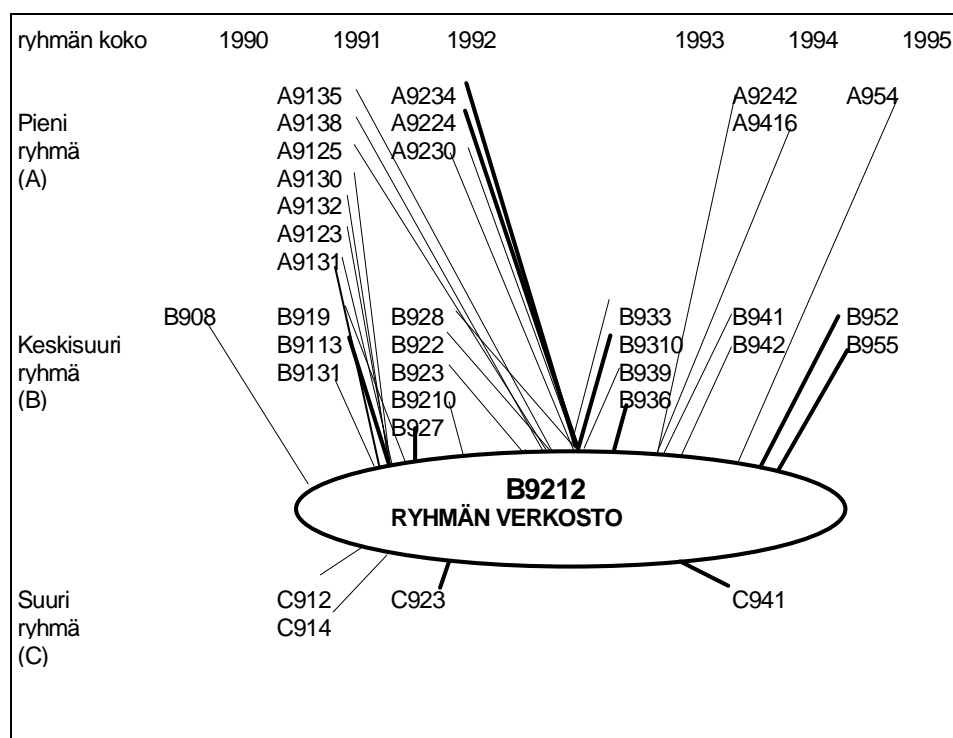


Kuvio 8. Vuorovaikutus kiinteässä keskiuudessa ryhmässä.

<i>Ikäjäanne:</i>	<i>5 vuotta (15 - 19)</i>
<i>Kesto aika:</i>	<i>4 - 5 vuotta</i>
<i>Sukupuolijakauma:</i>	<i>8 poikaa, ei tyttöjä</i>
<i>Tuomioiden määrä:</i>	<i>10 - 18 tuomiota /ryhmän jäsen</i>

Sosiogramma on tulkittavissa siten, että ryhmällä ei ole kiinteätä johtajaa, jonka kautta vuorovaikutus toimii. Lähes kaikilla ryhmän jäsenillä on muiden oikeudessa tuomittujen juttujen kautta yhteys toisiinsa.

Ryhmän B9212 vuorovaikutus tarkasteluajanjakson kaikkien muiden ryhmien kanssa näyttää seuraavalta:



Kuvio 9. Keskisuuren kiinteän ryhmän verkostoituminen.

Merkkien selitykset:

1. ohut viiva = 1 - 2 henkilöyhteyttä
2. paksu viiva = 3 - 6 henkilöyhteyttä

Kuviosta voidaan havaita, että jengiksi luonnehditun keskisuuren ryhmän verkostoituminen on laajaa, pitkäaikaista ja monipuolista. Ryhmällä on sekä useiden henkilöiden kautta useita suhteita eri ryhmiin tai yksittäisten henkilöiden kautta suhteita yksittäisiin ryhmiin. Kuviosta voidaan lisäksi nähdä, että ryhmällä on resursseja ylläpitää ja luoda verkostoja koko sillä kentällä missä se toimii. Tämä on laskettava ryhmän vahvuusalueeksi. Ryhmän heikkoudeksi voidaan olettaa kyky luoda yhteiskunnallisesti välittyneempiä verkostoja, jotka ovat kuitenkin monin verroin tärkeämpiä, mikäli aikoo tulla toimeen yhteiskunnan tavanomaisten pelisääntöjen avulla.

4. Johtopäätöksiä ja tutkimuksen jatkokehittelyä

Yhden paikkakunnan tuomioistuinaineistosta ei voi vielä tehdä yleistyksiä Suomen kokonaistilanteeseen. Tapaustutkimuksen etuna on kuitenkin, että se nostaa esiin uusia kysymyksiä, jotka voidaan asettaa valtakunnallisesti kattavampien materiaalien kanssa vastatusten. Jatkokehittelyn kannalta tämä on yksi monista tarjolla olevista mahdollisuuksista. Toinen liittyy tapaustutkimuksen aineiston lisäanalyysiin. Verkostotutkimukseen varta vasten kehitellyillä tilasto-ohjelmilla aineistoa on mahdollisuus työstää tilastollisesti vielä yksityiskohtaisemmin. Kvalitatiivisia lisäai-

neistoja hankkimalla oikeudenkäyntiprosessista identifioituja ryhmiä voidaan tarkastella vielä lähemmin. Ketä ryhmiin kuuluu oikeudenkäyntiprosessin ulkopuolella? Mikä on se tutkinnan ja tuomioistuinyöskentelyn selektioprosessi, joka muodostaa ryhmän sellaiseksi, miten se tuomioistuinsalissa voidaan havaita?

Analysoimani tuomioistuinaineiston perusteella nuorten ryhmäkäyttäytymisen voidaan osoittaa liittyvän rikolliseen toimintaan omalla erikoisella tavallaan. Nuoret tekevät rikoksia muutenkin kuin ryhmässä, samalla kun on olemassa ryhmiä, jotka eivät tee lainkaan rikoksia tai tekevät yhden rikoksen, jonka käsittelystä ottavat opikseen. Nuoriso-ongelman muodostavat ryhmät, jotka sitoutuvat rikolliseen toimintaan pidemmäksi ajaksi. Kysymys ei ole linjaorganisaation mukaisesti rakennetusta hierarkisesta jengistä, vaan ajan hengen mukaisesti verkostoituneesta ryhmästä, jonka jäsenet sukkuiloivat ryhmästä toiseen pitäen tiettyä ryhmää ydinryhmänään (vrt. Suurpää & Lähteenmaa 1995; Kinnunen 1996). Ryhmäsitoutuminen ei näyttäisi tässä suhteessa olevan ehdotonta vaan se sallii liikkumisen ryhmästä toiseen eri kokoonpanoilla.

Tuomioistuimen toiminnan selektiivisyys näyttää aineiston valossa toimivan tietyssä mielessä hyvin. Oikeusprosessiin vietävien nuorten määrä on voimakkaasti laskenut koko 1990-luvun ensimmäisen puoliskon. Tärkeä kysymys on, ketkä sieltä on 90-luvulla suljettu pois? Aineiston pohjalta on identifioitavissa ainakin kaksi ryhmää. Toisaalta tytöt kulkevat tuomioistuinprosessin kautta yhä harvemmin. Se vähäinenkin osuus, joka tytöillä on ollut aikaisemmin, on edelleen vähentynyt. Poikien osalta absoluuttiset luvut ovat supistuneet, mutta lähtötilanteessa 1990-luvun alussa volyymi oli paljon suurempi kuin tytöillä. Prosessista ulos suljetut pojat muodostavat toisen osan. Tämä osa muodostuu ad hoc -ryhmistä, joita yhä vähemmän näkyy oikeudessa. Lisäksi ryhmien liepeillä liikkuvia yhden tai kahden tuomion saaneita nuoria tulee prosessiin yhä vähemmän. Näyttäisi siltä, että tuomioistuimeen selektoituvat yhä selkeämmin ainoastaan ne nuoret, jotka ovat jo syvällä omassa pienessä maailmassaan. Muiden asiat käsitellään mahdollisimman pitkälle tuomioistuimen ulkopuolella.

Lähteet:

- Aromaa, K. (1983). Varkaan ammatti ja sen tuki-instituutiot. Kirjallisuuteen ja Lahdessa tehtyihin haastatteluihin perustuva tutkimus. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 57.
- Christie, N. (1993): Kohti vankileirien saaristoa? Rikollisuuden kontrolli teollisuutena länsimaissa. Tampere: Hanki ja Jää.
- Hiltunen, M. & Aromaa, K. (1982). Lahden omaisuusrikollisuustutkimus. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 55.
- Johanson, J-E. & Mattila, M. & Uusikylä, P. (1995). Johdatus verkostoonanalyysiin. Kuluttajatutkimuskeskuksen menetelmäraportteja ja käsikirjoja 3.
- Kinnunen, A. (1996). Isännät, rengit ja pokat. Huumemarkkinat ja oheisrikollisuus Helsingissä. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 133.
- Klein, M.. W. (1995). The American Street Gang. Its Nature, Prevalence, and Control. New York: Oxford University Press.
- Kriminaalihooltoyhdistys (1996). The Probation and Aftercare Association, KHY, Finland.
- Kuure, T. & Parkkonen, A. (1996). Suomalaisen lehdistön jengikirjoittelu 1990-luvulla. Nuorisotutkimus 3, 4- 12.
- Pellinen, K. (1990 -1996). Vuositilastot (julkaisemattomat vuositilastot nuorten seuraamusten jakaantumisesta vuosina 1990-1996 Tampereella).
- Pösö, T. (1993). Kolme koulukotia. Tutkimus tyttöjen ja poikien poikkeavuuden määrittelykäytännöistä koulukotihoidossa. Acta Universitatis Tamperensis A:388.
- Suurpää, L. & Lähteenmaa, J. (1995). Nuorten yölliset kahvit. Teoksessa: , J. Lähteenmaa & L. Mäkelä (toim.): Helsingin yö. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Tampereen kaupungin tilastollinen vuosikirja 1988 - 1989, 1990 - 1991 ja 1992 - 1993.

PITKÄ VÄLITUNTI VAI JATKUVA VÄLIVUOSI

Koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten rationaliteetit

Abstract

Jukka Vehviläinen: The Rationalities of Young People without Vocational Training.

The article is based on the study "Keppi ja porkkana". Tutkimus alle 20-vuotiaita aktivoivan työvoimapolitiittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista (Aho & Vehviläinen 1997) ("Stick and carrot". A Study of young people without training, and of the effects of the labour market policy reform aiming at activating young people under 20 years of age).

In this study, we interviewed 70 young people who had no vocational training. On the basis of the interview, five ideal types of young people were identified. The first group were youth who take life as a project. These people have high future goals, and these goals determine their decisions concerning their educational paths. The young people comprising the second group may be described as work oriented. They are trying to decide whether to acquire vocational training, or continue doing temporary jobs. The interest in training grows along with a decline in job opportunities.

The third group consists of interest oriented young people who are strongly committed to their hobbies, and have difficulties in forming an occupational identity. Occupation oriented young people, forming the fourth group, are interested in having an occupation as such, but lack motivation for going through a training programme. Their problem is often that they cannot find a suitable occupation, or that they are not accepted into the training programme of their choice. Finally, the fifth group consists of young people who are unwilling to change. The negative training orientation among these youth is related to a general orientation towards life,

characterized by unwillingness to change, lack of persistence, and lack of future goals.

Youth without training are a very heterogenous group. The problems of some can be located between the individual and the training system, while others are without training for reasons relating to life management in general. With young people with the greatest risk of facing social exclusion, the issue at stake is not so much getting involved in training but, rather, getting involved in one's future.

1. Johdanto

Tämä artikkeli perustuu työministeriön ja Euroopan sosiaalirahaston rahoittamaan tutkimusprojektiin, jonka lopputuloksena ilmestyi tutkimus: 'Keppi ja porkkana'. Tutkimus alle 20-vuotiaita aktivoivan työvoimapolitiittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista (Aho & Vehviläinen 1997). Tutkimuksessa selvitettiin vuoden 1996 alusta voimaan tullutta lakimuutosta, jossa oikeus työmarkkinatukeen poistettiin alle 20-vuotiaalta vailla ammatillista koulutusta olevilta nuorelta. Tämän vuoden alusta lukien lakimuutos ulotettiin koskemaan myös alle 25-vuotiaita. Ammatillista koulutusta vailla oleva nuori säilyttää oikeutensa tukeen vain, jos hän osallistuu johonkin työvoimapolitiittiseen toimenpiteeseen, käytännössä lähinnä työharjoitteluun, tai hakeutuu koulutukseen. Oikeuden rajoittamisen vastapainona nuorille on tarjolla aiempaa enemmän työharjoittelupaikkoja. Myös koulutustarjontaa on lisätty ja tarjonnan rakennetta muutettu, esimerkiksi oppisopimuskoulutusta lisäämällä.

Tutkimus oli kaksiosainen. Ensimmäisessä osassa selvitettiin tilastoaineiston avulla lakimuutoksen vaikutuksia. Toinen osa perustui vailla ammatillista koulutusta olevien nuorten haastatteluihin. Haastateltavat nuoret olivat iältään 17 - 20 vuotiaita. Kolmella eri paikkakunnalla (Tampere, Varkaus ja Haapavesi) tehtiin yhteensä 70 haastattelua. Tässä artikkelissa käsitellään haastattelututkimuksen tuloksia.

Koulutuksen ulkopuolella oleminen on yleensä määritelty yhteiskunnalliseksi ja yksilölliseksi ongelmaksi, koska silloin todennäköisyys työttömäksi joutumiseen ja marginalisoitumiseen lisääntyy. Tästä syystä koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten elämää on yleensä tutkittu sellaisesta perspektiivistä, jossa korostuu se, kuinka selittää näiden nuorten epärationaalisuutta. Tässä tutkimuksessa lähtökohta oli kuitenkin se, että koulutuksen ulkopuolella olevilla nuorilla täytyy olla 'kätkeytä rationaliteettia'. Kaikki nuoret eivät jaa sitä yleistä ajatusta, että koulutus on ainoa tapa rakentaa mielekäs elämä itselleen. Kaikki nuoret jakavat kuitenkin sen ajatuksen, että jollakin tavalla mielekäs elämä on rakennettava. Tutkimuksen keskeisin kysymys oli: miten koulutuksen ulkopuolella olevat nuoret pyrkivät rakentamaan oman elämänsä?

2. Tutkimuksen tuloksia

Koulutuksen ulkopuolella olevia nuoria on mahdollista tarkastella usealla tavalla. Kysymys voi olla joko pitkästä välitunnista tai jatkuvasta väliavuodesta. Nämä käsitteet viittaavat ajalliseen ulottuvuuteen. Pitkää välituntia viettävät nuoret ovat tilapäisesti koulutuksen ulkopuolella, mutta nämä nuoret aikovat jatkossa mennä vielä kouluun. Osalle nuorista koulutuksen ulkopuolella oleminen on lopullisempaa, elämäntilannetta luonnehtii jatkuvan väliavuoden tunnelma, jossa kouluun ei mennä ainakaan oma-aloitteisesti. Vastaavalla tavalla Nummenmaa ja Tarkiainen (1993) puhuvat koulutuksen ulkopuolelle "jääneistä" ja "jättäytyvistä". Ajallisen ulottuvuuden lisäksi eräs jäsenystapa voisi olla erottelu koulutuskielteisten ja koulutusmyönteisten välillä. Tässä tutkimuksessa tällaiset luokittelut saivat kuitenkin vain marginaalisen roolin. Tämä johtui pitkälti siitä syystä, että koulutuksesta koskevat asenteet ja käyttäytymistavat eivät ole irroitettavissa yleisestä elämäntavan kokonaisuudesta.

2.1 Tyypigalleria

Koulutuksen ulkopuolella olevista nuorista muodostettiin tyypigalleria. Tässä galleriassa tyypit esitellään, yhteiskuntatieteelliselle tutkimukselle tavalliseen tapaan, karkein hahmotteluin. Hahmottelun karkeus tekee tietenkin väkivaltaa todellisuuden moniulotteisuudelle, mutta karkean hahmottelun avulla on mahdollista keskittyä juuri siihen, mikä kunkin ryhmän kohdalla on kaikkein olennaisinta, jos olennaisuuden kriteerinä pidetään sujuvaa siirtymistä koulutukseen ja yhteiskuntaan. Karkea hahmottelu auttaa löytämään ne tyypit, joissa yhteiskunnallinen ongelma tiivistyy ja samalla tuon ongelman syyt tulevat korostuneemmin esiin. Karkea hahmottelu erottelee tietenkin myös ne tyypit, joiden kohdalla yhteiskunnallisesta ongelmasta ei voi puhua.

Tyypigallerian ensimmäisen tyypin muodostavat nuoret, *joille elämä on projekti*. Nämä nuoret aikovat hakea yliopistoon, ja koulutuksen ulkopuolella ollaan yleensä siitä syystä, ettei koulutukseen ole vielä päästy. Asennoituminen omaan elämäntilanteeseen on yhteiskunnan näkökulmasta 'terveellinen', elämäntilannetta leimaa usein eräänlainen kiukkuinen hermostuneisuus; koulutukseen halutaan sijoittua mahdollisimman pikaisesti. Näiden nuorten kohdalla lakimuutoksen merkitys on varsin marginaalinen. Vaikutukset ovat lähinnä siinä, että yliopistoon haluttava, mutta keskiasteen oppilaitokseen lakimuutoksen pakottamana hakenut nuori on "kahden koulutusvaihtoehdon loukussa". Mielessä on kaksi erilaista koulutusreittiä, kaksi eri ammattia ja kaksi erilaista tulevaisuutta. Tämä tuo elämäntilanteeseen epävarmuutta ja eriasteista tulevaisuuspessimismia. Kuitenkin näillä nuorilla on jo varhain sisäistetty pyrkimys rakentaa elämänsä korkean koulutuksen varaan. Tällä tiellä voi olla tilapäisiä esteitä, mutta niiden yli kiivetään päättäväisesti omiin mahdollisuuksiin luottaen.

Toisen tyypin muodostavat *työn kautta eteenpäin yrittävät* nuoret. Näille nuorille on tyypillistä se, että koulutustien rinnalla he tunnistavat "toisen tien". Tämä toinen tie muodostuu työkokemusten kautta rakentuvasta osaamisesta, jossa ahkerasti tehty työ ja hyvä maine työntajien silmissä korvaa muodolliset tutkinnot. Nämä nuoret muodostavat eräänlaisen työ- ja koulutusmarkkinoilla ajelehtivan ryhmän, jonka koulutukseen sijoittuminen riippuu tarjolla olevista työtilaisuuksista. Mikäli tilapäisiäkin töitä on tarjolla tai edes mahdollisesti luvassa, kouluun menoa mielellään lykätään. Näillä nuorilla on usein taustallaan huonosti mennyt peruskoulu, suhteellisen paljon epäonnistuneita ammatinvalintoja ja ammattikoulun keskeyttämisä. Onnistumisen kokemukset työelämässä saattavat kuitenkin pikkuhiljaa korvata epäonnistumisen kokemukset koulussa. Tässä tilanteessa on luonnollista, että pätevyyttä yritetään rakentaa sellaisella tavalla, joka osataan, eli työtä tekemällä. Käytännössä oppisopimuksen kaltaiset, työtä ja teoriaa yhdistävät, koulutusmallit tarjoavat näille nuorille sopivan koulutusvaihtoehdon. Sen sijaan tavallisen ammattikoulun penkille kynnyksinä näyttää olevan korkealla.

Kolmannen tyypin muodostavat *omiin juttuihin keskittyvät nuoret*. Nämä ovat taiteisiin, musiikkiin ja urheiluun suuntautuneita nuoria, jotka suhtautuvat harrastukseensa poikkeuksellisen intensiivisesti. Koulutuksen ulkopuolella nämä harrastuskeskeiset nuoret ovat pääasiassa kahdesta syystä. Ensinnäkin ammattidentiteettiä on vaikea muodostaa, koska identiteetti on sidottu omaan kiinnostuksen kohteeseen, mutta tästä harrastuksesta ei haluta ammattia. Ongelmat ovat pitkälti samat kuin niillä nuorilla, joita mikään ei kiinnosta. Mistään kiinnostumattomilla nuorilla välinpitämättömyys hallitsee koko elämää. Omiin juttuihin keskittyvillä nuorilla välinpitämättömyyden todennäköisyys kasvaa mitä kauemmaksi omasta kiinnostuksesta siirrytään.

Toinen syy koulutuksen ulkopuolella olemiseen löytyy oman yksilöllisyyden arvostamisen ja yleisen koulutusvelvollisuuden välisestä ristiriidasta. Yksilöllisyyden

ja omien ratkaisujen arvostaminen aiheutti ongelmia jo peruskoulussa. Yleisemmällä tasolla yksilöllisyyden korostaminen liittyy koko koulutusvelvollisuuden kritisoimiseen. Tästä syystä näiden nuorten koulutuksen ulkopuolella oloa selittää kielteinen suhtautuminen koulutusinstituutioon kahdessa eri merkityksessä. Ensinnäkin koulutusinsituution sisäistä rakennetta arvostellaan massojen kasvattajana ja toisaalta koulutusvelvollisuus normina kyseenalaistetaan. ”Normaali” elämänkulku - koulusta kouluun, ammattiin ja eläkkeelle - määritellään tavallisten ihmisten elämäksi, jossa ratkaisut tehdään massan mukana, kulttuurisia tapoja seuraten ja viranomaisten paimentamana.

Koulutusvelvollisuuden arvostelu jää yleensä vain kyseenalaistamisen asteelle, ja nämä nuoret sijoittuvat todennäköisesti kouluun, kunhan heidän keskimääräistä suurempi yksilöllisyyden tarpeensa otetaan huomioon. Lakimuutoksen seurauksena osa heistä menee todennäköisesti tavalliseen ammattikouluun - usein varmaankin kriittisellä mielellä ja kapinallisella kielellä varustettuna. Mutta tässäkin ryhmässä oppisopimus on se taikasana, jonka nimeen vannotaan. Oppisopimus kiinnostaa näitä nuoria ennen kaikkea tavallista ammattikoulua yksilöllisempänä vaihtoehtona.

Neljäs tyyppi muodostuu *ammattikeskeisistä* nuorista. Tähän ryhmään kuuluu nuoria, joiden mielestä koulutukseen meneminen ja ammattitutkinnon hankkiminen on itsestäänselvyys. Tässä ryhmässä koulutuksen ulkopuolella oleminen liittyy hyvin usein ammatinvalinnan ongelmiin. Ammatinvalintansa jo tehneillä nuorilla ongelmana on useimmiten se, että kouluun ei ole vielä päästy. Ammattikeskeisten nuorten koulutushistoria on pääsääntöisesti sellainen, että koulussa on yritetty pärjätä paremmin kuin todistukset osoittavat. Monella nuorella heikko keskiarvo on rajoittanut peruskoulun jälkeen tehtäviä valintoja. Koska koulutusvelvollisuus on kuitenkin tunnustettu, niin ammattikouluun on menty kohtalaisen summittaisin perustein: kavereiden perässä, opinto-ohjaajan suosituksesta tai ihan muuten vaan. Kun aitoa motivaatiota ei ole ollut, niin ammattikoulu on usein keskeytetty.

Tämän ryhmän rationaliteettina on *pohjustaminen*. Koska aikaisempi koulutushistoria on täynnä pettymyksiä, tulevat koulutusvalinnat halutaan tehdä huolella ja harkiten. Kouluun sijoittumisesta tulee hidas prosessi. Tulevia koulutusratkaisuja täytyy pohjustaa tietoa hankkimalla ja identiteettityötä tekemällä sekä elämän materiaalista perustaa rakentamalla. Tässä suhteessa ammattikeskeiset nuoret eroavat yliopistoon pyrkivistä nuorista, jotka ikäänkuin heittäytyvät luottavaisena koulutukseen ja uskovat elämän järjestyvän siinä sivussa ja ehkä vasta koulutuksen jälkeen. Ammattikeskeisiltä nuorilta puuttuu tämänkaltaisen luottamus; marssijärjestys on selvä, ensin elämä kuntoon ja sitten vasta kouluun. Ammattikeskeisillä nuorilla koulutuksen ulkopuolella olemisessa on selvästikin kysymys vain pitkästä välitunnista; kouluun siirtymisen viivästyminen, ei niinkään ulkopuolelle jääminen. Ammattikeskeiset nuoret hyötyvät lisääntyvästä koulutustarjonnasta todennäköisesti kaikkein eniten. Tarjolla olevat keskiasteen koulutuspaikat vastaavat suurinpiirtein heidän koulutuksen tasoon ja tulevaan ammattiin liittämiä odotuksia.

Viidennen tyyppin muodostavat sitten ne nuoret, joiden kohdalla yhteiskunnallisesta ongelmasta, syrjäytymisen pelosta ja pitkäaikaistyöttömyyden uhasta puhuminen on perusteltua. Nämä nuoret elävät *tutuissa ympyröissä*. Tässä ryhmässä koulutuksen ulkopuolella olemista luonnehtii jatkuvan -tai pahaenteisemmin ”pysyvän” - väli vuoden tunnelma. Koulutusvälinpitämättömyys on silmiinpistävää, sen alku sijaitsee jossain synnytyslaitoksen ja esikoulun välimaastossa, eikä loppua ole ainakaan välittömästi havaittavissa. Kysymys ei ole kuitenkaan niinkään koulutukseen sijoittumisen ongelmasta vaan yleensäkin pitkäjänteisemmän elämänsunnittelun puutteesta. Näiden nuorten elämäntilannetta luonnehtii pysähtyneisyys, suunnitelmien puute ja haluttomuus elämänmuutokseen. Koulutuksen merkitystä on vai-

kea mieltää elämänhallintaa parantavana keinona, koska elämää eletään päivä kerrallaan.

Näiden nuorten kohdalla koulutukseen sijoittuminen edellyttäisi elämäntilanteen muutosta ja pääsyä eroon koko elämää *jäsentävästä tuttujen ympyröiden rationaliteetista*. Tämä rationaliteetti saa useita ulottuvuuksia, ja olennaista siinä on se, että kaikkiin uusiin ja vieraisiin asioihin suhtaudutaan varauksella tai kielteisesti. Esimerkiksi ammattia suunnitellaan usein sen pohjalta, mikä jo ennestään osataan esimerkiksi harrastusten tai kotona tehtyjen töiden perusteella. Tutuissa ympyröissä pysyttäytyminen ilmenee myös identiteettityön vähäisyytenä: ”Pitäisikö minun muuttaa ajattelu- tai käyttäytymistapojani” on näille nuorille vieras ajattelumalli. Maalla asuvilla nuorilla tämä rationaliteetti saa maantieteellisiä ulottuvuuksia; koulutushaluttomuuteen liittyy haluttomuus muuttaa kotipaikkakunnalta tai vanhempien luota pois. Tällainen muutoshaluton asenne on jo sinänsä esteenä koulutushalukkuudelle; oppiminen edellyttää aina avoimuutta omaksua uusia ajattelu- tai toimintatapoja.

Taulukko 1. Koulutuksen ulkopuolella olevista nuorista muodostettu tyyppigalleria.

TYYPPI-GALLERIA	Koulutus	Työ	Ammattiin suuntautuminen	Minän rakentaminen	Viralliset instituutiot	Tulevaisuus
Tutut ympyrät	Ei suurta merkitystä. Kouluumennään, jos olosuhteet tehdään sopiviksi.	Ei suuria vaatimuksia työn sisällön suhteen.	Aiemmin tuttujen asioiden, kuten harrastusten ja työkokemusten perusteella.	Ei identiteettityötä.	Suhde passiivinen. Palveluja otetaan vastaan, mutta niitä ei haeta aktiivisesti.	Ei ajatella vaan elämää eletään päivä kerrallaan.
Elämä projektina	Välttämätön oman elämän tavoitteiden kannalta.	Suuret odotukset ihannetyölle ja irtaantuminen aiemmista työkokemuksista.	Elintaso ja mielenkiintoisuus ammatinvalinnan kriteereinä.	Itsekontrolli ja velvollisuuksiin sopeutuminen.	Irtaantuminen työvoimaviranomaisten holhouksesta ja tarve rakentaa elämä itsenäisesti.	Tulevaisuuden tavoitteet muodostavat tämän päivän ratkaisuihin vaikuttavan normin.
Työn kautta eteenpäin yrittävät	Mahdollisesti. Riippuu tarjolla olevista työtilaisuuksista.	Tyytyväisyys tarjolla oleviin töihin ja tilapäisyyteen.	Ei kovin ajan-kohtaista. Ammattitutkinto ei ehkä välttämätön.	Ei juurikaan identiteettityötä.	Suhde pääasiasa myönteinen varsinkin työhön liittyvissä asioissa.	Ajatellaan lyhyellä tähtämellä etukäteen.
Omiin juttuihin keskittyvät	Mahdollisesti. Oltava omaan kiinnostukseen sopiva ja mielellään yksilöllisesti järjestetty.	Tyytyväisyys hanttihommiin, mutta ihannetyössä tärkeää kiinnostavuus.	Ristiriita ammatin ja oman jutun välillä. Vaikea löytää kiinnostavaa ammattia.	Ristiriita normien ja yksilöllisyyden välillä.	Omien päätösten arvostaminen ja irtaantuminen holhouksesta.	Tavallista elämää ei haluta. Menestyminen mahdollista jos hyvin käy.
Ammattikeskeiset	Velvollisuus. Ei suurta kiinnostusta, mutta koulutus tärkeä ammatinvalinnan takia.	Irtaantuminen hanttihommista ja vakituisen työpaikan toive.	Välttämätön. Ammatinvalinnan kriteerit vaihtelevat.	Identiteettityötä ennen kaikkea ammatinvalinnastaan epävarmoilla.	Suhde myönteinen ja palveluja myös käytetään suhteellisen aktiivisesti.	Tavallinen elämä, johon kuuluu perhe, omakotitalo, auto ja ammatti.

Tutuissa ympyröissä elävillä nuorilla koulutuksen ulkopuolella oleminen liittyy laajempiin elämänhallinnan ongelmiin. Lakimuutoksen vaikutukset jäävät tämän ryhmän kohdalla vähäisiksi. Nämä nuoret 'katoavat' kaikkein todennäköisemmin kortistosta ja rahoittavat elämänsä esimerkiksi harmaan tai mustan talouden avulla.

Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten ongelmien painopisteet sijaitsevat koulun ulkopuolella, ja ratkaisuksi ei riitä pelkästään koulutusjärjestelmän räätälöinti. Käytännössä nykyisen kaltaiset työpajaprojektit ja erilaiset syrjäytymisuhan alla oleville nuorille räätälöidyt kokeilut puoltavat paikkaansa juuri tämän ryhmän kohdalla. Näissä räätälöidyssä ratkaisuissa tavoitteena on elämäntavan muutos, ei pelkästään koulutushalukkuuden herättely. Jos mitään muutosta ei tapahdu, vaan nuoren elämän ulkoiset olosuhteet, oma asenne ja tarjotut mahdollisuudet pysyvät muuttumattomina, niin koulutukseen sijoittumisen kannalta näiden nuorten keskimmäisenä nimenä voisi olla "vähän tai ei lainkaan mahdollisuuksia".

2.2 Selviytymisstrategiat

Selviytymisstrategioilla tarkoitetaan elämäntavan hallinnan keinoja, joilla pyritään suojaamaan pettymyksiltä. Koulutusmyönteisillä nuorilla nämä ovat yleensä tekniikoita, joilla pyritään varmistamaan kouluun pääseminen. Koulutuskielteisillä nuorilla ne ovat pääasiassa keinoja, joilla pidetään yllä uskoa oman toiminnan järkevyyteen sekä elämän mielekkyyteen. Yleisellä tasolla ne voidaan ymmärtää tekniikoiksi, jotka viime kädessä estävät lopullisen syrjäytymisen ja elämäntavan hallinnan kadottamisen.

Minän potentiaalisuus

Koulutuskielteisten ja koulutusmyönteisten nuorten näkemyksissä tulee usein esiin erilainen perusasennoituminen "tuurin" ja sattuman osuuteen omassa elämässä. Koulutuskielteiset nuoret puhuvat paljon - tosin usein leikin varjolla - lottovoitosta tai muusta onnenpotkusta tulevaisuuden takaajana ja yhtenä vaihtoehtona. Tämnäkaltaista jos hyvin sattuu -elämänsä asennetta ei esiinny koulutusmyönteisillä nuorilla, jotka puhuvat usein koulutuksesta nimenomaan tuurille ja sattumalle vaihtoehtoisena tulevaisuuden takaajana. Tämä ero kuvastaa erilaista luottamusta omien kykyjen riittävyyteen oman elämän ohjailussa.

Omaan itseensä uskominen tulee ilmi esimerkiksi siitä itsepintaisesta luottamuksesta omiin kykyihin, joka on yliopistoon pyrkivien nuorten yleisin selviytymisstrategia. Tätä selviytymisstrategiaa voidaan nimittää *minän potentiaalisuudeksi*. Epäonnistumiset koulussa, ylioppilaskirjoituksissa ja yliopiston pääsykokeissa selitetään omalla laiskuudella, liian vähällä lukemisella. Kaikki nämä ovat tekniikoita, jotka korostavat oman minän potentiaalisuutta; minussa on kyllä kykyjä, kunhan saan ne esiin. Nämä ovat tekniikoita, jotka esiintyvät esimerkiksi puhuttaessa tulevaisuudensuunnitelmista ja yliopiston pääsykokeista:

Ylioppilastyttö 19 v.:

Yks este tietysti mikä mulla on varmasti suurin on se laiskuus ja motivaation puute. Mä luotan kykyihini ja kyllä jos tarvii ni kyllä niitä varmastikin ois. Mä oon niin laiska rupeen ni mitään ei saa..

Nämä tekniikat siis suojaavat pettymykseltä ja masennukselta. Kuitenkaan kovin monta yrittämistä nuoret eivät yleensä itselleen salli. Yliopistoon pyritään muuttaman kerran, ja jos sinne ei päästä, suunnitelmia muutetaan. Kun on yritetty tosisaan ja epäonnistuttu, se merkitsee pettymystä ja usein myös koulutustavoitteiden asteittaista alentamista. Tietenkin on mahdotonta sanoa, kuinka paljon tosiasiaa on luettu. Olennaista on kuitenkin se, että puhe omista piilevistä mahdollisuuksista

on omaa itseä ja muita varten tehty tulkinta, jolla mahdollistetaan seuraavan yrityksen tekeminen. Tämänkaltainen strategia on eräällä tavalla muutoksen mahdollistava; uusiin tilanteisiin ja yrityksiin ollaan aina valmiita, ainakin niin kauan kun usko minän potentiaalisuuteen säilyy.

Menneisyyden uudelleentulkinta

Menneisyyden uudelleentulkinnassa on kysymys sellaisesta tekniikasta, jossa aikaisempi elämäntilanne mitätöidään sijoittamalla se negatiiviseen kategoriaan. Nykyhetkestä käsin katsellaan omaa menneisyyttä ja siellä tehtyjä ratkaisuja. Näille ratkaisuille pyritään löytämään mielekäs selitys, joka on sopusoinnussa nykyisen elämäntilanteen kanssa. Lähtökohtana tällaiselle tekniikalle on jonkinlaisen ristiriidan tai ongelman tunnistaminen, joka vaatii selittämistä. Yksilö pyrkii rakentamaan itselleen mielekkään elämän sellaisella tavalla, jossa nykyinen elämäntilanne legitimoidaan ja vaihtoehtoiset tavat kielletään. (Berger & Luckmann 1984)

Menneisyyden uudelleentulkinta on tyypillistä niille nuorille, joiden koulutushistoriaan kuuluu aiemmin vahvasti sisäistetty pärjäämisen velvollisuus. Näille nuorille on tyypillistä tasapainoilu koulutusvelvollisuuden normin tunnistamisen ja oman toiminnan ristiriitaisuuden välillä. Esimerkiksi koulutuksen keskeyttäminen on iso päätös, joka vaatii paljon miettimistä. Koulutuksen keskeyttäminen sisäistetystä velvollisuudesta huolimatta saattaa muodostua elämäntilanteeksi käännepohdaksi, joka koetaan "vapauttavana" kokemuksena.

Kuitenkin aikaisemmin sisäistetty velvollisuus pitää koulutuksen ulkopuolella olevia nuoria otteessaan. Omat menneisyydessä tehdyt ratkaisut on tulkittava uudelleen sellaisella tavalla, joka muuttaa huonot kokemukset hyviksi sekä sosiaalisesti paheksutut ratkaisut loppujen lopuksi oikeiksi ja hyödyllisiksi. Vaihtoehtoisena eli kiellettävänä todellisuutena on nyt tavalliseksi tunnustettu elämäntilanne, jossa pitäisi sijoittua kouluun ja ammattiin nopeasti ilman keskeyttämiä. Nykyinen elämäntilanne legitimoidaan määrittelemällä edeltävä elämäntilanne negatiivisesti: tässä tapauksessa ajaksi, jolloin elin vielä "toisten ihmisten vaatimusten" mukaan (vrt. Berger & Luckmann 1984). Tämä on tekniikka, jolla työstetään ristiriita normien ja oman toiminnan välillä tasapainoon:

Lukion keskeyttänyt poika 20v.:

K: Että katotaan sitä keskeyttämistä taaksepäin, ni aatteleks sä, et se oli, teki mulle ihan hyvää tai siis, kaduttaaks se vielä?

V: Tota, kyl se silleen kaduttaa, sit ku tulee mieleen just se, että mulla ei oo ammattia, se ei kaduta silleen, koska... mutta kyllä mä osaltaan ajattelen sen hyvinkin terveellisenä juttuna, koska tota ainakaan siis mä en, ainakin mä pääsin tietyllä lailla eroon muitten ihmisten vaatimuksista silleen, et mä tein oman ratkasuni silleen...

Tällaisessa puhettavassa nykyisyys tulkitaan usein sellaisella tavalla, jossa menneisyyden ajattelu- ja toimintatavat esiintyvät negaation muodossa. Nämä uudet tulkinnat liittyvät usein yksilöllisyyden ja omien valintojen korottamiseen yleisiä normeja ja velvollisuuksia paremmiksi. Koulutuksen ulkopuolella olemisen kannalta se merkitsee sitä, että koulunkäynti tulkitaan negatiivisesti velvollisuuden toteuttamiseksi ja koulun ulkopuolella oleminen yksilölliseksi valinnaksi. Nimenomaan koulutukseen menijät ja institutionaalisen elämäntilanteen noudattajat ovat nyt niitä, jotka ovat tehneet vääriä valintoja. Käytännössä menneisyyden uudelleentulkinta edellyt-

tää ankaraa identiteettityötä, jolla oma elämäntilanteen ristiriitaisuus pyritään ratkaisemaan. Menneisyyden uudelleentulkintaan on tarjolla myös kulttuurisia kategorioita. Esimerkiksi nuoruus elämänvaiheena voidaan tulkita sellaisella tavalla, jossa yhdistyy elämästä oppimisen paremmuus kouluviisauteen verrattuna sekä ”mokien” tekeminen normaalin nuoruuden merkinä.¹

Varman päälle pelaaminen

Yliopistoon pyrkivien nuorten tyypillinen selviytymisstrategia korostaa oman minän potentiaalisuutta. Tämänkaltainen strategia mahdollistaa muutoksen, koska uusiin tilanteisiin ja yrityksiin ollaan aina valmiita, ainakin niin kauan kuin usko omiin piileviin kykyihin säilyy. Tälle selviytymisstrategialle täysin vastakkaisena voidaan pitää monella koulutuskielteisellä nuorella esiintyvää strategiaa, jossa uusiin ja vieraisiin tilanteisiin asennoidutaan varauksella tai täysin kielteisesti.

Merkkejä tästä strategiasta saattaa esiintyä jo peruskouluaikoina. Ammattikouluun hakemattomuus päätetään jo yläasteella, koska ”ei siitä kuitenkaan mitään tulisi” tai sitten itseluottamus. Tällaiselle strategialle on tyypillistä epäluottamus omiin kykyihin sekä varautuminen pettymyksiin jo edeltä käsin² saattaa pettää koulun pääsykokeissa. Tämä strategia ehkäisee tai hidastaa kouluun sijoittumista, sekä laajemmalla tasolla myös elämänmuutoksen mahdollisuutta:

Peruskoulutyttö. 17v:

V: ... En määhän periaatteessa sitä sillee mieltä, et mä en oo koskaan, et mä en ota vakavasti mitään. Silleen, et tavallaan työasioita, jos joku jotain vaikka vähän vihjailee, että pääsisin hommiin, että... määhän en ota sitä niin vakavasti, että ei kois sitä pettymystä, ja sit mä en ikinä lupaa itelleni mitään, et se on itensä pettämistä, jos sen sitten pettää ja...

K: Otat sää vähän niinku päivän kerrallaan vai?

V: Joo, mä otan niinku päivän kerrallaan, että se tuo tullessaan mitä tuo ja...

Tässä selviytymisstrategiassa nuoruuden merkitys elämänvaiheena määritellään sellaisella tavalla, jossa aikuisuus ja tulevaisuus ovat mukana mahdollisuutena mutteivat varmuutena. Nuorena pitää elää täysillä ja hankkia kokemuksia. Elämää eletään tässä päivässä, koska huomispäivästä ei ole varmuutta. Epävarmuus tulevaisuudesta, ja varauksellinen suhtautuminen kaikkeen uuteen liittyy myös ihmis-

¹ Nuoruuden käsittäminen kulttuurisena kategoriana merkitsee sitä, että nuoruus ei ole objektiivisesti mitattavissa oleva asia vaan nuoruuden määrittelyt ovat historiallisesti ja kulttuurisesti muuttuvia. Hoikkalan (1993) mukaan joukkotiedotuksessa ja kasvatusammattilaisten puheessa esiintyvät nuorisoa koskevat tulkintatavat eivät ole erotettavissa niistä asemista, joista käsin tulkintoja tehdään. Tässä on taustalla sellainen näkemys, että esimerkiksi viranomaiset pyrkivät legitimoimaan omaa asemaansa omalla tulkinnallaan nuoruudesta. Joka tapauksessa nuoret käyttävät myös itse nuoruuden käsitettä oman elämäntilanteensa ja aikaisemmin tehtyjen ratkaisujen legitimoitumiseen. Ammatinvalinnastaan epävarmat määrittelevät nuoruuden elämänvaiheeksi, jossa epävarmuus on normaalia. Koulutusmyönteisille nuorille on taas tyypillistä eräänlainen nuoruuden kaksoismerkitys; hauskanpidon ja kokemusten keräämisen lisäksi normaaliin nuoruuteen kuuluu tulevaisuutta koskevista ratkaisuista päättäminen.

² Saksalainen psykososiologi Thomas Ziehe (1991, 147 - 157) on kääntänyt saman ilmiön psykoanalyysin kielelle. Ziehe tulkitsee koulussa viihtymättömille nuorille tyypillisen ”ei huvita” -reaktion syyksi uuden ja vieraan tilanteen edessä syntyvän ahdistuksen. Näille nuorille uusien asioiden oppiminen ja vieraiden tilanteiden kohtaaminen on vaikeaa, koska pelonsekainen jännitys on suurempi kuin esimieli-hyvä. Uusien epäonnistumisten pelko ajaa nuoret tekemään konfliktitilanteissa ratkaisun ”uutta” vastaan ja sen hyväksi minkä he jo ennestään tietävät ja osaavat (vrt. tuttuja ympyröiden rationaliteetti). Ziehe käyttää tästä termiä ”pettymysten kuvitteellinen ennakointi”.

suhteisiin. Koska aina on mahdollista, että toinen osapuoli muuttaa mielensä niin ihmissuhteissakin pettymyksiin varaudutaan jo ennakolta:

Peruskoulutyttö 17v.:

K: Että jos ois sellain liikaa yhdestä ihmisestä riippuvaista?

V: Joo, just, et ei .. että se on sitte, että, et sitten ku joskus, jos tulis vaikka ero, ni sitte ei tiä mitenkä enää jatkaa elää, ku se toinen lähtee, että siinä pitäis aina pitää sekin varalla. Ku ei nykysin... tai kyllä, että ei koskaan oo ikinä tiennykää sitä, että... tota millonka toinen lähtee tai millonka ite haluaa mennä, erota ja tälleen näin.

Laajemmalla tasolla nämä esimerkit kuvaavat sitoutumattomuutta ja lyhyen tähtäimen suunnittelua elämänhallinnan keinona. Pettymys ja masennus estetään sillä, ettei kovin suuria odotuksia etukäteen edes aseteta. Oman elämän ja tulevaisuuden miettiminen tällaisten "vähien odotusten" kehyksen kautta on yksi mahdollinen tapa, mutta tässä suhteessa vielä pitemmälle menee sellainen strategia, jossa omaa elämäntilannetta ei ajatella ollenkaan:

Peruskoulupoika. 18v.:

K: Joo. No mitäs sä tällä hetkellä ajattelet omasta elämäntilanteestasi? Mikä siin on, sanotaan, hyvää tai huonoa?

V: No... No niin no, en mä tiedä -hehheh- oikein oo miettiny tommotteita, että... ei se ny ihmeellinen, tavallaan, en osaa mitään huonooka saanoo sillain. Kyllähän sitä ny aina tulee jotain huonoo, mutta , hm... Mutta ku se vaan on, ettei kauheesti rahaa o, se on vaan se ainoa, mutta sitäkö jaksaa miettiä sillain, et sitä vaan masentuu (heh), jos miettii.

Tällaista selviytymisstrategiaa voidaan nimittää varman päälle pelaamiseksi, joka saa kahdenlaisia ulottuvuuksia. Passiivisessa versiossa elämää ei suunnitella etukäteen eikä omia asioita mietitä. Elämä eletään päivä kerrallaan, koska se on silloin helpommin hallittavissa. Toista versiota voi nimittää "riskien karttamiseksi". Tässä versiossa elämää tuntuu jäsentävän varovaisuus, miettiminen ja tehtävien ratkaisujen tarkka arviointi. Tämä strategia esiintyy useilla koulutuksen keskeyttäneillä, jotka suunnittelevat uutta koulutusta. Elämä pyritään rakentamaan monella tavalla valmiiksi ennen kouluun menoa, tästä syystä tälle strategialle on tyypillistä taipumus lykätä tehtäviä ratkaisuja mahdollisimman pitkälle.

Varman päälle pelaaminen on selviytymisstrategia, jossa pidättäytyään vanhassa ja jo ennestään osatussa. Tästä syystä se liittyy tuttuun ympyröiden rationaliteettiin, joka on hyvin monen koulutuskielteisen nuoren elämänhallinnan keino. Ammatinvalinnassa se ilmenee taipumuksena hakeutua sellaisille aloille, jotka ovat tuttuja esimerkiksi vanhempien kautta tai sitten omien harrastusten kautta syntyneitä. Tulevaisuutta ei ajatella pitkälle eteenpäin, ja jos ajatellaan, niin korkeintaan mahdollisuutena eikä niinkään normina.

3. Ongelmien kasaantumisesta kulttuurisiin kuiluihin

Useissa tutkimuksissa on korostettu sitä, kuinka oppilaan sosiaalinen tausta ennustaa koulussa menestymistä, koulutuksen ulkopuolelle jäämistä ja jatkokoulutukseen sijoittumista (esim. Nummenmaa ja Tarkiainen 1993; Lareau 1987). Tässäkin tutkimuksessa tuli esiin se, että koulutuksen ulkopuolelle jäävät todennäköisimmin ne nuoret, joiden vanhemmat ovat huonosti koulutettuja ja tekevät perinteisen työväenluokan töitä. Jos sitten tekevät työtä ollenkaan: monelle haastatelluista nuorista työttömyys oli tuttua myös vanhempien kokemusten kautta. Omakohtaiset kokemukset työttömyydestä ovat kuitenkin kaikkein merkitsevimpiä. Työttömien nuorten elämäntilannetta on tutkinut muun muassa Wallace (1987, 279-280), jonka mukaan mukaan työttömille nuorille on tyypillistä tekemisen puute. Pitkään jatkunut työttömyys kuorii pikkuhiljaa pois tavallisen elämän koordinaatit. Tekemisen puute ja tyhjien päivien toistuminen saa usein aikaan ketjureaktion: mitään ei tarvitse tehdä, mikään ei kiinnosta ja mihinkään ei ole enää voimia.

Tässä tutkimuksessa tehtyjen haastattelujen perusteella voidaan sanoa, että työttömyyden vaikutukset nuorten elämään ja koulutushalukkuuteen eivät ole yksiselitteisiä. Pääsääntöisesti korostuu kuitenkin se, että työttömyys ja joutenolo koetaan rasittavaksi, ainakin pitemmän päälle. Kuitenkin monella nuorella tekemisen puute johtaa siihen, että omaa elämää aletaan miettiä pitkäjänteisemmin. Varsinkin työkeskeiset nuoret korostivat hyvin usein sitä, kuinka he nimenomaan työttömänä ollessa, alkavat miettiä koulutukseen sijoittumista. Töissä ollessaan nämä nuoret taas keskittyvät pelkästään työntekoon, eivätkä suunnittele elämäänsä sen pitemmälle. Tästä syystä aktivoiviksi tarkoitetuilla työvoimapoliittisilla toimenpiteillä, kuten työharjoittelulla, saattaa olla myös passivoivia vaikutuksia. Samansuuntaisia havaintoja on tehnyt esimerkiksi Seppälä (1991, 123), jonka mukaan velvoitetöissä olevat nuoret eivät samaan aikaan etsi muita töitä, eivätkä ota yhteyttä avoimiin työpaikkoihin vaikka niitä heille tarjottaisiinkin.

Työttömyyden vaikutuksia koulutushalukkuuteen ei siis voida esittää yksiselitteisesti. Työttömyys onkin parempi ymmärtää elämäntilanteen yhtenä osana eikä elämäntilanteena sinänsä. Kun työttömyys ymmärretään elämäntilanteen osana, on mielekästä kysyä, mitä muuta työttömän nuoren elämään kuuluu, ja millä tavalla työttömyys on yhteydessä muihin elämäntilanteen osatekijöihin. Eräs erottelu voidaan tehdä sen mukaan, että osa koulutuksen ulkopuolella olevista nuorista on työttömänä siksi, että kouluun ei ole vielä päästy. Osalle koulutuksen ulkopuolella olevista nuorista työttömyys ja koulutuksen ulkopuolella olemisen ovat puolestaan osa samaa ja laajempaa ilmiötä, jota voidaan kutsua vaikka "passiivisuudeksi" tai "elämänhallinnan ongelmallisuudeksi". Toisten nuorten kohdalla on perusteltua puhua kausaalisista syistä ja toisten nuorten kohdalla jonkinlaisesta lumipalloefektistä, jossa ongelmat kasautuvat yhteen vailla yhtä vaikuttavaa tekijää.

Tämä erottelu on melko puhtaasti analyttinen, mutta se auttaa täsmentämään erilaisia koulutuksen ulkopuolella olemiseen liittyviä ongelmia ja niihin liittyviä ratkaisumalleja. Koulutuksen ulkopuolelle jäävät nuoret voidaan karkeasti ottaen erottaa niihin, joilla ongelmana on yksilön ja koulutusjärjestelmän välinen suhde sekä niihin, joiden ongelmien keskeisimmät syyt ja merkitykset sijaitsevat koulun ulkopuolella, mutta vaikutukset ulottuvat myös koulun sisälle.

Tässä tutkimuksessa tehtyjen haastattelujen perusteella ongelmallisimmat nuoret ovat niitä, jotka elävät tutuissa ympyröissä. Näiden nuorten ongelma ei ole niinkään koulutukseen sijoittuminen, vaan yleensäkin elämäntavan kokonaisuus. Hieman kärjistetysti sanottuna koulutukseen integroitumisen esteenä on puutteellinen tulevaisuuteen integroituminen. Ongelmien painopisteet ovat koulun ulkopuolella, ja tästä syystä ongelmien ratkaisuksi ei riitä pelkästään koulutusjärjestelmän

räätälöinti. Koulun sijoittuakseen nämä nuoret tarvitsevat sellaisen tulevaisuuden tavoitteen, joka edellyttää ammattikoulutuksen hankkimista.

Työkeskeiset nuoret tasapainoilevat työhön ja koulun sijoittumisen välissä. Jos tätä ryhmää tarkastellaan yhteiskunnallisena ongelmana, niin ainakin nuorison työmoraalista huolestunut tarkastelija törmää erääseen paradoksiin: ongelmana näyttäisi olevan liiallinen työhalukkuus. Työkeskeiset nuoret todistavat omalla olemassaolollaan vääräksi sen myytin, jonka mukaan koulutuspassiivisuus on osa laajempaa yhteiskunnallista passiivisuutta. Toisaalta työhalukkuuden ja koulutusmyönteisyyden suora rinnastaminen on yksioikoista, koska tehdyt haastattelut antoivat viitteitä siitä, että koulutusmyönteisyys saattaa syntyä myös työkokemusten ja iän karttuessa. Sama mahdollisuus on havaittu myös erilaisissa asennetutkimuksissa (Kurikka 1997, 28).

Ammattikeskeillä nuorilla koulutuksen ulkopuolella olemista ja työttömyyttä voidaan selittää hyvin pitkälti yksilön sekä koulutusjärjestelmän välisen suhteen kitkatekijöillä. Näillä nuorilla ongelmana on yleensä se, että ammattia ei ole osattu valita tai sitten koulun ei ole vielä päästy. Ammattikeskeisissä nuorissa on myös suhteellisen paljon heikolla keskiarvolla koulutusmarkkinoille yrittäviä. Heikko koulumenestys, epävarmuus ammatinvalinnassa ja sisäistetty koulutusvelvollisuus muodostavat yhtälön, jossa koulun siirtymistä täytyy pohjustaa monella tavalla ja tämä tekee koulun siirtymisestä hitaan prosessin.. Tässä suhteessa ammattikeskeiset nuoret eroavat koulutuskeskeisistä nuorista, jotka "heittäytyvät" luottavaisina koulutukseen ja uskovat elämän järjestyvän siinä sivussa tai ainakin koulun jälkeen. Koulutukseen varauksella suhtautuvilta puuttuu tämänkaltainen luottamus, ja he tarkastelevat koulua yhtenä vaihtoehtona muiden joukossa (vrt. Maljojoki 1991, 32; Hoikkala 1993, 237).

Koulutuksen ulkopuolella ollaan myös siitä syystä, että oma elämäntapa ja institutionaalinen elämäntapa eivät ole sujuvasti yhteensovitettavissa. Koulutukseen sopeutumisen kannalta ongelma on siinä, että mitä vastakkaisempi nuoren identiteetti on yhteiskunnan virallisen elämäntavan kanssa ja mitä yläpuolempaan omia arvoja kannetaan, sitä vaikeammaksi sopeutuminen tulee. Tästä syystä syrjäytyneiden nuorten auttamiseksi suunnitellut ja toteutetut työvoimapolittiset toimenpiteet menettävät yleensä kaikkein pahimmin syrjäytyneet. Esimerkiksi Virtanen (1996, 161) on tuonut esiin nuorten ja hyvinvointivaltion ammattilaisten välillä olevan kulttuurisen kuilun. Nuoret eivät ymmärrä hyvinvointipalvelujen byrokraattista ja professionaalista luonnetta. Asiantuntijat eivät puolestaan ymmärrä pitkään työttömänä olleiden nuorten elämäntalouden rationaliteettia. Tässä tutkimuksessa rationaliteettien yhteentörmäys tuli esiin ennen kaikkea omiin juttuihin keskittyvien nuorten kohdalla.

Kulttuuriset kuilut eivät esiinny pelkästään nuorten ja viranomaisten välillä. Suomalainen nuoriso on koulutuksen suhteen sisäisesti eriytynyt erilaisiin kulttuurisiin ryhmiin. Kulttuurista identiteettiä muodostetaan ja muista nuorista erottaudutaan joskus koulutukseen sijoittumista vauhdittavalla tavalla, mutta joskus myös päinvastaisella tavalla. Yliopistoon pyrkivät nuoret rakentavat kulttuurista asemaansa usein eron tekemisellä vähemmän koulutettuihin ammattikoululaisiin. Työkeskeiset nuoret korostavat toisinaan omaa identiteettiään kovalla työllä ja pärjäämisellä, johon verrattuna koulunkäynti on lasten leikkiä, usein nimenomaan varakaiden lasten leikkiä. Näitä kulttuurisia kuiluja ei kannata korostaa liikaa, koska ne jäivät kuitenkin varsin marginaaliseen asemaan tässä tutkimuksessa. Kuitenkin syventämällä kulttuurisen analyysin tasoa koulutuksen ulkopuolella olevat nuoret pystyttäisiin paikallistamaan erilaisiin kulttuurisiin asemiin.

Kulttuuristen asemien ja syvärakenteiden paikantaminen olisi tärkeää, koska silloin pystyttäisiin esittämään myös ne koulutuksen ulkopuolella olemisen syyt, joista tavalliset haastattelututkimukset ja kyselylomakkeet raapaisevat vain pintaa. Tässä

tutkimuksessa tehtyjen haastattelujen perusteella vaikuttaa siltä, että kulttuuriset kuilut ovat esteenä perinteisen työväenluokan lasten sekä myös uuden keskiluokan lasten kouluun sijoittumisessa. Perinteisen työväenluokan lasten koulutuskielteisyyden takaa paljastuu työetiikka, ja uuden keskiluokan lasten koulutuskielteisyyttä selittää kulttuurinen törmäys, jossa ottelevat moderni individualismi sekä isien ja äitien vanhanaikainen velvollisuusetiikka.

Kaiken kaikkiaan nuoret ovat koulutuksen ulkopuolella hyvin monesta syystä, ja erilaiset ovat myös heidän mahdollisuuteensa päästä sieltä pois. Osalle nuorista koulutuksen ulkopuolella oleminen liittyy laajempaan ilmiöön, jota voi kutsua vaikka passiivisuudeksi tai elämönhallinnan ongelmallisuudeksi. Toisaalta koulutuksen ulkopuolella on myös paljon nuoria, joiden ulkopuolisuutta selittää hyvin pitkälti pelkästään yksilön ja koulutusjärjestelmän väliset kitkatekijät. Kitkatekijät muodostuvat siitä, että nuori ei ole löytänyt omaa paikkaansa koulutusjärjestelmässä vaikka on sitä hakenut. Tai sitten siitä, että tuota omaa paikkaa ei ole vielä koulutusjärjestelmään perustettukaan.

Lähteet:

- Aho, S. & Vehviläinen, J. (1997). 'Keppi ja Porkkana'. Tutkimus alle 20-vuotiaita aktivoivan työvoimapolitiittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorisista. ESR-julkaisut 3.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1984). *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: Penquin Books.
- Hoikkala, T. (1993). *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus?* Gummerus: Jyväskylä.
- Kurikka, P. (1997). *Elämän eväät. Tutkimus nuorten käsityksistä koulutuksesta, työstä ja moraalista. Nuorten Suomi 2001-tutkimus 3.*
- Lareau, A. (1987). Social Class Differences in family-school relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*. 2, 73 - 86.
- Maljojoki, P. (1991). Nuorten koulutusratkaisut ja ympäristöt muuttuvat. Teoksessa: J. Lähteenmaa & L. Siurala (toim.). *Nuoret ja muutos. Nuorisotutkimusseuran tutkimuksia 177.*
- Nummenmaa, A. & Tarkiainen, A. (1993). Koulutuksen ulkopuolella oleva nuori. Työministeriön työpoliittisia tutkimuksia 44.
- Seppälä, U-M. (1991). Askel aikuisuteen vai ajankulua? Työllisyyslaki nuoren elämässä. Työministeriön työpoliittisia tutkimuksia. 21.
- Wallace, C. (1987). *For Richer, for Poorer. Growing up in and out of work.* Tavistock publications. London.
- Virtanen, P. (1996). *The Making of a New Underclass Among the Unemployed Youth? The Finnish Ministry of Labour. Labour Policy Studies 50.*
- Ziehe, T. (1991). *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus.* Vastapaino: Jyväskylä.

KOULUKOKEILU SYRJÄYTYMISVAARASSA OLEVAN NUOREN TUKIJANA

Abstract

Elsi Veijola: School Experiment to Support Young People at Risk of Social Exclusion.

The purpose of this study is to examine the ways in which the school experiment called "Oma ura" ("creating your own career") can improve the school performance and life management skills of pupils with different social backgrounds. The projects involve alternating periods of theory and practice, and they are carried out in the last grade of the nine-year comprehensive school.

The projects are based on similar experiments taking place in Germany and the United States. Previously, the Finnish projects were coordinated by the Mannerheim League for Child Welfare, until the coordination was taken over by Oma ura - yhdistys, the association founded around the project in the beginning of the year 1997. At the time of the study, projects were being carried out in ten different localities in Finland.

The study involved three school classes from different localities in Finland. The number of pupils participating in the study was 28. There were 19 boys and 9 girls. The study focused on such issues as support received from home, school performance, life management, career choice, and ways of spending freetime.

In order to get an overall view of "Oma ura" projects, the study also included the compilation of the background information of participants of such projects from the school year of 1995 - 1996. This group consisted of 89 comprehensive school pupils.

1. Johdanto

Syrjäytymiskäsitettä on selvitetty jo muutaman vuosikymmenen ajan, mutta edelleen tutkijat palaavat tämän käsitteen määrittelyyn. Siljander (1996, 8) on määritellyt syrjäytymistä mm. seuraavasti: "Syrjäytyminen voidaan nähdä huono-osaisuutena ja sosiaalisten ongelmien kasautumisena, jolle on yksilön näkökulmasta tyypillistä moniongelmaisuus: epäonnistuminen koulussa, perheessä, sosiaalisissa suhteissa, työmarkkinoilla jne. Tietyllä tavalla kysymys on elämänhistoriallisesta prosessista, jossa eri vaiheet seuraavat toisiaan ja muodostavat eräänlaisen noidankehän."

Siljander (emt., 9) katsoo edelleen, että syrjäytymisen ongelma syntyy ilmeisesti vasta sitten, kun seuraavat kaksi ehtoa ovat voimassa:

- *Yksilön elämänhallinnan kadottaminen ja siihen liittyvä vieraantumisen kokemus sekä ulosajautuminen keskeisiltä yhteiskunnallisilta foorumeilta.*
- *Yksilöllisen ja yhteisöllisen valtakulttuurin välillä on ristiriita: syrjäytyminen merkitsee tämän ehdon mukaan yksilön ja yhteiskunnan normijärjestelmien välisen suhteen kriisiä.*

Jyrkämä on kirjoituksessaan "Nuoret sivuraiteille" (1986) selvittänyt syrjäytymisen ulottuvuuksia ja erottanut syrjäytymisessä koulutuksellisen, työmarkkinallisen, sosiaalisen, vallankäytöllisen ja normatiivisen syrjäytymisen. Normatiivisella syrjäytymisellä hän tarkoittaa lähinnä normeista poikkeamista.

Useissa tutkimuksissa on oletettu heikon kotitaustan johtavan oppilaan sopeutumisvaikeuksiin peruskoulussa. Näitä vaikeuksia on erityisesti peruskoulun ylimmillä luokilla (Takala 1992; Tervo 1993). Takala on katsonut kouluallergian olevan oire nuoren vieraantumisen ja syrjäytymisen koulusta, sen normeista ja tavoitteista.

Richman ym. (1982) ja McGee ym. (1984) pyrkivät selvittämään, miksi osalla lapsista käyttäytymis- ja koulusopeutumattomuusongelmat jatkuivat ja osalla eivät. He havaitsivat, että ongelmat jatkuivat lapsilla, joilla oli epätydyttävä kotitilanne, vanhempien avioero tai huonot keskinäiset suhteet, rankaisevasti painottunut kasvatus ja huono äiti-lapsisuhde. Ongelmaiset lapset selviytyivät myös heikosti koulussa. Haastattelukysymyksissäni olen selvittänyt perheen eheyttä, vanhempien ja sisarusten välisiä suhteita, äiti-lapsisuhdetta ja vanhempien kasvatustavoitteita. Näiden muuttujien perusteella olen jakanut perheet hyvä koti - ja huono koti - taustaisiin.

Elämänhallinta-käsitteen käyttäminen on tutkimuksessa vielä hankalampaa kuin syrjäytymisen käsitteen, sillä käsitettä elämänhallinta on tutkijoiden toimesta määriteltä paljon vähemmän kuin syrjäytymisen käsitettä. Perinteinen ajatus elämänhallinnasta sisältää suunnitelmallisuutta ja kontrollointia. Suunnitelmallisuus lienee helpompaa ja turvallisempaa hyvin koulussa menestyneille oppilaille, niin sanotuille "hyväosaisille nuorille", joilla on parhaat mahdollisuudet toteuttaa haluamiaan suunnitelmia toivomallaan tavalla (Silvennoinen 1993, 11; Ylänen 1997, 10).

Kaikilla lapsilla ei ole samanlaisia valmiuksia elämänhallintaan eikä samanlaista perheen tukea taustalla. Kouluopetuksen yhtenä tavoitteena on tasoittaa lasten sosioekonomisissa taustoissa olevia eroja ja ottaa huomioon lasten erilaiset valmiudet oppia asioita.

Markku Jahnukainen (1994) on tutkimuksessaan "Kokemuksia ESY-opetuksesta tullut siihen tulokseen, että oppilaat suhtautuivat myönteisesti ESY-luokkasijoitukseen. Tähän liittyviä tekijöitä ovat hyvä suhde opettajaan, pienryhmän vaikutukset opiskeluun ja näiden yhteistuloksena mahdollistuneet oppimisen kokemukset ja oikeudenmukainen kurin ilmapiiri. Oppilaat pitivät erityisluokan epä-

muodollisempaa intiimiä ilmapiiriä sopivampana itselleen.. Jahnukaisen tutkimusten pohjalta voidaan olettaa, että suhtautuminen opettajaan on myös tämän tutkimuksen oma ura -luokassa myönteisempää kuin aikaisemmin yläasteella. Oma ura -luokassa voi katsoa toteutuvan samoja positiivisia piirteitä, joita on tarkkailuluokassa ja tarkkailuluokkaoppilaiden suhteessa opettajaan.

Laitisen (1992) tutkimuksessa tiedusteltiin oppilaiden tyytyväisyyttä ennen ja jälkeen tarkkailuluokkasiirron. Oppimisen kannalta henkilökohtaista opastusta pidettiin tärkeänä ja edelleen oltiin sitä mieltä, että opettaja järjesti enemmän innostavaa tekemistä ja projekteja kuin normaaliluokassa. Opiskelun aikaisempaa mielekkäämpänä kokeminen perustui nimenomaan opettajan merkityksen muuttumiseen. Opettajaa arvostettiin nyt myös ihmisenä, joka auttaa ja välittää, jonka kanssa voidaan selvittää myös monia vaikeitakin ongelmia.

Ammatinvalinta on oma ura -nuorilla hyvin erilainen verrattuna muihin nuoriin. Toisaalta tutustuminen eri ammatteihin peruskoulun viimeisellä luokalla oletettavasti lisää nuorten valmiuksia ammatin valitsemiseen, mutta toisaalta useilla näistä nuorista kypsyvätön persoonallisuus on vaikeuttanut ammatin valintaa. Takalan (1992, 144) mukaan nuoren subjektiviteetin kehittymättömyys aiheuttaa sen, että yksilö ei pysty edes hahmottamaan sitä, mikä alue omasta persoonallisuudesta ja lahjakkuudesta on se vahva alue, jolla parhaiten pystyisi operoimaan. On siis oikeutettua puhua nimenomaan subjektiviteetin kehittymättömyydestä, kun yksilön tietoisuudessa ei ole olemassa suhteita kyseessä olevaan objektimaailmaan (vrt. Willis 1982, 21). Tätä Takala pitää jo kouluaikana tapahtuneen yhteiskunnallisen syrjäytymisen ilmiönä eli kouluallergian ominaisuutena.

Oma ura -nuorista noin kolmasosa ei valinnut ammattia yhteisvalinnassa. Toisaalta osa valitsi kymppiluokan tietoisesti, mihin myös sekä koulu että vanhemmat ovat kannustaneet näitä nuoria. Kukkonen & Pölkki (1996) ovat tutkimuksessaan kiinnittäneet huomiota siihen, että heikko koulusuoriutuminen on ollut lapsilla toistuvasti yhteydessä sosiaalisen toimintakykyisyyden ongelmiin ja lapsen hyljeksintään toveripiirissä. Myönteiset sosiaalisen toimintakyvyn osa-alueet, erityisesti sosiaalinen vastuullisuus, mikä sisältää myös yhteistyö- ja itsekontrollitaitoja, esiintyvät usein samanaikaisesti hyvän koulusuoriutumisen kanssa (Wentzel 1991). Eri-laiset itsekontrollin vaikeudet, kuten aggressiivisuus ja häiriökäyttäytyminen, liittyvät usein heikkoon oppimistasoon koulussa (Wenzel 1991; Keltikangas-Järvinen 1992).

Heikot sosiaaliset taidot, psykososiaaliset ongelmat ja toveripiirin hyljeksintä sekä heikko oppimistaso koulussa ovat usein voimakkaasti yhteydessä toisiinsa, mutta Näihin ei kuitenkaan liity kausaalisuhdetta. Kaikki sosiaalisilta taidoiltaan vajavaiset lapset eivät suoriudu heikosti eivätkä kaikki heikot suoriutujat ole sosiaalisilta taidoiltaan kehittymättömiä. Kukkosen ja Pölkin (emt.) tutkimuksissa hyvien opillisten taitojen ryhmä oli suositumpi kuin muut ryhmät.

2. Tutkimuksen tarkoitus ja toteuttaminen

2.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Nuorten syrjäytyminen on ollut Suomen korkean työttömyyden takia erityisen tarkastelun kohteena, joten tältä alueelta on viime aikoina valmistunut ja valmistumassa aikaisempaa enemmän tutkimuksia. Näitä tutkimuksia on käytetty mm. tutkimukseni haastattelurungon pohjana.

Tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää, miten nuoren syrjäytymiskehitys alkaa kouluelämässä, ja minkälaisia muutoksia nuoren koulumenestyksessä, elämänhal-

linnassa ja muissa vastaavissa indikaattoreissa tapahtuu noin kahden vuoden aikana.

Tämä tutkimus kuuluu opetusministeriön järjestämän jatkokoulutusprojektiin. Oma ura -projektikokeilun valitsin tutkimuskohteekseni siksi, että kuuluiin tutkimusta aloittaessani Mannerheimin Lastensuojeluliiton oma ura -projektin johtoryhmään ja pidin tätä kokeilua nuorten syrjäytymiskehityksen ehkäisemiseksi mielenkiintoisena.

Valitessani Suomen kymmenestä oma ura -projektista kolme tutkimukseni kohteeksi, kiinnitin huomiota siihen, että projekti oli jo ollut jonkin aikaa meneillään, paikkakunnat muodostivat hyvän maantieteellisen kokonaisuuden ja mukaan tuli myös riittävä määrä tyttöjä.

Tutkimus kohdistui seuraaviin kysymyksiin

- 1. Eroavatko kotitaustaltaan erilaiset oppilaat koulumenestyksen ja persoonallisuuden kehittymisen suhteen?*
- 2. Näkyykö nuoren kehityksestä elämänhallinnan lisääntyminen?*
- 3. Miten nuori menestyy ja käyttäytyy koulussa aikaisempaan verrattuna?*
- 4. Onko suhtautuminen opettajaan oma ura -projektin aikana myönteisempää kuin aikaisemmin yläasteella?*
- 5. Onko oma ura -nuorten ammatinvalinta onnistunut? Mikä on tilanne runsaan vuoden kuluttua peruskoulun päättymisestä?*
- 6. Onko harrastuneisuus yhteydessä hyvään kehitykseen?*
- 7. Eroavatko oma ura -luokassa sosiaaliselta tyypiltään erilaiset oppilaat koulumenestyksen suhteen toisistaan?*
- 8. Onko vanhempien ja nuorten tyytyväisyys oma ura -projektia kohtaan suurempi kuin perinteiseen kouluun?*

2.2 Tutkimuksen menetelmät ja aineisto

Taustatietojen selville saamiseksi kaikista Suomen oma ura -projektien oppilaista oppilaiden täytettäväksi lähetettiin lomake, jossa tiedusteltiin oppilaiden ikää, huoltajaa, vanhempien ammattia, koulutusta ja mahdollista työttömyyttä, sisarustietoja, koulun muuttamista ja koulumenestystä. Tiedot on saatu kaikista Suomen oma uraoppilaista eli 89 oppilaasta.

Haastattelututkimus tehtiin kolmesta oma ura -projektista, jotka valittiin tarkemman tarkastelun kohteeksi. Mukana olivat yhden suurehkon kaupungin, pikkukaupungin ja maalaiskunnan oma ura -projektit. Näissä kolmessa projektissa on yhteensä 28 oppilasta, joista tyttöjä on 9. Useimmilla oma ura -ryhmien oppilaista on ollut koulunkäyntivaikeuksia, jotka ovat ilmenneet muun muassa koulupinnauksena. Osa oppilaista on siirtynyt projektiin tarkkailuluokalta. Yleensä kouluviranomaiset ovat katsoneet, että ilman erityistoimia osa näistä nuorista eivät todennäköisesti saisi päästötodistusta.

Syksy 1995	Tammi – maaliskuu 1996	Touko 1996	Syksy 1997
oppilaiden haastattelu	vanhempien ja opettajien haastattelu	oppilaiden ja opettajien haastattelu	oppilaiden haastattelu n. 1v. 3 - 5 kk. koulun jälkeen

Taulukko 1. Haastatteluaineiston keräämisen vaiheet.

Oppilaat ja opettajat on nyt haastateltu kahteen kertaan. Ensimmäinen oppilaiden haastattelu on tehty syksyllä 1995 ja toinen keuhällä toukokuussa oma ura -projektin päättyessä. Opettajien ensimmäinen haastattelu ajoittui vuoden 1996 alkuun ja toinen toukokuuhun 1996. Vanhemmat on haastateltu vuoden 1995 lopussa ja tammi - maaliskuussa 1996.

Tutkija teki kaikki haastattelut itse. Haastattelut olivat etupäässä teemahaastatteluja. Osa oppilaiden haastattelukysymyksistä oli strukturoituja. Vanhempien haastatteluvastauksista on yritetty saada mahdollisimman vapaamuotoisia kuvauksia tutkittavasta nuoresta, hänen lapsuuden kehityksestään ja perheestään.

Opettajan keväthaastattelu oli vapaamuotoinen, eli opettaja kertoi vapaasti oppilaansa perheestä ja kehityksestä oma ura -vuoden aikana. Lisäksi nuoria on tarkoitettu haastatella vuoden 1997 syyskaudella, jolloin tutkitaan nuorten sijoittumista koulutukseen ja työelämään ja samalla muutakin nuoren kasvua.

Oppilaalle tehtiin ensimmäisessä haastattelussa 40 kysymystä, jotka kokonaisuutena käsittelivät oppilaan selviytymistä silloisessa elämänvaiheessaan. Oppilaiden toisessa haastattelussa yritettiin seurata heidän kehitystään oma ura -vuoden aikana esimerkiksi toistamalla täysin samat kysymykset elämähallinnan osalta kuin syksyllä.

Vaikka tutkittaville esitettiinkin valmiit kysymykset haastattelussa, jotka nauhoitettiin, olivat haastattelut hyvin erimittaisia. Puheliainmilla tytöillä haastattelu kesti noin tunnin ja niillä pojilla, jotka tehdyistä lisäkysymyksistä huolimatta vastasivat vain yhdellä sanalla haastattelu kesti 15 minuuttia. Tyttöjen ja poikien haastattelussa tulivat tyttöjen selvästi pitemmät vastaukset esille. Pojista vain muutamat selvittivät monisanaisemmin mielipiteitään, mutta puheliainkaan heistä ei päässyt vastusten pituudessa edes tyttöjen keskimääräiseenkaan haastattelu aikaan. Ero johtuu sukupuolten välisestä kulttuurierosta tässä suhteessa.

Kaikki nauhat litteroitiin, ja haastattelujen perusteella kirjoitettiin jokaisesta oppilaasta selostus, jossa on käsitelty kodin tukea, koulun sujumista, elämähallintaa, ammatinvalintaa ja vapaa-ajan käyttöä, ja tähän lisätään vielä tulokset viimeisestä haastattelusta eli tilanteesta vuosi peruskoulun jälkeen.

Muutamista oppilaiden ja opettajien haastatteluista on otettu suorina lainauksia oppilaan selostuksen yhteyteen. Lisäksi kirjoitin lyhyen kuvauksen oppilaasta ensimmäisen haastattelun yhteydessä omien havaintojeni perusteella. Tuloksista laskettiin eräitä tunnuslukuja, lähinnä keskiarvoja oma ura -vuoden aikana tapahtuneen kehityksen arvioimiseksi.

3. Tutkimuksen tulokset

Verrattaessa hyvä koti -taustaisten ja huono koti -taustaisten nuorten sosioekonomista taustaa erikseen isän ja erikseen äidin ammatin mukaan, näissä ryhmissä ei ollut juurikaan eroavaisuuksia.

3.1 Oma ura -oppilaiden tausta

Haastateltujen 89 oppilaan taustatiedoista tarkasteltiin ensin erikseen 74 oppilaan tiedot siitä syystä, että Joutsenon oma ura -projekti päätettiin jättää pois ensimmäisestä käsittelystä. Syynä tähän on Joutsenon projektin oppilaiden muista poikkeava ikärakenne eli projektin 15 oppilasta olivat noin viisi vuotta muita oma uralaisia vanhempia.

Noin 36 %:lla nuorista olivat huoltajina molemmat vanhemmat, kun taas koko Suomen lapsiperheillä huoltajina 88 %:ssa ovat joko avio- tai avoparit. Ero on tilastollisesti merkitsevä. Äiti yksin oli huoltajana 45 %:ssa; tilastokeskuksen julkaisun Suomalainen perhe (väestö 1994:5) mukaan vastaava prosentti oli 11 koko Suomessa. Isä yksin oli huoltajana 8 %:ssa perheistä, koko Suomessa luku on 1 %. Myös nämä erot ovat tilastollisesti merkitseviä.

Perheiden koko oli oma ura -nuorten perheissä selvästi suurempi kuin suomalaisissa perheissä keskimäärin. Yksilapsisia perheitä oli oma ura -nuorten perheistä 8 %, koko Suomessa yksilapsisia perheitä on kaikkiaan 45 %. Oma ura -nuorten perheissä oli 56 %:lla kolme tai sitä useampia lapsia. Kaiken kaikkiaan Suomessa on tämän suuruisia perheitä vain 17 % kaikista perheistä. Oma ura -nuoret tulevat siis keskimääräistä huomattavasti suuremmista perheistä.

3.2 Haastattelututkimuksen tulokset

Haastattelujen perusteella oppilaat jaettiin ryhmiin esimerkiksi hyvän kodin tuen ja vastaavasti huonon kodin tuen suhteen. Lisäksi laskettiin eräitä tunnuslukuja oppilaiden oma ura -vuoden ja myöhemmän kehityksen seuraamiseksi.

Tutkimuksessa laskettiin keskiarvot, selvitettiin oppilaiden suhdetta opettajaan, koulupinnaamista, alkoholin ja huumeiden käyttöä, rötöksiä, ammatinvalintaa, vapaa-ajan käyttöä ja muita vastaavia seikkoja.

Vertailut hyvän ja huonon kodin tuen omaavien oppilaiden kesken

Jos verrataan ryhmää, jonka kodin tuen olen arvioinut hyväksi, sellaiseen ryhmään, jossa kodin tuki on heikko, ja edelleen ryhmään, jossa kodin tuen voidaan arvioida olevan keskinkertainen, näkyy joitakin huomattavia eroja hyvän ja huonon kodin tuen kohdalla. Osassa taas eroja ei ole nähtävissä.

Haastattelussa tiedusteltiin oppilaan suhtautumista vanhempiinsa ja sisaruksiinsa kysymällä, olivatko hänen välinsä perheen jäseniin hyvät, keskinkertaiset vai huonot. Varsinkin tytöt kertoivat lisäksi varsin monisanaisesti perheen ilmapiiriin liittyviä asioita. Arvioin kuuden oppilaan kotitaustan hyväksi tai erittäin hyväksi. Kaikki nämä oppilaat olivat ilmoittaneet suhteensa kaikkiin perheen jäseniin olevan kunnossa. Näiden oppilaiden perheistä neljässä vanhemmat olivat keskenään avioliitossa. Kahdella oli äiti huoltajana.

Huonon kotitaustan katsoin olevan kymmenellä oppilaalla, joista kaksi on huostaan otettuja, yksi asui lastenkodissa avohoidon tukitoimenpidejärjestelynä ja yhdellä oli sijaiskoti. Kahden oppilaan vanhemmat ovat avioliitossa ja kahdella on isä huoltajana ja kahdella äiti huoltajana. Näistä kymmenestä oppilaasta neljä ilmoitti välinsä äitiin, isään ja sisaruksiin olevan hyvät, neljä ilmoitti, että välit äitiin, isään tai isä- tai äitipuoleen olivat huonot.

Taustaltaan keskinkertaiseksi arvioin kahdentoista oppilaan perheet. Näistä neljän oppilaan vanhemmat olivat avioliitossa ja kahdeksan oppilaan huoltajana oli äiti. Oppilaista vain kaksi ilmoitti, että välit kaikkiin perheen jäseniin olivat kunnos-

sa. Kuudella taas oli omasta mielestään johonkin tai joihinkin perheen jäseniin keskinkertaiset välit. Koetuista ristiriidoista riippumatta en pitänyt kodin tukea hyvänä esimerkiksi niissä tapauksissa, joissa isä oli äidin kertoman mukaan käyttänyt perheen hyvinvoinnin kannalta liikaa alkoholia.

Oppilaiden koulumenestys on parantunut keskiarvojen perusteella mitattuna jonkin verran, mutta ei mitenkään huomattavasti. Keskiarvo oli noussut kevästä 1995 kevääseen 1996 keskimäärin 0,4 %. Niillä, joilla kodin tuki oli hyvä, tämä nousu oli 0,6 prosenttia. Siinä ryhmässä, jossa kodin tuki oli huono, tämä nousu oli 0,3 prosenttia.

Oma ura -opettajaan suhtautuivat lähes kaikki oppilaat myönteisesti. Ero aikaisempiin opettajiin verrattuna on huomattava. Koulupinnaaminen vähentyi jonkin verran.

Alkoholin käytön aloittamisikä oli hyvä koti -taustaisilla korkeampi kuin huono koti -taustaisilla eli hyväkotitaustaisilla viisi kuudesta oli alkanut käyttää alkoholia vasta 13 täytettyään. Huono koti -taustaisista puolet eli viisi oli aloittanut alkoholin käytön 10 - 12-vuotiaana. Oppilaiden alkoholinkäyttö ja rötökset vähentyivät selvästi aikaisempaan verrattuna. Oma ura -vuoden aikana hyvä koti -taustaiset olivat vähentäneet alkoholinkäyttöään useammin kuin huono koti -taustaiset.

Hyvä kodin tuki näkyi varsinkin rötöksiin syyllistymisessä. Hyvä koti -taustaisista kaksi oli syyllistynyt rötöksiin syksyyn 1995 mennessä, toinen näpistyksiin ja toinen alaikäisenä mopolla ajamiseen. Sen sijaan oma ura -vuoden aikana kenelläkään näistä oppilaista ei ilmennyt rötöksiä. Huono koti -taustaisista kolme oli syyllistynyt näpistyksiin ja kolme pahoinpitelyihin syksyyn 1995 mennessä. Edelleen näistä nuorista kolme oli syyllistynyt oma uravuoden aikana pahoinpitelyihin.

Huumeita hyvä koti -taustaisista nuorista ei ollut kukaan käyttänyt syksyyn 1995 mennessä eikä myöskään oma ura -vuoden aikana. Huono koti -taustaisista (10 oppilasta) löytyi yksi huumeita kokeillut ja yksi käyttänyt. Sen sijaan eniten kokeilijoita ja käyttäjiä oli siinä ryhmässä, jolla oli keskinkertainen kotitausta, eli kolme kokeilijaa ja kolme käyttäjää syksyllä 1995. Näistä yksi oli keväällä lopettanut huumeiden käytön. Elämänhallinnan osalta on selvästi nähtävissä, että rötösten ja huumeiden käytössä on selvä ero olemassa niiden välillä, joilla kodin tuki on hyvä, ja niiden välillä, joilla on huono kotitausta.

Ammatin valinnan osalta keväällä 1996 yhteisvalinnassa 61 % kaikista 28:sta oma uraprojektilaisesta oli valinnut jonkin tietyn ammatin. Kymppiluokan oli valinnut 21 % ja lukion vain yksi oppilas. Vain kaksi oppilasta ei ollut valinnut mitään vaihtoehtoa ja ilmoitti ensin menevänsä työhön. Hyväkotitaustaisista kuudesta oppilaasta viisi oli valinnut jonkin ammatin. Huono kotitaustaisista kymmenestä valinnan oli tehnyt vain neljä. Sen sijaan myös neljä tästä ryhmästä oli valinnut kymppiluokan, mitä voi pitää oireellisena siksi, että huono kotitaustaisilta puuttui riittävä kypsyyss valinnan tekemiseen (ks. Tervo 1993 ja Takala 1992).

Kun kysyttiin sitä, oliko oppilas ollut valintaan tyytyväinen vai oliko valinta pakkovalinta, valintaan tyytyväisiä löytyi koko oma ura -oppilasryhmästä kaksitoista, ja pakkovalinnaksi heistä mainitsi valintansa viisi. Hyvä koti -taustaisista kuudesta löytyi neljä ja huono koti -taustaisista kymmenestä vain kaksi. Huono koti -taustaisista oli kolme kokenut valinnan pakkovalintana.

Harrastusten määrässä eri ryhmien välillä ei ollut merkitseviä eroja. Kuitenkin vähiten harrastavat eli ne, jotka ilmoittivat joko yhden tai ei yhtään harrastusta (6 oppilasta) sijoituivat kaikki joko huonon tai keskinkertaisen kotitaustan omaaviin. Huumeiden käytön osalta ei voi sanoa tilanteen juuri parantuneen oma ura -vuoden aikana.

Koulussa menestyminen ja käyttäytyminen on aikaisempaa parempaa

Oppilaiden keskiarvot olivat nousseet kevään 1995 keskiarvosta 6,33 kevään 1996 keskiarvoon 6,74 eli 0,41. Yhdentoista oppilaan keskiarvo oli noussut yli puoli numeroa, ja kahdella tyttöoppilaalla keskiarvot olivat nousseet yli kaksi numeroa. Kuitenkin osalla eli kahdeksalla oppilaalla keskiarvo oli huonontunut jonkin verran.

Opettajat mainitsivat luokissaan selvästi edistyneitä oppilaita kaiken kaikkiaan kymmenen. Näistä neljä oli suurehkon kaupungin oma urasta, saman verran pikkukaupungin oma urasta ja kaksi maalaiskunnan oma urasta. Näissä kaikissa tapauksissa opettaja otti arviota tehdessään huomioon oppilaansa koko persoonallisuuden, sillä joukossa oli myös oppilaita, joiden keskiarvo ei varsinaisesti ollut noussut. Opettajat käyttivät oppilaiden kehitystä arvioidessaan mm. seuraavia sanontoja: "Vuoden aikana Matti on selvästi kasvanut ja ottanut vastuuta. Vuoden aikana Liisa on voittanut ihmisarkuuttaan ja ilmaisee itseään aikaisempaa paremmin. Kirsi on kuin toiselta planeetalta muihin verrattuna. Antti kuuluu siihen ryhmään, joka alusta lähtien oivalsi mahdollisuutensa oma ura -luokassa. Oskari on vuoden aikana kasvanut isoksi pojaksi."

Suhtautuminen opettajaan oma ura -luokassa

Suuri muutos oma ura -oppilailla tapahtui suhteessa opettajaan. Yläasteella oppilaista viidellä oli "mennyt" hyvin opettajan kanssa. Sen sijaan niitä oppilaita, joilla oma ura -projektin aikana "meni" opettajan kanssa hyvin oli 21. Keskinertaisesti opettajan kanssa "meni" yläasteella kahdellatoista oppilaalla, kun tämä määrä oma ura -oppilailla oli kolme. Vain kaksi oma ura -oppilasta ilmoitti, että opettajan kanssa menee huonosti. Ylä-asteella näitä oppilaita oli yksitoista.

Elämänhallinnan lisääntyminen kokeilun aikana

Elämänhallinnan voidaan katsoa selvästi lisääntyneen oma ura -kokeilun aikana. Alkoholin käyttö oli vähentynyt 10 nuorella 28:sta kokeilun aikana. Syksyllä 1995 puolella oma ura -nuorista oli ollut rötöksiä. Keväällä niitä nuoria, joilla ei ollut rötöksiä, oli 70 %. Näpistysten määrä oli laskenut seitsemästä tapauksesta kahteen. Sen sijaan pahoinpitelyyn syyllistyneiden määrä oli sekä syksyllä että keväällä neljä; tosin henkilöt eivät olleet aivan samat, ainoastaan Kimmo esiintyi molemmilla kerroilla. Syksyllä tai sitä ennen olivat pahoinpitelyyn syyllistyneet Kimmo, Tero, Paavo ja Markus. Keväällä pahoinpitelyyn olivat syyllistyneet Noora, Tuomas, Kimmo ja Risto.

Näistä yhteensä seitsemästä pahoinpitelyyn syyllistyneestä kaksi oli huostaanotettuja ja yksi lastenkodissa avohuollon tukitoimenpiteiden kohteena, yksi oli taas sijaiskodissa. Kodin tuen olen arvioinut kuudessa tapauksessa seitsemästä huonoksi tai erittäin huonoksi. Ainoastaan yhdellä olen arvioinut kodin tuen keskinertaiseksi.

Sosiaalinen tyyppi ja koulumenestys

Opettajan haastattelukysymyksissä kysyttiin opettajan arviota oppilaan sosiaalisesta tyylistä. Sosiaaliset tyypit pelkistettiin viiteen ryhmään eli:

1. johtajiin
2. seurailijoihin
3. tyyppiin heikot vuorovaikutustaidot (syrjitty, syrjäänvetäytyjä ja valtias)
4. häirikköihin
5. muihin (seuranpitäjä, pelle, vaikea sanoa, henkinen johtaja)

Koko luokan keskiarvo oli 6,74 keväällä 1996. Johtajaryhmässä tämä keskiarvo oli 7,16, seurailijoilla 6,94, ryhmässä heikot vuorovaikutustaidot 6,65, häirikköillä 5,92 ja kaatoluokassa muut 6,94.

4. Pohdintaa

Jo tässä vaiheessa on nähtävissä, että oma ura -projektista on ollut näille oppilaille hyötyä. Yleensä ottaen työjaksoista on pidetty enemmän kuin teoriaopetuksesta. Toinen selvästi myönteisenä nähty asia on yksi ja sama opettaja lähes kaikissa aineissa. Ryhmän pienuuden takia opettajalla on myös ollut yhtä oppilasta kohti enemmän aikaa kuin normaalissa luokassa.

Opettaja on yleensä nimennyt kultakin luokalta parhaiten edistyneet, joita on sitten tarkasteltu erikseen suhteessa tärkeimpiin muuttujiin. Mielenkiintoinen tulee vielä olemaan viimeinen oppilaiden haastattelu syksyllä 1997, jolloin mm. ammattikoulutukseen hakeutuminen tulee selvemmin esille. Myös elämänhallinnan seuraaminen on tärkeää.

Tämäntyyppisiä projekteja olisi lisättävä maassamme ja yleensäkin olisi järjestettävä vaihtoehtoja niille oppilaille, joilla on sopeutumisvaikeuksia koulussa.

Lähteet:

- Jahnukainen, M. (1994). Kokemuksia ESY-opetuksesta. Entisten hyvinkääläisten ESY-oppilaiden arvioita ja kokemuksia saamastaan erityisluokkaopetuksesta. Helsingin yliopiston erityispedagogiikan julkaisematon laudaturtutkielma.
- Jyrkämä, J. (1986). Nuoret sivuraiteille? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta, Teoksessa: A. Mikkola (toim.). Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskuksen julkaisuja 1.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1992). Type A behavior and social achievement. *European Journal of Personality* 6, 71 - 81.
- Kukkonen, P. & Pölkki, P. (1996). 10-vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot ja oppiminen. *Kasvatus* 4, 356 - 365.
- Laitinen, V. (1992). Koulu käyttäytymishöiriöisen oppilaan kokeman ennen tarkkailuluokalle siirtoa sekä siirron jälkeen. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisematon pro gradu-työ.
- McGee, R, Silva P.A. & Williams, S. (1984). Perinatal, neurological, environmental and developmental characteristics of seven year old children with stable behavior problems. *Journal of Child Psychology Psychiatry* 25, 573 - 586.
- Richman, N, Stevenson, J & Graham, P.J. (1982). *Preschool to school a behavioral study*. London: Academic Press.
- Siljander, P. (1996). Syrjäytyminen - aatteiden murroksen kriisi. Teoksessa: P. Siljander & V-M. Ulvinen (toim.). *Syrjäytymisestä selviytymiseen. Vaikeuksien kautta elämönhallintaan*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66.
- Silvennoinen, H. (1993). Nuorten kouluttamattomuuden ja työttömyyden rakenteelliset yhteydet. *Nuorisotutkimus* 2, 10 - 16.
- Takala, M. (1992). "Kouluallergia" - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampereen yliopisto *Acta Universitatis Tamperensis* A:355.
- Tervo, J. (1993). Hapuilua ja hallintaa. *Acta Universitatis Tamperensis* A:387.
- Wentzell, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development* 2, 1066 - 1078.
- Willis, P. (1982). Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Tampere: Vastapaino.
- Ylänen, T. (1997). Koulu ja syrjäytyminen - kuraattorien näkemyksiä. Tampereen yliopiston sosiaalipolitiikan julkaisematon pro gradu -tutkielma.

OSA 2

Pohdintaa, kokeiluja ja tutkittavana olevaa

ELÄMYS PEDAGOGIIKKA ONGELMAOPPILAI DEN OPETUKSESSA

Abstract

Seppo J.A. Karppinen: Experiential Education in Teaching Maladjusted Pupils.

The article discusses experiential education on the basis of the concept of Erlebnispädagogik, as developed by the German scholar Kurt Hahn (1886 - 1974). I will discuss the integration of experiential education in the special education for emotionally disturbed children by looking at an experiment in the special educational school of Kajaanintulli in Oulu between the years of 1993 and 1996.

Experiential education in this school included both outdoor and indoor activities, adventure education, means of expression, as well as expedition and project education. These activities constituted two-thirds of the curriculum. The remaining one-third involved traditional teaching methods.

The integration of outdoor and indoor experiential activities in the curriculum made the everyday life at school more peaceful, and decreased behavioral disorders in the experiment group. Furthermore, it was possible to transform the traditional concept of special education into a concept which reinforces the self-esteem and holistic personality of pupils, and improves their social competence and life management skills.

1. Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastellaan lyhyesti Kurt Hahnin (1886 - 1974) periaatteiden mukaista elämyspedagogiikan teoriaa ja menetelmää, jota on sovellettu Oulussa Kajaanintullin koulussa vuodesta 1993 lähtien. Artikkelin liittyi Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa valmisteilla olevaan lisensiaatintyöhön, jossa tarkastellaan kvalitatiivisen toimintatutkimuksen menetelmin elämyspedagogiikan integrointia sopeutumattomien erityisopetukseen (ESY).

Tutkimusten mukaan vuosina 1960 - 1990 koulua käyneiden oppilaiden neuroottiset oireet, kuten ahdistuneisuus ja tuskaisuus sekä psykoottisävyiset häiriöt eli minän toimintojen heikentyminen, ovat lisääntyneet voimakkaasti. 1990-luvulle tultaessa oli neuroottisesti oireilevien osuus oppilaista lähes 30 % , ja psykoottistyyppisiäkin häiriöitä oli viidenneksellä. Valtakunnallisen, vuosina 1989 - 90 toteutetun, LAPSET -tutkimuksen mukaan käytöshäiriöitä esiintyy 10 - 11-vuotiaista lapsista 4 - 12 %:lla. Järkyttävä löydös oli se, että häiriintyneiksi todetuista lapsista jopa 80 - 90 % oli kokonaan vailla hoitoa. (Tamminen 1996, 336.)

Oulun kokeiluprojekti syntyi käytännön työssä havaituista pedagogisista kehittämistarpeista. Valmiin tiedon siirtäminen itsetunnon masentuneen ja emotionaalisesti häiriintyneen oppilaan päähän oli työlästä. Perinteinen teoreettis-painotteinen opetus tuntui syrjäyttävän oppilaat todellisesta elämästä. Oletukset erityisopetukseen siirretyn oppilasaineen kehittymisestä vaikeammaksi sai käytännön havaintojen lisäksi tukea Kajaanintullin koulussa tehdyn pro gradu -tutkimuksen (Larivaara & Mustaparta 1996, 45) tuloksista. Oli siis kehitettävä menetelmä, jonka avulla lapset kykenevät löytämään voimavaroja itsestään, oppivat hallitsemaan itseään ja todellista elämäänsä sekä toimimaan ryhmässä vastuullisesti. Tietoakin tärkeämpää on itsetunnon heikolle lapselle se, että hän oppii ensin tuntemaan ja hyväksymään itsensä. Itsetunnon ja minäkäsityksen tukemisen pitäisi olla koulun tärkein kasvatustehtävä, sillä lapsi, jolla on hyvä itsetunto, menestyy elämässä (Aho 1996, 22 - 25).

2. Tutkimuksen keskeiset käsitteet

2.1 Elämyspedagogiikka

Kasvatukseen liittyvät käsitteet saksan, englannin ja suomen terminologiassa eivät ole yhteneviä. Saksasta johdettu käsite "Erlebnis" voi tarkoittaa englanniksi mm. käsitteitä "experience" (kokemus/elämys), "event" (tapahtuma/toiminta) tai "occurrence" (esiintyminen/tapahtuma/tapaus). Elämyspedagogiikka (saks. "Erlebnispädagogik"; engl. "Experiential Education") jaetaan "outdoor"- (luontourheilulliset toiminnot) ja "indoor"-pedagogiikkaan (taide-, kulttuuri-, musiikki- ja ilmaisutoiminnot), joiden avulla pyritään yksilön kokonaisvaltaiseen kehittämiseen eli pään, sydämen ja käden kautta oppimiseen (Lernen durch Kopf, Herz und Hand) (Ziegen speck 1994, 96).

Suomeksi se voidaan ymmärtää käsitteinä "elämys", "kokemus" tai "seikkailu". Elämyspedagogiikalle ei myöskään ole yksiselitteistä määritelmää. Tässä artikkelissa "Erlebnispädagogik" ymmärretään elämyspedagogiikka-nimiseksi kasvatustieteelliseksi menetelmäksi, joka käyttää apuvälineenään luontoa, seikkailua, ilmaisua ja pelejä persoonallisten ja terapeuttisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Rehm 1996, 144). Se on "välitöntä, suoraa oppimista sydämellä, kädellä ja järjellä" (saks. Lernen durch Herz, Hand und Kopf) tositalanteissa ja luovien ongelman ratkaisualoitteiden sekä yhteisen haasteen avulla. Nämä edellä mainitut vaativat puitteet muodostavat

harkitun ja vastuullisen, käytäntöön suuntautuvan kasvatustieteen, jonka tarkoituksena ja tavoitteena on muuttaa yksilön tai ryhmän toimintaa, asenteita ja arvokäsityksiä." (Ziegenspeck 1994, 21.) Heckmair & Michl (Reiners 1995, 20) määrittelevät elämyspedagogiikan suppeassa merkityksessä koulun ulkopuoliseksi, toiminnallisista menetelmistä käyttäväksi kasvatusta ja opetussuuntaukseksi (saks. Bildungsansatz), jossa ryhmäyhteisön kautta, epätavallisissa olosuhteissa ja tilanteissa, omaksutaan uusia tietoja, arvoja ja asenteita.

Ryhmässä koettujen onnistuneiden tunne-elämysten kautta voidaan eheyttää oppilaan itsetuntoa ja persoonallisuutta. Uusilla, hyvillä kokemuksilla ja kasvattavilla tunne-elämyksillä voidaan reflektion eli kokemuksista heijastuneiden pohdintojen ja ajatussisältöjen jäsentämisen avulla palata varhaisempiin, piilotajunnallisiin ja ratkaisemattomiin kokemuksiin. Tämä vaikuttaa omien tiedostettujen ja tiedostamattomien motiivien uudelleenarviointiin, niiden ymmärtämiseen ja positiivisiin muutoksiin yksilön toiminnassa tai käyttäytymisessä (Heckmair & Michl 1993, 94 - 100).

Elämyspedagogiikan tausta

Modernin elämyspedagogiikan historialliset ja filosofiset juuret palautuvat 1920-luvulle saksalaisen reformipedagogi Kurt Hahnin (1886 – 1974) elämyspedagogiikan ja elämysterapian periaatteisiin, joiden lähtökohtana oli vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen tajunnan, aistien ja tunteiden välityksellä.

Kurt Hahn oli reformipedagogi, joka perusti maaseutukouluja ja sisäoppilaitoksia Saksaan ja Iso-Britanniaan. Myöhemmin Hahnin ajatuksiin perustuvia Outward Bound -kurssikouluja on perustettu maailman eri puolille. Tavoitteena oli tasapainoinen, vastuullinen ja ihmiskuntaa palveleva yksilö. Kasvatuksen tarkoituksena oli suojella ja ehkäistä nuorisoa modernin yhteiskunnan "neljältä rappiolta". Näitä olivat 1. myötäelämisen ja lähimmäisen auttamisen puute 2. aloitekyvyttömyys 3. huolimattomuus ja vastuuttomuus sekä 4. kehon rappeutuminen (Ostenrieder & Weiss 1994, 19 - 20).

Tähän viittaa myös Reinersin (1995, 15) mainitsema 1920-luvun käsite "Zivilisationskrankheiten" (kansalaissairaus/heikkous), jota pyrittiin ehkäisemään elämysterapeuttisilla toiminnoilla: yleisliikunnallisilla tuokioilla, luontoon suuntautuvilla retkillä, taide- ja käsityöprojektien muodossa ja pelastuspalvelulla. Liikuntaharjoituksiin kuului tuolloin mm. vuoristokiipeily, kanoottimelonta, hiihto tai purjehdus. Retkeilyyn sisältyi mm. luonnossa liikkuminen ja yöpyminen, suunnistus ja muonitus. Projektitoiminta käsitti mm. ympäristötietouden, luonnonsuojelun ja sen tutkimisen sekä teknillisen tuotosprosessin. Käytännön pelastuspalvelutehtävään liittyi mm. ensiapu, merivalvonta ja vuorikiipeilyyn liittyvä pelastuspalvelu.

Käytännön kasvatustieteisiin Hahn lainasi vaikutteita Platonilta, Rousseaulta, Lieziltä, partioliikkeestä ja Englannin Public Schoolista. Hahnia kiinnosti kreikkalaisen filosofin Platonin ajatukset ihannevaltiosta, jossa kansalaisten oikeudenmukaisuus on toteutunut. Periaatteet lapsuuden ainutkertaisuuden ja yksilöllisyyden korostamiseen hän sai Rousseau'n teoksesta Émile eli kasvatuksesta, joka ilmestyi vuonna 1762. Hermann Lieziltä hän sai ideoita sisäoppilaitoksien (saks. Landerziehungsanstalt) perustamiseen, joissa hän toteutti ulkona ja luonnossa tapahtuvia toimintoja. Kurt Hahnin henkiseen ja filosofiseen ajatteluun on vaikuttanut kirjailija J. W. von Goethe, joka korosti teoksissaan romantiikkaa ja henkistä uudistumista. Lisäksi elämysterapiaansa Hahn omaksui vaikutteita syvyytensä psykologian aikalaisilta Sigmund Freudilta, Carl Gustav Jungilta ja Alfred Adleriltä. (Ostenrieder & Weiss 1994, 27, 43; Heckmair & Michl 1993, 24 - 25.)

Nykyisin elämyspedagogista toimintaa harjoittaa mm. Outward Bound -järjestö yli 40 maassa. Suomessa Outward Bound ry:n toimintapiste sijaitsee Nurmeksessa.

Elämys

Elämys tai eläytyminen voidaan määrittelijästä riippuen käsittää psykologisesti ja ei-psykologisesti laajana ja monimerkityksellisenä ilmiönä. Elämystä voidaan pitää kokemuksen synonyyminä, vaikka psykologian käsitysten mukaan elämys on kokemusta sisäisempi ilmiö tai tapahtuma. Tässä artikkelissa käsitetään elämys Neuhäusleria (1963, 56) mukaellen seuraavasti: "Eläytyminen/kokeminen on 1. henkisen mielensisäisen ja yleisen tietoisuuden/tietoisena olemisen perusmuoto. Tässä merkityksessä eläytyminen eli elämys merkitsee samaa kuin tunteminen, mutta myös tuntemus ja tunne. Elämykset ovat myös koettuja ja tunnettuja sielullisia tiloja ja tapahtumia yleensä. 2. Ahtaassa merkityksessä elämys on elämysvirrassa korostuva elämystapahtuma tai -kokonaisuus".

2.2 Oppimisprosessi elämyspedagogiikassa

Elämyspedagogiikassa oppiminen perustuu opettajan tarkoituksenmukaisesti laadittujen tilanteiden ja ilmiöiden välittömään kokemiseen ja niistä muodostettuihin heijastusvaikutuksiin eli reflektioihin. Kokemuksista ja havainnoista muodostetaan refleктоimalla eli pohdiskelemalla käsitteitä ja ajatusmalleja, joista vastaanottaja muodostaa itsenäisesti tai opettajan opastuksella tietoisesti tai tiedostamattoman ymmärtämisen riippuen elämyksen laadusta ja vaikuttavuudesta. Kolb (1984, 68 - 69) erottaa kokemuksellisessa oppimisessä neljä orientaatiotyyppiä, jotka ovat: 1. Konkreettinen kokeminen, jossa henkilökohtaiset kokemukset, tunteet ja taiteellinen (luova) orientaatio ovat etualalla. 2. Reflektiivinen havainnointi, joka keskittyy elämysten kokemiseen ja tilanteiden monipuoliseen pohdiskeluun (reflektointiin). 3. Abstrakti käsitteellistäminen, jolle on ominaista systemaattinen ajattelu ja ongelmanratkaisu. 4. Aktiivinen kokeilu, jossa korostuu käytännön toiminta ja ihmisiin, tilanteisiin sekä ympäristöön vaikuttaminen.

Ymmärrys rakentuu ja jäsentyy reflektion avulla

Nykyisin elämyspedagogisissa toiminnoissa ja ohjelmissa korostetaan neljää menetelmämallia, jotka ovat seuraavat: "Elämys puhuu puolestaan" -malli, jolloin konkreettinen kokemus/elämys vaikuttaa ihmiseen riittävän syvästi. Mallin tavoitteena ovat teknillis-välineelliset taidot ja tiedot. Toinen malli on ns. "Outward Bound Plus" -malli, jolloin konkreettisen kokemuksen/elämyksen vaikuttaessa ihmiseen opettaja tai ohjaaja pyrkii vahvistamaan elämystä ja sen vaikutusta sanallisesti, tavoitteenaan ajatusten, asenteiden ja käyttäytymismallien muuttaminen. "Metaforisessa eli vertauskuvallisessa" mallissa pyritään toiminnan samankaltaisuuteen opetustilanteen ja arkipäivän välillä, jolloin opetustilanteesta opitut käyttäytymismallit voidaan siirtää tiedostamattomasti arkipäivän tilanteisiin. "Vuorovaikutus/prosessimallissa" ilmaisun, draaman tai näytelmän avulla voidaan vertauskuvallisesti siirtää toivotut ilmiöt tai käyttäytymismallit arkipäivän todellisuuteen. Kukin menetelmä sisältää oman sisäisen "opetussuunnitelman", ohjaustekniikan ja vaikutusmetodin, joihin sen kasvatuksellinen toiminta ja vaikuttavuus perustuu. Elämyspedagogiikan oppimismenetelmä voidaan käsittää toiminnaksi (kokemiseksi) ja

toiminnan pohdinnaksi eli reflektoinniksi (kokemisen reflektion kautta tapahtuvaksi kehittämiseksi/edistymiseksi). (Reiners 1995, 59 - 63; Priest 1996, 24.)

Elämyspedagogiikassa opettajan roolina on ohjelmoida tarkoituksenmukaisia toimintoja kasvatuksellisten tavoitteiden ja muutosprosessien aikaansaamiseksi oppilaissa. Tällöin hänen tehtävänä on toimia kokemusten heijastusvaikutusten fasilitaattorina eli opastajana tai helpottajana. Muutokset prosessoituvat toiminnan heijastusvaikutuksina ja ajatussisältöinä, joita pohtimalla todellisuus jäsentyy ja rakentuu ymmärrykseksi. Pohdinnan eli reflektion laadut ovat: induktiivinen (yksittäisistä elämyksistä muodostuu kokonaiskäsitelmä), deduktiivinen (yleisestä elämyksestä kehitellään useita yksittäisiä käsityksiä) ja arvioiva (evaluoiva, jossa elämyksen vaikuttavuus on ensisijaisesti huomioitu). (Priest 1996, 22.)

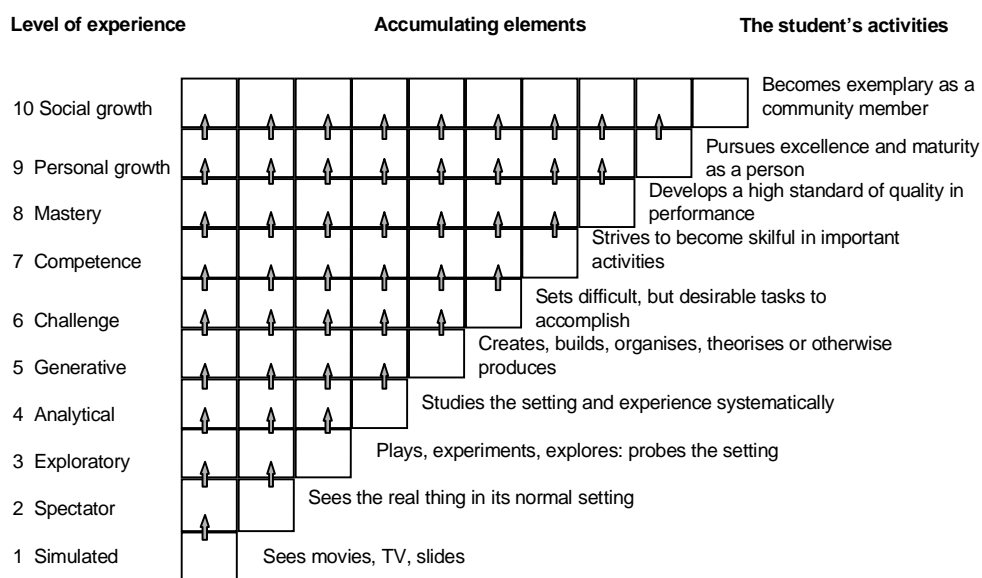
Tässä artikkelissa elämyspedagogiikan oppimisprosessiin liittyvät periaatteet liitetään humanistiseen kokemukselliseen oppimiseen ja ns. konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ideana on, että oppija konstruoi tiedon itse: hän valikoi, jäsentää ja rakentaa kokemustensa välityksellä kuvaa siitä maailmasta, jossa hän elää, ja itsestään sen maailman osana. Opetuksen lähtökohdaksi tulisi olla oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan käytettyjä käsitteitä. (Rauste-von Wright ja von Wright 1994, 17, 121.) Elämyspedagogiikassa opettajan on oltava jatkuvasti selvillä oppilaiden muuttuvista/kehittyvistä tarpeista, ajatusmaailmasta ja vastaanottokyvystä. Toimintaprosessin ymmärtämistä helpottaa ns. hermeneuttinen tulkintakehä, jonka avulla voidaan kasvatustiede ja pedagogiikka yhdistää toimintaan.

Elämysten vaikuttavuuden malli

Elämyspedagogiikassa tilanteen elämyksellisyys muodostuu sitä voimakkaammaksi, mitä läheisemmin ihminen osallistuu itse elämysten prosessiin, tai on itse suorassa yhteydessä siihen. Elämysten vaikuttavuus yksilöön jaetaan Gibbons & Hopkinsin mukaan (1980, 33 - 34) viiteen tasoon, jotka seuraavassa esitetään yksinkertaisimmasta (1) kehittyneimpään (5) tasoon:

1. *Vastaanottaminen. Elämykset ja kokemukset esitetään simuloitusti, luennon-
nomaisesti tai abstraktisti, jolloin oppilas jää passiiviseksi yleisöksi (perinteinen
opetus, luennot, diakuvat, koulu-TV, videot, elokuvat, tietokonepelit tai todellisen
tilanteen pinnallinen näkeminen ja havaitseminen).*
2. *Analyttisyys. Ongelmia ja kysymyksiä tutkitaan kokeilla tai empiirisillä testeillä,
joihin lisätään teoreettinen ja abstraktinen tieto (pelit, leikit, osallistuminen koe-
järjestelyihin).*
3. *Tuottaminen. Oppilas synnyttää ja luo tuotoksia, toimintoja ja teorioita (keksin-
nöt, rakennelmat, teorit).*
4. *Kehittyminen. Oppilas kehittää ja suunnittelee itselleen sopivia ja kehittäviä
opiskelu- ja toimintatilanteita (haastavat ja vaikeat tehtävät, korkea tavoiteha-
kuisuus).*

5. *Psykososiaalinen (persoonallinen ja sosiaalinen) kasvu. Yksilö käsittää itsensä osaksi sosiaalista yhteisöä, jonka eteen tulisi työskennellä (ikätasoa vastaava kypsyyden ja elämäntilanteen hallinta, toisen ihmisen huomioonottaminen).*



Kuvio 1. Elämysten vaikuttavuutta kuvaava malli (Gibbons ja Hopkins 1980, 36).

Siirtovaikutus eli transfer elämyspedagogiikassa

Reiners (1995, 21 - 22) puhuu Gassia (1985, 1991) lainaten toiminnan kautta tapahtuvasta spesifisestä, ei-spesifisestä ja metaforisesta oppimisesta (saks. spezifischen, nicht-spezifischen und metaphorischen Lernen durch Handeln; engl. specific, non-specific ja metaphoric transfer). Spesifinen oppiminen on Reinersin mukaan kyvykkyyttä käyttää välineitä ja keinoja päämäärien saavuttamiseen, esimerkiksi kartanlukutaito tai purjeveneen käyttö. Ei-spesifisessä oppimisessä oppilas omaksuu tarkoituksenmukaisia yksilöllisiä menetelmiä, arvoja ja asenteita ongelmanratkaisussa tai minäkuvan muodostamisessa. Metaforinen oppiminen on kyseessä silloin, kun oppimiskokemus kokonaisuudessaan tai sen osia voidaan yhdistää, sitoa tai siirtää todelliseen elämäntilanteeseen joko toiminnan aikana keskustelulla tai jälkeensä reflektiivisellä palautteella. Metaforisessa oppimisessä yhdistyy psykologisesti, usein tiedostamattomasti opetustodellisuus arkipäivän todellisuuteen: opetustilanteen realiteetti sidotaan arkipäivän realiteettiin. Metaforan avulla oppilas voi paremmin sisäistää ja ymmärtää arkipäivän tilanteita tai luoda arkipäivän toimintamalleihin ja käyttäytymiseen uuden näkökulman. Metaforinen oppiminen voidaan siis ymmärtää terapeutisena prosessina (emt., 65; Gass 1985, 19; Gass 1991, 6.)

2.3 Kasvatustieteellis-hermeneuttinen kehä

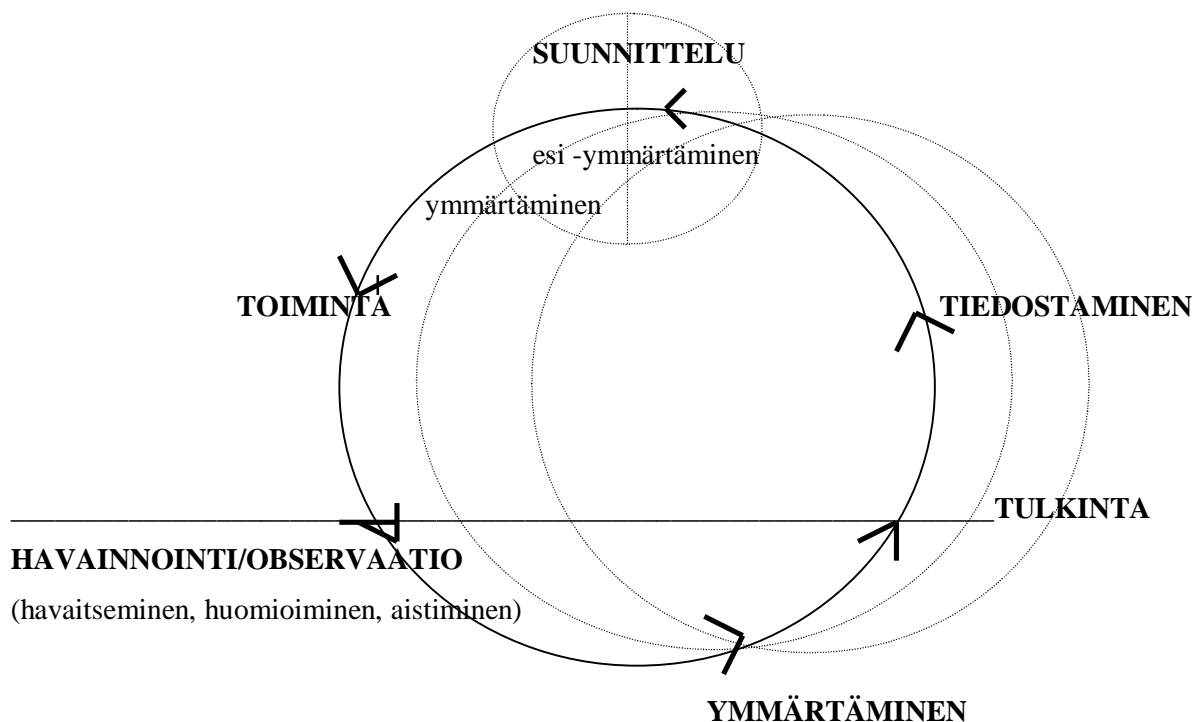
Perinteisessä erityispedagogiikassa opetus tapahtuu vielä nykyäänkin useimmiten opettajajohtoisesti 45 minuutin jaksoissa, jolloin oppilaat mukautuvat passiivisiksi valmiin tiedon vastaanottajiksi. Oppija ei tietoisesti voi vaikuttaa omaan oppimiskokemuksiinsa ja niiden muokkaamiseen. Opetus muodostuu usein erillisistä tietopainotteisista sisällöistä, joiden yhteyttä arkielämään on vaikea hahmottaa. Jatku-

vassa tiedontulvassa ja muutostilassa oleva yhteiskunta kuitenkin edellyttää, että oppilaat kykenevät aktiiviseen tiedonhankintaan. Tähän tarvittavaa motivaatiota ja itsetuntoa ei kaikilta oppilailta kuitenkaan löydy. Erityisopetuksessa tulisi korostua sosiaalis-emotionaalisten elementtien vaikuttavuus, joita perinteinen luokkaopetus ei ole huomionnut. Mikäli oppiminen ei onnistu, joudutaan turvautumaan vaihtoehtoisin menetelmiin, kuten elämyspedagogiikkaan. Myös opettajan roolin on muututtava havainnoivaan ja eläytyvään oppimisen seurantaan ja ohjaamiseen.

Kuten aikaisemmin todettiin, opettajan on tunnettava konteksti, jonka puitteissa oppilas tulkitsee ja konstruoi asiat. Konstruktivistisesti orientoituneessa opetuksessa ja oppimisessa korostuu myös opettajan kehämäinen ymmärtäminen (konstruointi) oppilaan konstruktioprosessien tulkinnoista (vrt. von Wright 1996, 14). Opettajan on oltava selvillä siitä, miten oppilaat hahmottavat opetusprosessin kuluessa uuden informaation, tai millaisen viitekehyksen puitteissa he konstruoivat toimintaansa. Elämyspedagogiikkaan sisältyy tiedollis-aidollisten oppimisprosessien lisäksi persoonallisen kasvun, sosiaalisen toimintakyvyn ja elämysterapian dimensiot. Seuraavassa tarkastellaan lyhyesti hermeneuttista tulkintakehää, jota pidetään käyttökelpoisena menetelmänä elämyspedagogiikan kokonaisvaltaisen toimintaproessin ymmärtämisessä.

Kasvatustieteellis-hermeneuttinen kehä (saks. Pädagogisch-hermeneutische Zirkel) kuvaa pedagogiikan ja kasvatustieteen tulkintakehää. Kehä on Homfeldtin mukaan osoittautunut hänen tähänastisessa kasvatustieteellisessä työssään mielekkääksi käytännön ja teorian yhteennivomisessa, koska se havainnollistaa ja täsmentää havainnointia (mm. pedagogista tajuamista), ymmärtämistä (empaattista kykyä), tulkintaa eli subjektiviteetin ja objektiviteetin tuottamisen yhteyttä pedagogisessa kentätapahtumassa, ja toimintaa oppimisen apuna. Tällä menetelmällä voidaan osoittaa, että tiedon ja kokemuksen laatu ja määrä edistävät tai vähentävät mainittuja kasvatustieteellisiä kykyjä, mutta eivät etukäteen määrää niitä. Tässä menetelmässä yhdistyy kasvatustieteellinen ja pedagoginen tieto varsinaiseen pedagogiseen toimintaan. Homfeldtin näkemyksenä on, että kasvatustieteellis-hermeneuttinen kehä nimittää ja ilmaisee paljon siitä, mitä elämyspedagogiikkaa opettavan opettajan täytyy osata ja hallita.

Suunnitteluun kuuluvat opettajan tai ohjaajan tieto, kokemus, mielenkiinto, mielikuvitus ja sisäinen näkemys (intuitio). Toiminnan voidaan katsoa käynnistyvän suunnittelun ja esiymmärryksen perusteella. Esiymmärrys voidaan käsittää jonkin asian ennakkoon ymmärtämiseksi ilman sen perusteellisempaa tutkimista. Kyky käsittää prosesseja aistein toiminnan aikana määrää havainnoinnin asteen ja eriytymisen. Osallistuminen ja käytännön rooleissa toimiminen kehittävät ja syventävät ymmärtämistä. Havaintojen suuresta joukosta ymmärtävää henkilöä/ymmärtäjää koskettavat tavallisesti yksittäiset ilmiöt. Ne johtavat tulkinnan tiivistelmään, kiteytykseen, josta lopulta yleiset merkityssuhteet tiedostamalla muodostuu tulkinta (interpretaatio = eräänlainen teoria tai selitys). Tulkinnaksi kiteytynyt tiivistelmä palautuu jälleen ymmärrykseen korkeammalla tasolla kuin aiemmin ja täsmentää samalla sen yksittäisiä ilmiöitä. Tulkintaproessin aikana esiymmärrys muuttuu ja syventyy vaikuttaen havainnoinnin kautta edelleen tulkintaan, ymmärtämiseen ja uuden teorian muodostumiseen. Näin kehä jatkaa eteenpäin seuraavan kuvion mukaisesti (Homfeldt 1995, 234; vrt. myös Siljander 1988, 115 - 117.).

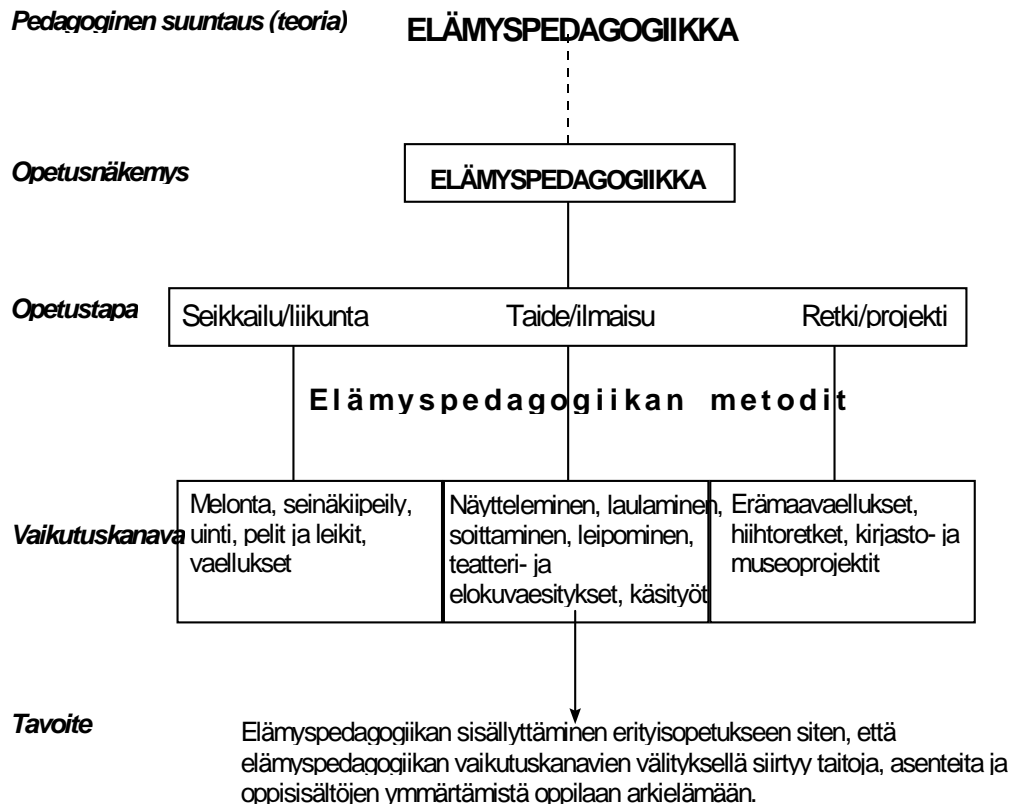


Kuvio 2. Kasvatustieteellis-hermeneuttinen kehä Homfeldtiä (1995, 234) mukailten.

3. Elämyspedagogiikka Kajaanintullin koulussa

Ongelmaoppilas on tunne-elämältään häiriintynyt sekä kykenemätön toimimaan ja työskentelemään yleisopetuksen luokkayhteisössä yhteisten tavoitteiden mukaisesti (vrt. Koro 1982, 178, 192). Ilmiöstä kehittyä tiedostamattomasti tai tietoisesti epänormaali, häiritsevä ja ei-hyväksyty käyttäytyminen. Käytöshäiriöiden lisääntyessä ja kehittyessä hallitsemattomiksi, joudutaan turvautumaan erityistoimenpiteisiin ja mahdolliseen ongelmaoppilaan siirtoon erityisluokkaan tai -kouluun. Erityiskoulussa ongelmaoppilas ei ole enää ongelmaoppilas, vaan hänestä käytetään määritelmää sopeutumaton oppilas (aik. tarkkailuoppilas), jonka tarpeisiin tulisi voida vaikuttaa myös pedagogiikan menetelmillä (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 122 - 132; Larivaara & Mustaparta 1996, 49).

Kajaanintullin koulussa vuodesta 1993 lähtien toteutettu elämyspedagogiikka on hahnilaisesta elämyspedagogisesta suuntauksesta johdettu opetusnäkemys, jossa käytetään elämyksellisiä opetustapoja ja keinoja tukemaan oppilaan kaikenpuolista kehittymistä ja kokonaispersoonallisuuden kasvua sekä elämänhallinnan ymmärtämistä. Elämykselliset opetustavat ovat seikkailu- ja liikuntakasvatus, taide- ja ilmaisukasvatus ja retki- ja projektityöskentely. Elämyspedagogiikan kokeiluprojektin malli on kuvattu alla olevassa kuviossa.



Kuvio 3. Elämyspedagogiikan kokeiluprojektin malli Kajaanintullin koulussa.

Elämyspedagogiikan opetuskokeilu aloitettiin ala-asteen 4 - 5. luokalla syksyllä 1993. Tutkimuksen kenttävaihe kesti kolme vuotta – vuoden 1996 kevätlukukauden loppuun. Opetuskokeilu sai alkunsa käytännön työhön liittyneistä kokemuksista ja pedagogiikan epäkohdista sekä kehittämistarpeista. Vuosien aikana oppilaiden vaikeudet oppimisessa ja käyttäytymisessä, sekä näiden sairaalloisemmat ilmene- mismuodot olivat kehittyneet monitahoisiksi, ja oppiainekeskeisen pedagogiikan toteuttaminen oli turhauttavaa koko kouluyhteisön kannalta.

3.1 Kajaanintullin kokeiluprojektin indoor- ja outdoor-pedagogiikka

Opetuksessa ja oppimisessa korostuivat Kurt Hahnin periaatteita käsittävät koulun ulkopuolella tapahtuvat toiminnot: ruumiillinen harjoitus, seikkailu, retkeily ja projektit (Heckmair & Michl 1993, 24; Ziegenspeck 1992, 109; Reiners 1995, 19). Elämyspedagogiikan kokeiluprojekti jaettiin a) luontourheilullisiin ja ympäristöön suuntautuviin eli outdoor-aktiviteetteihin ja b) sisällä tapahtuviin toimintoihin eli indoor-aktiviteetteihin.

Outdoor-aktiviteetteja olivat luontoon, ympäristöön ja ulkoilmaan suuntautuneet toiminnot, kuten kiipeily, melonta, vaellukset, pelit, seikkailu- ja elämysretket, suunnistus ja köysiradat Ainolan puistossa. Indoor-aktiviteetteja olivat sisätiloissa tapahtuneet toiminnot, kuten näytteleminen, laulaminen, soittaminen, teatteri- ja elokuvaesitysten seuraaminen ja leipominen. Näiden lisäksi muutamat aktiviteetit sisälsivät sekä outdoor- että indoor-toimintaa. Tällaisia työmuotoja olivat esimerkiksi uinnit uimahallissa, teatterivierailut, seinäkiipeily, pelit ja telineradat Ouluhallissa,

kirjastoprojektit ja museoprojektit, joiden toiminta tapahtui koulun ulkopuolisissa sisätiloissa.

Kokeiluprojektin ensimmäinen tehtävä oli luoda luokasta toiminnallinen ja turvallinen paikka, jossa jokaisella oppilaalla oli tasavertaiset oikeudet ja velvollisuudet. Liikkeelle lähdettiin asiantuntijadokumentteihin, havaintoihin ja käytäntöön perustuvan psykologis-kasvatuksellisen arvioinnin avulla, jota käytettiin tukemaan pedagogiikan kehittämisen suunnitelmaa. Kokeiluluokan oppilaiden ongelmat liittyivät emotionaalisten häiriöiden alueelle, masentuneeseen ja heikkoon itsetuntoon. Ihatsu (1992, 59, 61) käyttää käsitettä psykologisesti kasvatuksellinen suuntaus, kun opetuksessa kiinnitytään psykodynaamisiin suuntauksiin ja humanistisen psykologian ihmiskäsityksiin.

3.2. Elämyspedagogiikan kokeiluprojektin tavoitteet

Sopeutumattomuuden taustalla on yhä useammin masennustila, joka heikentää lapsen tietoisesta ja tiedostamattomasta suoriutumisen lisäksi hänen emotionaalista, sosiaalista ja älyllistä toimintakykyään, jolloin keskittymiskyky heikkenee ja oppiminen vaikeutuu. Ollaan noidankehässä, jossa koulumenestyksen heikentymisen mukana heikkenee lapsen itsetunto, joka johtaa tiedollisen suoriutumistason laskuun, kiinnostamattomuuteen ja sopeutumattomuuteen, mikä taas lisää masentuneisuutta. Itsetunnon menettämisen seuraamukset ovat korvaamattomia lapsen persoonallisen, toiminnallisen, affektiivisen ja sosiaalisen toimintakyvyn kannalta. Koulun ja etenkin erityiskoulun tärkein tehtävä on antaa lapselle mahdollisuus löytää itsestään voimavaroja. Koulu voi näin estää lapsen varhaisen marginalisoidun eli yhteisön ulkopuolelle joutumisen (Ulvinen 1993, 25).

Opetuskokeiluprojektin tavoite oli integroida elämyspedagogiikan menetelmä osaksi erityisopetusta – siis osaksi käytännön opetusta. Sen tavoitteena oli kehittää erityisopetukseen soveltuva elämyksellinen ja kokemuksellinen menetelmä, joka a) herättää oppilaan kiinnostusta opetusta, itsensä kehittämistä ja oppimisen ymmärtämistä kohtaan tarjoten todellisuuden läheisyyttä koulussa opetettaviin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin, ja joka b) tukee kehittymistä terveeksi ja tasapainoiseksi yksilöksi ja ryhmän jäseneksi kuntouttaen ja ottaen huomioon oppilaan sopeutumattomuuden taustalla olevat erityispiirteet.

3.3 Elämyspedagogiikan käytäntöjä

Seikkailu/liikunnan, taide/ilmaisun ja retki/projektin osa-alueiden erilliset, vaihtuvat, olosuhteista ja paikasta riippuvat vaikutuskanavat olivat retkeily, kiipeily, melonta, vaellus, kävely, uinti, peli, leikki, näytteleminen, soitto, laulu, muotoilu, maalaus, leivonta, teatteri, elokuva, kirjasto ja museo. Elämyspedagogiikan opetustilanne rakentui

- *tavoitteesta,*
- *aihepiiristä eli teemasta,*
- *toiminnasta ja*
- *toiminnan tarkastelusta ja palautteesta eli reflektiosta. Reflektio oli induktiivista, deduktiivista tai arvioivaa (Priest 1996, 22).*

Opetuksessa ja oppimisessa korostui jatkuva, spiraalinomainen, kokemuksellinen kehä (Kolb 1984, 21). Seuraavassa tarkastellaan lyhyesti lukuvuonna 1995 - 96

toteutetuista elämyspedagogiikan vaikutuskanavista kiipeilyä, leivontaa ja museo-projektia. Tiedot perustuvat päiväkirjaan vuosilta 1995 ja 1996.

Seikkailu/liikunta: kiipeily

Seikkailu ja liikuntaan kuulunut kiipeilyprosessi kesti koko lukuvuoden vuodesta 1995 vuoteen 1996. Kiipeilyopetusta antoi koulutettu seikkailupedagogi 1 - 2 tuntia viikossa säännöllisesti. Toiminnan tavoitteena oli kiipeilyn kautta kehittää, aktivoida ja tiedostaa omia henkisiä voimavaroja ja fyysisiä voimia, ja siirtää ne arkielämään. Aluksi laajennettiin tekniikka- ja taitovaatimuksia harjoittelemalla seinäkiipeilyä salissa, myöhemmin luonnossa, ja köysirataa hyväksikäyttäen ylitettiin pieniä vesikanavia läheisessä Ainolan puistossa. Kiipeilyopetus huipentui yön yli kestäneellä seikkailu- ja erämaaleirillä Taivalkosken Pyhitystunturilla, jossa kiipeiltiin luonnonkallioilla. Reflektio suoritettiin toiminnan aikana tai sen jälkeen kertomalla, keskustelemalla ja pohtimalla omia toimintamalleja ja tuntemuksiaan opettajan ja ryhmäläisten kanssa. Kiipeilytoiminnan siirtovaikutuksia olivat: henkisten voimavarojen (esimerkiksi itseluottamus, rohkeus, luottamus toiseen ihmiseen) ja kehollisten toimintojen (ketteryys, rentoutuminen, rauhoittuminen) tiedostaminen, tietojen ja taitojen lisääntyminen elämyspedagogisten ulottuvuuksien mukaisesti, seikkailutoiminnoissa esiintulleiden erilaisten toiminta-, ongelmanratkaisu- ja sisäistettyjen ajattelumallien tiedostaminen ja vertauskuvallinen (metaforinen) transferoituminen arkielämään (vaikeuksista ja haasteista selviytyminen omien kykyjen mukaisesti, luottaminen omiin voimiin, vastuu itsestä ja kaverista

Taide/ilmaisu: leivonta

Taide/ilmaisuun kuului leivonta, jonka toimintaprosessi kesti 2 - 3 päivää toistuen joka toinen kuukausi. Leivonta liittyi "käden taitoihin" ja korvasi samalla teknistä käsityötä, jota oppilaat eivät jaksaneet aina tehdä. Toiminta aloitettiin suunnittelulla ja aineksien hankkimisella kaupasta. Oppilaat valitsivat itselleen työskentelyparin. Pari leipoi kouluavustajan tai harjoittelijan opastuksella kotitalousluokassa. Muut oppilaat opiskelivat oman opettajan johdolla luokassa. Leivontaparin saatua leivonnaiset valmiiksi ne esiteltiin, ja koko luokka sai ruokatunnin jälkeen maistiaiset. Seuraavana päivänä oli toisen parin vuoro jne. Leivontaprosessin siirtovaikutuksia olivat: tietojen yhdisteleminen (prosessi oli kokonaisopetusta, jossa yhdistyivät matematiikan, biologian, äidinkielen ja kotitalouden oppiaineet) ja käden taitojen lisääntyminen, sosiaalinen kommunikointi (parityöskentely), tavoitteellisen toiminnan tiedostaminen, ruuanlaittoon ja kodinhoitoon liittyvien toimintojen ja ajattelumallien siirtäminen arkielämään (leivontataitoja ja reseptejä kokeiltiin myös kotona).

Retki/projekti: Maakuntamuseo-projekti

Retki/projektin osa-alueeseen kuuluneen museoprojektin tavoitteena oli laajentaa oppilaan omaa identiteettiä historiallisena olentona. (Historianopiskelu luokassa koettiin yleisesti turhana ja etäisenä). Museossa opiskeltiin lukuvuoden 1995 - 96 aikana keskimäärin kaksi kertaa viikossa tammi-helmikuussa (iltapäivisin). Opettaja laati kutakin museoretkeä varten tavoitteet ja erilliset kirjalliset tehtävät. Museossa katsottiin myös museon videonauhoja muinaisista ajoista. Historian opiskeluprojektin siirtovaikutuksia olivat: Pohjois-Pohjanmaahan ja Oulun kaupunkiin liittyvien historian tietojen laajentuminen ja konkretisoituminen esineissä, kuvissa ja kirjo-

tuksissa, oman identiteetin tunnistaminen, kiinnostuminen omista juurista ja menneisyydestä, käyttäytymissäntöjen ja toimintamallien siirtyminen luontevasti (vertauskuvallisesti) arkielämän muihin samankaltaisiin paikkoihin ja tilanteisiin.

3.4 Tutkimus ja elämyspedagogiikan opetuskokeilu

Tutkimuksen lähtökohtia

Kokeiluryhmän oppilaiden häiriintyneisyys painottui emotionaaliselle alueelle, joten aineistoa tulkittiin yleisellä tasolla psykodynaamisesti. Kiinnostuksen kohteena olivat tällöin persoonallisuuden ja kasvun häiriöt. Varsinainen tulkintametsodi perustui hermeneuttisen kasvatustieteen menetelmään. Tutkimus oli laadullista toimintatutkimusta, jossa tutkimuksen tekijänä oli tutkimuskohteena olleiden osallistujien (tässä: oppilaiden) opettaja, joka työskenteli päivittäin ryhmän kanssa, ja toimi itse havainnoitsijana ja tietojen kerääjänä (Grönfors 1982, 93, 122). Tutkimustapa oli monimenetelmällinen, koska siinä käytettiin osallistuvaa havainnointia, toimintaa, itse mukana elämistä ja muita tiedonhankintatapoja. Kaikki keskeiset mukanaolijat – opettaja ja oppilaat – osallistuivat toiminnan eri vaiheisiin. Lisäksi aktiiviseen toimintaan osallistui harjoittelijoita, seikkailupedagogi ja erityisnuorisoo-hjaaaja sekä välillisesti terveydenhuollon ja muiden alojen asiantuntijoita. Tutkimuksessa käytettiin tiedonhankintatapoina dokumentteja, päiväkirjamerkintöjä, henkilökohtaista muistikirjaa, haastatteluja, keskusteluja ja kirjallisia kyselyjä. Erilaiset dokumentit, kuten oppilaiden taustatiedot, siirtopaperit ja asiantuntijalausunnot olivat saatavissa koulun arkistosta. Opetuskokeilussa toimineet harjoittelijat laativat kirjalliset raportit harjoittelujastaan. Tutkimusaineisto koottiin elämyspedagogiikan opetuskokeilun aikana osallistuvalla havainnoinnilla, jolloin tarkoituksena oli kerätä aineistoa suoran osallistumisen välityksellä eri tilanteista. Oppilashaastattelut nauhoitettiin toimintajaksojen aikana, ja lopussa sekä seikkailupedagogin ja nuorisotyöntekijän haastattelut opetuskokeiluprojektin jälkeen kesällä 1996.

Kokeiluun osallistuneiden oppilaiden (n=11) häiriintyneisyys painottui emotionaaliselle alueelle, joten aineistoa tulkitaan yleisellä tasolla psykodynaamisesti. Varsinainen tulkintametsodi perustuu hermeneuttisen kasvatustieteen menetelmiin. Tutkimuksen kontekstiin liittyvät yhtäältä toiminnallisen, elämyspedagogisen opetusmenetelmän kehittäminen, toisaalta elämyspedagogisten ilmiöiden ja toimintojen kokemisen tarkastelu.

Tutkimuksen alustavia tuloksia

Kokeiluprojektissa luokanopettaja opetti harjoittelijoiden avustuksella teoreettisen tieto-oppiaineuksen lisäksi taiteen, musiikin ja käsityön oppialueet, joissa korostui toiminta ja ilmaisu. Muu luokan opetus suunnattiin tietoisesti ulos ympäröivään yhteiskuntaan: urheilukentille, puistoon, uima- ja urheiluhalliin, museoihin, teattereihin ja kirjastoon sekä retkien muodossa merelle ja tuntureille, jonne saatiin mukaan seurakunnan nuorisotyöntekijä. Koululuun palkattu seikkailuopettaja opetti kerran viikossa kiipeilytaitoa koulun salissa tai kiipeilyhallissa, ja vei luokan luontoon tai todelliseen seikkailuun melomaan Oulujokeen.

Kokeilusta saadut tutkimustulokset perustuvat dokumentteihin, päiväkirjamerkintöihin, oppilaiden haastatteluihin ja kirjallisiin kyselyihin sekä toiminnassa mukana olleiden harjoittelijoiden ja ohjaajien haastatteluihin. Tulosten kvalitatiivinen analyysi on keskeneräinen, mutta alustavia tutkimustuloksia voidaan kuvailla seu-

raavasti: Kokeilun alussa syksyllä 1993 opetussuunnitelmasta 40 % toteutettiin erilaisten elämyspedagogisten toimintojen kautta ja 60 % oppiainekeskeisesti. Kokeilun lopussa keväällä 1996 opetussuunnitelmasta 70 % muodostui elämyspedagogiikasta ja 30 % oppiainekeskeisesti. Perinteisestä opettajakeskeisestä luokahuoneopetuksesta kehittyi siis toiminnallinen, oppilaita aktivoiva oppimistapahtuma. Elämyspedagogiikka mahdollisti oppimisen ja kehittymisen jokaisen oppilaan yksilöllisten taipumusten ja kykyjen mukaan. Luokan toiminta suuntautui koulun sisältä ulospäin ”todelliseen maailmaan” eli koulua ympäröivään yhteisöön, kaupungin palveluihin ja luontoon. Oppilaiden aiheettomat poissaolot jäivät pois, ja myönteisyys kasvoi koulua ja opettajaa kohtaan. Oppilaiden koulunkäynti kokeilun aikana kehittyi säännölliseksi, eikä kukaan 11 oppilaasta jättäytynyt pois (syrjäytynyt tai pudonnut) koulutuksesta.

Oppilaiden mukaan etenkin leipominen, kiipeilyopetus, erämaaretkillä onnistuminen ja niistä selviytyminen kohottivat itseluottamusta. Konkreettisten ja rajujenkin onnistumisten avulla itsetunto vahvistui. Kotitehtävät alettiin tehdä säännöllisesti päivittäin ja koulussa kirjallisiin tehtäviin keskityttiin paremmin, eikä niihin suhtauduttu enää torjuvasti. Fyysinen kestävyys kasvoi, ja voimia vaativien suoritusten takia myös keholliset toiminnot ja omat rajat tiedostettiin. Oppimismotivaatio ja halu itsensä kehittämiseen kasvoi fyysisen kunnon kasvun myötä. Näpistelyt ja asosiaalinen toiminta lähes loppuivat koulussa sekä vapaa-aikana. Näyttelemiseen, ilmaisuun ja musiikkitoimintaan suhtauduttiin positiivisesti, mutta niitä ei hastattelujen mukaan pidetty yhtä hyödyllisinä toimintoina kuin seikkailuun ja liikuntaan liittyneitä aktiviteetteja. Kuitenkin kokeiluryhmän oppilaiden esiintymishalu, kommunikointitaidot ja ilmaisutaito kasvoivat taiteen ja ilmaisullisten toimintojen myötä. Aggressiivisuus ja kiusaaminen vähentyivät sekä yhteistyö- ja luokkahenki luokan sisällä parani.

Lähteet:

- Aho, S. (1996). Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Dewey, J. (1951). Experience and Education. New York: Macmillan.
- Gass, M. (1985). Programming the Transfer of Learning in Adventure Education. Journal of Experiential Education 3, 18 - 22.
- Gass, M. (1991). Enhancing Metaphor Development in Adventure Therapy Programs. Journal of Experiential Education 2, 6 - 13.
- Gibbons, M. & Hopkins, D. (1980). How Experiential is your Experience-Based Program? Journal of Experiential Education (Spring), 32 - 37.
- Grönfors, M. (1982). Kvalitatiiviset kenttätymenettelmät. Juva: WSOY.
- Hahn, K. (1958). Erziehung zur Verantwortung. Aus den deutschen Landerziehungsheimen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. (1993). Erityispedagogiikka 1. Juva: WSOY.
- Heckmair, B. & Michl, W. (1993). Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. (Band 2). Berlin: Luchterhand.
- Homfeldt, H. G. (1995). "Am Anfang steht die Zumutung". Ein Beitrag zum pädagogischen Können in der Erlebnispädagogik. Teoksessa: H. G. Homfeldt, (toim.) Erlebnispädagogik. Geschichtliches Räume und Adressat(inn)en Erziehungswissenschaftliche Facetten Kritisches. (2. korjattu painos). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Ihatsu, M. (1992). Käyttäytymishäiriöiden tutkimuksen ja hoidon perspektiiveistä koulun näkökulmasta. Teoksessa: Tuunainen, K., Savolainen, H. ja Savolainen, P. Erityispedagogiikan tutkijankoulutuksen nykytila. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. 42.
- Kolb, D.A. (1984). Experiential Learning. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Koro, J. (1982). Käyttäytymishäiriöisten opetus. Teoksessa: Moberg, S. (toim.) Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Larivaara, H. & Mustaparta, R. (1996). Koulukulttuurin muutos Kajaanintullin erityiskoulussa. "Tarkkiksesta" kuntouttavaan opetukseen. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan pro gradu -tutkielma.
- Neuhäusler, A. (1963). Grundbegriffe der philosophischen Sprache. Begriffe viersprachig. München: Ehrenwirth Verlag.
- Ostenrieder, M. & Weiss, M. (1994). Erleben - Lernen - Kooperieren. München: Fachhochschulchr. Sandmann.
- Priest, S. (1996). The Relationships Among Change, Programme Type and Facilitation Technique in Adventure Programming. The Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership 2, 22 - 26.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY
- Rehm, M. (1996). Der erlebnispädagogische Prozess-ein Stufenmodell zur Analyse. Erleben und lernen 5, 144 - 147.
- Reiners, A. (1995). Erlebnis und Pädagogik: praktische Erlebnispädagogik. München: Sandmann.
- Siljander, P. (1988). Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.

- Tamminen, T. (1996). Avohoito. Teoksessa: Räsänen, E. & I. Moilanen, T. Tamminen & F. Almqvist (toim.) Lasten ja nuorisopsykiatria. Duodecim. Jyväskylä: Gummerus, 336 - 339.
- Ulvinen, V-M. (1993). Poikkeavaksi leimautuminen koulussa - syrjäytyminen yhteiskunnassa? Nuorisotutkimus 2, 18 - 27.
- von Wright, J. (1996). Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 1, 9 -21.
- Ziegenspeck, J. (1992). Erlebnispädagogik. Rückblick - Bestandsaufnahme - Ausblick. Lüneburg: Verlag "Edition Erlebnispädagogik".
- Ziegenspeck, J. (1994). Statements zur Podiumsdiskussion: "Erlebnispädagogik - Mode, Methode oder mehr ?" Teoksessa: A. Bedacht, (toim.) Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München: Sandmann.

NUORI-YOUTH -PROJEKTIN KOKEMUKSIA NUORISOPROJEKTIEN KEHITTÄMISESTÄ

Abstract:

Petri Lempiäinen: Developing Youth Projects - Experiences of the Nuori-Youth Project.

The Nuori-Youth Project is a community initiative project coordinated by the Mannerheim League for Child Welfare. It is part of The Employment YouthStart Programme of the European Social Fund (ESF). The Nuori-Youth Project is based on open networking, and working in partnership with approximately 50 local projects and experiments in Finland. The purpose of the project is to bring about structural changes in the educational and employment situation of young people between the age of 16 and 24, and at risk of social exclusion. In addition, through transnational cooperation the project aims at mainstreaming and multiplying the effects of social innovations. Among the most significant achievements of the project has been the establishment of TUHTI - The Research Network for Youth.

In the light of present experiences, it may be noted that local Nuori-Youth projects are being challenged by constantly changing working conditions. One of the risks is that parent organizations begin to disregard local projects. This may lead to "flashy" projects seeking publicity at the expense of the content of their work, and protectionist attitudes toward gained experiences. To counteract such developments, more emphasis should be placed on open cooperation and the free dissemination of information.

The model of open cooperation developed within the Nuori-Youth project derives from the experiences from the project and theories of community development. For instance, the model draws from participatory methods created within development work in the third world countries, such as Participatory Rural Appraisal (PRA), and from the concept of Empowerment Evaluation developed in the United States. On local level, non-government organizations can assume the role of a coordinator and serve as mediators and eye-openers in their respective communities. Important elements of open cooperation are: the respect of all parties involved, free dissemination of information, and the use of different learning methods in group situations.

Youth work is increasingly carried out in projects. Forms of cooperation should be improved and made more efficient so that practices produced in the projects could be applied as widely as possible. Community-based approaches can offer one positive means to this end.

1. Johdanto

ESR Employment Youthstart -yhteisöaloiteohjelmassa toimiva Nuori-Youth -projekti (NY) käynnistyi MLL:n koordinoimana tammikuussa 1996. Projektin alkuvaiheessa keskityttiin yhteistyökumppaneiden löytämiseen, toimintaorganisaation rakentamiseen ja tavoitealueiden muotoiluun. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman kattava yhteistyöverkosto syrjäytymisvaarassa olevien nuorten parissa työskentelevistä tahoista. Käynnistymisvuoden aikana verkostoon liittyi n. 50 projektia tai organisaatiota eri puolelta Suomea. Laajalla verkostolla pyrittiin kokoamaan muuten hajallaan olevia kokemuksia ja hyviä käytäntöjä tehokasta kehittämis- ja tiedonlevittämistyötä varten. Nuori-Youth -projektista kehittyi koordinoiva makroprojekti. Paikalliset ja alueelliset hankkeet toimivat itsenäisesti käyttäen hyväksi syntynyttä verkostoa. Vuoden 1997 keväällä aloitettiin paikallisten ideoiden jatkokehitys valtakunnallisesti kootuissa moniammatillisissa yhteisöllisissä kehittämissyryhmissä (MY-KY-ryhmät). Hyviä käytäntöjä alettiin mallittaa ja muokata levitettävään muotoon.

Yhtenä merkittävimmistä Nuori-Youth -projektin verkoston toiminnan tuloksista voidaan pitää TUHTI - Research Network for Youth- hankkeen käynnistämistä. TUHTI:n tavoitteena on lisätä nuorisoprojekteissa toimivien, nuorisoa tutkivien tiedeyhteisöjen, valtionhallinnon ja kansalaisjärjestöjen välistä avointa yhteistyötä. TUHTI-hankkeen taustalla on lisäksi ajatus käytännön, tutkimuksen ja hallinnon verkostoitumisesta toisiaan tukevaksi 'kolmikannaksi'. TUHTI-hanke on käynnistynyt virallisesti huhtikuussa 1997 Joensuussa järjestetyssä seminaarissa, johon osallistui yli 50 tutkijaa, projektityöntekijää ja valtionhallinnon edustajaa eri puolelta Suomea. Kolmipäiväisen seminaarin aikana esiteltiin noin 20 tutkimushanketta ja keskusteltiin tutkimusteemojen lisäksi systemaattisen yhteistyön merkityksestä, nuorisotutkimuksesta yleensä sekä TUHTI-hankkeen tulevaisuudesta. Verkoston jäsenet päättivät järjestää seuraavan kotimaisen seminaarin Oulussa syksyllä 1997, julkaista seminaarijulkaisun, käynnistää virtuaalisen keskustelufoorumin internettiin ja jatkaa uusien asiasta kiinnostuneiden tutkijoiden, nuorisoprojekteissa toimivien ja hallinnon edustajien kutsumista mukaan TUHTI -Research Network for Youth -hankkeen toimintaan. Lisäksi tavoitteeksi asetettiin kansainvälisten seminaarien toteuttaminen vuosina 1998 ja 1999. TUHTI-hanke on jatkuvasti oppiva verkosto, jonka toiminta kehittyi jäsentensä muuttuvien tarpeiden mukaisesti.

2. Nuori-Youth -projektin tunnusomaisia piirteitä

2.1 Nuori-Youth yhteisöaloitteena

Nuori-Youth -projekti on osa Euroopan sosiaalirahaston Employment YouthStart -yhteisöaloiteohjelmaa ja se on vaikuttanut merkittävästi siihen toimintakulttuuriin, jota siinä harjoitetaan. Suomalaiseen nuorisoprojektien perinteeseen ESR:n ohjelmien asettamat odotukset ja jopa vaatimukset ovat tuoneet terveen lisän. Projekteissa on ensimmäistä kertaa vakavasti alettu pohtia kokeilujen tuottamien tulosten rehellistä arviointia ja tiedon levittämistä. Samoin ne ovat nostaneet esiin erilaisten marginaalisten ryhmien tarpeet myönteisessä mielessä, kun ohjelmat on jaettu alaohjelmiin kohderyhmien mukaan.

Employment (Employment and development of the human resources initiative) yhteisöaloitteet ovat Euroopan sosiaalirahaston käynnistämiä ohjelmia työllisyyden ja rakennemuutoksen edistämiseksi. Ohjelmat ovat osa Euroopan Unionin inhimillisten voimavarojen kehittämistoimia. Niiden avulla tuetaan monikansallisia kokeilu-

ja kehittämisprojekteja jäsenmaiden kesken vuosina 1995 - 1999 (ESR 1996). Ohjelma on suunnattu henkilöryhmille, joilla on erityisiä vaikeuksia työmarkkinoilla. Näitä ovat mm. vajaakuntoiset, heikossa työmarkkina-asemassa olevat naiset ja ammattitaidottomat nuoret. Aloite koostuu neljästä alaohjelmasta.

- *NOW: naisten ja miesten yhtenäisten mahdollisuuksien edistäminen työmarkkinoilla*
- *HORIZON: vajaakuntoisten henkilöiden pääsy työmarkkinoille*
- *INTERGA: erityisryhmien, kuten maahanmuuttajien, pitkäaikaistyöttömien ja vankilasta vapautuneiden työmarkkinoille siirtymisen helpottaminen*
- *YOUTHSTART: 16 - 20 vuotiaat työttömien ja ammattitaidottomien nuorten ammatillisen valmentautumisen ja työhön sijoittumisen tukeminen*

YouthStart-projekteille on yhteistä koulutus- ja työllistymistavoitteet joihin niiden avulla pyritään. Eri projekteilla toimintatavat vaihtelevat merkittävästi. Nuorten erilaisten ohjausmallien kehittäminen ja uusien näkökulmien löytäminen, esimerkiksi vertaistukeen, ovat olleet useimmissa projekteissa esillä.

2.2 Yhteisöaloitteiden periaatteet

Kaikissa yhteisöaloitteissa noudatetaan seuraavia periaatteita:

Monikansallisuus

Employment-projektit ovat monikansallisia yhteistyöhankkeita, joissa ylikansallisella toiminnalla kehitetään yleiseurooppalaisia menetelmiä ja malleja työvoiman osamisen ja työllisyysedellytysten parantamiseksi. Jokaisella projektilla tulee olla kumppani vähintään kahdesta muusta EU-maasta. Jäsenmaiden kansallisten painotusten varmistamiseksi yhteistyökumppanin tulee olla oman maansa viranomaisen hyväksymä Employment-projekti.

Innovatiivisuus

Projekteilla etsitään ja levitetään sosiaalisia keksintöjä. Niissä kehitetään uusia toimintatapoja, menetelmiä ja yhteistyömuotoja sekä vaihdetaan tietoa hyvistä käytännöistä jäsenmaiden kesken.

Horisontaalisuus

Yhteisöaloitteita voidaan toteuttaa kaikilla maantieteellisillä alueilla Suomessa. Tällä halutaan vähentää muuten kasvavaa alueiden eriarvoisuutta yleensäkin Euroopassa.

Alhaalta ylöspäin ajattelu

Tärkein periaate. Yhteisöaloiteprojektin tarkoituksena on edistää kansalaisyhteiskunnan vahvistumista. Projektin toteutuksessa hyödynnetään niiden tahojen asiantuntemusta, jotka kykenevät hyvin tunnistamaan paikallisia, alueellisia ja toimirajat ylittäviä ongelmia ja tarpeita.

Kerrannaisvaikutukset ja yleistettävyys

Projektista saatuja tuloksia voidaan käyttää hyväksi muuallakin kuin siellä, missä projektit on toteutettu. Tavoitteena on, että projekteissa kehitetyistä hyvistä käytännöistä tulee pitemmällä tähtäimellä osa yleistä käytäntöä jäsenmaissa ja mahdollisesti koko EU:n alueella.

Täydentävyys

Projektien tulee täydentää kansallisia työllisyys- ja rakennepolitiikkaa sekä muita EU-ohjelmia kuten LEONARDO ja Youth for Europe. (ESR 1996.)

Osittain mekaaniselta tuntuvien tavoitteiden taakse kätkeytyy kuitenkin kunnioitettava tavoite lisätä eurooppalaisten keskinäistä kanssakäymistä, yhtenäistää koulutuskulttuuria ja mahdollistaa työvoiman vapaampaa liikkumista. Alhaalta ylöspäin ajattelu toistaa ja tukee yleistä yhteiskunnassa tapahtuvaa 'yhteisöllistymistä' (vrt. Matthies, 1996). Siinä keskeistä on ihmisten valtuuttaminen omaan elämään liittyvien päätösten valmisteluun, toteuttamiseen ja seurantaan.

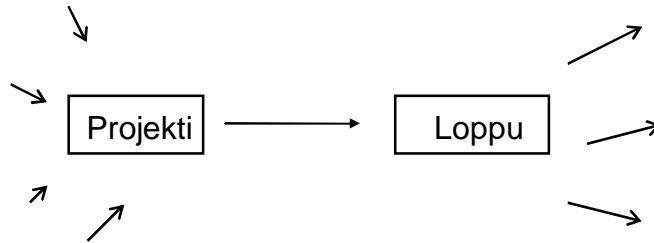
3. Tutkimus osana projektien kehittämistyötä

Suomen liittyessä Euroopan Unioniin täällä koettiin ennennäkemätön nuorisoprojektien määrän kasvu. Lähinnä Sosiaalirahaston työllistämisen- ja koulutustoimenpiteinä käynnistyneet työpajat ja työllisyyskoulutukset purkivat niitä paineita, joita korkea nuorisotyöttömyys oli aiheuttanut. Alkuvaiheessa meillä ei nähdäkseni ollut riittävästi valmiutta ja kokemusta laajamittaisesta projektien tulosten hyödyntämisestä, ja esimerkiksi Työ- ja Opetusministeriöiden välinen yhteistyö ontui. Samoin projektien tarjoamiin tutkimusmahdollisuuksiin herättiin monissa yliopistoissa vasta kun alkuryntäys oli tapahtunut ja moni mahdollisuus toteuttaa systemaattista aineiston keruuta menetettiin. Nytemmin tilanne on huomattavasti parantunut. Hallintokuntien välinen yhteistyö toimii pääsääntöisesti hyvin ja toimenpideohjelmia koskevat arviointitutkimukset ovat melko kattavia.

Tämänhetkisessä tilanteessa on edelleen kaksi haastetta. Ne liittyvät projektien ja organisaatioiden perustoiminnan kytkemiseen sekä arviointi- ja toimintatutkimuksen ja projektien väliseen suhteeseen.

3.1 Projektit ristitulessa

Paikalliset projektit ja hankkeet ovat usein vaihtoehtoisia ja luovia hankkeita, jotka tavoittelevat muutosta kohderyhmänsä elämään tai toimintarakenteisiin. Ne saavat puolustaa useinpaikkaansa emo-organisaation osana tai irrallaan virallises-ta/hyväksytystä toiminnasta. Projekteissa toimijoiden on näin ollen joskus vaikeaa saada kosketuspintaa olemassaoleviin instituutioihin ja valtaapitäviin avainhenkilöihin. Juhlapuheissa projekteja voidaan pitää jopa organisaatioiden lippulaivoina, mutta arkielämässä projektityöntekijöitä ja heidän toimintaansa katsotaan vähintään kummeksuen esim. tulostavoitteita asetettaessa. Ulkoa tulleet odotukset saavat aikaan kiusauksen tehdä 'nättejä' projekteja. Näteissä projekteissa työntekijät hakeutuvat tiedotusvälineiden kautta yleiseen tietoisuuteen, markkinoivat oman ideansa ylivoimaisuutta ja pyrkivät 'rekisteröimään' toimintatapansa muilta sulje-tuiksi yrityssalaisuuksiksi. Tällä tavoin saavutetaan rahoittajien hyväksyntää. Näiden projektien avulla saavutetaan kuitenkin harvoin rakenteellisia muutoksia toimintakulttuureihin tai saadaan hyviä käytäntöjä avoimesti leviämään. Projektin päättyessä osaaminen ja kokemukset jäävät yhden tietyn organisaation omaisuudeksi tai katoavat työntekijöiden mukana uusiin organisaatioihin.



Kuvio 1. Nätit projektit.

Projektien perimmäinen tarkoitus on kuitenkin kyseenalaistaa ja kehittää olemassaolevia käytäntöjä. Yritysmailmassa ja yhä useammin myös julkisella sektorilla projekteja käytetään toiminnan laadun kehittämisen välineinä ja niiden avulla paljastetaan konkreettisia epäkohtia organisaatioiden sisäisessä toiminnassa tai kyvyssä muuttua ympäristön mukana.

Innovatiiviset, uhkarohkeat yritykset on helppo ampua alas jos tuloksia ei ole heti näyttää - etenkin, jos projektien itsearviointi ja sen avulla kehittäminen on lapsipuolen osassa. Puolustusasemiin ajautuneen projektin työntekijät valitsevat yleensä kaksi selviytymistietä: he piiloutuvat kaikelta julkisuudelta ja toivovat, että heidät unohdettaisiin, tai kuten edellä totesin vastavuoroisesti julistautuvat omnipotentteiksi - aina oikeassa oleviksi yhden asian guruiksi. Kummassakin tapauksessa projektin synnyttämien uusien käytäntöjen soveltaminen on erittäin hankalaa muualla kuin projektin nimenomaisessa emoyhteisössä - jos sielläkään.

3.2 Tutkimuksen ja projektien yhteistyö

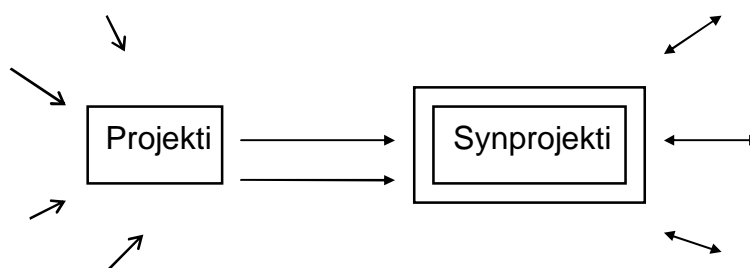
Joskus kun keskustelelee eri tilanteissa projekteissa toimivien ja niitä tutkivien tutkijoiden kanssa ei voi välttää sitä kysymystä, että kuinka sitten tutkimus ja paremmat arviointikäytännöt edesauttaisivat projektien menestystä ja samalla tehostaisivat tiedon leviämistä hyvistä käytännöistä. Kuinka tutkivan työnotteen avulla projekteja voitaisiin johdonmukaisemmin hallita ja niistä saatavaa tietoa paremmin hyödyntää?

Käyttätymistieteiden ja yhteiskuntatieteiden sektorilla yliopistojen laitokset ovat pääsääntöisesti pieniä ja niiden henkilökunta on pitkälti sidottuna opetukseen, tutkimukseen ja julkaisujen tuottamiseen - tulosten saavuttamiseen. Halua verkostoitumiselle, yhteistyölle ja projekteihin osallistumiseen on, mutta harvalla tuntuu olevan resursseja sen koordinointiin. Rahakkaammilla aloilla, kuten tietotekniikan alueella, verkostoituminen onnistuu usein helpommin.

Toisaalta paikallisissa nuorisoprojekteissa tuotetaan tälläkin hetkellä valtava määrä sosiaalisia keksintöjä ja erinomaisia käytäntöjä. Rakenteellisten uudistusten tai uuden infrastruktuurin aikaansaaminen ei tapahdu hetkessä, ja tiedon on levittävä mahdollisimman monelle aiheen kanssa työskentelevälle, jotta ideoita voidaan edelleen kehittää. Turhan usein tutkimukseen ja tutkijoihin suhtaudutaan vähätellen tai jopa pelokkaasti ja heidät voidaan nähdä 'tarkkailijoina, käyttäjinä tai työajan riistäjinä' kuten eräs työpajavastaava asian ilmaisi. Onneksi tutkijat nähdään myös voimavaroina ja uusien ideoiden tuojina. Tutkijoita kutsutaan ja heitä odotetaan tuleviksi. Monilla, etenkin pienillä paikkakunnilla, voi olla vaikeaa saada hyviä tutkijoita osallistumaan projekteihin ilman hyvää onnea tai hyvin toimivia verkostoja.

Käytännössä projektien tutkijoiksi saadaan useimmiten ensimmäistä opinnäytetyötään tekeviä opiskelijoita, joilla ei ole vielä syntynyt selkeää käsitystä siitä, miten he parhaiten palvelisivat käytännön kehittämistyötä ja innostaisivat projektityöntekijät kehittämään toimintaansa arvioivan tutkimuksen avulla entistä tehokkaammin. Projekteihin mukaan tulevilla tutkijoilla pitäisi olla melkoinen arsenaali tutkimusmenetelmällisiä sekä sosiaalisia valmiuksia, jotta työskentely olisi molemmille osapuolille tuloksekasta. Opinnäytetyöt ovat kuitenkin arvokkaita useimmille projekteille ja siksi graduvaiheen opiskelijoiden ohjaukseen olisi syytä satsata entistä enemmän.

Ratkaisuna tähän tilanteeseen voisi olla määrätietoisempi työ ihmisten ja instituutioiden välillä. Viranomaisten, tutkijoiden, projektien toimijoiden ja päättäjien tulisi päästä suunnittelemaan kehittämishankkeita samoilla foorumeilla. Suuremmissa kehittämisohjelmissa mukana olevat voisivat perusteellisemmin miettiä, kuinka osahankkeiden arviointi- ja toimintatutkimusta voitaisiin lisätä ja samalla hyödyntää laajasti.



Kuvio 2. Synprojekti.

Kansalaisjärjestöt ovat monilla paikkakunnilla niitä tahoja, jotka voivat luontevasti tehdä aloitteen keskustelun aloittamisesta, eri osapuolten kokoonkutsumisesta, ideoiden kehittämisestä, koulutuksen järjestämisestä ja käytännön kehittämistoimien toteuttamisesta. Eri toimijatahojen välisellä kumppanuudella ja sopimuksilla saavutetaan keskinäistä luottamusta ja uusi tieto on jatkuvasti kaikkien asianomaisten käytössä. Verkostoitunut projekti synnyttää ympärilleen helposti synergisen ilmapiirin.

3.3 Osallistava ja valtuuttava tutkimus

On olemassa lukuisia esimerkkejä siitä kuinka 'tutkimuskohteet' voidaan osallistaa tutkimustyöhön niin, että se on mielekästä kaikille osapuolille. Tähän lopuksi esitellään kahta osallistavaa tiedonhankintaa ja tutkimusnäkökulmaa, joiden avulla nuorisoprojekteissa tapahtuvan arviointi- ja seurantatutkimuksen merkitystä voitaisiin kasvattaa.

Keskeistä näissä on yhteisöaloitteissa esiintynyt 'alhaalta ylöspäin - bottom up' -ajattelu. Antropologiseen tutkimusperinteeseen kuuluvan osallistavan toimintatutkimuksen pohjalta Pretty ja Chambers (Laitinen, Voipio & Grönqvist 1995) ovat kehittäneet PRA-menetelmän. Haluan esitellä PRA-menetelmän nimenomaan siitä syystä, koska sitä on kehitetty kehitysyhteistyössä 1980 - 90-luvuilla tilanteissa joissa tutkijat ja tutkittavat ovat edustaneet toisilleen täysin vieraita kulttuureja. Tästä merkittävästä erosta huolimatta PRA-menetelmällä on onnistuttu saavuttamaan tuloksia, joita eurooppalaisessa toimintatutkimuksessa voidaan ihailia. Nuori-Youth-projektin toimintamalli on saanut temaattista ja sisällöllistä innostusta nimenomaan kehitysyhteistyössä kehitetyistä malleista.

PRA (Participatory Rural Appraisal)

PRA on kehitysyhteistyössä käytetty osallistava maaseutuselvytys-malli, jossa tutkimuksen kohderyhmä nähdäänkin kumppaneina, jotka tiedon tuottamisen lisäksi kontrolloivat, analysoivat ja käyttävät tietoa. Prosessi ei lopu siihen kun tieto on saatu kerättyä, vaan jatkuu yhteisillä analyyseillä siitä, mitä tieto tarkoittaa ja mihin toimenpiteisiin sen johdosta olisi ryhdyttävä. Se koostuu asenteista, lähestymistavoista ja menetelmistä, joita käytetään hankkeen suunnittelu- ja toteuttamisvaiheissa.

Pohjimmiltaan siinä on kysymys paikallisdemokratian toteutumisesta - empowermentin eli vallan - antamisesta ruohonjuuritason ihmisille. PRA:n synnyn taustalla on pettymys aikaisempaan tutkimukseen, suunnitteluun ja kehitysyhteistyöhön, etenkin Afrikassa. PRA-lähestymistavassa on keskeisinä kolme seikkaa, joiden varaan koko idea rakentuu.

Ensimmäisenä on asenne suhteessa muihin toimijoihin. Kunnioittava asenne sitä tietoa ja osaamista kohtaan mitä paikallisilla ihmisillä (projektien tekijöillä) on. Ulkopuoliset tulevat projektiin oppimaan, jakamaan asioita ja mahdollistamaan paikallisten omaa neuvottelua ja päätöksentekoa. Tutkijat eivät tule opettamaan, kehittämään tai kertomaan, miten asiat tulisi hoitaa - kysymys on aina vastavuoroisesta prosessista. Tutkijoiden on kyettävä sietämään myös virheitä joita tehdään - tiedon syntymistä ei saa ohjata liikaa. Virheellisiin oletuksiin ja väärään tietoon perustuvat paikalliset päätökset voivat opettaa kaikkia eniten siitä missä kehittämisen alueet ovat. Kriittiset kysymykset ovat: kuka luennoi, kuka ehdottaa, kenen tieto tulee esille, kuka analysoi ja päättelee?

Toisena on tiedon avoin ja jatkuva jakaminen. Keskeistä on tiedon avoin jakaminen koko prosessin ajan. Tutkimustiedon välittäminen heti paikalliselle tasolle niin, että se on vailla tutkimuslangia ja jargonia. Käytössä voi olla tietolaari, johon kaikilla on aina pääsymahdollisuus. Nykyisellä tekniikalla se ei ole hankalaa toteuttaa suurienkaan etäisyyksien takaa.

Kolmantena ovat varsinaiset työskentelyn välineet, joiden avulla toteutetaan esim. tiedonhankintaa ja analyysia. Ne ovat lähinnä teknisiä apuvälineitä keskustelun herättämiseen, eri näkökulmien hahmottamiseen ja analyysin tekoon. Monipuolisen tiedonhankinnan takaajana toimii triangulaatio. Sen pyrkimyksenä on tehdä saatavista tiedoista mahdollisimman paikkansapitäviä ja yleistämiskelpoisia, karsia tuloksia vääristävät painotukset ja yksipuolisuuden harhat minimiin. Menetelmiä on kahdenlaisia:

1. *Menetelmät, jotka tuottavat tietoa jostakin ja jäsentävät sitä jollakin tavoin. Tällainen tieto on yleensä luonteeltaan taustatietoa ja usein itsestään selvää paikallisille ihmisille. Nuorisoprojekteissa tällaisia menetelmiä voivat olla toimintasuunnitelmat, koulutussuunnitelmat, raportit ym.*
2. *Menetelmät, joiden avulla käsitellään, vertaillaan, arvioidaan ja analysoidaan jotakin asiaa tilannetta tai olemassa olevaa ongelmaa ja etsitään paikallisten parhaina pitämiä ratkaisuja ja vaihtoehtoja. Tällaisten menetelmien lopullisena tavoitteena on usein toiminta tai toiminnan suunnittelu. Palvelevat siten niin paikallisia kuin ulkopuolisia tutkimuksen tekijöitä. Näitä menetelmiä ovat esim. taulukot, kuviot, sosiogrammit, systeemiset verkostomallit, Venn-diagrammit.*

PRA-lähestymistavan käyttäminen ei ole Prettyn ja Chambersin (Laitinen ym. 1995) mukaan kuitenkaan täysin ongelmatonta kuten eivät muutkaan osallistavat

tiedonhankintamenetelmät. Ongelmia PRA:n tyyppisten menetelmien käytössä ovat:

Kiirehtiminen

PRA:n tavoitteena on luopua aikaavievistä tiedonkeruumenetelmistä ja saattaa uusi tieto paikallisten ihmisten käyttöön kun sillä on vielä jotain käytännön hyötyä paikallisten ihmisten suunnittelulle ja toiminnan arvioinnille. Liiallinen kiire ja ulkoi-siin aikatauluihin sitoutuminen saattaa johtaa tiedon vääristymiin kun tietoa otetaan vain niiltä joilta se saadaan nopeasti ja helposti tutkijoiden ennakkokäsityksiin istu-vina. Silloin esim. koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevat nuoret, vammaiset ja vanhuksat, ihmiset joita on vaikeampaa saavuttaa, jäävät vähemmälle huomiolle - tieto kerätään viranomaisilta ja päättäjiltä.

Kaavoihin kangistuminen

Menetelmät, joilla tietoa kerätään, ja tietoa analysoidaan, ja tiedosta siitä tehdään johtopäätöksiä, eivät ole yleispäteviä eri tilanteissa ja eri yhteisöissä. Osallistavia menetelmiä käyttävien tutkijoiden on oltava valmiita kokeilemaan, keksimään, ke-hittämään ja soveltamaan menetelmiä jatkuvasti.

Empowerment Evaluation - valtuuttava, osallistava arviointi

Toinen mielenkiintoinen kohderyhmän huomioiva tutkimuksen näkökulma tai lähes-tymistapa on empowerment evaluation -valtuuttava arviointimalli. Se on prosessita-voitteisen tiedon saannin uusin tapa, jota on Yhdysvalloissa kehitelty noin kymme-nen vuoden ajan ja Suomessa viimeisen kahden vuoden aikana. Sitä on alettu käyttää etenkin Yhdysvalloissa huume- ja terveysohjelmien yhteydessä, maaseutu-ten kehittämishjelmissä sekä nuorisoprojektien kehittämisessä. (Fetterman, ym. 1996.)

Sen periaatteena on, että arvioinnin kohde tuottaa arvioinnin kriteerit itse. Sen tavoitteena on kehittää kohdeyhteisön ja yksilöiden itsemääräämistä - tukemalla osallisuutta ja tavoittelemalla demokraattisuutta.

Siinä yhdistellään kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä yksilöiden, yhteisöjen, organisaatioiden ja kulttuurien itsearvioinnin ja kehittämisen työkaluiksi. Keskeise-nä ajatuksena on kuitenkin se, että kukaan ulkopuolinen ei voi valtuuttaa paikallisia toimijoita, heidän täytyy voida tehdä se itse.

Prosessuaalinen tarkastelutapa

Tutkimusprosessi on tässä karkeasti vaiheistettu viiteen prosessivaiheeseen:

Koulutus (Training)

- projektin ollessa suunnitteluvaiheessa ulkopuolinen tutkija/koordinaattori kou-luttaa yhteisöjen toimijat ymmärtämään arvioinnin merkitys projektin kehittämi-nessä. Sen tarkoituksena on poistaa tutkimuksen elitistisyys ja mystisyys

Helpottaminen (Facilitation)

- jatkuva vuorovaikutus ohjauksen ja valmennuksen avulla
- arviointipalaverit, laatupiirit

Edustaminen/asianajo (Advocacy)

- paikallisella tasolla kokeilun puolesta puhuminen, tiedon levittäminen, vastustajien käännäyttämisen ja mielipiteiden muokkaus
- valtakunnan tasolla avainhenkilöiden motivointi

Valaiseminen (Illumination)

- silmien avaaminen ja uusien näkökulmien löytäminen tuottamalla uutta sosiaalista todellisuutta
- kannustaminen käytäntöjen muuttamiseen uuden tiedon pohjalta

Vapautuminen (Liberation)

- tapahtuu valaistumisen seurauksena
- saa aikaan yhteisön jäsenten vastuun oton ja aloittaa todellisen itsemääräämisen

Prosessissa tutkija tai koordinaattori on koko ajan 'positiivisen välinpitämättömyyden' mielentilassa. Hän ei aktiivisesti ohjaile oppimisprosessia eikä pyri omalla asiantuntemuksellaan vaikuttamaan asioiden kulkuun. Hänen tärkein tehtävänsä on tarjota keskustelukumppanuutta, tukea ja teknistä osaamista.

Tutkijan rooli

Tutkijan tai koordinaattorin tulee pystyä muuttamaan rooliaan suhteessa paikallisten projektien toimijoihin prosessin eri vaiheissa. Tutkijan pitää kokoajan muistaa se, että toimijat itse muodostavat arvioinnin kriteerit. Jotta he pystyisivät tähän vaativaan tehtävään tutkija/koordinaattori tarvitsee monimuotoista osaamista ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Siihen Empowerment Evaluationin kehittäjät ovat luoneet projektin toiminnan vaiheistuksen, johon he ovat liittäneet kulloinkin tarpeelliset roolit, joissa projektiin osallistujat ja tutkijat toimivat.

Vaihe 1. Toiminnan organisointi

- Osallistuja kartoittaa tarpeet ja luo verkostot
- Tutkija selventää omaa rooliaan suhteessa projektiin ja hankkii taustamateriaalia sekä luottamusta
- tutkijan vahvin rooli on toimia mentorina (50%)

Vaihe 2. Kapasiteetin rakentaminen

- Osallistuja selkiyttää tavoitteita, omaksuu arvioinnin osaksi arkea
- Tutkija tarjoaa jatkuvaa palautetta ja etsii kiinnostavat laajempiin kokonaisuuksiin.
- Tutkijan vahvin rooli on olla helpottaja (40%)

Vaihe 3. Toiminta

- Osallistuja kysyy, arvioi ja analysoi
- Tutkija ohjaa prosesseja palautteen ja keskustelujen kautta
- Tutkijan vahvin rooli on olla helpottaja (40%)

Vaihe 4. Toiminnan jalostus

- Osallistuja kehittää, laajentaa ja julkaisee innovaatioita
- Tutkija auttaa tiedon levittämisessä ja antaa teknistä tukea
- Tutkijan vahvin rooli on olla asiantuntijana (50%)

Vaihe 5. Institutionalisointi

- Osallistuja opettaa muita ja jatkaa arviointia

- Tutkija mentoroi, rohkaisee ja jatkaa liikettä
- Tutkijan vahvin rooli on olla mentori (80%)

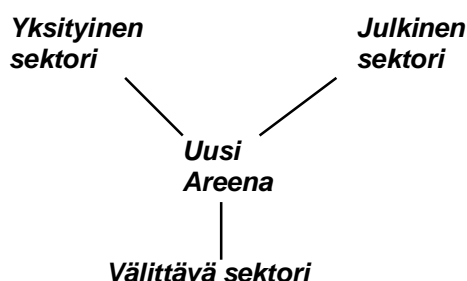
(Fetterman ym. 1996.)

Tämän vaiheistuksen ja sen roolikuvausten kautta me voimme huomata, kuinka suuri painoarvo annetaan sille tiedolle, mitä paikalliset osalliset tuottavat. Tutkija antaa sen asiantuntemuksen mitä tiedon hallintaan, jäsentelyyn ja levittämiseen liittyy. Samoin hän ylläpitää arvioivaa keskustelua ja huolehtii, että liike jatkuu vaikeuksista huolimatta.

4. Kansalaisjärjestöjen rooli kumppanina

Kansalaisjärjestöt voivat toimia erilaisissa yhteisöllisissä rooleissa pyrkien kuitenkin kokoajan luomaan kehittämistoiminnalle parempia toteutumismahdollisuuksia. Kansalaisjärjestöt harvoin ovat paikallisesti kiinteästi sidoksissa esim. kunnan nuorisotoimen suunnitteluun tai päätöksenteon ohjenuoraan saatikka poliittiseen päätöksentekoon. Tämä 'ulkopuolisuus' antaa niille myös mahdollisuuden kommentoida ja kritisoida asioita, joista muut joutuvat vaikenemaan. Joskus kansalaisjärjestöjä syytetään 'rakkikoirina' olemisesta, mutta epäkohtiin puuttuminen on kuitenkin monen järjestön perustamisen taustalla! Siisiäisen (1996) mukaan eliitin ja kansalaisten jokapäiväisen elämän välinen kuilu voidaan kuroa umpeen ainoastaan demokraattista vuoropuhelua käyvien ja intressejä artikuloivien yhteiskunnallisten organisaatioiden välityksellä. Toistaiseksi yhteiskunnalliset liikkeet ja yhdistykset näyttävät tarjoavan parhaan mahdollisuuden ottaa huomioon erilaiset vaihtoehtoiset ratkaisut poliittisen kehityksen ongelmiin. Samaiset liikkeet tarjoavat myös tuntumaa tavallisten ihmisten huolenaiheisiin ja kokemuksiin. (Siisiäinen, 1996.)

Nuorten työllisyys- ja koulutuskentällä toimiva kansalaisjärjestö on aitiopaikalla näkemässä sellaisia kehittämisen alueita, joita perinteiset toimijat eivät itse näe tai suostu näkemään. Järjestön rooli voi silloin olla yksittäisten toimijoiden yhdistäjänä ja silmien avaajana. Etenkin koulutusosalalla on resursseja vähennetty lamavuosina tuntuvasti. Asiantuntijat ja viranomaiset luovat kuitenkin jatkuvasti uusia ideoita toiminnan parantamiseksi, mutta toteuttamiseen ja edelleen kehittämiseen ei aina löydy mahdollisuuksia. Järjestö voi silloin toimia mahdollistajana ja välittäjänä tarjoten areenoita yhteistyölle ja kehittämishankkeiden käynnistämiseksi. Tilannetta voi mallintaa soveltaen Matthies (1996). Välittävät verkostot -kirjassa esitettyä ajatusta uudesta areenasta.



Kuvio 3. Uusi Areena.

Myönteisinä kansalaisjärjestöjen rooleina voidaan Fettermania ym. (1996) mukailen löytää seuraavia:

- Välittäjä - puolueeton, 'ulkopuolinen', prosessitavoitteinen enemmän kuin tulostavoitteinen
- Mahdollistaja - ihmisten yhdistäjä, asiantuntemuksen etsijä, resurssioija, koordinoija
- Valmentaja - silmien avaaja, uusien ideoiden/menetelmien tarjoaja, innovaattori

5. Päätelmiä

Nuorisoprojektien anti kansalliselle päätöksenteolle ja uuden toimintakulttuurin luomiselle on elintärkeä. Valtaosa nuorten kanssa tehtävästä työstä on 'projektoitumassa' ja työntekijöiden kyky uusiutua on koetuksella. Yhteistyöstä ja verkostoitumisesta on puhuttu pitkään, eikä keskustelua pidä lopettaakaan, ennenkuin yhteistyö on itsestäänselvä osa jokaisen nuoren kanssa työskentelevän tai heitä kouluttavan organisaation toimintakulttuuria. Yhteistyön muotoja tulee samanaikaisesti kehittää yhä laadukkaammiksi ja tehokkaammiksi, jotta mahdollisimman moni voisi hyödyntää niitä uusia käytäntöjä, joita projekteissa tuotetaan. Erilaiset osallisuuden ja yhteisöllisyyteen perustuvat uudet käytännöt, jotka perustuvat kaikkien toimijoiden väliseen kumppanuuteen ja avoimeen tiedon jakamiseen ovat yksi myönteinen keino toteuttaa nämä tavoitteet.

Lähteet:

- Fetterman, D.M., Kaftarian, S.J. & Wandersman, A. (Toim.) (1996). Empowerment Evaluation. Knowledge and tools for Self-Assessment & Accountability. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Laitinen, H, Voipio, T., Grönqvist, M. (1995). Yhteisön ääni - Osallistavien menetelmien opas. KEPA:n julkaisu 15.
- Matthies, A-L (1996). Teoksessa Välittävät verkostot. Teoksessa: A-L. Matthies, U. Kotakari & M. Nylund (Toim.) Tampere: Vastapaino.
- Siisiäinen, M. (1996). Yhteiskunnalliset liikkeet, yhdistykset ja hyvinvointivaltio. Teoksessa: A-L. Matthies, U. Kotakari & M. Nylund (Toim.) Tampere: Vastapaino.
- ESR Yhteisöaloitteet (1996). Työministeriön monisteita.

MIKSI VERKKOJA, MITÄ VERKKOJA, MITEN VERKKOJA?

Kohdennetun ehkäisevän työn verkostot riskilasten ja nuorten palveluissa

Abstract

Outi Linnossuo: Networks - What? Why? How?

Networks of Targeted Preventive Work in the Services Available for Young People and Children at Risk - Experiences of the Project "Myrskylyhty" ("Storm lantern")

This article describes and evaluates the special youth work project "Myrskylyhty" as one of a series of projects being carried out in the town of Turku. These projects aim at developing the services for children and young people at risk. The purpose of the project "Myrskylyhty" was to develop new methods of working on two levels, within authority networks, and the social networks of clients. New working methods were created by combining old and new, the emphasis being on networking, action-based working methods, and field work.

1. Johdanto

Suomalaisessa yhteiskunnassa meneillään olevaan muutosprosessiin liittyy syrjäytymisen ja eriarvoistumisen uhka. Siihen vaikuttamaan pyrkivät toimet tarvitsevat tuekseen jatkuvaa arviointia palvelujen tilasta ja kehitymisestä. Artikkelissa kuvataan yhtä vaikuttamisen keinoa, Myrskylyhty-projektia ja arvioidaan sen mahdollisuuksia lasten ja nuorten syrjäytymiskehitykseen vaikuttamisessa.

Myrskylyhty-projektissa tehty lasten ja nuorten palvelujen kehittämistyö on osa laajaa Turun kaupungissa toteutettua lasten ja nuorten palvelujärjestelmän projetilunonteista kehittämistyötä. Palvelujen kehittämisessä on vanhaa ja uutta yhdistämällä pyritty luomaan verkostoituneita, toiminnallisia ja asiakkaiden toimintaympäristöihin sijoittuvia, asiakaslähtöisiä tapoja kohdata riskilapset ja nuoret sekä heidän perheensä.

Eriytisnuorisotyön Myrskylyhty-projektissa lähdettiin kehittämään uudenlaista toimintatapaa riskilasten ja nuorten kanssa tehtävään työhön, niin viran-omaisverkostojen tasolla, kuin myös asiakkaiden sosiaalisten verkostojen tasolla. Tutkittavan ilmiön, lasten ja nuorten syrjäytymisproblematiikan ja siihen vaikuttamisen tarkastelussa yhdistettiin viranomaisverkoston suojaverkon rakentumisen ja asiakkaiden sosiaalisen verkoston näkökulmat.

Viranomaisten suojaverkon organisoitumisesta tehtiin jatkuvaa seurantaa, alkaen projektin yhteistyöverkoston rakentumisesta ja lasten valikoinnista projektiin ja projektin jälkeisen jatkotyön seurannasta. Lasten ja nuorten syrjäytymisproblematiikkaa ja siihen vaikuttamista tutkittiin perheille tehtyjen verkostoselvitysten ja perhehaastattelujen luomien asiakas-kuvien kautta. Lisäksi tutkittiin perheiden kokemuksia tarjotusta tuesta.

2. Miksi verkkoja?

2.1 Yhteisöistä verkostoihin

Modernisoitumisen suuren tarinan keskeisenä lähtökohtana on se, että keskiajalla kaikki merkittävä toiminta oli jäsentynyt yhteisöllisesti. Modernisaatioprosessi on keskeisesti näiden yhteisöjen murenemisen ja yksilöllistymisen historiaa. Modernin länsimaisen yhteiskunnan synty ja kehitys nähdään yleisesti jonkinasteisena yhteisyyden hajoamisena. Yhteisöt alkoivat luoda itselleen käytäntöjä, jotka takasivat entistä suuremmat toiminta-oikeudet jäsenilleen yksilöinä. Toisaalta valtiolliset järjestelmät loivat keskushallintoa, joka rajoitti senaikaisten yhteisöjen itsemääräämisoikeutta. (Lehtonen 1990.)

Näin ollen yksilöllistyminen, valtiollistuminen ja yhteiskunnallistuminen ovat olleet modernisoitumista merkitseviä samansuuntaisia prosesseja. Ihmisten yhteisöllisyys ja sitä kautta tapahtuva jäsentyminen laajempiin yhteiskunnallisiin kokonaisuuksiin on korvautunut yksilöllisesti määräytyvillä sosiaalisilla verkostoilla. Oleellinen muutos on tapahtunut yhteiskunnallisten ja yksilöllisten siteiden määrässä ja laadussa. (emt., 1990.)

Yhteisöjen hajoamisessa keskeinen tekijä on Habermasin (1981) mukaan ollut valtion ja talouden eriytyminen omiksi osasysteemeikseen, irtautuen ihmisten elämismaailmasta. Näiden eri osasysteemien pohjimmaiset toimintaperiaatteet eroavat oleellisesti toisistaan. Habermas tarkastelee teoriassaan kommunikatiivisesta toiminnasta rakenteen ja toiminnan yhteyttä, eri osajärjestelmien mahdollisuutta ja mahdottomuutta kommunikoida keskenään. Hän näkee elämismaailman tehtävät

symbolisina; kulttuurisen tiedon luominen ja välittäminen, sosiaalisten normien ylläpitäminen sekä persoonallisuuden kehittäminen.

Habermas (emt.) väittää, että näissä elämismaailman tehtävissä systeemi, talous ja valtio eivät suoriudu. Ihmisenä oleminen ja kehittyminen tapahtuu elämismaailman rakenteissa, siinä luodaan tietoa, arvoja ja merkityksiä. Habermasin analyysi länsimaisesta yhteiskunnasta perustuu ihmisten arkielämän, elämismaailman ja yhteiskunnan järjestelmän, systeemin välisen suhteen tarkasteluun. Elämismaailma kuvaa ihmistä keskellä subjektiivista, kokemuksellista ja eksistentiaalista tilaa. Systeemin käsite puolestaan kuvaa yhteiskuntaa sen eri rakenneosien, talouden, politiikan ja kulttuurin välisten tehtävien ja yhteyksien kokonaisuutena.

Habermasin teoria perustuu elämismaailman ja systeemin välisten vaihtosuhteiden tarkasteluun, ja hän analysoi systeemin pyrkimystä tunkeutua elämismaailmaan sitä dominoiden. Elämismaailmassa on kaksi eri puolta, yksityinen ja julkinen. Habermasin (emt.) mukaan erityisen huolestuttavaa on se, että systeemi entistään enemmän tunkeutuu ihmisten yksityisyyteen, jolloin ihmisestä tulee enemmän järjestelmän asiakas ja kohde, kuin oman elämismaailmansa sankari.

Erialaisten syrjäytymisongelmien vähentäminen edellyttää uudistumista yhteiskunnassa, kulttuurissa ja persoonallisuudessa. Jotta tämä olisi mahdollista elämismaailman ja systeemin rajalle on luotava uusia vaihtosuhteita ja aitoa kommunikaatiota. Kommunikaatiossa jokaisen on tiedettävä, mistä vuorovaikutuksessa on kysymys, ja että se on todenperäistä ja liittyy yksilöiden kohtaamiseen.

2.2 Hyvinvointivaltion mahdollisuudet

Aikamme hyvinvointivaltiokansalaisyhteiskunta keskusteluun liitetään vahvasti uusyhteisöllistämisen ajatus. Suomalainen hyvinvointivaltio elää murroskautta, jossa haetaan jatkuvasti uusia toimijoiden yhdistelmiä hyvinvoinnin tuottajina. Erialaisten toimijoiden verkostoituminen voidaan nähdä eräänä yhteisöllistämisen tuki-prosessina yhteiskunnan sisällä. Palvelujen kehittämisessä verkoston käsite avaa uuden kehittämisenäköalan, jolle haetaan vastineita arjen työssä. (Karjalainen 1996.)

Viimeaikaisessa hyvinvointipoliittisessa keskustelussa on jälleen kerran esiintynyt myös toiveita ihmisten luonnollisten yhteisöjen esiinmarssista lunastamaan hoivavastuuta, jonka sosiaalivaltio on aiemmin ottanut kantaakseen. Sosiaalisissa verkostoissa nähdään jälleen piileviä voimavaroja. Kuitenkin on todettu, että etenkin kaupunkiyhteisöissä ihmisten arkielämän sosiaaliset verkostot saattavat olla pieniä ja siteet löyhiä. Perinteinen sukuyhteisyys on korvautunut elämäntilanteen mukaan muodostuvilla sosiaalisilla suhteilla. Myös perhe ja perhesuhteiden uudelleen muotoutuminen elävät murroskauttaan. Ihmisten välinen vuorovaikutus ja kommunikaatio perustuvat yksilöllisesti määräytyviin suhteisiin ja toimintastrategioihin.

Sipilä (1994) on tulkinnut Habermasin käsitteistöä suomalaiseen hyvinvointivaltiokeskusteluun. Koulun oppilashuolto ja sosiaalityö toimivat systeemin ja elämismaailman välimaastossa, joten habermasilainen ajattelu nostaa pintaan keskustelun auttamisjärjestelmän todellisista mahdollisuuksista ja oikeutuksesta auttaa ihmisiä. Sipilä (emt.) kritisoi Habermasia käsitteiden systeemi ja elämismaailma yleisyydestä. Hänen mukaansa käytäntöjen kritiikki ei ole mahdollista yleisin käsittein, etenkin jos tutkitaan monitahoisia ongelmia, kuten moniongelmaisuutta ja syrjäytymistä. Habermas (1981) näkee sosiaalivaltion tunkeutumisena elämismaailmaan, toisin kuin esimerkiksi Offe (1984), joka näkee nimenomaan auttamisen asiantuntijuudessa kommunikatiivisen toiminnan mahdollisuuden.

Sipilä kysyykin Habermasilta periaatteellisia vaihtoehtoja nykyisille auttamispalveluille.

- *Palvelujen siirto talouden osasysteemiin, markkinoiden hoidettaviksi kysynnän ja tarjonnan mukaan.*
- *Tehtävien sijoittaminen takaisin kotitalouksille.*
- *Tehtävien luovuttaminen uusille elämismaailmassa toimiville organisaatioille.*

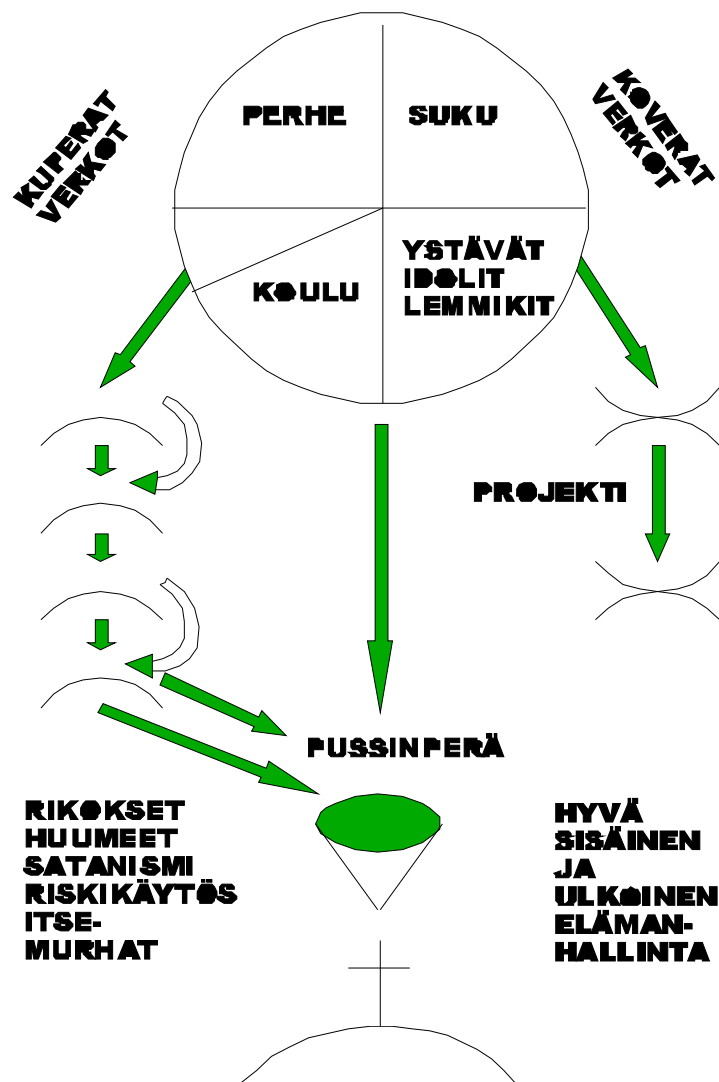
Vertailevaa tutkimusta näiden eri vaihtoehtojen toteuttamisesta ja vaikuttavuudesta on olemassa hyvin vähän, ja tutkimus on vaikeasti toteutettavissa. Pohjoismaisessa hyvinvointivaltiomallissa kansalaisuus pohjautuu eräänlaiseen yhteiskuntaihmisyyteen. Sosiaalivaltio on jo muuttunut osaksi ihmisten elämismaailmaa. Raja systeemimaailman ja elämismaailman välillä on yksilöllisen elämänhistorian ja elämäntilanteen mukaan muotoutunut, ja perheellä on edelleenkin suuri merkitys. Poliittisissa kannanotoissaan Habermas (1981) toteaa, ettei länsimaisessa yhteiskunnassa sosiaalivaltiolle ole vaihtoehtoa. Refleksiivisempi valtio edellyttäisi kansalaisten politiikoitumista politiikan ulkopuolella ja työyhteiskuntamallista luopumista.

Habermasin vastaisesta kritiikistään huolimatta Sipilä (1994) yhtyy tämän ajatuksiin periaatteellisella tasolla. Yhteiskunnan eri osajärjestelmien, organisaatioiden, toimintakäytäntöjen ja ajatusmallien välisiin suhteisiin ja eroihin on kiinnitettävä huomiota. Vaatimus kommunikatiivisesta toiminnasta on kova vaatimus auttamisammateille. Tämä tarkoittaa sitä, että työntekijän ammattitaidon on perustuttava työntekijän ja asiakkaan keskinäisen ymmärryksen rakentamiseen, eikä professionaalisten menetelmien hallintaan. Tällöin kommunikaatiolle on varattava runsaasti aikaa, oppiminen voi tapahtua ainoastaan keskustelun ja yhteisen toiminnan kautta. Vuorovaikutus on pyrkimystä toiminnan muuttamiseen, ei käyttäytymisen manipulaatioon. Käyttäytymisen syiden pohdinnasta on siirryttävä toimintaan motivoimiseen.

2.3 Palvelujärjestelmän syrjäyttämismatemaattikka

Syrjäytymiskäsite on 1980 1990-luvuilla tullut mukaan yhteiskunnalliseen keskusteluun. Sille ei ole muodostunut vakiintunutta määritelmää tiedemaailmassa ja arkielämässä. Aiemmin käytetystä huono-osaisuus käsitteestä se eroaa siinä, että elinolojen sijaan kuvataan elämänkulun prosessia. Tutkimuksessa tämä on merkinnyt kahta eri suuntausta; syrjäyttävien yhteiskunnallisten mekanismien analyysi ja syrjäytymisprosessien analyysiä yksilön elämänkulun näkökulmasta. Parhaimmillaan elämänkulun tarkastelussa yhdistetään nämä kaksi näkökulmaa.

Seuraava kuvio havainnollistaa yhteiskunnallisen palvelujärjestelmän problematiikkaa yksilön elämänsä näkökulmasta katsottuna.



Kuvio 1. Kuperista koveriin verkkoihin.

Useiden lasten ja nuorten palveluista tehtyjen tutkimusten mukaan syrjäytymisriskissä olevien, näkyvästi ja ulkoisesti reagoivien lasten ja nuorten osalta tukijärjestelmälle tyypilliseksi on todettu läheteketjuluonteinen työ eli kuviossa kuperat verkot. Ongelmiin haetaan aina uutta ns. "pätevämpää ratkaisijaa" (Arnkil 1989, 1991, 1992).

Hiljaisesti, sisäisesti reagoivien lasten ja nuorten osalta järjestelmälle sen sijaan tyypillistä on se, ettei se välttämättä huomaa ja reagoi näiden lasten ja nuorten ongelmiin. Yhteiskunta ja sen järjestelmät tuntuvat reagoivan ensisijaisesti häiriöihin, ja siinä vaiheessa, kun jotakin ikävää on jo ehtinyt tapahtua. Hoitoonohjaus ei näiden hiljaisten nuorten osalta toimi. Toisaalta kyse on myös hoitopaikkojen vähydestä ja sopivien työmuotojen puutteesta.

Keskeistä lasten ja nuorten syrjäytymisriskien ja niitä tuottavien mekanismin tunnistaminen, sekä näihin asioihin kohdistuvien toimenpiteiden kehittäminen ja kokeilu. Projektiluonteiset hankkeet saattavat tarjota kehittämismahdollisuuden

kokonaisvaltaisesti ja pitkäjänteisesti toimivaan palvelujärjestelmään, kuvion kove-riin verkkoihin, ja ainakin ne tarjoavat tutkimuksellisesti mielenkiintoisen tarkaste-luikkunan sekä ihmisten elämämaailmaan että systeemimaailman toimintaan.

2.4 Kohdennettu ennaltaehkäisevä työ

Kohdennettua ehkäisevää työtä on käsitelty valtakunnallisen ehkäisevän sosiaali-politiikan hankkeen pohjatyöksi tehdyssä selvityksessä (Ehkäisevän sosiaalipolitiikan ... 1992). Myös Nyqvist (1995) on lisensiaattityössään Lokkiprojektista tuonut esiin ehkäisevän työn käsitteen määrittelyä. Ehkäisevän työn käsitteellä tarkoitetaan kohteen mukaan

- *elinoloja ja elämänhallintaa vahvistavia toimia ja*
- *tiettyyn riskiin kohdistuvia ehkäiseviä toimia.*

Kohdennettu ehkäisy voi suuntautua joko organisaatioihin, tilanteisiin ja prosesseihin, tai ihmisiin. Kohdennetusta ehkäisystä puhutaan yleensä silloin, kun tiedetään mitä riskiä tai ongelmaa ehkäistään. Ideaalitapauksessa tunnetaan menetelmät, joilla riski tai ongelma on mahdollista ehkäistä.

Ongelmien ehkäisyä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Tavallisesti ehkäisy määritellään sen ajankohdan mukaan, jolloin yksilö tulee hoidon/intervention piiriin. Tähän perustuu vanha, mutta edelleenkin käyttökelpoinen Caplanin (1964, 20) jaottelu primääri, sekundääri, tertiäriprentioon. Primääriehkäisyllä tarkoitetaan uusien ongelmien ehkäisyä, sekundääriehkäisyllä olemassa-olevien ongelmien ja riskien vähentämistä ja hoitoa, sekä tertiäriehkäisyllä ongelmien kroonisten ja elämänhallintaan oleellisesti vaikuttavien piirteiden ehkäisemistä. Preventiota voidaan tarkastella myös eri tasojen mukaan; yksilö, ryhmä yhteiskuntatason mukaan. Mikäli lähdetään puhtaasti preventiivisestä työstä, puhutaan lähinnä ympäristöön ja kasvuoloihin vaikuttamisesta. Erilaiset interventiot tähtäävät aina tilanteen korjaamiseen ja normalisoimiseen.

3. Mitä verkkoja?

3.1 Myrskylyhtyprojekti

Myrskylyhty oli Turun kaupungin nuorisotoimen erityisnuorisotyöprojekti, joka kesti vuoden 1995 loppuun ja jatkuu uudistuneena edelleen. Myrskylyhty oli kokeilu ja kehittämisprojekti, joka etsi nuorisotyölle uusia työmuotoja. Myrskylyhty toiminnan tehtävänä oli tukea syrjäytymisriskissä olevia 10 13vuotiaita lapsia tarjoamalla sosiaalisia taitoja kehittävää ryhmätoimintaa lasten omassa kasvuympäristössä. Toiminnan tavoitteina oli ongelmien käsittelyn helpottaminen, kontaktien ja vuorovai- kutuksen lisääminen turvallisiin aikuisiin ja muihin lapsiin, itseluottamuksen ja itse- tunnon kasvu ja sosiaalisen kasvun oppiminen ja edistäminen. (Mäkynen 1994.)

Myrskylyhty etsi lapset ryhmiin yhteistyössä viranomaisverkoston kanssa. Lap- set ja perheet pyydettiin mukaan viisi kuukautta kestävään toiminnalliseen ohjel- maan, joka sisälsi leirielämää ja viikottaisia tapaamisia lasten vapaa-ajana. Työ- menetelmänä lasten kanssa oli toiminnallinen ryhmätyö, ja perhetyö koostui yhtey- denpidosta vanhempiin ja perhekohtaisista tapaamisista. Toiminnan sisällön ra- kensivat lapset ja vanhemmat yhteistyössä projektityöntekijöiden kanssa. Toimin-

taan otettiin mukaan noin kymmenen lasta kerrallaan. Mukaan otettiin sekä tyttöjä että poikia, aktiivisesti ja passiivisesti käyttäytyviä.

Myrskylyhty oli mielenkiintoinen projekti siinä mielessä, että se pyrki selkeästi ennaltaehkäisevään otteeseen ja kokoamaan mahdollisimman heterogeenisen ryhmän sekä sukupuolten että lasten ominaispiirteiden osalta. Monissa muissa jo toteutetuissa projekteissa on päädytty homogeenisempiin valintoihin, ja näin ollen Myrskylyhdyn ryhmät moninaisuudessaan olivat tutkimuksellisesti mielenkiintoisia.

3.2 Projektin viranomaisverkostot

Myrskylyhtytoimintaa kehitettäessä ajateltiin sen soveltuvan käytettäväksi sekä oppilashuoltotyön, että ennaltaehkäisevän lastensuojelutyön apuna. Erityisesti koulujen kanssa tehtävä työ asetettiin tärkeälle sijalle kehittämistyössä. Keskeisenä tahona lasten ja nuorten syrjäytymisen tunnistamisessa on peruskoulu. Se tavoittaa päivittäin ainoana viranomaistahona koko ikäluokan. Lasten ja nuorten oireet ovat useiden tutkimusten mukaan tunnistettavissa koulussa jo varsin varhaisessa vaiheessa.

Projektin alkaessa, vuonna 1993, kartoitettiin Turusta alueita, joilla tarvetta Myrskylyhdyn tyyppiseen työskentelyyn tuntui viranomaisverkoston mukaan olevan. Kiinnostusta ja tarvetta projektiin tuntui olevan useammallakin alueella, ja yhteistyöverkoston rakentaminen aloitettiin valitun lähiöalueen koulun, oppilashuollon ja opettajien kanssa. Mukaan työskentelyyn tulivat myös alueen sosiaalityöntekijät. Yhteistyössä oppilashuollon kanssa valittiin ehdokkaat Myrskylyhtyprojektiin.

3.3 Perheiden sosiaaliset verkostot

Lapsille esiteltiin Myrskylyhtytoimintaa, ja heidän mukanaan lähetettiin kotiin kirje, jossa kerrottiin vanhemmille Myrskylyhtytoiminnasta. Kun lasten vanhemmat olivat suostuneet lapsensa osallistumiseen, aloitettiin perheeseen liittyvien yhteistyösuhteiden rakentaminen. Tähän projektissa haluttiin kiinnittää erityistä huomiota, koska tämä alue nähtiin erityisen tärkeänä koko projektin vaikuttavuuden kannalta. Alue nähtiin myös erittäin vaikeana ja haastavana, koska kyse oli eräänlaisesta "esiongelmien" määrittelyprosessista lasten ja perheiden suhteen. Haluttiin kuitenkin toimia siten, että yhteistyö perheiden kanssa lähtee mahdollisimman ratkaisukeskeisesti ja rakentavasti liikkeelle. Projektin filosofiaan kuului, ettei perheitä haluttu leimata ongelmakeskeisyyden kautta. Projektin kuluessa viranomaisverkostot ja sosiaaliset verkostot rakennettiin projektin työntekijöiden ja lasten ja perheiden tarpeiden mukaan.

4. Tapaustutkimus Myrskylyhtyprojektista

4.1 Lähtökohdat

Myrskylyhdyn tapaustutkimuksen teoreettisena tavoitteena on määritellä lasten ja nuorten syrjäytymiskehitystä ympäröivä konteksti; yhteiskunta lähiyhteisö, ja yksilötaso sekä viranomaistoiminnan osuus syrjäytymisen määrittelyssä ja tulkinnessa. Toisena käytännöllisenä tavoitteena on kehittäminen ja tapaustutkimuksen kautta luoda uusia lasten, nuorten ja heidän perheidensä voimavaroja tukevia ja viranomaisverkostoja kehittäviä työn tekemisen muotoja.

Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen tiedonkeruu edellyttää monipuolista aineistonkeruuta. Lisäksi tutkijan on oltava riittävän tiiviisti mukana prosessissa tietääkseen kaikki oleelliset prosessin kulkuun vaikuttavat seikat. Tutkijan yhteistyö projektin kanssa alkoi syksyllä 1993. Tuolloin sovittiin yhteistyökäytännöt ja selkiytettiin niin projektin kuin tutkijankin tiedonintressit.

Myrskylyhytapaustutkimuksen kautta haluttiin luoda kokonaisvaltaista kuvaa todellisuudesta. Todellisuuden kuvaamisen menetelminä käytettiin osallistuvaa tiedonkeruuta ja teemahaastattelua. Osallistuvalla tiedonkeruulla tarkoitetaan tutkijan mukanaoloa niissä tilanteissa, joissa vaihdetaan tietoa tutkimusongelmien kannalta merkittävistä asioista; kuten lasten valinta projektiin, lapsista esitetyt määritelmät, lapsia koskevat päätökset, jatkosuunnitelmat.

Niin perheiden kuin työntekijöidenkin haastattelumenetelmäksi valittiin avoin teemahaastattelu. Tässä menetelmässä haastateltavan annetaan puhua vapaasti, tutkija pyrkii huolehtimaan ainoastaan siitä, että häntä kiinnostavat teemaalueet tulevat kartoitetuiksi. Ainoastaan verkostokarttaan liittyviin kysymyksiin tutkija on liittänyt strukturoidumman kysymyssarjan. Myös haastattelun alussa kerättävät taustamuuttujatiedot tapahtuvat strukturoidusti.

Avoimessa haastattelussa pyrkimyksenä on päästä haastateltavan kanssa mahdollisimman tasavertaiseen keskustelusuhteeseen. Tutkimuksessa liikutaan monimutkaisilla ja aroilla alueilla, ja sen vuoksi syvällisen tiedon saaminen haastateltavilta edellyttää empaattisuutta ja hienotunteista suhtautumista tutkijalta. Tutkijan on haastattelutilanteessa pystyttävä olemaan herkkä myös nonverbaalisille viesteille. Nämä viestit voivat olla johtolankoina oleellisten asioiden saamisessa mukaan keskusteluun. Haastattelunauhat litteroitiin teemojen mukaan. Lisäksi nauhoilta litteroitiin kaikki se tieto, joka hyvin kuvaa perheen todellisuutta. Lisäaineistona on vielä tutkijan haastattelupäiväkirja, johon on merkitty havainnot ja tuntemukset kustakin haastattelukerrasta.

4.2 Työntekijät arvioimassa työskentelyä

Projektiin sisältyvän kehittämistehtävän johdosta pyrkimyksenä oli tiedon virtaus projektin työntekijöiden ja tutkimuksen välillä. Ratkaisut uusista valinnoista voitiin näin ollen suhteuttaa edellisistä ryhmistä ja asiakaspalautteesta saatuun tietoon. Kehittäminen ja tutkiminen oli näin ollen kaikkien osapuolten, projektin työntekijöiden, tutkijan ja perheiden yhteistyön tulosta.

Projektilla itsellään oli tutkiva ote käytäntöön ja projektin kehittämiseen. Projektin kolme työntekijää kävivät jatkuvaa viikottaista arviointi ja palautekeskustelua, ja sen lisäksi he keräsivät aineistoa yhteistyön määrästä ja laadusta suhteessa perheisiin ja viranomaisverkostoihin. Viimeisen ryhmän loputtua tutkija haastatteli projektin työntekijät. Työntekijähaastatteluaineisto käytetään kuitenkin toiseen turkulaisista projekteista tehtävään tutkimukseen.

4.3 Vanhemmat arvioimassa työskentelyä

Asiakaspalautteen osalta tutkijalla oli päävastuu aineiston keräämisessä. Perheisiin tutkija tutustui perheillä, jossa hän esitteli tutkimuksen. Perheille annettiin tutkimuksesta kertova kirje ja lupalomake, joka pyydettiin palauttamaan allekirjoitettuna tutkijalle, mikäli perhe on halukas osallistumaan tutkimukseen. Perheistä ainoastaan yksi kieltäytyi tutkimuksesta, ja yhdelle tehtiin perheen ajan puutteen (yksityisrittäjä) vuoksi puhelinhaastattelu.

Saatuaan tutkimuslupalomakkeen perheeltä tutkija soitti ja sopi haastatteluajan kohdan. Haastatteluista 12/14 tehtiin perheiden kotona. Aikaa oli pyydetty varamaan 2-3 tuntia ja haastattelut nauhoitettiin kasettinauhoille. Tutkija kysyi aina perheeltä luvan nauhoittamiseen. Ainoastaan yksi perhe ei halunnut tietojaan nauhalta. Haastattelun aluksi tutkija esitteli vielä kertaalleen tutkimuksen tavoitteet ja teema-alueet.

4.4 Tutkija arvioimassa työskentelyä

Perheille tehdyn haastattelututkimuksen lisäksi tutkija osallistui projektin kokonaisarviointiin yhdessä työntekijöiden kanssa. Näissä keskusteluissa tutkijalla oli annettavanaan oma projekti ja sosiaalityön kokemuksensa projektin käyttöön. Prosessikeskustelujen lisäksi tutkija arvioi lapsista saatua tietoa suhteessa lasten ja nuorten syrjäytymisproblematiikkaan. Tästä tutkija loi sekä lapsiryhmä että perhekohtaisen yleiskuvan.

Tiedot lasten valikoinnista ja valikoitumisesta projektiin tutkija selvitti osallistumalla valintatilaisuuksiin ja käymällä projektin työntekijöiden kanssa läpi lapsiin liitettyjä määritelmiä. Lapsista saadun tiedon muuttumista tutkija on seurannut säännöllisin väliajoin. Lisäksi projektin loppuessa on summattu olemassaoleva tieto ja tehty sen pohjalta ennakoinnit lasten tulevaisuuden ja jatkotyön suhteen.

5. Projektin kokonaisarviointi

5.1 Ryhmäkohtaiset tilannekartoitukset

Myrskylyhtyprojektissa oli mukana kolme ryhmää. Ensimmäiseen ryhmään valittiin yhdeksän lasta. Näiden lasten osalta lähtötilanteessa yleisimmiksi yksilötason syrjäytymisriskeiksi määriteltiin heikkolahjaisuus, epäsiisteys ja hiljainen luonne. Kouluun liittyviksi tekijöiksi mainittiin syrjittynä ja kiusattuna oleminen ja ettei tee läksyjä tai niiden tekemistä ei valvota. Perheeseen liittyviksi piirteiksi mainittiin vanhempien ikä (vanhuus), vanhempien alkoholiongelmät, mielenterveysongelmät ja perheessä tapahtuneet rakennemuutokset.

Toiseen ryhmään valittiin kahdeksan lasta, joista yksi lopetti kesken. Tämän ryhmän osalta lähtötilanteessa yksilötason syrjäytymisriskeiksi määriteltiin levottomuus/sosiaalisuus, passiivisuus ja väkivaltaisuus. Kouluun liittyviksi tekijöiksi mainittiin ei tee läksyjä/niiden tekemistä ei valvota ja lintsaaminen. Perheisiin liittyviksi tekijöiksi mainittiin vanhempien ikä (nuoruus), väkivalta perheessä, yksinhuoltajuus ja perherakenteen muutokset. Jo yhteiskuntatasolle menevää riskiä ilmentää huoli lasten varastelusta ja viinanmyynnistä.

Projektin edetessä ryhmätyömuotoisena kuva lapsista tarkentuu Myrskylyhtydynt työntekijöille. Pienryhmätyöskentelyssä lasten ominaispiirteet muotoutuvat enemmän erilaisiksi rooleiksi. Erilaisten roolien ja perheisiin tutustumisen kautta kuva todellisuudesta tarkentuu huomattavasti. Selkeä ero määrittelyissä, lähtötilanteen ja projektin edetessä syntyneen kuvan välillä on se, että lapset aletaan nähdä suhteissaan; suhteessa ryhmän vetäjiin aikuisina, muihin lapsiin ja perheiden sisällä. Oleelliseksi nousee se, miten lapsen selviytyminen sujuu tai on mahdollista suhteessa perheeseen.

Perhehaastattelut ja verkostokartat luovat laajemmin kuvaa koko siitä todellisuudesta missä lapset ja perheet elävät. Lasten verkostokarttojen pohjalta ryhmän 1 osalta keskeiset havainnot liittyvät lasten vähäiseen ystäväpiiriin. Sukulaisia nä-

mä lapset hahmottivat verkostoonsa varsin paljon, kaksi ei lainkaan. Ryhmän 2 osalta voidaan todeta perheiden olevan pienempiä ja sukulaisia olevan varsin vähän. Tyypillisin lasten merkkäama sukulaishenkilö on äidinäiti. Kotieläimiä lapsilla ja perheillä on paljon ja ne tuntuivat olevan erittäin tärkeitä, niin lapsille kuin aikuisillekin. Vanhempien verkostot ryhmän yksi osalta ovat pieniä, niin sukulaisten kuin ystävienkin osalta. Verkostossa ei aina ole edes omia vanhempia tai sitten heidät on laitettu etäisiksi. Vertailtaessa lasten ja vanhempien karttoja voidaan todeta lasten määrittelevän enemmän sukulaisia verkostoonsa kuin heidän vanhempansa. Ryhmän kaksi osalta tilanne sukulaisten suhteen on sama, mutta ystäviä löytyy huomattavasti enemmän. Niin lapset kuin vanhemmatkin merkkäavat verkostoonsa tärkeiksi isovanhemmat.

Ryhmä kolme on tutkimuksellisesti ongelmallinen, sillä se päätettiin lopettaa kesken projektin lasten ja perheiden erittäin vaikeiden elämäntilanteiden vuoksi. Perheet eivät myöskään suostuneet lukuisista yrityksistä huolimatta lähtemään mukaan tutkimukseen. Puutteellisten tietojen vuoksi ryhmä kolme on jätetty kokonaan tämän arviointitutkimuksen ulkopuolelle.

5.2 Perhekohtaiset verkostokartoitukset

Projektin alkuvaiheessa keskusteltiin työntekijöiden kesken verkostotyöstä ja tuolloin päädyttiin siihen ratkaisuun, ettei varsinaista verkostotyötä perheiden sosiaalisten verkostojen kanssa tehdä. Päätettiin, että verkostonäkökulma huomioidaan tarpeen mukaan. Työskentelyn lähtökohdaksi otettiin ensisijaisesti lasten varustaminen parempaan elämänhallintaan.

Tutkimuksellisen lähtökohdan vuoksi sosiaalisten verkostojen näkökulma päätettiin kuitenkin huomioida työskentelyssä. Tätä toteutettiin perheille ja lapsille tehtyjen verkostokarttojen ja niiden pohjalta tehdyn haastattelun muodossa. Lisäksi työntekijöiden ja tutkijan keskinäisissä arvioinnissa ja prosessikeskusteluissa huomioitiin verkostonäkökulma. Verkostokartoituksessa pyrittiin selvittämään koko se sosiaalinen konteksti, jossa lapsi ja hänen perheensä elää suhteessa viranomaisverkostoon, kouluun ja muihin viranomaistahoihin, sekä sosiaaliseen verkostoonsa, sukulaisiin, ystäviin ja asuinyhteisöön.

Verkostokartoilla luodaan kuvaa siitä sosiaalisesta todellisuudesta, jossa perheet elävät. Lisäksi ne mahdollistavat vertailun lasten ja aikuisten karttojen välillä; miten eri tavalla he näkevät nk. pysyvän verkoston eli perheen ja sukulaiset. Perheissä, joissa oli kummatkin vanhemmat, kartat teetettiin erikseen naisille ja miehille. Tällä tavoin päästiin vertaamaan miesten ja naisten välisiä eroja, jotka näkyvät erityisesti suhtautumisessa vaihtuvaan verkostoon; työ ja harrastusyhteisöön sekä ystäviin.

Lapsille ja aikuisille annettiin sama alkuinformaatio ja tarpeen tullen oltiin valmiita auttamaan kartan teossa. Lasten ja aikuisten kartan piirto onnistui suhteellisen hyvin. Miesten ja naisten karttojen piirtäminen olisi ehkä ollut hyvä sijoittaa eri huoneisiin, sillä rinnakkain tehtäessä perheillä oli tarve yhdenmukaisesti ratkaisuihin ja uteliaisiin kysymyksiin toisen työstä. Verkostokartan piirtämisen ohessa ja sen jälkeen oli monesti helppo edetä henkilökohtaisille alueille, sillä kartan teko nostaa ihmisten henkilökohtaiset asiat ja suhteet esiin.

Viranomaisverkostot

Perheiden projektia edeltäneiden viranomaisverkostojen osalta voidaan todeta, että osa perheistä ei ollut käyttänyt mitään viranomaispalveluja. Osa oli jatkuvasti

sellaisten palvelujen piirissä kuin toimeentulotuen sosiaalityö ja asumistukipalvelut. Perheistä kuudella oli erittäin huonoja kokemuksia palveluista, joko henkilökohtaisia tai lapseen liittyviä. Kaksi perhettä oli lapsen ongelmien vuoksi ohjattu kasvatus ja perheneuvolaan jo päiväkodista, ja sitten taas uudelleen koulusta käsin. Kaksi äitiä oli asunut miehen väkivaltaisuuden vuoksi pitkään ensikodissa. Osan perheistä kohdalla jäi myös miettimään, miksi perhe ei ollut esimerkiksi lastensuojelun asiakkaana; tästä esimerkkinä pahoin alkoholisoitunut äiti.

Sosiaaliset verkostot

Perheiden asuinyhteisöistä voidaan todeta, että perheet olivat tyytyväisiä asumiinsa, asuinalueeseensa, ja kokivat yleisten elämiseen liittyvien palvelujen olevan riittävän saatavilla. Lapsille kaivattiin lisää valvottuja ulko ja sisätoimintatiloja ja ohjattua toimintaa. Naapuruston kanssa perheet eivät juurikaan olleet tekemisissä, eikä sitä juuri kaivattukaan.

Perheiden sosiaaliset verkostot olivat niin naisten, miesten kuin lastenkin karttojen mukaan pieniä ja löyhiä. Itselle merkityksellisten ihmisten joukko supistui monilla omaan perhepiiriin. Naisilla oli miehiä useammin yksi tai kaksi ystävää perheen ulkopuolella, joillekin ystävyys oli syntynyt työpaikalla. Lapsille tyypillistä oli tarve täyttää ystävät/kaverit lokero monilla nimillä, joillakin jopa puolet koululuokasta. Asiasta tarkemmin keskusteltaessa kavereiden kanssa ei välttämättä oltu tekemisissä koulun ulkopuolella, ja vaihtuvuus kavereussuhteissa oli suuri. Tämän ikäisillä em. kaltaiset ystävyysuhteet ovat sikäli tyypillisiä, ettei se anna aiheutta sen pidemmälle tehtyihin tulkintoihin.

Verkostojen pienuuden ja löyhyyden merkityksen tulkinnassa ollaan verkostoteorian ja verkostotyön traditiossa usein päädytty ongelmakeskeisiin tulkintoihin. Tässä osutaan sikäli oikeaan, että useissa tutkimuksissa on voitu todeta sosiaalisten suhteiden ja sosiaalisen tuen merkitys ihmisen hyvinvoinnille. Tässä tutkimuksessa keskityttiin niihin tulkintoihin, joita ihmiset omalle verkostolleen antavat.

Haastatelluista neljä perhettä koki tilanteensa kokonaisvaltaisesti syrjäytyneenä. Syrjäytymisen tunteeseen kolmella perheellä oli vaikuttamassa yllättäen alkanut molempien vanhempien työttömyys, ja yhdessä perheessä naisen avioliitto ulkomaalaisen miehen kanssa, jota suku ei ollut hyväksynyt. Viisi perhettä koki sosiaalisen verkostonsa pienuuden ja löyhyyden jossain määrin ongelmallisena. Viisi perhettä ei erityisemmin kokenut kaipaavansa ihmisiä ympärilleen.

Lasten verkostomäärittelyille tyypillistä oli kyvyttömyys nimetä sukulaiset, ja osan kohdalla myös oma perhe. Sukulaisten joukkoon eksyi usein äidin ja isän ystäviä tai tuttuja, tai jopa naapureita. Perheen kohdalla määrittely oli vaikeaa avioero ja uusperhetilanteessa. Kartantekotilanteessa lapsista vaistosi jännittyneisyyden, joka perheen hajanaisuuteen liittyi. Erityisen merkille pantavaa lasten kartoissa oli koulun ja opettajien merkittävä rooli aikuisverkostossa, kolme lasta oli laittanut karttaansa jopa koulunsa rehtorin.

5.3 Perheiden arviot Myrskylyhtyprojektista

Teema-alueet Myrskylyhtyä koskevassa arviointiosiossa olivat tiedonkulku projektin ja perheen välillä, yleisellä tasolla perheen hyvät ja huonot kokemukset projektista, vanhempien osallistumisen määrä ja laatu, lasten osallistuminen (turvallisuus, motivaatio, merkitykset, toiminnan muodot, määrä ja laatu, sosiaalisten taitojen oppiminen, ryhmän ja ohjaajien merkitys). Tätä selvitettiin pääasiassa vanhempien haastattelulla, mutta myös osa lapsista oli mukana haastatteluissa. Lisäksi selvitet-

tiin perheiden näkemyksiä projektin kestosta ja jatkotyön onnistumisesta. Riskilapsiajattelua, joka piilee projektin taustalähtökohdissa ja tavoitteissa, peilattiin projektin seurannassa, kuin myös perheiden ja työntekijöiden haastatteluissa. Erityisen suuri osuus tässä on erityisesti perheiden kokemuksissa tulostaan leimatuksi tai ei-leimatuksi.

Myrskylyhtyyn niin lapset kuin aikuisetkin olivat kaikkien teemojen osalta erittäin tyytyväisiä. Myrskylyhtyprojektin rooli syrjäytymiskehitystä ehkäisevänä ja kasvatuksellisena työnä oli jäänyt vanhemmille epäselväksi. Enemmistö vanhemmista koki kuitenkin projektissa tehdyn työn perheen ja lasten kannalta edulliseksi ja hyödylliseksi. Kahta perhettä lukuunottamatta vanhemmat olisivat halunneet jatkaa lastensa osallistumista projektissa. Projektin "hämäryys" riskilapsiin ja riskiperheisiin kohdistuvana työnä voidaan nähdä sikäli myönteisenä, että projektiin osallistuminen ei ole leimaavasti kohdellut siihen osallistuneita heidän itsensä eikä ulkopuolisten silmissä.

Lasten tulevaisuusennakoinnit tehtiin yhdessä työntekijöiden kanssa ryhmän lopussa. Iso huoli työntekijöille jäi seitsemästä lapsesta. Kaikille näille ja muutamalle muullekin järjestettiin jatkotyönä tukihenkilötoimintaa tai ohjaamista harrastustoimintaan. Tarpeen mukaan perhe saatettiin jonkun muun viranomaisen työn piiriin. Ohjaus muille viranomaistahoille tehtiin yhteistyössä perheen kanssa ja vastaanottavan tahon kanssa. Näin varmistettiin "lempeä" ohjaus ja tukityön jatkuminen .

Lähteet:

- Arnkil, E. (1989). Sosiaalityö viranomaisverkostossa. Sosiaalihuollon raportteja 2.
- Arnkil, E. (1991). Keitä muita tässä on mukana? Viisi artikkelia verkostoista. Sosiaali ja terveyshallituksen raportteja 23.
- Arnkil, E. (1992). Peilejä. Hypoteeseja sosiaalityön ristiriidoista ja kehitysvyöhykkeestä. Sosiaali ja terveyshallituksen tutkimuksia 5.
- Caplan, G. (1964). Principles of preventive psychiatry. New York: Basic Book.
- Ehkäisevän sosiaalipolitiikan työryhmän muistio (1992). Sosiaali ja terveysministeriön ehkäisevän sosiaali ja terveystieteiden osaston monisteita 14.
- Habermas, J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Karjalainen, V. (1996). Verkostotrendiä tutkimassa. Janus 4, 395-400.
- Lehtonen, H. (1990). Yhteisö. Jyväskylä: Vastapaino.
- Mäkynen, I. (1994). Myrskylyhtiprojektin väliraportti. Turun kaupungin nuorisotoimiston julkaisuja.
- Nygvist, L. (1995). Onnistuuko räätälöity työ nuorisohuollossa?. Turun yliopisto sosiaalipolitiikan laitoksen julkaisuja A:6.
- Offe, C. (1984). Contradictions of the welfare state. London: Hutchinson.
- Sipilä, J. (1994). Habermasin huomautukset sosiaalipolitiikasta. Sosiaalipolitiikka. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen vuosikirja 1994.

MUURIA MURTAMASSA

Marginaalijuoret tutkimuskohteena

Abstract

*Sasu Pajala & Kari Nyssölä: **Breaking Barriers. A Study of Marginalized Young People.***

This article deals with a research project being carried out by the Research Unit for the Sociology of Education at the University of Turku. The purpose of the project is to study and improve the training and employment possibilities of young people at risk of social exclusion. The project is financed by the European Union, and it is carried out in three countries, Finland, Great Britain, and Greece.

The study examines the educational and job market pathways of young people, and the key mechanisms of social exclusion. The main subject group consisted of care leavers who had received after-care and finished one of the available training programmes, such as vocational school, apprenticeship, or workshop. The study also included an interview of young people who had not been in family or institutional care but had finished one of the training programmes. Interviews were also carried out with authorities who come into contact with these young people.

The article discusses the theoretical framework of the study with a special focus on problems relating to the interview situation. The conceptual tool employed is the concept of "otherness", as it can be applied to the problem of collective identity formation. The analysis of both these concepts has been part of the tradition of reflective sociology. The problem of collective identity becomes relevant in an interview situation in which the interviewer has preconceptions about the subject who, to him or her, represents the other. These preconceptions are easily projected into the research results and how they are interpreted. Finally, the article discusses the concept of social exclusion, and the theories of pathway, career, and life course.

1. Johdanto

Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimuskeskuksessa on tekeillä tutkimusprojekti syrjäytymisuhan alla olevien nuorten koulutus ja työllistymismahdollisuuksien kartoittamiseksi ja parantamiseksi. Projekti on EU-hanke ja siinä on mukana osapuolia Suomesta, Englannista ja Kreikasta. Artikkelissa esitellään tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Huomion kohteena on erityisesti haastattelutilanteeseen liittyvä problematiikka. Teemaa jäsennetään mm. kielen, kulttuurin, toiseuden ja reflektivismin käsitteillä. Artikkelissa käsitellään myös polku, ura ja elämänkulkuteorioita. Lopuksi käydään lyhyesti läpi alustavia tutkimustuloksia.

Syrjäytymiskäsitteen määrittely on ongelmallista ja epäselvää (Liimatainen-Lamberg 1996, 10). Ongelmaisia ihmisiä on kuvattu monin eri termein: syrjäytyminen, marginaalisuus, deprivaatio, moniongelmaisuus ja huonoosaisuus. Ne haaroivat samaa asiaa ja ovat monessa suhteessa päällekkäisiä (Mannila 1996, 26; ks. myös Rauhala 1990, 109; Helminen 1994, 5). Keskeistä näissä kaikissa termeissä kuitenkin on, että kuvaavat yhteiskunnallisista valtanormeista ja instituutioista ulkopuolella olemista, eräänlaista marginaalista asemaa (Lehtonen ym. 1986, 28). Huonoosaisuus kytkeytyy syrjäytymiseen tavanomaisesta yhteiskunnallisesta toiminnasta ja elämäntavasta (Rauhala 1988, 6).

Syrjäytyminen voidaan nähdä prosessina. Syrjäytymiskäsitteistössä voidaan erottaa toisistaan syrjäytymisen prosessi ja sen lopputulos eli syrjäytyneisyyden tila (Helne & Karisto 1992, 523.) Syrjäytymisen vaiheet voidaan jaotella seuraavasti: 1) vaikeudet koulussa, kotona tai sosiaalisessa toimintaympäristössä, 2) koulun keskeyttäminen tai alisuorittaminen, 3) työmarkkinavaihe, jossa ajaututaan huonoon työmarkkina-asemaan 4) täydellinen syrjäytyminen (työn vieroksunta, kriminalisoituminen, sosiaaliavustuksilla toimeentulo, alkoholisoituminen, eristäytyminen, tms marginalisoituminen) ja 5) laitostuminen tai eristäminen muusta yhteiskunnasta (Takala 1992, 38.) Syrjäytymisellä voidaan viitata sosiaalisten ongelmien kasautuvuuteen eli yksilölliseen moniongelmaisuuteen (Lehtonen, Heinonen & Rissanen 1986, 5

Yleisen turvattomuuden sanotaan lisääntyneen ja moniongelmaisuuden kasvanneen. Samaan aikaan, kun riskitekijät lapsen elinympäristössä lisääntyvät, näissä riskitilanteissa käytettävissä olevat julkiset palvelut ja resurssit vähenevät (Sauli 1992, 11; Kivinen 1994, 57; Virtanen 1993, 91.) Nuoren asema yhteiskunnassa on pahentunut viime vuosikymmenien aikana. (LiimatainenLamberg 1996, 10.) Alle 25vuotiaiden työttömyysaste oli vuoden 1996 huhtikuussa 31 prosenttia. Syrjäytymisuhan alla on yhä useampi nuori.

Huono-osaisia on kartoitettu ja huono-osaisuutta määritelty, mutta huono-osaistumisen prosessiin ei oikeastaan ole todella paneuduttu (Rauhala 1988, 114). Tutkimuksellinen selvä epäkohta on lastensuojelussa olevien nuorten seurantatutkimuksen puute. Suomessa on tehty esimerkiksi vain yksi huostaanotettujen laitoshuollossa olevien (koulukoti) lasten ja nuorten seurantatutkimus (ks. Toivola 1988). Tutkimusta on lähinnä tehty lastensuojelun asiakkaaksi valikoitumisesta sekä näiden nuorten taustoista ja asenteista. Tarvetta onkin seurata nuorten pärjäämistä perhe tai laitossijoituksen jälkeen.

2. Tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia ja ongelmia

2.1 Polkuajattelu

Sosiologinen uratutkimus antaa teoreettiset lähtökohdat huostaanotettujen, syrjäytymisvaarassa olevien nuorien elämänuran ja prosessin tutkimiselle. Uramallin määrittäjiä ovat Superin (ks. Mikkonen 1996, 4) mukaan yksilölliset ominaisuudet ja kokemukset, yksilön henkilökohtainen tilanne (esim. perhetilanne), ympäristö (esim. alueen työllisyystilanne) ja ennakoimattomat tekijät. Näiden tekijöiden merkitys vaihtelee eri alueilla, aloilla ja yksilöllisesti, lisäksi yksilön kannalta niiden merkitys on eri elämänvaiheessa erilainen.

Sinisalo (1986) on laajentanut uran käsitettä puhtaasta työurasta niin, että se sisältää myös koulutuksen ja työttömyyden piirteitä. Hän päätyy peruskoulun jälkeistä urakehitystä koskeneessa tutkimuksessaan seuraavanlaisiin uratyyppeihin:

Tavanomainen koulutusura:

- peruskoulun jälkeen jatkokoulutukseen ja sitä kautta ammattiin ja työelämään

Selkeä työura:

- suoraan ansio tai muuhun työhön

Epävakaa ura:

- tilapäisiä työsuhteita, muuta toimintaa, työelämään sijoittumista leimaa epävarmuus

Salpautunut ura:

- työttömyys leimaavaa, voi aiheuttaa yksilön psyykkisessä ja sosiaalisessa kehityksessä häiriöitä ja viivästyksiä, jotka edelleen vaikeuttavat työelämään ja muuhunkin normaaliin yhteiskunnalliseen elämään sijoittumista.

Sosiologista urakäsitystä on lähellä työmarkkinapolun käsite. Työmarkkinapolku on yksilön ja työmarkkinoiden leikkauspinta. Sen keskeiset ulottuvuudet ovat aika, status ja tila. Polku on tässä yhteydessä parempi termi kuin ura, koska se kuvaa paremmin sitä epävarmuutta, polveilevuutta ja epätasaisuutta, joka yksilön työmarkkinavaiheisiin tämän päivän yhteiskunnassa liittyy. Polkuun saattaa liittyä myös sivujuonteita, sivupolkuja, jotka voivat erkaantua kokonaan eri suuntaan tai sitten palata takaisin alkuperäiselle polulle jossain vaiheessa. Työmarkkinapolkuun saattaa kuulua pitempiä tai lyhyempiä opiskelujaksoja, työssäolojaksoja, työttömyysjaksoja ja muuta toimintaa, joka ei välttämättä liity suoranaisesti työmarkkinoihin, mutta katsotaan tässä yhteydessä kuitenkin osaksi tätä kokonaisuutta, työmarkkinahistoriaa. Polun päänimittäjänä on kuitenkin yksilön kosketuskohta työmarkkinoihin, työhön osallistuminen, työnhaku ja työttömyys. (Mikkonen 1996, 9.)

Polku ja uratarkastelu voidaan kiinnittää osaksi elämäntutkimuksen perinnettä. Elämäntutkimus on ajassa tapahtuva kokemuksellinen prosessi, jossa yksilölliset elämäntapahtumat ja tilanteet kietoutuvat kokonaisuudeksi paikallisissa kulttuurisissa puitteissa. (Pohjola 1994, 2021.) Se antaa mahdollisuuden tarkastella jälkihuollon piirissä olevien huostaanotettujen nuorten elämän moninaisuutta ja dynaamisuutta.

Elämäntutkimusta voi jäsentää "aika + paikka + politiikka" kolminaisuuden avulla. Siinä aika viittaa elämäntutkimuksen tapahtumien sekvensseihin, elämän koettuun jatkuvuuteen tai epäjatkuvuuteen, yksilölliseen elämänaikaan ajan historiallisessa kullussa. (Pohjola 1994, 24.) Paikalla ymmärretään elämäntutkimuksen tapahtumien kon-

tekstia laajassa merkityksessä. Se laajenee tilan ja paikan konkreettisesta lähipiiristä ihmisen toiminnan tilanneyhteyksiin, jotka rakenteistavat toimintavaihtoehtoja. Elämänkulun puitteet rakentuvat keskeisesti paikallisten olosuhteiden ja mahdollisuuksien mukaan. Elämisen analyysi tarvitsee silloin rinnalleen myös paikallisten reunaehtoien jäsentämistä. (Pohjola 1994, 24.)

Politiikka viittaa jaottelussa elämänkulun arviointeihin liittyviin tulkintoihin. Elämänkulututkimus on tulkinnallista ja subjektiivista. Tulkinnallinen kehys arvottaa väistämättä johonkin suuntaan. Tulkintakehyksiä asettavat kertoja, tutkija ja tutkimuksen lukija. Tuloksena on suhteellinen tarina (Pohjola 1994, 24). Kaikki tutkimus on aina tulkintaa ja jokainen tulkinta on kiistettävissä, jokaiselle tulkinnalle voidaan esittää vastaväitteitä ja vaihtoehtoja. Mikään tulkinta ei anna tyhjentävää käsitystä. Palonen sanoo tutkimuksen olevan aina läpitulinnanvaraista ja tyhjentyvätöntä (Palonen 1988, 15).

Elämänkulututkimus nähdään elämän etsimisenä ja mahdollisuuksien mukaan myös keskeisten piirteiden löytämisenä. Etsimisen näkökulma pysyy nöyränä elämän monimuotoisuudelle. Tutkimuksen tavoite on löytää erilaisia teemoja ja niiden rakenneominaisuuksia. Yksi tutkimus voi tehdä näkyväksi joitakin näistä elämän elementeistä (Pohjola 1994, 20).

Miten sitten voidaan tavoittaa teemoja ja rakenneominaisuuksia nuorten elämän monimuotoisuudesta? Elämästä ei voi ottaa vain tiettyjä osia ja säilyttää samalla elämän moninaisuutta. Toisaalta yksi tutkimukseen ei voi sisältää koko elämän moninulotteisuutta. Se mitä jälkihuollossa olevien nuorten elämästä tutkitaan, ei ole eriteltävissä tarkasti. Tutkimuksessa pyritään olemaan avoimia kaikelle. Lähestymistapa pyrkii tuomaan esiin nuorten elämän moninulotteisuuden ja erilaisuuden.

Työmarkkinapolku on siis osa yksilön elämänhistoriaa. Se muodostuu yksittäisistä tapahtumista tai vaiheista yksilötasolla, mutta tämä keskeinen osa yksilön elämänhistoriaa voidaan nähdä myös aina kokonaisuutena, joko selkeänä tai sitten hahmottomampana kokonaisuutena, jolla ei aina näytä olevan yhtä yhteistä nimitäjää. Polku voi olla selkeä, johdonmukaisesti etenevä, tai se voi näyttää katkonaiselta ja päämäärättömältä. Työmarkkinapolun konteksti muodostuu alueellisista ja paikallisista, mutta myös alakohtaisista ja lohkoutuneista työmarkkinoista, ja sitä ovat määrittämässä yksilön piirteet, sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma ja yksilön preferenssit (Mikkonen 1996, 9).

Huono-osaisuuden määritelmät ovat väljä. Voidaankin kysyä onko suurin osa huostaanotetuista nuorista koulutuksellisesti ja työmarkkinallisesti huono-osaisia? Kumuloituessaan koulutuksellinen ja työmarkkinallinen huono-osaisuus johtaa Mikkosen mukaan yleiseen huono-osaisuuteen, joka puolestaan voi johtaa yhteiskunnasta syrjäytymiseen (Mikkonen 1996, 7). Sosiologista uratutkimusta lähellä oleva työmarkkinapolun käsite antaa mahdollisuuden etsiä syrjäytymisuhan alla olevien, nuorten elämänvaiheiden sekä koulutus ja työmarkkinoille sijoittumisen "punaista lankaa".

2.2 Kieli, kulttuuri ja tutkija

Tutkimus syyllistyy Pohjolan (1994, 14) mukaan usein luokitteluun, kategorisointiin ja tyypittelyyn. Mielenkiintoisia voivat olla myös tieteen sisäiset käytännöt. Muihin ihmisiin paneutumisen lisäksi voi olla hyvä tutkia myös tutkijayhteisöjen ja tutkimustyön omituisuuksia (ks. Latour & Woolgar 1981, 17; Jokinen ym. 1993) tai ainakin olla tietoinen näistä mahdollisista omituisuuksista.

Tutkija on osa kulttuuria ja kulttuuritaustaa. Hän tarkastelee maailmaa aina tiettyjä ehtoja vasten sekä kantaa mukanaan käsityksiään, arvostuksiaan ja ideologioitaan, jotka ovat kaikki kulttuurin sisällä. Kulttuuri on todellisuutta ja todellisuus voi

jäsentyä monin eri tavoin. Puhutaan myös sosiaalisesta todellisuudesta, joka voi jäsentyä periaatteessa lukemattomilla eri tavoilla. Jotkut jäsenystävät voivat vaikiutuessaan tukahduttaa moninaisuutta, mikä nostaa valtasuhteet keskiöön (Jokinen ym. 1993, 11).

Tieteellisen argumentoinnin keskeinen muoto on kohteen ja ongelman määrittely sekä keskustelun rajaaminen; joistakin seikoista tehdään relevantteja toisten jäädessä määrittelyjen rajojen ulkopuolelle (Best 1987, 104 07). Määrittelyt eivät siis pelkästään kuvaa todellisuutta, vaan myös luovat sitä. Kyse ei ole siitä, etteivätkö jotkin olosuhteet olisi meille todellisia. Usein todellisuutta yksinkertaistetaan. Mitä todellisuudesta silloin jätetään pois ja millainen todellisuus jää jäljelle?

Kielen käyttö on käytäntö, joka ei ainoastaan kuvaa maailmaa, vaan merkityksellistää ja samalla järjestää ja rakentaa, uusintaa ja muuntaa sitä todellisuutta, jossa elämme. (Jokinen ym. 1993, 18). Tutkimus ei koskaan lähde tyhjästä (Palonen 1988, 14). Tutkija jäsentää tutkimuskohteensa tietystä näkökulmasta. On keskeistä tunnistaa, että jokainen versio maailmasta tuottaa ehdot, joita vasten seuraavaa tarkastellaan (Pohjola 1994, 27). Kielen käyttö rakentaa todellisuutta (Jokinen ym. 1993, 17). Kieli, tiede ja tutkimus ovat kulttuuria.

Käsitteet syrjäytyminen ja huono-osaisuus sisältävät merkityksiä ja arvoja, jotka ohjaavat tutkijaa. Käsitteistö lokeroi tutkimuskohteen vallitsevan arvojärjestelmän mukaan. Kuitenkin pitäisi pystyä säilyttämään elämän moninaisuuden näkökulma jälkihuollossa olevia nuoria koskevassa tutkimuksessa.

Realistinen näkökulma kielen käytöstä tukeutuu oletukseen, että kielen käyttö toimii välineenä saada tietoa olemassaolevista faktoista. Sosiaalisen konstruktio- nismien näkökulmassa kielenkäyttöä ei käsitellä siltana todellisuuteen, vaan osana todellisuutta itseään (Jokinen ym. 1993, 9).

Kielen käyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta ja toimijat ovat kiinnittyneitä tiettyihin merkityssysteemeihin. Tutkimuskohteen käsitteellinen ymmärtäminen ohjaa tutkimusta, mutta vaikuttaa myös tutkimuskohteeseen. Tutkija voi vaikuttaa esimerkiksi tutkimuskohteensa rooliin ja identiteettiin. Kielen käytöllä on seurauksia tuotava luonne (emt., 18). Kieli ei ole vain kulttuurin, poliittisen ja sosiaalisen elämän ilmiöiden perustana, vaan kieli on ratkaiseva osa prosessia, jossa muodostuu eriytyneen yhteiskunnallisesti ajatteleva ja puhuva ihminen (Sivenius 1984, 7 8).

Tutkimuksessa joudutaan pohtimaan käsitteiden antamia leimoja. Miten nämä leimat sitten pystytään huono-osaisten nuorten kohdalla välttämään? Miten esim. huono-osaisuuden käsite ja sen merkitys voi ohjata nuorten elämänsä tutkimusta?

Granfelt (Pohjola 1994, 15) on huomannut, että tutkimusprosessin opetus on siinä, ettei pidä etukäteen päättää tutkimukseen osallistuvien ihmisten elämän olevan lohdutonta ja täynnä ongelmia. Tarkoituksena on rakentaa turhan yksinkertais- tavien kuvausten tilalle näitä selitysvoimaisempia kuvauksia siitä, miten sosiaalinen todellisuus on rakentunut ja miten sitä jatkuvasti tuotetaan (Jokinen ym. 1993, 20). Tutkijan ei siis pidä ottaa mitään käsitteitä, määrittelyjä, merkityksiä ja kategorisoin- teja annettuina ja itsestäänselvyyksinä.

Merkityksiä, jotka haastavat, ovat vaihtoehtoisia tai vastakohtaisia, kutsutaan orastaviksi merkityksiksi. Lehtosen mukaan vaiennetut voivat saada äänen, aiem- min kulttuurin ulkopuolelle jääneet kokemukset ja tietoisuus voivat tulla esiin (Leh- tonen 1996, 25). Kuinka todellisuus sitten olisi ymmärrettävä ja miten vaiennetut voisivat saada äänen?

2.3 Toiseus ja reflektivismi

Huostaanotettu ja jälkihuollossa oleva nuori ei sovi vallitsevan arvojärjestelmän normaalina pitämään elämäkulun kehikkoon. Huono-osaisuus kytkeytyy Pohjolan mukaan syrjäytymiseen tavanomaisesta yhteiskunnallisesta toiminnasta ja elämäntavasta (Pohjola 1994, 53; Rauhala 1988, 6). Nuorisotutkimuksen lähetystehtävänä oli 1980luvulla nuoria koskevien stereotyyppien rikkominen ja harhakäsitysten oikaiseminen. Hyvästä yrityksestä huolimatta tässä ei ole Kärkkäisen (1993) mukaan täysin onnistuttu. Kärkkäinen väittää toisuskoisia olevan yhä yhteiskunnan kaikilla aloilla. Aikuisväestö on nähnyt nuorison varsin homogeenisenä ryhmänä ja nuorison käyttäytymistä on tulkittu tiettyjen nuorisokäsitysten mukaisesti (Paakkunainen 1995, 11, 13). Järjestelmän näkökulma on Pohjolan mukaan niin vahvasti kiteytynyt ajatteluamme, että sitä on vaikea ylittää (Pohjola 1994, 13). Jälkihuollossa olevista nuorista on tullut meille "toisia".

Toiseuden teema kytkeytyy yleisempään kysymykseen kollektiivisen identiteetin muodostuksesta. Molempien erittely kuuluu tyypillisesti reflektiiviseen teoriaperinteeseen (Neumann 1995, 6). On kuitenkin mahdollisuus, että jokin identiteetti tai käsite voisi olla olemassa ilman väitettyä vastakohtaansa. Orpous ei kuulu käsitteiden maailmaan. Ykseys ei erotu ilman toiseutta, me ilman muita. Ilman tätä oletusta ei edes me ja muut olisi teoksena mahdollinen. (Romppanen 1994, 67).

Tutkijan tulisikin nähdä oma asemansa maailmassa (Patomäki 1992, 6). Kuten jo todettiin, tutkimuksessa tulisi välttää liikkeellelähtöä lukkoon lyödyistä faktoista. Miten tutkimuskohde sitten pitäisi käsitteellisesti ymmärtää? Mitä huono-osaisuus, syrjäytymisvaarassa oleva ja jälkihuollon asiakas käsitteet meille kertovat? Käsitteet sitovat tutkijaa järjestelmän näkökulmaan sekä ongelmanäkökulmaan kulttuurisen toiseuden kautta. Tutkimuskohteen käsitteellinen ymmärtäminen (ontologiset kysymykset) on tutkimuksessa yhtä keskeistä kuin se, miten tutkitaan (epistemologiset kysymykset). Jokainen käsite ja valinta sitovat tarkastelukulmaa omaan suuntaansa (Pohjola 1994, 17).

Kuten todettiin, emme voi kuitenkaan siirtyä versiottomaan todellisuuteen. Onhan tutkija itsekkin sen kulttuurin ja sosiaalisen todellisuuden sisällä, jota hän tutkii (Jokinen ym. 1993, 21, 23). Pekka Sulkunen puolestaan toteaa myyttitutkimusta käsitellessään, että "useilla alueilla sosiologinen tutkimus näyttää kohtaavan sellaisia kollektiivisia ajattelutapoja ja käyttäytymismalleja, joiden tulkinta ei ole mahdollista suoraan niiden piilo tai ilmifunktioista käsin, viittaamalla niiden intentionaalisuuteen tai selittämällä ne elinolosuhteista kausaalisesti tai muuten suoranaisesti johtuviksi. Ihmisten elämä rakentuu merkityksistä, joita he kuitenkin eivät välittömästi itse tajua tai pysty selittämään." (Sivenius 1984, 8.)

Tutkimuksen teko ei siis ole ongelmatonta, varsinkin, kun kohderyhmänä ovat nuoret. Heidän mielipiteidensä kartoittaminen voi olla vaikeaa ja yhteisen kielen löytäminen ongelmallista. Miten päästä samalle aaltopituudelle haastateltavan kanssa vai onko tämä tavoite joka tapauksessa mahdoton saavuttaa? Tutkijalla on oma roolinsa ja nuorella omansa. Tutkija luo aina jonkinlaisen asetelman tutkimuskohteeseensa.

Tutkimuksen sanotaankin syyllistyvän luokitteluun, kategorisointiin ja tyypittelyyn. Seurauksena on nimilapuilla varustettuja paketteja, joita on helppo tarjoilla tuloksina ja yleistyksinä (Pohjola 1994, 14). Akateeminen yhteiskuntatiede pyrkii ensisijaisesti jäsentämään käsitteellisesti vallitsevaa yhteiskunnallista todellisuutta ja etsimään yleisiä säännönmukaisuuksia siitä (Lindfors 1996, 109). Tutkimuksen tavoite voi olla löytää erilaisia teemoja ja rakenneominaisuuksia. Yksi tutkimus voi tehdä näkyväksi joitakin näistä elementeistä (Pohjola 1994, 20).

Yleisten säännönmukaisuuksien löytäminen nuorten elämästä on vaikeaa. Pitäisikö niitä edes löytää? Tutkijan on otettava huomioon, että nuoret voivat jäädä

määrittelyn peittoon (emt., 18). Huono-osainen, syrjäytynyt ja marginaalinuori ovat kaikki tällaisia määrittelyjä. Tutkija kantaa mukanaan käsityksiään ja ennakkoodotuksiaan kulttuurisista arvoista, arvottaen samalla tutkimaansa elämää. Saman henkilön elämänhistoria saa erilaisia muotoja ja tulkintoja riippuen siitä, kuka ja millaisesta viitekehystä ja mitä varten kerää tutkimustiedot (Pohjola 1994, 27). Mitään määrittelyä ei kuitenkaan pidä ottaa totuutena.

Tutkimuskohdetta arvottavia käsitteitä voidaan ehkä purkaa. Tutkija voisi lähteä tutkimuksessaan liikkeelle asettamalla avainkäsitteet mielessään lainausmerkkeihin. On myös mahdollista rikkoa totuttuja tapoja tavallisuudesta poikkeavalla tavalla, mutta kokonaan uutta kieltä on kenenkään mahdotonta käyttää. Tutkija pohtii missä määrin on mahdollista kuvata asioita, ilmiöitä, tekoja ja toimintaa ilman, että tulee konstruoinneeksi ne huomaamattaan totutulla tavalla. Tämä on reflektointia (Jokinen ym. 1993, 24).

Teoriat ovat puolestaan vain käytäntöjä, ilmiöitä muiden käytäntöjen ja ilmiöiden joukossa, ja teorioillakin on alkuperänsä. Reflektiivinen teoria pyrkii olemaan tietoinen oman muodostamisensa ehdoista (Patomäki 1992, 5). Reflektivismi on luonteeltaan ei-objektiivista, se sijoittuu strukturalistien ja individualistien mielenkiinnon kohteiden väliin. Reflektivismi lähtee siitä, että tarvitaan toimijaa ja rakennetta välittävä lähestymistapa. Toiseus teeman tapauksessa analyysin lähtökohta on meidän ja toisen suhde (Neumann 1995, 6). Tutkija on me ja tutkittava nuori on toinen.

Järjestelmän määrittämää toiseuden näkökulmaa voidaan ehkä purkaa. Voidaan siirtyä ongelmista, poikkeavuudesta ja toiseudesta elämään. Määritellään tutkimuskohde nuoreksi ja siirrytään sosiaalisen ongelman näkökulmasta kolmioon, jossa kamppailevat elämä, kertomus ja yhteiskunta. Se on Pohjolan (1994, 12) mukaan moniaineksinen, kaoottinen syöveri, joka vetää mukaan puoleensa kaiken. Voidaan ajatella, että huostaanotto ja jälkihuollon asiakkuus ovat vain pieni osa koko elämää.

3. Murtuuko muuri?

3.1 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen aineisto muodostuu huostaanotettujen nuorten ja heidän kanssa tekemisissä olevien viranomaisstahojen haastatteluista. Kysymysrunko on tullut Englannista. Haastatteluilla pyritään selvittämään, miten marginaalinuoret ovat kokeneet jonkin heihin kohdistetun toimenpideohjelman (esim. ammattikoulu, oppisopimus, työpaja). Tutkimuksessa tarkastellaan myös huostaanotettujen nuorten sijoittumista sekä elämänvaiheita koulutus ja työmarkkinoilla.

Tutkimuksen pääkohdejoukkona ovat sijaishuollosta poislähteneet jälkihuollon asiakkaina ("care leavers") olleet nuoret, jotka ovat suorittaneet jonkin ammatillisen koulun tai kurssin. Nämä nuoret ovat usein syrjäytymisvaarassa. Esimerkiksi koulukotiin sijoitettavan nuoren käyttäytymisen pitää olla vakavasti ongelmallista, ennen kuin koulukotisijoitukseen ryhdytään (Pösö 1993, 147). Osa huostaanotetuista nuorista on joutunut huostaan myös itsestä riippumattomista syistä.

Tutkimuksen muut kohderyhmät koostuvat henkilöistä, joita huostaanotettu nuori joutuu elämänurallaan kohtaamaan. Tämä ryhmä pitää sisällään mm. edustajia työvoimatoimistosta, nuorisotoimesta, koulukodista, työnantajilta ja nuorten koulutusasioista vastaavilta tahoilta.

3.2 Alustavia tuloksia

Tätä kirjoitettaessa lähes kaikki haastattelut on suoritettu. Niitä ei kuitenkaan vielä analysoitu. Alustavien tulosten pohjalta voidaan kuitenkin sanoa, että huostaanotto ei tunnu olevan huono-osaisen tai marginaalijuon yleinen tunnusmerkki. Haastateltavilla on mennyt hyvin ja haastattelujen perusteella he ainakin näyttävät hallitsevan omaa elämäänsä. Nuoret voivat olla syrjäytymisuhan alla, mutta joidenkin mielestä jokainen ihminen on syrjäytymisuhan alla.

Haastattelutilanne on kuitenkin aina ongelmallinen. Toisen ihmisen kohtaaminen edellyttää samankaltaisia kokemuksia ja yhteistä kieltä (Virtanen 1994, 17). Viranomaisten kohtaaminen ja ymmärtäminen on ollut helpompaa, ehkä siksi, että elämäkokemukset ja kieli ovat molemmilla ovat verrattain lähellä toisiaan. Nuorten kohtaaminen on ollut välillä vaikeaa. On tullut mieleen, että mikä oikeus haastattelijalla on kysellä jälkihuollossa olevilta nuorilta kysymyksiään, jotka joskus tuntuvat olevan kaukana nuorten maailmasta. Kortteisen (1982) mielestä tutkijalla ei olisi-kaan minkäänlaista oikeutta tunkeutua ihmisen suojamuurin lävitse, jota kutsutaan myös onnellisuusmuuriksi. Virtanen (1994, 17) on puolestaan sitä mieltä, että olisi relevantimpaa pohtia muurinmurtamistapoja kuin muurinmurtamisen oikeutta.

Muuri pitäisi siis murtaa. Haastattelutilanteessa on kerrottu aina tutkimuksen tavoitteet. Virtasen (1994, 32) mukaan tutkijan ja tutkittavan yhteistyö perustuu juuri tälle periaatteelle. Näin saadaan haastateltava motivoitua paremmin. Toisaalta, jos nuori kokee, että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa asioihin, hän voi liioitella näkemyksiään.

Välillä on kuitenkin tuntunut, ettei nuorella ole lainkaan selkeitä mielipiteitä. Toisaalta on jäänyt myös vaikutelma, että haastateltavat jollain lailla pyrkivät ehkä miellyttämään haastattelijaa ja hakevat "oikeita vastauksia". Eräs nuori, joka vastasi useimpiin kysymyksiin "emmä tiä", sanoi haastattelun lopussa mielipiteensä kysymyksistä: "ihan hyviä". Eräs lastenkodin johtaja sanoi tämän tyyppisen opitun käyttäytymisen olevan tyyppistä nuorille. Tätä vasten on vaikeaa sanoa, edistääkö vai haittaako haastattelusta lupaamamme Hesburger lahjakortti tutkimusta? Lastenkodin johtaja sanoi nuorten pyrkivän yleensä myös peittelevän vaikeuksiaan. Hänen mukaansa enemmistöllä niistäkin koulukotinuorista, jotka pärjäävät hyvin koulussa ja jotka näyttävät ulkoisesti hallitsevan elämäänsä, on psyykkisiä häiriöitä.

Kaiken kaikkiaan haastattelutilanteet ovat vaihdelleet paljon. Joskus muuri on murrettu ryminällä ja joskus sitä on entisestään vahvistettu. Kerran olin¹ sopinut tapaamisen erään tytön kanssa. Mennessäni tapaamispaikalle kysyin sovituksessa paikassa olleelta tytöltä: "Onko meillä tapaaminen?" Hän ei sanonut mitään ja lähti kävelemään pois. Oletan, että en vastannut hänen kuvaansa tutkijasta, koska minulla on nuorekas olemus ja vaatetus. Todennäköisesti hän luuli minua ikäisekseen, joka yritti tehdä tuttavuutta. Vasta myöhemmin tajusin, että nuori oli juuri hän, kenen kanssa olin sopinut haastattelun. Esimerkki kuvaa hyvin, miten tutkijan ja haastateltavan kieli ja kulttuuri eivät kohdanneet.

Kerran muuri ainakin murtui. Olin liikkeellä koulukodissa olleen työntekijän kanssa, joka otti tuntemiinsa kolmeen nuoreen yhteyttä kadulla. Lupasimme aterian ja oluet palkinnoksi haastattelusta ja jutustelimme neljästään ruokailun ohessa. Yksi nuorista oli juuri kärsinyt vuoden vankeusrangaistuksen ja kahdella oli ehdollinen tuomio päällä. Nuorilla oli lisäksi suuret korvausvelvollisuudet mm. autovarkauksista, murroista ja he olivat myös huumeiden kanssa tekemisissä. Tuntui, että tutkija tutkittava asetelmaa ei ollut ja nuoret kertoivatkin avoimesti naureskellen kaikesta mistä kysyin. Pääsin jollain lailla sisään heidän elämäänsä ja tunnelmiinsa. Haastattelu onnistui enemmän kuin hyvin, vaikka nuoret olivatkin todella kau-

¹ Haastattelut on tehnyt Sasu Pajala.

kana niistä alkuperäisistä kysymyksistä, joita olen esittänyt haastateltaville. Oli esim. mahdotonta kysyä "olisitko halunnut osallistua koulutuksesi suunnitteluun"? Nämä nuoret eivät halunneet mihinkään koulutukseen tai kurssille.

Edellä mainitut esimerkit ovat ääripäitä, joiden välimaastoon suurin osa haastatteluista sijoittuu. Keskiluokkaistuvat ammattitutkijat tuottavat haastattelujen avulla EU-byrokraattien kaipaamia tutkimustuloksia, jotka varmasti tulevat olemaan "tieteellisesti" mielenkiintoisia ja yhteiskunnallisesti relevantteja. Muurien taakse jää kuitenkin paljon tuskaa ja hätää, johon tutkijan on mahdotonta päästä käsiksi. Voi myös olla, että yhteiskunta ei ole edes valmis kohtaamaan marginaalista todellisuutta.

Lähteet:

- Best, J. (1987). Rhetoric in ClaimsMaking. Constructing the Missing Children Problem. *Social Problems* 2, 104-107.
- Helminen, J. (1994). Syrjäytymisen osaalueet Turun ja Porin läänin kunnissa julkisten tilastojen ja rekisterien valossa. Turun yliopiston sosiologian julkaisematon pro gradu tutkielma.
- Helne & Karisto, A. (1992). Syrjäytymisen ongelma. Teoksessa: O. Riihinen (toim.) *Sosiaalipolitiikka 2017*. Porvoo: WSOY
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. (1993). Diskurssianalyysin aakkoset. Jyväskylä: Gummerus.
- Kivinen, T. (1994). Valikoituminen lastensuojelun asiakkaaksi. Näkökulmia asiakkuuden määrittelyyn. STAKES:in tutkimuksia 45. Jyväskylä: Gummerus.
- Korttinen, M. (1982). Lähiö. Tutkimus elämäntapojen muutoksista. Keuruu: Otava.
- Kärkkäinen, T. (1993). Työllisyyspolitiikka 1930luvulta 1990luvulle. Teoksessa: J. Kaskinen & K. Nyssölä (toim.) *Töihin vai talkoisiin? Nuoret työ ja koulutusmarkkinoiden murroksessa*. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 19.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1981). *Laboratory life. The social construction of scientific facts*. London: Sage.
- Lehtonen, H., Heinonen, J. & Rissanen, P. (1986). Syrjäytymiskäsitteen käytön ongelmia: Sosiaalivaltion julkaisuja 12.
- Lehtonen, M. (1996). *Merkitysten maailma*. Tampere: Vastapaino.
- Liimatainen-Lamberg, A.E. (1996) Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallituksen arviointi 7.
- Lindfors, S. (1996). Seikkailu, verkostot ja rikokset. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisuja 3.
- Mannila, S. (1996). Syrjäytymisen ja heikon terveydentilan kasaantumisesta. *Hyvinvointikatsaus* 1, 26-29.
- Mikkonen, I. (1996). Työvoimakoulutus ja työmarkkinapolun käänneet. Vaikuttavuuden arviointia ensimmäisen vuoden seurannan perusteella. Helsinki: Hakapaino.
- Neumann, I. B. (1995). Kollektiivinen identiteetti muodostus ja toiseus kansainvälisten suhteiden teoriassa. *Kosmopolis* 4, 5-23.
- Paakkunainen, K. (1995). Nuori työtön itkijä, katsoja vai ratkaisija. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 1.
- Palonen, K. (1988). *Tekstistä politiikkaan*. Hämeenlinna: Karisto.
- Patomäki, H. (1992). *Maailmamme rajat*. Tampere: Tampereen pikakopio.
- Pohjola, A. (1994). Elämän valttikortit. Nuoren aikuisen elämänselämä toimeentulotukea vaativien tilanteiden varjossa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 5.
- Pösö, T. (1993). Kolme koulukotia. *Acta Universitatis Tamperensis* A:388.
- Rauhala, U. (1988). Huonoosaisen muotokuva. Sosiaali ja terveysministeriön suunnitteluosaston julkaisuja 7.
- Rauhala, U. (1990). Huonoosaisuuden moniilmeiset kasvot. Teoksessa *Hyvinvointi ja muutosten Suomi*. Helsinki: Hakapaino.
- Romppanen, J. (1994). Toiseus on pop. *Kosmopolis* 4, 67-76.

- Sauli, H. (1992). Lasten sosiaalisen eriarvoisuuden kuvaaminen tilastoissa. Julkaisussa: M. Bardy, (toim.) Moniääninen laulu lapsuudesta. Sosiaali ja terveystieteiden raportteja 66.
- Sinisalo, P. (1986). Työvoimaura ja yksilön kehitys. Työvoimaministeriön työvoimapolitiittisia tutkimuksia 63.
- Sivenius, P. (1984). Avautua solmuun. Naisnäkökulma ja miehinen diskurssi. Helsinki: Gaudemus.
- Takala, M. (1992). "Kouluallergia" yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Universitatis Tampereensis A:335.
- Toivola, P. (1988). Koulukotinuorten seuranta tutkimus 1980-1982 kotiutetut oppilaat. Sosiaalihuollon julkaisuja 20.
- Virtanen, P. (1993). Toimintaympäristön muutokset ja kunnallinen lastensuojelu. Teoksessa: Virtanen, P. (toim.) Lastensuojelun muuttuva kuva. Turun yliopiston sosiaalipolitiikan laitoksen opetussosiaalikeskuksen julkaisuja 5.
- Virtanen, P. (1994). Homo civilis? Tutkimus sosiaalityöntekijöiden ja sosiaalityön habituksesta. Turun yliopiston Scripta lingua Fennica edita C: 108.

”OSOITA TAAS ELÄMÄN TARKOITUS”

Sosiaalityön tehtävät syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi

Abstract

Margit Patronen: "Show Me the Meaning of Life Again". The Tasks of Social Work in Helping Young People Living in Social Exclusion or at Risk of Social Exclusion.

This article is based on my study of the prerequisites and developmental possibilities of social work to support unskilled and unemployed young people. The study also examines the personal resources of these young people to integrate into a society which emphasizes education, training, and work. Furthermore, I will deal with self image, action, and having a purpose in life, and discuss their significance in coping with everyday tasks, and in life management in general.

Government training programs for the unemployed alleviate youth unemployment but traditionally reach only young people who have a purpose in their lives, and know how to struggle for their goals. In order to alleviate and prevent the social exclusion of young people, there should be more co-operation between the different authorities, and educational and health institutions which come into contact with young people at risk. It is important that professional help supports these youth in both their actions and attempts to sort out their internal conflicts. There are increasingly more young people who find it difficult to plan their future, and most of these youth perceive their lives as meaningless.

1. Johdanto

Tutkimuksen tavoitteena on hahmottaa sosiaalityön edellytyksiä ja kehittämistarpeita ammattitaidottomien ja työttömien nuorten tukemisessa. Samalla tutkimuksessa pohditaan ammattitaidottomien ja/tai työttömien nuorten voimavarojen riittävyttä selviytyä koulutuksesta ja työstä, sekä voimavarojen kasvattamista sosiaalityön avulla, ja millaisia ovat nuorille työttömille soveltuvat itsenäistä selviytymistä ja elämänhallintaa edistävät tukimuodot. Yhteiskunnallinen kehitys, lama ja voimavarojen niukentuminen muodostavat taustan tälle tutkimukselle.

Työelämästä syrjäytyminen johtaa helposti syrjäytymiseen muillakin elämän alueilla ja synnyttää erilaisia sosiaalisia ongelmia (Hämäläinen 1996, 19). Työstä ja koulutuksesta syrjäytyneen nuoren elämään liittyy usein haitallista joutilaisuutta, joka rikkoo helposti normaalit sosiaaliset suhteet heidän elämästään ja voi johtaa liialliseen päihteiden käyttöön, yhteiskunnan normien vastaiseen elämäntapaan, passiivisuuteen ja sosiaaliseen eristyneisyyteen. (Siurala 1981, 115-119.) Sosiaalisten ongelmien kasaantuminen vaikeuttaa nuorten selviytymistä yhteiskunnassa, jossa ihanteet korostavat kouluttautumista ja työtä (Kainulainen 1991, 55).

Työttömistä on perinteisesti huolehdittu pääasiassa turvaamalla heidän toimeentulonsa ja tarjoamalla ammatillista koulutusta tai työpaikkaa, ottamatta huomioon nuorten ongelmia ja heidän käytössään olevia voimavaroja. Nuorten voimavarojen huomioonottaminen, ja elämän tarkoituksen löytäminen on kantava voima itsenäiseen selviytymiseen ja elämänhallintaan.

2. Syrjäytymisen tunteja

”Tunnen heikkouteni tarkemmin kuin koskaan...”

Koska työllä on instrumentaalisia, sosiaalisia ja kokemuksellisia tarpeita tyydyttävä arvo, ja se vaikuttaa fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin, niin yhteisön jäsenen identiteetti ja sen kehitys on eräässä mielessä vaarassa, jos hän on vailla työtä ja/tai mielekästä toimintaa. (Ks. Rostila 1980; Weckroth 1988.) Työttömyyden ja muun toimimattomuuden pitkittyminen tai vain hetkittäinen katkaisu voi muuttaa nuoren persoonaa, vieraannuttaa yhteisöstä, aiheuttaa tulevaisuuden perspektiivin katoamista ja muuttaa asenteita. Nuoret, jotka jäävät kokonaan vaille työkokemusta, voivat jäädä myös sosiaalisten ja käytännöllisten kykyjen suhteen kehittymättä. (Vähätalo 1983; Jyrkämä 1987.)

Nuorten riski syrjäytyä yhteiskunnan toiminnoista ja suhteista on ehkä suurempi, koska nuorten laajempi sosiaalinen yhteys on vasta muotoutumassa. Sosiaaliset suhteet ovat yksi hyvinvoinnin ulottuvuus ja keskeinen osa ihmisen elämää. Nuoruus on uusien sosiaalisten suhteiden solmimisen aikaa, jolloin nuoret muodostavat ystävyys-suhteita eri areenoilla, oppilaitoksissa, asuinalueilla ja harrastuksissa. (Lähteenmaa & Siurala 1991b, 119-120.) Näiden areenoiden puuttuessa sosiaaliset suhteet jäävät suppeammiksi ja sosiaaliset taidot heikommiksi. Yhteiskunnallisten tekijöiden lisäksi syrjäytymiseen vaikuttavat myös yksilön kyvyt vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen vaihtoon yhteisön kanssa. Yhteiskunta on hyvä niille, joilla on kykyjä ja taitoja.

Valtaosaan työstä ja ammatillisesta koulutuksesta syrjäytyneisiin nuoriin liittyy kouluvaikeudet peruskoulussa. Oppimisvaikeudet tekevät koulunkäynnin vastenmieliseksi ja seurauksena on usein käytöshäiriöitä. (Ks. Laakso 1994, 23-36.) Emotionaalisesti häiriintyneiden ja sosiaalisesti sopeutumattomien ryhmä onkin kasva-

nut peruskoulujen, lukioiden, ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen erityisopetuksessa (Lähteenmaa & Siurala 1991a, 16). Jo peruskoulussa ilmenneet vaikeudet johtavat siihen, että nuorilla on vaikeuksia tulevaisuudessa integroitua yhteiskunnan koulutusjärjestelmään ja luoda itselle työllistämistä tukeva koulutusura (vrt. Santamäki-Vuori & Sauramo 1993; Laakso 1994; Santamäki-Vuori & Sauramo 1995). Kuitenkin koulutuksesta ja työstä syrjäytyminen liittyvät kiinteästi toisiinsa, ja siksi nuorten työstä syrjäytymistä ehkäisevässä toiminnassa on välttämätöntä edistää nuorten koulutushalukkuutta (Hämäläinen 1996, 32-34).

”Sen minkä koetat jättää taa muistaa muistuttaa...”

Nuorten minäkuva on selvästi yhteydessä nuorten käsityksiin omista vaikuttamismahdollisuuksistaan: Mitä parempi itsetunto nuorilla on, sen enemmän he voivat uskoa voivansa vaikuttaa omien tavoitteidensa toteutumiseen. (Nurmi 1991, 170.) Monilla eri elämäalueilla yksilön onnistumiset tai epäonnistumiset ovat läheisessä yhteydessä siihen, millaisena hän näkee itsensä ja suhteensa muihin ihmisiin. Antamalla nuorelle onnistumisen kokemuksia tuetaan samalla hänen itsetuntonsa ja positiivisen tulevaisuuden kuvan vahvistumista.

Terveen minäkuvan ja hyvän itsetunnon kehittyminen edellyttää riittävää määrää onnistumisen kokemuksia. Itsetunto vaikuttaa myös yksilön tapaan toimia, ja toiminnasta tuleva palaute vaikuttaa yksilön itsetuntoon. (Aho 1987; Keltikangas-Järvinen 1994; Purkey 1970.) Yksilöllä, jolla on hyvä itsetunto, on myös tunne siitä, että hän pystyy riittävässä määrin hallitsemaan omaa elämäänsä (Hiemstra & Sisco 1990). Toisin, kuin työttömät nuoret, joilla on havaittu heikkoon identiteettiin liittyviä ongelmia, kuten alhaista tavoitetasoa, passiivisuutta, aloitekyvyttömyyttä ja itseluottamuksen puutetta (Kiljunen 1988, 33). Onnistumiset ja epäonnistumiset elämän eri tilanteissa ohjaavat nuoren toimintaa, ja tulevaisuuden suunnitelmat rakentuvat minäkuvan ja itsetunnon joko vahvan tai heikon perustan varaan.

”Ei vuodet kulu, ne kuluttaa, puree palan, sitä mutustaa...”

Yhteiskunta ei pysty tarjoamaan kaikille työtä, joten työn puuttuessa on löydettävä mielekästä toimintaa työn tilalle, jotta elämän merkitys ja arvokkuus pystyttäisiin ylläpitämään. Mutta on huomioitava se, että muodollisten osallistumisoikeuksien tai jopa osallistumis- ja vaikuttamistilanteiden lisäämisestä ei ole hyötyä niille, joilta puuttuvat sosiaalisen osallistumisen yleiset valmiudet (Vesikansa 1986, 95).

Ihmisen subjektiivisuus, elämäntilanteiden kehittyminen, itseilmaisus ja tavoitteet toteutuvat toiminnassa (Weckroth 1988, 28-31). Toimiminen vie eteenpäin matkalla tarpeesta tavoitteeseen, ja ihmisen hyvinvointi riippuu ratkaisevasti hänen omasta toiminnastaan ja niistä yhteisöistä, joihin hän kuuluu (Eskola 1991, 64). Haluavien ja tahtovien ihmisten maailmassa toimiminen on asia, jossa kehitytään parhaiten toimimalla ihmisten kanssa. Ihminen voi elää kuitenkin liiaksi sosiaalisessa tyhjiössä ja toimia epämääräisen kohtalon mukaan. (Ks. Weckroth 1988, 69-73; Sipilä 1989, 126-130; Vuorinen 1991, 257.)

Syrjäytyminen voitaisiin tunnistaa sosiaalisesti tyhjäksi, jossa tunne kuuluu johonkin katoaa.

Ihmisen kokiessa ylitsekäymättömän tuntuista ristiriitoja suhteessa ulkomaailmaan, hän pyrkii vetäytymään toiminnallisista suhteista. Tällöin hän helposti eristäytyy kotiin ja menettää mielenkiintonsa ulospäin suuntautuvaa toimintaa kohtaan. (Halme 1987, 326-327.) Syrjäytyminen onkin toiminnan ja tarpeentyydytyksen puutetiloihin ja pitkään jatkuessaan se voi aiheuttaa toimintakyvyn laskua. (Ks. Lehtonen

ym. 1986.) Jos yksilöltä puuttuu sosiaalisen osallistumisen yleiset valmiudet, toiminnallisuus voi suuntautua vain alueille, joissa ei tarvita monimutkaisten taitojen hallintaa kuten musiikin kuuntelussa, tv:n katselussa jne. Passiivinen ajankäyttö on suhteellisen yleistä nuorilla. (Pulkkinen 1977, 89-104; Vesikansa 1986, 95.)

”Kadun vai kaipaen. En minä tiedä. Unohtaisin mieluiten...”

Mikäli me haluamme elää todella tietoisina olemassaolostamme, emmekä vain hetkestä toiseen, meidän täytyy ennen muuta tuntea elämämme merkitseväksi ja tärkeäksi. Elämän merkityksen oivaltaminen on meidän suurin tarpeemme ja vaikein saavutuksemme. Monet ovat menettäneet elämänhalunsa ja lakanneet yrittämästä, kun eivät ole löytäneet tarkoitusta elämälleen. (Bettelheim 1992, 9-27.)

Jopa Auschwitzin ja Dachausen keskitysleireiltä selvisivät sellaiset ihmiset, joilla oli tulevaisuudessa toteutettava tarkoitus. Elämän tarkoituksen merkityksellä ei ole kyse pelkästään menestyksestä ja onnesta, vaan myös hengissä säilymisestä. (Frankl 1980, 33.) Elämän tarkoituksen löytämisellä on suuri merkitys, ja tarkoituksen löydettyään ihminen toimii siten, että tarkoitus toteutuu.

Ihminen kasvaa ja kehittyy, löytää merkityksen elämäänsä ja alkaa luottaa itseensä, kun hän on oivaltanut ja ratkaissut persoonalliset ongelmansa itse sen sijaan, että joku toinen olisi selittänyt ne hänelle. Kokemusten perusteella ihminen ymmärtää mikä merkitys hänen elämällään tässä maailmassa on ja vain tulevaisuuden toivo voi tukea yksilöä vastoinkäymisissä, joita välttämättä kohdataan. (Bettelheim 1992, 9-27.) Elämän tarkoitus on henkilökohtainen löytö ja jokaisen on itse se haettava. Kun tarkoitus on löytynyt, havaitsemme mahdollisuuden todellisudessa (Frankl 1980, 36-37).

”Ei oo ihme, etten jaksa ajatella asioita...”

Työttömistä nuorista on perinteisesti huolehdittu pääasiassa turvaamalla heidän toimeentulonsa ja tarjoamalla koulutusta tai työtä, vaikka myös psyykkiset, sosiaaliset, fyysiset, tiedolliset ja taidolliset tekijät olisi huomioitava. Taloudellinen varmuus, sen enempää kuin sosiaalinen turvallisuus ei riitä; ihminen ei elä pelkästä hyvinvoinnista (Frankl 1980, 23).

Työvoimakoulutus lieventää nuorten työttömyyttä, mutta perinteinen työvoimakoulutus tavoittaa käytännössä vain ne nuoret, jotka tiedostavat mahdollisuuden ponnistella elämässä oman työuran luomiseksi. (Ks. Räisänen 1995, 100-110; Hämäläinen 1996, 36.) Työstä kieltäytyvien nuorten auttaminen vaatii, heidän kanssaan työskentelevältä työntekijältä, joka on useimmiten sosiaalityöntekijä, ammattitaitoa ja aikaa. Nämä nuoret pitää motivoida auttamisprosessiin. (Markkanen 1992, 82.)

Nuorten syrjäytymiskehityksen minimoimiseksi on todettu selkeä tarve resurssien yhdistämiseen paikallisten viranomaisten, virastojen ja laitosten kesken (Virtanen 1995, 54). Mutta yhteistyö eri viranomaisten ja nuoren kesken tukee nuorta tulevaisuuden suunnitelmissa vain, jos kaikilla osapuolilla on selkeät yhteiset tavoitteet, joihin kaikki osapuolet sitoutuvat. Tärkeää on myös muistaa, että syrjäytymisen lievittämisessä ja ehkäisyssä tarvitaan joustavuutta, kattavuutta ja monipuolisuutta.

Sosiaalityön päämääränä ja tavoitteena on asiakkaan auttaminen selviytymään elämässään, asiakkaan toimintakyvyn virittäminen, ja sen varmistaminen, että hänen subjektiiviset ja objektiiviset mahdollisuutensa ovat käytössä mahdollisimman suurena määrinä elämässä selviytymisessä. Sosiaalityön kohteena ovat asiat, ta-

pahtumat, elämäntilanteet, joiden kanssa asiakas pyrkii selviytymään, ei ihminen. Sosiaalityön raaka-aineena on elämän moninaisuus, joten tuotoksena olisi oltava ratkaisuja moninaisuuden hallintaan, sillä ei ole olemassa kahta samanlaista päivää, kahta samanlaista ihmistä eikä samalta näyttävän asiakkaan suhteen kahta samanlaista ratkaisua tai syytä (Eskola 1991, 60-61). Valmius, jota sosiaalityö kysyy, on avoimuus elämän edessä. Se tekee mahdolliseksi kohdata ihmisen elämän sellaisena kuin se sosiaalityön eri tilanteissa on.

”Tehty mikä tehty. Ne takuulla kasvaa jo sammalta...”

Sosiaalityön olemusta ja tehtäviä koskevat näkemykset ovat vaihdelleet yhteiskunnan muutoksen, sosiaalisten ongelmien ja arvostuksen mukaan. Lamaaika on 1990luvulla osoittanut entistä selvemmin, että saadakseen palveluita julkishallinnolta, ihmisten on jatkuvasti kerjättävä niitä. (Makkonen 1995,30.) Apua ja tukea annetaan ”minimiperiaatteen” mukaan, jolloin syrjäytyneen on helpompi vetäytyä kuin pyrkiä ottamaan aidosti elämä ”omiin käsiinsä”. Monilla asiakkailla on vaikeuksia motivoitua oman elämänsä hallintaan, kun edellytykset nousta vertailukelpoiseksi kansalaiseksi kuitenkin jäävät puuttumaan. (Eskola 1991, 61.)

Sosiaalityötä on arvosteltu yleisesti myös sen viimeaikaisuudesta. Ongelmiin tartutaan liian myöhään ja silloin pyritään yleensä nopeaan ratkaisuun asian selvittämiseksi. Viimeaikaisuuden ohella sosiaalityön menetelmiä on kritisoitu toimenpitekeskeisyydestä, joka hautaa alleen yksilön voimavaroineen, tarpeineen ja odotuksineen. (Kähkönen 1991, 4.) Niiranen ja Roinisto-Melkko (1994) toteavat tutkimuksessaan, että kaikki työntekijät haluavat yhteistyötä asiakkaan kanssa. Todellisuudessa yhteistyön toteutumiselle luodaan suuria esteitä; viranomaisen asettaa tavoitteet ja keinot, joiden alla asiakas ”vikuroi”. Nykyinen ”hallinnollinen sosiaalityö” on ristiriidassa sosiaalityön teorioiden kanssa sen keskittyessä ennen kaikkea instrumentaalisiin tarpeisiin, vaikka sosiaalityön tulisi avartua myös kasvun ja liittymisen kohtaamiseen.

” Pää täynnä kaikenlaista joutavaa, joka ei kuuluis sinne ollenkaan...”

Tutkimusaineisto on kerätty 17-25-vuotialta työttömiltä nuorilta, jotka osallistuivat työvoimapolitiiseen koulutukseen. Kohderyhmässä oli 26 nuorta, joista tyttöjä oli viisi. Tutkimuksen aihe on yleinen mutta samalla arkaluontoinen ja lisäksi hyvin monivivahteinen, ja juuri tutkimusaiheen luonteen perusteella päädyttiin laadulliseen tutkimusotteeseen. Tutkimuksessa valittiin teemahaastattelu yhdeksi tietojenkeruumenetelmäksi, koska se mahdollistaa luontevan kanssakäymisen ja keskustelun haastateltavien kanssa. Teemahaastattelun avulla voitiin mennä haastattelutilanteissa niin syvälliselle tasolle kuin kulloinkin oli mahdollista tai tarkoituksenmukaista. Lisäksi aineiston keräämisessä käytettiin osallistuvaa havainnointia ja lomakekyselyjä.

Tutkimukseen osallistuneilla nuorilla itsensä toteuttaminen, elämänhallinta ja reaalityö olivat hyvinkin heikkoja. Taloudellisesti he olivat riippuvaisia työttömyysrahasta ja toimeentulotuesta. Työttömyysjakson aikana nuorten toiminta keskittyi pääasiassa nukkumiseen ja passiiviseen ajanviettoon. Heidän elämästään uupui elämän juoni, teema, eivätkä he jaksaneet ryhtyä mihinkään, ja aika vain kului tekemättä mitään tai osallistumatta mihinkään. Harrastukset olivat jääneet ja parhaiten viihdyttiin musiikkia kuuntelemassa ja tv:tä katselemassa. Yleisin tapa olla sosiaalisessa suhteessa oli ”bailaaminen” silloin, kun siihen oli varaa.

Nuoret olivat kokeneet vanhempien avioeroja, väkivaltaa kotona ja eläneet hyvinkin ongelmallisissa perheissä. Sosiaalinen verkosto oli suppea ja välit vanhempiin olivat huonot tai kokonaan poikki, eikä sukulaisiin pidetty yhteyttä. Lähes kaikkien tutkimusryhmän nuorten vanhemmat olivat työttömiä, joten työttömyys oli jo toisessa sukupolvessa. Tämä tavallaan vahvistaa sosiaalista perimää. Nuorten kaverit olivat myös ammattitaidottomia tai työttömiä. Huumeita käyttävien nuorten ystäväpiiri rakentui huumeiden ympärille, ja ystävät olivat pääasiassa epäsosiaalisia. Huumeiden osuus oli huomattava, noin puolet tutkimusryhmän nuorista käytti jonkinasteista huumetta, pääasiassa marihuanaa.

Nuorten vanhemmat ja heidän koulutustaustansa korreloi nuorten koulutukseen vastaavasti; useimpien nuorten vanhemmat olivat saaneet vain perusasteen koulutuksen, ja näin ollen nuorikin oli hakeutunut ammatilliseen oppilaitokseen, joka tosin 59 prosenttisesti oli keskeytetty. Tai nuoret eivät olleet hakeutuneet mihinkään oppilaitokseen oppivelvollisuuden päätyttyä. Nuoret pelkäsivät epäonnistuvansa koulutuksessa, ja aikaisemmat epäonnistumiset koulutuksessa tulivat esille keskusteluissa.

"Mua pelotti, että täällä on samanlaista kuin koulussa".

Osasta nuorista tunnistaa täydellisen syrjäytymisen: työn vieroksunta, kriminalisointuminen, riippuvuus sosiaaliavusta, alkoholisoituminen, eristäytyminen. Nuorista oli tunnistettavissa "kouluallergian" (Takala 1992) oireita: huono koulumenestys, kouluväsymys, opintojen keskeyttäminen peruskoulussa tai myöhäisemmässä vaiheessa ja haluttomuus hakeutua jatkokoulutukseen peruskoulun jälkeen. Koulutuksen puute oli johtanut työelämästä, sosiaalisesta ja poliittisesta elämästä sekä koulutuksesta syrjäytymiseen. Työkokemus puuttui lähestulkoon kaikilta nuorilta, tai työssä oli oltu enintään puoli vuotta ja silloinkin aiheettomia poissaoloja oli ollut runsaasti.

"Mä en oo koskaan ollu töissä, eikä paljo oo kiinnostanutta".

Nuorten itsetunto oli alhainen, eikä omiin vaikutusmahdollisuuksiin uskottu edes omien tavoitteiden kohdalla.

"Kuka tämmösen duunii ottas. Enhän mä osaa tehdä mitään".

"En mä kuitenkaan pärjää. Enhän mä selvinny peruskoulustakaa kunnialla."

Nuoret, jotka olivat asioineet sosiaalitoimistossa olivat kokeneet työntekijöiden suhtautumistavan ja työskentelyotteen kiireelliseksi, välinpitämättömäksi ja pelokkaaksi.

"Ei ne soksuntädit oo kiinnostuneet muusta kuin rahasta. Ihan ku ne joutus antaa omasta pussista."

"... kyllä ne tätit näkee, että mä käytän kamaa. Ne pelkää mua. Mä tärisen siellä tahallani. Sillon ne ei tenttaa mua, rahaaki irtoa nopeemmin. Ne haluaa päästä musta nopeesti eroon. Tajuutsä ne pelkää mua."

3. Kokonaisvaltaiseen tukeen eli ”Opeta taas elämän tarkoitus...”

Elämänyhteyksien rakentamiseksi ammattiavun tehtävä olisi tukea sekä ulkoista toimintaa että sisäisten ristiriitojen pohdintaa, sillä on entistä enemmän niitä nuoria, joille tulevaisuuden suunnittelu on hankalaa. Useimpien nuorten elämästä puuttuu elämän merkitys ja heidän on löydettävä se ja, jos he eivät itse sitä löydä, niin heitä on tuettava sen etsimisessä.

Sosiaalitoimistossa toimitaan ääri rajoilla, työntekijöitä on liian vähän asiakkaisiin nähden. Tästä on seurauksena se, että asiakkaan kaikkiin ongelmiin ei voida perehtyä, eikä niitä ehditä edes kysellä. Aikaa ei ole juuri muuhun kuin tulojen ja menojen selvittämiseen, hyvä että edes taloudellinen tuki pystytään antamaan. Kyse ei ole sosiaalityöntekijän haluttomuudesta selvittää asiakkaan kokonaistilannetta ja elämänhallinnan kartoittamista, vaan säästötoimet sosiaalitoimen puolella estävät perehtymisen asiakkaan tilanteeseen. Nuorten ”pienet” pyynnöt ja ”pienet” ongelmat voivat jäädä vaille toimenpiteitä. Nuoret eivät vielä hallitse sitä tapaa, jolla palveluita saadaan osakseen, ja ne ”pienet” pyynnöt ja ”pienet” ongelmat voivat olla suuria ja ylitsepääsemättömiä esteitä nuoren elämässä ja elämänhallinnassa.

Työttömien ammatillisen tuen tarve ei ole suuri. Useimmin apua haetaan työvoimatoimiston virkailijalta ja sosiaalityöntekijältä. Varsinkin nuoret työttömät (18-26 v) kokevat vähemmän ammatillisen tuen tarvetta kuin vanhemmat työttömät (27-59 v.). (Kuisma 1994, 69.) Voiko nuorten passiivisuudella, aloittekyvyttömyydellä, itsetuottamuksen puutteella ja alhaisella tavoitetasolla olla osuutta siihen, etteivät nuoret koe tarvetta ammatilliseen tukeen. Vai onko kyse siitä, etteivät he ole saaneet todellista tukea todellisiin ongelmiinsa, joten tyhjään saa pyytämättäkin.

Ammattitaidottomuus, työttömyys, päihdeongelma, asunnottomuus, katulapseeus, kaikki nämä ovat suhteessa keskenään, jos ne ilmenevät samassa nuoressa. On turha ja turhauttavaa tarjota nuorelle opiskelu tai työpaikkaa, jos muut ongelmat jätetään hoitamatta. Kuinka todennäköistä on, että nuori jaksaa käydä töissä, jos elämän muut asiat ovat rempallaan. Eivät edes yhteiskunnan asettamat sanktiot vaikuta asiaan, vaan alennettu toimeentulotuki saa uuden asiakkaan ja uusi epäonnistuminen kuormittaa nuoren elämää. Epäonnistumisesta toiseen siirtyminen ei kasvata nuoren itsetuntoa, vaan nakertaa sitä olemassa olevaakin.

Etsittäessä uutta toimintamallia ja filosofiaa työttömien nuorten parissa työskenneltäessä täytyy löytyä ymmärrystä eri toimintoihin ja asioihin, joiden merkitystä ei ole alusta asti nähty ja ymmärretty oikein. Nuorten voimavarojen huomioonottaminen ja niiden kasvattaminen on kantava voima itsenäiseen selviytymiseen ja elämänhallintaan. Sosiaalipedagogiikka ja elämyspedagogiikka ovat varteenotettavia toimintamuotoja pyrittäessä tähän päämäärään. Näissä molemmissa toimintamalleissa pyritään kasvun ja onnistumisen kautta lisäämään voimavaroja ja kohottamaan itsetuntoa. Nuorelle annetaan tilaa tunnistaa omat ongelmansa, hyväksyä ne, etsiä ratkaisu niiden selvittämiseen, ja tärkeintä on tukea nuorta kasvuun.

Toiminnan avulla nuori löytää merkityksiä elämälleen, olkoonkin ne pieniä, mutta ne voivat olla sitäkin tärkeämpiä. Toiminnan avulla nuorta tuetaan pois passiivisuudesta ja toiminta voi käynnistää nuoressa tarpeen toteuttaa elämänsä merkitystä.

”Ei sil oo mitään merkitystä heräänks mä aamulla vai iltapäivällä. Sano yks syy, miks mä heräisin?”

Ihminen, joka on huolestunut elämän tarkoituksesta osoittaa inhimillisyyttä. Hän on aidosti inhimillinen. (Frankl 1980, 27.)

Lähteet:

- Aho, S. (1987). Oppilaiden minäkäsitys. Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:117.
- Bettelheim, B. (1992). Satujen lumous merkitys ja arvo. Juva: WSOY.
- Eskola, M. (1991). Metodisuus ja ohjautuminen sosiaalityössä. Teoksessa: Sosiaalityö ja työnohjaus (Sosiaalityön vuosikirja 1991). Helsinki: Sosiaalityöntekijäin liitto.
- Frankl, V.,E. (1980). Elämän tarkoitusta etsimässä. Keuruu: Otava.
- Halme, R. (1987). Individualismi ja sosiaalinen kontrollinäkökulma psykiatrisen hoitokäytännön rajoihin ja mahdollisuuksiin. Psykologia, 5, 325-329.
- Hiemstra, R. & Sisco, B. (1990). Individualizing instruction: making learning personal, empowering, and successful. San Francisco: JosseyBass.
- Hämäläinen, J. (1996). Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi. Snellmaninstituutin arkistojulkaisu 1.
- Jyrkämä, J. (1987). Nuoret sivuraiteelle? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta. Teoksessa: A. Mikkola (toim.) Suomalaista nuorisotutkimusta. Kansalaiskasvatuksen keskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 1.
- Kainulainen, S. (1991). Myöhäisnuoruus (ikävuodet 18-24) elämänvaiheena. Teoksessa: P. Niemelä (toim.) Turvattuus, sen syyt ja hallintakeinot eri ikävaiheissa. Tutkimuksen käytännölliset ja teoreettiset lähtökohdat, ikävaihekuvaukset, empiiriset esitutkimustulokset, muuttujien muodostaminen ja haastattelulomake (Osa I). Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan alkuperäistutkimukset 3.
- KeltikangasJärvinen, L. (1994). Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Kiljunen, R. ym. (1988). Nuoresta aikuiseksi. Mannerheimin lastensuojeluliiton lapsiraportti A:40.
- Kuisma, M. (1994). Työttömänä selviytyä. Kartoitus työttömien käyttämistä selviytymiskeinoista ja ammatillisen tuen tarpeesta. Sosiaali ja terveysalan tutkimus ja kehittämiskeskuksen raportteja 162.
- Kähkönen, P. (1991). Biologisen perheen huomioonottaminen lapsen huostaanotossa ja sijoituksessa. Jyväskylän yliopiston perhetutkimusyksikön julkaisuja 2.
- Laakso, L. (1994). Voisinpa aloittaa alusta! Syrjäytyminen nuorten kokemana. Jyväskylän opetussosiaalikeskuksen julkaisuja 4.
- Lehtonen, H., Heinonen, J. & Rissanen, P. (1986). Syrjäytymiskäsitteen käytön ongelmia. Sosiaalihallituksen julkaisuja 12.
- Lähteenmaa, J. & Siurala, L. (1991a). Nuoret ja koulutus. Teoksessa: J. Lähteenmaa & L. Siurala (toim.) Nuoret ja muutos (2. Painos). Nuorisotutkimusseuran tutkimuksia 177.
- Lähteenmaa, J. & Siurala, L. (1991b). Nuorten sosiaalinen hyvinvointi ja terveys. Teoksessa J. Lähteenmaa & L. Siurala, (toim.) Nuoret ja muutos (2. painos). Nuorisotutkimusseuran tutkimuksia 177.
- Makkonen, M. (1995). Keskustelutyö lastensuojelussa. Saarijärvi: Gummerus.
- Markkanen, S. (1992). Nuoret "pyttyläiset" se on itsestä kiinni vai onko? Tutkimus toimeentulotuen varassa elävistä työttömyysturvan ulkopuolelle jääneistä nuorista. Kuopion yliopiston sosiaalitieteiden laitoksen pro gradu työ.
- Niiranen, V. & RoinistoMelkko, M. (1994). Miksi todellisuus on toisenlainen kuin teoria? Asiakkaiden ja työntekijöiden näkemyksiä yhteistyöstä. Sosiaaliturva 7, 13-19.

- Nurmi, J.E. (1991). Nuorten tavoitteet ja elämänsuunnittelu. Artikkeliteoksessa J. Lähteenmaa, & L. Siurala, (toim.) Nuoret ja muutos. Nuorisotutkimusseuran tutkimuksia 177.
- Pulkkinen, L. (1977). Kotikasvatuksen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Purkey, W. W. (1970). Self concept and school achievement. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall.
- Rostila, I. (1980). Työttömyys elämäntilanteena. Työvoimaministeriön työpoliittisia tutkimuksia 25.
- Räisänen, H. (1995). Työvoimakoulutuksen tuloksellisuus. Työllisyys, ammatillisuus ja kohdentuminen. Työministeriön työpoliittisia tutkimuksia 94.
- SantamäkiVuori, T. & Sauramo, P. (1993). Lama ja nuorisotyöttömyys. Työvoimaministeriön työpoliittisia tutkimuksia 45.
- SantamäkiVuori, T. & Sauramo, P. (1995). Nuorten työttömyys Suomessa vuosina 1993-94. Työministeriön työpoliittisia tutkimuksia 107.
- Sipilä, J. (1989). Sosiaalityön jäljillä. Helsinki: Tammi.
- Siurala, L. (1981). Työttömyys nuoren elämäntilanteena miten joutilaisuudesta selvittäään. Teoksessa: J. Jyrkämä (toim.) Työttömänä Suomessa. Vaasa: Tutkijaliitto.
- Takala, M. (1992). "Kouluallergia"yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Universitatis Tampensis A:335.
- Weckroth, K. (1988). Toiminnan psykologia. Helsinki: Hanki ja jää.
- Vesikansa, S. (1986). Nuoret ja osallistuminen. Teoksessa Suomalaista nuorisotutkimusta. Tutkijoiden puheenvuoroja. Kansalaiskasvatuksen keskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 1.
- Virtanen, P. (1995). Riskioloissa elävät lapset, nuoret ja lapsiperheet. Teoksessa P. Virtanen (toim.) Näkökulmia lastensuojeluun. Juva: WSOY.
- Vuorinen, R. (1991). Persoonallisuus & Minuus. Juva: WSOY.
- Vähätalo, K. (1983). Työtön ja yhteiskunta. Tutkimus työttömyyden vaikutuksista työttömiin ja yhteiskuntaan. Helsingin yliopiston sosiaalipolitiikan laitoksen tutkimuksia 7.

NUOTTI ELÄMÄLLE -PROJEKTI

Abstract

Pirjo Lehtoranta & Marja Piri: Project "Tune For Life"

The rehabilitation project "Tune For Life" for young people was carried out by the Rehabilitation Foundation in Helsinki, and the Merikoski Rehabilitation and Research Centre in Oulu. The aim of the project was to develop a new rehabilitation method for young people at risk of social exclusion. During the project, through counselling it was possible to influence the perceptions and actions of the youth to the degree that they were able to surpass the failure trap. Young people entangled in a failure trap strategy typically have low self-esteem, and a tendency to anticipate failure in performing tasks. They also tend to act in a task irrelevant manner when facing a challenging situation.

The underlying theories applied in the project were solution focused therapy and neuro-linguistic programming (NLP). In coherence with these theories, the young people were approached by empathizing with them to create the necessary conditions for interaction. In verbal counselling, the focus was on the forms of action rather than on factors pertaining to the self. The youth were also informed of the impact of perceptions and imagination on performance. Direct confrontation was used to intervene in the spiral of failure. Finally, the importance of planning and task-orientation was emphasized. According to the results, the intervention had a positive impact on the young people's perceptions and strategies of action.

Osa 1

Pirjo Lehtoranta

NUOTTI ELÄMÄLLE –PROJEKTI

Nuorten käyttämä ajattelu- ja toimintastrategia

1. Johdanto

Syrjäytymisen käsitettä on puitu viime vuodet tiiviisti. Sillä tarkoitetaan usein koulutuksen, työn, sosiaalisten suhteiden ja kulutuksen ulkopuolelle joutumista, jolloin yksilön toimintamahdollisuudet supistuvat olennaisesti (mm. Lehtonen ym., 1986). Syrjäytymisessä usein useat ongelmat kasaantuvat samoille ihmisille. Koveneva kilpailu koulutus- ja työpaikoista on lisännyt myös nuorten syrjäytymisriskiä. Aikuisutumisen vaihe, jolloin nuori hakee identiteettiään ja paikkaansa yhteiskunnassa sisältää usein itsen, omien toiveiden ja kiinnostusten tunnustelua ja etsintää. Tämä vaihe voi sisältää lyhytaikaisia kokeiluja ja työttömyysjaksoja, mutta joillekin nuorille vaikeuksia ja ongelmia tuntuu kasautuvan siinä määrin, että he ovat todella vaarassa pudota yhteiskunnan rattailta. Tyypillistä tälle nuorten ryhmälle on huono menestyminen peruskoulussa, keskeytykset ammatillisissa oppilaitoksissa, yleensäkin matala koulutustaso ja ammattitaidottomuus, lyhytkestoiset työsuhteet ja usein jo muutamia vuosia jatkunut työttömyys. Näiltä nuorilta on myös saattanut puuttua perheen ja muiden aikuisten tuki sekä kontaktit, jotka voisivat tukea nuorten työnsaantia ja työssä etenemistä.

Syrjäytymisen taustatekijöitä pohdittaessa vähemmän keskustelua herättänyt mahdollisuus on, että syrjäytymisen taustalla saattaa olla yleisten yhteiskunnallisten ja kulttuuristen ilmiöiden ohella erilaisia opittuja ajattelu- ja tulkintatapoja. Ihminen kohtaa jatkuvasti erilaisia haasteita ja ongelmatilanteita, joissa joko onnistuminen tai epäonnistuminen ei useinkaan ole sattumanvaraista, vaan pikemminkin kasautuvaa. Psykologiassa on 1980-luvulla yleistynyt ajatus, että tietty ajattelu- ja toimintastrategia lisää joko onnistumisen tai epäonnistumisen todennäköisyyttä ja edelleen tendenssiä toimia tulevaisuudessa samalla tavalla. Epäonnistumiset voivat toistua nuorilla hyvinkin erilaisissa tilanteissa, kuten esimerkiksi koulussa, koulutus- ja työpaikkavalintatilanteissa sekä viranomaisten kanssa asioitaessa. Käytetyille kuvauksille on ollut tyypillistä, että yksilön itsetunnon on oletettu luovan pohja hänen käyttämilleen toimintastrategioille. Erityisesti alhaisen ja vaihtelevan itsetunnon on ajateltu johtavan tehottomien strategioiden käyttöön. Tällöin nuoren voi olla vaikea asettaa tavoitteita toiminnalleen ja luoda suunnitelmia niiden toteuttamiseksi. Nuoren voi olla myös vaikea säilyttää usko omaan kykyihinsä ja vaikutusmahdollisuuksiinsa, vallankin jos nuori kokee väliaikaisia vastoinkäymisiä. (Nurmi & Salmela-Aro 1992; Nurmi ym. 1992.)

2. Nuotti elämälle -projektin ajattelu- ja toimintamallit

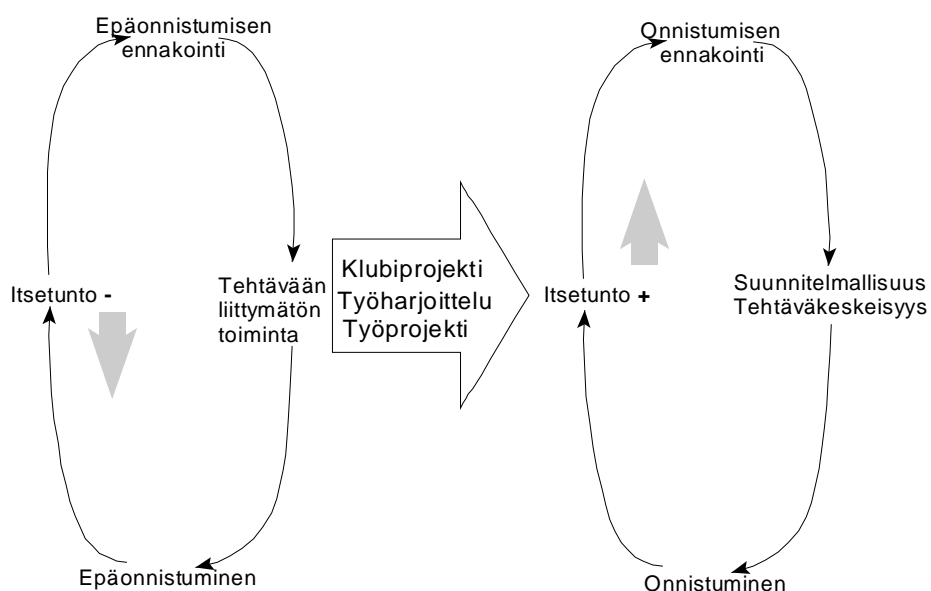
Nuotti elämälle -projektissa lähdettiin kokeilemaan ajattelu- ja toimintastrategioihin pohjaavien psykologisten mallien toimivuutta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kuntoutuksessa. Projektin keskeinen ajatus oli, että kurssille valitut nuoret toteuttavat elämässään epäonnistumiskehää, jolloin kurssin tavoite olisi auttaa heidät tältä

kehältä intervention sisältöjen ja ohjauksen avulla onnistumisen kehälle. Tavoitteena oli pyrkiä vaikuttamaan nuorten ajattelu- ja toimintastrategioihin niin, että nuoret voisivat kääntää epäonnistumisia suosivan kehän onnistumisen kehäksi. Projektin keskeinen tehtävä oli kehittää ja kokeilla uusia ohjausmenetelmiä, joilla olisi myönteinen vaikutus nuorten ajattelu- ja toimintastrategioihin.

Projektiin osallistuneet nuoret valittiin seuraavin kriteerein. Valitut olivat 20 - 25-vuotiaita miehiä, joilla oli vaikeuksia päästä koulutukseen ja työelämään. Nuorten koulutus- ja työura oli epävakaata, itsetunto heikko tai epävakaata ja usko omiin vaikutusmahdollisuuksiin vähäinen. Nuorilla ei ollut havaittu vakava-asteista psyykkistä tai fyysistä sairautta, ei alkoholi- tai huumeriippuvuutta eikä rikollista historiaa, eivätkä nuorten ongelmat johtuneet älyllisestä heikkolahjaisuudesta. Kurssin ohjaajat haastattelivat kaikki nuoret, joille työvoimatoimisto oli kurssia suositellut. Haastattelujen lisäksi valinnan tukena käytettiin psykologisia testejä, joilla mitattiin nuorten kognitiivista tasoa, itsearvostusta, masentuneisuutta sekä ajattelu- ja toimintastrategioita. Nämä testit toimivat mittausvälineinä myös kurssin lopussa tutkittaessa nuorissa tapahtuneita mahdollisia ajattelu- ja toimintatapamuutoksia.

Projektin viitekehyksenä käytetyn teorian mukaan nuoret voivat joutua epäonnistumisensa, joka tulee ilmi epäonnistumiskehänä (ks. kuvio 1). Kehä-ajattelun mukaan nuori, jolla on heikko tai epävakaata itsetunto, pelkää epäonnistuvansa tehtävässä ja alkaa ennakoida epäonnistumistaan. Suojellakseen itsetuntoaan nuori pyrkiikin jo ennen vaikeaan tilanteeseen joutumista luomaan sellaisen selityksen epäonnistumiselleen, joka ei viittaa hänen omaan kyvyttömyyteensä.

EPÄONNISTUMISKEHÄ INTERVENTIO ONNISTUMISKEHÄ



Kuvio 1. Epäonnistumisen kehältä onnistumisen kehälle.

Myönteisen minäkuvan suojelemisesta (ilmenee esimerkiksi epäasiallisena käyttäytymisenä tai jopa suoritustilanteiden välttämisenä) tulee näin toiminnan rinnakkainen tavoite, joka vaikeuttaa alkuperäisen tavoitteen toteuttamista. Tällaisesta tavoitteesta on esimerkkinä kaljalle lähtö ennen tärkeää työhaastattelua tai koetta. Vaikka tämä strategia tarjoaakin hyväksyttävän syyn todennäköiselle, huonolle menestymiselle suoritustilanteessa, se kuitenkin lisää usein nuoren epäonnistumista kyseisessä suoritustilanteessa ja muodostuu näin irrelevantiksi toiminnaksi alkuperäisen tavoitteen kannalta. Epäonnistumisansa-strategiaa ajattelussaan ja toiminnassaan noudattavilla henkilöillä on havaittu lisäksi olevan taipumus antaa mahdollisesta onnistumisestaan kunnia muille ihmisille tai olosuhteille (eksternaalisuus), kun taas epäonnistumisestaan he syyttävät itseään (internaalisuus). Kehä johtaa ennen pitkää siihen, että todennäköiset epäonnistumiset vähentävät edelleen nuoren itsetuntoa. (Nurmi & Salmela-Aro, 1992.)

Epäonnistumiskehän kääntäminen onnistumiskehäksi merkitsee sitä, että nuoren itsetuntoa ja onnistumisen ennakkointikokemuksia vahvistetaan. Toiminnalle asetetut tavoitteet mitoitetaan realistisiksi ja toiminnalle asetetaan välitavoitteita. Keskitytään myös siihen, minkä nuori jo tekee hyvin ja mikä toimii. Nuoren tavoitteisiin pääsy helpottuu, jos nuori toimii suunnitelmallisesti ja tehtäväkeskeisesti. Hyvin suunniteltu ja tehtäväkeskeinen toiminta johtaa usein onnistumisiin. Nuori joutuu myös jatkuvasti arvioimaan realistisesti omaa toimintaansa, tehtävien toteutusmahdollisuutta ja pohtimaan toiminnan tulokseen vaikuttaneita tekijöitä. Arvioitaessa nuoren toiminnan tulokseen vaikuttaneita tekijöitä arvioinnin painopiste on tehtävän toimintatavassa, eikä niinkään nuoreen itseensä liittyneissä tekijöissä.

Nuotti elämälle -kurssin ohjelma muodostui kolmesta osasta: klubivaiheesta, nuoren omasta työprojektista sekä työharjoittelusta. Klubivaiheen tavoitteena oli vahvistaa nuorten motivaatiota oman elämäntilanteen jäsentelyyn ja sitoutumista Nuotti-kurssille. Tarkoituksena oli auttaa nuorten ryhmäytymistä, sekä luoda toimivaa vuorovaikutusta ryhmäläisten ja ohjaajien kesken. Jakson sisällöt vaihtelivat ryhmän mukaan. Keskeistä oli toimiminen ryhmässä. Joidenkin ryhmien kanssa työskentely aloitettiin yhteisen Nuotti-tilan kunnostuksella ja sisustamisella. Tavoitteena oli myös kartoittaa nuorten sisäistä psykologista tilaa (voimavarat, kiinnostukset, ongelmat), sosiaalista tilannetta (perhe, sosiaalinen verkosto) sekä ulkoisia elinoloja (koulutus- ja työkokemukset, toimeentulo, asuminen). Nuorten kanssa käydyt yksilökeskustelut tukivat nuorten tilanteiden kartoitusta ja loivat pohjaa nuorten suunnitelmien rakentamiseen. Yhteisen ryhmävaiheen aikana avattiin myös nuorten kokemuksellisia näköaloja selvittelemällä ja tutustumalla mm. erilaisiin koulutusvaihtoehtoihin ja työpaikkoihin. Jakson sisältöihin paneuduttiin myös toiminnallisten harjoitusten avulla.

Nuorten oman työprojektin lähtökohtana oli tarjota heille mahdollisuus mielekkääseen tavoitteelliseen tekemiseen tukevassa ohjauksessa, jota kautta nuoret saisivat onnistumisen kokemuksia ja uskoa omaan kykyihinsä. Työprojektit toteutettiin talon verstaissa. Nuoret saivat itse valita, mitä halusivat tehdä (esimerkiksi puu-, metallitöitä, autonkorjausta). Talon ulkopuolella tapahtuneiden työharjoittelujen tavoitteena oli antaa nuorille mahdollisuus tutustua kutakin nuorta kiinnostavaan ammatti- ja työtehtävään työelämän asettamien todellisten vaatimusten mukaisesti. Työharjoittelujen kanssa rinnan toteutetut ohjaajan ja nuoren väliset yksilökeskustelut tukivat nuoren omien tulevaisuuden suunnitelmien rakentamista.

Lähteet:

- Lehtonen, H., Heinonen, J. & Rissanen, P. (1986). Syrjäytymiskäsitteen käytön ongelmia. (Sosiaalihuollon toimeentuloprojekti). Sosiaalihuollon julkaisuja 12.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. (1992). Epäonnistumisen psykologiaa. Katsaus ajattelu- ja toimintastrategioihin. *Psykologia* 1, 20 - 30.
- Nurmi, J-E., Salmela-Aro, K., Anttonen, M. & Kinnunen, H. (1992). Epäonnistumisen psykologiaa. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kiinnostukset ja ajattelutavat. *Psykologia* 6, 485 - 492.

Osa 2

Marja Piri

MISTÄ NUOTIT NUORTEN OHJAUKSEEN?

1. Johdanto

Toiminnallisuus eri muodoissaan, lähinnä työpajatyypinen työ ja työharjoittelut erilaisissa Oulun ja Helsingin alueen yrityksissä ovat Nuotti elämälle -projektin tärkeä osa. Itse tekemisellä eli työllä ei kuitenkaan ole niin suurta merkitystä projektin tavoitteen eli onnistumiskehämäisen ajattelu- ja toimintatavan saavuttamisen kannalta kuin sillä, minkälaisessa ohjauksessa tai ohjauskontaktissa työn tekeminen tapahtuu (ks. Piri 1995, 18 - 24).

Ratkaisukeskeisessä asiakastyössä keskeistä on jo olemassa olevien voimavarojen ja tilannetta parantavien tekijöiden mahdollisimman tehokas havaittavaksi tekeminen ja hyödyntäminen. Tämä merkitsee keskittymistä siihen, mitä jo tehdään oikein ja mikä toimii. Huomio kiinnitetään ongelmien, epäonnistumisien, vikojen ja vastustuksen sijasta onnistumisiin, mahdollisuuksiin ja yhteistyöhön. Voimavaruusautuneessa asiakastyössä keskitytään yhtäältä tavoitteiden, mahdollisuuksien ja lupaaviksi arvioitujen suunnitelmien selvittelyyn. Lisäksi kartoitetaan tavoitteiden toteuttamiseen liittyviä keinoja sekä analysoidaan tapahtunutta kehitystä; onnistumisia ja myönteisiä ajanjaksoja. (Riikonen 1992, 67 - 75.)

NLP, neuro-linguistic programming, on tutkimussuuntaus, joka keskittyy vuorovaikutuksen ja psyykkisen toiminnan perusprosessien tutkimiseen sekä niihin mahdollisuuksiin, mitä niistä löytyy omien kokemusten ja sisäisten toimintaprosessien ymmärtämiseen ja ohjailuun. Neuro-lingvistinen ohjelmointi ohittaa menneisyyspainotteiset selitykset ja keskittyy siihen, mitä on taito, taitavuus, onnistuminen ja niiden rakenne. Viime vuosina NLP:ssä on keskitytty uskomusten tutkimiseen: miten ne muuttuvat niiden rakennetta muuttamalla, ja mikä on niiden merkitys ihmisen toiminnassa. NLP:n perusoletusten mukaan kaiken käyttäytymisen takana on positiivinen tarkoitus, ja ihmisillä on jo kaikki ne voimavarat, jotka he tarvitsevat itselleen tärkeiden muutosten tekemiseen. (Toivonen 1995, 12 - 24.)

Ratkaisukeskeinen lähestymistapa ja NLP valittiin taustateorioiksi nuorten ohjausmenetelmän kehittämistyöhön, koska näiden lyhytterapeuttisten suuntausten perusnäkemykset terapeuttisesta vuorovaikutuksesta, ja siten myös käytännöt, ovat päinvastaisia sille vuorovaikutustavalle, mikä todennäköisesti tuottaa ja ylläpitää epäonnistumisansastrategiaa. Nuorten onnistumisten ja osaamisen huomauttamisella ajateltiin pystyttävän vahvistamaan nuorten onnistumisen ennakkointia erilaisissa tilanteissa. Ratkaisukeskeisen ajattelutavan painottamat tavoitteiden ja suunnitelmien selvittely ja niihin liittyvien keinojen etsiminen nähtiin keinoina pureutua nuorten irrationaaliseen toimintaan. NLP:n antamalla tiedolla uskomusten ja käsitysten muuttumisesta ja niiden muuttamiseksi kehitetyillä menetelmillä ajateltiin voitavan vaikuttaa nuorten käsityksiin itsestä yleensä, kuin myös suoritujana erilaisissa tehtävätilanteissa.

2. Vaikuttaminen nuorten ajattelu- ja toimintatapoihin

Miten nuorten ajattelu- ja toimintatapoihin on pyritty vaikuttamaan ohjauksen avulla? Ilman tunnepitoisen kontaktin muodostumista nuoreen ei todennäköisesti millään vaikuttamisyrityksellä ole tehoa. Aluksi tässä kirjoituksessa tarkastellaankin tunnetasoa eli sitä, millä ohjauksellisilla keinoilla on pyritty luomaan edellytykset avoimelle vuorovaikutukselle eli nuoren todelliselle kohtaamiselle. Toiseksi pohditaan sitä, miten kommunikaatiotasolla, kielen tasolla on pyritty vaikuttamaan nuoren ajattelu- ja toimintatapoihin. Epäonnistumisansassa oleva nuori on todennäköisesti tottunut enemmän puhumaan siitä, mikä meni pieleen ja epäonnistui, kuin siitä mikä onnistui. Tämän vuoksi ohjaajan on tärkeää kiinnittää huomiota omaan puheeseensa, kielensä viesteihin. Kolmanneksi tarkastellaan mielikuvien tasoa eli sitä, miten nuorille on pyritty välittämään tietoa mielikuvien ja ajatusten voimasta toiminnan suuntaajina ja suoritukseen vaikuttavina tekijöinä.

Tunnetaso

"Älä tuomitse lähimmäistäsi ennen kuin olet kulkenut päivän matkan hänen mokkasiineissaan!"

Ennen kuin voi päästä yhteiselle matkalle nuoren kanssa, täytyy nuoren mokkasiineihin päästä asettautumaan. Luottamuksellista luovuuden mahdollistavaa yhteistyötä voi syntyä vain maailmojen kohtaamisessa, ja maailmojen kohtaaminen eli jakamisen taso tapahtuu vain tunneyhteydessä nuoreen (Toivonen 1995, 23). Tunnekontaktin luominen ja todellinen kohtaaminen saattavat olla vaikeampia asioita toimittaessa syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kanssa. Tunnekontaktin luomisessa nuoreen on tärkeää sen miettiminen, mitä pitää itsessä tapahtua. Täytyy olla uskallusta katsoa omaa olemistaan ja toimintaansa erilaisissa tilanteissa. (Molnar & Lindquist 1994, 53.) Ainakin jonkinlaista herkkyyttä tarvitaan, mutta mitä se on sellainen herkkyyks ?

Se voi olla sitä, että ohjaaja on nuorten kanssa yksi ryhmän jäsenistä, joka kuitenkin ohjaa, mutta pysyy samalla tasolla. Tässä voi auttaa esimerkiksi ratkaisukeskeisestä lähestymistavasta tuttu myötääminen (Berg & Miller 1994, 140 - 141, 218). Ohjaustilanteessa ohjaaja voi hakea samoja asentoja ja samantyyppisiä liikkeitä, joita nuorella on. Sellaisten ihmisten kanssakäyminen on hyvin sointuvaa, jotka ovat hyvässä kontaktissa, kuten esim. kahvilassa rakastuneet parit. Tähän samaan voi tietoisesti pyrkiä, mikä ehkä helpottaa nuorten maailmankuvaan pääsemistä. Myötääminen ei välttämättä kuitenkaan onnistu, mikäli sitä pitää tehdä hyvin tietoisesti. Se auttaa, että ohjaaja näkee nuoren jollakin tapaa kauniina: "Onpa mielenkiintoinen nuori!" (Molnar & Lindquist 1994, 42, 116 - 124.) Näin myötääminenkin voi tapahtua luonnostaan.

Elekielellä on suuri merkitys keskinäisessä viestinnässä. Nuorten ohjaustyössä oman kehon käytön merkityksen tiedostaminen on hyvin tärkeä lähtökohta. Tällä saralla oman työn ja ohjaustavan kehittämiseen löytyy aineksia uusista toiminnallisista menetelmistä, esimerkiksi sosiodraamasta. Nuorten ohjausmenetelmäkoulutuksissa elekieleen perehtyminen ja oman kehon kielen harjaannuttaminen voivat olla hyvin antoisia sisältöjä ohjaustaitojen kehitettäessä.

Kielen taso

Mikä puheesta jää elämään?

Huomio keskusteluissa kääntyy helposti negatiivisiin asioihin; epäonnistumisiin. Epäonnistumiskehän rikkomisessa tärkeää on se, miten ohjaaja asennoituu. Lähteekö ohjaaja analysoimaan sitä, mikä on epäonnistuminen ja mitkä ovat sen syyt, vai korostaako ohjaaja sitä, miten nuori kuitenkin onnistui jossakin asiassa tehtävään liittyen. (Kauppi 1995, 72.) "Sinä kuitenkin pystyt sinne menemään ja niinkin kauan siellä olemaan."

Kun nuori tekee jotakin tyhmästi tai hullusti, sanovat aikuiset ympärillä usein: "Oot sä kans täys toope!" Tällainen palautteenanto menee suoraan identiteetin tasolle. Negatiivinen palaute on aina parempi antaa tekemisen tasolla: "Toi oli aika tyhmästi tehty, kun mä tiedän, että sä pystyt parempaankin." Tällöin palaute ei mene siihen, että nuori olisi tyhmä tai toope vaan siihen, että teko on tyhmä. Identiteetin tasolla on hyvä sanoa: "Mä tiedän että sä oot ihan ok tyyppi ja mä oon nähnyt sussa senkin puolen." Identiteettiä koskevaan puheeseen ja palautteeseen on hyvä liittää positiivinen väri. (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 81 - 83; Toivonen & Kauppi 1995, 20 - 21, 224.) Hyvä tapa ilmaista negatiivinen asia on myös maineen käyttö. Kun puhutaan maineesta, liikutaan enemmän tekemisen kuin identiteetin tasolla (Furman & Ahola 1993, 135 - 136). Jollakin nuorella voi olla esim. laiskan miehen maine. Ohjauskeskusteluissa voidaan keskittyä puhumaan nuoren kanssa siitä, mitä pitää tapahtua, että nuori saa ahkeran miehen maineen. Hyvin tärkeä merkitys nuoren itsetunnolle on sillä, minkälaisen viestin palaute pitää sisällään. Kun negatiivisen asian palauttaminen tapahtuu tekemisen tasolla, on ohjaajalla itselläänkin paljon parempi olo palautteen antamisen jälkeen.

Mielikuvien taso

Mitä sinun päässäsi liikkuu?

Nuorten ajattelu- ja toimintatapoihin vaikuttamiseksi on monissa eri ryhmätilanteissa käsitelty ajatusten ja mielikuvien vaikutusta toiminnan tulokseen. Nuorille on eri keinoin välitetty tietoa mielikuvien ja ajatusten voimasta toiminnan suuntaajina ja suoritukseen vaikuttavina tekijöinä (Furman & Ahola 1993, 102, 111; Toivonen & Kauppi 1995, 9). Nuoret on yritetty saada tiedostamaan se, että he voivat parantaa suoriutumistaan kontrolloimalla omia ajatuksiaan.

Epäonnistumisansan murtamiseksi ryhmätilanteissa on käsitelty onnistumiskehää pyrkien löytämään nuorten kokemusmaailmasta ja projektin aikaisista tekemisistä kehän ilmentymiä. Kehä on alkanut elää myös käytännössä. Kun on huomattu, että nuori ennakoi epäonnistumista niin suoralla konfrontaatiolla, on vedottu nuoreen osoittamalla hänen epäonnistumiskehämäinen ajattelutapansa: "Älä ennakoi epäonnistumista!" (Tomm 1993, 37.) Iskettäessä kiinni nuoren tapaan ajatella, on hän usein itsekin hätkähtänyt; "*Hitto, mitä mä oon taas tekemässä?*".

Epäonnistumisen ennakkointiin voidaan pyrkiä vaikuttamaan myös tekemällä töitä pelkästään positiivisten mielikuvien avulla. Mitä enemmän nuorelle muodostuu positiivisia mielikuvia omasta itsestä, sitä paremmin hän uskoo, että hänestä löytyy voimavaroja asioiden läpiviemiseen. Yhdessä ryhmätilanteessa käytiin läpi nuorten onnistumisen kokemuksia, jotka lähes kaikilla nuorilla liittyivät aikaisempiin työpaikkoihin tai työpajajaksoihin. Nuoria pyydettiin palauttamaan mieleensä joku aikaisempi työjakso ja sieltä asia, jossa he olivat kokeneet onnistuneensa. Tämän jälkeen nuoria pyydettiin miettimään, mikä nuoressa itsessään sai aikaan onnistumi-

sen; luonteenpiirre, toimintatapa ja niin edelleen. Jokainen nuori tuotti jotakin myönteistä itsestään; toiset vapautuneemmin, toiset nihkeämmin. Ryhmätilanteen lopussa nuoria pyydettiin antamaan toisilleen palautetta siitä, missä he ovat nähneet, että kukin ryhmän nuorista on hyvä. Nuoret on hyvä saada kehuaan itseään ja toisiaan, sillä ihminen yleensä muistaa parhaiten asiat, jotka on itse sanonut. Vertaisryhmältä saadulla palautteella on todennäköisesti myös paljon suurempi merkitys muutoksen aikaansaamiseen kuin sillä palautteella, minkä ohjaajat antavat.

3. Alustavia tuloksia

Nuotti elämälle -projektiin liittyy systemaattinen seuranta, jossa nuorten itsetuntoa, masentuneisuutta ja erilaisia ajattelu- ja toimintatapoja kartoitetaan ennen ja jälkeen Nuotti elämälle -intervention käyttämällä näiden mittaamiseen suunniteltuja lomakkeita. Seurannan tarkoituksena on, paitsi testata ohjausmenetelmää, saada myös tietoa intervention arviointia varten. Vuosien 1996 ja 1997 aikana interventiioon osallistui kaksi nuorten ryhmää niin Merikosken kuntoutus- ja tutkimuskeskuksessa kuin Kuntoutussäätiössäkin. Tässä vaiheessa ainoastaan vuoden 1996 nuorten ryhmien seurannasta on olemassa tuloksia (n=15).

Tulokset osoittavat, että nuorten onnistumisen ennakointi, rationaalinen suunnittelu ja internaalinen onnistumistilanteen arviointi lisääntyivät intervention kuluessa. Lisäksi nuorten epäonnistumisen ennakointi ja tehtävärrelevantti toiminta vähenivät intervention aikana. Sen sijaan nuorten masentuneisuudessa ja itsetunnossa ei tapahtunut muutosta. Myös minää tukevan attribuutioerheen käyttö näytti vähenevän.

4. Yhteenveto ja johtopäätöksiä

Ratkaisukeskeinen terapia ja NLP, neuro-linguistic programming, valittiin taustateorioiksi intervention aikaisen ohjausmenetelmän kehittämistyöhön. Ohjauksen avulla on pyritty pureutumaan epäonnistumisansastrategian eri vaiheisiin tavoitteena muuttaa nuorten käsitystä myönteisemmäksi itsestä yleensä, kuin myös suorittujina erilaisissa tehtävätilanteissa. Ennen kuin nuoren ajattelu- ja toimintatapoihin voidaan vaikuttaa, ajateltiin, että on tärkeä luoda edellytykset nuoren kohtaamiselle. Nuoren kohtaamista on pyritty edistämään myötäämisen ja vuorovaikutustilanteessa vallitsevan tunnetilan jakamisen avulla. Kielen tasolla tapahtuva vaikuttaminen on pyritty kohdistamaan nuoren toimintatapaan, eikä niinkään nuoreen itseensä liittyviin tekijöihin. Nuorille on pyritty välittämään tietoa mielikuvien ja ajatusten voimasta suoritukseen vaikuttavina tekijöinä, ja nuorten epäonnistumiskehämäiseen ajattelu- ja toimintatapaan on puututtu suoralla konfrontaatiolla.

Systemaattisen seurannan tulokset osoittavat, että interventiolla oli positiivista vaikutusta nuorten ajattelu- ja toimintastrategioihin, ja tämä muutos vastaa intervention spesifejä tavoitteita. Suhteellisen pitkän ja sisällöltään moninaisen intervention ollessa kyseessä on vaikea tarkasti fokusoida sitä, millä on ollut vaikutusta nuorten käyttämiin ajattelu- ja toimintastrategioihin. Nuotti elämälle -projektista saatujen alustavien tulosten perusteella voidaan kuitenkin tehdä sellaisia johtopäätöksiä, että lyhytterapeuttiset lähestymistavat soveltuvat nuorten ohjaukseen, ja kehittämistyötä tähän suuntaan on hyvä jatkaa.

Lähteet:

- Berg, I. & Miller, S. (1994). Ihmeitä tapahtuu. Alkoholiongelmien ratkaisukeskeinen hoito. Keuruu: Lyhytterapiainstituutti.
- Furman, B. & Ahola, T. (1993). Muuttuset. Terapiasta ratkaisuihin. Keuruu: Lyhytterapiainstituutti.
- Kauppi, T. (1995). Mitä kieli edellä, sitä mieli perässä. Teoksessa: V-M. Toivonen, & P. von Harpe (toim.) NLP Mielikirja. Kuinka muuttaa mieltään. Helsinki: Suomen NLP-yhdistys.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1994). Tavoitteena työrauha. Juva: WSOY.
- Piri, M. (1995). Onnistumisen rytmi nuorten elämänsäilykseen. Nuotti elämälle-projekti. Sosiaaliturva 10, 18 - 24.
- O'Hanlon, W. & Weiner-Davis, M. (1990). Ratkaisut löytyvät. Psykoterapian uusi suunta. Helsinki: Tammi.
- Riikonen, E. (1992). Auttamistyön ongelmakäsitykset ja haastattelukäytännöt. Ongelmakielestä kompetenssikieleen. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 32.
- Toivonen, V-M. (1995). Kartoja mielen toiminnasta. Teoksessa: V-M Toivonen, & P. von Harpe (toim.) NLP Mielikirja. Kuinka muuttaa mieltään. Helsinki: Suomen NLP-yhdistys.
- Toivonen, V-M. & Kauppi, T. (1995). Kielen taikaa - NLP Kielikirja. Helsinki: Förlags Ab ai-ai Oy.
- Tomm, K. (1993). Interventiivinen haastattelu. Jyväskylä: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

REAALIPEDAGOGIICALLA ELÄMÄNHALLINTAAN

Abstract

Tuomo Vilppola: Training Pathways - Community-Based Activities - Apprenticeships.

Tuomo's Cottage, established in 1992, is a voluntary resource centre which has grown into a partnership network for the purpose of combining the curriculum of the compulsory school and vocational school. By accommodating to individual needs and wishes, receiving part of the vocational training in compulsory school allows for easier transition into further education.

Vocational training for the young will be enhanced by creating improved apprenticeship schemes. These new models will be implemented by means of widespread networks which include all main parties involved. The new schemes will focus on improving and increasing training at workplace, and on creating individual pathways leading to improved chances of employment. In Tuomo's Cottage, the purpose is also to develop new and pragmatic pedagogical methods of rehabilitation for the job market, involving different kinds of working environments to motivate the young to take responsibility over their lives. Increased cooperation with the business community is part of this pedagogical activity, with the idea of removing barriers between the different sectors. All this development work will be carried out in close cooperation with the University of Oulu.

1. Johdanto

Koulu on aina ollut osa sitä yhteiskuntaa, jossa se toimii. Nykymuotoinen koulu on kehittynyt vastaamaan lähinnä teollisen yhteiskunnan tarpeita. (Uusitalo 1991, 13.) Suomalaisen yhteiskunnan muutos on ollut nopeinta 1960 - 1970-luvulla. Tänä vuosikymmenenä tapahtunut muutos on vaikuttanut oleellisesti koko suomalaiseen elämäntapaan ja sen perustuksiin. Muutettiin maalta kaupunkeihin, alkutuotannosta teollisuuteen ja palvelualoille, samalla kuitenkin yhteiskunnan asenteet ja elämänarvot muuttuivat ratkaisevasti. Soinivaara (Lampinen & Soinivaara 1980, 11) toteaaakin, että suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtuneiden nopeiden muutosten kaltaisia ei ole koettu missään Suomeen verrattavassa maassa.

Teollistumiseen liittyi myös voimaperäinen tajunnallinen murros. Tämän myötä esimerkiksi sosiaalipolitiikka löysi uuden roolin taloudellisen kasvun vauhdittajana. Silloinen sosiaalipolitiikka ei enää ollut vain huono-osaisten auttamista, vaan myös kansantulon ja taloudellisen toiminnan lisäämistä. (Lampinen ja Soinivaara 1980, 14 - 15.) 1980-luku oli suurta nousukautta, kun puolestaan 1990-luvun alussa Suomea kohtasi ennennäkemättömän nopea laskukausi; lama, jonka vaikutukset ulottuivat yhteiskuntamme eri aloille. Suomen kehittämisessä teollisuusvaltioksi ei sinänsä ole mitään tavattoman poikkeavaa. Suuri ero verrattaessa sitä muihin maihin on ollut se nopeus, millä muutokset yhteiskunnassamme tapahtuivat. Muissa maissa teollistuminen tapahtui useiden sukupolvien ajan - Suomessa se tapahtui noin parissa vuosikymmenessä.

Tästä nopeasta muutoksesta johtuen "kaupunki-Suomessa" ei ollut kunnollisia perinteitä. Asuinympäristön totaalinen muutos, ahtaat yksitoikkoiset lähiöt rasittivat etenkin ihmisten psyykkistä kestävyyskykyä. Yksinäisyys ja ihmissuhdevaikeudet tulivat korostuneesti esiin. Avioerot, runsas alkoholin käyttö, lasten pahoinpitelyt, katuväkivalta, itsemurhat ja mielenterveyshäiriöt lisääntyivät. (Lampinen ja Soinivaara 1980, 28 - 31.)

Myös lasten ja nuorten ongelmat lisääntyivät yhteiskunnallisen muutoksen rinnalla. Lasten ja nuorten ongelmat yhteiskunnassamme heijastavat mielestäni hyvin suurelta osalta myös vanhempien ongelmia. Kokemukseni mukaan ongelmaiset vanhemmat eivät jaksaa ja pysty tarjoamaan lapsille ja nuorille henkistä lämpöä ja läheisyyttä. Lähiöiden lapset ja nuoret elävät kiistattoman ankeissa ympäristöissä. Leikki- ja vapaa-aikapaikkoja ja -mahdollisuuksia on vähän asfalttipihojen ja katujen varsilla. Myöskään nuorten kokoontumistilat eivät suinkaan aina vastaa nuorten omia odotuksia ja tarpeita. Suurin ongelma näissä vähäisissä yrityksissä onkin ollut se, että nuorille suunniteltuja paikkoja ovat olleet kehittelemässä jo nuoruusiän ohittaneet aikuiset, eivätkä käyttäjät itse.

2. Koulu ja poikkeava käyttäytyminen

Myös koulu kohdistaa lapsiin ja nuoriin omat paineensa, ja koulussa poikkeavasti käyttäytyvä lapsi ja nuori leimautuukin helposti. On yleisesti arvioitu, että peruskouluikäisistä neljäsosa ja avioeron kokemista lapsista jopa puolet olisi psyykkisen hoidon tarpeessa. (Lampinen ja Soinivaara 1980, 32 - 33.) Tällaista kehitystä vahvistavat myös Koron ja Ikosen tutkimukset (ks. Ahvenainen ym.1994).

Näiden mukaan sosioemotionaaliossa kehityksessään häiriintyneiden määrä on kasvanut maassamme eri indekseihin mitattuna lähes johdonmukaisesti useiden vuosikymmenien ajan, eikä kasvun pysähtymiselle näy merkkejä. Maailmanlaajuisissa vertailuissa maamme sijoittuu toistuvasti tilastojen kärkisijoille, kun vertaillaan

väkivaltaisuutta ja itsetuhoja. YK:n vuonna 1994 julkaiseman raportin mukaan Suomessa esiintyy väkivaltaa 2 - 5 kertaa enemmän kuin muissa Länsi-Euroopan valtioissa. (Ks. Ahvenainen ym.1994, 98.)

Myös tutkija Kolb (1984) pitää huolestuttavana tällaista kehitystä ja toteaaakin, että lasten ja nuorten sosioemotionaaliset häiriöt ovat muodostumassa yhteiskunnalle suuremmaksi vaaraksi kuin saastunut ilma ja likaantuneet vedet. Meidän on varmasti vaikeaa kestää taloudellisesti ja henkisesti tilannetta, jossa yhä useampi suomalainen joudutaan sulkemaan vankiloihin tai psykiatriseen hoitolaitokseen tai eristämään muutoin pois normaalista elämäntilasta.

Koska koulun tehtävänä on valmistaa ihmisiä yhteiskuntaan, ei ole hämmästyttävää, että se teollistuvassa yhteiskunnassa on noudattanut teollisuuden tuotantomallia. Oppilaat on peruskoulussa nähty raaka-aineena, joka jalostetaan yhteiskunnan (työelämän) käyttöön sopivaksi tuotteeksi. Opettajat saavat esim. mekaanisen roolin, jossa voidaan soveltaa oppilaisiin tiettyjä standardimenettelyjä. Esimerkiksi koulun perusorganisaatio - iänmukaiset luokat, opettajakeskeinen didaktiikka, keskusjohtoisesti määrätyt opetusohjelmat, koulun hierarkkinen järjestelmä, tarkat käyttäytymissäännöt - on heijastanut lineaarista ja mekaanista näkemystä opettamisesta ja oppimisesta. Välttämättä nämä arvot eivät mielestäni sellaisenaan enää sovi nykyiseen informaatioyhteiskuntaan. (Ks. Lyytinen & Uusitalo 1991.)

Kouluissa annettavaa opetusta on helppo kritisoida ja sitä kritisoivatkin etenkin ne ihmiset, joilla itsellään on kuitenkin aika vähäinen kokemus koulun toiminnasta eri tasoilla. Mutta kuitenkin tätä kritiikkiä ei voida noin vain sivuuttaa. Olen vahvasti sitä mieltä, että koulutus ja opetus eivät ole ajan tasalla. Esimerkiksi opetuksen lähtökohdina olevat opetusmallit, kuten 1) biologinen opetusmalli, jonka mukaan oppiminen on sopeutumista ja sopeuttamista; 2) kyberneettinen, jossa oppiminen käsitetään pelkästään säätelyinä ja ohjailuina, ovat sikäli rajoittavia, että ne sallivat henkisten voimavarojen kanavoitumisen vain ennalta määriteltyihin uumiin. Myös erilaisuus jää huomioimatta, koska erilaisuus joudutaan tulkitsemaan rajoituneissa oppimismalleissa haittana. (Vrt. Botkin 1981, 112 - 113.)

Voitane kai todeta, että olemme omaksuneet opetuksen tiedolliseksi lähtökohdaksi "valmiin maailman konseptin". (Ks. Kurtakko 1988.) Tämän mukaan koulu saa merkityksensä tietoa välittävänä instituutioon, jonka puolesta maailma on valmis, annettuna ja ennalta olemassa. Koulutyöhön ei myöskään sisälly ajatusta tiedon tuottamisesta, vaikka se mielestäni olisi erittäin perusteltua. Kouluissa annettavan opetuksen heikkouksia ovat:

- *Opetettavat asiat ja kohteet on hyväksyttävä sellaisenaan.*
- *Opetettavien asioiden ja kohteiden suhde jokapäiväiseen elämään ja sen tarpeisiin on heikko.*
- *Osaamisen saavuttaminen suhteessa koulun ulkopuolisen maailmaan on olematonta.*
- *Opetuksen vaikutuksia arvioidaan pääasiallisesti välitettyyn informaatioon (opettajien sanat, kirjat jne.) eikä itse todellisuuteen.*

Opetuksen, pääsääntöisesti henkisten, tulosten mittaaminen arkipäivän mittareiden avulla on mahdotonta yhteismitallisen mittayksiköiden puuttumisen vuoksi. (ks. Laukkanen, Piippo & Salonen 1990.) Vallitsevan oppimiskäsitteen myötä koulu on kehittynyt omaksi, muusta maailmasta irralliseksi instituutioksi, jota leimaavat toimintaköyhyys ja vaihtoehdottomuus sekä muutoksen olosuhteissa erityisen korostunut elävästä elämästä vieraantuneisuus. Zimmer (1986) luonnehtiikin koulua provosoivasti muurien ympäröimäksi getoksi.

3. Tuomontupa vaihtoehtona

"Täältä ei tee mieli lähteä käveleen"

Tiukka kokopäiväkoulu ja perinteinen ammattikoulu eivät ole koskaan tavoittaneet kaikkia nuoria. Taloudellisen laman ja työyhteiskunnan murroksen oloissa koulu- ja työpaikkoja ei edes riitä kaikille. Puolet suomalaisnuorista elää koulun, työttömyyden ja epätyypillisen työsuhteen murrosmaailmassa, jossa mikään perusinstituutio ei tunnu kestävänsä. (Aaltojärvi & Paakkunainen 1995).

Kouluja ja töitä tullaan muokkaamaan uudestaan ja antamaan niille uusia sisältöjä. Yksi hyvä esimerkki tällaisesta toiminnasta on vuonna 1991 käynnistynyt Tuomontupa-luokka: koulun ja työelämän välissä kulkeva työmuoto kohdata syrjäytymisvaarassa olevat nuoret.

Luokan selkein tavoite on saada koulusta (yhteiskunnasta) syrjäytymässä olevat nuoret suorittamaan oppivelvollisuus loppuun (8. ja 9. luokat) sekä saada heidät suorittamaan vaihtoehtoinen puualan, pintakäsittely- tai ompelualan ammatillinen perustutkinto.

Yhteiskunnassa tarvitaan edelleen monitaitoisia ihmisiä. Monet nuoret, toiminnallisesti luovina ja motorisesti lahjakkaina, kaipaavat sellaisia opiskelumuotoja, joissa heidän taipumuksensa pääsevät esille.

3.1 Luokan toiminta

Luokka toimii Oulun kaupungin suojatyökeskuksessa, likka-Tuotannon tiloissa. Tämä tarjoaa mahdollisimman "ei-koulumaiset puitteet" luokan toiminnalle. Luokka toimii työpajaperiaatteella. Teoriaopetus ja käden työt sopeutetaan jokaisen oppilaan kykyjen ja taitojen mukaan. Teoriaopetuksen ja työtoiminnan suhde ei ole kiinteä, mutta keskimäärin työtoimintaan käytetään aikaa noin 1/3 ja teoriaopiskeluun 2/3 ajasta.

Koulutuksessa korostetaan ammatillisen kokonaisuuden hahmottamisen merkitystä. Esimerkiksi työpainotteisessa opiskelussa tuotteiden valmistus opiskellaan kokonaisuutena. Näin ollen yleisiin oppitavoitteisiin kuuluvien aineiden, kuten matematiikan, fysiikan, kemian ja raaka-aineopin sisällöt yhdistetään kulloinkin käsiteltävään työtehtävään.

Oppilaiden työtoiminta jakaantuu oppilaiden omiin töihin ja likka-Tuotannon tilaustöihin. Yksi keskeinen pyrkimys työtoiminnassa on saada oppilas itse kiinnostumaan lähipiirissään tarvitsemistaan käyttö- ja muista esineistä. Oppilastöiden laatuvaatimukset ovat huomattavasti tiukemmat kuin normaalisti yläasteilla, sillä tuotantotekniikka likka-Tuotannossa mahdollistaa tiukankin seulan läpäisevän laadun. " Mikä tehdään, tehdään se kunnolla". Tällä on monessa suhteessa myönteinen vaikutus oppilaiden minäkuvan kehittymisessä.

Teoriaopetus voidaan toteuttaa urakkatyöskentelynä, jossa jokaisella päivällä on ainekohtaiset tehtävät. Kaikkia oppiaineita ei opiskella samanaikaisesti, vaan muutamia aineita kerrallaan. Urakat voi tehdä oman rytmin mukaan, mutta kaikki urakat on kuitenkin suoritettava sovittuna aikana. Myös osa oppiaineista on kurssitettu ja niitä voidaan opiskella kurssimuotoisesti. Teoriaopiskelussa noudatetaan peruskoulun yläasteen normaalia opetussuunnitelmaa. Jokaisella oppilaalla on yhdessä laadittu henkilökohtainen opetussuunnitelma, jota on mahdollisuus tarkistaa ja muuttaa taitojen ja tietojen kasvaessa. Ne nuoret, jotka eivät jatka Tuomontuvassa ammattikoulua, osallistuvat yhteisvalintaan.

Opiskelu Tuomontuvassa on pääsääntöisesti pienryhmä- tai yksilöopetusta. Taivoitteena on myönteisen oppimisasenteen luominen, elämänhallinnan taitojen, yritteliäisyyden ja oma-aloitteisuuden korostaminen oppilaiden opiskelussa. Jokaisen nuoren unelma on olla hyvä jossakin. Valitettavasti normaali opetus ei ole pystynyt tarjoamaan tällaisia kokemuksia näille nuorille. Olen aina korostanut, että on hyvin tärkeää luoda nuorelle aikaisemmista kokemuksista riippumaton mielikuva tulevaisuudessa toteutuvasta mieluisasta työn tuloksesta, onnistumisen kokemuksesta ja myönteisestä suhtautumisesta tulevaisuuteen, samalla kun nuoren orastavalle vastuuntunnolle annetaan kehittymisen mahdollisuus.

Tuomontupa-luokka toimii yhteistyössä koululaitoksen ja vaihtoehtoisesta koulutuksesta kiinnostuneen, eri hallintokuntien jäsenistä koostuvan, tukiryhmän kanssa. Yhteisenä selkärankana koko Tuomontupa-luokan toimintaideassa on kehittämäni reaalipedagogiikka. Tapa kohdata vaikeuksissa oleva nuori ja auttaa häntä löytämään hänessä piilossa olevat mahdollisuudet. Onkin tärkeä muistaa, että Tuomontuvan päätehtävä on koulutuksessa ja kasvatuksessa - ei hoidossa eikä pelkästään kuntoutuksessa!

3.2 Vaihtoehtoinen ammattikoulutus

Syksyllä 1996 käynnistyi Tuomontuvassa yhdessä Merikosken Ammattioppilaitoksen kanssa vaihtoehtoinen puualan perustutkintolinja (80 ov.) jo aiemmin ammattikouluissa epäonnistuneille nuorille. Opetussuunnitelma on työpainotteinen, koska työtoiminnan kautta on nuoren helpompi kiinnittyä yhteiskuntaan, ja työn avulla tapahtuu paljon luonnollista oppimista. Opetuksen tehtävänä on pyrkiä irrallisista faktatiedoista kokonaisuuksia ymmärtävään oppimiseen. Tämä mahdollistuu suunnittelemalla opiskelumoduulit monipuolisiksi kokonaisuuksiksi ja integroimalla eri oppiaineita mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Tarkoituksenamme on integroida peruskoulun yhdeksännen luokan oppiaineet ja ammatillisen koulutuksen yleiset oppiaineet siten, että oppilas voi tulevaisuudessa suorittaa peruskoulun päättöluokan ja ammatillisen perustutkinnon samalla kertaa.

4. Reaalipedagogiikan keinoja

Mikäli haluamme elää todella tietoisina olemassaolostamme, emmekä vain hetkestä toiseen, meidän täytyy ennen muuta voida tuntea elämämme merkitseväksi ja tärkeäksi. Elämän merkityksen oivaltaminen on silloin meidän suurin tarpeemme ja vaikein saavutuksemme. Monet nuoret ovat menettäneet elämänhalunsa ja lakanneet yrittämästä, kun eivät ole löytäneet tarkoitusta elämälleen. Elämän merkitys ei selviä kenellekään yhtäkkiä, jossain tietyssä iässä, varsinkaan nuorille. Päinvastoin elämän merkityksen selviäminen on pitkän kehityksen lopputulos. Nykyään, aivan kuten ennenkin, kaikkein tärkein ja samalla kaikkein vaikein tehtävä nuoren kasvatamisessa on auttaa häntä elämän merkityksen löytämisessä. Siihen nuori tarvitsee paljon kokemusta ja opastusta. (Vrt. Bettelheim 1984.)

Työssäni vaikeasti häiriintyneiden nuorten kasvattajana ja opettajana tärkein tehtäväni on ollut auttaa nuoria kokemaan elämänsä merkittäväksi, elämisen arvoiseksi. Kun puhutaan häiriintyneistä tai häiriityistä nuorista, en tarkoita niitä pyöreäsilmailaisia pikkupoikia, jotka aikuisten kyvyttömyyden johdosta saavat mekasta ja murkuilla luokissa (me ammattikasvattajat kutsumme heitä vasemman käden tapauksiksi). Tarkoitan niitä nuoria, jotka esimerkiksi liian liberaalien kasvatusvirtausten, kasvattamattomuusvirtausten tai vakavien psyykkisten häiriöiden vuoksi

ovat täysin syrjäytymässä yhteiskuntamme ulkopuolelle. Tässä tarkoitan niitä Mikko Takalan (1992) tutkimuksessaan mainitsemia nuoria,

- joilla on negatiivinen asenne kouluun,
- joilla on flegmaattinen ja aggressiivinen asenne opettajia kohtaan,
- joilla ei ole harrastuksia,
- joilla on passiivinen tai häiriköivää vastarintaa,
- jotka ovat tietämättömiä omista haluistaan ja kyvyistään,
- jotka haluavat elää raatamatta,
- jotka ovat haluttomia mihinkään,
- jotka ovat kaupallisen nuorisokulttuurin suurkuluttajia (esimerkiksi kun videot tulivat laajempaan käyttöön)
- jotka asuvat vieraassa ruumiissa
- joihin aikuiset eivät saa kontaktia ja
- joiden elämä on päämäärätöntä.

Olen harvoin tavannut nuorta, joka ei haluaisi tai pystyisi auttamaan itseään, kun häneen vain kohdistetaan oikeita toimenpiteitä oikeaan aikaan (aina on aikaa!). Olen nimennyt käyttämäni keinot yksiselitteisesti reaalipedagogiikaksi. Reaalipedagogiikka on *oppimista ja kasvatusta tosiolojen pohjalta asettaen nuorelle itselle vain hänelle saavutettavissa olevia päämääriä, jotka ovat nuoren elämänhallinnan kannalta hänelle elintärkeitä* (Vilppola 1995).

Elämänhallinta on myös erittäin laajasti määriteltävissä oleva käsite ja sen sisältö voi vaihdella yksilöllisesti hyvinkin paljon. Kirjassaan Syrjäytyjästä selviytyjäksi Pentti Murto (1995) määrittelee mielestäni hyvin yksilön elämänhallintaan liittyvät valmiudet:

1. FYYSISET VALMIUDET

2. PSYKKISET VALMIUDET

- realistinen minäkuva
- psyykinen itsenäisyys
- subjektiivinen toiminta (vastuun ottaminen, päätöksen tekeminen)

3. SOSIAALISET VALMIUDET

- vuorovaikutustaidot
- kansalaisuustaidot

4. AMMATILLISET JA KOULUTUKSELLISET VALMIUDET

- tiedot ja taidot

Reaalipedagogiikassa yhdistyvät monet irrallisina ilmiöinä meille hyvin tutut keinot. Ensimmäisenä niistä on *pysäytys*. Riehuva nuori on saatava tajuamaan elämänsä mielettömyys ja se, että näin on mahdotonta jatkaa. Riehujan sydämessä on tyhjä huone. Pysähtymispaikkana nuorelle on usein erityisluokkasiirto, Tuomontupaluokkaan pääsy tai vaikkapa huostaanotto johonkin hyvin toimivaan suojelukasvatustalokseen tai perhekotiin, jossa tervesieluinen ja rakastava aikuinen (olkoon hän erityisopettaja, ohjaaja tai isähahmo) osoittaa nuorelle rakkautta ja rajoja. Olen aina korostanut nuoren sijoittamista tai huostaanottoa nuoren mahdollisuudeksi. Erityisluokalle päästään, ei koskaan jouduta. Tämä on vaihe, jossa nuori tarvitsee enemmän ”everstiluutnantin” komentoa kuin kuiskailevia sosiaaliterapeutteja tai umpianalyttikko psykiatreja. Nuori on saatava ymmärtämään, että hän on

kohdannut aikuisen, johon hän voi luottaa, joka ei hylkää häntä vaikeanakaan aikana, vaan on aina läsnä nuoren häntä tarvitessa. (Vilppola 1996.)

Toiseksi, *ratkaisukeskeinen* lähestymistapa on aina osa reaalipedagogiikkaa. Tässä lähdän liikkeelle siitä, että uskon nuorten voivan vaikuttaa ongelmiinsa ja rohkaisemalla heitä luottamaan olemassa oleviin kykyihinsä, löytävät he toimivia ratkaisuja pulmiinsa. Ongelmatilanteita ei tarkastella nuoren syntipukin kielteisenä käyttäytymisenä, vaan aina osana laajempaa kokonaisuutta. Ongelmia ratkottaessa korostetaan nuorelle hänessäkin jo olemassa olevia tietoja ja taitoja, sekä pohditaan yhdessä nuoren mahdollisia myönteisiä muutoksia. Samalla tarjotaan mahdollisuus unohtaa kielteisiä käyttäytymismalleja tarjoamalla hänelle vaihtoehtoisia malleja.

Reaalipedagogiikka tarkastelee yksilöä ja nuorta aina *holistisena ihmisenä*, missä kokonaisuus vaikuttaa osiin ja päinvastoin. Nuori ymmärtää, että ei ole elämää, jossa on erotettu koulu, koti ja vapaa-aika, vaan on elämä, jossa kaikki osat alueet vaikuttavat kiistattomasti toisiinsa. (Vrt. Rauhala 1993, 9 - 10.)

Kolmanneksi, nuoren on hyväksyttävä tässä vaiheessa myös se tosiasia, että hänellä on myös paljon muita aikuisia, jotka uskovat hänen mahdollisuuksiinsa ja ovat myös tukemassa hänen kasvuaan. Yhteistyöllä vanhempien, ystävien, nuoris- ja sosiaaliviranomaisten kanssa saavutetaan paljon sellaista, joka yksin esimerkiksi opettajan voimavaroin ei olisi mahdollista. Kun nuoren *lähiverkko* pystytään hahmottamaan ja saamaan toimintaan, moni solmu aukeaa helpommin.

Neljänneksi, reaalipedagogiikka ratsastaa *paljolti opettajan persoonallisuuden ja ammattitaidon* (opettajan supportoiden) varassa. Opettajalla on oltava erilaisia näkemyksiä opetustyön olemuksesta ja opetuksen kehittämisestä. Opettajan ratkaisujen tulisi perustua pedagogiseen ajatteluun. Jos opettajalla on näkemyksellistä etumatkaa, merkitsee se aina asiantuntijuuden kasvua, sekä henkistä vahvistumista. Opettajan näkemykselliset kyvyt tulevat esille osaamisen toiminnallisuutena ja opetuksen tai oppimaan ohjaamiseen monimuotoisena toteuttamisena, joka antaa nuorelle valinnanvapautta ja sallii luovia ratkaisuja sekä etsii syvällisiä merkityksiä toiminnalle.

Viidenneksi, on tärkeää, että opettajalle ja nuorelle muodostuu *uusi käsitys oppimisesta ja tiedon merkityksestä*. Reaalipedagogiikassa oppiminen ei tapahdu pelkästään kuuntelemalla, näkemällä tai tuntemalla. Oppilaan omat kokemukset ja ajattelu ovat oppimisen kannalta tärkeitä. Nuori rakentaa eli konstruoi käsityksensä tapahtumista ja ilmiöistä omien kokemustensa ja malliensa perusteella. Oppiminen on aktiivista rakentamista, tietojen tarkentamista ja uudelleen muotoilua, jonka siis nuori itse tekee. (Vrt. Leppilampi-Sahlberg 1994.) Opettaja toimii ohjaajana ja oman tiedonalan asiantuntijana. Tämän lisäksi oppiminen tapahtuu yhteistoiminnallisesti olemassa olevan ympäristön kanssa. Tämä puolestaan tarjoaa nuorelle luonnollisia elämyksiä ja kokemuksia, joilla on aina kiinteä suhde nuoren omaan maailmaan. Nuorelle ei tarvitse keinotekoisesti luoda elämys- tai seikkailumahdollisuuksia, koska ne tulevat luonnollisena osana reaalipedagogiikkaa.

Kuudenneksi, oppiminen on aina nuorelle työtä *ja työn avulla ja työn keinoilla tapahtuu paljon luonnollista oppimista*. Onkin järkevää tarjota näin nuorille mahdollisimman ei-koulumaiset puitteet, missä on mahdollista koulunkäynnin ohella työskennellä todellisten projektien kimpussa. Tästä on esimerkkinä Oulun kaupungissa toimiva pajakoulu -tyyppinen Tuomontupa-luokka, jossa nuori motivoi itsensä työntöön ja toiminnan avulla.

Ryhmän eli yhteisön vaikutuksen tukeminen on yksi tärkeimpiä toimintamuotoja reaalipedagogiikassa. Käyttämällä erilaisia sirkulaatiotekniikoita voidaan esim. helposti kehittää nuoren vastuuntuntoa (yhteisö tai ryhmä tukee, kannustaa, pakeksuu...). Toiminta *epävirallisissa vuorovaikutustilanteissa* nuoren kanssa tarjoaa paljon uudenlaista, muuten ehkä saavuttamatonta, tietoa ja tuntemusta nuoren

tilanteesta ja ajatusmaailmasta. Kuitenkin näiden vuorovaikutustilanteiden on oltava luonnollisia (ei keinotekoisesti järjestettyjä), osana nuoren omaa elinpiiriä ja kiinnostuksen kohdetta.

Reaalipedagogiikan yksi tärkeimpiä toimintamuotoja on aina ratkaisukeskeisyys kohdattaessa nuori eri elämäntilanteissa. Jos mikään edellä mainituista keinoista ei auta nuorta, on silloin järkevää (myös nuoren itsensä kannalta) turvautua järeään interventioon, eli huostaanottoon.

Kaiken kaikkiaan yksi reaalipedagogiikan perusajatuksia on *human empowermentin* vahvistaminen yksilössä, eli löytää jokaisessa ihmisessä piilevät voimavarat ja saada ne yhteiskunnan normien mukaiseen käyttöön. (Vilppola 1996.)

Lopuksi haluan muistuttaa lukijaa siitä, että tärkeintä kasvatuksessa ja opettamisessa tänä päivänä on aikuisen nuorelle tarjoama kypsä malli. Tähän kuuluu, että hän osoittaa rakastavansa nuorta ja säätelee nuoren toiminnalle sopivat rajat, tukahduttamatta tämän itsenäisyyttä ja luovaa kokeilunhalua. Nuorta ei koskaan saisi halveksia ja väheksyä, eli kuten tohtori Anneli Mäki-Opas (1993) viisaasti toteaa väitöskirjassaan: ” Älä katkaise kasvavan siipiä”.

Lähteet:

- Aaltojärvi, P. & Paakkunainen, K. (1995). Nuorten työpaja. Nuorisotutkimusseuran tutkimuksia 2.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. (1994). Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö. Juva: WSOY
- Bettelheim, B. (1984). Satujen lumous: Merkitys ja arvo. Porvoo: WSOY.
- Botkin, J. (1981). Oppimisen uudet haasteet. Raportti Rooman klubille. Espoo: Weilin & Göös.
- Kolb, D. (1984). *Experiental Learning. Experience as the source of Learning and Development.* Engelwood Clifts, N.J.: Prentice Hall.
- Kurtakko, K. (1988). Education as Realization of the Conception of the Incoplete World; Experiences, Issues and Consequences of the OKO Project. Teoksessa: H. Johansson, U. Lundgren, & Th. Popkewitz. (toim.) Challenge Future Throught Your Culture. Proceeding of the Symposium in Pedagogics, 12th - 15th June 1988. Luleå: University of Technology.
- Lampinen, O. & Soinivaara, O. (1980). Suomi 1980-luvulla. Pehmeän kehityksen tie. Juva: WSOY.
- Laukkanen, R., Piippo, E. & Salonen, A. (1990). Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Leppilampi, A. & Sahlberg, P. (1994). Yksinään vai yhteisvoimin. Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin Yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Yliopistopaino.
- Lyytinen, H. & Uusitalo, R. (1991). Uudistuva yläaste. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Murto, P. (1995). Syrjäytyjästä Selviytyjäksi. Vammaisen nuoren koulutusuran tukeminen opetuksen, kuntoutuksen ja sosiaalityön moniammatillisena yhteistyönä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 7.
- Mäki-opas, A. (1993). Älä katko kasvavan siipiä!. Auttava, terapeuttilinen kasvatus Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Acta Universitas Ouluensis. Scientiae rerum socialium E:13.
- Rauhala, P. (1993). Ammatti ja Kvalifikaatiot. Teoksessa: A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus.
- Takala, M. (1992). "Kouluallergia"-yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Unversitatis Tape- renis A:335.
- Uusitalo, R. (1991). Koulun muuttaminen osana yhteiskunnan muutosta. Teoksessa: H. K. Lyytinen & R. Uusitalo (toim.) Uudistuva yläaste. Helsinki: Opetushallitus.
- Vilppola, T. (1995). Julkaisematon esitelmä "Syrjäytymisestä selviytymiseen" - symposiumissa 21.4.1995 Oulun yliopistossa.
- Vilppola, T. (1996). Syrjäytymisestä selviytymiseen . Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66.
- Zimmer, J (1986). Die vermauerte Kindheit. Bemerkungen zum Vehältnis von Verschulung und Entschulung. Basel: Beltz.

Kirjoittajien yhteystiedot:

Markku Ihatsu
KT Apulaisprofessori
Erityiskasvatuksen laitos
Joensuun yliopisto
PL 111
80101 JOENSUU
markku.ihatsu@joensuu.fi

Markku Jahnukainen
KK Erityispedagogiikan assistentti
Erityisopettajan koulutuslinja
PL 32
00014 HELSINGIN YLIOPISTO
markku.jahnukainen@helsinki.fi

Tero Järvinen
KK
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto
Lemminkäisenkatu 1
20520 TURKU
tero.jarvinen@utu.fi

Aila Kallunki,
Kasv.tiet.yo
Koskelantie 129
90520 OULU
akallunk@paju oulu.fi

Veli-Matti Kanerva
Kasv.lis. Rehtori
Purovainionkatu 4
33610 TAMPERE
akmvmka@info1.info.tampere.fi

Seppo Karppinen
FK Erityisluokanopettaja
Kajaanintullin erityisluola
Koulukatu 16
90100 OULU
seppok@edu.ouka.fi

Katja Komonen
YTM Tutkija
Sosiologian laitos
Joensuun yliopisto
PL 111
80101 JOENSUU
komonen@cc.joensuu.fi

Tapio Kuure
YTT
Politiikan tutkimuksen laitos
Tampereen yliopisto
PL 607
33101 TAMPERE
ptaku@uta.fi

Pirjo Lehtoranta
YM Psykologi
Kuntoutussäätiö
PL 39
00411 HELSINKI

Petri Lempiäinen
KM Projektisihteeri-tutkija
Mannerheimin Lastensuojeluliitto,
Nuori-Youth –projekti
MLL Siltakatu 14 B
80100 JOENSUU
petri.lempiainen@moc.pp.fi

Outi Linnossuo
VTM
Kaarinan sosiaalialan oppilaitos
Ruokokatu 5
20780 KAARINA
outi.linnossuo@kso.kou.kaarina.fi

Kari Nyyssölä
VTT Tutkija
Koulutussosiologian tutkimuskeskus
Hämeenkatu 1
20014 TURUN YLIOPISTO
karnvy@utu.fi

Sasu Pajala
Valt.yo Tutkimusassistentti
Koulutussosiologian tutkimuskeskus
Hämeenkatu 1
20014 TURUN YLIOPISTO
saspaja@utu.fi

Margit Patronen
Projektisihteeri
Nuorten Palvelu ry.
Maaherrankatu 15-17
70100 KUOPIO
nuorten.palvelu@iwn.fi

Marja Piri
KM Kuntoutussuunnittelija
Merikosken kuntoutus- ja tutkimus-
keskus
Nahkatehtaankatu 3
90100 OULU
marja.piri@tiimi.merikoski.fi

Kari Ruoho
KT Yliassistentti
Erityiskasvatuksen laitos
Joensuun yliopisto
PL 111
80101 JOENSUU
kari.ruoho@joensuu.fi

Veli-Matti Ulvinen
KT Yliassistentti
Käyttätymistieteiden laitos
Oulun yliopisto
PL 222
90571 OULU
vulvinen@ktk.oulu.fi

Anu Uusitalo (ent. Kangaskesti)
KM Ohjaaja
Merikosken ammatillinen koulutuskeskus
Aikuiskoulutus
Kansankatu 47
90100 OULU
anu.uusitalo@tiimi.merikoski.fi

Jukka Vehviläinen
YM Tutkija
Työelämän tutkimuskeskus
Tampereen yliopisto
PL 607
33101 TAMPERE
tiiuve@uta.fi

Elsi Veijola
Ylitarkastaja
Opetusministeriö
PL 239
00171 HELSINKI
elsi.veijola@minedu.fi

Tuomo Vilppola
KM Erityisluokanopettaja
Pikku-Iikankatu 6
90120 OULU
vilppola@edu.ouka.fi