

ILPO KURONEN



PERUSKOULUSTA ELÄMÄNKOULUUN

Ammatillisesta koulutuksesta
syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten
tarinoita peruskoulusuhteesta ja
elämäkulusta peruskoulun jälkeen



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

Koulutuksen tutkimuslaitos
Tutkimuksia 26

Peruskoulusta elämäkoulun

Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien
nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta
ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen

Ilpo Kuronen

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S212)
kesäkuun 18. päivänä 2010 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education of the University of Jyväskylä,
in the Auditorium S212, on June 18, 2010 at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

JULKAISUN MYYNTI:

Koulutuksen tutkimuslaitos

Asiakaspalvelu

PL 35

40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. (014) 260 3220

Faksi (014) 260 3241

Sähköposti: ktl-asiakaspalvelu@jyu.fi

www.ktl-julkaisukauppa.fi

© Ilpo Kuronen ja Koulutuksen tutkimuslaitos

Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen

Taitto: Kaija Mannström

ISSN 1455-447X

ISBN 978-951-39-3889-5 (nid.)

ISBN 978-951-39-3890-1 (pdf)

Jyväskylän yliopistopaino

Jyväskylä 2010

Sisältö

TIIVISTELMÄ.....	5
ABSTRACT	7
ESIPUHE.....	11
1 JOHDANTO	15
1.1 Haasteita ja jännitteitä nuorten koulusuhteessa.....	15
1.2 Kouluhuvinvointi ja varhainen puuttuminen	22
1.3 Tutkimuksen tarkoitus, rajaukset, pääkysymykset ja perustelut.....	27
1.4 Tutkimuksen lähestymistavat, näkökulmat, eettiset kysymykset ja luotettavuus.....	33
1.5 Tutkimusraportin rakenne	39
2 TUTKIMUKSEN TEORETTISET PAIKANNUKSET	42
2.1 Monimuotoistuva elämänkulku myöhäismodernissa yhteiskunnassa.....	42
2.1.1 Nuoruuden pidentyminen.....	43
2.1.2 Aikuisuuden hämärtyminen.....	47
2.2 Syrjäytymisuhkat ja elämänkulun muutokset.....	51
2.2.1 Syrjäytymisen uhkat ja selviytymisen mahdollisuudet.....	52
2.2.2 Elämänkulun merkittävät oppimiskokemukset ja tärkeät käännekohtat.....	59
2.3 Koulutuksen vaikuttavuus, vaihtoehtopedagogiikka ja sosiaalinen vahvistaminen.....	73
2.3.1 Koulutuksen vaikuttavuus yksilön näkökulmasta	73
2.3.2 Vaihtoehtopedagogiikan ja sosiaalisen vahvistamisen tarve ja mallit.....	78
3 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA VALINNAT	91
3.1 Tutkimustehtävän asettelu ja tutkimusongelmat	91
3.2 Elämänkulun laadullinen tutkiminen.....	96
3.3 Elämäkerrallinen ja narratiivinen tutkimusote	101
3.4 Haastatteluaineiston hankinta	107
3.5 Koulutuselämäkertojen analysointi.....	111

4 KOULUSUHDE PERUSKOULUSSA.....	124
4.1 Koulusuhteen kategoriat.....	124
4.1.1 Koulutie alkaa.....	126
4.1.2 Ala-asteella leimautuneet	130
4.1.3 Kiusatut	137
4.1.4 Yläasteella kyllästyneet.....	143
4.2 Koulu-uralta kerottua.....	151
4.2.1 Merkittävät koulu- ja oppimiskokemukset	151
4.2.2 Tärkeät käännekohdat	171
4.2.3 Varhainen puuttuminen	178
4.2.4 Kohtaamisia koulussa ja kotona	195
4.2.5 Siirtymät ja kiinnittyminen kouluun.....	201
4.2.6 Koulun ilmapiiri, yhteisöllisyys ja hyvinvointi	203
4.3 Koulu-uran arviointia.....	207
4.3.1 Selviytymisvoimavarat	207
4.3.2 Tapahtumien opetukset	215
4.4 Tulevaisuuskuvat	217
4.5 Kokoava tarkastelu koulusuhteesta peruskoulussa.....	224
5 ELÄMÄNKULKU PERUSKOULUN JÄLKEEN.....	235
5.1 Elämänkulun kategoriat.....	235
5.1.1 Edistyvät elämänkulut.....	238
5.1.2 Epävakaat elämänkulut.....	259
5.2 Elämänkulusta kerottua	278
5.2.1 Merkittävät koulu-, työ- ja oppimiskokemukset	278
5.2.2 Tärkeät käännekohdat ja syrjäytymisriskit	286
5.3 Elämänkulun arviointia	290
5.3.1 Selviytymisvoimavarat	290
5.3.2 Tapahtumien opetukset.....	296
5.3.3 Vaihtoehtoisen koulutusmuodon merkitys	300
5.4 Tulevaisuuskuvat ja elämänsuunnittelu.....	307
5.5 Kokoava tarkastelu peruskoulun jälkeisestä elämänkulusta	313
5.6 Nuorten aikuisten yhteiskuntaan kiinnittyminen	319
6 TUTKIMUSTULOSTEN JA -PROSESSIN TARKASTELUA	323
6.1 Keskeisten tutkimustulosten tarkastelu.....	323
6.2 Tutkimusprosessin arviointi.....	337
LÄHTEET.....	342
LIITTEET.....	356

Kuronen, I. 2010

PERUSKOULUSTA ELÄMÄNKOULUUN

Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien
nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja
elämäkulusta peruskoulun jälkeen

Jyväskylän yliopisto
Koulutuksen tutkimuslaitos
Tutkimuksia 26

ISSN 1455-447X
ISBN 978-951-39-3889-5 (nid.)
ISBN 978-951-39-3890-1 (pdf)

Tiivistelmä

Tutkimuksessa selvitettiin ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten koulusuhteen rakentumista peruskoulussa sekä elämäntietoa ja yhteiskuntaan kiinnittymistä peruskoulun jälkeen. Kiinnostus kohdistui siihen, mitä nuoret aikuiset itse koulu-urastaan kertoivat, miten he sitä arvioivat ja millaisia heidän tulevaisuuden näkymänsä olivat. Elämäntietoa koulutus ja sen piirissä syntyneet kokemukset olivat tarkastelun keskiössä, mutta myös työkokemukset, vapaa-aika, perhe ja sosiaaliset suhteet tulivat esille kertojien biografisessa elämäntietossa. Tarkastelu nuorten joutumisesta kielteiseen kehään koulussa jaksotettiin ala- ja yläkouluun peruskoulussa ja peruskoulun jälkeiseen koulutukseen sekä niiden välisiin siirtymiin. Samalla hahmotettiin elämäntieteen etenemistä lapsuudesta nuoruuteen ja edelleen aikuisuuteen. Yksilön ja instituution välisen jännitteisen suhteen rakentumisessa keskeisinä tekijöinä tarkasteltiin koulu- ja oppimiskokemuksia, käännekohtia, varhaista puuttumista, opettaja-oppilassuhdetta, ilmapiiriä ja yhteisöllisyyttä, selviytymisvoimavaroja ja tapahtumien opetuksia.

Aihealuetta tarkasteltiin myöhäismodernin monimuotoistuvan elämäntieteen, yksilöllistyvien elämäntietojen, syrjäytymisen, nuoren ja koulun jännitteisen suhteen sekä vaihtoehtopedagogiikan muodostamassa teoreettisessa kehyksessä elämäntieteen ja elämäntieteen ollessa keskeisiä käsitteitä.

Laadullisen tutkimuksen kohdejoukkona olivat ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevat peruskoulussa erilaisiin vaikeuksiin joutuneet 22 nuorta aikuista, jotka opiskelivat tai olivat päättäneet opiskelunsa vaihtoehtoisessa koulutusmuodossa. Tutkimuksen aineisto muodostui heidän kertomistaan koulutuselämäkertoista, joita lähestyttiin neljän tutkimuskysymyksen näkökulmasta.

Tutkimus on narratiivista lähestymistapaa soveltava elämäkerta- ja elämänkulun tutkimus. Kertomusaineistoa jäsenneltiin kategorisoimalla ja teemoittelulla. Koulusuhteita ja elämänkulkuja käsiteltiin tyypikohtaisesti teemojen valossa.

Tutkimusaineiston perusteella peruskoulun koulusuhteen kategorioiksi muodostettiin ala-asteella jännittäjiksi tai levottomiksi leimautuneet, kiusatut ja yläasteella kyllästyneet luovuttajat tai suorittajat. Monilla vaikeudet johtivat jo aikaan ennen koulua. Koulunkäynnin nivelkohdat ja erityisesti yläasteelle siirtyminen olivat kriittisiä vaiheita. Useimpien ongelmat alkoivat kasaantua jo ala-asteella. Monilla oli psykososiaalisia ja sosiaalista vahvistamista vaativia elämäntaidollisia ongelmia, joiden kohtaamisessa elämä kriisiytyi. Vastenmieliset koulukokemukset liittyivät mm. epäonnistumisiin, leimautumiseen, kiusaamiseen, ilmapiiriin, vähäiseen varhaiseen puuttumiseen ja opettaja-oppilassuhteisiin. Peruskoulun jälkeiset elämänkulut tyypiteltiin edistyviksi tai epävakaiksi. Elämänkulut rakentuivat selviytymis- ja kasvukertomuksina, mutta niitä leimasivat pirstaleisuus, periodimaisuus ja epäjatkuvuudet.

Asiasanat: elämäkertatutkimus, oppimiskokemukset, peruskoulu, ammatillinen koulutus, syrjäytyminen, narratiivisuus, vaihtoehtopedagogiikka, varhainen puuttuminen

Kuronen, I. 2010

FROM COMPREHENSIVE SCHOOL TO THE SCHOOL OF LIFE

Narratives of young adults' engagement in basic education and of their life course following comprehensive school are at risk of exclusion from vocational education and training

University of Jyväskylä
Finnish Institute for Educational Research
Research Reports 26

ISSN 1455-447X
ISBN 978-951-39-3889-5 (printed version)
ISBN 978-951-39-3890-1 (pdf)

Abstract

The focus of this qualitative study was to examine how young adults at risk of exclusion from vocational education construct their relationship to their basic education and life course after comprehensive school. This research interest focuses on identifying the school career of young adults, how they evaluated it, what kind of future plans they made and if they integrated in society. The study focused on school and work experiences and what kind of role leisure time, family and social relationships played in the biography of the participants' life career. Negative circles at school were explored in two periods, lower and higher grades of the basic school and education after comprehensive school as well in transitions between them. At the same time, growth processes and development from childhood to youth and adulthood were investigated.

Endless varieties of late modern life course, increasingly individualized lifestyles, risk of exclusion, alternative pedagogics and interpretations of relationship between individual and school offered the theoretical framework for the examination of young adults' life courses. Biography, life course and narrative were central concepts.

The data of the study consists of 22 narratives of young adults from eastern Finland. The research participants' personal experiences are the main focus of the research. The biographical thematic interviews concentrated on the research participants' experiences concerning learning, important turning points, early interventions, teacher-student relationships, atmosphere and community, commitment to studies, coping resources, and reflections on studying in conditions defined as contradictory between the participants and the institution of school.

The primary methods used in the study are analysis of narratives and narrative analysis. The research combines biographical and life history approaches. Analysis produces typologies, categories and thematic examinations, which are closely scrutinized.

Three main types of narratives describing the relationship to basic education can be identified. Several participants were labeled in early primary school as sensitive or restless children. Other participants emphasized how they were teased during their basic education. There were also pupils, who got bored of schooling in the later stages of basic education. Some of them gave up, but others completed their basic education, even though they disliked it. Many of participants expressed different difficulties before their basic education began. Transitions of school attendance and especially the transition to higher grades of basic school were critical points. Many participants had psychosocial problems, difficulties related to life management and crises in their life course. Two types of life courses after basic education can be identified, either progressive or unstable ones. The comprehensive and vocational schools were not able to offer significant learning experiences sufficiently. Alternative pedagogical approaches directed their educational path towards a better direction. Life courses were constructed as coping and growing narratives leading to adulthood and integration within society.

Keywords: basic school, vocational education and training, life course, exclusion, narrative approach, learning experience, alternative pedagogy

Tutkija	Ilpo Kuronen Jyväskylän yliopisto Koulutuksen tutkimuslaitos PL 35 40014 Jyväskylän yliopisto ilpo.kuronen@jyu.fi
Ohjaaja	Professori Tapio Aittola Jyväskylän yliopisto Kasvatustieteiden laitos
Esitarkastajat	Emeritusprofessori Ari Antikainen Itä-Suomen yliopisto, Joensuu Professori Tarja Pösö Tampereen yliopisto Sosiaalityön tutkimuksen laitos
Vastaväittäjä	Emeritusprofessori Ari Antikainen Itä-Suomen yliopisto, Joensuu

Esipuhe

Tutkimukseni aihe löytyi läheltä arkityötäni toimiessani projektipäällikkönä kehittämissikössä, johon oli keskitetty erilaisia koulutuksen ja työelämän kehittämishankkeita. Matka käsillä olevan väitöskirjani alkuideasta sen julkaisemiseen on ollut haasteellinen, mutta antoisa ja merkityksellinen oppimiskokemus. Kun päätin tehdä pitkälle tauolle jättämäni maisteriopinnot loppuun, otin sivuaineeksi valitsemani erityispedagogiikan proseminaariryön aiheeksi työkoulussa ammattiin opiskelleiden haasteellisten nuorten miesopiskelijoiden työssäoppimiskokemukset. Aihe laajeni kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassa haasteellisten nuorten koulukokemuksiin heidän elämänsä aikana. Kannustava palaute ja halu tutkia johtivat saman tien jatko-opintoihin ja väitöskirjan tekoon. Kiinnostuksen kohde tarkentui erilaisiin vaikeuksiin koulussa joutuneiden nuorten aikuisten koulusuhteen rakentumiseen peruskoulussa ja heidän elämänsä aikana peruskoulun jälkeen. Tutkimus muodostaa jatkumon, johon edellä mainitut opinnäytteet asettuvat.

Arvelen kiinnostukseni avun ja tuen tarpeessa olevista ihmisistä ja heidän ainutkertaisesta elämästään juontavan juurensa ihmiskäsitykseeni ja ammatti-identiteettiini. Ne ovat rakentuneet saamani kotikasvatuksen, hoitoalalle hankkimieni koulutusten ja alalta kertyneiden työkokemusten sekä opettajana ja kasvattajana toimimisen vaikutuksista. Kasvatustieteen ja erityispedagogiikan opinnot ovat syventäneet ajatteluani. Käsitän, että ihminen on tunteva ja asioita arvottava. Hän kasvaa ja kehittyy elinaikaisesti, jos hän saa riittävät edellytykset, tarvitsemansa avun, tuen ja ohjauksen, tuntee osallisuutta ja turvallisuutta yhteisöissä sekä kokee luottamusta kohtaamisissa.

Jatko-opintojen ja väitöskirjatyön tehokkaan aloittamisen mahdollisti vuoden 2006 alusta puolivuotinen starttiapuraha, josta kiitän Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitosta. Kokopäivätyöhön palattuani jatko-opinnot ja väitöskirjatyö edistyivät, mutta korvaamattoman mahdollisuuden keskittymiseen ja kirjoittamiseen antoi syksyllä 2007 pääsy tohtorikoulutettavaksi Suomen Akatemian rahoittamaan Stage-tutkimusprojektiin (Students' engagement in school life) kahden ja puolen vuoden ajaksi. Tästä kiitän mitä lämpimimmin Koulutuksen tutkimuslaitoksen johtajaa, professori Jouni Välijärveä ja professori Tapio Aittolaa kasvatustieteen laitokselta. Väitöskirjan viimeistelyn ja painokuntoon saattamisen mahdollisti työopimukseni Koulutuksen tutkimuslaitoksella, jossa ryhdyin tutkimaan toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttämistä. Tutkimus on rakentumassa osaksi edellä mainittujen tutkimusten muodostamaa jatkumoa. Virkavapaaani Etelä-Savon ammattiopistosta on tehnyt mahdolliseksi käytännön järjestelyt tutkimuksen tekemiseksi Jyväskylässä.

Tapio Aittola on ohjannut työskentelyäni sekä pro gradu -tutkielman että väitöskirjan teossa. Hän on ohjannut itsenäiseen työskentelyyn ja antanut riittävästi tilaa oppimiselle ja omille ratkaisuille. Professori Vilma Hännisen narratiivisen tutkimuksen kurseilta sain virikkeitä tutkimukseeni liittyvissä linjauksissa. Väitöskirjan tekeminen on ennen muuta yksinäistä ajattelua ja kirjoittamista. Itsenäinen työskentely on sopinut minulle. Prosessiin liittyvien kokemusten ja tuntemusten jakaminen useiden henkilöiden kanssa on silti ollut merkityksellistä.

Emeritusprofessori Ari Antikaista kiitän kannustavasta ja monipuolisesta esitarkastuslausunnosta ja siitä, että hän otti minut jatko-opintojen alkuvaiheessa KASVA-tutkijakoulun statuspaikalle Kasvatus, tieto ja kulttuuri -tohtoriohjelman. Sen jälkeen olin yhden kauden tutkijakoulun varasijalla. Tutkijakoulusta on ollut tilaisuus saada kommentteja väitöskirjatyön edistämiseksi. Professori Tarja Pösöä kiitän toisesta esitarkastuslausunnosta, jossa hän kannustavasti ohjasi viimeistelemään käsikirjoitustani.

Opinto-ohjaaja Maarit Heinikaista Etelä-Savon ammattiopistosta kiitän avusta tutkittavien etsimisessä ja tavoittamisessa. Maarit on useita kertoja auliisti varannut aikaansa keskusteluille ja tehnyt pohjatyötä haastattelujen järjestämiseksi. Väitöskirjani tekniseen toteuttamiseen liittyvästä avusta kiitän Koulutuksen tutkimuslaitoksen Julkaisu- ja viestintäpalvelujen henkilöstöä, erityisesti informaattikko Riitta Pitkästä ja julkaisupäällikkö Jouni Sojakkaa. Teiltä olen aina saanut tarvitsemani avun. Graafikko Martti Minkistä kiitän kirjan kannen suunnittelusta ja julkaisusihteeri Kaija Mannströmiä kirjan taitosta. Englanninkielisen abstraktin tarkastuksesta lausun kiitokseni FT David Hoffmanille. Koulutuksen tutkimuslaitos ylipäänsä on asiantuntevana ja rohkaisevana työyhteisönä merkinnyt minulle paljon. Tutkimusalueen johtajia, professori Pekka Kuparia ja professori Marja-Leena Stenströmiä kiitän kannustavasta kiinnostuksesta työtäni kohtaan.

Perheeni on ollut keskeisin ja arvokkain voimavarani. Työviikkoina asuminen toisella paikkakunnalla on merkinnyt venymistä ja kasvamista sekä puolisolteni Annelille että minulle, mutta elämä on silti ollut mielekäästä ja monipuolista. Tutkimusprosessini kuluessa olen saanut kaksi lapsenlasta, Kristianin ja Joonatanin. On ollut ilo seurata heidän kehitystään ja oppimistaan ja kasvaa itsekin isovanhemmukseen. Elämä on onneksi paljon muutakin kuin tutkimuksen tekoa. Iloitsen siitä, että voin kiittää 87 vuotta täyttäneitä äitiäni ja edesmennyttä isääni saamastani kasvatuksesta ja huolenpidosta, jota voin siirtää sukupolvien ketjussa eteenpäin.

Tutkimukseni ei olisi ollut mahdollinen ilman elämäkokemuksistaan kertoneita tutkittavia. Heidän avullaan sain koottua ainutlaatuisen tutkimusaineiston. Oma osuuteni jäsenyyksineen ja tulkintoineen saattaa rikkoa kokonaisuuksia ja siirtää kertojien kokemuksia outoihin yhteyksiin. Se on tehty tutkimuksellisista lähtökohdista.

Opettajat tekevät vaativaa ja arvokasta työtä monilta suunnilta asetettujen odotusten ja paineiden keskiössä. Tehtävästään käsin heillä on merkittävät mahdollisuudet ohjata lapsia ja nuoria heidän omalla tiellään kohti hyvää elämää. Koulu on tärkeä osa tuota elämää. Toivottavasti kirja antaa virikkeitä opetus- ja kasvatustehtävään.

Jyväskylässä nimipäivänäni 28.4.2010

Ilpo Kuronen

1

Johdanto

1.1 Haasteita ja jännitteitä nuorten koulusuhteessa

Perus- ja ammatillinen koulutus muodostavat perustan nuoren elinikäiselle oppimiselle ja työn tekemiselle tietoyhteiskunnassamme. Ilman onnistunutta koulutusperustaa elämäntäydystä voi tulla kova. Peruskoulun päättyessä kaikkein pakottavin oppivelvollisuus on suoritettu, mutta nuoret eivät suinkaan pääse eroon koulutuksesta. Luonnollisempi vaihtoehto onkin olla koulutuksessa kuin jättäytyä sen ulkopuolelle ilman perusteluja. Yhteiskunnassa odotetaan mahdollisimman monen nuoren jatkavan opintojaan peruskoulun jälkeen, sillä koulutuksesta pudonneet tulevat yhteiskunnalle kalliiksi. Erilaiset ohjausmekanismit, lait ja sanktiot sekä erilaiset kulttuuriset normit ja odotukset ohjaavatkin nuoria koulutukseen. Yhteiskunta tarvitsee ammattitaitoista työvoimaa tulevaisuudessakin ja siksi koulutuksesta syrjään jääviä on monin tavoin tuettava.

Vahvan yhteiskunnallisen ja kulttuurisen ohjauksellisuuden käänköpuoleksi osoittautui kuitenkin Ulla Nummisen ym. (2002) opinto-ohjauksen tilasta saatu arviointitulos, jonka mukaan opinto- ja uraohjauksen saatavuudessa on puutteita eri koulutusasteilla. Nuoret eivät saa tarpeeksi täsmällistä ohjausta ja tukea opintoihin sijoittumisessa ja ammatillisten valintojen tekemisessä. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen problematiikkaa tutkinut Jukka Vehviläinen (2004) kuvaa kärjistäen peruskoulua armottomaksi myllyksi ja kilpailuareenaksi, jolla pärjääminen edellyttää nuorelta monenlaisia taitoja ja koulutuspelein sääntöjen tuntemista kyetäkseen toimimaan koulun sisällä. Siellä syntyy koulutusidenti-

teetti ja käsitys omasta koulutettavuudesta. Nuoret määrittelevät identiteettiään koulussa menestymisen kautta. Oma koulutushistoria muodostaa rakenteen, joka nuoren mukana seuraten kehystää hänen myöhemmin tekemiään tulkintoja ja valintoja.

Institutionaalisen elämänkulun vaatimukset 2000-luvun yhteiskunnassa edellyttävät nuorilta huomattavia valmiuksia oman elämän ohjaamisessa. Vehviläinen (mts.) viittaa valintojen moninaisuuteen, mahdollisuuksien ylitarjontaan ja yksilöllistymiseen liitettyyn vapautumisen ajatukseen, jonka mukaan nuoria eivät sido sukupolvien perinteiset tai ennalta säädetyt ammattiurat. Yksilöllistyminen ei kuitenkaan vapauta nuoria valinnoista, joita on pakko tehdä. Jos nuorelta puuttuu tietoa, tavoitteita, unelmia tai mielekkyyden kokemuksia eikä hänellä ole ohjausta ja tukea, niin hänen on vaikea tehdä päätöksiä koulutukseen hakeutumisesta. Perinteinen elämäntavan malli ja sisäinen velvollisuudentunne ajavat ristiriitaan nuoren, joka epäröi, jättää hakeutumatta ammatilliseen koulutukseen, tekee väärän alavalinnan tai keskeyttää pian aloittamansa opinnot. Vehviläinen (2004) arvioi epäluulon jälkien johtavan peruskouluaikeihin ja siellä syntyneisiin pärjäämättömyyden kokemuksiin.

Koulutuksen ulkopuolella olevat nuoret suhteuttavat Vehviläisen (mts.) tulkitsemana omaa elämäntilannettaan ja valintojaan koulutuksessa oleviin nuoriin, koska koulutuksessa oleminen on kuitenkin koko ajan taustalla oleva vaihtoehto. Nuorten ulkopuoliseksi koettua elämäntilannetta jäsentää tietynlainen marginaalisuus, joka ei vielä merkitse syrjäytymistä, vaikka nuoret tosin tunnistavat olevansa vähemmistöä koulutuksessa oleviin ikätoverihinsa verrattuna.

Nuoren ja koulun muuttuneeseen suhteeseen liittyy monia jännitteitä. Koulu on yhä nuorten arkielämään ja elämäntilanteeseen keskeisesti vaikuttava instituutio. Koulun institutionaalisten käytäntöjen ja nuorten subjektiivisten kokemusten ja yksilöllistyvien elämäntyylien väliset kohtaamistilanteet eivät ole ongelmattomat. (Helsper 1993.) Ulrich Beckin (1986, 279) mukaan menimme jo 1980-luvulla vauhdilla yhteiskuntaan, jossa elämä koetaan yksilölliseksi projektiksi ja henkilökohtaiseksi riskien täyttämäksi uraksi. Nuoret työstävät myöhäismodernin aikakauden keskeisiä prosesseja – yksilöllistymistä ja globalisoitumista – erilaisilla areenoilla, jotka merkityksellisiä oppimiskokemuksia tuottavina ovat siirtyneet yhä enemmän koulun ulkopuolelle (Aittola ym. 1995; Beck 1997, 9–33). Myös oma minuus on muuttunut jatkuvan etsinnän ja epävarmuuden kohteeksi. Kaarlo Laine (2000, 17) toteaa nuorten identiteettien ja yhteisöllisten suhteiden irtautuvan vanhoista kiinnikkeistään ja tikapuistaan, joilla hän tarkoittaa perinteisiä oppimis- ja tiedonjäsentämistapoja sekä auktoriteetteja ja roolimalleja. Yksilöllistyminen ja arkielämän muuttuneet jäsentämistavat kaipaavat Laineen mukaan institutionaalisten käytäntöjen tarkistamista ja korjaamista.

Nuorten yksilöllistymisen representaatiot ja vuorovaikutusmuotojen erilaisuus monimuotoistavat Thomas Ziehen (1992) mukaan instituutioiden sisäistä maailmaa. Vesa

Puuronen (1995, 139–140) toteaa yksilöllistymisen koskettavan eri tavoin erilaisista taustoista tulevia nuoria. Koulutustutkimuksissa on havaittu eri kulttuuritaustoista tulevien nuorten erilaisen menestyksen näyttäytyvän yksilöiden vajeina ja ongelmina. Sosiaaliset ja kulttuuriset erot ovat pelkistyneet näkymättömiin ja yksilö on vastuussa vain itsestään. Tällöin yksilöiden välinen kilpailu korostuu ja suoritusindividualismi kiihtyy. (Bates & Riseborough 1993.) Ulrich Beck ja Elisabet Beck-Kernsheim (1993) pitävät yksilöllistymistä läpikotaisin ristiriitaisena ja moniulotteisena prosessina ja ilmiönä, johon olemme myöhäismodernin aikakaudella tahdostamme riippumatta joutuneet. Laine (2000, 18) muotoilee näkemyksensä nuoresta yksilövastuisesta suorittajasta, kilpailuyhteiskunnan logiikan sisäistäneestä uraohjuksesta.

Koulu on kuitenkin aina myös sosiaalinen yhteisö, jonka puolesta mm. Tommi Hoikkala (1998, 139) kantaa huolta. Miten koulutus, joka on kuin markkinatori ja jolta napsitaan parhaita paloja itselle, vastaa sosiaalisen yhteistoiminnallisuuden ja yksilön henkisiin omaksumistarpeisiin. Yksilöllistyminen nuoren ainutkertaisuuden tunnustamisena ja oppilaan erityisyytenä onkin Laineen (2000, 18–19) mukaan tärkeä ja kova haaste koulun sosiaaliselle maailmalle. Yksilöllistyminen merkitysmaailmana ja nuorten elettyinä kokemuksena asettaa haasteen myös muille instituutioille, joiden kautta lapset ja nuoret elämässään kulkevat. Hoikkalan (1998, 137) mukaan aikuistua voi monella tavalla riippumatta paljonkin yhteistä tarjoavasta institutionalisoituneesta nuoruudesta. Nuoret ovat keskenään hyvin erilainen joukko, ei homogeeninen massa.

Nykyaikana yhteiskunnalliset kriisit tunkeutuvat saksalaisen sosiologi Oskar Negtin (1997, 22) mukaan kouluun yhä suuremmin. Koulua ja nuorten todellisuutta ei voikaan tarkastella irrallaan yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta yhteydestä. Yhteiskunnan todellisuus esimerkiksi julkisten menojen leikkauksineen, työttömyyksineen, psyykkisine ongelmineen ja henkisine kriiseineen ilmenee luokkahuoneissa opiskelevien nuorten kokemusmaailmoissa, motivaatioissa ja tulevaisuuden orientaatioissa.

Koululuokissa on yhä enemmän oppilaita, jotka tarvitsevat erityistä tukea ja ohjausta koulunkäynnissään. Tuen tarve voi johtua mm. tunne-elämän tai käyttäytymisen ongelmista, kielellisen kehityksen häiriöistä, oppimisvaikeuksista, koulukiusaamisesta ja elämänhallinnan ongelmista. Näiden haasteellisten oppilaiden kasvuperhe voi olla rikkonainen, elämän arki on särkynyt ja he käyttäytyvät rajattomasti.

Vaikeudet keskittyvät usein koulunkäynnin nivelkohtiin ja varsinkin yläasteelle siirtyminen tuottaa ongelmia. Koulunkäynti muuttuu vastenmieliseksi ja peruskoulun päättötodistus jää heikoksi. Moni nuori ei enää hae koulutukseen, vaan jää ajalehtimaan ja joutuu syrjäytymisvaaraan. Heikon koulutusperustan vuoksi elämänkulussa on odotettavissa vaikeuksia.

Peruskoulun ongelmia tutkinut Juhani Pirttiniemi (2004, 24) pitää koulun vaikuttavuuden kannalta olennaisena sitä, miten onnistutaan niiden oppilaiden kanssa, joiden

taustatekijät ovat muita ongelmallisemmat ja jotka ovat syrjäytymässä. Hän puhuu ns. alkuvaiheen syrjäytymisriskistä, mikä ajoittuu peruskoulun päättövaiheeseen. Tämä ei vielä tarkoita lopullista koulutuksesta putoamista eikä laajempaa yhteiskunnallista syrjäytymistä. Pirttiniemi korostaa, että ilman riittävää oppilashuoltotyötä, onnistunutta opettajasuhdetta ja tiivistä yhteistyötä eri alojen asiantuntijoiden kanssa nämä nuoret voivat jäädä sivuun toisen asteen koulutuksesta ja syrjäytyä myös muilla tavoin.

Epäonnistumista peruskoulun jälkeiseen jatkokoulutukseen pääsemisessä ennustavat parhaiten huono koulumenestys, kielteiset koulukokemukset, heikko itseluottamus ja koulunkäynnin epäsäännöllisyys. Yläasteen tympäiseväksi kokeneilla, koulusta pinnanneilla ja keskeyttämistä harkinneilla nuorilla on Pirttiniemen (2000; 2004, 23) mukaan yhteishaussa syrjäytymisriski. Heidän on vaikea saada koulutuspaikkaa. Motivaatio-ongelmat yläasteella aiheuttavat heikot oppimistulokset teoreettisissa aineissa. Kertautuessaan ne laskevat edelleen motivaatiota koko koulunkäyntiä kohtaan.

Myös opettajasuhteet saattavat Pirttiniemen (2004, 23–24) mukaan olla ratkaiseva tekijä koulutuksesta syrjäytymiseen. Varsinkin pojilla on usein opettajasuhteissa kitkaa. Pirttiniemi arvelee, etteivät oppilaat yleensä epäile opettajien ammattitaitoa, mutta pitävät opettajien kykyä ihmisenä olemiseen ja työskentelyyn oppilaiden kanssa puutteellisena. Oppilaita tuetaan ja heille annetaan myönteistä palautetta liian harvoin. Timo Martikainen (2005) paneutui väitöstutkimuksessaan opettajaan eettisenä ajattelijana ja toimijana ja korosti koulua sosiaalisena oppimisympäristönä, jossa välittävällä vuorovaikutuksella autetaan oppilasta valintojen viidakossa. Vaikka opettaja on lujilla, hänen on ponnistettava sitoutumisessaan kasvatusvastuuseen ja suojeltava lasta ja nuorta haitallisilta vaikutuksilta. Opettaja luo suhteensa oppilaisiin ja ratkaisee kasvatussuhteen laadun ja sen miten hän pedagogista valtaansa käyttää.

Monen lapsen ja nuoren koulunkäyntiä häiritsee kiusatuksi tuleminen. Pirttiniemen (2004, 36) mukaan ahdinkoa ei tunnusteta ja kiusaamisesta vaietaan vielä pahemman pelossa. Peruskoulun loppuvaiheessa olevien oppilaiden kiusatuksi tulemistä ennustaa poikkeaminen keskimääräisestä nuoresta. Riskiä kiusatuksi joutumisesta voi pahentaa esimerkiksi huono keskiarvo, heikko koulumenestys kaikissa aineissa tai pojilla huono liikuntanumero. Koulussa heikosti menestyvät kokevat Pirttiniemen mukaan keskimääräistä useammin, etteivät opettajat kohtele heitä oikeudenmukaisesti. He luottavat opettajiin huomattavasti vähemmän kuin paremmin pärjäävät oppilaat. Vehviläinen (2001) painottaa yhdenkin onnistuneen aikuissuhteen koulussa olevan oppilaalle tulevaisuuden kannalta ratkaiseva. Tosin yksikin opettaja voi saada paljon haittaa aikaan. Peruskoulussa koettu kiusa aiheuttaa koulupakoa ja voi viedä vuosia, ennen kuin uskaltautuu opiskelemaan. Aikuiskoulutukselle jääkin Pirttiniemen (mts. 37) mukaan kohtuuton työsaarka koulukielteisyyden häivyttämisessä.

Pirttiniemi ja Päivänsalo (2001) ovat myös arvioineet, että lähes neljännes nykyisistä perusopetuksen oppilaista ei saavuta minimikoulutustavoitteita. Eräs syy oppimisesta syrjäytymiseen on se, etteivät perusopetuksen viimeiset luokat vastaa enää riittävästi oppilaiden tarpeisiin. Kykyjäkin olisi, mutta opetus ei kiinnosta. Koska koulun muodollinen auktoriteetti on rapistunut, niin opettajan on Pirttiniemen (2004, 31) mielestä itse kyettävä hankkimaan asemansa ja katu-uskottavuutensa. Peruskoulun päättyessä esimerkiksi äidinkieli ja toinen kotimainen kieli ovat vähiten pidetyt oppiaineet. Opetusta pitäisi monissa oppiaineissa sitoa enemmän käytäntöön, järjestää työelämäpainotteisia opintojaksoja ja tehostaa ohjausta työelämäjaksoilla. Oppimisen ilo katoaa Pirttiniemen (mts. 33–34) mukaan pulpettisulkeisissa ja siksi peruskoulunkin pitäisi alkaa mahdollistaa oppiminen pulpetin ulkopuolella.

Opetusministeriön muistion (Lasten ja nuorten syrjäytymisen... 2003) mukaan peruskoulun jättää Suomessa suorittamatta noin 200–300 nuorta vuodessa. Noin 7–8 prosenttia peruskoulun päättäneistä jättäytyy toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle välittömästi ja osa keskeyttää opiskelun myöhemmin. Lukion keskeyttää noin 4,2 prosenttia ikäluokasta. Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneitä, jotka eivät hakeudu muuhun koulutukseen, oli Tilastokeskuksen (2005) mukaan vuonna 2004 noin 13,2 prosenttia.

Ammatillisessa koulutuksessa opitaan jo paljon tekemällä, mutta motivaatio- ym. ongelmia on sielläkin haasteeksi asti. Ammatilliset oppilaitokset tekevät yhä enemmän töitä peruskoulussa heikosti menestyneiden kanssa. Ammatillisten oppilaitosten ja peruskoulujen yhteistyön kautta oppilaille, heidän huoltajilleen ja peruskoulun opettajille voidaan välittää tietoja ja kokemuksia ammatillisen koulutuksen sisällöistä. Viime vuosina onkin toteutettu monia kehittämishankkeita yhteistyön edistämiseksi. (Pirttiniemi & Päivänsalo 2001.)

Pirttiniemi (2004, 24) arvioi, että perinteisenä parannuksena oppimisvaikeuksiin on pidetty ongelmien siirtämistä erityisopetuksen ratkaistaviksi. Jouni Välijärvi (2000) katsoo kuitenkin opettajien täydennyskoulutustarpeita ennakoivissaan, että koko ikäluokka vaihtelevine ongelmineen on jokaisen opettajan arkipäivää ja että riittämättömyyden tunne syntyy, kun entiset keinot eivät enää tepsii. Markku Ihatsun ja Hannu Koskelan (2001) mielestä opettajat eivät yksin kykenekään sitouttamaan opiskelijoita opiskeluunsa. Nuoren henkilökohtaisena ratkaisuna sitoutuminen riippuu muistakin tekijöistä kuin koulun toiminnoista. Etäinen opettajan rooli pitäisi kuitenkin muuttaa opiskelijakeskeiseksi lähestymistavaksi ja kouluongelmista kärsineiden oppilaiden ryhmäytymiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Ihatsu ja Koskela havaitsivat nuorten keskinäisestä vaikutuksesta toisiinsa, että vertaisryhmä voi opinnoissa joko sitouttaa tai edistää opinnoista syrjäytymistä.

Katja Komonen (2001a) selvitti väitöstutkimuksessaan nuorten marginaaliasemaa koulutusyhteiskunnassa ja ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen liittyvää ilmiötä ja Hannu Koskela (2003) väitöstutkimuksessaan puolestaan opiskelijoiden haasteellisuutta

ja ammattiopintoihin sitoutumista. Komonen keskittyi ammattikouluopinnot keskeyttäneisiin (drop out) nuoriin, jotka myöhemmin toista mahdollisuutta (second chance) käyttäen aloittivat koulutuksen uudelleen (stop out). Hän pyrki myös selvittämään, mitä on instituution kannalta etupäässä ei-toivotun käyttäytymisen takana yksilön koko kouluhistorian näkökulmasta katsottuna. Kouluttautumista on pidettävä elinaikaisena prosessina, joka ei pääty yhden koulutuksen katkeamiseen. Koskela puolestaan havaitsisi yksilö- ja systeemipatologisten tekijöiden liittyneen samanaikaisesti opintoihin sitoutumiseen.

Osmo Kivinen, Risto Rinne ja Joel Kivirauma (1985, 3–9) totesivat koulutussosiologisessa tarkastelussaan, että koululaitos lapsen kehityksen ja oppimisen toimintaympäristönä avaa kehittymismahdollisuuksia, mutta myös sulkee niitä pois. Koulun käytännöissä on sellaisia vaikuttavia tekijöitä, jotka saavat yksilöiden sosiaali- ja henkilöhistoriassaan omaksumat tavat ja koulun institutionaaliset odotukset ja toimintaperiaatteet törmäämään toisiinsa. Kouluun meneminen merkitsee aina murrosta lapsen identiteetin kehityksessä.

Ruotsalainen kasvatustieteen kriitikko Donald Broady (1986, 12–13, 127) on sitä mieltä, että koulu jo sinänsä aiheuttaa oppilaille syrjäytyneisyyttä. Koulun yhteiskunnallisena tehtävänä Broady pitää oppilaiden varastoimista, valikoimista ja sosiaalistamista. Hän ei pidä peruskoulua yhtenäiskouluna sen vuoksi, että juuri oppilaan sosiaalinen tausta vaikuttaa hänen koulumenestykseensä eniten. Piilo-opetussuunnitelma määrää oppilaiden menestyksen ja oppilaat luokitellaan usein jo ensimmäisellä luokalla vahvoihin ja heikkoihin. Siten vuosikursseille muodostuu kaksi näkymätöntä linjaa.

Aimo Naukkarinen (1999, 19–35) toteaa, että jotkut oppilaat eivät sosiaalistu koulun kulttuuriin. Sen sijaan he käyttäytyvät hyväksytyjen käyttäytymissääntöjen vastaisesti ja irtaantuvat koulun todellisuudesta. Ei-toivottu käyttäytyminen voidaan nähdä radikaalina poikkeamana koulun kulttuurista. Irtaantuminen nähdään Naukkarisen mukaan juuri oppilaan poikkeavuutena järjestelmästä ja sen vuoksi työrauhaa häiritsevä oppilas luokitellaan sopeutumattomaksi tai hänellä oletetaan olevan oppimisvaikeuksia.

Elsi Veijola (2005, 34) kirjoittaa lapsen syrjäytymisen näkyvän usein jo peruskoulun aloitusvaiheessa ja syrjäytymiskehityksen tulevan ilmi esimerkiksi luokka-asteen, lapsen sukupuolen tai persoonallisuuden mukaan. Erilainen oireilu johtaa huonoihin koulusuo-rituksiin, nuorilla esiintyy yleistä koulu- ja opiskeluhaluttomuutta ja jatko-opintomahdollisuudet kapenevat. Poikien syrjäytymisriski koulun aloitusvaiheessa näkyy muun muassa levottomuutena, keskittymiskyvyn puutteena, käytöshäiriöinä tai oppimisvaikeuksina. Yläasteella esiintyy lisäksi koulupinnausta, päihteiden käyttöä ja rötöstelyä. Työillä oireilu ilmenee muun muassa syrjään vetäytymisenä, ahdistuneisuutena ja masentuneisuutena. Koulussa ei niinkään ole puhuttu syrjäytyneisyydestä, vaan käyttäytymishäiriöistä, tunne-elämän häiriöistä tai kouluun sopeutumattomista nuorista. Riitta Seppovaara (1998, 16) on käyttänyt käsitettä vaikeasti kasvatettava.

Tyttöjä ja poikia kohdellaan kasvatuksellisesti eri tavalla koulun käytännöissä. Opettajat käyttävät aikaa poikiin enemmän kuin tyttöihin. Tyttöjen osaaminen on vastaamista asiatieta koskeviin kysymyksiin, kun taas pojat kysyvät enemmän ja esittävät mielipiteitään. (Järvinen 1999, 87–88; Woods 1990, 58.) Elina Lahelman (1992) mukaan pojat saavat koulussa tyttöjä enemmän vapauksia käyttäytymisessä. Tyttöjen odotetaan kontrolloivan itseään poikia paremmin. Woodsin mukaan pojat ovat puheliaampia luokassa ja ottavat tilaa myös koulun käytävillä ja pihassa. Tytöt noudattavat koulun sääntöjä poikia paremmin, eivätkä aiheuta konflikteja niin usein kuin pojat.

Tero Järvinen (1999, 89–90) on sitä mieltä, että pojat syöllistyvät ylilyönteihin ja käyttäytyvät poikkeavaksi luokitellulla tavalla tyttöjä enemmän. Tyttöjen kapinoinnin on havaittu suuntautuvan perinteistä feminismiä vastaan esimerkiksi siten, että he pyrkivät ja kouluttautuvat perinteisesti miesvaltaisille ammattialoille. Tytöt vastustavat siten koululaitosta näkymättömästi.

Mikko Takala (1992) aloitti ensimmäiset kouluallergisten tutkimukset, joissa erityistoi-menpiteitä kohdistettavassa ryhmässä seurataan kouluvaikeuksista kärsivien nuorten pärjäämistä. Takalan (mts. 11–38) mukaan koulu ei pysty tarjoamaan kouluallergisille sitä, mitä he haluavat tai tarvitsevat. Sen vuoksi nuori kehittyy koulukielteiseksi, kokee koulun toisarvoiseksi ja pakolliseksi eikä näe mitään syytä käydä koulua. Oppilaasta tulee alisuoriutuja ja usein koulu keskeytyy. Koulukielteisyyden taustalla on motivaatio-ongelmia, vuorovaikutusongelmia oppilaan ja opettajan välillä, perhetaustan vaikutuksia ja huonoja harrastuksia. Syrjäytyminen jo nuorena valikoi osan oppilaista vetäytyjiksi tai häiriköiksi ja sitä kautta edelleen heikkoon asemaan työmarkkinoilla. Ryhmä muodostuu etupäässä pojista.

Lapsuudessa ja nuoruudessa koulunkäyntiin, perhetaustaan ja omaan käyttäytymiseen liittyvistä kasautuvista ongelmista huolimatta nuori voi sopivassa ympäristössä saada uusia mahdollisuuksia ja onnistumisen kokemuksia ja kehittyä selviytymiskykyiseksi aikuiseksi (Rönkä 2005). Peruskoulutuksessaan epäonnistuneille ja epäsuotuisaan kehityskulkuun ajautuneille vaihtoehtopedagoginen ammatillinen koulutusmuoto voi merkitä elämäntyylä muuttavaa käännekohtaa ja olla siten ratkaiseva keino pyrittäessä ehkäisemään koulutuksesta ja työelämästä syrjäytyminen.

Anna Rögän, Sanna Oravalan ja Lea Pulkkinen (2003) mukaan yleisimpiä käännekohtia aikuisilla ovat koulutukseen, työhön, perheeseen ja sosiaaliin siirtymiin liittyvät tapahtumat, jotka muuttavat elämää tai tuovat siihen uusia merkityksiä. Normatiivisia siirtymiä ovat esimerkiksi ammattiin valmistuminen, ensimmäisen työpaikan saaminen tai parisuhteen aloittaminen. Yksilöllisiä perusteluja koetulle käännekohtalle voivat olla esimerkiksi tärkeä harrastus, epäsosiaalisesta kaveripiiristä irtautuminen tai uskonnollinen herätys. Tutkimuskirjallisuudessa määriteltyyn kehityksen käännekohtaan sisältyy sekä olosuhteisiin liittyviä muutoksia, että sisäisiä tapahtumia tai tapahtumaketjuja (ks. esim. Clausen 1995; Pickles & Rutter 1991; Rutter & Rutter 1996; Rönkä 2005).

Yhteenvedona tästä luvusta totean, että kirjoittaessani koulusuhteesta, ymmärrän sillä yksilön ja instituution välistä suhdetta ja tämän suhteen jännitteistä erityisluonnetta yksilön näkökulmasta. Muodostan koulusuhteen käsitteen empiriaan perustuvista havainnoista ja käytän sitä yleiskäsitteenä em. ilmiön nimeämisessä ja empirian tarkastelussa, mikä tässä tutkimuksessa tarkoittaa tutkittavien koulutuselämäkertojen lähilukua. Koulun todellisuutta tarkasteltaessa rakenteiden ja muotojen lisäksi on huomioitava myös oppivien ja kasvavien lasten ja nuorten kokemukset. Sen vuoksi sisällytän koulusuhteeseen koulun arjessa ilmenneitä tapahtumia elettyinä, koettuina ja kerrottuina. Koulukokemuksiin liittyvät olennaisesti merkittävät oppimiskokemukset, joita muodostuu toisaalta myös koulun ulkopuolella erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Ymmärrän merkittävien oppimiskokemusten jäsentävän elämäkertomusta käännekohtina, ohjaavan elämänkulkua ja muuttavan tai vahvistavan identiteettiä. Suhde kouluun riippuu olennaisesti ihmissuhteista, ilmapiiristä ja kuulumisen tunteesta. Koulusuhdetta voi pitää perusasennoitumisena, tapana kiinnittyä kouluun ja sitoutua opiskeluun.

Yksilön oppimista tukevat monet erilaiset henkilö- ja sosiaaliset suhteet sekä yhteisöt. Ihmisten määritellessä itseään ja yksilöiden tullessa tietoisiksi itsestään sekä rakentaessaan identiteettiään, he määrittelevät myös toisia ihmisiä ja tulevat heistä tietoisiksi. Näillä George Herbert Meadin osoittamalla ”merkittävillä toisilla” on tärkeä rooli minän (self) muodostumisessa ja identiteetin rakentamisessa. (Mead 1983, 157–158; Antikainen & Komonen 2003, 106.)

Kasvatus ja koulutus tapahtuvat yhteiskunnallisessa todellisuudessa ja siinä rakentuvat myös yksilöiden koulutuselämäkerrat. Elämäkerran ja elämänkulun käsitteiden ja lähestymistapojen yhdistäminen varmistavat elämänpituisten koulutuselämäkertojen tarkastelun ja juuri elämäkertametri mahdollistaa tutkimuksessa osallistujien tulokannan sisällyttämisen tutkimusaineistoon ja sen analyysiin. (Antikainen & Komonen 2003, 84–85.) Selvennän edellä mainittuja käsitteitä enemmän kappaleissa kaksi ja kolme.

1.2 Kouluhyvinvointi ja varhainen puuttuminen

Nuorten hyvinvointia koskeva keskustelu on näkynyt politiikassa, mediassa ja tutkimuksessa. Suurin osa nuorista voi hyvin, mutta osalle heistä pahoinvointi kasaantuu. Koulunkin odotetaan olevan mukana syrjäytymisen ehkäisyn haasteeseen vastaamisessa. Suomalaiset nuoret ovat menestyneet erittäin hyvin tiedollista osaamista mittaavissa vertailututkimuksissa (PISA). Sen sijaan kouluhyvinvoinnissa on ilmennyt puutteita. Suurella osalla oppilaista on kielteisiä asenteita koulua kohtaan ja viitteitä uupumuksesta. Kouluviihtyvyyteen liittyvät monet oppilasta koulussa ympäröivät tekijät eikä viihtyvyys ole pysyvä tila. Viihtyvyys on altis vaihteluille. Opettajat, luokkatoverit, koulun tilat, työrauha ja

ilmapiiri ovat olennaisia kouluviihtyvyystekijöitä. Koulunkäynti koetaan eri tavoin, mutta suurimmaksi osaksi nuorten kokemukset koulusta ovat myönteisiä. (Kupari & Välijärvi 2005; Linnakylä & Malin 1997.)

Thomas Ziehen (2000) mukaan koulun kulttuuri on erkaantunut nuorten todellisuudesta ja sen vuoksi nuoret arvostavat enemmän vertaissuhteita, mediaa ja muita toimintaympäristöjä. Tero Järvinen ja Markku Vanttaja (2005) arvioivat, että suomalaisnuoret ovat asennetasolla osoittaneet uskovansa koulutukseen ja koulutuksen merkitykseen työmarkkinoille kiinnittymisessä ja työelämässä pysymisessä. Nuoret ovat arvostaneet koulutusta myös työelämässä tarvittavien kvalifikaatioiden tuottajana. Koulunkäyntiä ei kuitenkaan sisällöllisesti ole koettu erityisen mielekkäänä.

Pirjo Linnakylä (1996) havaitsi tutkimuksessaan Suomen yläasteikäisten viihtyvän koulussa huonommin kuin muissa pohjoismaissa ja Yhdysvalloissa. Kuuden maan vertailussa Saksa jäi vielä Suomen jälkeen. Suomi on ollut niiden maiden joukossa, joissa nuorten negatiiviset tuntemukset koulunkäyntiä kohtaan ovat olleet kaikkein yleisimpiä. WHO:n koululaistutkimuksissa (2004, 2008) kartoitettiin 11-, 13- ja 15-vuotiaiden nuorten terveyttä ja elinoloja useissa maissa (v. 2004 n=35 ja v. 2006 n=41) ja havaittiin, että ainoastaan pieni osa suomalaisnuorista arvioi itsensä erityisen koulumyönteiseksi oppilaaksi. Vaikka kyse olisikin pienestä vähemmistöstä, niin maiden välisessä vertailussa havainto on silmiin pistävä. Alhaisimmat luvut olivat 15-vuotiailla, mutta kahden mittauksen välillä oli havaittavissa hienoista nousua. Kaikissa tutkituissa maissa koulunkäynnistä paljon pitävien osuudet laskivat vanhinta ikäryhmää kohti ja tytöt pitivät koulunkäynnistä poikia enemmän. Vuoden 2007 Nuorisobarometrissa (Myllyniemi 2007) puolestaan havaittiin, että nuorison usko kouluttautumisen hyötyyn oli laskusuunnassa. Vuoden 2008 Nuorisobarometrissa (Myllyniemi 2008) nuorten yhteenkuuluvuuden tunteen arvioitiin olevan löyhtymässä.

Pirkko Nurmi (2009) selvitti väitöstutkimuksessaan opettajan roolia kouluhyvinvoinnin edistämiseksi ja valmistumista hidastavia tekijöitä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Hän havaitsi opintojen hidastumisen johtuvan eniten sosioekonomisista syistä, tukijoiden puutteesta, aikaisemmasta huonosta koulumenestyksestä ja huonoista koulukokemuksista sekä heikosta itsetunnosta ja luku- ja kirjoitusvaikeuksista. Nurmi päätteli, että hitaasti etenevä opiskelija oli peruskoulussa usein päästetty vain läpi. Opinnot loppuun suorittamisessa opettajan tietoinen ja kannustava dialogisuus osoittautui merkittäväksi ja tuki myös yleistä kouluhyvinvointia. Dialogisuus näkyi hyvänä ilmapiirinä ja opiskelijoiden aktiivisena osallistumisena, vaikka opettajat kokivatkin sen raskaana. Muita hyvinvointia edistäviä tekijöitä olivat varhainen puuttuminen, dialogisuus ja autenttisuus sekä joustavuus koulun henkilöstön toimintatavoissa. Nurmi arvioi opettajien tarvitsevan harjaannusta erilaisten opiskelijoiden kohtaamisessa, sillä dialogisen yhteistyön kehittyessä koulun toimintakulttuuri muuttuu yhteisöllisemmäksi. Kouluhyvinvoinnin

edistämisen tulee Nurmen mukaan alkaa jo perusopetuksen vastuullisesta järjestämisestä.

Vaikka nuorten työllisyys on lamavuosista parantunut ja peruskoulu on kansainvälisesti katsottuna hyvällä tasolla, niin eriarvoistumisesta ja elämäntapojen kahtiajakautumisesta on viitteitä. Polarisaation käsite näyttäytyy usein erilaisten tilastojen tulkinnessa. Hyvinvointia voivat horjuttaa yksinäisyys, koulukiusaaminen, puutteellinen kuulluksi tuleminen, kustannussyistä kasvatetut luokkakoot ja koululuokkien työrauhaongelmat. Paitsi yhteiskunnan palveluilla ja erilaisilla tukijärjestelmillä, niin myös koululla on merkittävä rooli nuorten hyvinvoinnin rakentajana. Koulun merkitys kasvuympäristönä on keskeinen kun se sosiaalistaa nuoria ja valmistaa heitä elämää varten. Ei ole vähäpätöisestä asiasta kyse kun puhutaan puutteista suomalaisten nuorten kouluviihtyvyydessä ja kouluelämän laadussa tai sitoutumisesta koulun sosiaaliseen toimintaan.

Kansainvälisessä ja kotimaisessa kirjallisuudessa niin kuin koulukeskustelussakin on viime vuosina yhä enemmän korostettu oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisen yhteyttä. Koulun ydintehtävän ohella lasten lähellä olevan tuen varmistaminen ja hyvinvoinnin kohentuminen auttavat perusopetuksen tavoitteiden saavuttamisessa. Stakes julkaisi vuonna 2002 kouluterveydenhuoltoa koskevan oppaan (Kouluterveydenhuolto 2002), jossa mm. esiteltiin erilaisia tapoja jäsentää kouluhyvinvointia (mts. 16–18). Australialaisessa ohjelmassa oppilaiden emotionaalinen hyvinvointi ja oppimistulokset nähdään vahvasti yhteydessä toisiinsa. Kiinnittyminen kouluun ja luokkayhteisöön, ilmapiiri, myönteinen palaute sekä turvallisuuden ja luottamuksen kokemus ovat hyvinvoinnin kannalta olennaisia. Yhdysvalloissa on korostettu koulun kokonaisvaltaista terveysohjelmaa, jossa opetuksen tukipalvelut, turvallinen koulu yhteisö ja myös opettajien työkyvyn edistäminen tulevat esille.

Euroopan Terveet Koulut (ETK) -ohjelma on painottanut 1990-luvulla koulun psykososiaalisen ympäristön ja lähiyhteisöjen ihmissuhteiden merkitystä, terveyttä koulun arvona sekä osallistumista kouluhyvinvoinnin edistämisessä. Terveyttä edistävän koulun käsite (Health Promoting Schools) viittaa monipuoliseen koulun hyvinvoinnin edistämiseen. Suomessa mm. Anne Konu on hahmotellut hyvinvointia koulun viitekehyksessä, jossa sosiaaliset suhteet ja mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ovat koulu yhteisön hyvinvointiin keskeisesti vaikuttavia tekijöitä. Koulu yhteisön oppimisilmapiiriin vaikuttavat monien muiden tekijöiden ohella myös työrauha, koulun johtaminen, joustavuus, kiusaaminen, opettaja-oppilassuhde sekä palaute ja kannustus. (Hyvinvointi koulu yhteisössä 2003, 14–17).

Varhaisen puuttumisen käsite on yleistynyt ja esiintyy vahvasti ajankohtaisessa keskustelussa silloin kun se sivuaa lasten ja nuorten erityisen tuen tarpeita. Varhainen puuttuminen tarkoittaa yleisesti erilaisten ongelmien havaitsemista ja yritystä ratkaista ne mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Ongelmien ennaltaehkäisy on myös tärkeää samoin kuin hyvinvoinnin edistäminen. Toimiva ja luonteva yhteistyö kodin ja koulun välillä on

parasta varhaista puuttumista peruskouluikäisen kohdalla. Se on välittämistä, vastuun ottamista ja asioihin puuttumista.

Varhaisen puuttumisen toteuttamista koulumaailmassa selvittänyt Kristiina Huhtanen (2007) tulkitsee, ettei varhaista puuttumista ole ilman varhaista tukea. Kun aikuisen huoli herää, niin varhainen puuttuminen merkitsee asioihin tarttumista. Monenlaiset huolen aiheet voivat liittyä lapsen ja nuoren kehitykseen, elämäntilanteeseen, hyvinvointiin ja olosuhteisiin. Ongelmat eivät ole ainoastaan oppilaslähtöisiä, koska yhteiskunnan tila ja perheiden ongelmat heijastuvat oppilaiden käyttäytymiseen. Koulu ja opettajat eivät voi ratkaista kaikkia ongelmia, mutta voivat havaita ne ja tarttua oppimisongelmiin, käyttäytymiseen tai hyvinvointia uhkaaviin tekijöihin. Varhainen puuttuminen on prosessi, jossa huolta herättävät merkit havaitaan ja jossa varsinkin pitkittyneiden ongelmakimppujen ratkomiseen tarvitaan erilaisia keinoja ja moniammatillista yhteistyötä. Kouluikäisellä poikkeava käytös aiheuttaa tavallisesti huolen. Oikea-aikaisella ja sopivalla puuttumisella voidaan estää ongelmien kärjistyminen ja pysäyttää alkava syrjäytyminen.

Ammattikielessä puhutaan interventioista, joilla lapsen tai nuoren käyttäytymiseen vaikutetaan. Kun diagnosointi on tehty, niin erityispedagogiikan näkökulmasta interventiot voivat olla esimerkiksi erityisopetus, kuntoutus tai terapia. Interventiot ovat korjaavaa toimintaa kun taas varhaiseen puuttumiseen kuuluva preventiokin merkitsee ennaltaehkäisevää toimintaa. Prosessin pitäisi painottua ennaltaehkäisyyn, jota resurssien supistama kouluterveydenhuolto pyrkii tekemään. Lainsäädäntö velvoittaa koulutuksen järjestäjän pitämään yllä ehkäisevää ja korjaavaa toimintaa oppilashuollon toiminnassa. Ongelmien selvittely vie usein pitkään, mutta koulunkäynnin pitäisi jatkua. Sekä oppilaan, vanhempien että opettajien etu on, että tukipalveluja saataisiin viipymättä. (Huhtanen 2007.)

Opetusministeriön asettama poikkihallinnollinen työryhmä esitti muistiossaan (Nuorta ei jätetä... 2009) käsityksiään nuorille suunnattujen varhaisen puuttumisen palvelujen koordinoinnista sekä moniammatillisen viranomaisyhteistyön ja nuorten työpajatoiminnan lakisääteistämisen tarpeesta muun muassa varhaisen puuttumisen näkökulmasta. Työryhmä käytti tausta-aineistonaan yli sataa viimeisen kymmenen vuoden aikana julkaistua tutkimusta, selvitystä tai asiakirjaa, jotka käsittelivät moniammatillista yhteistyötä ja nuorten syrjäytymisen ehkäisyä. Nuorilla havaittiin riski palvelujen ulkopuolelle jäämisestä erityisesti erilaisissa nivelvaiheissa ja julkisen sektorin viranomaisyhteistyössä oli eri syistä parantamisen varaa nuorten kohdalla. Muistioon on koottu käsitellyt teemat, johtopäätökset ja ehdotukset sekä kuvaus tilanteista, joissa nuori tarvitsee erityistä tukea ja ohjausta ja joihin huomiota pitäisi kiinnittää.

Edellä mainitussa muistiossa (2009) viitattiin useisiin yhteiskunnallisesti ja valtakunnallisesti merkittäviin asiakirjoihin, joissa nuorten syrjäytymisen ehkäisyä painotetaan ja alleviivataan myös koulun avainasemaa ja koulutusjärjestelmän rakenteellisten ratkaisujen merkitystä siinä. Näistä yhteiskunnallista diskurssia edustavista asiakirjoista mainitsen

esimerkkeinä seuraavat: Sosiaali- ja terveysministeriön ehdotukset syrjäytymisen vastaisista toimista (1999), Sitran raportti (Alatupa ym. 2007) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma sekä saman tutkimusraportin toinen osa Koulu ja syrjäytymisen riskitekijät, Opetusministeriön kehittämissuunnitelma (2007) Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012, Vanhasen toisen hallituksen strategia-asiakirjaan sisältyvä Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelma (2007), Opetusministeriön (2007) laatima ensimmäinen lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelma vuosille 2007–2011, Opetusministeriön politiikka-analyysi Nuoriso koulutuksessa, työssä ja muussa toiminnassa (2008), 18. Nuorisobarometri (Myllyniemi 2008), Opetusministeriön laatima Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio (2005), Eduskunnan sivistysvaliokunnan lausunto (10/2008) Opetusministeriön selvitykseen toimenpiteistä nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi, Suomen Akatemian tutkimusohjelma (2009) Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys vuosille 2010–2013, Valtiontalouden tarkastusviraston toiminnantarkastuskertomus Nuorten syrjäytymisen ehkäisystä (2007) sekä Moniammatillisen viranomaisyhteistyön lakisäätövalmistelun työryhmän selvitys 2009:22 (Moniammatillisen viranomaisyhteistyön ja..., 2009).

Kaikille edellä mainituille asiakirjoille on yhteistä samansuuntaiset tavoitteet lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin tukemiseksi ja tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien toteutumiseksi. Asiakirjoista on tulkittavissa, että lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen on nostettu suureksi huolenaiheeksi suomalaisessa yhteiskuntapoliittisessa keskustelussa. Asiakirjoja tuottavat työryhmät edustavat eliittirakenteita, erilaisia asiantuntijuuksia ja "tahoja". Ne tuottavat ja ylläpitävät retoriikkaa, jossa nuorista puhutaan tietyn käsittein ja jossa hallitseva trendi heijastuu. Varsinkin marginaalinuoret määrittyvät erilaisiksi, he ovat passiivisia ja vaarassa olevia, heillä ei ole riittävästi tavoitteita tai valmiuksia ja he ovat epävarmoja ammatinvalinnassaan. Taustalla välittyy odotus siitä, että nuoren tulisi hallita elämäänsä, kyetä suunnittelemaan elämänsä ja kiinnittymään yhteiskuntaan. Pystyvätkö ja haluavatko nuoret kiinnittyä kun se ei ole helppoa aikuisillekaan. Julkilausumille ominainen hyvää tarkoittava puhe joutuu vastakkain käytännön toiminnan kanssa. Voisiko myös tulkita, että olemassa olevat instituutiot ja palvelujärjestelmät eivät toimi tyydyttävästi ja osin epäonnistuvat toiminnassaan. Onko esimerkiksi koulutus siirtänyt osin itsekin tuottamia ongelmia ulkopuolisille asiantuntijoille?

Käytäntö ei aina kulje samansuuntaisesti virallisen diskurssin kanssa. Esimerkiksi peruspalveluja leikkaava kunnallinen päätöksenteko johtaa lähikoulujen ja pienten päiväkotien lakkauttamisiin, ryhmäkokojen suurentamisiin ja opettajien lomautuksiin. Miten käy yhteisöllisyyden rakenteellisille edellytyksille? Kuinka opitaan liian isoissa luokissa ja miten opettajan voimat riittävät monien ongelmien käsittelyyn? Jos opetusta ei pystytä eriyttämään, niin koulumotivaatio on uhattuna. Resurssien vähyys ja kovat arvot jättävät inhimillisyyden varjoonsa.

Laskelmilla nuorten syrjäytymisen mittavista yhteiskunnallisista kustannuksista voidaan argumentoida varhaista puuttumista nuorten ongelmiin ja viranomaistyön suuntaamista ennaltaehkäisevään toimintaan. Valtiontalouden tarkastusviraston (Nuorten syrjäytymisen ehkäisy... 2007) laskelma osoitti, että vuoden 2007 nykyarvon mukaan 40 vuoden pituinen syrjäytyminen merkitsi kansantulon menetystä 700 000 euroa ja lisäksi julkisen talouden menetystä 430 000 euroa. Kun syrjäytyneellä ei ole panosta työelämässä, niin yhteiskunnalta jää saamatta merkittävät syrjäytymisestä syntyneet kustannukset. Opetusministeriön asettama poikkihallinnollinen työryhmä laski lisäksi syrjäytyneen nuoren vuosikustannuksen olevan 27 500 euroa. Jos ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen puuttumiseen käytettäisiin rahaa 10 000 000 euroa vuodessa, niin 364 syrjäytymiseltä välttyvää nuorta maksaisi tuon summan takaisin. (Nuorta ei jätetä... 2009.)

Arviot syrjäytymisvaarassa olevien nuorten määrästä ovat vaihdelleet väitteisiin 14 000:sta tilastoista syrjäytyneestä aina 100 000:een kadonneeseen tai syrjäytyneeseen nuoreen. Tilastoja tulkitaan ja nuoruuden ikärajoja määritellään monin eri tavoin. Käytetyt syrjäytymisen käsitteet ja mittarit vaihtelevat. Puhutaan koulutus- ja työelämästä syrjäytyneistä ja erilaisiin rekistereihin tilastoidun toiminnan ulkopuolelle jääneistä. Yhdet indikaattorit kertovat palveluiden käytöstä, toiset objektiivisesti mitattavista asioista ja jotkut yksilöiden kokemuksista. Syyt ja seuraukset voivat olla epäselviä. Syrjäytymistä itseään on siis mahdoton mitata täsmällisesti. Tietynä ajankohtana hankittu poikkileikkaustieto ei anna oikeutta päätellä syrjäytymisriskistä, koska nuorten elämäntilanteet voivat vaihdella nopeasti. Muussa toiminnassa kuin perusasteen jälkeisen rekisteröidyn opiskelun ja työssäkäynnin piirissä olevien määriä on vaikea mitata. Tarkkaa tietoa siitä, mitä nuoret esimerkiksi välivuosinaan tekevät, on vaikea luotettavasti saada. Tiedetään kuitenkin, että ilman peruskoulun päästötodistusta jää vuosittain noin 300 nuorta, toisen asteen koulutuksen jättää aloittamatta noin 4 500 nuorta ja tutkintoon johtavan koulutuksen keskeyttää toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa kymmenisen prosenttia. Keskustelu syrjäytymisen käsitelmäärityihin ja määriin liittyvästä epäselvyydestä ei ole ensisijainen ongelma siinä toiminnassa, jossa konkreettisesti pyritään erilaisin interventioin vaikuttamaan nuorten elämäntilanteissaan kohtaamaan syrjäytymisriskiin. (Nuorisokoulutuksessa, työssä... 2008; Lasten, nuorten ja perheiden... 2007.)

1.3 Tutkimuksen tarkoitus, rajaukset, pääkysymykset ja perustelut

Tutkimuksen aiheena on ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten koulusuhde peruskoulussa ja elämänkulku peruskoulun jälkeen. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan syrjäytymisvaarassa tai marginaalissa olevien, erityistä tukea

ja ohjausta tarvitsevien ja siten haasteellisiksi määrittyvien nuorten tai nuorten aikuisten koulutusuria, biografisia oppimisprosesseja ja elämänkulun käännekohtia heidän koulukokemustensa näkökulmasta. Normaalibiografiasta poikkeavien kouluttautumiseen liittyy myöhäismodernille yhteiskunnalle tyypillisiksi kuvattuja jännitteitä, ristiriitaisuuksia, katkoksellisuutta, pitkittymistä, elämänhallinnan ongelmia ja vaikeuksia yhteiskuntaan kiinnittymisessä. Haparoiden käydyn peruskoulun jälkeen koulupudokkaiksi leimautuneet nuoret jäävät ajelehtimaan kiinnittymättä jatkokoulutukseen tai työelämään ja siten sidokset yhteiskunnalliseen osallisuuteen haurastuvat. Työpainotteinen sekä sosiaalipedagogiikkaa ja elämyksiä korostava vaihtoehtopedagoginen ammatillinen koulutusmuoto yhteiskunnallisena interventiona voi tarjota toisen mahdollisuuden ja uuden alun näille nuorille.

Tutkimuksen yleisenä tavoitteena on tuottaa nuorten aikuisten kertomuksia koulusta ja elämänkulusta sekä tietoa siitä, miten koulukokemukset kertojien arvioimina ovat vaikuttaneet nuorten aikuisten elämänkulkuun. Tutkimuksessa selvitetään, millaisia sisältöjä ja merkityksiä koulu saa aikaan yksilöiden elämänkulkua kuvaavissa narratiiveissa. Miten siis koulu on vaikuttanut yksilöiden elämänkulkuun heidän kertomiensa tarinoiden perusteella? Tutkimuksessa erityinen kiinnostus kohdistuu lisäksi yksilöiden vaihtoehtopedagogisen ammatillisen koulutuksen jälkeiseen elämänkulkuun. Miten siis työpainotteinen koulutusmalli institutionaalisenä interventiona on onnistunut integroimaan syrjäytymisen uhan alaisina olevia nuoria aikuisia takaisin yhteiskunnan piiriin yksilöiden omasta näkökulmasta?

Tutkimuksen kohdennetumpana tavoitteena on kuvata ja ymmärtää nuorten aikuisten koulutuspolkuja prosesseina, institutionaalisia ulkoisia siirtymiä kotoa kouluun, peruskoulun ala-asteelta yläasteelle ja perusopetuksesta jatkokoulutukseen tarkastelemalla samalla kehitysvaiheeseen liittyviä sisäisiä siirtymiä lapsuudesta nuoruuteen ja edelleen aikuisuuteen nuorten aikuisten itsensä kokemina ja tulkitsemina. Nuoret aikuiset itse arvioivat koulukokemustensa persoonallisia merkityksiä ja niiden käynnistämiä oppimisprosesseja heidän elämänkulussaan. Tavoitteena on tunnistaa jännitteitä yksilöiden ja koulutusorganisaation toimintamekanismien välillä ja punoa punaiseksi langaksi pyrkiä osoittaa kehittämiskohteita koulun tehtävässä tukea ja kasvattaa niitä lapsia ja nuoria, joiden taustatekijät ovat muita ongelmallisemmat ja jotka ovat syrjäytymisvaarassa. Myös vaihtoehtopedagogisen ammatillisen koulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan yksilöiden kannalta.

Nuorten aikuisten elämänalueista koulutus on siis selkeästi keskiössä, mutta myös kokemuksia työstä lähestytään. Kouluun ja opiskeluun liittyviä merkityksiä ei tarkastella irrallaan muusta elämänkokonaisuudesta. Sen vuoksi elämänkulun horisontaalisuudessa lisäksi perhe, ihmissuhteet ja vapaa-aika yhdessä muodostavat elämänalueen, joka kokemuksiä ja merkityksiä tuottavana asettuu tarkastelussa yksilöä ympäröivään rakennekehik-

koon. Elämänkulun vertikaalisuus ilmenee siten, että kertomuksissa kuvaillaan ja muistellaan menneitä tapahtumia ja kokemuksia, kerrotaan nykyhetkestä ja suuntaudutaan tulevaisuuteen. Kertomukset koskevat mennyttä vaikka ne rakennetaan nykyisyydestä käsin reflektoimalla menneen ja nykyhetken välistä suhdetta. Elämäkerrat, identiteettipuhe ja merkittävien kokemusten arviointi antavat tutkimukselle konstruktionistisen luonteen, jolloin tieto rakentuu sosiaalisesti. Konstruktivistisen tietoteorian mukaan tietäminen on ajasta, paikasta ja tarkastelijan asemasta riippuvaa.

Tutkimuksessa liikutaan vaikeiden ja osittain sensitiivisten henkilökohtaisten ja kouluyhteisön asioiden, kokemusten ja prosessien parissa. Ne asettavat tutkimukselle myös eettisiä haasteita. Kouluun liittyvät kokemukset, koulussa tehtävä työ ja koulutyön laatu tulevat kertomusten välityksellä tutkimuksen aiheiksi. Yhteiskuntakriittisyyden ymmärrän siten, että tulosten raportoinnissa kouluinstituutio toimintamekanismeineen nousee keskiöön tutkittavien kokemuksissa. Soveltavan tutkimuksen tehtävä on pyrkiä kehittämään yhteiskunnasta ja yksilöiden elämästä parempaa. Tutkijan eettisenä haasteena on rehellisyyden, avoimuuden ja kriittisyyden säilyttäminen tutkimuksen edessä. Olen pyrkinyt empaattisesti ymmärtämään tutkittavia toisena heidän omista lähtökohdistaan ja päästänyt heidät ääneen.

Tässä tutkimuksessa huomio kohdistuu siis nuoriin aikuisiin, joiden on ollut vaikea sopeutua koulun vallitsevaan kulttuuriin ja joille on kertynyt epäonnistuneita koulukokemuksia. Ongelmia on ollut koulutukseen kiinnittymisessä ja opiskelumotivaation ylläpitämisessä. Jokainen tutkittava on hyödyntänyt syrjäytymisvaarassa oleville nuorille tarkoitettuja vaihtoehtoisia koulutusmahdollisuuksia oman koulutuspolkunsu rakentamisessa. Vaikka ryhmä on monien ominaisuuksien suhteen homogeeninen, niin kahta samanlaista elämäkertaa ei kuitenkaan löydy.

Kyse on kvalitatiivisesta tapaustutkimuksesta, jossa tutkittavien elämismaailma ja koulutuselämäkerrat ovat kiinnostuksen kohteena. Tarkastelen nuorten aikuisten elämäntulkua prosessina eli ajallisesti etenevänä ja kontekstualisoituna tapahtumasarjana, josta pyrin antamaan mahdollisimman informatiivisen kuvan. Pyrin siis selvittämään miten tutkittavien elämismaailma rakentuu sosiaalisesti ja kokemuksellisesti heidän antaessaan merkityksiä koulunkäynnilleen. Tutkin nuorten aikuisten kiinnittymistä yhteiskuntaan ilmiölle ominaisessa ja luonnollisessa kontekstissa eli koulutuksen, työelämän ja sosiaalisen elämän elementtien kautta, koska juuri ne ovat keskeisiä nuorta aikuista yhteiskuntaan kiinnittäviä tekijöitä. Koulu, työelämä ja perhe sopivat laadullisen tapaustutkimuksen kiinnostuksen kohteiksi hyvin, koska ne ovat keskeisiä ihmisen elämäkerrassa, oppimisessa ja identiteetin rakentumisessa.

Etenen tutkimuksessa analyttisesti, mutta pyrin samalla kokonaisvaltaiseen konstruointiin, koska kyse on elämäntulkusta ja yhteiskuntaan kiinnittymisestä, siis ajallisesti etenevästä pitkästä tapahtumasarjasta. Analyttistä järjestystä haen myös sillä, että jaan

tarkasteltavan aikajakson peruskoulu-aikaan ja peruskoulun jälkeiseen elämäntilanteeseen. Painopiste on molemmissa. Tarkasteltava koulutusura peruskouluvaiheesta muodostaa kaikille institutionaalisesti saman 9-vuotisen perustan. Peruskoulun jälkeinen periodi puolestaan on jokaisen omien valintojen perusteella itse rakennettu, yksilöllinen ja pirstaleinen. Tutkimusaihe ja tarkastelujakso tekevät tutkimuksesta laajan kokonaisuuden eikä tutkimusongelmiin päästä käsiksi niin syvällisesti kuin aiheen kapeammalla rajaamisella olisi päästy. On kuitenkin tärkeää lähestyä holistisesti tutkittavaa aihetta, vaikka analyysiyksiköt tai teemat rajaavatkin tarkastelua jatkossa. Tutkimuskysymykset ja lähestymistapa orientoivat siihen, mitkä asiat aineistosta tematisoituvat tapauksessa ilmeneviksi rajatuiksi ilmiöiksi ja tulevat lähempään tarkasteluun.

Tutkimukseni pääkysymykset muotoilen seuraavasti:

1. Miten ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten koulusuhteet rakentuvat peruskoulussa ja sen jälkeisessä elämäntilanteessa?
2. Miten ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten elämäntilanne ja yhteiskuntaan kiinnittyminen rakentuvat peruskoulun jälkeen?

Tutkimuksen pääkysymykset orientoivat kertojien kokonaisvaltaiseen elämään koulu-aikaan ja koettuun koulusuhteeseen koko koulu-uran aikana. Kysymysten toisena keskeisenä tehtävänä on osoittaa kertojien kehityskulut koulu-uralla, aikuisuuden rakentuminen ja yhteiskuntaan kiinnittyminen. Muotoilen täsmällisemmät tutkimuskysymykset luvussa 3.1.

Vaikka laadullisissa tutkimuksissa harvemmin esitetään oletuksia, niin tekemäni aihepiiriä koskevan kirjallisuuskatsauksen, muodostamani esiyymmärryksen ja esitutkimukseni (Kuronen 2005) tulosten perusteella minulla on tutkijana joitakin oletuksia. Esitutkimuksen aikana kertynyt tutkimuskokemus tutkittavasta kohteesta on tuottanut taustatietoa ja tulkintaresursseja enemmän kuin mitä ensikertalaisella olisi. Se myös helpottaa haastateltavien kohtaamista. Arvelen tutkimuksen osoittavan, että koulutukseen osallistumisen ja syrjäytymisen kysymykset koskettavat läheisesti toisiaan. Koulutus on riskien ympäristö, jossa nuoren yhteiskuntaan kiinnittyminen tai siitä syrjäytyminen tapahtuu. Ongelmaton siirtyminen kohti aikuisuutta on monen nuoren kohdalla muuttanut selviytymisen ongelmaksi.

Oletan aineiston perusteella olevan mahdollista kuvata, miten koulutuksellisessa syrjäytymisvaarassa olevan nuoren aikuisen profiili syntyy. Heterogeenisuudestaan huolimatta aikuistuvat nuoret ryhmittyvät erilaisiin joukkoihin erottelevien ja yhdistävien tekijöiden perusteella. Aineiston merkitys tulee esille kun sitä luetaan laadittavan kategorisoinnin lävitse. Esitystavallisesti lukijoille siteerataan runsaasti autenttisia ja laajoja

episodeja kerrotuista tarinoista, koska tutkimuksen tehtävä on kuvata asioita ja tapahtumia tutkittavien näkökulmasta ja nostaa esiin heidän kokemuksiinsa ja tulkintojaan niistä. Ensimmäisen persoonan tarinat elävöittävät tutkimusraportin luettavuutta ja parantavat aineiston luotettavuuden arviointia. Aineiston analysoinnissa voi piillä riski pilkkoa liikaa tutkittavia kokemuksineen.

Oletan myös haasteellisten nuorten aikuisten elämäntarinoiden paljastavan, miten kohtaamattomuus ja hylätyksi tuleminen koulussa kasaa vaikeuksia nuorten koulutielle ja nostavan esiin kehittämistarpeita eri koulutusasteilla. Kun tutkimuksen punaisena lankana kulkee kouluinstituution ja myös työelämän ja yksilön väliseen kohtaamiseen liittyvä jännitteinen tematiikka, oletan koulusopeutumattomuuden syitä löytyvän myös koulutyön sisällöistä ja menetelmistä. Nuorten koulutukselle antamien merkitysten kautta voidaan osoittaa niitä tekijöitä, joihin nuorten koulutukseen kiinnittyminen perustuu, samoin kuin tekijöitä, jotka estävät kiinnittymisen. Aineisto antanee mahdollisuuden rakentaa tyyppitarinoiden pohjalta erilaisia elämänkulkumalleja, eräänlaisia aikuistumisen käsi- kirjoituksia.

Lähtöoletukseni on myös, että kollektiiviset ja yksilölliset määrittelyt aikuistuvien nuorten koulutusurista ja aikuistumisen poluista eivät välttämättä kohtaa toisiaan. Esimerkiksi marginaalisuuteen nähden aikuistuvilla nuorilla itsellään oletetaan olevan erilaisia tapoja suhtautua. Vaihtoehtopedagogisen ammatillisen koulutuksen oletan tarjonneen nuorille aikuisille jotain, mitä valtavirrassa toteutettu koulutus ei ole pystynyt heille antamaan ja lisäksi vahvistanut heidän kiinnittymistään yhteiskunnan jäsenyyteen. Vaihtoehtopedagogista koulutusta voidaan siis pitää perinteiseen kouluympäristöön verrattuna pedagogisesti sopivana oppimisympäristönä koulukielteisille aikuistuville nuorille.

Kun tarkastelen nuorten aikuisten elämänkulkua ja koulutusuraa sekä heidän tekemiään valintoja suhteessa niihin yhteiskunnallisiin rakenteisiin, joiden ympäröiminä he elävät, oletan että heidän elämävalintoihinsa vaikuttavat myös heidän perheensä, ihmissuhteensa ja sosiaaliset verkostonsa koulun ja työelämän ulkopuolelta. Arvelen, että nuorten aikuisten sosiaaliset taustat ja jatkuvuudet, perinteiset arvot ja ehkä vanhanaikaisesti luonnehdittu aikuistumisen malli vaikuttavat myös heidän tekemiensä valintojen välittäjinä ja näyttäytyvät toisaalta yksilöllisyyttä korostavien elämäntarinoiden taustalla. 1990-luvulla ja sen jälkeen vallinneessa modernisaatioajattelussahan on kulttuuristen ja sosiaalisten jatkuvuuksien sijasta korostettu voimakkaasti yksilöllistymistä ja muutosta nuorten elämäntavoissa ja -kuluissa, pidentynyttä nuoruutta ja aikuistumista, ristiriitoja ja epärointeja valinnoissa sekä riskejä ja epäonnistumisen mahdollisuuksia.

Johtopäätöksinä esitetään persoonallisesti sanoitettuja juonellisia menestystarinoita nuorten kamppaillessa ulos syrjäytymisen prosesseistaan, jolloin mm. vaihtoehtopedagogiikalla voi olla myönteistä merkitystä ja sen vaikuttavuutta voidaan siten pitää onnistuneena. Joidenkin kohdalla on tosin voinut käydä päinvastoin, jolloin he ovat työkoulun

jälkeen vajonneet takaisin yhteiskunnalliseen osattomuuteen. Ympyrän sulkeutumiseksi tutkimustulokset kytketään siihen yleiseen tematiikkaan, josta tutkimus lähtee liikkeelle ja nostetaan yleisempään yhteiskunnalliseen keskusteluun. Uskon tutkimustulosten selviytyvän kuvailusta ja selittämisestä ja antavan aineksia koulutuksen kehittämiseen eri koulutusasteilla. Tutkimuksella on tieteellistä merkitystä kun se syventää, täydentää ja täsmentää aiempia tutkimustuloksia ja vallitsevia käsityksiä.

Näen tutkimukseni aihevalinnalle useita tieteellistä ja käytännöllistä merkitystä koskevia perusteluja. Nuorten aikuisten elämänkulku ei ole ainoastaan omaehtoinen prosessi. Laajoista koulutusmahdollisuuksista huolimatta kaikki eivät motivoidu menestymään instituutioissa. Kriittinen epäonnistumisen kierre alkaa usein nuoren ja koulun arvomaailmojen ja toimintakulttuurien yhteentörmäyksestä. Epäonnistumiset ja turhautuminen voivat synnyttää koulusta vieraantumiseen johtavan kierteen. Koulu myös näyttää valikoiden oppilaita erilaisille kehitysurille.

Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten koulukokemusten tutkimus kytkeytyy yleisemmin marginaalisuuteen tutkimuskohteena ja täydentää olemassa olevaa nuorisotutkimusta. Marginaaliryhmille itselleen on tutkimuksessa harvoin annettu ääni, koska sellaisen tutkimuksen tekeminen sinällään on haasteellista. Viranomaiset ja instituutiot ovat leimanneet ja määritelleet valtavirtaan nähden toisenlaisia nuoria ja muovanneet osaltaan stereotyyppioita marginaalinuorista. Nuorten aikuisten koulutusuria on tutkittu melko vähän marginaalisuuden näkökulmasta kvalitatiivisiin aineistoihin perustuen ja varsinkaan narratiivisella lähestymistavalla. Inside-näkökulma tuottaa tutkimuskohteesta erilaisia piirteitä ja monipuolistaa yleistä kuvaa. Kohderyhmää koskeva pitkittäistutkimus on myös puutteellista.

Koulutuksellisiin erityisryhmiin kohdentuneita seurantatutkimuksia edustavat esimerkiksi Markku Jahnukaisen (1997) väitöskirja entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeisistä elämänvaiheista ja tutkimus koulukodista kotiutettujen nuorten yhteiskuntaan jäsentymisestä ja myöhemmistä elämänvaiheista (2004). Manu Kitinoja (2005) tutki väitöskirjassaan koulukoteihin sijoitettujen lasten lastensuojeluasiakkuutta ja kouluhistoriaa ja Hanna-Maija Sinkkonen (2007) väitöskirjassaan yläasteella erityisopetuksessa olleiden peruskoulussa sopeutumattomien poikien koulu-uran muotoutumista ja elämänkulkua. Ritva Kuula (2000) keskittyi väitöskirjassaan case-tutkimuksena syrjäytymisvaarassa olleiden nuorten elämänkulkuun koulun paineessa ja tarkasteli syrjäytymisilmiötä suhteessa koulun struktuuriin. Kristiina Lappalainen (2001) tutki väitöskirjassaan nelivuotisessa seurannassa oppilaiden erityisen tuen tarpeita peruskoulun päättyessä, siirtymävaiheessa toisen asteen koulutukseen ja toisen asteen koulutuksessa. Yhtenäisinä pidetyistä ryhmistä löytyi kaikissa tutkimuksissa hyvin erilaisia elämäntarinoita. Vanttaja ja Järvinen (2006) selvittivät tutkimuksessaan tilastoaineiston avulla poikkileikkauksena nuorten oppivelvollisuuden jälkeisen koulutuksesta ja työstä karsiutumisen yhteyttä yksilön myöhempään

ryhmänä, mutta tunnen huolta heidän asemastaan, tulevaisuuden mahdollisuuksiensa kaventumisesta ja yleisemmästä pahoinvoinnista. Haasteellisiksi määrittyneiden nuorten aikuistuminen ja yhteiskuntaan sijoittuminen ei ole mustavalkoinen ilmiö ja siksi sen tarkastelu edellyttääkin useista näkökulmista lähtevää tutkimusta. Näin saadaan monia tulkintoja ja voidaan lisätä ymmärrystä aikuistuvien nuorten tukemiseksi. Nuorten aikuisten puheen ja kertomusten tarkastelu tuo vahvan ja tarpeellisen näkökulman teemaa koskevaan keskusteluun. Teen tutkimusta tuodakseni lisänäkemystä toisaalta tutkimuksen ja tiedontuottamisen kentälle ja toisaalta lasten ja nuorten auttamiseksi ja tukemiseksi koulu-uran ja elämänkulun ongelmissa.

Koska tutkimukseni aihe ja kohde lähestyvät myös lasten ja nuorten psykososiaalista hyvinvointia ja sosiaalista vahvistamista, tutkimukseni on poikkitieteellinen ja asettuu usean tieteen- ja tutkimusalan leikkauspisteeseen. Ei liene riittävää, että koulutustutkimus kohdistuu vain kouluun, nuorisotutkimus nuoriin ja kulttuuritutkimus kulttuuri-ilmiöihin. Sopiva yhdistäminen on tarkoituksenmukaisempaa ja näin on myös aiemmin tehty. Tutkimuksessani on kasvatustieteen lisäksi sosiologisia, erityispedagogisia, sosiaalipsykologisia, kehityspsykologisia ja sosiaalitieteellisiä tai sosiaalityöhön liittyviä painotuksia tai vivahteita. Kohdennetummin tutkimus paikantuu kasvatussosiologiseksi ja asettuu nuorisokulttuuritutkimuksen kenttään.

Tutkimuksessa tarkastellaan normaalibiografiasta poikkeavien nuorten aikuisten koulutuspolkujen muotoutumista myöhäismodernissa suomalaisessa yhteiskunnassa. Aikuistuvien nuorten koulutuspolku sävyttyy kielteisenä ja ongelmallisena. Vallitsevan jäsentämistavan mukaan heidän kohtalonaan on määrittyä ongelmallisena ryhmänä kun nuoruus jo sinänsä hahmottuu ongelmallisena elämänvaiheena. Voisiko koulutuspolullaan haparoivasta piirytä kuitenkin muu kuin syrjäytyjän muotokuva? Koulun käytännöt usein marginalisoivat ja sysäävät syrjään tiettyjä yksilöitä ja ryhmiä. Epäsopiville oppilaille viestitetään monin tavoin heidän olevan väärässä paikassa. Haasteellisiksi määrittyvien nuorten kohdalla ulkopuolelle joutuminen voi tapahtua kouluinstituution mekanismien ja myös niiden tutkimuskäytäntöjen kautta, joissa marginalisoitumiseen liittyviä ilmiöitä tarkastellaan yksipuolisesti kouluinstituution tai yhteiskunnallisten rakenteiden näkökulmasta ja tilastollisin menetelmin.

Vaihtoehtoinen jäsentämistapa voisi löytyä elinikäisen oppimisen ja sosiaalisen vahvistamisen näkökulman hyödyntämisestä, jolloin huomio kiinnitetään selviytymiseen, niihin yksilön potentiaaleihin ja mekanismeihin, jotka kantavat elämänkulussa eteenpäin. Epäonnistumiset voi myöhemmin korjata ja käyttää toiset mahdollisuudet uuden alun aikaansaamiseksi.

Tutkimukseni painopiste lähestyy kysymystä siitä, millaisia ovat syrjäytymisvaarassa olevien nuorten koulutukseen kiinnittymisen polut. Tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu siihen, mitä lapsen ja nuoren syrjäytymiskehityksen takana elämäkerrallisena epäjatku-

vuutena piilee. Nuorten aikuisten omat tarinat kertovat siitä, mitä heille todella tapahtui ja miten heidän elämänkulkunsa yleisesti rakentui. Miten yksilöiden koulutusta koskevat odotukset ja arjen todellisuus kohtasivat ja miten elämänhallinta rakentui kriittisten elämäntapahtumien yhteydessä. Nuorten aikuisten elämänkulkuja jäsennetään myös yhteiskuntaan kiinnittymisen polkuina ja pohditaan, millaisten ehtojen alaisuudessa he kohtaavat aikuistumisensa ja yhteiskuntaan kiinnittymistä koskevat kulttuuriset odotukset.

Pohdin tutkimuksessani myös sitä, tuottaako siis koulu itsessään epäonnistujia ja miten se sysää oppilaita syrjäytymisen prosesseihin. Esitutkimukseni (Kuronen 2005) mukaan ongelmat lähtivät kasautumaan jo ala-asteella ja yläaste osoittautui kriittiseksi vaiheeksi. Opettajasuhteet, koulun ilmapiiri ja leimaaminen koulun toimintamekanismeissa saivat koulun tuntumaan vastenmieliseltä. Nuorten erilaiset elämäntapahtumat näyttäytyivät käännekohtina elämänkulussa. Monenlaiset kriisit keskeyttivät elämänkulun ja niillä oli syrjäyttävä vaikutus. Kuitenkin nuorilta löytyi potentiaalisia voimavaroja aloittaa uusi suunta elämässä jos he saivat kokonaisvaltaista elämänhallintaa vahvistavaa tukea ongelmissaan. Aikuistuvien nuorten identiteettityö, identiteettien rakentuminen, niiden hajanaisuus ja häiriöt, elämäntyylit ja erilaisten valintatilanteiden paljous ja vaikeus sekä niiden vaikutus tulevaisuuteen rakentuivat nuorten aikuisten tarinoihin ja tulivat läpäisevinä esiin. Myöhäismodernin kehityksen kielteisinä puolina oli nähtävissä runsaasti uudenlaisen minän hajanaisuuteen liittyviä häiriöitä.

Korostaessani tässä tutkimuksessa sosiaalisen selviytymisen näkökulmaa, jossa pelkääntään riskien ja syrjäytymisen prosessien esiin nostamisen sijaan painotetaan voimavarojen ja selviytymispolkujen tarkastelua, korostan samalla elämänkulkua prosessina, joka jatkuu yksilöllisesti, monisuuntaisesti ja kontekstuaalisesti. Elämän monisärmäisyys ja -ulotteisuus tulevat esille silloin, kun tarkastelun kohteena ovat yksittäisen elämäntilanteen sijasta elämäntilanteen kehittyminen, dynaamisuus ja vuorovaikutuksellisuus. Kiinnostus tässä tutkimuksessa kohdistuu subjektiivisiin polkuihin, yksilöiden henkilökohtaisiin koulutushistorioihin ja vuorovaikutukseen instituutioiden ja yksilöiden välillä. Prosessimaisilla poluilla esiintyy yksilöllisyyttä, epävarmuutta, polveilevuutta, matkanteon murtumista ja erilaisia sivujuonteita.

Tutkittavaa ilmiötä on perusteltua lähestyä ymmärtävän tutkimuksen näkökulmasta. Fenomenologisen ja hermeneuttisen tutkimuksen ja narratiivisen lähestymistavan tarjoamat tulkinnalliset välineet ohjaavat keskittymään rakenteiden sijaan nuorten aikuisten arkielämän tasoon ja tarkastelemaan heidän tarinoitaan ja tulkintojaan suhteestaan koulutukseen. Tutkimuksessa pyritään nimenomaan tavoittamaan toimijoiden omat näkökulmat, nuorten aikuisten arkitodellisuus inhimillisine kokemuksineen ja yksilöllisine merkityksineen. Niistä pystyvät kertomaan mahdollisimman autenttisesti ainoastaan nuoret aikuiset itse.

Fenomenologisessa tutkimuksessa jäljitetään merkityksellisiksi koettuja ilmiöitä, Max van Manenin (1990, 40–41) mukaan elettyjä kokemuksia (lived experience). Narratiivisessa tutkimuksessa ne liittyvät juonellisiin prosesseihin, joissa on alkuja ja loppuja. Fenomenologisen lähestymistavan tunnuspiirre on tutkittavan ilmiön olemuksen näkeminen ilman ennakkokäsityksiä ja -asenteita. Tutkija kerää kokemuksia henkilöiltä, jotka ovat kokeneet tutkittavan ilmiön ja pyrkii tavoittamaan ihmisen kokemusmaailman ja hänen asioille antamansa merkitykset. Tutkittavana ilmiön sisältö pyritään tavoittamaan mahdollisimman puhtaana, sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee. (Cresswell 2007; Lehtovaara 1995, 92-93.) Hermeneutiikassa on kyse tulkintaopista, jonka mukaan ymmärtäminen etenee jatkuvana prosessina ymmärryksen rakentuessa aina olemassa olevan päälle jatkuvasti uudelleen (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005).

Elämänkulun lähestymistapa on tutkimuksessa siis subjektiivinen. Elämänkululla tarkoitetaan ajassa tapahtuvaa tilanteiden ja olosuhteiden muuttumista. Tutkimuksessa pyritään retrospektiivisesti tarkastelemaan nuorten aikuisten elämänkulkujen muovautumista nykyhetken kaltaisiksi ja tuomaan esiin niitä polkuja, joiden kautta he ovat siirtyneet yhdestä elämänvaiheesta toiseen. Tutkimuksessa hyödynnetään elämäkerrallista aineistoa ja käsitetään elämästä tehtyjen tulkintojen toimivan elämänkulun kuvaajina. Myöhäismodernin yhteiskunnan syklisyys ja spiraalimaisuus näkyy koulutuksen tasolla vakaiden urien murtumisena pirstaloituviksi, episodimaisiksi ja kokeileviksi koulutuspoluiksi. Elämäkerta näyttyy hapuilevien tulevaisuudensuunnitelmien ja karisevien haaveiden ohella myös oppimisen kenttänä, jossa identiteettiä on muotoiltava yhä uudelleen elämänkulun siirtymien mukaan.

Puhun tutkimuksessa nuorista, aikuistuvista nuorista ja nuorista aikuisista, enkä pysty täsmällisesti määrittelemään eroa käsitteiden käytön välillä. Lapsista ja nuorista puhuesani viittaa kuitenkin lähinnä peruskoulu-aikaan ja välittömästi sen jälkeisiin vaiheisiin. Nuorista aikuisista puhun, kun elämänkulkuun on tullut vaihtoehtopedagoginen ammatillinen koulutus ja sen jälkeiset tapahtumat. Nuori ja nuori aikuinen kuvaavat siten myös sitä vaihetta elämänkulussa, josta perspektiiviä kulloinkin haetaan tarkasteltaviin ilmiöihin.

Tutkimuksen teoreettinen näkökulma nousee jännitteisen koulunkäynnin, postmodernin nuoruuden, aikuistumisen, elämänkulun, syrjäytymisen, oppimiskokemusten, käännekohtien, vaihtoehtopedagogiikan ja sosiaalisen vahvistamisen käsitteiden muodostamasta laajasta viitekehystä. Määrittelen käsitteitä tarkemmin luvussa kaksi.

Kun esitutkimuksessani (Kuronen 2005) analysoin tutkimuskirjallisuudessa käytyä syrjäytymiskeskustelua laajasti, niin tässä tutkimuksessa kiinnityn yhteiskunnalliseen syrjäytymiskeskusteluun lähinnä analysoidessani henkilökohtaisten syrjäytymiskokemusten liittymistä yleisempään ulkoapäin nähtävään ja tulkittavaan syrjäytymiskehitykseen. Pyrin siis koulukokemuksista kerrottujen tarinoiden tarkastelussa arvioimaan sitä, miten nuo-

ret aikuiset kertovat syrjäyttävien koulukokemusten ja erityisesti vaihtoehtopedagogisen koulutuksen vaikutuksista omaan paikkaansa yhteiskunnassa. Nuoret aikuiset voivat toki vaihtoehtopedagogisen ammatillisen koulutuksen käyneenä määrittyä edelleen syrjäytymisvaarassa oleviksi esimerkiksi terveydenhuollon ja sosiaaliviranomaisten interventioiden kautta.

Otan jossain määrin etäisyyttä myös myöhäismodernin ajattelun mukaiseen tutkimusotteeseen, joka korostaa voimakkaasti yksilöllisten valintojen vapautta, niihin liittyviä riskejä ja henkilökohtaista vastuuta sekä elämänpolkujen moninaisuutta. Esimerkiksi Ulrich Beckin (1995, 27) muotoilema käsitys elämäntapojen uudelleen puitteistamiseksi siten, että ”yksilöt joutuvat itse suunnittelemaan, laatimaan, sovittamaan, parsimaan ja paikkaamaan omat elämäkertansa”, saattaa olla jossain määrin yliarvioitu. Jotain perinteistäkin voi vielä olla. Toiset ihmiset, vertaisryhmät ja yhteisöt auttavat edelleen yksilöä sopeutumaan yhteiskunnan odotuksiin ja vaatimuksiin ja vaikuttavat siten valintojen välittäjinä.

Eettisten kysymysten pohtiminen on osa tutkimusprosessia ja tutkijan on kysyttävä tutkimuksensa eettisiä sitoumuksia. Narratiivinen tutkimus on eettisesti vaativaa ja ihanteiden tavoittaminen on mahdotonta, mutta niistä on oltava tietoinen. Tutkijan vastuu ihmistieteissä liittyy valintoihin ja päätöksiin, joita tutkija tekee teorioita, metodeja ja yksittäisiä henkilöitä koskien. On ratkaistava esimerkiksi, miksi ja ketä varten tutkimusta tehdään. Voidaan kysyä, mistä tutkija saa oikeutuksen puhua toisten ihmisten kokemuksista tai niiden tulkitsemisesta ja vielä henkilökohtaisten tarinoiden kirjoittamisesta tutkimusraporttiinsa. Vaikka tutkija tuntee vastuunsa, hän voi tehdä vääriä tulkintoja. Tunnistettavuuden vaikeuttamisesta huolimatta joku voi tunnistaa tarinoiden takana olevia henkilöitä. Toisessa vaakakupissa on mahdollisuus kuulla tarinoissa aikuistuvien nuorten ääni ja sitä kautta saada palautetta kasvatuksen ja koulutuksen kehittämiseksi. Merkitystä voi olla sillä, että tutkimuksessa nostetaan esiin ongelmallisiksi koetut asiat. Tietäminen ja ymmärtäminen voivat johtaa muutokseen ja kehittymiseen. Toisin päin voidaankin kysyä, onko eettisesti oikein olla tutkimatta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten elämänkulkua ja merkitseekö tutkimatta jättäminen välinpitämättömyyttä.

William E. Smythe ja Maureen J. Murray (2000) ovat kirjoittaneet huomioon otettavista eettisistä näkökohdista narratiivisessa tutkimuksessa samoin kuin Arthur Frank (1995), joka korostaa tutkijan luovaa ajattelua, omia tapoja ja kykyä ymmärtää olennaista. Pelkkää metodologia ei ole hyvä seurata, koska sitä ei narratiivisessa tutkimuksessa ole ja mallit ovat vain apuvälineitä. Tutkijan on pitäydettävä aineistossaan ja vältettävä valikoimasta vain hyviä tarinoita sivuuttaen epätäydellisiä tai yksinkertaistamalla liikaa vaikka raportoinnissa onkin pelkistettävä. Tarinallisuuden ylikorostaminenkin voi olla sudenkuoppa. Tutkija tulee tulkinnassaan lähelle eettisiä kysymyksiä kun hänellä on H. Porter Abbottin (2002) mukaan riski alilukea aineistoaan poimimalla vain odotusten mukaisia ja esille hyppääviä seikkoja tai toisaalta ylilukea aineistoa ja pyrkiä täyttämään aukkopaiikkoja kertomuksissa.

Galen Strawson (2004) on puolestaan kritisoinut narratiivisuutta sen vuoksi, että se pitää tarinallisesti jäsenettyä elämää jotenkin arvokkaampana kuin jäsentymätöntä ja että ihmiset jo luonnostaan jäsentävät elämäänsä tarinana.

Tutkimus on sosiaalista toimintaa. Haastateltava ei ole passiivisesti kysymyksiin vastaava kohde, vaan rooliaan aktiivisesti muokkaava ihminen. Hän on tutkimustilanteessa haastateltava, tarinan kertoja ja tarinan subjektiivinen toimija. Elämänkulun kuvaukseen tulee mukaan oman aseman määrittäminen ja suhde toisiin. Haastattelututkimuksesta muodostuu Anneli Pohjolan (1994, 40–41) mukaan helposti riistosuhde. Tutkija antaa vähän tutkittavilleen, vaikka he puolestaan lahjoittavat koko elämäntarinansa. Kysymys on tärkeä silloin, kun tutkitaan yhteiskunnallisesti huono-osaisiksi leimattuja ihmisiä. Toisaalta kuitenkin haastateltavat voivat kokea oman elämänkulkunsa kuvan selkiytyvän itselle haastattelun kuluessa. Siinä on mahdollisuus purkaa vaikeitakin kokemuksia. Itse kallistun jälkimmäisen näkemyksen kannalle.

Koska tutkimuksen etiikka on läsnä koko tutkimusprosessissa ja eettiset kysymykset ja ratkaisut nousevat esiin kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa, palaan eettisten kysymysten äärelle myöhemmin eri yhteyksissä. Tieteentekijän toiminnan on oltava eettisesti kestävällä pohjalla ja tutkimusetiikan näkökulmasta läpinäkyvää. Etiikka on monisyinen, syvälle menevä ja läsnä oleva asia, jota ei voi ottaa erilliseksi eikä liimata päälle. Se on taito, joka tukee päätöksentekoa ja toimintatapojen valintaa.

Monet menetelmäkirjat antavat ohjeita tutkimuksen arvioimiseksi. Jari Eskola ja Juha Suoranta (1998) neuvovat, että tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa pitää arvioida koko tutkimusprosessia. Ari Antikaisen (1996) mukaan elämänkulkututkimus on esimerkki laadullisesta tutkimuksesta ja elämäkertomukset muodostavat moniulotteisen laadullisen aineiston. Elämäkertatutkimusta ei voida arvioida perinteisten reliabiliteetin ja validiteetin kriteereiden avulla, koska tutkimushenkilö saa vapaasti kertoa mitä haluaa. Hänellä on siis valta siihen nähden, millaisia tuloksia tutkimuksessa on ylipäänsä mahdollista saada. Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysissa vältetään yleistyksiä ja tilastollisten yhteyksien luontia. Sen sijaan pyritään ymmärtämään ja selittämään yksittäistä tapahtumaketjua tai ilmiötä. Voidaan puhua myös idiografisesta tutkimuksesta, jossa kohteena on pieni joukko ja siitä saatava tarkka ja syvälinen tieto.

Myös Klaus Mäkelän (1990) mukaan laadullisen tutkimuksen ominaiset piirteet läpäisevät koko tutkimusprosessin ja siksi tutkimuksen onnistumista on arvioitava laadulliselle tutkimukselle tyypillisin menetelmin. Olennaista Mäkelän mukaan on arvioida aineiston merkittävyyttä ja riittävyttä sekä analyysin kattavuutta ja toistettavuutta. Narratiivinen raportointitapa on yksityiskohtainen ja kuvaileva tapa esittää lukijalle, mitä tutkija on itse tehnyt tutkimusprosessin aikana. Luotettavuuden kannalta on tärkeää, että lukijalle kerrotaan miten tutkija on päässyt päätelmiinsä (Eskola & Suoranta 1998).

Robert Atkinsonin (1998) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa olennaista on kokemusten tulkinta. Kokemus ja tulkinta ovat kuitenkin suhteellisia käsitteitä. Tulkinta liittyy merkitykseen ja validiteettiin. Ongelmallista on se, että elämäntarinan merkitys ja paikkansapitävyys voi olla erilainen kertojalle kuin haastattelijalle. Kuinka haastateltava ja haastattelija pystyvät näyttämään toteen tarinan merkityksen ja pätevyyden? Siihen vaikuttavat Atkinsonin mukaan osapuolten välisen suhteen laatu, haastattelutilanteen vuorovaikutussuhde, tutkijan valitsema teoreettinen näkökulma sekä tutkijan oma empiirinen viitekehys ja subjektiivinen näkökulma. Tärkeää on siis vahvistaa tarinan validiteettia ja selittää sen merkitys. Tämä näkyy jatkuvana prosessina haastattelun suunnittelussa, toteutuksessa ja tulkinnassa. Pitäisi löytää tasapaino subjektiivisuuden ja objektiivisuuden välillä.

Käsitän niin, että narratiivisen tutkimuksen luotettavuus on otettava vakavasti. Mieluummin puhutaan validoinnista (Kvale 1996). Tutkittavat omistavat tarinansa, mutta tutkijalla on niihin tulkintaoikeus. Osallistujat pyrkivät kertomaan omasta elämästään, mutta tutkija pyrkii kuvaamaan tarinoilla yleisempiä yhteiskunnallisia ilmiöitä. Luotettavuutta pyritään arvioimaan useammasta näkökulmasta, esimerkiksi kuinka loogisesti ja juonellisesti kertomukset etenevät, kuinka läpinäkyvästi tutkija kuvaa aineistonsa ja menetelmänsä, kuinka raportissa tuodaan esille eri ääniä ja moninaisia tulkintoja tai kuinka aidontuntuista kertomusten hahmot ovat. Lisäksi arvioidaan, millaista kriittistä keskustelua tutkimus herättää, miten koskettavaa, havahduttavaa ja elävää kerronta on sekä miten tutkimus onnistuu herättämään mielikuvia, muistoja tai tunteita. (Heikkinen & Syrjälä 2006.) Palaan tutkimuksen luotettavuuden arviointiin myöhemmin eri yhteyksissä, erityisesti luvuissa kolme (3) ja kuusi (6).

1.5 Tutkimusraportin rakenne

Tutkimuksen rakenne on muotoutunut tutkimusprosessin eri vaiheisiin ajoittuneen reflektoinnin tuloksena. Dispositio kertoo tutkijan tekemistä sisällöllisistä ja menetelmällisistä valinnoista ja ratkaisuihin. Tutkimuksessa on kuusi päälukua. Ensimmäinen luku on johdantoluvuksi kohtalaisen pitkä ja olen luettavuuden helpottamiseksi jäsennellyt luvun moniosaiseksi. Esittelen lukijalle tutkimuksen lähtökohtia ja motivoin tutkimustehäviä. Käyn keskustelua koulutusperustan merkityksestä, koulutusidentiteetistä, nuorten koulusuhteen jännitteistä ja erilaisen tuen tarpeista. Nostan esiin koulun merkityksen kasvuympäristönä ja varhaisen puuttumisen alkavan syrjäytymiskehityksen pysäyttämisessä. Perustelen tutkimuksen tarpeellisuutta, lähestymistapaa ja tekemiäni rajoituksia sekä sijoitan tutkimuksen laajempaan tutkimuskenttään. Tutkimusetiikkaan ja luotettavuuden arviointiin liittyvät kysymykset integroin tutkimusprosessin eri vaiheisiin ja palaan niihin eri yhteyksissä myöhemmissä luvuissa

Toinen luku käsittelee johdantolukua tarkemmin tutkimuksen teoreettista ja käsitteellistä taustaa sekä havaintoja muista tutkimuksista. Luku pyrkii kehystämään tutkimustehtävää. Luvun sisällölliset suunnat ja painotukset täsmentyivät ja rikastuivat vielä aineiston analyysivaiheessa. Luku ilmentää tutkimusaiheesta olemassa olevaa virallista ja hallitsevaa diskurssia eli suurta kertomusta taustaksi neljännessä luvussa esitettävälle nuorten aikuisten omille pienille subjektiivisille kertomuksille eri ulottuvuuksiin. Keskustelut voivat tuntua runsailta, mutta olen kokenut ne välttämättömiksi löytääkseni vastauksia tutkimusprosessin aikana heränneisiin moniin kysymyksiin.

Kolmas luku on metodisesti painottunut ja muodostuu melko laajaksi sen vuoksi, että tunsin tutkimuksen metodisesti haasteelliseksi ja halusin perustella narratiivisen lähestymistavan valintaa monipuolisesti. Esiin tuodaan se maasto, josta tutkija on etsinyt ja kerännyt aineksia tutkimusarkkitehtuuriinsa. Luvun tarkoitus on edellisen luvun lisäksi rakentaa ja kehystää tutkimustehtävän asettelua. Luvussa on pyritty tuomaan esiin ne mahdollisuudet ja rajat, joiden puitteissa tutkija on päätenyt omiin metodisiin valintoihin ja ratkaisuihin. Sen vuoksi luvussa tarkastellaan myös metodisten ratkaisujen valinnan taustoja. Narratiivinen lähestymistapa on väljä, mutta vaativa orientaatio. Tutkija on keskeisessä osassa arvoituksen ratkaisemisessa ja se on luvussa pyritty tekemään läpinäkyväksi. Käytin potentiaalisen metodologisen tarjonnan läpikäymiseen runsaasti aikaa ja valinnat kypsyivät tutkimuspäiväkirjaan kirjattujen ajatuskulkujen tuloksena. Pelkkä analyysikehikon tiivis esittäminen vaati mielestäni myös siihen sisältyvän tausta-ajattelun esittelyä.

Neljännessä luvussa siirrytään tutkimuksen kahteen empiiriseen päälukuun, joiden sisältö seuraa tutkimuksen pääkysymysten asettelua. Tutkimuksen päähenkilöt pääsevät ääneen. Runsaat aineistonäytteet argumentoivat tutkijan tekemiä tulkintoja ja päätelmiä ja auttavat lukijaa arvioimaan niiden osuvuutta. Neljännessä luvussa liikutaan peruskouluajassa ja viidennessä luvussa tarkastellaan peruskoulun jälkeistä siirtymää ja elämäntapojen tapahtumia aikuisuuteen edettäessä. Viides luku sisältää myös kokoavan tutkimustehtävän, jossa arvioidaan nuorten aikuisten yhteiskuntaan kiinnittymistä. Kytkeänsä aikaisempiin tutkimuksiin ja teoriataustaan tehdään alaluvuissa ja enemmän päälukujen kokoavissa tarkasteluissa. Tutkittavat ovat esillä, mutta ei tutkijakaan etäällä ole. Luvut jakautuvat alalukuihin sen mukaan, mitkä teemat kertojia puhuttavat ja miten he itseään ja elämäntapojensa tapahtumia arvioivat. Peruskoulusuhteen ja peruskoulun jälkeisen elämäntapojen kategorioita on rakennettu jatkuvuutta ilmentävinä kokonaisuuksina, kun taas muissa alaluvuissa liikutaan rajattujen teemojen parissa, jotka aihepiireinä tulevat lähelle toisiaan, osittain leikatenkin niitä.

Luvussa kuusi tutkija tulee jälleen esiin kytkeäkseen keskeiset tutkimustulokset teoreettiseen tarkasteluun ja aikaisempien tutkimusten havaintoihin. Tutkija on sekä itsekriittinen että ottaa etäisyyttä tutkimusprosessiin ja kytkee päätelmänsä yhteiskunnalliseen diskurs-

siin. Lopuksi reflektoidaan vielä kerran tutkimustulosten totuudellisuutta ja luotettavuutta sekä tutkimuksen eettisyyttä narratiivisen tutkimuksen laadun arvioinnin periaatteena.

Pitkä tutkimusraportti lisää lukijan ponnistuksia. Kaksi laajaa tutkimustehtävää elämäntutkimuksessa kertojien näkökulmasta on haaste myös kirjoittajalle. Empiirisesti painottuvassa työssä on useita yhteenvedoja ja kokoavia tarkasteluja, jotka helpottavat lukijaa niin halutessaan. Monet tiivistykset yhdessä muodostavat kokonaiskuvan siitä, miten tutkimustulokset sekä tutkijan tulkinnat ja pohdinnat rakentuvat.

2

Tutkimuksen teoreettiset paikannukset

2.1 Monimuotoistuva elämänkulku myöhäismodernissa yhteiskunnassa

Tarkastelen tässä luvussa nuoruutta ja aikuistumista elämänkulussa jälkimodernin ja yksilöllistyvän yhteiskunnan näkökulmasta. Koska koulu ja nuoruus ovat elämänkulussa tiiviissä yhteydessä ja koulu on myös yksi vaihe normaalielämäkerrassa, kuljetan tarkastelussani myös koulunkäynnin tematiikkaa. Kuvailen miten myöhäismoderni koettelee myös koulua yhteiskunnallisena instituutiona.

Sosiologinen aikalaisdiagnoosin käsite viittaa yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin muutoksiin ja niiden vaikutuksiin ihmisten elämässä. Aikalaisdiagnooseille on ominaista, että ne kertovat ajasta ja ajalle ominaisesta hengestä sekä esittävät visioita tulevaisuudesta. Käsitteeseen liitetään usein Ulrich Beck, Anthony Giddens ja Zygmunt Bauman. Aikalaisdiagnostisina ideoina ovat syntyneet esimerkiksi käsitteet riskiyhteiskunta ja refleksiivinen modernisaatio. Näihin kytketään sellaisia ominaisuuksia kuin vaikea ennakoitavuus, riskit ja epävarmuus eri elämänaueilla institutionaalisen järjestyksen muuttuessa. (Noro 2000.) Monet muutokset asettavat nuorille ja aikuistuville sekä heidän itsenäistymiselleen ja identiteetilleen erilaisia vaatimuksia kuin aikaisemmille sukupolville. Valinnanmahdollisuudet ovat lisääntyneet, mutta toteuttamismahdollisuudet ovat vaikeutuneet.

2000-luvun alun yhteiskunnassa monet makrotason rakenteelliset tekijät ja prosessit, erityisesti koulutusjärjestelmä, työmarkkinat ja perheinstituutio, ovat yhä voimakkaassa murroksessa ja vaikuttavat monin tavoin ihmisten elämään. Myös eri elämänvaiheiden väliset suhteet ovat muuttuneet. Nuoruuden katsotaan pidentyneen ja aikuisuuden mitta-reiden muuttuneen epävarmemmiksi. Kun nuoruutta ja aikuisuutta tarkastellaan erilaisista teoreettisista lähtökohdista tai tutkimuksellisista lähestymistavoista käsin, ne näyttävät hieman erilaisina. (Aapola & Ketokivi 2005.)

2.1.1 Nuoruuden pidentyminen

Yhteiskunnallisen muutoksen pyyhkiessä yli kaikkien ikäryhmien, erityisesti nuoret joutuvat lujille. Nuorten perspektiivistä tulevaisuus näyttää avoimelta ja epävarmalta. Pierre Bourdieu totesi jo vuonna 1985 (128–141) nuorison olevan pelkkä sana. Sosiologisessa keskustelussa Thomas Ziehe (1991b) on analysoinut erityisesti nuorten tilannetta ja puhunut jo 1970-luvulla uudesta sosialisatiotyypistä ja sittemmin 1980-luvulla muotoillut käsitteen modernin yhteiskunnan muutoksen seurauksena kehittyneestä uudesta nuorisoista sekä esitellyt käsityksiään epätavanomaisesta oppimisesta (Ziehe 1991a; ks. myös Aittola 1999, 182–206).

Ruotsalainen Johan Fornäs (1995) on määritellyt nuorisokulttuuritutkimuksen keskeisiksi käsitteiksi nuorison, kulttuurin ja jälkimodernin sekä hahmottanut nuoruutta jälkimodernissa yhteiskunnassa mm. identiteettien rakentumisen näkökulmasta. Fornäs toteaa, että nuoruus on kulttuurisesti tuotettu asiantila, psykologinen kehitysvaihe ja sosiaalinen kategoria, jota erilaiset instituutiot kehystävät. Nuoret määrittelevät itseään suhteessa näihin instituutioihin, joista keskeisiä ovat perhe, koulu, työelämä, vapaa-ajan organisaatiot ja mediat. Instituutiot vaikuttavat nuorten elämään monella tasolla vuorovaikutuksellisten prosessien tuloksena syntyvinä suhteina. Instituutiot myös organisoivat sosiaalista elämää ja vaikuttavat kokemuksellisuutena ilmiöinä.

Yhteiskunta siis rakentuu institutionaalisesti tilallisena järjestelmänä, jolla on ajallinen jatkuvuus. Yksilöt elävät institutionaalisten rakenteiden kontrolloimaa yhteiselämää tilallisessa järjestelmässä, joka jakaa heidät eri tiloihin, rooleihin ja statusasemiin. Tilat voidaan ymmärtää yhteiskunnallisiksi, taloudellisiksi, sosiokulttuurisiksi, konkreettisyysiksi tai kokemuksellisiksi. Fornäsin mielestä jälkimodernille yhteiskunnalle on tyypillistä pirstaloituminen ja eriytyminen tällaisiin elämänsfääreihin ja että juuri se vaikuttaa erityisesti nuorten identiteettien rakentumiseen ongelmallisesti. (Fornäs 1995.)

Lasse Siurala (1994) on tulkinut, että Fornäsin (mts.) kuvaamassa pirstaloitumisessa näyttääytyy sekä positiivinen että negatiivinen kehityssuunta. Positiivista on, että instituutioiden otteen höltyessä ja rapautuessa yksilöllistymiselle ja itsensä toteuttamiselle jää tilaa.

Negatiivista puolestaan on, että elämänalueiden erkaantuessa yksilön on vaikea yhdistää niitä ja kokea jatkuvuutta elämänpiiristä toiseen siirryttäessä. Tilalle on tullut katkoksia ja epäonnistumisia. Nuorilta edellytetäänkin taitoa sukkuloida koulun, työn ja vapaa-ajan välillä, jotka näyttävät Siuralan (mts.) mukaan erkaantuvan autonomisiksi toimintalogiikoihin. Vain nuori itse jää yhteiseksi nimittäjäksi niiden välillä, vaikka tiukoissa aikatauluissa hänen onkin vaikea näitä elämänsfäärejä yhteensovittaa.

Tapio Aittola, Kimmo Jokinen ja Kaarlo Laine (1998, 142–144) arvioivat, ettei koulun edes kannata kilpailla nuorten muiden elämänpiirien kanssa, koska se ei siihen pysty. Koulun pitäisi nähdä ne mahdollisuuksina ja uudistaa omia rutiinejaan. Yksilöllistyvässä ja globalisoituvassa maailmassa on samanaikaisesti menossa eriytymistä ja yhdenmukaisuutumista ja sellaisessa maailmassa jokainen vastaa yksilöllisesti oman identiteettinsä ja elämänuransa luomisesta (Aittola ym. 1998, 145).

Pohtiessaan modernin nuoruuden kulttuurisia koordinaatteja Laine (2000, 187–190) toteaa, että paitsi nuoret, niin kaikki muutkin ikäryhmät ovat pakotettuja sopeutumaan kulttuurisen modernisaation tuomiin yhteiskunnallisiin muutoksiin ja elämäntavallisiin vaikutuksiin. Laine tarkoittaa uuteen nuorisoon ja kasvatustieteen muutoksiin kytkeytyvillä prosesseilla mm. elinympäristön kaupungistumista, elintason lisäämistä kuluttamista, median ja kulttuuriteollisuuden tuotteista nauttimista sekä kansainvälistymistä ja monikulttuurisuutta. (Ks. myös Aittola ym. 1998.)

Perheeseen ja työhön keskittyneestä sosialisatiosta on siirrytty vapaa-ajan piirissä tapahtuvaan sosialisatioon. Perheestäkin on tullut kulutusyksikkö ja sen rinnalla vaikuttavat uusina sosiaalistajina valtiolliset instituutiot, kulttuuriteollisuuden idolit ja nuorten vertaisryhmät. Perhesuhteiden muutokset ovat sekoittaneet vanhempien rooleja ja tehneet kasvattajista lastensa ohjaajia ja kavereita. Koulutus toisena perinteisenä instituutiona on puolestaan pidentynyt ja muodostunut työstä ja vapaa-ajasta irralliseksi saarekkeeksi sekin, jolloin muiden nuorten ja vertaisryhmien vaikutus sosialisatiossa on kasvanut. Institutionaalisissa suhdemalleissa koulun auktoriteettikeskeiset käytännöt ovat menettäneet toimintakykynsä ja siten opettajatkin ovat neuvottomia koulukasvatuksen suhteen. Kasvatus-sanakin alkaa olla sävyllään kielteinen eikä sitä mielellään käytetä. (Ziehe 1984, 1991b; Hoikkala 1998; Laine 2000.) Sosialisatio-sanalle on tainnut käydä samoin.

Kriittisessä pedagogiikassa on analysoitu muun muassa koulun ja nuorten välisiä jännitteitä ja keskitytty esimerkiksi koulun institutionaalsiin käytäntöihin ja nuorten koulukokemuksiin. Kriittinen pedagogiikka on puuttunut koulutuksellista epätasa-arvoa tuottaviin rakenteisiin ja kehitellyt teorioita vaihtoehtoisista oppilassubjektiviteeteista ja oppilaiden kokemusten huomioimisesta koulun arkipäivässä. Oppimisessa ja kasvamisessa tulisi kuulla myös oppijoiden omaa ääntä. (Suoranta 1999.)

Identiteettien muodostusprosessissa ei enää voi tukeutua vanhoihin yhteiskunnan merkitysrakenteisiin. Valmiita identiteettiratkaisuja ei muutosten keskellä ole, vaan ne on

itse rakennettava. Identiteettiä on jatkuvasti työstettävä ja siihen malleja antavat myös kulttuuriteollisuus, mediat ja populaarikulttuuri. Modernisoituminen mahdollistaa myös erilaisia identiteetikokeiluja. On puhuttu (Lash & Friedman 1993) multippeli-identiteetistä, joka kuvaa kokemusten sirpaloitumista yhä useampiin elämänpiireihin. Fornäs (1998) puhuu minä-narratiiveista, mielekkäistä identiteettitarinoista ja Heiner Keupp (1994) kriisi-identiteetistä. Beck (1997) puolestaan on kutsunut nykynuoria vapauden lapsiksi, jotka ovat syntyneet suoraan individualismin oikeutukseen. Heidät on kuitenkin pakotettu ratkaisemaan, miten sovittaa yhteen itsemäärääminen ja yhteiselämä, vastakkaisuus oman tilan ja yhdessäolon välillä. Miten siis olla individualisti ryhmässä?

Edellä kuvatun taustalla näkyy Beckin (1995) pohdiskelua nuoruuden erityisyydestä ja siitä, miten muuttuneessa yhteiskunnassa omasta itsestä tulee elämänsä keskipiste. Jokainen kaipaa omaan elämään ja joutuu kertomaan oman tarinansa. Ei ole valmiita vastauksia siihen, kuka minä olen ja mitä haluan. Oman elämän hakemisesta tulee normaliteettivaatimus. Zygmunt Bauman (1996, 47–84) toteaa, että vanhojen perustusten horjuessa tilalle on tullut pysyvä epäily ja uusien, outojen asioiden kanssa eläminen. Keskenäisyys ja vierauden tunne ovat tulleet jäädäkseen. Tätä ambivalenttia tilannetta on jatkuvasti opiskeltava. Beck (1995, 10–14) toteaa, ettei moderni yhteiskunta integroi ihmisiä kokonaispersoonina, vaan osatehtävien kautta lapsina, nuorina, koululaisina, harrastajina jne. Nuoresta tulee piiristä toiseen liikkuva kulkuri. Hän täyttää itse valinnoillaan sosiaalisen tyhjiönsä ja kokoaa pienistä palasista oman elämänsä ihannekuva. Elämästä tulee pirstaleinen ja ristiriitainen tarina.

Beck (mts.) tulee kuitenkin siihen tulokseen, ettei kenenkään elämä ole pelkästään hänen oma asiansa. Ulkopuolella olevat asiat, tapahtumat, organisaatiot ja instituutiot vaikuttavat elämänkulkuun ja siksi oma elämä ei olekaan kenenkään omaa elämää. Yksilön on ohjattava elämää, vaikka olosuhteiden kontrolloiminen ei olekaan mahdollista. Tämän paradoksin yhteydessä Beck (1997; ks. myös Laine 2000) puhuu myös ohjelmoidusta individualismista yksilöllistymisen pohjana, joka on instituutioiden muokkaama yhteiskunnallinen tila. Tässä tilassa nuoret ovat yksilöllistymisen pakkoihin ja mahdollisuuksiin tuomittuja.

Perinteiden sitovuus kuitenkin heikkenee Beckin (1995, 10–14) mielestä ja yksilön normaalibiografiasta tulee omien valintojen leimaama. Valinnat edellyttävät omatoimisuutta ja aktiivisuutta, joiden käänköpuolena on henkilökohtaisen epäonnistumisen ja elämän uralta horjahtamisen vaara. Yhteiskunnalliset ongelmat vaikuttavat yksilöllisiin kohtaloihin ja esimerkiksi sosiaaliset ongelmat ymmärretään ahdistuksena tai masennuksena. Näin ajateltuna elämäntapahtumat nähdään omina valintoina tai valitsematta jättämisinä. Vaikka yksilöllistyminen on nuoren elämän keskeinen teema, se ei kuitenkaan merkitse täydellistymistä eikä sulje pois sosiaalisia suhteita, kavereita ja vertaisryhmiin kuulumista. Nuoret ovat tulevaisuutensa suhteen taitavampia kuin instituutiot, joissa he elävät.

Laine (2000) pohtii kasvatussociologian väitöskirjassaan, miten koulu on jälkitraditionaalissa kulttuurissa joutunut kovien ristipaineiden alle ja kuinka auktoriteettien asema kasvatuksen kentällä on muuttunut. Kouluinstituutio välttämättömänä pakkona otetaan työstämisen lähtökohdaksi ja koulussa tasapainotellaan oman itsen ja institutionaalisten vaatimusten välillä. Koulu ei näyttäydy mielihyväsuuntautuneena, sillä se rajoittaa yksilöllisyyttä. Opettaja ruumiillistaa instituution oppilaille. Suhde kouluun kulkee opettajan kautta. Hänet on riisuttu auktorisoidusta vaatuksesta eikä hänellä ole korotetun sosiaalisen aseman turvaa. Yhtäältä opettajalta odotetaan asiantuntijuutta, toisaalta maallisuutta. Ristiriitaisin tuntein opettaja toteuttaa tehtävänsä instituution edustajana, mutta ottaa huonosti kommunikatiivista tai vuorovaikutuksellista yhteyttä oppilaisiin. Laine kaipaa reflektiivistä opettajarepresentaatiota, mikä mahdollistaisi kommunikoinnin kautta tapahtuvan kohtaamisen.

Korostaessaan sosiaalisuutta ja reflektiivisyyttä koulussa, Laine (mts. 162–163) muistuttaa, ettei koulu ole kuitenkaan perhe vaan sfääri. Oppilaan ja opettajan väliseen suhteeseen liittyvät ongelmat eivät ole osapuolten henkilökohtaisia ongelmia. Laine painottaa oppilasidentiteettiä monipuolisena ja -tasoisena kokonaisuutena, jonka eri puolien tunnisteleminen on mahdollista Ziehen (1995, 22–28) teesien mukaan erilaisten yksilöpersoonien kanssa, erilaisissa tiloissa ja uusia käytäntöjä kokeillen. On myös tarpeen vaihtaa näkökulmia erilaisten ja eri tavoin ajattelevien yksilöiden kanssa. Kokemuksellisen tilan laajentaminen yhteisöllisesti ja yksilöllisesti mahdollistaa kokemusten sosiaalisen rakentumisen tarkastelun ja yhdessä pohtimisen. ”Suljettu tila tuottaa suljetun minän”, toteaa Laine kriittisesti. Nuorten erilaiset taustat ja elämäntyyli nostavat esille eriyttämisvaatimuksia, joiden käsittely muodostuu haasteeksi koulun institutionaalisille toimintatavoille. Jos oppiminen sitoutuu koulun rakenteissa vain rutiineihin, niin ne uusintavat institutionaalisen järjestyksen, mutta epätavanomaiset, elämykselliset ja omakohtaiset oppimiskokemukset jäävät peittoon (Laine 2000, 22).

Myös Kimmo Jokinen (1997) on sosiologian väitöskirjassaan pohtinut suomalaisessa nykykulttuurissa ja yhteiskunnassa tapahtuneita murroksia ja kantaa huolta siitä, miten kulutuskeskeisyys ja markkinavälitteisyys hallitsevat. Hän kuitenkin uskoo perinteidenkin jatkavan elämäänsä yksilöissä ja yhteisöissä eikä näe vanhojen jäsenystapojen, auktoriteettien ja suhteiden kerralla häviävän. Jokinen näkee yhteisöllisyydessä uudenlaisia emotionaalisia latauksia ja tunnesiteitä ja kutsuu uutta yhteisöllisyyden tilaa kulttuuriseksi välimaastoksi. Rapautuneeseen kouluun suhteutettuna Laineen (mts.) mielestä tässä välimaastossa kohdataan kasvatuksen haasteellistuminen. Vanhemmat tyrkyttävät kasvatusvastuuta koululle ja opettajat moittivat kodin kasvatusotteen höltymistä.

Vaikka oppilaat ja opettajat eivät olekaan tyytyväisiä perinteisiin toimintamalleihin, niin institutionaalisia käytäntöjä ja rutiineja ei muuteta nopeasti. Tottumus, vaihtoehtottomuus ja näköalattomuus pitävät yllä entistä menoa. Koulun perinteet ja kulttuuri eivät

anna mahdollisuuksia siirtymiseen itsekasvattautumiseen ja yksilökeskeisyyteen. Syntyy vuorovaikutuksellisen tason epätasapaino, jossa tapahtuu törmäämisiä. Vastuuta ei voida siirtää ehdoitta oppilaille eikä koulu voi sokeasti noudattaa perinteisiä institutionaalisia käytäntöjä. (Hoikkala 1998.) Jokisen (1996a, 28) mukaan ”kasvatuskäytännöt hajautuvat usealle eri taholle ja niistä huolehtii pirstaleinen ja erilaisilla päämäärillä varustettu experttisysteemien kirjo”. Laine (2000, 161–162) peräänkuuluttaa ”koulun tunnustamista oppilaiden ja opettajien yhdessä eleyksi ja koetuksi, erilaisista kulttuurisista todellisuuksista koostuvaksi sosiaaliseksi keskuksiksi”. Kaikilta osapuolilta edellytetään uusien kohtaamiskäytäntöjen ja neuvottelutaitojen opettelua ja kehittämistä, sillä sosiaalisuus on Laineen mielestä oppimisen ja koulun arkikulttuurin peruskivi. Systeeminen lähestymistapa ei hänen mielestään tavoita ”oppimiskulttuurin sisältöjä, jotka pohjautuvat ihmisten kokemuksille, elämismaailman merkityksenannoille ja sosiaalisuudelle”.

Koulukokemukset painuvat syvälle sielun syövereihin ja ovat tärkeitä vielä myöhemmällä iälläkin. Merja Sinkkonen-Tolppi (2005) tutki sosiaalipsykologian väitöskirjassaan peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten kiinnittymistä kotipaikkakuntiinsa nuorten omien käsitysten perusteella ja totesi, että mitä paremmin nuori viihtyi koulussa ja mitä paremmaksi koki sen ilmapiirin, sitä vahvemmin hän kiinnittyi kotiseutuun. Koulun henki ja osallisuuden tunne näyttivät paljolti ratkaisevan, millainen suhde nuorella on koko paikkakuntaan. Kyse ei ole suinkaan koulumenestyksestä, vaan koulun yhteishengestä ja siitä, kiusataanko koulussa vai ei. Nuorten vaikuttamisen kohteet voivat olla pieniä ja ikäkauteen sopivia: millainen on meidän koulun piha tai mitä meidän koulussa syödään. Tutkijan mukaan aikuisten kannattaisi miettiä, kenen ehdoilla koulua rakennetaan. Tärkeimpinä asioina hän pitää nuorten hyvinvointia, oikeanlaista ryhmäytymistä, ryhmien pysyvyyttä, yhteishengen luomista ja puuttumista koulukiusaamiseen. Menestyjät pärjäävät monenlaisissa oloissa, mutta näin myös heikoimmat lähtökohdat omaavat pysyvät mukana. Lasten on opittava tuntemaan toisensa yhteishengen parantamiseksi. Näin sosiaalinen pääoma lisääntyy ja menestyjien määrä saadaan suuremmaksi.

2.1.2 Aikuisuuden hämärtyminen

Myös aikuistumisen prosessia tarkasteltaessa voidaan keskeisenä tulkintakehyksenä käyttää institutionaalista elämänkulkumallia. Aikuistumista voitaisiin tarkastella myös esimerkiksi yksilön psykologisen kehityksen kautta tai ongelmallisuuden näkökulmasta. Kiinnostavaa aikuistumisessa on, kuinka se muotoutuu yhteiskunnallisessa kontekstissa sekä millä tavoin ja millaiset sosiaaliset tekijät aikuistumiseen vaikuttavat.

Sinikka Aapolan ja Kaisa Ketokiven (2005) mukaan aikuistuminen on vaikeasti kuljettavaa, mutkittelua ja reittien raivaamista, ei selkeiden lineaaristen polkujen yksilöllistä

etsimistä ja löytämistä, joka riippuisi kulkijan suunnistustaidosta. Yhteiskunnallisesti muotoutuneet rakenteet ja prosessit vaikuttavat nuorille avautuviin aikuistumisen mahdollisuuksiin. Tutkimuskohteina vakiintuneita polkuja pitkin aikuistuminen tai sivupolkujen kautta raivaaminen ja mahdollisesti eksyminen ovat kiinnostavia, mutta samantarvoisia. Aikuistuminen ei ole itsestäänselvää.

Aikuisuus saa monenlaisia merkityksiä riippuen aikuistuvan nuoren elämäntilanteesta ja aikuistumiselle asetettujen kriteereiden moniulotteisuudesta. Ylipäätään aikuisen positio nyky-yhteiskunnassa on vähintäänkin yhtä ambivalentti kuin nuoren. Fornäsin (1998, 294) mukaan lapsuuden, nuoruuden ja aikuisuuden välinen suhde on muuttunut monimutkaisella tavalla ja myöhäismoderni on tehnyt myös varttuneempien ihmisten identiteeteistä avoimempia ja epävarmempia.

Käsitykset elämänvaiheiden sisällöstä ja ihanteellisesta elämänkulusta ovat keskustelun kohteena niin medioissa kuin tiedemaailmassakin. Muutokset keskeisillä elämänalueilla perheessä, koulutuksessa ja työssä ovat johtaneet elämänkulun yksilöllistymiseen ja standardielämänkulun murtumiseen. Elämänvaiheiden väliset rajatkin ovat hämärtyneet ja on lähes mahdotonta määritellä, mitkä asiat kuuluvat juuri nuoruuteen, mutta eivät aikuisuuteen. Nuoret tekevät tulevaisuuttaan koskevia ratkaisuja pitkään. Polut kohti aikuisuutta monimutkaistuvat ja epävakautuvat. Aikuistumismallit yksilöllistyvät. (Aapola 2005; Buchman 1989; Pollock 1997; Rantamaa 2001.)

Aikuisuuden taitekohtana pidetty työelämään siirtyminen tapahtuu yhä myöhemmin, sillä nuoret viipyvät koulutuksessa entistä pidempään (Suikkanen & Viinamäki 1996). Lapsuuden ja aikuisuuden väliin jää siten enemmän tilaa, jossa itseä koskevia ratkaisuja tehdään. Tämän vuoksi sekä nuorena oleminen että aikuiseksi kasvaminen on entistä vaikeampaa. (Jyrkämä 1986, 43.) Nuorella on Leena Viinamäen (1996) mukaan samankaltaisesti useita eri rooleja ja elämisen uria, joita hän yhteen sovittaa. Yhtäältä on nuoruus rooleineen ja toisaalta aikuisuus rooleineen ja vielä siirtymävaihe nuoruudesta aikuisuuteen. Jari-Erik Nurmen (1995, 256–257) mukaan aikuisuuteen valmistautuessaan nuori tekee mm. koulutukseen, ammatinvalintaan, elämäntapaan ja ihmissuhteisiin liittyviä valintoja. Aikuisuudelle pohjaa luovat esimerkiksi työelämään siirtyminen, taloudellinen itsenäisyys, parisuhteen solmiminen ja perheen perustaminen. Siirtymät koulutukseen ja työelämään samoin kuin siirtymät sosiaalisella alueella ovat päällekkäisiä ja kasaavat useita rooleja samaan ikävaiheeseen.

Anna Röngän (1992, 48) mukaan nuoria ohjaavat käsitykset siitä, miten tulisi menettellä siirryttäessä lapsuudesta aikuisuuteen. Koulutus suuntaa vahvasti varhaisaikuisiän kehitystä. Ammatinvalinta ja ammatissa toimiminen ovat tärkeitä melkein kaikille nuorille. Ammattikoulutuksesta ulos jääminen johtaa helposti työelämän ulkopuolelle jäämiseen. Voimakkaasti tiettyyn ammattiin suuntautuvat ovat valmiita lähtemään kauaksikin opiskelemaan. Koulutusvalintoihin vaikuttavat Viinamäen (1996) mukaan oman elinympäristön

paikallinen koulutustarjonta ja työmahdollisuudet sekä toiveet elämäntapahtumien aika-
tauluista. Myös Sinkkonen-Tolppi (2005) totesi väitöstutkimuksessaan, että kotiseutuunsa
kiinnittyneet nuoret ovat valmiita tekemään ammatinvalinnan kotiseudun tarjoamalla
reunaehdoilla. He arvostavat helppoa opiskelemaan pääsyä, opiskelupaikan läheisyyttä ja
kotiseudulle työllistymistä.

Valintoja puolestaan ohjaavat Pierre Bourdieun (1985) mukaan mm. aikaisempi
koulumenestys, henkilökohtainen kiinnostus sekä vanhempien ja vertaisryhmien tuki
päätöksenteossa. Perheen tuki vaikuttaa merkittävästi nuoren tulevaisuuden ratkaisuissa ja
perheet ohjaavatkin nuoria joko tiedostamattaan tai tietoisesti (Bates & Riseborough 1993,
11–30; 1994). Peruskoulun päättyessä nuorten tekemät valinnat ohjaavat myöhempää elä-
mänkulkua ja etenemistä koulutus- ja työmarkkinoilla. Baumanin (1995, 126) mukaan
omaa elämää koskevat siirrot ja ratkaisut johtavat seurauksiin, joita nuoren on taas poh-
dittava ja arvioitava ennen seuraavia siirtojaan.

Tommi Hoikkala (1993, 19–20, 239–244, 247–252) puhuu koulutus- ja työyhteiskun-
nan institutionaalisesta aikuistumisnäkemyksestä, joka on normatiivisesti sävyttynyt ja
yleinen elämänkulkua kuvaava malli. Se ilmaisee, mitä yhteiskunnassa odotetaan tietyn
ikäisiltä, miten pitäisi käyttäytyä ja mitä yksilöille voidaan sallia. Mallin mukaan täysi-
valtainen aikuisen asema saavutetaan kun nuori on opintojensa jälkeen kiinnittynyt am-
matti-, työ-, asunto- ja parisuhdemarkkinoille. Kyse on Hoikkalan mukaan aikuistumisen
instituutiosta ja kulttuurimallista, joka kuvaa miten yksilöiden tulisi kulkea lineaarisesti
asemista toisiin. Komosen (1999, 118) mukaan mallin mukaista elämänkulkua arvostavas-
sa yhteiskunnassa em. malli rikkoutuu kun nuori jää ulkopuolelle koulutuksesta tai työstä.
Hoikkala tosin toteaa, ettei nuoren tulevaisuus kuitenkaan ole niin selväpiirteinen kuin
malli antaa odottaa, sillä mm. ikävaiheiden rajat liukuvat päällekkäin.

Nuoren siirtyminen koulutuksesta työelämään on nykyään monimutkainen ja epävar-
ma prosessi. Varsinkin kouluttamattomien nuorten asema on heikentynyt. Tulevaisuuden
suunnittelu, ammatinvalinta ja koulutukseen kiinnittyminen on monelle vaikeaa. Opis-
kelu- ja työpaikoista joutuu kilpailemaan. Nuorten työttömyys on lisääntynyt, työsuhteet
ovat usein tilapäisiä ja työttömyysajat pitkiä. (Aho & Koponen 2001; Pietikäinen 2005.)
Aapolan (2005) mukaan siirtymät nuoruudesta kohti aikuisuutta ovat aina osittaisia ja
vähittäisiä ja hän pitää myös iän perusteella tehtäviä ja eri elämänalueita painottavia
määrittelyjä ristiriitaisina. Esimerkiksi alaikäinen voi antaa itsestään aikuisen vaikutelman,
nuori voi olla pienen lapsen äiti tai hänellä on sellaisia taitoja, joita monella aikuisella ei
ole. Moni nuori on Aapolan mukaan ylittänyt kulttuuriset ikäjärjestykset ja saavuttanut
aikuisten sosiaalista statusta jollakin elämänalueella.

Sinikka Aapolan, Marnina Gonickin ja Anita Harrisin (2004) mukaan suomalaisessa ja
myös länsimaisessa yhteiskunnassa on viime aikoina enenevästi korostettu taloudellista
kilpailua, individualistista ideologiaa ja tehokkuusajattelua. Nuoriin on samalla kohdis-

tettu paineita siirtyä nopeammin koulutukseen ja työelämään. Samaan aikaan julkisessa keskustelussa on voimistunut huoli niiden nuorten sosiaalisesta syrjäytymisestä, jotka eivät selviydy vaatimusten keskellä. Nuoriso näyttäisi jakautuvan kahden nuorisokuvan mukaan. Kuitenkin nuoruus on venynyt molemmista päistään ja päätoimisessa opiskelussa menee vuosia. Aapola (2005) ja myös Ketokivi (2004) katsovat, että nuoruuden pitkittyminen ei näyttäydy nykyään valintana, vaan pikemminkin odotusarvona ja elämäntulon standardina jälkimodernissa yhteiskunnassa. Jos joku sitten eteneekin vauhdikkaasti aikuisuuteen vaikka perustamalla varhain perheen, hän joutuu perustelemaan ja puolustelemaan ratkaisujaan.

Nuorten on vaikea saavuttaa pysyviä virstanpylväitä, saada esimerkiksi vakinaista työpaikkaa tai riittävää toimeentuloa. Perheen perustaminenkin on lykkääntynyt. Aikuisuus ei ilmenekään vakiintuneena elämänvaiheena, joka perinteisten kehityspsykologien teorioiden mukaan ei enää sisältäisi olennaisia muutoksia. Keski-ikäinenkin voi joutua työttömäksi, erota tai purkaa parisuhteensa ja kouluttautua uudelleen. Aikuinenkin joutuu siis pohtimaan elämänsä suuntaa ja tekemään valintoja. Elämäntulossa ei näyttäisi olevan itsestäänselvyksiä ja vakiintuneita päätepisteitä. (Aapola 2005; Jallinoja 1997; Koski & Moore 2001; Rantamaa 2001.)

Aapola (2005) tutki aikuistumista sellaisilla nuorilla, joiden elämäntilanteelle erityistä oli se, että he olivat varhain saavuttaneet aikuisen sosiaalista statusta jollakin elämänalueella. Tällaisia olivat esimerkiksi työpaikka, vanhemmuus, itsenäinen asuminen ja koulutuksesta tutkintoon valmistuminen. Aapola kutsui heitä kulttuuristen ikäjärjestysten ylittäjiksi. Haastateltavien määrittelemät aikuistumisen kriteerit olivat toisaalta materiaalisia ja toisaalta henkisiä. Institutionaaliset ulkoiset ehdot koskivat opiskelujen päättämistä, omaan asuntoon muuttamista ja taloudellista toimeentuloa. Henkiset kriteerit liittyivät vastuunottoon omista asioista ja ongelmista, omasta lapsesta huolehtimiseen ja emotionaaliseen riippumattomuuteen vanhemmista. Yksilölliseen aikuistumisen prosessiin liittyi itsenäisyyden harjoittelua, jotta omista asioista selviäisi ilman vanhempien apua. Henkinen ja taloudellinen autonomia näytti olevan keskeinen aikuistumisen kriteeri. Aapolan (1999) mukaan sukupuolittuneisuus ilmenee aikuistumisessa siten, että tyttöjen odotetaan itsenäistyvän ja ottavan vastuuta poikia ennemmin. Aikuisen naisen aseman taustalla nähdään kulttuurisia odotuksia omien tarpeiden lykkäämisestä toisten hoivamisen kustannuksella.

Aapola (2005) toteaa, että harva hänen haastateltavistaan oli erilaisista saavutuksistaan huolimatta varma omasta aikuisuudestaan. Vaikutti siis siltä, että aikuisuuteen vaaditaan monta ehtoa sekä institutionaalisella että henkisellä tasolla. Vaikka jollakin elämänalueella saavutetaan menestystä tai selvittää hyvin, se ei tuota kokemusta täysaikuisuudesta, johon edettäisiin erilaisten aikuisuuden asteiden kautta. Moni Aapolan haastateltavista ei ollut tietoisesti suinkaan tavoitellut varhaista aikuistumista. He halusivat henkilökoh-

taisesti testata kykyjään, päästä hankalasta perheestä tai hankkia uusia ystäviä. Aapola päätteli, että aikuistumisessa monien ehtojen täytyy toteutua yhtä aikaa. Vaikka aikuisuus usein lykkäytyy, niin viimeisiä ehtoja ovat vielä emotionaalisen kypsyyden vaatimukset. Asettamalla aikuisuudelle yhä uusia ehtoja, se pakenee vain kauemmaksi, vaikka nuori kulkeekin koko ajan eteenpäin.

Yhteenvetona tämän luvun tematiikasta totean, että yksilöllistymiskehitys on keskeinen teema länsimaisessa yhteiskuntatieteellisessä keskustelussa. Hyvin yleisesti sillä viitataan myöhäismoderniin yhteiskuntaan. Siirtymävaihetta nuoruudesta aikuisuuteen pidetään ongelmallisena. Siirtymävaihetta kuvataan etenkin koulutuksen, työmarkkinoiden, asumisen, perheen ja parisuhteen sekä taloudellisten tekijöiden kautta. Huomiota kiinnitetään nuoruusvaiheen pitkittymiseen ja vaikeuksiin rakentaa itsenäinen ja taloudellisesti riippumaton elämä. Edelleen totean, että nuorten koulutusvaihe on pidentynyt ja työelämään siirtyminen lykkääntynyt samoin kuin perheellistyminen ja lasten hankkiminen. Oma kulutus on vanhemmista riippuvaista ja resurssien puute vaikeuttaa itsenäistä asumista.

Käsitän, että tehokkuutta korostavassa jälkimodernissa yhteiskunnassa yksilö on vastuussa omasta elämästään, mutta samalla riippuvainen muista. Koulussa pärjääminen sekä koulutus- ja työpaikoista kilpailu ovat kiinni yksilöstä itsestään ja hänen edellytyksistään, mutta myös muiden edellytyksistä. Kilpailussa on aina myös häviäjiä. Tulkitsen niin, että koulutuksen näkökulmasta eriyttämisvaatimukset sekä ohjauksen ja tuen tarpeet ovat voimakkaasti kasvaneet ja vaihtoehtopedagogiikalle on lisääntyvä sosiaalinen tilaus. Lapset ja nuoret reagoivat mm. tarkkaavaisuus- ja keskittymisvaikeuksilla samoin kuin sosiaalisilla ja mielenterveysongelmilla yhteiskunnan eriarvoistumiskehitykseen ja perheiden pahoinvointiin. Näille näkemyksille tukea antaa myös esitutkimukseni (Kuronen 2005).

2.2 Syrjäytymisuhkat ja elämänkulun muutokset

Tuon tässä luvussa esiin ne riskit, joiden ympäröiminä nuoret nyky-yhteiskunnassa aikuistuvat ja elämäänsä rakentavat. Pidän pinnalla edelleen myös koulunkäynnin tematiikkaa. Nuoriin liitetään useita uhkakuvia, joista koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jääminen merkitsevät syrjäytymisvaaraa. Nuorten elämänkulut ovat kuitenkin erilaisia ja sen vuoksi tarvitaan yksilötason tarkasteluja syrjäytymisen ja marginalisaation ilmenemismuodoista. Tärkeää on paikantaa myös niitä tekijöitä, jotka auttavat yksilöitä ulos syrjäytymiskierteestä. Kasvun näkökulmasta on mahdollista nähdä yksilön eteneminen selviytymisen prosessissa. Koulutus ja oppiminen ovat nuorelle keskeinen mahdollisuus ja ne suuntaavat varhaisaikuisiän kehitystä. Myös kaikki elämäkokemukset voivat olla potentiaalisia oppimiskokemuksia. Myönteiset muutokset nuorten elämässä saattavat merkitä kehityksen käännekohtaa.

2.2.1 Syrjäytymisen uhkat ja selviytymisen mahdollisuudet

Syrjäytymisestä on keskusteltu näkyvästi niin tutkijoiden, poliitikkojen kuin kentällä työskentelevienkin puheessa (Helne 1994, 32–33). Varsinkin nuorten syrjäytyminen on saanut keskusteluissa runsaasti huomiota. Syrjäytymisen käsite on Järvinen ja Jahnukaisen (2001, 125) tulkitsemana ongelmallinen sen sovellettavuuden ja sisällöllisen epämääräisyyden vuoksi. Käsite on jopa kärsinyt inflaation ja sekoittunut lähikäsitteisiinsä, kuten alaluokkaistumiseen, huono-osaisuuteen, köyhyyteen ja marginalisaatioon. Yksilötasolla kirjoittajat määrittelevät syrjäytymisen huono-osaistumisen prosessiksi ja marginalisaation valtavirran ulkopuolella olemiseksi, johon ei välttämättä liity huono-osaisuutta.

Jock Young (1999) määrittelee syrjäytymistä tapahtuvan jälkimodernissa yhteiskunnassa kolmella tasolla. Taloudellista syrjäytymistä työmarkkinoilta voidaan ehkäistä tukemalla peruskoulun käymistä loppuun ja edelleen pyrkimällä siirtymään ammatillisen koulutuksen hankkimisella työelämään. Sosiaalisen syrjäytymisen yhteiskunnasta tunnistaa siitä, että yksilön elämäntapa ja -olosuhteet ovat merkittävästi poikkeavat hyvinä ja hyväksyttävänä pidettyihin elinolosuhteisiin verrattuna. Rikosoikeudellisiin käytäntöihin ja yksityiseen turvallisuuteen liittyvä yhteiskunnallinen syrjäytyminen viittaa Youngin mukaan vaarallisina pidettyjen yksilöiden sulkemiseen laitoksiin turvallisuuden takaamiseksi. Tätä taustaa vasten vaihtoehtopedagogista ammatillista koulutusta voitaisiin pitää instituutiona tai interventiona, jonka tavoitteena on integroida koulutuksesta syrjäytyneitä tai yleisen syrjäytymisen uhan alaisina olevia takaisin yhteiskunnan piiriin. Ammattitaitoiset ryhmäohjaajat toteuttavat ammatillista koulutusta pienryhmässä henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman mukaisesti, turvallisessa ilmapiirissä, elämänhallintataitoja vahvistaen ja haitallisista käyttäytymistavoista vieroittaen.

Baumanin (1998, 83) mukaan syrjäytyneiksi voidaan määritellä sellaiset ihmiset tai ryhmät, jotka rikkovat yleisesti vallitsevaa sosiaalista järjestystä eivätkä pysty elämään asetettujen normien mukaisesti. Jokainen yhteiskunta määrittää itse hyväksyttävät ja siedettävät elämäntapansa.

Järvinen ja Jahnukainen (2001, 128–129) tunnistavat syrjäytymiskeskustelussa kolme tasoa. Syrjäytymistä lähestytään yhteiskunnan, sosiaalisten ryhmien tai yksilön näkökulmista. Vaikeuksissa olevia ihmisryhmiä edustavat usein pitkäaikaistyöttömät, joita kirjoittelussa pidetään syrjäytyneinä, vaikka he itse olisivatkin eri mieltä. Yksilötasolla puhutaan usein sosiaalisten ongelmien kasautumisesta tai moniongelmaisuudesta. Syrjäytymistä ilmenee silloin esimerkiksi työstä, koulutuksesta tai sosiaalisista suhteista. Ulkoiset rajoitukset aiheuttavat tällöin yksilöllisten toimintamahdollisuuksien kaventumista.

Pauli Siljander ja Veli-Matti Ulvinen (1996, 9) katsovat syrjäytymisen ongelman syntyvän, kun yksilö kadottaa elämänhallintansa ja ajautuu ulos keskeisiltä yhteiskunnallisilta

foorumeilta sekä joutuu ristiriitaan yhteiskunnan normijärjestelmien kanssa. Yksilö kokee subjektiivista vieraantumista ollessaan ulkona keskeisiltä yhteiskunnallisilta kentiltä kuten koulutuksesta, työmarkkinoilta tai sosiaalisista suhteista.

Sosiologiassa syrjäytymisen käsitteestä on keskusteltu pidempään tarkastelemalla paljon osallisuutta tai osattomuutta juuri työmarkkinoilla. Kasvatustieteeseen syrjäytymisen käsite on tullut myöhemmin ja syrjäytymistä on tarkasteltu koulutuksen ulkopuolelle jäämisen näkökulmasta. Tuula Helne (2002, 51–58) on sosiaalipolitiikan väitöstutkimuksessaan kiinnittänyt huomiota toiseuden ja yhteisyyden välisiin ristiriitoihin, joita syrjäytymistä koskeviin diskursseihin sisältyy. Käsitteellä toiset hän kuvaa syrjäytyneiden joutumista reunoille tai ulkona oleviksi. Helne vahvistaa epäilyä siitä, ettei syrjäytyneitä yritetä palauttaa yhteisyyteen niin voimakkaasti kuin kuvitellaan. Kyösti Raunio (2000, 89) puolestaan on nähnyt syrjäytymiskeskustelussa luovuttamisen mentaliteettia todeten, etteivät hyvinvointivaltion viranomaiset pysty palauttamaan syrjäytyneitä normaaleiksi kansalaisiksi. Kun sosiaalityö ei ole onnistunut vahvistamaan huono-osaisten yhteiskunnallista osallisuutta, niin tehtäväksi on jäänyt syrjäytymisen hallinnointi.

Nyky-yhteiskunnassa informaatioteknologian aikakaudella on mahdollista saada nuorten elinoloista kattavaa tilastoaineistoa, jonka avulla voidaan vastata kysymykseen, miten nuorison asiat kulloinkin ovat. Tosin tilastoista ei saada vastausta siihen, mitä mieltä asioista nuoret itse ovat. Elinolot jaetaan tavallisesti sekä materiaaliin että hyvin- ja pahoinvointia kuvaaviin. Materiaaliin elinoloihin kuuluvat koulutus, työmarkkinat, perheellistyminen, asuminen, muuttoliike, varat ja velat. Sen sijaan terveys, onnettomuudet, syrjäytyminen ja rikollisuus kuvaavat hyvin- tai pahoinvointia. (Kuure 2001, 6.)

Syrjäytyminen tai syrjäytymisen uhka ovat käsitteitä, joiden avulla nuorten sosiaalisia ongelmia on määritelty. Tapio Kuurteen (mts. 39) mukaan syrjäytyminen määritellään usein ulkoapäin. Jokin instituutio tai sen edustaja määrittelee syrjäytyneen ryhmän tai riskiryhmän. Ulottuvuutena voivat olla mm. taloudellinen, työmarkkinallinen tai sosiaalinen syrjäytyminen. Kyse on ongelmaryhmien määrittelystä korjaavia toimenpiteitä varten. Esimerkiksi koulutuksellinen syrjäytymisvaara on Järvisen ja Jahnuksen (2001) mukaan yhteiskunnallista syrjäytymistä selkeämmin määriteltävissä ja myös luontevampi operationalisoida kuin syrjäytymisen ehkäisy. Nuoria koskevia yleisiä uhkakuvia ovat kouluongelmat, peruskoulusta putoaminen, peruskoulun jälkeisen koulutuksen puute, työmarkkinoiden ulkopuolelle jääminen, rikollisuus, huumeet tai jengiytyminen. Tilastollisesti määriteltyihin syrjäytyneisiin on syytä suhtautua varauksellisesti, koska kaikki ryhmään kuuluvat eivät ole kokonaisvaltaisesti syrjäytyneitä. (Kuure 2001, 39.)

Syrjäytymisvaara voidaan nähdä myös nuoren jäämisessä osattomaksi turvallisesta kasvuympäristöstä. Turvattomuutta lisäävät riittävän toimeentulon puute perheessä, vanhempien matala koulutustaso, työttömyys, päihteiden käyttö tai mielenterveysongelmat sekä kasvuympäristön väkivaltaisuus. Nuoresta itsestään johtuvia syrjäyttäviä tekijöitä

voivat olla esimerkiksi oppimisvaikeudet tai häiriökäyttäytyminen koulussa. (Ehdotukset syrjäytymisen vastaisista... 1999.)

Kotitaustan vaikutus nuorten syrjäytymiskehitykseen on todettu muiden muassa Markku Jahnukaisen (1997) ja Joel Kivirauman (1995) tarkkailuluokkalaisia, Riitta Seppovaa-
ran (1998) erityisoppilaita ja Elsi Veijolan (2005) Omaura-toimintaan osallistuneiden nuorten elämänvaiheita koskevissa tutkimuksissa. Kotitaustaan katsotaan kuuluviksi kaikki ne asiat, joiden parissa lapsi ja nuori kodissaan varttuu. Jahnukainen tunnisti lapsuuden ympäristöön liittyviksi riskitekijöiksi mm. huoltajan matalan sosioekonomisen aseman, yksinhuoltajuuden, huoltajan matalan koulutuksen, vanhempien avioeron, alkoholismia, työkyvyttömyyden, vanhemman kuoleman, perheen suuren koon, mielenterveysongelmat ja perheväkivallan. Käyttäytymisen ongelmiin liittyväksi riskitekijäksi on mainittu vanhempien liiallinen alkoholin käyttö (Rutter 1985; Rönkä 1995; Taskinen 1999).

Ilmapiiriltään myönteinen koti, jossa perheenjäsenten välit ovat läheiset ja lämpimät ja jossa vallitsee vakaa ja turvallinen sekä luottamukseen perustuva perhe-elämä, on turvallinen paikka lapselle. Tärkeä tekijä on lapsen ja hänen vanhempiensa välinen läheinen ja jatkuvuuteen perustuva suhde. Kun perhe ei nykyään ole pysyvä rakennelma, vaan jatkuvasti kehittyvä dynaaminen prosessi tai suhdekimppu, niin perheenjäsenten väliset suhteet ovat perhemuotoa tärkeämmät. (Rutter 1983, 12–13; Tolkki-Nikkonen 1992, 15; Veijola 2005, 28.)

Syrjäytymisvaarassa olevan nuoren omasta perheellistymisestä on osoitettu muun muassa Anna Röngän (1999, 24–25) väitöstutkimuksessa, että lapsuusiän riskitekijöiden kasa-
utumisen lisäksi naisten ja miesten todennäköisyyttä tulla vanhemmaksi keskimääräistä nuorempana. Varhainen vanhemmuus altisti naisia sosiaalisen selviytymisen ongelmille aikuisiässä.

Perhetausta vaikuttaa myös nuorten koulutusvalintoihin. Menneisyyden kokemukset vaikuttavat Tero Järvisen (1999, 138) väitöstutkimuksen mukaan siihen tapaan, miten nykyhetki koetaan ja miten nykyhetken päätökset vaikuttavat kauas tulevaisuuteen. Peruskoulusta päässeen nuoren eletty elämä, perhetilanne ja koulukokemukset ohjaavat hänen koulutus- ja ammattihaaveitaan. Jos nuori suhtautuu tulevaisuuteen luottavaisesti, hänelle muodostuu selkeä kuva tulevaisuudesta ja omista mahdollisuuksista ja hän toimii tavoitteellisesti. Jos omat vaikutusmahdollisuudet koetaan vähäisiksi, niin tulevaisuus koetaan pelottavaksi ja ennalta määräytyksi. Nuoren aikaisempi elämänhistoria ja kasvuympäristö sekä kotikasvatukselle ominaiset arvot, normit ja toimintaperiaatteet vaikuttavat siihen, mitkä vaihtoehdot nuori rajaa pois ja mitkä hyväksyy itselleen sopivina.

Vaikka monet nuoret ovatkin syrjäytymisvaarassa, se ei Anna-Liisa Lämsän (1999) mukaan merkitse suuren osan syrjäytymistä. Monta ehtoa nuoren elämäntilanteesta täytyy täytyä, jotta voitaisiin puhua varsinaisesta syrjäytymisen tilasta. Lämsä onkin koonnut muutamaan kirjallisuuslähteeseen (Lehtonen ym. 1986; Siljander 1996; Suik-

mutta ketään ei pitäisi leimata henkilökohtaisesti syrjäytyneeksi henkilöksi. Yksilötasolla olisi parempi puhua työttömyydestä, koulutusmotivaation puutteesta tai toimeentulo-ongelmista, jotka ovat konkreettisia ongelmia nuoren itsenäistymisprosessissa.

Nuoret itse eivät Kari Nyssölän ja Sasu Pajalan (1999) mukaan korosta tulkinnoissaan perinteisiä huono-osaisuuden tai syrjäytyneisyyden määritelmiä. Ainoastaan pieni joukko nuoria kuvasi syrjäytymistä köyhyytensä tai huonona yhteiskunnallisena asemana. Sen sijaan nuoret korostavat ryhmään tai yhteisöön kuulumista ja syrjäytyminen siitä tarkoittaa yksinäisyyttä sekä ihmissuhteista, kavereista tai kouluyhteisöstä syrjässä olemista. Ryhmän ulkopuolelle nuoret jäävät mielestään fyysisten tai henkisten ominaisuuksien, kuten ujouden ja alemmuuden tunteen sekä sairauden tai vamman vuoksi. Muita syrjinnän syitä ovat ulkonäköön liittyvät seikat, esimerkiksi koko, ihonväri tai pukeutuminen. Maritta Törrönen ja Riitta Vornanen (2002) mainitsevat lisäksi syrjinnän syinä erilaisuuden ja poikkeavuuden, jotka liittyvät sukupuoleen, seksuaaliseen poikkeavuuteen, uskontoon tai maalaisuuteen.

Järvinen ja Jahnukainen (2001) ovat teoretisoineet yksilötason syrjäytymiskehitystä ja tukeutuneet syrjäytymisen prosessimalliin, jota myös Jyrki Jyrkämä (1986) ja Mikko Takala (1992) aiemmin ovat kehittäneet. Prosessi kuvataan hierarkisena tasomallina, joka perustuu elämäntapa- ja ajattelulle. Syrjäytymistä kuvataan vaiheittain etenevänä huono-osaisuuden syvenevänä jatkumona, joka alkaa usein jo varhaislapsuudessa. Mallin taustalla on oletus riskien jatkuvuudesta ja kasautumisesta. Malli painottaa syrjäytymisputken alkupäättä, mutta eri tasoille voidaan kiinnittyä ilman aiempaa syrjäytymishistoriaa. Kirjoittajat korostavat mallin toimivan viitekehyksenä, johon erilaisia syrjäytymisen urapolkuja voidaan suhteuttaa. Malli auttaa myös paikantamaan tekijöitä, jotka auttavat pääsemään ulos syrjäytymiskierteestä. Se on mahdollista katkaista prosessin kaikilla tasoilla voimakkaan lähiympäristön tai muun sosiaalisen tuen avulla.

Tukeudun tässä tutkimuksessa Anna-Liisa Lämsän (1999) eri vaikutteiden pohjalta kehittämään syrjäytymisen ja selviytymisen tikapuu-malliin, koska se yhdistää nuoren syrjäytymisen uhat ja selviytymisen mahdollisuudet. Malli korostaa selviytymistä, elämäntapa- ja ratkaisukeskeisyyttä ja on perussävyiltään positiivisesti viritetty. Tulkiten mallin sopivan tähän tutkimukseen esitutkimukseni tulosten perusteella ja pidän sitä myös sopuinnassa asettamieni tutkimuskysymysten ja valittujen teoreettisten ja metodologisten lähtökohtien kanssa.

Tikapuu-mallin ääripäässä ovat elämäntapa- ja uloslyönti, joita kohti syrjäytymisen ja selviytymisen prosessissa voidaan edetä. Nuori voi paikantua tässä prosessissa selviytyjäksi, karsiutujaksi, syrjäytymisvaarassa olevaksi, sivulliseksi tai syrjäytyjäksi. Nämä ovat samalla identiteettimäärittäjiä. Kun selviytymisen näkökulma on kasvun näkökulma, niin syrjäytymistä kohti eteneminen liittyy ongelmakeskeisyyteen. Esittelen seuraavaksi mukaelmani askelmien tai vaiheiden pääajatuksista lähtien ylimmältä, joka kuvaa selviy-

tyjän omaa elämäntarinaa. Selviytymisessä nuoren omalla toiminnalla ja valinnoilla on merkitystä. (Lämsä 1999, 51.)

1) Selviytyminen

- Nuori saa omalle kasvulleen aineksia eri toimintaympäristöissä.
- Nuori selviytyy omien voimavarojensa ja lähiyhteisöltä sekä yleiseltä palvelujärjestelmältä saamansa tuen turvin.
- Nuoren elämä ei aina ole ongelmaton, mutta hän haluaa ja kykenee tekemään ongelmilleen jotakin.
- Nuori kykenee muuttamaan käytössään olevat resurssit hyvinvoinniksi.
- Nuori sopeutuu kouluun, hallitsee tehtävänsä ja kokee kuuluvansa yhteisöön.
- Nuoren (=selviytyjän) identiteettiin liittyy tulevaisuudensuunnitelmia ja usko omaan vaikutusmahdollisuuksiin.
- Nuori on integroitunut yhteiskuntaan.

2) Karsiutuminen

- Nuorella on elämänmuutoksista (esim. perherakenteen muutokset, jääminen työelämän ulkopuolelle, jälkeen jääminen koulussa) johtuvia lyhytaikaisia tai vähäisiä hyvinvointipuutteita ja niistä johtuvia tuen tarpeita.
- Nuori täydentää voimavarojaan tai korvaa resurssipuutteitaan yleisillä palveluilla.
- Nuoren (=karsiutuja) identiteettiin liittyy, että hän oma-aloitteisesti hakee tarpeisiinsa taloudellista tai sosiaalista tukea (esim. työttömyyskorvaus, toimeentulotuki, tukiopetus).

3) Syrjäytymisvaara

- Nuoren elämäntilanteet aiheuttavat lähiyhteisön ja/tai viranomaisten (esim. vanhemmat, opettaja, sosiaalityöntekijä) huolestumisen.
- Nuoren kasvuolosuhteissa on puutteita ja nuoren toiminta näyttää vaarantavan hänen terveen ja tasapainoisen kehityksensä.
- Nuori tai hänen perheensä kuuluu johonkin riskiryhmään.
- Nuorta tai hänen vanhempiaan kasvatetaan palvelujärjestelmän taholta niin (esim. neuvominen ja ohjaus, vanhempien vastuu, rajojen asettaminen, yhteisössä toimiminen) ettei hän putoaisi.
- Nuoren ongelmia yritetään ratkaista.
- Nuori voi sekä selviytyä että syrjäytyä.

4) Marginaalisuus

- Nuoren mahdollisuudet vaikuttaa omaan tilanteeseen ovat rajoittuneet.
- Nuorella tai hänen perheellään on kasautuneita tai pitkittyneitä sosiaalisia ongelmia, jotka eivät ole hallittavissa.
- Nuorella on ongelmia suhteessa yhteisöön (esim. koulu, sosiaalitoimisto, työvoimatoimisto).
- Nuori leimautuu poikkeavaksi ongelmatapaukseksi ja hänen itsemääräämisoikeutensa rajoittuu.
- Nuorta ohjataan ja kontrolloidaan sekä rajoitetaan ei-toivottua käyttäytymistä.
- Nuorta kohtaan valmistellaan erityistoimenpiteitä (esim. koulupoissaolojen seuranta, toimeentulotuen käytön seuranta).
- Nuori suhtautuu kielteisesti oman toimintansa kontrollointiin eikä suostu ottamaan vastaan itseensä liitettyä leimaa.
- Nuoren identiteetti määrittyy sivulliseksi, hänen itsetuntonsa heikkenee ja epäonistumiset toistuvat.
- Nuori elää vain tätä päivää, huolta huomisesta ei ole ja nuori kokee jonkun muun kirjoittavan hänen elämäntarinaansa eikä hän tunne voivansa vaikuttaa omaan elämäänsä.

5) Syrjäytyminen

- Nuori on ainakin osittain kotikasvatuksen ja koulun yleisopetuksen ulkopuolella eivätkä avohuollon tukitoimenpiteet riitä.
- Nuori on täysin riippuvainen yhteiskunnan tuesta ja erityispalveluista (=pysyvä kompensatio, esim. huostaanotto, erityisluokka, toimeentulotuki).
- Nuorelle annetaan erityispalveluilla hänen ongelmistaan huolimatta mahdollisuus selviytymiseen ja estetään uloslyönti (esim. putoaminen koulutuksesta).
- Nuori on yhteiskunnasta segregoitunut, mutta tavoitteena on normaaleihin sosiaalisiin verkostoihin integroituminen.
- Nuoren ongelmat on siirretty muiden hoidettaviksi.
- Nuoren identiteetti määrittyy syrjäytyneeksi (=pudonnut).

Tikapuu-malli kuvaa nuoren ongelmien hierarkista rakentumista ja palvelujärjestelmän vastaamista avohuollon ja erityispalvelujen keinoin nuoren tuentarpeisiin. Hierarkian takaa näyttäytyvät nuoren vaikeudet täyttää itseensä kohdistuvat odotukset. Lähiyhteisön ja palvelujärjestelmän tehtävänä on tukea nuoren kasvua ja eliminoida kasvun esteitä. Koti ja koulu ovat keskeisessä asemassa turvaamassa kasvattajina nuoren kehittymistä ja hyvinvointia. (Lämsä 1999.)

Lämsä tutki sittemmin väitöskirjassaan (2009) lasten ja nuorten syrjäytymisongelmaa 1990-luvun Suomessa sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Hän löysi yhdeksän elämänhallinnan ja syrjäytymisen ulottuvuudella jäsentyvää asiakkuustyyppiä. Lämsä laati asiakkuustyyppejä kuvaavan mallin, jonka avulla voi tunnistaa asiakkuuden moninaisuutta sekä määrittää asiakkaiden tilanteita ja auttamistyön tavoitteita.

Nuoren elämänhallintaresurssien puutteet ja riskitekijöistä seuraavat uhkakuvat voivat kehittyä ongelmiksi kotona, koulussa tai vapaa-aikana. Suhteisiin vanhempien tai opettajien kanssa voi tulla kitkaa, koulussa voi menestymisessä tai sopeutumisessa syntyä vaikeuksia ja vapaa-aikakin saattaa houkuttaa päihteiden käytön tai rikosten tielle. Erilaiset ongelmat kietoutuvat elämän kokonaisuudessa herkästi yhteen eikä syitä ja seurauksia enää pysty erottamaan toisistaan. Normaali psykososiaalinen kasvu ja kehitys horjuvat. Suhteet lähiyhteisöihin vaikeutuvat ja riippuvuus yhteiskunnan tuesta ja palveluista kasvaa. Syrjäytymisuhat muuttuvat syrjäytymisvaaraksi, jossa olevalla nuorella on mahdollisuus sekä selviytymiseen että syrjäytymiseen. Vaikeudet joko voitetaan tai niiden ratkaisuyrityksissä epäonnistutaan. Yhtä hyvin lähtökohdiltaan hyväosainen nuori voi epäonnistumisten kautta joutua syrjäytymisuhan alle kuin tikapuiden alimmalle askelmalle pudonnut nuori voi saada mahdollisuudet selviytymiseen saakka. Jokaisella nuorella on aina myös voimavaroja eikä vanhempia tai palvelujärjestelmää edustava aikuinen saisi menettää toivoaan. Vaikeuksista voi selvitä kohtuulliseen elämään ja siksi nuoren mahdollisuuksiin luoda tulevaisuutensa pitäisi luottaa. (Heikkilä 1990; Jyrkämä 1986; Lämsä 1999.)

2.2.2 Elämäkulun merkittävät oppimiskokemukset ja tärkeät käännekohtat

Luvussa 2.1 selvittelin sitä, miten myöhäismodernissa maailmassa elämä on rakenteellisen todellisuuden hallitsemää ja määrittämää, mutta siinä ilmenee myös ainutlaatuinen yksilöllisyys. Individualismia voidaan Juha Kauppilan (2000, 52) mukaan pitää yhtenä tieteen suurista kertomuksista kuten esimerkiksi valistusta. Ihmiset ovat Erik Allardtin (1995, 9) mukaan aikansa lapsia ja he heijastavat oman aikansa ja ympäristönsä olosuhteita. Kun Kauppila (mts. 51–52) kirjoittaa elämään ja elämäkulkuun liitetystä polun, retken ja tienhaarojen metaforista, niin hän viittaa osuvasti historian tutkijoiden kuvaavan historian kulkua joeksi. Siihen astuminen on ainutlaatuista eikä siihen voi toista kertaa astua samalla tavalla sen virtauksen vuoksi. Tutkiessaan koulutuksen merkitystä elämäkulun rakentajana Kauppila korosti menneisyyden tuntemisen hyödyllisyyttä tulevaisuuden suunnittelussa. Kuinka ainutlaatuiselta näyttävään nykyisyyteen on tultu, voidaan kysyä. Elämän valintatilanteissa on päätettävä, mihin suuntaan lähteä. Ihmisillä on erilaisia mahdollisuuksia ja he kokevat erilaisia tapahtumia, jotka muovaavat heidän ajatteluaan

ja toimintaansa. Yhdet mahdollisuudet realisoituvat, toiset sivuutetaan ja uusia ilmestyy. Ovia sulkeutuu, mutta myös avautuu.

Koulutus ja oppiminen ovat nuorelle keskeinen mahdollisuus rakentaa elämäntapaansa. Kauppilan (2000, 58–59) tutkimusaineisto osoitti, että koulutuksen kannalta merkittävät kokemukset ovat peräisin nuoruudesta ja varhaisaikuisuudesta, eivät lapsuudesta. Myös Seija Puumalainen (1999, 319–322) tulkitsee, että koulutus on vahvasti varhaisaikuisiän kehityksen suuntaaja. Kauppila löytää selityksen Erik H. Eriksonin (1986) psykososiaalisesta kehitysteoriasta, jonka mukaan yksilö kohtaa kehitysvaiheissaan erilaisia kehityshaasteita ja etenee elämässään kriisien ja konfliktien kautta. Nuori työstää identiteettiään sisäisten voimiensa kasvaessa ja etsiessään itseään, ammattiaan, elämäntapaansa ja -muotoaan. Näin hän suuntaa tulevaisuuttaan olosuhteissa, joissa ympäröivä yhteiskunta tarjoaa erilaisia koulutusmahdollisuuksia. Kun nuori onnistuu kehityskriisinsä ratkaisussa, hän on sinut itsensä kanssa ja hänellä on perusvoimaa, joka auttaa häntä erilaisten sitoutumiskohteiden löytämisessä. Epäonnistuminen kehitystehtävässä puolestaan syrjäyttää ja sitoutumiskohteet ovat hukassa. Kehitystehtävässä etsitään elämäntavan aineksiksi mm. ideoita, aatteita ja ihmissuhteita.

Nuoruus elämänvaiheena on herkkä erilaisille elämänkriiseille. Nuoruusiän käyttäytymishäiriöt voivat olla reaktioita nuoruuteen liittyvistä elämänkriiseistä. Jaakko Helander (1999, 3–5) toteaa, että erilaiset kriisit voidaan ryhmitellä kehityskriiseihin ja traumaattisiin kriiseihin. Tyypillistä kriiseille on se, että yksilön joutuessa uudenlaiseen tilanteeseen hänen aikaisemmat kokemuksensa ja opitut reagoititapansa eivät ole riittäviä tilanteen ymmärtämiseksi ja hallitsemiseksi. Helanderin mukaan useimmat ihmiset joutuvat kosketuksiin kehityskriisien kanssa. Ne ovat elämän siirtymäkausia, jotka kuuluvat ihmisen kehitykseen ja kypsymiseen. Murrosikä, opiskelun aloittaminen tai parisuhteen solmiminen voivat olla siirtymäkausia yksilön kehityksessä.

Traumaattiset kriisit syntyvät Helanderin (mts. 3–9) arvioimina yllättäen ilman ennakkovaroitusta. Ne aiheutuvat ulkoisesta, äkillisestä, voimakkaasta ja odottamattomasta tapahtumasta, tuottavat kärsimystä, mutta eivät kuulu jokapäiväiseen elämään. Traumaattisen kriisin voi aiheuttaa esimerkiksi väkivallan kohteeksi joutuminen, läheisen itsemurha tai äkillinen kuolema, vammautuminen tai sairastuminen, mutta myös pelkkä tilanteiden uhka ilman vahingoittumista.

Elämäntavan käsitteestä Jeja-Pekka Roos (1987, 38–39) ja Risto Alapuro (2000, 102) toteavat subjektiviteetin yhdistävän eri elämäntavoilla tapahtuvan vuorovaikutuksen ja konkreettiset elinolot. Roosin mukaan elämäntapa on arjen punainen lanka ja Alapuron tulkitsamana siihen sisältyy mieli ja logiikka. Nuoren on Kauppilan (2000, 60) mukaan ongelmallista löytää sitoutumisen kohteita jälkimodernin yhteiskunnan epävarmuuden keskellä. Sen vuoksi hän ei näekään ikävaiheen olevan merkityksellinen, vaan historian, eli nuoren käytettävissä olevat mahdollisuudet sitoutumiseen.

Varhainen aikuisuus on Kauppilan (mts. 60) mukaan toinen elämänvaihe, jossa koulutuksella on merkitystä. Eriksonin (1986) kehitysteoriassa varhaisaikuisuuden keskeinen kehitystehtävä on löytää tasapaino läheisyyden ja eristäytyneisyyden tarpeiden välillä. Nuori aikuinen etsii paikkaansa maailmassa, liittyy toisiin ihmisiin, kokee yhteenkuuluvuutta ja luottaa identiteettiinsä. Oman paikan löytäminen on kuitenkin käynyt yhä vaikeammaksi ulkoa asetettujen päämäärien tavoittelussa.

Anneli Pohjola (1994, 3, 15–16) kuvaa väitöskirjassaan nuorten aikuisten elämäntapaa toimeentulotuen varassa ja kiinnostui siitä, miten nuoret olivat suhteessa maailmaan, jossa he elivät. Ilman työtä ja sen tuottamia merkityksiä elämäntapaa näytti heikolta. Varsinkin nuoret miehet kohtasivat vaikeuksia. Suuri osa tutkimuksen nuorista kuvasi elämänsä kovana tai heiluriliikkeenä kielteisten ja myönteisten kokemusten ristiaallokossa. Nuoren elämä oli kiinni nykyisyydessä eivätkä he uskaltaneet ajatella eteenpäin. Tärkeimmiksi tapahtumisen alueiksi nousivat nuorten suhteet kouluttautumiseen ja työmarkkinoihin, jotka ovat keskeisiä tekijöitä yhteiskuntaan ankkuroitumisessa.

Elämäntapaa on siis ajassa tapahtuva kokemuksellinen prosessi, johon yksilölliset elämäntapahtumat ja tilanteet kietoutuvat paikallisissa kulttuurisissa puitteissa. Siksi Pohjola (mts. 20–21) käyttää rinnakkaisina käsitteitä elämä ja elämäntapaa. Biografiatutkimuksessa yhdistyvät sekä yksilön elämäntapaa että sosiaaliseen rakenteeseen ja historiaan liittyvät tekijät. Elämäntapaa-käsite on peräisin biografiatutkimuksen saksalaisesta perinteestä ja se korostaa elämän kulkemista prosessina ilman rajoittavia viittauksia. Elämäntapaa historia esimerkiksi viittaa aikaan, elämäntapaa aineiston tuottamistapaan ja elämäntapaa elämän ymmärtämisen tapaan. Anglosaksisessa perinteessä elämäntapaa käsite jäsentää elämää peräkkäisinä vaiheina lapsuudesta vanhuuteen. Elämä osoitetaan luokittamalla ikävaiheisiin ja hajottamalla ne edelleen erillisiksi osaprosesseiksi.

Kun elämää ja elämäntapaa tutkitaan spesifisti eri tieteenaloilla, niin niitä kuvaavien käsitteiden käyttö vaihtelee jonkin verran. Elämäntapaa (life course) on sosiologiassa yleisesti käytetty käsite, kun taas elämäntapaa (life span, life cycle) käsite on omimmillaan biologiassa ja psykologiassa. Elämäntapaa-käsitteestä on tehty kattavia katsauksia esimerkiksi Elämäntapaa-kutyöryhmässä (Tuomi ja Elämäntapaa-kutyöryhmä 1999) ja monissa väitöskirjoissa, joissa on pohdittu käsitteen käyttökelpoisuutta erilaisiin tutkimusaiheisiin. Elämäntapaa-käsitettä on käytetty onnistuneesti tutkittaessa koulutuksen ja elämäntapaa yhteyttä, esimerkiksi aikuiskoulutusta naisen elämäntapaa rakentajana (Kilpeläinen 2000), ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallista osallisuutta (Komonen 2001a), koulutuksellisen elämäntapaa muutosta aikuisiällä yliopistollisen tutkinnon suorittaneilla (Moore 2003) ja koulutuksen merkitystä naisten elämäntapaa (Puhakka 1998).

Elämän rakennetta painottavat termit (life span, life path, career line) viittaavat Helena Hurmeen (1985, 125–126) mukaan elämään biologisesti ennalta määrättyinä ja

elämän prosessia korostavat termit (life course, lebenslauf) viittaavat puolestaan elämän monimuotoisuuteen. Elämäkulkukäsitettä priorisoidaan elämän monimuotoisuutta kuvattaessa ja sillä halutaan välttää käsitystä elämäkulkusta ennalta määrättyjen vaiheiden läpikäymisenä.

Elämällä on kuitenkin ajallinen ulottuvuutensa ja se on kronologiseen ikään sidottu. Siksi elämää on vaikea kuvata ilman ikäsidonaisuutta. (Bradley 1996, 153; Moore 2003, 42.) Kasvu, kehitys ja muutos sisältyvät elämän etenemiseen. Elämän alussa kasvu on fyysistä ja fysiologisia muutoksia. Nuoruusiän jälkeen henkinen kasvu ja persoonallisuuden kehittyminen voimistuvat. (Häyrynen & Häyrynen 1994, 12.)

Elämäkulkua kulttuurisen käsikirjoituksen käsitteellä on jäsentänyt Marlis Buchman (1989). Sillä viitataan tietyn kulttuurin ikänormeihin ja sosiaalisesti hyväksytyyn aikatauluun, jonka mukaan yksilöt elävät, kasvavat ja kehittyvät. Näin elämä olisi normatiivisesti ajoitettua ja itsestäänselvyytenä otettava. Kuitenkin todelliset ajoitukset poikkeavat odotetuista. Samaa tarkoitti Robert Merton (1996, 162–263) puhuessaan sosiaalisesti odotetuista ajoituksista, jotka ovat yhteiskunnallisiin rakenteisiin sisälle kirjoitettuja kulttuurisesti mallinnettuja ajallisia odotuksia. Nämä sosiaalisesti odotetut ajoitukset ovat läsnä kaikkialla. Myös eurooppalaisessa tutkimusperinteessä käytetty normaalibiografian käsite viittaa kulttuuristen odotusten ja normittuneen ajoituksen mukaiseen elämäkulkukäsitteeseen (Bertaux & Kohli 1984, 223).

Peter Alheitin ja Bettina Dausienin (2002) mukaan yksilön elämälle on olemassa yhteiskunnallinen opetussuunnitelma, joka on määritelty yksilöön kohdistuvissa odotuksissa ja normeissa ja joka muuntuu historiallisesti. Kun elämäkulkusta puhutaan institutionalisoituneena, niin yksilön kehitys ja muutos nähdään myös hänen sosiaalisissa suhteissaan ja verkostoissaan. Saksalaisessa tutkimusperinteessä tätä ajattelua ovat edustaneet mm. Martin Kohli (1986, 272) ja John W. Meyer (1986).

Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä elämäkulkukäsitteellä, joka on latautunut eri tavalla kuin elämänsäajan käsite. Tässä tutkimuksessa elämäkulkukäsitteellä ymmärretään monimuotoisina, kaikille erilaisina prosesseina. Tukeudun myös siihen käsitykseen, että elämäkulkukäsitteellä on sarja elämänjaksoja eli elämää ajassa. Elämäkulkukäsitteellä jäsennetään myös ikävaiheiksi, joihin liitetään odotuksia, tehtäviä, oikeuksia ja velvollisuuksia. Elämänsäajan käsitteellä jäsennetään usein polkuina tai urina, joihin sijoittuu normien mukaisia tai ennakoimattomia siirtymiä, käännekohtia tai merkittäviä elämäntapahtumia. Ne muuttavat henkilön käsityksiä itsestään, vahvistavat identiteettiä ja suuntaavat elämäkulkukäsitteellä. (Antikainen & Komonen 2003, 86–89; George 1993, 365.)

Psykologisista elämänsäajan tutkimuksista ja sosiologisesta sosiologia-tutkimuksesta vaikutteita saanut sosiologinen elämänsäajan tutkimus on noussut esille vasta 1980-luvulla. Myös elämänsäajan käsitteiden käyttö on lisääntynyt ja sitä sovelletaan useilla ihmistieteiden alueilla. (Antikainen & Komonen 2003, 86.) Elämänsäajan käsitteellä on teoretisoitu ja siitä on

kirjoitettu runsaasti kuvauksia. Useimmissa on psykologisia tai sosiologisia painotuksia. Ari Antikainen (1996, 101–134) viittaa Daniel Levinsonin (1978) elämäkulkuteoriaan, jossa kuvataan ikäkausittaisia jaksoja seuraavasti: lapsuus ja nuoruus 0–22 vuotta, varhainen aikuisuus 17–45 vuotta, keskiäikuisuus 40–65 vuotta ja myöhäinen aikuisuus 60 ikävuodesta eteenpäin. Jaksot ovat jokseenkin samanpituiset ja poikkeavat sisällöllisesti toisistaan. Pällekkäin menevät ikäkaudet muodostavat siirtymän, jonka aikana siirrytään elämänvaiheesta toiseen.

Tutkiessaan lasten elämäkulkua Glen Elder (1998) korostaa yksilön kehitystä koskevassa elämänkulun mallissa, että elämänkulku on kytköksissä tiettyyn historialliseen aikaan ja kokemuksiin. Elämäntapahtuman tai siirtymän vaikutus riippuu sen ajoittumisesta henkilön elämässä. Yksilöt myös elävät toisistaan riippuvaisina ja vaikuttavat toinen toisiinsa. He rakentavat elämänkulkunsa omien valintojensa ja toimintojensa kautta niissä yhteiskunnallisissa ja historiallisissa olosuhteissa, joissa elävät.

Vuoden 2006 alkupuolella voimaan tullut nuorisolaki (27.1.2006/72.) määrittelee nuoren alle 29-vuotiaiksi lapsiksi ja nuoriksi siten, että tilastollisesti mukaan lasketaan vuosi, jolloin nuori täyttää 29 vuotta. Ikäraja on määritelty joustavasti sovellettavaksi nuorisotyössä. Lapsi- ja nuori-käsitteet ovat ongelmallisia, koska lainsäädännölliset määritellyt vaihtelevat ja eroavat arkipäivän käsityksistä lapsuudesta ja nuoruudesta. Vanhemmassa nuorisotyölaissa ei ikämäärittelyjä ole.

Elämänkulku sisältää Leónie Sugarmanin (2001) mukaan sarjan tapahtumia ja sosiaalisia rooleja. Elämänkulku seuraa yleisiä periaatteita, mutta sisältää paljon yksilöllisiä eroja. Elämänkulun muotoutumiseen vaikuttavat yksilön kokemuksilleen antamat merkitykset, hänen tekemänsä ratkaisut ja ympäristön asettamat haasteet sekä yhteiskunnan yleinen kehitys ja sattuma.

Naisten ja miesten elämänkulkujen on Helena Puhakan (1998, 32) mukaan todettu poikkeavan toisistaan elämäntapahtumien sisältöjen ja ajoituksen suhteen. Sukupuoli onkin nostettu aiempaa enemmän tarkastelun kohteeksi elämänkulun tutkimuksissa. Elämänkulkua käsittelevät mallit perustuivat aiemmin miesten elämästä kerättyihin aineistoihin. Miesten ja naisten elämässä kuitenkin esimerkiksi perhe ja vanhemmuus tai toiminta työssä ja ammatissa muodostuvat erilaisiksi. (Antikainen & Komonen 2003, 94–95.)

Elämänkulussa on naisomaelämäkertoja tutkineen Anni Vilkon (2001) mielestä nähty kaksi kehityskulkua. Toisaalta se on monimuotoistunut ja yksilöllistynyt. Yksilöt voivat vaikuttaa omaan elämänkulkuunsa, mutta riski väärin valintojen tekoon on kasvanut. Elämänkulku on toisaalta myös institutionaalistunut. Tällöin valinnan mahdollisuudet ovat näennäisiä. Esimerkiksi erilaiset instituutiot ohjaavat Komosen (2001b) mukaan todellisuudessa entistä tiukemmin yksilön elämää. Yksilö ei koskaan ole niin vapaa valitsemaan kuin yksilöllisyysideologia antaa ymmärtää.

Elämänviivaa aikajanaan kuvaavat Antikainen (1998) ja Puhakka (1998). Aikajanaan voidaan sijoittaa jonkin elämään kuuluvan osa-alueen ajallisesti toisiaan seuraavat tapahtumat peräkkäin. Näistä elämän eri osa-alueista käytetään nimitystä ura tai polku. Merkittävät elämäntapahtumat toimivat näillä urilla käännekohtina ja voivat merkitä siirtymää asemasta tai roolista toiseen. Kun esimerkiksi koulutukseen, työssäoloon tai perheellistymiseen liittyvät tapahtumat sijoitetaan peräkkäin aikajärjestykseen yhdelle tai useammalle aikajanelle, saadaan esiin yksilön elämänura tai -urat. Antikaisen mukaan elämänuran katkaisijoina toimivat lyhykestoiset muutokset. Näitä siirtyminä toimivia muutoksia voidaan tarkastella eri elämänurilla ja ne voivat olla siirtymiä elämänpolulle, -polulla tai -polulta.

Elämänurissa on Puhakan (mts.) mukaan löydettävissä objektiivinen ja subjektiivinen näkökulma. Objektiivinen ura muodostuu ulkoisista tapahtumista, esimerkiksi koulutuksesta tai työelämän vaiheista. Subjektiivinen ura puolestaan sisältää yksilön kokemukset, tunteet ja merkitykset, joita yksilö liittää elämäntapahtumiinsa.

Elämäntulkua tarinana tarkastelee Peter Alheit (1994), joka toteaa elämäntulkukäsitteestä tulleen sopiva leima käytettäessä biografista näkökulmaa nuorempia sukupolvia koskevassa tutkimuksessa. Alheitin tutkimus ei ole kokoelma etäältä tehtyjä havaintoja, vaan kertoo nuorten työttömien jokapäiväisestä elämästä sisältä päin. Nuorten elämäkertojen näkökulmasta katsottuna työttömyys vaikutti nuoriin yllättävän laveana ja hajanaisena ilmiönä, johon nuoret sopeutuivat hyvin erilaisin keinoin. Nuorten työttömyys asettuu harmaalle alueelle elämäntulkussa ja siirryttäessä koulujärjestelmästä työelämään. Nuorten työttömyys on Alheitin mukaan ilmeisesti osa siitä oireesta, joka liittyy normaalin elämisen mallin rapautumiseen, jossa nuoruusvaihe rapautuu, aikuisuus on kriisissä ja työttömyys on elämäntulkun keskeyttäjä.

Modernisaatiota, globalisaatiota ja individualisaatiota käsitelleet sosiologit Anthony Giddens (1990, 64) ja Ulrich Beck (2001, 168–170) pohtivat myöhäismodernille yhteiskunnalle ominaista globalisaatiota. Maapallon toisella puolella tapahtuvat asiat vaikuttavat myös paikallisiin tapahtumiin. Siten globalisaatio vaikuttaa myös yksilöön ja hänen biografiaansa. Beckin mukaan yksilön ainutkertaista elämääkin voidaan pitää globaalina elämänä, johon maailmanlaajuiset tapahtumat ja haasteet vaikuttavat. Ihmisten elämästä on tullut kokeilevaa, koska siitä puuttuvat valmiit mallit. Heidän pitää saada elämänalu-eensa, esimerkiksi työ ja perhe, sopusointuun toistensa kanssa.

Sosiaalisen miljööän pluralisoitumisesta eräänä myöhäismodernin yhteiskunnan ilmentymänä puhuvat Peter Alheit ja Bettina Dausien (1999, 405–407). Perinteinen luokkajako ja luokkien välinen epätasa-arvo ovat hävinneet, mutta tilalle ovat tulleet erilaiset sosiaaliset miljööt ja erilaiset elämäntyyli, joiden välillä esimerkiksi miesten ja naisten välillä on havaittavissa eroja. Yksilön asemaa määrittävätkin elämäntyyli eivätkä sosiaaliluokat.

Elämäntyyliikasta puolestaan kirjoittaa Giddens (1991, 210–215). Hänen mielestään elämäntyylien dynamiikka ja erilaisten valintojen tekeminen ovat tyypillisiä elämäntyyli-

tiikalle. Yksilöiden elämää eivät kahlitse perinteiset rajoitteet, luokkien välinen hyväksikäyttö tai epätasa-arvo. Yksilöt ovat vapaita toimimaan erilaisissa sosiaalisissa miljöissään eli ympäristöissään, mutta heidän on huomioitava toiset ihmiset ja noudatettava yhteisiä velvoitteita. Giddensin elämänpolitiikka on valintojen politiikkaa. Yksilöt elävät valintojen maailmassa ja samalla eri elämänalueiden välimaastossa. Heidän on luotava moraalisesti hyväksytyjä elämänmuotoja toteuttaakseen itseään globaalissa ympäristössä. On siis suunniteltava, miten oma elämä tulisi elää.

Roos (1998, 22–23) taas näkee elämänpolitiikan yhtäältä tapana elää hyvinvointivaltiossa ja toisaalta elämänhallintaan ja sen edellytyksiin vaikuttamisena. Hän korostaa elämänpolitiikassa lisäksi riskejä, jotka toiminnassa on huomioitava. Roos siis liittää elämänpolitiikan hyvinvointipolitiikkaan kuten myös Erik Allardt (1998, 49–53), jonka mukaan yksilöiden ja ryhmien elämäntavat on huomioitava sosiaalisia olosuhteita kehitettäessä hyvinvointiyhteiskunnassa. Ympäröivien olosuhteiden lisäksi elämäntapojen syntyyn vaikuttavat yhteiskunnassa vallitsevat perinteet ja uskomukset. Vaikka työllä on yhä merkittävä rooli yksilön elämäkokonaisuudessa ja elämänhallinnassa, niin Allardtin mukaan myös muita yhteiskunnallisesti tärkeitä elämäntapoja syntyy.

Työn keskeistä asemaa ihmisen elämässä ja elämänkulun organisoitumista työhön osallistumisen ympärille ovat pohtineet myös Raija Julkunen (1998, 38) ja Martin Kohli (1986, 277). Työyhteiskunta on osa modernisoituvaa yhteiskuntaa, jossa ihmiset asemoituvat sen mukaan, mikä heidän suhteensa on ansiotyöhön. Työ antaa toimeentulon, jäsentää ajankäytön, määrittää identiteettiä ja myös sosiaalisen aseman. Juuri pysyvä työsuhte on ollut merkittävä sosiaalisen ja taloudellisen selviytymisen mahdollistaja yksilöiden elämässä ja elämänkulun riskitilanteissa (Suikkanen, Linnakangas & Martti 2002, 115).

Brittiläisessä kirjallisuudessa käytetty käsite transition kuvaa siirtymiä elämänkulussa. Tällaisiksi mainitsevat Kari Nyyssölä ja Sasu Pajala (1999, 10–11) siirtymän nuoruudesta aikuisuuteen, työmarkkinoille tuleminen, kotoa lähtemisen ja perheen perustamisen. Päämääränä on aikuisuuden ja itsenäisyyden saavuttaminen. Siirtymisprosessissa voidaan erottaa useita vaiheita ja epävarmuus sekä monimutkaisuus ovat siirtymäurilla yleisiä. Debbie Baldwin, Bob Coles ja Wendy Mitchell (1997, 82) ovat määritelleet kolme toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevaa siirtymäuraa: perinteinen koulutuksesta työelämään siirtyminen, synnyinperheestä oman perheen piiriin siirtyminen ja itsenäiseen asumiseen siirtyminen vanhempien kodin ulkopuolelle.

Akaisemmin uralinjat perustuivat Nyyssölän ja Pajalan (1999, 1–13) mukaan ennustettavuuteen ja varmuuteen. Koulutuksesta työelämään siirtyminen on Länsi-Euroopassa muuttunut eniten parina viime vuosikymmenenä ja Suomessa erityisesti 1990-luvulla. Kun työttömyys vaikeuttaa koulutuksesta työelämään siirtymistä, niin asumissuunnitelmia on hankala tehdä ja perhetilannetta vaikea säädellä. Johanna Wyn ja Rob White (1997, 96)

käyttävät aika ajoin kotiinsa palaavista nuorista käsitettä bomberang children. Nuoren oma asumisura ei aina onnistu ja nuorena perustettu perhekin saattaa kariutua.

Martin Baeghte (1989, 28–32) on todennut, että on tapahtunut siirtymä työhön perustuvasta sosialisatiosta koulutukseen perustuvaan socialisaatioon. Socialisaation irtaantuminen työstä vaikuttaa nuoren kehitykseen ja työhön liittyviin asenteisiin. Baeghten mukaan nuorten riippuvuus koulutuksesta kasvaa, nuoret tulevat työelämään myöhemmin ja ovat pitkään riippuvaisia vanhemmistaan. He aloittavat osallistumisen yhteiskunnan rakentamiseen myöhemmin ja kehittävät vertaisryhmissä erikoisempia elämäntyyplejä sekä omaksuvat yksilöllisen identiteetin yhteisöllisen identiteetin sijasta.

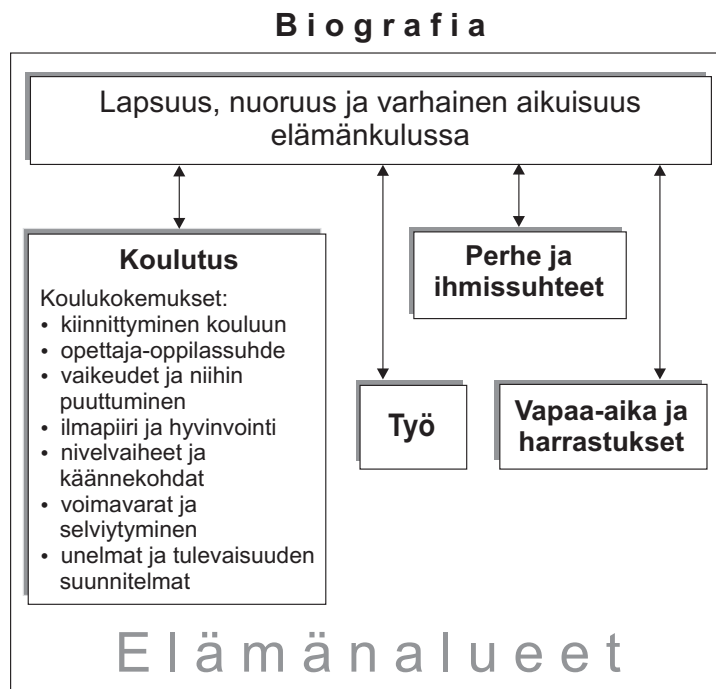
Nyyssölä (2002, 133–135) on havainnut työvoima- ja koulutuspoliittisten muutosten johtaneen kolmeen erilaiseen malliin, joiden mukaan työelämään on siirrytty. 1960- ja vielä 1970-luvulla monet kouluttamattomatkin nuoret siirtyivät suoraan työelämään melko vakaalle työuralle. 1970- ja 1980-luvuilla siirryttiin vähintään toisen asteen tutkinnon jälkeen työelämään ja melko nopeasti vakaaseen työmarkkina-asemaan. 1990-luvulla tutkinnon jälkeen jouduttiin epävakaiseen työmarkkina-asemaan, mutta koulutusta ryhdyttiin pitämään kuitenkin takuuna työelämään pääsemiselle.

Markku Ihatsu ja Kari Ruoho (1997) puolestaan toteavat, että meillä on vasta aavistus siitä prosessista, jonka maailman talousjärjestelmien globalisoituminen saa aikaan ihmisten elämässä. Yhteiskunnallinen murros ulottuu rakenteellisten seikkojen ohella syvästi monien ihmisten henkilökohtaiseen elämänkenttään. Beck (1986, 19–23) taas kutsuu myöhäismodernia yhteiskuntaa riskiyhteiskunnaksi, jossa saasteet, myrkyt ja muut riskit uhkaavat kaikkia ihmisiä, eikä kukaan voi olla niiltä turvassa. Riskit myöhäismodernissa yhteiskunnassa tarkoittavat Uwe Jens Nagelin (1998, 89–94) mukaan uudenlaisia epätasa-arvoisuuden muotoja. Toiset saavuttavat valinnoillaan hyviä kokemuksia tai asemia ja toiset taas joutuvat riskien kautta epävarmuuteen ja eristäytymiseen. Työmarkkinavoimat ohjaavat molempia. Esimerkiksi työttömäksi jääneitä voidaan sitten ohjata koulutuksen keinoin työelämän vaatimusten suuntaan ja selviytymään siten elämänkulun katkoksista.

Tarkastelen tässä tutkimuksessa keskeisesti koulu- ja oppimiskokemuksia nuorten aikuisten elämänkulussa. Koska elämä on kokonaisuus, kokemukset myös muilta elämänalueilta nousevat esiin. Kokemus ja sen reflektointi ovat yhteydessä oppimiseen. Yksilön oppiminen on pyrkimystä ymmärtää kokemuksia. Kaikki elämäkokemukset voivat olla potentiaalisia oppimiskokemuksia. Kokemuksesta oppiminen voi auttaa selviytymään tulevista samanlaisista tilanteista. Oppiminen edellyttää merkitysten antamista kokemuksille. Juuri yksilön oma tulkinta kokemuksen merkittävydestä on olennaista. Oppimisen myötä ihmisen biografinen tietovaranto kasvaa koko eliniän. Aikaisemmat kokemukset vaikuttavat myöhempien kokemusten laatuun. Kokemusten reflektoinnin eli syvällisen ajattelun avulla tapahtuu muutos tiedoissa, asenteissa ja käyttäytymisessä. Reflektiossa

senhetkistä tilannetta peilataan sekä menneeseen että tulevaan. (Jarvis 1992, 11–12, 87; Merriam & Clark 1993, 131; Mezirow 1990, 1–5.)

Koulun kokeminen on elämänhistoriallista. Koulu paikantuu lapsuuden ja nuoruuden elämänvaiheisiin ja on sidoksissa myös kotiin ja muihin sosiaalisiin suhteisiin nuoren liikkua kodin, koulun ja muun ulkopuolisen maailman välillä. Varhaisessa aikuisuudessa työ sosiaalisena toimintana tulee myös osin hallitsemaan elämänvaihetta. Kuviossa 1 havainnollistetaan biografisuuden rakentumista. Kuvio osoittaa sen kokonaisuuden, jossa elämänkulku ja eri elämänaalueet kohtaavat. Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu ensisijaisesti koulutukseen elämänaalueena ja koulukokemuksiin, jotka ovat ohjanneet nuorten aikuisten elämänkulkua.



Kuvio 1. Biografisuuden rakentuminen ja koulukokemukset

Merkittäväillä oppimiskokemuksilla Antikainen (1996) tarkoittaa sellaisia, jotka ovat käännekohtia yksilön elämässä ja ohjaavat hänen elämänkulkuaan. Antikainen on korostanut merkittävien oppimiskokemusten suhdetta elämänkulkuun ja identiteettiin (mts.) ja

identiteetin muodostumista elämäkerran merkityksellisistä osista (Antikainen & Komonen 2003, 106). Sharan B. Merriam ja M. Carolyn Clark (1993, 129–133) pitävät oppimiskokemusta merkittävänä, jos se koskettaa henkilökohtaisesti oppijaa hänen elämässään. Tällöin hänen elämäkatsomuksensa ja näkökulmansa voivat laajentua ja identiteettinsä vahvistua. Merkittävä oppimiskokemus voi johtaa koko henkilön muutokseen. Antikaisen (1996) mukaan merkittävät oppimiskokemukset voivat erota paljonkin eri henkilöiden välillä. Ne voivat olla kestoltaan lyhyitä tapahtumia, esimerkiksi oivalluksia ja elämyksiä, tai pitkäkestoisia kasautuvia kokemuksia kuten itseluottamuksen kertyminen työssä. Myös epämiellyttävät asiat voivat olla merkittäviä oppimiskokemuksia. Aikanaan kielteisiksi koetut kokemukset voivat ajan kuluessa muuttua voimavaroiksi. Kokemukset voivat syntyä monenlaisissa ympäristöissä, esimerkiksi koulun organisoiduissa tilanteissa, työssä tai kotona. Koulussa ei välttämättä tapahdu kokemuksellisesti merkittäviä oppimiskokemuksia, sillä oppimisen monimuotoisuutta on vaikea erottaa muusta yksilön toiminnasta. Sisällöllisesti oppimiskokemuksissa on usein kyse taitojen oppimisesta, esimerkiksi kielitaidosta, vuorovaikutustaidoista tai työn tekemisen taidoista. Oppimista tukevat merkittävässä oppimiskokemuksissa mukana olevat George H. Meadin (1983) mainitsevat merkittävät toiset, eli henkilö- ja sosiaaliset suhteet, ryhmät ja yhteisöt. Oppimisessa yhteisöllä on keskeinen merkitys. (Ks. myös Antikainen & Komonen 2003, 105–109.)

Oppimiskokemuksia tapahtuu niin formaalissa kuin informaalissakin ympäristössä. Valtaosa merkittävistä oppimiskokemuksista tapahtuukin formaalin koulutuksen ulkopuolella. Tapio Aittola, Riitta Koikkalainen ja Tapio Vaherva (1997, 38–39) pitävät elämämaailman perustavina rakennenosina työtä, perhettä ja vapaa-aikaa, jotka kaikki ovat myös oppimisympäristöjä. Yhtä lailla arkiaskareissa oppiminen on epämuodollista. Informaalille eli epämuodolliselle oppimiselle on tyypillistä myös omista virheistä oppiminen.

Antikainen (1996, 255) siis toteaa, ettei muodollinen koulu juurikaan tuota merkittäviä oppimiskokemuksia. Aittola ym. (1997, 40–50) katsovat silti koulutuksella olevan tärkeä rooli uuden sukupolven opettamisessa esimerkiksi itsekuriin ja rationaaliseen elämäntapaan samoin kuin erilaisten ammatillisten ja sivistyksellisten valmiuksien opettamisessa. Muodollinen koulutus ei heidänkään mielestään ole kyennyt seuraamaan myöhäismodernin yhteiskunnan vaatimuksia.

Varhaisilla koulukokemuksilla ei Pierre Dominicén (2000, 65–92) mukaan näyttäisi aikuisiässä olevan suurtakaan merkitystä. Koulu nähdään sosiaalisena kokemuksena, joka on auttanut autonomisuuteen kasvamisessa. Kouluajoilta on kuitenkin voinut jäädä huonoja muistoja, jotka sitten voivat vaikuttaa myöhempiin valintoihin. Näitä vaikutuksia voi joutua myöhemmin elämässään korjailemaan. Dominicé korostaa myös perheestä saatujen oppimiskokemusten merkitystä aikuisten elämän ohjaajina. Varsinkin lapsuuden perheestä itsenäistyminen on hänen mielestään merkittävä oppimisvaihe elämässä riippumatta siitä, onko etäntyminen tapahtunut perheestä rauhallisesti vai kapinoimalla perhettä vastaan.

Biografisen oppimisen tasolla muodollisen ja informaalin oppimisen välillä ei ole jyrkkiä eroja. Erilaisten kokemusten kertyessä yksilön elämänhistoriaan ne muodostavat ehyen ja uudenlaisen merkitysten konstruktion. Informaalinen oppiminen toimii valintojen tarjoajana, yksilön elämänkulun suuntaajana ja vaikuttaa merkittävästi yksilöiden kokemuksiin ja elämänsuunnitelmiin. (Alheit & Dausien 2002, 8–10.)

Raimo Silkelä (1999) kirjoittaa väitöskirjassaan luokanopettajiksi opiskelevien persoonallisesti merkittävistä oppimiskokemuksista. Hän tunnisti mm. kasvukokemuksia, huippu- ja laaksokokemuksia, elämän tarkoitus- ja hiljentymiskokemuksia ja työssä tapahtuneita oppimiskokemuksia. Tärkeitä kokemuksissa olivat toiset merkittävät henkilöt, tunnenerkitykset, sosiaalisuus ja dialogisuus. Oppimiskokemusten reflektointi jäseni elämäntapaa ja auttoi identiteetin syvempää ymmärtämistä. Kaikki merkittävät elämäntapamokemukset ovat Silkelän mukaan osa ihmisen identiteettiä ja henkistä kasvua. Oppimiskokemukset liittyvät aina johonkin kontekstiin eli ymmärtämisyhteyteen.

Katri Luukka (2007) puolestaan selvitti väitöskirjassaan lähihoitajaopiskelijoiden merkityksellisiä oppimiskokemuksia vanhustyössä. Tärkeimpiä olivat tunne- ja muutostokemukset ja niitä muodostui erityisesti työssäoppimisjaksoilla vanhustyön kohtaamisessa, osaamisen kehittämisessä ja tahtomisen suuntaamisessa. Luukka ymmärsi merkityksellisten oppimiskokemusten muodostumisen Mezirowin (1990) tapaan kriittiseksi reflektioksi, jossa ammatti-identiteetti sekä oma ajattelu ja toiminta kehittyivät. Kielteisiltä tunteilta keskeneräisyyden kokemukset opiskelijan ja hoitajan samanaikaisissa rooleissa kuuluivat koulutuksen ajan jatkuvaan identiteettityöhön ja osaamisen kehittämiseen. Useista erilaisista tunteista muodostuneet tunnetilat sekä mm. vanhukset, työpaikkaohjaajat ja opiskelijatoverit Meadin (1983) määrittelemänä merkittävänä muina liittyivät vahvasti merkityksellisiin oppimiskokemuksiin.

Anne Kulmala (2004) syventää Meadin (1983) ajattelua ja kirjoittaa erilaisista ja samanlaisista identiteetille merkittävistä toisista tutkittuaan asuntolassa elävien asunnottomien alkoholismiesten kertomuksia omasta elämästään. Peilattaessa omaa elämäänsä toisten elämään he liittivät itseään ja kokemuksiaan niihin, jotka jollain tavoin jakoivat elämäntapansa ja -tilanteensa heidän kanssaan, olivat heidän kaltaisiaan tai heillä oli yhteistä näkökulmaa elämään. Toisaalta he erottelivat tai puhuivat itsensä ulos niistä, jotka viettivät erilaista elämää, olivat heille kaukaisia ja kulkivat normaaleja polkuja. Miehet siis määrittivät itseään yhtäläisyyksien ja erojen kautta. Myös sukulaisten ja ystävien elämät toimivat peilauspintoina ja lisäksi ammattiauttajien ja asiantuntijoiden antamat määrittelyt siirtyivät yksilön kokemuksiin itsestään.

Nuoruusiän kasvuprosessi on suhteessa kulttuuriin, aikaan ja yksilöllisiin kokemuksiin. Kasvuprosessiin kuuluu yksilöityminen, irrottautuminen riippuvuussuhteista vanhempiin, kavereiden merkityksen lisääntyminen, tunnevaihtelut sekä usein identiteettikriisi ja sen ratkaisu. Nuorten psyykkisen hyvinvoinnin oireilu on lisääntynyt merkittävästi. Psykkistä

hyvinvointia osoittaa muun muassa selviytyminen elämän tavanomaisista kriiseistä, kestävät ihmissuhteet, toiminta ja työ sekä kyky sopeutua uudenvälisiin elämäolosuhteisiin ja myös muuttaa niitä. (Mattila 1998; 2001.) Voidaan kysyä, onko nuorella riittävästi selviytymisvoimavaroja, luottamusta omiin kehittymismahdollisuuksiinsa ja myönteistä perusasennoitumista sekä mistä hän saa myönteisiä ja mielekkäitä kokemuksia rakentaakseen elämäntilanteensa.

Ofra Ayalon (1995) kuvaa yksilön selviytymisvoimavaroja ja jakaa selviytymiskeinot uskomuksiin, tunteisiin, sosiaaliseen vuorovaikutukseen, mielikuvitukseen ja luovuuteen, kognitiivisiin keinoihin ja fyysisiin keinoihin. Uskomukset voivat ilmetä esimerkiksi uskontoina, ideologioina, arvopohdintoina tai vastuunottona. Tunnealueeseen kuuluvat tunteiden ilmaisu ja käsittely, esimerkiksi positiivinen asenne, suhtautuminen toisiin, stressin käsittely tai arjen pikkuasioista nauttiminen. Sosiaalinen vuorovaikutus muodostuu kokemusten jakamisesta sekä tuen saamisesta ja antamisesta, esimerkiksi ystävien ja kavereiden kanssa olemisesta ja tekemisestä. Mielikuvitus ja luovuus puolestaan ilmenevät mielikuvina ja konkreettisenä tekemisellä ja tiedon avulla selviytyminen taas kognitiivisena työskentelynä. Fyysiset selviytymiskeinot tarkoittavat esimerkiksi liikunnallisia harrastuksia, lepoa ja nukkumista tai kädentöitä. (Helander & Jahnukainen 2005, 48–53.)

Helander (1999; 2004) osoitti nuorisojengin seurantatutkimusaineistossaan samoin kuin Helander ja Jahnukainen (2005) Itä-Suomen työkoulu 2000 -hankkeen arviointitutkimuksessaan, että nuoret ja nuoret aikuiset käyttivät melko tasapainoisesti kaikkia, sekä psykologisia että konkreettisia selviytymisvoimavara-alueita. Eniten painottuivat tunnealueen, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisten keinojen käyttö. Ayalon (1995) painottaa selviytymisvoimavara-ajattelussaan olennaista olevan juuri se, että yksilö voi tietoisesti laajentaa oman selviytymisensä keinovalikoimaa.

Anna Rönkä, Sanna Oravala ja Lea Pulkkinen (2002; 2003) ovat laajassa pitkittäistutkimusaineistossaan osoittaneet, että yli puolet sellaisista nuorista, joilla oli kehitystautissaan useita koulunkäyntiin, perhetaustaan tai omaan käyttäytymiseen liittyviä riskitekijöitä tai ongelmia, selviytyivät aikuisuudessa ilman ongelmien kasautumista eri elämäntilanteille. Nuorten elämässä oli tapahtunut myönteisiä muutoksia ja he olivat saaneet tukea kehittyäkseen selviytymiskykyisiksi epäsuotuisista olosuhteista huolimatta. Rönkän ym. tutkimukset keskittyivät kehityksen käännekohtiin, joilla tutkimuskirjallisuudessa (ks. esim. Clausen 1995; Pickles & Rutter 1991; Rutter & Rutter 1996) tarkoitetaan voimakkaita muutoksia elämäntilanteissa. Käännekohdat suuntaavat kehityskulkua muuttamalla yksilön elämäntilanteita, asioiden merkityksiä tai suhteita muihin ihmisiin. Samalla sulkeutuu muita vaihtoehtoisia päämääriä. Johannes J. F. Schroots (1988) puhuu elämän haarautumiskohdista, joissa ihmiset itse ovat aktiivisia niissä valinnoissa ja ratkaisuissa, jotka muuttavat heidän elämäntilanteitaan.

Myös kielteiset odottamattomat tapahtumat, kuten esimerkiksi työstä irtisanominen, onnettomuudet tai sairastuminen samoin kuin olosuhteiden pakko voidaan kokea käännekohtiksi (Rönkä 2005). Omasta päätöksestä tehdyt ratkaisut koetaan kuitenkin usein myönteisiksi käännekohtiksi (Rönkä ym. 2003). John A. Clausenin (1995) näkemys on, että olennainen käännekohtan kriteeri on se, että henkilö juuri itse kokee muuttuneensa. Yksilö tuntee muutoksensa usein vasta jälkeenpäin. Rönkä ym. (mts.) toteavat, että perheeseen, koulutukseen, työhön ja sosiaalisiin siirtymiin liittyvät tapahtumat ovat tavallisimpia käännekohtia aikuisilla. Myös elämään uusia merkityksiä tuovat tapahtumat, kuten avioero, uskonnollinen murros tai uusi harrastus voidaan kokea käännekohtaa merkitseviksi asioiksi (Rönkä 2005).

Käännekohtat näkyvät Röngän (2005) mukaan erityisesti silloin kun elämänmuutos tuo epäsuotuisaan kehityskulkuun positiivisen muutokset. John H. Laub ja Robert J. Sampson (1993) samoin kuin Emmy E. Werner ja Ruth S. Smith (1992) ovat tutkimuksissaan osoittaneet, että moniongelmaisten nuorten ongelmanvyyhdit voivat merkittävien elämänmuutosten yhteydessä lähteä purkautumaan. Rönkä (2005) tulkitsee, että yksilön elämään tulee silloin suojatekijöitä vastavoimaksi ongelmille ja kehitys voi lähteä uuteen suuntaan. Kuten kirjallisuuskatsaus edellä on osoittanut ja myös Barbara Maughan ja Michael Rutter (1998) ovat todenneet, niin nuoruudesta aikuisuuteen siirtymä on ehkä selvin muutoskohta ihmisen elämänsä aikana. Silloin kehitys on käymistilassa, mikä suosii muutoksia, vaikka niitä luonnostaankin tapahtuu samanaikaisesti. Rönkä (mts.) viittaa kouluelämän herkkiin muutosvaiheisiin, joita ovat koulun aloitus, ala-asteelta yläasteelle ja edelleen toiselle asteelle siirtymät. Näissä vaiheissa elämänsä aikana voi edelleen vaikeutua ja ongelmat syventyä. Haasteista selviytymiseen ei ole riittävästi keinoja, tukea tai voimavaroja. Parhaassa tapauksessa riskikehitykseen voi kuitenkin tulla käänne ja löytyä myönteinen suunta.

Tukeudun tässä tutkimuksessa Anna Röngän (2005) ja Röngän ym. (2003) sekä Michael Rutterin ja Marjorie Rutterin (1996) tutkimustuloksiin myönteisistä käänneistä epäsuotuisassa kehityskulussa ja esitän seuraavaksi niistä mukailemani yhteenvedon.

Tekijät, jotka antavat nuorelle/nuorelle aikuiselle mahdollisuuksia päästä paremmalle kaistalle epäsuotuisasta elämänsä aikana:

- 1) Ympäristössä (perhe, koulu, työ, sosiaaliset suhteet) tapahtuvat muutokset, esim.
 - a) irtautuminen huonoja malleja tarjoavista tai alistavista ihmissuhteista: ongelmainen perhe, väkivaltainen puoliso tai vanhempi, epäsosiaalinen vertaisryhmä tai kaveripiiri, parisuhteen purku
 - b) uudet tukea antavat tai tasapainoiset ihmissuhteet: ystäväpiiri, parisuhteen aloittaminen, opiskelu- tai työkaveri.

- 2) Onnistumisen kokemukset ja elämykset sekä uudet mahdollisuudet ja roolit, esim.
 - a) uusi parisuhde tai tasapainoinen puoliso, lapsen syntymä
 - b) ensimmäinen, vakituinen tai muuten mieluinen työpaikka
 - c) muutto, koulun vaihto, kaveripiiriin karsiutuminen, myönteiset oppimiskokemukset, ammattiin valmistuminen
 - d) uskonnollinen herätys, harrastus.
- 3) Kokemukset sosiaalisesti hyväksytyimmän elämäntyylin löytymisestä, esim.
 - a) rauhoittuminen, henkinen aikuistuminen, tasapainottuminen, elämän normalisoituminen.
- 4) Tunteet sisäisestä muuttumisesta ja uusista taidoista, esim.
 - a) itsetunnon vahvistuminen, suunnitelmallisuus, hallinnantunne, vaikutusmahdollisuuksien lisääntyminen, nöyryys.
- 5) Oma aktiivisuus ratkaisevien askelten ottamisessa
- 6) Vaikeuksien kasvattama sinnikkyys ja tulevaisuudenusko

Rönkä (2005) päätteli tutkimuksensa tulosten perusteella, että käännekohdassa on kyse paitsi ulkoisten olosuhteiden muutoksista, niin lisäksi sisäisestä tapahtumaketjusta, johon kuuluvia tekijöitä ovat itsetunto, suunnitelmallisuus, vaikutusmahdollisuudet ja onnistumisen kokemukset. Rutterin ja Rutterin (1996) mukaan voitettut vaikeudet kohottavat itsetuntoa ja uskoa tulevaisuuteen. Rönkä tulkitsee edelleen, että niin kuin vaikeudet, myös onnistumiset ja menestymiset voivat lähteä kasautumaan ja muodostaa myönteisiä kehiiä kielteisten noidankehien vastakohtina. Tarvitaan suojaavia tekijöitä ja myönteisiä kokemuksia syrjäytymiskehityksen suunnan muutokseen. Rutter ja Rutter (1996) korostavat lisäksi palautteen antamisen merkitystä vaikeuksien voittamisessa.

Kokoavasti tämän luvun teemoista tulkitseen, että syrjäytymisvaara ei vielä merkitse syrjäytymisen tilaa. Monisärmäinen nuoruus sisältää riskejä ja ongelmia, mutta myös mahdollisuuksia. Jokaisella nuorella on voimavaroja selviytymiseen, jos hän saa tarvitsemaansa tukea ja ohjausta sekä onnistumisen kokemuksia. Heikoistakin lähtökohdista on mahdollisuus selviytymiseen ja parempi suunta elämässä voi löytyä, vaikka se joskus aikaa vie.

Koulu on keskeisessä roolissa turvaamassa nuoren kehittymistä. Jos koulu pystyy vastaamaan ajan haasteisiin ja muuttamaan tarvittaessa toimintakäytäntöjään, se pystyy huolehtimaan myös erityistä tukea ja ohjausta tarvitsevista. Vaikeudet koulussa voivat kuitenkin kietoutua muihin ongelmiin elämän kokonaisuudessa. Ratkaisuyrityksissä ei

aina heti onnistuta, mutta toivoa ja tulevaisuuden uskoa pitäisi ylläpitää ja vahvistaa. Kasvattajien tulisi luottaa nuoren mahdollisuuksiin luoda tulevaisuutensa. Aikaansa seuraava koulutusjärjestelmä voi esimerkiksi vaihtoehtopedagogisin muodoin tarjota nuorelle kokonaisvaltaista tukea elämänhallintaan ja antaa hänelle uuden mahdollisuuden.

2.3 Koulutuksen vaikuttavuus, vaihtoehtopedagogiikka ja sosiaalinen vahvistaminen

Tässä tutkimuksessa etsitään, analysoidaan ja arvioidaan myös koulutuksen vaikuttavuutta. Samalla lähestytään ajankohtaista koulutuspolitiikan vaikuttavuutta koskevaa keskustelua, johon muun muassa keskustelu syrjäytymisestä ja syrjäytymisuhkista liittyy. Koulutusjärjestelmään on tehty aika ajoin tarpeellisiksi katsottuja korjauksia ja myös koululainsäädäntöä on uudistettu. Tarkastelen tässä luvussa koulutuksen vaikuttavuutta pääasiassa yksilötasolta ja asiakaslähtöisestä näkökulmasta. Kuvaan lisäksi sellaisia vaihtoehtopedagogisia työmuotoja, joilla syrjäytymistä on pyritty ehkäisemään. Sosiaalisen vahvistamisen käsitteellä on pyritty korvaamaan leimaavina pidetyt syrjäytymisen ja syrjäytymisen ehkäisyn käsitteet. Sosiaalisen vahvistamisen kohderyhmänä ovat erityisesti syrjäytymisen riskiryhmässä olevat nuoret.

2.3.1 Koulutuksen vaikuttavuus yksilön näkökulmasta

Koulutusta on arvioitu Suomessa jo pitkään ja 1990-luvun lopulta mallina on käytetty Opetushallituksen koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallia. Siinä tuloksellisuus on jaettu tehokkuuden, vaikuttavuuden ja taloudellisuuden ulottuvuuteen. Vaikuttavuuteen kuuluu muiden muassa oppimistulosten saavuttaminen, oppimaan oppimisvalmiudet ja kommunikaatiotaidot. 1990-luvun lopulla koulutuksen arviointivelvoite lakisääteistyi. Kun valtion ja kuntien hallinnossa otettiin 1980-luvun lopulla käyttöön tulosohtaus, niin vaikuttavuus määriteltiin tällöin tuloksellisuuden osatekijäksi. Sittemmin vaikuttavuus on toiminut arviointisanastossa keskeisenä käsitteenä. Vaikuttavuus tarkoittaa sitä, että saavutetut tulokset ovat seurausta tehdyistä toimenpiteistä. Vaikuttavuutta pidetään vaikeasti arvioitavana, koska se käsitteenä on sopimuksenvarainen ja toimintaympäristöön sitoutuva sekä ajassa muuttuva. Koulutuksen arvioinneissa on vallinnut kehittävän arvioinnin perinne eikä vaikuttavuuden arviointi ole sen vuoksi ollut tavanomaista. Kehittävässä arvioinnissa ollaan kiinnostuneita itse toiminnasta. Kuitenkin vaikuttavuuden arviointia on alettu pitää tarpeellisena, vaikka sosiaalisten interventoiden vaikutusten arvioinnissa syy-seuraus-suhteet ovatkin monimutkaisia. Lisäksi vaikutukset voivat ilmetä pitkän

ajan kuluttua. (Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007; Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998; Rajavaara 2006, 2007.)

Koulutusta koskevassa lainsäädännössä arvioinnin tulisi olla keino koulutuksen laadun takaamiseksi. Lisäksi arvioinnin tulisi tukea koulutuksen kehittämistä ja edistää oppimisen edellytyksiä. Koulutuksen järjestäjä vastaa itsearviointista ja erillinen koulutuksen arviointineuvosto toiminnan ulkoisesta arvioinnista. (Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007.)

Haasteellisiksi määrittyvien nuorten kohdalla ja heidän syrjäytymisen ehkäisyn näkökulmasta on vaikea arvioida yksittäisten toimien vaikutusta, koska tukitoimia toteutetaan yhteistyössä. Olisi hyvä puhua laaja-alaisesta oppimisen tuesta, koska mukana voi olla oppilashuoltoa ja erityisopetusta. Oppilashuoltokin on arvioinnin kohteena, koska sen avulla pyritään varhaisessa vaiheessa puuttumaan esimerkiksi oppimisvaikeuksiin ja niiden ehkäisyyn. Oppimisvaikeuksiin puuttumatta jättäminen voi merkitä uhkaa nuoren hyvinvoinnille ja johtaa ennen pitkää yhteiskunnasta syrjäytymiseen. Koulutuksen ja syrjäytymisen ennaltaehkäisyn tavoitteiden saavuttamiseen kuluu kuitenkin aikaa ja vaikutuksia voidaan arvioida vasta viiveellä. Valtiontalouden tarkastusvirasto (Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007) totesi tarkastushavaintojensa perusteella, että toimenpiteiden vaikuttavuutta syrjäytymisen ehkäisemiseksi ei mainittavasti ole selvitetty, vaikka työmarkkinoilta syrjäytyneen kustannukset yhteiskunnalle ennen 60 ikävuoden saavuttamista on arvioitu noin miljoonaksi euroksi. Virasto piti vaikuttavuuden keskeisenä edellytyksenä hyvää perustyön hallintaa, sillä syrjäytymisen ehkäisy on osatavoite laajemmassa toimenpidekokonaisuudessa.

Koska ehkäisevien toimien kokonaisvaikuttavuutta on lähes mahdoton arvioida, niin rajatumpien toimenpiteiden vaikuttavuutta tulisi silti arvioida ja asettaa tavoitteet konkreettisiin syrjäytymisriskiä lisääviin ilmiöihin. Vaikka toimenpiteiden konkreettiset vaikutukset eivät olisi selkeästi mitattavia ja riittävinä pidettäviä, esimerkiksi koulutukseen kiinnittymisiä tai työelämään sijoittumisia, niin vaikuttavuus voi näkyä myös yksilön elämänhallinnan arvioituna parantumisenä. Silti syrjäytymisen ehkäisyyn tarkoitettut toimenpiteet tulisi toteuttaa vaikuttavasti, sillä syrjäytymisen hoito koituu yhteiskunnalle vielä kalliimmaksi. (Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007.)

Koulutuksen vaikuttavuudella on siis jo pitkään ymmärretty koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Koulutuksella tavoitellaan yleensä yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, työelämän ja kulttuurin kehitystä. Koulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa kohteina voivat olla koulutustarjonnan kyky vastata sille asetettuihin tarpeisiin, oppimistulokset verrattuna tutkinnon tavoitteisiin sekä persoonallisten ominaisuuksien kehittyminen. Huomiota kiinnitetään esimerkiksi itsetunnon, vuorovaikutustaitojen ja itsensä kehittämishalukkuuden kehittymiseen. (Manninen 1996; Vaherva 1983, 166.) Eila Linna (1997, 88) ja Juha Vaso (1998, 28–32) määrittelevät koulutuksen laadun vaikuttavuuden

alakäsitteeksi. Laatu on kykyä tyydyttää asiakkaan tarpeet ja siten koulutuksen laatu voidaan ymmärtää myös asiakastytyväisyytenä.

Koulutuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta analysoitaessa on Väärälän (1999, 26) mukaan kiinnitettävä huomiota koulutuksen vaikuttavuuteen suhteessa koko yhteiskuntaan, yksilön elämänpyrkimyksiin ja työelämän tarpeiden toteutumiseen. Sekä koulutuksen vaikuttavuuden yhteiskunnallinen että yksilöllinen problematiikka vaativat omat tarkastelukulmansa. Koulutuksen roolia voidaan tarkastella esimerkiksi kasvatustieteellisen vaikuttavuustutkimuksen näkökulmasta ja työmarkkinoiden toimintaa sekä ihmisten elämänkulun muutoksia puolestaan sosiologisen tutkimusperinteen valossa.

Koulutuksen vaikuttavuus ei siis ole ainoastaan yksilötasoinen kysymys, vaan se näytetään monin tavoin myös yhteiskunnan tasolla. Ritva Linnakankaan (1999) mukaan voidaan kysyä, miten yhteiskunta kykenee vastaamaan esimerkiksi työmarkkinoiden epävakautumisen aiheuttamiin riskeihin tai tukemaan yksilöityviä työuria ja joustavia koulutusmahdollisuuksia. Kun taas tarkastellaan koulutusta yksilöiden elämänkulussa, voidaan kysyä miten koulutuksen vaikuttavuus näkyy elämisen laatuna, välittyy kokemuksellisuuden kautta tai tukee nuorten ratkaisuja nykyisessä työmarkkinatilanteessa tai nuorten työhön osallistumiseen liittyviä valintoja. Sirpa Martti (1999, 287) toteaa, ettei nuori ihminen voi rakentaa tulevaisuuttaan yhden koulutuksen ja pysyvän työsuhteen varaan. Koulutus on hänen elämänkulussaan keino pitää yllä ja parantaa työmarkkinakelpoisuutta. Elämänkulkua on sovitettava työmarkkinoiden ja koulutuksen vaatimusten mukaan.

Kun koulutuksen vaikuttavuutta on katsottu yksilötasolta, niin kiinnostuksen kohteina ovat olleet esimerkiksi oppimistulokset ja työhön sijoittuminen koulutuksen jälkeen. Yksilötasolta tapahtuva koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on yhteydessä yhteiskunnan rakenteisiin vaikkapa sitä kautta, miten yksilön sijoittuminen työmarkkinoille vaikuttaa hänen elämänkulkunsa sujuvuuteen. Edellä olevissa luvuissa olen kuvannut näkemystä rakenteellistuvasta yksilöllistymisestä, jolle on ominaista toisaalta erilaisten valintojen yksilöllistymisen korostaminen ja toisaalta valintojen määräytyminen yksilön ulkopuolisista tekijöistä käsin. Myös Linnakankaan (1999) mukaan yksilöt tekevät koulutustaan ja työhön osallistumista koskevia valintoja suhteessa lähiyhteisönsä ja ympäristönsä tapahtumiin.

Kun elämänkulut erilaistuvat kilpailuajattelua, markkinataloutta ja yksilöllisyyttä arvostavissa koulutusihanteissa, yksilöiden syrjäytymisriskit lisääntyvät. Globalistuvaan maailmaan liittyy Reijo Väärälän (1999) mielestä hajottavia tendenssejä. Kilpailuyhteiskunta synnyttää paineita osaamisessa ja pärjäämisessä. Väärälä näkee syntyvän pärjääjien ja ei-pärjääjien kuilun. Sosiaalista vastuuta siirtyy hänen mukaansa takaisin yksilöille ja heidän lähiyhteisöilleen. Omavastuuta ja aktiivisuutta vaaditaan usein juuri niiltä, jotka eniten tarvitsisivat ulkopuolista apua. Markkinavoimien puristuksissa ihmisiltä katoavat voimavarat määrätä itsenäisesti omasta elämästään. Kilpailuedellytysten vahvistamiseen

tähtäävä koulutusajattelu samanaikaisesti sekä parantaa toisten edellytyksiä osallistua kilpailuun elinoloista että syrjäyttää aktiivisesti toisia. Koulutuksen roolissa syrjäytymisen ehkäisemisestä on samalla tullut keskeinen haaste. Tarvitaan joustavia ja vaihtoehtoisia koulutusmahdollisuuksia. Toki syrjäytymisriskit kuormittavat myös muita hyvinvointiyhteiskuntaa ylläpitäviä järjestelmiä. (Väärälä 1999, 25–27.)

Väärälä (mts. 35–39) pohtii koulutukseen muodostuvia syrjäyttäviä tendenssejä, jotka syntyvät työmarkkinoiden kytkeytyessä globalisoituvan talouden ehtoihin. Kilpailun kiristyessä yksilöiltä vaaditaan joustavaa osaamista ja muunneltavaa pätevyyttä. Taloudellinen kilpailu kiristää kansantaloutta ja heikentää kuntien mahdollisuuksia resurssoida koulutusta. Koulut köyhtyvät sekä aineellisesti että laadullisesti. Koulutusinstituutiotkin muuttuvat keskenään kilpaileviksi koulutuspalvelujen tarjoajiksi ja myyjiksi. Väärälä toteaa koulutuspolitiikan luovan potentiaalisia riskejä, jotka heikentävät tasa-arvopyrkimyksiä ja yhteiskunnallista koheesiota. Koulutus tuottaa ja siirtää sosiaaliset ongelmansa kuraattoreille, psykologeille ja sosiaalityöntekijöille.

Väärälä (mts.) kysyykin, onko koulu luopunut alkuperäisestä tehtävästään ja antautunut talouden lyhytnäköisten vaatimusten täyttäjäksi. Sosiaalipolitiikan avulla ei Väärälän mielestä voida paljoo korjata niitä virheitä ja vääristymiä, joita markkinavetoisen yhteiskunnan koulutusinstituutio tuottaa.

Martti (1999, 302–305) problematisoi, avaako koulutus portteja nuorille ja kykeneekö se tulevaisuudessa auttamaan elämässä ja työmarkkinoilla pärjäämistä. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia vaikeuttaa se trendi, että koulutustaso on samalla noussut kun pysyvät työsuhteet ovat vähentyneet ja työttömyysjaksot pidentyneet. Vaikka työvoiman koulutustaso on noussut, niin hankitun koulutuksen vaikutus työllistymiseen on vähentynyt. Ristiriitaista on, että toisaalta koulutus ei takaa työpaikkaa, mutta toisaalta koulutus työmarkkinoilla pärjäämiseksi on välttämätön. Nuori on pakkotilanteessa, jossa on pidettävä yllä valmiutta mahdollisiin työtilaisuuksiin. On jopa nähty, että koulutus ja työmarkkinat ovat pettäneet nuoria (Siurala 1994, 143–144). Koulutuksella katsotaan kuitenkin olevan työttömyysriskiä pienentävä vaikutus. Ainoastaan peruskoulun käyneet ovat heikoimmassa asemassa työmarkkinoilla. Korkea ja laaja-alainen koulutus varmistaa työmarkkinoilla pärjäämistä. (Suikkanen & Viinamäki 1996.)

Simo Aho ja Jukka Vehviläinen (1997, 22–24) ovat puhuneet tutkintoinflaatiosta, joka vaikeuttaa työmarkkinoilla ilman koulutusta olevien nuorten asemaa. Koulutusaktiivisuuden kasvaessa koulutuspassiivisten nuorten asema heikkenee. Tutkintoinflaatio merkitsee sitä, että samanaikaisesti kun koulutuksen tuottama hyöty työmarkkinoilla vähenee, niin myös koulutuksen puuttumisen aiheuttama haitta kasvaa. Korkean työttömyyden aikana tämä näkyy työntekijöiden ylikoulutuksena monissa työtehtävissä. Koulutus valikoi työmarkkinoille sellaisia, joilla on halu ja asenne elinikäiseen koulutukseen.

Riskiyhteiskunnassa työn sisällöissä tapahtuneet muutokset ovat lisänneet monitaitoisuuden vaatimuksia kaikissa ammattiryhmissä (Suikkanen & Viinamäki 1996). Väärälä (1995) on kuvannut työelämässä tarvittavan tuotannollisteknisiä-, motivaatio-, mukautumis-, sosiokulttuuris-, innovatiivis-, investointi-, muutos- ja yhdistelmäkvalifikaatioita. Risto Rinne ja Eeva Salmi (1998, 176–179) ovat kaivanneet lisäksi valmiutta epävarmuuteen epävakailta työmarkkinoilla. Henkilökohtaiset kvalifikaatiot ja osaamisen näytöt työelämästä painavat yhä enemmän. Työpaikoille haetaan tutkinnoista riippumattomia hyviä tyyppisiä. Elämänhallinta- ja ihmissuhdetaidot ovat arvokasta pääomaa työelämässä tapahtuvissa muutoksissa (Suikkanen & Viinamäki 1996, 172).

Jälkmodernissa riskiyhteiskunnassa koulutuksen tehtävänä on säilynyt edelleen sosiaalistaa uusi sukupolvi yhteiskuntaan ja ammatillisen koulutuksen tehtävänä on vastata työelämän tarpeisiin. Koulutuksen tehtävänä olisi myös potentiaalisen työvoiman päivittäminen työtehtävien tasalle työmarkkinoilla. Uutena koulutuksen tehtävänä Rinne ja Salmi (mts.) näkevät korkean työttömyyden, riskien ja epävakaisuuden työmarkkinoilta ulkopuolelle jääneiden ”yksilöiden varastoimisen, viihdyttämisen, epävarmuuden sietokyvyn ja elämänhallintataitojen kasvattamisen”. Koulutuksen tehtäväksi olisi siten tullut yksilöiden sopeuttaminen epävakaiden työmarkkinoiden yhteiskuntaan. (Rinne & Salmi 1998, 194–205.)

Tarkastelen tässä tutkimuksessa koulutuksen vaikuttavuutta mikrotasolla yksilöiden kokemusten ja tulkintojen kautta. Tarkasteluni kohteena ovat keskeisimmin koulutuksen vaikutukset elämäntilanteeseen sekä henkilökohtaiset kokemukset koulutukseen osallistumisesta ja koulutuksen merkityksestä yleensä. Kuitenkin myös koulutuksen ja työllistymisen yhteyksiä lähestytään. Pyrin myös arvioimaan koulutuksen vaikuttavuutta sillä perusteella, onko koulutus tuottanut nuorille välittömiä ja lyhytaikaisia tai välillisiä ja pitkäaikaisempia vaikutuksia. Tarkastelun kohteeksi tulevat siten koulutuksen, työmarkkinoiden ja elämäntilanteiden välinen suhde nuorten elämäntilanteiden valossa. Tässä tutkimuksessa on kyse nuorten asettamien odotusten ja heille järjestetyn koulutuksen ja annetun opetuksen kohtaamisesta asiakaslähtöisen (client-orient) näkökulman kautta.

Asiakaslähtöistä arviointia on 1990-luvulta alkaen sovellettu muun muassa erityispedagogiikassa ja sosiaalityön tutkimuksessa ja sen katsotaan soveltuvan hyvin riskiryhmätutkimuksiin. Marginaaliryhmiä on arvioitu enemmän ulkoisten mittareiden ja suoritusten perusteella, jolloin kohteiden oma näkökulma jää vähälle huomiolle. Erityisopetuksen tutkimuksessa on pyritty kuuntelemaan myös oppilaiden ääntä ja palautetta toiminnan kehittämiseksi kohderyhmälle paremmin sopivaksi. (Habel ym. 1999; Helander & Jahnukainen 2005, 17; Jahnukainen 2001; Wade & Moore 1993.)

Tässä tutkimuksessa on tavoitteena saada kuva koulutuksellisen syrjäytymisen riskiryhmään kuuluvien nuorten aikuisten koulutuskokemuksista. Kokemusten peruskoulusta odotetaan paljastavan seikkoja siitä, mikä synnyttää tutkimuksen kohderyhmässä olevien

vaihtoehtopedagogisen koulutuksen tarpeen. Vaikuttavuustarkastelussa onkin yritettävä päästä kiinni niihin konkreettisiin tekijöihin, jotka aiheuttavat syrjäytymisriskin ja lisäksi niihin toimenpiteisiin, joilla näihin tekijöihin pyritään vaikuttamaan.

2.3.2 Vaihtoehtopedagogiikan ja sosiaalisen vahvistamisen tarve ja mallit

Hannu Laaksola kirjoittaa Opettaja-lehden (1–2/2006) pääkirjoituksessa erityisopetuksen huolestuttavasta kasvusta ja viittaa vuoden 2005 lopulla tehtyyn kyselyyn, jonka mukaan erityisopetusta tarvitsevien määrä on kaksinkertaistunut vajaassa kymmenessä vuodessa. Erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen määrä oli miltei 43 000 oppilasta, mikä on yli seitsemän prosenttia peruskoulun oppilaista. Runsaat 126 000 oppilasta sai lisäksi osa-aikaista erityisopetusta tavallisissa yleisopetuksen ryhmissä. Luvut ovat kasvaneet vaikka peruskoululaisten määrä on vähentynyt. Opettajat ovat huolestuneita oppilaiden tarkkaavaisuus- ja keskittymisvaikeuksista sekä sosiaalisista ja mielenterveysongelmista. Häiriöiden diagnosointi on tarkentunut, mutta kasvavien määrien taustalla on myös yhteiskunnan ja perheiden pahoinvointia ja voimakas taloudellinen eriarvoistumiskehitys. Vaikka erityisopetukseen satsataan jatkuvasti lisää rahaa, niin erityisopetuksen tarpeen ja saatavuuden välillä on iso kuilu. Nykyään pyritään kuitenkin siihen, että oppilas saisi tarvitsemansa tukitoimet mahdollisimman varhain. (Ojala 2006.)

Kesäkuussa 2009 Opettaja-lehti kertoi Tilastokeskuksen koulutustilastoihin viitaten, että runsas kahdeksan prosenttia peruskoululaisista eli 47 300 oppilasta oli siirretty erityisopetukseen syksyllä 2008. Peruskoululaisten määrä väheni, mutta erityisopetukseen siirrettyjen määrä kasvoi edellisvuodesta 1 200:lla. Osa-aikaista erityisopetusta sai 22 prosenttia oppilaista eli 126 300 peruskoululaista lukuvuonna 2007–2008. Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuneiden määrä väheni 2 400:lla edellisluvuvuodesta. (Erityisopetukseen siirrettyjä enemmän 2009.)

Kaikki tarvitsevat eivät erityisopetusta saa, vaikka erityisen tuen antaminen on syrjäytymisen ehkäisyssä välttämätöntä. Suomessa erityisopetuksessa olevien osuus on vertailumaiden suurin, vaikka kansainvälisissä Pisa-tutkimuksissa suomalaiskoululaiset ovat menestyneet hyvin. On arvioitu, että normaalioppilaan rimaa on nostettu koko ajan ylemmäs. Yleisopetukseen tulisi myös satsata. Esimerkiksi liian suuret luokkakoot ja oppilasryhmät heijastuvat koulutyöskentelyssä lasten ja nuorten reagoitina. Voidaankin tulkita koulutusjärjestelmän sinänsä aiheuttavan erityisopetuksen tarvetta ja syrjäytymistä. (Ojala 2006.)

Juha Hämäläisen (2004, 24) mukaan nyky-yhteiskunnassa lisääntyneet lasten ja nuorten elämänhallinnan ongelmat edellyttävät sellaisia pedagogisia työmuotoja ja käytäntöjä, joilla syrjäytymistä voidaan estää. Myös koulutusrakenteisiin tulisi kiinnittää huomiota.

Kansallisissa koulutuspoliittisissa linjauksissa onkin painotettu syrjäytymisen ehkäisyä. Katja Komonen (2002, 32) on samoilla linjoilla ja arvioi oppilaitoskeskeisen koulutuksen syrjäyttävän osan nuorista, sillä lisääntyvä teoriaopetus tuottaa vaikeuksia eikä irralliseksi koettu faktatieto motivoi riittävästi oppimista. Nuorten koulutukseen tarvitaankin sellaisia aiemmista poikkeavia malleja ja mekanismeja, jotka tarjoavat vaihtoehdon ja uuden mahdollisuuden. Vaihtoehtopedagogisten menetelmien suosio on näkynyt 1990-luvun puolivälin jälkeen alkaneissa lukuisissa EU-rahoituksella toteutetuissa nuorisoprojekteissa, joissa on tuettu nuorten peruskoulun käymistä loppuun, siirtymistä toiselle asteelle ja koulutuksesta syrjäytyneiden integroimista koulutus- tai työmarkkinoihin.

Peruskoulujärjestelmän erilaiset mahdollisuudet vaikeuksissa olevien oppilaiden auttamiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi ovat lähinnä tukiopeus, pidennetty oppivelvollisuus, vapaaehtoinen vuosiluokan kertaus, lisäopetus, erityisopetus, oppilashuolto ja oppilaanohjaus (Veijola 2005, 32). Liisa Meriläinen (1996) mainitsee myös peruskoulun keskeyttäneiden opintoryhmät ja nuorten työpajatoiminnan, joilla syrjäytymisuhan alaisia nuoria on autettu. Työpajakokeiluissa nuorille järjestetään työpaikka ja heitä perehdytetään työelämään ammatinvalinnan helpottamiseksi.

Opetusministeriön selvityksen (Lasten ja nuorten syrjäytymisen... 2003) mukaan peruskoulussa ei ole vielä riittävästi kokeiltu erilaisia mahdollisuuksia auttaa niitä oppilaita, joille koulu tuottaa vaikeuksia. Kuitenkin nuorten yhteiskuntaan sijoittumisen ja koko elämänhallinnan kannalta olisi tärkeää panostaa erilaisiin kokeiluihin. Varsinkin koulutuksen nivelvaiheiden ohjaukseen tulisi kiinnittää huomiota ja kehittää yhteistyötä lähettävän ja vastaanottavan oppilaitoksen kesken. Myös Joel Kivirauma (1990, 106) on jo varhain painottanut osan oppilaista tarvitsevan yksilöllisesti räätälöityjä koulutusratkaisuja ja vaihtoehtoisia koulutuspolkuja niin peruskoulussa kuin ammatillisessa koulutuksessa.

Omaura-projektissa kohderyhmänä ovat olleet 14–18-vuotiaat nuoret, jotka ovat enimmäkseen peruskoululaisia tai juuri peruskoulun päättäneitä. Nuoret ovat usein alisuoriutujia ja heillä ilmenee ongelmien kasautumista. Erityisesti projekti on tarkoitettu nuorille, joilla on vaikeuksia selvitä perinteisellä yläasteella. Tyypillisesti ryhmän nuorilla on kouluallergiaa, oppimisvaikeuksia, törmäyksiä koulu yhteisön kulttuuristen tekijöiden kanssa sekä kouluun heijastuvia ongelmia perhe- tai asumisyhteisössä ja vapaa-ajan yhteisössä. Työn avulla oppiminen on otettu opetussuunnitelmassa huomioon. Nuori tutustuu työelämään ja sen sääntöihin usealla eri ammattialalla ja saa siten hyötyä ammatinvalintaansa. Myös nuoren siirtyminen myöhemmin työmarkkinoille helpottuu. Omaura-opetus painottuu tulevaisuuden tarpeisiin, hyödyntää ympäröivää yhteiskuntaa oppimisympäristönä ja motivoi opiskelijaa oman uran etsimiseen. Opetuksen tavoitteissa korostuvat lisäksi metakognitiiviset taidot, sosiaaliset valmiudet ja elämänhallintataidot. (Enqvist & Onttonen 1998, 8–36.) Elsi Veijola (2005) on tehnyt väitöskirjansa seurantatutkimuksena Omaura-toimintaan osallistuneiden nuorten elämänvaiheista vuosina 1995–2001.

Hämäläisen ja Komosen (2003, 9–11) mukaan koulutuspoliittisella tasolla on alettu etsiä uudenlaisia koulutusratkaisuja myös sellaisille nuorille, joille perinteinen ammatillinen koulutus ei sovi. He pohtivat niitä monia syitä, minkä vuoksi esimerkiksi ammatillinen koulutus ei ole kyennyt riittävän hyvin vastaamaan työelämän ja opiskelijoiden tarpeisiin. Ammatillista koulutusta on arvioitu liian hitaaksi reagoimaan nopeasti muuttuvan työelämän tarpeisiin ja koulutuksen siirtovaikutusta on kritisoitu heikoksi. Oppimistavoitteista liian suuri osa jää saavuttamatta. Teoriapainotteinen koulutus pudottaa kouluallergiset nuoret jo varhaisessa vaiheessa opintoja. Opiskelijat ovat lähtökohdiltaan yhä heterogeenisempia. Heidän koulutustaustassaan, oppimisvalmiuksissaan ja opintomenestyksessään on suuria eroja. Peruskoulu on usein puutteellisesti suoritettu. Oppimisvaikeudet ja psykososiaaliset ongelmat ovat lisääntyneet ja siten erityisopiskelijoiden ja tukea tarvitsevien määrät kasvaneet. Kun ryhmäkoot ovat vielä suuria, niin opiskelijakohtaisiin ohjaus- ja tukitarpeisiin nähden riittämättömät opiskelijahuollon henkilöstöresurssit ovat monen ammattioppilaitoksen ongelmana. Ammatillisen koulutuksen keskeyttämistä on pidetty korkeana ja monet opintojensa aloittaneista jättävät opiskelun kesken usein jo alkuvaiheessa. Tämä voi olla ratkaiseva askel syrjäytymisen polulla.

Toisen asteen tutkinnon suorittamattomien osuus ikäluokasta onkin erityisopetusta luotettavampi ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaaraa ja syrjäytymiskehitystä kuvaava indikaattori. Suomi on tilastoissa eurooppalaisella keskitasolla, joka vuonna 2007 oli 14,8 %. Tavoite on asetettu kymmeneen prosenttiin vuonna 2010. Keskeyttämisluvut saattavat antaa kehityksestä kuitenkin positiivisemmän kuvan Suomessa, jossa luvut ovat laskeneet 2000-luvulla runsaasta kolmestatoista prosentista kymmenen prosentin tasolle. (The Bordeaux Communiqué 2008; Tilastokeskus 2009.)

Vuosina 2003–2009 toteutetun Noste-ohjelman vaikuttavuutta arvioitaessa on pohdittu joustavia koulutusratkaisuja vastauksena kirjaviiden kohderyhmien tarpeisiin ja huonommassa asemassa olevien ryhmien motivointia koulutukseen. Vaikka Noste-ohjelma korosti aikuisuutta ja siinä oli ikärajat, niin ohjelman painotukset sopivat mainiosti peruskoulussa marginaaliin joutuneiden nuorten aikuisten kouluttamiseen ja urakehityksen parantamiseen. Pelkän peruskoulun varassa työmarkkinoille siirtyvien osuutta on pyrittävä vähentämään tukemalla ammatillisten tutkintojen tai niiden osien suorittamista. Tarvitaan lisää tehoa opiskelua tukeviin toimiin, ohjaukseen ja opiskelun henkilökohtaistamiseen. (Ahola 2009.)

Uudenlaisia vaihtoehtopedagogisia malleja on kehitetty ja kokeiltu lähinnä EU-projektien muodossa eikä pysyviä rakenteellisia ratkaisuja vielä juuri ole. Hämäläinen ja Komonen (2003; Hämäläinen 2002; Komonen 2002) ovat esitelleet useissa julkaisuissa seikkaperäisesti ammatillisen koulutuksen pedagogisen toimintakulttuurin uudistamiseen ja uudenlaisten koulutusrakenteiden kehittelyyn pyrkinyttä Itä-Suomen työkoulu 2000-hanketta. Vuosina 2001–2004 toteutettu Itä-Suomen tavoite 1 -ohjelman mukainen ja osin

ESR-rahoitteinen Itä-Suomen työkoulu 2000 -hanke pyrki osaltaan vastaamaan nuorten syrjäytymisen ehkäisyä koskevaan haasteeseen. Hanke organisoii työkouluperiaatetta ja vaihtoehtopedagogisia työmuotoja toteuttavien ammatillisten oppilaitosten verkoston. Kohderyhmänä olivat nykymuotoisesta ammatillisesta koulutuksesta syrjäytyneet nuoret.

Työkoulun opiskelijoiden syrjäytymisprofiili muotoiltiin tavanomaista huolellisemmin ja määriteltiin selkeästi suhteessa koulutukselliseen syrjäytymiseen yleisen yhteiskunnallisen syrjäytymisen sijaan. Hankkeessa sijoitettiin työkoulun toimintamalli osaksi ammatillisen erityisopetuksen jatkumoa ja katsottiin mallin olevan luonteeltaan aiempia työvaltaisia tai erityisryhmiä täydentävä. Mallissa opiskelijoiden monimutkaisiin tuen tarpeisiin vastataan yksilöllisellä ja kokonaisvaltaisella opetuksella ja ohjauksella. Työkoulun toiminta eroaa tavallisesta ammatillisesta opetuksesta juuri panostamisessa henkilökohtaiseen ohjaukseen. (Helander & Jahnukainen 2005, 13–15.)

Myös toiminnallisia menetelmiä, elämiskasvatusta, työssäoppimista ja vaihtoehtopedagogiikkaa hyödynnetään. Komosen (2002, 32–33) mukaan niille nuorille, joille peruskoulun traditionaaliset opetusjärjestelyt ja -menetelmät eivät sopineet, tarjotaan työskoulussa jotain muuta. Nuoria ei tulisi Komosen arvioimana sopeuttaa vallitseviin koulun toimintamekanismeihin, vaan muokata koulutusjärjestelmää nuorten taipumuksiin ja valmiuksiin paremmin sopivaksi. Helanderin ja Jahnukaisen (2005) kuten Hämäläisenkin (2002, 25–26) mukaan työskoulussa sovelletaan myös produktiivisen oppimisen pedagogiikkaa, jota on kehitetty sellaisten nuorten tarpeisiin, jotka eivät pärjää perinteisissä kouluyhteisöissä. Produktiivinen oppimisenäkemys korostaa oppijan omaa aktiivisuutta ja opiskelua luokahuoneen ulkopuolella. Teoreettisesti oppimisenäkemys perustuu pragmatistiseen kasvatustieteeseen ja toimintateoreettiseen ajatteluun.

Hämäläinen (2002, 26) korostaa, ettei Itä-Suomen työskoulussa ole ollut kyse valmiin työskoulumallin kokeilusta, vaan pikemminkin työskouluaatteeseen perustuvien pedagogisten periaatteiden soveltamisesta käytäntöön. Hämäläinen ja Komonen (2003, 63) täsmenävät, että pedagoginen toimintatapa on kokeilevaa ja innovatiivista. Työskentelyssä korostetaan joustavuutta, avoimuutta ja tilannekohtaisuutta. Sosiaalipedagogisen ajattelun mukaisesti korostetaan yhteisöllisyyttä ja pyritään edistämään nuorten kasvua ihmisinä. Tällöin myös pedagogisen suhteen ja persoonallisuuskasvatuksen merkitys korostuvat. Hämäläisen (2002) mukaan kokemusten perusteella saadaan osviittaa kehittää ammatillista työskoulun mallia 2000-luvun myöhäismoderniin yhteiskuntaan. Työskoulumallia rakennettiin useista elementeistä. Toimintaa ohjaavissa pedagogisissa periaatteissa yhdistettiin työskouluaate sekä sosiaali- ja erityispedagoginen viitekehys. Uusina luokahuoneen ulkopuolisina oppimisympäristöinä ja menetelminä painotettiin työssäoppimista. Nuorten opiskeluedellytyksiä vahvistettiin ja elämänhallintaa tuettiin yksilö- ja ryhmäkohtaisin pedagogisin työmuodoin sekä oppilashuoltoa ja moniammatillista verkostoyhteistyötä kehittämällä.

Vaihtoehtopedagogisen ammatillisen työkoulun yleisenä tavoitteena on ollut estää ensisijaisesti nuorten koulutuksellista, mutta lisäksi myös työmarkkinallista ja sosiaalista syrjäytymistä ja kiinnittää nuori työelämään ja yhteiskuntaan. Yleistä tavoitetta tarkemmin vaihtoehtopedagogisella ammatillisella koulutuksella oli tavoitteita kahdella tasolla: ammatilliset tavoitteet ammatillisen perusosaamisen saavuttamiseksi ja elämäntaitoon painottuvat tavoitteet nuoren kasvun tukemiseksi kohti vastuullista aikuisuutta. Tällöin oleellista on nuoren sosiaalisten vuorovaikutustaitojen ja elämönhallintataitojen, ts. toimintakyvyn parantaminen sekä yhteiskunnallisen identiteetin vahvistaminen. Tavoitteena oli sellaisten uusien ajatus- ja toimintamallien tuottaminen, jotka auttavat yksilöä arjen hallinnassa sekä itsenäisissä ratkaisuisissa yhteiskunnan muutoksessa. (Hämäläinen & Komonen 2003; Komonen 2002, 33.)

Petri Paju ja Jukka Vehviläinen (2001, 68–71) toteavat melkein kaikkien syrjäytymisongelmia koskevien ratkaisujen liittyvän elämönhallintaan. Käsite on heidän mielestään ohittamaton nuorisoprojektien tavoitekuvauksissa. Suomalaiseen keskusteluun käsitteen toi J.P. Roos (1987) suomalaista elämää koskevassa tutkimuksessaan. Elämönhallintaan liittyen nuorisolle on opetettava ihan tavallisia perusvalmiuksia, jos niitä ei kotoa ole saatu. Elämönhallinnan ongelmia ilmenee, kun nuorella ei ole pitkäjänteisyyttä pysyä koulutuksessa tai työssä tai hänellä ei ole itsekuria säädellä maksukykyään tulojensa mukaan. Elämönhallinta vaatimuksena on kokonaisvaltainen, monimuotoinen ja kattaa koko persoonan. Se ei vaadi mitään yli-inhimillistä, vain valmiutta olla ihmisiksi. Kuitenkin 1990-luvun laman ja sen jälkeisen ajan nuoria koskevat elinympäristön muutokset ovat tuoneet elämönhallinnalle uusia ja tärkeitä haasteita.

Tuomo Vilppola (2007) teki väitöstutkimuksensa sosiaalipedagogisena toimintatutkimuksena, jossa reaalipedagogisen toimintaprosessin avulla puututtiin 15–17-vuotiaiden koulunsa keskeyttäneiden tai keskeyttämässä olevien nuorten koulutukselliseen syrjäytymiseen. Nuorille luotiin myönteisiä kokemuksia, joiden avulla he suoriutuivat perusopetuksen tavoitteista. Poissaolot vähenivät merkittävästi ja koulusuoritukset paranivat huomattavasti. Keskeisiksi nousivat työkasvatus, erilainen opiskeluympäristö, ratkaisukeskeisyys ja opettajan persoonallisuus. Vilppolan tutkimus osoitti rohkaisevasti, että koulutukselliseen syrjäytymiseen voidaan puuttua eikä se vaadi suunnattomia resursseja. Pitää yhdistää eri hallintokunnat tekemään konkreettista yhteistyötä. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kaipaavat joustavia, yksilöllisiä ja kokonaisvaltaisia mahdollisuuksia suoritua koulun tavoitteista.

Työkoulu-hankkeeseen kuuluneet verkostokouluyksiköt pyrkivät vaikuttamaan ympärillään olevaan oppilaitokseen ja ammatilliseen koulutusjärjestelmään sellaisella tavalla, että yhä useampi nuori pärjäisi ilman projektiakin. Hankkeessa pyrittiin työssäoppimisen pedagogiikkaa, yhteisten aineiden opetusta sekä opiskeluedellytysten tukemiseen kohdistuvia toimenpiteitä kehittämällä luomaan erityinen työkoulumalli haasteellisten nuorten

koulutukseen ja kasvatukseen. Organisatorisella tasolla hankkeen tuloksena uskottiin syntyvän täysin uusia vaihtoehtopedagogisia koulutusmalleja syrjäytymisvaarassa olevien nuorten työelämään ja yhteiskuntaan kiinnittymisen tukemiseksi. (Hämäläinen & Komonen 2003.)

Työkoulu-hanke oli lisäksi ammatillisen koulutuksen eräänlainen pilottihanke, jonka tulisi olla edesauttamassa koko ammatillisen koulutusjärjestelmän uudistamista ja kehittämistä. Tavoitteena oli lisätä yksilöllisyyttä ja joustavuutta koulutusjärjestelmässä sekä mahdollistaa vaihtoehtoisten koulutuspolkujen käyttäminen ammatillisen tutkinnon saavuttamiseksi. (Hämäläinen & Komonen 2003.)

Syrjäytymisen ehkäisemisen kannalta nuoren kasvattamisessa keskeisiä seikkoja ovat vastuunotto omasta elämästä, omiin asioihin vaikuttaminen, toisten huomioonottaminen ja sen kautta osallisuus yhteiskunnassa. Opiskelu työkoulussa ei siten ole pelkästään tutkintovaatimusten opettelua, vaan oppiminen kattaa esimerkiksi oikean päivärytmin löytämisen ja itsetunnon kehittämisen. (Hämäläinen & Komonen 2003.)

Hämäläinen ja Komonen (2003) arvioivat työpainotteisten koulutusmuotojen luotavan työnteon myönteisiin vaikutuksiin. Työpaikoilla tapahtuvan oppimisen uskotaan olevan pedagogisesti paras mahdollinen vaihtoehto syrjäytymisvaarassa oleville nuorille. Työpaikka voidaan nähdä koulutukselle rinnasteisena pärjäämisen kenttänä, jossa hankituilla onnistumisen kokemuksilla voidaan kompensoida aiempia koulutuksellisia epäonnistumisia. Työhön kiinnittymisen myötä aikuistuvat nuoret myös sosiaalistuvat laajemmin yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Nuoret eivät opi ainoastaan teknisiä taitoja, vaan he oppivat muun muassa tulemaan toimeen toisten työntekijöiden kanssa, ottamaan vastuuta ja tunnustelemaan elämäntapaa, joka perustuu itsensä elättämiseen ja aikuisuuteen.

Hämäläinen (2002) on ansiokkaasti paneutunut työkouluaatteeseen eilen ja tänään. Hän selvittää muodollisen koulutuksen vaihtoehtoisten mallien juurien ulottuvan sadan vuoden taakse, jolloin John Dewey korosti koulun, työelämän ja ympäröivän yhteiskunnan kiinteää yhteenkuuluvuutta. Dewey piti tärkeänä tekemällä oppimisen (learning by doing) periaatetta koulutyössä, projektityöskentelyä oppiaine- ja opettajakeskeisen työskentelyn asemesta, yhdessä tekemisen merkitystä oppimiselle ja käytännöllistä tavoitteenasettelua. Historiallisesti työkouluaatteen taustalla on kuitenkin monia pedagogisia ajattelijoita ja virtauksia.

Työkoulu ei siis ole uusi keksintö pedagogiikan historiassa. Työkoulun käsite liittyy läheisesti aktiivipedagogiseen ajattelutapaan. Työkoulun henkiseksi juuriksi mainitaan Hämäläisen (mts.) mukaan monien kasvatustieteilijöiden, muiden muassa Platonin, Comeniuksen, Rousseauin, Pestalozzin ja Locken esittämät näkemykset käsityön kasvattavasta merkityksestä, lasten ja nuorten omatoimisuuden ja spontaaniuden pohjalle rakentuvasta kasvatuksesta sekä yhteisön ja kasvatuksen yhteenkuuluvuudesta. Työkouluaate

kokosi satojen vuosien aikana syntyneitä pedagogisia oivalluksia, jotka olivat luonteeltaan yleisiä ja ajattomia. Työkoulun idea syntyi pitkälti 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa teollistumisen myötä tapahtuneessa murroksessa. Työkoulupedagogiikan keskeisiin kehittäjiin kuulunut saksalaisen työkoululiikkeen pioneeri Georg Kerschensteiner (1854–1932) näki työkoulun osana kansaliskasvatusta ja liitti työkoulun käsitteeseen kiinteästi ajatuksen ammattisivistyksen vaalimisesta yhteiskunnassa. Työkoululiike alkoi toteuttaa työkoulun ideaa ja tähtäsi koulun pedagogisen toimintakulttuurin uudistamiseen. Ajatus sai laajaa kannatusta Pohjoismaissa ja Keski-Euroopassa.

Työkouluuute tarkoittaa Hämäläisen ja Komosen (2003) tulkitsemana työkeskeistä koulukulttuuria ja työn kautta tapahtuvaa opiskelua, ammattitaidon hankkimista ja työ-moraaliin kasvamista. Työkoulussa häivytetään tietoisesti elämän ja koulun välistä rajaa ja etsitään mahdollisuuksia työn kautta tapahtuvaan opiskeluun ja tekemällä oppimiseen. Erytystä huomiota kiinnitetään työyhteisöjen kasvattavaan merkitykseen. Työkoulu ei siten merkitse pedagogisesti vain ammatillisten valmiuksien opettamista työssä ja työn kautta – mikä sekin on tosin tärkeää – vaan se on opiskelijoiden ohjaamista luomaan omakohtaista suhdetta työhön ja sen kautta yhteiskuntaan. Kouluallergisille opiskelijoille työssäoppiminen sopii erityisen hyvin sen vuoksi, että työpaikka voidaan nähdä koulusta erillisenä pärjäämisen kenttänä (Takala 1992). Työpaikalla arvostetaan ja odotetaan toisenlaista osaamista kuin koulussa ja sen vuoksi koulusta tulleet epäonnistumisen kokemukset voivat korvautua uudenaikaisilla onnistumisen kokemuksilla (Vehviläinen 1999, 110–115).

Verkostokoulun visioksi määriteltiin hallittu pedagogisten toimintatapojen muutos kuudessa verkostokouluyksikössä, minkä seurauksena oppilaitokset pystyvät paremmin vastaamaan koko ikäkuokan koulutuksen, koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisemisen sekä ammattitaitoisen, motivoituneen ja oppimiskykyisen työvoiman kouluttamisen haasteisiin. Hankkeen kohderyhmänä olivat nykymuotoisesta ammatillisesta koulutuksesta syrjäytyneet nuoret, jotka elävät yhteiskunnan tukijärjestelmien varassa ja jotka ovat vaarassa syrjäytyä kokonaan myös työmarkkinoilta. Työkoulu rakentui ammatillisen koulutuksen sisään yksikkönä, jossa kasvatukselliset ja elämänhallinnalliset tavoitteet yhdistyvät ammatillisen perustutkinnon suorittamiseen. Työkoulussa noin 80 prosenttia opiskelusta tapahtui työssäoppimisen muodossa. Punaisena lankana kulkivat myös elämäspedagogiset sovellukset. Hankkeessa tukeuduttiin sosiaalipedagogiseen pyrkimykseen ehkäistä ja lievittää sosiaalista syrjäytymistä ja muuta huono-osaisuutta pedagogisilla keinoilla. (Hämäläinen & Komonen 2003.)

Komonen (2002, 34–36) pyrkii välttämään negatiivisesti leimautuneita ja stereotyyppisiä luonnehdintoja kuvatessaan tyypillistä työkoululaista. Tarkkarajaisia muotokuvia ei luoda. Jokainen opiskelija on ainutkertainen eikä kahta samanlaista elämäkertaa löydy. Kun koulutustaustat vaihtelevat, niin myös fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset ja emotionaa-

liset valmiudet opiskeluun ovat erilaiset. Komonen arvioi työkoululaisille jääneen kielteinen mielikuva aikaisemmista kouluista epäonnistuneiden koulukokemusten vuoksi. Heidän oppijaidentiteettinsä on negatiivinen ja he usein kuvaavat oppimisresurssiaan vähäisiksi. Aikaisempi koulutusura voidaan nähdä putoamisen prosessina ja nuorten koulusidonnaisuus heikkona. Nuoret ovat kasvaneet irti koulun vallitsevasta kulttuurista ja opiskelumotivaatio on kadonnut. Oppimistulokset ovat jääneet vaatimattomiksi ja opiskelu on usein keskeytetty. Oppimiskynnys on muodostunut korkeaksi. Opiskelijoilla on ollut ongelmia sekä koulun sisällä että elämänhallinnassaan. Kotitaustassa on erilaisia häiriöitä ja nuorilla itsellään on ollut päihde-, mielenterveys- ja ihmissuhdeongelmia. Elämä on lyhytjännitteistä, suunnittelematonta ja muutoshalutonta.

Työkoulumallia toteutettiin Itä-Suomen verkostokoulussa vaihtoehtopedagogisena ammattikouluna. Tavoitteena oli tarjota paikkakuntakohtaisesti suunniteltuja vaihtoehtoisia koulutusmahdollisuuksia syrjäytymisvaarassa oleville nuorille. Verkostokoulu toteutui kuudella paikkakunnalla, joista kullakin toimi 16–20 opiskelijan verkostokouluryhmä ryhmäohjaajineen. Verkostokouluyksiköt perustettiin seuraaviin ammatillisiin oppilaitoksiin: Pohjois-Savon ammatillinen instituutti Siilinjärvellä, Ylä-Savon ammattiopisto Iisalmissa, Joensuun oppimiskeskus, Kaprakan ammatillinen koulutuskeskus Käsämässä, Savonlinnan ammatti-instituutti ja Mikkelin ammattiopisto. Verkostokoulun 97 opiskelijaa aloittivat opintonsa syksyllä 2001. Heistä 20 oli tyttöjä. Nuoret opiskelivat 13:een eri perustutkintoon kuudella eri koulutusosalalla. (Hämäläinen & Komonen 2003.)

Koska tässä tutkimuksessa on haastateltu Itä-Suomen työkoulussa opiskelleiden lisäksi myös muihin vaihtoehtoisiiin koulutusmuotoihin osallistuneita, niin esittelen lyhyesti etapeittain ammatilliseen perustutkintoon johtavaa koulutusta ja Uuden mahdollisuuden koulua. Euroopan unionin Equal-yhteisöaloiteohjelmaan kuuluva Muuntaja-hanke (Adaptor) kehitti vuosina 2004–2007 Mikkelin seudun työvoiman palveluverkostoja ja toimintamalleja sekä pyrki helpottamaan syrjäytymisvaarassa olevien nuorten pääsyä työelämään. Kohderyhminä olivat seudulla asuvat syrjäytymisvaarassa ja vailla ammatillista koulutusta olevat nuoret, osatyökykyiset ja pitkäaikaistyöttömät sekä työvalmennuksessa olevat henkilöt. Etappi-osaprojekti tarjosi nuorille mahdollisuuden suorittaa ammatillinen perustutkinto etapeittain niin, että opiskeltuaan projektissa vuoden nuoret voivat siirtyä työelämään tai jatkaa opintojaan suorittaakseen kolmivuotisen perustutkinnon. Osalle nuorista sitoutuminen yhdellä kertaa kolmivuotiseen koulutukseen ja opiskelu laaja-alaiseen perustutkintoon on osoittautunut liian vaativaksi. Etappi-osaprojektissa siis jaksotettiin ammatillinen perustutkinto kaksivaiheiseksi, jolloin tutkintoon edettiin etapeittain. Hankkeessa kehitettiin perustutkinnon ensimmäinen vaihe eli etappi, joka oli 40 opintoviikon laajuinen tutkinnon osa ja se johdettiin työelämän toimintakokonaisuudesta. Hankkeen aikana koulutuksesta käytettiin käsitettä etappikoulutus, jota myös tässä tutkimuksessa käytetään. (Heinikainen 2007.)

Pilotoidussa Etappi-koulutusmallissa tutkinnon osa rakennettiin siten, että koulutuksessa opiskelijan oli mahdollista oppia työelämän toimintakokonaisuus ja todistuksen saatuaan siirtyä työelämään tai jatkamaan perustutkinnon opiskelua loppuun saakka. Koulutus kehitettiin työelämä- ja opiskelijälähtöiseksi ja toteutettiin opiskelijoiden, työelämän ja oppilaitoksen yhteistyönä. Koulutuksessa opiskelijan näkökulmasta painottui opintojen henkilökohtaistaminen ja saatu yksilöllinen tuki ja ohjaus. Oppilaitoksen näkökulmasta erityistä huomiota kiinnitettiin ammatillisen perustutkinnon rakenteeseen, opettajuuteen, opetusmenetelmiin sekä moniammatilliseen ja poikkihallinnolliseen verkostoyhteistyöhön. Etappikoulutusmallin suunnittelussa ja toteutuksessa hyödynnettiin saatuja kokemuksia Itä-Suomen työkoulu 2000 -hankkeesta ja Uuden mahdollisuuden koulusta. Sosiaalipedagoginen näkökulma painotti syrjäytymisen ehkäisyä ja syrjäytymisuhan minimointia ja erityispedagoginen näkökulma puolestaan välineitä oppimis- ja käyttäytymishaasteiden kohtaamiseen ja opetuksen järjestämiseen. Opiskelijoiden haasteisiin vastattiin yksilöllisyydellä, joustavuudella ja työpainotteisella opiskelulla. Nuoria autettiin kohtaamaan opiskelua haittaavia elämänhallinnan vaikeuksia ja tuettiin selviytymisvoimavaroja. Etappi-koulutusmalli madalsi koulutukseen hakeutumiskynnystä, tarjosi joustavan reitin suorittaa ammatillinen perustutkinto ja kiinnitti koulutuksen ulkopuolelle jääneitä nuoria koulutukseen. (Heinikainen 2007.)

Uuden mahdollisuuden koulu (UMK) on tarkoitettu alle 25-vuotiaalle nuorille, joilla ei ole ammatillista koulutusta tai joiden koulutus on jäänyt syystä tai toisesta kesken. Mikkelin ammattiopistossa UMK on toiminut vuodesta 1998 alkaen ja noudattanut ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opetussuunnitelmaa (Valmentava I). Koulutus on tarkoitettu opiskelijoille, jotka tarvitsevat erityistä tukea opinnoissaan muun muassa keskittymisen, käyttäytymisen tai kielellisiin vaikeuksiin sekä pitkäaikaissairaudesta johtuviin ongelmiin. Koulutuksen tavoitteena on parantaa opiskelunvalmiuksia, tutustua ammatilliseen koulutukseen ja työelämään sekä löytää itselle sopiva ammattiala ja perustutkinto. Jos aikaisemmasta koulunkäynnistä on pitkä aika, luottamus omiin tiedollisiin taitoihin ja kykyyn oppia uutta voi olla kadoksissa. Puoli vuotta tai vuoden kestävä opiskelujakson aikana opiskelijat suorittavat peruskoulun keskeisiä oppiaineita kuten äidinkieltä, vieraita kieliä, matematiikkaa, tietotekniikkaa ja liikuntaa. Hyväksytyt opintojaksot voidaan lukea hyväksi ammatillisessa koulutuksessa. Tavoitteena on myös kehittää pienessä ryhmässä omaan elämänhallintaan liittyviä taitoja, esimerkiksi vastuullisuutta ja kykyä itsenäiseen työskentelyyn. Koulutus antaa valmiuksia omien asioiden hoitamiseen ja vahvistaa itsetuntemusta. Opetuksen ja ohjauksen tulee lähteä jokaisen opiskelijan yksilöllisistä tarpeista ja edellytyksistä. Koulutuksen järjestäjän yhteistyökumppaneina toimivat oppisopimustoimisto, työvoimatoimistot, sosiaalitoimi ja eri alojen työpaikat. Koulutuksen jälkeen opiskelijoilla on mahdollisuus siirtyä opiskelemaan ammattiopistossa. (Vammaisten opiskelijoiden valmentava...2000.)

Opetushallitus päätti 15.5.2006 elokuussa 2006 alkaneesta nuorten ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen kokeilusta vuosiksi 2006–2007, 2007–2008 ja edelleen 31.7.2010 saakka madaltamaan siirtymiskynnystä perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen ja vähentämään alkuvaiheen keskeyttämistä ammatillisessa koulutuksessa. Ammattistartiksi nimetty koulutus on tarkoitettu perusopetuksen päättävälle nuorille, joiden ammatinvalinta ei ole selkiintynyt tai heillä ei ole valmiuksia suoritua ammatillisista opinnoista. Koulutus ei ole tarkoitettu erityisopetuksen tarpeessa oleville. Ammattistartti ehkäisee kokonaan koulutuksen ulkopuolelle jäämistä ja syrjäytymistä ja siitä on mahdollista hakea tai siirtyä joustavasti tutkintoon johtavaan koulutukseen. Opetushallitus laati kokeiluopetussuunnitelman perusteet ja myönsi luvat kokeiluun lähes 60 koulutuksen järjestäjälle. (Kokeiluluvan hakeminen... 2006; Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan... 2006.)

Vakinaistettu ammattistarttikoulutus alkaa valtakunnallisesti 1.8.2010. Koulutuksen järjestäminen edellyttää opetusministeriön lupaa, joka alkuvaiheessa on tarkoitus antaa 50–60 koulutuksen järjestäjälle. Opetushallitus on vahvistanut opetussuunnitelman perusteet koulutusta varten. (Ammattistartti tuotti onnistuneita... 2010.)

Aktiivisen hanke- ja projektitoiminnan lisäksi myös nuorisotyössä on keskusteltu paljon toiminnan kasvatuksellisesta roolista ja nuorten elämänhallinnan vahvistamisesta syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Nuorisolakia on uudistettu ja aiempia paremmiksi arvioituja käsitteitä lanseerattu. Sosiaalisen vahvistamisen käsitteellä muun muassa on korvattu syrjäytymisen ehkäisyn käsite. Koska tutkimukseni asettuu osittain myös nuorisotutkimuksen kenttään, on perusteltua tarkastella lyhyesti niitä painotuksia, joita nuorisotyössä pidetään keskeisinä.

Eduskunta hyväksyi uuden nuorisolain (Nuorisolaki 27.1.2006/72) voimaantulon 1.3.2006. Samalla kumoutui vuodelta 1995 peräisin oleva nuorisotyölaki. Uusi nuorisolaki korostaa aktiivista kansalaisuutta myös nuorten kohdalla. Aktiivisuus on harrastamista, osallistumista, leikkiä ja iloa. Kansalaisuus tarkoittaa muun muassa mukana oloa, yhteisöjen jäsenyyttä ja sitoutumista yhteiskuntaan. Uusi laki sisältää sosiaalisen vahvistamisen ja sosiaalisen vahvistamisen käsitteet, joilla korvataan syrjäytymisen ja syrjäytymisen ehkäisyn käsitteet. Sosiaalinen vahvistaminen määritellään kohdennetuksi toiminnaksi, joka keskittyy syrjäytymisen riskiryhmässä oleviin nuoriin. Sosiaalinen vahvistaminen ei ole syrjäytymisen ehkäisyn lailla käsitteenä leimaava. Sosiaalista vahvistamista tarvitsevat jonkinasteisesti kaikki lapset ja nuoret. Nuorten kasvuolot sitovat lain tavoitteet nuorisokasvatukseen. Nuorten elinolot liittyvät puolestaan nuorison yhteiskunnalliseen asemaan ikäryhmänä. (Nuorisolaki etenee 2004; Nuorisolaki 2006.)

Tätä tutkimusta kirjoitettaessa moniammatillisen viranomaisyhteistyön lakisääteistämistä valmisteleva työryhmä ehdottaa muutettavaksi jälleen nuorisolakia. Poikkihallinnollinen työryhmä selvitti moniammatillista viranomaistyötä sekä sen lakisääteistämistä

ja esitti, että laissa säädettäisiin paikallisten viranomaisten monialaisesta yhteistyöstä. Tavoitteena on parantaa nuorten mahdollisuuksia saada tarvitsemansa julkiset palvelut, tehostaa nuorten sosiaalista vahvistamista ja parantaa nuorille tarjottavaa varhaista tukea heidän elämänkulkunsa ja koulutukseen ja työelämään pääsyn edistämiseksi. Käsite moniammatillinen viranomaisyhteistyö korvattaisiin käsitteellä monialainen yhteistyö. Kuntiin luotaisiin nuorten ohjaus- ja palveluverkosto, joka toimisi vuorovaikutuksessa nuorten palveluja tuottavien yhteisöjen kanssa. Laissa säädettäisiin lisäksi etsivästä nuorisotyöstä, joka pyrkii tavoittamaan tuen tarpeessa olevan nuoren ja auttamaan hänet palvelujen piiriin ja sitä kautta itsenäistymään ja etenemään koulutukseen ja työmarkkinoille. Työryhmän ehdotuksilla halutaan puuttua niihin esteisiin, jotka ovat haitanneet hallinnon rajat ylittävää työtä. (Moniammatillisen viranomaisyhteistyön ja... 2009.)

Myös nuorisoasiainkeskus on kantanut huolta erityistä tukea tarvitsevistä nuorista ja heidän sosiaalisesta vahvistamisesta. Nuorisoasiainkeskuksen perustehtävänä on tukea nuorten elämänvalintoja ja vastuunottoa sekä vahvistaa nuorten osallisuutta. Tämä tarkoittaa edellytysten luomista nuorten moraalille ja ideologiselle kasvulle, kansalaisvaikuttamisen taitojen, motivaation ja kokemusten mahdollistamista sekä oman vastuun kantamista nuorten sosiaalisista riskeistä ja yhteiskunnallisesta asemasta. (Miksi, mitä ja miten.) Strategiassaan Nuorisoasiainkeskus ymmärtää sosiaalisella vahvistamisella varhaista puuttumista tai toimenpiteitä, jotka kohdistuvat vahvasti syrjäytymisvaarassa oleviin tai jo syrjäytyneisiin henkilöihin. Niihin nuoriin, joita varhainen puuttuminen ei ole tavoittanut tai joihin se ei ole tehonnut ja jotka ovat jo suuressa syrjäytymisvaarassa, kohdennetaan toimenpiteitä, joita nuorisotyössä kutsutaan erityisnuorisotyöksi. (Nuorisoasiainkeskuksen strategiset tavoitteet 2002–2005.)

Nuorisoasiainkeskus toteaa tukeutuvansa strategiassaan vahvasti tutkimustietoon, jonka mukaan nuoret polarisoituvat yhä selkeämpiin ääriryhmiin taloudellisin perustein. Nuorten taloudellinen toimeentulo ja kulutuskulttuuri jakavat nuoria kahteen kastiin. (Wilska 2001.) Myös koulutusjärjestelmässä nuoret näyttävät polarisoituvan hyväosaisiin, menestyviin, itsestään huolta pitäviin ja moraalisesti moitteettomiin nuoriin ja toisaalta monin eri tavoin syrjäytyneisiin ja jopa väkivaltatekoihin syyllistyviin nuoriin. (Järvinen 2001.) Nuorten huonovointisuudesta ovat kertoneet myös kouluterveystudkimuksen tulokset, joiden mukaan nuorten huonovointisuus on lisääntynyt. Esimerkiksi koettu terveys on heikentynyt ja humalajuominen lisääntynyt erityisesti yläasteikäisten keskuudessa. Suuri nuorten enemmistö voi hyvin, mutta ongelmia kasaantuu kolmannekselle ja erityisen vaikeita ongelmia joka kymmenennelle. (Nummelin, Luopa, Rimpelä & Jokela 2001.) Koska suuri osa syrjäytymiskehitystä asettuu tiettyihin riskiryhmiin, alueisiin ja riskitilanteisiin, tämä tekee kohdennetun syrjäytymisen ehkäisyn tarkoituksenmukaiseksi (Nuorisoasiainkeskuksen strategiset tavoitteet 2002–2005).

Ennaltaehkäisevällä toiminnalla Nuorisoasiainkeskus (mts.) tarkoittaa edellytysten luomista hyvälle lapsuudelle ja nuoruudelle. Pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunta-ajattelun mukaisesti nuorisotyössä pyritään tasaamaan perheiden ja lasten lähtökohtaeroja ja siten vähentämään sosiaalista eriarvoisuutta. Ennaltaehkäisevässä toiminnassa olennaista on toiminnan pedagoginen laatu, virikkeisyys ja elämänhallinnan vahvistaminen. Toimenpiteitä kohdistetaan oireileviin riskiryhmiin. Nuorisotyössäkin on lisääntynyt keskustelu sen kasvatuksellisesta tehtävästä, sillä koulun ei ole katsottu riittävästi tarjoavan mahdollisuuksia nuorten identiteetin prosessointiin.

Osallisuuden edistämisellä Nuorisoasiainkeskus (mts.) tarkoittaa aktiivisen kansalaisuuden tukemista. Osallisuus on lähikäsite kansalaistoiminnalle, valtautumiselle ja valtauttamiselle (empowerment) sekä oppimiskäsitteille sosiaalipedagogiikka ja nonformaali oppiminen. Ne korostavat ympäristön kriittistä pohdiskelua, toimijalähtöisyyttä ja sosiaaliseen ympäristöön vaikuttamista.

Nuorten osallistumisen idut syntyvät Nuorisoasiainkeskuksen (mts.) arvion mukaan jo pienissä ja epämuodollisissa ryhmissä, mikroyhteisöissä. Ryhmät, joissa mielipiteitä ja elämäntapoja kehitellään, syntyvät esimerkiksi kouluelämän erilaisissa kohtaamisissa tai tietoverkkojen chattikanavilla. Nämä yhteisöt ovat lyhytkestoisia. Nuoret sukkuloivat niissä ilman muodollista jäsenyyttä ja niiden yhteenkuuluvuus perustuu hyviin fiiliksiin. Vahvasti organisoiduissa osallistumisyhteisöissä edellytetään jäsenyyttä ja pitkäaikaisempaa sitoutumista.

Lasten ja nuorten mediakulttuurin ja koulun suhdetta tarkastellessaan Kirsi Pohjola (2009) havaitsi, että lasten ja nuorten tavat lukea, oppia ja ilmaista itseään ovat muuttuneet merkittävästi heidän mediakulttuurien muutoksen myötä. Koulu kuitenkin jatkaa hänen mukaansa perinteisellä käsityksellä oppimisesta ja hän epäileekin siitä löytyvän yksi vaikuttava tekijä oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja koulunkäyntiin kiinnittymiseen. Kun oppiminen siirtyy virtuaalisiin ympäristöihin ja mediakulttuurin pariin, niin oppimista on vaikea hahmottaa. Pohjola katsookin, että kouluissa olisi ryhdyttävä kehittämään uudenlaista, kulttuurisen muutoksen huomioonottavaa pedagogiikkaa. Koulukulttuuri ja mediakulttuuri on pidetty erossa toisistaan ja koulun raja-aita on ollut korkea medioihin nähden. Koulun tulisi käsitteellistää oppimista uudelleen ja pyrkiä avautumaan medialle ymmärtääkseen sitä paremmin oppimisympäristönä ja kasvattajana. Mediamaailmoin sisältyy usein paljon yhteisöllisyyttä ja osallisuutta ja siksi koulun pitäisi lisätä vuorovaikutusta erilaisten oppimisympäristöjen kanssa. Vertaisryhmien merkitys uuden oppimisessa on tärkeää ja mediakulttuurissa tasavertainen toiminta ja toinen toisensa ohjaaminen sekä oppilaan siirtyminen kuuntelijan asemasta toimijan positioon mahdollistavat osallisuuden. (Pohjola & Johnson 2009; Pohjola & Jokinen 2009.)

Yhteenvetona tämän luvun tematiikasta käsitän, että opetuksen vaikuttavuutta ja tulokellisuutta arvioitaessa on kyse yksilön valmiuksien kehittymisestä. Millaisia valmiuksia

nuori saa opiskeluun, jatkokoulutuksessa menestymiseen, työelämässä toimimiseen sekä kansalaisena, yhteiskunnan jäsenenä ja ihmisenä olemiseen ja selviytymiseen. Koulutuksen tuloksellisuus ja vaikuttavuus on laaja kokonaisuus, joka on yhteydessä hyvinvointiin ja tulevaisuuden ennakkointiin. Tuloksia voidaan mitata opintomenestyksellä, jatkokoulutukseen hakeutumisella tai työelämään siirtymisellä. Opetuksen tuottavuus ja vaikuttavuus ilmenee ennen kaikkea inhimillisinä vahvuuksina kuten itseluottamuksena, yhteistyökynä, luovuutena tai oman elämän hallintana.

Osoitin tässä luvussa, että koulutus on välttämätön työmarkkinoilla pärjäämiseksi ja sillä on myös työttömyysriskiä pienentävä vaikutus. Koulutuksen roolissa myös syrjäytymisen ehkäisystä on tullut keskeinen haaste. Erityisopetuksen tarve on huolestuttavasti kasvanut. Erityisen tuen antaminen on syrjäytymisen ehkäisyssä välttämätöntä. Nuoria ei tulisi sopeuttaa koulun toimintamekanismeihin, vaan muokata koulutusjärjestelmää nuorille paremmin sopivaksi. Vaihtoehtopedagogisten menetelmien suosio onkin lisääntynyt ja niissä on korostettu muiden muassa toiminnallisia menetelmiä, elämuskasvatusta ja työssäoppimista. Sosiaalista vahvistamista tarvitsevat kaikki lapset ja nuoret, mutta erityisesti se on keskitettävä syrjäytymisen riskiryhmässä oleviin nuoriin. Myös nuorisotyössä pyritään luomaan edellytyksiä hyvälle lapsuudelle ja nuoruudelle.

3

Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ja valinnat

Tutkimuksen teko on täynnä valintoja aina aiheesta raportointiin saakka. Metodiset valinnat on ratkaistava tutkimuskysymysten selvittämisen kannalta yhteensopiviksi. Kun yritän saada haasteellisten nuorten aikuisten oman äänen esille, niin tarkoitus on ymmärtää heitä. Ymmärtäminen edellyttää heidän itsensä kuulemista, heidän näkemystensä ja merkityksensä esiintuomista.

3.1 Tutkimustehtävän asettelu ja tutkimusongelmat

Narratiivinen lähestymistapa sisältää ajatuksen, että tarina on keskeinen ihmiselämän tapahtumien merkityksen tuottamisen ja välittämisen muoto. Lähestymistavassa kuvataan käsityksiä siitä, miten kertomukset, kokemus ja elämä suhteutuvat toisiinsa. Narratiivin olomuodot ovat sisäinen tarina, kertomukset ja elävä elämä eli draama. Kertomukset muodostavat narratiivisen tutkimuksen empiirisen aineiston. Sisäisestä tarinasta ja draamasta voidaan tehdä päätelmiä kertomusten pohjalta. Kertomusten kautta hankitaan siis tietoa sisäisistä tarinoista ja draamasta. Olen tukeutunut tutkimustehtäväni asettelussa Vilma Hännisen (2004, 69–85) esittämään tarinallisen kiertokulun käsitteelliseen malliin ja sen keskeisiin elementteihin ja periaatteisiin. Jatkossa kuitenkin sovellan narratiivista lähestymistapaa suhteellisen väljästi.

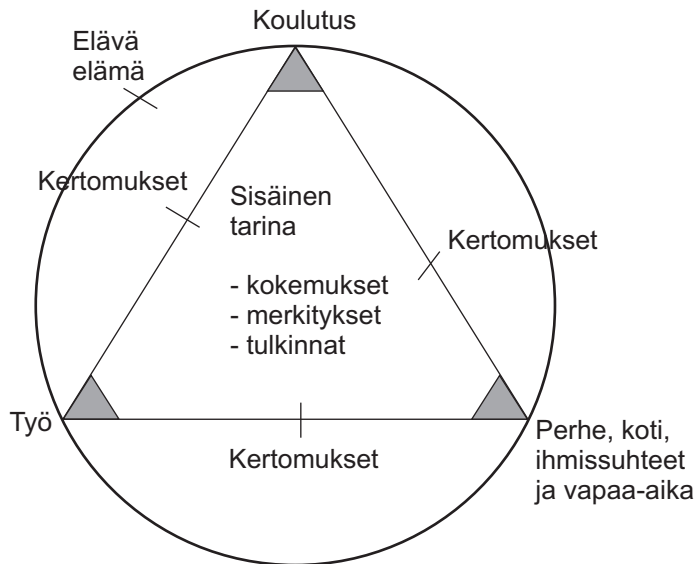
Sisäinen tarina on Hännisen (mts.) mukaan narratiivin kokemuksellinen muoto, yksilön tulkintaa elämästään. Sisäinen tarina on kokemuksen jäsentäjä. Se antaa kokemuksille johdonmukaisuuden sekä ilmenee merkitysten ja mielen sisäisenä organisointina, ajatteluna, oivalluksina, kuvitteluna ja moraalisisina valintoina. Sisäinen tarina ei tule empiirisesti esille, se ei ole pysyvä ja muuttumaton, vaan muuttuva ja se ulkoistetaan kertomalla. Ihminen muokkaa jatkuvasti kokemuksiaan tarinoiksi. Sisäinen tarina jäsentää aikaa, jolloin menneisyys, nykyhetki ja tulevaisuuden suunnittelu voidaan ymmärtää. Se ohjaa ihmisen toimintoja muuttuvissa elämäntilanteissa. Mielessä voi olla yhtä aikaa erilaisia ja ristiriitaisiakin tarinoita, joita rakennetaan koko ajan. Niitä syntyy ja kuolee. Ne eivät ole ehyitä tai mallinmukaisia. Sisäisen tarinan eläminen on kokonaisvaltaista ja se näkyy elämän pienissä valinnoissa. Se on elämän käsikirjoitusta.

Kertomus on empiirisesti havaittava, verbaalinen tai symbolinen representaatio inhimillisistä tapahtumista ja jonka yksilö useimmiten kertoo elämästään. Kertomuksista muodostuu elämäkertoja, jotka ovat ikkunoita elettyyn elämään. Kertomukset heijastavat elävän elämän lisäksi ihmisen mielen sisäistä työskentelyä ja välittävät tietoa esimerkiksi identiteetistä, tunteista, merkityksistä sekä käsityksiä syy-seuraussuhteista, moraalisisista sitoumuksista, menneisyydestä ja tulevaisuuden ennakoinnista.

Ihmisen elämällä on luonnostaan tarinallinen luonne. Elämä itsessään koostuu episodeista, joilla on alku, keskikohta ja loppu. Elävä elämä, draama, todellistuu ihmisten tavoitteellisena toimintana. Ihmiset myös ymmärtävät elämänsä tarinana ja he myös omistavat oman tarinansa ja ovat elämänsä päähenkilöitä. Muiden elämässä he voivat olla sivuhenkilöitä. Toteutunut draama on ennakoidun ja ei-ennakoidun yhdistelmä. Elämää toteutetaan sen reaalisisissa ehdoissa, mahdollisuuksissa ja rajoissa. Narratiivisessa tutkimuksessa osallistujat pyrkivät kertomaan omasta elämästään, kun taas tutkijat pyrkivät kuvaamaan tarinoilla yleisempiä psykologisia tai yhteiskunnallisia ilmiöitä.

Hänninen (mts.) puhuu myös yksilön muistissa olevasta henkilökohtaisesta tarinallisesta maaperästä, joka vaikuttaa yksilön tapaan ymmärtää asioita. Sosiaalinen tarinavaran to taas tarkoittaa sitä, että jokainen tarina rakentuu jollain lailla aikaisemmille tarinoille ja lainaa niistä jotakin.

Suoritan tässä tutkimuksessa nuorille aikuisille rajattuja narratiivisia elämäkertahaastatteluja. Pyydän heitä kertomaan elämäntarinansa sisältämät tapahtumat ja kokemukset, jotka ovat olleet heille tärkeitä. Kertomukset rajataan ennalta sovittuihin elämänvaiheisiin elämänkulussa, elämäntilanteisiin ja teemoihin, jotka nousevat tutkimuksen kysymyksenasettelusta. Havainnollistan tutkimustehtävääni kuviossa 2, joka osoittaa elävässä elämässä tapahtuvien episodien, sisäisten tarinoiden ja kerrottujen kokemusten muodostaman kokonaisuuden. Elämän toteutumista, inhimillistä toimintaa ja tapahtumia tarkastellaan niiden reaalisisissa ehdoissa koulutuksessa, kotona, työssä ja vapaa-ajan aktiviteeteissa.



Kuvio 2. Nuoren aikuisen kertomukset koulutuksen, työn ja ihmissuhteiden muodostamissa rakenteissa

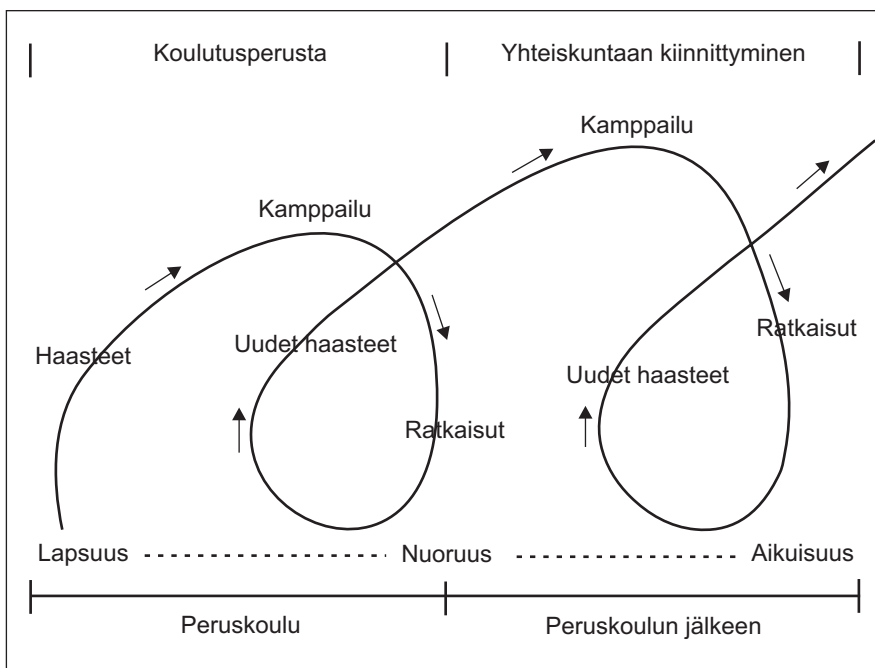
Koulu- ja työkokemuksia tarkastellaan suhteessa nuorten aikuisten yksilöllisiin elämänhistoriallisiin tilanteisiin. He kuvaavat menneisyyttään, nykyisyyttään ja tulevaisuuttaan suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä. He tekevät elämäkerrallista työtä, jolla viitataan toimijoiden aktiivisiin tapoihin tulkita kokemuksiaan ja identiteettiään (Gubrium & Holstein 1994). Nuoret aikuiset siis puhuvat elämäkertansa. Se ei tarkoita, että kertojat vain raportoivat elämäänsä, vaan myös luovat sitä kertomalla. Haastatteluaineisto kertoo jotain reaalisesti tapahtuvista asioista, mutta tieto tuotetaan tutkimustilanteessa ja sitä varten.

Tanskalainen futurologi Rolf Jensen (2002) kirjoittaa kansainvälisessä bestsellerissään *The Dream Society*, että olemme siirtyneet informaatioyhteiskunnasta tarinayhteiskuntaan. Ratkaisevia ovat tunnepitoiset ja koskettavat tarinat. Niissä on voimaa. On tärkeää, että ihmisten tunnelmat ja kokemukset kirjoitetaan julki, sillä ne saattavat kannustaa muita samoin ajattelevia jopa elämänmuutokseen. Vaikka Jensen ja myös Mika Aaltonen ja Titi Heikkilä (2003) kirjoittavatkin tarinoiden voimasta yritysmaailmassa ja siitä miten yritykset ottavat yhä enemmän tarinankertojan tehtävän, niin he korostavat yksilöiden kokemuseräisen tiedon keräämistä ja siitä kirjoittamista. Tarinoihin perustuvat tutkimukset sisältävät konkreettista tietoa, jota voi soveltaa ja hyödyntää käytännössä. Kun teot ja tapahtumat häviävät ja unohtuvat, niin tarinat jäävät jäljelle ja ovat pysyvämpiä.

Jensenin (mts.) esittämä ajatus elämän ”pyörästä” on kiinnostava. Tapahtumat tulevat ymmärretyksi kun ne liitetään jonkin laajemman kokonaisuuden osaksi, vaikkapa hen-

kilökohtaisiin tavoitteisiin. Elämän ymmärtäminen jatkumona on mahdollista siihen sisältyvien tavoitteiden ja niistä kerrottujen tarinoiden kautta. Jensenin mukaan ihmisen elämään kuuluu useita suuria kutsuja, joiden tavoittelemisen johtaa koettelemuksiin ja haasteisiin elämässä. Kutsuja voivat olla esimerkiksi kotoa lähteminen tai uran rakentaminen (ks. myös Aaltonen & Heikkilä 2003, 74–75.)

Tässä tutkimuksessa puheena olevat tavoitteet tai kutsut voivat olla esimerkiksi peruskoulun menestyksellinen suorittaminen koulutusperustaksi, ammatillisen perustutkinnon hankkiminen, työelämään sijoittuminen ja yhteiskuntaan integroituminen. Tutkimuksessa esittämäni teoriataustan, aikaisempien tutkimusten ja omaan esitutkimukseeni perustuvan ymmärryksen ja elämää jatkumona Jensenin (mts.) tavoin ymmärtävän ajattelun pohjalta tarkennan ja havainnollistan vielä tutkimusasetelmaani kuviolla 3. Kuvio osoittaa elämänkulun jatkuvuuden spiraalina, jossa aiempi sykli kuvaa peruskoulu-aikaa tavoitteen ja haasteineen. Jälkimmäinen sykli kuvaa peruskoulun jälkeistä aikaa, jossa tavoitteena on yhteiskuntaan integroituminen ja siihen liittyvät koulutukselliset, aikuistumisen ja työllistymisen haasteet ratkaisuihin.



Kuvio 3. Peruskouluajan ja peruskoulun jälkeisen elämänkulun tavoitteet, haasteet ja ratkaisut

Haastateltavien nuorten aikuisten kertomuksista etsitään käsitystä siitä, millainen paikka koulu on nuorten kokemusten pohjalta katsottuna. Kaipaam myös selitystä sille, mitä sellaista koulussa tapahtuu, että koulusta tulee vastenmielinen paikka, miten sen voi tunnistaa ja miten nuoret ajautuvat koulutukselliseen syrjäytymisvaaraan. Mistä siis syntyvät perustelut vaihtoehtopedagogiikalle ja miksi nämä nuoret eivät ole selvinneet ”normaalipedagogisiin” keinoin. Onko nuorten vaihtoehtopedagogisiin tarpeisiin yritetty vastata ja miten siinä on onnistuttu?

Kiinnostavaa on myös se, millaisia merkittäviä muutoksia koulu-uralla tapahtuu ja mitkä niissä ovat merkittäviä tekijöitä. Onko nuorten aikuisten elämänsuunnitelmassa käännekohtia koulunkäynnin kannalta ja miten juuri koulumaailma muiden tekijöiden ohella pystyy vaikuttamaan kääntymiseen nimenomaan paremmalle uralle elämänsuunnitelmassa? Miten muutos saadaan aikaan ja millaisia selviytymiselementit ovat? Erityisen kiinnostavaa koulutuksen vaikuttavuuden näkökulmasta on se, miten nuorten aikuisten elämä on kulkenut vaihtoehtopedagogisen ammatillisen koulutuksen jälkeen. Ovatko he saaneet ongelmanratkaisuvälityksiä ja mistä lähtökohdista he yleensäkin ponnistavat selviytymiseen? Onko työkoulusta saatu tukea jalkojen alle ja ajoittuuko nuorten aikuisten elämänsuunnitelmaan myönteistä käännettä? Miltä tulevaisuus ja elämän suunta näyttävät ja miten integroituminen yhteiskuntaan on onnistunut?

Tarkastelen siis nuorten aikuisten koulu-uraa ja koulunkäynnin katkoskohtia. Selvitän nuorten joutumista kielteiseen kehään koulussa ja ajautumista koulutusyhteiskunnan marginaaliin heidän koulukokemustensa näkökulmasta. Jaksotan havaintoni ja tulkintani peruskoulun ala-asteeseen ja yläasteeseen sekä peruskoulun jälkeiseen koulutukseen ja työsuhteisiin. Peruskouluajasta puhuttaessa käytän käsitteitä ala-aste ja yläaste, vaikka niistä myöhemmin alettiin puhekielessä käyttää käsitteitä alakoulu ja yläkoulu tai alaluokat ja yläluokat. Lainsäädäntö ei tunne näitäkään käsitteitä. Virallisesti puhutaan perusopetuksen luokista 1–6 ja 7–9. Arvioin lisäksi valtaviiran ulkopuolella olevan vaihtoehtopedagogisen ammatillisen koulutusmuodon merkitystä nuorten aikuisten tulevaisuuden suunnittelussa ja yhteiskuntaan kiinnittymisessä. Onko siis koulutuksen pariin paluulle uuden mahdollisuuden tarjonnut vaihtoehtopedagoginen koulutus tukenut aikuistuvien nuorten elämän suunnittelua eteenpäin ja auttanut etsimään paikkaansa myös työelämässä? Kouluaikaisia tilanteita, tapahtumia ja olosuhteita tarkastellaan nuorten aikuisten kertomuksissa retrospektiivisesti ulottuen nykyhetkeen elämänsuunnitelmassa, jossa on jo kokemuksia työhön ja jatko-opiskeluun kiinnittymisestä. Tarkastelujaksot ovat näin ollen 10–28 vuoden pituisia. Tutkimukseni täsmällisemmät pääkysymyksistä johdetut sekä elämänsuunnitelmaan ja koulu-uraan rajatut kysymykset esitän seuraavasti:

1. Millaisiksi nuoret aikuiset kertovat koulu-uransa
 - a) peruskoulussa ja
 - b) peruskoulun jälkeisessä elämänculussa?
2. Miten nuoret aikuiset reflektioivat koulu-uransa aikaisia tapahtumia
 - a) peruskoulussa ja
 - b) peruskoulun jälkeisessä elämänculussa?
3. Millaisia tulevaisuusorientaatioita nuoret aikuiset rakentavat kertomuksissaan
 - a) peruskoulussa ja
 - b) peruskoulun jälkeisessä elämänculussa?
4. Miten nuoret aikuiset kiinnittyvät yhteiskuntaan ja osoittavat osallisuuttaan yhteiskunnassa?

3.2 Elämänculun laadullinen tutkiminen

Tutkimustehtävän, -kysymysten ja -kohteen kannalta perusteltuna tutkimukseni on kvalitatiivinen, laadullisella tutkimusotteella toteutettava ja narratiivista samoin kuin elämäncerrallista lähestymistapaa soveltava biografiatutkimus. Myös tutkimusaineiston analyysin ja tulkinnan tulokset ovat ymmärrettävissä ainoastaan niiden kautta. Fenomenologis-hermeneuttisista lähtökohdista tehdyssä tutkimuksessa ensisijaista on inhimillinen kokemus, tutkittavien tietoisuudessa liikkuvat merkitykset ja subjektiivinen elämismailma. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostuu väistämätön subjektiivisuus, mikä rajoittaa tulosten siirrettävyyttä toisiin olosuhteisiin. Tutkimustuloksissa keskeistä on tulosten sidonnaisuus tutkittavien ainutkertaiseen koettuun maailmaan. Tämä ohjaa tarkastelemaan tutkimuskohdetta osallistujien näkökulmasta, jolloin kiinnostuksen kohteena on nuorten aikuisten sosiaalinen maailma, heidän tulkintansa, toimintansa mieli ja merkityssisältö. Narratiivinen tutkimus lähestymistapana sisältää ajatuksen, että tarina on keskeinen ihmiselämän tapahtumien merkityksen tuottamisen ja välittämisen muoto. Narratiiviseen teoriaan kuuluu joukko käsityksiä siitä, miten kertomukset, kokemus ja elämä suhteutuvat toisiinsa. Narratiivinen aineisto on kertomusmuotoista ja narratiivinen analyysi tapa tarkastella aineistoa tarinoina.

Kvalitatiivinen tutkimus on kasvatustieteissä yleinen tutkimustapa. Sirkka Hirsjärven, Pirkko Remeksen ja Paula Sajavaaran (2009, 165) mukaan laadulliselle tutkimukselle on ominaista kokonaisvaltainen tiedonhankinta, ihmisen tutkiminen, induktiivinen analyysi, tarkoituksenmukainen kohdejoukko, ainutlaatuisuus ja laadullisten metodien käyttö.

Tutkija lähestyy kohdettaan avoimin silmin ilman ennalta asetettuja hypoteeseja. Michael Q. Pattonin (1990, 39–60) mukaan laadullinen tutkimus on lisäksi holistista, dynaamista, joustavaa, puolueetonta ja siinä näkyy myös henkilökohtainen suhde tutkittavaan ilmiöön.

Ihmisen elämää kokonaisuutena voidaan lähestyä käsitteillä elämänkulku tai elämäkerta. Elämänkulku määritellään usein yleistason käsitteeksi, jolloin elämä ymmärretään kokonaisvaltaisena ja jossa on monenlaisia yhteyksiä. Käsite kuvaa yksilön tai ryhmän elämää ja kokemuksia tietyssä ajassa ja paikassa. (Ks. esim. Antikainen 1991, 3; Huotelin 1992, 16; Kauppila 2002, 3.) Pidän tässä tutkimuksessa elämänkulkua myös yleisenä käsitteenä. Em. tutkijoiden mukaan elämänkulun tutkimusta tehdään eri tieteissä ja usein monitieteisestä näkökulmasta. Tutkimuksiin liittyy usein pitkäikäistutkimuksellinen tarkastelu.

Jahnukainen (1996, 35–39; 1997, 9–11) puolestaan lähestyy ihmisen elämää kokonaisuutena elämäkertatutkimuksella, joka perustuu tutkittavien vapaasti tuottamaan kirjalliseen tai suulliseen materiaaliin ja joka on jälkeensä toteavaa eli retrospektiivistä. Elämänkulkututkimus voi käyttää elämäkerrallista aineistoa. Jahnukaisen (1997, 10–12) mukaan elämänkulkututkimukseen soveltuvat pitkäikäistutkimuksen alalajeista sekä retrospektiiviset eli takenevat että prospektiiviset eli etenevät tutkimusasetelmat. Ero on aikasuuntauksessa.

Risto Honkonen (1995, 170) pitää standardoitua elämänkulkua vain abstraktina institutionaalisen järjestelmänä, sillä sosiaaliset rakenteet eivät vaikuta ihmisen elämään deterministisesti. Ihmisten elämäkuluille on ominaista säännöttömyys ja ennakoimattomuus, eivätkä yhteiskunnan instituutiot määrää niitä kokonaisvaltaisesti. Ihminen ei ole passiivinen sosiaalisen ympäristön vaikutuksille, vaan hänellä on vapaus tehdä omia ratkaisuja ja valintoja. Myös Kauppilan (2000, 51) mukaan yksilön elämänkulku on toisaalta rakenteellisen todellisuuden määrittämää, mutta toisaalta siinä ilmenee ainutkertainen yksilöllisyys. Hän vertaa elämän valintatilanteita tienhaarioihin, joissa on tehtävä päätös siitä, mille polulle tai retkelle lähtee. Elämäkertomusten merkittävästä tapahtumista monet liittyvät kuitenkin instituutioihin (Honkonen 1995, 169).

Janne Säntti (2007) tutki väitöskirjassaan opettajuuden rakentumista ja muuttumista opettajien kirjoitettujen omaelämäkertojen valossa ja törmäsi elämäkerrallisten käsitteiden moniselitteisyyteen ja sumeisiin rajoihin. Hän havaitsi useisiin lähteisiin perehdyttyään, että elämäkerrat, omaelämäkerrat, muistelmat, tapahtumiin liittyvät kertomukset ja päiväkirjat ovat elämäkertatutkimuksen hyödyntämää moniulotteista aineistoa. Tutkimuksen kohteena voidaan pitää elämänkulkua, elämänkaarta, elämänuraa tai elämänprosessia. (Säntti 2007, 29; ks. myös Huotelin 1992.) Käsitän myös tässä tutkimuksessa elämänkulun olevan tutkimuskohteena ja kerrottujen koulutuselämäkertojen puolestaan aineistona.

Omaelämäkerta eli autobiografia ja elämäkerta eli biografia tarkoittavat yleensä joko itse laadittua kirjallista kuvausta omasta elämästä tai toisen henkilön kirjoittamaa selvitystä jonkun muun henkilön elämästä. Koska elämäkerrallista aineistoa kerätään myös

suullisesti, niin on alettu puhua elämäntarinoista (life story) elämäkerran synonyymina. (Ks. esim. Vilkkonen 1988.) Huotelin (1992, 17–18) on tarjonnut käsitettä elämäkertomus. Vilkon (mts. 21–22) mukaan elämäkerrassa on aina kyse elämän kokonaisvaltaisesta esityksestä, jossa edetään elämänvaiheiden kautta nykyhetkeen. Elämäntarinan ei Vilkon määrittelemänä tarvitse esittää elämäntapahtumia kattavasti, vaan se voi tarkoittaa yksittäisiä tapahtumia tai käännteitä elämässä, mutta kertomistapahtumaa korostaen. Käytän tässä tutkimuksessa elämäkerran ja elämäntarinan käsitteitä rinnakkain ja kohdennetummin puhun yleensä koulutuselämäkertoista.

Elämänkulun tutkimisen kohteena on ihmisen subjektiivinen kokemus ja toiminta. Yksilön kokemushistoria ei kuitenkaan ole vain hänen omansa, vaan osa yhteiskunnallista muutosta. Yhteiskunta ei ole mikään ihmisen ulkopuolella oleva asia, vaan se on hänessä itsessään. Tutkimuksessa yhdistyvät elämän, sosiaalisen rakenteen ja historian vuorovaikutuksellinen analyysi, johon näkökulma muodostetaan yksilöllisten elämänkulkujen kokemusten kautta. (Pohjola 1994, 21–23.)

Pohjola (mts. 20) kirjoittaa elämänkulututkimuksen kautta ”avautuvista ikkunoista ihmisten arkimaailman prosesseihin”. Kustakin ikkunasta näkyy kerrallaan johonkin osa-maailmaan ja monia asioita on jätettävä tarkastelun ulkopuolelle. Näkökulmat jäävät aina rajallisiksi. Pohjola käyttää johtolankanaan ideaa, jossa elämänkulututkimus nähdään elämän etsimisenä ja sen keskeisten piirteiden löytämisenä. Monimuotoista elämää hän vertaa rapsodiaan jatkuvasti liikkeessä olevine erilaisine teemoineen. Tutkimuksen tavoite on löytää näitä teemoja ja niiden rakenneominaisuuksia. Yhdellä tutkimuksella saadaan näkyviin vain joitakin näistä elementeistä. Pohjola toteaa, ettei elämänkulun tutkimisessa ole yhtä ainoaa metodologiaa ja onkin parempi puhua analyttisestä näkökulmasta tutkimuskohteeseen. Näkökulma antaa mahdollisuuden metodiseen luovuuteen.

Kun Pohjola (mts. 39–40) sitten pohtii aineistojen ja elämän välistä suhdetta, hän joutuu ikuisiin kiistoihin subjektiivisuudesta, objektiivisuudesta, totuudesta, luotettavuudesta ja pätevydestä. Kun haastattelulla haetaan ihmisten omaa subjektiivista ääntä ja kokemuksia, niin niiden tulisi tuottaa objektiivinen totuus. Subjektiivisuudelta siis odotetaan objektiivista. Pohjola toteaa, että erilaisilla lähestymistavoilla saadaan näkyviin erilainen totuus. Tutkijan pitäisi uskoa mitä hänelle kerrotaan, sillä ihminen on ainoa asiantuntija oman elämänsä suhteen. Hänen elämänsä maailmaansa ei ole mielekästä kuvata tutkijan näkökulmasta. Tutkijan tehtävänä ja haasteena on tässäkin tutkimuksessa löytää tapa ymmärtää tutkittaviaan.

Myös Komonen (2001a, 67–68) pohtii, miten vaikeaa on tavoittaa asioiden merkitystä, koska toisen ihmisen tietoisuuden sisälle ei voi päästä eikä katsoa maailmaa täysin tämän näkökulmasta. Komosen mielestä tämä ei ole edes tarpeellista. Merkitykset ovat myös kulttuurisesti jaettuina ja yhteisiä. Tutkimuksen menetelmällisillä ratkaisulla on päästävä lähelle tutkimuksen kohdetta ja toimijaa sekä hahmotettava todellisuus hänen näkökul-

mastaan. Aineiston keräämisessä olennaista on, että kohteet saavat kertoa omia näkemyksiään ilman, että tutkija niitä oleellisesti etukäteen rajoittaa.

Kysymystä totuudesta voidaan lähestyä erilaisista tietämisen tavan näkökulmista. Narratiivinen tietäminen on asetettu vastakkain perinteisen loogis-tieteellisen tietämisen kanssa. Kun ajattelutapa muuttuu loogis-tieteellisestä narratiiviseksi, on tiedon käsitettä luonnollisesti tarkasteltava uudelleen. Korrespondenssiteorian mukaan ainoastaan sellainen väite on totta, joka on tarkassa vastaavuussuhteessa tosiasioihin. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tavoitellaan mahdollisimman tarkkaa kuvaa tutkimuskohteesta ja se voidaan varmistaa validiteetti- ja reliabiliteettimittauksilla. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ja narratiivisessa elämäkertatutkimuksessa sen osana mittaaminen on kuitenkin jokseenkin mahdotonta. (Ks. esim. Heikkinen & Rovio 2006; Heikkinen & Syrjälä 2006.)

Hannu L. T. Heikkisen (2002a) mukaan modernistisen tiedonkäsityksen näkökulmasta kertomusten luotettavuutta voidaan tarkastella sen suhteen, vastaavatko tarinoissa olevat väitteet asiantilaa todellisuudessa. Konstruktivistisessa ajattelussa vastaavuuden käsite on kuitenkin ongelmallinen ja kapea-alainen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Narratiivisuuden tutkijoiden mielestä koko tutkimustapa tarvitsee toisenlaisen käsitteistön. Jerome Bruner (1986) on lähestynyt totuutta kahdesta tietämisen tavan näkökulmasta ja esittänyt idean paradigmaattiseen ja narratiiviseen tietämiseen perustuvasta tarinoiden totuudesta. Molempien muotojen tarkoitus on vakuuttaa lukijansa. Paradigmaattisen idean tarkoitus on vakuuttaa totuudesta (truth), jolloin tiedolle ovat ominaista tarkat havainnot ja tosiasioihin perustuva argumentointi. Narratiivisen idean tarkoitus on vakuuttaa todentunnusta (verisimilitude) tai todenkaltaisuudesta, jolloin mielekkäät ja uskottavat tarinat ovat vastaavuuden kriteerinä.

Todentuntu ei siis perustu perusteluihin ja väitelauseisiin vaan on moniselitteisempää ja subjektiivisempää kuin paradigmaattisesti ymmärretty totuus. Lukijan on kyettävä eläytymään tarinaan ja kokemaan se todellisuuden simulaationa. Todentuntu on tunne sellaisesta, joka puhuttelee tarinan kuulijaa tai lukijaa sen kautta, mitä hän itse on kokenut elämässään. Lukijalle tulisi avautua tarinan kautta kokemus holistisena tunnekokemuksena. Todentunnusta vakuuttuminen on kokonaisvaltaisempi kokemus kuin väitelauseen totuudesta vakuuttuminen. Todentuntu sisältää myös affektiivisen ulottuvuuden kun totuuden käsitteellä paradigmaattisen tulkinnan valossa on vain puhtaasti kognitiivinen merkitys. Oleellista onkin saada tarinan maailma avautumaan lukijalle uskottavana niin, että hän eläytyy tarinoiden henkilöiden asemaan ja ymmärtää heidän motiivejaan heidän elämässään olosuhteissa. Lukijan emootiot vahvistuvat kun tarinat herättävät hänessä vastakaikua. Näin tarina voi avata lukijalle jotain aivan uutta ja auttaa häntä kokemaan maailma uudella tavalla tarinan kertojien tai heidän kuvaamien kokemusten kautta. (Heikkinen 2002a.)

Tutkimuksessa narratiivisuus toimii Heikkisen (mts.) mukaan siten, että kertomukset ovat sekä tietämisen lähtökohta että lopputulos. Tutkimusraportti alkaa perinteisesti viittauksilla aikaisempiin tutkimuksiin ja rakentaa tutkimusaineiston pohjalta uuden tarinan uudesta näkökulmasta. Uusi tutkimusraportti liittyy tutkimustiedon kokemusvarantoon ja tieteelliseen keskusteluun, jossa ”todellisuutta piiritetään uusiutuvien kertomusten avulla”. Konstruktivismissa tietäminen on suhteellista eli ajasta, paikasta ja tarkastelijan asemasta riippuvaa.

Modernistinen ja positivistinen tiede on pitänyt yllä objektiivisuuden ja systemaattisuuden mielikuvia. Tutkimuksissa on Heikkisen (mts.) mukaan pyritty esittämään puhdasta tietoa ilman subjektin läsnäoloa. Tutkijasta on luotu kuva puolueettomana tarkastelijana. Postmoderni ajattelutapa sen sijaan tuo objektiivisuuden tilalle tietämisen kontekstuaalisuuden eli sidokset aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen kenttään. Tietäminen on aina tietämistä jostakin näkökulmasta ja jonkun tietävän subjektin tietoa. Tuo tietävä subjekti elää jossakin ympäristössä, on jonkun lapsi ja elänyt tietynlaisen elämän.

Voidaan siis määritellä, että laadullinen tutkimus liikkuu subjektiivisuus–objektiivisuus-akselilla. Tutkijan subjektiivisuudesta johtuen väärät johtopäätökset ovat mahdollisia. Tutkijan on hallittava omat tietonsa ja odotuksensa ja pyrittävä tavoittamaan tutkittavan intentiot ja hänen ilmaisemansa merkitykset.

Keskeisin ero perinteisen laadullisen tutkimuksen ja narratiivisen tutkimuksen välillä on tietämisen subjektiivisuus. Vaikka laadullinen tutkimus on edelleen valtaosin perinteisen ”tieteellistä”, niin narratiivinen tutkimus ei pyri objektiiviseen tai yleistettävään tietoon, vaan henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. Modernistinen tiedonkäsitys pitää sitä tosin tutkimuksen heikkoutena, mutta narratiivinen tutkimus näkee asian vahvuutena. Elämäkertomuksiin perustuva merkityksenanto mahdollistaa sen, että ihmisten autentiset äänet pääsevät esiin. Tieto muodostuu joukkona pieniä kertomuksia eikä pelkisty yhteen suureen kertomukseen. (Hatch ja Wisniewski 1995.) Narratiivinen tutkimus on rohkaissut alistettuja ja marginaalissa olevia ihmisryhmiä luomaan omia kertomuksiaan ja irrottautumaan suurten kertomusten hallitsevista tarinoista. Postmoderni ajattelutapa on innostanut myös monia tutkijoita kokeilemaan kirjoittamiseen. Narratiivisen lähestymistavan retoriikassa ihmistä tarkastellaan kokonaisvaltaisena eikä vain rationaalisena ihmisenä. Siinä myös pyritään ratkomaan järjen ja tunteen sekä faktojen ja arvojen välisiin vastakkainasetteluihin liittyviä ongelmia. Käsitän niin, että edellä esitelty postmodernin tutkimuksen konstruktivistinen tiedonkäsitys on koko narratiivisen lähestymistavan perusta ja muodostaa kivijalan myös tälle tutkimukselle.

3.3 Elämäkerrallinen ja narratiivinen tutkimusote

Tutkiessani nuorten aikuisten elämänkulkua koulukokemusten näkökulmasta ja sitä, miten he ovat ihmisinä kehittyneet, käytän elämäkerrallista lähestymistapaa tai elämäkertametodia. Lähes synonyymisesti voitaisiin käyttää myös käsitteitä elämänhistoria ja elämänhistoriallinen lähestymistapa. Tutkittaessa ihmisen kehittymistä suhteessa yhteiskunnallisiin prosesseihin, niin Giddensin (1989, 680) mukaan elämänhistoriat ovat tässä merkityksellisiä ja juuri elämänhistoriametodi tuottaa parhaiten yksityiskohtaista tietoa muutoksesta ajan kuluessa. Ivor Goodson (2001, 77–78) puolestaan puhuu elämänhistoriasta, kun elämänkertomus asetetaan historialliseen yhteyteensä. Myös Daniel Bertaux (1981) puhuu elämänhistoriatutkimuksesta ja katsoo elämänkertomus-käsitteen (life story) sisältyvän elämänhistorian (life history) käsitteeseen.

Joissakin tieteellisissä teksteissä käsitteet elämäkerta ja elämänhistoria esitetään synonyymeinä (ks. esim. Bron & West 2000) ja joissakin ne on erotettu (ks. esim. Goodson 1995; Komonen 2001a, 71). Daniel Bertaux ja Catherine Delcroix (2000, 73) painottavat elämänhistoriaa yhden ihmisen tapaushistoriana tai elämäkertana, jossa yksilö on keskiössä. Bertaux (1981, 7–8) korostaa lisäksi, että elämänhistorialliselle lähestymistavalle on ominaista huomion kohdistaminen ihmiseen sosiaalisissa suhteissaan ja myös suhteessa yhteiskuntaan. Kun tutkitaan persoonan ulkopuolelle rajautuvaa ilmiötä, pitäisi Bertaux`n mukaan koota useita elämänkertomuksia, joita vertaillaan toisiinsa. Goodson (1995) näkee elämänhistorioitsijan olevan kiinnostunut henkilökohtaisen totuuden tavoittamisesta eikä kaikkiin ihmisiin pätevistä totuudesta. Antikainen (1996, 292) määrittelee elämänhistorian yhteiskunnalliseen, yhteisölliseen ja tilannekontekstiin sijoitetuksi elämänkertomukseksi.

Muiden muassa Pierre Dominicé (1990), Barbara Merrill ja Beth Crossan (2000) sekä Erja Moore (2003) ovat käyttäneet elämänhistoriallista lähestymistapaa (life history approach) koulutusta koskevissa tutkimuksissaan. Mooren mukaan elämänhistorioita voidaan käyttää niin, etteivät ne kata kaikkia yksilön elämänalueita. Siten voidaan teemallisesti tarkastella esimerkiksi koulutus- tai työhistoriaa ja puhua vaikkapa koulutuselämäkerrasta. Moore (mts.) ja lisäksi Jyrki Jokinen (2002) ovat väitöskirjoissaan esitelleet elämäkertäkäsitettä ja elämäkertametodin käyttöä samoin kuin elämänhistoriallista lähestymistapaa. Elämäkerta (biography) merkitsee yleensä ihmisen elämästä kirjoitettua kuvausta, joka on tavallisesti jonkun muun kuin henkilön itsensä kirjoittama. Omaelämäkerta (autobiography) puolestaan on henkilön itsensä kirjoittama. Elämänhistoria (life history) sen sijaan merkitsee yksilön tai jonkun asian historiaa.

Hannu Huotelin (1992, 19–20) toteaa, että elämäkerrallista lähestymistapaa voidaan pitää fenomenologisena sen vuoksi, että sen avulla on mahdollista päästä tutkimaan yksilöiden subjektiivisia kokemuksia. Hurmeen (1985, 128) mukaan elämäkerrallisessa

lähestymistavassa voidaan saada kuva siitä, mitä tapahtui, miten ihmiset kokivat tapahtumat ja mitä ne heille merkitsivät. Kauppilan (2000, 52–53) mielestä kertomus elämästä on vielä kertojan näkökulmasta johtuen tietynlainen, koska kertomus on muotoiltava kielellä ilmaistavaan muotoon. Haastateltava esittää kokemuksensa kuvauksina, joita tutkija lähestyy tietoisuutensa kautta. Tutkija pyrkii tavoittamaan todellisuuteen pohjautuvat yksilön persoonalliset kokemukset. Elämäkertomus on kiinnittynyt yksilön elämän aikana tapahtuneeseen, koettuun ja tulkittuun ja tutkija tekee tulkintansa kertomusten perusteella. Kauppilan mukaan tulkinnassa pyritään aineiston kautta teoriaan, joka on sidoksissa toisaalta sosiaalisesti tuotettuun totuuteen ja toisaalta menetelmälliseen prosessiin, jossa tuo totuus konstruoidaan.

E. M. Bruner (1986, 6) esittää, että todellisuus, kokemukset ja ilmaisu sekä eroavat selvästi toisistaan että vastaavat aina jossain määrin toisiaan. Niiden välillä on sellainen yhteys, ettei niitä voida määritellä toisistaan riippumatta (Antikainen 1991; Huotelin 1996). Brunerin mukaan objektiivinen elämäkerta on elettyä elämää eli elämänselitys sosiohistoriallisessa yhteydessä ja mennyt elämä tapahtumineen. Subjektiivinen elämäkerta puolestaan on koettua elämää tietoisuudessa yksilön näkökulmasta ja siihen sisältyvät myös ajatukset, tunteet, mielikuvat ja vaikutelmat. Elämäkerta tarinana on kerrottua elämää, jolloin elämä ilmaistaan sanoin ja kielikuvin.

Suomalaisessa kasvatustieteessä narratiivisuus tulee jo enenevässä määrin esille ja narratiivisten väitöskirjojen määrä on lisääntynyt. Narratiivisuus voi tutkimuksessa tarkoittaa monia erilaisia asioita. Se ei niinkään ole varsinainen metodi, vaan pikemminkin väljä viitekehys sellaisissa tutkimuksissa, jotka liittyvät kertomuksiin todellisuuden ja merkitysten tuottajina ja välittäjinä. (Heikkinen 2002b, 184–187.) Narratiivisuuden käsite määritellään ja sitä myös käytetään vaihtelevasti. Usein tarina määritellään sellaiseksi itsenäiseksi diskurssin kokonaisuudeksi, jonka rakenteessa on erotettavissa alku, keskiosa ja loppu. Narratiivi voidaan nähdä myös laajemmin asioita yhteen liittävä ajallisena sidoksena, eikä tarinalta silloin edellytetä tunnistettavaa eksplisiittistä rakennetta. (Valkonen 1997, 417.) Tutkimuksen ja kertomuksen suhde on mielenkiintoinen. Tiede tutkii kertomuksia, mutta samalla se tuottaa niitä. Usein narratiivisuus liitetään tietoteoreettisiin ja kulttuurisiin näkökulmiin, joita kutsutaan postmoderniksi ja konstruktivismiksi. (Saastamoinen 1999.)

Sana narratiivi pohjautuu latinankieliseen substantiiviin "narratio", joka tarkoittaa kertomusta. Verbi "narrare" tarkoittaa kertomista. Englannin kielessä substantiivi on "narrative" ja verbi "narrate". Suomen kieleen ovat vakiintuneet käsitteet kertomus (narrative) ja tarina (story). Matti Hyvärisen (2006a, 2006b) mukaan "story" sopii englannin kielessä paremmin puhekieleen kun taas "narrative" tieteen käyttöön. Hyvärinen viittaa William Lowell Randalliin (1997, 85–86), jonka mukaan "narrative" on tekninen termi, kun taas tarina (story) on emotionaalisesti parempi. Randall puhuu lisäksi sisäisestä tarinasta (inner narrative) (ks. myös Hänninen 1999). Hyvärisen mukaan kirjallisuuden tutkijat ovat

tarkempia käsitteiden käytön välillä, kun sen sijaan sosiaalitieteilijät eivät tee eroa käsitteiden välillä. Kun suomalaisessa tutkimuksessa puhutaan tarinallisuudesta, niin se viittaa käytännössä kerronnallisuuteen tai kertomuksellisuuteen. Kaikki arkipuhe mielipiteinen ei kuitenkaan ole kertomusta. Muutos, prosessi ja kokemuksellisuus ovat kertomukselle ominaisia asioita.

Hyvärinen (2004, 2006a, 2006b) esittelee myös kirjallisuuden tutkija Porter Abbottin (2002), joka katsoo tarinan viittaavan kertomuksen ilmaisemaan tapahtumakulkuun. Kertomukseen Abbottin mukaan sisältyy kerronnallinen diskurssi, siis missä järjestyksessä, miten ja mistä näkökulmasta tapahtumat esitetään. Näin ajatellen samasta tarinasta voidaan esittää useita erilaisia kertomuksia. Abbott korostaa kertomusta myös ihmisen tapana ymmärtää oma ajallisuutensa. Abbott pitää narratiivisuutta suhteellisena käsitteenä ja hänen mielestään elämäkerta on siten narratiivisempi kuin kertova lause, joka on ainoastaan minikertomus. Hän on myös kyseenalaistanut aristoteelisen normin kertomuksen lineaarisesta rakenteesta eli siitä, että kertomuksilla olisi aina lopetus. Tarinan päätös voi jäädä myös auki kuten postmodernistit yhä enemmän tekevät. Samaa mieltä on Hyvärisen (2004, 2006a, 2006b) esittelemä filosofi Richard Kearney (2002, 3), joka kirjassaan korostaa tarinoiden tekevän elämästä elämisen arvoista ja yhdistää kertomuksen hermeneutiikan ja fenomenologian filosofisiin suuntauksiin. Kearneyn (2002, 129) mukaan jokaisen ihmisen elämä on implisiittinen tarina ja että se on tarinoitu (pre-plotted), ennen kuin sitä on ennätetty pohtia ja kielellisesti esittää.

J. Amos Hatchin ja Richard Wisniewskin (1995) mukaan narratiiviselle tutkimukselle on olennaista tietämisen subjektiivisuus. Totuus on suhteellinen ja se muodostuu konstruoinnin tuloksena sosiaalisissa prosesseissa. Narratiivinen tutkimus ei pyri objektiiviseen ja yleistettävään vaan paikalliseen ja henkilökohtaiseen tietoon. Kun käsitellään yleisiä kysymyksiä tiedosta ja todellisuudesta sekä niiden luonteesta tai pohditaan millainen tieto on oikeaa tietoa, puhutaan ontologiasta ja epistemologiasta. Narratiivin ontologiset lähtökohdat näkevät ihmisen aktiivisena ja merkityksiä antavana toimijana ja kielen avulla aikaan ja paikkaan sidottuja elämäänsä liittyviä ilmiöitä tulkitsevana. Vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa hän muodostaa käsityksiä ympäröivästä todellisuudesta. Käytännössä ihmisen kertomukseen sisältyy sekä kerrotut tapahtumat, että se miten kerrotaan. Kertomuksen eri elementeistä muodostuu johdonmukainen kokonaisuus. Epistemologisissa lähtökohdissa ihminen käyttää kieltä kokemustensa tuottamiseen ja tekee kielen avulla ymmärrettäväksi kokemuksiaan. Narratiivinen aineisto on pääasiassa puhetta ja kirjoitettua tekstiä. Narratiivista lähestymistapaa soveltava tutkija lähtee siitä, että tieto on kertomuksellista ja todellisuutta jäsennetään kielen kautta. (Gubrium & Holstein 1997, 2000; Lieblich ym. 1998.)

Se, mitä me käsitämme todellisuudella, on jotakin, minkä me tuotamme sosiaalisesti kielen ja muun kommunikaation avulla (Heikkinen 2002b, 13–16, 184–187). Tietoisuu-

temme tietyistä tapahtumista innostaa meitä kertomaan niistä. Kertoessamme tarinaa omasta elämästäemme, löydämme syvemmän merkityksen elämällemme, koska tietoisuutemme itsestämme kasvaa. Merkityksen löytyminen elämällemme muodostuu kokemiemme tapahtumien, kokemusten ja tunteiden reflektoinnin ja suullisen ilmaisun kautta. Olemme lähes tietämättömiä siitä, miten luonteemme mukaista tarinoiden kertominen elämästäemme on. (Atkinson 1998, 1.)

Heikkinen (2002b, 13–16) toteaa, että narratiivisessa tutkimuksessa keskeinen sija on kertomuksilla, jotka ovat vahvoja vaikuttajia. Kertomuksilla on ihmisiin suurempi vaikutus kuin tieteellisillä teksteillä. Tarinat kumpuavat ihmisten arjesta. Niitä kerrotaan ja kuullaan joka päivä joka puolella maailmaa. Ihmisten kokemukset, uskomukset, toiveet, unelmat ja suunnitelmat muotoutuvat usein tarinoiksi, joita sitten kerrotaan toisille. Tarinoita voidaan tutkia tieteellisesti ja tieteellisestä tutkimuksesta voidaan myös kirjoittaa tarina. Hyvärinen (2002) mainitsee eri tieteissä voimistuneesta suuntauksesta, elämäkerrallisesta käänteestä. Yleisestä narratiivisesta käänteestä puhuttiin 1990-luvulla, jolloin huomion kohteeksi nousivat kertomukset tiedon rakentajina. Taustana on näkemys elämän ja identiteetin rakentumisesta tarinoina. Ihminen on tarinansa ja tarinat todellisuuden välittäjiä. Ihmisten kokemukset kuvataan tarinoina, joita he kertoessaan muotoilevat uudestaan. Narratiivisuus voidaan nähdä kasvun välineenä, mutta tutkimuksessa myös metodologisena viitekehyksenä, aineistoina ja raportointitapana.

Atkinson (1998, 2) arvioi tarinoilla olleen keskeinen rooli ihmisten elämässä menneen ajan traditionaalisissa yhteisöissä. Sukupolvesta toiseen kerrotut tarinat kuljettivat mukanaan kestäviä arvoja. Eletystä elämästä kertoneet tarinat olivat opettavia. Tarinat seurasivat ajatonta ja universaalia kaavaa, josta on monia versioita, esimerkiksi syntymä, kuolema ja uudelleensyntymä, ero, initiaatio (viittaa sekä alkuun että yksilön itsekehitykseen) ja palaaminen tai alku, keskiosa ja loppu. Kaava muodostaa pohjan tarinan juonelle ja pitää kertomuksen kurssissaan. Peruskaava on konflikti ja sitä seuraava ratkaisu tai kriisi ja sitä seuraava voitto.

Elämäntarina kertomuksen muotona on kehittynyt suullisesta historiasta (oral history), elämänhistoriasta ja muista etnografisista ja kenttälähestymistavoista. Tutkimusmetodina se on kvalitatiivinen ja tietoa kerätään yksilön subjektiivisesta elämästä. Metodologiana se on tieteiden välinen ja helposti tieteenalasta toiseen siirrettävissä. Narratiivien käyttö akateemisessa käyttäytymistieteellisessä tutkimuksessa alkoi psykologiassa Freudin taustatutkimusten muodossa. Edelleen se eteni Allportin persoonallisuuden kehityksestä Eriksonin, Murrayn ja Sarbinin kautta Bruneriin, Sarbiniin ja Lieblightiin. Antropologisessa kenttätutkimuksessa elämänhistoria on ollut jo kauan ensisijainen metodologinen menetelmä. Elämänhistoria ja elämäntarina ovat Atkinsonin mukaan lähestymistavoiltaan hyvin samanlaisia, mutta kerätty tieto ja lopputuote voivat olla erilaiset. Tutkimuksen muoto voi vaihdella tutkijan kuvailusta siitä, mitä sanottiin ja tehtiin aina täydelliseen, subjek-

tiiviseen ensimmäisen persoonan narratiiviin. (Atkinson 1998, 3–4.) Tässä tutkimuksessa molemmat Atkinsonin mainitsemat muodot tulevat esille.

Narratiivit voivat siis olla kerrottuja tai kirjoitettuja tarinoita, omia sisäisiä tarinoita, vuorovaikutuksen pohjalta syntyneitä yhdessä luotuja tarinoita tai tutkijan rekonstruoimia tarinoita. Tällöin tarinat on asetettu kontekstiinsa ja tulkittu suhteessa tutkittavaan ilmiöön eli siihen tieteelliseen keskusteluun, johon tutkija haluaa osallistua. Kun todellisuuden katsotaan muotoutuvan tarinoiden avulla, niin tarina on tulkinnan luonnollinen muoto. Narratiivin avulla ihminen jäsentää kokemuksiaan, kertoo arkipäivän asioista ja ymmärtää elämäänsä. (Hyvärinen 2002.)

Elämäntarina lähestymistapana auttaa ymmärtämään, miten yksilön elämä on vuorovaikutuksessa kokonaisuuden kanssa. Elämäntarina muodostaa kertojan todellisuuden hänen maailmassaan. Kertojat ovat tarinoidensa ensisijaisia tulkitsijoita. Tässä tutkimuksessa nuoret aikuiset tulkitsevat suhdettaan koulutukseen. Kerrotuista tarinoista tutkijat voivat oppia jotain arvokasta tutkimuskohteiltaan. Elämäntarinat auttavat ymmärtämään inhimillisen elämän kaavaa. Henkilökohtaiset narratiivit ovat arvokkaita psykologialle, kun ajatellaan kehityksen ja persoonallisuuden ymmärtämistä ja sosiologialle, kun ajatellaan puolestaan ihmissuhteiden tai ryhmien jäsenyyden ymmärtämistä. (Atkinson 1998, 4–6.) Kasvatustieteissä narratiivisuus on lisääntynyt Suomessa vasta 1990-luvulta lähtien. Sosiaalipsykologiassa lähtösystejä tapahtui kuitenkin jo 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa. (Saastamoinen 1999.)

Suullinen tarina keskittyy Atkinsonin (1998, 8–12) mukaan enimmäkseen tiettyyn näkökulmaan henkilön elämästä. Tässä tutkimuksessa on kysymys nuorten aikuisten koulukokemuksista heidän elämänsä aikana. Elämäntarinat samastakin asiasta voidaan kertoa monin eri tavoin. Tärkeää on, että ne kerrotaan siinä muodossa ja sellaisella tyylillä, mikä on tarinan kertojalle mukavinta. Elämäntarina kertomuksena voi olla tehokas tapa saada tietoa siitä, kuinka minä itse (self) kehityn ajan myötä. Elämäntarina ei ole koettu elämä sinänsä, vaan vain sen kuvaus, representaatio. Siksi elämäntarinan kertominen on tapa järjestellä kokemuksia ja muovailta tai vahvistaa identiteettiä. Elämäntarinan rakentaminen voi olla keino saada vastaus kysymykseen ”Kuka minä olen”? Elämäntarinassa olennaista on se, kuinka ihmiset näkevät itsensä ja kuinka he haluavat tulla nähdyiksi. Kaikki mitä me voimme elämäntarinan kertojalta pyytää on se, ”Kuinka ihmiset pääsivät sieltä, mistä he aloittivat sinne, missä he ovat nyt”?

Vilma Hänninen (1996, 109), joka väitöskirjassaan (1999) tarkastelee työttömäksi jäämistä ja työttömyyden käynnistämiä tapahtumaketjuja elämässä, pohdiskelee narratiivista lähestymistapaa ja näkee sen nousseen vahvasti eri ihmistutkimuksen aloille. Hän ei pidä sitä kuitenkaan yhtenäisenä koulukuntana, jossa olisi kehittynyt teoria, metodi tai käsitys siitä, mitä tutkimuksen narratiivisuudella tarkoitetaan. Selvärajaista ja yleispätevää narratiivin määritelmää on Hännisen mielestä turha edes etsiä. Narratiivisen tutkimuksen

kenttä on moninainen, jossa tutkimus saa monenlaisia kasvoja. Ideoita voi ottaa eri puolilta ja kokeilla vapaasti, koska ehdottomia sääntöjä ei ole.

Hänninen (2004, 69–85) on kuitenkin hahmotellut käsitteellistä kehikkoa, jonka avulla erilaisia narratiivisia tutkimuksia voidaan luokitella ja asettaa niitä yhteyteen keskenään. Narratiivisen kiertokulun malli (the model of narrative circulation) kuvaa suhteita kertomusten, sisäisten tarinoiden ja elävän elämän välillä. Yksilön sisäisestä tarinasta ja hänen elämästään voidaan tehdä päätelmiä kertomusten pohjalta ja toisaalta kertomusten kautta voidaan hankkia tietoa sisäisistä tarinoista ja elämästä. Sisäisellä tarinalla Hänninen tarkoittaa sosiaalisesta tarinavarannosta tuotettua tulkintamallia, jonka mukaan ihminen tekee tulkintoja eri tilanteissa. Ihmisen tarina muovautuu kertomukseksi sen mukaan, missä ja kenelle se kerrotaan. Sisäisen tarinan avulla ihminen määrittelee arvojaan, tavoitteitaan, identiteettiään ja asemaansa suhteessa toisiin. Kertomus voidaan kertoa eri tavalla eri yksilöille. Jokainen kertomukseen osallistuja vaikuttaa siihen, millaiseksi henkilön kertomus muodostuu. Kerronnan avulla ihminen antaa kokemuksilleen ulkoisen muodon. Tarinan kertominen voi muokata sisäistä tarinaa ja auttaa löytämään uusia tulkintoja tapahtumille.

Tarkastellessaan narratiivisuutta Hänninen (1996, 109–118) käyttää myös käsitettä draama, ja viittaa sillä siihen elävään elämään, jossa tarinat toteutuvat tai jäävät toteutumatta. Sisäinen tarina siis kohtaa toiset ihmiset ja toiset tarinat. Vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ihmiset selostavat draaman tapahtumia ja kommunikoivat sisäistä tarinaa.

Monet narratiiviset tutkijat kirjoittavat hyvin persoonallisella tavalla. Kirjoituksista on tullut ikään kuin novelleja. Monet liittävät teksteihinsä runollisuuden tai jonkin kaunokirjallisen muodon. Jotkut tutkijat liittävät töihinsä metaforia, jotka saavat lukijan ajattelemaan asiaa omakohtaisesti. Näin raivataan tietä ja häivytetään tieteen ja taiteen välistä raja-aitaa. Laurel Richardson (2002, 877–889) kirjoittaa runojen hyödyllisyydestä ja niiden käyttämisestä narratiivisessa tutkimuksessa. Metaforien avulla autetaan lukijaa kiinnittämään huomiota asioihin. Metaforiset ilmaukset ovat puhuttelevia, voimakkaita ja kertovat merkityksistä. Ne heijastavat tapaa nähdä eletty ja koettu todellisuus. Metaforat viittaavat sosiaaliin suhteisiin ja myös valtaan. (Ks. esim. Deshler 1996; Morgan 1986.)

Tässä tutkimuksessa meteforat viittaavat kertojien koulumaailmaan ja elämään, siis sosiaaliseen koulun arkitodellisuuteen. Koulumetaforien avulla oppilaat luonnehtivat koulun kulttuureja vertaamalla koulua esimerkiksi vankilaan tai säilöön ja kuvaamalla koulua vaikkapa kovaksi penkiksi tai hikikopiksi. Metafora on siis vertauskuva ja sisältää ydinajatuksen, jolla jotain asiaa tai ilmiötä kuvataan. Koulu voidaan kokea myös ahdistavana paikkana, jossa kiusataan, jossa on paljon sääntöjä ja joka on ajan tuhlausta. (Ks. esim. Jokinen 1996b, 118–134; Laine 1995, 21–32; Vilppola 2007, 85.)

3.4 Haastatteluaineiston hankinta

Lähtökohtana tämän tutkimuksen aineiston keräämisessä oli se, että tutkimuksen kohteena olevat ihmiset saivat mahdollisuuden kertoa omia näkemyksiään dialogisessa minä-sinä-suhteessa ilman, että tutkija niitä oleellisesti rajoittaa. Aineisto koottiin teemoitain etenevistä elämäkerrallisista haastatteluista tarkoituksena saada aikaan kertomuksia koulukokemuksista ja niiden merkityksistä omaan elämänkulkuun. Elämäkertoja ja tapaustutkimuksia on pidetty survey- ja koetutkimuksia parempana tapana laaja-alaisen ja inhimillisen, sosiaalista elämää koskevan tiedon tuottamisessa.

Haastattelu on yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen tiedonkeruutavoista. Haastattelu on aina kommunikointia kahden ihmisen välillä ja se muistuttaa keskustelua. Siinä kysytään, vastataan sekä jaetaan kokemuksia, tunteita ja toiveita. Tutkimushaastatteluakin voidaan kutsua keskustelun erikoismuodoksi. (Kvale 1996, 5–19.) Sirkka Hirsjärven ja Helena Hurmeen (2001, 42–44) mukaan haastattelu on päämäärähakuista ja sen tarkoituksena on kerätä informaatiota. Sillä on siis ennalta määrätty tarkoitus. Toinen osapuoli panee keskustelun alkuun, ohjaa ja johdattelee sitä. Tässä tutkimuksessa sovellettiin teemahaastattelua, joka läheni narratiivista haastattelua. Hirsjärven, Remeksen ja Saja-vaaran (2009, 208) mukaan teemahaastattelussa haastattelijan on tiedettävä keskustelun aihealueet, mutta tarkkoja kysymyksiä ei tarvitse esittää. Haastattelijalla voi vielä keskustelun kuluessakin muotoilla kysymyksiään.

Mikko Saastamoinen (1999) kirjoittaa perinteisen laadullisen teemahaastattelun ja narratiivisen haastattelun välisestä rajanvedosta. Narratiivisessa haastattelussa pitäisi pyrkiä mahdollisimman vähän ohjailemaan haastateltavan kertomusta ja tekemään tilanteesta samantapaisen kuin mistä tahansa arjen keskustelusta. Narratiivinen haastattelu muistuttaa elämäkerrallista haastattelua, jossa painopistettä voidaan kuitenkin ohjata käsittelemään kertojan suhdetta johonkin tutkijaa kiinnostavaan tapahtumaan tai ilmiöön. Tällöin voidaan tutkia esimerkiksi ihmisen elämäkerran ja ammatillisen orientaation suhdetta. Tässä tutkimuksessa tuo ilmiö on koulusuhde kokemuksineen ja käännekohtineen elämänkulussa. Kun haastattelut näin rajataan, niitä voidaan pitää osittaisina elämäkerta-haastatteluina. Haastattelun teemat ja aihealueet esitetään liitteessä 2.

Saastamoinen (1999) neuvoo aloittamaan haastattelun yleisellä narratiivisella kysymyksellä, joka liittyy tutkimusaiheeseen ja joka saisi kertojan tuottamaan aiheeseen liittyvän kertomuksen. Kysymys ei saisi liiaksi rajoittaa kertojaa ja sen pitäisi olla ajassa etenevä. Kertomista ei pitäisi keskeyttää. Kertojaa voi rohkaista jatkamaan nonverbaalilla vahvistamisella. Haastattelijalla on enimmäkseen passiivinen, mutta empaattinen kuuntelijan rooli. Pääkertomuksen päätyttyä tilanteen voi päättää kokoavalla kommentilla. Avoimeksi jääneitä teemoja voi täydentää lisäkysymyksillä. Haastattelulla saadaan aineistoksi selontekoa tapahtumien kulusta. Nämä ohjeet pyrin pitämään ohjenuorina haastatteluissa.

Kertomisen taito vaihtelee eri ihmisillä. Näin kävi tämänkin tutkimuksen haastattelussa. Kertoja saattaa myös olettaa, että hänen täytyy odottaa haastattelijan kysymyksiä. Tällöin pääkertomus voi jäädä niukaksi. Ei ole kuitenkaan oikein, että haastateltavat tuottavat vain rikasta kerrontaa. Ujojen, varautuneiden ja nonverbaalisesti viestivien tuottama informaatio on yhtä arvokasta. Ohjaavilla kysymyksillä kertojaa voidaan opastaa painotamaan kertomusta tiettyihin ikävuosiin, esimerkiksi peruskoulu-aikaan tai myöhempiin opiskeluvuosiin, kuten tässä tutkimuksessa tehtiin. Ero teemahaastatteluun on siinä, että pääkertomusta häiritään mahdollisimman vähän. Narratiivisen haastattelun otannassa haastateltavien lukumäärä on yleensä pienempi kuin teemahaastattelussa. Narratiivisen haastattelun tavoitteena on mahdollisimman rikkaan ja monimuotoisen kuvan tuottaminen tutkittavasta ilmiöstä. (Flick 1998, 68–70, 103–104.) Jari Eskolan ja Juha Suorannan (1998, 61–62) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole olennaista aineiston määrää, vaan sen laatu. Tietoa pitää silti olla riittävästi. Kirjoittajat toteavat, että yksi laadukas rivi ei korvaa pidempää aineistoa, josta tutkija tiivistää laadukkaita rivejä.

Atkinson (1998, 33) painottaa, että toisen henkilön kuunteleminen ei ole helppoa eikä passiivista. Se käy kovasta työstä ja vaatii keskittymistä. Sen havaitsin tekemissäni haastattelussa. Haastattelutilanteessa tulee olla niin objektiivinen kuin mahdollista. Haastattelija ei saa päästää omia elämänkokemuksiaan tai ennakkoluulojaan haastateltavan kertomisen esteeksi. Haastattelijalla on vastuu haastateltavistaan.

Michael Q. Patton (1990, 279) toteaa, että haastattelijan tulee toimia siten, että haastateltava päästää haastattelijan omaan maailmaansa. Haastattelun onnistuminen riippuukin paljon haastattelijan taidosta rohkaista haastateltavaa kertomaan avoimesti omista ajatuksistaan. Haastattelu on parhaimmillaan joustava ja kaksisuuntainen. Molemmat vaikuttavat tilanteen etenemiseen. Haastattelijan on osattava lukea tilannetta. (Hirsjärvi ym. 2009.) Syrjäläisen (1995, 78) mukaan tutkijan ratkaisuja suuntaavat hänen arvonsa, elämänhistoriansa ja persoonallisuutensa.

Tässä tutkimuksessa tutkijan kykyyn haastatella tutkittavia vaikuttivat haastattelijan aikaisempi koulutus, työkokemus ja elämänkokemus. Aiemmin hankkimani sairaanhoitajan ja sairaanhoidon opettajan koulutukset sekä työkokemus hoitotyössä ja ammattiaineiden opettajana sosiaali- ja terveysalalla ovat muokanneet ammattitaidon, jossa ihmisen kohtaaminen, luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen luominen ja kuunteleminen ovat osaamisen ydintä. Myös tutkimushaastatteluista minulla oli kokemusta ja erityisesti marginaaliryhmiä edustavien, kuten maahanmuuttajien teemahaastatteluista. Esitutkimuksessani (Kuronen 2005) sain tuntumaa ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten haastatteluun. Pitkäaikainen työskentelyni erilaisissa kehittämisprojekteissa ja -hankkeissa on liittynyt syrjäytymisvaarassa olevien auttamiseen kohti tasa-arvoisempia työllistymis- ja koulutusmahdollisuuksia sekä elämänhallinnan vahvistamiseen. Tutkijalle muodostunut oma perspektiivi tutkimusaiheeseen ja kohderyh-

mään saattoi sisältää opittuja menetelmiä ymmärtää toista ihmistä toisena ja ylittää omia ennakkokäsityksiä tutkimuseettisinä pyrkimyksinä.

Pattonin (1990, 169–182) mukaan tutkija itse päättää, millaiset tapaukset tuottavat parhaiten hänen tarvitsemansa informaation ja milloin aineistoa on riittävästi. Muodostin tutkimusaineiston esitutkimustani varten lokakuun 2004 ja tammikuun 2005 välisenä aikana tekemistäni haastatteluista ja näiden laajentamiseksi maaliskuun ja kesäkuun 2006 välisenä aikana tekemistäni haastatteluista. Haastateltujen tilannetietoja päivitin ryhmäohjaajan kanssa vielä toukokuussa ja joulukuussa 2008. Esitutkimustani varten valitsin haastateltaviksi kuusi opiskelijaa Itä-Suomen Työkoulusta ja kuusi opiskelijaa Uuden mahdollisuuden koulusta (UMK) Mikkelin ammattiopistossa. Työkoululaiset olivat juuri valmistumassa tai hiljattain valmistuneet kolmivuotisesta vaihtoehtopedagogisesta toisen asteen ammatilliseen perustutkintoon johtavasta koulutuksesta. Uuden mahdollisuuden koulussa opiskelijat olivat suorittaneet yhden lukukauden opinnot. Suurin osa UMK:ssa haastatelluista jatkoi opintojaan vielä toisen lukukauden ja varsinaiset ammatilliset opinnot olivat heillä vasta edessäpäin. Laajensin aineistoa valitsemalla vielä viisi Työkoulusta aiemmin valmistunutta ja kuusi ESR-rahoitteisen Muuntaja-projektin yksivuotisesta Etappi-koulutuksesta valmistumassa ollutta tai hiljattain valmistunutta nuorta aikuista. Heidän lisäksi haastattelin vielä toistamiseen neljää Työkoulusta valmistunutta, joita olin haastatellut jo esitutkimustani varten. Haastattelukertojen väliin jäi vajaa puolitoista vuotta aikaa. Lisäksi yhden Etappi-koulutuksessa haastatelluista olin haastatellut jo aiemmin hänen ollessaan silloin UMK:ssa. Tutkimusaineistoni muodostui siten 22 tutkittavan 27:sta erillisestä haastattelusta. Työkoulun käyneitä oli 11, Etappi-koulutuksen käyneitä kuusi ja UMK:n käyneitä kuusi. Yksi oli siis käynyt sekä UMK:n että Etappi-koulutuksen.

Haastateltaville oli leimallista se, että he olivat siis opintojensa loppuvaiheessa tai saaneet jo opiskelunsa päätökseen. Heidät oli myös valittu koulutusjärjestelmästä, mikä rajasi valikoitumista. Jotkut olivat sijoittuneet työelämään opiskelun jälkeen. Kenelläkään ei ollut keskeyttämissä vaihtoehtoisissa koulutusmuodoissa, vaikka muissa koulutuksissa niitä oli ollut, joillakin useita kertoja. Tämä on otettava tutkimuksen tuloksia luettaessa ja tulkittaessa huomioon. Peruskoulun jälkeistä elämäntulkua analysoitaessa vaihtoehtoisessa koulutusmuodossa keskeyttäneet olisivat saattaneet tuoda kertomuksissaan esiin sellaisia kokemuksia ja seikkoja, jotka olisivat voineet vaikuttaa vaihtoehtoisen koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnista tehtyihin tulkintoihin. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole kyse keskeyttämistutkimuksesta, vaikka keskeyttämiskokemuksia onkin paljon tutkittavien koulutuselämäkerroissa.

Esitutkimustani varten tekemiini haastatteluihin sain luvan ammattiopiston rehtorilta. Ryhmäohjaajat avustivat haastateltavien valinnassa sekä esitutkimusvaiheessa että väitöskirjaa varten laajennetussa aineiston hankinnassa. UMK:ssa kävin itse esittelemässä ryhmälle tutkimukseni tarkoitusta ja kerroin opiskelijoille mahdollisuudesta osallistua

haastatteluun. Sovin haastatteluajat saman tien nuorten kanssa. Työkoulussa ja Etappikoulutuksessa ryhmäohjaaja esitteli asian ryhmäläisille ja kysyi halukkaita haastateltaviksi. He antoivat puhelinnumeronsa ryhmäohjaajan välityksellä tutkijalle, joka otti haastatteluun yhteyden, esitteli tutkimusaiheen ja haastattelun kulun sekä sopi haastatteluajan ja paikan. Viime kädessä siis haastateltavat itse antoivat suostumuksensa haastatteluihin. Lisäksi väitöskirjaa varten laajennetun aineiston hankinnasta tein haastateltavien kanssa kirjalliset sopimukset, jotka tutkittavat ja tutkija allekirjoittivat. Molemmat osapuolet saivat oman kappaleen sopimuksesta, joka oli dokumentti tutkittavien ja luottamuksellisuuden suojelusta ja siten myös yksi keino vastata tutkimuksen eettisiin haasteisiin. Humanistisessa ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa keskeinen eettinen normi on, ettei tutkimuskohdetta vahingoiteta.

Tein haastattelut Työkoulun tai UMK:n tiloissa, opettajien tai projektityöntekijöiden huoneissa, tyhjissä luokissa tai neuvottelutiloissa. Haastattelujen kesto vaihteli 45 minuutista kahteen tuntiin. Nauhoitin kaikki haastattelut taskunauhurilla ja ne onnistuivat teknisesti hyvin. Haastateltavat suhtautuivat luontevasti nauhoitukseen eikä kukaan epäröinyt siihen suostumista. Yhdessä haastattelussa kasetin toinen puolituntinen epäonnistui ja siltä osin haastattelu uusittiin viikon kuluttua. Haastatelluista 16 oli naisia ja kuusi miestä. Viisi haastateltua oli alle 20-vuotiaita, 12 oli 20–25-vuotiaita, neljä 26–30-vuotiaita ja yksi yli 30-vuotias.

Viisi alle 20-vuotiasta haastateltavaa olivat oikeastaan nuoria, mutta samalla varhaisen aikuisuuden siirtymässä. Selvyyden ja yhtenäisyyden vuoksi kirjoitan tutkimuksessa nuorista aikuisista. Alle 20-vuotiaiden aineistonäytteiden yhteydessä tuon heidän nuoren ikänsä esiin muita useammin.

Valitsin siis haastateltaviksi nuoria aikuisia, joiden koulu-uraa olivat leimanneet kielteiset koulukokemukset ja elämäntapahtumat sekä niistä käynnistyneet kielteiset elämäntilanteet ja syrjäytymisriskit. Tutkittavat tulivat haastatteluihin mielellään ja suhtautuivat tilanteeseen luontevasti. Kävimme ennen haastattelua läpi keskustelun pääteemoja. Korostin sitä, että haastateltava itse päättää, mitä hän haluaa kertoa ja mitä jättää kertomatta ja että heidän antamansa tiedot ovat luottamuksellisia. Yllätyin itsekin miten avoimesti ja perusteellisesti haastateltavat kertoivat elämästään. Joustin haastattelujen etenemisessä siten, että tarpeen mukaan sallin keskustelun jatkua teemojen käsittelyjärjestyksestä poiketen jos se oli kertojalle luontevampaa. Keskeiset teemat tulivat kaikkien kohdalla käsitellyiksi. Täydensin esitutkimuksessa käyttämäni haastattelurunkoa toisessa vaiheessa tehtäviä haastatteluja varten. Halusin ohjata kertojien kiinnostusta arvioimaan selkeämmin käännekohtiaan, selviytymisvoimavarojaan ja vastoinkäymisten opetuksia elämässään. Myös aiemmin haastatelluille toistamiseen tehdyissä haastatteluissa voitiin näihin teemoihin vielä palata perusteellisemmin. (Ks. liite 2.)

Haastateltavat edustivat tavallaan samanlaista ryhmää, mutta huomasin jo haastatteluvaiheessa eroja, jotka tulivat esille heidän reaalisissa taustoissaan ja olosuhteissaan. Selviä eroja oli myös niissä tavoissa, joilla he elämästään kertoivat. Parilla alle 20-vuotiaalla nuorella kertomukset olivat niukan pintapuolisia, ehkä varovaisia, kun taas useimmat olivat monipuolisen runsaita, arvioivia ja tulkitsevia sekä muotoonsa asettuneita. Tiesin, että jotkut tutkittavista olivat kertoneet elämästään jo aiemmin jollekin tutkimuksen teki- jälle. Tämä oli voinut vaikuttaa siihen, että jotkut kerronnan tavat tuottivat valmiinoloisia tarinoita kun sen sijaan jotkut olivat vasta tekeytymässä.

Esitutkimusta varten tehtyt 12 haastattelua tuottivat kirjalliseen muotoon sanatarkasti litteroitua aineistoa 122 sivua ykkös-rivivälillä kirjoitettuna. Tutkijan esittämät kysymykset sisältyivät tekstiin. Keskimäärin kertomuksen pituus oli runsaat 12 sivua. Tähän vaikutti se, että viisi kuudesta UMK:ssa opiskelevasta olivat alle 20-vuotiaita, joilla ei ollut vielä juurikaan peruskoulun jälkeisiä opiskelukokemuksia. Toisessa aineiston keruuvaiheessa 15:sta haastattelusta samaan tyyliin litteroitua kertomusaineistoa kertyi yhteensä 308 sivua. Keskimäärin kertomuksen pituus oli runsaat 20 sivua. Viisi näistä haastatteluista oli aiem- min tutkittavien kanssa koottua elämänkulkua koskevaa puhetta täydentäviä haastatteluja.

Nuoret aikuiset eivät esiinny tässä tutkimuksessa omilla nimillään. Kertojien nimet on muutettu peitenimillä. Tutkimusetiikassa peitenimiproblematiikka on kysymys, jossa liikutaan tunnistamattomuudesta nimellisyyteen. Kukaan kertojista ei ilmaissut tahtoaan tulla omalla nimellään esiin. Käytin peitenimiä eli pseudonyymejä myös esitutkimukses- sani, mutta ne on muutettu tässä tutkimuksessa. Nimen antaminen päähenkilölle tekee kertomuksesta inhimillisemmän ja todellisemmän suhteessa kertojaan ja hänen kokonais- tilanteeseen kuin kirjain- tai numerokoodien käyttö.

3.5 Koulutuselämäkertojen analysointi

Inkeri Koskinen (1995, 58) kehottaa tutkijaa tekemään aineistolleen aina systemaattisen analyysin, jotta työtä voi kutsua tutkimukseksi. Eskolan ja Suorannan (1998, 226) mukaan aineiston analyysissä on kyse aineiston järjestämisestä sellaiseen muotoon, että vastaukset löytyvät. Aineisto sellaisenaan ei kerro vielä paljoakaan ja siksi analyysissä rakennetaan uusia merkityksiä. Sillä luodaan selkeyttä aineistoon.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 164) mukaan niin tutkimuksen tekeminen kuin aineiston analysointikin ovat dynaamisia prosesseja. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusvaiheet kulkevat samanaikaisesti päällekkäin. Tutkimusongelmatkin voivat vielä täsmentyä analysointivaiheessa. Niin kävi tässäkin tutkimuksessa, jossa tutkimusongelmat muuttuivat eri vaiheiden kautta lopulliseen muotoonsa. Laadullisen aineiston analyysille on tyypillistä, että se syventyy koko analyysivaiheen ajan. Aineistoa tiivistetään ja pilko-

taan osiin. Uusi tieto ja tulokset pyritään esittämään tiivistetyssä muodossa. Aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen on tärkeää tutkimuksen ymmärrettävyyden ja selkeyden kannalta. Se osoittaa tutkijan kykyä esittää tietoa selkeästi.

Vilma Hänninen (1996, 109–118) pohtii aineiston lähestymistä laadullisessa tutkimuksessa. Osa tutkijoista korostaa objektiivisuutta, mutta osa haluaa lähestyä aineistoa pehmeästi, jopa intuitiivisesti, jolloin tutkijan subjektiivinen panos aineistossa korostuu. Metodisten ratkaisujen mielekkyys on hänen mielestään perusteltava tutkimuksen ongelman luonteella ja kohderyhmän erityispiirteillä. Tutkijat myös referoivat tekstin omalla tavallaan. Tutkijan on kuitenkin tiedostettava kuvaustapansa valinnat, perusteltava valintansa ja kuvattava tutkimustapansa tarkasti. Hänen on osoitettava, että määritellyt piirteet löytyvät aineiston teksteistä. Lukijalle on siis annettava riittävästi tietoa aineistosta. Pidän näitä Hännisen kuvaamia osviittoja vaativina ja haasteellisina, mutta otin ne ohjenuorikseni tutkimusaineistoni analysoinnissa.

Hännisen (mts.) mukaan tutkija muodostaa oman tulkintansa aineistosta muodostuvan kokonaiskuvan pohjalta sekä esittelee ja perustelee sitä haastatteluista poimittujen lainausten avulla. Tämä ei kuitenkaan anna lukijalle mahdollisuutta tarkistaa, tekisikö hän itse aineistosta samanlaisia tulkintoja. Tutkijan vastuulla on siksi reflektoida ja perustella omia menettelyjään. Hänen on varmistettava, ettei käytä aineistoaan vain oman tarinansa kertomisen välikappaleena.

Eija Syrjäläisen (1995), Eskolan ja Suorannan (1998) sekä Mäkelän (1990) mukaan tutkijan omia ratkaisuja suuntaavat hänen persoonallisuutensa, arvonsa ja elämänhistoriansa. Ne vaikuttavat läpi tutkimuksen ja siksi tutkijan on tiedostettava roolinsa ja kerrottava menetelmiin liittyvät ratkaisunsa. Hänen on kuvattava luokittelunsa, tyypittelynsä ja tulkintasääntönsä yksityiskohtaisesti, jotta joku toinen voi samoilla säännöillä päästä samoihin tuloksiin. Lukijan on voitava seurata tutkijan päättelyä ja muodostaa siitä myös oma näkemyksensä. Myös näitä vihjeitä pyrin johdonmukaisesti noudattamaan.

Tutkimusprosessia arvioitaessa myös johtopäätösten pätevyyttä voidaan pohtia. Jos aineisto onkin validi, niin tehdyt johtopäätökset eivät välttämättä ole luotettavia. Laadullisessa tutkimuksessa johtopäätösten teko onnistuu parhaiten jos tutkija tuntee ilmiön ja ymmärtää tutkittavien puhetta. Hänen pitää olla sosiaalisesti ja kulttuurisesti lähellä tutkittavia. (Eskola & Suoranta 1998.) Vaihtoehtopedagogisesta työkoulusta minulla on omakohtaista kokemusta. Olen seurannut hanketta koko sen keston ajan, haastatellut erilaisiin opinnäytetöihini työkoulun opiskelijoita, ryhmäohjaajia ja muita tukihenkilöitä sekä koonnut pro gradu-tutkielmani kertomusaineistoa opiskelijoiden haastatteluilla.

Atkinson (1998) puolestaan pohtii tarinan autenttisuutta, joka voi olla elämäntarinassa hankala. Ihmiset ovat jatkuviassa kasvamisen, kehittymisen ja muuttumisen prosesseissa. He kokoavat elämäänsä koko ajan. Tarinoita kerrotaan monia kertoja. Siksi tarvitaan

avoimuutta ja joustavuutta tarinoiden tulkinnassa. Hyvä lähestymistapa on yksi elämä yhdessä ajassa. Myös haastateltavan ja haastattelijan välisen suhteen laatu voi vaikuttaa siihen, millainen tarina saadaan.

Elämäkertomus kokoaa Atkinsonin mukaan yhteen elämän tapahtumien ketjun ja lisäksi tarinan, jossa on juoni. Sisältö ja juoni antavat tarinalle identiteetin ja niiden avulla myös tapahtumien kulku ja olosuhteet ymmärretään. Tarinoista saadaan tietoa myös siitä, millaisia merkityksiä kertojat ovat antaneet kohtaamilleen asioille. Kertoessa joutuu reflektoimaan tapahtumia, joita aikaisemmin ei ehkä ole tullut ajatelleeksi.

Atkinson (mts.) selittää kertomisen ainutlaatuista näkökulmaa ja sitä, että henkilö kertoo tarinansa jo tulkittuna. Yksi olennainen seikka on tarinan sisäinen johdonmukaisuus. Se mitä on kerrottu yhdessä osassa narratiivia, ei saisi olla ristiriidassa toisessa osassa kerrotun asian kanssa. Se mitä henkilö kertoo tapahtuneen ja kuinka hän reagoi, pitäisi olla kertomuksena johdonmukainen.

Tässä kerronnallisessa tutkimuksessa aineiston analysoinnin haasteeksi muodostui narratiiviseen lähestymistapaan yhteensopivan analyysimenetelmän löytyminen. Aavistelin jo aineiston runsautta silmäillessäni, että tutkimuksesta tulisi empiirisesti painottuva. Sen vuoksi aineiston analyysille, valittaville analyysivälineille ja niiden asemoinnille kasvoi haasteita. Analyysimenetelmä määräytyy tutkittavan ilmiön, tutkimuskohteen ja tutkimusongelman mukaan. Narratiivisen aineiston analyysitapa voi olla vapaamuotoinen, mutta sitä varten on kehitetty tarkkojakin menetelmiä. (Alasuutari 1999; Hänninen 1996.) Hyvärisen (2006a, 2006b) mukaan narratiivisessa analyysissä on kyse tavasta lukea aineistoa. Lukutapoja on useita ja niitä voidaan myös yhdistellä. Aineistoa analysoidessaan tutkija esittää aineistolleen teoreettisia kysymyksiä. Hänen on oltava tietoinen, mitä kysymyksiä ja miten hän aineistolle esittää. Ne eivät ole samoja kysymyksiä kuin haastateltaville esitetyt. (Alasuutari 1999.)

Donald E. Polkinghorne (1995) esittelee narratiivisen aineiston analysoimiseksi kaksi tapaa, joita voi myös yhdistellä ja käyttää rinnakkain tai peräkkäin. Narratiivien analyysissä (analysis of narratives) aineistona ovat kertomukset, joista etsitään yhteisiä tai toisilleen vastakkaisia teemoja. Analyysiä voidaan tehdä deduktiivisesti, jolloin teoriasta johdetut käsitteet ohjaavat analyysiä tai induktiivisesti, jolloin tutkija tuottaa ilmiötä kuvaavat käsitteet aineistolähtöisesti. Kertomuksia voidaan luokitella tai päähenkilöitä tyyppitellä erilaisiin kategorioihin. Kun puhutaan narratiivisesta analyysistä (narrative analysis), niin aineistosta tuotetaan kertomus. Tällöin tutkija tekee pikemminkin synteisiä aineistosta kuin erottelee sitä osiin. Kyse on aineiston muotoilemisesta (configuration) yhdeksi johdonmukaiseksi (coherent) kokonaisuudeksi. Kun juoni alkaa muotoutua, niin tärkeät tapahtumat tulevat näkyviksi. Niitä tapahtumia, jotka eivät ole olennaisia juonen kehittymisen kannalta, ei tutkimuksen tulokseen tai kertomukseen tarvitse sisällyttää (narrative smoothing).

Tässä tutkimuksessa on kysymys molemmista edellä mainituista analysointitavoista. Pääpaino on yksittäisten narratiivien analysoinnissa. Teemat ja tyypit alkoivat löytyä yksilöllisten narratiivien sisältä. Narratiivien väliset yhtäläisyydet, mutta myös erot johtivat analyysin edetessä kategorioiden muodostumiseen.

Amia Lieblich, Tuval-Mashiach Rivka ja Ziber Tamar (1998) esittävät narratiivisen aineiston lukemiseen, analysointiin ja tulkintaan mallia, jossa laaja-alaisuus (holistic) ja luokittelu (categorical) muodostavat toisen ulottuvuuden ja kerronnan sisältö (content) ja kerronnan muoto (form) muodostavat toisen lähestymistavan. Holistic content -lukutavassa tarkastellaan koko kertomusta ja keskitytään tarinoihin sisältöjen kautta tai teemoina. Holistic form -lukutavassa ollaan kiinnostuneita kertomuksen muodosta, struktuurista ja juonesta, jolloin kertomuksessa voidaan nähdä esimerkiksi komedia tai tragedia. Tarinalliset muodot voivat näyttäytyä myös nousevina, laskevinä tai pysyvinä. Categorical content -lukutapa keskittyy aineiston tematisointiin ja luokitteluun sisällön analyysin tapaan, eikä niinkään tarinoina ja sen avulla voidaan myös kvantifioida aineistoa. Categorical form -lukutapa auttaa havainnoimaan tyyllisiä ja kielellisiä ominaisuuksia ja ajattelutapoja kertomuksessa. Holistiset lähestymistavat edellyttävät ajallista ja narratiivista aineistoa, mutta kategorialliset tavat sopivat muuhunkin aineistoon. Tässä tutkimuksessa oltiin ensisijaisesti kiinnostuneita kertomuksista kokonaisuuksina ja niiden sisällöstä, teemoista ja juonista. Tyylliset ja kielelliset ominaisuudet jätettiin taka-alalle vaikka nekin ovat aineistonäytteissä havaittavissa.

Hyvärinen (2002) opastaa, että narratiivisessa analyysissä aineisto voidaan luokitella ja jäsenellä kategorioiden avulla teemoittelulla, tyypittelyllä tai metaforina. Narratiivisessa analyysissä painopiste on uuden kertomuksen tuottamisessa aineiston kertomusten perusteella. Tavoitteena on ehjä, juonellinen ja ajassa etenevä tarina. Alku, loppu ja juoni ovat olennaisia. tarinat voivat tyypeiltään olla esimerkiksi sankaritarinoita, komedioita tai tragedioita. Elämäntarinoista voidaan lukea elämäntarinoita, joihin liittyy esimerkiksi merkittäviä ihmisiä, ydinkokemuksia ja käännekohtia. Näiden perusteella voidaan arvioida tapahtumien ennakoitavuutta ja yllätyksellisyyttä, johdonmukaisuutta ja katkoksellisuutta tai yksi- ja monimerkityksellisyyttä.

Tyypittelyn avulla voidaan Pertti Alasuutarin (1994, 181–184) mukaan tiivistää suuri määrä yksityiskohtia hallittavaan muotoon ja kertoa siten jotain oleellista inhimillisestä toiminnasta. Kertomuksista etsitään yhteisiä ja erottavia piirteitä, joiden avulla tarinat ja niiden osat ryhmitellään. Jeja Pekka Roosin (1987, 43) mukaan tyypittelyssä voidaan käyttää myös erillisiä elämäntarinoita, jotka edustavat erilaisia tyyppisiä. Lukija voi tehdä alkuperäisistä tarinoista omia tulkintoja ja arvioida myös tutkijan tulkintojen uskottavuutta kun kokonaiset elämäntarinat esitetään sellaisinaan. Tyypittelyni osuvuuden arvioimiseksi olen käyttänyt tutkimustulosten esittämisessä paikoin pidempiä kuvauksia kertojien elämäntarinoista.

Markku Vanttaja (2002, 74–75) esittelee väitöstutkimuksessaan elämäntarinoiden analysointia. Tematisointia ja tyypittelyä käytetään usein toisiinsa liitettynä käsittelytapana. Tämän tutkimusaineiston analysointiin tyyppien ja teemojen yhdistely sopi hyvin, vaikka joidenkin teemojen tarkastelussa irtauduttiin tyypittelystä. Aineistosta kerätään keskeisiä aiheita ja teemoja ja laaditaan esimerkiksi koulutukseen, työhön tai perhe-elämään kohdennettuja teemaryhmittelyjä. Tarinoista voidaan kerätä tutkimusongelmiin liittyvät tekstin osat ja muodostaa niiden avulla vastauksia tutkimuksen kysymyksiin. Tematisointi on välttämätöntä, jotta tyypittelystä voidaan osoittaa, miten eri teemat esiintyvät tyyppien yhteydessä. Tyypittelystä voidaan myös rakentaa useista yksilöllisistä kertomuksista yhdistelmäkertomuksia, jotka esittävät erilaisia ideaalityyppejä kuvauksia tutkimusaineistosta. Elävässä elämässä ei aina löydy ideaalityyppejä, mutta niiden avulla voidaan eritellä ja selkiyttää tutkittavaa ilmiötä. (Eskola & Suoranta 1998, 154–155, 182–186; Järvinen 1999, 29.)

Saastamoinen (1999) pitää Theodore R. Sarbinin (1986) kirjaa lähtölaukauksena narratiivisen psykologian yleistymiselle. Sarbin toteaa ihmisen elävän alituisessa liikkeessä arjen tilanteissa, joita hän tulkitsee ja integroi toisiinsa. Narratiivi on metafora, jolla ihmisten toimintaa voidaan ymmärtää juuri ajallisella ulottuvuudella. Sarbin piti käyttökelpoisina kontekstuaalisia selityksiä, joissa ihminen on toimijana jatkuvasti etenevässä historian kudelmassa, toisiinsa liittyvissä episodeissa. Narratiivi antaa jatkuvasti liikkuvalle, muuttuvalle ja jopa kaoottiselle elämälle rakenteen. Kertomalla tapahtumille ja elämälle syntyy alku, keskikohta, ennakoitava tulevaisuus ja loppu. (Sarbin 1986, 3–8.)

Sarbinin lisäksi Saastamoinen (1999) esittelee Kenneth J. Gergenin (1994), joka myös on analysoinut narratiivista rakennetta eli sitä kuinka ymmärrettävä kertomus rakennetaan. Tarinassa pitää Gergenin mukaan olla päämäärä, jonne ollaan menossa: tapahtuma, jota selitetään, tila, johon pyritään, merkityksellinen lopputulos eli tarinan pointti. Tarinaan pitää valita myös tapahtumia, joilla korostetaan päämäärän saavuttamisen helppoutta tai vaikeutta ja tuodaan värikkyyttä tapahtumiin. Tarinaan valitaan juuri niitä tapahtumia, jotka tukevat tarinan ratkaisua. Päämäärän asettamisen ja tapahtumien valinnan jälkeen tapahtumat asetetaan järjestykseen, tavallisimmin lineaariseen aikarakenteeseen. Kaikki tarinat eivät kuitenkaan kulje lineaarisesti, vaan esimerkiksi syklisesti. Gergenin (1994, 190–193) mukaan hyvässä tarinassa henkilöiden identiteetti on jatkuva, yhdenmukainen ja pysyvä. Ei siis voi olla yhtä aikaa sankari ja rosvo, vaikka muutostakin kertomuksessa voidaan käsitellä. Kertomuksen täytyy myös antaa selityksiä tapahtumille, jotka sidotaan kausaalisesti toisiinsa. Kertoja osoittaa siirtymät ilmaisemalla, milloin jokin alkaa ja milloin jokin loppuu. Lukijan täytyy tietää astuneensa kertomuksen maailmaan ja myös pois sieltä.

Gergen (1994, 194) esittää, että kertomuksia käyttämällä osoitetaan johdonmukaisuus ja suunta elämän tapahtumissa. Kertomukset voivat olla luonteeltaan positiivisia tai negatiivisia sen mukaan onko kertomuksen päämäärä tavoiteltava vai välteltävä. Gergen

jakaa kertomustyyppit karkeasti kolmenlaisiksi. Pysyvyyskertomuksissa (stability narrative) tapahtumakulku etenee suhteellisen muuttumattomana suhteessa päämäärään. Elämä kulkee eteenpäin ilman nousuja tai laskuja. Progressiivisissa kertomuksissa elämä etenee onnistumisen ja menestyksen kautta asteittain kohti päämäärää. Tulevaa voidaan ennakoita onnistumisen kautta. Regressiivisissä kertomustyypeissä on kyse alaspäin menosta, epäonnistumisista ja taantumisesta. Tulevaa voidaan ennakoita negatiivisesti. Käytännössä kuvatut kertomustyyppit ilmenevät erilaisina yhdistelminä. Esimerkiksi menestystä voi seurata nopea pudotus tai kertomus voi olla komediallis-romanttinen. Tässä tutkimuksessa kertomustyyppit sekoittuivat yhdistelmiksi, joissa ilmeni erityisesti laskuja ja nousuja, mutta ajoittain jonkinlaista pysyvyyttäkin.

Litteroituani haastatteluaineistoni sana sanasta ja pikkutarkasti, minulla oli edessäni 430 sivun kysymys: Miten analysoin monipuolisen ja rikkaan kerronnallisen koulutus-elämäkertaa-aineiston, jonka olin koonnut vuorovaikutuksessa haastateltavieni kanssa? Pisimmät kertomukset olivat yli 30-sivuisia ja lyhyimmätkin kymmenkunta sivua. Viisi tutkittavaa olin haastatellut kahteen otteeseen parin vuoden välein ja heidän kertomuksensa olivat 40–50-sivuisia. Kertojat olivat kuvanneet elettyä ja koettua; konstruoineet eletyn elämänsä kuvan. Kasvokkaisella vuoropuhelulla kertojien ja tutkijan välillä oli varmasti vaikutuksensa saatuun aineistoon. Luin kaikki litteraatiot läpi kolmella lukukierroksella ja aloin havaita toistuvia teemoja ja alustavia kertojatyyppisiä. Aineistossa näyttäytyi vahvasti kertojien elämän arviointi ja arvot sekä kerrottujen tapahtumien merkitysten pohtiminen. Kertomuksissa palattiin menneisyyteen, mutta sitä arvioitiin nykyisyydestä käsin ja lisäksi suunnattiin ajatuksia tulevaisuuteen. Vaikka kerrottiin menneistä tapahtumista, niin arviointia tehtiin toistuvasti nykyhetken eli kertomushetken näkökulmasta. Evaluatiivinen aines vaikutti kiinnostavalta ja oli välttämätöntä saada se osaksi analyysikehikkoa.

Kertomusaineiston analysointia koskevien valintojeni tekoa helpotti tutustuminen Anni Vilkon naisomaelämäkertojen analysoinnissa käyttämään analyysikehikkoon. Sain siitä vaikutteita ja arvelin sen sopivan apuvälineeksi koulutuselämäkertojen muokkaamiseksi aineiston analysointia ja tulkintaa helpottavaan muotoon. Skeema perustui kielitieteilijöiden William Labovin ja Joshua Waletzkyyn vuonna 1967 kehittämään malliin ja Labovin vuonna 1972 edelleen kehittäneeseen versioon lineaarisesta kerrontamallista (Labov & Waletzky 1997) sekä Teun A. van Dijk (1980) hierarkkisen kerrontapuun kategorioihin. Ensin mainittu on pienten arkipäiväisten tapahtumien ja tavallisten ihmisten suullisten kertomusten strukturalistinen malli ja van Dijk (1980) kategorioihin liittyy tekstilingvistisiä sääntöjä. Labov analysoi nuorten miesten tappeluja kuvaavia kertomuksia. Tutkimuksessa kertomuksen perusyksikkö on lause, joka voi olla kertova tai vapaa lause. Kertovia lauseita jaksottamalla tapahtumat voidaan asettaa aikajärjestykseen. Kokonainen kertomus ei kuitenkaan koostu vain kertovista lauseista ja ole ainoastaan referentiaalinen. Kertomuksessa on myös arvioiva funktio. Kertomuksella on yleinen rakenne, jonka osat ovat tiivistelmä

(abstract), orientaatio (orientation), mutkistuva toiminta (complicating action), arviointi (evaluation), tulos (result or resolution) ja lopetus (coda). (Hyvärinen 2006a, 2006b; Vilkkö 1990.)

Orientaatio-kategoria luonnehtii kertomuksen aloitusta ja perehdyttää lukijan kertomuksen olosuhteisiin ja tapahtumien aikaan ja paikkaan, keskeisiin toimijoihin ja heidän pyrkimyksiinsä. Toiminta-kategoria on kertomuksen ydintä ja sisältää kiinnostavan ja kertomisen arvoisen ristiriidan, jännitteitä, odottamattomia ja poikkeuksellisia asioita sekä yllätyksiä. Tapahtumat seuraavat toisiaan ja kertoja viittaa niihin kertomisen edetessä. Arviointi on kertomuksen merkittävin elementti ja esiintyy monessa muodossa. Kertominen on toimijoiden ja tekojen arviointia, joka painottuu kertomuksen lopetuksessa etenkin omaelämäkertoissa, mutta myös alussa ja välievaluatioissa, joissa jonkin elämänvaiheen päättyessä sitä arvioidaan koko elämäntarinan kontekstissa. Arviointi voi olla esimerkiksi ihailua tai paheksuntaa, kuvailevaa kieltä, naurua, itkua tai kieltolauseita. Kertomukset käsittelevät usein myös sitä mitä ei tapahtunut. Kertomuksen tulos tai ratkaisu sisältää sen, mihin tapahtumat ja toiminta johtivat ja kuvaa reaktiota tapahtumiin. Toiminta- ja tulos-kategoriat asettuvat kertomuksen keskikohtaan. Lopetus-kategoria palauttaa lukijan kertomuksen ajasta nykyisyyteen ja paljastaa tapahtumien opetukset ja johtopäätökset. Siihen sisältyy kertomuksen makroevaluaatio. (Hyvärinen 2006a, 2006b; Vilkkö 1990.)

Vilkon (1990) mukaan elämäntarina säilytetään kokonaisena vaikka se ositetaankin jaksoihin kertomusrakenteen jäsentämiseksi ja tulkintaa helpottamaan. Omaelämäkerran sisältö esitetään narratiivisen rakenteen varassa ja elämälle annetut merkitykset sijoittuvat elämäntarinan osien sisään ja niiden välisiin suhteisiin. Skeema auttaa kertomuksen jakottamista ja tematisoimista. Evaluoiva aines erottuu itsenäisinä osuuksina tai kerrottuun asiayhteyteen sidottuna. Olennaista on säilyttää kertojan oma ilmaisu, koska siten kertomus säilyy autobiografiana eikä muutu tutkijan tulkitsemaksi biografiaksi. Kertomuskategoriat toimivat niin kertomuksen kokonaisrakenteessa kuin itsenäisten alakertomusten tasolla. Mallin avulla jaetaan kertomusta pienempiin yksiköihin. Skeema tuskin toimii täysin puhtaana, sillä jokin teema voi välillä poistua ja palata myöhemmin.

Hyvärinen (2006a, 2006b) tiivistää mallista kootun kritiikin kokonaisuuden ja itsenäisiin kertomuksiin ilman vuorovaikutusta, lineaarisen aikajärjestyksen korostumiseen ja tapahtumien paikan vähättelyyn. Paikan kokemus on yhtä tärkeä kuin ajallisuudenkin ja muodostaa keskeisen osan kertomuksen jännitettä. Tässä tutkimuksessa tiedostan, että kertomukset ovat syntyneet haastatteleamalla, vuorovaikutuksessa tutkijan ja tutkittavan kesken, mutta analyysissä olen kiinnostunut enemmän kertomuksen sisällöstä ja juonesta kuin muodosta. Aineistonäytteitä on runsaasti ja niissä on säilytetty kertojan oma ilmaisu tutkijan ollessa taustalla. Kun kertoja pohtii elämäänsä ja puhuu siitä toiselle, hän samalla arvioi elämäänsä ja valitsee tapahtumia ja aineksia omien tärkeiksi katsomiensa valintojen mukaan.

Vilkko (1990) viittaa Labovin ja Waletzkyin erottamiin kertomuksen tapahtumia selostavaan funktioon ja kerrotun merkitystä evaluoivaan funktioon. Kun kertoja puhuu perättäisistä tapahtumista, hän liittää niiden jatkeeksi arviointia ja siten lineaarinen tapahtuma-ainesten perättäisyys rikkoontuu. Evaluoivat elementit kantavat kertomuksen menneiden tapahtumien kuvausta ajallisessa järjestyksessä läpi kertomuksen. Kertoja palaa kertomuksen kuluessa tapahtumia arvioidessaan nykyisyyteen. Arviointifunktio vaikuttaa koko elämäkertomukseen antaen kertomukselle kompleksisen muodon. Tässä tutkimuksessa kertomuksille erityispiirteen antoi se, että niihin sisältyi ennalta annettu temaattinen painotus. Tutkittavat hyväksyivät tutkimustehtäväksi asetetut koulukokemukset ja niiden merkitysten arvioinnin osaksi kertomustensa sisällöllisiä painotuksia.

Hyvärinen (2004, 2006a, 2006b) esittelee ranskalaisen filosofi Paul Ricoeurin fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan tukeutuvaa ajattelua, joka ei anna välineitä aineiston analyysiin. Sen sijaan hän kiinnostui pitkistä ja mutkikkaista kertomuksista, joita elämäkerrat ovat. Ricoeur ei välitä strukturaaliseen tyyliin kertomuksen rakenteesta, vaan pohtii kertomusten funktiota ja käyttökelpoisuutta. Hän puhuu muistin hapuilevasta liikkeestä taaksepäin ja ajan loikkivasta etenemisestä eteen- ja taaksepäin sekä tulevaisuuden odotuksista ja nykyhetkessä kertomisesta. Kertomuksessa tapahtumat on kuitenkin käsitelty ja koottu yhteen ja kertomus voidaan parhaiten ymmärtää vasta lopussa. Ricoeurin mallissa juoni ja juonentaminen (emplotment) ovat keskeisiä käsitteitä, jotka viittaavat integroi-vaan ja tulkitsevaan prosessiin. Kielellistä rakennetta tärkeämpi on tietoisuuden prosessi ja kertominen aktiivisena ymmärtämisen muotona. Elämäkerta on tulkinta elämästä ja yritys ymmärtää sitä. (Ricoeur 1984.) Pysin kiinnittämään aineiston analyysissä huomiota myös kertomusten kokonaisuuteen ymmärtämisen näkökulmasta.

Vaikutteita tämän tutkimuksen aineiston analyysiin sain vielä Polkinghornen (1995) esittelemältä John Dollardilta (1935), joka kehitteli jo 1930-luvulla tutkijoiden käyttöön seitsemästä kriteeristä edelleen käyttökelpoisen mallin, jonka avulla aineistosta voidaan tuottaa elämäkerta (criteria for the life history). Tutkijan tehtävä on kuvata konteksti (cultural settings), jossa päähenkilö toimii, luonnehtia päähenkilöä (bodily dimensions) ja kertoa päähenkilön suhteista toisiin tärkeisiin henkilöihin. Tutkijan tulee keskittyä päähenkilön suunnitelmiin, tavoitteisiin, aikomuksiin, kiinnostuksen kohteisiin, motivaatioon, valintoihin ja toiminnan tuloksiin (inner struggles). Tutkija kuvaa myös henkilön aikaisempia kokemuksia sosiaalisessa kontekstissään ja sitä miten ne ovat läsnä tai vaikuttaneet nykyhetkeen (historical continuity). Menneet kokemukset eivät välttämättä määrää henkilön tulevaisuuden toimintaa, sillä hän voi kamppailla muutoksen aikaan saamiseksi elämässään. Narratiivisen analyysin tuloksena tutkija rakentaa kertomukseen ajallisen jaksotuksen (temporal period) ja lopulta merkityksellistää päähenkilön toiminnan kokoamalla tapahtumaketjut juoneksi (reconstruction of a series of events and actions).

Alasuutari (2007) kirjoittaa laadullisesta tutkimusmenetelmästä merkityksellisen toiminnan tutkimuksessa ja tulkinnessa. Arvoituksen ratkaisemisessa auttaa johdonmukainen päättely ja perustelemine. Ratkaisuja voi käyttää luovasti ilman ohjeellisia sääntöjä. Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymysten ratkaiseminen on prosessi, joka edellytti erilaisia luku- ja analyysitapoja tulkintojen tekemiseksi ja tutkijan ymmärryksen lisääntymiseksi tutkittavasta ilmiöstä. Ensimmäisillä lukukierroksilla aineistosta erottui teemoja, joista kertojat puhuivat. Ne olivat kertojan puheenvuorojen muodostamia kokonaisuuksia jostakin rajatusta ilmiöstä tai tapahtumasta. Tutkimuskysymyksetkin orientoivat siihen, että tietyt asiat tematisoituvat. Kertomuksissa näyttäytyi myös rakenteita ja havaitsin, että edellä esittelemieni analyysimallien kategoriat löytyivät myös aineistosta. Muodostin teemoista ja kategorioista alustavia analyysiyksiköitä ja samalla tarkensin tutkimuskysymysten muotoilua. Olin vakuuttunut runsaan aineiston riittävydestä. Tulin siihen tulokseen, että aineisto on järjestettävä uudelleen lopullista analysointia varten ja tutkimustulosten kirjoittamista helpottamaan. Katsoin, ettei analyysi onnistunut tyydyttävällä tavalla suoraan ensivaiheen litteraatioista. Elämänkulku-lähestymistapa oli vaikea saada integroiduksi luku-tapaan. Sen vuoksi päädyin jäsentämään aineiston muotoilemani skeeman mukaisesti. Ratkaisu ei ole epätyypillinen, mutta monet tutkijat eivät siihen ryhdy työläyden vuoksi. Itsekin kirjoitin aluksi ainoastaan muutamia uudelleen jäsenneiltyjä versioita, mutta tein lopulta saman ratkaisun jokaisen tutkittavan kohdalla.

Arvioin, että hyödyin hyvinkin edellä esitetystä malleista, mutta sellaisenaan ne eivät näyttäneet riittävästi palvelevan runsassisältöisen kertomusaineiston järjestämistä. Modifioin tutkimukseeni sopivan skeeman, jossa hyödynsin edellä esitettyjen mallien ominaisuuksia ja ajattelutapoja sekä aineistosta nousseita havaintoja. Pidin tärkeänä, että koulutuselämäkerrat säilytetään kokonaisina, tapahtumat kootaan ajallisesti etenevään järjestykseen ja evaluoiva aines kerätään kootusti luettavaksi ja tulkittavaksi. Huomioin myös tutkimuskysymykset ja hahmottelin alustavasti struktuuria tulosten kirjoittamiseksi. Edellytin, että malli palvelee kertomusten analysointia sekä tutkittavien peruskouluaihana että elämänkulussa peruskoulun jälkeen. Rakensin mallin kuudesta kategoriasta a) johdanto, b) orientaatio, c) tapahtumat, d) reaktiot/ratkaisut, e) arviointi ja f) johtopäätökset seuraavasti:

Johdanto on tiivistelmä koko koulutuselämäkerrasta, jossa kertoja esittelee itsensä nykytilanteessaan lyhyesti. Kertoja valottaa koulutuselämäkerrastaan lyhyen arvion peruskouluajastaan, peruskoulun jälkeisestä koulutuksesta ja vaihtoehtoisesta koulutusmuodosta, elämänkulkunsa nykyvaiheesta ja lähitulevaisuutensa näkymistä.

Peruskoulu-aika:

Orientaatio on lyhyt perehdytys peruskoulu-aikaan. Kertoja esittelee peruskoulukontekstin, kotiseutunsa ja kotitautustansa sekä kuvailee yleisvaikutelmansa peruskoulun ala- ja yläasteajasta käyttäen myös metaforisia ilmaisuja, esimerkiksi *"meni ihan överiksi"* tai *"oli ihan pakkopullaa"*.

Tapahtumat kuvaavat ala- ja yläasteen merkittäviä koulukokemuksia, tärkeitä käännekohtia, opettajasuhteita sekä puuttumisen paikkoja ja malleja. Kertoja tuo esiin koulunkäyntinsä problematisoitumisen, ristiriidat, jännitteet, poikkeukset, murtumiset, törmäykset ja erityiset tapahtumat sekä uudet mahdollisuudet. Kategoriassa tunnistetaan tapahtumakombinaatioita ja syitä, jotka johtavat kuvattuihin ratkaisuihin ja seurauksiin tai selittävät niitä.

Reaktiot ja ratkaisut kuvaavat mihin tapahtumat johtivat, millaiset olivat mielialat, tunnetilat ja henkinen hyvinvointi, mitkä olivat selviytymistä tukeneita kannattelevia tekijöitä, vahvuuksia ja voimavaroja, millaista tukea ja ohjausta oli saatavissa ja mikä oli ihmissuhteiden merkitys. Kattegoria kerää reflektioivan puheen puuttumisen ja puuttumattomuuden merkityksestä.

Arviointi päättää peruskouluvaiheen, jota arvioidaan elämäntarinan kokonaiskontekstissa. Siihen sisältyy toimijoiden ja tekojen arviointia, tapahtumien herättämiä reaktioita kertojassa, arvostuksia, odotuksia ja kannanottoja sekä haaveita ja valintoja. Kattegoria kerää elämää arvioivan, tapahtumia yhteen kietovan ja merkitystä reflektioivan puheen, jossa näyttäytyy suhde tulevaisuuteen arvioitaessa tapahtumien merkitystä myöhemmässä elämässä. Myös tapahtumien opetuksia biografiassa arvioidaan. Arviointi-kattegoria on peruskouluajan makroevaluaatio, joka toimii **orientaationa** peruskoulun jälkeiseen periodiin.

Peruskoulun jälkeinen aika:

Tapahtumat kuvaavat koulu- ja työkokemuksia, vaihtoehtoisen koulutusmuodon, käännekohtat ja uudet alut, kotoa irtautumisen ja perhesuhteen muutokset sekä yllätykset ja poikkeavat tapahtumat elämäntulussa. Rytmivaihdokset ja vaihtelu omassa toimijuudessa tulevat esiin.

Reaktiot ja ratkaisut kuvaavat elämäntulun suuntia, hyvinvoinnin tilaa, vaikeuksien voittamista, saatua tukea ja ohjausta sekä itsessä tunnistettuja emootioita, muutoksia ja prosesseja.

Arviointi kokoaa merkittävät tapahtumat ja käsittää reflektioivaa puhetta menneestä arvioiden tapahtumien opetuksia ja vetäen yhteen koko koulutuselämäkertaa. Kertoja tuo esiin kokevaa tietoisuuttaan ja arvioi identiteettinsä rakentumista.

Johtopäätökset muodostavat päätännän, jossa palataan nykyhetkeen ja jossa kerrottu aika ja nykyhetki integroituvat opetuksen muodossa. Eletystä elämästä tehdään makroevaluaatio. Kattegoria osoittaa kertojan kiinnittymisen yhteiskuntaan, sijoittumisen työelämään, jatko-opintosuunnitelmat, aikuistumisen, kotoa irtautumisen ja tulevaisuusorientaation.

Malli toimii apuvälineenä ja välivaiheena pitkien ja mutkikkaiden kertomusten järjestämisessä, jolloin asiat eivät jää levälleen. Kun kertoja pääsee esiin arvioivana ja tuntevana, niin kertomuksesta tulee kiinnostavampi kuin tapahtumaketjuista. Ulkoiset tapahtumat

ja kertojien sisäiset prosessit tulevat aineistossa rinnakkain esille. Malli mahdollistaa tässä tutkimuksessa koulutuselämäkerran kahden peräkkäisen periodin tarkastelun ja säilyttää silti kokonaisuuden. Tapahtumasekvenssit asettuvat temporaalisesti peruskoulun ala- ja yläasteille, peruskoulun jälkeiseen vaiheeseen, vaihtoehtopedagogiseen koulutukseen ja kertojan elämän nykytilanteeseen. Vaiheisiin sijoittuu erilaisia alakertomuksia, jotka ovat peräkkäisiä tai osittain sisäkkäisiä toistuvien temaattisten aineiden muodostamia osakertomuksia. Mallin kategoriat auttoivat aineiston kerääntymisessä tietyiksi osakokonaisuuksiksi ja pitivät tutkijan kiinni aineistossa.

Aineiston uudelleen kirjoittamisessa oli kyse yksittäisten narratiivien analyysistä ja narratiivisesta analyysistä. Prosessi oli työläs ja hidas ja se vaati keskittymistä, ymmärtämistä, integrointia, tulkintaa ja eläytymistä. Se helpotti kuitenkin jatkossa havaintojen tekemistä yhdenmukaisista kertomuksista, joita oli mahdollista lukea rinnakkain ja vertailla. Keskeiset teemat ja evaluatiivinen aines nousivat näin selkeästi esiin ja analysoitaviksi. Alkuperäisestä aineistosta saatettiin menettää joitain piirteitä, mutta sisältö säilyi muuttumattomana ja kertoja puhui ensimmäisessä persoonassa. Paikka paikoin palasin analyysivaiheessa vielä ensivaiheen litteraatioihin.

Tämän tutkimuksen narratiivisessa analyysissä aineistoa kategorisoidaan tyypittelyllä ja jäsennetään teemoittelulla aineistolähtöisesti. Pääosaan pyritään saamaan tutkittavien tarinat ja kerronnan tavat, sillä tarina sopii erityisesti käytännön toiminnasta kumpuavan tiedon esittämiseen. Tutkittavien kokemusten syvempi reflektointi ja emotionaalinen puoli pyritään saamaan näkyväksi. Mallin arviointi-kategoria kokosi hyvin refleктоivan puheen, joka muutoin olisi jäänyt hajanaiseksi alkuperäisiin kertomuksiin. Mallin kategoriat auttoivat hahmottamaan kertojien elämänkulut ajassa etenevinä ja jokseenkin jäsenytyneinä kokonaisuuksina. Erityisesti kategoriat auttoivat narratiivien analysoinnissa kun niitä luettiin mallin läpi keskeisten teemojen esiin saamiseksi yksilöllisistä kertomuksista. Tutkimuksen empiirisen osan luvut peruskoulusuhteesta (luku 4) ja elämänkulusta peruskoulun jälkeen (luku 5) on jäsennelly kertomuksista nousseiden keskeisten teemojen mukaan. Koulusuhteen ja peruskoulun jälkeisen elämänkulun kategoriat muodostettiin narratiivien välillä tehtyjen erottelujen perusteella.

Toisessa litterointivaiheessa jäsenettyjen elämäkertomusten tueksi laadin jokaisesta narratiivista kertojan tiivistetyn elämänkulkukuvauksen peruskoulun jälkeisen ajan jäsentämiseksi. Yhden tai kahden sivun profiiliin kokosin tärkeät siirtymät, käännekohtat ja elämäntapahtumat aikajärjestykseen. Nuolimerkeillä osoitin käännteiden suunnat ylös- ja alaspäin tai vakaana pysyneen elämänkulun. Merkittävässä elämän valintatilanteissa arvioin kertojan toimijuutta plus- (+) tai miinus- (-) merkeillä. Kirjasin profiiliin myös kertojan elämässä vaikuttaneet toiset tärkeät henkilöt ja muut elämään kytkeytyneet olosuhteet. Sain profiilista yhdellä silmäyksellä näkyviin keskeiset trajektorit eli rakentumassa olevat koulutus-, työ- ja perheurat. Profiili paljasti elämänkulkuun sisältyvien siirtymien

onnistumisen tai epäonnistumisen, katkokset, nousut ja laskut, syrjäytymisriskit, kriisit, periodimaisuuden, roolit ja lopulta elämänkulun luonteen. Profiili auttoi arvioimaan myös identiteettiyötä, aikuistumista ja yhteiskuntaan kiinnittymistä.

Narratiivinen lähestymistapa antaa äänen tutkimukseeni osallistuville nuorille aikuisille ja heidän tulkinnoilleen omasta elämänsästä. Tarinoiden muodossa tuotettua tietoa voidaan kritisoida siitä, että kerronnassa on mahdollista välttää negatiivisia asioita ja kääntää asioita myönteisempään muotoon. Ihmisillä on usein tarve kertoa asiansa parhain päin, jolloin kertomuksista tulee selviytymistarinoita. Näin oma elämä saadaan näyttämään hyvältä. Vaikka ulkopuolinen voisi arvioida ja nähdä asioita toisin, niin tässä tutkimuksessa on kyse nuorten aikuisten omista totuuksista. Olen valinnut elämänsästä kerrottuja aineistonäytteitä runsaasti, jotta lukija voisi yrittää eläytyä tai ainakin ymmärtää, miltä tuntuu olla koulukiusattu tai leimautua jo varhain koulutusurallaan. Tai miltä tuntuvat rankat elämänsä kriisit nuoren aikuisuuttaan kohti pyristelevän ihmisen elämässä. Näitä kertojien tunteita olen tuonut esiin myös metaforisina ilmauksina väliotsikoissa. Elämänsästä käytetyt kielikuvat ovat kertomuksista erottuvia persoonallisia ilmaisumuotoja, joita kertojat käyttävät evaluoidessaan elämäänsä.

Gareth Morganin (1986) mukaan metaforat ovat ajattelemisen tapoja, jotka heijastelevat elettyä todellisuutta. Metaforat ilmaisevat sosiaalisia suhteita ja välittävät merkityksiä. Ne voivat kertoa myös vallasta ja sosiaalisesta kontrollista. Puhuttelevat ja voimakkaat metaforat voivat viestiä myös siitä, millaisena kertoja näkee esimerkiksi koulun institutionaalisen vallan ja millaisia arkipäivän vuorovaikutussuhteet ovat.

Kertomusten erilaisissa aikasuhteissa kerrottu aikajakso vaihteli paljon kun käsiteltiin kokemuksia lapsuudesta nuoruuteen ja aikuisuuteen. Pohdittiin siis vuosien aikana tapahtuneita muutoksia. Välillä kuvattiin yhtä hetkeä, kokemusta tai elämystä ja välillä muistoja, joissa korostuivat tunnepitoiset ja aistimukselliset elämykset. Kerronnassa välittyi vahva tunne siitä, että muistettu tapahtuma vastaa yksityiskohtaisesti tapahtunutta. Kertojan painottaessa tärkeää kohtaa imperfekti saattoi muuttua preesensiksi uudelleen koetun tilanteen seurauksena. Muisteluhetki aiheutti esimerkiksi surun, ahdistuksen tai pelon uudelleen kokemisen.

Olen pyrkinyt olemaan tietoinen omista ennako-oletuksistani, mutta nuorten aikuisten elämää koskevassa tutkimuksessani en ole halunnut mennä niissä liian pitkälle. En halunnut haastatteluissa kohdata ennakkotietojen mukaan määrittäneitä nuoria aikuisia. Pyrin luomaan kuvan nuorten aikuisten elämästä heidän kertomansa perusteella. Lähtökohtaisesti pyrin pitämään itseni irti muun muassa syrjäytymistarkastelusta. Tavoitteeni oli saada esiin kustakin tutkittavasta oma yksilön itsensä näköinen kertomus. Vaikka tutkimaani marginaaliryhmä on tavallaan ongelmallinen taustaltaan, en halua tutkimusraportillani pitää yllä leimaavaa keskustelua tai vahvistaa tutkittavien mieltämistä ongelmaryhmänä. Pyrin myös rajaamaan haastatteluaineistoon pääsyn ainoastaan itselleni. Arvelen, että

nuoret aikuiset eivät haastatteluista merkittävästi hyötäneet, mutta tutkijalla on aina akateemisia tavoitteita työssään. Uskon tutkittavien tehneen kuitenkin tärkeää identiteettityötä ja pitäneen omaa elämäänsä käynnissä. Tutkijana saatoin antaa heille virikkeitä nähdä elämänsä tapahtumia aikaisempaa jäsenytyneemmin. Kun analysoin aineistoa, jouduin itse tekemään valinnat kuvatakseni nuorten aikuisten elämänkulkua. Vaikka perustelen valintoja tutkimukseni lähtökohdista käsin, niin tutkijana jäsenän aineiston raportoitavaan muotoon. Olen tehnyt valintani näkyväksi perustelemalla niitä.

4

Koulusuhde peruskoulussa

4.1 Koulusuhteen kategoriat

Koulutuselämäkertojen ensimmäisillä lukukierroksilla havaitsin, että tutkimukseni empirisen aineiston muodostamissa kertomuksissa oppilaat jakautuivat kokemissaan koulusuhteissa karkeasti kahteen vastakkaiselta näyttävään ryhmään. Toiset sopeutuivat kouluun hyvin ja menestyivät moitteettomasti. Toiset sen sijaan kohtasivat erilaisia ongelmia alusta alkaen. Heidän kokemansa haasteet ja ongelmat olivat joillakin arkuus ja jännittäminen, osalla levottomuus ja keskittymisvaikeudet ja yhdellä ryhmällä kiusatuksi joutuminen. Ne, joiden koulusuhteessa ei ala-asteella näyttäytynyt ongelmia, kohtasivat pian yläasteelle siirryttyään yllättävän ja nopean käänteän. Heidän kiinnostuksensa lopahti ja he alkoivat karttaa koulunkäyntiä. Kiinnittyminen kouluun herpaantui. Osa näytti luovuttaneen kokonaan ja osa suoriutui kohtuudella, vaikka koulutyö tuntui vastenmieliseltä.

Esitutkimuksessani (Kuronen 2005) olin laatinut kahdelletoista (12) kertojalle tiivistetyt henkilökuvaukset ja piirtänyt heistä kullekin tapauskohtaisen koulunkäynnin profiilin. Nimesin profiilit ala-asteen perspektiivistä. Erot nuorten välillä olivat selvästi näkyvissä jo ala-asteella ja samat ominaisuudet olivat monilla tunnistettavissa myös myöhemmissä koulunkäynnin vaiheissa. Ryhmittelin samantyyppiset profiilit neljään eri luokkaan, jotka jätin riittävän väljiksi. Nimesin luokat ja sijoitin jännittäjiin kolme, levottomiin kolme,

koulukiusattuihin kaksi ja yläasteella kyllästyneisiin neljä nuorta. Kuvasin koulukokemukset tyyppitarinoiden muodossa. Valitsin kustakin tyyppiluokasta yhden päähenkilön, joka kertoi tarinansa. Päätarinan rinnalle konstruoisin tarinan, johon yhdistin samaan tyyppiluokkaan kuuluvien nuorten tarinat. Näin kaikki kaksitoista nuorta olivat mukana kokemuksineen.

Kuten esitutkimuksessa, niin samoin myös tämän tutkimuksen laajennetussa aineistossa kaikki kertojat näyttivät tunnistaneen omat ominaispiirteensä koulusuhteessaan. He siis kertoivat itse itsensä jännittäjiksi, levottomiksi, kiusatuiksi ja yläasteella kyllästyneiksi. Jännittäjät ja levottomat näyttivät leimautuneen koko peruskoulun ajaksi ja he tunnistivat myös itse leimautumisensa. Yläasteella luovuttaneet kertoivat myös tunnistaneensa itsensä välinpitämättömiksi ja välttäneensä opiskeluhaasteet. Suorittajat kertoivat koulutyön olleen pakkopullaa, mutta kokivat tarpeelliseksi panostaa sen verran, että oppimistulokset todistuksissa olivat kohtuulliset.

Tutkijana minun oli luontevaa päätyä kategorisoimaan kerrotut koulusuhteet ala-asteella leimautuneiksi jännittäjiksi ja levottomiksi, kiusatuiksi sekä yläasteella kyllästyneiksi luovuttajiksi ja suorittajiksi. Ala-asteella leimautuneet ja yläasteella kyllästyneet muodostivat siis pääkategoriat, jotka molemmat jakautuivat kahteen alakategoriaan. Kiusattujen kategoria muodostui kuten esitutkimuksessa. Kategorioiden muodostamisessa kertojien tulkinnat ja tutkijan tulkinnat integroituivat. Myöhemmissä luvuissa argumentoin aineistonäytteillä kategorioiden nimeämistä ja niiden ilmenemistä koulun arkikonteksteissa. Tutkijana olen sallinut tutkittavien autenttisten äänten tulla esiin sellaisina kuin he tapahtumista kertoivat. Koulusuhdetta on kuvattu kertojien kokemana koko peruskoulun yhdeksänvuotiselta ajalta ja siten pyritty ymmärtämään yksilöä ja hänen toimintaansa konkreettisesti sosiaalisessa todellisuudessa. Tutkittavien tiivistetyt profiilit on esitetty liitteessä 1.

Kertomukset osoittavat, että tutkittavien kouluvaikeuksilla on yhteys heidän kotitautensa jo ennen kouluun tuloa. Muodostettujen tyyppien sisällä on myös vaihtelua, eivätkä ne siten ole täysin puhtaita ja jokainen kertoja on koulusuhteessaan ainutlaatuinen. Tyyppien sijaan voisi puhua ehkä mahdollisista tyypeistä, mutta en päätenyt sellaiseen nimeämiseen. Ryhmien sisällä on oppilaiden koulusuhteeseen liittyviä yhdistäviä tekijöitä enemmän kuin toisiin ryhmiin nimettyjen välillä. Joka tapauksessa ongelmia tunnistavassa tarkastelussa ja kategorisoinnissa on aina tutkimuseettisen pohdinnan paikka. Onko tutkijalla tai kellään muullakaan oikeutta määritellä ja kategorisoida ihmisiä? Määrittelemieni koulusuhteen kategorioiden rinnalla kuuluu kuitenkin kertojien oma ääni, kun he määrittelevät itseään.

Peruskoulu muodosti kaikille tutkittaville institutionaalisesti yhteisen yhdeksänvuotisen puitteen. Kaikki tulivat oppivelvollisina koulutusjärjestelmässä olleeseen koko ikäluokalle tarkoitettuun perusopetuksen rakenteeseen, eikä heillä siinä suhteessa ollut

valinnanvaraa. Kaikkien tavoitteeksi peruskoulussa oli asetettu yhteinen haaste oppia elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja ja saada yhdenvertainen koulutuksellinen perusta sekä hankkia kaikille sama jatko-opintokelpoisuus. Ala-asteella heitä opetti luokanopettaja ja yläasteella eri oppiaineita opettavat aineenopettajat. Peruskoulun jälkeen tilanne oli oleva toisenlainen. Tuolloin jokainen joutui yksilöllisesti ja omalla tavallaan itse rakentamaan koulutus- ja työuransa ja etsimään paikkansa institutionaalisissa rakenteissa.

Kertomusaineistoa lukiessa ja siihen eläytyessä saatoin samaistua Ziehen (2000) näkemyksiin nuorten tilanteesta muuttuvassa yhteiskunnassa ja koulun kulttuurin erkaantumisesta nuorten todellisuudesta. Myös Fornäsin (1995) määrittelyt nuorten identiteettien ongelmallisesta rakentumisesta konkretisoituivat. Koulun institutionaaliset käytännöt eivät riittävästi vastanneet oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja sen vuoksi nuorten ja koulun välinen suhde näyttäytyi jännitteisenä.

Nuoren ainutkertaisuus ja hyvinvointi ovat isoja haasteita koulun sosiaaliselle yhteisölle. Baumanin (1996) ja Beckin (1995) pohdiskelut nuoruuden erityisyydestä ja vastausten puuttumisesta itseä koskeviin kysymyksiin sekä outojen asioiden kanssa elämisestä näyttivät olevan totta kertojien arjessa. Monen nuoren elämässä oli jo varhain tunnistettavissa merkkejä Beckin luonnehtimista henkilökohtaisen epäonnistumisen ja elämän uralta horjauttamisen vaaroista. Monien koulunkäyntiin liittyi jaksoja, joille oli ominaista epätasapaino oman itsen ja koulun vaatimusten välillä.

4.1.1 Koulutie alkaa

Kymmenen kertojista (22) aloitti ala-asteen pienessä kyläkoulussa ja yksi siirtyi kyläkouluun neljännen luokalla kiusaamisen vuoksi. Kyläkoululaiset asuivat maaseudulla ja useimpien koti sijaitsi syrjäseudun pienellä maatilalla, jossa joillakin asuivat myös isovanhemmat. Pitkät koulumatkat kuljettiin taxilla. Laman vaikutukset 1990-luvulla ulottuivat pikku kouluihin.

Muutettiin ukin ja mummin kotitalalle maataloon 16 vuotta sitten. Mummi ja ukki on ollu tärkeitä. Kyläkoulussa olin kaks vuotta. Siinä oli iso luokka ykkönen, kakkonen ja kolmonen yhdessä. Sit se lakkautettiin. Kolmannelle menin kaupungin ala-asteelle. (Juha)

Ala-asteella oli pieni poikavoittoinen kyläkoulu. Oli yhdysluokat. Koulussa oli 18 oppilasta ja ekalle meitä tuli neljä. Olin ainut tyttö koko luokalla. Sain aina pojilta selkään mutta opin hyvin puolustautumaan. Pyörällä tai potkurilla pistin menemään. Kävin koko ala-asteen siinä vaikka se oli välillä uhan alla, että joutusin muuttamaan koulua kun ei ollu tarpeeks oppilaita. Sit se säily sen aikaa kun minä siinä olin. (Laura)

Se oli todellakin idyllinen pieni maalaiskoulu eikä sinne ollu vaikee sopeutua. Siellä ei tainnu olla kuin 20 oppilasta. Mun iskä oli käyny jo sitä samaa koulua. Yläluokalla koulun rehtori oli mejjän opettaja. Meillä oli perinteinen maatilasysteemi. Kotitöihin piti osallistua. Se kuulu osana siihen elämään. (Tuula)

Aika yksinäistä oli maalla asua. Lähin kaveri jonka sain oli seittemän kilometrin päässä. Lankapuhelimella soitettiin ja pyöräilin sen luo. 14-vuotiaana sain sitten mopon. Mun isovanhempien talossa asuttiin. Ne ei enää jaksanu maataloustöitä, niin kaupungista muutettiin. Koulumatka oli 16 kilometriä. Kolme kilsaa menin pysäkille ja siitä taxi vei loppumatkan. Niitä metsiä pitkin menin. Talvella ja pimeelläkin siitä suoriuduin. (Kirsi)

Ekana koulupäivänä olin ainut joka tuli itekseen kouluun. Kaikilla muilla oli vanhemmat mukana. Äiti kävi vuorotyössä ja isä viljeli maata. Eläimiä meillä oli ja navetatöillä pyörin. Meillä oli koulukyyti, seittemän kilometriä matkaa. Hyvällä ilmalla menin pyörälläkin. Osasin jo lukkee ennen kuin menin. Kun menin neljännelle niin koulussa oli 28 oppilasta ja mejjän yhistetyllä 16. Myö tytöt oltiin vähemmistöryhmä siellä. Sopeuduin hyvin. (Essi)

Maaseudulla asuvat kävivät ala-asteensa yleensä kyläkoulussa loppuun asti, mutta kaupungeissa ja kirkonkylissä koulunsa aloittaneet joutuivat usein vaihtamaan koulua. Jos samalla muutettiin asuinpaikkakunnalta toiselle, niin kyseessä oli iso muutos koulu-uran alkutaipaleella.

Oon asunu vähän vaikka missä. Ekaluokan jälkeen alko ne muutot. Kävin ensimmäisen luokan maaseutupitäjässä Keski-Suomessa. En muista luokasta mitään. Sit muutettiin ensin Savoon (maaseutukunta) jossa asuttiin kesä ja sit muutettiin (kaupunki). Kävin puolet tokaluokasta siellä ja sit taas muutettiin Keski-Suomeen. (Ville)

Asuttiin pienellä paikkakunnalla josta muutettiin kolmannella luokalla kaupunkiin. Ympäristö muuttu täydellisesti ja tuli uuet ihmiset ja rupes menemään huonommin. Se oli mulle tosi iso asia. Otin sen raskaasti. Kävin ekaks keskustan isoa koulua. En kerenny missään mukaan. Sitten sain siirron pienempään kouluun. Se oli mukautettua oppimista. (Miia)

Ala-asteella mulla oli kolme koulun vaihtoa. Se on niin hirveen katkonaista eikä oo syntyny muistikuvia paljoa. Kaverit vaihtu aina kun koulukin ja pysyviä ystäviä ei oikeestaan ollu ala-asteaikana. (Mari)

Oon asunu koko ikäni ja käyny kouluni kaupungissa. Mä oon käyny kolmella eri ala-asteella. Ekalta ja tokalta on hirveen vähän muistoja. Siinä vaihtu aina kaverit kun koulu vaihtu. Ei ne vaihot mitenkään vaikuttanu sopeutumiseen. (Anna)

Kertojista monet kokivat vanhempiansa eron jo ala-asteella tai sitä ennen. Joidenkin kotitaustaa leimasi yksinhuoltaja- tai uusperhe ja joillakin oli sopeutumisvaikeuksia äitipuolen kanssa. Lapsuuden aikaisen kehityksen riskitekijät aiheuttivat monen elämään epävakautta.

Vanhemmat eros kun olin neljävuotias. Äitin kanssa muutettiin sitten paikkakunnalta toiseen kaupunkiin kun olin kolmannella. Isä jäi ja siellä käytiin joka toinen viikonloppu. Oli hirmu tarkkaa kaikki. Se oli kyllä iso tapahtuma. Isän näkeminen hankaloitu. Sitten vaikeutena oli mejjän hyvin vahva äitipuoli. Se oli hankala kaikin puolin. Hän oli hirmu tyranni ihminen. Hän pyrki vaikuttamaan mejjän asioihin tosi vahvasti. (Ulla)

Me asuttiin korvessa maalla. Äiti oli yksinhuoltaja ja oli aika sairas. Meitä oli kuus lasta ja mä olin nuorin. Kotitilanne oli erittäin levoton ja huono. Oli yksinäisyyttä ja turvattomuutta. Isä oli vankilassa ja kuoli siellä. Sitten äitille tuli miesystävä joka toi pelkoo ja väkivaltaa. Hyvin paljon joutu pelkäämään. 13-vuotiaana nukuin vielä äitin vieressä mutta sitten vapauduin äitin otteesta. (Marita)

Äiti ja isä eros 10-vuotiaana kolmannella luokalla ja äiti muutti pois. Myö lapset jäätiin isän kanssa asumaan. Meillä oli aika iso perhe kun isällä oli aikaisemmasta avioliitosta kolme lasta. Ne yritti laittaa mut sijaiskotiin. En halunnu lähtee isän luota. Äiti alko nopeesti seurustelemaan. Piti olla pois koulusta ja pojat alko kiusata. Sit pääsin vaihtamaan pieneen kyläkouluun. (Outi)

Kolmestaan me asuttiin. Äiti oli yksinhuoltaja ja aika paljon vuorotyössä. Pikkusiskon kanssa oltiin paljon kahestaan. Aamullakin monesti lähettiin kouluun niin että äiti oli jo lähteny töihin. Käveltiin ala-asteelle kyläkouluun useita kilometrejä. Tultiin koulusta niin tehtiin ite ruuat. Mummo asu toisessa kaupungissa ja oltiin siellä kaikki lomat. (Virpi)

Puolvuotiaasta asti asuin mummin ja ukin luona kaupungissa kun äiti jätti mejät isän kanssa ja lähti omille teilleen. Mummi ja ukki hoiti ja kasvatti ja iskä kävi kattomassa. Kun koulu alko niin muutin takasin maalle kun iskä sai talon valmiiksi ja samalla tuli tää ilkee äitipuoli joka komentaa. Aina oon ollu isän tyttö. Siinä kotona tapeltiin kun kun tuli uus äitipuoli ja kaks uutta sisarpuolta yllättäin. Ei se ollu helppoa koulun alottaminen. (Laura)

Mä olin täyttäný vasta seittämän kun vanhemmat eros ja alko ne muutot. Äitin ja kahen pikkusiskon kans muutettiin ensin ja sit vanhempi sisko muutti isän luokse. Sillon tällön kävin isän luona. Ei ollu säännöllisiä yhteyksiä. Olihan ne muutot iso juttu. Just kun on tutustunu ihmisiin niin sit kö lähetään ja taas pitää tutustua ihmisiin ja... (Ville)

Mari ja Juha joutuivat kokemaan vanhempiensa eron lisäksi myös isänsä jatkuvan alkoholin käytön ja Kirsi molempien vanhempiensa alkoholiongelman.

Isä oli alkoholisti ja aina ottaessaan hyvin väkivaltanen perhettä kohtaan. Meillä oli hirveitä riitoja ja lyömisii. Se oli tosi ikävä asia ja jäi mieleen vahvasti. Se oli rankkaa aikaa. Hyvin paljon oltiin äiti ja lapset keskenään. Isovanhempien luona oltiin paljon viikonloppusin. Pääs vähän pakoon sieltä kotoa. Pidín pikkusiskoista huolta ja komentelin ja olin siellä isosiskona. Mulla vanhimpana oli semmonen hoivavietti niihin. (Mari)

Ukolla oli rakennusfirma. Se joi kaljaa aina korin päivässä. Yläasteen lopussa muutto tänne oli pommi silleesä. Eipähän oo ukon kanssa ennää riitaa kun se ryyppää joka päivä. Työmiehet ajo aina auton kotia kun ukko ei pystyny. Joskus tullee riitaa kun iskä yrittää kusettaa itelleen ja itkee aina mulle niistä asioista että sanotko äitille. Minä sanon että soitapa ite. Mulle ei tää asia kuulu eikä kiinnosta yhtään. (Juha)

Eka-tokaluokalla alkoholi tuli vanhempien elämään. Minä valvoin aina viimesenä. Kun äitin äiti kuoli niin se alko aika paljon ottamaan. Iskä on kans ottanu aina. Pienestä pitäen oon katonu sitä. Isovanhemmat asu toisessa päässä ja myö oltiin omassa päässä. Ruuat syötiin yhdessä mutta iltaelämä oli omalla puolella. Minä pidin huolta niistä ja joutu valvomaan hirveesti. Minun piti aina saaha ne nukkumaan että tiesin että ne molemmat on kunnossa. Sitten vasta menin ite nukkumaan. En varmaan jaksanu keskittyä koulussa. Isä oli semmonen tyranni. Kyllä se uhkaili ja tämmöstä. Olihan siinä turvattomuutta kun ei ollu ketään siinä. Mummon ja papan kanssa katottiin TV:tä. Minun piti sopeutua. Se oli vaan mun kohtalo. (Kirsi)

Maritan äiti huolsi yksin kuutta perheen lasta. Outilla oli kaksi sisarpuolta ja velipuoli isältään ja myöhemmin kaksi velipuolta äidiltään. Nikolla ja Miialla oli kolme sisarusta. Marilla, Annalla, Eevalla, Villellä, Piiällä ja Titalla oli kaksi sisarusta. Ullalla, Virpillä, Essillä, Tuulalla, Juhalla, Sallalla, Riitalla ja Markolla sisaruksia oli puolestaan yksi ja perheen ainoita lapsia olivat Kirsi, Joonas, Arttu ja Laura, joka myöhemmin sai kaksi sisarpuolta äitipuolensa kautta.

Mä oon kaupungista kotosin ja ainut lapsi. Lemmikkieläin mulla oli. Tietokoneen kanssa olin tekemisissä. Mulla oli semmonen Amiga 500 kotona. Ne oli niitä ensimmäisiä. (Joonas)

Olin ainut lapsi ja sain mitä halusin. Äiti ja isä ja pari kissaa ja koira ja siinäpä se olikin. Lähimpään naapuriin oli kilometri matkaa. Ainoa joka asu lähitöllä oli yks muusikon renttu, semmonen rokkipoika. (Arttu)

Monet kertojista kokivat varhaisina kouluaikoinaan mieliin painuneita menetyksiä. Vanhempiensa eroissa ja muuttojen yhteydessä katkenneissa kaverisuhteissa syntyneiden menetysten lisäksi moni koki isovanhempansa kuoleman ja jotkut myös rakkaan lemmikkieläimen menehtymisen. Titta koki, että *alamäki lähti siitä kun silloinen ihastus teki itsemurhan seiskaluokan aikana. Niko suri isovanhempaansa: Mun pappa kuoli ja olin ajatuksissa ja poissaoleva. Opettaja kysy äitiltäkin mikä sitä poikaa vaivaa.*

Yheksänvuotiaana mummo kuoli ja järkytyin tosi kovasti. Olin kauheen ahistunu ja aattelin etten jaksa mennä kouluun. Minähän menin sinne kuitenkin. Lamaannuin ja järkytyin ja halusin olla omissa oloissa. Olin ollu aina mummon tyttö. Jotenkin sitä asiaa ei meillä silleen käsitelty. Asenne oli että pitää yrittää pysyä arjessa kiinni. (Essi)

Ukki kuoli kun olin just menny ala-asteelle. Hän ei oikeestaan kovin läheinen mulle ollukaan. Ukki oli vihamielinen mies, todella äkänen ukko. Muistan sen päivän kun tuln taxilla kotiin koulusta ja vanhemmilla oli ikkunalla kynttilät keskellä päivää.

Mieleen painu se, että ensimmäinen koira kuoli tapaturmasesti ihan minun silmieni eessä. Se oli hirmu järkyttävää. Koira oli sillalla ja siinä on virta alla. Juna läheni ja minä läksin juoksemaan koira kohti kun tajusin että se jää alle. Olin menossa että tyrkkään sen koiran sinne virtaan siitä sillalta ettei se jää alle. Siinä minun kohalla se kahto junnaa ja minua tälleen näin... Se saatto olla yks asia mikä teki sitä häiriköintiä sitten. (Arttu)

4.1.2 Ala-asteella leimautuneet

Tutkimusaineistoa lukiessa ja eri analyysivaiheissa varmistui näkemys, että kertojien koulutuselämäkerroissa esiintyi ala-asteelta lähtien toistuvia yhteisiä piirteitä. Yksi koulutuselämäkertojen keskeisistä elementeistä kuvasi kertojan koulusuhdetta sellaisena kuin se ilmeni heti koulun alettua ja jollaisena se jatkui pitkälle koulu-uran edetessä. Yhdeksi ryhmäksi yhteisistä ja tyyppillisistä piirteistä erottuivat ne koulutuselämäkerrat, joissa päähenkilöt kertoivat itsensä jännittäjiksi. Heidän koulunkäyntinsä alkutaivalta leimasi arkuus, ujous, epävarmuus, jännittäminen, herkkyyys, alakuloisuus ja vetäytyminen. He olivat arkoja ja kilttejä haaveilijoita, joita herkästi eristettiin ja kiusattiin. Sijoitin jännittäjien ryhmään Nikon, Titan, Piian ja Maritan; yhden pojan ja kolme tyttöä.

Jännittäjiksi itsensä kertoneiden ja sellaisiksi koulussa myös leimautuneiden vastakohtaksi aineistossa erottuivat ne koulutuselämäkerrat, joissa kertojien koulusuhteelle ala-asteelta lähtien ominaisia piirteitä olivat levottomuus, vilkkaus, keskittymisvaikeudet, rauhattomuus, välinpitämättömyys ja häiriköksi leimautuminen. Nämä päähenkilöt kertoivat itsensä levottomiksi. Koulutulokkaat olivat villedä ja levottomia puuhailijoita, jotka joutuivat silmätikuksi jo varhaisessa vaiheessa. Sijoitin levottomien ryhmään Juhan, Salan, Lauran ja Marin; yhden pojan ja kolme tyttöä.

Jännittäjät

"On jäänyt tunne etten ollu samanarvonen kuin ne muut"

Marita muisteli ala-asteaikaansa ja koulunkäyntinsä aloittamista syrjäseudun koululaisena. Kuvauksessa avautui elävän tuntuisia tapahtumia ja muistoja siitä, millaisena Marita koki koulussa olon. Koulunkäyntiin liittyi monenlaisia tunnelmia, pelkoja ja jännittämistä. Hän peilasi omaa huonoksi kokemaansa elämää toisiin koululaisiin, jotka elivät normaalia ja hänen ulottumattomissaan olevaa elämää. Hän rakensi kuvaa itsestään sen perusteella, mitä hänellä ei ollut. Perusasteesta muodostui haaste, jonka edessä Marita kohtasi ongelmia pyrkiessään rakentamaan koulutusperustaansa. Siirtymä yläasteelle vaikeutti entisestään elämää ja syvensi ongelmia. Maritan selviytymistä vaikeuttivat itsetunnon heikkous ja selviytymiskeinojen puute sekä riittämätön ympäristön ja huolehtivan aikuisen tuki. Äidin mielenterveysongelmat heijastuivat hänen elämäänsä. Toistuvat tapahtumat johtivat kielteiselle kehälle, kuten Marita ilmaisisikin siirtyneensä *kokonaan toiselle tielle*.

Ala-asteella kyläkoulu oli niin pieni että jossain vaiheessa meitä oli vain 16 oppilasta koko koulussa. Ekalla luokalla meitä oli neljä... kolme poikaa ja minä. Ekalla ja tokalla isommat tytöt jätti mut yksin. Päällimmäisenä on mieleen jäänyt jännitys ja pelko... olen ollu aika ujo. Me asuttiin korvessa maalla. Kotona jännitti ja pelotti... oli yksinäisyyttä ja turvattomuutta. Ei ollu

sitä turvaa, semmosta aikuista. Äiti oli niin kipee. Pahiten se oli sairas kun mä olin 9-11 –vuotias. Se tietysti lisäs pelkoo. Sisaruksillakaan ei ollu valmiuksia mua ohjata. Ensimmäisinä vuosina oli jonkin verran kiusaamista... tai sit se oli mun päässä. Olin toisia huonompi perhetaustan takia. On jääny hirveesti pinnalle alemmuudentunne. Sosiaalinen puoli oli vaikeeta. Ehkä se oli huonoo itsetuntoa. On jääny tunne etten ollu samanarvonen kuin muut. Jotenkin se varjostaa ala-asteaika. Pieni kyläkoulu ja kaikilla muilla oli vanhemmat... ja... ja kaikilla muilla oli se isä ja tälle... mutta että ei... Muistan kuinka valehtelin kavereille hirveesti. Ihan hävettää kun oon jälkepäin tajunnu miten valehtelin. Kai niillä jutuilla etti hyväksyntää.

Ne eka-kolmasluokka en varmaan tajunnu sitä koulua, mutta sitten rupes numerot nou-semaan. Keskittyminen ei ollu vielä niin huonoo. Vähän huit hait tein läksyt. Kyllä mulla oli kavereita mutta jonkin verran oli kiusaamista ja monesti pelotti ja jännitti mennä kouluun ensimmäisinä vuosina. Aina ennen matikan tunteja mua pelotti. Muistan kun seisottiin rappusten alapuolella oottamassa kun kello soi... kyllä pelotti. Olin aina ihan pihalla. Opettaja oli vanha mies. Kyllä se koulu tais olla enemmän ikävä paikka. Mä en varmaan mitään uskaltanu puhua opettajien kans. Pelkäsin toisia aikuisia. Koko elämä oli huonoo... sitä jännittämistä ja arkuutta ja ujoutta.

Yläasteelle jouvuin ihan vieraaseen kouluun. Se oli isompi koulu ja ekaa kertaa jouvuin sem-moseen... kuitenkin satoja oppilaita. Se oli kova paikka. Päällimmäisenä mulla oli ne sosiaaliset ongelmat... se jännittäminen ja alemmuudentunne. Seiskalla jouvuin olemaan yksin kun ei ollu ketään tuttuja. Pikkuhiljaa pääsin porukoihinkin. Kyllä se hankalaa oli.

Myöhemmin tuli asenneongelmia. Se vähänenkin keskittyminen herpaantu ja sit kasilla levis ihan totaalisesti. Yläasteen aikana muuttu silleen että sitä sosiaalista jännittämistä oli ja sitä paikkaasa haki sillä häiriköinnillä ja sitten kovuudella. Mä olin ujo ja arka. Käänsin sen tol-leen päin... uskalsin häiriköijä. Kait ne koulussa kuitenkin piti mua kilttinä ja arkana. Mä vaan myötäilin toisia ja olin porukoissa mukana. Sitten minä vapauduin tavallaan äidin otteesta kun se tapas miesystävän eikä mun tarvinnu enää kantaa huolta että sen vointi paranee. Sit mun oma vointi... mä totaalisesti masennuin. Sitten tulikin päihteet kuvaan kasilla ja ysillä vielä enemmän. Murrosiässä rupesin tekemään ihan mitä lystää... ysillä lähinnä. Alko mahoton meno ja päiväkirjassa lukee että ei tästä mitään tuu. Paniikkihäiriö oli niin paha ettei uskaltanu tehdä yhtään mitään. Kaks viikkoo olin lukiossa... olin ihan pihalla siellä. Sit mä olin jo tosi kipee.

Niko ja Titta aloittivat koulu-urakkansa myös pienissä syrjäseudun kyläkouluissa, Piia puolestaan kirkonkylässä ison koulun ala-asteella. Kaikkien mukaan oli jäänyt muistoja ujoudesta, yksinäisyydestä, turvattomuudesta ja kiusaamisesta. Nikolla ei juuri positiivisia kokemuksia ala-asteelta ollut. Yläasteella ongelmat vain pahenivat ja koulusta tuli Nikolle ikävä ja tuskallinen paikka. Puutteelliset sosiaaliset taidot johtivat kaverittomuuteen. Hän koki pahaa oloa ja heikkoutta ja näki vahvojen pärjäävän.

"Aika itekseen siellä olin"

Se alku kyläkoulussa pelotti ihan kamalasti. Kerhoonkaan en uskaltanu mennä koulun jäl-keen. Äiti vei ekoilla kerroilla kouluun ja kerhoon. Opettaja oli napakampi täti ja se nuhteli kun unohteli jotain. Kolmas ja neljäs luokka meni aika hyvin. Oisko ollu murrosiän aikaan niin en tiitä mikä mulle tuli. Mä en enää välittäny ja mua rupes ahistamaan. Mun pappa kuoli ja olin aina ajatuksissa ja poissaoleva. Hankala oli käyä vaikka ois halunnu. Numerot putos reilusti. Ei siihen porukkaan päässy oikein mukaan. Nälvimistä oli ja tuli paha mieli. Kaikki uuet pelottaa

ja opettelu käy hitaasti. Liikunta ei kiinnostanu. Uintia en osaa enkä luistella. Aika tönkköä se on. Matikan nopeustestissä olin hitain. Englannin tunnit oli kamalia ja jännitti että ääni värisi. Mä olin herkkä ja otin pikkusanomiset aina tosissaan. Kiusaaminen vaikutti että en tavallaan ollu paikalla ja ajattelin kaikenlaista. Ite olin arka tyyppi. En uskaltanu mitään vastaan sanoa. Opettajat kai piti sillee keskiverto oppilaana ja niitten kans meni aika hyvin.

Yläasteella oli uusi kirkonkylän koulu ja ryhmä. Seiskalla ei ollu ketään kavereita enää. Olin arka ja alko se sama kiusaaminen vaikka oli eri tyypit. Aina oli jotain kränää. Se tuplas sen ahistuksen. Luokan eessä esittäminen oli ylitsepääsemätöntä. Alko pyörryttämään kun oli paljon ihmisiä. En pystyny keskittymään yhtään. Se oli ihan tuskaa. Kun pyörrytti ja menin istumaan niin ne luuli että käytän jotain aineita. Alko tulla semmonen huhu ja se oli inhottavaa. Kaikki tyypit oli niin ahistavia.

Kun en osannu tehtäviä ja jätin tekemättä niin äiti teki ne ja oli vielä kamalampaa kun opettaja sano että tää ei oo osun käsialaa. Luokan eessä kun suusa avas niin ei se helpoo ollu. Kun ei tehny kotiläksyjä niin monesti joutu jäämään ja sit oli silmätkin kipeet. Yritin korottaa väkisin numeroita. Meni vaan huonompaan suuntaan.

"Pysyin siellä nurkassa istumassa"

Tittakin aloitti pienessä kyläkoulussa, jota hän piti turvallisena. Ujona ihmisenä olisi ollut vaikeaa isommassa koulussa. Kolmen kilometrin koulumatkan Titta kulki yksikseen. Kavereita ei juuri ollut ja koulunkäynti tökki koko ajan jotenkin. Hän ujosteli oikeastaan kaikkea. Titta halusi pysyä muitten silmistä ja istua aina luokan takanurkassa. Hän kertoi suurimman osan ala-asteesta olevan hämärän peitossa. Yläasteella ongelmat kasaantuivat ja voimat vähenivät. Masennus vaikeutti sosiaalisten kontaktien luomista, oppiminen vaikeutui ja hänestä tuli alisuoriutuja.

Kovin paljon en läksyjä tehny. Olin hiljanen tunneilla. En paljon viittaillu. Ujostelin kaikkee. Koulukiusaamista oli ekalla. Kuulin kovasti ulkonäköön liittyvää. Olin kaikkein hoikin siellä. En ollut kovinkaan suosittu. Eristettiin tavallaan. Huutelivat mulle kaikkee. Seittemän tyttöä oli minua vastaan. Pojat jätti onneks rauhaan. Olin aika äkkipikanen ja suutuin helposti ja se pahensi kiusaamista. Tytöt huuteli mulle kaikkee ulkonäöstä. Lähinnä sanallista syrjintää se oli, mutta tunsu hyvin etten ole mitenkään hyväksytyt siihen joukkoon. Se oli aika ikävää.

Yläasteella tuli isompi koulu ja meni alkuun oikein hyvin. Koin että minut hyväksyttiin joukkoon. Koulutehtävät oli kinkkisiä eikä jaksanu aina ajatella. Kaheksannella luokalla iski masennus. Silloinen ihastus teki itsemurhan seiskalla. Tuli semmonen möykky mitä ei pystyny käsittelemään. Motivaatio laski eikä jaksanu tehdä tehtäviä eikä keskittyä tunneilla. Semmonen maski oli että hymyili vaikka ei ollu mitään aihetta. Masennus jatku kolme ja puol vuotta. Se oli tosi rankkaa.

"Opettaja otti sit silmätikuks"

Piia kertoi olleensa ala-asteella tunnollinen, aika ujo, kiltti ja rauhallinen. Kaksi vuotta naisopettajan musiikkipainotteisella luokalla meni kuitenkin myönteisesti. Piia oli aika ylipainoinen ja kolmannella hänellä puhkesi paha astma. Se oli iso asia. Koira ja undulaatit läksivät ja kotona kaikki muuttui. Koko talven oli flunssaa ja liikuntatunneilla kuiva pakkanen kävi henkeen. Neljännellä Piia joutui miesopettajan liikuntapainotteiselle luo-

kalle. Hän ei tykännyt hiihtämisestä ja se oli yhtä tuskaa. Piia ei tullut opettajan kanssa ollenkaan toimeen. *Meillä ei synkannu. Niinku tyrkytetään jotain hiihtämistä tai juoksemista... että juoskaa nyt tää matka. Tuntu siltä että hitto vie ei kiinnostaa. Siinä vaiheessa rupes tökkimään koulunkäynti enkä mä oo ikinä oikein tykänny koulunkäynnistä.*

Piia kertoi opettajan ottaneen hänet vielä silmätikuksi muutaman tytön kanssa. *Matikkaan se liitty. Se oli hankalaa siinä vaiheessa... pakkopullaa. Muistan että se oli hirveetä. Semmosta oli että vastaapas siellä vaikka ei ollu käsi pystyssä eikä tienny vastausta ollenkaan. Opettaja ei halunnut ees opettaa. Jouvuin sit mukautetulle luokalle. Meitä oli 12 oppilasta... poikaluokka. Opettaja oli mukava ja rento. Olihan se siirto aika järkytys mutta parempi niin. Ei minua koskaan kiusattu.*

Yhteenveto jännittäjien koulusuhteesta

Kertojien lapsuutta yhdistivät maaseudun rauhassa asuminen ja pieni kyläkoulu. Piia tosin aloitti kirkonkylän isossa koulussa. Ne eivät kuitenkaan taanneet heille riittävää turvallisuudentunnetta ala-asteaikana, vaan heillä kaikilla oli elämänhallinnassaan epävakautta. He eivät saaneet juuri tosikavereita ja kaikki heistä kokivat kiusaamista ja ulkopuolelle jättämistä koulutovereidensa taholta. Suhteissa opettajiinkin koettiin arkuutta ja vaikeudet joissakin oppiaineissa saivat opettajan tuntumaan vastenmieliseltä. Opettajasuhteissa ei välittynyt turvallisuus ja lämpö, pikemminkin välinpitämättömyys ja autoritaarisuus. En kuitenkaan sijoittanut heitä kiusattujen ryhmään, koska kiusaamisesta ei tullut heidän keskeisin ongelmansa eivätkä he itse korostaneet sitä puheessaan siten kuin kiusattujen ryhmän kertojat tekivät.

Sosiaalisissa tilanteissa jännittäjät kokivat arkuutta, ujuutta ja pelkoa. Mielialaa leimasi alakuloisuus ja masennus, ilon ja vapauden puuttuminen. He puhuivat huolehtivasta äidistään. Marita kantoi itsekin huolta sairaasta äidistään, joka oli hänen ainut vanhempansa. Heidän koulumenestyksensä oli vaihteleva. Liikuntatunneilta jäi epäonnistumisen kokemuksia motorisen kömpelyyden vuoksi. Koulu koettiin enemmän ikäväksi paikaksi eikä ala-asteelta jäänyt mainittavia hyviä muistoja.

Jännittäjien yläaste osoittautui vaikeaksi, niin kuin ehkä ala-asteen perusteella oli enustettavissakin. Siirryttiin uusiin ja isompiin kouluihin. Alkuhankaluuksia oli ja vaikeudet vain kasvoivat yläasteen loppua kohti. Piia selvisi vähemmällä pienessä mukautetun opetuksen luokassa, joka tuntui turvalliselta. Kertojien mieliin nousi kriittisiä elämäntapahtumia. Mieli alkoi järkkä ja elämänhallinta pettää, koska vaikeuksia alkoi kasautua liikaa. Siirtymä lapsuudesta nuoruuteen ilmeni murrosiän tunne-elämän ailahteluna. Kapinointi ilmeni erilaisten roolien ottamisena ja rajoihin ja järjestyksiin liittyvänä vastarintana. Erilaiset tapahtumat mursivat hyvinvoinnin ja elämänhallinnan. Piiaa lukuun

ottamatta jännittäminen ja ahdistus johtivat yksilöpatologiaan, johon tarvittiin ammattiauttajia ja terapiaa.

Levottomat

”Olin vilkas enkä oppinu lukemaan”

Laura muisteli ala-asteaikaansa ja kertoi millaista oli aloittaa koulunkäynti pienessä poikavoittoisessa kyläkoulussa. Hän oli ainut tyttö koko luokalla. Koulun etuna oli pieni luokka ja opettajalla oli enemmän aikaa myös Lauralle. Yläaste vieraassa koulussa palautti mieleen hämmennyksen tunteet. Kaikki oli uutta ja outoa. Syrjäkylän lapsi kohtasi toisenlaisen kulttuurin. Tytöt jäivät Lauralle etäisiksi, mutta poikien kanssa hän jakoi yhteisiä kokemuksia ja yhteisen näkökulman moniin asioihin.

Eka luokka meni hyppien pulpetilla ja istuen lattialla... ei kiinnostanu pätkääkään mutta kyllä se siitä sit lähti. Mulla oli kai keskittymisongelmia. Se oli semmosta pakkopullaa. Toisella luokalla alko tajuamaan mistä oli kysymys. Lukihäiriö todettiin vasta ysillä. Laskemaan opin. Kiinnosti kun tulivuorista tuli kysymys ja biologiassa kaikki ötökät. Saatiin mennä tutkimaan kirvojakin vaikka se meni niitten kirvojen polttamiseen auringonvalossa. Kiinnosti sekin miten niitä voidaan tuhota.

Poikien kans kulin ja tapeltiin matkalla. Ylemmillä luokilla oli vanhempia tyttöjä mutta ei niitten kans tullu oltua eikä tehtyä mitään. Kun poikien kans tuli jostain riitaa niin minä sain aina selkään. Ite härnäsin ja takasin aina sain. Ei sitä voi kiusaamisena pitää kun minä haastoin. Yleensä ne oli sotaleikit. Joissakin joskus pärjäsin ja välillä tuli ihan kunnolla kuonoon. Hyvin opin puolustautumaan ja pojat katto että on parempi pysyä kaukana. Ylimmän luokan pojat aina johti ja oli määräämässä mitä tehtiin. Opettajalle tehtiin kaikkee keljuutta. Ei ne oikein aina tienny miten ne minuun suhtautu kun aina tein jotain ei-sallittua. Siellä sai olla periaatteessa niin ku oli.

Yläasteella luokalla oli 20 oppilasta. Se oli iso muutos...yhtä paljon oppilaita kun meidän ala-asteen koulussa. Seittemän jälkeen oli lähtö, kaheksalta alko koulu ja neljältä olin kotona. Se ei oikein menny enää niinku piti. Läksyjä tippu oikein läjäpäin. Ei kiinnostanu yhtään. Minä en päässy luokkaan sisälle. Pojat sai kavereita mutta minä olin ainut tyttö pienestä koulusta. Tytöt piti omaa rinkiä enkä päässy siihen. Se oli semmosta pakkopullaa. Kaikki kepulikonstit keksi lintsaamiseen. Ei ois kiinnostanu mennä mikään päivä. Jouvuin vaihtamaan luokkaa. Hoksottimet heräs että pitäs tehäkin jotain. Sit tuli kavereita kyllä.

”Olin semmonen opettajien leimaama oppilas”

Mari kertoi leimautuneensa jo ala-asteen alussa häirikkölapseksi, jolla oli vaikeuksia keskittyä ja istua hiljaa tunneilla koko ala-asteajan. Hän rakensi kertomuksessaan kuitenkin jo varhain itsestään kuvaa selviytyjänä ja kykenevänä puolustautumaan ulkoista uhkaa vastaan. Hän sai kokemuksia väkivallan todistajana kodissaan jo varhaisessa lapsuudessa. Tilanne vain paheni yläasteella, jolloin hän vietti paljon aikaa käytävällä. Kiinnostus koulua kohtaan lopahti ja Mari mielestään alisuoritti pahasti koko yläasteen. Yläasteella Mari oli jo pysyvästi kielteisellä kehällä kuten hän itsekin ilmaisi lähteneensä *väärille teille*.

Ala-aste oli mulle tosi hankala. Olin oikein reipas ja villinpuoleinen tyttö koulussa eikä oikein jaksanu kiinnostaa tunneilla hiljaa istuminen. Opettajat ei sitä oikein ymmärtäny. Mulla oli kolme koulun vaihtoa ja mun kotiolot vaikutti tosi paljon. Pysyviä ystäviä ei oikeestaan ollu. Ekaluokalla oli oikein vanha opettaja ja se ei yhtään tykänny minusta. Sen muistan että olin aina sen silmätikkuna. Koltti-nelkkiluokan olin eri koulussa ja siellä oli taas oikein vanha opettaja jonka kanssa en tullu toimeen. Kyllä niitä muistutuksia tuli kotia viiennellä ja kuuennella että se on taas ollu liian reipas tyttö ja häiritsee muita ynnä muuta. Menin kouluun eikä mulla poissaoloja ollu. Ryhmässä ja porukassa oon tykänny olla. Kokeilin vaikka mitä harrastuksia mutta kaikki lopasti kesken.

Vaikka olin villi niin pärjäsin kuitenkin. Äiti pakotti läksyjä tekemään ja vahti vieressä. Opettajat piti mua häirikkölapsena. Hyvää koulussa oli leirikoulu ja tämmöset. Mä olin hirmusen pikkunen niin isot pojat kiusas mua kun vaihdoin kolmannella koulua. Se oli ikävää. Otin muutamien kans oikein käsin yhteen. Mulla on temperamenttinen luonne mutta se on ollu mun tapa selviytyä. Kyllä mä puolustin itteeni eikä niistä ikinä puhuttu. Mä en jääny altavastaajaks mutta en varsinaisesti antanu takasikaan. Monet piti minua omituisena. Olinhan minä niin eloisa tyttö etten yhtään ihmettelekään. Varmaan pelotti monia ja mä oisin voinu käyä monesta pojasta. Olin vähän raisu. Kehitti itteensä semmosen kovuuden.

Yläaste on melkonen kirjo. Se tuli kyllä pahasti alisuorittua. Kouluun menin ja istuin tunnit. En erityisesti nähny vaivaa sen kanssa. Tunnilta ajettiin ulos vähän väliä. Läksyt tehtiin kopioimalla ja lunttilappuja oli. Vilkkkaus ja keskittymisvaikeus jatku yläasteelle asti. Asenne muuttu niin ettei mua kiinnostanu oikeestaan mikään. Olin luokasta pois ja istuskelin siellä käytävällä. Siellä oli toisaalta helpompaa. Kyllä mä välillä kiusasinkin niitä opettajia. Ei jaksanu istua siellä tunnilla. Kaikki mitä tuli niin ei kiinnostanu. Ne tuntu liialta.

Juha ja Salla eivät myöskään saaneet otetta koulunkäynnistä. Juha aloitti pienessä kyläkoulussa, mutta vaihtoi kolmannella kaupungin kouluun. Muut aktiviteetit kiinnostivat. Koulu oli pakkopullaa. Hänellä oli auktoriteettikonflikteja opettajien kanssa ja hän jakoi yhteisen leiman kavereiden kanssa, joilla oli samanlaisia piirteitä. ADHD Juhalla todettiin vasta peruskoulun jo päätyttyä.

"Koulu ei kiinnostanu kyllä yhtään"

Kaverin kanssa aina verhoissa kiipeiltiin ekaluokalla ja tämmöstä. Kaverikin oli vilkas. Se oli joka päivä jäläki-istunnossa ja minä vain joka toinen. Kavereitten kans vietettiin aikaa. Niitten kans pärjäsin. Jalkapallo pelattiin paljon. En ikinä tehny läksyjä. Unohin kun lähin lennättämään johonkin suuntaan. Ei se koulu oikein sujunu. Kaikki oli vaikeeta ja pakkopullamaista. Oli vaan pakko käyvä.

Yläasteella tuli uus koulu. Oli se vähän rauhallisempaa. En mä siellä paljon ollukaan. Rupesin lintsamaan ja olin tunneilta pois. Ei kiinnostanu. Opettajat kyllästytti. Sain niistä tarpeeks. Poissaolojen takia törmäilin opettajien kanssa. Välillä tuli tehtävät tehtyä mutta kokkeisiin en luku.

"Se oli vähän sählinkiä"

Salla koki voimattomuutta ja keskittymisvaikeuksia. Hän ei tahtonut pysyä luokkatyöskentelyssä mukana. Ala-asteella oli neljä eri opettajaa. Sekin sekoitti ja oli vaikea keskittyä. *En tiiä syytä. Ei sitä oo selvitetty. Sitä on ollu kaikilla kouluasteilla. En jaksu olla koko päivää koulussa.*

En muista ala-asteelta paljoa mitään. Se oli vähän sählinkiä. Kolmosella ja nelosella pääsin just ja just läpi. Vitonen ja kutonen meni ihan OK.

Yläasteella läksyjien paljous ja päivien pituus kävivät Sallalle rankoiksi. Keskittyminen tunneilla oli vaikeaa ja Salla vietti aikaa luokan ulkopuolella. Epäonnistumisen kokemukset kasautuivat ja hän sai kielteistä palautetta. Hän erotteli itsensä ulos normaalisti pärjävistä luokkatovereista, joiden kaltaiseen koulusuhteeseen hän ei tuntenut mahdollisuuksia. Peruskoulusta jäi kielteinen muisto.

En ollu enää kiinnostunu. Olin vielä enemmän välinpitämätön kuin ala-asteella. Ei menny yhtään parempaan. Kaikki opettajat aatteli että mä oon niin laiska ettei musta tuu mitään. Kukaan ei tukenu. Ei mua kiusattu, mitä nyt opettajat painosti ja moitti. En ottanu tosissaan sitä koulua. Ne sit morkkas siitä. Vaikka yritti lukee kokeisiin niin yhtä huonot numerot tuli. Ysillä aattelin, että jään luokalle kun aina sanottiin että jään poissaolojen takia. En sit menny paljon kouluun. Aika kulu millon mitenkin. En jaksanu koko tuntia olla luokassa. Mut laitettiin ulos tai lähin ite. Häiritsin tuntia ja juttelin kavereitten kans. Kait ne voimat meni siihen että sai ittesä ees kouluun. Mä olin niin väsyny etten jaksanu paljon mitään tehdä. Nukkua vaan. Nukuin yöt mutta väsytti päivälläkin. Mikään ei oikeestaan kiinnostanu. Kyllä se vaikutti kun opettajat sano että susta ei tuu mitään. Vanhemmat kyllä sano, että jos mä kunnolla yritän niin selviän. Pitäs alottaa uuestaan koko peruskoulu.

Yhteenveto levottomien koulusuhteesta

Levottomiksi itsensä kertoneiden toimijuudelle ala-asteella oli ominaista aktiivisuus, vilkkaus, lyhytjänteisyys, oma tahto ja porukoihin kuuluminen. He olivat menijätyyppejä. He eivät jääneet alakynteen, vaan kykenivät puolustautumaan. He kertoivat silmätikuksi joutumisesta ja leimautumisesta levottomaksi, häiriköksi tai laiskaksi. Ympäristönvaihdokset tekivät koulunkäynnistä katkonaisen ja veivät pieniltä oppilailta voimia. Kavereita oli eikä heitä juurikaan kiusattu. He olivat rohkeita, eivätkä vetäytyneet. Kaikilla oli keskittymisvaikeuksia, eivätkä he tahtoneet pysyä luokkatyöskentelyssä mukana. Heidän koulumenestyksensä oli kohtuullinen. Jälki-istunnot ja muistutukset kotiin tulivat heille tutuiksi. Kertojina levottomat eivät muistaneet niin paljon tapahtumia kuin jännittäjät tai kerrotut episodit eivät olleet niin yksityiskohtaisia. Kertomusten matalampi profiili ilmeni myös vähäisempänä arviointina ja reflektointina. Tosin esimerkiksi Marin sittemmin ammatillisessa koulutuksessa kehittynyt taito keskustella näkyi hänen ilmaisussaan sekä juonellisessa ja muotoonsa asettuneessa kerronnassaan.

Yläasteelle siirtyminen oli iso muutos ja koulunkäynnistä muodostui koettelemus. Kertojat kuvasivat koulunkäyntiin kyllästymisensä taustoja. Oppiaineiden paljous uuvutti ja sammutti kiinnostuksen. Huono keskittymiskyky pahensi tilannetta. Kohdattiin myös erilaiset rakenteet, joissa aiemmin omaksutut toimintatavat eivät sujuneetkaan helposti. Tapahtui kyllästyminen koulunkäyntiin. Kertojat saivat negatiivista palautetta koulu-

suoriutumisistaan ja tunsivat, että oppimisesta oli vaikea selviytyä. Tarinoista kuvastui oppilaan ja opettajan välinen kohtaaminen koulujärjestelmän sisällä sekä oppilaan ja koulun kulttuurien välinen yhteentörmäys. He tunnistivat käyttäytymisensä muutoksen. Kapinointi koulua kohtaan ilmeni poissaoloina ja riitaantumisenä opettajien ja vanhempien kanssa. Nuoret kokivat koulun ja opettajat tiukoiksi ja kontrolli rajojen asettamisena sammutti oppimisen mielenkiintoisuutta eikä motivoinut. He olivat joutuneet epäonnistujien ryhmään, jossa ei menestytty.

Myönteisiä kokemuksia ei juuri muodostunut ja epäonnistumisen kokemukset nousivatkin kertomusten keskeiseksi teemaksi. Itsetuntokin alkoi olla koetuksella, vaikka se ala-asteella vielä näytti olevan tallella. Nuorten saama leima vahvistui. He kävivät koulun läpi, mutta eivät saaneet oppimisen näkökulmasta juuri mitään aikaan.

4.1.3 Kiusatut

Koulutuselämäkertojen analyysivaiheessa yhdeksi ryhmäksi yhteisistä ja tyypillisistä piirteistä erottuivat ne kertomukset, joissa koulunkäyntiä haittasi kiusatuksi joutuminen. Koulukiusaamisesta muodostui kuudelle kertojalle vuosia kestänyt painajainen. Kolme tyttöä ja kolme poikaa sai kiusatun leiman ja siitä tuli koulukokemuksiin vahvasti vaikuttanut tekijä. Markon, Outin, Tuulan ja Joonaksen kiusaaminen alkoi jo ala-asteella ja rankinta se oli yläastevuosina. Villen ja Essin piina ajoittui yläasteelle.

"Ne oli elämäni kaks ja puol vuotta"

Essi koki ala-asteajan kyläkoulussa vielä yllättävän helpoksi. Hän sopeutui hyvin vaikka pitikin itseään oman tiensä kulkijana. *Mua pidettiin vähän erikoisempana... tukka takussa ja kynnet leikkaamatta. Saatoin jäähä omiin ajatuksiin ja unohella asioita. Mulla olikin ADHD mutta ei sitä tietty. Olin vilkas ja tosi puhelias. Ekaluokan ope oli ainut joka sai mut hiljaseks. En ollu kuitenkaan kaikkein rasavillein. Ei mua varsinaisesti kiusattu vielä. Olin oma-alotteinen ja tein kaikkee omin päin. Olin välillä jääny välitunnille kun tajusin että pitäs tunti aloittaa.*

Yläasteelle Essin piti lähteä kaupungin kouluun ja se jännitti häntä. Muutama kuukausi meni, mutta lopulta Essin kuvaamana yläaste kaatui niskaan ihan täysin. *Siitä ei tullu enää yhtään mitään. Ne alko kiusata hyvinkin rankasti. Se meni överiks. Herran Jumala... ne oli elämäni kaks ja puol vuotta. Meni siihen pisteeseen, että lähin vähän rauhottumaan... jouvuin sairaalaan. Kolmatta en kokonaan enää käyny.*

Seiskaluokan loppusyksystä huomas että homma ei pelaa. Kaheksannella mun persoonallisuus muuttu täysin. Koulussa otti hirveesti päähän. Olin edelleenkin välitön ja aika näkyväkin ihmisen... se ei ollu ollenkaan hyvä juttu... ei ne oo aina ne hiljaset. En oo löytäny oikeeta syytä. Tuntu ettei kiusaamisesta puhuta ja se selvitetään jotenkin muuten. Se oli kieroilua ja juoruilua

ja vittuilua. Yhen kerran oli kunnon matsi. Enemmän se oli sorsimista. Alko hirvittää ja olin arka. Kolmen tunnin yönillä joskus menin. Ei ihme että päästä heitti. Sietokyky pienellekin rasitukselle hävis. Mikään oppi ei mennyt enää päähän. Iso romahus oli yli kaheksan keskiarvosta neljään ja puoleen. Kasiluokka meni kärvistellen. Oksensin jo aamulla ennen kouluun menoa. Aattelin että minä vaan meen... sieltä ei lintsata. Oli niin tunnollinen se asenne. Oli semmoinen ajatus että se ei siitä muuks muutu. Se kuulu asiaan. Ysillä vasta lintsasin. Läksin kävelemään kaupunkiin. En itekään tienny minne mä lähen.

Essin pahoinvointi ilmeni sekä fyysisenä että henkisenä oireiluna. Hänellä oli unettomuutta ja hän oksenteli aamuisin. Sietokyky pienellekin rasitukselle hävisi ja hän riiteli rajusti isoveljensä kanssa. *Näkyhän se... mulla oli kunnon jäljet.* Hän oli ahdistunut ja stressaantunut ja tunnisti itsessään aggressiivisuutta. Essi oli ärtyisä ja vapaapäivätkin ahdistivat. Isän mielestä persoonallisuus oli muuttunut ja hän epäili huumeiden käyttöä. *Väitin kiven kovaan ettei mulla mitään oo. En pystynyt sitä sanomaan.* Oman luokan tyttöjen kanssa Essi pystyi jotenkin olemaan, koska he sietivät häntä. Rinnakkaisluokkalaiset hän koki pahimmiksi. Lopulta Essi oli noidankehässä, josta oli ainoastaan yksi ulospääsy.

Essi käytti kerronnassaan useita metaforia avaamaan ja tehostamaan tunnekokemuksiaan. Ala-asteella hän oli vielä selviytyjä, mutta yläasteella hän ei enää selvinnyt omin avuin ja hänestä tuli uhri. Pakon edessä hän joutui luopumaan omasta päätösvallostaan. Identiteetti koki kolauksen.

Muistan meidän historian opettajan, joka oli kova tati ja jota kaikki pelkäs ja kunnioitti. Se sano että sinun ei toenna enää tenttiin tulla. Sä oot jo saanu nelosen tältä vuodelta. Se jotenkin riitti mulle. Siinä hetkessä mä ihan oikeesti aattelin, että mä hyppään tuon kurkkuun kiinni. Mä en jaksa enää. Silti minä hillihin itteni. Mä olin menettänyt unet kokonaan ja alko olla levotonta... jotenkin vihamielistä. Sitten se meni överiks. Taisin muutaman kerran riemastua rankasti viimesinä aikoina opettajille... ei nyt poliisia tarvittu mutta melkein. Muistan että olin ottamassa puukkoo mukaan kouluun sen takia, että jos muillakin on. Se meni ihan hurjaks.

Kolme kuukautta kävin ysiä. Sit se jäi kokonaan kesken marraskuun eka päivä. En mä ite sitä tunnistanu oikeestaan. Muistan vieläkin kun yritin sanoa, että kyllä tää tästä. Se ei mennyt ohi itekseen enää. Muistan vaan kun kuraattori tuli ovesta kesken tuntia sanomaan... en ollu ees kirjaa ennättänyt avata. Se sano jo käytävällä että nyt pitää minut saaha johonkin.

"Koko aika oli yhtä helevettä"

Markon kertomus oli pysähdyttävää kuultavaa ja hänen käyttämänsä metaforat viestivät poikkeuksellisesta ahdistuksesta, jota hän kouluyhteisössä koki. Koulukiusaamisesta muodostui vuosia kestänyt painajainen. Marko sai lisäksi riitelevän ja väkivaltaisen oppilaan stigman ja se esti häntä saamasta haluamaansa apua. Hänellä ei ollut vielä riittävästi etäisyyttä rankkoihin kokemuksiin. Markolla oli ollut elämänsä aikana kipeitä vuosia, joita ei saattanut vielä riittävästi avata ja arvioida. Traumaattiset kokemukset olivat liian pinnassa. Epävarmuus ja tarve suojautua ilmenivät lyhytaikaisena katsekontaktina sekä hiljaisena ja lyhytsanaisena kerrontana.

Kouluajasta muistan sen, että koulukiusattu oon ollu yheksän vuotta tai ainakin seittemän kahdeksan vuotta. Se alko heti ensimmäisellä luokalla. Ala-aste jo oli yhtä helevettä. Alotin koulun mukavalla mielellä. Kolomannella luokalla tuntu että täällä ei mene hyvin. Minä en ruppee täällä olemaan. Kaikki asiat oli vastenmielisiä. Kiusaajia oli suurin piirtein seittemän vastaan yks. Niitä oli koko koulusta, muiltakin kuin omalta luokalta. Opettajat ei välittäny. Kyllähän minä puolustauvuin ja kävin päälle. Hakkasin muutamat tyypit siellä.

Uskonto ja puukäsityö oli ikävimmät aineet. Se johtu opettajista. Se kässän opettaja hakkas mua aika monesti. Vertakin tuli joskus. Siihenkään ei puuttunu kukaan. Se oli vielä humalassa siellä koulussa. Yläaste oli yhtä helevettä sekkiin. Jouvuin isoon kouluun eikä ollu yhtään tuttuja. Ne hakkas pesäpallomailalla kylykee ja heittelivät kivillä ja murtivat käen. Kävivät päälle ihan kirjaimellisesti. En paljon pystyny antamaan takasin. Niitä oli ainakin kymmenen äijää. Olin sitten niin väkivaltanen, että riehuin luokassa ja opettajat pelekäs minua. Sekin riippu tunteista.

Sehän oli aina minussa syy jos jotain sattu. Hakkashan isäkin mua välillä. Sitten miut erotettiin koulusta. Minähän sen aiheutin. Jouvuin psykiatriselle osastolle seiskalla. Kävin siellä koulua. Olin puol vuotta. Sitten mut siirrettiin toiseen kouluun. Äiti ja isä lähti ajamaan. Ja psykiatri. Viimeset vuojet oli parempia. Kiusaamiset jäi.

”Tulee aina mieleen se ahistus”

Tuula kävi ala-asteensa kyläkoulussa. Alaluokalla hän ei kokenut mitään ongelmia ja viihtyi hyvin. Tuula oli mielestään sivusta seurailija ja hiljainen, mutta pysyi porukoissa rohkeamman luokkakaverinsa vanavedessä. Sitten alkoivat kiusaamiskokemukset. *Jossain vaiheessa kolmannen ja neljännen luokan vaiheilla oli sellasta että en ois halunnu mennä. Ne vanhemmat ja isommat pojat kiusas. Se meni ohi kuitenkin. Sitä kiusaamista oli viiennellä ja kuuennella. Ei sitä kuitenkaan kokenu järkyttäväks asiaks siinä vaiheessa.*

Yläasteelle Tuulan piti lähteä kaupunkiin. Joutuminen isoon kouluun oli aikamoinen shokki vaikka odotukset olivat aivan toiset. *Sitä aatteli että nyt mä oon päässy isoon kouluun ja ala-aste on nyt takana.* Koulu muodostui kuitenkin kielteisiä kokemuksia tuottavaksi paikaksi. Hänen oli vaikea myöntää ongelmia ja avun tarvetta, koska omaksumansa selviytymisen kulttuurin mukaisesti hänen tuli pärjätä itsenäisesti.

Siinä vaiheessa tuntu hirveen hienolle ennen kuin totuus paljastu. Eikä ollu mitään asenteessa vikaa. Se oli kaoottista ja vaikeeta monellakin tapaa. Oli niin paljon kaikkee uutta. Koulukiusaaminen vei pohjaa pois koulunkäynniltä. Ei viitti hirveesti yläasteaikaa ees muistella kun tulee aina mieleen se ahistus mikä siellä oli. Se oli kaoottinen homma koko kolme vuotta. Tuntuu että ihme kun siitä hengissä selvis. Opettajat vaihtu joka tunnille ja piti ravata paikasta toiseen ja sitten tuli tää ihana koulukiusaaminen seiskaluokan alussa ja se tuntu tosissaan tikkuselta. Sitä kesti melkein yläasteajan. Kyllä se varmaan on pahin muisto yläasteajasta.

Mulla oli jännittäviä ja ahistavia tilanteita. Kun ties että täytyy pitää esitelmä tai jotain muuta vastaavaa niin minä jännitin. Varsinkin kun piti mennä luokan eteen. Kyllä minä ne tein enkä lähteny karkuun. Pakko niistä oli jotenkin selvitä. Välitunneilla oli vaikka mitä. Nekin oli semmosia ahistuksen paikkoja, ettei tienny mistä tulee millon ja mitä. Sitä kiusaamista aika paljon tapahtu siellä välitunneilla. Kyllä se selvästi näky ketkä kiusas ja ketä kiusattiin.

Muitakin kuin minua kiusattiin. Se ei ollu pelkästään omalla kohalla. Myö oltiin sen minun kaverin kans semmonen parivaljakko että meitä molempia kiusattiin. Monesti oli niin että mi-

nun kaveri sano vastaan hyvin helposti. Minä en välttämättä sanonu, niin sitä oli helppo jatkaa. Ne samat tyypit kiusas koko ajan. Lähestulkoon kaikki oli poikia mutta oli siellä pari tyttöökin joukossa. Ne oli aina vanhempia. Siinä vaiheessa kun ne lähti koulusta pois niin ne hävis mutta aina tuli joku joka sitä juttua jatko. Ysilläkin ne oli sitten ysejä jotka sitä hommaa ruokki lisää. Kaikista eniten se kiusaaminen kohdistu minuun vaikka ne muitakin kiusas.

Kiusaamisen takia olin pois koulusta monta päivää. Saatto viikossakin olla pari kolme päivää että olin pois. Siitä kerty paljon poissaoloja. Kotona ne ei tienny että mä olin pois. Minä onnistuin niin hienosti sen hoitamaan. Läksin kouluun mutta menin kaupunkiin ja olin siellä ja tulin linja-autolla kotiin. Sitä häpes niin paljon. Jotenkin aina siellä pyörin. Ei siellä muita ollu... mä olin vaan yksin ja välillä kävin jossain vaikka mummon luona.

Sillon siihen kiusaamiseen ei paljon puututtu. Se oli minusta todella minimaalista. Kyllä se kiusaaminen mielialaan vaikutti ja itsetuntoon.

"Jostain kumman syystä jouvuin silmätikuks koko luokalle"

Joonas kävi koulua neljä ensimmäistä ala-astevuotta ongelmitta. Merkittäväksi tapahtumaksi hän kertoi koulun vaihdon jälkeen viidennellä ja kuudennella koulukiusatuksi joutumisen.

Meiät sulautettiin siihen luokkaan johon tuli muualtakin. Sitten tuli se kiusaaminen... siitähän se kaikki lähti. Jostain kumman syystä jouvuin silmätikuks koko luokalle. Entisestä luokasta jäi vain vähän kun se jaettiin kahtia. Ne oli niitä uusia kenen luokkaan myö tultiin. Ne kiusas ja osa niistä entisistä luokkalaisista lähti siihen mukaan. Kaks viimeistä vuotta sitä kesti. Enemmän se ilmeni välitunneilla. Lähinnä haukkumista ja nimittelyä ja jotakin väkivaltastakin... potkimista. Jotkut niistä mun kavereistakin oli välillä mukana kiusaamisessa. Olihan niitä aikoja jolloin minua ei kiusattu mutta taas se meni jotenkin siihen. Kyllä se on voinu vaikuttaa koulumenestykseenkin jollain tavalla.

Joonaksen siirtymä yläasteelle näytti aluksi lupaavalta, mutta toisin kävi. Vaikka luokka pysyi samana, hän sai olla aluksi rauhassa. Kesäaikana hänestä oli kertomansa mukaan tullut yksi kovista jätkistä, koska hän oli luokan ensimmäinen, joka oli juopotellut itseään kolme vuotta vanhemman kaverinsa kanssa. *Kaikki oli mun kavereita koska se oli ehkä ihmeellistä jollakin tavalla. Jostain se sit alko... ja tosi pahana. Seiskaluokka oli oikeestaan ihan helvettiä. Siinä oli niitä samoja kiusaajia kuin ala-asteella. Se oli iso ongelma... kyllä se on jäänyt mietityttämään. Joskus teki mieli olla lähtemättä kouluun. Kyllä koulumenestys vähän alle kohtalaiseks jäi. Sinnittelin sen kans. Kyllä minä vaan pystyin. Ne tilanteet vaihteli. Kyllä välillä kaverit puolustikin. Kiusaaminen oli jollakin tavalla käännekohta ja varmasti se on vaikuttanu ihan tähän päivään asti.*

Joonas puhui kiusaamisesta kotona, mutta koulussa hän ei sitä puheeksi ottanut. Kesällä hän onnistui tutustumaan uusiin kavereihin toisesta koulusta ja hänelle vihjattiin, että kouluahan voi vaihtaa. Hän liitti kertomuksessaan itseään niihin toisiin, jotka puolustivat häntä ja erotteli itsensä niistä, jotka häntä kiusasivat ja muodostuivat hänelle uhkaksi.

Se tuntu ainoolta ratkasulta. Se oli mun oma päätös eikä siihen muut osallistunu. Puhuin mä siitä vanhemmille. Sitten menin sinne kouluvirastoon ja sanoin että kyllä tää on nyt niin että

minun on vaihtettava koulua. Mun ehotus hyväksyttiin ja mä tulin sit toiseen kouluun. Mulla oli siellä ne hyvät kaverit jotka kesällä sain. Se helpotti tosi paljon ja tuli parempi vaihe. Kyllä siellä seiskan jälkeenkin oli kahnauksia eri porukoitten välillä mutta siinä oli se hyvä puoli että minä sentään olin jossain porukoissa. Minunkin porukkaan tuli jotain pientä painostusta mutta ei sillä tavalla henkilökohtasta. Porukalta sai tukea.

"Ei se opettaja oikein uskonu eikä puuttunu niihin asioihin"

Outin kiusaamisongelmia ratkottiin sekä ala-asteella että yläasteella. Ala-asteella ongelmat voitettiin, mutta yläasteelta jäi raskaita muistoja. Vaikka ala-asteen sanallisissa todistuksissa Outia huomautettiin ujoudesta, niin ensimmäinen opettaja oli mukava. Tämän jäätyä äitiyslomalle, sijaisopettaja otti Outin jotenkin silmätikuksi. *Se keksi aina jotain... en pitäny sitä mitenkään mukavana. Kolmannen ja neljännen vaihteessa pojat alko kiusata. Siinä tuli vanhempien ero ja piti olla pois koulusta... ne keksi siitä kaikkee... että mä lintsailin ja kaikkee semmosta. Se oli onneks pientä haukkumista. Opettaja ei oikein uskonu eikä puuttunu. Se oli toisaalta niin pienimuotoista eikä ne kaverit ehkä tajunnu miltä se tuntu. Mä halusin sit vaihtaa koulua kun mun kaverikin oli siellä kyläkoulussa. Isä soitti sinne ja mä pääsin vaihtamaan neljänneltä joululoman jälkeen. Mä olin tyytyväinen siihen ratkaisuun. Kiusaaminen jäi sitten.*

Outi rakensi identiteettiään koulun sosiaalisissa tilanteissa, joissa hän suhteutti itseään toisiin. Hän näki vahvojen pärjäävän, mutta koki itsensä heikoksi, jonka pahaa oloa ei huomattu eikä siihen puututtu. Oma isä oli se merkittävä toinen, joka häntä ymmärsi ja puolusti. Kiusatun tyttökaverin hän tunnisti kohtalotoverikseen, jonka kanssa hän jakoi yhteisiä kokemuksia.

Yläasteella sain hyvän luokan ja tykkäsin olla siellä. Meillä oli hyvä luokkahenki. Kerkisin käyä puol vuotta kun tuli muutto isän kanssa paikkakunnalta. Isossa koulussa kiusaaminen oli laajempaa. Tytöt otti hyvin vastaan. Siellä oli kuitenkin kaks poikaa jotka hakkas mua ja yhtä toista tyttöä... ilman mitään syytä. Ei ne ihan naamaan hakannu mutta... potkivat. Sit ne alko keksiä vielä siitä kun mulla oli hirveen pitkät hiukset, että sä et oo ees mikään suomalainen vaan sä oot joku venäläinen. Kaikkee tämmöstä ne kehitteli. Se kiusottelu alko heti ja kohdistu minuun ja siihen toiseen tyttöön joka oli jo ennestään ollu siellä. Meihin kahteen tyttöön vain.

Mä itkin joka ilta kotona isälle että en halua mennä kouluun kun ne hakkas joka päivä ihan huvikseen. Mulla oli masennusta enkä aina jaksanu. Sitä kesti puoltoista vuotta. Mietin mitä mä siellä koulussa teen. Aattelin etten käy enää päivääkään koulua. Kävin sen loppuun vaikka isälle huusin etten käy sitä. Ei sieltä kaupungin yläasteelta mitään myönteisiä kokemuksia oo. Vielä äskettäin aattelin etten ikinä tuu menemään luokkakokoukseen. Kyllä ne kasi- ja ysiluokat sitten parantu kun saatiin ne pojat mejän luokalta pois. Kasiluokka oli vielä aika vaikeeta. Ysillä sai sit olla rauhassa ja meni vähän paremmin. Sain vähän päälle seiskan keskiarvon.

"Aamulla sai aina raahata ittesä sinne väkisin"

Ville oli kokenut vanhempien eron jälkeen useita paikkakunnan ja koulun vaihtoja. Hän oli kuitenkin sopeutunut, saanut kavereita ja oli mielestään luonteeltaan sosiaalinen ja rauhallinen. Tutustuminen uusiin ihmisiin kävi helposti. Kaverit olivat tärkeitä kun heidän

kanssaan ei tarvinnut ikäviä asioita miettiä. Yläasteella koulu tuntui rasittavalta, läksyjä ei viitsinyt aina tehdä ja jotkut oppiaineet eivät kiinnostaneet eivätkä sujuneet. *Olihan se paljon vaativampaa. Matikka tökki ja englantia. Sitä oli ihan pihalla kuin lumiukko. Mä vaan istuin siellä. Liikunnasta en oo tykänny ikinä.* Kahdeksannen luokan lopulla tuli muutto isoon kaupunkiin. Se oli käännekohta. *Se tuli hirveen yllättäin. Se oli ihan älyttömän iso koulu. Se homma meni ihan läskiksi. Ei mulla ollu kavereita ollenkaan. Mulla oli hirveen useesti maha kipeenä ja mä lähin koulusta pois. Se oli masentavaa ja ahistavaa kun joutu yksin olemaan. Väkipakolla piti mennä.*

Ville myönsi kertomuksessaan masennuksen ja vahvisti kokemustaan lainaamalla terveydenhoitajan antamaa määritystä vanhemmilleen. Asiantuntijan tekemä kategorisointi tuntui hyväksytyltä ja sillä perusteella hän pystyi tekemään eroa luokkatovereihin, jotka hyljeksivät häntä. Yhteisössä hän ei kuitenkaan tullut autetuksi. Ongelma identifioitui häneen.

Se oli heti ensimmäisenä päivänä et ei kavereita. Siellä ei vaan kavereita saanu niin niitä ei saanu. Ei se silleen vaikuttanu koulumenestykseen. On se jonkinasteista kiusaamista ollu. Enemmän se oli henkistä. Ei mahtunu porukkaan. Se oli ärsyttävää. Se oli nimittelemistä ja haukkumista. Onhan se nyt masentavaa tai ahistavaa jos yksin siellä joutu olemaan ja on kuiteski tottunu että on kavereita. Sitten terveydenhoitaja oli sanonu mun vanhemmille että tämä on kuulemma masentunu. Mut vähemmästäkin siitä itseluottamus ja itsetunto kärsi jos väkipakolla piti mennä. Aina kun ryhmiäkin tehtiin, niin opettaja sai tunkee johonkin ryhmään. Liikuntatunneilla kun tehtiin joukkueita niin mä tiesin, että mä oon aina viimeinen joka valitaan. Enhän mä lähteny niitten kans Helsinkiin luokkaretkellekään kun tiesin, että mä kuiteskin joutusin siellä yksin olemaan.

Yhteenveto kiusattujen koulusuhteesta

Kiusaamisesta tuli koulukokemuksiin vahvasti vaikuttanut tekijä ja se sai kokemusmaailmassa suuren merkityksen. Kertomukset yhdessä ilmensivät kiusatulle ominaisia ongelmia sekä vaikutuksia koulunkäyntiin ja elämänkulkuun. Tunnelmat ja mielialat välittyivät voimakkaasti henkisenä pahoinvointina, alakuloisuutena ja masennuksena. Kiusatun roolissa olleet osoittautuivat kuitenkin sinnittelijöiksi. Paha olo pidettiin sisällä, sitä hävettiin eikä sitä ollut helppoa ottaa puheeksi. Poissaoloja vältettiin, mutta lopulta ne viestivät ahdistavien tilanteiden pahenemisesta. Kiusatut välttivät vastaansanomista ja puolustautumista kunnes oma sietokyky oli aivan lopussa ja tunne oli kuin häkkiin ahdistetulla. Kertomukset osoittivat omanakin käyttäytymisen kääntymisestä väkivaltaiseksi. Kun ei kyennyt säätelemään tunteitaan, niin räjähdysalttiina saattoi muuttua itsekin aggressiiviseksi ja hyökätä kiusaajiaan vastaan. Tällöin kiusattua ruvettiin pitämään riidan toisena osapuolena.

Kiusatut eivät tunnistanee syytä kiusatuksi joutumiselleen. Silmätikuksi vain jouduttiin. Kenelläkään ei ollut mitään ulkoista poikkeavuutta eikä fyysistä heikkoutta. Kiusaa-

jissa oli sekä poikia että tyttöjä ja kiusaaminen ilmeni sekä fyysisenä että henkisenä. Epäsuora kiusaaminen ilmeni selän kääntämisenä, ryhmästä hyljeksimisenä ja yksinäisyyteen eristämisenä. Kiusattuna olo nakersi itsetuntoa ja psyykkistä hyvinvointia, verotti voimia ja vaikeutti oppimista olennaisesti. Joidenkin koulunkäynti kriisiytyi ja tarvittiin ammatillista laitos- tai avohoitoa. Kiusaamisesta muodostui mieliin painunut käännekohta, jonka vaikutukset ulottuivat pitkälle.

4.1.4 Yläasteella kyllästyneet

Sijoitin yläasteella kyllästyneiden ryhmään kahdeksan opiskelijaa – seitsemän tyttöä ja yhden pojan – joiden ala-asteaika vaikutti ehyeltä. He olivat sopeutuneet kouluun ja menestyneet moitteettomasti. Koulusuhteessa ei näyttäytynyt ongelmia. Monet olivat jopa mallioppilaita korkein keskiarvoin. Yläasteella tapahtui kuitenkin yllättävä ja nopea käänne ja monet heistä ”puutuivat” täydellisesti. Nuoret vaikuttivat käytännöllisesti orientoituneilta, heillä oli joissakin teoria-aineissa oppimisvaikeuksia tai heillä oli motivoitumisongelmia, välinpitämättömyyttä ja keskittymisvaikeuksia. He vaikuttivat vieroksuvan koulua ja kävivät sitä sen verran kuin oli pakko. Yhdeltä peruskoulu jäi kokonaan kesken ja suorittamatta.

Yhdeksi ryhmäksi yläasteella kyllästyneistä erottuivat ne koulutuselämäkerrat, joissa oppilaat kertoivat itsensä luovuttajiksi. He eivät nähneet koulunkäyntiään haasteena, eivät asettaneet tavoitteita eivätkä ottaneet vastuuta menestymisestään. Sijoitin luovuttajien ryhmään Miian, Riitan, Artun, Annan ja Virpin; neljä tyttöä ja yhden pojan.

Toiseksi ryhmäksi erottuivat ne kertojat, joiden koulusuhdetta leimasi pakonomainen suorittaminen ja tavanomaisiin koulun asettamiin rajoihin ja vaatimuksiin vastahakoisesti sopeutuminen. Vaikka koulunkäynti ei ollut kiinnostava asia, niin se nähtiin jonkinasteisena haasteena ja kohtuullisesta menestymisestä otettiin vastuuta. Sijoitin suorittajien ryhmään Eevan, Ullan ja Kirsin; kolme tyttöä.

Luovuttajat

”Mistään ei tullu mitään”

Artun suhtautuminen kouluun ala-asteella oli vielä myönteinen, *seesteistä ja tasapainoista... hyvin mukavaa aikaa*. Hän oli kaikin puolin hyvä oppilas, paitsi matematiikassa. Kiertävällä erityisopettajalla Arttu kävi matematiikasta ja lisäksi äidinkielestä, koska kirjoittaminen tuotti vaikeuksia. Urheilussa hän oli lahjakas voittaen piirinmestaruudenkin. Musikaalisuus ilmeni pianon ja kitaran soittona. Kavereita oli paljon. *Ala-aste oli ehyttä. Kyllähän myö*

sillon jo ruvettiin opettelemaan koltosten tekemistä kun tuli vähän ikää lisää, mutta se oli niin pientä. Kurjuus alko vasta yläasteella. Pienessä koulussa ei siihen mennessä ollu minkäänlaista välikohtausta ollu, mutta sitten isoin ja pahin juttu katkas kamelin selän ja tuli rangaistus. Artulle opetettiin missä sopimattoman kielenkäytön rajat kulkivat. Rangaistus oli kova.

Kuuennella rupes murkkua pukkaamaan. Siellä oli vähän omituinen talkkari... mies, niin sille piti nurkan takaa huikata että haista Vili vittu. Sen nimi oli Vilikki. Minä juoksin vessaan kar-kuun kun ooteltiin koulutaxia että päästään kotiin. Seuraavana aamuna oli aamunavaus ja jollotettiin jotakin virttä ja seisottiin rivissä siinä pulpettien luona. Sitten tuli yläluokan opettaja sanomaan että eilen on tapahtunut jotain erittäin ikävää. Tunnustaako syyllinen vai ruvetaanko muuten etsimään syyllistä. Minä olin syyllinen ja tunnustin. Sitten se itketti minua luokan eessä ja anto käytöksen alennuksen ja kaks tuntia jälki-istuntoa ja sain vielä kävellä kotiin kun vanhemmatkin oli mulle vihasia. Läksin sitten sen jälki-istunnon jälkeen talavella pimmeellä kävelemään kotiin koululta. Se oli ikävä juttu. Opettaja päätti vanhempien kanssa yhteistyössä sen kävelyn kotiin.

Yläastevuodet oli yhtä helvettiä parilla sanalla sanoen. Asiat alko mennä pieleen seiskalla välittömästi koulun vaihdon jälkeen. Siinä tuli sitten kaikki... tupakat ja viinat ja tappelut. Kes-kiarvo laski kaks ja puol numeroo. Jouvuin isompaan kouluun ja se oli ihan turha laitokoulu... kolmisensataa oppilasta. Siinä tuli se suurin fiba. Häiriköintiä oli oikein paljon. Ei mitään hyvää asiaa tuu mieleen. Opettajat oli ihan paskoja tietysti kaikki. Minä olin ihan sika joka suhteessa. Aika paljon vietin aikaa käytävillä. Olin niin välinpitämätön. Kyllä näitä jälkeinpäin tietysti katuu. Oltiin semmonen kolmen kopl ja tehtiin kaikkea paha... kiusattiin. Paloletkut vejettiin seinistä ja eikun hanat auki koulun käytäville. Aina minä jotakin ilkeyttä väänsin. Jälki-istuntoja oli joka viikko. Poliisinkin kanssa oltiin tekemisissä.

Arttu kertoi useita episodeja koulusuhteestaan. Ne osoittivat suunnan kääntymisestä alaspäin. Epäonnistumiset seurasivat toisiaan ja Arttu joutui putoamisvaaraan peruskou-lun käytännöistä. Hän osallistui muiden kiusaamiseen, joutui auktoriteettikonflikteihin vanhempiensa ja opettajiensa kanssa, viritteli mopoja, kivitti ikkunoita, joutui poliisin silmätikuksi ja omaksui alkoholin käytön. Meno oli hulvatonta. *Ne ns. hyvät kaverit oli oikein pahantekijöitä että heijän kans oli hauska ruveta tekemään niitä kepposia. Ne meni aina sitten vakavammiks ja vakavammiks. Tulihan siinä tietysti alkoholikin kuvioihin ja myöhemmin muut päihteet... lähinnä pilvi.*

Kertomuksessaan Arttu alentaa itsensä hölmöileväksi häiriköksi ja kuvaa voimakkailla termeillä toimintaansa omaksumassaan roolissa. Hän liittää itsensä samalla tavalla käyt-tytyviin, jotka jakavat hänen kanssaan yhteisen stigman. Hän on omaksunut identiteet-tiinsä niitä ennakkokäsityksiä, joita ympäristö heijastaa suhtautumisessaan häneen. Arttu poikkeaa hyväksyttävällä tavalla käyttäytyvistä.

Keskiarvo tippu siitä kuuennen päästötodistuksen 7,8:sta jo seiskan syksyllä kuuteen pilkku nel-jään... sitten 5,4:ään siitä. Se oli pelkkää vitosta sitten... todella surkee. Se koulunkäynti ei enää kiinnostanu. Kyllähän ne vaikeudet jäi jotenkin päälle koska vauhtihan ei muuta kuin kiihty ja tuli kaikkee hölmöilyä myöhemmin.

Melkein joka päivä minut ajettiin ulos luokasta. Harva se viikko vanhempien piti käyä koululla jotakin selvittämässä miks se on tehny taas tämmöstä. Aina minä jotakin ilkeyttä siellä väänsin. Ei ollu mitään mieliaineita... liikuntatunti sillon kun sai lähtee kävelemään ja pääs sillon tupakalle. Ei muuta. Se meno jatku ihan loppuun asti..

"Se alko muuttumaan liiankin rennoks"

Miian ala-aste sujui alkuun hyvin, kunnes kolmannella luokalla muuton takia vaihtuneessa isossa koulussa ilmeni keskittymisvaikeutta ja oppimisvaikeuksia matematiikassa, johon hän sai tukiopetusta. Miia ei tottunut nopeaan etenemistahtiin vaan jäi jälkeen. Opettaja antoi lisätehtäviä ja jätti koulun jälkeen kertaamaan kertotaulua. *En oikein kerenny missään mukaan.* Lukihäiriö testattiin vasta peruskoulun jälkeisinä vuosina. Miia siirrettiin mukautettuun opetukseen seitsemän oppilaan ryhmään, jossa edettiin hitaammin. Tilanne korjaantui. Miia edistyi oppimisessaan ja sai hymypatsaankin hyvästä koulutyöskentelestä. Asenne oli kohdallaan ja hän mm. avusti luokalla olleita kehitysvammaisia tyttöjä.

Yläasteelle seurasi sama mukavaksi koettu opettaja ja sama ryhmä. Alku sujui hyvin – *se oli hyvä luokka ja sai hyvää opetusta* – mutta ryhmän kiinnostus koulunkäyntiin alkoi hiipua. Miian poissaolot heijastuivat menestykseen. Lopulta peruskoulu jäi kesken. *Yläasteella tuli repsahtaminen. Kasilla alko teinivaikeudet. Kyllä se näky koulumenestyksessä. Se alko mennä semmosta huoletonta elämää. Se luisti käsistä. Siellä oli hulinaa ja helskettä luokassa. Se oli hällä väliä meininkiä. Monta muutakin oli että ne ei jaksanu tulla kouluun. Itellekin alko tulla että en miekkään sitten. Yks mun kaveri lähti sieltä koulusta ja kaipasin sitä.*

Miia identifioitui niihin toisiin, jotka eivät käyttäytyneet koulussa hyväksyttävällä tavalla. Kiltisti käyttäytyvä koulutyttö ei yläasteella enää sopinut koulussa ja kotona hänelle asetettuihin odotuksiin. Hän antoi periksi tavoitteellisille pyrkimyksille toimijuudessaan koulussa ja oli välinpitämättömästi käyttäytyvien toisten vietävissä.

Viikossa saatto olla kaks päivää poissaoloja. Menin monta kertaa kaverille yöks ja sieltä sitten kouluun. Vähän lipsu se kouluun lähtö. Viikon päästä saatoinkin kertoa kotona että en menny kouluun. En minä poissaoloistakaan valehdellu heille eikä siitä riitaa tullu. Alussa niitä poissaoloja laitettiin reissuvihkoon. Vanhemmat kirjotti että millon oli mikäkin. Ne sano että minä en halunnu enkä jaksanu ja ei voinu väkisin laittaa. Kyllä ne yritti olla tiukkana. Olin sit lähtevinäni ja menin kaverin luokse. Sitten kun yks kaveri lipsahti niin toinenkin ja porukka vei mukanaan. Rupes kaikki menemään niin huolettomaks. Sanoin vanhemmille etten jaksä käyä koulua. Suunnittelin jättää koulun ja mennä ammattikouluun.

En saanu niitä kursseja läpi kun en ollu tarpeeks koulussa. Kun mulla oli tosi vaikeita nuo kielet niin mulla oli ala-asteen kirjat. Myö edettiin aika hitaasti. Ruotsia mulla ei ollu ikinä. Sain vapautuksen siitä. Sanoin heti että mie en halua kun englantikaan ei menny miun järkeen. Kotitalous oli mun ykkösaine. Siitä mä sain kympin.

Meiän porukka oli tavallinen nuorisoporukka. En oo koskaan ryypänny enkä tykänny siitä. Kavereitten luokse mentiin... kaikin puolin oli ihan kivaa. Niillä oli tosi rentoo kotona. Niillä sai olla pois koulusta eikä ne välittäny. Kaikki muu kävi kiinnostamaan ja kavereiden kanssa lähettiin johonkin. Ei ikinä oltu mitään paha tekemässä. Ei se ollu semmosta kapinallista. Ei

tullu mieleenkään. Kaheksannella aattelin, kun jäin luokalle, että en kyllä käy enää tätä samaa luokkaa toista kertaa. Sitä ajatteli, että mä lopetan saman tien koko koulun. Sit se loppu.

"Yläasteella tapahtu hurja muutos"

Riitta kuvaili ala-asteaikaansa myönteiseen sävyyn. Hän menestyi hyvin, oli sosiaalinen ja peruspositiivinen, harrasti uintia ja pesäpalloa ja luki paljon kaikenlaisia kirjoja. Hän oli opinhaluinen, halusi vetää liikuntatunneilla joukkueita ja kuului laajaan ystäväpiiriin. Hän oli luokkansa pisimpiä tyttöjä eikä häntä kiusattu koskaan. Hän soitti pianoa ja säesti kaikissa koulun juhlissa. Mikään kouluaine ei ollut hänelle muita vaikeampi. Ainoastaan käsityöt olivat vastenmielisiä. Murrosikä alkoi näyttäytyä viidennellä luokalla. Luonne muuttui aiempaa tunnollisemmaksi. Riitta alkoi laihduttaa vaikka oli normaalipainoinen. Hän tarkkaili painoaan ja säännösteli syömistään sekä pyöräili pitkiä lenkkejä. Fyysisessä ja sukupuoli-identiteetissään hän keskitti huomiota ulkonäköönsä huolestuttavalla tavalla. Yläasteella kaikki muuttui. *Tapahtu hurja muutos. Koulu oli vain sivuseikka. Puol vuotta meni ihan hyvin.*

Riitta joutui melkoiseen pyöritykseen. Hän kertoi useita episodeja hulvattomasta menosta. *Seiskaluokalla maistoin alkoholia ja rupesin tupakkaa maistelemaan. Kaveripiiri oli mua tosi paljon vanhempia. Kasiluokalla rupesin lintsaamaan ja musta tuli kovis. Muutuin hirmusesti. Ihan hurja se kasiluokka... 300 poissaolotuntia... väärensin äitin nimen. Keskiarvo putos pahimmillaan kolme numeroa. Hurja pyöritysvuosi se kasi. Rippikoulu ja yksi oli seesteisempää. Sain numerolla nostettua... 6,6:sta 7,4:ään... vaikka vaikeeta se oli kun tuli uusia aineita. Ei ollu mitään näkemystä tulevaisuudesta.*

Merkittäviksi toisiksi Riitta kertoo poikakaverinsa, vanhempansa ja opettajansakin, joihin hänen näkökulmansa on myönteinen. Hän rakentaa identiteettiään jäljittelemällä toisissa ikätovereissaan ihailemiaan kovia ja rohkeita piirteitä omassa käyttäytymisessään. Hän haluaa muuttua ja onnistuu siinä, vaikka sisimmässään tuntee olevansa hyvä ja paljon parempaan pystyvä tyttö.

Päästiin kahen hyvän kaverin kans samalle luokalle yläasteelle. Toinen meni jo vähän vanhempien kavereiden kanssa. Seiskan syksypuolella sain jäähä itekseen kotiin ja järjestettiin bileet toisen liikan kans joka oli uus tuttavuus. Tuntu hineeeltä kun hällä oli vähän erilaisia kavereita. Se oli ihan kauheeta. Sinne tuli ventovieraita ihmisiä kun ne kuuli. Se oli ihan hirveetä. Mulla meni överiks. Rupesin käyttämään alkoholia useammin viikonloppusin. Kaveripiiri oli semmonen... mua paljon vanhempia. Osa oli jo ammattikoulussa. Tyttöporukan kans pyörittiin ja vanhemmat pojat käytti hyväkskin tämmösiä tyttöjä jotka ei vielä tienny mistään mitään. Lopetin pianon soiton... en menny enää tunneille. Parisen vuotta meni siinä porukassa. Kerran muistan kun myö jouvuttiin mukaan kun isommat pojat kävi varastaan renkaita. Hyö oli semmosia hevimusiikin ystäviä... välillä pelotti ja mietitytti... oli spiritismiä ja muuta... ei mitään saatananpalvontaa mutta... jotain outoja jotka jäi alitajuntaan. Muuten ne oli kunnan poikia.

Opettaja sano et hei tyttö, ethän sie pääse lävite... kellään ei oo keskiarvo laskenu näin kun lehmän häntä. Se oli niin iso pudotus. Isä vei joskus autolla kouluun. Kun auto oli hävinny niin

minä lähin pois. Myöhästelin jatkuvasti ja olin jälki-istunnossa sen takia. Vanhemmat oli ihan hukassa. Ne ei tienny mitä tehään. Ne huus ja yritti vaikka mitä. Poliisit piti kerran soittaa kun olin kolme yötä pois enkä ilmottanu. Ei ollu kännykkää silloin enkä tiijä oisinko ilmottanu vaikka ois ollukin. Ettivät kylältä ja kävivät hakemassa Shellin baarista. Se oli tosi rankkaa niille. Tapel-tiin ja minä huusin ja kiroilin.

Se mua hävettää, että silloin oli joku ihme harhakuva, että pitää olla kova tyttö. Mä saatoin sanoo ja haukkua jotain. Muistan kun olin tosi ilkeä... meidän luokalla oli yks tosi pienkokonen poika... vähän ressukan olonen ja istu mun eessä. Löin sitä kynällä selkään ja aina kiusasin. Kerran discoillassa olin nauttinu olutta ja menin haastamaan riitaa, koska mä olin nähny että vanhemmat tytöt tekee silleen... et se on jotenkin hienoo. Yks näitä kovistyttyjä hakkas mut. Mulla oli musta silmä. Oli ihan hirveetä kun kotia piti mennä silmä mustana. Tommosia nuoria ne oli. Sen jos vois jotenkin vaihtaa niin vaihtasin.

"Kyllä mä siellä kävin vaikka koulu ei kiinnostanukaan"

Virpi kertoi ala-asteajan pienessä kyläkoulussa olleen mukavaa aikaa. Hän oli keskiverto oppilas ja alkuun ujo. Sitten kun tutustuin niin oli useita kavereita. Huonoja kokemuksia ei mieleen jäänyt. Ärrävikaan ja lukihäiriöön hän sai tukiopetusta. Yläasteelle Virpi siirtyi kaupungin isoon kouluun. Hän valitsi suppeita kursseja kun mitään erityisiä vahvuuksia ei ollut. Virpi ryhtyi tukioppilaaksi. Yläasteen loppuun asti kiinnostusta ei riittänyt.

Virpi kuvaa kertomuksessaan empaattisesti sitä, miten hänellä tukioppilaan roolissa oli pääsy apua tarvitsevien kiusattujen elämään. Hän oppi tunnistamaan eriarvoisuutta ja pahoinvointia kouluyhteisössä sekä tuntemaan tyydytystä voidessaan olla tukena heikomilleen.

Meidän luokasta kysyttiin vapaaehtosia ja olin tukioppilas semmosille joita kiusattiin. Ei silloin puututtu semmoseen. Välitunneilla opettajat ei kerinny kaikkee nähä niin meistä oli apua. Sain siitä hyvän mielen.

Mikään mua ei kiinnostanu sen enempää. Kotona piti kapinoia. Eipä sieltä yläasteelta mitään erityisen hyvää jääny mieleen. Olihan siellä kaverit. Olin pieni kapinallinen mutta kuitenkin aika kiltti. En ollu mikään räyhääjä. Se oli sitä että en menny kotia. Olin aika paljon kavereiden kanssa ja heidän luona yötä. Siihen aikaan äiti oli huolissaan kun olin viikonkin poissa kotoa enkä ilmottanu mitään. Siinä tuli äitin kanssa törmäyksiä. Äiti asetti rajoja mutta en välittäny.

Kävin kymppiluokankin mutta se oli ihan huuhaa-juttu. Käytiin hengailmassa siellä. Ysi ja kymppiluokka meni läpihuutojuttuna. Ei ollu vielä kympin jälkeenkään tietoo mihin hakee.

"Seiskan loppupuolella kiinnostus hävis"

Anna muisti ala-asteen olleen kivaa aikaa. Koulut ja kaverit vaihtuivat, mutta se ei vaikuttanut sopeutumiseen. Anna menestyi ja keskiarvo oli kahdeksan. Hän oli ihan tavallinen koululainen ja kaikki tuntui sujuvan. Viidenneltä luokalta muistui merkittävä kokemus kun koulumatkaan pelkoa toi itsensä paljastaja. *Oikeestaan ala-asteella kaikki suju vielä hyvin. Ihan myönteistä se ala-asteaika oli. Yläasteella kiinnostus koulua kohtaan hävis.*

Anna kävi koulua lähinnä kavereiden vuoksi. Rauhattomuus isossa koulussa johti välinpitämättömyyteen eivätkä kouluaineet motivoineet. Ilmapiiri vaikutti laitospaisel-

ta. Muodostettiin porukoita, joissa hengailtiin ja viihdyttiin. Törmäyksiä tuli opettajien kanssa ja kotona.

En lintsannu mutta numerot putos. Se oli ihan turhaa enkä nähny siinä mitään järkee. Oisko se johtunu siitä että siellä oli jonkin verran vaikeempaa. Joissain asioissa ei pärjännykään enää samalla tavalla ja sitä luovutti. Aatteli että enpähän viitti edes opetella. Keskiarvot laski ja oli huomattava ero siihen mitä vielä kuuennella oli... kuen ja puolen paikkeilla. Kielet oli ihan tyhmää. Mä en enää ollu niin sosiaalinen kuin ala-asteella. Halusin päättää ite kaikesta. Peruskoulussa oli ihan liian suuret luokat. Siellä ei tullu hyvää luokkahenkee.

Anna kantaa kertomuksessaan huolta yhteisöllisyyden hajoamisesta koulussa. Hän alistuu oppimisvaatimusten kasvaessa eikä enää koe vahvuksiensa riittävän. Hän ei tunne pärjäävänsä. Sen hän ilmaisee vertaamalla itseään toisiin ja esittämällä ominaisuuksia, joita häneltä puuttuu.

Yhteenveto luovuttajien koulusuhteesta

Luovuttajat osoittautuivat oppilastyypiksi, jonka kertomuksille oli ominaista muutoksen teema. Ala-asteelta yläasteelle siirtyminen merkitsi käännekohtaa, jossa oma toimijuus sai uusia ja aikaisemmasta olennaisesti poikkeavia piirteitä. Luovuttajat olivat ala-asteella reippaita ja liikkuivat paljon. Heillä kaikilla oli kavereita ja he olivat sosiaalisia. Isompia ongelmia ei ollut. Vaikeudet oppimisessa ja keskittymisessä huomioitiin. Kotona oli tasapainoista. Kyläkouluilla oli suojaava merkitys. Luovuttajat muistivat paljon tapahtumia ja tilanteita. Kerronnassa oli korkea profiili, mikä ilmeni runsaana arviointina ja merkittävien kokemusten reflektointina.

Oppilaan oma näkökulma ilmeni vahvana yläasteaikaa muistellessa. Oma toimijuus merkitsi muiden mukana menemistä ja enemmän toisten vietävissä olemista kuin omaa suunnitelmallisuutta tai harkintaa. Viihtymisen ja sosiaalisen yhteenkuuluvuus kavereiden kanssa koettiin arvokkaaksi ja murrosiässä mallia otettiin siitä mitä isommat edellä tekivät. Vastuullisuus koulutyössä vaihtui välinpitämättömyydeksi ja rajojen hyväksyminen niiden kokeiluksi ja testaamiseksi. Kehittävien ja monipuolisten harrastusten arvostus väisty, teoriakielteisyys oppiaineita kohtaan voimistui ja poissaolot tulivat tavaksi. Ala-asteella hyvin alkanut koulunkäynti herpaantui täysin eivätkä kouluaineet motivoineet. Keskiarvot putosivat nopeasti ja dramaattisesti. Ongelmat oppimisessa tai keskittymisessä ja niihin liittyneet interventiot jäivät muun oheistoiminnan varjoon eikä niistä ollut enää merkittävää hyötyä. Koulusuhde muuttui kielteiseksi ja koulun haasteet vastenmielisiksi. Epäonnistumiset seurasivat toisiaan ja asema marginaalissa vakiintui.

Suorittajat

"Ei ollu enää motivaatiota lueskella"

Ulla piti ala-asteella koulunkäynnistä kovasti... *luin hirveesti. Olin hirmu ahkera ja halusin menestyä kaikessa. Keskiarvot oli lähemmäks yheksää... luokan parhaita oppilaita. Yläasteen alku meni myös ahkeroidessa. Tein paljon töitä että pärjäsin. Kahdeksannella luokalla kaveripiiri vaihtui ja alkoi rauhattomampi vaihe. Ullalla oli hyvät pohjat ala-asteelta eikä hän hellittänyt otettaan koulunkäynnistä kokonaan. Porukoissa olo ja kavereiden kanssa meneminen kiinnosti paljon enemmän. Muutkin siitä tyttöporukasta teki samoin. Puoltoista numeroa putos keskiarvo... iso pudotus mulle. Ei siellä koulussa ollu vaikeuksia.*

Ulla rakentaa kertoessaan menestyjän ja selviytyjän identiteettiä jo varhain. Siirtyminen lapsuudesta nuoruuteen ilmenee kerrottuna muutoksina mielenkiinnon kohteissa ja kriittisyyden tulossa omaan ajatteluun. Hän määrittelee itseään suhteessa koulun sosiaaliseen yhteisöön ja tuntee eroavansa koulun asettamista kulttuurisista odotuksista.

Aloin seurustelemaan ja pyörittiin kaupungilla. Kaikki muuttu. Elämä muuttu radikaalisti erilaiseks. Tuli juomiset ja tupakanpoltot. Siskon kanssa huuettiin ja tapeltiin kotona keskenään. Opettajien kanssa ei hirveesti tullu toimeen. Olin aika paljon poissa ja sain jälki-istuntoa. Se oli tietoista protestointia. Alko mennä mäkeen eikä enää huvittanu. En välittänyt siitä mitä tulee tapahtumaan. Jätin kaikki harrastukset. Siihen asti kävin konservatoriossa tunneilla. Sitten ei enää huvittanu. 14-vuotiaana lopetin soittamisen kokonaan. Pelasin jalkapalloa tyttöjoukkueessa ja olin omasta mielestä hyvä pelaaja. Sekin loppu sitten.

Olihan siellä koulussakin yläasteaikana hyvää. Oon edelleenkin sitä mieltä että kyllä mä välillä tykkäsin olla siellä. En hirveesti inhonnu mitään aineita. Joku matikka ja kemia oli kiinnostavia... äidinkieli myös. Aineita kirjottelin. Oli siellä välillä ihan mukavaakin vaikka välillä oli asenneongelmaa. Ei siellä mitään isompia vastoinkäymisiä ollu. Kyllä mä sit kun jakso jotain kuunnella ja keskittyä ja tehdä niin sitten taas meni hyvin. Oli suunnitelmat että meen johonkin tiettyyn lukioon johon halusin.

Päysin hyvin porukoihin. Jotenkin sitä pyöri tietyn porukan kans eikä huvittanu enää mikään ja kaikki jäi. Kolme tyttöä oltiin koko ajan keskenään. Ruvettiin liikkumaan kaupungilla ja tuolla pyörimään. Joku rupes seurustelemaan jonkun kanssa ja meitä oli isompi porukka... semmonen kymmenen. Ysillä en jaksanu lukee enää ollenkaan. Ei huvittanu. Muut asiat kiinnosti paljon enemmän. Asenne muuttu. Perjantaisin kaikki aina kokoontu sinne torille. Pinnausta oli. Joskus oli kokonaisia päiviä ja sit aamutunteja kun ei jaksanu herätä. Tai sit lähin vähän aikasemmin. Mentiin kaupungille tai jonkun kaverin luo keskellä päivää.

Ysillä olin ehkä... häirikkö on liian rankka sana, mutta semmonen rasittava ja huvittava häirikkö... ei mikään kiusailija. En ikinä mitään semmosta oo tehny mutta semmosta mölyämistä. Aina piti päästä tupakalle eikä jaksanu keskittyä ja piti olla jotain. Oli opettajille huutelemista ja hännäämistä ja joka asia piti kyseenalaistaa. Semmosta rasittavaa että mikään ei oikein edenny mihinkään. Oisko keskiarvo ollu seittemän puol kun pääsin ysiltä pois.

"Kyllä mä niinku kokeisiin luin"

Eeva muisteli ala-asteikaansa ihan hyvällä. Luokkahenki oli tosi hyvä ja opettajat. Ei sopeutumisessa ollu mitään. Mä olin semmonen et voi sanoo... hyvin pärjäsin. Olin aika tasanen.

Musta tuntuu että mulla ei oo ikinä ollu mitään tosi helppoo. Mä luin aika paljon. Yläasteella kiinnostus koulua kohtaan laski. Sitä piti käyä ja tulipahan käytyä. Murrosikä kesti kai kaikki luokat yläasteella.

Eeva kertoo pystyvänsä vastaamaan kohtuudella koulun kulttuurisiin odotuksiin, vaikka kiinnostuksen kohteiksi koulun rinnalle nousi muita kilpailevia tekijöitä. Muutoksia hän selittää murrosiällä.

Mulla oli suht hyvä luokka ja tuli kavereita. Koulu ei kiinnostanu enää. Tuli kaikkee muutakin, mutta minä luin ihan samalla tavalla ja mun todistus pysy periaatteessa samana koko ajan. Sit rupes omatunto kolkuttamaan jos ei... että kyllä mä kokeisiin luin. Numerot ei pudonnu. Ei sieltä yläasteelta mitään erityisen hyvää oo jääny mieleen. Kyllä mä siellä aina olin eikä tullu mitään lintsauksia... ehkä sillon tällön. Mieliaineita oli jotkut valinnaiset mitä oli käsityöt ja kotitaloudet ja ne mihin ei tarvinnu lukee... taitoaineet. Keskiarvo oli jotain kaheksaa ja puolta. Kaikki meni tasapaksusti. Aattelin että lukioon en mene ainakaan.

Entiset harrastukset mulla jatku ja sit rupesin valmentamaan pesistä ja pidin partiota. Poikakavereitakin tuli joskus seiskalla kasilla omasta koulusta. Eniten mulla murrosikä vaikutti kotona. Varmaan yritin olla hirveen fiksi. Kaikesta tuli erimielisyyttä. Mulla oli tosi paha murkkuikä.

"En oo ikinä tykänny lukee mitään kirjoja"

Kirsi asui maalla ja kävi ala-asteen kyläkoulussa. Välitunnit, ulkona pelailu ja karateharrastus kiinnostivat enemmän kuin läksyjen teko. *Luulin että oli lukihäiriö... kai se oli keskittymishäiriö. Kaikki meni hyvin. Kyllä mä selvisin kaikesta. Kuudennella Kirsi kuitenkin kiri ja sai stipendinkin. Opin kyllä mutta en halunnu tehdä läksyjä. Yläasteelle siirtyminen oli suuri muutos, mutta sosiaalisena ja rohkeana tyttönä maailma alkoi vähitellen avautua ja Kirsi asetti tavoitteeksi oman ja paremman elämän.*

Kirsi rakensi kertomuksessaan identiteettiään menijätyyppinä, tekijänä ja selviytyjänä. Hän tunnisti puutteet ja heikkoudet kasvukodissaan, halusi itselleen paremman elämän kuin alkoholiongelmissa kamppailevilla vanhemmillaan ja hänellä oli idea sen saavuttamisesta. Hän tuli tietoiseksi siitä, että ottamalla itse vastuuta hän pystyy saavuttamaan haluamansa tavoitteet.

Yläasteelle menin kirkonkylään ja se koulu näytti isolta mejän puukoulun jälkeen. Se siirto oli aika hurja... ihan hirveelle tuntu. Koulukyyti kuljetti. Taxilla hurrattiin. Tosi paljon eri-ikäsiä ja piti isojen kanssa mennä välitunnille. Kaikilla oli Lewikset jalassa kun myö mentiin ja se toi heti paineita että mitenkä myö siellä ollaan. Mejän toppahousut ei sopinukaan enää siihen imagoon. Kolme viikkoo meni ennen kuin uskals ruveta niitten kans puhumaan.

Kahta kauheemmin alko läksyjen teko jäämään ja hyvin paljon oli muuta asiaa mielessä. Tuli erilaiset ihmiset kenen kanssa oppi tuntemaan ja tuli nuorisodisko ja kaikkee mitä ei ollu ennen ollu. Kaikki muu oli paljon tärkeempää kuin koulu. Kuitenkin kaikki tehtiin vaikeilla arvosanoilla voi kehuskella. Kun ei kiinnostanu niin se näky keskiarvoissa. Välillä oli paljon alempana mutta loppua kohti mä aina kirin. Liikunta ja englanti oli vain hyviä numeroita. Uskontoa ei meinannu päästä millään läpi. Matikassa oli vaikeuksia. Mä en ymmärtäny sanallisia tehtäviä. Luulin että oli lukihäiriö. Minä olin menijätyyppi. Halusin kuunnella musiikkia ja juosta viikonlopun.

Mopon minä sain 14-vuotiaana. Tapasin ensimmäisen poikakaverin kun oltiin iltasin reissuillamme. Se asu ihan Helsingin lähellä. Pääsin aina viikonlopuks sen luo eikä tarvinnu olla viikonloppuja kotona. Muilla lapsilla oli että ei saa tehdä mitään ja pitää tulla kotia. Minä vaan ite päätin. Kotoa ei ollu rajoituksia. Ainoa vaan että jos meet niin selviät ite pois.

Kotona minä annoin aina tulla kaiken ja otin yhteen vanhempien kans. Iskältä se oli sitä ainaista kiusantekoa. Mä en voi sanoa että se on mulle isä koska se ei oo koskaan ollu semmoinen. Tulin minä aina kotiin. Sitä karateakin halusin harrastaa sitä varten että oli tarve puolustaa itseäni. Tiesin tarkkaan että haluan muuttaa pois sieltä.

Yhteenveto suorittajien koulusuhteesta

Suorittajissa ilmeni oppilastyyppejä, jonka kertomuksissa luovuttajien tapaan muutos oli keskiössä. Lukijatyypeistä tuli menijätyyppejä. Kaverit, vastakkainen sukupuoli, hengailu ja yhdessä kokoontuminen vapaa-ajalla kodin ja koulun ulkopuolella avautuivat uutena elämismaailmana, joka herätti enemmän kiinnostusta ja jolle uhrattiin aikaa. Koti ja koulu eivät yksin muodostaneet elämisen kenttää. Suorittajien oma toimijuus näytti olleen luovuttajia tietoisempi. He kertoivat kriittisyydestä, itsenäistymisestä ja protestoinnista. Hekin luopuivat korkeatasoisista harrastuksista ja joutuivat auktoriteettikonflikteihin kotonaan. Koulutyössä kuitenkin tunnistettiin omaa vastuuta ja velvollisuuden tuntoa oli jäljellä. Joitakin kiinnostavia ja motivoivia oppiaineitakin löytyi. Keskiarvoja pidettiin yllä lukemalla ainakin kokeisiin vaikka viime tipassa. Ala-asteella hankittu hyvä pohja takasi sen, että vähälläkin vaivalla kohtuullinen taso oli saavutettavissa.

4.2 Koulu-uralta kerrottua

4.2.1 Merkittävät koulu- ja oppimiskokemukset

Oppimisen myötä ihmisen tietovaranto kasvaa koko elämän ajan ja aikaisemmat kokemukset vaikuttavat myöhempien kokemusten laatuun. Merkittävät oppimiskokemukset tarkoittavat käännekohtia elämässä, ne ohjaavat elämäntulkintaa ja voivat muuttaa henkilöä ihmisenä. Merkittävät oppimiskokemukset eroavat paljonkin eri henkilöiden välillä. Ne voivat olla niin lyhyitä oivalluksia kuin pitkäkestoisia tapahtumia. Epämiellyttävät asiat voivat myös olla merkittäviä oppimiskokemuksia. (Ks. esim. Antikainen 1996; Jarvis 1992; Merriam & Clark 1993; Mezirow 1990.)

Dominicé (2000) arvioi, etteivät varhaiset koulukokemukset merkitse aikuisiässä paljoakaan. Kouluajoilta on kuitenkin voinut jäädä huonoja muistoja ja rankkoja kokemuksia, jotka vaikuttavat myöhempiin valintoihin. Näitä vaikutuksia ihminen voi joutua myöhemässä elämässään korjailemaan.

Jännittäjät

Maritan kertomat merkittävimmät koulu- ja oppimiskokemukset olivat enimmäkseen kielteisiä, mutta hyviäkin muistoja palautui mieleen. Kokemukset liittyivät kouluun institutionaalisenä, sosiaalisena ja fyysisenä ympäristönä, oman erilaisuuden tunnistamiseen, oppimaan oppimiseen, osaamistaitoihin, vertaisryhmistä tietoiseksi tulemiseen ja muutoksiin omissa rooleissa. Oppimiskokemukset olivat luonteeltaan pitkiä tapahtumakulkuja, eivät lyhyitä oivalluksia tai elämyksiä. Oppimiskokemukset näyttivät ohjanneen Maritan elämänkulkuja poikkeavaan ja riskialttiiseen suuntaan.

Maritalle koulu tais olla enemmänkin ikävä paikka. Huono itsetunto varjostaa sitä ala-aste-aikaa. Hyvää oli jotkut kaverit. Yläasteella koko opiskelu oli yhtä vastoinkäymistä. Kyllä mä yritin niitä numeroita nostaa mutta siitä ei vaan kerta kaikkiaan tullu mitään. En pystyny keskittymään vaikka oisin halunnu. Kouluympäristön Marita koki pitkään oudoksi ja pelottavaksi, ennen kuin oivalsi oppimisen. Hänellä oli myös kiusaamiskokemuksia. Eka-kolmas luokka en tajunnu ihan sitä koulua mutta ei siinä oppimisessa ja opiskelussa ollu sen jälkeen mitään. Kun ikää tuli niin ite tajus ruveta koulua käymään ja tekemään läksyjä. Keskiarvo tais olla lähemmäs yheksän.

Oppimisen sisältöihin Marita viittasi puhuessaan taidoistaan ja osaamisestaan. Hän oppi tuntemaan vahvuutensa. *Matikasta jäi tunne että en ollu siinä hyvä. En tajunnu niitä samassa tahissa kuin toiset. Mulla oli siitä kasi mut sitten kasilla olin ihan hillkulla etten jääny luokalle siitä. Kielissä olin vahva. Englanti ja kuvaamataito oli mieliaineita. Biologiasta tykkäsin ja liikunnasta tietysti. Yläasteella ei ollu mitään mieliaineita. Kaikki sitä samaa harmaata. Ala-asteella positiivista oli kun meille tuli kuvaamataitoa opettamaan nuorempi naisopettaja ja siihen oli läheisemmät välit ja se toi helpotusta ja mukavuutta siihen koulunkäyntiin. Hän lähti pois mutta tuli sitten kirje yhestä koulutyöstä minkä olin tehny ja se halus ostaa sen. En halunnu myydä mutta lähetin sen ja sain vastalahjan josta tein uuden taulun. Se on vieläkin tallessa. Vaikka kuviksessa oon ihan lahjakas niin yläasteella mulla tais olla vitonen tai kutonen kun en tehny yhtään mitään.*

Marita oppi tunnistamaan erilaisia kavereita ja heidän suhtautumistapojaan sekä heidän avullaan muuttamaan omia roolejaan toisenlaisiksi. Kaverit merkittävinä toisina liittyivät vahvasti kokemuksiin, jotka johtivat muutoksiin elämänkulussa. *Kymmenvuotiaana alotin ratsastusharrastuksen. Sitä jatku kolme neljä vuotta. Se toi säännöllisyyttä ja hyviä kavereita... siis oikeenlaisia kavereita.*

Kasiluokalla ratsastus jäi ja rupes tulee hengailtua... toisenlaisten kavereiden kanssa. Hevoskaverit jäi kaikki... ne kiltit kaverit ja tuli tuhmat kaverit tilalle. Mä käänsin arkuuden toisin päin... uskalsin häiriköijä. Olin enemmän tasavertanen ja samalla lähtöviivalla. Koko ajan oli hyviäkin kavereita mutta sitten rupesin kokonaan olemaan toisten kavereiden kans ja rupesin polttamaan ja pikku hiljaa juomaan. Sitten mun oma vointi... siitä kai se tuli, että mä totaalisesti masennuin. Kyllä ne vaikeudet on koko elämään vaikuttanu.

Niko kertoi koulu- ja oppimiskokemuksista, jotka koskivat pelottavaa kouluympäristöä ja omaa yksinäistä asemaa yhteisössä, oppimisen hitautta ja vaativuutta sekä heikkouksia ja vahvuuksia omassa osaamisessa ja taidoissa. Itseluottamuksen ja taitojen karttuminen ilmeni pitkäkestoisena tapahtumakulkuna, joka oli työläs prosessi. Huolehtivana aikuisena äiti odotti ja vaati Nikolta enemmän kuin mihin hän pystyi. Nikolla oli merkittäviä kiusaamiskokemuksia, hänen asemansa koulussa oli marginaalinen ja epävarmuus ohjasi hänen elämänsä jatkossakin.

Nikolle koulu muodostui heti ala-asteelta pelottavaksi tunnekokemukseksi. Aika itekseen olin. En päässy porukkaan mukaan. Kaikki opettelu kävi hitaasti. Mua rupes ahistamaan. Vitosia sain kokeista. Yläasteella en osannu tehtäviä ja jätin tekemättä niin joutu monesti jäämään kotiläksyjä tekemään. Luokan eessä esittäminen oli ylitsepääsemätöntä. Se oli ihan tuskaa.

Nikon osaamiskokemuksissa välittyivät heikosti kehittyneet liikunnalliset taidot ja motorinen kömpelyys, vaikeudet matematiikassa ja kielissä, mutta toisaalta taiteellisuus ja kiinnostus tietokoneista. Kotona hän onnistui vahvistamaan tietoteknistä osaamistaan. Luonto ja metsä myönteisten tunteiden kokemispaikkoina olivat tärkeitä. *Uintia en osaa enkä luistella. Talvella en uskaltanu liukumäkee laskee. Pesäpallossa aina pelotti että pallo tulee päähän. Polttopallosta en tykänny kun toiset mätti sitä palloa naamaan.*

Matikan nopeustestissä olin hitain. Sitä mä pidin epäonnistumisena vaikka matikka meni aluks hyvin. Englannin tunnit jännitti että ääni värisi. Kaikki puhuminen jännitti. Tykkäsin biologiasta ja kuvaamataidosta tosi paljon ja aattelin että musta tulee taiteilija. Ainakin mä luulin että oon siinä hyvä. Tykkäsin luonnosta ja eläimistä ja metissä kävelin koulun jälkeen. Mä tykkäsin luonnostella ja oon aina piirtäny lintuja. Kotitalous oli mieleinen aine. Kuuennella kotiin tuli eka tietokone. Öisinkin käytin paljon aikaa siihen, vaikka ne välillä piilotti hiiretkin. ATK sit kiinnosti ja sain siitä paremmat numerot.

Niko koki, ettei koulutyö tuottanut tyydyttävää tulosta, vaikka oletti opettajien pitäneen häntä keskiverto oppilaana. Äiti tarkkaili kriittisesti koulumenestystä ja luokanvalvojakin vahvasti numeroiden vaatimattomuutta. Myönteisen palautteen puute koetteli itsetuntoa. *Yritin korottaa väkisin numeroita. Meni vaan huonompaan suuntaan. Oli ihan sama luki tai ei. Luokanvalvoja sano että sulla ei kokeet tunnu missään aineessa menevän hyvin. Jonkin verran aloin kun oli pakko loppukiri ottaa. Omasta mielestä annoin kaikkeni että oli jopa seittemän keskiarvo. Äiti sano että ei hyvä. Ei sit itekään voinu olla tyytyväinen.*

Titan ja Piian kertomissa kokemuksissa sairastuminen ilmeni tärkeäksi koulunkäyntiin ja oppimiseen vaikuttavaksi tekijäksi. Titta kuuli jo ala-asteella luokkatovereiltaan pitkään ja hoikkaan ulkomuotoonsa liittyvää arvostelua. Hänelle muodostui merkittäviä kiusaamiskokemuksia. *Ne muistot on vielä hyvin jäljellä kun tytöt huuteli ulkonäöstä ja haukuttiin ja syrjittiin. Itekin peilin eessä katoin että mikä ruippana siinä on. Vastenmielinen ikätovereiden kohtelu vaikutti ujoksi perusuonteensa tunnistaneeen ja epäsuositun asemaan joutuneen*

koulutyön itseluottamuksen rakentumiseen ja identiteetin kehittymiseen. *On se jättänyt oman epävarmuutensa.*

Yläasteella Titta oppi peittämään epävarmuutensa ja hänet hyväksyttiin joukkoon uudessa kouluympäristössä. *Pystyin vetämään roolia että eihän mulla oo mitään.* Luokan toiminnassa ja ryhmätöissä mukana olo lisäsi itsevarmuutta ja iloa. Yhteisöllisyys kantoi. *Tuli järkee enempi. Pinna ei ollu enää niin lyhyt eikä palanu helposti. Olin ilosempikin.* Titta oppi hyvin äidinkielen ja vieraat kielet, mutta matematiikka tuotti vaikeuksia. Murrosikään liittyneessä tunnemyrskyssä iski kuitenkin pitkään jatkunut masennus. Koulutehtäviä ei jaksanut ajatella ja motivaatio laski. *Se tuli salakavalasti mutta sain sitä peiteltyä. Sinnittelin ite. Se maski meni kotona ihan täydestä. Kokeita kun tuli niin katoin vaan kirjat mutta avata en jaksanu. Tunneilla kuuntelin mutta läksyt jäi ihan kokonaan tekemättä. Kyllä se vaikutti koulu-menestykseen. Sitä nieli ylpeyttä ja haki apua vasta kun rohkeutta oli tullu lisää.*

Sairastuminen kouluaihana aiheutti vahvan koulukielteisyyden väliaikaisesti, mutta masennuksesta ylitse pääseminen koitui myöhemmin Titan henkiseksi kasvukokemuksiksi ja resurssiksi. *En voi sanoa että haluaisin vaihtaa niitä päiviä poiskaan. Kyllä ne tuli ihan tarpeeseen käyä se kaikki läpi. Se on antanu voimia ja ymmärtää paljon paremmin elämää. Ei valita niin pienistä asioista. Kyllä se kasvatti.*

Piian voimakkaita muutoskokemuksia ja kasvun paikkoja olivat astman puhkeaminen kolmannella luokalla ja mukautetulle luokalle joutuminen vähän myöhemmin. Hän oppi elämään sairauden aiheuttamien rajoitusten kanssa, luopumaan tärkeiksi kokemista asioista ja sopeutumaan tavanomaisesta poikkeaviin opetusjärjestelyihin. *Astma oli iso asia. Koira läks ja undulaatit... joutu luopumaan lemmikeistä. Kaikki muuttu kotona.* Ikävimmät kokemukset koulussa liittyivät matematiikan ja liikunnan tunteihin. Ruotsin kielen opiskelusta hän kieltäytyi kokonaan. Piia onnistui taitoaineissa ja erityisesti kotitalous oli suosikkiaine. *Kivaa oli välitunnit, käsityöt ja piirtäminen... äidinkieli. Musiikista tykkäsin.* Piia koki yhteisöllisyyden tunteen, tekemisen ilon ja onnistumisia koulun ulkopuolisissa harrastuksissa, jotka muodostivat tärkeän epämuodollisen ympäristön kasvulle ja kehitykselle. *Olin kirkkokuorossa ja soitin pianoa. Kävin käsityökoulussa ja nukkekerhossa. Tehtiin pieniä näytelmiä. Sit oli semmonen pikkukeittäjien keittokoulu... 4H-juttuja.*

Mukautetulle luokalle joutuminen oli Piialle aluksi järkytys, mutta myöhemmin hän oppi tuntemaan sen suurena helpotuksena. Pieneen luokkaan siirtyminen oli iso käännekohta kun kaverit jatkoivat rinnakkaisluokalla. *Matikkaan se liitty... oli oikein pakkopullaa. Kyllä mä osasin mutta piti saaha omassa rauhassa tehdä... itekseen ettei opettaja ollu vieressä. Käytiin keskustelua että onko mä päästä vialla vai mistä se johtuu. Oli alkujärkytys että siirretään. Sit matikkakin rupes maistumaan. Sain matikan numeron nostettua ja matikastakin tuli ihan vahva laji mulle. Oisin pystynyt lähtemään sieltä pois mutta en halunnu enää siirtyä. Päätin olla siellä. Oli ihan mukavaa ja jatkoin yläasteen samassa luokassa.*

Luokkaympäristön muutos oli Piialle merkittävä myönteinen kokemus ja hänen toimijuutensa ja sosiaaliset taitonsa osoittivat vahvistumista. Löytyi uusia rooleja. *Astma helpotti murrosiässä ja yläasteella sitä rupes puhumaan ja pulpattamaan. Rupes tulemaan temperamenttia ja omaa luonnetta. En enää ujestellu asioita. Ruvettiin olemaan kaveria poikien kanssa. Olin neljätoista kun läksin jo oma-alotteisesti töihin. Rupesin käymään kolmena iltana viikossa töissä äitin kanssa. Siivosin toimistoja ja kauppoja. Ihan mielellään lähin.*

Yhteenveto jännittäjien koulukokemuksista

Jännittäjien peruskoulu-uraan liittyneet merkittävät koulu- ja oppimiskokemukset merkitsivät heidän kertomustensa perusteella useita epäonnistumisia, subjektiivista kuormitusta ja psyykkistä haavoittuvuutta, joka monella johti masennukseen. Maritan elämään astui lisäksi alkoholi jo varhain. Elämän kehityskulku ennakoiki marginalisoitumista. Muodollinen kouluympäristö koettiin ikävämpänä kuin epämuodollinen ympäristö koulun ulkopuolella. Vaikeudet liikunnallisissa taidoissa tai lukuaineissa laskivat motivaatiota. Kokemukset liittyivät myös oman aseman ja erilaisuuden tunnistamiseen ja roolien muuttumiseen. Kriittiset vaiheet muodostuivat kasvun paikoiksi.

Levottomat

Lauran kertomuksessa merkittäviksi oppimiskokemuksiksi tematisoituivat isän perustamassa uusperheessä opeteltavat suhteet ja roolit sekä koulutien alkuvaiheessa ilmenneen, mutta vasta yläasteen loppupuolella tunnistetun lukivaikeuden aiheuttamat epäonnistumiset ja vaikeudet erilaisten taitojen oppimisessa. Lukemaan oppiminen oli hidasta, ruotsin opiskelu vaati mukauttamista ja matemaattiset aineet olivat ikäviä. Motivaatio oppimiseen laski rajusti.

Isovanhemmat olivat kasvattaneet Lauraa puolivuotiaasta koulun alkamiseen. Mum-mola oli turvallinen kasvuympäristö, jossa Laura ainoana lapsena sai paljon huomiota. Koulun alkaessa Laura muutti isän toisen avioliiton kautta muodostamaan uuteen perheeseen, jossa eteen tulivat suhteen opettelu äitipuoleen sekä aseman ja roolin epäselvyys sisarpuolten keskuudessa. Laura liitti kertomuksessa itsensä enempi isovanhempiinsa kuin omaan kotiinsa. *Ois ollu kivempaa olla mummolassa. Yks kaks tuli perheeseen ilkeä äitipuoli joka komentaa eikä anna tehdä mitään kivaa. Sit vasta tutustuin siihen äitipuoleen. Kaikkei protestoin mitä se käski. Mummolassa sai olla vapaammin. Äitipuoli on äitipuoli... se ei oo oikee äiti ja siihen on hyvä vedota. Kaks isompaa siskoo tuli siihen kiusaamaan... nahisteltiin tavaroista. Kaverin huone oli kiinnostavampi. Aina oli pieni tappelu eikä koulu oikein maittanu. Kun nuorempi sisko-*

kin lähti opiskelemaan ja muutti niin kotona meni ihan hyvin. Mummola oli sillonkin se oikee koti. En päässy siitä mihinkään. Se oli pienestä asti juurtunu. Kaikkien kanssa vasta nyt tuun toimeen.

Poikavaltaisessa kyläkoulussa vilkas Laura sai opettajan tuen ja löysi paikkansa. Myöhemmin reflektion syvetessä hän oppi ymmärtämään hyvän opettajan ja pienen koulun merkityksen ja arvon. *Se oli mukava kokemus sillon. Hyvin opin puolustautumaan. Mulla oli keskittymisongelmia kun lukihäiriöhän vasta ysluokalla todettiin. Olin vähän liian vilkas. Siellä oli helpompi oppia ja opettajilla aikaa. Isossa koulussa en ois varmaan pärjänny. Ei siellä olis opettajalla kestäny pinna mun kans. Se ei ois kerenny muita vahtimaan kun meikäläistä. Se on jääny silleen mieleen arvokkaana.*

Osaamiskokemuksista ja taitojen oppimisesta Laura kertoi monipuolisesti. Taitoaineet olivat vahvuus, mutta lukuaineet koettelemus. Kätten taidoissa sai myönteisiä oppimiskokemuksia. Yläasteella lukuvaikeuden aiheuttamat ongelmat oppimisessa söivät motivaation. Isossa koulussa kouluviihtyvyyys romahti. Kun koulussa Laura kategorisoitiin laiskaksi, se heikensi hänen toimijuuttaan. Hänen oma kokemus itsestään kuitenkin muuttui kun todellinen syy selvisi. Viimeisellä luokalla syntyi oivallus uudesta kiinnostuksesta koulunkäyntiin. Todettu lukuvaikeus antoi selityksen siihenastisiin oppimisvaikeuksiin. *En minä oppinu lukemaan eikä mua kiinnostanukaan se koulu. Laskemaan opin mutta lukemaan en. Kun kirjassa luki kukko niin se oli mulle kissa. Se oli pakkopullaa. Kun äitipuoli yritti opettaa niin se oli vielä enemmän pakkopullaa. Kyllä mä sit opin... oisko toisella luokalla. Sit alko vasta tajuamaan mistä oli kysymys. Matikka ja englanti oli pakkopullaa. Käsityöt, kuvis ja musiikki oli lempiaineita. Pesistä tykkäsin pelata. Soitin rumpuja kun iskäkin soitti. En osannu nuotteja enkä oppinu tähän päivään mennessä.*

Yläaste kaupungissa meni syteen ja saveen... ei kiinnostanu yhtään... semmosta pakkopullaa. Kuraattori kyseli miks menee niin huonosti koulu. Se oli vaan laiskuutta heijän mielestä. Ruotsi ei menny päähän. Yhet ehot sain ja olin mukautetussa sen. Englannin opettajakin ois halunnu. Fysiikka ja kemia oli ikäviä... että taasko. Seiskaluokan lopussa vaihoin luokkaa ja sit helpottu ja rupes kiinnostamaan koulu. Kotitalous ja maa- ja metsätalous oli mieliaineita. Pärjäsin maastojuoksussa. Muita harrastuksia ei oikein ollu vaikka mietti joskus kun toisilla oli, että jos itekin rupeis... kotona teki mitä teki ja mummolassa. Kun lukihäiriö todettiin niin ei mun koulunkäynti siitä muuttunu mihinkään. Saihan sitä tankata. Pakkopullaa ja tylsää... tasapaksua pötkelöä. Tunneilla vaan tuli istuttua. Sääntöihin sopeutu ihan hyvin. Ysillä tajusin että koulunkäyntikin on ihan järkevää. Kävin mopolla mummolasta koulua. Koulunkäynti rupes uuestaan kiinnostaan. Liian myöhään otin loppukirin.

Mari kertoi elämän opettaneen hänelle asioita, jotka vahvistivat hänen identiteettiään ja näyttivät ohjanneen hänen elämänsä kulkuaan. Rikkonainen kotitusta ja vaihtuvat koulu-yhteisöt muodostivat kasvuympäristön, johon liittyi paljon kielteisiä kokemuksia. Mari tuli tietoiseksi itsestään ja oppi toisten ihmisten merkityksen omassa kehityksessään. Hän kykeni kääntämään monet vastoinkäymiset resursseiksi ja oppi sosiaalista selviytymistä.

Elämisen perustaidot olivat tärkeämpiä kuin kouluoppiminen. Yläasteen ristiriitaisten tunteiden muodostamisessa tunnetiloissa hän havaitsi olevansa toimijuutensa suhteen toisaalta päättäväinen, toisaalta toisten vietävissä. Vaikka tuli synkkiä ajatuksia ja iloisuus ja kouluviihtyvyyks katosivat, niin Mari kykeni peittämään tunteensa ja pahan olonsa. Hänen oli pakko mennä eteenpäin. Hänestä kasvoi sisukas, mutta hän koki kuitenkin ajautuneensa väärille teille.

Marin isä oli alkoholisti ja vanhemmat erosivat jo ala-asteaikana. Alkuun hän piti normaalina kotona esiintynyttä väkivaltaa ja riitoja. Erilaisuuden kokemus muodostui vasta kun hän kavereiden kautta oppi arvostamaan ehjän kodin ja vanhempien huolenpidon merkitystä. Omaksutut kulttuuriset odotukset estivät häntä puhumasta todellisesta tilastaan. *Ne joitten kanssa pyörin iltasella, oli kilttejä ja niillä oli ihanat perheidyllit. Aina kadehdin ett voi kun mullakin olis niin ihana elämä. Mä olin oppinu sen että kun iskällä oli alkoholiongelma ja väkivaltasta niin mua hävetti. Mä olin jo silloin oppinu että ei asioista puhuta ja ne täytyy pitää omana tietona. Tosissaan kadehdin kavereita. Piilotin tunteeni tosi hyvin.*

Vaikka koulut vaihtuivat eikä pysyviä ystäviä ollut, niin Mari sai kavereita ja hänellä oli aina vertaistoimintaa. Ryhmässä hän osallistui luovaan toimintaan, sai myönteisiä kokemuksia, tunti yhteenkuuluvuutta ja oppi sosiaalisia taitoja. *Mulla oli vilkkautta ja keskittymisvaikeutta ja se jatku yläasteelle saakka. Pärjäsin minä jotenkin. Vapaa-aikana pyörittiin paljon porukoissa ja sovussa leikittiin. Kavereiden kanssa meni hyvin. Olin siellä semmonen toiminnan johtaja jo pienestä pitäen. Kävin partiossa ja tyttökerhoissa. Kävin kuorossakin. Musikaalisuus tulee isältä. Se kävi bändissä soittelemassa. Olin liikunnassa vahva ja harrastin tanssiakin. Sosiaalisuus oli mun vahvuus.*

Koulussa pojat kiusasivat pienikokoista Maria, mutta hän ei jäänyt altavastaajaksi vaan sai selviytymiskokemuksia. Rikkinäisessä kodissa riitoja ja väkivaltaa nähneenä hän oppi puolustautumaan ja huolehtimaan pikkusiskoistaan. Temperamenttia löytyi eikä vastoinkäymisiin pysähdetty. *Kotonakin oppi kyllä puolustamaan itseään kun näki hirveitä riitoja ja lyömisää. Pidin sisaruksista huolta ja komentelin siellä isosiskona. Koulussa puolustin itteeni ja se oli mun tapa selviytyä. En oo väkivaltainen luonne enkä lyöny. Jotenkin semmonen selviytyjä oon aina ollu... positiivinen luonne. Olin sisukas ja uskalsin sanoo takasin. Sitä vaan meni päivästä toiseen. Mulle oli iskostunu että on pakko käyä koulua. Siinä mielessä olin tunnollinen vaikka päivät koulussa meni miten millonkin.*

Koulutyössä Mari oppi tunnistamaan vaatimustason ja panosti ainoastaan sen verran kuin oli pakko. Myös sopivat rajat omalle käyttäytymiselle opittiin kokeilemalla. *Ei peruskoulussa niin hirveesti vaadittu etteikö sitä ois päässy läpi. ATK:sta mä tykkäsin ja kotitaloudesta. Englanti oli vahva.*

Murrosiässä Marin tunteet ailahtelivat ja olo tuntui irralliselta. Hän etsi itseään ja rakensi itsetuntoaan tunnekokemusten kautta. Sosiaalisissa suhteissa hän pyrki olemaan kaikkien kaveri. Hän halusi olla kaveriporukassa vahva ja miellyttää muita. Oma subjektiivisuus

kuormittui ja opiskeluedellytykset heikkenivät edelleen. Pahaa oloa ei osannut ilmaista. Hän työnsi tunteensa pois. Sisäiset prosessit ja ulkoiset tapahtumat kulkivat eri suuntiin. *Hirveen ristiriitaiset tunteet oli. Alko tulla ahdistunut olo eikä tiennyt enää minne oikeastaan kuulu-
kaan. Lähin ihan oikeesti väärille teille sillon.*

*Elämänhalu jäi pois. Ilo oli kadonnu. Mulla oli aika mustat ajatukset kaikesta. En tuntenu kuu-
luvani mihinkään ja tunsin ettei kukaan välittäny. Menin kotiintuloajoista lävite. Mulla oli omat
säännöt. Äitin ja pikkusiskojen kans tuli törmäyksiä. Alkoholi tuli kuvioihin ja juhlittiin ja pidettiin
hauskaa. Se oli oman minän ettimistä ja rajojen kokeilemista. Mä karkasin ikkunasta ulos ja
tulin huppelissa kotia. Loppujen lopuks äitistä tuli aika rento vaikka se aikasemmin oli hirveen
tiukka. Se ehkä huomasi, että minuun voi luottaa vaikka tulin millon huvitti. Ei se tuominnu.
Koulussa kaikki vahvat persoonat oli samalla luokalla. Joko siellä olit se hiljanen nyssykkä tai sit
olit siellä muitten mukana menossa. Kavereille en paljon puhellu ja kaikki kuvitteli kun mä näy-
tin pinnalliselta puolelta hirveen iloselta ja hyväntuuliselta. Vaikka kavereita oli ja olin tietyllä
tapaa suosittu niin olin jotenkin sulkenu oman itteni.*

Juhalle ja Sallalle perusopetuksesta pääsy oli helpotuksen kokemus. Salla oli vähällä tip-
pua koulutusjärjestelmästä jo perusasteella. Molemmille koulussa oli parasta kun näki
kavereita. Itse koulutyö ei kiinnostanut tai siihen ei ollut voimia. Juhalla todettiin ADHD
vasta peruskoulun jälkeen. Sallalla oli keskittymisvaikeuksia ja väsymystä, joiden syytä hän
ei tiennyt.

Juhan vahvuuksia olivat motorinen ketteryys ja sosiaalisuus vertaisryhmässä. Keskit-
tymisongelmat oppitunneilla heikensivät toimijuutta laskien motivaatiota ja johtivat sitä
kautta epäonnistumisiin oppimisessa. *Kavereitten kanssa jalkapalloa pelattiin. Kotona oli ko-
neita niin ajelin niitä ja oon ollu paljon tekemisissä autojen, kuorma-autojen ja maasturin kanssa.
Koulu ei kiinnostanu yhtään. Liikunta ja englanti oli mieluisia. En oo matemaattinen ihminen.
Yläasteella alako opiskella vähän enemmän. Helpotus että pääs pois sieltä.*

Salla koki erilaiseksi leimautumisen ja avuttomuuden oppimisessa. Yrityksistä huoli-
matta tuloksena olivat epäonnistumiset ja oman toimijuuden heikkeneminen. *Oli vaikee
keskittyä ja oli liian rankkaa mulle. En jaksanu tehdä yhtään läksyjä. Päästötodistus oli vitosia. Ku-
vis oli mukavinta ja kotsa. Englannista en tykänny enkä liikuntatunneista. Matikka meni huonosti.
Kävin joissain aineissa pienryhmässä. Siellä oli vain pari kolme oppilasta. Poissaoloja oli paljon.
Mulla oli päänsärkyä.*

Yhteenveto levottomien koulukokemuksista

Levottomiksi leimautuneiden koulu- ja oppimiskokemuksille tyypillistä olivat jännittäjiksi
leimautuneiden tapaan epäonnistumiset, itsensä erilaiseksi tunteminen, kouluympäristön
ja luokkatilanteiden ikäviksi kokeminen ja kiinnostuksen katoaminen koulutyöstä. Sosi-

aalisesti ja liikunnallisesti he olivat jännittäjiä vahvempia ja heillä oli enemmän vertais-toimintaa. Subjektiiivinen kuormitus kesti jännittäjiä paremmin. Vilkkkaus ja heikko keskittymiskyky vaikeuttivat mukana pysymistä tunteilla ja motivaatio kärsi. Oppimistulokset jäivät vaatimattomiksi, mikä ennakoiki opiskelumahdollisuuksien heikkenemistä jatkossa. Marille rajojen rohkea kokeilu toi alkoholin varhain elämään.

Ala-asteella jännittäjiksi tai levottomiksi leimautuneiden nuorten aikuisten kertomuksissa monen kohdalla oli nähtävissä kokemuksellinen yhteys epävarmojen sosiaalisten suhteiden ja kodin epävakaiden olosuhteiden välillä. Myös irrallisuuden ja tyhjyyden tunteet näyttivät olevan suhteessa rikkonaiseen kotitilanteeseen. Koulun koko ja ilmapiiri näyttivät kertojien kokemusten mukaan vaikuttaneen siihen, miten oppilaat yksilöllisine erityispiirteineen tulivat huomioituksi, pysyvät mukana luokkatilanteissa ja sopeutuivat kouluun. Pienten koulujen ala-asteilla sama opettaja oppi tuntemaan oppilaat ja aistiin luokan sisäisen dynamiikan. Tämä lisäsi oppilaiden turvallisuuden tunnetta. Isoissa kouluissa tilanne oli toinen. Siirtyminen ala-asteelta yläasteelle osoittautui kriittiseksi vaiheeksi, jossa vaikeudet lisääntyivät, hyvinvointi kärsi ja myöhemmät opiskelumahdollisuudet heikkenivät.

Kiusatut

Kiusattujen kertomuksissa voimakkaimpina koulu- ja oppimiskokemuksina nousivat esiin kiusaaminen ja kiusatuksi joutumisen subjektiiviset ja kokonaisvaltaiset vaikutukset, oirekuvat ja seuraukset. Kiusaaminen vaikutti kouluviihtyvyyteen dramaattisesti. Kiusatuna oloa kuvattiin pitkänä tapahtumakulkuna ja identiteettiä muuttaneena ahdistavana prosessina, johon liittyi pelkoa ja häpeää sekä puheeksi otton vaikeutta. Kertomusten perusteella traumaattinen ilmiö jäi usein kiusatun yksityisasiaksi. Kiusaamisen syyt ja aiheet eivät olleet yksiselitteisiä eivätkä kaikki tulleet niistä tietoisiksi. Tapahtumien taustalla oli tunnistettavissa työrauhaongelmia ja turvattomuutta kouluyhteisössä. Kiusaaminen osoittautui kehitykselliseksi ja mielenterveydelliseksi riskitekijäksi.

Essin kokemukset ala-asteesta olivat pääsääntöisesti myönteisiä osaamisen, pätevyyden, kasvun ja kehittymisen kokemuksia, mutta yläasteella koettu kiusaaminen johti kriisivaiheeseen ja pudotti hänet koulutusjärjestelmästä. Essi tunnisti itsensä erilaisuuden pian koulun alettua, sillä hän oli impulsiivinen ja spontaani käänneissään. ADHD diagnosoitiin vasta aikuisiällä. *Olin räväkämpi ja rämäpäämpi. Saatoin sanoa enemmän kuin piti. Olin opettajalle päin naamaa sanonu... semmosia tuli... ei sitä sen ikäsenä aatellu. Sain muutamat ihmiset loukkaantumaan. Aattelin että ihmiset nyt vähän suutahtelee. Läksyjä tein yöllä. Viime tippaan tein usein. Luulis että tulokset ois ollu hirveen huonot.*

Essillä oli selviytymisen ja osaamisen kohokohtia. Hän oli monipuolisesti lahjakas ja häntä palkittiin taidoistaan. Merkittäviä oppimiskokemuksia oli jo ennen koulun alkamista. *Ekana koulupäivänä olin ainut joka tuli itekseen kouluun... kaikilla muilla oli vanhemmat mukana. Osasin jo lukkea ennen kuin menin. Ekaluokan opettaja oli tiukka mutta opetti hirveen hyviä käytöstapoja... enkä varmaan käyttäydy yhtä hyvin enää. Mulla oli hyvä kielipää. Osasin englantia ennen kuin tunnit alko. Tuli tunne että minähän pärjään. Sanottiin huomenta englanniks ja jotain kuulumisia. Mulla asu serkut Englannissa ja jouvuin serkun kanssa puhumaan ja opettelemaan... ja telkkaria kattomalla opin. Matikkaa inhosin yli kaiken.*

Hiihtokisat voitin melkein järestään. Kiva oli harrastaa jääkiekkoo ja jalkapalloo. Tykkäsin juosta paljon. Välitunnilla urheiltiin ja hypättiin pituutta. Tulin kaikkien kans hyvin toimeen. Olin kilpailunhaluinen. Soitin ja näyttelin. Kuusvuotiaana alotin pianonsoiton. Soitettiin paljon isän kanssa. Viulunsoitto jäi kun kärsivällisyys ei riittänyt. Huilunsoiton alotin aikuisiällä. Kävin ratsastamassa tallilla. Yhdeksänvuotiaana pääsin ratsastuskouluun. Ekan tunnin aikana lensin aika monta kertaa alas. Kävin sitkeesti sen alkeiskurssin. Käsiala mulla oli huonoa... harakanvarpaita. Myöhemmin opettaja kehu että käsiala on petraantunu. Kun oli koulun juhlia minä aina soitin. Kaikki sano että minä olin hyvä siinä vaikka olin kova jännittäjä. Spontaanissa tilanteessa olin häslä mutta yleisön eteen oli kauheeta mennä.

Essillä oli hyvät suhteet isänsä kanssa, vaikka tämä oli vaativa ja odotti Essin koulun sujuvan hyvin. *Iskä oli kotona niin enemmän seurasi koulunkäyntiä ja kannustikin koska on ite paljon luku. Hän oli aika hyvä opettamaankin. Tietää ite biologiasta ja historiasta. Hän piti sitä rimaakin aika korkealla ja numerotkin piti olla hyvät. Äitillä taas oli huoli siitä miten minä muuten pärjään koulussa... sujuuko meneminen ja muistanko syyä.*

Essi kasvoi velvollisuudentuntoiseksi, hän tunsi suorituspainetta ja toimi periksi antamattomasti. Kotona hän oli oppinut, että jos jostakin sovitaan, niin siitä on pidettävä kiinni. Lintsaaminen koulusta ei tullut kysymykseen. Vaikka mummon kuolema tunnekokemuksena järkytti ja ahdisti, niin *asiaa ei jotenkin meillä käsitelty. Asenne oli että pitää vaan yrittää pysyä arjessa kiinni. Kun keskiarvo liikkui kahdeksan ja yhdeksän välillä, negatiivinen palaute tuntui pahalta ja painui mieleen. En ihan parhaimmista ollu mutta kuitenkin parhaimmista päästä. Käsitöissä mulla oli keskeneräisiä töitä aina varmaan viis. Jäi semmonen tunne että enhän minä osaa tehdä yhtään mitään. Opettaja aiheutti sen jo kun tuli siihen että kaikki menee pieleen. Hänellä oli kova tapa... tyylillä luokan eessä, että näin ei sitten tehdä. Koko luokka töllisteleessä kun toi ei osaa mitään.*

Essin sosiaalisuus ja vertaissuhteet olivat hänen vahvuutensa ja vahvistivat hänen toimijuuttaan. *Sain kavereita koulun ja kylän ulkopuolelta. Ne oli sukulaisten kavereita ja naapureitten lapsenlapsia jotka tuli meille kylään. Eri kaupungeista tuli kaverit meille maalle kesäisin. Isä sano että se on kaks minuuttia kun mulla on joku kaveri. Kun meille haettiin koira niin minä sain sieltä vielä kaverinkin ja se asu meillä kaks viikkoo.*

Kun uuteen ja isoon kouluun siirtymisen jälkeen kiusaaminen sitten yläasteella tunnistamattomasta syystä alkoi, niin Essi yritti paineen alla keskittyä vain opiskeluun. Hänellä ei ollut vielä ystäväverkostoa uudella luokalla. Hänestä tuntui, ettei kiusaamisesta sopinut puhua ja se selvitetään jotenkin muuten. Kiusattuna olosta tuli kokonaisvaltainen pahanolon kokemus, joka muutti elämänkulkua. Se johti henkiseen kuormittumiseen, fyysisiin oireisiin ja opiskelukyvyn romahtamiseen. Persoonallisuus muuttui rajusti. Sosiaalisuus muuttui hiljaisuudeksi ja arkuudeksi. Esiin tuli aggressiivisuutta ja itsetuhoajatuksia. Sairastuminen vei Essin kahdeksaksi kuukaudeksi nuoriso-osastolle. *Ne alko kiusata rankasti.*

Pelkäsin kouluun menoa niinku nurkkaan ahistettu eläin. En enää käyttäny aikaa sosiaaliin suhteisiin siellä. Se oli puolustusmekanismi. Olin kauheen hiljanen. Koulupaine ajo melkein itsemurhan partaalle. Mä vaan menin vaikka tuntu sille että ei kykene. Ei antanu itelleen sitä vaihtoehtoo että voi jättäytyä pois... yritti väkisin tehdä. Sairastelin fyysisesti tosi paljon... tulehduskierre. Kotonakaan en pystyny sitä sanomaan. Ahisti vapaapäivätkin. Isä oletti huumeongelmaa. Oksensin aamuisin. Olin ahistunu, ärtysä ja stressaantunu. Mun kaverista ei kans tykätty ja kuitenkin halusin olla sen kaveri. Olin ylpee kun sain olla kuitenkin sen kaveri.

Joonasta kiusattiin ala-asteella kaksi vuotta ja tilanne jatkui vielä vuoden yläasteella. Ikävät kokemukset painuivat mieleen pitkäksi aikaa ja nakersivat luottamusta toisiin ihmisiin. Kiusaaminen haittasi koulumenestystä, mutta hyvät kaverit säilyivät. Perusopetuksen alkua joppuvuodet olivat kokemuksiltaan myönteisiä. Joonas koki lisäksi rajun ja ahdistavan sairastumisen, josta parantuminen oli helpotus.

Vaikka kiusaaminen oli traumaattista ja sillä oli kokemuksellinen yhteys myöhempään elämänvaiheisiin, niin Joonaksella oli kokemuksia omista vahvuuksista ja tyydytystä tuottavista taidoista. Vertaistoiminta antoi yhteenkuuluvuuden tunnetta vaikka toisaalla kiusaaminen uhkasi menettää ihmisarvon. *Hyvin meni neljännen luokan loppuun. Sopeuduin eikä ollu ongelmia. Se oli myönteistä aikaa. Pärjäsin ja opin kaikki. Luonteelta olin positiivinen. Mieliaineita oli historia... ehkä biologia ja kotitalous. Liikunta ei ikinä napannu eikä tekninen käsityö. Uskonnon syöttäminen tuntu jotenkin pahalta. Mulla on ollu tosi kriittinen asenne uskontoa kohtaan. Kavereitten kans pelattiin tietokoneilla. Se oli sosiaalinen harrastus.*

Samalla tuli tutustuttua musiikin tekemiseen. Harrastus eteni sit jonkin verran. Hommattiin syntikoita. Oli pieni porukka ja yhdessä soitettiin. Mulla ei oo taustalla minkäänlaisia musiikkiopinnoja enkä osaa ees nuottiviivastoja lukee. Soittaa osaan tietokoneella ja koskettimia kans jonkin verran. Se on tietokoneohjelmalla musiikin tekemistä. Säveltäminen tapahtuu sillä ohjelmalla. Se on instrumentaalimusiikkia niitten laitteiden avulla. Aloin käymään koulun vaihdon jälkeen teknobileissä. Siellä tuli käytyä ihan selvin päin... se siinä on niin positiivista. Kaiholla niitä vielä muistelee.

Tunnistamattomasta syystä alkanut kiusaaminen oli Joonakselle iso ongelma. Yläastetta edeltävänä kesänä hän sai vielä kovana jätkänä ihailua osakseen, koska hän oli aloittanut ryyppäämisen itseään vanhemman kaverin kanssa. Kiusaamisesta tuli kuitenkin vallankäytön ilmiö, jossa ratkottiin nokkimisjärjestyssä. *Merkittävä tapahtuma oli viiennellä ja kuuennella koulukiusatuks joutuminen. Se tuli siinä luokan vaihossa. Ne uudet kiusas ja osa entisistä luokkalaisista lähti siihen mukaan.*

Yläasteella vaihtu koulu ja siinä oli ihan sama luokka. Alkuun sain olla rauhassa. Kiusaaminen alko kuitenkin tosi pahana... samoja kiusaajia kuin ala-asteella. Olihan siellä uutta jengiä. Ensin se oli ihmeellistä kun olin alottanu alkoholin käytön. Olin niinku yks kovista jätkistä. Jostain se alko... ja tosi pahana. Kyllä mä siitä puhuin vanhemmille. En minä opettajille tainnu kertoa. Väliillä kaverit puolusti. Ne tilanteet vaihteli. Sinnittelin sen kans. Päätin sit vaihtaa koulua. Varmasti se on vaikuttanu tähän päivään asti. Ainakin ujoutta se on aiheuttanu. En nyt ihan kokonaan oo luottamusta menettäny ihmisiin.

Rippikoulun jälkeisenä kesänä Joonas yllättäen sairastui Ruotsin matkan jälkeen. Sairaalassakin tilanne vielä paheni ja koulutyö keskeytyi. Epätietoisuuden jälkeen parantuminen oli helpottava ja kasvattava kokemus. *Olin sairaalassa kun halvaannuin punkin puremasta. Se oli rankkaa. Kesti kuukauen vai kaks ja olin ihan halvaantuneena. Pikku hiljaa tuntu että tunto häviää. Aluks ei tietty mikä se ois ja siinä oli monta vaihtoehtoo. Pikku hiljaa halvaannuin eikä pystyny liikuttamaan jalkoja tai käsiä. Ei pystyny syömäänkään ja laihuin. Rankkaa oli kun se halvaantuminen tuli yhtäkkiä. Olin ollu sairaalassa jo viikon kun lähin vessaan ja tipuin siihen lattialle enkä pystyny liikuttamaan jalkoja ollenkaan. Meni tosi kauan kun painelin sitä nappia ennen kun hoitajat tuli... huusin siellä apua. Kyllä se huoletti kun ei tienny mikä on ja lähipiiriäkin huoletti. Sit se selvis.*

Tuulan koulukokemuksista kiusaaminen nousi selvästi keskiöön. Häntä kiusattiin jo pienen kyläkoulun ala-asteella, mutta suuren koulun yläaste koitui ikäväksi paikaksi, jossa minäkäsitys kolhiintui. Tuula oli puolustuskyvytön toistuvaa ja tahallista pahan mielen aiheuttamista vastaan ja lisäksi hän kärsi luokan huonosta ilmapiiristä ja työrauhaongelmista. Hän oli oppinut velvollisuudentuntoiseksi ja yritti opiskella keskinkertaisella menestyksellä. Yläasteella hän häpesi kiusatuksi joutumistaan eikä pystynyt puhumaan siitä kuin kohtalotoverinsa kanssa. Vaikeimpana aikana hänen puolustusmekanisminsa oli olla poissa koulusta ja siihen kuraattori puuttui. Lopulta Tuula oppi mielestään suhtautumaan kiusaamiseen ja elämään sen kanssa. Kiusaaminen tunne- ja muutuskokemuksena sai myös kasvukokemuksen piirteet.

Maalaistalon lapsena Tuula oli jo varhain oppinut osallistumaan kodin töihin. *Jo neljän viiden vanhana olin auttamassa. Enhän minä ala-asteaikana mitään osannu tehdä mutta olin auttamassa heinä- ja navettatöissä. Oli pakko.* Kyläkoulun aloittaminen oli vielä iloinen asia. Alaluokan opettaja kannusti omien vahvuuksien kehittymistä. *Se oli mukava paikka. Sitä oli*

innoissaan kun pääs kouluun. Mulla oli käsityöt ja kuvaamataito ja musiikki semmoset että niitä annettiin tehdä. Sai vahvistaa niitä omia hyviä puoliaan. Aika paljon piirsin kotona. Ei oo hirveesti harrastuksia ollu. Pärjääminen oli ihan kohtalaista... ihan keskitasoa. Normaalilla lukemisella pärjäs. Englannista tykkäsin mutta liikunta tahto olla vastenmielinen asia. Opettaja teki siitä ikävää. Olin sivusta seurailija ja hiljanen.

Vaikka isommat pojat kiusasivat jo ala-asteella, niin yläasteenkin Tuula aloitti vielä hyvällä mielellä. Hänellä oli asenne kohdallaan. Tietty suhtautuminen kouluun oli tullu jo sieltä ala-asteen puolelta. Sillon pärjää kun tekee niinku käsketään.

Kiusaamiskokemuksia Tuula sai jo ala-asteella. Kolmannen ja neljännen vaiheilla isommat pojat kiusas... ja viiennellä ja kuuennella. Se oli kaverien välistä kinastelua. Kaupungin isoon kouluun tulo oli shokeeraava kokemus ja traumatisoiva piina jatkui pitkään... aikamoinen shokki. Kiusaaminen kesti melkein koko yläasteajan. Se oli tosi paha paikka... pahin muisto yläasteesta. Pakko oli saaha jotenkin koulu loppuun. Ihme kun hengissä selvis.

Koulun levoton ilmapiiri ja työrauhaongelmat luokassa muodostivat taustan ja antoivat tilaa kiusaamiselle. Tuulalla ei uudessa koulussa ollut ystäväverkkoa. Hänellä oli yksi ala-asteen aikainen ystävä, jota myös kiusattiin. Rohkeampana tyyppinä hän antoi jonkinlaista turvaa Tuulalle. Kiusaamistilanteita Tuula kuvaili ameebamaisena ryhmäilmionä, jossa levottomuus yltyi hetkittäin. Se yläaste oli levoton ja rauhaton ja hälisevä paikka... älytöntä meininkiä. Se häly oli siinä omassa luokassa... hirvee pärpätys päällä... sählättiin käytävissä ja se vaikutti muihinkin oppilaisiin... tapahtu semmonen ketjureaktio. Samat tyytit kiusas koko ajan. Parhaan kaverin kans hirveesti oltiin ja tehtiin yhdessä. Se oli semmonen esiintyjätyyppi ja suupalitti... minunkin oli helpompi mennä sen kanssa tiettyihin asioihin ja se helpotti tilannetta.

Tuulan kouluviihtyvyyys romahti, kiinnostus koulutyöhön laski ja oma toimijuus heikkeni. Kokonaisvaltainen kokemus painui syvälle mieleen ja jäljelle jäi katkeruus tunnekokemuksena. Hän rakensi kertomuksessaan identiteettiään sinnittelijänä. Kiinnostus lopahti ja aattelin että eihän täällä oo mitään väliä mitä täällä tekee kun ei muutkaan tee. Kaheksas luokka oli sellanen että ei oikein tienny mitä tekis ja miten päin olis. Menin kaupunkiin. Sitä häpes niin paljon ettei halunnu... Sinnittelin. En kuitenkaan tuntenu etteikö pääsis eteenpäin.

Ysillä vähän paransin menestystä. Yritin sinnitellä silleen että tekee työnsä eikä hirveesti sählää mitään muuta. Ei sitä ongelmaa pahemmin puheeks otettu. Jossain vaiheessa mä varmaan äitille jotain puhuin. Yritin aatella että ei tätä kovin kauan tarvii enää katella. Mieliään se vaikutti ja itsetuntoon ja tuntu ettei mitään uskalla tehdä. Joku tulee sanomaan jotain joka tapauksessa. Minusta on tullu paljon arempi. Tuntu että mitään ei osaa tehdä ja se veti ihan täysin maahan. Sitä on joutunu paljon kokoomaan ja keräilemään itteensä. Välillä ne tulee mieleen vieläkin... varsinkin jos sattuu näkemään niitä ihmisiä... että joo kiitos vaan.

Outilla, Villellä ja Markolla keskeiset koulukokemukset liittyivät myös kiusaamiseen. Outin kiusaaminen alkoi ala-asteella poikien haukkumisesta ja nimittelystä ja paheni ylä-

asteella potkimiseksi ja hakkaamiseksi. Hän sai apua, mutta traumat jäivät. Villen pahin kiusaaminen ajoittui isoon kouluun muuttamiseen yläasteen lopussa, mutta hän koki liikuntatunteihin liittyvää painostusta jo aiemmin myös opettajan taholta. Markoa kiusattiin useita vuosia rajusti ja hän joutui myös opettajien ja isän kanssa käsiryssyyn. Ville ja Outi reagoivat kiusaamiseen masennuksella, Marko puolestaan aggressiivisuudella.

Outi tunnisti ison eron kouluympäristöissä kyläkoulun ja ison yläasteen välillä. Kyläkoulu tuotti turvallisia tunnekokemuksia suhteessa kavereihin ja opettajiin. Siellä koki yhteisöllisyyden, yksilöllisyyden ja tasa-arvoisen ilmapiirin. Opettaja tunnisti kyvyt ja osoitti luottamusta antamalla vastuullisia tehtäviä. Identiteetti rakentui myönteisten kokemusten kautta. *Ihan hyvät muistot jäi. Opettajat pysty keskittymään yhteinkin. Mua kiinnosti musiikki, käsityöt ja äidinkieli. Tykkäsin kirjoittaa aineita. Kävin laulutunneilla ja kotonakin hirveesti harrastin laulamista. Esiintymistä mä en oo ikinä jännittäny. Matikka oli ainut joka tuotti vaikeuksia. Mä olin vasenkätinen niin siellä kyläkoulussa mun piti opettaa muita vasenkätisiä virkkaamaan kun opettaja ei osannu. Jouvuin tukioppilaaks niille.*

Kiusaamiskokemukset himmensivät Outin koulumuistoja ja ristiriitaiset tunnekokemukset vaikuttivat kielteisesti elämänkulkuun. Vanhempien eron yhteydessä suunniteltiin hänen sijoittamistaan sijaisperheeseen. Häntä tarkkailtiin ja testattiin lasten psykiatrisella osastolla. Koulusta poissaolot, ulkonäkö ja ujous innostivat poikia kiusantekoon. *Pojat alko kiusata...pienää haukkumista ja ne alko keksiä kaikkee. Sain siihen apua. Pääsin vaihtamaan pieneen kyläkouluun. Isä piti hyvin huolen. Opettaja ei uskonu eikä puuttunu... eikä kaveritkaan. Ne ei ehkä tajunnu miltä se tuntu. Outi kieltäytyi lähtemästä sijaiskotiin ja vaati päästä asumaan isänsä kanssa, koska oli oppinut luottamaan häneen eniten.*

Yläasteen alettua isä muutti paikkakuntaa ja Outi joutui isoon vieraaseen kouluun, jossa kouluviihtyvyys jäi kehnoksi. Olosuhteet koulussa mahdollistivat pitkään jatkuneen fyysisen koskemattomuuden loukkaamisen. Kiusaamisen vaikutukset näkyivät oppimistuloksissa ja omassa toimijuudessa. *Ei mitään myönteisiä kokemuksia oo... en koe että siinä oli mitään hyvää. Se kiusottelu alko heti... ja se oli laajempaa.*

Itkin joka ilta ja oli masennusta. En osannu koulussa näyttää tunteita. Mietin vaan kotona niitä asioita. Koulutehtävien teko oli tiukkaa. Kirjottelin päiväkirjaa ja sain purettua tunteita. Yks hyvä kaveri oli jonka kanssa puhuttiin aina monta tuntia puhelimesta ja viikonloput oltiin koko ajan yhdessä. Kuraattorin luona kävin monta kertaa juttelemassa. Selvitettiin se hakkaamisasiakin. Päästötodistukseen sain vähän päälle seiskan keskiarvon.

Vaikka Villen kotitilanne oli rikkonainen ja hän joutui useiden muuttojen takia vaihtamaan useita kertoja koulua, niin yläasteelle hän sinnitteli vaikka vaikeuksiakin oli. Jokainen muutto kotoa merkitsi siirtoa ja hylkäämistä. *Sillon oli hirveen helppo tutustua ihmisiin. Kaverit oli koulussa parasta ja kokeistakin sain hyviä numeroita. Kavereitten kans ei tarvinnu mitään ikäviä asioita miettiä. Ei mua ala-asteella kiusattu. Yks kaveri mua ärsytti. Se kun alko*

louskuttamaan niin multa meni hermot. Painoin sitä käsillä niin se alko pihistä ja päästin sit irti. Ei se ollu tarkotus mutta se jotenkin napsahti sillon. Sit se kyllä loppu.

Jos ei ollu läksyjä tehny niin aina kirjoitettiin reissuvihkoon kaikkee. Vähän se vihko täytty vauhilla... matikan läksyt tekemättä. Äidinkieli ja matikka oli vastenmielistä. En oo matemaattisesti mitenkään lahjakas. Englanti tökki. Englannista en ymmärtäny hölkäsen pölähtämää. Kuvaa-mataito oli mukavaa. Käsitöistä en tykänny. Kun tunnilla seuraa ja kuuntelee niin kyllä sieltä hyvin pitkälle ne kokeet pääsee läpi jos vähänkin on järkee päässä.

Ville ei pitänyt liikunnasta heikkojen liikunnallisten kykyjensä vuoksi. Kömpelyys jätti mieleen kielteisiä kokemuksia. *Ois pitäny tehdä kieppi rekillä. Minähän en sitä suostunu tekemään. Opettaja otti yhtäkkiä jaloista kiinni ja kato, että ois heittäny ne siitä rekin ylite. Multa pääs käet irti ja mä roikuin siinä. Sit että joo, ennen ei lähetä ennen kuin se kieppi tehään. Mä sanoin että sit ei lähetä enkä minä sitä tee. Ollaan vaikka koko päivä tässä. 15 minuutin päästä anto se opettaja periks.*

No sit hiihtokilpailut ja kaikki. Ei ollu pitkäkään se pururata mitä piti kilpailussa hiihtää. Mä hiihin sitä kaks tuntia ja nopein hiihti sen jotain 20 minuutissa. Pijin pieniä taukoja ja... kaks tuntia. Muutenkin se koululiikunta oli ihan typerää. Mähän olin aina vastaan kaikkee. Sit kun ei sanonu mistään eikä marmattanu niin se vaikutti liikunnan numeroon ja se nous.

Kahdeksannella luokalla muutto tuli Villelle yllätyksenä. *Se koulu oli Suomen kymmenen isoimman joukossa. Se oli heti ensimmäisenä päivänä et ei kavereita. Ville koki tulleen muista eristetyksi ja liikuntatunneilla häntä syrjittiin joukkuejaoissa. Hän kärsi päänsärystä, vatsakivuista ja mielialaoireista. Tiesin että oon aina viimeinen joka valitaan joukkueeseen. Terveystenhoitajalta kävin hakemassa päänsärkylääkettä. Maha oli kipeenä ja olin pois koulusta. Ville uppoutui kirjojen pariin ja yritti saada ikävät ajatukset ja tunteet sivuun. Kävin kirjastossa ja hain kirpputorilta kirjoja. Kirjastonhoitajat oli ihmeissään että mitä ne mulle suosittelee.*

Markoon kohdistunut pitkäaikainen kiusaaminen oli tarkoituksellisesti toista vahingoittavaa ja kaukana leikistä. Häntä hännättiin, lyötiin ja hakattiin. Kun kiusaaminen oli hallitsematonta, Marko provosoitui, muuttui pelottavaksi ja paha oloaan purkaakseen käyttäytyi itsekkin väkivaltaisesti. Kiusaaminen oli traumatisoiva pohjakokemus elämänsä kulussa, josta hän ei selvinnyt ilman terapiaa. *Koko aika oli yhtä helevettiä. Käsiyöopettajakin hakkas mua monesti. Verta tuli joskus. Minäkin kävin päälle kun puolustin... hakkasin muutamat tyypit siellä. Jouvuin psykiatriselle osastolle. Mut siirrettiin toiseen kouluun. Vasta viimesestä vuodesta jäi hyvä vaikutelma.*

Yläasteella kyllästyneet

Myönteiset ala-asteen ja kielteiset yläasteen kokemukset olivat yhteinen piirre kaikille yläasteella kyllästyneille nuorille. Siirtymä yläasteelle oli kasvun paikka, mutta sitä ei koettu haasteena. Luovuttajille ominainen koulukokemus oli luisuminen pohjalle välinpitämättömyyden seurauksena. Suorittajille puolestaan yhteinen kokemus muodostui pakon-omaisesta ponnistelusta kohtuullisen koulumenestyksen saavuttamiseksi.

Luovuttajien ryhmään sijoitetun Artun koulu- ja oppimiskokemuksia ala- ja yläasteen välillä leimasi dramaattinen vastakohtaisuus. Siirtyminen yläasteelle osoittautui kriittiseksi vaiheeksi ja muodostui muutoskokemukseksi. Muutos tasapainoisesta ja mukavaksi koetusta koulusuhteesta täydelliseen pohjalle luisumiseen oli totaalinen. Yhteisöllisyyden kokemus koulussa vaihtui laitospaisuudeksi. Mieleen palautui kokemuksia vain pahan teosta. Tapahtumat ennakoivat heikkoja opiskelumahdollisuuksia jatkossa. Arttu opetteli ja koetteli rajojaan vertaistoiminnassa, joka oli kovin marginaalista. Hän oli voimissaan ja erottui joukosta. Hänellä oli rohkeutta ärsyttää opettajia ja provosoida poliisia. Toistuvat rangaistukset menettivät merkityksensä. Lopulta Arttu joutui miettimään omaa patologi-suuttaan.

Ala-asteella Artun myönteiset koulukokemukset liittyivät etenkin vertaistoimintaan ja menestymiseen urheiluharrastuksissa koulun ulkopuolella, mutta myös koulun mahdollistama oppimisympäristön erilaisuus oli mieluisa muisto. *Urheilussa olin lahjakas. Sain sieltä paljon kavereita. Voitin pituushypyn piirinmestaruudenkin. Naapurin rokkipojalta hän sai vaikutteita, jotka vahvistivat hänen musiikkiharrastustaan ja soittotaitoaan. Vanhemmat hankkivat hänelle soittimet. Pianokerhossa opin perusnuotit. Myöhemmin piano vaihtu luontevasti kitaraan. Koulussa meillä oli liikuntailtapäiviä... suunnistusta, pesäpalloa, jalkapallo. Opetus vietiin vaikka mehtään. Lähettiin retkille ja se oli hirmu hyvä. Siellä oli biologiaa ja maantietoa samalla ympätyinä.*

Yläasteen kynnyksellä ruvettiin opettelemaan kaikkien koltosten tekemistä. *Opettaja anto mulle istumista tunnin kun viskelin kiviä kottikärrtiin. Se asu koulun yläkerrassa ja huuti sieltä.*

Yläasteen ero ala-asteeseen oli suuri. Se oli ihan turha laitokoulu. Sitä ei lanttu kestäny. Ei mitään hyvää asiaa tuu mieleen. Ehkä ne ensimmäiset tyttöystävät kun niitä rupes olemaan. Yläastevuodet oli yhtä helvettiä. Olin kaikkein pahin häirikkö. Sitä kuvitteli olevansa hirmu kova jätkä. Sitten tuli tietysti alkoholikin kuvioihin ja muut päihteet... tai lähinnä pilvi. Joskus olin syyllinen ja joskus syytön. Mulla oli päässä asiat niin vinksallaan. Rupesin jo miettimään että onko helvetti minussa jotakin vikaa. En minä sillä peruskoulun päästötodistuksella oo tehny yhtään mitään.

Riitan koulu- ja oppimiskokemukset olivat samansuuntaisia Artun kanssa. Ala-asteen huippukokemukset vaihtuivat yläasteen pohjakokemuksiin. Riitta koki isoja muutoksia

rooleistaan ja asemastaan toiseen. Hänen vertaistoimintansa sai uudet muodot ja uuden sisällön. Identiteetti muuttui ja elämänkulku ohjautui riskialttiiseen suuntaan. Peruskoulu päätyi näköalattomuuteen tulevaisuuden suhteen. Psyhyke ei tätä kehitystä kestänyt.

Riitta oli jo ala-asteella vahva toimija, näkyvä hahmo ja kaikessa mukana. Myönteiset kokemukset rakensivat hänen identiteettiään suoriutujana ja selviytyjänä. *Menestyin tosi hyvin... olin luokan priimus. Luin ihan hirmusesti... semmonen tiedon jano oli. Halusin hakee musiikkiopistoon ja olin niin omapäinen että pääsykokeissa kävin yksin. Sain kunnon pianon ja stipendinkin. Säestin kaikki kevät- ja joulujuhlat mejän luokalle. Meijän musiikin opettaja semmonen alkoholisoitunut vanhempi mies sano, että jos säestät tuon juhlan niin saat todistukseen kympin. Olin kauhee vesipeto. Uimakisoissa tulin toiseks poikien sarjassa. Sukelsin 25 metriä päästä päähän. Kolmannella muistan kun oli yhtye Europe nimeltään, niin kirjoitin mustekynällä isolla sen bändin nimen pulpettiin. Sain kauheet valitukset... ja reissuvihkoon vanhemmille. Viienellä rupesin tarkkailemaan painoo ja laihduttamaan. Lähin kymmenen kilometriä fillaroimaan jos söin yhen karkin.*

Yläasteella Riitta koki luisumisen alamäkeen. Hän erottui ahkerasti opiskelevista ja oli vähällä tippua koulutusjärjestelmästä. Vauhtia riitti, mutta hän oli nyt toisten vietävissä. Hän peitti herkkyytensä ihaillemalla kovia kavereita ja omaksui heiltä käyttäytymismalleja. Seurustelu vastakkaisen sukupuolen kanssa toi uutta sisältöä elämään ja rauhoitti tilannetta. Nuoren naisen identiteetin luominen oli oppimiskokemusten hakemista eri suunnista. *Musta tuli kovis. Se oli suoraan lapsen kengistä aikuisten kenkiin. Mä en ottanu mitään huolta.*

Sitä oli hölmö sillon kun teini-ikä alko. Oli hienoo kun otti vanhemmista raggareista mallia. Kassilla tapasin ensirakkauteni... kolme kuukautta kun meni poikki. Yks valopilkku oli kun maalta tuli yks tyttö ja myö ystäväystyttiin. Meillä oli oma huumorintaju. Koulussa oltiin aina yhdessä vaikka pyörittiin muuten eri porukoissa. Se vielä ihastu rippileirillä mun poikakaverin pikkuveljeen niin seurusteltiin veljesten kans. Sit ysillä pääsin pikku hiljaa eroon niistä porukoista kun rupesin taas seurusteleen... oon tosi tyytyväinen et pääs pois. Mun poikakaveri oli lukiassa. Vuos myö oltiin. Meillä meni sit poikki ys in keväällä ja alotin uuestaan ensirakkauen kans. Rupesin taas laihuttamaan.

Miian tulevaisuuteen vaikuttanut merkittävä koulu- ja oppimiskokemus oli peruskoulusta putoaminen kahdeksannella luokalla, joka vaikutti elämänkulkuun huomattavasti. Hän tunnisti erilaisuutensa kokiessaan oppimisvaikeuksia matematiikassa ja kielissä. Lukivaikeus, joka todettiin vasta peruskouluvuosien jälkeen, laski motivaatiota varsinkin yläasteella. Ennen pitkää ote koulunkäyntiin herpaantui, vaikka Miia oli siirretty mukautettuun opetukseen pieneen ryhmään. Luokkayhteisössä hän koki levottomuutta ja työrauhongelmia. Vertaistoiminnassaan hän ajautui koulua vieroksuvaan kaveripiiriin. Omakin keskittyminen oli vaikeaa ja Miia alkoi vältellä kouluun menoa. Opiskelumahdollisuudet heikkenivät ja hän jäi luokalleen kahdeksannella. Motivaatio katosi lopullisesti ja Miia

jätti päättäväisesti koulun. Elämän meno koulun ulkopuolisessa ympäristössä tuotti miellyttävämpiä tunnekokemuksia.

Miia kuvitteli lähtevänsä ammattikouluun, vaikka hän ei tulevaisuuttaan oikeasti suunnitellutkaan. *En ottanu mistään asiasta painetta enkä stressiä. Se oli hölmöä ja lapsellista. Ois pitäny kuitenkin ottaa se vastuu koulunkäynnistä. Sitä ei ymmärtäny kun oli muka oikeessa ja vanhemmat väärässä. Opettaja hirveesti puhu mulle järkee että tiätkö mitä tästä seuraa jos lopetat koulun. Se jämähti siihen. Olin siinä kotona pari vuotta... ne siis meni vaan. Elin sitä nuoruutta. Ei mulla ollu mitään määränpäättä sillon. Vanhemmat elätti. Uintia harrastin päivittäin ja kaveriitten kanssa oloa. Oon aina tykänny vähän vanhemmasta seurasta... ne oli jo käyny koulunsa. Miia koki ison käänteen ja kasvun paikan, jossa hänen asemansa ja roolinsa muuttuivat. Sit mies tuli ja astu kehiin. Aikasempaankin oli jo semmosta pientä mutta ei suunniteltu mitään. 16 minä olin kun jäin tyttöä oottamaan. Sitä se hulvaton nuoruus teetti. Mies oli sillon 24. Muutin sitten miehen kotipaikkakunnalle.*

Annan ja Virpin kertomuksista erottuvat keskeiset koulu- ja oppimiskokemukset liittyivät oppimisvaatimusten kasvamiseen ja opiskelukiinnostuksen katoamiseen yläasteella, laitosmaiseen kouluympäristöön ja luokkayhteisön huonoon ilmapiiriin sekä myönteisten yhteisöllisten kokemusten hakemiseen kaveripiiristä koulun ulkopuolella. Koulua ei otettu haasteena, siitä tuli vastenmielinen paikka ja oppimisvaatimukseen suhtauduttiin luovuttamalla.

Anna muisteli tarkasti mieleen painunutta pelottavaa ja ahdistavaa koulumatkakokemusta ala-asteelta. *Viiennellä koulumatkalla liikku itsensä paljastaja. Siitä oli kauhee pelko. Se rupes ahistelemaan ihan kunnolla. Se oli samoihin aikoihin kun tulin koulusta, niin se oli aina autolla ajelemassa. Ei se kuitenkaan mitään tehny. Menin aina semmosen mäen ylös niin siinä mäen alapuolella sit kaverit lähti toiseen suuntaan ja minä jouvuin sit yksin lähtemään ja sillä välillä se tuli aina. Joskus kaverit saatto kotiin asti ja joskus vanhempien työajat sattu silleen että pääsin kyyissä. Koulussa ei puhuttu sillon mitään siitä. Kotona kyllä puhuttiin ja kavereitten kans. Se jäi sitten kiinni. Kyllähän se säikäytti.*

Annan myönteiset koulukokemukset tulivat taitoaineista, jotka olivat hänen vahvuuksiaan. *Liikunta, kuvaamataito ja kotitalous oli mun vahvuudet. Oli ysi tai kymppi aina. Koulun huonosta ilmapiiristä Anna kärsi. Yhteenkuuluvuuden tunnetta hän koki parhaiten koulun ulkopuolella. Liikuntaleireillä oon käyny pienestä asti ja sitä kautta tutustunu kavereihin. Liikuin paljon ja hiihdin kilpaakin. Ysillä mulla oli neljän tytön kaveriporukka joka ei ollu meiän koulussa, mutta oli tullu harrastusten kautta. Aika kylmiä ihmisiä siellä koulussa oli. Kauheeta hälinää koko ajan. Hirveesti koulukiusaamista ja väkivaltaa. Ja kaikkee semmosta... rauhaton ilmapiiri. Ikinä en lintsannu mutta en millään tavalla ollu kiinnostunu koulusta.*

Virpille myönteinen koulukokemus oli toimia tukioppilaana yläasteella. *Oli paljon niitä joita kiusattiin. Se näytti pahalle kun huomasi että toinen on alakynnässä. Oli hyvä kokemus olla tukioppilaana. Ala-asteella Virpi sai itse tukea ärrävikaan ja lukihäiriöön. Hän ei kokenut*

olevansa vahva missään, eikä siksi asettanut rimaa korkealle yläasteellakaan. *En osannu ruotsia yhtään. Englanti oli vastenmielinen aine kun minä oon hirveen huono siinä.* Peruskoulun viimeisillä luokilla hän ei sitoutunut enää koulunkäyntiin. *Tuli semmonen hällä väliä. Kävin vielä kymppiluokankin. Piti nostaa numeroita mutta ei ne noussu.*

Suorittajien ryhmään sijoitetun Kirsin ala-astevuodet olivat elämää lintukodossa maaseudulla, kyläkoulussa ja alkoholistivanhempien ainoana lapsena, jolle isovanhemmat antoivat turvan. Juopottelevat vanhemmat saivat Kirsin kokemaan häpeän tunteita ja se loi varjon hänen kaverisuhteisiinsa. Hän tunsu katkeruutta ja oppi salaamaan kodin ongelmat ystäviltään. Kotona oli yksinäistä ja ikävää, mutta hän oppi huolehtimaan vanhemmistaan kodin vastenmielisestä ilmapiiristä huolimatta. Päihdeongelmaisten vanhempien lapsena hän oppi myös erilaisia selviytymiskeinoja. Koulussa sai myönteisempiä kokemuksia ja hän oppi hoitamaan koulunkäyntiin liittyvät velvoitteet. Taitoaineet ja kielet olivat vahvuuksia ja antoivat onnistumisen kokemuksia, mutta *matikka ei luistanu pätkän vertaa. Opin kyllä mutta läksyjä en halunnu tehdä. Olin huumorintajunen ja lupsakka luonteinen. Kotona se oli yhtäjaksoista niitten toilailuitten kattomista. Minä pidin huolta niistä. Aamulla oli aikanen herätys kouluun niin motivaatio oli ihan nollassa siihen koulunkäyntiin kun joutu valvomaan niin hirveesti. Mä en pelänny kotona. Oon ollu niin sisukas ihminen.*

Ei kukaan ikinä tienny mun perheasioista. En minä sitä näyttäny ja tavallaan purin sen siihen että oon enemmän huumorintajusempi ihminen. Ja olin sosiaalinen. Kotona olin omassa huoneessa kuuntelemassa musiikkia ja mietiskelin paljon. Sitä oppi siihen että ikinä ei näytä pahaa oloa vaikka oikeesti oli kurjaa se niitten touhu. Ne jupisi ja jauho... ainahan minä olin väärässä kun sanoin heille juomisesta. Minähän olin vain lapsi enkä voinu ymmärtää...se oli semmosta vähättelyä ja tosi kurjaa.

Se oli yksin vastaan kaks touhua ja enhän minä mummulle ja papallekaan voinu kaikkee kertoa kun aattelin että ne pahottaa mielensä. Enkä mä ilenny kertoa kellekään mun kavereille että minkälainen perhe mulla oli. Se oli vaikeeta kun oli semmosia kavereita jotka olis halunnu tulla vaikka yöks, niin minä en voinu ja aina piti tehdä niin päin että minä keksin jotain minkä takia ei voi ja saanko minä tulla enemmän teille. En todellakaan halunnu näyttää sitä kotilannetta kenellekään.

Yläasteella Kirsin elämään löytyi myönteisiä kokemuksia harrastusten ja uusien kavereiden parissa. Mopolla hän pääsi itsekin kodin ulkopuolelle ja isovanhemmat antoivat rahaa taxikyteihin ja junalippuihin. Kirsi oli aktiivinen ja rohkea toimija ja hallitsi itsensä hyvin. Hän sai itseluottamusta eikä ajautunut riskialttiille uralle. *Harrastin karatee viis vuotta. Päästiin kaupunkiin harjotuksiin. Aina piti miettiä millä pääsee. Pappa kannusti että jos meet keräämään perunoita niin hän antaa vähän rahaa. Mummo oli siitä hyvä että se joskus anto rahaa ja sano että ota taxi.*

Se oli merkittävä kun tapasin ensimmäisen poikakaverin. Siinäkin mummo oli auttamassa ja anto junarahaa että pääsin viikonlopuks sen luo. En mä niitä poikakavereita hirveesti vaihellu...

oli niitä kuitenkin. Ne kaikki oli ulkopuolelta. Meidän koulussa ei ollu ikinä semmosia poikia joitten kans ois voinu ajatellakaan olla. Kun poikia tuli kuvioihin niin ne vei ajatukset pois sieltä kotoa. Se yläasteaika oli paljon mukavampaa kuin ala-asteella kun eihän pienenä ollu muuta kuin ehkä silloin tällön käyä jonkun luona leikkimässä.

Kirsi suoriutui koulusta vaikka nuorisodisko ja kaikki muu vertaistoiminta olivatkin koulua tärkeämpiä. Läksyjen teko jäi vähälle, mutta kokeisiin hän luki viime tipassa ja sai hyvän todistuksen. *Keskiarvo oli ysin lopussa 8,3. Olihan se ironista kun mun paras ystävä oli hirmu viisas ja kauhee lukutoukka eikä se ikinä käyny missään. Se luki ja saatto lukee ihan kauheen paksuja kirjoja ja älykkyysosamäärä varmaan tosi korkeella ja kokeet aina kymppiä. Se oli ihan mahoton lukijatyyppi. On jännää että miten minä menijätyyppi ja se lukijatyyppi tulikin niin hyviks kavereiks.*

Ulla suoriutui ala-asteesta kansainvälisen koulun tanssiluokalla loistavasti, mutta yläasteella muu oheistoiminta söi koulukiinnostusta ja keskiarvo laski yhdeksän tasolta puolitoista numeroa. Hän haki irtiottoa ahkeran ja tunnollisen koululaisen roolista ja loi uudenlaista identiteettiä, johon kuului protestointi ja kriittisyys koulussa ja kotona sekä samanhenkisten porukoissa hengailu kaupungilla. Oppiminen ei tuottanut vaikeuksia, mutta kiinnostus riitti vain joihinkin oppiaineisiin. Ulla tunsu hyvin vahvuutensa kouluaineissa ja monipuolisessa harrastustoiminnassa, mutta itsenäistymispyrkimykset motivoivat hankkimaan uudenlaisia oppimiskokemuksia ja rooleja nuorten keskinäisessä vertaistoinnassa vapaa-ajalla.

Ullan koulu meni hyvin, mutta merkittävänä kokemuksena hän nosti esiin vaikeudet isänsä uuden vaimon kanssa. Vastakohtaisuus oman äidin kanssa oli hämmentävä. *Ei siellä koulussa ollu vaikeuksia. Vaikeutena oli meidän hyvin vahva äitipuoli. Isä oli menny naimisiin semmosen naisen kanssa. Kymmenen vuotta tunsin sen ja kestin sitä... hirmu tyranni ihminen. Olin sellanen että halusin aina pärjätä ja selvitä ite kaikesta. Olin enemmän se joka huolehti vaikka siskosta. Aina liikaakin huolehdin kaikesta. En mä tiää mistä se semmonen voi tulla ja miten mä... oisinko jotenkin hoivaava luonne. Se saatto lähtee siitä että se isän uus vaimo haukku tosi paljon meidän äitiä. Jotenkin parjas aina. Sitä se mulle ja pikkusiskolle aina tosi törkeesti haukku... meidän äitiä... suoraan meille. Meidän äiti oli semmonen boheemi ihminen ja isän vaimo taas aivan ääripää. Kokemus vahvisti arvostusta omaa äitiä kohtaan ja heijastui myös pikkusiskon suojelemisena.*

Yläasteen Ulla aloitti vielä ala-asteella omaksutulla tavalla, koska uutta roolia eikä asemaa vielä ollut. Uudet kokemukset muuttivat elämäntulkua. *Yläaste oli tosi iso koulu. Alkuun luin hirveesti. Sit tuli rauhattomampi vaihe. Ei ollu enää motivaatiota lueskella. Käsitöistä ja kotitaloudesta en tykänny. Musiikin lopetin jo yläasteen alussa. Kuvista en edes valinnu.*

Elämä muuttu radikaalisesti. Se oli vapaata menoa... ihan hauskaa aikaa. Joustavasti noudatettiin sääntöjä. Tietyllä tavalla kodin puolelta oli rajat vaikka niistä ei puhuttu. Poikakaveri tuli

sit ysin aikana. Koulumenestys laski mutta en välittäny siitä. Varmaan jotain itsenäistymistä se oli. Kuvitteli tietävänsä kaiken ja ois pystyny muuttamaan yksin asumaan.

Yläasteen lopussa Ulla oli ajautunut näköalattomuuteen tulevaisuutensa suhteen. *En välittäny siitä mitä tulee tapahtumaan. Kävin sit iltakymppiä vuoden. Ei sekään menny ihan putkeen.*

Eeva koki ala-asteella hyvän luokkahengen ja se vaikutti myönteisesti koulunkäyntiin. *Kyllä sitä muistelee ihan hyvällä. Ei mulla mitään kummempia vahvuuksia ollu. Mä luin kaikkee tasasesti ja suurin piirtein samoja numeroita sain. Mitään tosi helppoo ei ikinä ollu. Eikä mitään lempiaineita. Enkä muista vastenmielisiä aineita. Yläasteelle siirtyminen ei muodostunut kriittiseksi vaiheeksi ja Eeva säilytti otteensa koulunkäyntiin. Se oli sen verran pieni koulu että siellä ei kyllä ollu mitään erityistä. Ei se koulu kiinnostanu enää. Mun todistus pysy periaatteessa ihan samana koko ajan. Hän arvosti taitoaineita, koska niihin ei tarvinnu lukee. Kielistä mä tykkäsin. Historia oli vastenmielistä kun oli niin tiukka opettaja. Sit mä panostin siihen hirveesti ja luin ihan urakalla. Sitä yläastetta piti käyä ja tulipahan käytyä. Oli tosi paha murkkuikä. Ei se kouluun vaikuttanu. Kotona tuli törmäyksiä. Entiset harrastuksetkin jatku. Poikakavereita tuli omasta koulusta.*

Vaikka Eeva tottui ponnistelemaan koulumenestyksen eteen ja koki pärjäävänsä, niin lukioon lähtö ei häntä motivoinut. Hänen intressinsä oli jatkaa jossakin muualla, mutta hän tiesi keskiarvonsa riittävän myös lukioon jos se jäisi ainoaksi mahdollisuudeksi. *Aikasessa vaiheessa jo päätin että lukioon en ainakaan mene. Oli niin paljon mikä ois kiinnostanu.*

4.2.2 Tärkeät käännekohdat

Käännekohdissa on kyse henkilön itsensä kokemista voimakkaista muutoksista elämäntilanteissa. Ne suuntaavat kehityskulkua muuttamalla yksilön elämäntyyliä, asioiden merkityksiä tai suhteita muihin ihmisiin. Samalla voi sulkeutua muita vaihtoehtoisia päämääriä. Yksilö tuntee yleensä muutoksensa vasta jälkikäteen. (Ks. esim. Clausen 1995; Rönkä 2005; Rönkä ym. 2003.)

Röngän (2005) mukaan koulun aloitus, siirtyminen ala-asteelta yläasteelle ja peruskoulusta toiselle asteelle siirtymä ovat kouluelämän herkkiä muutosvaiheita. Ongelmat voivat näissä siirtymäkohdissa kärjistyä ja elämäntilanteet vaikeutua. Riskikehitys voi kuitenkin parhaimmillaan kääntyä myönteiseen suuntaan.

Tämän tutkimuksen aineistossa tärkeät käännekohdat olivat selvästi yhteydessä nuorten aikuisten kertomiin merkittäviin koulu- ja oppimiskokemuksiin. Käännekohdat ja merkittävät oppimiskokemukset jäsensivät elämäntilanteita ja monet käyttivät erilaisia metaforia tehostamaan kokemustensa ja käännekohtiensa kerrontaa. **Ala-asteella leima- ja maunaiden** käännekohdat eivät olleet luonteeltaan äkillisiä muutoksia, tapahtumia tai

tilanteita. Ulkoisten olosuhdemuutosten ohella pikemminkin oli kyse positiivisen kehityskulun kääntymisestä epäsuotuisaan suuntaan tai päinvastoin, perättäisten tai samanaikaisien muutosten ja epäonnistumisen kokemusten kasautumisesta, murrosikäen ajoittuneen kehityskriisin epävarmoista valinnoista ja myönteistä kehitystä tukevien sitoutumiskohteiden katoamisesta sekä sairastumisen muodossa ilmenneistä kielteisistä odottamattomista tapahtumista. Seuraukset merkitsivät rooliritiriitoja ja vaikeuksia löytää oma paikkansa sekä perusvoiman, jaksamisen, oman toimijuuden ja motivaation vähenemistä. Kyse oli sisäisistä tapahtumaketjuista, joihin liittyi muutoksia itsetunnossa, koulunkäynnin mielekkyyden kokemisessa ja tulevaisuuden uskossa.

Lauralle koulun aloittaminen ja yläasteelle siirtyminen olivat käännekohtia. Hän aloitti koulu-uransa pienessä kyläkoulussa lukihäiriö rasisiteenaan ja muutti samanaikaisesti isovanhempiensa muodostamasta ja kaupungissa sijaitsevasta kasvuympäristöstä isänsä uusperheen kanssa uuteen kotiin maaseudulle. *Se oli käännekohta kun se perhe muuttu ekaluokalla. Muutto mummon luota oli jo semmonen. Isossa koulussa en ois varmaan pärjänny.* Siirtyminen yläasteelle merkitsi turvallisen kyläkoulun vaihtumista isoon kaupunkikouluun ja koulunkäynnin rasituksen lisääntymistä pitkin koulumatkoineen. *Se oli iso muutos enkä päässy luokkaan sisälle. Jouvuin vaihtamaan luokkaa. Se oli semmosta pakkopullaa. Kun lukihäiriö todettiin niin ei mun elämä siitä muuttunu mihinkään eikä koulunkäynti. Oli pärjättävä muitten joukossa. Viihtyvyys koulussa oli alhainen ja Laura vältteli koulutyöskentelyä.*

Marin elämää kohtasi vanhempien ero ala-asteella ja eron jälkeiseen aikaan sijoittui vielä kolme koulun vaihtoa.

Ensimmäinen käännekohta oli se vanhempien ero... ihan selkee käännekohta. En tiää onko se ollu lopulta hyvä vai huono... mutta se on vaikuttanu mun elämään tosi paljon. Varmaan tilanne helpotti kotona sitten. Päivän kerrallaan oon eläny ja nähny että kyllähän tää tästä. Kyllä ne vaikeudet vaikutti... myönnän vaikka ei haluiskaan. Se itseluottamus... ei oikein tienny kuka on eikä osannu arvostaa itteensä. Sen takia on alkanu hakeen huomioo vääränlaisella käyttäytymisellä. Se on johtanu siihen että on tehny vääriä valintoja kun ei oikein tienny mikä on oikee ja väärä ja mikä sallittua ja mikä ei. Vaikka äiti olikin sanomassa niin tuntu siltä että se nyt sanoo vaan eikä tiää asioita ja oli semmosta uhmaa ja kapinointia... tehtiin kahta kauheemmin.

Vaikka Marin epäsuotuisa kehityskulku oli jo alkanut, niin yläasteelle siirtymä oli toinen käännekohta, jossa alkoi myös murrosiän vaikea kehityskriisi ja hyvinvointia tukevien sitoutumiskohteiden katoaminen. Oma paikkaa piti etsiä ja tuli tehtyä vääriä valintoja. *Yläasteajan varsinkin minä muuttasin. Mulla oli vaikee murkkuikä. Mä lähin väärille teille sillon. Ajauduin parisuhteisiin jotka oli heti alusta asti tuhoon tuomittuja. Mutta kun ei osaa sanoo ei. En oikeesti tienny mitä minä olisin halunnu elämältä. Mulla oli tunnemaailma sekasin. En osannu aatella muuta kuin sitä päivää. Mulla ei ollu hajuakaan... Sit kun jotain piti vaan valita niin se oli ihan mahoton tehtävä.*

Maritan käännekohdat olivat pitkälle verrannollisia Marin kokemien käännekohtien kanssa. Hänelle tosin korvessa ja rikkonaisessa kodissa epävarmaksi ja pelokkaaksi kasva-
neena koulun aloittaminen kyläkoulussa oli jo iso asia. Vaikka isä kuoli vankilassa, niin
senkin Marita koki käännekohdaksi. *Varmaan sillä oli vaikutusta vaikka se oli vankilassa. Kuitenkin meidän kotielämä oli vähän tasasempaa kun se isä oli vielä olemassa.* Yläasteelle vie-
raaseen ja isoon kouluun siirtyminen merkitsi lopullista kääntymistä epäsuotuisan kehi-
tyksen tielle. Murrosiän kehityskriisin kuluessa hän teki valintoja, jotka ajoivat alamäkeen.

*13-vuotiaana nukuin vielä äitin vieressä mutta sitten vapauduin äitin otteesta. Se tapas miesys-
tävän. Rupesin tekemään ihan mitä lystää. Siirryin kokonaan sille toiselle tielle. Aika lyhkäsessä
ajassa se tapahtu. Elämä kääntyi kielteiseen suuntaan. Yheksannen luokan keväällä alko se ihan
mahoton meno. Sehän huomattiin kyllä heti kun mä ensimmäisiä pulloja vetelin että ei tuo mul-
le sovi. Se tuotti kuitenkin sen helpotuksen tunteen vähäksi aikaa eikä jatkuvasti ollu semmosta
hirveetä pelkoo ja paniikkia. Se oli lääkettä. Muuten oli koko ajan pelko tulevaisuudesta eikä
uskaltanu tehdä yhtään mitään.*

Nikon, Juhan ja Sallan käännekohdat liittyivät koulun aloitukseen ja vaihtoon sekä yläas-
teelle siirtymiseen. Nikon koulu-ura kyläkoulussa maalaisperheen iltatähtenä alkoi pelot-
tavissa ja yksinäisissä tunnelmissa. Epäsuotuisa kehityssuunta muotoutui heti. Yläasteelle
siirtyminen isoon kouluun lisäsi ahdistusta entisestään. *En pystyny keskittymään yhtään.*
Vaikeuksien värittämän yläasteen jälkeen Niko ajautui päättämättömyyden tilaan ja teki
väärän valinnan aloittamalla lukion äitinsä painostuksesta. *En tehny mitään tulevaisuuden
suunnitelmia. Ei ollu muuta paikkaa kun lukio. Äitikin oli sitä mieltä että ei vielä mihinkään
kauemmaks. Se oli maailman huonoin idea.*

Juha siirtyi ala-asteen kolmannella kyläkoulusta kaupunkikouluun ja yläasteelle siir-
tyminen lisäsi keskittymisvaikeuksia entisestään. Kannustusta ei tullut ja kouluviihtyvyys
laski. *Törmäilin opettajien kanssa. Sain niistä tarpeeks.* Sallalla oli jo ala-asteella merkittäviä
keskittymisvaikeuksia, mutta yläasteelle siirtyminen käänsi kehityskulun ratkaisevasti
epäsuotuisaan suuntaan. Koulunkäynnin rasittavuus, keskittymisvaikeudet ja epäonnis-
tumisen kokemukset lisääntyivät, negatiivinen palaute ja leimaaminen söivät itsetuntoa,
koulumenestys laski entisestään ja viihtyvyys koulussa laski ratkaisevasti. *Ei siitä tullu mi-
tään. Oli liian rankkaa mulle.*

Titan ja Piian koulu-uralla odottamattomat sairastumiset muodostuivat käännekoh-
diksi, jotka veivät ensin kielteiseen suuntaan, mutta käynnistivät ennen pitkää myönteisen
kehityskulun kun suojatekijöitä löytyi vastavoimiksi. Opetusjärjestelyjen muutos merkitsi
lisäksi Piialle peruskoulu-uran käännettä kun hänet siirrettiin mukautettuun opetukseen.

Titta siirtyi yläasteelle maaseudun pienestä kyläkoulusta ja koki kehityksessään *tun-
nemyrskyä koko ajan.* Masennuksen puhjettua hän koki harmaan ja voimattoman vaiheen,
jossa motivaatio koulunkäyntiin laski ja sitoutumiskohteet katosivat. Toipuminen muutti

sairauden resurssiksi. Pudotusta seurasi hidas nousu. *Kaheksannella luokalla iski masennus. Tuli semmonen möykky mitä ei pystynyt käsittelemään. Se vei kauan. Se on vaan kiivettävä ylös. Ei siinä auta mikään muu. En halunnu antautua ja sain siitä voimaakin.*

Piialla puhkesi puolestaan astma kolmannella luokalla. *On jäänyt mieleen kun lähti kaikki kotieläimet ja joutu luopumaan lemmikistä. Muutettiin elämäntapoja. Kyllä se helpotti murrosiässä. Niin ikään voimakkaana koettu muutos oli Piian siirtyminen mukautettuun opetukseen uuteen ryhmään. Iso käännekohta oli siirtyä pikkuluokkaan. Oli alkujärkytys että siirretään. Kyllähän se lukee siellä todistuksessa että mukautettu... vaikka mä osaan ne samat asiat kuin muutkin. Toisaalta oli suuri helpotus. Hölmöhän minä olin kun se ruotsi tuli protestoitua. Pienluokan mukava opettaja jäi tietysti mieleen.* Piian koulunkäyntiin löytyi suojaavia tekijöitä eikä hän enää kokenut olevansa opettajan silmätikkuna. Hän sai myönteisiä kokemuksia ja koulunkäynti muuttui aiempaa mielekkäämmäksi.

Kiusatuiksi joutuneiden kokemat käännekohtat liittyivät ensisijaisesti kiusatun rooliin joutumiseen ja kiusattuna olon tunnistamiseen sekä kiusaamisen seurauksena syntyneiden kouluvaikeuksien ratkomiseen ja traumojen hoitamiseen. Käännekohtat veivät kehitystä vuoroin epäsuotuisaan ja vuoroin myönteisempään suuntaan. Pitkälle edennyt negatiivinen kehä oli joillakin vaikeasti katkaistavissa ja piina jatkui pitkään. Joidenkin kohdalla siihen onnistuttiin puuttumaan ja saatiin ainakin tilapäistä helpotusta. Kielteinen ja syväälle vaikuttanut kehityskulku ilmeni aaltoliikkeenä, jossa mieli vaihteli synkästä valoisaan. Kehityskulkuun kuului psyykinen kuorma, joka heikensi hyvinvointia. Tunne maailmaan sisältyi häpeää, pelkoa, epävarmuutta, puheeksioton vaikeutta ja sopeutumispakkoa. Tulevaisuuden suunnittelu vaikeutui eikä opiskelun jatkamista jaksanut kunnolla pohtia. Kiusaamisen vakavat seuraukset jättivät pysyviä arpia ja traumoja. Ikäviä muistoja joutui refleктоimaan vuosikausia ja moni joutui turvautumaan ammattiauttajien tukeen.

Essillä selkeä käännekohta paikantui yläasteelle siirtymiseen. Kiusatun piina muuttui tuskalliseksi ja traumatisoivaksi kierteeksi, jonka katkaisi vasta terveyden pettäminen ja sairaalaan joutuminen.

Ala-aste oli yllättävän helppo. Yläaste... ne oli elämäni kaks ja puol vuotta. Kolmatta en kokonaan enää käynyt. Ne alko kiusata rankasti. Se oli kyllä semmonen vaihe elämässä että se tuhos mun elämän täysin. Ikinä en oo tajunnut että ihmisellä voi ihan oikeesti mennä pää sekasin tuol-lasesta. Tulevaisuuden suunnitelmat se sotki. Iso romahus siitä yli kaheksan keskiarvosta oli sinne neljään ja puoleen. Ei jäänyt tunnilta muuta mieleen kuin että mä haluan pois sieltä. Kuraattori tuli ovesta kesken tuntia sanomaan että nyt lähet tänne. Se sano vanhemmille että soittakaa psykiatriselle polille. Läksin minä sitten vapaaehtosesti sairaalaan. Ei se kyllä mikään elämän helpoin ratkasu ollu. Kaheksan kuukautta vierähti nuoriso-osastolla.

Essi kertoi ala-asteelta mieleen jääneen kehitysvaiheen, jossa hän identiteetin muotoutuessa oivalsi eron tyttöjen ja poikien rooleissa ja toimijuudessa. *Viiennellä luokalla... sitä ei osaa oikein selittää... semmonen olo tai erilainen ajatus elämisestä... ehkä murrosikäjuttuja.*

Alemmilla luokilla ei ollut tyttöjä ollenkaan. Se oli vähän outoo. Siinä alko tulla semmosta rajaa. Oon oppinu vasta myöhään mitä tytöt tekee ja pojat tekee erikseen. Aikasemmin olin ollut tasa-arvonen ja leikkiny sotaleikkejä. Huomas että porukka menee vähän erilleen. Ei pyörity enää samoissa piireissä. Se on semmonen ratkaseva. Muistan oikein että mikäs tässä nyt mättää.

Joonas kuvasi kiusattuna oloaan vaiheittaisena aikajaksona, jossa kiusaaminen ilmeni ja vaikutti aaltomaisesti välillä voimistuen ja ajoittain laantuen. Hän jaksoi hakea myös ratkaisuja vaikeuksiinsa. Parempina aikoina suojatekijäksi ja vastavoimaksi löytyi musiikkiharrastus. Käänteeksi leimautumiseen tapahtui koulun vaihdossa ala-asteen neljännen luokan vaihtuessa viidenteen ja ilmiö uusi myöhemmin yläasteella. *Kyllä kiusaaminen oli käännekohta. Käänteitä oli kans ne koulun vaihdot. Selvisin siitä kuitenkin ja voin jatkaa koulua. Kiusaaminen oli käänne pahempaan ja koulun vaihto parempaan. Yläasteella kiusaaminen alko tosi pahana. Se oli iso ongelma. Menin sinne kouluvirastoon ja sanoin että minun on vaihtettava koulua. Tuli parempi vaihe ja elämä kääntyi positiiviseen suuntaan. Musiikkiharrastus eteni sit jonkin verran. Totta kai oli hyvä että kiusaaminen jäi.*

Outin tärkein käännekohta ajoittui ala-asteen kolmanteen luokkaan, jolloin vanhemmat erosivat, äiti muutti kotoa pois, Outin laittamista sijaiskotiin valmisteltiin, kiusaaminen koulussa alkoi ja siihen puuttumiseksi Outin koulu vaihdettiin pieneen kyläkouluun. Tilanne korjaantui uusiutuakseen kaupunkiin muuton jälkeen yläasteella isossa koulussa. *Isän ja äitin ero jäi kyllä mieleen... ja vaikutti eniten. Kotona asiat suretti mutta kouluun oli mentävä. Koulun vaihto meni sujuvasti. Se ei niinkään merkinny... olin tyytyväinen siihen ratkasuun. Kiusaaminen jäi. Yläasteella muutettiin isän kanssa paikkakunnalta. Se kiusottelu alko heti ja kesti puoltoista vuotta. Siinä vielä äiti alko oottaa uutta lasta. Aattelin että jääköhän kokonaan ilman sen huomiota. Mulla oli masennusta eikä aina jaksanu mutta siitä selvittiin. Käännekohta oli että se pikkuveli sit synty. Ei se ekana tuntunu kivalta mut sitten loppujen lopuks. Saatiin sitten kiusaamisasiakin selvitettyä. On se kasvattanu... oon oppinu selviytymään. Kun peruskoulu päättyi ja isä solmi uuden suhteen, Outi muutti yksin asumaan. Sitten oon voinu elää omaa elämää ja asua omassa asunnossa.*

Tuulaa kiusattiin jo ala-asteella, mutta varsinaisen käännekohdan hän koki tapahtuneen yläasteen alussa isoon kouluun siirtymisen jälkeen. Koko yläasteajasta jäi sekava vaikutelma ja tulevaisuuden suunnitelmat vaikeutuivat. Käännettä parempaan ei enää tapahtunut, mutta Tuula koki ettei loppujen lopuks pudonnu mihinkään. *Ala-asteella kiusaamista ei kokenu järkyttäväks asiaks. Se meni ohi. Yläasteella se oli kaoottista... ei hirveesti viitti ees muistella... se oli tosi paha paikka. Se oli semmonen asia ettei siitä halunnu puhua. Ei se loppunu mutta mä opin suhtautumaan siihen eri tavalla. Peruskoulun lopussa sitä oli aika ulalla. Aattelin että lukioon en mee ainakaan.*

Markolla kiusaamisen pitkäaikainen kehä koetteli kasvavaa nuorta voimakkaasti ja Vilellä puolestaan tiheään tapahtuneet muutokset elämän olosuhteissa tekivät koulu-urasta vuoristorataa. Marko koki kiusaamisen alkaneen heti ala-asteen alussa, mutta vastenmie-

liseksi ilmiö kääntyi kolmannella luokalla. Yläasteelle hän siirtyi isoon kouluun, jossa ei ollut tuttuja eikä hänellä ollut siellä roolia. Kiusaaminen yltyi rankasti ja Marko kamppaili väkivaltaisen toiminnan ja tunteiden ristiaallokossa. Hänet erotettiin koulusta ja ohjattiin puoleksi vuodeksi psykiatriseen sairaalaan seitsemännellä luokalla. Toivuttuaan hän pystyi aloittamaan uudessa koulussa, josta alkoi myönteinen kehitys. *Kiusaaminen jäi. Viimeset vuodet oli parempia. Mukavia muistoja sieltä on ja jäi hyvä vaikutelma.*

Villen koulu-uran varhaisempi käännekohta paikantui ala-asteen alkupuolelle, jossa vanhempien eroa seurasi tiheässä tahdissa perheen hajoaminen, toistuvat muutot kotipaikkakunnilta toiselle sekä koulujen ja kavereiden vaihtumiset. Ala-asteajasta muodostui rikkonainen. *Oon asunu vähän vaikka missä. Olin täyttänyt vasta seittemän. Ekaluokan jälkeen alko ne muutot kun vanhemmat eros. Vanhempi pikkusiskoista muutti isän kanssa. Olihan ne muutot iso juttu. Just kun on tutustunu ihmisiin ja sit kun lähetään ja taas... Isän kans ei ollu säännöllisiä yhteyksiä.* Yläasteen loppupuolelle ajoittui toinen käännekohta Villen ollessa murrosiän kehitysvaiheessaan. Paikkakunnalta muutto vei isoon vieraaseen kouluun, jossa Villellä uutena tulokkaana ei ollut minkäänlaista roolia vertaisryhmässä. Hän joutui torjutuksi ja kiusatuksi. Psykkinen stressi laski mielialaa ja hän tukeutui toistuvasti terveydenhoitajan apuun. *Se muutto tuli hirveen yllättäin... nuorempikin sisko muutti sit isän luo... se oli älyttömän iso koulu... olin tottunu että on kavereita... en mahtunu porukkaan. Se vaihe meni omalla painollaan ohi.*

Yläasteella kyllästyneiden tärkeät käännekohdat tapahtuivat tyypillisesti yläasteelle siirtymässä. Ne olivat luonteeltaan voimakkaita ja sivusivat murrosiän samanaikaista kehitysvaihetta. Koulusuhteessaan **luovuttajiksi määriteltujen** kehityskulku muuttui positivistisesta ratkaisevasti epäsuotuisaan suuntaan. He hakivat elämyksiä ja elivät tässä hetkessä päivän kerrallaan. Tulevaisuusorientaatiota ei muodostunut. Käänteiden ajankohdat olivat jääneet hyvin kertojien mieleen.

Arttu ja Riitta määrittelivät tarkasti ajankohdan, jossa käänne ratkaisevasti tapahtui ja käynnisti voimakkaan muutoksen. He myös tunnistivat käännettä edeltäviä yksityiskohtia, jotka ennakoivat tulossa olevia muutoksia. Arttu oli kokeillut rajojaan ala-asteen lopussa ja saanut ensimmäisen merkittävän koulurangaistuksen. *Isoin ja pahin juttu katkas kamelin selän.* Yläasteen alusta alkoi kielteinen kierre, jossa kiinnittyminen kouluun oli vain näennäinen. *Jouvuin isompaan kouluun... pieneltä ala-asteelta tommoselle hirveen isolle yläasteelle. Oli niin iso muutos. Asiat alko mennä pieleen välittömästi. Elämä lähti luisumaan. En muista että oisin miettiny mitään tulevaisuuden suunnitelmia.*

Riitta ennakoi niin ikään edessä olevia vaikeuksia, vaikka ei tuolloin vielä ymmärtänytäkään tapahtumien yhteyttä. Hän tunsu pakkoa laihduttamiseen ja järjesti ikimuistoiset bileet. *Murrosikä oli jollakin tapaa käännekohta. Rupesin laihduttamaan viiennellä vaikka olin normaalipainoinen. Rupes luonne muuttumaan enemmän tunnolliseksi. Ei mulla anorexiaa ollu. Varmasti on ollu psyykkisesti jotain häikkää. Terveydenhoitajan tarkastuksessa minä aina että voi voi, minä oon niin lihava etten halua vaa'alle. Se yläasteelle tulo oli sit käännekohta. Mulla meni*

ihan överiks. Ei siinä muuta kuin lukioon että sai kolme vuotta lisää pohtimisaikaa. Riitan suojaavina tekijöinä olivat onnistunut ala-asteaika, turvallinen koti ja huolehtivat vanhemmat. Koti oli kumminkin semmoinen turvapaikka ja hyö piti huolta vaikka en siitä välittäny. Oisin voinu joutua pahoille teille jos ei olis ollu semmosta kotia. Jos oisivat potkassu pois niin en tiä missä olisin.

Miian koulu-uralla oli puolestaan toistuvia käännteitä, jotka tilapäisestä suotuisasta kehityksestä huolimatta pudottivat hänet koulutusjärjestelmästä ulos kesken perusasteen. Miia pärjäsi ala-asteen alkuvuodet tukiopetuksen turvin, mutta perheen muutto kaupunkiin ja siirtyminen isoon kouluun kolmannella kasasi vaikeuksia. *Otin sen tosi raskaasti. Se oli mulle iso asia. Koko elämä romahti siihen. Rupes menemään huonommin. En pysyny perässä. Tilanne ratkaistiin siirrolla mukautettuun opetukseen pienluokalle. Se oli hyvä luokka ja mulle oli tosi tarpeellista että pääsin sinne.* Yläasteelle siirtymisen jälkeen Miian ote koulunkäyntiin kuitenkin herpaantui. Hän jäi luokalleen ja kieltäytyi aloittamasta kahdeksannen luokan toistamiseen. *Tuli repsahtaminen. Se pääs käsistä.*

Anna ja Virpi selvittivät ala-asteensa kunnialla, mutta yläasteella he kärsivät yhteisöllisyyden puutteesta ja sitoutuminen koulunkäyntiin herpaantui. Virpi sai lukivaikeuteen tukiopetusta ala-asteella. Yläasteella oppiaineiden kanssa oli jo vaikeampaa, koska luetavaa oli aiempaa enemmän ja kokeisiin lukeminen oli hankalaa. Yläasteen lopulla kiinnostus katosi tyystin. *Kiusaamista isossa koulussa oli niin paljon. Olin viikonkin poissa kotoa enkä ilmotanu mitään. Ysi ja kymppi meni läpihuutojuttuna. Olin pieni kapinallinen. Kävin sen kymppiluokan että olis ollu aikaa miettiä mitä tehdä ja mihin hakee.*

Anna suoritti ala-asteensa eikä kokenut käännekohtia, vaikka vaihtoi kolme kertaa koulua ja samalla kavereita. Yläasteella iso koulu ja levoton ilmapiiri veivät kiinnostuksen koulutyöstä ja käänsivät kehityksen kulun. *Seiskan loppupuolella kiinnostus hävis. Hirveen hälinä koko ajan. Mä oon kuitenkin nyt pärjänny koulussa ihan hyvin. Se on vaan ollu siitä kiinnostuksen puutteesta yläasteella. Varmaan ysillä rupes vähän miettimään tulevaisuuden suunnitelmia.*

Koulusuhteessaan **suorittajiksi määriteltyjen** käännekohtat eivät vaikuttaneet ratkaisevasti koulunkäyntiin eivätkä juuri heikentäneet koulumenestystä, vaikka kiinnostus ja sitoutuminen koulutyöhön laskivatkin. Kertojat yhdistivät käännekohtansa murrosiän itsenäistymispyrkimyksiin. Kirsi erottui kertojien joukossa jo siinä suhteessa, että hän maalla asuvien juopottelevien vanhempiensa ainoana lapsena kehittyi vahvaksi toimijaksi ja selviytyjäksi. Hänen käännekohtansa oli oivallus siitä, että eristäytyneen ja muilta suljetun kodin ulkopuolella aukeaa parempi maailma, johon on pakko päästä. Hän uskoi selviytymiseensä ja loi vahvan tulevaisuusorientaation.

Ala-aste oli tasasta aikaa eikä mitään mullistavaa tapahtunu. Vanhempien juominenkin oli pysyvä käytäntö. Voihan se sikäli olla jonkinlainen käännekohta että tuli se suunnaton halu päästä sieltä pois. Vaikeudet on tehny hirveen vahvaks ihmiseks kun on joutunu selviämään yksin ja pärjäämään. Minä aina ajoin pyörällä kaverin luo sillon kun ei vielä ollu mopoa. Vielä 16-vuotiaana en ymmärtäny miks kaupungissa asuvat ihmiset ajaa autolla. Minä ajoin 18 kilsaa

pyörällä kotoa kaupunkiin reippaasti enkä ymmärtäny mihin sitä autoa tarvii. Se yläaste oli ehkä semmoinen elämän nopein hetki jossa muutokset kävi niin totaalisesti... kun ties mitä aikoo tehdä sen yläasteen jälkeen. Olin suunnitellu sen lähiohitoajakoulun jo hyvissä ajojin.

Ullalle tärkein muutos koulu-uralla oli muutto toiseen kaupunkiin ala-asteen kolmannella. Sen jälkeen tapahtuneet muutokset eivät saaneet samanlaista arvoa. Vaikka asenne koulua kohtaan muuttui vastenmieliseksi yläasteella, niin merkittäviä ulkoisia muutoksia ei enää tapahtunut. *Se muutto ala-asteen kolmannella oli varmaan suurin muutos. Olin vielä sen ikänen että pysty hyvin sopeutumaan. Se oli iso tapahtuma. Isän näkeminen hankaloitu kun muutettiin äitin kanssa toiseen kaupunkiin. Mut sit yläasteella ei voinu vähempää kiinnostaa. En jaksanu lukee ysillä enää ollenkaan. Menin sit kymppiluokalle koska en päässy lukioon. Ei mulla ollu sillee selkeetä... siks menin sinne kymppille.*

Sanna puolestaan koki koko peruskouluajan tasaiseksi eikä hän ottanut koulunkäynnistä paineita. Hänen ei tarvinnut protestoida koulunkäyntiä vastaan, vaan taipui lukemaan sen verran, että koulumenestys tyydytti. *Oli sen verran pieni koulu että siellä ei ollu mitään erityistä. Oli niin pienet ympyrät että oltiin niinku samoissa. Koulua piti käyä ja tulipahan käytyä. Vaikkei se koulu kiinnostanu yläasteella enää niin kyllä mä luin ihan samalla tavalla. Merkittävin muutos oli murrosiän kokemus ja pikkuveljen syntymä ennen sitä. Mulla oli tosi paha murkkuikä. Kesti kaikki luokat yläasteella. Eniten se vaikutti kotona vaikka se koti oli tärkeä. Kun mun pikkuveli synty niin olihan se alkuun vähän outo kun mä olin ollu meidän perheen nuorin. Aika äkkiä siihen tottu. Aluks oli vaikeeta ja sitten vielä oma murrosikä siihen päälle.*

4.2.3 Varhainen puuttuminen

Varhaisella puuttumisella tarkoitetaan prosessia, jossa ongelmat havaitaan ja pyritään löytämään niihin ratkaisut mahdollisimman aikaisin. Ongelmat voivat johtua oppilaslähtöisistä tekijöistä tai koulun ulkopuolisesta ympäristöstä, mutta ovat usein monen eri tekijän yhteisvaikutuksen tulosta. Tilanteet voivat olla monimutkaisia muodostaen pitkittyneitä ongelma-vaikkeitä. Oppilaan poikkeavaan käyttäytymiseen, oppimisvaikeuksiin tai hyvinvointia uhkaaviin tekijöihin puututaan erilaisin tavoin tai keinoin. Tuki voi olla eri asian-tuntijoiden antamaa, esimerkiksi koulu- ja luokkaratkaisuja, erityisopetusta tai terapiaa. Tavoitteena on estää ongelmien kärjistyminen tai kasautuminen ja ehkäistä syrjäytymistä.

Huhtasen (2007) mukaan varhaista puuttumista ei ole ilman varhaista tukea. Koulu ja opettajat eivät voi ratkaista kaikkia ongelmia, mutta voivat havaita ne ja puuttua käyttäytymiseen, auttaa oppimisongelmissa ja estää hyvinvointia uhkaavia tekijöitä.

Tämän tutkimuksen aineistossa kertojien ongelmien varhainen havaitseminen ja niihin puuttuminen oli yhteydessä sekä merkittäviin koulu- ja oppimiskokemuksiin että

tärkeisiin käännekohtiin. Tarkastelen tässä luvussa varhaista puuttumista ja puuttumisen malleja nuorten aikuisten kertomana aiemmissa luvuissa esitetystä tyypittelystä irrotettuna. Jäsenän kappaleta temaattisesti puuttumisen lähtökohtana olevien ongelmien mukaan. Esitän esimerkkejä lukihäiriöstä ja oppimisvaikeuksista, kiusaamisesta, psyykkisestä haavoittuvuudesta ja levottomuudesta koulussa. Kertomukset kuitenkin osoittivat, että oppimisvaikeuksia ja lukihäiriöitä oli eniten ala-asteella levottomiksi leimautuneilla ja yläasteella kyllästyneiksi ryhmitellyillä. Oppimisvaikeudet liittyivät useimmin matemaatiikkaan ja ruotsin kieleen, jonkin verran äidinkieleen ja englannin kieleen. Psyykkistä haavoittuvuutta ja mielialan laskua ilmeni eniten ala-asteella jännittäjiksi leimautuneilla ja kiusaamisen kohteeksi joutuneilla, joilla esiintyi lisäksi lievitystä vaativia psykosomaattisia oireita kuten päänsärkyä, vatsakipua, oksentelua, väsymystä ja ahdistuneisuutta. Yläasteella suorittajiksi ryhmitellyillä oli vähiten merkittäviä ongelmia. He pärjäsivät myös koulusuorituksissa ja kiinnittyivät kouluun, vaikka eivät siellä viihtyneetkään.

Kertomuksissa oppilaiden ongelmat ilmenivät usein kumuloituvina ja päällekkäisinä tai samanaikaisina oireina. Ongelmien taustalla vaikuttivat monet eri seikat yhtä aikaa. Kertajat puhuivat henkilökohtaisista vaikeuksistaan, mutta ottivat kantaa myös koulun ja opettajien toimintatapoihin sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Monilla ongelmat ja varsinkin käyttäytymishäiriöt aktivoituivat yläasteella ja johtivat erilaisiin kontrollitoimenpiteisiin. Jotkut kokivat ongelmaan puuttumisen ainoastaan sen nimeämisenä, jolloin sillä oli pitkälle ulottuva leimaava vaikutus. Ohjaava palaute koettiin riittämättömänä tai ristiriitaisena ja se vaikeutti oman kannan muodostumista tai ratkaisun löytymistä. Vaikka kertojissa oli vähemmän poikia kuin tyttöjä, niin pojista useimmat näyttivät olleen tyttöjä avoimempia ja rohkeampia ilmaisemaan jollekin ongelmansa ja pyytämään apua. Tytöissä oli enemmän sinnittelijöitä, jotka kokivat vaikeaksi ottaa ongelmansa puheeksi ja reagoivat enemmän vetäytyvästi ja sulkeutumalla. Tosin jotkut pojistakin kokivat puheeksi oton vaikeutta ja alistuivat.

Tunnistettuihin ongelmiin kohdennetut keinot olivat useammin kontrolli-interventioita ja rangaistuksia kuin tukevia tai kannustavia toimenpiteitä. Häiriökäyttäytymistä, poissaoloja, myöhästelyä tai läksyjen tekemättömyyttä kontrolloitiin poistamalla oppilas luokasta, muistutuksilla, jälki-istunnoilla tai käytösnumeron alentamisella. Kertajat puhuivat myös moittimisesta, leimaamisesta, puhutteluista, huomauttelusta tai käskytyksestä. Tuki- ja erityisopetuksessakin oppilasta voitiin paremmin kontrolloida eristämällä hänet omasta luokasta. Monilla kertojista oli ongelmia, joihin ei puututtu koulun taholta lainkaan tai vasta oppilaan itsensä tai hänen vanhempiansa aloitteesta. Joillakin ilmeni ongelmista puheeksi oton vaikeutta ja ongelmatilanteessa yksin sinnittelyä. Esimerkiksi kiusaamiseen ei puututtu, koska sitä ei opettajien taholta havaittu tai tilanteita ei tulkittu kiusaamiseksi. Joidenkin kertomuksissa jopa luokkahuone saattoi toimia kiusaamisnäyt-

tämönä, jossa kokemukset silmätikuksi joutumisesta vahvistivat erilaiseksi leimautumista. Kiusaamisen aiheuttamissa traumaissa tarvittiin korjaavia toimenpiteitä ja terapiaa.

Oppimiseen, lukemiseen tai kirjoittamiseen liittyviä vaikeuksia ilmeni Piialla, Juhalalla, Lauralla, Virpillä, Miialla ja Artulla. Virpillä lukihäiriö todettiin ala-asteen kolmannella luokalla, Lauralla yläasteen yhdeksännellä ja Miialla vasta peruskoulun jälkeen. Miian koulunkäynnissä oli alusta alkaen keskittymisvaikeuksia ja ongelmia matematiikan oppimisessa, johon hän sai tukiovetusta. Isompaan kouluun siirtymisen yhteydessä ongelmat pahenivat, hän ei pysynyt opetuksessa mukana ja hän tunsu opettajapelkoa. Hänet jätettiin jälki-istuntoon kertaamaan kertotaulua ja tekemään lisätehtäviä. *Mulla oli tosi hyvin kun mun vanhemmat otti kantaa siihen heti kun mä rupesin tippumaan kärryiltä siinä isommassa koulussa. Sitten sain siirron pienempään kouluun. Se oli mukautettua oppimista. Se oli hyvä luokka ja sai hyvää opetusta.*

Mukautetulla luokalla ongelmia ilmeni matematiikan ohella myös kielten oppimisessa. *Kielet on ollu mulle tosi vaikeita. Mulla oli ala-asteen kirjat kaheksannellakin luokalla. Oppimisvaikeudet johtivat koulunkäynnin herpaantumiseen yläasteella ja Miia jäi kahdeksannelle luokalle. Motivaatio ei riittänyt käymään peruskoulua loppuun ja Miia pysyi päätöksessään jättää koulu, vaikka vanhemmat ja opettaja suostuttelivat häntä jatkamaan. Vanhemmat sano että kyllä sun pitää koulu käyä. Opettaja hirveesti puhu mulle järkee että tiiätkö mitä tästä seuraa jos lopetat koulun. Jos siinä ois ollu joku semmonen joka ois sanonu että nyt kouluun ja ois patistanu niin kyllä myö ois käyty varmaan koulua. Koulu ei siihen hirveesti puuttunu eikä ottanu kotiinkaan yhteyttä. Vanhemmat ei voinu sit väkisin laittaa. Miian lukihäiriötä ei tähän mennessä ollut selvitetty eikä todettu.*

Laura käyttäytyi koulua aloittaessaan vilkkaana, hänellä oli keskittymisvaikeuksia eikä hän oppinut lukemaan muiden tahdissa. Pienessä koulussa opettaja sai hänet kuitenkin pysymään mukana.

Ei ne oikein aina tienny miten ne minuun suhtautu kun aina tein jotain ei-sallittua. Toisella luokalla tuli jotain pieniä harjoituksia... ärrän kierrän... jotain ylimääräsiä mutta ei ollu mitään erityisopettajaa. Niitä ärrä ja ässiä yritettiin vääntää. Kun kirjassa luki kukko niin se oli mulle kissa. Opettajat autto aina... se oli hyvä. Jos oli ongelmia niin opettaja kyllä neuvo läksyissäkin eikä jääny itekseen. Jos ei menny jakeluun niin ne neuvo sitten. Vanhemmat kannusti omien ohjeittensa mukaan. Oli joka iltanen rutiinitarkastus että läksyt on tehty. Lintsaaminen ei ollu ees mahdollista. Pieni koulu mahdollistaa niin paljon. Opettajilla on niin paljon aikaa että ne pystyy valvomaan ettei tuu sitä että toiset on sivussa. Siellä ei voinu sivuun periaatteessa jäähä. Kyllä siellä huolehittiin.

Ison koulun yläasteella vaikeudet matematiikan ja ruotsin kielen oppimisessa voimistuvat, Laura ei päässyt luokan tyttöjen joukkoon ja vastenmielisyyss koulua kohtaan alkoi muuttua pinnaamiseksi. Sitoutuminen uhkasi herpaantua. Lauraa leimattiin jo laiskaksi. Prosentti- ja jakolaskut sekä sanalliset tehtävät olivat *hepreaa enkä ymmärtäny niistä päätä*

enkä häntää. Ruotsista sain yhet ehot. Seiskaluokan lopussa vaihoin sit luokkaa ja kasin kävin eri luokalla. Sit helpottu ja tuli kavereita. Kuraattori ja englannin opettaja puuttuivat ongelmiin ja testien jälkeen ratkaisuksi lukihäiriöön saatiin opiskelun mukauttaminen ruotsin kielessä. Kun tuli niitä vaikeuksia niin kuraattorilla jouvuin käymään. Ei ne kiinnittäny mitään huomiota. Ei tuesta tai ohjauksesta ollu tietoaakaan.

Ei siihen aikaan ollu resursseja kouluissa juurikaan. Oli vaan pärjättävä muitten joukossa. Joutuhan siinä tekemään enemmän ja saihan sitä tankata. Englannin opettaja sitten ohjas ja jouvuin sinne kallonkutistajalle mikä sit anto sen mukautuksen ruotsista. Englannin opettajakin ois sen halunnu mutta minä en suostunu että englantia mukautetaan. Keskussairaalassa keskusteltiin asioista ja piirrettiin lehmii ja tehtiin palikkatestiä. Kasi-ysiluokan vaihteessa selvis lukihäiriö. Ruotsin opettaja sano että kunhan oot tunnilla niin saat vitosen. Sanoin että selvä. Niitten kans istuin siellä kun ei ollu mahollisuutta mihinkään erityisluokkaan. Ne teki selväks että tunneilla on oltava hiljaa ja istuttava tai sitten istuu koulun jälkeen. Sääntöihin sopeutu ihan hyvin.

Virpin lukihäiriö ja ärrävika havaittiin pienen kyläkoulun ala-asteen kolmannella. Ison koulun yläasteella hän joutui selviämään yksin ja helpotti opiskeluaan valitsemalla suppeita kursseja. Sain tukea ja kävin tukiohjaajalla. Olin hirveen ujo. Niin aikasin sain siihen apua. Äiti ja mummo kannustivat koulunkäynnissä. Yläasteella en enää saanu apua. Kokeisiin lukeminen oli aina hankalaa. Englannissa olin hirveen huono. Ruotsia en osannu yhtään ja opettaja kyseli multa aina enkä osannu vastata. Se oli hirveetä. Koko oppiaine tuli vastenmieliseks. En muista että opettajat ois kannustanu.

Piialla, Juhalla ja Artulla oli vaikeuksia matematiikan ja ruotsin kielen oppimisessa. Piia olisi tarvinnut ala-asteella matematiikan oppimiseen enemmän aikaa ja opettajan tukea. Opettajan suhtautumisen hän koki silmätikuksi ottamiseksi, josta seurasi yhteistyöongelmia opettajan kanssa. Oppiaine muuttui vastenmieliseksi. *Se oli oikein pakkopul-laa... se oli niin hirveetä.* Samoihin aikoihin puhjennut astma vaikeutti liikuntatunneilla suoriutumista ja sekin johti yhteistyöongelmiin liikuntaa painottaneen opettajan kanssa. *Meillä ei synkannu. Rupes tökkimään se koulunkäynti.* Vastoinkäymiset muuttivat perusasennetta koulunkäyntiin kielteiseen suuntaan. Opettaja käynnisti prosessin, joka johti Piian siirtämiseen mukautettuun opetukseen pikku luokalle. *Opettaja otti vielä silmätikuks... siihen matikkaan se liitty. Että vastaapas siellä vaikka ei ollu käsi pystyssä. Siinä vaiheessa jouvuin mukautetulle luokalle. Sanottiin että kokeillaan nousisko matikan numero. Oli alkujärkytys kun opettaja ei halunnu ees opettaa. Toisaalta helpotus. Opettajalla oli mukavia esimerkkejä ja matikka rupes maistumaan.*

Piia muisteli koulun toimintatapaa pienluokalle siirtämisessä.

Muutama tyttö joutu silmätikuks. Ei siihen aikaan puhuttu mitään. Nyhän taitaa kuraattorin kanssa pystyä jutteleen tommosesta. Mukautetulla ei ollu tarpeeks porukkaa. Siellä oli vain yks tyttö ja se tarvis seuraa sinne. Sinne ois joutunu moni muukin samasta luokasta. Niitten vanhemmat sano että ei. Meiän äiti aatteli että ehkä se on parempi pienessä luokassa. Pystyy

sitten keskittymään. Äitin kanssa ollaan mietitty että jos ois ollu mahdollista saada tukiopetusta matikassa. Tukiopettajalla oli niitä oppilaita niin paljon että sinne ei mahtunu. Joku testi oli siinä vaiheessa... palikkatesti ja lukemista. Että onko mulla joku oppimishäiriö tai joku semmonen. Pienen pyöreän pöyän ympärillä jutusteltiin minun vanhemmat ja sit opettaja ja rehtori ja se pienluokan opettaja. Käytiin keskustelua niistä testeistä että oonko minä päästä vialla.

Piia ei halunnut palata mukautetusta opetuksesta, koska menestyi hyvin. Ruotsin kielen opiskelusta hän kuitenkin kieltäytyi ja opiskeli sen sijaan englantia muita enemmän. *Matikastakin tuli ihan vahva laji mulle. Se oli vähän niinku omaan tahtiin. Olin vähän eellä niitä sitten. Sain ylimääräisiä tehtäviä. En enää halunnu palata takasin. Tuli kaks tyttöäkin lisää. Päätin olla siellä. Vanhemmat hyväksy senkin. Meille tuli ruotsi niin minä totaalisesti kieltäydyin siitä. Hölmöhän minä olin kun sitä tarvii joka paikassa. Kyllä minua painostettiin ja pakotettiin mutta en suostunu olemaan niillä tunneilla ollenkaan. Englantia oli sit enemmän. Oli pieni kahvihuone missä olin tekemässä englannin tehtäviä ja artikkeleja.*

Juhalla oli ala-asteella keskittymisvaikeuksia, jotka aiheuttivat ongelmia matematiikan ja ruotsin kielen oppimisessa. Selitys löytyi vasta peruskoulun jälkeen kun ADHD diagnosoitiin. Sitoutuminen koulunkäyntiin höltyi ja opettajien kanssa tuli yhteistyöongelmia. Juha koki, ettei saanut opettajilta tukea oppimisen ongelmiin eikä kannustusta koulutyöhön. *Ruotsi ja matikka oli aika tyhmiä. En ikinä kerinny mukkaa kun opettajat meni niin hirveellä vauhilla. Tuli sanomista kun läksyt oli tekemättä. Sit ne laitto mut erityisopetukseen ruotsista niin rupes numerot nousemaan. Mulla olis tarvinnu olla joku opettaja tai toinen luokassa. Tai vähän tiukemmat opettajat. Mä sanoinkin sille opettajalle että et osaa opettaa ruotsia ja mä haluan erityisopetukseen täältä. Sitten mä pääsin sinne. Melekein numerolla nous. Enpä oikeestaan saanu kannustusta. Eikä ne porukat mun koulunkäyntiin puuttunu.*

Arttu kävi ala-astetta pienessä kyläkoulussa, johon vanhemmat halusivat hänet laittaa ilmeisesti ennakoiden tulossa olevia vaikeuksia. Matematiikassa ja kirjoittamaan oppimisessa oli vaikeuksia ja myöhemmin myös ruotsin kielessä. *Vanhemmat nimenomaan halus että menisin pienempään kyläkouluun. Kirkonkylän ala-aste ois ollu lähempänä. Ne aatteli että se pienempi koulu olis parempi.*

Matikka oli mulle heikko koko ajan. Siinä oli kyllä täysin opettajissa vika. Vasta peruskoulun jälkeen oon oppinu matikkaa. Siihen asti oli opettajat sanonu että sinä oot vissiin niin tyhmä että et matikkaa osaa. Ihan suoraan sanovat näin. Se oli aina hirmu vaikeeta. Erityisopettaja kävi kerran tai kaks viikkoon. Sen luona olin joskus matematiikasta ja äidinkielestä. Kirjottaminen oli vaikeeta. Mitä tuli läksyjä niin isän kanssa pääasiassa... isä on ollu semmonen yleisnero ja hirmu fiksu joka asiassa. Se autto läksyissä mitä en osannu. Opettajan apu ei tietysti riittäny. Matikassa oisin tarvinnu semmosen opettajan joka ois osannu opettaa. Se oli opetus siitä että joskus on kyllä vikaa opettajissakin. Ei sitä koulussa viittiny enää opetellakaan kun aina oli sanottu että et sinä opi. Sitä usko että kai minä oon sen verran huono ja se jäi päähän ja tuli semmonen kammo että ei osannu enää peruslaskujakaan.

Yläasteella ongelmat kärjistyivät ruotsin kielen oppimisessa ja edelleen muissakin oppiaineissa. Artun sitoutuminen koulunkäyntiin herpaantui yläasteen siirtymässä ja ongelmat kumuloituivat monioireisuudeksi ja ongelmakimpuksi. Ongelmia lähestyttiin lähinnä rangaistuksin ja kontrolli-interventioin, jotka seurasivat toisiaan. Koulun ulkopuolisia ammattiauttajiaakin konsultoitii. Artulla ilmeni myös psykosomaattisia oireita, joihin hän sai lievitystä. Kotona ja koulussa koettiin voimattomuutta ongelmien edessä. Arttu koki saaneensa myös epäoikeudenmukaista kohtelua opettajilta. Hänestä tuli alisuoriutuja, hänen leimaamisensa yleisty ja hänet määriteltiin häiriköksi. *Ruotsin opettaja ei ottanu minua tunnille ollenkaan kasin lopulta ysin loppuun. Siitä olin erityisopetuksessa. Melkein kaikki muutkin aineet niin useamman kerran viikossa piti käyä. Meillä se erityisopetus yläasteella oli silleen että siellä oli just ne häiriköt. Se oli niinku tarkkailuryhmä. Jouvuin melekein jokaisessa aineessa sinne... ainakin muutaman tunnin olemaan. Melkein joka päivä minut ajettiin ulos luokasta. Jälki-istuntojakin oli useita kymmeniä kertoja... joka viikko syystä tai toisesta. Olihan koulun ja vanhempien kans yhteistyötä aika paljon. Harva se viikko piti käyä koululla jotakin selvittämässä ja poliisilaitoksellakin monesti. Nekin otti hampaisiinsa vaikka en ois tehnykään mitään.*

Mulla oli selässä joku hermo puristuksissa. Piti käyä ihan fysioterapiassa hierottavana. Migreeni tuli kans. Siihen sain lääkkeit ja ne autto. Opettajat ja vanhemmat yritti mua rauhottaa. Kävin minä psykologinkin juttusilla. En oikein muista minkä takia. Tais olla vanhempien kanssa ihan hirmusta matsia. Sitten ruvettiin hommaamaan ja kävin nuorisopsykiatrin luona. Minä sitä ite ehotin vanhemmille. En saanu siitä oikeestaan apua. Sama meno jatku. Jätin sen kesken. Kyllä sitä ois tarvinnu apua. Eihän sitä kuitenkaan hakenu eikä saanu. Jos ois sitä saanu... jos ois hakenu ja ymmärtäny ottaa vastaan. Toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos.

Vanhemmat autto vaikeuksista menemään eteenpäin. Vanhemmat oli se suurin tekijä silon että ei menny ihan hukkaan kuitenkaan. Kyllä ne jakso. Kun joittenkin opettajien kans tuli maininta siitä että se on häirikkö ja vaikka yritti mennä tunnillekin ihan kiltisti niin että ois osallistunu opetukseen, niin opettaja näytti välittömästi sormella että sinä menet sitten erityisopetukseen etkä tule tänne eikä annettu ees mahdollisuutta. Opettajat kohteli minua myös väärin. Vaikka en olis tiettyä koltosta tehnykään niin mua syytettiin ja annettiin istumista ja soitettiin kotia. Poliisitkin oli lopulta jo silleen että aina kun jotain tuli niin minua syytettiin ensimmäisenä. Minä olin aina syylliseks epäilty ja todettukin vaikka ei selvitetty olinko ees paikkakunnalla sillon. Sitten kun oli palavereita yläasteella ja vanhemmat oli illalla että oltais puitu niitä miks minä käyttäydyn näin ja näin, niin ne opettajat jotka oli esittäny sitä, niin ei vaivautunu edes paikalle ite... eivät viittineet tulla. Se jäi kaivamaan että ois ollu korrekta tulla heijän ittensäkin.

Kiusaamisen havaitsemisessa ja siihen puuttumisessa oli kertojien välillä yksilöllistä vaihtelua. Jotkut ottivat kiusaamisen puheeksi kotona ja rohkenivat kertoa siitä koulussakin oma-aloitteisesti tai viesti välitettiin vanhempien aloitteesta. Varsinkin yläasteella olevilla esiintyi epävirallisia normeja tai kulttuurisia käsityksiä siitä, että vanhemmille eikä koulun henkilökunnalle kerrota. Piti pärjätä itse. Selviytymisen kulttuuriin kuului pärjätä itsenäisesti eikä turvautua toisiin. Kukaan ei kertonut koulun olleen aloitteellinen. Jotkut saivat tilapäistä helpotusta puuttumisesta, mutta joutuivat kokemaan kiusaamistilanteita

myöhemmin uudelleen. Tehokkain keino torjua kiusatuksi joutumisen kierre oli oppia puolustautumaan riittävän varhain. Kaikki puhuivat kiusatuksi joutumisesta voimakkaana ja kokonaisvaltaisena kokemuksena, jotkut kärsimyksenä, tuskana ja helvettinä. Kiusaamiskokemusten kerrontaa tehostettiin voimakkailla termeillä ja metaforilla. Toistuvilla kiusaamistilanteilla oli kumuloituva vaikutus yksilöllisessä kokemusmaailmassa ja ympärillä olevan yhteisön jäsenten oli vaikea ymmärtää kiusatun tunnetiloja. Opettajat eivät kiusaamista havainneet tai tulkinneet tilanteita kiusaamisena. Kiusattujen itsetunto kärsi ja heidän oli vaikea luottaa ihmisiin. Kiusattuna oloon liittyi mielialan laskua ja psyykosomaattisia oireita ja psyykinen hyvinvointi kärsi. Kiusaaminen näyttäytyi mielenterveyden riskitekijänä. Tunnepuolella välittyi negatiivinen kirjo: häpeää, syyllisyyttä, pelkoa, uhkaa, avuttomuutta, ahdistusta, peittelyä, alistumista, epätoivoa, puhumisen vaikeutta, sinnittelyä, vihaa ja aggressiivisuutta. Kiusatuksi joutuminen laski motivaatiota koulutyöhön ja heikensi sitoutumista koulunkäyntiin. Koulusta tuli vastenmielinen paikka. Moni tuntui olevan ongelmansa kanssa yksin ja voimaton ja vain harvat ymmärsivät tai tukivat kiusattua.

Markon tapaus oli dramaattinen. Hänen oli vielä kertoessaankin vaikea pukea sanoiksi tunnetilojaan ja eritellä menneiden vuosien tapahtumia. Hän kertoi heti olleensa koulukiusattu yhdeksän vuotta – *koko aika yhtä helvettiä* – mutta arvioi viimeisestä kouluvuodesta jääneen lopulta hyvän vaikutelman. Kiusaaminen alkoi jo ensimmäisellä luokalla ja muuttui kolmannella sietämättömäksi. Yläaste isommassa koulussa ei ollut sen valoisampi – *yhtä helevettiä sekkiä*. Puolustautuessaan useita kiusaajia vastaan Marko kertoi itsekin käyneensä *päälle* ja hakanneensa *muutamia tyyppiä siellä*. Marko kertoi myös opettajan hakanneen häntä toistuvasti ja välillä isäkin kuritti. Apua hän ei mielestään saanut, mutta ei kuitenkaan alistunut. Koulua hän pystyi käymään ja tekemään koulutyönsä. Koulu-*menestykseen hän oli tyytyväinen. Ei pahemmin autettu. Opettajat ei välittäny... kukaan ei puuttunu vaikka opettajille sanoin. Sano vaan että pysy kauempana. Mutta kuinka pysy kun ei päässy karkuun. Sehän oli aina minussa se syy jos jotain sattu.*

Markon puheesta ei välittynyt varhaista puuttumista. Hänen psyykinen hyvinvointinsa kärsi. Yksin puolustautuessaan hän muuttui aggressiiviseksi ja lopulta jouduttiin käyttämään raskaita interventioita. Korjaavat toimenpiteet olivat koulusta erottaminen, psykiatrinen hoito ja koulun vaihto. *Minut erotettiin siitä koulusta. Jouvuin psykiatriselle osastolle seiskaluokalla. Olin puol vuotta. Kävin siellä sit koulua. Sitten siirrettiin toiseen kouluun. Äiti ja isä lähti sitä ajamaan... ja psykiatri. Opolta en saanu apua. Minähän sen aiheutin. Sit jäi kiusaamiset.*

Joonas joutui kiusatuksi ala-asteen viidennellä ja kuudennella ja vaikka yläasteella koulu vaihtui, niin samat kiusaajat seurasivat sinne. *Seiskaluokalla se jatku tosi pahana... se oli oikeestaan ihan helvettiä. Enemmän se ilmeni välitunneilla... haukkumista ja nimittelyä ja jotakin väkivaltasta... potkimista.* Joonas ei kertonut varhaisesta puuttumisesta vaan enemmänkin

yksin jäämisestä ongelmansa kanssa. Hän pystyi ottamaan asian puheeksi kotona ja joiltakin kavereilta hän sai ymmärrystä ja tukeakin. Lopulta hän osoitti rohkeaa toimijuutta ja haki apua lähiyhteisön ulkopuolelta. *Ei siihen opettajien puolelta oikeestaan puututtu. En minä siitä tainnu kertoakaan. Kotona siitä tuli puhuttua mutta vanhemmat ei ollu opettajaan yhteydessä. Vanhemmat kannusti ja niitten kans pysty puhumaan. Kyllä siinä välillä kaverit puolusti. Joku oli mulle joskus sanonu että kouluahan voi vaihtaa jos haluaa. Mä puhuin sit vanhemmille. Sitten menin kouluvirastoon ja sanoin että minun on vaihattava koulua. Mun ehdotus hyväksyttiin ja mä tulin sit toiseen kouluun. Se oli ihan mun oma päätös eikä siihen muut osallistunu. Se tuntu ainoolta ratkasulta. Seiskalta kasille vaihto helpotti tosi paljon ja oli hyvä ratkasu.*

Yläasteen aikana Joonas oli salaa kokeillut alkoholia vanhemman kaverin kanssa ja saanut siitä rohkaisua. Vanhemmat kuitenkin puuttuivat asiaan. *Semmosta tuuriuoppoutta silleen. Tulihan siitä jäätyä muutaman kerran vanhemmille kiinni. Salaahan sitä tehtiin. Kyllähän siitä aikamoisia puhutteluja tuli.*

Tuula sai kiusaamiskokemuksia jo ala-asteella pienessä koulussa kun isommat pojat kiusasivat häntä. Siihen ei puututtu, mutta se ei myöskään muodostunut pahaksi ongelmaksi. Puheeseen sen sijaan puututtiin. *Puheopettajalla kävin ässää suhauttelemassa. En montaa kertaa tainnu käyä siellä. Yläasteella isossa koulussa kiusaamisesta tuli ongelma. Ei ne siellä tahtonu puuttua sillon. Siellä oli vaikeeta... tosi paha paikka. Ahistuksen paikkoja ne välitunnit. Minä en välttämättä sanonu vastaan. Myös Tuulan kaveria kiusattiin. Tuulan oli vaikea ottaa asiaa puheeksi eikä hän saanut merkittävää apua. Hän sinnitteli ja siedätti itseään kiusaamiselle ja pahalle ololle. Ehkä hän oivalsi, ettei kiusaaminen johdu hänestä eikä ole hänen syynsä. Pitkään jatkunut kiusaaminen vaikutti itsetuntoon ja mielialaan. Opettajien hän arvioi ummistaneen silmänsä välttääkseen puuttumisen hänen yksin kantamaansa ongelmaan.*

Jotenkin yritti sinnitellä. Mulla oli paras kaveri jonka kans hirveesti oltiin. Siihen kiusaamiseen ei paljoa puututtu. Se oli minusta todella minimaalista mitä tehtiin. Ei siellä yritetty millään tavalla sovittelaa asioita. Yhen ainoan kerran oman asian takia kävin rehtorin luona ja se pyys ne herrat sinne että nyt sovitaan tää asia mutta eihän se auttanu millään tavalla. Se oli yhtä tyhjän kanssa. Ei sitä ongelmaa puheeksi otettu. Se rehtorin luona käynti oli pakkotilanne kun tuntu ettei siitä tuu enää mitään. Ei itekään halunnu puhua. Kyllä mä sitten pari kertaa kävin kuraattorin luona juttelemassa kun lintsasin sen takia.

Tuntu ettei kiusaamisesta halunnu puhua kotonakaan. Jossain vaiheessa äitille jotain puhuin. Vasta kun rupes kuraattori kyselemään tai luokanvalvoja ensin, että mikäs juttu tää on kun oot ollu niin paljon pois. Siinä vaiheessa äitikin sai tietää mikä se tilanne oikeesti on kun kuraattori otti yhteyttä kotiin. Loppujen lopuks oli sovittu että kuraattori tulee käymään kotona mutta sitten sitä ei tarvinnukaan kun kävin ite pari kertaa kuraattorin juttusilla. Sitten mä päätin että se loppuu nyt siihen ja käyn koulun loppuun ja aattelin että kyllä tää jotenkin päin menee. Että ei tätä kovin kauan tarvii enää katella.

Vanhempien tuesta mä en muista mutta sit äiti rupes kyselemään enemmän, että miten sulla menee koulussa. Nekin kotona huomaa että tässä saattaa joku mennä vikaan ja pitää olla tarkempi. Siinä vaiheessa isosisko oli vielä kotona mutta ei sen kans puhuttu kun ei muutenkaan

keskusteltu keskenämme. Ikäero oli niin suuri ettei ollu mitään yhteistä juttua. Ei sitä tullu käsiteltyä ollenkaan. Kaverin kans tietysti kun se ties ja se ongelma oli yhteinen. Se oli koulussa yleinen ilmiö ja tuntu että opettajat laitto vaan silmänsä kiinni eikä kuullu mitään. Se oli helpompi niille kun ei tarvinnu puuttua.

Outi oli kertojista avoimin ja pystyi ottamaan ongelmansa puheeksi ja sai siten ainakin tilapäistä apua. Vanhempien erottua hänellä säilyi hyvä isäsuhde ja isä oli hänen tukensa ja turvansa vaikeuksissa. Isä piti huolta, että Outin kiusaamiseen puututtiin. Kiusaaminen kuitenkin toistui ala-asteella, yläasteella ja vielä ammatillisessa koulutuksessa, vaikka koulut ja oppilastoverit vaihtuivat. Outilla oli kokemuksia ongelmiinsa puuttumisesta, joista ensimmäinen ajoittui vanhempien eroon. Huoltoriidan aikana elämä oli vaikeaa ja nostatti yksinäisyyden, pelon ja masentuneisuuden tunteita.

Ne yritti laittaa mua sijaikotiin. Mua käytettiin psykiatrilla. Sosiaalihuollosta määrättiin enkä vieläkään tajua mikä järki siinä oli. Se tuntu oudolta. Ne ois laittanu sijaikotiin siks aikaa että se erotilanne rauhoittuis. Piti selvittää kumpi vanhempi ois parempi huoltaja mulle. Se oli outoa kun mä halusin jäähä isän luo asumaan. Kyllä multa iteltä kysyttiin mutta kun olin alle 12-vuotias enkä saanu periaatteessa ite päättää. Olin viikon lasten psykiatrisella osastolla. Kävin vielä pari kertaa kontrollikäynnillä. En mä tunne oliko siitä mitään hyötyä. Olihan siinä pitkät riidat. Kyllä mä sit pääsin isän luo. Äiti olis kans halunnu mut luokseen. Mun ois pitäny asua siellä sijaisperheessä puol vuotta. Kerran jo piti lähtee tutustumaan siihen perheeseen. Piti mennä uimahallissa käymään mutta mä päätin että en lähe... että jos lähen niin mä jään sinne. Se ei toteutunu.

Kun kiusaaminen ala-asteella alkoi, mä halusin vaihtaa kyläkouluun. Siinä vaihtu opettajakin joka otti mut silmätiukuks. En pitäny sitä mitenkään mukavana. Se ei uskonu eikä puuttunu niihin asioihin. Olis enemmän pitäny huomioida. Se puhu niille pojille mutta se ei auttanut. Senkin takia halusin vaihtaa. Kaveritkaan ei oikeestaan huomioinu. Se oli niin pienimuotoista eikä ne ehkä tajunnu miltä se tuntu. Kun asuin isän luona niin isä soitti sinne uuteen kouluun ja pääsin vaihtamaan. Kiusaaminen jäi sitten. Isä oli aina kiinnostunu mua kohtaan että onko mua kiusattu ja silleen.

Yläasteella isossa koulussa Outin kiusaaminen alkoi uudestaan ja aiempaa laajempana. Kaks poikaa hakkas joka päivä ja potki. Elämässä oli muutenkin kaikkee. Oli vielä oikein vanhoillinen historian opettaja että pelotti mennä sen tunnille jos ei ollu läksyjä lukuun. Se nosti siitä metakan jos ei osannu vastata sen kysymyksiin. Kiusaamiseen haettiin ratkaisua kodin ja koulun yhteistyöllä Outin itse ollessa aloitteellinen. Kävin juttelemassa siitä masennuksesta koulukuraattorille ja selvitettiin se hakkaamisasiakin. Mun luokanvalvoja oli hirveen ymmärtäväinen. Kuraattori ja luokanvalvoja autto siinä kiusaamisasiassa. Iskä oli silleen mukana että luokanvalvoja soitti kotiin ja jutteli siitä. Isä ja äiti jutteli vielä keskenään. Kävin kuraattorin luona monta kertaa. Sitten sen luokanvalvojan kanssa ne jutteli. Kyllä ne ihan vakavasti otti sen asian. Kyllä ne sen toisenkin tytön asiaa hoiti ja kyselivät että hakkaako ne muitakin.

Pitkää masentuneisuutta Outi käsitteli keskusteluin ja sinnitteli itsensä ylös.

Mulla oli aikakin varattu lääkäriin mutta se peruuntu sairastumisen tai jonkun menon takia. Kuraattori kyllä totes että on masennusta mutta siitä selvittiin. Rinnakkaisluokalla oli yks hyvä kaveri. En mä siihen sen kummempaa tarvinnu. Pärjäsin niillä keskusteluilla vanhempien kanssa ja koulussa. Puhumalla käsittelin tunteita. Saatiin vielä ne pojat pois mejän luokalta. Toinen jäi luokalleen ja toinen laitettiin erityiskouluun. Isän kanssa oon pystyny aina ihan kaikesta puhumaan ja arvostan sitä. Isä kannusti ja kuunteli mun asioita. Kyllä se helpotti kun pääs puhumaan kuraattorille ja lopulta sain ratkastua sen tilanteen. Kun hakattiin niin olin puolustuskyvytön. Tuntuhan se että ois halunnu siihen enmmän apua mutta sen sit jotenkin pääs läpi. Mä oon voit-tanu sen tunteen. Mä en sit halunnu tehä mitään koehakuja koulussa ysillä. Ei se opo tykänny siitä. Se yritti tyrkyttää. Mä en tykänny siitä oposta. Se oli vanha äkänen mies. Se vielä otti mut silmätikukse kun en hakenu mihinkään kouluun. Ei siitä mitään apua ollu.

Essin tapaus oli esimerkki ongelmien kasautumisesta ja toimivien ratkaisujen puuttumisesta. Essi käyttäytyi ala-asteella vilkkaasti, puhui paljon ja hänellä oli keskittymisvaikeuksia. ADHD diagnosoitiin kuitenkin vasta peruskoulun jälkeen. *Siellähän ei huomattu sitä tarkkaavaisuuden häiriötä silloin. Koska pärjäs ihan muuten... omaksuin ne asiat niin nopeesti. Hän leimautui ala-asteella – mua pidettiin vähän erikoisempänä... saatoin unohella asioita... olin oman tien kulkija. Kyläkoulun naisopettajan Essi koki auktoriteettina, joka oli vaativa ja jämpä ja sai hänetkin käyttäytymään useimmiten hyvin. Opettaja osoitti myös suvaitsevaisuutta ja osasi katsoa Essin toimia sormien läpi. Joskus opettaja huomautti äänekkyydestä, otti kotiin yhteyttä tai poisti Essin luokasta. Essi koki, ettei häntä varsinaisesti kiusattu vielä. Vanhemmista erityisesti isä seurasi koulunkäyntiä ja kannusti. Hän oli hyvä opettamaankin ja pysty neuvomaan.*

Yläasteelle siirtymä isoon kouluun osoittautui kriittiseksi – *elämäni kaks ja puol vuotta* – ja pitkään jatkunut kiusaamisprosessi johti raskaisiin korjaaviin toimenpiteisiin. Essi oli alkuun hiljainen ja pelokas eikä kyennyt löytämään paikkaansa uudessa yhteisössä. *Keskityin vaan opiskeluun. Ne alko kiusata hyvin rankasti. Sairastelin fyysisesti tosi paljon. Kun sain hyviä numeroita... luokkalaiset inhos mua enemmän.* Essi joutui tahtomattaan tilanteisiin, joissa hän poikien kiusatessa puolustautui ja kahina näyttäytyi opettajalle niin, että vain Essi poistettiin luokasta. *Mullakin hermo palo. Lensin pihalle kun opettaja ei nähny tilannetta. Ei sitäkään selvitetty millään lailla. Muutamien tyttöjenkin kanssa oli fyysisiä matseja... enemmän se oli että sorsitaan... minusta paljon pahempaa.*

Essi jäi kiusaamisongelmansa kanssa yksin. Aihetta oli vaikea lähestyä eikä sitä otettu puheeksi. Ei ollut välineitä käsitellä asiaa. *Ysillä huomasin että nyt ei pää enää kestä. Lintsaaminen alko. Useesti menin mummon luo. Se tykkäs huonoa kun tulin kesken päivän. Ehkä se aavistikin että jotain on pielessä. Tuntu ettei kiusaamisesta puhuta... se selvitetään muuten... tai sit koulussa. Kotonakaan en pystyny sitä sanomaan. Kyllähän isä tietysti tajus sen. Ainut kelle puhuin oli yks ulkopuolinen kaveri. Ne jotka ties niin siitä ei puhuttu. Yritettiin vaan sivuuttaa se. Jälkeenpäin kaverit on kyllä sanoneet että jos ei sitä nyt nää niin sit ei nää yhtään mitään.*

Tilanteen tuntuessa jo epätoivoiselta – *olin ottamassa suurin piirtein puukkoon mukaan kouluun*, Essi edelleen sinnitteli ja yritti lähestyä kuraattoria ja luokanvalvojaa.

Kasiluokan syksyllä sanoin ekan kerran kuraattorille ettei nuo oikein tykkää minusta... en suoraan että kiusausta on. Luulishan siitä jo päättelevän... ammatti-ihminen kuitenkin. Ysiluokan alussa kävin pyytään luokanvalvojalta jeesausta. Sit mejän ruotsin maikalta joka oli hirveen mukava. Hän jotain yritti neuvoo. En osannu mihinkään hakeutua. Enkä varmaan ois jaksanu ite. Ne kaks opettajaa ja kuraattori ties. Siinä ei ruvennu tapahtumaan mitään. Sain sen käsityksen että se pitäis selvittää mutta käytännössä ei tapahtunu mitään. Yks kommentti oli että elä oo semmonen. Että oo vähän erilaisempi. Ruotsin opettaja sano että pitäis olla toisenlainen. Kokeilin kaikkee... jopa sanoin vastaan joskus. Ei se hyödyttäny. Rupes tuleen törmäyksiä opettajien kans... ei hyö siihen edelleenkään puuttunu. Kuraattori jotain yritti mutta senkin kans myö otettiin aika pahasti matsia.

Kotona Essin voimakas oireilu aiheutti jännitteitä. Hän ei enää selvinnyt ilman terapiaa. *Iskällä oli ajatus kun olin pihalla päästäni että on huumeita. Väitin kiven kovaan ettei mulla mitään oo. Yöunet väheni. Veljen kanssa tapeltiin. Ahisti vapaapäivätkin. Se ei menny ohi itekseen enää. Muistan kun kuraattori tuli kesken uskonnon tuntia sanomaan että on kolme vaihtoehtoo... joko lastenkotiin, mielisairaalaan tai lastenosastolle. Kuraattori sano vanhemmille että soittakaa psykiatriselle polille. Sit ne hoiti sen. Tais vierähtää kaheksan kuukautta nuoriso-osastolla. Essi pohti koulun toimintaa vielä kymmenen vuotta myöhemmin. Edelleenkin ihmettelen sitä miten opettajat voi olla noin sokeita. Minuahan kiusattiin senkin takia kun puolustin yhtä mejän luokan poikaa kun se sai siellä suurin piirtein selkäänsä. Menin siihen väliin kun opettaja ei menny. Jälkeen päin aattelin että tulipahan ainakin puolustettua jos ei muuta.*

Villen ala-asteaika oli rikkonainen vanhempien eron, kotipaikalta muuttojen ja koulujen vaihtumisten vuoksi. Muutoksiin liittyi pettymystä ja oman aseman uudelleen hakeamista vaihtuvissa vertaisryhmissä. Oppiminen matematiikassa ja englannin kielessä tuotti vaikeuksia ja lisäksi motorinen kömpelyys aiheutti ongelmia liikuntatunneilla. Ville sai usein kielteistä palautetta, joka nousi mieleen.

Kun koulu vaihtu niin ne oli jo alottanu kaunokirjotuksen ja meillä ei sitä ekalla käyty ollenkaan. Koulun jälkeen joutu aina opettelemaan sitä kaunokirjotusta. Matikka ja englanti tökki. Opettaja opetti ne kielioppiasiat ja höpötti vaan englanniks. En ymmärtäny mitään. Onneks se ei kysynykään mitään. Kun sain nelosen enkun sanakokeesta ja äiti näki sen vihkon niin oli hirvee möykkä. Yks jälki-istunto tuli ihan typerästä syystä. Ruokavälitunnilla menin sinne koulun alapuolelle kioskille. Ois tehny mieli haistattaa. Jotkut opettajat oli semmosia pilkun viilaajia.

Villen kiusaaminen alkoi yläasteella isoon kouluun siirtymisen jälkeen. Kiusaamiseen liittyi mielialan laskua ja psykosomaattista oireilua. Ville yritti peitellä ongelmaansa ja yksin jäätyään haki sisältöä elämään lukemalla paljon kirjoja. Terveystenhoitajalta hakemansa avun tarve liittyi vatsakipuihin ja päänsärkyyn, mutta terveydenhoitaja tunnisti kuitenkin masennuksen. *Kirjastonhoitajat oli ihmeissään että mitä ne mulle suosittelee. Ehkä mulla*

yläasteellakin oli vielä jonkinlaiset sosiaaliset taidot vaikka ei ne enää mitään huippuluokkaa oo. Terveystenhoitaja oli sanonu mun vanhemmille että tämä on kuulemma masentunu. Mut vähemmästäkin. En minä siihen mitään apua saanu enkä pyytänykään. Se vaihe meni omalla painollaan ohi. Villen peruskoulusuhde päättyi kielteisissä tunnelmissa. Mietittyään lukioon lähtöä, hän hylkäsi sen.

Alakuloisuutta, masennusta ja psyykkistä haavoittuvuutta esiintyi eniten jännittäjiksi ala-asteella leimautuneilla. Heillä oli myös kokemuksia kiusatuksi joutumisesta, mutta ne eivät selkeästi näyttäneet johtavan masennukseen. Kertomuksissa kiusaamiseen viitattiin vain suppeasti. Tosin kiusaamiskokemukset ovat pitkäaikaisessa kehityskulussa voineet lisätä epävarmuutta ja laskea itsetuntoa. Taustalla ilmeni sen sijaan turvattomuutta, ahdistuneisuutta, sosiaalisten tilanteiden jännittämistä ja sulkeutuneisuutta.

Marita reflektoi kriittisesti turvatonta lapsuuttaan ja tunsu katkeruutta kun hänen ongelmiinsa ei aikanaan puututtu kotona eikä koulussa. Hän jäi ilman huolehtivan aikuisen turvaa. *Kasvuympäristö ois pitäny muuttaa varmaan huostaanotolla.* Ensimmäisinä kouluvuosina Maritalla oli jonkin verran kokemuksia kiusaamisesta, mutta niihin ei puututtu. Matematiikan oppiminen tuotti vaikeuksia. *Opettaja ei kiinnittäny minuun mitään huomiota... ei millään lailla kyllä opettanu. Se oli vanha mies ja mua aina ennen tunteja pelotti.* Äiti oli sairas eikä Marita saanut kasvaa turvassa. Hän haki tukea vanhemmista sisaruksista. *Ei ketään aikuista joka ois neuvonu ja ohjannu. Aika paljon oisin tarvinnu apua. En todellakaan osannu pyytää. En ainakaan mitään tukea saanu. Ei ollu ketään aikuisia sillon.*

Yläasteella Marita sai matematiikassa tilapäisesti tukiopetusta. Hänen arkuutensa ja ujoutensa muuttui häiriökäyttäytymiseksi, keskittymiskyky laski ja keskiarvo putosi kahdella numerolla. Marita masentui ja alkoi käyttää alkoholia. *Kyllähän sitä apua ois kipeesti tarvinnu. Jonkun ois pitäny jotain tehdä kun lähti hyvältä oppilaalta kaikki numerot. Paniikkihäiriö oli paha... en uskaltanu tehdä mitään.*

Oon ihmetelly, ja sitä ala-astettakin, että kukaan ei puutu vaikka olihan ne tienny että kotona on alaikänen lapsi. Opettajat oli niin kaukasia kaikki. Erityisopettaja nyt oli mut ei sekään millään lailla tarkemmin kyselly. Kai ne on ehkä yrittäny olla meidän kotiin yhteydessä mutta ei meidän äiti kertaakaan käyny koulussa eikä mitään. Kai mä olin sanonu että ei sinne oo menemistä. Eikä siitä ois varmaan semmoseen ollukaan. Kun häiriköin niin jouvuin aina sen erityisopettajan puheille ja tais olla mejän luokanvalvojakin välillä. En mä kauheesti saanu sanomista siitä. Häiriköin sen verran tunnilla että pääs pois sieltä.

Marita suri sitä, ettei kodin ja koulun välillä ollut yhteistyötä ja hän joutui kokemaan, ettei kukaan välittänyt. Hän oli ala-asteelta lähtien joutunut tuntemaan häpeää huonosaisuudestaan. Hän ajautui ongelmineen umpikujaan ja haki helpotusta alkoholista. *Kun totaalisesti masennuin, siinä olis tarvinnu varmaan jonkin näköstä hoitoa. Varmaan oisin halunnun, että siihen tilanteeseen ois puututtu ja että jotakuta ois kiinnostanu oikeesti. Erityisopettaja oli ainut joka vähän yritti. Kun aattelen omaa tilannetta, niin jos oisin opettaja tai terkkari, niin kai*

nyt terveydenhoitaja tai joku ois paneutunu siihen asiaan. Kyllä varmaan ois tullu sit ilmi... mä oisin varmaan avautunu jos ois enemmän kysely.

Eihän tossa oo mitään järkee, että jollakin oppilaalla laskee numerot toleen ja muuttuu elämä eikä vanhempien kanssa mitään yhteistyötä tehdä. Jos yläasteen aikana jostain ois apua saanu ja tilanteeseen ois puututtu, niin kyllähän mulla nyt 30-vuotiaana olis vähän erilainen elämäntilanne kuin mikä nyt. Kyllähän siitä puhuttiin, mutta eihän kukaan puuttunu kun en mä uskaltau enkä osannu puhua kenellekään aikuiselle. Oishan senkin pitäny kertoa jotakin jos ei äiti käy koskaan missään eikä puutu millään lailla. Kyllähän sitä apua ois kipeesti tarvinnu. Kai mä sit 16-vuotiaana ensimmäisen kerran lääkärille menin mutta eipä tuo auttanut.

Riitta oli ala-asteella mallioppilas. Kun hänelle ilmaantui erilaisia ongelmia, ne havaittiin ja niihin yritettiin puuttua kotona ja koulussa. Viidennellä luokalla tunne-elämän muutoksiin ja minäkuvan rakentumiseen liittyi viitteitä syömishäiriöstä. *Tarkkailin painoo... rupesin laihduttamaan... tarkkailin syömistäni enemmän. Opettajatkin huolissaan sano, että sulla on paino puonnu... että onko joku hätä tai sairautta. Yläasteella ilmiö toistui kun Riitta alkoi seurustella itseään vanhemman pojan kanssa. Rupesin laihduttamaan... sain kymmenen kiloo ja ystävät rupes huomauttelemaan. Sukulaiset sano että on laihan näkönen tyttö. Rupes tulemaan masennuksen oireita. En ymmärtäny mitä se tarkoittaa.*

Yläasteella Riitta muuttui menestyjästä alisuoriutujaksi. Ongelmatilanteisiin yritettiin puuttua vanhempien, opettajien ja oppilashuoltohenkilöstön toimesta, mutta ilman vaikuttavuutta. *Opettajat uhkaili välillä nelosilla. Meillähän oli sit palaverit. Vanhempien piti tulla opettajien kans neuvottelemaan... oli ihan rehtorikin. Rupesin itkemään kun olin herkkä tyttö ja nolotti ja harmitti vanhempien puolesta kun ne joutu. Äitin nimen kun vääreysin niin sehän ei menny lävite. Koulukuraattorin luona ihmettelin miten mie pystyin sen tekemään... kai sitä oli niin hullu ja nuori. En ikinä ees karkkia varastanu kaupasta.*

Kuraattori sano et tää nimiväärennös oli pahin. Vanhemmat yritti pitää mua kotiarestissa. Haukuin äitiä. Isälle en uskaltanu kun se on ollu auktoriteetti... häntä kunnioitan enemmän. Opettajista moni sano ja yritti kun ne näki et mussa ois kykyä opiskella, et yritä kun sä oot kuitenkin ihan hyvä tyttö... että minä pystyn jos minä haluan. Opinto-ohjaaja tavotti käytävällä ja sano, että kenelläkään ei oo keskiarvo laskenu kuin sulla... että nyt on jotain. Jälkeen päin tuntu ihan hyvältä kun ne yritti kannustaa kuitenkin. Kun kasilla en menny enää musiikkiopistoon niin opettaja soitti ihan kotia henkilökohtasesti vanhemmille, että yrittäkää puhua sille järkee kun oon hyvä oppilas. Mutta eihän siinä... oishan siinä voinu tehdä paljon toisinkin.

Nikon ongelmat alkoivat ala-asteella. Hän oli arka ja pelokas ja häntä kiusattiin. Äiti neuvoi, että pitää koettaa olla välittämättä. Matematiikan ja englannin kielen oppiminen oli vaikeaa ja tunnit ahdistivat häntä. Äiti yritti tukea Nikoa ja hän koki saaneensa myös opettajalta apua. Opettaja tosin nuhteli häntä asioiden unohtelusta ja hän joutui jäämään koulun jälkeen kotitehtäviä tekemään. *Kolmannella tuli miesope ja se jätti meijät yleensä*

tekemään jotain ja meni tietokoneelle. Se ei oikein tehny mitään. En muista saiko se potkut sieltä. Murrosiän aikaan en tiiä mikä mulle tuli. Opettaja kysy äitiltäkin mikä sitä poikaa vaivaa. Yläasteella mielialaongelmat pahenivat ja Nikolla oli masennusta. Vanhemmat ja siskot ei kannustanu yhtään. Äiti ei meinannu päästää kouluunkaan, että ei siitä kumminkaan mitään tuu.

Niko koki jääneensä yksin ja arvioi myöhemmin, että olisi tarvinnut apua. *Ois pitäny olla joku psykologi. En silleen saanu apua. Äitin kanssa puhuttiin. Nikon oli vaikea tehdä peruskoulun jälkeisiä tulevaisuuden suunnitelmia kun sai ristiriitaista ohjausta. Opo sano että älä ihmeessä mee lukioon. Äiti kannusti lukioon ja oli sitä mieltä, että ei mihinkään kauemmaks. Siskon miehen porukka sano ihan suoraan, että ei sustakaan mitään tuu. Siitäkin meni vähän hermot. Peruskoulu päättyi sekavissa tunnelmissa.*

Titta koki kiusaamista ala-asteen ensimmäisillä luokilla ja jonkin verran vielä kuudennella luokalla. Hänen ulkonäköään arvosteltiin ja tytöt eristivät hänet joukosta. Äiti tarttui asiaan. *Olin äkkipikainen ja suutuin helposti ja se pahensi kiusaamista. Äiti soitti opettajalle että mikäs tää juttu on kun ei puututa ollenkaan. Sitten opettaja puuttu asiaan niin sitten se loppu. Enempi oisin tukea tarvinnu kuin mitä sain. Enhän minä opettajalle missään vaiheessa sanonu että syrjittiin joukosta. Ujona ihmisenä mulla ois ollu varmaan paljon vaikeempaa jossakin isommassa koulussa. Yläasteen aikana se häipy kun sain kavereita.*

Titan murrosiän *tuntemyrsky* ajoittui yläasteelle siirtymään ja hän alkoi pinnata koulusta, koska tunsu vastenmielisyyttä sitä kohtaan. Koulunkäynti ei maistunut ja hän alkoi masentua. Titta sulkeutui ja jäi yksin ongelmansa kanssa. Kukaan ei tunnistanut mielialan muutosta ja Titta haki itse apua vasta voimiensa ollessa lopussa. *Yläasteella käytiin äitin kanssa koululla keskustelemassa lintsamisesta opettajan kanssa. Opettaja taivutteli ja katottiin miten lähtee sujumaan. Isänkin kanssa puhuttiin asiasta kun oli tunne, etten olis halunnu mennä kouluun. Kavereitten kans en halunnu puhua siitä. Aattelin etten herätä mitään huomiota. Koulutehtävissä olisin tarvinnu tukea.*

Kaheksännellä iski masennus ja motivaati laski. Se tuli aika salakavalasti. Sain sitä peiteltyä. Tunnilla kaikkein kauimpaan nurkkaan piti päästä piiloon hiljakseen. Se maski meni kotona ihan täyestä. Hain sitten apua yhöksännellä keväällä. Menin kuraattorille. Sitä ennen ei kukaan auttanut. Sinnittelin ite. Minä en osannu puhua ongelmista kotona. Vanhemmatkaan ei osannu kysyä mitään. Peruskoulun loppuvaiheessa luokanvalvoja vasta kannusti, kun kerroin että on ollu tosi vaikeeta ja etten jaksa nousta aamulla ja tulla kouluun. Opon kanssa ei ollu mitään puhetta eikä terveydenhoitajan. Sitä nieli ylpeyttään ja haki apua vasta kun rohkeutta oli tullu lisää. Oli tosi vähän oppilas-opettaja kontaktia. Vasta yläasteella solmin ensimmäisen todellisen ystävyyssuhteen missä pysty puhumaan omista asioista.

Salla ja Mari olivat ala-asteella levottomiksi leimautuneita ja heitä vaivasi **keskittymisvaikeudet ja lyhytjännitteisyys**. Molemmat jäivät koulussa ilman kannustusta. Huomautuksia lähetettiin kotiin ja puuttuminen oli kontrolloivaa tai alistavaa. Kotoa sai jonkinlaista

tukea. Kummallakin oli katkeruuden tunne siitä, että he jäivät yksin ongelmineen. Oppilaan kokemusmaailmassa avuttomuus ja neuvottomuus tuntuivat hämmentäviltä.

Salla kärsi keskittymisvaikeuksista ja voimattomuudesta koko peruskoulun ajan. Syytä hän ei tiennyt eikä sitä koskaan selvitetty. *Opettajat aatteli että mä oon niin laiska. Kukaan ei tukenu. Koulusta ne otti yhteyttä kotiin melkein joka päivä. Vanhemmat anto kotiarestia. Opettajat painosti ja moitti. Ne sit morkkas siitä kun en ottanu tosissaan sitä koulua.*

Englannin tunnilla välillä menin pienryhmään. En jaksanu koko tuntia olla luokassa. Mut laitettiin ulos tai lähin ite. En mä siihen apua saanu enkä käyny missään sen takia. En kouluterveydenhoitajallakaan. Oisin tarvinnu enemmän apua keskittymiseen. Enemmän oisin tarvinnu kannustusta että oisin selvinny paremmin. En mä kyllä pyytänykään keneltäkään. Opokin vaihtu ja oli jotain sijaisia. Ei ollu mitään kunnan opoa. Kyllä se vaikutti kun opettajat sano että susta ei tuu mitään. Vanhemmat kyllä sano, että jos mä kunnolla yritän niin selviän. Ysillä aatteli että jään luokalle kun aina sanottiin, että jään poissaolojen takia, niin en menny paljon kouluun. Koulusta tuli sit soitto, että on puoltoista päivää aikaa tehdä koko ruotsin kirja vihkoon ja uusia englannin koe. Tein ne ja pääsin ysiltä läpi. Ammattisuunnitelmat on vaihtunu joka vuos. Ei opettajat pahemmin ohjannu. Opon kanssa ei mitään selvää tullu. Pitäs alottaa uuestaan koko peruskoulu.

Marin kertomuksessa toistui kokemukset opettajien ja koulun reaktioista levottomaan oppilaaseen. *Olin opettajien leimaama. Siihen vaikutti mun kotiolot. Olin aina opettajan silmätikkuna... en tullu toimeen sen kanssa. Kukaan ei sanonu että hei nyt tää meno ei voi jatkua tällasena. Yks kaveri oli johon mä hyvin paljon turvauduin. Muistutuksia tuli kotia. Mua kiusattiin, niin puolustin itteeni. Ei niistä ikinä puhuttu missään. Olin jälki-istunnossa. En uskaltanu poiskaan olla. Äiti ei hyväksyny että ois ollu pois. Siinä olis tarvinnu kunnan stopin. Opettajat melkein päästi lävite. Ne yritti pitää siellä kuria. Ei ne välittäny meistä. Se oli vaan että pihalle.*

Opettaja otti yhteyttä äitiin, joka yritti parhaansa mukaan tukea lastaan. Koulun keinot puuttua ongelmiin Mari koki riittämättömiksi. Äidin kanssa tuli pahojakin törmäyksiä. *Varmast se ties mutta ei aina viittäny puuttua niihin. Jos meni vähän yli, niin sit mä kyllä kuulin niistä.*

Sukulaisiin meillä oli läheiset välit... käytiin niillä ja ne kävi meillä ja auttovat meitä. En mä oikeestaan saanu mitään apua. Mä vaan menin eteenpäin. Oon yrittäny muuttaa pahat asiat jotenkin hyviks. Äitiltä sai aina kuitenkin semmosen turvan. Opettaja oli silloin äitin kans yhteydessä kun minä tein pahuuksia, mutta ei mitenkään muuten. Äitiäkin hävetti varmaan. Ei se äiti ois voinu olla tietämättä mutta ei sillä ollu voimavaroja siihen reagoida mitenkään. Opettajat ei mitenkään tukeneet. Minun täitiltä sain jonkin verran tukea. Juteltiin siitä miten pahalta tuntu se elämä. Äitillä oli työ ja opiskelu ja koulutukset. Sillä oli ihan valtava homma siinä, että yritti pitää jollain tavalla mejän perheen kasassa. Toisaalta äiti on puhunu siitä, että hän ei oo koskaan saanu mistään apua ite. Se oli yksin mejän kanssa eikä enää riittäny ne voimat.

Mari arvioi odotuksiaan opettajien toimintaa kohtaan. *Mä oisin tarvinnu ihan oikeesti opettajan, joka tulee sanomaan että tää ei voi jatkua. Nyt aletaan miettimään. Kutsutaan vaikka äitikin tänne ja jotain psykologia että oltais päästy eteenpäin. Kukaan ei sanonu.*

Meidän luokkaakin meinattiin hajottaa yhdessä vaiheessa ja silloin mietin, että voi miten ihanaa oliskin jos hajotettaisiin se luokka niin helpottais. Mä oisin oottanu että joku ois ees kysynyt että hei onkos kaikki OK. Mutta ei tullu kysymään. Kyllä opettajat varmasti huomasi tilanteen, mutta ne halus uumistaa silmänsä. Jos mä olisin yläasteella pystynyt menemään juttelemaan ja mut oltais varmasti otettu jollain tavalla vakavastikin. Viimestään siinä vaiheessa minä olisin lähtenyt muuttumaan. Silloin mulla oli tosi paha olo. Koulun puolella pitäis ottaa asiat rohkeemmin puheeksi eikä vaan kattoo, että tuolla on ongelmia.

Ulla ja Kirsi olivat yläasteella kyllästyneitä suorittajia. Ongelmistaan huolimatta he olivat selviytyjiä, vaikka koululla ei ongelmien ratkomisessa juuri osuutta ollutkaan. Ala-asteaikana vanhemmat kantoivat huolta Ullan liiallisesta ahkeruudesta ja täydellisyyden tavoittelusta koulumenestyksessä. *Vanhemmat oli enemmänkin niin että älä nyt niin kovasti, että ei aina tartte onnistua ja niin suuresti ahistua jos epäonnistuu.*

Yläasteella Ulla ei kokenut erityisiä vaikeuksia koulunkäynnissä, mutta hänen omapäiseen käyttäytymiseensä puututtiin kontrolloivoin keinoin. *Ei siellä koulussa ollut vaikeuksia... ihmeellisiä isompia vastoinkäymisiä. Olin poissa ja sain jälki-istuntoa.*

Äitin kans käytiin ihan taistelua että nyt on pakko osata ja opetella. Isä oli myös. Kerran äiti tuli koululle juttelemaan kuraattorin tai jonkun semmosen kans. Oltiin kaikki... minä ja mun sisko ja äiti. Ei äiti mitenkään ankarasti suhtautunut. Välillä kyllä juteltiin, mutta ei se kokenu sitä mitenkään huolestuttavana. Kodin puolelta oli selkeet rajat, että mitä ei saanu tehdä ja mitä sai. Opo puuttu poissaoloihin. Ei niille oikein saatu mitään tehtyä. Mä olin just silloin kun mua huvitti ja ei mikään auttanut. En mä tiie oisko se auttanut mitään vaikka siinä olis saanu jotain ohjausta.

Kirsillä oli ala-asteaikana keskittymisvaikeuksia ja matematiikan oppiminen oli työlästä. Yläasteella vaikeudet matematiikassa pahenivat yhä. Kokeisiin lukeminen jäi viime tippaan. *Jos oli sanallinen tehtävä eikä kunnolla keskittynyt niin luulin että oli jokin lukihäiriö kun ei ymmärtänyt. Kai se oli keskittymishäiriö. Luvut mä kyllä ymmärsin mutta sanalliset ja kirjetetut oli vaikeita. Aina piti kirjoittaa numerot erikseen ja se oli hirmu hankalaa. Mä en oo ikinä tykännyt lukea mitään kirjoja kun ei jaksa keskittyä mihinkään. Ainut keino selvittää kokeista ja miten ne jäi mulle päähän, niin mä luin viime hetkellä ennen nukkumaan menoa. Ihan paineessa oli pakko keretä lukemaan.*

Kirsillä ei ollut suurempia yhteistyöongelmia opettajien kanssa eikä hän saanut rangaistuksia. *Yks opettaja ei päästänyt ollenkaan sisään jos oli minuutinkin myöhässä. Minä olin aina myöhässä ja olin käytävällä seuraavaan tuntiin. Menin ihan onnessani ulos. Oli semmosia hölmöjä opettajia jotka ei ymmärtänyt yhtään mitään mitä niille sano. Ne oli omalaatuisia.*

En mä mitään jälki-istuntoja ikinä saanu enkä muistutuksia kotiin enkä puhutteluja koulussa. Kyllä minä paria kiusasin yläasteella sillä tuloksella että vanhemmat tuli meille puhuttelemaan. Koulussa siitä ei puhuttu mutta vanhemmat tuli meille kotia pari halastua sanaa sanomaan. Opettajalle ne ei puhunu. Se oli yksityispuolella kaikki. Jos meillä oli koulussa jotain niin se ei

menny opettajien kautta. Muutaman opettajan kanssa tuli törmäyksiä mutta ei oppilaiden. Ne oli mielipide-eroja.

Kirsillä oli koulussa hyväksytyt asema eikä hänellä ollut merkittäviä ongelmia. Kotona hänen sijaan joutui kehittämään keinoja selviytymiseen. *Mun vahvoja puolia oli itsenäistyminen ja oma pärjääminen ja vahva luonne, jota kukaan ei pystynyt horjuttamaan. Pienestä pitäen minä otin jo yhteen vanhempien kanssa. Se oli ainaista tappelua. Kun iskä vei multa huoneesta sulakkeen että mä en saanu sähköä sinne. Se ei enää menny sen alkoholin piikkiin. Se kokeili että miten minä jaksan. Kyllä mä oon selvinny siitä hyvin.*

Yhteenveto varhaisesta puuttumisesta

Edellä olevassa kappaleessa on esitetty kuvauksia ja arvioiteja kertojien kokemista varhaisen puuttumisen tarpeista ja puuttumisen tavoista. Kertomukset viestivät erilaisista selviytymisongelmista koulunkäynnissä. Ongelmien syyt olivat harvoin yksiselitteisiä. Sen sijaan ne näyttäytyivät monenlaisina signaaleina, jotka osoittivat puuttumisen tarvetta. Häiritsevä käyttäytyminen ja suoriutumiseen liittyvät tekijät olivat vahvimpia signaaleja ja ne havaittiin helpoimmin. Vaikeampaa oli havaita sisäistä ahdistusta, arkuutta ja syrjään vetäytymistä. Ongelmien taustalla erot, menetykset, pettymykset, epäonnistumiset, väkivalta, päihteet ja turvaton ympäristö olivat yhteydessä oppilaan henkiseen haavoittuvuuteen, eristäytymiseen ja avuttomuuteen.

Ongelmista puheeksi oton vaikeutta ilmeni sekä kertojilla että kouluyhteisön toimijoilakin. Kotona puhuminen oli helpompaa kuin koulussa. Arimpien oppilaiden kohdalla vanhemmat viestivät ongelmista kouluun päin, vilkkaimpien kohdalla päinvastoin. Alaasteella ongelmat otettiin herkemmin puheeksi ja niihin myös puututtiin paremmin kuin yläasteella. Pienissä kouluissa ja varsinkin kyläkouluissa oppilaat saivat apua ongelmiinsa ja heidän oli helpompi tulla ymmärretyksi ja saada hyväksytyt asema kouluyhteisössä. Yläasteella yksin jääminen ongelmien kanssa oli yleisempää ja oppilaan asema yhteisössä oli epävakaa ja irrallinen. Avautumiselle ja huolista puhumiselle ei ollut riittävän turvallista ja empaattista maaperää.

Terveydentilasta viestineiden psykosomaattisten oireiden taustalla esiintyi laajempia syitä ja ongelmia, kuten kiusaamista. Kiusattujen kertomuksista havaittiin, että oppilaat kokivat myös opettajien käyttäytymisen kiusaamisena. Kiusaamista oli vaikea havaita koulussa ja siihen puuttuminen oli täysin riittämätöntä tai tilapäistä. Välineet kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen ja siihen puuttumiseen näyttäytyivät vaatimattomina. Kiusaaminen yhdistettiin huonoon oppimisilmapiiriin ja työrauhaongelmiin luokissa. Oppilaan erilaisuus ja heikko ryhmäytyminen altistivat kiusaamiselle. Luokkatoverit eivät näyttäneet tie-

tävän, mitä kiusaamisesta seuraa sen kohteena olevalle. Joillakin suojaavat tekijät auttoivat kestäämään ja sinnittelemään, joidenkin elämä kriisiytyi vakavasti. Kiusaamisen seurausvaikutukset osoittautuivat kovin suuriksi paitsi yksilötasolla, niin myös yhteiskunnallisella tasolla esimerkiksi terapiasta kertyneinä kustannuksina. Monien muidenkaan ongelmien, kuten keskittymisvaikeuksien taustoja ja syitä ei tutkittu tarkemmin. Kahdella kertojalla ratkaisemattomat ongelmat johtivat peruskoulun keskeyttämiseen. Monilla tulevaisuuden odotukset hämärtyivät ja jäivät epäselviksi.

Oppilaiden kielteinen kehitys oli yhteydessä kielteiseen palautteeseen. Kannustuksesta, positiivisesta palautteesta, kuuntelemisesta ja ymmärtämisestä puhuttiin vain vähän. Epäsuotuisan käyttäytymisen muotoja kontrolloitiin koulussa ja kotona rajoja asettamalla ja niitä osoittamalla. Puuttumisen puhemallit oppilaille sisälsivät painostusta, vaatimuksia, syyttämistä, uhkauksia ja rankaisemista. Lähestymistapa näyttäytyi autoritäärisenä ja valmiiden ratkaisujen toimeenpanona. Kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa ilmeni vaikeimmissa ongelmissa, monen kohdalla ei lainkaan. Myös asiantuntijoiden luo ohjattiin tai sinne hakeuduttiin vain vaikeimmissa ongelmissa. Oppilashuolto tuli tilanteisiin mukaan, mutta myöhässä.

4.2.4 Kohtaamisia koulussa ja kotona

Koulun alkaessa kodin rinnalle lapsen sosiaalisesti yhteisöksi tulee luokkayhteisö ihmissuhteinen. Ensimmäinen opettaja ja luokkatoverit muodostavat sosiaalisen verkoston, jossa lapsi opettelee sopeutumista ryhmään ja opettaja aikuisena ja auktoriteettina opastaa häntä koulunkäynnin perusrutiineihin. Opettajan merkitys lapsen koulusuhteen muodostumiseen on tärkeä, sillä juuri opettaja vaikuttaa omalla toiminnallaan ratkaisevasti oppilaan suhtautumiseen koulua, oppiaineita ja opettajaa kohtaan. Opettaja-oppilassuhteen laatu heijastuu oppimisen onnistumiseen, oppimistuloksiin, motivaatioon, oppimisympäristön ilmapiiriin ja kouluviihtyvyyteen. (Ks. esim. Laine 2000; Pirttiniemi 2004; Vehviläinen 2001.)

Tässä tutkimuksessa kertojat muistelivat ja arvioivat vanhempi-lapsisuhdetta kotonaan ja vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä. Kaikki kertoivat kohtaamistaan opettajista. Varsinkin ensimmäinen opettaja oli jäänyt mieleen merkittävänä koulukokemuksena. Ala-asteella suhdetta opettajaan kuvattiin enimmäkseen auktoriteettisuhteena, jossa opettaja koettiin jokseenkin etäisenä, mutta toisaalta turvallisena esikuvana. Hän sai pidettyä luokassa järjestyksen ja suunnattua huomion koulutyöskentelyyn. Moni koki kuitenkin opettajan ottaneen hänet silmätikuksi, jolloin opettaja herätti pelkoa ja tilanne vaikutti negatiivisesti asennoitumiseen.

Yläasteella opettajia arvioitiin kriittisemmin eikä heidän toimintatapojaan pidetty aina oikeudenmukaisina. Oppilaat kertoivat jännitteistä ja törmäyksistä opettajien kanssa. Myös oppilaiden välille muodostui emotionaalisia latauksia ja syntyi konflikteja. Kertomuksissa kuvattiin opettajien henkilökohtaisia ominaisuuksia, suhtautumista oppilaisiin, kontrolloivia toimenpiteitä ja pakkokeinoja, vaikeuksia pitää yllä järjestystä ja palautteen antamista. Huono ilmapiiri vaikutti viihtymättömyyteen. Opettajien taholta kertojat kokivat saaneensa enemmän moittimista ja huomauttelua kuin ymmärrystä ja kannustusta. He jäivät enimmäkseen etäisiksi ja vain harvojen kanssa pystyi ottamaan ongelmia tai vaikeuksia puheeksi. Rangaistukset menettivät monen kohdalla merkityksensä ja eniten häiritsevien kohdalla opettajat siirsivät vastuuta osittain erityisopetukselle. Vaikka kotonakin oli törmäyksiä, niin siellä oli helpompi viestiä vaikeuksista ja kotoa sai turvan ja kannustusta ainakin joskus.

Anna, Miia ja Eeva muistelivat ala-asteen opettajia ja erityisesti ensimmäisestä opettajasta oli jäänyt mieleisiä muistoja. Myös kohtaamisia kotona arvioitiin. Anna vertaili opettajiaan seuraavasti: *Muistan että ensimmäinen opettaja oli hirveen vanha ja aina kipee. Se oli melkein aina sairaslomalla. Kyllä sitä kuitenkin piti mukavana silloin. Se oli melkein kuin äiti... se oli niin ihana. Tokalla oli se sama opettaja vielä.*

Sitten kolmannella oli oikein isokokonen mies. Se oli aggressiivinen. Muistan että kaikki puhu, että se oli saanu hirveesti varoituksia aikasemmista kouluista. Se oli käyny lapsiin kiinni. Yhteen meidän luokan poikaankin se kävi kunnolla käsiks. Se oli kauheen mukava mutta kun se hermostu, niin se oli hirveen pelottava. Ei se usein onneks hermostunu. En kyllä muista pelänneeni sitä. Se aggressiivisuus kohdistu enemmän poikiin. Sitten viimeisessä koulussa oli hirveen hiljanen naisopettaja. Siitä en paljon muista. Se oli niin huomaamaton. Opettajiinkin tottu mutta vähän tuli aina ikävä entistä opettajaa. Kotona oli vanhempien kanssa aina vähän riitaa mutta ei isompia mitään. Opettajien eikä kavereiden kanssa ollu mitään.

Yläasteiässä vuorovaikutussuhteet opettajien kanssa vaikeutuivat. *Opettajat oli uusia. Mä vihasin sitä englannin ja ruotsin opettajaa kauheesti. Sen koko olemus ärsytti... oikein vanha akka...hirveen vaativa... kylmä luonteeltaan. Meidän luokka otti sen kunnolla vihataksaan. Rupesin sit vihaamaan ruotsia ja englantia. Mäkin kuuluin niihin sen hylkimiin. Muissa opettajasuhteissa ei ollu mitään. Kotona tuli törmäyksiä paljonkin murrosiän aikoihin. Sitten rupes tulemaan siskon kanssa. Meillä oli hirveen huonot välit yhteen aikaan. Päivittäin tapeltiin jostain asiasta. Vanhemmatkin välillä hermostu siihen. Yritin sitten vetää vanhempia narusta. Paljon oli riitelyä.*

Miia arvosti opettajiaan ja läheisiä ihmissuhteitaan. Hän kunnioitti vanhempiaan, joiden kanssa dialogi toimi.

Ensimmäinen opettaja oli tosi miellyttävä ja ystävällinen. Kun muutettiin ja koulu vaihtu niin opettaja oli semmonen että en puhunu sille mitään. Se oli tiukka ja mä olin hirveen arka. Sit tulin pieneen luokkaan ja mulle tuli tosi mukava opettaja... samantyylinen kuin se ensimmäinen. Sain siltä sitten hymypatsaan ja tykkäsin siitä paljon. Ne oli naisopettajia mutta kuuennella

muuttu miesopettaja. Sekin oli tosi mukava. Oon sopeutuva tyyppi enkä oo tykänny koskaan riehumisesta. Mulla on pari tättä joita mä sydämestäni rakastan. Isän ja äitin kanssa on tultu aina hyvin juttuun. Pystytään puhumaan joka asiasta.

Eevallekin ensimmäiset opettajat merkitsivät eniten ja hän muisteli heitä lämmöllä. *Ekan opettajan mä muistan että se oli tosi mukava. Sitä ois voinu pitää vaikka koko ala-asteen. Se oli naisopettaja ja mä aina laittelin sen hiuksia. Mulla ei hirveesti oo muita muistikuvia, mutta sen muistan että laittelin sen hiuksia. Oli tosi mukava opettaja sillon.*

Sitten keskimäinen oli tiukempi mies mutta ihan hyvä siinä vaiheessa. Kyllä senkin kanssa tuli hyvin toimeen. Sitten vitos-kutosella tuli nuorempi miesopettaja joka oli välillä aika tiukka kans. Ne oli ihan hyviä kaikki kokemukset mitä niistä oli. Hyvin tultiin toimeen... ei mitään törmäyksiä. Yläasteella tuli paljon uusia opettajia mutta äkkiä niihin tottu. Ei just mitään jääny mieleen niin kuin ala-asteen opettajista jäi. Niitä näki harvemmin. Oposta ei jääny mitään mieleen. Ei edes ammatinvalinta-asioissa. Murrosikä vaikutti mun ja vanhempien suhteisiin. Tuli törmäyksiä... huusin aika paljon. Yritin pitää omaa päätäni.

Juha, Ville, Kirsi ja Mari arvioivat suorasukaisesti mieleen jääneitä opettajiaan. Juha olisi kaivannut tiukempia opettajia ja kannustusta. *Ykkösellä ja kakkosella oli leppummat opettajat. Yläasteella opettajat kyllästytti. Sain niistä tarpeeks. Poissaolojen takia törmäilin opettajien kanssa. Opoja tais olla kaks vai kolome. Toinen oli vararehtori ja sillä nous kusi vinttiin. Sille ei saanu käytävällä sanna nimellä ees päivää. Piti sanna päivää rouva vararehtori. Se sano että en oo teiän kaveri eikä opettajat oo oppilaitten kavereita. Ei sitten menty sen tunnille. Oisin tarvinnu vähän tiukemmat opettajat tai jonkun toisen opettajan luokassa.*

Ville muisti miten opettaja palkitsi oppilaita ja miten luokka oppi tunnistamaan opettajien erilaisia suhtautumistapoja.

Tokalla mejän opettajalla joka jäi kyllä eläkkeelle, oli semmonen lukollinen kaappi. Jos myös oltiin kunnolla viikko niin se anto meille perjantaina karkkia sieltä kaapista. Kolmannella meitä opetti apulaisrehtori joka aina hakkas karttakepillä pöytää. Biologian opettajakin oli jotenkin hupsu. Keksittiin että lähetään kaikki vähän aikasemmin pois. Se jäi päpättämään sille tyhjälle luokalle. Kokeessakaan se ei tajunnu vaikka joillakin oli siellä kirjatkin auki pöydällä. Eikä se saanu meitä uloskaan lähtemään ikinä. Äkänen matikan opettaja kun sattu tulemaan niin meille vähän äkkilähtö ulos.

Kirsi vertaili yläasteen opettajiaan ja pohti suhdetta isäänsä. *Kaikissa aineissa oli eri opettaja. Niitä oli kaheksan yheksän jos ei enemmänkin. Muuten ne oli ihan mukavia. Oli joitakin käsittämättömän omituisia opettajia. Niitä myö pilkattiin välillä. Ei niitten kans mitään isoja törmäyksiä ollu. Äitin kanssa mulla on aina ollu hyvät välit ja on tultu toimeen mutta iskän kanssa ei oo ikinä ollu. Mä en voi sanoa että se on mulle isä. Se että mejän välillä ei oo mitään ollu niin varmaan johtuu siitä että minä en oo poika. Oon mä kuullu sen sanovankin että pitäs olla poika. Se kannatteli että mulla oli mummo ja hyvät suhteet häneen.*

Marin opettajat vaihtuivat usein, mutta heidän suhtautumistapansa oppilaisiin jäi mieleen. Mari pohti myös perhesuhteitaan ja erityisesti suhdettaan väkivaltaiseen isäänsä, jonka hän menetti vanhempiensa erotessa. Hänellä ei ollut helppoa koulussa eikä kotona. *Hiljaa istuminen oli hankalaa koko ala-asteen ajan. Opettajat ei sitä ymmärtäny. Ekaluokalla oli oikein vanha opettaja ja se ei yhtään tykänny minusta. Olin aina sen silmätikkuna. Tokalla meillä vaihtu opettaja ja se oli hirveen mukava. Kolkki- ja nelkkiluokan olin eri koulussa ja oli taas oikein vanha opettaja jonka kanssa en tullu toimeen.*

Sitten vanhemmat eros ja muutettiin. Opettajat oli vanhemman olosia. Opetustyylit oli kivikaudelta ja hyvä ettei karttakeppi kädessä ollut siellä eessä. Ne on ollut tosi tiukan puoleisia. Ne ei mitenkään tukeneet. Sitten viidennen ja kuudennen... niin kun minun äitini on kertonu... se katto hirveen paljon minun touhuja sormien läpi ja yritti pönkittää mua eteenpäin. Minun mielestä se oli ihan mukava opettaja. Yläasteella oli törmäyksiä opettajien kanssa. Meillä oli niin mahoton luokka, että sieltä lähti aina useampi pois tunnilta. Se oli hurjaa meininkiä. Menin ja istuin ne tunnit. Yks opettaja tykkäs musta ihan hirveesti vaikka mä olinkin ihan mahoton. Yläasteella sentään opettajat näytti siltä että ne olis ees pikkusen välittäny siitä istuuko siellä tunnilta vai ei ja mitä siellä oikein teet. Ne yritti pitää kuria.

Vanhempien ero vaikutti kapinointina ja olin uhmakas ja halusin hirveesti lähteä isän mukaan ja tuli inho omaa äitiä kohtaan vaikka nyt tietää, että hän on tehnyt ihan oikein ne ratkaisut. Se on vaikuttanu minun elämään tosi paljon. Isä kuitenkin on aina ollut minulle hirveen tärkeä ja on edelleenkin... mä oon ollut se isän pikku tyttö. Äitini kanssa tuli pahojakin törmäyksiä. Nyt ajattelee että ois voinu jäädä sattumattakin. Välillä tuli pikkusiskojenkin kanssa. Mä olin niille kuin sijaisvanhempi samalla siinä sivussa. Isältä mä sain aluksi pari kertaa vuodessa kirjeen. Se lähti siltä ulkomaille. Myöhemmin en saanu kirjeitä ollenkaan. Hyvin vähän oli yhteyttä eikä se ollut minusta kiinnostunu. Isovanhemmat autto meitä ihan konkreettisesti.

Arttu arvosti vanhempiaan vaikka yläasteella tulikin pahoja törmäyksiä. *Vanhemmat on aina tukenu... aina autto vaikeuksista menemään. Kyllähän minä niitäkin kohtaan olin aika mulkku välillä mutta he silti jakso uskoa ja tukee. Opettajia Arttu koetteli yläasteella häikäilemättömästi. Ykskin tapaus oli tosi törkeä mut kerron tän. Meidän englannin opettaja oli raiskattu joskus nuorempana. Se oli hirmu arka ja myö ei tullu juttuun. Mitä pornolehtee... kai Jallua siinä englannin tunnilta lueskelin ja siinä oli oikein härski kuva keskiaukeamalla. Se tuli kahtomaan että mitäs sinä teet. Minä siihen että onkos sulle koskaan tehty väkisin näin. Se rupes itkemään. Se häiriköinti oli justiin semmosta. Erityisopettaja jäi Artun mieleen. En tykänny siitä yhtään. Se oli tiukkapiponen tati. Meikkas hirveesti ja hais aina hirveesti hajuveelle. Se oli varmaan kaatanu päälleen sitä hajuvettä ja hais ihan kauheelle.*

Essin opettajat vaihtuivat tiuhaan eikä pitkäaikaisia suhteita muodostunut. Muistot tietyistä opettajista painuivat syvälle mieleen. Isällä oli auktoriteettia ja Essi kuunteli häntä. Essi ei ollut valmis antamaan anteeksi yläasteen aikaista kiusaamistaan. Sovinnon tekoakaan ei onnistunut. Luokanvalvojan hän koki puolustavan koulua ja syyllistävän häntä. *Ekaluokan opettaja oli tiukka... piti hyvän kurin ja komennon. Välillä jännitti mennä kun piti osata.*

Sit vaihtu opettajat useesti... toisella oli paljon sijaisia. Se sekotti. Kolmannella oli eri opettaja ja neljänestä eteenpäin sama opettaja. Ekaluokan ope oli ainut joka sai mut hiljaseks. Käsi-työopettaja ei voinu sietää mua yhtään... se on ikuisesti jääny mieleen. Aina oli sen kans sukset ristissä. Matikan opettajasta muistan kun sanoin että minusta tulee lääkäri, niin se sano että ei susta kyllä lääkäriä tule kun sinä et osaa laskee. En tykänny niistä tunneista ikinä. Englannin opettaja oli aivan ihana. Sen kanssa puhuin englantia jo seittemän vuotiaana. Yläasteella opettaja oli hirveesti.

Olin isän tyttö. Kun iskä oli kotona niin pysty auttaan läksyissä. Iskä tai veli katto että lähen kouluun. Iskä oli semmonen kulttuurihörhö että se ei perusta mistään. Lukee vaan eikä välitä mitään vaikka pommi räjähtäs vieressä... sanookin että miks nyt niin hirveetä haloota pitämään. Veljen kans oli hyvät välit vaikka kyllä myö tapeltiinkin. Yläasteella kotona tuli aika rajujakin törmäyksiä. Isä sano että persoonallisuus on muuttunu... se sano että pitäs selvittää noita kouluasioita. Tuttu kuraattori sano että kun sulla on hirveet traumat sieltä koulusta, niin mee käymään sen sun luokanvalvojan luona. Menin käymään niin se suurin piirtein vannotti mulle että ei täällä mikään menny pieleen, eikö niin. Kylläpä hyödytti käyä... mulle riitti kun kävin yrittämässä. Aika rankasti sanoin että kyllä teillä on asiat päin helvettiä täällä... aika paha tekstiä. Yläasteesta en ees yritä tehdä mitään sovintoo. En tiä voiko mitään anteeks-pyyntöä ees hyväksyä.

Tuulalle sijaisopettaja antoi kyläkoulun ala-asteella erilaisen kokemuksen suhteesta opettajaan. Yläasteella opettajat olivat voimattomia pitämään järjestystä luokassa. Jälkeenpäin tiukka suhtautuminen tuntui kuitenkin positiiviselta asialta. Alaluokalla oli sama opettaja ja yläluokalla vaihtu sitten opettaja joka oli koulun rehtori. Alaluokan opettaja oli naispuolinen ja tosi mukava, mutta osasi olla ikäväkin jos halus. Hirmu kannustava se oli ja näki jos joku jotakin osas niin sitä sit ruokittiin. Sai vahvistaa omia hyviä puoliaan.

Viiennellä yläluokan opettaja... vanhan kansan jämpä opettaja... oli melkein koko lukuvuoden sairaslomalla ja sijainen tuli meitä opettamaan. Hän oli nuorempi ja käsitteli asioita eri tavalla ja se oli hyvä että tuli eri näkökulmia. Se oli meille enempi kaveri kuin opettaja, mutta se oli meistä mukava ja oli erilaista eikä aina tehty samalla lailla. Meiltäkin kysyttiin että mitäs työ haluatte tehdä. Ihan ehottoman hyviä muistoja hänestä. Ei tuntunu että ois ollu huonompaa opetusta.

Yläasteella opettajat ei saanu mitään kuria. Kyllä ne tavallaan yritti mutta se ei menny perille monellekaan. Monta kertaa siellä piti huutaa naama punasena muille, että voitteko olla hiljaa kun minä yritän tehdä täällä jotakin. Varmaankin ne opettajat jollakin tavalla oli positiivinen asia. Tietyt opettajat oli tosi tiukkoja mutta toisaalta se oli hyvä asia. Meidän luokanvalvoja oli tosi mukava ja hyvä. Ei mulla yhteenottoja tullu opettajien kanssa. Jälkeenpäin ajatellen niistä opettajista tykkäs vaikka välillä tuntu että ei tää voi olla totta. Sen ties että tietyt opettajat on tiukkoja niin siihen osas suhtautua silleen että asiat on tehtävä niin kuin sanotaan.

Virpille jäi kokemus etäisistä suhteista opettajiin, Outilla puolestaan kielteisten opettajasuhteiden vastapainoksi oli myös lämpimiä muistoja. Virpin kyläkoulussa kolmannen-neljän luokan opettaja oli hirveen mukava. Viiennellä-kuuennella luokalla oli miesopettaja. Se oli pelottava ja ankara. Piti kovan kurin. Pelkäsin sitä. Yläasteella ne opettajat ei mitenkään läheisiä ollu. Yhestä jäi pahat muistot... ruotsin opettaja... siitä en tykänny yhtään. Oli hirveetä kun se aina kyseli enkä osannu vastata. En tiä kannustettiinko mua suoranaisesti koulunkäyn-

nissä. Kyllä se äiti yritti. En muista että opettajat ois kannustanu. Kotona piti kapinoia. Siinä tuli äitin kanssa törmäyksiä.

Outin kyläkoulussa oli vain kaksi opettajaa, joista jäi lämpimät muistot. Opettajat oli hirveen mukavia... semmonen pariskunta. Ne käytti koko koulua niitten mökillä... oltiin koko päivä. Niistä päivistä tykkäsin ihan älyttömästi. Tehtiin tommosia retkiä. Ihan hyvät muistot jäi opettajista. Yläasteella eniten mä tykkäsin käsitöistä. Opettaja oli hirveen nuorekas ja jutteli aina kaikkee. Se osallistu meidän kanssa keskusteluihin. Meillä oli 3–4 tuntia viikossa käsitöitä. Mä tykkäsin olla hirveesti kun siellä oli ihan oma rento meininki.

Ullalla oli ala-asteen opettajista myönteiset muistot. Yläasteella opettajien kans ei hirveesti tullu toimeen. Siskonkin kanssa huuettiin ja tapeltiin kotona keskenään. Ullan vanhemmat erosivat ja paikkakunnalta muutto vaikeutti myöhemmin yhteydenpitoa isän kanssa. Lisäksi äitipuolen kohtaamisessa oli isoja ongelmia. Vuoroviikoin asuin isän ja äitin luona ja sieltä kävin koulua. Siinä oli välillä hankaluutta. Isän näkeminen hankaloitu kun muutettiin mutta yhteyttä pidettiin kuitenkin säännöllisesti. Pikkusiskon kans molemmat kulettiin... kahetaan mentiin aina. Sit isä meni naimisiin. Se nainen oli hankala ihminen. En mä nykyään vois kuvitellakaan pitäväni yhteyttä. Hän pyrki vaikuttamaan meidän sisarusten asioihin tosi vahvasti. Se oli pitkä aika. Kyllä se varmaan vaikutti. Se oli tosi suuri helpotus kun ne eros sitten. Oli vaikeita ne vuodet.

Laurakin koki voimakkaasti äitipuolensa kohtaamisen. Poikavoittoisella luokalla hän kohtasi kiusoittelua ja oppi puolustautumaan. Kotona tapeltiin kun tuli uus äitipuoli ja kaks uutta sisarpuolta yllättäin... ei se ollu helppoo. Vielä murrosiässä pojat oli idiootteja suoraan sanoen. Kun siskopuoli muutti kotoa niin äitipuolenkin kanssa rupes tulemaan toimeen. Miesrintamalla mulle on jääny semmonen puolustaja. Jos vieläkin tulee poikien kans kränää niin saan sanottua takasin. Nykysin osaan puolustautua turhankin hyvin... äitipuolelta ja pikkusiskoltakin. Jos on ongelmia niin viimesen sanan oon sanomassa.

Yhteenveto kohtaamisista koulussa ja kotona

Kertojien kohtaamisista opettajien kanssa ja suhteista vanhempiin välittyi, että ala-asteella he kokivat olleensa enemmän subjekteja kuin objekteja, mutta yläasteella tilanne oli päinvastainen. Ala-asteella sosiaalinen yhteisö vaikutti tiiviimmältä, mutta yläasteella se löystyi vaikka juuri murrosiän voimakkaiden kehityksen ja muutosten vuosina olisi tarvittu vahvaa yhteisöllisyyttä. Kertojat arvostivat toverillisia ja luontevia suhteita opettajiin ja mahdollisuutta keskustella yksilötasolla. Kokemuksista välittyi tarve tuntea turvallisuutta ja läheisyyttä, saada tukea ja ymmärtämystä sekä saada luokkaan työrauha ja järjestys. Erityisesti yläasteella nuoret kritisoiivat opettajien etäisyyttä, persoonattomuutta, viileää suhtautumista ja oppilaisiin kohdistettua henkilökohtaista painostusta.

Opettajat näyttäytyivät tehtäväsuuntautuneina toimijoina ja opetus oli oppilaille valmiiksi annettua. Luokkatilanteiden hallinnassa ja ongelmien ratkaisussa korostuivat valmiit ratkaisut ja toimintamallit. Opettajien kontrollipyrkimykset tulivat esille oppilaiden kohtaamisissa kun oppilaiden toimijuus kohdistui protestointiin, häiritsemiseen ja huomion herättämiseen. Epäonnistumiset turhauttivat. Oppilaat väsyivät ja kyllästyivät ja olisivat halunneet vastapainoksi muutakin toimintaa ja vaihtoehtoja. Vaikka kyse oli oppilaiden kokemuksista, niin opettajien toiminnassa oli nähtävissä työnkuvan vaatavuus ja vaikeuksia ryhmän hallinnassa. Opettajilta vaadittiin ryhmätaitoja ja kykyä havaita ja muuttaa ryhmäilmiöitä. Nuoret saivat kotoa tukea ja arvostivat kodin merkitystä ja perheenjäsenten välistä välittämistä, vaikka murrosiässä protestointi olikin tyyppillinen osa identiteettityötä. Sama rajojen kokeilu ja huomion herättäminen näkyi myös koulussa.

4.2.5 Siirtymät ja kiinnittyminen kouluun

Koulun aloittaminen ja siirtyminen ala-asteelta yläasteelle ovat käännekohtia, haasteita ja merkittäviä elämänvaiheita kouluikäiselle lapselle. Näihin vaiheisiin latautuu odotuksia, paineita, stressiä, jännitystä, pelkoa ja epätietoisuutta. Kyse on isoista muutoksista lapsen elämänkulussa ja koulu-uralla. Ensimmäiset koulukokemukset vaikuttavat suuresti siihen, muodostuuko koulusuhde myönteiseksi vai kielteiseksi. Myös yläasteelle siirryttäessä alkuvaiheen kokemukset koulusta vaikuttavat siihen, miten koulunkäynti jatkossa onnistuu. Koulussa viihtyminen ja koulunkäyntiin kiinnittyminen pitävät yllä motivaatiota ja auttavat menestymään koulusuorituksissa.

Pirttiniemen (2004) mukaan koulun toiminnan vaikuttavuudessa olennaista on se, miten haasteellisten oppilaiden kanssa onnistutaan. Opettajasuhteilla on tärkeä rooli oppilaiden koulunkäynnissä. Varsinkin yläasteella opettaja on lujilla motivoituneena heikosti menestyviä tai välinpitämättömästi ja löyhästi koulunkäyntiin sitoutuneita oppilaita. Myönteinen palaute ja onnistunut aikuissuhde ovat tällöinkin tärkeitä ja nuoren tulevaisuuden kannalta ratkaisevia.

Tämän tutkimuksen aineistossa kertojien kokemukset osoittivat, että koulun aloittaminen ja opiskelu ala-asteella olivat myönteisempiä kuin yläasteella. Ala-asteella opettaja koettiin enimmäkseen myönteisenä ja turvallisenä. Häneltä sai apua ja hänellä oli auktoriteettia. Useimmiten pienen koulun ja luokan ilmapiiriä pidettiin hyvänä ja monet muistikuvat kertoivat yhteisöllisyydestä. Koulussa oli enimmäkseen turvallista ja oppilaiden yksilöllisyys ja tasa-arvoisuus toteutuivat tyydyttävästi. Syrjäytymisriskiin viittaavina tekijöinä ilmenivät kiusatuksi joutuminen, keskittymisvaikeudet, arkuus ja oppimisvaikeudet. Luki- ja puhehäiriöihin tai oppimisvaikeuksiin tuki- tai erityisopetusta saaneille tuki oli tilapäistä, siitä saatiin apua ja kokemukset olivat myönteisiä tai neutraaleja.

Useiden oppilaiden viihtymistä ja kiinnittymistä kouluun varjostivat pitkään muistissa säilynyt kiusaaminen leimaavana ja toisaalta piiloon jääneenä ilmiönä. Oppilaaseen se vaikutti motivaatiota koettelevana ja johti epätasa-arvoiseen asemaan vertaisryhmässä. Moni koki myös opettajien negatiivisen käyttäytymisen oppilasta kohtaan painostuksena tai nolaamisena heikon koulumenestyksen vuoksi jossakin oppiaineessa. Tytöt kokivat tämän poikia herkemmin. Tästä seurasi vastenmielisyys ja inho tiettyä oppiainetta kohtaan. Kielteisten kokemusten kumuloituessa viihtyminen koulussa heikkeni ja koulusuhteeseen tuli säröjä. Epäonnistumiset turhauttivat.

Tuula palautti mieliin tunnelmia ala-asteelta. Kyläkoulun positiivinen merkitys paikkana ja yhteisönä korostui. *Se oli todella idyllinen maalaiskoulu. Iskäkin oli jo käynyt sitä. Tykkäsin olla siellä. Pienessä koulussa oli helppo tarkkailla ja pitää silmällä oppilaita. Ykkönen ja kakkonen oli samassa ja sitten kolmannesta kuuenteen samassa. Yläluokan opettaja oli vanhan kansan opettaja. Hirmu mukava ja jämpä mies ja osas kyllä pitää sen sekavan luokan hallussaan... kun oli monta eri luokkaa ja monta eri ainetta niin yllättävän hyvin sai piettyä kasassa. Semmonen auktoriteettimies. Kun se jotakin sano niin kyllä sitä uskottiin. Siinä ei ollu mitään kyseenalaista. En mä sitä pelänny. Jos oli ongelmia niin pysty kyllä puhumaan. Turvallinen se oli eikä ahistava ja hoiti hommansa tosi hyvin.*

Kirsi oli perheen ainut lapsi ja tapasi vertaisiaan vain koulussa. *Aika yksinäistä oli maalla asua. Se ala-aste oli hyvä muisto kouluajalta. Hyvää siinä oli kun kaikki tuns toisesa niin oltiin hirveen aitoja eikä ollu mitään semmosta että toinen ois toista parempi. Jokaisen vanhemmat ties toisensa ja se oli niin kotoisaa. Myös Eeva muisteli ala-astetta hyvällä. Yhteisöllisyys kantoi. Meitä oli 20 oppilasta luokassa... suht pientä toimintaa. Meillä oli hirveen hyvä luokka ja luokkahenki. Laura oivalsi ala-asteen arvon yläastekokemusten jälkeen. Pienemmät luokat ja rauhallisempi... opettajilla aikaa... sai enemmän keskittyä asioihin. Kaikki tuntee kaikki ja on kavereita. Opettajat keksi vapaatunneille ja liikuntatunneille jotain mitä halus tehdä. Ei ollu mitään pakkopullaa. Jos tänään sato vettä niin yläasteella myö vaan pelattiin pesäpalloa. Se kun oli kalenteriin niin päätetty. Ala-asteella myö saatiin tehdä mitä myö haluttiin. Jos haluttiin sisäliikuntaa niin myö saatiin sitä. Se ei ollu niin tiukkaa loppupelissä. Jotenkin opettajat otti enemmän huomioon mitä yläasteeseen voi verrata.*

Yläasteelle siirtymiseen liittyi myönteisiä odotuksia ja välittömät kokemukset olivat pääosin myönteisiä. Uusi ympäristö ja aiempaa isompi koulu valkenivat pian suurena ja hämmentävänä muutoksena ja monelle varsin negatiivisena asiana. Moni siirtyi maaseudulta kaupunkiin tai kirkonkylän keskustaan. Koulumatkat ja koulupäivät pitenivät. Opettajia, oppilaita, oppiaineita ja kotitehtäviä oli merkittävästi aiempaa enemmän. Uusien kaverisuhteiden muodostaminen ja aseman vakiinnuttaminen yhteisössä olivat haasteita, eivätkä kaikki niissä onnistuneet.

Koulusuhde järkkyi ja monilla ote koulunkäyntiin herpaantui. Kielteiset kokemukset ja riittämättömyyden tunne johtivat kyllästymiseen. Yksilöllisyyden kokemukset muuttuivat

ryhmä- ja joukkokokemuksiksi. Monilla murrosiän tunnemyrsky vaikutti käyttäytymiseen ja herkisti törmäyksille opettajien, vanhempien ja sisarusten kanssa. Kritiikkiä opettajia ja heidän kontrolloivia toimenpiteitään kohtaan esitettiin enemmän ja opettaja-oppilas-suhteet muuttuivat negatiivisempaan suuntaan. Muita huonommin menestyneet kokivat koulun kielteisesti, mutta samoin kokivat yläasteella suorittajiksi määritellyt tytöt, jotka sopeutuivat ainakin näennäisesti.

Luokan ja koulun ilmapiiriä arvioitiin levottomaksi ja kylmäksi. Se heikensi viihtymistä, motivaatiota ja koulumenestystä. Yläasteelle siirtyminen laukaisi monilla ongelmien aktivoitumisen ja kärjistymisen. Peruskoulu-uran kriisit ajoittuivat myös yläasteaikaan. Säännöllä kontrollointi ja rajojen osoittaminen olivat tyypillisiä interventioita niin koulussa kuin kotona. Useimmiten kertojat myös kokivat, että erityisopetukseen jouduttiin kontrollitoimenpiteenä luokkatilanteen rauhoittamiseksi. Jotkut tosin halusivat sinne oma-aloitteisesti ja kokivat saaneensa apua oppimiseen pienessä ryhmässä ja lisäksi mukavan opettajan.

Anna pohti siirtymistä yläasteelle ja kiinnittymistään kouluun. Kyllä se asenne varmasti muuttu. Ainakin numerot tippu. Kiinnostus koulua kohtaan hävis. En millään tavalla ollu kiinnostunu siitä koulusta. Liian isot luokat... hirvee hälinä... rauhaton ilmapiiri. Pienemmät luokat pitäs olla... ja opettajalla enemmän aikaa yksilölle.

Neljää kertojaa lukuun ottamatta kaikkien muiden siirtymää ala-asteelta yläasteelle ja siellä koulunkäyntiin kiinnittymistä voi pitää epäonnistuneena. Tähän joukkoon kuuluivat Kirsiä ja Virpiä lukuun ottamatta kaikki syrjäseudun kyläkoulusta tai muuten pienestä koulusta isoon kouluun siirtyneet sekä kiusatuksi joutuneet. Epäonnistunut siirtymä ala-asteelta yläasteelle ennakoii yleensä epäonnistunutta tai epävarmaa peruskoulun jälkeistä siirtymää viivästyneenä koulutukseen kiinnittymisenä tai muutoin epävakaana elämäntilana. Onnistunut ala-asteelta yläasteelle siirtymä ennakoii puolestaan onnistunutta peruskoulun jälkeistä siirtymää varhaisena koulutukseen kiinnittymisenä ja vahvistavana toimijuutena.

4.2.6 Koulun ilmapiiri, yhteisöllisyys ja hyvinvointi

Koulun ilmapiiri vaikuttaa koulutyöskentelyyn ja oppimiseen ja on myös tärkeä kouluviihtyvyystekijä. Kannustava ilmapiiri on suojaava tekijä koulusuhteessa. Kouluviihtyvyys ja ilmapiiri kuvastavat koulun ihmissuhteita. Oppilas kokee asemansa koulussa luokkahuone-työskentelyn kautta. Suhde kouluun riippuu siitä, tuleeko oppilas hyväksytyksi, tuntee-ko hän yhteenkuuluvuutta ja millainen suhde hänellä on opettajiin ja oppilastovereihin. Hyvät ja toimivat opettaja-oppilassuhteet ja suhteet oppilaiden välillä vahvistavat ryhmään kuulumisen tunnetta. Myös yhdessä tekeminen tukee yhteisöön kuulumisen tunnetta.

Oppilaan myönteinen käsitys itsestä oppijana riippuu pitkälle siitä, tunteeko hän olevansa hyväksytty luokassa ja kuuluvansa joukkoon. Turvallisen kasvun vaatimus edellyttää, että opettajalla on mahdollisuus kohdata oppilaat yksilöinä ja ohjata oppimista. Myös oppimisympäristö on osa koulutyön turvallisuutta. (Ks. esim. Aula 2008.)

Yhteisöllisyys rakentuu arjen vuorovaikutustilanteissa koulussa ja näkyy koulun toimintakulttuurissa. Yhteisöllinen toimintakulttuuri on kannustava, avoin ja rohkaiseva. Siihen kuuluu myös henkilökohtainen koskemattomuus eikä ketään kiusata. Kohtaamiset ovat myönteisiä ja sosiaalisesti tukevia. Oppilaista välitetään ja he saavat apua. Läsnäolo, pysyvyys ja muuttumattomuus vahvistavat yhteisöllisyyttä. Koulu opettaa omilla toimintatavoillaan sosiaalisia taitoja, esimerkiksi välittämällä, hyväksymällä ja rajoja asettamalla. Erilaiset ongelmien ratkaisut ovat vuorovaikutustilanteita, joissa samalla opitaan sosiaalisia taitoja ja jotka ilmentävät yhteisön tilaa. (Ks. esim. Nousiainen & Piekkari 2007.)

Matti Rautiainen (2008) tutki väitöskirjassaan aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä koulun yhteisöllisyydestä ja siitä, mitä se vaatii kouluyhteisön jäseniltä. Opiskelijoiden käsityksissä korostuivat tasa-arvoisuus, avoimuus, yhteistoiminnallisuus, erilaisuuden kunnioittaminen sekä avoin ja vahva keskustelukulttuuri. Opettajaopiskelijat ilmaisivat käsityksiään myös yhteisöllisyyttä tulehduttavista tekijöistä, joita olivat yhteisön jakautuminen kuppikuntiin, kiusaaminen ja yksin tekemistä korostava kulttuuri. Yhteisöllisyyden katsottiin lisääntyvän koulun toimintaan vaikuttamalla ja osallistumalla.

Hyvinvointi ja yhteisöllisyys muodostavat perusopetukselle suuren haasteen. Hyvinvointi syntyy koulutyön arjessa ja osana oppimista. Se muodostuu oppilaan sosiaaliseksi pääomaksi. Oppilaan myönteinen suhtautuminen koulunkäyntiin sekä halu käydä koulua ja menestyä ovat merkkejä hyvinvoinnista koulussa. Hyvinvointi on monien tekijöiden summa. Siihen vaikuttavat erilaiset kouluun, kotiin, oppilaaseen itseensä ja koulutovereihin liittyvät tekijät. Hyvinvointi näkyy tyytyväisyytenä, kun taas erilainen oireilu, poissaolot ja yksinäisyys ovat pahoinvoinnin merkkejä.

Erilaiset käytösongelmat ja kielteiset kohtaamiset, turvattomuuden tunne ja välinpitämättömyys viestivät heikosta yhteisöllisyydestä. Toistuva kiusaaminen ja masentuneisuus ovat vakavia oireita kouluyhteisön pahoinvoinnista. Tällöin kiusatun asemaan joutuneelle voi olla ratkaisevaa mahdollisuus vaihtaa koulua ja päästä parempaan yhteisöön. Opettajat joutuvat yhä enemmän käyttämään työpanostaan myös oppilashuollollisiin tehtäviin.

Tämän tutkimuksen kertomusaineistossa pienet kyläkoulut yhdysluokkineen näyttäytyivät enimmäkseen kodikkaina, perhemäisinä ja turvallisina yhteisöinä, joissa opettaja pääsi lähelle oppilasta. Oppilaiden välillä ei ollut luokkarajoja ja kaikki tunsivat koulussa toisensa. Opettajan taitoja hallita ryhmätilanteita ja organisoida opetusta arvioitiin usein myönteisesti, joskin opettajan autoritäärisestä toimintatavasta ja vallankäytöstä oli selkeitä muistikuvia. Ilmapiiri myönteiseksi koetussa oppimis- ja kasvuympäristössä koettiin enimmäkseen hyväksyvänä ja koulu herätti tunteita mukavana paikkana. Jotkut kokivat

ajoittain pienessäkin koulussa pelkoa, turvattomuutta ja kiusaamista. Koulun vaihdot ala-asteaikana vaikeuttivat yhtenäisen muistikuvan muodostumista, mutta ala-asteikäisten sopeutuminen yhteisöjen muutoksiin oli suhteellisen onnistunutta.

Yläaste käytiin isoissa kouluissa. Kouluyhteisöjen ja luokkien ilmapiiriä kuvattiin usein rauhattomaksi ja välinpitämättömäksi ja kohtaamisia etäisiksi. Emotionaalisten kokemusten laatu viesti huonosta kouluviihtyvyydestä. Kertojat kokivat yläasteen enimmäkseen epämukavana ja liittivät siihen runsaasti kielteisiä kokemuksia ja tunteita. Useimmilla kertojista oli kokemuksia yksinäisyydestä, psykososiaalisesta oireilusta, yhteistoimintaongelmista opettajien kanssa sekä turvattomuudesta ja alakuloisuudesta kiusaamisen, välinpitämättömyyden ja työrauhaongelmien vuoksi. Monet aloittivat yläasteella alkoholin käytön ja jotkut juopottelivat runsaastikin. Myös huumeita kokeiltiin. Väkivaltaista käyttäytymistäkin ilmeni. Vertaistoiminta koulun ulkopuolella houkutteli kokeilemaan rajoja ja itsenäistymään. Koulussa vapauksia oli rajallisesti. Poissaolot lisääntyivät ja kiinnittyminen kouluun höltyi. Monilla hyvät harrastukset väistyivät ja vapaa-ajan viettotavat muuttuivat, joillakin kovin epäsosiaalisiksi käyttäytymiseksi. Yhteistoimintaongelmista ja haastavista vuorovaikutustilanteista kertoivat lukuisat maininnat oppilaiden toiminnan rajoittamisesta ja kontrolloinnista, mikä heikensi kouluviihtyvyyttä. Opettajalla siis näytti olleen valtaa siihen, millaiseksi yhteisöllisyys koulussa muodostui.

Opettajien toiminnalla oli suuri vaikutus ilmapiiriin, turvallisuuteen ja koulutyytyväisyyteen. Kertojat toivat usein esille opettajan persoonallisuuden merkityksen ja viittasivat hänen organisointitaitoonsa ja johtamiskykyynsä. Myös opetustaitoja kritisoitiin. Vastenmielisyys opettajaa kohtaan vaikutti myös oppiaineen kielteiseksi kokemiseen. Opettajien ohella oppiaineilla ja toverisuhteilla oli selkeästi merkitystä koulutyytyväisyyteen. Useimmilla vaatimaton koulumenestys oli yhteydessä huonoon koulussa viihtymiseen. Kodin ja koulun yhteistyö ilmeni kertomuksissa oppilaiden ongelmien yhteydessä. Erilaisissa konflikteissa oppilaiden ongelmiin puuttuminen oli lähinnä ongelmien poistamista tai hoitamista. Ongelmia ennaltaehkäisevästä toiminnasta ei yläasteella ollut viitteitä. Ala-asteella varhainen puuttuminen oli ohjaavaa ja tukevaa ja sillä pyrittiin vahvistamaan oppimisen edellytyksiä.

Anna kävi ala-asteella kolmea eri koulua. Vaihdot tulivat kahden vuoden välein eikä pysyvyyttä ollut. *Kouluun oli kiva mennä ekalla ja tokalla luokalla... hirveen vähän on mitään muistoja. Sitten valmistu uus koulu niin menin sinne kolmannella ja neljännellä kun se oli lähempänä. Siitä jäi mieleen viihtysä ympäristö verrattuna muihin kouluihin. Se oli tosi mukava. Viienelle ja kuuennelle piti sit mennä vielä toiseen kouluun. Kaverit aina vaihtu. Ei tuu ala-asteesta mitään negatiivista mieleen.*

Yläasteen Anna kävi isossa koulussa ja kärsi huonosta ilmapiiristä. *Vaihtu ihan täysin kaverit. Opettajat oli uusia ja koulu iso. Jotenkin se mejän luokka hajaantuu. Tais yks entinen luokkalainen olla samalla luokalla. Muut oli ihan uusia. Oli yks tai kaks joitten kans olin enemmän*

tekemisissä. Ei se mikään lämmin ilmapiiri ollu eikä tullu hyvää luokkahenkee. Hirveesti koulukiusaamista ja väkivaltaa... rauhaton ilmapiiri. Meiänkin luokalla oli muutamia ketä pahasti kiusattiin. Yks tyttö jonka kans rupesin olemaan ysillä niin sitä seiskalla paljon kiusattiin. Mä en joutunu kiusatuks. Joku saatto joskus jotain huutaa. Kiinnostus koulua kohtaan hävis ja numerot tippu.

Virpillä, Artulla ja Miialla myönteinen ala-asteaika muuttui epämurkavaksi yläasteeksi. Virpi siirtyi kyläkoulusta kaupungin isoon kouluun, jossa hän sai tukioppilaan roolin ja sopeutui aluksi hyvin. *Ala-aste oli ihan mukavaa aikaa. Ei ollu mitään huonoja kokemuksia. Mulla oli hyviä ystäviä. Minua ei kiusattu eikä painostettu. Yläasteella osittain vaihtu luokkaverit ja oli paljon niitä joita kiusattiin. Varsinkin kun uusia tuli seiskalle niin nehän piti kastaa. Ei sieltä yläasteelta mitään erityisen hyvää jääny mieleen. Olihan siellä kaverit. Ei ne opettajat mitenkään läheisiä ollu enkä muista että ne ois kannustanu. Niitä oli niin paljon.*

Arttu aisti vastakkaiset ilmapiirit ala- ja yläasteella. *Ala-asteella oli rauhallista. Se oli ehyt eikä tarvinnu pelätä mitään. Yläaste oli ihan turha laitoskoulu. Häiriköintiä oli oikein paljon. Miialla oli ala-asteen mukautetussa luokassa mieleinen rooli kehitysvammaisten luokkatovereiden avustajana. Tykkäsin avustaa niitä tehtävissä. Sain opettajalta hymypatsaankin. Yläasteella oli ihan eri meininki... semmosta hulinaa ja helskettä luokassa vaikka meillä oli se sama luokka. Se oli hällä väliä meininkiä.*

Tuula siirtyi kyläkoulusta kaupunkiin yläasteelle suurin odotuksin. *Sit piti lähteä kaupunkiin yläasteelle. Joutu isoon kouluun. Erikoinen juttu kun siellä oli vieraita ihmisiä. Toisaalta se oli niin hienoo kun pääs yläasteelle. Aatteli että nyt mä oon päässy isoon kouluun ja ala-aste on takana. Se oli ihan vaan että täähän on hyvä juttu. Se tuntu jotenkin hirveen hienolle ennen kuin totuus paljastu. Kyllä se oli levoton ja rauhaton ja hälisevä paikka. Se oli älytöntä meininkiä. Hirvee pärpätys päällä. Tunnit meni miten meni. Välitunneilla selvästi näky ketkä kiusas ja ketä kiusattiin. Kaoottinen homma koko se kolme vuotta.*

Laurakin tuli kyläkoulusta kaupungin isoon kouluun yläasteelle. Yksin jääminen vähensi koulunkäynnin mielekkyyttä. Vasta yhdeksännellä hän löysi paikkansa yhteisössä ja sai otteen opiskelusta. *Se ei oikein menny niinku piti. Se oli iso koulu ja jokainen oli omassa porukassaan. Hyö oli niinku oma joukko ja hyö ei ota ulkopuolisia. Pojat sai kavereita ja tytöt piti omaa rinkiä. Seiskan lopussa vaihoin luokkaa ja sit helpotti. Ysiluokalla tajusin että täähän on ihan järkevää. Kun vaihto luokan ja sai niitä uusia kavereita niin alko uuestaan kiinnostamaan. Rupes käymäänkin sitä koulua.*

Outin yläaste alkoi myönteisessä ilmapiirissä, mutta muutto ja koulun vaihto johtivat pettymykseen. Kielteiset kokemukset estivät jatko-opinnoista innostumisen. *Yläasteella sain ekaks hyvän luokan. Ei ollu oikeestaan uusia kasvoja. Kaikki oli sieltä kirkonkylältä ja myö kolme tyttöä sieltä kyläkoululta päästiin samaan luokkaan. Tykkäsin olla siellä. Ne pojatkin jotka ennen kiusas oli jo aikuistunu. Olihan se tavallaan olevinaan aikuisempaa kun lähti yläasteelle. Siellä oli kaikki niin täydellistä ja hyvä luokkahenki. Kerkisin käyä puol vuotta. Sit koulu vaihtu ja kiusottelu alko heti. Se on jääny vaiheeks josta ei myönteisiä muistoja löydy... ei mitään myön-*

teisiä kokemuksia. Mulla oli lievää masennusta... kesti puoltoista vuotta. Koska ne kokemukset yläasteelta oli niin kielteiset niin en hakenu peruskoulun jälkeen mihinkään. Aattelin että en käy enää päivääkään koulua enkä halua että tommonen vielä jatkuu.

Mari arvioi luokkansa ilmapiiriä yläasteella. Meijän luokka oli tosi vilkas. Tuntu että kaikki vahvat persoonat oli samalla luokalla. Sitä luokkaa meinattiin hajottaakin jossakin vaiheessa. Se meni jo sillekin tasolle että opettajia alettiin hännäämään niin se karkas aina käsistä. Meillä oli niin mahoton luokka että sieltä lähti aina useampi pois tunnilta. Se oli hurjaa meininkiä se yläaste. Asenne muuttu niin ettei mua kiinnostanu oikeestaan mikään.

4.3 Koulu-uran arviointia

4.3.1 Selviytymisvoimavarat

Selviytyminen on yleiskäsite, joka viittaa siihen, mitkä tekijät auttavat erilaisten ongelmatilanteiden hallinnassa. Tässä yhteydessä puhutaan myös elämänhallinnasta ja hallinnan tunteesta. Selviytymisessä voivat olla tarpeen henkilökohtaiset ja ihmisten väliset voimavarat kuten asenne, harrastukset tai perheen tuki, mutta myös yhteisölliset ja organisatoriset voimavarat kuten ammatillinen ohjaus, sosiaalipalvelut tai terapia. Tärkeitä tukevia tekijöitä voivat olla perhe ja sukulaiset, ystävät ja vertaiset sekä ammattilaisten antama apu. Myös tieto ja kyky kohdata, jakaa ja käsitellä tunteita sekä purkaa puhumalla ahdistusta ja vähentää psykofyysistä uhkaa ovat tärkeitä selviytymistä tukevia tekijöitä. Valinnan mahdollisuuksien löytyminen lisää halua selviytyä ja motivoi ongelmien ratkaisemiseen. Sopeutuminen ja kyky oppia elämään ongelman kanssa auttavat kriisistä selviytymisessä. Suotuisaa on jos ongelmista aiheutuva stressi muuttuu yksilön voimavaraksi. Lasten ja nuorten selviytymisvoimavarat ovat rajallisemmat kuin aikuisten. He tarvitsevat muutos- ja menetystilanteissa avukseen ja turvakseen aikuisia. Uusien selviytymiskeinojen oppiminen kielteisten tapahtumien yhteydessä suojaa lasta ja nuorta pitkään kestäville ja elämää rajoittavilta traumaattisilta vaikutuksilta. (Ks. esim. Ayalon 1995; Helander 1999; Keltikangas-Järvinen 1998, 2000; Mattila 1998; Poijula 2007; Roos 1987; Rönkä, Oravala & Pulkkinen 2002, 2003.)

Tässä tutkimusaineistossa selviytymisen sisältö muodostui sen mukaan, miten kertojat arvioivat vaikeuksistaan selviytymistä ja millaisia merkityksiä he antoivat selviytymiselle kokemustensa kautta. Aiemmin olen käsitellyt varhaista puuttumista sekä koulun keinoja ja roolia puuttumistilanteissa. Tässä yhteydessä keskityn enemmän pitkittyneisiin prosesseihin ja vaikeuksien kehään joutuneiden yksilöiden henkilökohtaisiin ja heidän sosiaaliin suhteisiinsa liittyviin selviytymisvoimavaroihin.

Ala-asteella leimautuneista jännittäjät lähestyivät vaikeuksiaan kääntymällä enemmän sisäänpäin kuin suuntautumalla ulospäin. He suhtautuivat ongelmiin vakavammin ja tukeutuivat harvoin hyvin tuntemiinsa ystäviin. Levottomat puolestaan olivat ulospäin suuntautuvia, energisiä ja kokeilunhaluisia luonnonlapsia, jotka siirtyivät nopeasti tilanteesta toiseen, toteuttivat toiminnallisia harrastuksia ja tukeutuivat useisiin, mutta pinta-puolisiin ystävyyssuhteisiin. Sekä jännittäjillä että levottomilla oli kuitenkin samanlaista päättäväisyyttä ja sitkeyttä pyrkiä hallitsemaan sisäistä tasapainoaan ja päästä ongelmista huolimatta eteenpäin.

Marita reflektoi omaa selviytymistään peruskouluaikana ja pohti mikä häntä kantoi jatkuvissa ja kasautuvissa vaikeuksissa. Hän tunnisti henkilökohtaisia ja läheisten ihmisten välisiin suhteisiin liittyviä voimavaroja prosessoidessaan peruskouluaikaansa. Päiväkirjassa hän purki ahdistustaan. Saatuaan etäisyyttä asioihin hän pystyi palauttamaan myönteisiäkin asioita kielteisten muistojen rinnalle. Marita yritti saada helpotusta myös alkoholista, mutta huomasi sen sopimattomaksi keinoksi. Hän kantoi huolta oman selviytymisensä lisäksi myös äitinsä jaksamisesta. *En koe että mulla mitään semmosia vahvuuksia oli. Varmaan että haluu pärjätä elämässä. Kuitenkin jotain tavoitteita oli. Kait se oli että pitäis olla niinku jotain. Äiti oli kipee ja oli kovilla siinä perheen kanssa. Oli pelko että se joutuu sairaalaan. Astma mullakin oli mutta ei se tainnu häiritä.*

Varsinkin veljet on ollu mulle hyvin tärkeitä. Siskot huolehti mutta veljet on pitäneet järissään siinä touhussa. Mulle toi viikonloput voimaa kun veljien kanssa tuli käytyä jäärata-ajoissa. Sitten oli kavereita. Oli se sydänystävä ja pari muuta tyttöä. Ne oli hyvin tärkeitä jotka kanto mua siinä. Tuli vähän helpotusta siihen elämään. Niinä hetkinä kun äiti oli hyvässä kunnossa niin sekin pysty antamaan paljon. Yläasteella viikonloppusin sai sen helpotuksen... siitä pullosta... vähäksi aikaa. Yheksannen luokan keväällä päiväkirjassa lukee että tästä ei tuu yhtään mitään... kyllä mä sen tiesin... se vaan oli pakko tehdä. Ei se hauskaa ollu enää.

En mä hirveesti päiväkirjaan laittanu juttuja. Oli siellä viikonlopuista kirjoitettu kun oli oikein paljon möhlinä. Muutamia kertoja oon palannu siihen. Se on useammalta vuodelta. Mulla oli leikattu lehistä joitain juttuja joita minusta oli kirjoitettu. Se oli pitäjälehti. Yks otsikko oli isolla että tyttö hajotti sinistä Volvoo. Sit oli jotain käräjäjuttuja... ei niitä montaa ollu. Mä otin ne talteen mut tuhosin ne kevätsiivouksen aikana. Tuhosin tutkintapöytäkirjoja ja muita. Aattelin että mitä ihmettä näitä säästän.

Monia vuosia oli etten muistellu lapsuutta. Viime aikoina ne on tullu taas pintaan. Eletty elämä on kerta kaikkiaan mennä nauhana ja muistunu semmosia asioita mitä ei oo koskaan muuten muistanu. Ensin tuli negatiiviset asiat mutta sitten tuli positiivisiaakin. Sisukkuus autto menemään eteenpäin vaikka kuinka tuli turpiin... aina sitä vaan jakso yrittää ja toivo että kyllä tämä tästä ja kyllä minä kohta taas pystyn ja... Oon ainakin yrittäny aina. Mulla oli aina vahva suunnitelma että itse haluan tulla siksi ja täksi ja haluan elämäni näin ja näin... ihan päinvastoin kuin mitä sitten jouduin elämään. Niinku seiskalla vielä yks lapsuuden tyttökaveri poltti tupakkaa niin mä paheksuin ja sanoin etten kyllä koskaan rupee polttamaan enkä koskaan rupee juomaan ja meen lukioon ja tälle. Sit se vaan romahti. Rupesin polttamaan ja juomaan vaikka olin vannonu.

Titta tukeutui ala-asteella läheisiin perhesuhteisiin, mutta yläasteella sitkeys, sopeutumiskyky ja hyvät ystävät auttoivat jaksamaan. Titta jakoi kielteisiä tunteitaan ystävien kanssa ja purki ahdistustaan puhumalla. *Ala-asteella vanhempien kanssa oli hyvät välit. Mummi asu ihan vieressä ja oli tosi tärkeä henkilö. Yläasteella masennus vei kauan. Kuoroharjoitukset toi vaihtelua koulupäivään ja itsevarmuutta. Lisäks soitin urkuja. Solmin ensimmäisen todellisen ystävyssuhteen missä pysty puhumaan omista asioista. Se oli tärkeä asia. Ysillä tuli vielä toinen ystävyssuhde. Ne oli tyttökavereita. Kavereitten läsnäolo oli niin paljon että sain ajatukset välillä muualle. Varmaan sitkeys, suomalainen sisu ja tietysti sopeutuvaisuus autto hyvin pitkälle. Sitä vaan koitti ite sinnitellä ja kantaa kaikki se taakka. Päätin kuitenkin selviytyä. Kyllä siitä on yli päässy.*

Nikon oma jaksaminen heikkeni yläasteen edetessä ja hänen saamansa tuki oli vähäistä. Hän jäikin yksin ongelmineen, mutta pystyi kokoamaan voimansa ja käymään koulun loppuun. *Mä vaan kävin siellä koulussa. Tosikavereita ei ollu. Yks Antti oli sillee kiva kaveri jos kahestaan oltiin mutta ryhmässä ei ollu. Kerran mentiin jonoon kun kellot soi. Se kamppas mut siinä asfaltilla niin tuli kamala reikä polveen. Vanhemmat ja siskot ei kannustanu yhtään. Kyllä mä jonkin verran sit aloin kun oli pakko loppukiri ottaa. Omasta mielestä annoin kaikkeni että oli jopa seittemän keskiarvo.*

Mari pohti omia selviytymistekijöitään ja vahvaa luonnettaan sekä eteenpäin suuntautuvaa toimijuuttaan. Hänellä oli perhepiirissään tärkeitä ihmisiä, mutta syvällisiä ystävyssuhteita ei syntynyt. Mari oli sosiaalinen, rohkea ja neuvokas. Hän sai kokemuksia suoriutumista vaikeiden asioiden keskellä. Kun elämä tuntui pahalta, Mari haki helpotusta ja rohkaisua alkoholista. *Ala-asteella jo olin semmonen pikkuvanha luonteeltani. Yks kaveri oli johon mä hyvin paljon turvauduin. Mulla ei ollu semmosta jonka kans olis käyty läpi koko ala-asteaika. Ne tosissaan vaihtu. Isovanhempien luona oltiin paljon ja sinne tykkäs mennäkin kun pääs vähän pakoon sieltä kotoa. Mä olin sosiaalinen ja hyvä puhuja. Tulin toimeen kaikkien kanssa. Minun täti ja hänen lapset on ollu mulle tärkeitä. Myö leikittiin hyvin paljon yhdessä ja oltiin yhteyksissä.*

Temperamenttinen luonne on ollu mun tapa selviytyä. Mulla on semmonen sosiaalinen lahja että minä tuun toimeen ihmisten kans. Se ei ollu niin vaikeeta. Helposti loin pinnallisia ystäväsuhteita mutta syvällisiä ei oikein koskaan syntyny. Varmaan se on mua auttanut että oon selviytyjä aina ollu... positiivinen luonne... miettiny hyviä puolia. En tiä miten mä oikeesti oon niistä selvinny kun järellä niitä miettiä mutta todennäköisesti mä oon sopeutunu tilanteisiin ja menny vaan eteenpäin. Just se sosiaalisuus oli mun vahvuus. Mulla oli tosi paljon kavereita. Siskot otin mukaan toimintaan ja sitä vaan meni päivästä toiseen. Meillä oli sukulaisiin hyvät välit... käytiin niillä ja ne meillä... ja auttavat meitä. Mulla on luonteessa aina ollu että ei pysty luovuttamaan vaan on pakko mennä eteenpäin.

Mummin kans me oltiin kun äiti joutu käymään matkoilla. Mä sain olla kyllä yksinkin kotona. Äiti anto luottamusta kumminkin. Eikä se tuominnu niitä mun alkoholikokeiluja. Kysy sit jälkeensä että kannattiko vai voisko vähän rauhallisemmin ottaa. Se mitä mua kiusattiin niin oli henkistä... tosi henkistä että arvosteltiin ja haukuttiin. Se ei ollu fyysistä. Mun näkemys

kiusaamisesta on että henkinen on paljon pahempaa kuin fyysinen. Vaikka se sattuu niin se sattuu hetken mutta henkisellä saa arvet. Totta kai se vaikutti enemmän omaan käyttäytymiseen ja mä olin enemmän vahva ja erilainen kuin muut ja sain siitä lisäpotkua ja pääsin eteenpäin. Mä uskalsin sanoo takasin vaikka siellä oli miten iso poika tahansa... että mulla vaan oli sisua.

Lauran voimavaroina olivat luottamuksellinen suhde isovanhempiin, hyvä isäsuhte ja varhaiset ystävyysuhteet. Koulunkäynnissä oli vaikeuksia, mutta Laura sai riittävän avun ja koulunkäynti sujui tyydyttävästi. *Mummi ja ukki hoiti ja kasvatti ja iskä kävi kattomassa. Yläasteellakin mummola oli se oikee koti eikä voinu kuvitella olevansa muualla. Mummon ruuatkin oli parempia. Mummolaan sain mennä aina perjantaina kun koulusta pääs. Kavereista ei koskaan tullu mitään sydänystäviä mitä ala-asteella tuli. Oli joitakin tosi hyviä kavereita... alemmalla luokalla kaks tyttöä joitten kans tuli oltua. Kotipaikan vieressä oli yhen tytön mummola niin sen kanssa oltiin kaikki vapaa-ajat kun olin kotona ja se oli mummolassa. Iskä soitti ja tuli oltua itekin soittoharjoituksissa ja soitin rumpuja. En juuri muuta harrastanu. Kyllähän se koulu siinä tuli taaplattua. Oli vaan pärjättävä muitten joukossa.*

Juhan voimavaroina vastenmielisessä koulunkäynnissä olivat ulospäin suuntautuminen, välittömyys ja energisyys, jotka hän suuntasi vertaistoimintaan. *Mulla oli paljon hyviä kavereita joita tunnen vieläkin ja pietään yhteyttä. Olin hyvä jalkapallossa ja käytiin aina pelaamassa. Opettajilta en saanu kannustusta. Salla oli puolestaan kouluongelmissa neuvoton ja jäi yksin. Hänellä ei ollut voimia panostaa peruskoulun päästötodistukseen. Oli liian rankkaa mulle. Kukaan ei tukenu. Päästötodistus oli vitosia. Ala-asteella parasta oli kun näki kavereita. Välkällä leikittiin näytelmiä ja bändejä ja kaikkia. Oli mulla yks hyvä kaveri ja sit kun koulu vaihtu niin sain enemmän. Yläasteella menin aina yksin kaupungille ja kuljeskelin siellä. En menny kotiin vaikka olin pois. Mulla oli päänsärkyä. Leikattiin nielurisat ja senkin takia tuli poissaoloa. Ysillä tulin aamusta mummun luo ja sieltä kouluun.*

Koulussa kiusatuiksi joutuneiden selviytymisvoimavarat olivat vähäiset ja osa heistä koki merkittävää avuttomuutta ja yksinäisyyttä. Pahiten kärsineet tarvitsivat voimavarojensa ehtyessä ammattiauttajia ja heidät ohjattiin terapiaan. Kiusaamiseen yhdistynyt masentuneisuus ja ahdistus ajoivat kestävyuden ääri rajoille. Tilanteessa sinnittelyä ja sopeutumista helpottivat päiväkirjan kirjoittaminen ja lukeminen. Ne jotka eivät kyenneet puhumaan ongelmistaan tai eivät saaneet ulkopuolista apua, voivat huonoiten. Kannattelevat ihmissuhteet, valmius avautua ja puhua ahdistuksesta ja mahdollisuus jakaa tunteita ja kokemuksia luottamuksella olivat ratkaisevassa roolissa kiusattujen selviytymisessä. Koti, vanhemmat ja tosiystävät koettiin resursseiksi.

Essi pärjäsi ala-asteella vilkkaana ja välittömänä tyttönä, mutta yläasteella pitkittynyt kiusaaminen johti yksinäisyyteen ja selviytymisvoimavarojen hiipumiseen. Hän tarvitsi ammattiapua ja koulu jäi kesken. *Spontaanissa tilanteessa olin häslä mut olin kuitenkin kova jännittäjä. Ala-asteella oli parhaana kaverina hiljasempi tyttö, josta ei niin paljon tykätty. Minä tykkäsin sen kans pyöriä. Sanoin että minä teen niinku ite tykkään. Kolmannella sain koulun*

ulkopuolisia kavereita. Ne oli sukulaisten kavereita tai naapureitten lapsenlapsia jotka tuli meille kylään. Oli laaja ystäväpiiri.

Yläasteella kun ne kiusas hyvinkin rankasti niin aattelin että minä vaan meen. Oli niin tunnollinen se asenne. Oon semmonen ihminen että en tykkää juosta karkuun. Enemmän ois ahistanu että oisin jääny kotia. Yritin sanoo että kyllä tää tästä. Se jatku pelkästään niinku selviäminen siitä päivästä toiseen. Kaverit oli etäänytyneet ja kotona oli ongelmia. Mulla oli kaveri jota kans kiusattiin. Kuitenkin halusin olla sen kaveri... ja olin ylpee kun sain olla. Jos se ei ois ollu siinä koulussa niin en ois jaksanu sitä kahta ja puolta vuottakaan olla mitenkään.

Markon tilanne ajautui myös lohduttomaksi. Pitkäaikainen kiusaaminen ja puolustuskyvyttömäksi joutuminen kuluttivat voimavarat loppuun ja ammattiauttajat ohjasivat hänet terapiaan. Marko ei kyennyt kuvailemaan henkilökohtaisia selviytymisvoimavarojaan eikä kannattelevia ihmissuhteitaan. Koulun vaihdon jälkeen entiset rasitteet jäivät ja Marko tutustui uusiin kavereihin. *Koko aika yhtä helevettiä. Jäin yksin. Vasta viimesestä vuodesta jäi hyvä vaikutelma.*

Tuula selvisi ala-asteesta vaikka kiusoittelua jo olikin. Luokkakavereista oli tukea toisilleen. *Oli sellasta että en ois halunnu mennä mutta se meni ohi kuitenkin. Ruvettiin käymään jo tyttöjen kanssa toistemme luona iltapäivällä ja viikonloppuina. Kaverit melkein oli siinä omalla luokalla. Niitten samojen kans tuli oltua. Yläasteella kiusaamisesta tuli iso ongelma. Tuula sinnitelti ja yritti sopeutua. Siellä oli vaikeeta koko kolme vuotta. Jotenkin sitä yritti sinnitellä silleen että tekee vaan työnsä eikä sählää muuta. Mulla oli paras kaveri jonka kans hirveesti oltiin ja tehtiin yhdessä. Se oli jo ala-asteelta ja oltiin pitkään jo kavereita. Se oli vielä esiintyjätyyppi ja suupalitti niin se helpotti mun tilannetta. Sitten mä päätin että käyn kouluni loppuun jotenkin päin. Opin suhtautumaan kiusaamiseen eri tavalla.*

Vaikee mieltä mikä autto menemään yli niitten vaikeuksien. Varmaan se perusrauhallinen luonnekin autto ja sitä aatteli että pitää mennä vaikka läpi harmaan kiven eikä sitten menny ihan täysin pohjalle. Pakko oli jotenkin saaha koulu loppuun. Ei se lopettaminen tullu mieleenkään. Ysillä aattelin että tästähän on vielä selvittävä johonkin muuhunkin kouluun että pitäs vähän skarpata. Peruskoulun lopulla olin kyllä ihan ulalla ja mieltä mikä olis hyvä ja mitä haluais tehdä. Jossain vaiheessa mulla oli päiväkirja mutta ei just sillon. Ei sitä kiusaamista tullu käsiteltyä ollenkaan. Kaverin kans tietysti kun se ties ja se ongelma oli yhteinen.

Outilla oli useita voimavaroja, joita hän osasi hyödyntää. Tärkeintä oli jakaa tunteita ja kokemuksia luotettavien ystävien ja myös isän kanssa. Päiväkirja ja mieluisa harrastus toimivat myös henkireikinä. Outi osasi ottaa vaikeudet ihmisenä kasvun kannalta ja käänsi ne voimavaroikseen. *Oon ottanu vaikeudet silleen että kun ne voittaa niin ne vahvistaa ja muuttuu voimavaroiks. Ala-asteella mejän luokalla oli neljä tyttöä jotka kaikki asuttiin lähekkäin ja oltiin kavereita. Yhen tytön pikkusiskosta tuli hyvä kaveri ja oltiin sen kans yläasteaikoihin asti.*

Kun Outia kiusattiin yläasteella ja hän oli masentunut, niin hän käsitteli tunteitaan monella tavalla. *Mun rinnakkaisluokalla oli yks hyvä kavერი niinmenin aina sitä varten kouluun. Aina näki sen. Isän kanssa oon pystyny aina ihan kaikesta puhumaan. Puhumalla käsittelin tunteita. Se yks hyvä kavერი... todella hyvä ystävä... ollaan paljon tekemisissä vieläkin. Puhuttiin aina monta tuntia puhelimesta ja viikonloput oltiin koko ajan yhdessä. Ihmissuhteet on ollu tärkeitä voimavaroja. Läheiset ihmissuhteet säily. Vapaa-aikana ystäviin pysty turvautumaan. Kyllä se harrastuskin kannatteli. Mä oon laulanu ihan pienestä pitäen.*

Kovasti mä kirjottelin päiväkirjaa ja sain purettua tunteita. Mulla on sellanen tapa että mä revin sieltä ne inhottavat asiat pois niin se tuntuu niin turhalta kirjottaa niitä sinne. Sitten soitan ystäville jos ei aina pysty näkemään ja jos tuntuu pahalta. On mulla ne vanhat päiväkirjat tallessa ja oon lueksinu niitä välillä. Enemmän ihmissuhteisiin liittyviä oon repiny sieltä pois mutta en muuta. Pystyn niitä lukemaan mutta ei se kivalta kuulosta se teksti mitä siellä on. En mä mitään selvää osaa sanoo mun selviytymistekijöistä, mutta jossain vaiheessa vaan käänty silleen, että päätin taistella itsenäisesti ja aattelin ettei pidä omaa elämää pilata muitten takia. Nyt aattelen jo sillai, että jos luokkakokoukseen kutsu tulee niin haluan mennä näyttämään niille että oon pärjänny elämässä myöhemmin. Mä oon kääntäny ajatukset toisin päin. Oon voittanu sen tunteen.

Joonaksen voimavarat kiusaamisesta selviytymiseen löytyivät sosiaalisista suhteista kavերiporukassa, jossa onnistumisen kokemukset yhteisissä harrastuksissa tarjosivat pakotien ja antoivat vastapainoa ahdistaville tunteille. Porukoissa myös juopoteltiin viikonloppuisin. Vanhemmille hän pystyi avoimesti puhumaan kiusaamisesta. Joonas oivalsi valinnan mahdollisuuden yhtenä selviytymiskeinona kun hän päätti yrittää koulun vaihtoa ja onnistui siinä. Vapaa-ajalla elämä meni hyvin, mutta koulussa kiusaaminen oli iso ongelma, jonka kanssa hän sinnitteli lähes yksin. *Luonteelta olin positiivinen ainakin jonkin aikaa ja sopeuduin hyvin ala-asteella. Kavereitten kans laskettiin minisuksilla ja tietokoneella pelattiin. Se oli sosiaalinen harrastus. Samalla tuli tutustuttua musiikin tekemiseen. Musiikkiharrastus eteni sit jonkin verran. Yläasteella kiusaaminen oli iso ongelma. Hyvät kavерit säily kumminkin eikä niitten kans ollu ongelmia... eikä opettajien tai vanhempien. Kyllä kavерit välillä puolusti. Sinnittelin sen kans. Kyllä minä vaan pystyin. Muutenhan elämä meni hyvin.*

Tutustuin uusiin kavereihin, jotka oli toisesta koulusta ja päätin sit vaihtaa itekin sinne. Oli hyvä ratkasu ja helpotti tosi paljon. Olihan siellä porukoitten välillä kahnauksia, mutta minä sentään olin jossain porukoissa. Porukalta sai tukea. Aloin käymään teknobileissä... se siinä oli positiivista. Parasta yläasteella oli varmaan ne kasi- ja ysiluokan tosi hyvät kavерit, jotka on vielä tänäkin päivänä. Ne tuli uusina.

Ville oli ala-asteella vielä sosiaalinen ja tutustui helposti uusiin kavereihin, vaikka koulut vaihtuivat. *Ei siinä kauaa menny kun tutustu ihmisiin. Yks hyvä kavერი oli ala-asteella... toisesta kuuteen luokkaan asti mut ei sen jälkeen enää missään tekemisissä. Isän kans ei ollu säännöl-*

lisiä yhteyksiä. Muutaman kerran kävin sen luona. Kaverit oli aika lailla tärkeitä... kun niitten kans ei tarvinnu mitään ikäviä asioita miettiä.

Yläasteella kiusaamiseen liittyi masennusta. Jäätään vertaisryhmänsä ulkopuolelle, Ville uppoutui lukemiseen ja pääsi siten toisenlaiseen maailmaan pois ikävästä todellisuudesta. *Ei mulla ollu siellä kavereita ollenkaan. Kävin kirjastossa ja hain kirpputorilta kirjoja. Piti kaikki sarjat lukee... luin paljon. Ehkä mulla oli vielä jonkinlaiset sosiaaliset taidot. Se vaikee vaihe meni omalla painollaan ohi. En saanu mitään apua enkä pyytänykään.*

Yläasteella kyllästyneillä ongelmien luonne oli ala-asteella leimautuneisiin ja kiusattuihin verrattuna erilainen. Heillä ei esiintynyt samalla tavalla avuttomuutta, voimattomuutta tai emotionaalisia ongelmia. Heidän asenteensa oli kouluvastainen eivätkä he pystyneet sitä korjaamaan. Heillä olisi ollut kykyjä parempaan koulumenestykseen, mutta he eivät ahkeroineet vaan alisuoriutuivat. Sosiaalisissa suhteissa samanhenkisten kanssa he tunsivat yhteenkuuluvuutta ja jakoivat yhteisiä kokemuksia. Koti oli huolehtiva turvapaikka ja suojaava tekijä. Myös onnistuminen ala-asteella oli hyvä pohja ja selviytymistä tukeva tekijä. Vapaa-aika oli heidän toimijuutensa kiinnostava arena. Varsinkin luovuttajiksi leimautuneet eivät kohdentaneet energiaansa koulussa menestymiseen, vaan toisaalle. Suorittajiksi määritellyt sen sijaan jakoivat voimavaransa siten, että koulumenestys pysyi hyvänä, vaikka koulusuhde oli kielteinen.

Arttu harrasti ala-asteella kavereiden kanssa musiikkia ja liikuntaa ja tuli hyvin toimeen opettajien ja vanhempien kanssa. Yläasteella hän samaistui kavereihin, joilla oli enimmäkseen pahat asiat mielessä. Myös päihteiden käyttö omaksuttiin. Kun joukossa tyhmyys tiivistyi ja konfliktit toistuivat, Arttukin meni itseensä ja pyysi tutkimaan olisiko hänessä itsessään jotain vikaa. Ammattiauttajia konsultoitiiin, mutta muutosta ei tapahtunut. *Oltiin kolmen kopl ja tehtiin kaikkea pahaa. Sen kun tietäs mikä sen aiheutti. Tuli semmosia kavereita jotka houkutteli. Kun ajattelee järkevästi niin ihan omaa tyhmyyttä. Olin niin välinpitämätön. Vanhempien kanssa oli hirmu riidat. Minustahan ne johtu. Ymmärrän sen kyllä jälkeenpäin. Jotenkin se piti porukoittenkin yrittää kuri saaha.*

Nää niin sanotut kaverit... oli helppo mennä mukaan. Tietysti oli muutama ihan hyväkin kaveri. Ei mitään muuta hyvää asiaa tuu mieleen kun ehkä ne ensimmäiset tyttöystävät kun niitä rupes olemaan. Sain minä vähän korotettua keskiarvoa 5,9:ään. Ehkä vanhemmat oli se suurin tekijä sillon että ei menny ihan hukkaan kuitenkaan. En minä muuta keksi. Kyllä ne jakso.

Riitan suojaavia tekijöitä olivat onnistunut ala-aste, turvallinen ja huolehtiva koti ja murosissä alkaneet seurustelusuhteet poikakavereiden kanssa. Yläasteella Riitta samaistui uusiin itseään vanhempiin kavereihin, joiden seura tuntui turvalliselta ja jotka johdattelivat hänet koulua kiinnostavampaan maailmaan. Huoleton asenne koulua kohtaan voimistui. Viikonloppujuopottelusta tuli tapa. Riitta ajatteli jälkeenpäin vanhempiensa selviytymistä. *Yläasteella ala-asteen hyvät kaverit jäi. Ysillä mulla oli kolme vuotta vanhempi vakikaveri niin*

vähän rauhotuin. Äiti ei oikein tykänny kun vanhemman pojan kans seurustelin. Kai sitä oli niin hullu ja nuori. Sitä oli hölmö silloin kun se teini-ikä alko. Sen jos vois jotenkin vaihtaa niin vaihtasin. Miten tärkeä se ois ollu käyä sitä koulua tulevaisuutta ajatellen.

Jos ei ois ollu niin ihanat vanhemmat... et kun se koti oli kumminkin semmonen turvapaikka ja hyö kuitenkin piti huolta vaikka mä en siitä välittäny. Jos oisivat potkassu pois niin en tiä missä olisin.

Vaikka Miian peruskoulu keskeytyi luokalle jäämiseen kahdeksannella, niin häntä tukevia tekijöitä olivat kiinteät perhesuhteet ja turvallinen koti. Yläasteella Miia ei osannut tuntea huolta huomisesta eikä pystynyt korjaamaan välinpitämätöntä asennettaan. *Äiti ja isä on ollu kaikista tärkeimmät. Ollaan kauheen sukurakkaita. Pystytään puhumaan joka asiasta. Mä olin ilonen ja positiivinen. Yläasteella asenne muuttu. Olin tosi huoleton. Rupes olemaan poissaoloja... jäin luokalle. Mulla oli paljon hyviä kavereita. Aina on ollu semmonen paras kaveri. Alaasteellakin jos en jaksanu mennä kouluun niin se tuli hakemaan. Yhessä tehtiin tehtäviä. Silleen nuoruuden ikä on mukavaa. Sitä ei ymmärtäny kun oli muka oikeessa ja vanhemmat väärässä.*

Ulla oli ala-asteella tunnollinen oppilas ja onnistunut ala-aste suojasi häntä yläasteellakin, vaikka kaveriporukoissa olo kiinnosti enemmän kuin koulunkäynti. Koulu sujui omalla painollaan ja poissaolot ja läsnäolo vaihtelivat. Ullalla oli asenneongelmaa, mutta hän myös kyseenalaisti ja kritisoi koulun käytäntöjä. Hän oli oppinut pärjäämään ja selviytymään. *Ala-asteella olin hirmu ahkera. Luin kovasti ja harjoittelin ja halusin menestyä kaikessa... välillä ehkä liiankin paljon. Yläasteella jätin kaikki harrastukset. Se oli vapaata meno. Oli se yläaste hauskaa aikaa kuitenkin. Ei ollu mitään isompia vastoinkäymisiä. Varmaan jotain itsenäistymistä se oli. Kuvitteli tietävänsä kaiken ja ois pystyny muuttamaan yksin asumaan. Sisarusten välillä meillä tuli törmäyksiä. Kuitenkin pysyttiin väleissä ja pystyttiin käsittelemään niitä. Ei niistä mitään pysyvää oo jääny. Poikkakaveri mulle tuli sit vähän myöhemmin ysin aikana.*

Kirsillä oli jonkin verran asenneongelmia koulussa, mutta koulun velvoitteista hän suoriutui. Varsinaiset ongelmat hän kohtasi kotona juopottelevien vanhempiensa kanssa. Hän kantoi heistä huolta, itsenäistyi varhain ja oppi selviytymään yksin. Huolehtijan rooli perheessä omien vanhempien ja lapsen välillä kääntyi päinvastaiseksi. Vanhemmat kuitenkin vähättelivät Kirsin puuttumista asioihinsa eivätkä olleet valmiita ottamaan ongelmiaan puheeksi. Läheiset isovanhemmat korjasivat Kirsin minäkuvaan toimimalla peilinä ja antoivat kasvavalle lapselle ja identiteettiään rakentavalle nuorelle ymmärtämystä, huolenpitoa ja rakkautta. *Se vanhempien juominen oli pysyvä käytäntö. Minun piti sopeutua. Se ainainen mu-rehtiminen ja huolehtiminen että miten... Se oli vaan mun kohtalo ja piti sopeutua asioihin joille ei pystyny tekemään mitään. Mä oon selvinny siitä hyvin. Ne vaikeudet kotona vaikutti minuun silleen, että hirveen vahvaks ihmiseks ne on tehny kun on joutunu selviämään yksin ja pärjäämään. Oon kasvanu huolehtimaan. Vasta viime vuonna mun äiti haki apua ja tuli raittiiks. Minä sanoin*

monta vuotta mutta ei sillä ollu mitään tekemistä. Kyllä se päätös lähti hänestä ittestään. Isä on vielä ihan samanlainen.

4.3.2 Tapahtumien opetukset

Elämä opettaa ihmistä monin eri tavoin. Lapset ja nuoret oppivat kotona ja koulussa, mutta myös näiden instituutioiden ulkopuolella. Yläasteella elämänpiirin laajentuessa kaverisuhteet, harrastukset ja vapaa-aika tarjoavat uusia ja mielenkiintoisia kokemuksia. Kokemusten reflektoinnin avulla tapahtuu muutos tiedoissa, asenteissa ja käyttäytymisessä. Aikanaan kielteisiksi muodostuneet kokemukset voivat myöhemmin muuttua voimavaroiksi. (Ks. esim. Antikainen 1996; Dominicé 2000; Jarvis 1992.)

Tässä tutkimuksessa kertojat refleктоivat peruskouluaikaisia tapahtumia ja erityisesti kielteisiä kokemuksiaan ja vastoinkäymisiään. Vapaa-aika ja harrastukset osoittautuivat tärkeiksi sosiaalisen kanssakäymisen oppimisympäristöiksi. Myös kotikasvatuksen merkitys tuli selkeästi esille. Nuoret kokivat, että vanhemmat olivat kasvattaneet heitä, huolehtineet heistä ja osoittaneet rakkautta heitä kohtaan. Tälle he olivat oppineet antamaan myöhemmin suuren arvon. Myös monet muut merkittävät toiset, esimerkiksi isovanhemmat, poikakaverit ja ystävät liittyivät tapahtumiin ja kokemuksiin, joiden opetuksia refleктоitiin. Nuoret oppivat näkemään, että heillä oli murrosiässä väärää pätevyyttä ja kypsymättömyyttä ja he olivat kyvyttömiä arvioimaan oikeaa ja väärää. Heidän itsenäistymiseensä liittyi ailahtelevuutta, kokeilunhalua ja riskinottoa. Omaa ajattelematonta käyttäytymistä kriittisesti refleктоidessa moni tunsu katumusta ja nöyryyttä niitä kohtaan, jotka olivat yrittäneet huolehtia, tukea, ohjata ja asettaa rajoja.

Tapahtumien opetukset välittyivät merkitysten ymmärtämisenä. Ne joilla oli enemmän aikaa ja vuosia tapahtumista, kykenivät paremmin refleктоimaan tapahtumien merkityksiä ja opetuksia. Jos kokemukset olivat vielä kovin lähellä ja tuoreita tai erityisen kipeitä, kertojilla ei ollut valmiutta ja perspektiiviä arvioida tapahtumia syvällisesti. Kertomukset osoittivat, että kielteiset asiat ja vastoinkäymiset muokkasivat nuoria, he kykenivät käsittelemään vaikeita asioita ja kasvamaan ihmisenä. Ristiriitoja ja ahdistavia tunnekokemuksia pystyttiin kääntämään voimavaroiksi ja se ilmeni neuvokkuutena, sitkeytenä, puolustuskykynä, paineen sietona ja sopeutumisenä. Olen aiemmin esittänyt (luku 4.2.1) kertojien arvioita merkittävistä koulu- ja oppimiskokemuksista. Siinä yhteydessä nuoret refleктоivat erilaisia kasvun paikkoja ja muutoksia koulusuhteessa sekä kuvailivat opiskelumenestystään.

Miia pohti luokalle jäämistään ja peruskoulun keskeyttämistä kahdeksannella luokalla. Opiksi hän otti sen, ettei oman lapsen kohdalla sallisi käyvän samalla tavalla. *Muuttasin sen omasta peruskoulusta että en ottas kaverista mallia. Se oli lapsellista hölmöyttä. Nyt en tekis niin.*

Sitä ei kuuntele kun on se oma pää. Ois pitäny ottaa se vastuu koulunkäynnistä. Sen opin että jos omalle kohalle aattelen ja omaa tyttöä, niin periksi en anna kyllä siihen että jättäis kesken. Peruskoulu on pakollinen ja tärkeä. Sen opetuksen sain että mitä taakseen jättää niin eestään löytää.

Riitta mietti myös, että virheitä tuli tehtyä peruskoulussa. Opetukset hän hyödyntäisi varoittelemalla muita nuoria ja motivoimalla heitä koulunkäyntiin. Jälkeenpäin kun aattelee niin oishan siinä voinu tehdä paljon toisinkin. Kun se ala-aste meni niin hyvin ja vaikka en yläasteella ollukaan kaikilla tunneilla, niin se ei ollu vaikeeta. Sitä kun ei aateltu tulevaisuutta yhtään. Kaipa sitä jos sais uuestaan käyä, niin tekis eri tavalla. Jos tommosia nuoria kohtais niin osais vähän varotella. Siihen aikaan kun ei tajunnu miten tärkeetä on opiskella kun on mahdollista opetella asioita. Ois paljon parempi pohja jos ois ollu se koulu ees. Tiesin monia lahjakkaita tyttöjä yläasteen aikana, jotka oli parhaat lukioaikanaan ja kirjotti ällii. Munkin paras kaveri kirjotti kuus ällää. Silti se kävi viikonloppuja meiän kans juhlimassa. Et se vaan meni. Kai sitä voi antaa vinkkejä toisille nuorille.

Arttu katui riitojaan vanhempiensa kanssa ja pohti yläasteaikaisten vaikeuksiensa vaikutuksia. Puutteelliset pohjatiedot olivat vaikeuksien syinä jatkossakin. Riitelin tosiaan vanhempien kans ihan hirveesti ja se onkin ainoa asia jota kadun silleen katumalla sieltä nuoruudesta, että kohtelin vanhempia todella huonosti. Sen kyllä muuttaisin jos jotain muuttaa vois. Opettajia kohtaan ei oikeestaan oo jääny katumusta.

Silleen ne yläasteen vaikeudet on vaikuttanu että ne pohjatiedot jäi niin huonoiks kun ei kiinnostanu olla tunneilla. Oon myöhemmin huomannu että oli hyvin vaikeita kaikki matikat ja tämmöset. Kun ei osannu niitä peruslaskuja ja perusjutut puuttu, niin se vaikeutti elämää sikäli että ei pärjänny muuallakaan koulussa. Vaikeudet tuli eteen kun ei niitä asioita peruskoulussa opetellu. Sen verran oon ainakin oppinu, että matikkaahan minä osaan enkä oo tyhmä matikassa vaikka se oli mulle jo ala-asteella vaikeeta. Mutta kun opettaja osas sen asian myöhemmin niin älyttömän hyvin kertoo, niin minä sen ymmärsin ja rupesin tykkäämään matikasta. Aina oli sanottu että et sinä opi. Sitä sitten usko että oon huono ja tuli semmonen kammo ettei osannu peruslaskujakaan.

Outia eivät kiusaamiskokemukset sinänsä opettaneet, mutta erilaiset vaikeudet ja vastoinkäymiset kasvattivat häntä ja kartuttivat selviytymisvoimavaroja. Ei siinä mitään opettavaista ollu kun ihan hakattiin... ja olin puolustuskyvytön. Vaikeudet vaikutti sillä tavalla, että on pienestä asti nähny vanhempien eron ja oon kasvanu eri tavalla kuin jotkut muut. Sit kun menin peruskoulun jälkeen opiskelemaan ja siellä oli mun ikäsiä niin jotenkin tunsin olevani aikuisempi kuin ne. On se kasvattanu ja toisaalta oon ihan onnellinen että on käyny näin. Oon oppinu selviytymään.

Titta koki oppineensa elämässä tarvittavia perustaitoja ja kasvaneensa ihmisenä. En voi sanoa että haluaisin vaihtaa niitä päiviä poiskaan. Kyllä ne tuli ihan tarpeeseen. Se on antanu voimia ja ymmärtää paljon paremmin elämää. Ei valita niin pienistä asioista. Kyllä se kasvatti. Ehkä kaikella oli peruskoulussa omat hyvät vaikutuksensa. Kyllä vaikeudet on pistäny ainakin nöyrytymään. En halunnu antautua ja sain siitä voimaakin.

Mari arvioi myös vaikeuksien muokanneen häntä ihmisenä. Jälkikäteen hän arvioi vastoinkäymisten rikastuttaneen elämää. *Totta kai ne vastoinkäymiset on muokannu mua ihmisenä tosi paljonkin. Varmaan mä lapsena oon aatellu, että se on elämää ja kuuluu siihen ja on ihan normaalia... se väkivalta ja juominen ja näin. Mutta nyt kun sitä mieltii niin eihän se ollu mitään normaalia. En mä varmaan ois näin avoin ja sosiaalinen ja ymmärtäväinen ihminen... että paljon on rikastuttanu elämää vaikka ne on ollu ikäviä asioita mitä on tapahtunu. Sen oon oppinu että asiat voi mennä miljoonalla eri tavalla. En oo niin kapee että asiat menee vaan just näin.*

4.4 Tulevaisuuskuvat

Myöhäismodernissa maailmassa jokaisen on tehtävä elämäänsä koskevia valintoja. Nämä valinnat ovat samalla sekä mahdollisuuksia että pakkoja. Ajallisessa perspektiivissä taaksepäin katsottaessa yhteiskunnalliset muutokset ovat lyhyessä ajassa olleet valtavia. Koulu heijastaa kulttuurissaan yhteiskunnan ilmiöitä ja ongelmia. Koulussa esimerkiksi oppilashuolto ja erityisopetus olivat vielä 1990-luvun alkupuolella vaatimatonta nykyiseen verrattuna. Perinteiset menetelmät eivät nykyään enää pure syrjäytymisen uhan alla elävien yksilöiden moninaisiin ongelmiin. (Ks. esim. Beck 1995, 1997; Järvinen 1999; Nagel 1998.)

Tulevaisuusorientaatio nousee omista kokemuksista. Ihmisen suhde menneisyyteen vaikuttaa tapaan orientoitua tulevaisuuteen. Se mitä ihminen ajattelee menneisyydestään, vaikuttaa nykypäivän ajatteluun ja asenteisiin sekä tulevaisuuden odotuksiin. Koulun merkitys myönteisten kokemusten antajana ja sosiaalisten taitojen kehittäjänä on tärkeä niille oppilaille, joiden sosiaaliset lähtökohdat ovat muita heikommat. Jos oppilas epäonnistuu koulussa, häneltä voi sulkeutua monia mahdollisuuksia ja ovia tulevaisuudessa.

Helena Kasurinen (1999) tutki väitöskirjassaan koulutusuransa siirtymävaiheessa olleiden 14–16-vuotiaiden suomalaisten (n=276) ja venäläisten (n=341) nuorten koulutussuunnitelmia osana tulevaisuuteen suuntautumista sekä heidän käsityksiään siitä, miten he itse voivat vaikuttaa omaan elämäänsä. Tulevaisuusorientaatioon vaikuttivat yleinen subjektiivinen hyvinvointi ja elämässä tärkeinä pidetyt asiat. Koulumenestys ennusti parhaiten nuorten koulutusreitintä valintaa erityisesti tytöillä.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaisia tulevaisuusorientaatioita, ura- ja elämänsuunnitelmia ja valintatilanteita rakentui peruskouluikäisen kokemuksissa nuoren aikuisen perspektiivistä arvioituna. Kertajat muistelivat ala-asteikään liittyneitä haaveitaan ja niissä tapahtuneita muutoksia yläasteella sekä peruskoulun päättymisvaiheessa tekemiään tulevaisuuden suunnitelmia ja valintoja jatkokoulutukseen. Suurin osa muisti ala-asteelta jonkinlaisia odotuksia ja haaveita siitä, millaista työtä haluaisi isona tehdä ja millaiseksi tulla. Yläasteella joidenkin suunnitelmat tarkentuivat ja vahvistuivat, mutta monille tulevaisuus näyttäytyi epäselvänä eikä sitä juurikaan ajateltu. Oma toimijuus tulevaisuuden

suunnittelussa näyttäytyi vähäisenä ja ulkoapäin saatava tukikin jäi niukaksi. Valintojen tekoon liittyi vaikeutta, ristiriitaisuutta ja näköalattomuutta ja moni olikin valintojensa kanssa yksin. Monet tekijät haittasivat koulutus- ja uravalintaa koskevaa suunnittelua. Jotkut tekivät peruskoulun jälkeiseen elämäänsä liittyneet valintansa pikaisesti, jotkut vain ajautuivat uusiin tilanteisiin. (Ks. myös Lerkkanen 2002.)

Ala-asteella levottomiksi leimautuneilla ei ollut varhaisista haaveistaan juuri min-käänlaista muistikuvaa. Vielä yläasteen päättyessäkin tulevaisuuden näkymät olivat hämärän peitossa. Salla pohti tulevaisuuden valintojaan ristiriitaisissa tunnelmissa. *Ala-asteelta ei muistu mitään haaveita. Yläasteella mä oon jotain suunnitellu mutta ne on vaihtunu joka vuos. Mikään ei oo sit oikeestaan kiinnostanu. Mulla on ollu parturi-kampaaja ja ravintolapuoli... niin ja lähihoitaja. Sinne parturi-kampaamoon hain. Kyllä mä jotain äitin kaa mietin. Ei opettajat pahemmin ohjannu. Opon kanssa ei mitään selvää tullu.*

Juhan tulevaisuus näytti niin ikään epäselvältä. *Olikohan mulla haaveita... eipä oikein. Enemmän ois tarvinnu ammatinvalintatestejä ja keskustelua. No sähköala ja rakennushommat oli haaveena. Laura puntaroi yläasteen lopussa muutamia vaihtoehtoja. Ala-asteella ei miettiny mitään ammattihaaveita. Yläasteen lopussa sit innostuin lukiosta ja toissijaisia toiveita oli metsäkoulu ja käsi- ja taideteollinen. Pääsin käsi- ja taideteolliseen mut hyllytin sen ja lähin lukioon.*

Marin varhaiset haaveet oli vaikea palauttaa mieleen. Yläasteella tulevaisuus näytti täysin epäselvältä. *Ei mulla oikein mitään haaveita nouse mieleen... mitäköhän ois ollu. Musiikki oli ainakin hirveen tärkeä asia. Mä oon lukenu jostain mitä äiti on kirjottanu, että lääkäri tai lastenhoitaja tai jotain sairaalaan liittyyvä. Varmaan sairaanhoitaja oli kans. Sitä me leikittiinkin tosi paljon siskojen kans. Ei mulla hirveesti ollu kyllä haaveita ala-asteella. Semmonen haave oli, että isona mulla olis lapsia ja olis naimisissa ja olis onnellinen elämä.*

Yläasteella mulle ei tullu uusia haaveita. En osannu aatella muuta kuin sitä päivää. Mulla ei ollu hajuakaan. Jotain piti kuitenkin vaan valita niin se oli ihan mahoton tehtävä. Tehtiin koehakuja. Ei siellä opo kyllä ollu mukana. Tais olla joku luokanvalvoja tai joku kävi kertomassa ja meidän piti ettiä sieltä vihkosesta jokin ja kirjottaa se siihen että mihin lähetään. Kyllä kai se eroo hyvin paljon nykyajan koulusta vaikka siitä ei oo kauan kun pääsin peruskoulusta. Ne hoitoalan haaveet tais hävitä siinä vaiheessa kokonaan. Mä en tosissaan tienny. Sieltä ei urasuunnitelmia jääny. Siinä vaiheessa en miettiny lukioon menoaakaan.

Ala-asteella jännittäjiksi leimautuneet muodostivat jo ala-asteella tulevaisuuden haaveita, joskin ne olivat enimmäkseen epärealistisia tarkentuen myöhemmin yläasteella. Tavoitteet asetettiin levottomiksi määriteltyjä korkeammalle ja myös lukio oli useammin vaihtoehtojen joukossa. Niko oli avuton tekemään tulevaisuuden suunnitelmia ja hän sai ristiriitaisia ohjeita ulkopuolelta. *Ala-asteella tykkäsin kuvaamataidosta ja aattelin että musta tulee taiteilija. Muut ei oikein kiinnostanu. Kotona kun oli se maatila niin ei silleen mitään muuta miettiny. Kun ne yläasteella määräs mua hakemaan johonkin niin mä hain mutten menny mihinkään. Yläasteen jälkeen ei ollu mitään muuta paikkaa kun lukio. Maailman huonoin idea vaikka mua toisaalta*

kiinnosti. *Opo sano että sulle voi löytyä paikka ammattikoulusta. Olin mä sit hakenu mut en sillon vielä uskaltanu mihinkään kauemmaks lähtee.*

Titta haaveili ala-asteella taiteellisista ammateista, mutta muutti suunnitelmansa myöhemmin käytännöllisemmiksi. *Haaveilin jotain laulajaa tai näyttelijää tai jotain erikoisempaa. Piti olla jotain hienoa. En osannu ajatella jotain toimistosihiteeriä. Yläasteella ensin halusin opettajaks äidinkieltä opettamaan. Suunnittelin kaikennäköstä, autokorinkorjaajaa tai... Kavereitten kanssa niitä mietittiin. Tuli sitten negatiivisiakin puolia esille eri ammateissa ja punnittiin niitä. Lukion suljin pois ja aattelin että mitä lyhyempi koulutus sen parempi. Opon luona käytiin sitten keskustelemassa mitä oltiin koehakuun laitettu. Sanottiin että joo hyvä, tää on ihan hyvä, kyllä sinä tähän pystyt. Se jäi siihen. Ei se opo ammatinvalintasuunnitelmiin juuri puuttunu. Tuntu aika välinpitämättömältä. Helppohan sen on sanoa, että hyvä hyvä, kyllä se siitä lähtee. Hain sitten parturi-kampaajakoulutukseen.*

Piian ala-asteaikaiset haaveet karisivat ja yläasteella puhjennut astma vaikeutti ratkaisevasti sopivan alan löytymistä ja valintojen tekoa. *Ala-asteen haaveena poliisi oli semmonen jota oisin halunnu. Tai sitten armeijaan lähtee. Kumpikin kariutu. Kun on tullu ajateltua niin ei ne oo mun ammatteja.*

Yläasteella oisin halunnu parturialalle. Sehän kiellettiin suoraan kun oli niin paha astma ja olin allerginen. Toinen oli... oisko ollu joku käsityöhön liittyvä. Kyllä niitä aloja mietittiin monta kertaa... eikä sekään. Astmalääkäri kysy mihin oot lähössä jatko-opiskelemaan ja sit sano ettei siitä tulis mitään. Toisaalta oli hyvä että sano... toisaalta huonokin. Aika vähän niitä vaihtoehtoja jäi. Hirmu useesti niistä puhuttiin vanhempien kanssa. Oli työlästä miettiä tulevia ammatteja kun aina sanottiin että ei. Yläasteella matikasta tuli ihan vahva laji mulle. Sen takia ne varmaan aatteli että merkonomi olis ihan hyvä. Pärjäis sillä alalla. Hain sit merkonomikoulutukseen ja lähihoitajaks.

Maritan ala-asteella muodostuneet haaveet säilyivät pitkään, vaikka vaikeudet koulunkäynnissä kasvoivat kaiken aikaa. *Se oli jotain hienoa mikskä halusin isona tulla. Ei missään tapauksessa mikään riviammatti. Oisko ollu kielten opettaja. Jossain vaiheessa oli nää kauneusalan parturi tai kosmetologi. Oli kuitenkin jo ala-asteella selvää että mä meen lukioon.*

Ei ne haaveet yläasteella mitenkään muuttunu. Ne pysy eikä niitä kukaan ampunu alas... ei todellakaan. Edelleen kielten opettajaks ois ollu se halu. Tosissaan että meen lukioon. Yläasteaikana oli tullu kavereita, jotka meni ammattikouluun... yks läheinenkin kaveri. Se oli mun mielestä semmosta että mä en mee sinne. Se oli jotakin huonoa. Toinen oli ehkä mainospiirtäjä tai jotain tämmöstä typerää. Ei kotona kukaan ollu kiinnostunu mun suunnitelmista. Veljet saatto ohimennen kysyä, että mitäs nyt meinaat tehdä koulun jälkeen. Enpä nyt oikein tiä tässä. Kyllä mä huomasin ysin keväällä että ei tää nyt tästä ja ei niinku pysty, mutta aattelin että sit kun menen sinne lukioon, niin sit mä saan takasin sen jonkin.

Kiusatuksi joutuneet olivat tulevaisuutensa suunnittelussa neuvottomia. Subjektiiivinen pahoinvointi verotti voimia ja tulevaisuus tuntui etäiseltä. Koulusuhde oli muodostu-

nut kielteiseksi ja oma toimijuus suunnittelussa oli heikko. Jos ala-asteella oli syntynyt haaveita, niin ne karisivat. Jos varhaisia haaveita ei ollut lainkaan, koettiin alavalinnoissa vaikeuksia. Kiusaaminen yläasteella sotki Essin ala-asteella hahmottuneet selkeät suunnitelmat. Haaveilemastaan ammattialasta hän yritti pitää kiinni. *Kuuennella mulla oli aika selkee suunnitelma. Pienenä haaveilin hevosammattia tietysti hevostyttönä. Ja että omistan sit hirveesti hevosia. Sit ammattina oli kuitenkin sairaanhoitaja tai lääkäri. Mulla oli ihan selkee suunnitelma. Muistan että sanoin että käyn yläasteen ja käyn lukion ja sit meen lääkikseen. Siitä tuli jopa semmonen että muuta vaihtoehtoo ei ollu siinä vaiheessa. Kiusaaminen sotki tulevaisuuden suunnitelmat sillai, että aattelin ettei musta sinne lukioon ookaan. Lukiohaave jäi sillon. Iso romahus siitä yli kaheksan keskiarvosta oli sinne neljään ja puoleen... se oli aika huono. Jotain mä muistan, että sillon syksyllä opo kävi puhumassa niistä ammatinvalintajutuista. En ollu ees miettiny sitä. Ei menny enää jakeluun. Yhen kaverin kans vähän yritettiin mieltä että jos nyt hakis lähihoitajakouluun. Se jäi sit.*

Outin tulevaisuuden suunnitelmat olivat epärealistisia eivätkä ne selkiintyneet yläasteellakaan. Olin pienestä asti sitä mieltä että musta tulee isona laulaja. Sitten tavallisia ammatteja oli poliisi. Haave kaatu kun mä oon liian lyhyt.

Kyllä mä vielä yläasteellakin aattelin että musta tulee laulaja. Poliisiks haluaisin vieläkin mutta oon liian lyhyt. Ei ne haaveet silleen muuttunu. Jonkin verran aattelin että lähtis kosmetologiks. En kyllä hakenu mikskään sillon. Enkä tehny mitään koehakuja koulussa. Kyllä niitä näytettiin opinto-ohjauksen tunnilla. Opo yritti tyrkyttää. Ainut ois ollu se kosmetologi, mutta koulu olis ollu eri kaupungissa enkä sillon ollu vielä valmis muuttamaan mihinkään. Päätin olla hakematta. Opo otti silmätikuks kun en hakenu. Vanhempienkaan kans en keskustellu hakemisesta... eikä kavereidenkaan kans. Mä en yläasteella vielä tajunnu sitä todellisuutta. Kaikki ne tytöt sieltä yläasteelta meni lukioon. Mä en sitä miettiny missään vaiheessa. Se ei kiinnostanu ollenkaan. Halusin vaan laulajaks.

Tuulan tulevaisuuden suunnitelmat olivat hämärän peitossa koko peruskouluajan. Häntä kannustettiin lukioon vasten tahtoaan ja hän taipuikin yrittämään. Lukion ovet eivät kuitenkaan auenneet, mutta ammatilliseen koulutukseen pääsy tuli helpotuksena vaikealta tuntuneeseen valintatilanteeseen. *Ala-asteen puolelta ei tuu mitään mieleen... mitään haaveita ei ollu. En muista leikeistäkään semmosta. Ei vaan ollu sellasta, että oisin halunnu tulla vaikka eläinlääkäriks tai muuta. Peruskoulun lopussa olin kyllä ihan ulalla, että mitä haluis tehdä. Opettajat oli tietysti sitä mieltä että lukioon pitää mennä tai kannattaa mennä. Tuntu että kavereille oli selvää, mitä ne meinaa ja mihin haluaa. Melkein kaikki meni lukioon. Paras kaveri halus lähtee erityislukioon ja se oli minusta vähän erikoinen paikka eikä ollu semmosta mistä ois ite osannu ottaa kiinni. Niillä oli suht selvät suunnitelmat mitä haluaa ja mihin. Itä olin et en mä tiä... en mä tiä. Jossain vaiheessa tuli kotoa sellanen että pitäis lukioon mennä, niin aattelin että voi ei ja sinne en mee ainakaan. Sit aatteli että jos kuitenkin menis. Ysillä rupes aatteleen että tästä on selvittävä johonkin muuhunkin kouluun vielä.*

Sitä jäi oikeestaan kaks vaihtoehtoo loppujen lopuks... joko sosiaali- ja terveysala tai lukio. Ne oli kaks viimeistä vaihtoehtoo. Isosiskon kohalla ne oli kotona kans sitä mieltä että lukioon pitää mennä, mutta sisko ei ollu samaa mieltä ja luki merkonomiks. Minun niskaan kasattiin sitten paineita että minun pitäs mennä lukioon. Sitten päätin että hain lukioon ja hain myös sosiaali- ja terveysalalle. Loppujen lopuks lukioon en päässy ja olin varma etten pääse lähihoitajakouluunkaan. En tänäkään päivänä tiä miks en päässy lukioon. Keskiarvon perusteella ois pitäny päästä mutta joku siinä oli. Kun kävin kattomassa oonko päässy, niin oli pettyny olo kun en päässy... että mitähän mä sitten teen. Tuli semmonen olo ettei taia päästä mihinkään. Sit tuli laput että onneks olkoon, teiät on valittu. Sit tuli olo, että hyvänen aika, tässähän pitää oikeesti lähteä kouluun. Olihan se helpottunu olo että pääs johonkin ja halus myös mennä.

Joonas rakensi tulevaisuuden haaveitaan musiikki- ja tietokoneharrastustensa varaan. Varmaan jo ala-astevaiheessakin haaveili että musiikin kans haluais olla tekemisissä jollain tavalla. Tietokoneet ja se musiikin teko oli ne mun haaveet. Yläasteella mulla alko olemaan tosi paljon vahvempana haaveena tuo musiikkihomma. Aattelin että miten pitkälle pitäis pyrkiä. Mutta enpä oo vieläkään päässy lähellekään mitä oon sillon ajatellu. Kyllä sillon jotenkin kuuluisaks tuleminen musiikin avulla ja ehkä tehdä sitä työkseenkin. Olihan se mielessä totta kai että ei sitä pysty tekemään ihan tosta noin vaan. Mä hajin sit ammattikouluun ATK-linjalle ja merkonomikoulutukseen ja lukioonkin ihan loppupäässä. Pääsin merkonomikoulutukseen.

Ville haaveili jo varhain terveydenhuoltoalasta ja pysyi suunnitelmissaan vielä yläasteella, mutta ikäraja vaikutti valintojen muuttumiseen. Ala-asteella mä haaveilin että musta tulee psykiatri tai sairaanhoitaja. Ei mitään tietoo mistä ne tuli. Vaikka ei musta ikinä mitään psykiatria ois tullu. Yläasteella sit edelleen halusin lähihoitajaks. Mä olin kaks viikkoo TETissä vuodeosastolla ja se käsitys vahvistu. Ei sitä kukaan kysyny. Opon kanssa puhuttiin. En päässy sillon vielä kun oli 17 vuoden ikäraja. Hain sit hotelli- ja ravintolakouluun ja oisin päässy mutta en menny. En hakenu mihinkään muualle. Äitin kanssa meni välit poikki. Mietin mä lukio mut en mä sitten. Marko puolestaan tähtäsi kunnan ammattiin ja keksikin mieleisensä. Ala-asteelta en muista haaveita. Joku kunnan ammatti piti saaha. Kotitalous oli mulla vahvuus. Kokiks minä aattelin hakkee. Kaverin äiti on kokki ja oon nähny sitä työtä. Se ois toiveammatti. Enpä oikeestaan muita oo suunnitellu.

Yläasteella kyllästyneiden ja tavoitteellisesta opiskelusta luovuttaneiden tulevaisuuden odotukset näyttäytyivät enimmäkseen epämääräisinä haaveina. Muistikuvat olivat epätarkkoja. Tulevaisuuteen liittyvistä asioista oli keskusteltu vähän tai jos olikin, niin vakavasti niihin ei suhtauduttu. Ei ollut huolta huomisen koulunkäynnistä, koska koulusuhde oli kielteinen ja kiinnittyminen kouluun heikko. Kymppiluokka tai lukio nähtiin paikkana, jossa olisi aikaa vielä miettiä alavalintoja.

Virpin ote koulunkäyntiin lipsui pahoin viimeisellä luokalla ja tulevaisuuden haaveet olivat hukassa. Ei mulla ala-asteella ollu mitään hajua miksi halusin tulla. Jossain vaiheessa muistan että eläinlääkäriks olisin halunnu. Meillä oli kotona koiria ja kotikylällä hevostalli. Mulla oli unelma että ostan oman hevosen. Ei yläasteellakaan ollu mitään haaveita. Sillähän minä

kävin kymppiluokan, että olis ollu aikaa miettiä mitä tehdä ja mihin hakee. Ei senkään jälkeen ollu tietoo mihin hakee. Pakko oli johonkin hakee. Tehtiin jotakin koehakuja. Opokohan niistä puhu. Ei niitä kavereitten kans suunniteltu enkä äitin kanssa suunniteltu mitään. Muistaakseni hain silloin sosiaalialan oppilaitokseen. En kuitenkaan päässy. Pääsin kuitenkin kotitalousoppilaitokseen.

Miialla oli varhaisia konkreettisia haaveita ja yläasteella mielessä pyöri useitakin vaihtoehtoja. Peruskoulu päättyi kuitenkin luokalle jäämiseen ja tavoitteet unohtuivat. Ala-asteella haaveilin omaa kahvilaa. Ja perheestä mä oon aina haaveillu. Yläasteella haaveilin että meen talouskouluun. Oon tykänny aina ruuan laitosta. Ehkä mietin myös nuoriso-ohjaajan ammattia ja halusin semmoseks. Lentoemännästäkin oon haaveillu. Niitä tuli lisää yläasteella. Vanhemmat kannusti niin että teet oman päätöksen ja meet mihin haluat, että se ei oo sitten raskasta. Kavereitten kans puhuttiin että mennään yhdessä. Opettaja nauro kun mie heitin jonkun mihin haluaisin. Että joo joo. Se ei kuitenkaan torjunu mun ajatuksia. Se ymmärti.

Anna teki tulevaisuutta koskevat valinnat ennakkoluulottomasti neljän tytön ryhmässä ja pysyi päätöksessä. Päiväkirjoista oon luku että ihan alaluokilla oon halunnu lastentarhanopettajaks. Se varmaan tuli kun olin päiväkodissa ennen kouluun menoa.

Ysillä rupes vähän miettimään tulevaisuuden suunnitelmia. Mulla oli semmonen neljän tytön porukka tullu harrastusten kautta. Me ruvettiin kaikki haaveilemaan että meistä tulee vaate-suunnittelijoita. Me jo päätettiin se ja ruvettiin piirtelemään kaikkee. Sitten tehtiin lupaus että lähetään kaikki lukemaan sitä alaa ja joskus perustetaan oma yritys. Ei ollu muita suunnitelmia. Vanhemmat vähän epäili sitä alaa mutta aatteli että jos mä ite haluan niin totta kai sitten. Kun olin kuvaamataidossa hyvä niin opettajat sano että joo sinne vaan lähet. Ei siitä paljon muuta koulussa keskusteltu. Oli jotain opon tunteja mutta en muista että opo ois mitenkään kannustanu. Se vaan puhu tylsällä paksulla äänellä virallisia asioita. En muista yhtään mitä se ois puhunu. Enkä huomannu että se ois mitenkään auttanu uravalinnassa. Se ei ollu mitenkään yksilöllistä. Vanhemmilta ehkä sain kannustusta ja kavereilta mutta koulusta en.

Riitalla ei ollut minkäänlaista näkemystä tulevaisuudesta ja hän orientoitui ainoastaan lukioon. Mitähän sitä ala-asteella haaveili... kai se oli vaan että lukioon. Ja että pianonsoitossa pääsis pitemmälle. En muista oliko hoitoalaa... oiskohan näitä tyttöjen parturi tai hoitaja tai opettaja... ihan tavallisia. Semmosta mitä haluun, ei ollu. Yläasteella siinä ei ollu muuta kun lukioon. Kun ei aatellu tulevaisuutta yhtään... ei yhtään.

Arttu oli Riitan tavoin yhtä tietämätön, millaisia valintoja tulevaisuuden suhteen voisi tehdä. Olihan niitä ala-asteella unelmia ja haaveita. Mutta ei mitään varmaa mitä haluaa välttämättä. Muusikon ura oli tietysti. Ehkä joku palomies ja poliisi mitä nyt lapsilla on yleensäkin.

Yläasteella en muista että oisin miettiny mitään tulevaisuuden suunnitelmia. Jossain vaiheessa tuli armeijaura mieleen... ehkä merivartiosto tai rajavartiosto. Koehakuja tehtiin mutta en muista yhtään mihin. Varmaankin johonkin autopuolelle amikseen... uskosin näin. Kai sitä kavereitten kans jotain suunniteltiin... mutta ei mitään vakavissaan. Kai se opokin jotain höpötteli mutta en oikein opostakaan tykänny. Meillä ei ollu keskiarvorajaa lukioon niin sinne piti ilmoittautua ja pääsinkin lukioon. Vanhemmat lähinnä kannusti. Ei siinä opettajilla ollu mitään

sananvaltaa kun ei ollu keskiarvorajaakaan. Sinne pääs kun vaan meni. Sinne tuli aika paljonkin samoja kavereita.

Yläasteella kyllästyneet suorittajat puntaroivat valintojaan monien vaihtoehtojen välillä. Lukio oli kaikilla vaihtoehtojen joukossa, koska koulumenestys oli kuitenkin ollut kohtuullisen hyvä. Ulla haki erikoislukioon, vaikka epäilikin pääsyään sinne. Muut haaveet jäivät epäselviksi. *Oli mulla ala-asteella jotain ammattihaaveita. Mietin aina että haluan lääkäriksi tai arkkitehiksi. Korkealentoiset suunnitelmat oli. Mut sit yläasteella ei voinu vähempää kiinnostaa. Mitäköhän ammattia mä yläasteella aattelin... en oikein muista. Jotain ehkä että lähtisin lukemaan historiaa. Ne kyllä muuttu niistä ala-asteaikaisista lääkäristä ja opettajasta ja arkkitehdistä. Ei mulla ollu silleen selkeätä ammattihaavetta. En hakenukaan muuta kun tiettyyn lukioon mihin tiesin etten pääse. Kyllä sillä keskiarvolla olis päässy lukioon mutta halusin johonkin tiettyyn lukioon. Mä menin sit kymppiluokalle koska en päässy lukioon.*

Kirsin varhainen haave oli päästä terveydenhuoltoalalle. Lääkäriksi opiskelu olisi edellyttänyt pitkäaikaista lukemista ja niin lähihoitajakoulu realisoitui sopivaksi jatkokoulutuspaikaksi. Ikärajan saavuttamista hän meni odottamaan lukioon. Kirsi oli päättäväinen ja oma toimijuus näyttäytyi vahvana. Hän pohti koulutusuransa rakentumista eri vaihtoehtojen varassa. *Lääkäriksi oon aina halunnu. Se oli aina... haaveilin että oisin joku kirurgi. Ne asiat kiinnosti ihan hirveesti. En tiää mistä se tuli kun äitikin on niin pelokas kun näkee haavoja ja verta. Se vaan jostain tuli. Olin kattonu kaikkia lääkäriohjelmia ja tykkäsin niistä.*

Yläasteella muutokset kävi niin totaalisesti. Se lääkärikin vielä oli. Oli muitakin haaveita... joku poliisi tai joku räväkkä. Ihan tosissaan mietin poliisikoulua. Pelkäsin etten oo tarpeeks pitkä mutta kyllä mä oon just mikä pitää. Mulla on huono näkö ja estääkö se. Sit pitäs lähtee muualle kouluun. Lääkäriks musta ei oo ikinä lukemaan ja se on niin kauheen pitkä lukemisen kannalta. Yläasteella päätin että lähihoitajaks. Opinto-ohjaaja esitteli ja sillon tiesin tasan tarkkaan että haluan sinne. Sitten tuli että voi kauheeta, mitä minä teen kun sinne ei voi vielä hakea. Menin sitten lukioon vuodeks että kulu se aika. Lähihoitajakoulu oli lähellä ja sen pysty käymään täällä. Olin suunnitellu sen jo hyvissä ajoin. Suunnitelmat oli ihan mun omasta päästä. Kukaan mun kavereista tai tutuista ei lähteny samaan kouluun. Minä olin ainut.

Isä oli sitä mieltä että ei oo mitään järkeä lähtee lukioon ja turhaan maksaa sinne. Minä aattelin että haluan mennä ja oon siellä siihen asti kun täytän 17 ja lähihoitajakoulussa pystyy jatkamaan lukiotakin ja sillä minä sen tähtäsin niin. Mulla oli tarkoitus käyä lukio kokonaan. Tuntuu kyllä että se lukion merkitys on alentunu että vaikka käviskin niin mitä se tois tullessaan. Toisen asteen tutkinnollakin pääsis jo jatkamaan. Sitä pitäs olla niin nero että sais hyvät arvosanatkin lukiosta.

Eeva oli kiinnostunut monesta eri alasta ja asetteli hakutoiveitaan tärkeysjärjestykseen. *Ala-asteella haaveena oli varmaan parturi. Sen mä muistan. Yläasteellakin se vielä kiinnosti mutta huomasin että mun iho ei kestä niitä aineita niin se jäi.*

Mulla on niitä haaveita ollu niin paljon että oisin voinu lähtee ihan mihin vaan. Jossain vaiheessa oli joku matkailuala tai ei mitään semmosta tiettyä. Kuitenkin aattelin että lukioon en mene ainakaan. Aika aikasessa vaiheessa päätin sen. Se tais sit olla viimesellä sijalla. Hain sit kotikunnan lukioon. Oli niin paljon mikä kiinnosti ja mä vaan valkkasin ne johonkin järjestykseen. Varmaan äitin kans keskustelin mutta ne oli aika selvillä kun mä niistä ilmoitin. Ei mitään varsinaisia keskusteluja. Ne tuli ihan mun omasta päästä. Lastenohjaajaks oli ja sit merkonomi ja olikohan ravintolapuolelle noissa lähikaupungeissa ja viimeseks lukio. Aattelin että jos en pääse muualle niin ainakin lukioon pääsee. Sit mä pääsin lastenohjaajakoulutukseen.

4.5 Kokoava tarkastelu koulusuhteesta peruskoulussa

Esitän tässä yhteenvedossa ainoastaan joitakin keskeisiä havaintoja kertojien peruskoulusuhdetta koskevista teemoista, joita edellä on käsitelty. Aineistosidonnaisen koonnin lisäksi kytken tutkimustuloksia aikaisempaan tutkimustietoon ja esitän luvun loppupuolella tutkimuksen tuloksiin perustuvaa yhteenvetävää pohdintaa ja tulkintaa. Esittelemääni kategorisointia kattavamman ja moni-ilmeisemmän käsityksen saa käymällä läpi kunkin peruskouluaajan koulusuhdetta kuvaavan luvun erikseen, sillä niissä puheena olevat teemat asettuvat kertojien elämäntilanteisiin ja kertojat itse ovat keskiössä ainutkertaisine kokemuksineen, tunnelmineen ja ajatuspolkuineen. Kun muodostetaan kategorioita ja ihmisiä määritellään esimerkiksi koulupudokkaiksi, alisuoriutujiksi, oppimisvaikeuksia omaaviksi, kiusatuiksi tai mielenterveysongelmista kärsiviksi, niin tiettyyn ryhmään sijoittaminen voi kokonaisvaltaisuudessaan saada monet muut yksilölliset ominaisuudet peittymään alleen ja antaa liian kapea-alaisen näkemyksen ihmisestä. (Ks. esim. Pösö 2002, 113.)

Kertojien koulusuhteissa merkittävät koulu- ja oppimiskokemukset sekä käännekohtat jäsensivät elämänkertomuksia, ohjasivat elämänkulkua ja olivat yhteydessä identiteettiin. George H. Meadin (1983) merkittävät toiset ihmiset koulussa, kotona sekä vapaa-ajassa ja harrastuksissa olivat läsnä kertomuksissa. Koulusuhteesta puhuttaessa kohtaamiset ihmissuhteissa, ilmapiiri ja kuulumisen tai hylätyksi tulemisen tunne yhteisöissä olivat reflektoinnin kohteina.

Kerrottu peruskoulu aika käsitteli lapsuutta ja nuoruutta sekä niiden välistä siirtymää. Kertomuksissa palattiin lapsuuteen, annettiin tapahtumille merkityksiä ja tulkittiin niitä kertomushetkestä käsin. Kertojat kuvasivat lapsuuden kodista koulutusuralle siirtymistä sekä koulusuhteen rakentumista ja jatkumista ala-asteelta yläasteelle johtavan siirtymän kautta peruskoulun loppuun. Esille nousi monia sellaisia asioita, joiden havaitseminen, ymmärtäminen ja puheeksi ottaminen olivat yhteiskunnallisesti merkityksellisiä oppilaan hyvän ja tasapainoisen koulusuhteen ja tasa-arvoisen kehityksen näkökulmasta.

Osa kertojista leimautui koulusuhteessaan ala-asteella jännittäjiksi tai levottomiksi, osa joutui koulukiusatuiksi ja osa kyllästy koulunkäyntiin yläasteella. Yläaste osoittautui kiistatta kriittiseksi vaiheeksi, jolle ei muodostunut myönteistä merkitystä nuorten

kokemusmaailmassa. Tyytymättömyys näyttäytyi heikkona kiinnittymisenä opiskeluun, vaatimattomina oppimistuloksina, rajojen rikkomisena, konflikteina opettajien kanssa, levottomuutena ja työrauhaongelmina, vähäisenä yhteisöllisyytenä, kiusaamisen kohteeksi joutumisena ja kiusaamisen sallimisena. Vaihtoehtoja käytännöllisesti suuntautuneille oppilaille ei ollut. Koulutusuralla yläaste oli kalteva pinta, josta oli vaikea saada pitävää otetta ja moni liukui suosiolla opiskelun keskiöstä syrjään ja suuntasi energiansa muualle tai vetäytyi ilman tukea jäätyään yksinäisyyteen. Oppilaiden ongelmat jäivät usein heidän yksityisasioikseen ja sitä seurasi oppimiseen pyrkivästä yhteisöstä ulos jääminen. Epäonnistumiset, luokkatilanteiden ikäviksi kokeminen, välinpitämättömyys ja irrallisuutta ylläpitävä kehitys ennakoivat jatkossa ongelmien kasautumista ja marginalisoitumista.

Erilaiset syrjäytymisriskit olivat jo varhain läsnä oppilaiden elämänkulussa. He jakautuivat kertomustensa mukaan vastakkaisilta näyttäviin ryhmiin, joissa ahkerasti opiskelevat ja menestyvät erottuivat syrjäytymisvaarassa olevien asemaan joutuneista. Heille menestyminen oli vaikeaa eri syistä. Polarisatio merkitsi sitä, että ne jotka ajautuivat marginaaliin, olivat tasa-arvoisen aseman ulkopuolella. Erilaisuuteen perustuva leimaaminen vaikutti oppilaiden minäkuvaan ja identiteetin kehitykseen häiritsevästi, jolloin yhteisö vahvisti edelleen saatua leimaa.

Kiusatuksi joutuminen merkitsi arvottomuuden ja hylätyksi tulemisen kokemuksia ja hyvinvoinnin tuhoutumista. Kiusatuilla ei ollut riittävästi tunnetaitoja käsitellä kiusaamiskokemuksia eikä traumaattisia kokemuksia kyetty sanallistamaan. Kiusatut vaikenivat usein. Yhteisöjen oli vaikea nähdä yksilötasolla koettua ahdistavaa tunnetta, mustia ja synkkiä ajatuksia tai henkistä pahoinvointia. Yksilöiltä odotettiin selviytymistä ja mukana pysymistä, vaikka heillä itsellään oli riittämättömyyden tunnetta ja huono itsearvostus. He olivat pudotuspelissä, vaikka avun saannin mahdollisuus olisi ollut heille välttämätön. Pahimmissa tapauksissa kiusatuksi joutuminen merkitsi onnellisen lapsuuden loppua ja osoittautui kehitykselliseksi ja mielenterveydelliseksi riskitekijäksi. Kotona osoitettu välittäminen ja rakkaus auttoivat jossain määrin purkamaan patoutumia, mutta useimmat kiusatut vaikenivat myös kotona.

Tutkimuksen kertomusaineistossa koulukiusaaminen ja kiusatuksi joutuminen nousivat yllättävänkin huomattavaan rooliin, merkittäväksi kategoriaksi ja kiistatta syrjäytymisen riskitekijäksi. Ilmiön laajempaa ja syvällisempää ymmärtämistä tukevat monet tutkimukset ja asiantunteva taustakirjallisuus, jossa tarkastellaan esimerkiksi koulukiusaamista ryhmäilmiönä, kiusaamisen minäkuvaan vääristäviä ja elämänvoimaa vähentäviä vaikutuksia, yksinäisyyden, masentuneisuuden ja luottamuksen puutteiden yhteyttä kiusatuksi joutumiseen sekä oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta ja keinoja kiusaamiseen puuttumiseksi (Hamarus 2006, 2008; Hamarus & Kaikkonen 2007; Holmberg-Kalenius 2008; Kangasniemi 2008; Salmivalli 1998).

Kouluterveyskyselyssä (Luopa, Pietikäinen & Jokela 2008) koulukiusaaminen on määritelty seuraavasti:

”Kiusaamisella tarkoitetaan sitä, kun toinen oppilas tai ryhmä oppilaita sanoo tai tekee epämiellyttäviä asioita jollekin oppilaalle. Kiusaamista on myös se, kun oppilasta kiusoitellaan toistuvasti tavalla, josta hän ei pidä. Kiusaamista ei ole se, kun kaksi suunnilleen samanvahvuista oppilasta riitelevät.”

Opetusministeriön tilaaman selvityksen (Luopa ym. 2008) mukaan peruskoulun 8. ja 9. luokkien oppilailla koulukiusaaminen ei ollut harvinaisempaa pienissä kouluissa tai maalaiskouluissa. Tässä tutkimuksessa oppilaiden kiusatuksi joutuminen painottui isoihin kouluihin ja kaupunkikouluihin. Opetusministeriön selvityksen mukaan ainoastaan neljäsosa toistuvasti kiusatuista ilmoitti, että koulun aikuiset olivat puuttuneet kiusaamiseen. Yleisimmin kiusaamiseen puututtiin kahdeksannella luokalla. Selvityksen mukaan koulun huono työilmapiiri ja opiskeluun liittyvät vaikeudet voivat olla merkkejä kiusaamisen esiintymisestä. Kouluterveydenhuollossa tulisikin kartoittaa, onko paljon oirehtivia tai masentuneita oppilaita kiusattu. Selvityksen mukaan koulukiusatuksi joutuminen lisääntyi hieman 2000-luvulla ja pojilla se lisääntyi tyttöjä enemmän. Perusopetuslaki on vuodesta 2003 lähtien velvoittanut koulut tekemään suunnitelman kiusaamisen ehkäisemiseksi ja siihen puuttumiseksi.

Käännekohdat muodostuivat pettymysten ja epäonnistumisen kokemusten kasautumisesta ja kehityskulun suunnan kääntymisestä yleensä epäsuotuisaan suuntaan. Käännekohdat asettuivat ajallisesti usein koulun alkuun tai ala-asteelta yläasteelle siirtymiseen. Koulujen vaihdot, paikkakunnalta muutot, perheiden hajoamiset, sairastumiset ja kiusattujen piinan yltyminen olivat käännekohtiin liittyneitä merkittäviä tapahtumia. Niihin liittyi hylkäämisen ja keskeneräisyyden kokemuksia, sopeutumisvaikeuksia ja subjektiivista kuormittumista, joille kertojat antoivat erilaisia tunnemerkitä.

Kertojen puheessa tulivat selkeästi esille varhaisen puuttumisen vaikeus ja mahdollisuudet. Nuoret aikuiset kokivat tunnistaneensa erilaisuutensa ja tavanomaisesta poikkeavan käyttäytymisensä jo ala-asteen varhaisissa vaiheissa. He kertoivat arkuudesta, jännittämisestä ja vetäytymisestä sekä levottomuudesta ja keskittymisvaikeuksista. Varhainen puuttuminen ilmeni kuitenkin vaatimattomana ja myöhempiä vaikeuksia ennaltaehkäisevästä toiminnasta oli vain vähän viitteitä. Varhaiseksi puuttumiseksi ei koettu riittävän se, että todettiin, katsottiin sormien läpi tai ainoastaan tyydyttiin tilanteeseen. Nuoruusiässä yläasteella ongelmiin puuttuminen arvioitiin liian myöhäiseksi. Kertojat osoittivatkin terveellä tavalla tyytymättömyyttä siihen, ettei heidän vaikeuksiaan otettu puheeksi ja he jäivät useimmiten ilman tukea ja ohjausta. Ala-asteella, pienissä kouluissa ja varsinkin kyläkouluissa ja yhdysluokilla kokemukset kertoivat suopeammasta tilanteesta kuin isoissa kouluissa ja yläasteella.

Ongelmien varhainen havaitseminen ja niihin puuttuminen oli yhteydessä merkittäviin koulukokemuksiin ja tärkeisiin käännekohtiin. Ongelmat ilmenivät kumuloituvina ja päällekkäisinä oireina, joiden taustalla vaikuttivat monet eri seikat yhtä aikaa. Monilla ongelmat aktivoituivat yläasteella ja niihin kohdennetut keinot olivat enimmäkseen kontrolli-interventioita ja rangaistuksia kuin tukevia tai kannustavia toimenpiteitä (ks. myös Kuula 2000). Monilla kertojista oli ongelmia, joihin koulun taholta ei puututtu lainkaan. Kiusaamiseen puuttuminen oli vähäistä ja joidenkin kertomuksissa luokkahuonekin saattoi toimia kiusaamisnäyttämönä, jossa silmätikuksi joutuminen korosti erilaiseksi leimautumista. Masennuksen ja kiusaamisen aiheuttamien traumojen korjaamisessa terapialla oli ratkaiseva merkitys.

Varsinkin ensimmäinen opettaja oli jäänyt kertojien mieleen merkittävänä koulukokemuksena. Ala-asteella opettajat koettiin jokseenkin etäisinä auktoriteetteina, mutta toisaalta turvallisina esikuvina. Yläasteella oppilaat kertoivat jännitteistä ja törmäyksistä opettajien kanssa. Opettajien taholta kertojat kokivat saaneensa enemmän moittimista kuin kannustusta. Vain harvojen kanssa pystyi ottamaan ongelmia puheeksi. Opettajia arvioitiin kriittisesti eikä heidän toimintatapojaan pidetty aina oikeudenmukaisina.

Peruskoulun siirtymät olivat kriittisiä pisteitä. Koulun aloittaminen oli korkea kynnyks varsinkin aroille lapsille kun vilkkaille se merkitsi kulttuurin muutosta ja sopeutumisaatimuksia. Yläasteelle siirryttäessä haasteet muuttuivat ala-astetta suuremmiksi ja vaikeudet lisääntyivät. Ala-asteen toimintamekanismit ottivat huomioon yksilöllisyyden paremmin, kun taas yläastetta kuvattiin kertomuksissa välinpitämättömänä. Luokka näyttäytyi persoonattomana joukkona, jossa monella oli usein paha olla. Tukea ja ohjausta tarvittiin ala-astetta enemmän, mutta sitä saatiin vähemmän. Kun opiskelussa mukana pysyminen vaikeutui, niin yksilöllisiä voimavaroja ja vahvuuksia hukattiin. Kaksi nuorta kertoi peruskoulusta putoamisestaan yläasteella.

Valtaosalla kertojista kiinnittyminen kouluun heikkeni yläasteella merkittävästi. Näin kävi erityisesti syrjäseudun kyläkouluista tai muuten pienistä kouluista isoihin kouluihin siirtyneille ja kiusatuksi joutuneille. Kielteiset kokemukset ja riittämättömyyden tunne johtivat kyllästymiseen. Levottomaksi ja kylmäksi arvioitu ilmapiiri heikensi viihtymistä, motivaatiota ja koulumenestystä. Peruskoulu-uran kriisit ajoittuivat myös yläasteaikaan.

Pienet kyläkoulut yhdysluokkineen näyttäytyivät enimmäkseen kodikkaina ja turvallisina yhteisöinä, joissa ilmapiiri koettiin hyväksyvänä, koulu herätti tunteita mukavana paikkana ja opettaja pääsi lähelle oppilasta. Jotkut kokivat pienessäkin koulussa turvattuutta ja kiusaamista. Yläaste käytiin isoissa kouluissa, joissa luokkien ilmapiiriä kuvattiin usein rauhattomana ja kohtaamisia etäisinä. Yhteistoimintaongelmista ja haastavista vuorovaikutustilanteista kertoivat lukuisat kuvaukset oppilaiden toiminnan rajoittamisesta ja kontrolloinnista, mikä heikensi kouluviihtyvyyttä. Opettajien toiminnalla oli suuri vaikutus ilmapiiriin ja koulutytytyväisyyteen. Myös oppiaineilla ja toverisuhteilla oli selke-

ästi merkitystä kouluviihtyvyyteen. Useimmilla vaatimaton koulumenestys oli yhteydessä huonoon koulussa viihtymiseen.

Kertojen arvioidessa peruskouluaikana koettua elämää ja suhdetta menneisyyteen, he pohtivat selviytymistään vaikeina hetkinä ja tapahtumien opetuksia. He palauttivat mieliinsä myös tulevaisuutta koskevia suunnitelmiaan peruskoulun päättyessä. Ala-asteella leimautuneet jännittäjät kääntyivät sisäänpäin ja tukeutuivat harvoin ystäviinsä tai päiväkirjan kirjoittamiseen kun taas levottomat suuntautuivat ulospäin ja toteuttivat toiminnallisia harrastuksia. Kiusatuiksi joutuneiden selviytymisvoimavarat olivat vähäiset ja he kokivat yksinäisyyttä. Masentuneisuus ja ahdistus ajoivat kestävyuden ääri rajoille. He sinnittelivät kirjoittamalla päiväkirjaa ja lukemalla tai heidät ohjattiin terapiaan. Ne joilla oli puheeksi oton vaikeuksia, voivat huonoiten. Vanhemmat ja tosiystävät koettiin resursseiksi. Yläasteella kyllästyneiden asenne oli kouluvastainen, eivätkä he ahkeroineet koulutyössä. Sosiaalisissa suhteissa samanhenkisten kanssa he tunsivat yhteenkuuluvuutta ja jakoivat yhteisiä kokemuksia. Onnistuminen ala-asteella oli heille selviytymistä tukeva tekijä. Monet kertojista kokeilivat alkoholin antamaa helpotuksen tunnetta. Useita yhdisti päättäväisyys ja sitkeys päästä ongelmista huolimatta eteenpäin.

Pohtiessaan peruskouluaikeisten tapahtumien opetuksia, kertojat osoittivat, että kielteiset asiat ja vastoin käymiset muokkasivat nuoria, he kykenivät käsittelemään vaikeita asioita ja kasvamaan ihmisinä. Ristiriitoja ja ahdistavia tunnekokemuksia pystyttiin kääntämään voimavaroiksi, mikä ilmeni neuvokkuutena, sitkeytenä, puolustuskykyä, paineen sietona ja sopeutumisenä. Vasta jälkepäin itsessä tunnistetut vahvuudet olivat auttaneet menemään vaikeiden aikojen yli. Vapaa-aika ja harrastukset osoittautuivat tärkeiksi sosiaalisen kanssakäymisen oppimisympäristöiksi. Myös kotikasvatuksen merkitys tuli selkeästi esille. Opetuksia haluttiin hyödyntää omien lasten kasvatuseräkkeinä tai opastamalla muita nuoria hankkimaan perustaidot ja välttämään vääriä urille ajautuminen.

Suurin osa kertojista muisti ala-asteelta jonkinlaisia odotuksia ja haaveita siitä, millaisessa ammatissa haluaisi isona työtä tehdä. Yläasteella valtaosalle tulevaisuus näyttäytyi epäselvänä eikä sitä juurikaan ajateltu. Oma toimijuus tulevaisuuden suunnittelussa näyttäytyi vähäisenä kapasiteettina suunnitella ja tehdä päätöksiä, ennakoita tulevaa tai kykyä toimia rooli odotusten mukaan. Ulkoapäin saatava tukikin jäi niukaksi. Moni jäi näköalattomuudessaan valintojensa kanssa yksin. Erityisesti kiusatuksi joutuneet olivat tulevaisuutensa suunnittelussa neuvottomia. Yläasteella kyllästyneillä ei ollut huolta huomisen koulunkäynnistä, koska kiinnittyminen kouluun oli heikko. Kymppiluokka tai lukio nähtiin paikkana, jossa olisi aikaa vielä miettiä alavalintojen tekoa.

Peruskoulussa rakentuvan koulusuhteen osalta tämän tutkimuksen tulokset osoittavat kiistatta, että koulu on ihmisen elämänsä kulkuun ratkaisevasti vaikuttava instituutio. Se voi leimata ja ajaa syrjään yksilön (ks. myös Kuula 2000). Sen vuoksi koulun toimintaa tulisi yhä enemmän arvioida myös oppilaiden kokemusten kautta, jotta koulun ja nuorten kult-

tuurit eivät liiaksi eriytyisi toisistaan. Tutkimus osoitti, että nuorilla aikuisilla on paljon kokemuksia ja kerrottavaa sosiaalisista suhteista ja vuorovaikutuksen laadusta koulussa.

Tulkitsen, että erilaisuudesta rangaistaan liian ankarasti jättämällä vaikeuksiin joutunut oppilas yksin, sysäämällä hänet syrjään tai jättämällä kuuntelematta lapsen viestit avun tarpeesta. Koulu pyrkii yhdenmukaisuuteen yksilöllisyyden sijaan ja se näkyy vahvasti erilaisuutensa vuoksi syrjään jäävien kohdalla. Toimintakäytännöt ovat ongelmallisia ja jopa ristiriidassa yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoisuutta korostavien julkilausumien kanssa. Käytäntö ja teoria asettuvat vastakkain. Kasvatus ja koulutus eivät kaikkien kohdalla tapahdu yhteisöllisesti hyvinä pidetyillä tavoilla. Nuoren tulisi voida kokea koulu ja oppimisympäristö turvallisena ja huolta pitävänä. Siihen hänellä on oikeus jo perusopetuslain perusteella. Jokaisen oppilaan tulee saada opiskella pelotta ja häiriöttä ja siihen myös huoltajan on voitava luottaa.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että monet nuorten mielenterveyteen liittyvät asiat ovat yhteydessä kouluun ja näkyvät sen arjessa. On vaikea arvioida sitä, kuinka monella oireet ja mielenterveyden ongelmat uusiutuvat myöhemmin. Vaikka masennuksen ja lievien mielenterveyden oireiden tunnistaminen on vaikeaa, niin riskiryhmät tulisi kuitenkin oppia tunnistamaan, jotta pahempia ongelmia voitaisiin ennaltaehkäistä. Mielenterveyden ongelmia ei myöskään pitäisi käyttää koulukiusaamisen selityksinä. Kiusatulla on sinällään tekemistä selviytymisessään ja itsensä koossapitämisessä. Lisäksi kiusatut lähtevät takamatkasta peruskoulun jälkeisen elämän rakentamiseen toisiin nuoriin verrattuna. Paitsi koulukiusaaminen, niin lisäksi poissaolot, väsymys, vetäytyminen, ilottomuus ja heikko viihtyminen koulussa voivat viitata mielenterveyden ongelmiin.

Ymmärretäänkö kasvatuksessa ja opetuksessa riittävästi erilaisia tapoja oirehtia? Opetuksen yksilöllistäminen perustuu vain oppilaan tuntemiseen. Kaikille syrjään joutuneille nuorille ei riitä työkouluja tai muita vaihtoehtopedagogisia opinahjoja, joissa toimintaa joustetaan ja opetusta henkilökohtaistetaan oppijan omista lähtökohdista käsin. Jokaisella oppilaalla tulisi olla esteiden sijasta ennen kaikkea mahdollisuuksia ja hänen elämänsä kukaan tulisi tukea kokonaisvaltaisesti.

Käsitän niin, että syrjään jättämisessä asuu riski sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. Ei siis riitä, että otetaan annettuna totuutena se, että koulun aikuisen ja marginaaliin joutuneen lapsen tai nuoren on vaikea ymmärtää toisiaan. Yhteiskunnallisesti ei ole varaa antaa nuorison jakautua kahden mallin mukaan joko selviytyjiin tai niihin, jotka eivät koulun tehokkuusvaatimusten keskellä selviydy.

Tässä tutkimuksessa varhainen puuttuminen ei saanut tutkittavilta hyvää arvosanaa. Varhainen puuttuminen on käsitteenä epämurkka ja viittaa kontrollipyrkimyksiin. Se antaa kuvan ulkopuolelta tapahtuvasta puuttumisesta, jossa vanhemmat ja perhe eivät oikein tietäisi, mitä he tarvitsevat. Ennen muuta tuki ja ohjaus tulisi antaa varhain ja tarvittava puuttuminen vasta harkittuna ajankohtana. Oppilaalla ilmenevien ongelmien

tulisi johtaa varhaiseen avoimeen yhteistyöhön, jossa vanhemmilla on tasaveroinen asema asiantuntijoiden kanssa. Koska oppilashuoltokin näyttää tulevan sangen myöhään oppilaan avuksi ja varhainen puuttuminen vaikuttaa näennäiseltä, olisiko mielekkäämpää puhua avoimesta ja luottamusta vahvistavasta yhteistyöstä ja myös toimia niin. Riittävän varhainen keskustelu johtaa parhaimmillaan yhteiseen ymmärrykseen, jossa oppilaalle ja hänen vanhemmilleen jää myös vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia.

Samalla kun varhaista puuttumista on voimakkaasti peräänkuulutettu, niin kaikilla yhteiskunnallisilla tasoilla on esitelty innokasta huoli- ja pahoinvointipuhetta lasten, oppilaiden, vanhempien ja perheiden arjesta ja tarpeista. Yhteiskunnallisessa, poliittisessa ja koulukeskustelussa esimerkiksi mielenterveysongelmat, koulukiusaaminen ja nuorten päihteiden käyttö samoin kuin julkisten resurssien niukkuus ovat vieneet tilaa hyvinvointiteemoilta. Erilaiset ongelmat on konstruoitu yhteiskunnan epäkohdiksi, jotka toimivat myös politiikan raaka-aineena ja käynnistävät erilaisia hankkeita ja interventioita auttamisareenoilla. Toisaalta halutaan suojella ja kontrolloida, mutta toisaalta myös tukea osallistumista, oikeuksia ja omaehtoista toimijuutta.

Timo Harrikari (2008) havaitsi lapsia ja nuoria huolen ja puuttumisen politiikassa tutkiessaan, että 1990-luvun alkuvuosien laman jälkeen lapsiin, nuoriin ja lapsiperheisiin kohdistuva poliittinen kiinnostus on dokumenttiaineistoihin perustuen lisääntynyt. Myös heitä koskeva huoli on lisääntynyt, toleranssi madaltunut ja reaktiivisuus lisääntynyt. Hyvinvoinnin kysymykset kääntyvät helposti yksipuoliseksi lasten ja nuorten pahoinvointiin puuttumiseksi. Samalla tuotetaan lapsiin, nuoriin ja heidän perheisiinsä kohdistuvaa epäluottamusta ohittamalla heidän mielipiteensä. Hyvän ja mahdollisuuksien näkeminen hämärtyy. Joko-tai-mallia Harrikari ei pidä kuitenkaan oikeudenmukaisena. Asetelmassa ollaan muiden puolesta toisia vastaan.

Tutkimukseni nuoret aikuiset muistelivat mm. yhdysluokkaopetusta, josta heillä ei sinällään ollut kielteisiä kokemuksia. Useamman ikäluokan opiskelu samassa luokassa ja ryhmässä vaatii opettajalta paljon, mutta tämän tutkimuksen perusteella sen voi todeta hyväksi. Suomalaiset kunnat taistelevat kustannussäästöjen parissa eikä nykyistä palvelurakennetta pystytä ylläpitämään. Perusopetukseen, mikä on lasten peruspalvelua, on jouduttu kajoamaan yhä raskaammalla kädellä. Kun oppilasmäärät ovat väestökehitykseen sidoksissa, niin kouluverkkotarkistuksissa tulilinjalle ovat joutuneet pienet koulut, joita karsitaan sekä pienet opetusryhmät, joita yhdistellään huolimatta niiden laadukkaasta toiminnasta. Talous ja kannattavuus kamreerien argumenteissa painavat enemmän kuin koulutyön asiantuntijoiden pedagogiset perustelut. Alas ajetus pienet koulut korvautuvat suurilla, joissa oppilaiden samoin kuin opettajien pahoinvointi on vaarassa lisääntyä. Yli 500 oppilaan ja sitä suuremmatkin koulut ovat lisääntyneet koko ajan. Mennäänkö suuruuden ihannoinnissa liian pitkälle? Pienten ryhmien etuja olisivat juuri yhteisöllisyys, kiireettömyys, joustavuus ja mahdollisuus edetä yksilöllisesti opiskelussa.

Jos peruspalvelut toimivat huonosti ja niitä vielä leikataan taloudellisista syistä, niin sen seurauksena tarvitaan lisää erityispalveluja. Globaalissa maailmassa Suomenkin on oltava kilpailukykyinen ja vahvistettava kansalaistensa huippuosaamista. Tällöin on kyettävä vastaamaan myös erilaisten oppijoiden tarpeisiin. Tarvittaisiin siis enemmän oppijalähtöisiä opetusjärjestelyjä, monipuolisia oppimisympäristöjä ja yhteistoiminnallisuutta. Heikommista lähtökohdista ponnistavien lasten ja nuorten koulusuhdetta parantavilla tukitoimilla menestyjien määrä saadaan suuremmaksi.

Peruskoulun jälkeen monen koulutuspolku kangertele, kuten seuraavassa luvussa (luku 5) tulen osoittamaan. Esimerkiksi opintojen keskeyttäminen on yleistä. Erityisryhmissä opinnot kuitenkin sujuvat. Vallitsevien opiskelumuotojen rinnalle tarvittaisiin lisäksi muita mahdollisuuksia opiskella ammattiin ja työllistyä sen jälkeen. Perusopetuksessa epäonnistuneen ja sen jälkeen syrjäytyneen yksilön hinta on kallis. Yhdenkin oppilaan pelastaminen syrjäytymiskehitykseltä koituu isoksi säästökse yhteiskunnalle.

On mahdollista, että tutkijan tulokset voivat joiltakin osin olla virheellisiä. Siitä huolimatta koen tutkijan velvollisuudeksi nostaa yleisellä tasolla esiin niitä asioita koulusuhhteissa, jotka tutkittavat ovat kokeneet ongelmallisiksi. Erityisesti koen, että kiusaamisen kokemukset ja pitkälle elämään ulottuvat haittavaikutukset on pakko nostaa tietämisen kohteeksi tässäkin puheenvuorossa. Välinpitämättömyyttä ei nähdäkseni voi sallia. Koulu ei voi eikä saa sivuuttaa oppilaiden kiusaamiskokemuksia.

Kiusatut joutuvat tämän tutkimuksen mukaan käyttämään oikeutta olla poissa koulusta tai käyttäytyä jopa väkivaltaisesti, koska heillä ei ole välineitä tulla kuulluksi tai nähdäksi kiusaamiskokemuksineen. Heidän kohtalonaan on olla asemassaan riippuvaisia aikuisista, jotka määrittävät avun tarpeen tai luvattoman usein jättävät sen tekemättä. Huolten ja ahdistuksen kokemusten jakamiseen koulussa ei ole mahdollisuuksia jos keneenkään ei voi luottaa eikä kukaan näytä tavoittavan kiusaamiskokemuksia. Ne tutkittavat, jotka joutuivat sairaalaan, puhuivat sairaalayhteisöllisyyden puolesta vastakohtana koulussa koetulle kylmälle ja välinpitämättömälle ilmapiirille. Tämä tulee voimakkaasti esiin myös peruskoulun jälkeisen elämänkulun sairaalakokemuksia kuvattaessa.

Kertoessaan tutkittavat rakensivat menneisyyttään, mikä on välttämätöntä nykyisyyden ymmärtämiseksi ja tulevaisuuden luomiseksi. Läheiset tai usein opettajatkin voivat tahtomattaan ja hyvää tarkoittaessaan rajoittaa nuoren tulevaisuutta lisäämällä paineita, korostamalla epäonnistumisia ja nöyryyttämällä niistä tai määrittäessään suoraan, ettei sinusta mitään tule kun et osaa matematiikkaa, käsitöitä tai hiihtämistä. Näin toimiessaan aikuiset normittavat nuorten tulevaisuutta tietämällä mikä heidän mielestään on oikein ja suotavaa. Tässä tutkimuksessa osoitetaan, että heikkokin kiinnittyminen ja vastenmielisyys opiskeluun voi muuttua sitoutuneisuudeksi, kun opettaja neuvoo, ymmärtää ja kannustaa antamalla myönteistä palautetta. Yksilöllisten tunteiden ja taitojen arvostaminen kohtauksissa opettajan kanssa on oppijalle tärkeää. Sitoutuminen on jatkuvan muutoksen alai-

nen ja oppilas testaa sitä koulutyön arjessa. Yhteiskunnassa on aktiivisesti työskenneltävä sen puolesta, että nuorilla on tulevaisuus, johon he myös itse voivat vaikuttaa ja jota he voivat olla luomassa. Pohja tällaiselle ajattelulle on mahdollista rakentaa peruskoulussa. On tärkeää elää myös tilanteissa eikä mennä asioiden edelle. Tulevaisuus rakennetaan elämäntulussa.

On kiistatonta, että nuoret joutuvat peruskoulussa varhaisella iällä tekemään peruskoulun jälkeistä elämäänsä koskevia valintoja ja päätöksiä. Koulutuksen ja työelämän yhteistyömuotojen ennakkoluulotonta kehittämistä tarvitaan erityisesti yläkoulussa, jossa orientaatio peruskoulun jälkeiseen koulutukseen muodostetaan. Erityisesti päättöluokalla tulisi olla aikaa ja opetussuunnitelmassa tilaa nuorten työelämään tutustumiseen ja ammatinvalintaan liittyvien valmiuksien parantamiseen. Tässä suhteessa nuoria tukevilla palveluilla ja ohjauksella on paljon tehtävää.

Nuorten arvoja ja asenteita, koulun moraalikasvatusta ja opetussuunnitelmiin liittyviä piileviä kannanottoja tarkastelevassa julkaisussa "Kasvatus hajoavassa ajassa" (Kallio 2005) todetaan opetussuunnitelmienkin työntävän aikuisuutta nuoruuteen. Peruskoululaisilta vaaditaan itsenäistä arviointitaitoa, kykyä luoda itsenäisesti kokonaiskuva asioista, oman mielipiteen kriittistä muodostamista sekä epävarmuuden ja ristiriitojen käsittelyä. Kehityopsykologisesti tällaiset valmiudet eivät liity vielä nuoruusikään. Itsenäinen maailmankuva rakennetaan myöhemmin. Valtakunnalliset opetussuunnitelmat pyrkivät kiihdyttämään kehitystä ja tähtäävät aikuismaisten taitojen kehittämiseen, vaikka nuorten arvomaailma on ristiriitainen ja selkeät ydinarvot puuttuvat. Raportissa todetaan myös, että nuoret kaipaavat kuria, vahvaa johtajaa ja auktoriteettia.

Tämä tutkimus monien muiden ohella osoitti, että yläkouluvaiheeseen muodostuu nivelvaiheen suuri riski (ks. esim. Kasurinen 1999; Kuula 2000; Lerkkanen 2002; Numminen 2002; Nurmi 2009; Pirttiniemi 2004). Koulunkäynnin nivelkohdat ja erityisesti yläkouluun siirtyminen ovat kriittisiä vaiheita. Ongelmien välttämisen peruskoulun päättymistä sekavissa vaikutelmissa voidaan Pirttiniemen (2004) luonnehtimalla tavalla pitää alkuvaiheen syrjäytymisriskinä. Pirttiniemen ja Päivänsalon kuvaamalla tavalla totean myös, että tutkimukseni nuorten aikuisten viimeiset peruskoululuokat eivät enää vastanneet riittävästi heidän tarpeisiinsa. Pohjola (1994) puhui vaikeuksien kasaamasta yläasteesta aikapommina.

Peruskoulusuhteen osalta tutkimus vahvistaa myös käsitystä siitä, että haasteellisiksi määrittävien nuorten ja koulun välisessä jännitteisessä suhteessa vallitsee vuorovaikutuksellisen tason epätasapaino, joka ilmenee törmäämisinä ja auktoriteettikonflikteina oppilaiden ja opettajien välillä (ks. esim. Hoikkala 1998). Koulusuhteen kannalta pääosapuolilta edellytetään kohtaamiskäytäntöjen opettelua ja kehittämistä, kuten myös Laine (2000) on asian ilmaissut. Dialogisen yhteistyön kehittyessä koulun toimintakulttuuri voi muuttua yhteisöllisemmäksi (ks. myös Nurmi 2009).

Kari Uusikylän (2004) mukaan opettaja on aina asemansa ja koulutuksensa vuoksi päävastuussa kaikenikäisten oppilaiden henkisestä oppimisilmastosta. Opettajan on kohdeltava jokaista oppilastaan aikuismaisen oikeudenmukaisesti ja tahdikkaasti. Se on joskus vaikeaa oppilaan henkisen tilan tai käyttäytymisen vuoksi. Hyvä opettaja voi herättää oppilaan kiinnostuksen oppiaineeseen, mutta huono voi sammuttaa oppimisen ilon oppilaalle muuten mieleisessä aineessa. Suomalainen koululaitos on kuitenkin todettu vielä tiukaksi ja suuren osan opettajista käyttävän vanhoja ja autoritäärisiä menetelmiä. Kontrolli vähentää oppimisen mielenkiintoisuutta. Nämä piirteet todettiin myös tässä tutkimuksessa nuorten aikuisten kokemina ja arvioimina. Peruskoulu kaipaa osallistavampaa pedagogiikkaa, vastuuttamista, innostamista ja iloa. Pedagogisessa toimintakulttuurissa tulisi vahvistaa oppijoiden uskoa opiskelun tärkeyteen ja omiin opiskelukykyihin.

Myöhäismoderni on tunkeutunut kouluun kilpailun, riskien, yksin selviytymisen eetosken, identiteettiin liittyvän epävarmuuden, valintojen, kriisien ja yhteisöjen hajoamisen muodossa (ks. esim. Beck 1986; Beck & Kernsheim 1993; Fornäs 1995; Giddens 1991; Negt 1997; Ziehe 1992). Tässä tutkimuksessa saadut havainnot johtavat kysymään, estävätkö sisältöpainotteisuus ja oppimisen lopputulokset opetuksen suunnittelun lähtökohtina ja faktapainotteinen opetus ja opiskelu hahmottamasta oppijakeskeistä ideologiaa ja tunnustamasta oppilaiden aitoja koulu- ja oppimiskokemuksia. Tässä voisi olla osasyynä kouluviihtyvyyttä ja opiskelumotivaatiota koskeviin ongelmiin. Pedagogisten periaatteiden konkreettista toteutumista on tarpeen tutkia niiden kehittämiseksi vastaamaan paremmin oppilaiden tarpeisiin. Tässä tutkimuksessa tutkittavat viestivät selvästi joustojen ja vaihtoehtojen puolesta.

On myös kysyttävä ohjaako opetustyötä liiaksi opettajakeskeinen pedagogiikka, jonka oppilaat kokevat kovin vastakkaiseksi kaipaamalleen oppilaslähtoisemmälle pedagogiikalle? Yleisopetuksen itselleen liian vaativaksi kokevat oppilaat eivät selviä siitä, että koulupäivät ovat sisällöllisesti painottuvia ja täynnä tiukkaa asiaa. Koulujärjestelmä ruokkii heidän kohdallaan rauhattomuutta, heikkoa kouluviihtyvyyttä ja herpaantumista koulutyöstä. Ympäröivä maailma ja sen ongelmat eivät välttämättä avaudu ja jäsenyys oppilaille perinteisten oppiaineiden kautta. Näiden tulkintojen puolesta argumentoivat esimerkiksi Erja Vitikan (2009) väitöskirjassaan tekemät johtopäätökset perusopetuksen opetussuunnitelman ilmentämistä sisällöistä ja pedagogiikan muodoista. Toteutettu opetussuunnitelma ja sitä toteuttavat opettajat näyttäisivät olevan niitä tekijöitä, jotka tuottavat valtavirrasta poikkeavia opintoihinsa heikosti sitoutuneita opiskelijoita. Kehittämishaasteet liittyisivät näin opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan välisiin yhteyksiin.

Tätä tutkimusta kirjoitettaessa (huhtikuu 2010) perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistamista valmistellaan. Odottaa sopii, että tilaisuus käytettäisiin epäkohdiksi havaittujen asioiden korjaamiseen, ei valtataisteluun tai opetussuunnitelman pirstomiseen. Kognitiivisten taitojen korostamisen ja mittaamisen rinnalla tulisi huomiota

kiinnittää myös koulun affektiiviseen ja sosiaaliseen tehtävään (ks. myös Kuula 2000). Valmistelussa kantaa otetaan siihen, millaisia ihmisiä ja yhteiskunnan jäseniä perusopetus kasvattaa. Arvoristiriitaa on tehokkuusajattelun ja sosiaalis-eettisten tavoitteiden välillä. Koululla on mahdollisuus uudistumiseen.

Seuraavassa luvussa (luku 5) tulen osoittamaan, että erilaisten tilojen välimaastossa nuorille aikuisille rakentui moninkertaisia identiteettejä, esimerkiksi psyykkisesti sairas nuori koululainen tai mielenterveyskuntoutuja aikuisopiskelijana, puolisona ja äitinä. Monet identiteetit saavat eri tilanteissa erilaisen painoarvon ja muuttuvat. Jäsenyydet erilaisissa ryhmissä ja yhteisöissä vaikuttavat identiteettien rakentumiseen. Nykyihmisen olemassaoloa kuvaavat monet ja moniääniset identiteetit, jotka voivat muuttua nopeastikin. Isot muutokset ja käännekohdat elämäkulussa pakottavat aikuistuvan nuoren identiteettityöhön, erottavat hänet muista ja tekevät hänestä ainutlaatuisen.

Tutkimustulosten pohjalta voi vielä todeta, että vaihtoehtoiset koulutusmuodot paikkaavat niitä aukkoja koulutusjärjestelmässä, jotka syntyvät riittämättömyydestä vasta joustoja ja henkilökohtaistamista edellyttäviin tarpeisiin syrjäytymisvaarassa olevien koulutuksessa. Kertooko se valtaviiran koulutusjärjestelmän epäonnistumisesta? Huoli syrjäytyvistä nuorista ja heidän menettämisestään on käynnistänyt yhteiskunnassa monia interventioita. Tällaisia ovat esimerkiksi ammattistartit, etsivä nuorisotyö ja työpajatoiminta. Niiden tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa niiden on todettu toimineen hyvin. Perusopetuksessa sen sijaan on yhä korjattavaa. Hyvin ja vastuullisesti toteutettuna perusopetuksessa luodaan perusta pitkälle elämäkulussa rakentuvalla hyvinvoinnille (ks. myös Nurmi 2009; Veijola 2005).

5

Elämänkulku peruskoulun jälkeen

5.1 Elämänkulun kategoriat

Nuorten aikuisten kertomia peruskoulun koulusuhteita tarkasteltaessa käsitys edellä luvussa neljä (luku 4) esitetyistä tyyppikategorioista muodostui luontevasti ja perustellusti. Olen edellä argumentoinut nimeämiäni kategorioita runsailla aineistonäytteillä ja samalla sallinut kertojien äänen tulla esiin. Myös monissa peruskouluaikaa kuvaavissa alaluvuissa olen jäsentänyt kertojien puheeksi ottamien teemojen kuvausta mainittujen tyyppikategorioiden mukaan. Tyypittely osoittautui hyödylliseksi ja käyttökelpoiseksi aineiston käsittelyssä ja analysoinnissa. Se toi järjestystä episodien ja prosessien kuvaamiseen ja piti koossa kirjoituksen etenemistä.

Siirtyessäni tarkastelemaan nuorten aikuisten kertomuksia peruskoulun jälkeisestä elämänkulusta, huomasin pian, ettei peruskouluaikaa kuvaavilla tyyppikategorioilla voinut jäsentää toista tutkimuksen kohteena olevaa pääajanjaksoa. Luovuin näistä kategorioista ja lähestyin kertomusten lukua ja analysointia tarkoituksena etsiä samanaikaisesti sekä yhteisiä että erilaisia tekijöitä ja ominaispiirteitä nuorten aikuisten puheeksi ottamista tapahtumista ja niiden arvioituista merkityksistä. Tarkastelin rinnakkain analyysini tueksi laatimiani kertojakohtaisia elämänkulkukuvauksia eli sivun tai kahden pituisia tiivistettyjä profileja ja toisessa litterointivaiheessa uudelleen jäsennettyjä elämänkertomuksia.

Usean lukukierroksen ja pitkän pohdinnan jälkeen päädyin kahteen uuteen ja väljästi muotoiltuun tyyppikategoriaan. Osoittautui kovin vaikeaksi puhua jatkuvuutta selkeästi ilmentävistä koulutusurista tai lineaarisesti parempaa kohti etenevästä kehitymisestä. Uran ja kehityksen käsitteet tuntuivat liian ehyiltä, vahvoilta ja yksiselitteisiltä ilmaisemaan dynamiikkaa kertojien elämänselityksessä. Mieleen palautuivat sosiologi Zygmunt Baumanin pohdinnat teoksissaan *Liquid Modernity* (2000) ja *Liquid Life* (2005) modernin maailman, elämän ja arvojen muutoksesta, jonka seurauksena nykyajan ihmisten on henkilökohtaisten epävarmuustekijöiden vuoksi vaikea suunnitella elämäänsä kovinkaan pitkälle tulevaisuuteen. Baumanin mukaan uran ja kehityksen käsitteet ovat hankalasti sovellettavissa aikaan, jossa ihmisten on sidottava yhteen lyhytaikaisia tapahtumia ja hankkeita.

Elämä näyttäytyi pikemminkin lyhytkestoisina tapahtumina koulutuksen, työn ja sosiaalisten suhteiden organisoituessa erilaisten valintojen ja mahdollisuuksien maailmassa. Aikuistuvat nuoret rakensivat identiteettiään koulutuksen, työn, sosiaalisten verkostojen ja vapaa-ajan toimintojen tarjoamista aineksista. Erilaiset syrjäytymisriskit olivat elämänselityksessä läsnä aloitetun koulutuksen keskeyttämisen tai lopettamisen, työttömyyden, sairauden, päihteiden käytön, kriisien ja erilaisille harharetkille ajautumisten muodossa. Muodostin edistävän ja epävakaa elämänselityksen tyyppikategoriat kertomusten sisällön yhteisten ja tyypillisten piirteiden perusteella. Tyyppien nimet muodostuivat sen mukaan, millaiseksi he haastatteluhetkellä peruskoulun jälkeisen elämänselityksensä kertoivat. Pyrin aistimaan myös tunnelmia kertomuksissa. Kahta useamman kategorian muodostaminen olisi tuntunut keinotekoiselta ja erilaisten elämänselityksien sijoittaminen niihin epäluotettavalta. Tutkittavien tiiviit profiilit olen esittänyt liitteessä 1.

Otin mukaan aineiston analysointiin kaikki 22 nuorten aikuisten kertomusta, vaikka joukossa oli kolme 17-vuotiasta ja kaksi 18-vuotiasta kertojaa. Nämä viisi viimeksi mainittua olivat itse asiassa varhaisen aikuisuuden siirtymässä olevia nuoria kansalaisia. Heidän peruskoulun päättymisestä oli kulunut enintään kaksi vuotta ja sen vuoksi oli epävarmaa ja ennenaikaista määrittellä luotettavasti elämänselityksen laatua, mutta suuntaa antava käsitys kuitenkin muodostui. Elämänselityksensä peruskouluajan vaikutti myös arviointiin. Muiden 17 kertojan kohdalla tyyppikategorian määrittely perustui 4–17 vuoden pituisiin kehityskulkuihin, jolloin oli mahdollista tukeutua pidemmästä perspektiivistä muodostuneeseen näyttöön erilaisista episodeista ja niissä syntyneistä kokemuksista. Suurimmalla osalla peruskoulun päättymisestä oli kulunut 6–9 vuotta.

Valitsin kertomuksista useita tekijöitä, joiden perusteella tulkitsin kertojan elämänselityksen suuntaa ja laatua peruskoulun päättymisen jälkeisenä ajanjaksona. Keskeisenä lähtökohtana olivat koulutus ja koulutusuran rakentuminen sekä siihen liittyen koulutusalan valinnat, koulutuksen laatu, kiinnittyminen, keskeyttäminen, lopettaminen, uudelleen aloittaminen sekä vaikeudet koulutukseen osallistumisessa ja opiskelijan roolissa. Kaikki kertojat olivat osallistuneet vaihtoehdotopedagogisen toimintamallin mukaiseen koulutuk-

seen, jonka merkitystä arvioin nuorten kokemana. Jokaisen kertojan elämään myös työ tuli osallistumisen areenaksi. Arvioin työsuhteen luonnetta, aloittamista, lopettamista ja lisäksi työmarkkinoiden ulkopuolella olemista. Aikuistuminen ulottui myös ratkaisuihin sosiaalisissa verkostoissa, perhe- ja parisuhteissa sekä arkielämässä ja vapaa-ajan toimintoissa. George H. Meadin (1983) merkittävät toiset ihmiset ja yhteisöt olivat näkyvästi mukana kertojien kokemuksissa.

Arvioin nuorten aikuisten toimijuutta heitä koskevien valintojen ja päätösten teossa. Usein sosiologisessa tutkimuksessa käytetty toimijuuden käsite on abstrakti ja sitä on käytetty myös filosofisena ja psykologisena käsitteenä. Tuula Gordonin (2005) mukaan käsitteellä viitataan yksilön kapasiteettiin tehdä päätöksiä ja toteuttaa niitä ja myös yksilön tuntoon omista voimistaan. Fuchsin (2001) mukaan toimijuus vaatii tietoisuutta ja refleksiivisyyttä, joita myös Albert Bandura (2006) korostaa. Hänen mukaansa toimijuuden sisältyy ajallinen ulottuvuus, sillä ihmiset suunnittelevat ja ennakoivat toimintaansa ja myös arvioivat sitä. Myös Emirbayer ja Mische (1998) sitovat toimijuuden aikaan ja jäsentävät toimijuutta menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden kautta. Steven Hitlin ja Glen H. Elder (2007) erottavat mm. identiteettiin ja elämänkulkuun liittyvän toimijuuden, joista edellinen tarkoittaa yksilön kykyä toimia sosiaalisten rooliodotusten mukaisesti ja jälkimmäinen yksilön taitoa analysoida jälkepäin elämänsä käännekohtissa ja siirtymissä tekemiään päätöksiä.

Havainnoin syrjäytymisriskejä ja erilaisten vastoinkäymisten, kuten epäonnistumisten, menetysten, sairauksien ja kriisien kumuloituessa muodostuneita kielteisiä kehiiä ja myös niiltä tapahtuvia käännteitä myönteiseen suuntaan. Tulkitsin ala-asteelta yläasteelle siirtymän onnistuneisuutta ja peruskoulun jälkeisen toiselle asteelle siirtymisen luonnetta. Olihan luonnollista, että peruskouluaikana rakentunut elämänkulku vaikutti osaltaan peruskoulun jälkeiseen elämänkulkuun. Näiden monien eri tekijöiden perusteella, jotka hahmottuivat kokoavasti myös kertojakohtaisissa lyhyissä elämänkulun profiileissa, pyrin arvioimaan sitä, millaisesta yhteiskuntaan kiinnittyvästä elämäkulusta kunkin nuoren aikuisen kohdalla oli kyse.

Muodostamissani edistyvän ja epävakaan elämänkulun kategorioissa ei ole kyse vastaakohtaisuuksista. Molempien taustalla ovat erilaiset selviytymis- ja kasvukertomukset. Elämä rakentuu selviytymisenä, vaikka välillä elämä on kovaa, voimat vähissä eikä valoa juuri ole näkyvissä. Edistyvissä elämäkulussa kertomuksiin rakentuu enemmän jatkuvuutta, pysyvyyttä ja uskoa tulevaisuuteen. Syrjäytymisriskit vähenevät ja kielteiset kehät vaihtuvat myönteiseen suuntaan. Kertojien oma toimijuus näyttäytyy vahvana tai vahvistuvana, suunnitteluna ja omina päätöksinä. Elämänkulku rakentuu perinteiseen tyyliin vaikeuksien voittamisesta, haasteista selviämisestä ja erilaisten elämäkokemusten arvostamisesta, jolloin omalle elämälle muodostuu puitteet. Kertojat kykenevät analysoimaan jälkikäteen tekemiään päätöksiä ja toimimaan rooliodotusten mukaisesti.

Elämän puitteita rakennetaan myös epävakaisissa elämänkuluissa, joita leimaavat epäjatkuvuus, syrjäytymisriskien kuorma, keskeneräisyys, vaikea ennakoitavuus ja hapuilu omassa toimijuudessa. Elämässä on moderniin tyyliin samanaikaisesti yksilöllisiä pyrkiä, mutta myös turvattomuutta ja taakkoja, jotka estävät tai hidastavat kulttuuristen ihanteiden ja odotusten toteutumista elämänsuunnitelmissa. Menestyminen pirstaleisissa olosuhteissa jää epävarmalle pohjalle.

Edistyvän elämänkulun ryhmään sijoitin 13 nuorta aikuista mukaan luettuina kaksi alle 19-vuotiasta; Lauran, Marin, Tuulan, Outin, Miian, Artun, Annan, Virpin, Eevan, Ullan, Kirsin, Titan ja Juhan. Heistä kolme (3/4) olin aiemmin määritellyt peruskoulun ala-asteella levottomiksi leimautuneiksi, neljä (4/5) yläasteella kyllästyneiksi luovuttajiksi, kolme (3/3) yläasteella kyllästyneiksi suorittajiksi, kaksi (2/6) kiusatuiksi mutta sopeutuneiksi ja yhden (1/4) ala-asteella jännittäjäksi.

Epävakaan elämänkulun ryhmään sijoitin puolestaan 9 nuorta aikuista mukaan luettuina kolme alle 19-vuotiasta; Piian, Maritan, Essin, Villen, Joonaksen, Riitan, Nikon, Sallan ja Markon. Heistä neljä (4/6) oli vakavin seurauksin kiusattuja, kolme (3/4) ala-asteella jännittäjiksi määriteltyjä, yksi (1/4) ala-asteella levottomaksi leimautunut ja yksi (1/5) yläasteella kyllästyneeksi luovuttajaksi määritelty.

Seuraavat luvut 5.1.1 ja 5.1.2 muodostuivat kohtalaisen pitkiksi, koska halusin kuvata jokaisen nuoren aikuisen elämänkulkua sen sijaan, että olisin esitellyt niistä vain muutamia. Lukijan on mahdollista halutessaan seurata, miten kukin onnistui peruskoulunsa jälkeen löytämään omat yhteiskuntaan kiinnittävät tekijänsä ja tapansa aikuistua. Peruskoulun jälkeinen elämänkulku oli toinen tutkimuksen yhtä tärkeä fokus peruskoulusuhteen myötä, enkä senkään vuoksi halunnut jättää toista kiinnostuksen kohdetta vähäisemmäksi.

5.1.1 Edistyvät elämänkulut

Haastateltavat tarkastelivat omaa elämäänsä kertomalla ja arvioimalla peruskoulun jälkeistä elämänkulkua. Nuorten aikuisten kertomuksissa muodostui luontevasti vaikutelma siitä, miten elämänkulku, aikuistuminen ja yhteiskuntaan kiinnittyminen rakentuivat. Useimpien elämänkulkua leimasivat hyvin lyhyet episodit ja keskeneräisiksi jääneet projektit. Oma toimijuus ja kiinnittyminen eri elämänaalueille kertoivat toisaalta elämänkulun progressiivisuudesta ja vahvistumisesta ja toisaalta jatkuvasta hapuilesta, epävarmuudesta ja keskeneräisyydestä. Elämässä selviytymiseen oli monta tietä ja prosessiin sisältyi sekä hidastavia että edesauttavia seikkoja. Koulutusura oli osa kertojien laajempaa elämänkulkua ja monet koulunkäyntiä ja opiskelua edistävät tai vaikeuttavat asiat tulivat ymmärretyiksi tästä näkökulmasta.

Elämänkuluissa koulutus, työelämä, perhe- ja ihmissuhteet sekä vapaa-ajan toiminnot olivat niitä elämänalueita, joiden tapahtumat rakensivat aikuistuvien nuorten identiteettiä ja yhteiskunnallista osallisuutta. Elämä näyttäytyi erilaisina valinnan paikkoina ja mahdollisuuksina, mutta myös riskitilanteina. Karttavat kokemukset peruskoulun jälkeisestä toisen asteen koulutuksesta ja työelämästä tarjosivat uusia elämyksiä ja kiinnittymisen paikkoja. Myös kotoa irtautuminen ja parisuhteiden muodostaminen olivat aikuistumiseen liittyviä haasteita, jotka toivat elämään uudenlaista sisältöä ja uusien asioiden omaksumista. Aloitetun parisuhteen toinen osapuoli ja oman lapsen saaminen tulivat elämään merkittävinä toisina ihmisinä. Alkanut vanhemmuus ja oma perhe vaikuttivat olennaisesti elämänkulun ja identiteetin rakentumiseen ja muodostuivat elämänkulkua suuntaaviksi käännekohdiksi. Monille myös ammattiauttajat merkittävinä toisina olivat keskeisessä roolissa omista ongelmista ja haasteista selviytymisessä. Haasteet eri elämänalueilla edellyttivät aikuistuvilta nuorilta jatkuvaa oppimista, sopeutumista ja omaa aktiivisuutta edellyttävää toimintaa. Onnistumiset sekä vahvistuva elämänhallinnan ja menestymisen tunne toivat jatkuvuutta elämään ja edistivät yhteiskuntaan kiinnittyvää elämänkulkua.

Esittelen nuorten aikuisten elämänkulkujen etenemistä peruskoulun jälkeen heidän itsensä kertomana ja pyrin osoittamaan edistyvän suunnan elettyjen ja koettujen tapahtumien ja kertojien arvioimien merkitysten valossa. Esitettävien tiivistelmien päätapahtumat sijoittuvat koulutuksen, työelämän, perhesuhteiden, sosiaalisten verkostojen ja vapaa-ajan toimintojen muodostamaan elämisen kokonaisuuteen. Taustalla representoituu siirtymä nuoruudesta aikuisuuteen. Erilaiset valinnat, pakot, hyvinvointia uhkaavat riskit, käännekohdat ja oma toimijuus ovat kertomuksissa läsnä. Kertojien koulu-, oppimis- ja työkokemuksia, käännekohtia ja syrjäytymisriskejä, selviytymisvoimavaroja, tapahtumien reflektoituja opetuksia, vaihtoehtoisen koulutuksen merkitystä sekä tulevaisuuskuvia ja elämänsuunnitelmia tarkastelen enemmän myöhemmissä luvuissa. Tutkimuseettisistä syistä esittelen vain niukasti nuorten aikuisten kotipaikkojen, oppilaitosten, koulutusalojen, tutkintojen tai työpaikkojen nimiä. Kertojien yksilöllisistä elämänkuluista kertyneitä aineistonäytteitä käytän runsaasti ja argumentoin niillä muodostamiani elämänkulun kategorioita. Yhteisten piirteiden lisäksi aineistonäytteet osoittavat yksilöiden välisten elämänkulkujen erilaisuudet tapahtumina, kokemuksina ja merkityksinä. Elämänkulku-tiivistelmien lopussa tulkitsen kunkin elämänkulun ominaispiirteitä.

"Piti päästä kokeilemaan ja saamaan jännitystä elämään"

Virpi oli päättänyt peruskoulunsa 17 vuotta sitten. Peruskoulun ala-asteelta yläasteelle siirtymä oli onnistunut, kuten myös peruskoulun jälkeinen siirtymä kymppiluokalle, vaikka kiinnittyminen siihen olikin vaatimatonta. *Sitten oli pakko hakee johonkin. Pääsin kotitalousoppilaitokseen ja muutin pois kotoa. Koulu kesti kaksi vuotta. Pääsin suoraan töihin ja olin sijaisena kolme vuotta eri paikoissa. Kävin sitten neljän kuukauden ammattikurssin ja pääsin takasin samaan*

työhön. Tuli monenlaista koulutusta ja työkokemusta. Sitten olin puol vuotta työttömänä ja sen jälkeen työllistämistuella puoli vuotta töissä. Sitten pääsin ammatilliseen koulutukseen. Vuos meni hyvin ja ala oli ihan hyvä. Viimeset puol vuotta kävin miten kävin. En saanu papereita. Lopetin sit kokonaan.

Virpi teki irtioton hyvin rakentuneesta elämäkulusta jo varttuneella iällä. Hän halusi jännitystä elämään, vaikka läheiset olivat hädissään ja ihmeissään. Vaihetta leimasivat riskikäyttäytyminen ja ajautuminen kriisiin, jonka ratkaisemiseen tarvittiin moniammatillista apua ja terapiaa. Lapsen odotus avasi silmät. *Olin ruvennu seurustelemaan. Se oli ihan villiä aikaa ja hurjaa se elämä. Kulettiin missä kulettiin. Muutin Etelä-Suomeen jossa asuttiin pari vuotta. Alkoholituli uutena asiana voimakkaasti mukaan... tuli huumeetkin. Elämä oli hällä väliä meininkiä. Oltiin työttömiä. En suunnitellu työasioita enkä opiskelua. Kaikki karkas käsistä. Välillä ei ollu asuntoakaan.*

Me erottiin sitten ja tuo lapsi tuli ja avas mun silmät. Sain lapsen vasta eron jälkeen. Rupesin miettimään asioita. Olin kolme vuotta hoitovapaalla. Poika oli vajaan vuoden, niin mä masennuin. Olin aika yksin. Lapsen isä yritti tulla kuvioihin hirveen vahvasti. Hänellä oli edelleen alkoholiongelma. Pojan kanssa mentiin turvakotiin ja sitä kautta pääsin ite psykiatriseen hoitoon. Olin kolme kuukautta laitoksessa. Poika oli lastenkodissa ja kävin sitä siellä kattomassa. Sitten asuttiin vielä kolme kuukautta kahestaan lastenkodissa. Sieltä mulle hommattiin uus koti. Pääsin ylös siitä masennuksesta. En päästäny sitä miestä enää mun elämään. Turvakodin henkilökunta ja poliisikin tuli apuun. Se oli ratkasevaa apua.

Sen kolmen vuoden jälkeen pääsin vielä töihin ja olin vuoden. Kun sijaisuus loppu niin ei ollu mitään. Huomasin sit Työkoulun ja pääsin sinne. Kävin sitä runsaat kolme vuotta ja sain tutkinnon. Valmistuttuaan Virpi on ollut kaksi vuotta koulutustaan vastaavassa työssä.

Yhteenveto ja tulkinta Virpin elämäkulusta:

Läpihuutojuttuna suoritetun kymppiluokan jälkeen Virpi kiinnittyi koulutukseen ja työelämään varhain ja vahvasti, antoi näyttöjä työelämässä suoriutumisesta sekä oman alan etsimisestä ja löytymisestä ja osoitti vahvaa toimijuutta ja itsenäistymistä. Hän toteutti itseään ja kykeni rationaalsiin valintoihin. Uuden parisuhteen alkamisen ja katkeamisen rytmissä laskukausi alkoi, mutta myös päättyi. Tilapäinen retkahtaminen toi jännitystä ja antoi vapauden tunteen, mutta kadotti vastuuntunnon, kunnes raskaus sai aikaan käänteen. Virpi päätti kääntää kielteisen kehän jälleen myönteiseksi, hän jäsensi arvoja uudelleen, karkoitti riskit ammattiavun turvin ja rakensi sosiaalista elämänsä tuettuna lapsensa yksinhuoltajaksi. Hän on suorittanut kaksi ammatillista perustutkintoa ja yhden ammatikurssin ja hankkinut monipuolisen osaamisen työelämässä. Peruskoulun jälkeinen koulutusura on vain lievästi problematisoitunut. Poikansa hän on kasvattanut kouluikäiseksi ja kasvanut itsekin elämän opettamana nöyräksi selviytyjäksi. Virpi on rakentanut vahvan tilapäisesti katkenneen yhteiskuntaan kiinnittyvän elämäkulun.

"Kai ne on pahimmat kolhut jo päähänsä ottanu"

Artun peruskoulu oli päättynyt 12 vuotta aiemmin epäonnistuneeseen ja kielteiseen koulu-suhteeseen. Ala-asteelta yläasteelle siirtymä laukaisi kielteisen kehän, jolla Arttu jatkoi vuoristorataa muistuttavaa elämänkulkuaan. Laskusuuntaan kulki kovaa ja helposti, mutta nousut olivat vaivalloisia. Vasta Työkoulusta muodostui onnistumisen kokemus, joka alkoi kantaa. *Samanlainen meno jatku lukiossa. En häiriköiny, lähinnä pinnasin. En pärjänny eikä se ruvennu luistamaan. Ei ollu faktatietoa. Talvella sitten lopetin. Jäin kotiin kevääseen asti. Kesän ryyppäsin ja räälläsin. Syksyllä soitin naapurikaupunkiin kouluun ja kysyin onko paikkoja kun paras kaverikin oli siellä. Paikkoja oli ja puupuolen linjalle pääsin alottamaan. Kävin yleisjakson koko vuoden. Ryyppäsin ja rellestin. Ei ollu omaa asuntoa ja kavereitten luona olin. Juoppojahan myö oltiin melkein kaikki. En saanu mitään aikaan mutta pysyttiin koulun kirjoilla eikä meitä potkastu pois. Mitäs sitä suotta ois käyny yleisjaksoo toista kertaa.*

Sieltä eksyin Pohjois-Karjalaan ja tuli tää kuningas kusipää skini-hölmöily kuvioon. Olin porukassa pari kolme vuotta. Asuin kotona mutta olin kavereitten luona millon missäkin. En käyny mitään koulua ja olin työttömänä. Riskejä otettiin. Kalassa käytiin hirveessä humalassa. Monta kertaa oltiin vaaratilanteessa. Älytöntä tuuria kun ajattelee, mitä kaikkee on läheltä piti sattunu. Kun skinihommilta alko jäähä aikaa niin päädyin työmarkkinatuella metallifirmaan ja sieltä päädyin koneistajan kurssille. Se oli raskasta mutta hyvin palkattua. Mulle luvattiin oppisopimuspaikka. Välillä ryyppättiin ja välillä oltiin kurssilla. Alkoholi tuli aina salakavalasti ja vei välillä mukanaan.

Sitten tuli elämän käännekohta. Jurrautin kesällä kännissä auton kaselikkoon ja kaheksan vuorokautta olin teholla. Meni toinen silmä ja toinen korva... useita kallonpohjan murtumia. Tyttöystävä oli kyyvissä. Loppupuolella vuotta pääsin vasta kotihoitoon. Pääsin lopullisesti skinihommista. Koneistajakurssi jäi kesken. Päädyttiin alanvaihtoon.

Alko uuet keskustelut ammatinvalinnasta. Päädyin työklinalle. Ruvettiin seurustelemaan uuelleen amiksen rinnakkaisluokalla olleen tytön kans, joka oli muuttanu muualle. Lähin sinne ja muutettiin sit yhteen. Olin työkokeilussa puol vuotta ja sain hyvän suosituskirjeen alalle. Sit meille tuli ero mut päädyttiin samalle luokalle ammatilliseen koulutukseen. Parikohan vuotta kävin sitä. Olin rauhottunu siitä kovasta menovaiheesta. Se ei lähteny sujumaan. Kuningas alkomaholi oli mukana. Sit keskeytin ja päätin taas jatkaa ja sitten lopettaa kokonaan. Matikka oli yks niin vaikee.

En kauan huilannu kun päädyin työkeskukseen kun työkkäristä ehotettiin. Mietittiin miten saatais se mun koulu loppuun. Siinä välissä oli muutama huono tyttöystävä mut sitten tapasin siellä työkeskuksella nykysen tyttöystävän. Siellä tuli Työkoulu puheeksi. Lähettiin ohjaajan kanssa ryhmäohjaajan juttusille. Jäin siitä jo matikan tunnille. En tienny kannattaako jäähä mut päätin kokeilla. Siitä alko minun Työkoulu. Kävin sitä kaks vuotta ja sain paperit. Uskomattoman hyvällä tuella onnistuin.

Työkoulun jälkeen soitettiin että tarvittas kesäks sijaista. Olin kuukauken mutta oli palkan maksussa ongelmia ja irtisanouduin. Kesä meni työttömänä mut sit tarjottiin taas töitä ja olin vuoden. Ihme että jaksoin niinkin pitkään. Se olis työnä ollu ihan jees mutta se sitoutuminen oli liikaa. Olin töissä 25 tuntia vuorokaudessa. Pystyin hyödyntämään koulussa opittuja taitoja. Mulla meni sit jo yöunetkin ja tuntu että tätä ei jaksa. Ahisti ja heräsin hikipuuskiin. Soitin päivystykseen ja sain kaks viikkoo sairauslomaa ja lääkkeet ja sitä kautta akuuttihoitoon. Irtisanouduin kun neuvottelin lääkärin kanssa. Tuli ihan uupumus. Diagnoosi oli keskivaikea masennus. Nyt

oon toipumassa ja voin pikku hiljaa suunnitella töihin paluuta. Koko ajan oon ollu vapaaehtoistöissä.

Juomakierrettä multa ei missään vaiheessa katkastu. Työkoulun aikaan en ollu enää viinan kanssa tekemisissä koska nykyinen tyttöystävä ei ite juo ollenkaan. Kyllä asenne koulunkäyntiin muuttu Työkoulussa. Nyt elän niin normaalia aikuisen miehen elämää kun se voi olla. Pakko se oli ne asiat kokea ja elää. Sen oon menneistä oppinu että mikä ei tapa niin vahvistaa. Sittemmin uupumuksesta toivuttuaan Arttu palasi takaisin töihin koulutustaan vastaavalle alalle.

Yhteenveto ja tulkinta Artun elämänkulusta:

Arttu yritti opiskelua lukiossa, ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikurssilla ennen vakavaa tapaturmaa ja uudelleen ammatillista koulutusta toivuttuaan tapaturmasta, mutta aitoa kiinnostumista ei tapahtunut. Hän ei pystynyt hyödyntämään koulutusmahdollisuuksiaan heikkojen oppimisvalmiuksiensa vuoksi ja tulokset jäivät vaatimattomiksi. Villi nuoruus ja seikkailunhalu kohdentuivat oheistoimintaan, joka tuotti tyydytystä. Ajautuminen eristyvään jengiin olisi voinut pudottaa hänet kokonaan pois kodin vaikutuspiiristä ja johtaa syrjäytyvään elämänkulkuun. Koulutus- ja työkokemusta hän hankki sekä kovilta teknisiltä aloilta että pehmeiltä ihmissuhdealoilta. Sopivaa alaa haettiin ammatinvalinnan ohjauksella ja työkokeiluilla. Vasta Työkoulun koulutusmalli ja ammattiala kiinnittivät hänet ja tuottivat myönteisiä onnistumisen kokemuksia. Saatu tuki ja ohjaus olivat hänelle korvaamattomia. Onnettomuudesta toivuttuaan vasta Työkoulun aloittaminen ja uusi parisuhde auttoivat Arttua kääntymään epäonnistumisten, terveydellisten takaiskujen, päihteiden käytön ja alakulttuuriin kiinni jäämisen kuormittavalta kielteiseltä kehältä uuteen nousuun. Oma toimijuus vahvistui vähitellen aikuistumisen myötä. Se näkyi kykynä tehdä päätöksiä ja toimia rooli-odotusten mukaan. Vahvasti problematisoitunut koulutusura, viivästynyt koulutukseen ja työelämään kiinnittyminen sekä epävarma ja katkeileva yhteiskuntaan kiinnittyvä elämänkulku etenivät ammatillisen perustutkinnon suorittamiseen ja työelämään sijoittumiseen koulutusta vastaavalle alalle. Arttu vakiintui myös tasapainoiseen parisuhteeseen ja pohti tulevaisuuttaan realistisesti.

"Jätin sen vanhan kokonaan ja tiesin että mennään jotain uutta kohti"

Mari päätti peruskoulunsa 12 vuotta sitten epäselviin tulevaisuudennäkymiin ja ristiriitaiseen tunnemaailmaan. Ala-asteelta ison koulun yläasteelle siirtymä oli epäonnistunut ja hän koki ajautuneensa väärille teille kun ei osannut kieltäytyä. Hän kiinnittyi kuitenkin ammatilliseen koulutukseen varhain, mutta tavoitteelliselta vaikuttanut yhteiskuntaan kiinnittyvä elämänkulku katkeili keskeisillä elämänalueilla usein. Marin elämän rakentuminen oli haasteita ja muutoksia täynnä ja hän teki rohkeita ja rationaalisia valintoja. Elämänkulkua leimasivat vastakohtaisuudet, mutta samalla runsaat aikaansaannokset. Pohjalta nousuun tarvittiin terapiaa. *Tyttökaverin kans menttiin metsäkouluun. Olin vuoden ja lopetin. Se oli positiivinen yllätys. Asuin asuntolassa. Pärjäsin mutta meni vähän nää hydrauliiikat*

silleen että kiinnostus lopahti. Pärjättiin siinä missä pojatkin. Kaveri luki metsäinsinööriksi. Lopetin yrittämisen kun tapasin ensimmäisen poikaystäväni ja lähin sen kanssa toiselle paikkakunnalle.

Alotin sitten lukion. Kävin kotoa käsin ja olin välillä poikaystäväni vanhempien luona yötä. Sit sain asunnon ja asuin omassa kodissa. Se oli oikee kotoa pois muutto. Vastasin itsestäni ensi kertaa täysin. Se oli ihan hyvää aikaa. Olin kahessa työssä yhtä aikaa ja kävin lukioo ja vielä juhliittiinkin. Arki-illat olin keskiolutkuppilassa töissä puol vuotta ja viikonloppusin pullopa-lautuspisteessä vuoden. Mulla oli energiaa tosi paljon ja jaksoin pyörittää sitä rumbaa. Kävin lukiota kaks vuotta.

Sit lähin uuen miehen kans Etelä-Suomeen. Entinen jäi. Muutettiin yhtein. Meni kolme ja puol vuotta. Yritin jatkaa iltalukiassa. Eihän siitä mitään tullu. Englannista ja ruotsista jäi vähän suorittamatta. Miehellä oli omat ongelmat. Mä yritin väärellä tavalla hoivata ja auttaa. Mulla oli huumekekeiluja ja päihteiden käyttöä ja päihdeongelman kans sinnittelin. Tein pizzeriassa keikkahommaa. Palkan sain samana päivänä käteen. Sit olin laivasiivoojana ja hoidin kavereitten lasta keikkahommaa. Sosiaalisena ihmisenä sain aina töitä.

Sit hain ammatilliseen koulutukseen ja pääsin ja muutettiin sieltä pois. Ehin käymään puol vuotta ja jäin äitiyslomalle. Raskauen ajan olin kuivilla enkä käyttäny ollenkaan. Tyttö synti sit. Mulla ei riittäny luonne tehdä isompia päätöksiä... vaikka lapsen kansa muuttoa yksin... mies oli silloin vielä mukana. Sit mun mopo karkas käsistä. Tuli hepattiitti ja kaikki. Yks vuos meni päihteitten kansa. Yritin sen päihdeongelman kans ettei kukaan huomais ja kaikki vaan meni pieleen. Hoidin lasta ja kouluaikana se oli perhepäivähoidossa. Yritin käyä koulua vuoden verran. Sen eka puol vuotta jouduin alottamaan vielä uudelleen alusta. Meni kaikki mönkään mitä yritin. Oli niin paljon poissaoloja. Asioin sosiaalitoimistossa toimeentuloasioissa ja vuoden jälkeen ne kiinnitti huomiota mun asioihin. Sit mä uskalsin sanoa että on tämmönen juttu.

Mä lähin sitten hoitoihin ja olin reilu puol vuotta tytön kansa. Aluks lähin kaheks viikkoo katkolla sairaalaan siis huumeiden kans. Siellä katkastiin mun päihde. Lapsi oli mun äitin luona. Sit lähettiin lapsen kans päihdekuntoutukseen ja oltiin parisen kuukautta. Sen jälkeen olin perhekuntoutuskeskuksessa lapsen kans puol vuotta. Siellä sain kuulla Työkoulusta ja ne hirveesti rohkas ja tuki ja innosti. Lapsen isä oli sit lähteny takasin Etelä-Suomeen mikä oli tosi hyvä juttu mun elämän kannalta. Hoidon jälkeen tuli vielä muutamia retkahduksia viikonloppusin. Työkoulun sivussa kävin vielä terapiassa. Muutaman kuukauden opiskelun jälkeen tapasin mun nykyisen mieheni jolle kerroin elämäntarinani. Se sano heti että nyt joudut valikoimaan. Tein valintani ja siitä lähtien oon ollu päihteetön. Se oli iso käännekohta ja tiesin että nyt mennään jotain uutta kohti.

Työkoulusta olin puol vuotta äitiyslomalla. Pojan syntymä oli yks käännekohta. Pidin vain lyhyen loman koska halusin saaha opiskelun päätökseen ennen kuin vanhempi lapsi lähtee kouluun. Naimisiin mentiin Työkoulun loppuvaiheessa. Työkoulun jälkeen ei löytyny mieleistä työtä. Olin kotona lasten kansa sen kevään. Hain sit ammattikorkeakouluun ja pääsin pääsykokeisiin mut en päässy sinne. Hain työpaikkaa Etelä-Suomesta ja pääsin haastatteluun ja sain saman tien työpaikan. Olin puol vuotta ja hain sit vakituista paikkaa ja sain sen. Mulla oli 20 kilsaa ajomatkaa päivittäin. Laitoin sit paperit sisään kun oli avoimia paikkoja lähempänä ja meni haastattelu niin hyvin, että ne halus mut siihen vakituiseen virkaan.

Aikamoinen kesä oli kun ei ollu asunnosta vielä tietookaan ja piti ratkasuja tehdä, niin aika riskiä mutta kyllä se kannatti. Saatiin apuja sukulaisilta ja saatiin asiat järjestettyä. Mies oli ensin kotihoidontuella lapsen kansa ja pääs sitten koulutukseen ammattitutkintoo suorittamaan. Meillä on aika säkä käyny kun tänne lähettiin.

Tyttö alotti koulun mutta sairastu sitten. Varmaan muutokseen liittyvä stressi on laukassu. Hän lähtee kertaamaan ekaluokkaa uudelleen. Pienemmän kansa on käyty puheterapiassa ja taistellaan kielellisestä ongelmasta. Miehen kans on omat problematiikkamme mut työstetään

niitä. On opeteltu elämään päivä kerrallaan ja tehty sitä arkipäivää. Oon niin paljon kokenu että aina osaa hakea apua jos tulee vastoinkäymisiä. Kyllähän elämä vie eteenpäin vaikka mitä tulee eteen. Oon pääsemässä velkasaneeraukseen ja saan oman menneisyyden ja omat virheet yhteen narunpäähän ja pääsee hoitaan sitä pois. Viis vuotta tuun olemaan työelämässä että saan sen pois. Mari on jatkanut työelämässä ja jäänyt äitiyslomalle saatuaan kolmannen lapsensa.

Yhteenveto ja tulkinta Marin elämäkulusta:

Marin elämänkulku on ollut tapahtumarikas. Peruskouluiässä hän oppi ja kasvoi selviytyjäksi vanhempiensa avioeron kokeneessa kodissa. Monet kielteiset tapahtumat ja tunteet siirtyivät lapsuudessa rikkoutuneesta kodista myös Marin myöhempään elämään sukupolvisesti. Peruskoulun jälkeen hän on systemaattisesti rakentanut koulutusuraa, työuraa ja omaa perhettä. Hän on ollut energinen toimija, jota eivät vastoinkäymiset ole lannistaneet. Jatkuvat muutokset ja vaikeudet ovat seuranneet häntä ja asettaneet toistuvia haasteita. Marilla oli elämän nälkä, tahto selviytyä ja tarve ottaa vastuuta. Vaikka yhteiskuntaan kiinnittyvä elämänkulku on ollut katkeileva, niin se on ollut keskeisillä elämäalueilla samanaikaisesti vahvistuva. Työkoulu oli hänelle ratkaiseva ja mahdollisti ammatillisen perustutkinnon suorittamisen ja avasi tien koulutusta vastaaviin töihin. Sitä ennen hän kävi kovan koulun riskeeraamalla elämänsä päihdekoukussa, mutta luottamus ammattilaisten tukeen auttoi pohjalta uuteen nousuun ja myönteiselle kehälle. Arvot hän on jäsentänyt uudelleen ja luotti tulevaisuuteen. Elämäkulkuun liittyvä toimijuus ilmeni kykyinä analysoida jälkikäteen tekemiään päätöksiä.

"Tuntu uskomattoman vaikeelta että alotan uuestaan"

Miia oli pudonnut peruskoulusta reilut yhdeksän vuotta sitten jäätyään luokalleen mukautetun opetuksen kahdeksannella luokalla. Siirtymä ala-asteelta yläasteelle oli osoittautunut pian epäonnistuneeksi eikä tulevaisuuden suunnitelmia ollut. Joutenolon jälkeen elämänkulku alkoi rakentua varhaisen parisuhteen ja raskaaksi tulon kautta. Koulutukseen kiinnittyminen viivästyi ja kokemuksia työelämästä kertyi niukasti. Miia joutui vastoinkäymisten värittäälle kielteiselle kehälle, jolta päästäkseen hän tarvitsi paljon tukea ja vaihtoehtoisia koulutusmalleja. Pohja yhteiskunnalliselle osallisuudelle rakentui vaiheittain ja syrjäytymisriski näytti väistävän. Miia oli kuitenkin yhä peruskoulun varassa. Olin siinä kotona pari vuotta. Vanhemmat elätti. Ne yritti kannustaa johonkin kouluun. Harrastin kavereitten kanssa oloa. Käännekohta oli sit kun mies tuli ja astu kehiin. 16 minä olin kun jäin tyttöä oottamaan. Sitä se hulvaton nuoruus teetti. Mies oli silloin 24. Muutin sitten sen kotipaikkakunnalle. Otin tuon miehen ja keskityin omaan elämään. Muuttu tosi paljon kun muutin omaan asuntoon niin nuorena. Se oli itsenäistä. Oli vaikeita asioita kun läksin kotoa ja jäin oottamaan niitä kahta lasta. 17-vuotiaana sain tytön. Toinen menehty siinä synnytyksessä. Asuttiin kolme vuotta yhdessä lapsen isän kanssa. Hoidin siinä lasta. Mies oli työttömänä. Mulle tuli masennus

ja se ikävä asia askarrutti pitkään. Kumpakaan se kosketti mutta kun mies ei osaa niitä tunteita silleen purkaa. Ite en ollu koskaan ollu työelämässä. Sitten mies lähti isänsä luo ja minä jäin taloon asumaan. Meillä oli sit omat elämät. Se vaikutti meihin molempiin, lapseen ja minuun. Mies oli lapseen yhteyessä päivittäin... se oli hyvä.

Sitten pääsin nuorten työpajan kahvilaan kuukaueks ja sen jälkeen sain kolmen kuukauun harjottelun ja vielä sijaispaikan kolmeks kuukaueks. Tykkäsin olla ja ne tykkäs kovasti. Sitten pääsin UMKiin (ammattilliseen koulutukseen valmentava ja kuntouttava koulutus). Kertailin kouluasioita ja kävin tutustumassa töihin ja eri ammatteihin... kahvilassa, keittiössä, pesulassa. Sitä kautta jouvuin psykologisiin testeihin ja selvis että mulla on lukihäiriö. Se on elämäni aikana aiheuttanu mulle vaikeuksia. En tienny siitä mitään eikä opettajakaan tienny. Sitä ei ees tutkittu sillon. Se nainen sano että sulla tulee olemaan opiskelu tosi rankkaa... se tulee vaatimaan paljon... enemmän kuin muilla. Suoritin loppuun ja sain todistuksen. Oon tyytyväinen kun oon saanu paikkata ne vaiheet.

Sit olin ihan kotona sen kesäloman. Mies palas kotiin. Uuelta puhtaalta pöyältä lähetettiin. Sitten kuulin Etapista (koulutus, jossa suoritetaan ammattillisen perustutkinnon osa). Hain sinne. Hyvä paikka ja rauhallinen luokka. Oon käyny työssäoppimisjakoilla. Tosi hyvää palautetta sain. Työssäoppimispaikan johtaja ehotti mulle että siellä ois oppisopimuspaikka mulle. Tää on menny tosi hyvin. Perhe on nyt koossa. Miehelläkin on ollu työhommia ja se on kannustanu kun oon käyny koulua. Lapsi syntyy kahen kuukauun päästä. Tänne oon kotiutunu hyvin.

Yhteenveto ja tulkinta Miian elämänkulusta:

Miian koulutusura on ollut vahvasti problemaattinen, mutta lukihäiriön selviäminen ja vaihtoehtoiset koulutusmuodot ovat mahdollistaneet koulutusuralla edistymisen vähitellen. Peruskoulun hän viimeisteli kuuden vuoden kuluttua sen keskeyttämisestä. Hän uskoi etenevänsä ammatilliseen koulutukseen perustutkintoa suorittamaan ja hankkivansa siten työelämässä vaadittavan ammattitaidon. Oma toimijuus ilmeni suunnittelun lisääntymisenä. Työssäoppimisjaksot ja työelämään tutustuminen ovat edesauttaneet oman alan löytymistä. Sosiaalisessa elämässä hän irrottautui kotoa ja perusti perheen varhain sekä kohtasi aikuistumisen ja vanhemmuuden haasteet, jotka kasvattivat häntä vastuuntuntoiseksi ihmiseksi. Miian oma toimijuus ja yhteiskuntaan kiinnittyvä elämänkulku ovat vaihteittain vahvistuneet. Myös tulevaisuusorientaatio on tullut aiempaa luottavaisemmaksi ja selkiintynyt. Haasteita hän koki työelämään kiinnittymisessä ja parisuhteessa.

"En koskaan jättäytyny täysin tekemättä mitään"

Ulla siirtyi peruskoulusta suoraan kymppiluokalle kahdeksan vuotta sitten, koska ei pääsyt haluamaansa lukioon. Ala-asteelta yläasteelle siirtymä oli osoittautunut epäonnistuneeksi Ullan muuttuessa hyvin menestyneestä oppilaasta lähes alisuorittajaksi. Peruskoulun jälkeen edessä olivat haasteelliset vuodet. Alku meni epävarmuudessa, kokeiluissa ja etsinnässä, mutta Ulla toteutti etsikkoaikaansa aktiivisesti etsien omia polkuja ja harkiten erilaisia vaihtoehtoja. Ullan koulutusura problematisoitui, mutta hän teki rationaalisia valintoja itseohjautuvasti ja löysi itseään tyydyttäviä ratkaisuja. Ulla osoitti vahvaa toi-

mijuutta, suorituskeskeistä asennetta ja pyrkimystä kiinnittyä samanaikaisesti työhön ja koulutukseen. Vaihtoehtoinen koulutusmuoto mahdollisti ammatillisen perustutkinnon loppuun suorittamisen. Ulla itsenäistyi oman tiensä kulkijaksi ja eteni oman perheen perustamiseen. Lapsuuden perheessä hän oli kokenut vanhempien eron, nuoruusiässä haasteena oli suhde äitipuoleen ja varhaisessa aikuisuudessa hän osallistui aktiivisesti isänsä saattohoitoon kuoleman lähestyessä. Elämönhallinta vahvistui voitettujen vaikeuksien kautta.

Se oli iltakymppi ja samalla iltalukio. En menny töihin. Nostin peruskoulun numeroita. Ei sekään menny ihan putkeen. Sit tuntu että mitä varten mun pitäs mennä lukioon. Kymppiluokan keväällä isä eros siitä äitipuolesta. Se oli hirmu suuri helpotus. Oli tosi mukava käyä siellä. Sit en tiää mistä se tuli että lähen terveydenhuolto-oppilaitokseen. Luovuin siitä lukiohaaveesta ja hain ja pääsin terveydenhuoltoalalle. Meni kolme kuukautta niin lopetin. En tykänny päiväkotiharjotteluista. Yhen tytön kanssa lopetettiin samaan aikaan. Tuettiin toisiamme että ylytettiin toisemme kouluun ja lähettiin saman tien pois.

Vähän aikaa siinä pyörin. Äiti sano että pakko on nyt jotain tehdä. Menin kehitysvammaisten palvelukotiin työmarkkinatuella. Olin kolme kuukautta ja aattelin että sitä haluaisin tehdä. Silloin kuitenkin loppu sen alan koulutus kokonaan. Olin sit ainakin neljässä eri työmarkkinapaikassa... hyvin lyhyitä. Mä aina lähin niistä ihan pöljällä tavalla. Musiikkileikkikoulussa en tykänny yhtään, uskovaisten ravintolassa en kestäny ollenkaan. Sitten oli kukkakauppa. Työvoimatoimistosta löyty aina uusia. Muskarissa otti päähän kun johtaja pisti ompelemaan lapsille pukuja. Ompelin viikon ja vihasin sitä. Jätin kirjeen, että mä en tämmöseen orjatyöhön rupee. Se ravintolajuttu oli ihan pimeetä touhua ja sieltäkin lähin. Kesätöissä olin sit hautausmaalla kukkia istuttelemassa.

Sit kuulin Työkoulusta. Sisko oli pikkuisillä ja sen opettajalta kuulin ja aattelin että tuo ois varmaan hyvä juttu. Siinä oppisopimustyyllisesti ja työpainotteisesti opiskellaan. Työpaikkaa ei tarvinnu ja mitään oppisopimusta ei tehty. Menin haastatteluun ja syksyllä sit alko. Tutkinto valittiin myöhemmin. Ensimmäisenä vuonna oli mahdollisuus tutustua eri työpaikkoihin. Olin taidegalleriassa... en yhtään tiää miks. Se oli kivaa mut ei siitä mitään ammattia päässy syntymään. Sit olin pienellä erityisluokalla. Siitä tykkäsin. Sit se kukkakauppahomma... kun mä halusin puutarhuriks tai floristiks. Sekään ei tuntunu kun ei se ollukaan pelkästään kukkien asettelua.

Sitten rupesin taas käymään lukiota. Siinä oli mahdollisuus tehdä kaksoistutkintoa. Ei siellä muut tehny. Olin siellä oppisopimusluokalla ainut työkoululainen. Kun muut oli omilla työpaikoillaan niin mä sain valita minne menen harjottelemaan. Mä ne aina ite järkkäsin. Tosi monipuolisesti olinkin harjottelupaikoissa. Lukiota kävin etälukiona. Omalla ajalla opiskelin ja kävin tenttimässä. Joskus kun tuntu että tarvitsi apua niin kävin lähitunneilla.

Sitten mun isä sairastu vakavasti... ja ja... minä en pystynykään käymään niitä molempia. Olin siellä lukiossa kirjoilla mutta en enää kerta kaikkiaan jaksanu. Työkoulua suoritin edelleen. Melkein ehin perusjakson suorittaa... puol vuotta puuttu. Isä meni niin huonoon kuntoon että muutin muutamaks kuukaueks sen luo. Sisko tuli myös. Sielläkin yritin käyä työharjottelua mutta ei siitä tullu mitään. Isällä oli jo uus avovaimo ja jonkun piti meistä aina valvoo yöt ja päivät ja kattoo sitä. Pari kuukautta oltiin ja isä kuoli sit keväällä. Hautajaiset sun muut piti hoitaa tosi nopeesti. Halusin että kaikki tulee hoiettua ja olin niissä kaikissa mukana. Jotenkin koki että minun pitää asiat hoitaa... että oon vanhempi kuin pikkusisko... ja minun on pakko jaksaa. Kaks viikkoo... ehkä kolme niin palasin kotiin. Perunkirjotukset jäi meille kahelle. Ruvettiin sisikon kanssa rakentamaan kun isältä jäi puolivalmis kesämökki... semmonenkin projekti siinä. Vuos pari yritettiin. Oltiin opiskelijoita eikä rahaa jääny niin ei voitu pitää enää ja myytiin se pois.

Menin sit heti työharjotteluun ja otin kiinni muut luokkalaiset. Oli jääny kirjallisia töitä tekemättä. Tein kesäaikana kaikki ja tein sijaisuuksia töissä. Olin taas ihan mukana kun alko

viimenen puoli vuotta perusopintoja. Sen jälkeen ois pitäny alkaa viimenen vuos. Mun haluama koulutusohjelma alkokin vasta puolen vuoden päästä. Jostain kumman syystä se kiinnosti mua. Meninkin sit töihin ja jäin odottelemaan sitä. Olin melkein vuoden siinä tutussa paikassa ja tein määräaikasia pätkiä.

Se koulutusohjelma jäi kun tasan vuosi isän kuolemasta keksin että mun on lähettävä sinne. Ei siihen ollu kerta kaikkiaan mitään syytä. Teen aina hirveen nopeesti asioita. Meni kaks viikkoo niin mulla oli siellä asunto ja olin irtisanonu oman asunnon. Kotoa olin muuttanu pois jo Työkoulun eka vuonna. Seurustelin sillon ja se mies oli aika paljon siinä. Se ei ollu tää nykyinen mies. Sit muutin ja kävin vielä töissä siellä samassa paikassa ja asuin siskon luona ne ajat. Tein pätkiä. Äitikin oli muuttanu sit pohjoseen.

Sitten sain vaihettua sen koulunkin. Sain muutamassa päivässä hirveesti aikaseks. Soitin Työkouluun ja sanoin että haluan muuttaa ja voitko auttaa järjestelemään vaihdon. Alotin siellä syksyllä. Kävin koko viimesen vuoden. Koulutusohjelma oli kuitenkin eri. Kolme kertaa ehdin muuttaa sen vuoden aikana. Siskokin muutti sinne.

Heti kun valmistuin niin menin takasin sinne tuttuun työpaikkaan. Jätin asunnon ja kaikki muut. Asuin yhen kaverin kans sen kesän. Elokuussa muutin pääkaupunkiseudulle. Olin tavannu nykyisen miehen joku vuos suunnilleen. Se oli muuttanu sinne töihin. Asuin ensin yksin mut aika nopeesti muutin hänen luokseen koska mun sisko muutti sillon kans sinne ja tarvis asuntoo. Mä vapautin sen sille. Oisinko kaks viikkoo ollu niin sain työpaikan... vuoden määräaikasen sijaisuuden. Tein sen ja sitten sain viran toisesta paikasta. Siellä en voinu olla... jotenkin hirvitävää niitten asiakkaitten kohtelu ja kaikki. Lopetin ihan reilusti vaikka se oli vakituinen työ. Pari viikkoo olin. Pääsin takasin pienempään sijaisuuteen sinne edelliseen paikkaan. Sitten tulikin tuo uusin paikka... vakituinen virka. Samanlaisessa työssä olin alottanu jo 16-vuotiaana ennen kuin aloin opiskellakaan. Sillä tiellä oon edelleen. Sit mä tulinkin raskaaks ja muutama kuukausi sitten me muutettiin tähän isompaan asuntoon. Asutaan yhdessä ja mies käy töissä. Mä oon sairaslomalla ja parin kuukauden päästä tulee perheellisäystä ja muuttuu tää perhetilanne.

Yhteenveto ja tulkinta Ullan elämänkulusta:

Ullan elämänkulku peruskoulun jälkeen on ollut kiittämistä tapahtumasta toiseen, perättäisiä muutoksia, käännekohtia, menetyksiä, selviytymistä, mosaiikkimaista elämänkulun ja identiteetin rakentamista. Oma toimijuus on ollut vahva ja asenne asioita eteenpäin vievä. Paikoilleen Ulla ei ole jäänyt. Hän on tahtonut uusia haasteita ja halunnut tehdä työnsä ja velvollisuutensa kunnolla. Työelämässä työn sisältö on merkinnyt hänelle paljon. Hän haki kiinnittymistä koulutukseen ja työelämään jo varhain, mutta paneutui opiskeluun täysin motivoituneena vasta Työkoulussa, joka tarjosi yksilöllisiä mahdollisuuksia ja oli joustava erilaisille henkilökohtaisille ratkaisuille. Hän sovitti taitavasti yhteen koulutuksen ja työssäkäynnin ja hyödynsi siten oppimaansa. Sosiaalisessa elämässä hän kohtasi haasteita, joiden ratkaisut hän keräsi voimavaroikseen. Ullan yhteiskuntaan kiinnittyvä elämänkulku vahvistui vaihteittain ja vastoinkäymisiä sisältänyt haasteellinen kehä oli hänen merkitysmaailmassaan myönteinen.

"Niin se haave toteutu"

Kirsi oli päättänyt peruskoulunsa kahdeksan vuotta sitten, jolloin hänellä oli valmis jatko-koulutus suunnitelma toteutettavaksi. Hän aloitti lukion ja kävi sitä vuoden odottaakseen

ikärajan ylittymistä ja hakeakseen sitten ammatilliseen koulutukseen. Hänen siirtymänsä ala-asteelta yläasteelle oli onnistunut samoin kuin peruskoulun jälkeinen siirtymäkin. Suora siirtymä omien luokkatovereiden kanssa lukioon onnistui hyvin ja hän koki pysyvänä mukana. Ammattihaavekin toteutui ja kotoa irtautumisesta hän tunsi mielihyvää. Koulutus kuitenkin pitkittyi ja ongelmiin löytyi ratkaisu vaihtoehtoisesta koulutusmuodosta. Parisuhde ja oman perheen perustaminen samanaikaisesti opiskelun kanssa tarvitsi aikansa. Oma toimijuus oli vahva ja Kirsi pääsi päämääräänsä. *Lukiossa oli tuttuja luokkakavereita kenen kanssa siirryttiin. Siitä alko omatoimisuus kun piti kursseja saaha. Sain niitä läpi ja pysyin mukana. Jouvuin ottamaan ensimmäisen opintolainan että sain maksettua taximaksut. Iskä oli niin kielteinen eikä suostunu avittamaan.*

Keväällä tuli hakuajat ja puhuttiin opinto-ohjaajan kanssa. En halunnu jättää yhen kortin varaan niin hain lähihoitajaks ja käsi- ja taideteolliseen. Molempiin tuli hyväksytyt. Valikoin sen lähihoitajan ja lopetin lukion. Tiesin että lähihoitajakoulussa on mahdollisuus kaksoistutkintoon. Sain sit oman kämpän vuokrattua ja muutin kaupunkiin. Minä olin niin onnellinen. Se oli aivan luksusta. Ihmisiä näky ikkunasta kun katto ulos. Se oli ihanaa. Niin se haave toteutu. Luulin että se on hirveen rankkaa käyä mutta se lähti hyvin menemään. Ne päivät jaettiin puoliks. Ensimmäisen vuoden aikana niistä lähti jo varmaan neljä. Puol vuotta ne jaksovat ja sit lähtivät. Äiti oli ihan suruissaan kun lähin kotoa... se otti hirmu vakavasti sen. Mullekin jäi että kukas niistä nyt huolehtii kun minä asun muualla. Joka ilta piti soittaa ja kysyä että miten... Kyllä se huolennpito jatku. Joka viikonloppu kävin kotona.

Kävin kaks vuotta yhdistelmätutkintoa ennen kuin jäin äityslomalle. Kun muutin siihen ensimmäiseen kämppään niin tutustuin baarissa mun 18-vuotissynttäreillä yhteen mieheen. Pari kuukautta toisemme tunnettiin niin se muutti mun luo. Maksettiin puokkiin vuokra ja hän sai käyä töissä. Oltiin vuoden verran. Myö joutuuttiin sit muuttamaan pois siitä kämpästä ja löyettiin toinen. Kerittiin siinä asua parisen kuukautta kun minä potkasin Sakun pellolle. Tuli kyllästymispiste siinä vaiheessa. Asuin sit yksikseni. Olin tavannu aikasemmin Sakun parhaan työkaverin kun myö käytiin kolomisin aina ulkona. Oisko pari kuukautta menny kun soitin Tompalle että tuuhan käymään. Se sit muutti mun kanssa asumaan. Ehittiin vuoden päivät olemaan siinä ja mentiin kihloihin. Samalla sain tietää että aloin oottaa poikaa.

Kun poika oli yheksän kuukautta niin menin ensimmäistä kertaa kesätöihin vaneritehtaalle. Otettiin yksityinen lastenhoitaja... mukava täti. Minä uskalsin siihen luottaa. Sitten yritin uuelleen sinne kouluun. Sain jopa lukujärjestykset ja niitten mukaan piti saaha kurssit selviks. Joka ikinen aamu ajoin kaheksaks sinne kouluun ja mulle sanottiin ettet sinä kuulu tähän luokkaan eikä täällä oo semmosia tunteja. Kuukauen verran ajoin ihan turhaan. Se meni aina jotenkin pieleen ja siitä ei tullu mitään muuta kuin kustannuksia. Mun täyty ilmottaa että en voi jatkaa kun en saanu mitään tukia Kelalta kun ei tullu suorituksia. Jos oisin käyny töissä niin oisin menettäny kotihoidon tuen. Se tyssä siihen.

Olin työttömänä ja kotihoidon tuella kunnes seuraavana kesänä menin pikaruokaravintolaan töihin. Sitten olin talven kotona ja seuraavana kesänä menin supermarkettiin töihin. Sitten vihdoiin ja viimein kun kysyin ensin kaikki mahdolliset että pääsiskö oppisopimuksella ja opiskelisin loppuun. Kismitti kun niin kauan olin käyny enkä halunnu jättää kesken ja alottaa jotain aivan uutta. Kyselin vaikka mistä ja työkkäristäkin kaiken maailman lisäkoulutuksia ja mitään ei meny. Sit minä jostain sain numeron ja sanottiin että soitapas tuonne. Minä soitin Työkouluun ja päätettiin että minä yritän sitä kautta. Poika oli kolmivuotias. Työkoulussa mulla oli oma ryhmä mutta siinä koulutusohjelmassa ei ollu muita työkoululaisia. Mulle tehtiin Hops ja ryhmäohjaa-

ja autto hirveesti. En minä ois muuten saanu niitä ikinä valmiiksi. En käyny enää sitä lukiota. Se katkes siihen äitiyslomaan. Olin kokonaisen vuoden ja tein samalla ne puuttuvat perusopinnot.

Pääsin sit heti töihin kun valmistuin. Sijaisuuksia oon tehny eri paikoissa. Ne alko heti soitella. Myö asutaan nyt väliaikaisesti maalla. Muutetaan Jouluks takasin kun omakotitalo valmistuu. Meillä on hirvee rakentamisen puuha... aika rankka vaihe... iso projekti. Oon miettiny opiskelua vielä mutta ajankohtaa en vielä. Poika on viennellä vuojoella. Tulevaisuus näyttää ihan mielekkäälle ja avoimelle... oikein oottaa sitä. Suuria asioita on elämässä tapahtunu ja oon päässy siihen työhön jota oon halunnu.

Yhteenveto ja tulkinta Kirsin elämäntietä:

Kirsin toiveet täyttyivät, mutta hän ponnisteli tavoitteidensa saavuttamiseksi. Hän näki haasteet mahdollisuuksina, toimi tavoitetietoisena ja kykeni rationaalsiin valintoihin. Elämä oli opettanut, että *ite pitää tehdä jos meinaa asioista selvittää*. Hänelle oli rakentunut selviytyjän identiteetti. Kirsi opiskeli systemaattisesti ja tarttui työhön ennakkoluulottomasti. Hän viimeisteli tutkintonsa ja siinä Työkoulu oli hänelle korvaamaton. Koulutustaan vastaavaan työhön hän sijoittui heti. Oman perheen perustaminen kasvatti ihmisenä ja kodin rakentaminen tarjosi haasteita. Peruskoulun päättymisen jälkeen Kirsi sinnitteli itsensä määrätietoisesti myönteiselle haasteelliselle kehälle ja rakensi vahvan yhteiskuntaan kiinnittyvän elämäntietä.

"Työkoulu on yks parhaimpia asioita mitä mulle on sattunu"

Tuula päätti peruskoulun seitsemän vuotta sitten eikä päässyt lukioon, mutta suoriutui ensimmäisellä haulla haluamalleen alalle ammatilliseen koulutukseen. Ala-asteelta yläasteelle siirtymä oli osoittautunut epäonnistuneeksi, sillä hän joutui koulukiusaamisen kohteeksi kolmeksi vuodeksi. Peruskoulun jälkeisessä siirtymässä opiskelun aloittaminen uudessa ympäristössä tuntui ahdistavalta. Hänen itsetuntonsa oli haurastunut ja hän tunsi epävarmuutta ja epäuskoa. Hän sai kuitenkin kavereita eikä häntä kiusattu. Vertaisryhmässä hyväksyttynä olon hän koki uutena asiana. Kiinnittyminen täysipainoiseen opiskeluun tuotti vaikeuksia ja menetykset lähipiirissä veivät voimia. Tuula löysi ratkaisun vaihtopedagogisesta koulutuksesta, joka auttoi ammatillisen perustutkinnon loppuun suorittamisessa. *Kesä meni hulmutessa. En ollu töissä missään. Tein kotihommia ja kaverin kanssa oltiin. Se oli lähössä opiskelemaan niin vietettiin viimeinen kesä yhdessä. Sitten piti miettiä miten sinne kouluun pääsen. Piti hakee opiskelija-asuntolasta kämpppää ja muutin syksyllä. Se oli taas shokki se koulun alku. Minä oon semmonen jännittäjätyyppi niin minun piti mennä kouluun paniikki päällä. Ketään tuttua ei ollu. Melko äkkiä tuli luokalta tyttö jonka kanssa rupesin enemmän olemaan.*

Ensimmäinen syksy meni suht hyvin. Sen jälkeen aikaa meni kavereitten kans. Tuli uet kämppikset. Toinen kaveri oli saanu kortin just, niin hirveesti ajeltiin autolla ettei tarvinnu mennä kouluun. Valvottiin ja päihiteitäkin tuli. Ei myö viikolla juotu mutta viikonloppusin. Välillä menin kotia. Seuraavana talvena mejjän mummo kuoli ja koulukiinnostus meni ihan nolllaan. Sit kaverit alko olla tärkeempiä eikä kiinnostanu mennä koko kouluun. Toisen vuoden keväällä

keskeytin. Olin käyny kahessa vuodessa periaatteessa vuoden koulua. Piti tosissaan miettiä jaksako jatkaa vai ei. Ei siitä tullu kotona puhuttua. Kavereitten kans oli samaa mentaliteettia että mennään kouluun kun huvittaa. Ne päätti räpiköijä tavalla tai toisella.

Syksyllä opo soitti ja kysy haluanko tulla takasin. Sanoin että kyllä voisin tulla. Kesän olin ollu kotona ja välillä asuntolassakin jossa mulla oli vielä se asunto. Menin sit alottamaan lähes tul-koon alusta uuen luokan mukana. Samassa luokassa oli se mun kämppis ja oli helpompi mennä. Sitä lähti uuella innolla, että nythän tää lähtee ja täytyy hoitaa homma kotia. Keväällä tapahtu taas yllättäin ikäviä asioita. Tuli viimeinen stoppi ja se loppu. Sattu kaks kuolemantapausta siinä keväällä. Siinä mun voimat meni. Ensin kuoli toinen mummo ja sitten kuoli isä... niin sit sanoin etten edes yritä enkä jaks. Ne tuli kuin salama kirkaalta taivaalta. Tietysti ne koulussakin ymmärti ja sano, että totta kai pidät lomaa mut loppujen lopuks ei minusta ollu jatkamaan. Muutin takasin äitin luo. Kolme vuotta meni mutta koulussa olin puoltoista vuotta.

Kesän olin kotona. Äitille saatiin siihen työpaikka. Surua en käyny silloin läpi ollenkaan kun en puhunu mistään. Äitikin oli huolissaan. Sitä aatteli että teen näin ja näin ja sit on hyvä. Ei oi-keestaan ollu ketään sellasta ihmistä joka ois ymmärtäny. Kun lopetin niin se oli äitille, että nyt-kö sinä lopetat koulun ja mitä sinä sitten teet. Se ties itekin että se oli siinä kohalla paras ratkasu.

Minä en sitä Työkoulun alkamista ees tajunnu, mutta äiti näki lehestä ja sano. Silläkin oli pelko että mitä minä nyt kun ei oo mitään tietoo mistään. Aattelin että ainahan voi kokeilla jos sattus vaikka pääsemään. Vaikken ollu kaikissa voimissani, niin aattelin että kai sitä jotenkin jaksaa. Kävin sit Työkoulun kolme vuotta ilman keskeytyksiä. Se suju yllättävän kivuttomasti. Olihan siellä aluks tuskaa ja ahistusta mutta se lähti menemään. Oli tuttuja aineita ja tuttuja opettajia. Otin opiskelun tosissaan. Se oli mielenkiintosempaa kuin normaalissa koulussa kun oon käytännön ihminen. Tuntu että kyllä tällä lailla haluan ammatin hankkia. Monta kertaa oon aatellu, että missä sitä ois jos ei ois päässy Työkouluun. Asuin äitin luona ja autolla kulin. Ajokortin olin saanu kun täyten 18. Se oli välttämättömyys kun kulin pitkästä matkasta.

Työkoulun jälkeen olin kesän koulutusta vastaavassa työssä ja syksyllä pääsin entiseen har-jottelupaikkaan töihin ja olin yheksän kuukautta. Vähän ennen kuin työt loppu niin muutin ko-toa pois kaupunkiin. Sit olin puol vuotta työttömänä eikä ollu minkäänlaista pilkahusta mistään. Paljon olin äitin luona auttamassa. Koko ajan yritin jotain katella. Paria paikkaa hainkin. Sitten talvella pääsin työllistämistuella töihin mutta jouvuin irtisanomaan itteni. Melkein kaks kuu-kautta olin. Se oli niin rankka tapaus, että en jaksanu sitä tehdä. Sain parin viikon sairasloman ja aattelin että enköhän minä voi sanoa, että en jaks. Olinkohan sitten kaks viikkoo työttömänä niin kaveri sano pomolleen että hällä on kaveri työttömänä. Se soitti mulle ja sitä kautta läksin ja tiiän että ainakin kesällä on töitä.

Nyt tuntu että näyttäs ihan hyvälle. Oon saanu tutkinnon ja ammattitaion ja saanu olla töissä. Oon ihan yksinasuja. Ehattomasti Työkoulu on parhaimpia asioita mitä mulle on sattunu. Se oli oikee aika ja oikee paikka ja sattu mun tiukkaan tilanteeseen. Sai niin paljon hyvää palau-tetta ja tuli olo että tähän pystyy. Työttömänä ollessa tuli semmonen olo että on varmaan pakko lähtee johonkin kouluun. Nyt haluan tehdä töitä omalla alalla. Oon kiinni tuolla perikunnassa etten voi paikkakuntaa vaihtaa. Tuula on jatkanut työelämässä edelleen kaksi vuotta.

Yhteenveto ja tulkinta Tuulan elämäkulusta:

Tuula kiinnittyi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen suoraan peruskoulusta, mutta toiminta ja uudet kokemukset vapaa-ajan kentällä veivät aikaa opiskelutyöltä eikä hän saanut opiskeluaan riittävästi hallintaansa. Hänen haasteikseen muodostuivat myöhem-min lisäksi muutot, läheisten kuolemat, päihteet ja uupumus. Ahdistavien asioiden puheeksi otton vaikeutta hän tunsi kuten yläasteella kiusaamiskokemusten yhteydessä.

Koulutusura problematisoitui samoin kuin oli tapahtunut yläasteellakin. Oma toimijuus vahvistui vähittäin ja kriittisessä vaiheessa pääsy Työkouluun johti uuteen alkuun, josta Tuula kääntyi myönteiselle kehälle. Hän suoritti tutkinnon ja kiinnittyi työelämään, josta hän sai tyydytystä. Sosiaalisessa elämässä hän koki raskaita läheisten menetyksiä ja tunsi vastuuta leskeksi jääneen äitinsä tukemisesta. Hänellä oli keskeinen rooli perikunnassa. Parisuhteita hän ei muodostanut. Yhteiskuntaan kiinnittyvässä elämänkulussa oli katkoksia, mutta se oli luonteeltaan vahvistuva. Tulevaisuuteen Tuula suhtautui luottavaisesti ja tunsi voimaantuneensa.

"Mun asenne opiskeluun muuttu peruskoulun jälkeen"

Anna siirtyi kuusi vuotta sitten suoraan peruskoulusta toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Ala-asteelta yläasteelle siirtymä oli epäonnistunut, sillä se johti kiinnostuksen katoamiseen koulunkäynnistä. Todettuaan väärän koulutuslavalinnan, Anna haki ammatinvalinnan ohjausta ja oli työkokeilussa varmistuakseen sopivasta alasta. Asenne opiskeluun oli parantunut ja opiskelu alkoi uudelleen, mutta päättyi henkilökohtaisen kriisin vuoksi. Työpainotteinen koulutusmuoto tarjosi tarpeellisen vaihtoehdon ja Anna sai tutkinnon. Opiskelu sujui niin hyvin, että Anna oli motivoitunut hakemaan edelleen ammattikorkeakouluun ja jatkamaan opiskelua valitsemallaan alalla. *Hain sinne vaatesuunnittelun ja pääsin. Lähin sitten sinne epäonnistumaan. Ei se ollukaan semmonen kuin olin kuvitellu. Ei sieltä mikskään vaatesuunnittelijaks valmistunu. Piti opetella laittaaan lankaa neulaan ja kauluspaitoja ommella ja kaavoja piirrellä. Luokalla kaikki oli paljon vanhempia ja olivat harrastaneet käsitöitä. Mulla ei ollu minkäänlaista kokemusta eikä se ollukaan niin helppoa ja nopeeta.*

Eka vuoden jälkeen petyin. Kävin koko vuoden ja vielä puol vuotta. Aika paljon olin pois. Tajus että tämmöset ihmiset on jossain vaatekaupan myyjänä tai kassalla. Toinen vaihtoehto oli perustaa oma yritys. Niillä vanhemmilla olikin semmosia tarkoituksia. Rupes sitten pelottaan että jos valmistuu eikä ookaan työtä. Pärjäsin ihan hyvin vaikka se oli aika nopeatahtista. Seurustelin sillon ja poikaystäväkin jätti lukion kesken. Oltiin vaan jossakin. Mitään fiksum en tehny sinä aikana. Vanhemmatkin rupes oleen sitä mieltä, että eihän sitä pakko ole käyä loppuun jos ei oikeesti kiinnosta. Keskeytin ja menin saman tien työvoimatoimistoon ammatinvalinnan ohjaukseen.

Tehtiin testit ja sanottiin mille alalle soveltuis. Menin sitten työkokeiluun puoleks vuodeks. Se ala-asteen haavekin tuli uudelleen mieleen ja varmistuinkin siitä alasta. Hain sitten kouluun ja olin pääsykokeissa ja pääsin. Alotin sitten syksyllä. Siinä välissä olin muuttanu pois kotoa ja menin kihloihin. Ei se ollu se sama poikaystävä joka lukion lopetti. Kerkisin pari kuukautta käyä koulua ja meni ihan hyvin. Sitten olin raskaana ja koulu loppu siihen. Oli kauhee shokki kun en halunnu lasta ja oisin halunnu käyä koulua. Teinkin abortin ja aattelin että oisin voinu jatkaa koulua. Kuitenkaan pää ei kestäny kun oli liikaa tapahtumia vähällä aikaa. Asuttiin kaverin kans yhdessä. Se oli ihan hirvee enkä muista sen kanssa mitään positiivista. Se oli paljon vanhempikin mua. Varmaan muutin sen kans sen takia, että sen ikäsenä ei ois muuten ollu mahdollisuutta muuttaa omaan asuntoon. Se oli mustasukkanen ja kaverit jäi kaikki pois kun meillä ei saanu käyä kukaan. Sitä kesti yli vuoden.

Sitten aattelin ruveta oppisopimuspaikkaa ettimään ja kävin kyselemässä. Jos ois löytynyt paikka niin ei ois tarvinnu sinne kouluun mennä. Sitä oli ihan mahoton saaha. Sen miehen kanssa ei voinu keskustella mistään. Se abortti kaivo mieltä. Kävin psykologin kanssa juttelemassa. Olin yksin siinä tilanteessa. Sit tuli Työkoulu johon pääsin. Näin lehestä ilmoituksen ja huomasin että se oli työpainotteista opiskelua. Se meni tosi hyvin eikä ollu mitään vaikeuksia oppia. Luokatoverien ansiosta pääsin eroon siitä miehestä. Sain sieltä hyviä keskustelukumppaneita. Päätin muuttaa pois omaan asuntoon ja huomasin että elämä oli paljon helpompaa. Ei tarvinnu keskittyä kuin itseensä eikä passata ketään. Kävin sit vanhempien luona usein.

Nykysen poikaystäväen kanssa on asuttu vuosi yhdessä ja hyvin on mennyt. Ihmissuhdetaidoissa on kehittynyt ja päättävyyttä on tullu lisää. Oon saanu toiveammatin. Haaveena on saaha työpaikka. Poikaystävä on saanu vakituisen työpaikan. Jos ei löydy töitä niin oon aatellu hakea ammattikorkeaan. Enemmän käyn koulua kuin kotona oon. Ammatillisen perustutkinnon suorittuaan Anna haki ammattikorkeakouluun ja on jatkanut opiskelua samalla alalla pari vuotta. Opiskelun ohessa hän on käynyt myös ilta- ja viikonlopputöissä.

Yhteenveto ja tulkinta Annan elämänkulusta:

Anna kiinnittyi ammatilliseen koulutukseen varhain, mutta pohdittuaan realistisesti koulutuksen jälkeisiä työllistymismahdollisuuksia, hän päätti jonkin aikaa epäröityään lopettaa ja etsiä mieleisemmän alan. Hän kiinnittyi toistamiseen koulutukseen, muutti pois kotoa ja kihlautui, mutta petyttyään parisuhteeseen ja jouduttuaan henkilökohtaiseen kriisiin, hän lopetti hyvin alkaneen opiskelun. Työkoulu löytyi ratkaisuksi oikeaan aikaan. Hän sai vertaistukea, purki epäröinnin jälkeen parisuhteen, muutti yksin ja paneutui opiskeluun. Sosiaalinen elämä vakautui uuden parisuhteen myötä ja oma toimijuus vahvistui. Anna sai korjattua pettymyksillä latautuneen kehän myönteiseksi ja opiskelu tuotti myönteisiä kokemuksia. Koulutusura sai jatkoa Annan siirtyessä ammattikorkeakouluun. Hän rakensi vahvasti yhteiskuntaan kiinnittyvää elämänkulkua, jossa itsenäistyminen ja riippumattomuus lisääntyivät. Taloudellista vakautta hän vahvisti käymällä opiskelun ohella töissä ja tulevaisuuden näkymät uudessa parisuhteessa olivat luottavaiset. Anna kasvoi itseään toteuttavaksi ja rationaalisia valintoja johdonmukaisesti tekemäksi aikuiseksi, jonka elämänkulku oli omassa hallinnassa.

”Meinaan mennä täysillä eteenpäin”

Laura aloitti kuusi vuotta sitten lukion heti peruskoulun jälkeen ja perui samalla hankkimansa opiskelupaikan ammatillisessa koulutuksessa. Ylioppilasta hänestä ei tullut eikä ammatillinen perustutkintokaan taannut koulutusta vastaavaa työpaikkaa. Työttömyyden koettuaan ja lukiota toistamiseen kokeiltuaan Laura valitsi alan, jonka uskoi työllistävän paremmin. *Olin päässy yhteishaussa ammattikouluun mutta peruin sen paikan. Hain kesällä maaseutulukioon ja pääsin peruutuspaikalle. Piti näyttää että kyllä minäkin ylioppilaaks luen. Intoa oli. Matkaa oli 43 kilometriä. Maalta ei linja-autot kohdanneet niin muutin kaupunkiin. Tuli pitkiä päiviä eikä jäänyt ees lukemisaikaa. Itekseen asustelin ja olin paljon mummolassa. Kesän aikaan tapasin nykyisen miehen... ensimmäisen ja ainokaisen ukon joka on jäänyt. Se kävi välillä*

morjestaamassa. Koulumatkat rupes väsyttään ja tuli poissaoloja. Kun en suorittanu kursseja, niin Kela laitto paperit ettei saa enää tukia. Minusta ei ylioppilasta tullukaan.

Kävin puhumassa siellä ammattikoulussa. Sitä ei voinu puolesta lukuvuodesta alottaa. Sain kuitenkin pitää paikan ja alottaa seuraavana syksynä. Tuli välivuosi. Muutin takasin maalle ja pian miehen kotipaikalle. Siitä lähtien oon asunu siellä. Pääsin työmarkkinatuella pyöräkorjaamoon töihin että sain tuloja. Linja-autolla kulin ja keväällä ajoin pyörällä. Kesällä olin omalla maatilalla työmarkkinatuella.

Syksyllä lähin sinne kouluun ja kävin kolme vuotta. Mies meni viimeselle luokalle ammattikouluun. Silläkin oli yks välivuosi. Se ala tuntu sopivalta. Aattelin että mä tykkään tehdä tätä. Ajoin ajokortin heti kun täytin 18 ja kulin omalla autolla. Kesät olin maatilalla töissä ja yhen kesän naapurikunnassa ravintolassa. Kolmannen luokan lopulla kiinnostus loppahti. Opettaja ei ollu koskaan paikalla. Eikä ollu ees töitä tiedossa. Päätin kuitenkin saaha sen ammatin, että jos työttömänäkin on niin saa työttömyysrahan. Valmistuin pukuompelijaks. En tehny niin ku sen aikaset kaverit, että jättää koulun kesken viimesenä vuonna. Tykkäsin tehdä vaatteita mutta se jäi enemmän harrastukseks. Ei vois töikseen kuvitella tekeväsä tehtaassa yhtä saumaa. Se ei ookaan sitä että saan suunnitella alusta loppuun jonkin vaateen ja sitten tehdä oman ompelimon. Se ei kannata. Karis se haavekuva ammatista.

Jäin työttömäks ja olin tyhjän päällä mutta työttömyyspäivärahalla. Mietin alan vaihtoa ja sitä että mitä vois tehdä. Mietin etälukiota ja menin sit iltalukioon... että kokeillaan nyt. Mutta siinä sivussa ois pitäny käyä töissä kun sä et saa opintotukee etkä mitään. Ei jääny lukuaikaa yhtään. Kuukauen verran kokeilin. Olin sitten reilun vuoden työttömänä. Kotitilalla tein hommia. Mies kävi töissä. Harrastukseks mulle tuli ratsastus... aattelin kokeilla ja alotin sen uuestaan. Ne lukiohaaveet oon haudannu. Kun ei oo lukutoukkatyyppejä. Ei kaikista tuu ylioppilaita.

Työvoiman palvelukeskuksessa mietittiin uutta alaa. Sitten tuln Etappiin (ammattillisen koulutuksen osatutkinto) ja kävin koko koulun hyvällä menestyksellä. Kun kuuntelin niin opin paljon helpommin kuin lukemalla. Kun pääs kattoon työpaikoille mitä se työ on niin se ala varmistu. Syksyllä lähen jatkamaan sen koko tutkinnon ihan loppuun asti. Saan ammatin. Mun kaveripiirissä on mua vanhempia, jotka on käyny neljää koulua ja jättäny kaikki kesken. Mä pääsen puolentoista vuoden opiskelulla. Saan hyväkslyvut kaikista edellisistä. Mulla alkaa kyllä äitiysloma syksyllä niin mulla menee kahteen vuoteen.

Elämäntilanne on nyt hyvä. Ukko on ja kaks vuotta on oltu naimisissa. Esikoinen syntyy loppuvuodesta. Jään siinä lomalle ja jatkan koulua seuraavana syksynä... miten sit on voimia. Äidin roolissa riittääkin tekemistä. Oon muuttunu pehmeämpään suuntaan. Nykysin ei oo enää aikaa viettää vaan kavereiden kans kun on paljon muutakin. Peruskoulun jälkeen on tullu järki päähän. Kantapään kautta kun opitaan niin se jää. Työtä on tehtävä mitä millonkin saa. Mulle on jo yhestä paikasta tarjottu töitä... heti kun valmistun niin pääsen töihin. Muutama tuttu kenellä on lukion paperit, niin välttämättä hyö ei oo tarvinnu niitä mihinkään. Ylioppilas ei tarvii olla ja voi pärjätä muutenkin.

Yhteenveto ja tulkinta Lauran elämäntilasta:

Lauran elämäntilanne asettui etenevälle välivaiheelle lukioaikojen jälkeen. Peruskoulun lopulla todettu lukihäiriö vaikeutti lukemista, mutta ammatillisen perustutkinnon hän suoritti loppuun, vaikka arvioikin työllistymisen olevan mahdotonta ja alavalinnan olleen lopulta väärä. Hän tunsu velvollisuudekseen kiinnittyä koulutukseen. Jouten oloa hän ei itselleen hyväksynyt ja työelämäänsäkin hän sai hyvän tuntuman. Ensimmäinen parisuhde merkitsi pian kotoa muuttoa ja samanaikaista opiskelua miehen kanssa, josta tuli aviopuoliso.

Perheen perustaminen johti esikoisen odotukseen ja vaihtoehtoiseen koulutuskokeiluun pääsy auttoi löytämään oman alan ja koulutuspolun toiseen ammatilliseen perustutkintoon. Laura selvisi muutostilanteista ja haasteista hyvin ja hänen tulevaisuuden odotuksensa olivat realistiset ja luottavaiset. Hän kasvoi aktiiviseksi, harkitsevaksi ja itseään toteuttavaksi toimijaksi ja otti äidin roolin vastaan luottavaisin mielin. Hän kasvoi myös emotionaalisenä toimijana. Laura tunnisti arvojensa jäsentyneen uudelleen ja pystyi tietoi- siin rationaalisiiin valintoihin. Hänen yhteiskuntaan kiinnittyvä elämänkulkunsa vahvistui vaihteittain kaikilla keskeisillä elämisen alueilla. Lauran elämänkulkuun liittyvä toimijuus ilmeni taitona reflektoida tekemiään päätöksiä ja niiden seurauksia.

”Oon aina aatellu että haluun koulut käyä ja ammatin saaha”

Eeva pääsi kuusi vuotta sitten suoraan peruskoulun jälkeen lastenohjaajakoulutukseen, mutta lopetti kun ei tuntenut alaa omakseen. Oltuaan työttömänä ja töissä työmarkkinatuella sekä suoritettuaan talouskoulun, hän pääsi Työkouluun ja päätti käyttää mahdollisuuden kunnolla hyväkseen. Ammatillisen perustutkinnon suoritettuaan Eeva tarttui rohkeasti haasteeseen ja lähti tutusta ja turvallisesta ympäristöstä kauas maailmalle kasvamaan ja uusia kokemuksia hankkimaan. *Pääsin sinne mihin ensin hain. Muutin koulun asuntolaan. Ketään tuttuja ei tullu. Jokainen lähti eri puolille. Kaikki oli uutta mutta sitä kaupunkia mä vihasin. Se vaikutti ihan hirveesti viihtyvyyteen. Aina pois vaan kun mahdollista. Vuoden minä sitä kävin ja sit lopetin. Jo puolen vuoden jälkeen mietin että tää ei oo. Vanhemmat saatto eka vähän tuomita kun kerroin että lopetan. Kun kerroin niille ihan selvät suunnitelmat, niin kyllä ne oli samalla kannalla. Oon tyytyväinen että tein sen päätöksen silloin. Se ei ollu sitä mitä mä halusin.*

Tulin kotiin ja olin vähän aikaa tekemättä mitään. Sit olin työmarkkinatuella tavaratalossa kolme kuukautta. Kesätöissä olin ollu sitä ennen mansikanmyyjänä ja tuurannu äitiä toimitossa kahtena kesänä ja ollu siivoajana. Olihan jotain tekemistä ja sai rahaa. Sit mä menin talouskouluun naapurikaupunkiin ja kävin kotoa. Olin varmaan puolet poissa sieltä. Kyllä siitä keskusteltavaa tuli... kai se äitikin ties. Se ei ollu mun juttu. Menin mun kaverin kans kun sekin oli lopettanu koulun samoihin aikoihin kuin minä... sitäkään ei oikein kiinnostanu. Mulla ei ollu minkäänlaista motivaatiota. Se kaverikin kävi loppuun. En mä jouten osaa olla. Ei siellä mitään kiinnostavaa ollu. Paperit sain.

Sit mä pistin yhteishaussa hakemukset kahelle alalle ammatilliseen koulutukseen ja Työkouluunkin vielä kun huomasin lehestä ilmoituksen. Kesän mä olin vielä töissä. Kokeilin vähän sitä alaa ja se oli hyvä juttu. Työkoulun aikaankin olin siellä vielä kesätöissä. Mä olin ollu pääsyko- keissa ja saanu päätöksen että pääsin. Kävin kuitenkin Työkoulussa haastattelussa ja valitsin sen koska se oli työpainotteinen. En oo ikinä ollu lukuihminen. Mä kulin kotoa päivittäin. Aika alussa muutin itekseen asumaan kotikunnassa. Kun sai hyvää palautetta niin itsetunto kohos ja tuns että pystyy tekemään ja osaa. Harjottelupaikat otin kaikkein vaikeimmasta päästä. Työkoulu merkitsee ammattitaidon kannalta ihan hirveesti. Seurustelin silloin useampaankin otteeseen.

Työkoulun jälkeen menin heti töihin ja olin kesän. Sit mä pääsin au pariiksi Jenkkeihin. Työkärin sivuilta huomasin että Kaliforniaan haetaan. Oli yli sata hakemusta ja minut valittiin. Se oli aika shokki kun yhtäkkiä sinne lähetään. Vähän niinku ilmotin äitillekin että mä lähen nyt sinne. Se oli iso päätös lähtee. Mä vaan laitoin ne hakemukset enkä ikinä olettanu että lähtisin. Olin

siellä reilut 10 kuukautta. Niistä kuukaudesta tuli aivan mahtavat. Ei se helppokaan ollu mutta kyllä se kasvatti ja opetti. Norjalaisen au pairin kans oltiin tosi paljon ja englantia puhuttiin. Laitoin jo Jenkeissä työhakemuksia menemään vaikka mulla ois ollu mahollisuus jäähä sinne vielä toiseks vuodeks. Päätin etten enää jää. Kun tulin Suomeen niin kävin työhaastattelussa ja sit alkokin työt. Muutin omaan asuntoon.

Mä oon tehny osa-aikasta työtä ja samalla alotin toisenkin työn mutta se piti lopettaa kun selkä ei kestä. Teen vuorotyötä ja tuntuu että menee kaikki aika. Se on aika rankkaa työtä... fyysisesti ja henkisesti. Saa ittensä pistää likoon ihan kokonaan. Ottasin kuitenkin täyet tunnit. Muutin poikaystävän kanssa yhteen. Hän on kans töissä. Suomeen tultua on tapahtunu hirveesti kaikkee. Semmosta kyytiä että välillä on ihan pyörällä päästä. Nopeesti menee aika. Sittemmin Eeva sai lapsen ja jäi äitiyslomalle. Perhe muutti paikkakuntaa miehen uuden työn vuoksi.

Yhteenveto ja tulkinta Eevan elämäntietä:

Eeva pyrki kiinnittymään koulutukseen eikä hyväksynyt jouten oloa. Ensimmäinen alavallinta osoittautui vääräksi, mutta mieleiselleen alalle hän haki tuntumaa ensin työelämästä ja havaitsi työpainotteisen koulutusmuodon Työkoulussa tarjoavan hänelle sopivan vaihtoehdon. Eeva oli suorituskeskeinen itseään toteuttava ja rationaalisia valintoja tekevä aikuisuutensa rakentaja ja osoitti vahvaa tietoisuutta toimijuutta. Elämäntietä oli muutoksia ja haasteita, jotka hän kohtasi myönteisesti. Työkoulu osoittautui motivoivaksi ja hän tunsu kasvavansa ammattilaiseksi. Työmatka maailmalle auttoi itsenäistymään ja tarjosi selviytymisen kokemuksia. Työelämään kiinnittyminen vahvistui ammatillisen perustutkinnon antamien valmiuksien varassa. Parisuhde ja perheen perustaminen toivat elämään uutta sisältöä ja aikuistumiseen haasteita. Eevan yhteiskuntaan kiinnittyvä elämäntietä vahvistui vaihteittain kaikilla keskeisillä elämisen alueilla.

"Oon hirveen ylpee siitä että jaksoin käyä loppuun"

Outi päätti peruskoulun ristiriitaisissa tunnelmissa neljä vuotta sitten oltuaan koulukiusaamisen kohteena useaan otteeseen peruskouluaikana. Kyläkoulun ala-asteelta yläasteelle siirtymä oli epäonnistunut Outin jouduttua muuttamaan paikkakuntaa ja aloittamaan suuressa ja vieraassa koulussa. Kiusaaminen oli haurastuttanut itsetuntoa ja vienyt jatko-opiskeluhallat. Heti peruskoulun päätyttyä Outi muutti isänsä luota asumaan yksin, mutta valvottuna. Hän kiinnittyi kuitenkin koulutukseen heti peruskoulusta kun hänet ohjattiin Työkouluun. Outi pääsi oikeaan paikkaan oikeaan aikaan ja suoritti ammatillisen perustutkinnon neljässä vuodessa tarvittuaan yhden ylimääräisen vuoden. Onnistumisen kokemukset kannustivat häntä näkemään tulevaisuuden toiveikkaana elämäntietä kuorittaneista riskitekijöistä huolimatta. Outi pystyi kääntämään vaikeudet oman kasvun ja vahvistumisen rakennusaineiksi. *Samana päivänä kun peruskoulu päätty mun isä muutti uuen naisesa luokse. Minä läksin sieltä ja olin millon veljen ja millon äitin luona. Äitin kans soitettiin sosiaalihuoltoon että minä oon niin itepäinen etten mene enää isän luokse. Mulle löyty oma asunto. Kyllä ekaks tuntu pahalta muuttaa niin aikaseen pois kotoa. Se oli semmonen kompromissi joka*

piti hyväksyä. Serkku oli mun luona ja mä nautin siitä, että oli oma asunto. Sosiaalihuolto kävi tarkkailemassa miten mä siellä asun. Virkailija kävi kotona ja juteltiin mitä kuuluu. Isä asu lähellä ja ties miten mulla menee. En ollu missään kesätöissä. Siihen mennessä olin yhtenä kesänä pari viikkoo istuttamassa mansikoita... hyvin vähäset yhteydet työhön. Toisaalta sitä on nuorena oppinu itsenäiseks ja pärjäämään omillaan.

Sitten mua kehoitettiin hakemaan Työkouluun. Kävin haastattelussa. Mun asenne muuttu myönteiseks. Mä olin nuorin mutta tunsin että oon kasvanu ja kokenu enemmän. Mä viihyin siellä vanhempien seurassa. Tykkäsin tosissaan ja olin tyytyväinen että tulin. Ensimmäisenä vuonna vaihoin siitä ryhmästä sinne koulutusosalalle. Kukaan muu ei tullu Työkoulusta sinne. Alussa se ärsytti ja oisin viihtyny siinä Työkoulun ryhmässä kun siellä oli myönteisiä kokemuksia ja ryhmäohjaaja oli tosi paljon apuna. Se uus ryhmä ei ottanu mua mitenkään vastaan. Se tuntu ilkeeltä. Oli semmosta mulkoilua. Mulla tuli poissaoloja ja opiskelu alko mennä huonosti. Se joh-tu siitä että en halunnu mennä joka päivä kouluun kun sai olla yksin siellä. Mä kyllä yritin siellä puhua. Vapaa-aikana mulla kuitenkin oli kavereita. Aina kun tehtiin ryhmätöitä niin mut vaan tökättiin johonkin ryhmään. Kaikki isot parityöt sain aina tehdä yksin. En saanu luokalta yhtään kaveria. Toisena vuotena todettiin migreeni ja mulla on lääkitys siihen. Jos oisin jättäny sen kes-ken niin en ois tienny mihin mennä. Seurustelin yhen vanhemman kans ja meinattiin muuttaa yhteenkin. Sillonkin aattelin että pitää opiskella ettei tarte olla ilman ammattia. Jos Työkoulua ei ois tullu niin varmaan elämä ois kulkenu todella paljon huonommin. Ihmissuhteissa mulla oli vaikeuksia. Mun poikaystävä vaihto mun kavereiin ja pari ihmissuhdetta purkautu kokonaan. Nyt siinäkin on löytyny tasapaino.

Ryhmä valmistu ja joitakin poikia jäi neljännelle vuodelle niin kuin minäkin. Niitten kans ei ollu ikinä mitään. Hypittiin ryhmästä ryhmään ja opiskeltiin henkilökohtasen ohjelman mukaan. Ite piti päättää koska luen ja koska keskityn tehtäviin. Kävin sen koulun loppuun kotipaikka-kunnalta... muutin sinne takasin. Sit rupesin kunnolla käymään kun ei ollu se vanha luokka painolastina. Niistä selvis lukemalla. Oli vahva tahto valmistua. Viiminen keväthalvi tuntu toivottomalta ja meinasin heittää hanskat tiskiinkin kun matematiikka ja viimeset ruotsin tentit oli niin vaikeita. Matematiikassa sain tukiopetusta kun opettaja vaihtu. Aikasemmalla opettajalla ei ollu aikaa semmoseen. Päätin taistella. Tiukkaa teki mut kovalla työllä pääsin. Tykkäsin olla kaikilla työssäoppimisjaksoilla. Ilman Työkoulua ois varmaan ollu työttömänä oleilua. Nykyään mulla on semmonen asenne, että jos kerran kouluun menen niin kyllä siitä pääsee läpi kun vaan kuuntelee ja jaksaa keskittyä. Oon ylpee että jaksoin käyä loppuun.

Olin aluks työttömänä mutta jo kesällä alotin työmarkkinatuella työt yksityisyrittäjällä puoleks vuodeks. Siellä oppi tosi paljon ja tuns olevansa tärkeä. Sain ihan vastuullisia tehtäviä. Matkat kuljin päivittäin linja-autolla. Nyt oon ollu taas työttömänä, mutta laitoin keväällä yh-teishaussa paperit kahdelle alalle toiseen kaupunkiin. Työhakemuksia oon laittanu ja soitettiin että tulee kutsu työhaastatteluun. Paikkoja on mutta hakijoita on paljon. Elän omassa taloudes-sa yksin. Puol vuotta oon ollu ihan onnellisessa suhteessa vihdoinkin. Poikaystävä opiskelee ja vuosi on vielä jäljellä. Nyt ei oo ollu pettymyksiä. Mähän täytän vasta 21 vuotta.

Yhteenvedo ja tulkinta Outin elämäkulusta:

Outin koulutusuralla Työkoulu oli ratkaiseva, vaikka sielläkin oli omat haasteensa. Kiu-saamisesta oli vähällä tulla kompastuskivi, mutta kyky nähdä koulutuksen merkitys auttoi jaksamaan. Kiusatun voimattomuus ja itsetunnon koettelu näyttäytyivät Outin kertomuk-sessa kuten peruskouluaikanakin. Hän sinnitteli pettymyksiä korjaavalle kehälle ja vahvisti

omaa toimijuuttaan vähitellen. Hän kohtasi itsenäistymisen ja aikuistumisen haasteet varhain, mutta hän sai oikea-aikaista tukea ja hyvät sosiaaliset suhteet kannattelivat häntä. Parisuhteissa oli pettymyksiä, mutta myös onnistumisen tunteita. Outi sai tuntumaa myös työelämään ja pyrki kiinnittymään siihen jatkossa vahvemmin. Hänen yhteiskuntaan kiinnittyvä elämänkulku näytti vahvistuvan vaiheittain keskeisillä elämisen alueilla. Tulevaisuutensa Outi näki toiveikkaana ja itsetuntonsa kohentuneena. Identiteettiin liittyvä toimijuus ilmeni kykynä toimia yhä enemmän aikuistuvan nuoren rooliodotusten mukaan.

”Nyt on positiivinen asenne ja motivaatiokin ihan toinen”

Titta oli 18-vuotias ja päässyt peruskoulusta vasta kaksi vuotta sitten. Ala-asteelta yläasteelle siirtymä oli epäonnistunut Titan alkaessa masentua pian siirtymän jälkeen. Yläasteen lopussa hän oli voimaton ja kertoi ongelmistaan kuraattorille. Hän haki kuitenkin ammatilliseen koulutukseen ja pääsi aloittamaan opiskelun. Depressio diagnosoitiin heti alkuun ja opiskelu loppui siihen. Koulutukseen kiinnittyminen viivästyi. Toivuttuaan Titta haki tuntumaa työelämään ja hakeutui sen jälkeen testaamaan opiskeluvaihtoehtoja Uuden mahdollisuuden kouluun (ammatilliseen koulutukseen valmentava ja kuntouttava koulu). *Kuukauden verran kävin ja siitäkkin puolet sairaslomalla. Kirjotin luokanvalvojalle kirjeen että halusin lopettaa kun en jaksanu. En menny puhumaan kun oli helpompi kirjoittaa. Lähin heti terveydenhoitajan juttusille ja illalla sain ajan päivystyksestä ja pääsin psykologille. Kontaktit jatku muutaman kuukauden ja tunsin että siitä ei oo mitään apua. Se ei palvelu. Oli lääkkeitä mutta tuli niin pahat sivuvaikutukset että lopetin ne. Aattelin että on parempi käyä läpi tunnetasolla. Tajusin että siitä voi mennä vain ylöspäin. Psykologi ehotti jo sillon UMK:uun tuloa mutta olin vielä niin koulukielteinen, etten varmasti lähe kouluun. Olin sitten ihan kotona viettämässä vapaavuotta. Puhuin vain ystävien kanssa. Vanhemmat kävi kans tukihenkilön juttusilla. Kotona ei enää puhuttu asioista. Veljetkään ei kysyneet mitään. Masennus antokin periks.*

Työkkärin nuorten projektin kautta pääsin töihin ja olin siellä seittemän ja puoli kuukautta. Sitten aattelin että on päästävä takasin koulun penkille. En päässy etenemään kun en saanu oppisopimuspaikkaa sovittua. Hain sitten UMK:uun. Olin heikoilla lähtemään suoraan ammatilliseen koulutukseen. Tää on pehmeä lasku ja saa samalla kattoo omia voimiaankin että jaksako opiskella. Oon saanu itsevarmuutta enemmän. Oon vuoden loppuun ja kevään oon kotona ja kerään taas voimia.

Nyt on positiivinen asenne koulua kohtaan ja tykkään käyä. Kaikissa aineissa oon pärjäny. Jotkut asiat vasta nyt ymmärtää paremmin. Motivaatiokin on nyt toinen. UMK on vastannu täysin odotuksia. Ei oo kinaa luokkalaisten kesken. Opettajilla on enempi aikaa tulla neuvomaan ja on pieni ryhmä. Elämässä menee nyt hyvin. On valosat näkymät ja mielialat. Iloisuus on säilyny. Ei masennu pienistä vastoinkäymisistä. Asun edelleen kotona. Ystävyssuhdekin säily koko masennuksen ajan. Hienoa että se ei kaatunu vaikka oli tosi vaikeeta.

Yhteenveto ja tulkinta Titan elämänkulusta:

Titta alkoi päästä myönteiselle kehälle voimien ja itsevarmuuden vahvistuessa pitkän mäsennusvaiheen jälkeen. Mieliala oli nouseva ja hän tunsu voimaantuneensa. Hänen oma toimijuutensa lisääntyi vähitellen ja hän suunnitteli tulevaisuuttaan. Hän oli saanut kokemusta työelämästä ja opiskelu UMK:ssa tuotti onnistumisen kokemuksia. Yhteiskuntaan kiinnittyvä elämänkulku osoitti vaiheittaista vahvistumista. Titta tunsu tarvetta kiinnittyä pysyvästi koulutukseen ja rakentaa aikuisuuttaan irrottautumalla kotoa ja itsenäistyä.

”Tästä se lähtee”

Juha oli 17-vuotias ja hänellä oli kulunut vasta puolitoista vuotta peruskoulun päättymisestä, mutta tapahtumia ja muutoksia ei elämästä puuttunut. Käännö oli tapahtumassa myönteiseen suuntaan ja lähitulevaisuuden suunnitelmat olivat hahmottumassa. Ensimmäinen kiinnittyminen ammatilliseen koulutukseen ei onnistunut ja myöhemmin diagnosoitu ADHD toi selityksen opiskeluvaikeuksiin. Kyläkoulun ala-asteelta isoon kaupunkikouluun ja siellä yläasteelle siirtymä oli epäonnistunut, sillä keskittymisvaikeudet häiritsivät kiinnittymistä koulunkäyntiin. Juha pääsi ammatilliseen koulutukseen, mutta ala osoittautui sopimattomaksi. Vanhempien eron myötä Juha muutti kotipaikkakuntaa ja rakensi sosiaalisia suhteitaan uudessa ympäristössä. Uuden mahdollisuuden koulu löytyi ja tarjosi uutta alkua aikuistuvan nuoren miehen elämänkulun rakentumiselle. *Peruskoulun jälkeen olin siellä sähköllä vuojen. Kun ei enää kiinnostanu niin alko taas poissaolot. Viimesinä kuukausina kävin vain 2–3 kertaa. Huomasin että ei oo mun juttu. Se oli pettymys vaikka sitä oli suunniteltu. Olin kuitenkin vuojen kokonaan. Vasta hiljattain kävin testeissä... oli pitkät testit. Todettiin ADHD... tommonen keskittymisongelma. Lyhyt työmuisti, semmonen impulsiivinen ja hirveen äkkipikainen. Se varmaan kertoo miks koulu meni niin huonosti. Ei oo jaksanu kiinnostua ikinä ja keskittyminen on ollu heikkoa. Siks se sähkö ei käy ja lopetin. Sit miettimään uutta alaa. Oli vähän auki kaikki.*

Muutettiin äitin kans toiseen kaupunkiin. Kotonakin on nyt rauhallisempaa. Tää muutto oli pommi silleesä. Eipähän oo ukon kanssa riitaa enää kun se ryyppää joka päivä. Työmiehet ajo aina auton kotiin kun ukko ei pystyny. Käyn minä siellä vielä. Iskä aina itkee mulle niistä asioista. Minä sanon että mulle ei tää asia kuulu eikä kiinnosta yhtään. Kavereita on tullu paljon kun muutettiin. Kaupungilla hengailaan.

Äitiltä kuulin ja muutama kaveri kertoo että on tämmönen UMK ja laitoin paperit sissään ja pääsin. En keksiny muutakaan tekemistä. Oli mulla paperit työvoimatoimistossa. Serkkutyön pari kaveria on ollu UMK:ssa ja olivat kehuneet. Nyt on jottain viisasta tekemistä ettei mee vain kaljan juonniks. Täällä on tosi hauskaa. Oikeestaan ensimmäinen koulu minkä oon tosissaan ottanu. Alkaa vähän koulunkäyntikin kiinnostaa. Oon tehny tehtäviäkin. Muulloin en oo ikinä tehny läksyjä. Täällä en oo jännittäny ja keskittyminen on silleen hyvä. Nyt on helpompaa. Ei mennä hirveellä vauhilla että ehtii vähän miettiä asioita. En mä pysty keskittymään jos pitää kirjottaa ja opettaja puhuu samanaikaisesti. Koulun jälkeen meen kotiin ja syön ja käyn puntilla ja lähen kavereitten luo. Ja tyttöystävän luo. Serkkutyttökin on tullu läheisemmäks.

UMK:ssa niitä (tulevaisuuden suunnitelmia) mietitään mitä sitä tekkö. Puhutaan ihan henkilökohtaisesti. Yksilöllistähän se on. Rakennusala ja eräopas on toiveena ja baarimikko.

Yhteenveto ja tulkinta Juhan elämäntietä:

Juhan problematisoituneelle koulutusuralle löytyi selitys kun ADHD todettiin testeissä. Hän oivalsi itsekkin miksi koulunkäynti ei ollut sujunut. UMK:ssa hän sai ensimmäistä kertaa myönteisen otteen koulunkäynnistä ja onnistuneita koulukokemuksia. UMK tarjosi hänen yksilöllisiin tarpeisiinsa sopivan vaihtoehdon, josta käsin hän pystyi jäsentämään tulevaisuuden suunnitelmiaan ja saamaan järjestystä ajatuksilleen. Juhan oma toimijuus osoitti vahvistumista ja hän siirtyi muutosten kautta myönteiselle väylälle elämäntietänsä. Epävarmuus ja katkeileva trendi näytti johtavan aiempaa vahvemmin yhteiskuntaan kiinnittyvään elämäntietänsä vaikka työelämästä ei vielä kokemuksia ollutkaan. Hän asui vielä kodin vaikutuspiirissä, mutta suunnitelmissa oli kotoa irtautuminen lähiaikoina. Mieliala oli nouseva ja ote elämään optimistinen.

5.1.2 Epävakaat elämäntietä

Esittelen tässä luvussa epävakaita suuntia nuorten aikuisten elämäntietä perusopintojen jälkeen. Osoitan edistyneiden elämäntietäkuvausten tavoin, miten kertojat puhuvat eletyistä ja koetuista tapahtumista ja arvioivat niiden merkityksiä koulutuksen, työelämän, perheen ja sosiaalisten suhteiden sekä vapaa-ajan areenoilla. Elämäntietä näyttäytyi toistuvia haasteita ja riskejä pursuavana selviytymisenä, johon kuitenkin liittyi vaikea tulevaisuuden ennakoitavuus, yllätyksellisyys sekä epävarmuus ja lyhytjänteisyys omassa toimijuudessa. Kertojien elämäntilannetta kuormittivat erilaiset riskitekijät, jotka näyttivät uhkaavan koulutus- tai työuran rakentumista tai sosiaalisten suhteiden vakautumista. Monet erilaiset ammattiauttajat ja hoitoyhteisöt merkittävänä toisina olivat monille ratkaisuvia omista vaikeuksista selviytymisessä. Sijoitin tähän ryhmään kolme peruskoulunsa alle kaksi vuotta sitten päättäneitä alle 19-vuotiasta nuorta. Heidän elämäntietänsä näytöt, joilla arvioin yhteiskuntaan kiinnittymistä, olivat kovin vähäiset. Tulevaisuuden suunnitelmat näyttäytyivät epävarmoina ja niitä varjostivat erilaiset riskit. Elämäntietäkuviivistelmien lopuksi esitetyt tulkinnat olivat tutkijalle vaativia, mutta välttämättömiä nuorten aikuisten kokemusten ymmärtämiseksi. Tutkija ei lopultakaan pääse sinne asti, mitä haastateltavat sisällään ovat.

”Oon aika sinnikäs ollu kaikista vaikeuksista huolimatta”

Maritan kattava kertomus elämästä peruskoulun jälkeen on edustava kuvaus epävakasta elämäntietänsä. Kun Tarja Pösö (2004, 66–67) kirjoittaa arkkokemuksen tyypisestä kä-

sitteestä ”vakavat silmät” kohdatessaan koulukotinuoria haastatteluissaan, tunsin Maritan kertomusta kuunnellessani saman ilmiön. Sama toistui monen muun nuoren kohdalla kun he puhuivat vakavista asioista, surusta, välinpitämättömyydestä tai turvattomuudesta. Tuon vakavuuden voi nähdä, kokea ja kuulla. Pösön mukaan vakavat silmät on hänen ja nuorten välisessä vuorovaikutuksessa syntynyt käsite.

Marita päätti peruskoulun pian 15 vuotta sitten ajaututtuaan kielteiselle kehälle elämänsä aikana. Kyläkoulun ala-asteelta siirtymä ison ja vieraan koulun yläasteelle oli epäonnistunut ja Marita oli kovettanut itsensä jännittäjän ja aran roolista häiriköksi ja vaihtanut kaverinsa niihin, joiden kanssa ajautui päihdekierteeseen. Myös peruskoulun jälkeinen siirtymä epäonnistui, vaikka Marita oli jo varhain päättänyt lähteä lukioon. Kiinnittyminen toisen asteen koulutukseen katkesi heti alkuunsa ja hän jäi kahdeksi vuodeksi kotiin. Marita ryyppäsi kavereiden kanssa ja sai lääkkeitä paniikkikohtauksiin ja jännitykseen. Hän jaksoi huonosti eikä hallinnut elämäänsä. Kiinnittyminen koulutukseen ja työelämään ei onnistunut pitkään aikaan vaikka tilapäisiä yrityksiä olikin. Marita hakeutui toistuvia kertoja hoitoon ja oli sairaalassakin. Elämä täyttyi vastoinkäymisillä ja hän oli syvällä pohjalla. Raskaus ja lapsen syntymä toivat elämään uutta sisältöä ja tilapäistä helpotusta, mutta kasautuvat vaikeudet kuormittivat yhä. Myönteisyyttä elämään toi vaihtoehtoinen ammatillinen koulutusmalli, johon Marita vihdoinkin kiinnittyi ja sai suoritettua tutkinnon. Työelämässään muodostui onnistumisen kokemuksia, mutta terveys- ja jaksamisongelmat pudottivat hänet elämää hajottavalle kaistalle. Marita eli vastoinkäymisten kierteessä, jossa häntä rasittivat sairaudet, epäonnistumiset, päihderiippuvuus, parisuhdeongelmat sekä luisumisen ja putoamisen pohjakokemukset. Hän sai pidettyä itseään koossa elämällä päivän kerrallaan ja tukeutumalla ammattilaisten tukiverkoston. *Menin sinne lukioon ja olin kaks viikkoo. Eihän sillä keskittymiskyvyllä... ei ei. Se oli ihan tuskaa. Sain niitä ensimmäisiä oikein kunnan paniikkikohtauksia. Jännitti kun oli uus luokka. Olin aina pärjänny hyvin kielissä, niin en ymmärtäny oikeesti saksan tunnilla mitään. Se oli viimeinen niitti. Sit mä jäin kotia.*

Sen jälkeen oli enimmäkseen viikonloppuryypäämistä. Viikon söin ja makasin himassa. Äitihän piti mielellään kotona. Muut sisarukset oli jo pois sieltä. Viina lisäs vapinaa ja jännittämistä. Ahisti se pelko siitä tulevaisuudesta. Kun olin 16, niin äiti muutti pois kotipaikalta ja mä jäin asumaan siihen. Jompikumpi siskoista muutti perheensä kanssa siihen. Ne oireet tuli tosi pahaks. Sisko ja sen mies vei mut lääkäriin. Lääkkeet aloitettiin 17-vuotiaana ja 18-vuotiaana oli jo sit ihan kunnan lääkkeitä. Mutta ei ne auttanu. Ei pystyny syömään kun vapis kädet jo niin.

Kaks kertaa yritin kansanopistossa korottaa numeroita. Ekalla kerralla olin vähän kauemmin kun oli yks kaveri mukana, mut en mä pystyny keskittyy. Jännittämisen takia ois ollu hyvät mahdollisuudet kun oli se kaveri. 19-vuotiaana mä olin vuoden verran Etelä-Suomessa veljen luona. Asuin omassa asunnossa ja hoidin niiden lasta. Siinä ois voinu kouluttaa mut kirjanpitäjäksi mut just sain sen lapsen hoidettua. Viikonloput join. Oli niin paha paniikkihäiriö ettei kauppaan pystyny menemään. Nälässään olin välillä vaikka rahaa olis ollu. Kyllä mä sen lapsen hoidin. Olinhan mä sisarusten lapsia hoitanu kymmenvuotiaasta. Paljon oli kokemusta. Kesäsin olin

ollu mansikoita poimimassa. Kyllä mä ne työt hoidin ja sain palkkaa. Viiminen nyt katkes siihen kun hirtti ryyppy päälle. Paras olin ja nopein keräämään.

Sit loppu se veljen homma ja muutin takasin. Siskolla oli avioero ja se muutti mun kans samaan asuntoon. Kun rupesin taas juomaan niin jouvuin pois siitä asunnosta. Ne oli sit sitä mieltä, että en oo alkoholisti ja menin sitten psykiatriseen sairaalaan 20-vuotiaana. Sen jälkeen yritin vielä sitä kansanopistoo. Ei se onnistunu. Olin ihan paniikissa koko ajan. Koskaan en oo joutunu sairaalaan. Omasta aloitteesta oon ollu. Kertaakaan ei oo ollu pakkohoitoa. Lääkäri on todennu että oon täydessä järessä.

Sit olin suojatyössä joskus 21-vuotiaana puolisen vuotta ja sopeuduin hyvin. Tapasin pojan isän eikä se pienestä säikähtäny vaikka olin tulta ja tulikiveä. Sillon mä olin niin finaalisissa, että pari kertaa yritin itteni tappaa vaikken halunnukaan kuolla. Kun olin täysin finaalisissa eikä niistä sairaalajutuistakaan ollu mitään apua, niin mä olinkin raskaana ja se pelasti mut. Mä sain siitä syyn elää. Siinä oli ratkaseva kohta. Sillon jäi lääkkeet ja alkoholi ja tupakka.

Lapsi syntyy 22-vuotiaana ja se oli mukavaa aikaa. Oltiin lapsen isän kanssa yhdessä. Ei virallisesti asuttu yhdessä mutta käytännössä. Aika paljon oli sosiaalista jännittämistä. Olin päihteettömänä. Kun poika oli pari vuotta niin pikku hiljaa rupes taas käymään jossain. Turpiinhan siinä tuli henkisesti ja fyysisesti tosi kovasti, mutta mä vain hoidin lasta. Sain voimia hänen sukulaisiltaan. Piti katkasta suhteet omiin sukulaisiin ja kavereihin. En saanu liikkuu edes naisten kanssa. Sit oli semmonen käännekohta kun poika oli viety hoitoon mummulle ja papalle ja mun ystävä oli vaan meillä vaikka mies oli kotona. Sinä yönä meinas lähtee henki ja mä menin soskuun että tarviin mennä turvakotiin. Perhetyöntekijä pisti asioita eteenpäin ja saatiin uus asunto. Kyllä mä sinnekin alussa sen vielä päästin, mut sit ite älysin lopettaa sen homman.

Kun poika oli kolme niin purkautu se parisuhde. Sain hoitopaikan pojalle. Olin mielenterveyshoitajan kanssa opetellu kaupassa käynnit ja asiointien hoitamiset ja saanu voitettua sitä paniikkia. Hakeuduin töihin yhteen liikkeeseen. Siinä hommassa oli liikaa asiakaspalvelua, niin se oli liian rankkaa. Menin sit työkokeiluun. Huomasin että mä tykkään ja oon ihan hyvä tässä.

Sitten työvoimatoimiston projektissa sain tietoa Työkoulusta. Kävin haastattelussa ja alotin. En ollu ajatellu että pärjäisin tavallisessa koulussa. En kauan kerinny käymään kun rupes ruumiinjäsenet katkee ja jommalta kummalta ois lähteny henki, niin kuraattori hommas asunnon ja taas muutettiin paikkakuntaa ja hain lähestymiskieltoa. Meinasin saaha ite lähestymiskiellon.

Työkoulu oli turvallinen ja kannustava. Kaikessa tuettiin ja aina sai apua. Viikonloppukäyttöä oli välillä. Kyllä ne juomajaksot pojan jälkeen on pysähtyny kolmeen vuorokauteen aina. Kun koulutusohjelmassa siirryin isoon ryhmään niin tuli niitä sosiaalisia jännittämisä. Kävin mielenterveystoimiston akuuttiryhmässä ja sain lääkäriltä lääkitystä ja sairauslomaa ja muutettiin opiskelutahtia. Sit se meni ohi. Keskittymisen kans oli vaikeuksia, mut hyvät paperit mä sain. Muutama kuukaus meni yli sen kolmen vuoden.

Työkoulun jälkeen mut pakotettiin olemaan työttömänä työnhakijana jonkin aikaa kun poika piti hakee pois tarhasta puolilta päivin. Ne nosti käet pystyyn kun eivät saaneet sitä py-symään aisoissa ja se lisäs mun taakkaa. Onneks osasin sanoo että lähen töihin ja hoitopaikka pitää olla. Ensin kysyin sijaisuuksia mutta alotin työharjoittelijana. En kerinny kahta viikkoo olemaan kun sain ensimmäisen sijaisuuden. Olin kuus seittemän kuukautta pätkissä. Olin edelleen päihteettömänä... vuos ja kolme kuukautta taisin olla ilman. Työkoulun jälkeen oli ihan hyvää aikaa sinne saakka. Töissä oli kivaa ja tykkäsin paljon siitä duunista ja työkavereista ja sain tosi hyvät arvostelut ja minusta tykättiin ja opin ne hommat. Se oli valosa jakso. Sit alko fyysinen kunto ja terveys reistaamaan.

Kesällä ammatti-ihmiset sano tarhassa että pojalla pitää olla lomaa ennen kouluun lähtöä. Olin luvannu viii pojan Linnanmäelle ja Korkeasaareen ja tein sen homman vaikka mulla oli keuhkot ja poskiontelot tulehtunu. Kotiin tultua tuli romahdus. Olin pitkästä aikaa palaverissa sosiaalityöntekijän kanssa. Sanoin että oon väsyny ja pyysin apua. Ne sano, että palataan loppuvuodesta asiaan. Tavattiin kolmen päivän päästä. Vedin pään täyteen edellisenä päivänä ja

laitoin perhetyöntekijälle tekstiviestin että en tiä miten selviän hengissä. Sitten tekivät pikasen huostaanoton. Poika meni perhekuntoutuskeskukseen. Kouluun menoa myöhästytettiin vuodella.

En tiä tulinko siinä ite autetuks. Itkseenhän minä jäin... poika vietiin huutaen pois... hänen kanssa olin kaheksan vuotta ollu ihan symbioosissa... kaks yötä oltu erillään pisimmillään... eikä sillä ollu muuta aikuista johon se ois voinu koskaan luottaa... kyllähän se puotti jaloilleen. Iltapäivällä menin jo poikaa kattomaan. Kaheksan kuukautta on ollu poika pois.

Istuin tuntitolkulla ja päivätolkulla baareissa kun ei ollu muutakaan. Sekin kiintiö on tullu täyteen. Neljä viikkoo huostaanoton jälkeen hain lähetteen psykiatriseen sairaalaan ja olin puoltoista kuukautta avo-osastolla. Kymmenen kiloo on painosta lähteny. Meinaa henki mennä. Pahin painonpudotus oli tuossa finaalissa. 48:ssa on käyny paino ja nenät on murtunu ja kallo. Ne on ollu tän huostaanoton aikana. Suurimman osan ajasta oon ollu juomatta, mutta ne kerrat mitä oon juonu niin sillon on menty poliisilla ja ambulanssilla. Lähinnä mä oon loukannu toisia ihmisiä. Ei mitään rajaa... ihan hallitsematonta. Tuon miesystävän tapasin nelisen kuukautta sitten. Pari kertaa viikossa jaksetaan nähä. On se jaksanu kuunnella mun jutut.

Yritin käyä työkeskuksella mutta se meni käteen kun mulla oli se vierotusvaihe ja nukuin vuorokaudessa puoli tuntia... olin työkyvytön unettomuuden takia. Sitten alotin työvoiman palvelukeskuksen kautta opiskelijoiden vetämän kurssin. Siellä on kaikilla tosi vaikeita elämäntilanteita... räiskyviä persoonia ja pitää tulla toimeen siellä. Oon kiitollinen että on jotain järjestetty kun ei jaksa vielä töihin mennä. Kivaa on vaikka se on mulle taas uus ryhmä. Mun päivässä on rytmi ja mulla on päivätoimintaa. Pysyy kuosissaan.

Suuri merkitys on silläkin että menin viis viikkoo sitten AA-kerhoon ja tukiseuraan uuestaan. Parikymppisenä viimeks hakeuduin sinne ja olin jonkun vuoden. Kaheksan viime kuukauden aikana yritin saada erilaisin keinoin itteni ja elämäni kondikseen ja olin kolmeen otteeseen psykiatrisessa sairaalassakin mutta se ei oikein onnistunu. AA-kerhosta oon saanu apua. Yksityisellä terapeutilla on käyny kaks kertaa viikossa puoltoista vuotta. Tukiryhmä on joka iltana ja sunnuntaina aamulla ja illalla. A-klinikalla käyn kerran viikossa. Sitten on kymmenen vuoden takanen AA-kummi puhelimen päässä ja oon käyny hänenkin luonaan. Vertaisryhmä tuntuu erittäin hyvältä. Se on sisäistä ja henkilökohtaista. Yhtään päivää ei oo viiden vuoden aikana jääny väliin... aina on jaksanu sinne mennä. Kyllä kannatti palata sinne. Sitä kautta on tullu uskoa ja toivoa elämään. Mun kirkko ja hiljentymispaikka on se AA. Oon saanu vähän... voisko sitä uskoks sitten sanoo... luottamusta Jumalaan. Meinasin mennä tuossa aikasemmin helluntaiseurakuntaan kun yks kaveri sai apua sitä kautta. Mulle riittää nyt toi. En mä ois muuten tästä konkurssista selvinny. Sen verran pisti polvilleen tuo elämä.

Nyt aikuisiällä mulla on ollu oma tahto. En mä sinne pitkäks aikaa jää kun haluan nousta. Yleensä mä toimin nopeesti kun tunnen että tarviin apua. Kyllähän mun ensimmäinen hoitajuttu pakotettiin kun sain tietää että poikaa ootin. Sit joka kerta oon menny omasta alotteesta ja oon kaheksan kertaa ollu. Silleen oon pysyny koossa että oon enemmän oman elämän herra ja päätän mitä haluan. Tulevaisuuteen suhtaudun että teen vaan lyhyen ajan suunnitelmia. Koetan saada itteni kuntoon ja selvitä hengissä. Elän nyt tätä päivää enkä murehdi eilistä enkä oo huolissaan huomisesta. Jos tulisin tään vuoden puolella työkuuntoon ja oisin vuoden tai kaks jossain duunissa ja sit lähtisin opiskelemaan vielä. Poika täyttää yheksän mutta on vasta ekaluokalla ja sillä on isossa ryhmässä keskittymisvaikeuksia ja tunnepuolen juttuja niin se on erityisluokalla. Lahjakas kaveri. Huostaanotosta takasin saanti on viivästyny... missä vauhissa tässä nyt kuntoudutaan. Paljon saa poika hyvää siellä mitä mä en ois voinu tarjota. Hän elää hyvää ja täysipainosta elämää.

Yhteenveto ja tulkinta Maritan elämänkulusta:

Maritan elämänkulku muistutti vuoristorataa nousuineen ja laskuineen. Välillä oltiin pinnalla ja aika ajoin pohjalla tai finaalissa kuten hän itse kuvaili. Hän kuormittui useilla syrjäytymisriskeillä. Maritan kiinnittyminen koulutukseen ja työelämään viivästyi ja vasta vaihtoehtopedagoginen koulutusmuoto mahdollisti hänelle ammatillisen perustutkinnon suorittamisen ja onnistumisen kokemuksia työelämässä. Silti koulutus- ja työura ovat olleet vahvasti problematisoituneita. Ongelmia on riittänyt myös omassa sosiaalisessa elämässä. Tilanne näyttäytyi reproduktiona, toisen sukupolven huono-osaisuutena, joka siirtyi vanhemmilta. Riskejä samasta ilmiöstä oli myös Maritan lapsella.

Marita menettää oman päätösvaltansa kun hänen lapsensa otetaan huostaan. Hän kokee kolauksen joutuessaan toteamaan olevansa kyvytön hoitamaan lastaan ja olemaan huolehtiva äiti. Saman ilmiön hän oli tunnistanut omassa äidissään reflektoidessaan omaa suhdettaan äitiinsä. Alakuloisuus dominoi Maritan kertomusta. Kokemustensa kertomista hän tehostaa käyttämällä vahvoja termejä ja metaforia.

Marita oppi käyttämään ammattiauttajien muodostamaa palveluverkkoa tarvitessaan tukea tai huomiota ja siinä hän on osoittanut vahvistuvaa toimijuutta. Hän on omaksunut vaativan asiakkaan roolin. Marita saattoi tulla osittain riippuvaiseksi laitoshoidosta, johon hän aika ajoin pyrki omasta aloitteestaan. Kamppailu alkoholiriippuvuutta ja sosiaalisten tilanteiden jännittämistä vastaan ovat olleet hänen pääasialliset haasteensa. Myönteiset odotukset ovat muuttuneet varsin usein pettymyksiksi. Elämänkulku on näyttäytynyt toinen toistaan seuranneina kriiseinä ja vastoinkäymisten kierteenä, jota on ollut lähes mahdollon katkaista. Marita alentaa kertomuksessaan itsensä aina finaaliin asti, mutta toisaalla jo erottaa itsensä syrjäytyjistä korostamalla omaa tahtoaan päästä takaisin normaaliin elämään. Identiteetit vaihtelevat. Selviytymättömän identiteettiä hän ei kaikesta huolimatta suostu ottamaan. Pitkät asiakkuudet ammattiauttajien kanssa määrittävät myönteisiksi suhteiksi. Marita menee hoitoon omasta aloitteestaan. Sairaalalla ja AA-kerholla paikkoina on positiivinen merkitys Maritan elämässä. Ne muodostuvat tärkeiksi tukipisteiksi ja kontaktipaikoiksi.

Vaikka aiemmin tehdyt hyvät päätökset ovat purkautuneet epäonnistumisina, niin hän vaikutti hakeneensa tosissaan ratkaisua kuilusta noustakseen. Alimmillaan hänellä oli tarve päivärytmiin ja toimintaan, ylimmillään hänellä oli tahtotila tulevaisuuteen odotuksineen ja tavoitteineen. Maritan elämänkulussa polarisoitui kaksi rinnakkaista toistensa vastaista profilia, joista toisessa näyttäytyi hajottava ja toisessa eheyttävä tendenssi. Pahimmillaan elämä oli pakonomaista itsetuhoon ajautumista, parhaimmillaan valoa kohti pyrkimistä ja elämässä selviytymistä. Missä sitten tapahtui kulttuuriin kirjoitettu aikuistuminen? Ainakaan sitä ei voinut ajallisilla määreillä muotoilla. Yhteiskuntaan kiinnittyvä elämänkulku jatkui epävarmana ja katkeilevana.

"Menee monta vuotta ennen kuin sä kasaat ittes"

Riitta päätti peruskoulunsa 12 vuotta sitten ja siirtyi lukioon synkkenevässä mielialassa. Ala-asteelta yläasteelle siirtymä oli epäonnistunut, sillä hän kyllästyi koulunkäyntiin ja muuttui menestyjästä alisuorittajaksi. Lukion jäädessä kesken heti alkuunsa, koulutukseen kiinnittyminen viivästyi pitkäksi aikaa. Riitta kuormittui raskailla sairauskokemuksilla ja joutui keräämään voimia rakentaakseen elämäänsä koulutuksen, työelämän ja sosiaalisten suhteiden alueilla. Hän kohtasi roolimuuoksia vuorotellen potilaana, kuntoutujana, opiskelijana, työntekijänä, ystävänä ja avopuolisona. Elämä rakentui vastoinkäymisten värittämänä ja lyhyinä periodeina. Riitta oli edelleen peruskoulun varassa ilman ammatillista tutkintoa ja varsinaisten työmarkkinoiden ulkopuolella. *Oli semmosta huumaa kun poikakaverin kans kierrettiin ja tehtiin kaikkee mukavaa. Pyörittiin kahestaan ja tyttökaverit jäi vähemmälle. Loppukesästä ihmettelin että mikä on. Jotkut puhu masennuksesta, mutta en ymmärtäny mitä se tarkoittaa. Alotin lukion mutta olin jotenkin epävarma ja vetäytyvä. Meni pari kuukautta niin iski se masennus. Jäin vaan kotiin. Vanhemmat katto kolme neljä viikkoo ja poikakaveri ihmetteli. Isä tilas psykiatrilta ajan. Kävin siellä ja oli uutta ja outoa. En ymmärtäny että mitä tää on. Se määräas masennuslääkkeet... kolme kuukautta. Olin neljän seinän sisällä ja lukio jäi. Meinas tulla ero kun toinen ei ymmärrä eikä pysty auttamaan.*

Jouluks piristyin ja pääsin työharjotteluun. Kuukaus meni ja... tää on varmaan käännekohta joka on vaikuttanu tähänastiseen elämään... lähettiin äitin kanssa Helsinkiin. Pari päivää sen jälkeen minut tuotiin ambulanssilla nuorten osastolle. Jouvuin psykoosiin. Olin kolme neljä kuukautta... aattelin että sieltä pitää päästä pois. Poikakaveri pysy rinnalla ja oli tosi iso tuki. Kesä meni vielä hyvin mutta poikakaveri ei enää kestäny ja meille tuli ero. Oltiin puoltoista vuotta yhdessä. Se oli mulle tosi kova paikka. Mä sitä varmaan vuoden surin. Samana iltana olin uuestaan siellä nuorten osastolla. Keväällä vasta pääsin pois... kuus kuukautta. Sain ystäväkseen Maijan... olin tutustunu ennen sairaalaan joutumista... kuuen ällän ylioppilas ja tosi ihana ihminen... paras psykologi ikinä. Hän tuki... ja kaverit.

Pikkuhiljaa rupesin kuntoutumaan ja työkkärin kautta pääsin työkokeiluun ja olin kolme kuukautta. Seuraavan syksyn tein yhdessä koulussa apu-tytön hommia. Asuin kotona. Kuntoutustuki rupes pyörimään. Psykiatrian polilla kävin kerran viikkoon ja lääkitystä oli. Hain sitten kymppiluokalle ja aattelin asuntolasta ottaa paikan. Hirmusesti jännitti. Eihän siitä tullu mitään. Iski kauhee ahistus ja kaikki neuroosit tuli. Mä kaks viikkoo... soitin äitille ja itkin että tuun kotiin. Luokan vetäjä sano että vaikka etänä yritän käyä. Sehän onnistu hyvin ja koulumenestys oli hyvä. Oli kiva huomata että sitä pärjää itekin ilman ryhmää. Opettaja sano että oon luokan paras vaikka etänä käyn. Oisin saanu nostettua varmaan kaikki numerot ja sit alottanu etälukion.

Siinä oli nuorten elämää ja rientoja ja keväällä muutin omaan asuntoon vaikka isä varotteli. Kolme neljä viikkoo asuin ja taas sama juttu. Luultiin että kaikki on hyvin... sairaalaan. Vanhemmat oli tosi surullisia kun luultiin että kaikki on hyvin. Se oli pisin jakso sitten... 10 kuukautta. Olin suletulla naisten osastolla ja sen jälkeen kotiutusvalmennuksella. Onhan se elämää sielläkin. Sosiaaliset suhteet ja kaikki. Kävin uimahallissa ja kuntosalilla. Oma huone oli tosi tärkeä. Kymppiluokka jäi pikkusta vaille.

Sit pääsin onnekseni kuntoutuskotiin ja itsenäistymään. Asuin pari vuotta siellä. Syksyllä pääsin jo lähtemään talouskouluun... vähän niinku erityisluokka. Ihan hyvä kokemus. Pääsin läpi ja se oli iso juttu. Ei ne numerot erikoisia ollu. Pystyin asiani hoitamaan. Sitten alko työko-

keilut ja niitä kesti puoltoista vuotta. Muutin omilleni yksiöön ja ruvettiin Tommin kanssa seukaamaan. Pystyin hoitamaan raha-asiat ja kaikki.

Sitten syksyllä aloitin ammatillisen koulutuksen vaikka en ollut kauheen kiinnostunut. Tommi sitä ehotti mulle. Rupes tuntumaan että voimistuu ja siinä vahvistu. Se oli pieni ryhmä. Ei se sit sujunut. Kävin vuojen hajanaisesti. Olin väsynyt ja ahdistunut. Se lannisti että hitsi tää ei vielä onnistu... en minä jaksa. Sain 20 opintoviikkoa suoritettua. Semmonen normaalikoulu ei vielä oikein sujunut. Arvostan ammattia mutta ite en jaksanut. Olin pois. Se oli sit pettymys. Oli ihan hyvä ratkaisu lopettaa se. Olin sit kotona ihan lomalla vuoden. Olin kuitenkin mukana yhdistyksen hommissa etten ihan ikävystynyt. Tommi valmistu ammattiin ja syksyllä muutettiin yhteen. Sitä ennen mentiin kihloihin. Tommi sai sit töitä. Kävin liiton kursseilla.

Kuulin sitten Etapista (ammatillisen koulutuksen osatutkintoon johtava koulutus) ja kävin haastattelussa. Sit alko se ja nyt valmistun. Siitä on kuus vuotta kun viimeks pääsin hoidosta. Teoriajaksot on ollut hirmu tiiviit ja pitkiä päiviä... silti on jaksanut. Etapin kautta pääsin perustutkintoo suorittamaan ihan oikeeseen kouluun. Oli hyvä kun näki että pärjää. Ootan mukavia opiskeluhetkiä. Testeissä mua ois jännittänyt ihan kauheesti. Sydän tykytti kahtasataa.

Psykoosit on niin järkkyyä juttuja. Menee monta vuotta ennen kuin sä kasaat ittes. Oon ollut silleen kiltti potilas että oon syönyt lääkkeitä säännöllisesti. Alkoholien käytön on lopettanut kokonaan enkä oo seittemään vuoteen ottanut pisaraakaan. Aina se on pelko takaraivossa että mitä jos se iskee taas. Tää on mun elämä ja minä en ois tämmönen ellen ois käynyt läpi niitä kaikkia asioita. Oisin voinut jäähä suletulle osastolle lopuksi iäks. Kaikki on kuitenkin kääntynyt parhain päin ja voi yrittää vielä vaikka ois miten raskasta ollut. En oo työkyvyttömyyseläkkeellä vielä.

Mä en oo koskaan ollut yksin. Aina on ollut joku tyttöstävä tai poikaystävä ja vanhemmat ja pikkuveli... oma lääkäri... ja terapiassa oon käynyt. Hulivilikavereita en moikkaiskaan jos tulis joskus vastaan. Ilman Tommia en ois varmaan näin hyvin pärjännyt. Hän on tukenu. Etapin aikana huomasi että en halua jäähä kotiin. Tuli semmonen into. Kyllä ihan hyvältä näyttää. Koputetaan puuta. Riitta aloitti opiskelun ammatilliseen perustutkintoon, mutta lopetti heti alkuunsa. Vapaaehtoistyötä hän jatkoi yhdistyksen parissa. Myöhemmin vakava sairaus uusiutui ja alkoi kuntoutuminen.

Yhteenveto ja tulkinta Riitan elämäkulusta:

Riitan elämänkulkua kuormittivat vakava sairastuminen ja toistuvat hoitajaksot pitkine kuntoutumiskausineen. Voimien riittävyttä testattiin työkokeiluissa ja lyhyissä matalamman tasoissa koulutuksissa, jotka eivät kuitenkaan johtaneet ammattitaidon saavuttamiseen. Riitta käytti vaihtoehtoisia koulutusmuotoja, joissa hän tunsi selviytyvänsä normaalikoulua paremmin. Koulutukseen kiinnittymistilanne oli hänelle jännittävä ja ahdistava kokemus, joka tuntui siirtyvän alkavaan koulutukseen kerta toisensa jälkeen aina lukion aloittamisesta lähtien. Koulutusura näyttäytyi problemaattisena.

Vaikka Riitta oli ajoittain laitoskierteessä ja riippuvainen ammatillisesta tukiverkostosta ja yhteiskunnan tuesta, hänellä oli läheisiä sosiaalisia suhteita. Vastoin käymisten määrä painoi häntä kielteiselle kehälle ja hän kamppaili sen katkaisemiseksi ja syrjäytymisriskejä vastaan. Hän ei jäänyt kuitenkaan yksin eikä kadottanut toimijuuttaan, vaan suunnitteli tulevaisuuttaan ja oli toiveikas mieleltään. Hänellä oli läheisiä merkittäviä toisia, jotka tukivat ja ymmärsivät. Hän oli hyväksynyt nousu- ja laskukausien vuorottelun elämäänsä. Itsenäistymiseensä liittyen hän kokeili kotoa irtautumista ja siipiensä kantavuutta useaan otteeseen. Samaa kokeilumieltä hän osoitti ottamalla tuntumaa työelämään ja koulutuk-

seen. Oma parisuhde alkoi kantaa ja hän koki aikuistuneensa. Hän kaipasi elämäänsä sisältöä, mutta sovitti aktiviteettinsa voimavarojensa varaan rakentaen elämäänsä rajoitukseineen. Vaikka Riitan yhteiskuntaan kiinnittyvä elämänkulku osoittautui epävarmaksi ja katkeilevaksi, niin siinä näyttäytyivät samanaikaisesti sisäisen sopeutumisen ja henkisen kasvun profiilit.

Riitta määritti kertomuksessa itsensä kiltiksi potilaaksi toimittuaan ammattiauttajien odotusten mukaisesti. Selviytyjän identiteetti on kertomuksessa läsnä. Oma asunto ja kuntoutuskoti muodostuvat paikoiksi, joissa hän testaa omaa selviytymistään. Kertomuksen tunnelmassa ilmenee paljastava surumielisyys, mutta vastakohtana myös toivo ja optimismi.

"Niin paljon oon jo elämässäni sairastanu"

Essi lähti peruskoulusta yhdeksän vuotta sitten pitkään jatkuneen kiusaamiskierteen katkettua sairaalaan joutumiseen ja peruskoulun kesken jäämiseen. Hänellä ei ollut riittäviä selviytymiskeinoja ja hänen reaktionsa vastoinkäymisiin olivat voimakkaita. Kyläkoulun ala-asteelta kaupungin ison koulun yläasteelle siirtyminen oli epäonnistunut ja putoaminen sieltä merkitsi syrjäytymisvaaraa. Peruskoulun viimeistely viivästy kolme vuotta. Vahvasti problematisoituneen koulutusuransa ja vastoinkäymisten täyttämän elämänkulkunsa jatkuessa Essi oli pitkään peruskoulun varassa ja työmarkkinoiden ulkopuolella yksin asuvana. *Kävin sitä sairaalakoulua. Mua ahisti ne pelkät koulukirjatkin. Se oli niin paha et mä en voinu siellä käyä. Jotenkin muka kävin koulua ja vähän yritin lukee. Tuli semmonen vaihe missä ei oo töitä eikä koulua eikä mittään. Olin kaheksan kuukautta. Onhan siellä ne omat rutiininsa. Sain käyä kotona mutta ens alkuun en saanu olla itekseen kotona. Osastolla oli omat hyvätkin puolensa... siinä mielessä että siellä ei kiusattu ketään. Siellä oli hyvinkin rajuja tyyppjejä. Siellä oltiin niinku samassa veneessä. Rankan näkönen saatananpalvojakin sano että lähelkö kahville. Olin ihan äimänä. Pienessä yhteisössä kaikki tuli juttuun keskenään. Ketään ei ruvettu halveeraamaan. Se toi uskoo että pystyy aatteleen, että on ees joitakin kavereita. Yhelle kaverille kerroinkin että sairaala on parempi kuin se koulu. Mä aloin uuestaan harrastamaan. Yläasteen aikana olin saanu sen kuvan ittestäni että oon maailman surkein urheilija... sain viitosta ja kuutosta ja viimeseltä nelosen. Osastolla innostuin treenaamaan ihan hirveesti. En oo ikinä ollu niin hyväkuntoinen kuin sinä vuonna. Viis kilometriä juoksin joka päivä. Se oli semmonen koossapitävä.*

Sit piti yrittää alottaa uuestaan koulua. Se ahisti kun mun piti suunnitella se peruskoulu kun oppivelvollisuus oli vielä käymättä. Mentiin kymppilokalle tutustumaan. Kävin sitä kotoa kuukauken. Rupesin oksentelemaan vaikka siellä ei ollu kiusaamista. Jännitti niin paljon. Pelkkä kouluympäristö aiheutti sen oksentamisen. Jouvuin lähteen monesti kesken pois. Ei ollu sitä koulurytmiä enää ja matka oli hankala. En halunnu nähä ketään. Kulki vain koulutaxi ja siinä ois joutunu läheisiin kanssakäymisiin muitten kans. Sitten lopetin.

Jouvuin uuestaan sairaalaan. Soitin linjanvetäjälle että oon sairaalassa. Olin vuoden ja yhen viikon. Kiitän ikuisesti että se koulun systeemi oli hirveen hyvä. Ne pysty käymään mun luona jos en ite kyenny koululle. Hyö kävi teettään tenttejä siellä. En varmaan muuten ois saanu peruskoulutodistusta. Sairaalaasta päästyä olin ihan kotona ja kävin etäperuskoulua vielä yhek-sän kuukautta... kokonaan se ysiluokka. Parina päivänä kävin vielä rauhottumassa siellä sairaalassa. Kesän alussa sain todistuksen... 8,9 keskiarvo loppupelissä. Aika hyvä. Se oli rohkaseva kun itsetunto oli aika nollassa. Kun täytyin 18 niin sain oman hevosen.

Peruskoulun tokarin jälkeen tuli kokonainen väli vuosi. Olin kuntoutustuella ja ilman hoitavaa tahoa. Ensin meni lääketokkurassa. Tuli semmonen olo että kouluun en kykene. Ahisti niin paljon. Mietin semmosta koulua missä ei ois niin iso luokka eikä niin iso koulu. Lukiookin mietin. Talvella kävin autokoulun ja se oli todella vaikeeta. Sit mua pyyettiin sihteerin töihin. Kysyin äitiltä että onko musta töihin. Mulla oli se tunne että mä olin potilas eikä musta oo yhtään mihinkään. Kun sain sen inssin ja kaikki kirjalliset suoritettua kerralla niin sain itseluottamusta. Sit lääkäriltä kyselemään saako mennä töihin. Siinä tulee ihmiselle tunne että saako nyt mennä töihin. Puol vuotta olin töissä ja törsäsin rahaa. Tutustuin hirveesti uusiin ihmisiin ja sain uusia ihmissuhteita. Sit löysin tään kihlatunkin. Aloin luottaa sosiaaliseen puoleen. Oletin että nythän pyyhkii hirveen hyvin. Ei mitään lääkitystä ja pärjäsin töissä ja vaikka missä.

Sit keväällä olin jo 19 ja vasta ensimmäistä kertaa hain yhteishaussa. Hain viiteen paikkaan... lukioihin, ammatillisiin koulutuksiin ja talouskouluun. Kolmeen oisin päässy. Ratsastuslukiossa ois ollu pieni koulu ja hyvä paikka. Se jäi rahasta kiinni... ei ollu varaa. Syksyllä oli tarkotus muuttaa kotoa pois kun alotin lukion siinä koulussa missä kävin sen kymppi luokan. Yritin asua omassa asunnossa. Ei siitä oikein tullu mitään. Lukio kaatu sit siihen että lintsasin tosi paljon. Vähänkin kun ahisti niin en menny. Muutamat tentit tein ja meni ihan hyvin. Helmikuuhun asti olin. Muutin sit kotiin vähäks aikaa ja sit taas yritin asua vuokra-asunnossa.

Sit muutin yhteen sen poikakaverin kans ja myö mentiin kihloihin. Tuli väli vuosi eikä mulla ollu oikein mitään muuta kuin sen miehen kans oltiin yhdessä. Kuntoutustuella olin. Kävin nielurisa-leikkauksessa... toipumiseen meni vuosi. Sairastin kaheksan eri infektiota ja olin sairaalassa aika pitkään. Yritin siinä lähteä ammatilliseen koulutukseen. Muutaman viikon olin. Ei ollu minun ala. Olin fyysisesti niin huonossa kunnossa että eihän siitä mitään tullu. Mulla todettiin astma niitten infektioiden seurauksena. Kysyin sitten iltalukiosta mitä kautta ilmottaudutaan. Yritin ite hoitaa... töitä tai muuta. Meinasin alottaa sen mutta jouvuin perumaan sen leikkauksen vuoksi.

Sen jälkeen alko masennusvaihe... varmaan tavallista infektiotaiheen jälkeen. Meillä meni kihlaus nurin ja vähän aikaa mies oli pois kuvioista. Meni sillon kämppejä kans. Jouvuin vaihteeks taas mielisairaalaan... olin pari kuukautta siellä aikuisten osastolla. Jotenkin siinä väsähin... en jaksanu yhtään katella mitään. Sen jälkeen tuli lannistuminen. Asuin kuntoutusasunnossa puol vuotta ja kävin töissä. Ei se virallinen työsuhte ollu... mikä lie ahkeruusraha ollu. Sit päädyttiin poikakaverin kans taas yhteen. Hän palas mun luo kun sairaalaan meno oli niin kova shokki. Sitten löyty taas oma asunto ja menin sinne asumaan.

Sitten hain sinne iltalukioon. Yritin käyä sitä iltasin ja kysyin rehtorilta voinko käyä etänä. Kävin sit etänä. Englannista ja filosofiasta sain ysiä ja kymppiä. Yritin sitkeesti... pari vuotta ja 12-13 kurssia sain. On siinä välillä keskeytyksiä. Paljon oon tehny töitä mut en aina oo saanu mentyä tenttiin paniikin takia. Pätkätöitä oli jotain mansikanpoimintaa ja hevostallihommia tai maatilantöitä. Ruvettiin mielenterveysyksikössä ihmettelemään miks mun koulu takkuaa. Työt sujuu ja koulussakin numerot on ihan ok. Kouluun meneminen ja siellä oleminen ei suju. Ne epäili ADHD:tä. Yritettiin kaikkee iltalinjalla. Oletin että kun teet tarkan ja selkeen lukujärjestyksen niin se toimii. Se oli just päinvastoin. Sekotti kahta enemmän ja hirveet paineet. Tentissä mua oksetti. En pystyny paniikin takia menemään. Yritettiin kysyä voisko niitä tehdä erilailla. Ei se käyny. Niillä oli kiireensä. Mulle ei käyny ees se pienryhmä. Mut laitettiin neurologian polille ja kävi ilmi että mulla on ADHD. Sit jäi se iltalinjakin. Poikakaverin kanssa meni poikki ja purettiin kihlaus.

Kyselin työkkäristä että mitäs mä nyt teen kun en haluis haudata millään lukioajatusta. Mietittiin välimuotoja. Aattelin että on pakko jotain. Lääkärikin sano että mä pidän itteeni enemmän kipeenä kuin mitä minä oon. Menin sit työkokeiluun puoleks vuodeks kolmannen sektorin yksikköön. Työkaverit kehu ja suositteli hakemaan alalle. Olisin saanu olla pitempäänkin mut sit alko tää Etappi. Lähtiessä oksensin mutta aattelin että nyt tää homma hojetaan. Reilusti voin sanoo että ei oo mitään heikkoo. Ne oksennukset jäi pois. Hiljattain oli hengen lähtö lähellä. Se pisti miettimään asioita. Kokeiltiin uutta ADHD-lääkettä. Verenpaine nous yhtäkkiä ja oli halvausoireita. Ambulanssia tarvittiin. Nyt juoksen lääkärissä. Katotaan löytyskö joku toinen lääke. Yhessä vaiheessa meinas vielä oksettaa. Se ei ollu ahistusta enää. Mulle on kehittyny semmonen ruokatorvivika.

Ekaa kertaa menin kouluun ala-asteen jälkeen, ettei jännitä kouluun menoa. Ei tarvinnu pelätä ketään. Kaikkien kans tuun toimeen. Pystyn olemaan koulussa mutta se keskittyminen tässä ADHD:ssa... että sais asiat tehtyä viimeeseen päivään mennessä. Nyt tuntuu että uskaltaa lähteä opiskelemaan. Aikasempien koulukokemusten perusteella en ois lähteny. Harmittaa se lukiohomma kun se jäi kesken. Oon mä sen hyväksyny jo. Ei se poissulettu oo vieläkään. Aikuislukiot ja muut on olemassa. Toisen asteen tutkinto puuttuu. Tulevaisuus näyttää nyt hirveen hyvälle. Uskon että käyn sen koulun. Tää oli hyvä välivaihe. Niin paljon oon elämässäni sairastanu että en pienistä hätkähä. Työssäoppimisjaksolla huomasin että kyllä se työ pitää tiellä. Sillon sujuu kaikki muukin. Essi aloitti ammatilliseen perustutkintoon johtavan koulutuksen. Opiskeltuaan yhden lukuvuoden hän keskeytti puoleksi vuodeksi. Selvitettyään tilapäiset vaikeudet hän jatkoi opiskeluaan ja saavutti ammatillisen perustutkinnon. Edessä oli pyrkiminen työmarkkinoille.

Yhteenvedo ja tulkinta Essin elämänkulusta:

Essi sinnitteli rakentaessaan elämänkulkuaan koulutuksen, työelämän ja sosiaalisen elämän alueilla. Peruskoulussa kiusattuna ollessaan hänellä ei vielä ollut aikuisen kokemusta eikä selviytymiskeinoja ja taitoja. Jäätyään ilman ongelmiin puuttumista ja tukea, hän joutui sairaalaan, jonka hän koki turvallisempana ympäristönä kuin koulun. Sairaala näyttäytyi kertomuksessa yhteisöllisenä paikkana, jossa oltiin tasa-arvoisia.

Kun sosiaalinen verkosto oheni ja yksinäisyys paheni, hoitohenkilökunnasta ja potilastovereista tuli hänelle tärkeitä henkilöitä. Toistuvat sairastumiset pudottivat hänet elämänkulun etenevältä väylältä ja erilaiset ahdistuneisuuden liittyvät oireet vaikeuttivat koulutukseen kiinnittymistä. Myös työelämään kiinnittymisessä ja sosiaalisen elämän rakentamisessa ilmeni ongelmia. Essin identiteettikehitys pitkittyi ja itsenäistyminen takkusi. Ajoittain hänen oma toimijuutensa vahvistui, mutta välillä hän oli epävarma itsestään ja pärjäämisestään ottaessaan ja vaihtaessaan opiskelijan, potilaan, toipilaan, työntekijän ja avopuolison rooleja. Identiteetit vaihtelivat. Myös ammattilaiset määrittelivät hänelle sopivia identiteettejä asettamalla hänet potilaan kategoriaan, jonka hän itsekin omaksui. Hän tunsi epävarmuutta yrittäessään vastata aikuistuvan nuoren kulttuurisiin odotuksiin epäroimällä, saako potilaana mennä töihin. Kertomuksen tunnelmat vaihtelevat uupumisesta ja lannistumisesta optimistiseen yritteliäisyyteen ja innostukseen.

Vaikka odotukset kääntyivät usein pettymyksiksi ja Essi raahasi raskaiden kokemusten kuormaa, hän piti yllä opiskeluorientoitunutta asennetta ja oli tulevaisuutensa suhteen

toiveikas. Etapissa hän oli saanut ensimmäiset myönteiset koulukokemukset sitten ala-asteen. Essin haasteena oli vaikeus kielteisen kehän katkaisemisessa ja hänen yhteiskuntaan kiinnittyvä elämänkulkuensa näyttäytyi epävarmana ja katkeilevana. Elämänkulussa ilmeni kuitenkin sisäinen vahvistuminen ja energisyys, jossa elämäkokemuksista oppiminen yhdistyi kykyyn sietää muutoksia ja tilapäisyyttä sekä kulkea elämässä eteenpäin voimavarojensa puitteissa. Etappi-koulutuksen rohkaisemana Essi raivasi vihdoinkin tiensä ammatilliseen perustutkintoon ratkottuaan välillä puoli vuotta eteensä kasautuneita ongelmia.

"Ei sitä kovin moni oo kaikkee tommosta kokenu"

Joonas jätti peruskoulun yhdeksän vuotta sitten ja siirtyi heti ammatilliseen koulutukseen, johon kiinnittyminen pysyvästi ei kuitenkaan onnistunut vääräksi osoittautuneen alavallinnan vuoksi. Seurasi työttömyyden, työllistämistoimien ja sairastumisten jaksottama elämänvaihe, joka johti syrjäytymisvaaraan. Vaihtoehtoinen ammatillinen koulutus auttoi nousemaan epäonnistumisten ja pettymysten kierteestä myönteiselle uralle. Kiusatuksi joutuminen peruskoulussa oli vaikuttanut yläasteelle siirtymisen epäonnistumiseen ja kiusaamiskokemukset jättivät traumatisoivat jälkensä. Kiusaamisen vaikutukset aktivoituivat myöhemmässä elämänkulussa. Kiusatun hauras itsetunto ja voimattomuus vahvistuivat vähitellen ja Joonas hyväksyi kielteiset kokemuksensa muuttaen ne voimavaroikseen. Sinne ammattikoululuokalle sattui muutama jotka oli seiskaluokalla kiusannu mua. Aluks se oli kova paikka. Ei ne ollukaan niitä pahimpia mut tuntu, että siihen luokkaan ois lykätty kaikki pahimmat häiriköt. Se häiritse tuntien kulkua. Oli tunne että jos joutuu noitten kynsiin taas. Mulla oli kuitenkin kavereitakin. Huomasin että oli semmosia aineita jotka ei yhtään kiinnostanu. En kerenny olla työssäoppimisjaksolla. Kävin sitä vuoden. Muutama tentti oli jääny rästiin ja tuntu että tää taitaa loppua tähän. Kesällä yritin uusintoja vielä, mutta tuli tunne, että tästä ei taji tulla yhtään mitään. Siitä alko sit että tää ei ole minun koulu. Syksyllä kävin eroomassa. Vähän aikaa oli epätoivonen olo, että jos yrittäs. Tulin siihen tulokseen että se on lopetettava. Sitten se helpotti.

Työttömyysvaihe ei ollu pitkä. Se tuntu lomalta sen vuoden jälkeen. Sitten alko työharjottelu. Olin työmarkkinatuella myymäläapulaisena. Olin jo 17 vuotta niin sain työmarkkinatukee jos oli työharjottelussa. Oli mukavaa kun tuli rahaa ja sai ostettua itelle levarit. Se päätty keväällä ja taas oli työttömyyttä kesän yli. Syksyllä alko nuorten työpajalla puolen vuoden jakso. Sitten oli taas työttömyyttä kuukaus tai kaks. Mulla oli siinä satunnaista kannabiksen käyttöä 16-17 vuoden iässä. Jossain vaiheessa tuli aika paljonkin poltettua. En oikein osaa kuvailla millanen olo siitä tuli. Hyvin erilainen kuin alkoholista. Ehkä hilpeä... hyvä olo. En jääny siihen koukkuun. Muutamia kokeiluja oli kovemmista aineista. Sieniä kokeilin mutta ei ollu houkutusta mihinkään rankempaan. Se jäi siihen.

Ei jaksanu tehdä mitään. Mieliä laski. Mulla oli sivari tulolla lähiaikoina. Sekin arvelutti ja ahisti. Kutsunnoissa olin käyny. Mulla oli ollu selvillä pitkään ettei armeija tunnu omalta jutulta. Sitten kutsu tulikin työpajajakson päättyttyä. Valvotti yöllä enkä tajunnu että pitäis yrittää nukkua jollakin keinolla. Naisten kanssa ei onnistunu siihen aikaan... oli vähän vaikeita suhteita. Alkoholinkin käyttöönkin tais olla jonkin verran... ja muitakin pähteitä. Ei ne kuitenkaan ollu päällimmäinen ongelma eikä ollu addiktiota.

Järki päässä sano että hallitsi tilanteen. En minä hakenu apua enkä kokeillu mitään lääkkeitä. Vanhempien kans oli riitoja kun ne alko huomaamaan etten oo kunnossa. En minä väkivaltanen ollu. Aika paljon vietin aikaa kotona. Sit menin ihan psykoositilaan ja tuli sairaalaan joutuminen. Minut haettiin kotoa ambulanssilla. Vasta sairaalassa rupesin ymmärtämään että en olekaan kunnossa. Semmonen jakso on etten muista oikein mitään. Siellä meni kolme kuukautta. Kun alko tervehtyä niin tuntu aika tylsältä. Kirjoja tuli luettua ja tupakkahuoneessa istuskeltua. Seuraa oli potilaista ja hoitajista.

Sairaalaasta päästyä kävin avohoitopaikassa jossa vietettiin kuus tuntia päivässä. Muutaman viikon päästä työkkäristä tarjottiin kolmen kuukauden työkokeilua. Päätin mennä sinne. Se meni tietokoneen ääressä. Sai olla internetissä kun nettiyhteyttä ei kotona ollu. Sit oltiin taas työttömänä. Ei se aluks niin kamalaa ollu. Se jatku jonkin aikaa ja taas mentiin sinne sairaalaan. Mulla oli ollu lääkitys mutta lopetin sen. Hoitosuhde oli ja kävin vastaanotolla. Se tilanne tuli samankaltasesti. Ei ollu niin paha kuin eka kerralla minun mielestä. Kotona minä sillonkin vielä asuin ja vanhemmat vei sairaalaan. Kolme kuukautta siinä meni. Siellä tuli jo urheiltuakin enemmän ja käytyä uimassa. Tuli osallistuttua kaikkeen. Aika rankkojahan ne sairaalakokemukset on. Kuitenkin ne on itessä hyväksynyt että tämmöstä on minulle tapahtunu enkä sillä tavalla häpeile sitä. Terapiassa niistä on puhuttu.

Pois päästyä sain työkyvyttömyyseläkkeen kaheks vuodeks ja kävin psykiatrilla. Tietokonetta tuli pelattua. Välillä kävin jossakin. Moni kaveri oli jo muuttanu pois ja välillä oli yksinäisyyttä. En hakenu töitä. Aattelin vaan lepällä. Sitten toivuin ja virkistyin. Sain sit kämpän kuntoutuskodista ja muutin kotoa pois sinne. Asuin siinä ja vietin joutenoloa. Vanhemmat oli nähny ilmoituksen Työkoulusta ja kysy oisinko kiinnostunu. Tulin haastatteluun ja pääsin kouluun. Työkyvyttömyyseläke ois jatkunu vielä vuoden ja selvitin sitten meenkö opintotuella vai jatkuuko eläke. Se jatku sit koko opiskeluaajan.

Työkoulu meni oikein hyvin. Alko tuntua että tää ala on oikea. Ryhmässä alotti samaa alaa seittemän, mutta niitä karsiutu ja toisen vuoden lopulla oli kolme jälellä. Minusta ammattiaineet tuntu tosi kiinnostavilla. Terveys pelas ihan hyvin. Psykiatrilla kävin säännöllisesti ja lääkkeitä oli pieni määrä. Stressaamista oli jonkin verran. Viimesen vuoden alkupuolella muutin omaan vuokra-asuntoon ja oon siinä vieläkin. Jos oisin jatkanu sitä mitään tekemättömyyttä ennen Työkoulua vielä yhenkin vuoden niin se ois ollu heikkoo sitten. Tulevaisuuden näkymät muuttu.

Työkoulun jälkeen olin taas työttömänä suurin piirtein vuoden. Tuli tehtyä yksittäisiä keikkoja. Oli hirmu vaikee löytää oman alan työpaikkaa. Tuli haettua moneen paikkaan. Välillä tuli luovutettua kokonaan eikä jaksanu kattookaan avoimia työpaikkoja. Jatkuva haku kuitenkin. Yli vuos meni niin sit sovittiin työkkärissä työharjoittelusta. Sain paikan omalta alalta. Se kestää kaheksan kuukautta. Sitten ois se sivari eessä. Se alkas nyt kesällä. Sinne meno vähän jännittää. Vähän huvittaakin että se on siirtyny näin paljon... kolme neljä kertaa on tullu lykättyä. 13 kuukautta on aikamoinen aika. Pitää yrittää jotain oman alan paikkaa jossa vois käyttää omaa osaamista. Oon nyt hyväksynyt että se pitää käyä. Siellä ollaan niinku töissä kaheksan tuntia päivässä. Siitäkin tulee työkokemusta ja työtodistus.

Kyllähän ne vastoinkäymiset... ei kovin moni oo kaikkee tommosta kokenu. Hoitojen jälkeen oon pystynyt taas palaamaan. Kyllä peruskoulun jälkeen varmasti on eniten käännekohtia. Omat voimavarat ja mieli on vahvistunu ja on tajunnu että ite voi vaikuttaa paljon asioihin. Kokemukset on vahvistanu. Ei ihan pienistä valita. Tästä kaikesta on selvinny kuitenkin.

Yhteenveto ja tulkinta Joonaksen elämänkulusta:

Joonaksen peruskoulun jälkeiseen siirtymään liittyi epäuskoa, epävarmuutta ja kiusaamisen uhkaakin. Kun ammatilliseen koulutukseen kiinnittyminen jäi lukuvuoden kestäneeksi yritykseksi, hän ei hakenut enää koulutukseen, mutta yritti kiinnittyä työelämään. Tois-

tuva työttömäksi jääminen työharjoittelujen välillä turhautti ja kasasi psyykkistä stressiä ja johti univaikeuksien ja tuurijuopottelun jälkeen mielenterveyden pettämiseen. Joonasta rasittivat syrjäytymisen riskit ja hän kamppaili kielteisellä kehällä sairauksia, epäonnistumisia, päihteitä ja työttömyyttä vastaan. Opiskelijan, työttömän, työläisen, potilaan, kuntoutujan ja eläkeläisen roolit tulivat hänelle tutuiksi identiteettikehityksessä. Perheen ainoana lapsena hän ei irtautunut kotoaan ennen kuntoutusasuntoon muuttoaan. Joonas tarvitsi ammattiauttajien tukea kriisitilanteissaan ja alkoi osoittaa toisella sairaalajaksolla toimijuutensa aktivoitumista.

Ympäristö määritteli kertomuksessa Joonaksen vointia ja terveydentilaa. Hän pyristeli näistä määrityksistä ulos, koska hänellä ei ollut sairauden tuntoa. Hän joutui luopumaan omasta päätösvallastaan kun hänet vietiin ambulanssilla sairaalaan. Selviytyjän identiteetti vahvistuu kertomuksessa, vaikka Joonas on ajoittain täysin riippuvainen ulkopuolisesta huolenpidosta ja oma kapasiteetti on riittämätön.

Työkoulu löytyi oikeaan aikaan ja muodostui alustaksi, jossa Joonas sai onnistuneita opiskelukokemuksia ja tunsi alan omakseen. Hän muutti omaan talouteen ja Työkoulun päätyttyä etsi aktiivisesti oman alansa työpaikkoja. Työttömyys kuitenkin piinasi ja hän tiesi, että aiemmat työttömyysjaksot sysäsivät häntä alamäkeen. Vihdoin löytyi työharjoittelupaikka ja hän valmistautui henkisesti aloittamaan siviilipalveluksen, jota hän oli toistuvasti lykännyt. Oma toimijuus vaikutti vähittäin vahvistuvalta. Hänellä oli tulevaisuuden suunnitelmia ja katkeileva yhteiskuntaan kiinnittyvä elämänkulku osoitti vahvistumista. Joonas saattoi olla käännekohtassa kohti myönteisempää väylää, mutta työjakso oli päätymässä ja siviilipalvelus edessä uutena haasteena. Oliko hänellä riittävästi voimia kantaa henkiset paineet? Hän oli saanut kiusaamiskokemuksiin etäisyyttä ja sisäisen kasvun profiili osoitti eteenpäin. Hän oli traumojensa jälkeisen eheytyksen prosessissa.

"Riippuu omasta voinnista"

Ville lähti peruskoulusta kahdeksan vuotta sitten jouduttuaan yläasteella kiusatuksi ja ahdistavien kokemusten ollessa vielä lähellä. Hänet oli hyväksytty hotelli- ja ravintolakouluun, mutta opiskelua hän ei aloittanut. Kesällä hänet valittiin jälkihaussa ammatilliseen koulutukseen, jonka hän aloitti vieraalla paikkakunnalla ja muutti samalla pois kotoa. Syntyi välirikko yksinhuoltajaäidin kanssa. Siirtymä peruskoulusta toiselle asteelle näytti onnistuvan masennuksesta ja haurastuneesta itsetunnosta huolimatta. Ville kiinnittyi uudessa ympäristössä opiskeluun hyvin ja sai tuloksia aikaan. Muutettuaan ensimmäisen työpaikkansa perässä jälleen kerran vieraalle paikkakunnalle ja vakiinnuttuaan työpaikkaansa, sairastuminen yllätti hänet. Puuttuneet perhesiteet ja sosiaalisen verkoston hauraus olivat merkinneet yksinäistä elämää. Toivuttuaan hän pääsi vaihtoehtoiseen koulutuskokeiluun testaamaan voimiaan ja varmisti sitä kautta paikkansa ammatilliseen koulutukseen suorittamaan toista tutkintoaan. *Kesä meni lomaa pitäessä. Luin Hesaria ja näin ilmoituksen*

oppilaitokseen. Päätin että tonne mä meen. Soitin ja sain hakupaperit ja hain jälkikäteen. Ei ollu hajuakaan missä se koko koulu oli. Lähin ihan vieraaseen paikkaan. Muutin opiskelija-asuntolaan. Ei ketään tuttuja. Se oli ihan kiinnostavaa. Ei pätäkääkään kaduta että lähin. Kävin vuoden sitä pelkkää perustutkintoa. Sit alotin lukion kun siellä alko yhdistelmätkinto. En käyny loppuun asti. Kymmenkunta kurssia tein. Tulin siihen tulokseen että pitää saaha jotain aikaan ja jätin lukion pois. Kolmessa vuodessa sain perustutkinnon. Se meni kohtalaisen hyvin. Sain pysyviä kavereita ja kokemukset oli myönteiset. Kaikki tunsu toisensa kun oli pieni paikka. Olin neljä kuukautta Ruotsissa työharjottelussa. Pärjäsin hyvin niissä aineissa joista tykkäsin. Lukiosta tuli kyllä lintsattua. Mulla oli semmonen vaihe että nukuin päivät ja sit heräsin kun kaverit tuli koulusta. Sain mä kenkää aika monelta kurssilta. Lukion kurssit meni perustutkinnon kanssa vuorotellen. Perustutkinnon jaksoilla oli eri meininki. Lukiopuolella oli ongelmia. Kun tuli kuus poissaoloo niin lens pellolle.

Perustutkinnon jälkeen alotin vielä toisen linjan. Kävin sitä kaks kuukautta. Sit näin internetissä ilmoituksen että olis työpaikka etelämpänä. Laitoin sähköpostissa hakemuksen ja kävin siellä paikan päällä ja sain sen paikan... ensimmäinen varsinainen työpaikka. Taas ihan vieras paikka. Mulla oli työsuhteenasunto. Olin kaks vuotta siellä. Hyvin sopeuduin työrytmiin.

Sitten mä sairastuin ja olin sairaslomalla. Oli psyykkisiä ongelmia. Se ei paljon ilmoitellu tulostaan...tuli ihan yllättäen. En ihan heti saanu apua. Oisko pari viikkoo menny niin menin lääkäriin. Olin kuus kuukautta sairaalassa. Sieltä jouvuin kotiuttamisvalmennusosastolle ja sieltä kuntoutuskotiin. Sain kuntoutustuen vuodeks ja sit jatkettiin taas vuodella. Muutin sieltä työpaikasta ja asunnosta pois. Ammatillisessa kuntoutuksessa olin yli vuoden. Aluks piti olla työvalmennuksessa ja sit pääs työkokeiluihin. Olin eri työpaikoissa ja kokeilin niitä juttuja. Oli ihan kiinnostavaa ja semmosta työtä mitä haluaa tehdä. Reilu vuosi siinä meni ennen kuin pääs tolpilleen.

Sit meille käytiin puhumassa Etapista. Tein hakulapun ja ne haastatteli. Alotin opiskelun. Tää on sopinu mulle. Oli aikalailla työpainotteinen. Ihan hyvin on menny. Muutin talvella omaan asuntoon. Ahkerasti oon tehny kaikki tehtävät. Kun tää on lyhyt aika niin hirveesti on sullottu asiaa siihen. Tiivistä on ollu. Ihan kunnossa oon omasta mielestä. Nyt jatkan syksyllä koko tutkintoon. Jotakin tästä luetaan hyväks. Hyvä että se on työpainotteista.

Nyt on suunnitelmat. Etappi on niinku käännekohta uuteen ammattiin. Viime vuonna hain yhteishaussa ja lisäksi yhdessä paikassa kävin haastattelussa mutta en päässy sinne. Rankkaahan tää ala on henkisesti ja fyysisestikin. Eikä sitä työtä rahan takia voi tehdä. Ville aloitti ammatillisen koulutuksen ja jatkoi sitä, kunnes hän keskeytti opinnot toisen lukuvuoden lopulla. Hän halusi aikalisän miettiäkseen omaa jaksamistaan ja sopivuuttaan koulutusta vastaavassa työelämässä. Vuoden kestäneen puntaroinnin jälkeen hän päätti suorittaa tutkinnon loppuun ja valmistautui puolivuotiseen urakkaan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman mukaisesti.

Yhteenvedo ja tulkinta Villen elämänkulusta:

Ville oli oppinut yksin selviytyjäksi avioeroperheen vanhimpana lapsena, monta kertaa asuin- ja kouluympäristöä muuttaneena ja koulukiusaamiseen alistuneena. Hänen sosiaalinen verkostonsa oli hauras eikä sillä ollut vahvaa suojaavaa merkitystä. Hänellä ei juuri ollut sellaisia merkittäviä toisia, jotka olisivat tukeneet hänen selviytymistään. Ville jatkoi oman tiensä kulkijana. Yllätyksellisyys leimasi hänen elämänkuluaan. Rohkeasti

ja ennakkoluulottomasti hän muutti uusille paikkakunnille opiskelemaan ja töihin. Mitään tuttua ei entuudestaan ollut. Myös sairastuminen yllätti hänet. Hän oli opiskeluun orientoitunut ja rakensi aikuisuuttaan koulutusuran varassa, mutta kiinnostui myös työnteosta ja kiinnittyi molempiin hyvin. Ensimmäiset koulutusala-avalinnat hän teki hetken mielijohteesta, mutta toiseen ammatilliseen koulutukseen hän lähti harkitusti useamman haun jälkeen.

Vaihtoehtopedagoginen Etappi-koulutus osoitti, että voimat opiskeluun olivat palautuneet sairastumisen jälkeen ja käsitys oikeasta alavalinnasta vahvistui. Perheessä hänellä oli heikko sidos etäällä olevaan isäänsä ja sisaruksiinsa. Kavereitakaan ei lähipiiriin kuulunut. Hän oli yksinasuja eikä muodostanut parisuhdetta. Yksinäisyys rasitti hänen kokonaisvaltaista hyvinvointiaan. Lapsuuden kodissa vallinnut rikkonaisuus ja irrallisuuden tunne siirtyivät Villen elämään sukupolvisena ilmiönä. Oma toimijuus heikkeni tilapäisesti sairastumisen aikaan, mutta vahvistui vähitellen sen jälkeen. Koulutusuralla esiintyi haaparointia erilaisina kokeiluina, mutta perusasenne opiskeluun säilyi pääosin myönteisenä. Työtäkään hän ei vieroksunut, vaan arvioi sen tuottavan tyydytystä ja olevan olennainen osa elämää. Hän pyrki vastaamaan aikuistuvalla nuorelle asetettuihin kulttuurisiin odotuksiin. Haasteiksi muodostuivat psyykinen kuorma, muutot ja yksinäisyys sekä niihin liittyvä irrallisuuden kokemus. Yhteiskuntaan kiinnittyvä elämänkulku näyttäytyi vahvistuvana, mutta katkeilevana.

"Mun periaatteena on ettei porukoitten tartte elättää"

Piia siirtyi peruskoulusta kuusi vuotta sitten suoraan ammatilliseen koulutukseen, josta astman takia löytyi niukasti vaihtoehtoisia aloja. Samanaikainen työssäkäynti uuvutti ja opiskelu jäi, mutta työ jatkui. Mieleistä alaa ei löytynyt, vaikka Piia yritti etsiä sitä vaihtoehtopedagogisessa Uuden mahdollisuuden koulussa (UMK, ammatilliseen koulutukseen valmentava ja kuntouttava koulutus). Hän roikkui työelämässä ja kokeili uutta alaa Etappi-koulutuksessa (ammatillisen koulutuksen osatutkinto), josta polku aukesi jälleen ammatilliseen koulutukseen tutkintoa suorittamaan. Pitkäjänteisyys ei kuitenkaan riittänyt ja opiskelu katkesi puolen vuoden kuluttua. Koulutusura näytti problematisoituneen ja Piia oli edelleen ilman toisen asteen tutkintoa, mutta kävi töissä ja asui kotonaan vanhempiansa kanssa. *Hain kahteen ammatilliseen koulutukseen ja kävin toiseen testeissä mut en oo varma pääsinkö. Valitsin merkonomin kun tuntu että sinne mennään. Sain asunnon koulun kautta. Ensimmäinen vuosi meni hyvin. Kesätöissä olin kaupassa. Toisena vuotena rupesin kulkemaan kotoa linja-autolla kun ei ollu asuntolassa paikkoja. Sitä ei oikein jaksanu kun ei jääny mihinkään muuhun aikaa. Tuli semmonen uupumus. Tein siinä ohella töitä sillon tällön. Ei se astma sillon enää vaikuttanu. Sanottiin että ois luvassa enemmänkin... ihan vakihommia. Jotenkin sit työ vei mukanaan. Mukavampi oli lähteä töihin kuin istua kaheksasta neljään koulun penkillä. Vuoden tein sitä ja sit vähenty työt firmassa.*

Sen jälkeen menin UMK:uun ja kävin puol vuotta kotoa käsin. Aattelin että vois päästä eteenpäin jatkamaan ja löytyä se oma ala. Mulla asu poikaystävä täällä ja tuli oltua toisina iltoina sen luona. Se hyöty oli että sitä ruotsia tuli luettua ja sain hyvät arvosanat. Se oli ihan ihme. Oishan sitä voinu lukee jo yläasteella eikä olis pitäny tyrmätä sitä suoraan. Ei niistä koulutusmahollisuuksista hirveesti sillonkaan puhuttu.

Sit mä kokeilin sitä merkonomia uuestaan ja sillon tällön kävin töissä. Asuin silloin poikaystävän kanssa. Kun taas muutin kotoa välillä pois niin koirat jäi mut entisiä kavereita asu täällä. Se poikaystävä oli semmonen parin vuoden juttu. Miehet ei oikein tykkää siitä että on illat töissä ja aamupäivät koulussa. Se koulu ei luistanu enkä saanu ees hyväks luettua aikasempia. Oli niin erilaiset ne (opetus)suunnitelmat. Sit ois joutunu iltapainotteisesti käymään joitain kurseja. Ne kurssilaiset oli aika vanhoja. Se oli aikuisryhmä. Meillä ei menny ajatukset yhteen niin ei tehny mieli käyä itekseen. Joka päivä tuntu yhtä piinaavalta. Sieltä ei jääny yhen ainutta ystävää eikä tuttua. Mulla on semmonen motto että minä elätän ite itteni. Että mä haluan ite sen rahan tienata. Se merkonomi jäi sit lopullisesti kun mä sen päätin eikä siitä oo enää puhuttu meidän perheessäkään. Lähin taas töihin puoleks vuodeks. Muutin takasin kotiin.

Lehestä huomasin ilmoituksen Etappi-koulutuksesta ja se alko syksyllä. Menin sitten loppuvuodesta uuteen työpaikkaan. Se on iltapainotteista ja melkein täyttä työpäivää oon tehny. Koulua ja työtä pystyy hyvin sumplaamaan keskenään. Kun tää Etappi nyt loppuu niin siirryn kokopäivätyöläiseks. Hajin ammatilliseen koulutukseen ja pääsin. Elokuussa alotan ja jatkan sit töitä koulun ohella. Etappi-kouluun oon ollu tyytyväinen. Tunneilla on jaksanu ollakin. Kun menin haastatteluun niin multa puhkes rengas matkalla ja myöhästyin, niin luulin että meni hirveen huonosti haastattelu. Kun tuli viesti että pääsinkin, niin se käyvään loppuun. Uusia kavereita sieltä tuli. Mä asun kotona mun vanhempien ja sisarusten ja koirien kanssa.

Nyt se merkonomi on jossain menneessä ajassa. Senkin ajan ois pystyny tekemään jotain paljon järkevämpää. Jos oisin sillon lähteny tälle toiselle alalle niin nyt ois jo ammatti. Sit vois vaikka jatkaa lisäopiskelua. Yllättävän paljon jää aikaa muullekin menolle kuin opiskelulle ja työlle. Aika monella miehellä on semmonen käsitys että naisen tehtävä on olla kotona. Semmoseen minä en tyydy. Ei se kotona asuminen paljon eroo siitä vaikka asus itekseenkin. Kotonakin saa olla itekseen. Ei oo järkee pitää asuntoo täällä kun työ ja koulu vie suurimman osan elämästä. Mulla on ne kaks koiraakin eikä niitä voi itekseen jättää. Pikkuvelikin lähtee opiskelemaan niin kuletaan sitten samalla kyydillä. Periaate mulla on, ettei porukoitten tartte elättää. Ei oo mikään paha homma töissä. Mukavat työkaverit vielä. Meen koulupäivän jälkeen töihin. Minusta työ merkkää vastuuta. On vaan päästävä näyttämään omat taitonsa. Tulevaisuus näyttää hyvältä. Viiden vuoden päästä on varmasti vakituinen työpaikka sellasella alalla josta tykkää.

Yhteenveto ja tulkinta Piian elämänkulusta:

Piian koulusuhteeseen sisältyi ongelmia jo peruskoulussa. Siirtymä ala-asteelta yläasteelle oli kuitenkin onnistunut, sillä hän jatkoi mukautetun opetuksen pienessä ryhmässä. Työelämään hän otti tuntumaa jo yläasteella. Peruskoulun jälkeinen siirtymä toisen asteen koulutukseen näytti alkuun onnistuneelta, mutta opiskeluun keskittymistä haittasi halu käydä töissä samanaikaisesti. Nuoren voimat eivät riittäneet molempiin. Piia kävi kahdessa jaksossa merkonomikoulutusta kahden vuoden ajan, mutta hylkäsi alan lopullisesti. Hän ei kyennyt sitoutumaan koulutusjärjestelmässä olevaan vallitsevaan ammatilliseen koulutukseen. Vaihtoehtoiset koulutusmuodot lyhytkestoisissa Uuden mahdollisuuden koulussa ja Etappi-koulutuksessa tuottivat hänelle myönteisiä kokemuksia. Pieni ryhmä, yksilölliset ratkaisut ja hyvä ilmapiiri muistuttivat mukautettua opiskelua peruskoulussa.

Myös työelämässä hän toteutti itseään ja sai osaamisen kokemuksia. Löydettyään Etappikoulutuksen kautta mieleisensä ammattialan, hän motivoitui suorittamaan ammatillisen perustutkinnon ja tähtäsi työelämään. Opiskelu normaaliryhmässä ja samanaikainen työsäkäynti johtivat kuitenkin toistamiseen opiskelun lopettamiseen puolen vuoden jälkeen. Hän oli edelleen ilman ammatillista perustutkintoa.

Piia ajatteli taloudellisesti ja noudatti tarkasti periaatettaan hankkia toimentulonsa itse. Kotoa irtautumisenkin hän koki epätaloudelliseksi ja palasi sinne muutaman kokeilun jälkeen. Piia osoittautui tehtäväsuuntautuneeksi ja työorientoituneeksi ja pyrki rakentamaan identiteettiään määrätietoisesti. Häntä voisi luonnehtia itsenäiseksi naiseksi, tahitoihmiseksi ja yksin selviytyjäksi. Pitkien ja pysyvämpien projektien loppuun saattaminen ontui. Sitoutuminen näyttäytyi parhaiten lyhytaikaisissa kokeiluissa. Ihmissuhdepuolella hän hankki kokemuksia poikaystävän kanssa seurustelusta, mutta omat vahvat periaatteet johtivat suhteen lopettamiseen. Oma toimijuus näyttäytyi aloittamisina ja lopettamisina, päätöksinä ja suorittamisena. Sisäisen identiteettikehityksen profiili osoitti epävarmuutta ja rakentui eri tahdissa. Yhteiskuntaan kiinnittyvä elämänkulku ilmeni vahvistuvana, mutta näyttäytyi pirstaleisena ja katkeilevana eri elämisen alueilla.

"En tiää varmaan saanko tään käytyä"

Niko oli 18-vuotias ja pääsi peruskoulusta kaksi vuotta sitten ristiriitaisten ja epävarmojen tulevaisuuden suunnitelmien vallitessa ja siirtymä lukioon epäonnistui alkuunsa. Myös kyläkoulun ala-asteelta ison koulun yläasteelle siirtymä oli epäonnistunut, sillä ahdistuneisuus- ja mielialahäiriöt leimasivat koulusuhdetta. Kiinnittyminen toisen asteen koulutukseen problematisoitui ja Niko haparoi oman alan löytämisessä. *Mä oon jättänyt peruskoulun jälkeen jo pari koulua kesken ja meni tossa vähän huonommin. Olin hakenu ja päässykin sähköalalle. En edes ymmärrä miks mä sinne hain ja mistä se ala tuli. Onneks en menny sinne. Eipä se lukiokaan onnistunu. Kolme kuukautta kävin. Samat porukat oli sielläkin, niin eipä oikein kiinnostanu. Se oli inhottavaa. Lukion opon kans pähkäiltiin että jos lähtis ATK-puolelle ammattikouluun. Koko talvi meni siinä kotona. Nukuin päivät ja heräsin joskus kolmen aikaan kun äiti tuli höpöttämään. Olin jo vähän tylsistyny kun ois pitäny johonkin kouluun päästä. Äiti sai kuitenkin kannustettua ja itekin halusin. Yhtäkkiä tuli pakko lähtee jonnekin. Hain sinne ATK-puolelle ja pääsin.*

Netissä olin tavannu Saaran joka opiskeli naapurikaupungissa. Tapasin sen sit yhdessä kesäta-pahtumassa. Kun kuulin että pääsisin siihen samaan kouluun opiskelmaan, niin päätin jättää sen ATK-alan ja muuttaakin sinne. Äiti petty tosissaan mutta pidin kuitenkin pääni ja menin. Syksyllä mentiin kihloihin. Ajoin traktori- ja mopokortin vaikka ajaminen ensin jännitti. Oppiaineet meni ihan hyvinkin. Matikka oli vaikeeta kun opettaja ei neuvonu yhtään miten laskut menee. Annettiin vaan lisätehtäviä eikä päässy yhtään kiinni. Opin siellä kuitenkin kaikenlaisia taitoja.

Sit alko koulussa jännittämään käytännön tunnit ja sit yhteiset aineet ja englannin tunnit. En ollu päässy siitä vielä yli eikä ollu mitään lääkitystä. Siihen reagoi niin ettei halunnu käyä

tunneilla. Sanoin etten uskalla. Terkkarin luona kävin ja kuraattorin. Makailin siellä asuntolan kämpillä. Opettajat kävi joskus keskustelemassa. Yhteen aikaan ne halus mut pois ja sano että lopeta. Vähän piristy kun jutteli muitten kans siinä solussa. Sain terkkarilta lomaa mut ei se muuttunu mikskään. Tehtiin sopimus että käyn vaan teoriatunneilla. Sit opettajat heti kysymään miksen käy käytännön tunneilla. Ei se koulu joustonukaan. Lääkärissä kävin ja rupesin saamaan masennuslääkkeitä ja ne toiset poisti jännitystä. Ei välitä mitä ympärillä tapahtuu ja pystyy olemaan. Lepäilin siellä asunnolla. Siinä tuli sit alkoholijuttuja. Sit tuli lääkkeitten yliannostus alkoholin kanssa. Yks päivä olin sängyllä ja vanhemmat tuli mun asuntoon. Otin sillon liikaa. Kaikki oli mun ympärillä ja ne vei mut kotiin. Sit ne haki mun kamat pois. Mä soitin, etten tuu enää kouluun. Se oli sillä selvä. Äiti oli taas kärttynen. Tein kotihommia loppuvuoden. Oli aika yksinäistä. Nukuin päivät.

Mielenterveystoimistolla oli keskustelua että UMK ois hyvä paikka. Menin haastatteluun ja oon nyt ollu kolme kuukautta. Mä kyllä tykkään. Koulu menee paremmin kuin muualla. Kihloissa on oltu reilu vuosi. Tyttöystävä kannustaa ja äitikin sillon tällön. Lääkkeitä en voi jättää vielä pois.

Yhteenveto ja tulkinta Nikon elämänkulusta:

Nikon koulutusura oli vakavasti problemaattinen ja häntä kuormittivat syrjäytymisen riskit. Vaihtoehtoinen koulutusmalli Uuden mahdollisuuden koulussa muodosti ensimmäiset myönteiset koulukokemukset. Ammatilliseen perustutkintoon hänellä oli vielä matkaa. Työelämään Nikolla ei ollut vielä kosketusta oman kotitilan pieniä töitä enempää. Ensimmäinen kotoa irtautuminen ei onnistunut ja toisella kerralla hän otti etäisyyttä huolehtivaan ja vahvaan äitiinsä. Niko osoitti orastavaa päättäväisyyttä toiminnassaan ja hahmotteli tulevaisuuden suunnitelmiaan. Kihlattu Saara oli hänen sosiaalisessa verkossaan uusi kantava voima ja merkittävä toinen ihminen. Pieni ryhmä Uuden mahdollisuuden koulussa tarjosi turvallisen ilmapiirin ja lääkkeet pitivät liiallisen jännittämisen poissa. Niko koki tunteensa voimakkaasti ja vahvasti haurastunutta itsetuntoaan vähitellen. Yhteiskuntaan kiinnittyvä elämänkulku näyttäytyi vielä katkeilevana ja epävarmana ja identiteettikehitys keskeneräisenä. Niko oli työmarkkinoiden ja ammatillisen koulutuksen ulkopuolella, mutta kokemukset vaihtoehtopedagogisessa koulutuksessa tukivat hänen elämönhallintaansa ja osoittivat myönteiseen suuntaan.

Nikon kertomuksessa ilmenee identiteettiin liittyvä toimijuus pyrkimyksenä toimia aikuistuvalla nuorelle asetettujen rooli-odotusten mukaan. Niko reflektoi myös omia rajoituksiaan ja vaikeuksiaan sopeutua koulun käytäntöihin ja löysi niistä kritisoitavaa. Koululta hän edellytti suurempia joustoja yksilöllisiin tarpeisiinsa nähden.

"Haluais mutta ei jaksaa"

Salla oli 17-vuotias ja tullut Uuden mahdollisuuden kouluun vuoden kuluttua peruskoulunsa päätettyään. Hänen koulusuhteensa peruskoulussa oli problematisoitunut keskittymis- ja jaksamisongelmien vuoksi ja heikon päästötodistuksen varassa oli vaikeuksia tehdä tulevaisuuden suunnitelmia. Talouskoulu jäi kesken ja joutenolon lomassa lyhyt tunteen ottaminen työelämään ei sytyttänyt. *Peruskoulun jälkeen on kerinnyt tapahtua vaikka mitään.*

Kesällä en tehny ihmeempiä. Kunhan olin. Menin sit talouskouluun mutta en päässy läpi. Jäi pari ainetta suorittamatta. En mä jaksanu olla siellä. Oli niitä keskittymisvaikeuksia. Ja oli poissaoloja ja välinpitämätön olo. Siellä ei ollu kun siivousta ja ruuan laittoa. Oli siitä sen verran hyötyä että oppi tekeen ruokia. Ei oikeestaan muuta. Kevään pidin lomaa ja olin kotona. Olin mä viis viikkoo töissä. Se oli ihan tylsää. Koko ajan samaa ja hirveesti vapaa-aikaa. Nyt en haluais töihin. Talouskoulun jälkeen hain lähihoitajakouluun. Viime haussa hain catering alalle. Mihinkään en päässy. Catering alalle oisin ehkä päässy jos oisin menny pääsykokeisiin. Ei se kiinnostanu enää kun kävin talouskoulun. Syksyllä asuin poikakaverin kaa mut sit meille tuli ero niin menin takas kotia.

Viime syksynä tulin UMK:uun (ammattilliseen koulutukseen valmentava ja kuntouttava koulutus). Oon ollu reilut puol vuotta. En oo varma jatkanko kevääseen asti. Parempi olla jossain muualla kuin kotona. Oon mä pari kurssia täällä suorittanu. Parempi pohja lähtee johonkin toiseen kouluun. Toivottavasti keväällä tiän mihin hakee. Huomenna voi olla jo ihan eri ajatukset. Sitä ei sit tiä mitä siihen paperiin laittaa. Kai sieltä joku löytyy. Nyt on koulu ruvennu uuestaan kiinnostamaan. Matikasta on palautunu jotakin mieleen. ATK on ollu mukavaa. Matikka on nyt suoritettu ja äikkä ja liikunta. Oon mä jotenkin päässy koulurytmiin mutta en mä nyt kauheen vakavasti ota. On semmonen asenne että mieluummin käyn koulua kuin oon töissä. UMK:ssa on ollu rennompaa eikä oo ollu niin tiukkaa. On voinu tehä omien taitojen mukaan. Nyt ei oo ollu niin keskittymisvaikeuksia kun ei oo ollu niin pitkäveiteisiä tunteja. Kotitehtäviä ei tuu kun ne tehään tunnilla. Yleensä nyt jaksaa aamulla lähtee kouluun. Päivällä väsyttää. Vanhemmat sanoo että pitää käyä tätä koulua tai toinen vaihtoehto on mennä töihin. Ei kiinnosta työt hirveesti. Mieluummin oon täällä kun ei oo niin rankkaa. Ei vois kuitenkaan töissä sanoo että en mä nyt jaksakaan lähtee. Täällä on paremmin tuettu. Ei oo ollu mäkätystä jos ei oo jaksanu tehä jotain. Ei ne siitä moiti. Työharjottelussa oli ihan mukavaa. Jaksoin olla koko päivät.

Pettyyny oon siihen peruskouluun. Oishan se helpompaa jos koulu ois menny kunnolla. Pääsis just sinne kouluun minne haluis. On ollu vaikee ryhdistäytyä. En tiä mikä vaikuttaa. Parturikampaamo vois olla ehkä... en mä nyt niin tarkkaan tiä. Merkonomista oon kuullu entiseltä luokkakaverilta. Se on tykänny. Kyllä ammatinvalinnasta ois tarvinnu ohjausta enemmän mutta en mä niitä testejä jaksu tehä. Niistä tulee aina eri tulos.

UMK on silleen hyvä että on päässy sieltä kotoo pois. Muuten vois nukkua puolille päivin. Kaikki kaveritkin on nyt koulussa. Kotona aion asua ainakin jonkin aikaa. Jos pääsisin johonkin pääsykokeeseen niin kyllä mä nyt menisin. Elämä tuntuu vaihtelevalta.

Yhteenveto ja tulkinta Sallan elämänkulusta:

Salla oli vielä neuvottomuuden tilassa, jossa vaihtoehdot olivat avoinna. Suora siirtymä peruskoulusta toiselle asteelle ei onnistunut. Hän oli käyttänyt kohta kaksi vuotta aikaa omien vaihtoehtojen harkitsemiseen. Koulutukseen pääsy oli etsikkoajan ensisijaisena tavoitteena, mutta kiinnostava ala oli vielä löytymättä. Vähäiset kokemukset työelämästä eivät olleet rohkaisevia. Omaa toimijuutta heikensivät keskittymis- ja jaksamisongelmat ja vähäinen motivaatio. Syytä niihin ei ollut selvitetty. Uuden mahdollisuuden koulussa oli muodostunut myönteisiä kokemuksia. Yhteiskuntaan kiinnittyvä elämänkulku näyttäytyi epävarmana ja katkeilevana. Oma elämä oli pikku hiljaa rakentumassa, vaikka Salla olikin työmarkkinoiden ja ammatillisen koulutuksen ulkopuolella. Hän oli vielä vahvasti kodin vaikutuspiirissä. Kertomuksen tunnelma oli alistunut ja hapuileva.

”Nyt en oo hermostunu pitkään aikaan”

Marko oli 17-vuotias ja traumatisoitunut koulukiusaamisen uhrina ja sijoittunut peruskoulun päätyttyä perhekotiin. Hän oli tullut Uuden mahdollisuuden kouluun ottamaan tuntumaa opiskeluun peruskoulun jälkeen. *Peruskoulun jälkeen oli muutto ja asiat lähti hyvin järjestyseen. Perhekodissa kerrottiin, että ois semmonen paikka kuin UMK, johon vois tulla kouluun. Kuulosti paremmalta aluks pien ryhmä. On ollu vähän pinna kireellä. Tulin sit ja ihan mukava paikka. Nyt en oo hermostunu pitkään aikaan. Oon pystyny keskittymään. Nyt menee ihan hyvin. Luen nyt vähän ja haen ammattikouluun. Matikka, liikunta ja äikkä on mieleisiä oppiaineita. Oon Jouluun asti ja lähen sit töihin yhteen pizzeriaan. Mulla on TET-paikkanaakin yks ravintola. Mun haaveena on lähtee ammattikouluun ravintolakokiks. Kaverin äiti on kokki ja mä oon nähny sitä työtä. Se ois toiveammatti. Keväällä sit haen. UMK:lla on varmaan merkitystä jatkossa. Meen takasin sit kotikaupunkiin. Teen varmaan sit töitä jossain ravintolassa. Armeijaan minua ei kyllä lasketa.*

Yhteenveto ja tulkinta Markon elämänkulusta:

Markon ongelmat peruskoulussa vaativat isoja ratkaisuja ja elämä peruskoulun jälkeen haki muotojaan. Hän asui perhekodissa neutraalissa ympäristössä ja kävi Uuden mahdollisuuden kouluun eikä jäänyt ajailemaan. Hän tunsivat vointinsa parantuneen ja mielialansa tasaantuneen. Markolla oli tulevaisuuden suunnitelmia ja hän tähtäsi ammatilliseen koulutukseen haluamalleen alalle. Oma toimijuus osoitti vahvistumista ja hän oli siirtymässä kielteiseltä kehältä myönteiselle väylälle. Syrjäytymisen riskien kuorma osoitti kevenemistä. Kertomus ei vielä osoittanut elämäntönnön elämän potentiaalia. Toisten ihmisten ja yhteisöjen tuki tuli varmaan jatkossakin tarpeeseen.

5.2 Elämänkulusta kerrottua

5.2.1 Merkittävät koulu-, työ- ja oppimiskokemukset

Edellisissä kertojien edistyyviä ja epävakaita elämänkulkuja kuvaavissa luvuissa (5.1.1 ja 5.1.2) tulivat esiin koulu-urat ja kehityskulut peruskoulun jälkeen ja niin ikään runsaasti keskeisiä koulukokemuksia. Kerrotut kokemukset ja puhujien äänet argumentoivat muodostettujen kategorioiden puolesta. Kertomuksissa kouluun rajattu oppiminen laajeni muillekin elämänaueille ja haastateltavat puhuivat oppimisen lisäksi aiempaa enemmän kasvamisesta. Kertajat siirtyivät peruskoulusta elämänkouluun. He kertoivat muun muassa siitä, miten he oppivat elämään ottamalla vastuuta ja rohkaistumalla, olemalla omana itsenään, tekemällä omia päätöksiä sekä tuntemalla rauhoittumista ja vakiintumista. Aikuistuminen osoittautui mutkikkaaksi prosessiksi ja läpi elämän kestäväksi työksi. Työntyminen

yhä enemmän perusopetuksen ulkopuolella olevaan maailmaan merkitsi toisenlaisten opettajien ja opetusten kohtaamista. Elämä toi eteen haasteellisia ja opettavia yllätyksiä, joista ei ollut aiempaa kokemusta.

Mieleeni palautuivat mm. Tommi Hoikkalan (1993, 67–87) pohdiskelut myöhäismodernista aikuistumistyöstä, joka jatkuu ehkä koko elämänaikaisena sisäisenä kehitysprosessina. Myös Sinikka Aapolan ja Kaisa Ketokiven (2005, 7–27) painottamat liike, muutos ja tilapäisyys sotkevat nyky-yhteiskunnassa suoraviivaisia etenemisreittejä. Tutkimukseni kertomukset paljastivat moninaiset reitit aikuisuuteen hakeutumisessa ja kynnykset, joita prosessissa ylitettiin.

Elämänpiirien laajeneminen ja oppimistilanteiden monipuolistuminen merkitsivät sekä edistyvän että epävakaa elämänkulun kertojille kotoa irtautumista ja muuttoa, uusia vertaisryhmiä erilaisissa kouluissa ja oppilaitoksissa, lisääntyviä kokemuksia työelämässä, yksin selviytymistä ja omasta taloudesta huolehtimista, seurustelua ja perhe-elämään valmistautumista, sairastumisia ja toipumisia, läheisten menetyksiä ja surutyötä, päihde- ja ihmissuhdeongelmia sekä erilaisten kriisien käsittelyä. Monet uudet roolit muodostuivat oppimishaasteiksi. Jotkut päätyivät avo- tai aviopuolisoiksi ja äideiksi ja opettelivat vanhemman ja huoltajan roolia. Toiset jäsensivät potilaan, toipilaan tai kuntoutujan roolia kun toiset sinnittelivät työttöminä, kuntoutustuella tai työkyvyttömyyseläkkeellä. Opiskelijan rooli sai uutta sisältöä kun otettiin tuntumaa ammattialoihin, käytiin työssäoppimiskajoilla, totuteltiin erilaisiin opetusmenetelmiin ja kamppailtiin opiskelun vaativuuden kanssa. Oppimisessa koettiin vaikeuksia ja epäonnistumisia kuten peruskoulussa, mutta aiempaa enemmän myös oppimisen iloa ja onnistumisia.

Vaihtoehtoiset koulutusmallit tuottivat kaikille aikaisemmista koulukokemuksista selvästi erottuvia myönteisiä tunteita ja pärjäämisen kokemuksia. Tekemisen tyyli oli erilainen. Ryhmien opiskelijoille oli yhteistä näkökulma elämään ja he jakoivat peruskoulualjalta yhteisiä kokemuksia. Yhteisö koettiin turvalliseksi ja tasa-arvoiseksi. Opettajien oli helpompi päästä nuorten aikuisten elämään ja siten tukea kokonaisvaltaisesti apua ja ohjausta tarvitsevia opiskelijoita. Kohtaamisten empaattisuus haastateltavien kokemuksina välittyi kertomuksissa.

Kertomuksia lukiessa ja analysoitaessa edellä muodostettujen edistyvien ja epävakaiden elämänkulun kategorioiden välillä oli nähtävissä tyyppikohtaisia eroja. Edistyvää elämänkulkua ja yhteiskuntaan jäsentymistä heijastavat oppimiskokemukset näyttäytyivät koulutukseen kiinnittymisenä ja opiskelujen loppuun suorittamisena, työelämään hakeutumisena, kotoa irtautumisena, seurusteluna ja elämänkumppanin löytymisenä ja itsensä kehittämiseen liittyvänä toimijuutena. Elämänote oli vaikutelmaltaan progressiivinen. Epävakaata elämänkulkua ja hapuilevaa yhteiskuntaan jäsentymistä heijastavat kokemukset puolestaan näyttäytyivät toistuvina sairastumisina ja sairaalajaksoina, ryyppyputkina ja päihdeongelmina, laaja-alaisina psykososiaalisina ongelmina ja haasteellisina ihmissuh-

deongelmina. Elämänote oli toistuvien tai jatkuvien vastoinkäymisten leimaama ja syrjäytymisriskien kuormittama. Ongelmat pitivät yllä voimattomuutta ja riittämättömyyttä yhteiskunnallisessa osallisuudessa ja omassa elämänhallinnassa häiritsemällä koulutukseen ja työelämään kiinnittymistä ja ihmissuhteisiin vakiintumista.

Olipa kyse enemmän tai vähemmän progressiivisesta etenemisestä aikuisuuteen, niin tarkoin määriteltävät aikuisuuskäsitteet tuntuivat tarpeettomilta. Aikuistuminen näyttäytyi konstruktiona ja identiteettityönä, jossa oli kyse ympäristön vaatimuksiin sopeutumisesta ja itsensä kehittämisestä – silloinkin kun oltiin sivuraiteella. Giddensin (1991) ja Ziehen (1991a, 1991b) pohdiskelut postmodernin identiteetin ongelmallisuudesta muuttuvissa sosiaalisissa suhteissa ja rakenteissa antoivat perspektiiviä kertomusten lukuun ja kokemusten ymmärtämiseen.

Kertojien keskeisiksi oppimisen areenoiksi ja oppimiskokemusten tapahtumapaikoiksi muodostuivat koulutuksen, työelämän ja ihmissuhteiden ympärille rakentuneet kontekstit. Peruskoulukokemukset vaihtuivat kokemuksiin kymppiluokalla, lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa. Koulutukseen pyrkiminen ja pääsykokeisiin osallistuminen olivat uusia kokemuksia. Kaikki saivat kokemuksia myös vaihtoehtoisesta koulutusmallista perustutkintotavoitteisessa Työkoulussa, työammattitavoitteisessa Etapissa tai ammatilliseen koulutukseen valmistavassa Uuden mahdollisuuden koulussa. Kiinnittyminen vaihtoehtoiseen koulutukseen oli poikkeuksetta myönteinen kokemus. Se herätti oppimisen halun ja innosti tekemään suunnitelmia jatkokoulutuksesta. Ammatillisen perustutkinnon suorittamisesta koettiin suurta helpotusta. Tutkinnon suorittaminen oli ilon ja onnistumisen aihe, käännekohta ja uusi alkua (ks. esim. Rutter & Rutter 1996; Rönkä 2005).

Normaalissa koulutusjärjestelmässä aloitetun koulutuksen keskeyttäminen tai lopettaminen oli tavanomaista. Jotkut tekivät päätöksen nopeasti, jotkut harkitsivat asiaa pitempään. Aito kiinnittyminen koulutukseen oli vaikeaa. Toisille lopettaminen oli pettymys, toisille helpotus. Syitä keskeyttämiseen tai lopettamiseen olivat vääreksi osoittautunut alavalinta, epärealististen haaveiden kariseminen, pelko heikosta alalle työllistymisestä, kiinnostuksen puute, psykososiaaliset ja ihmissuhdeongelmat, vaikeudet elämänhallinnassa, uupumus, sairastuminen tai opiskelun vaativuus oppimisvaikeuksista tai heikosta peruskoulumenestyksestä johtuen. Tapahtumat muilla elämisen alueilla heijastuivat koulukokemuksiin.

Uuden ulottuvuuden koulu- ja oppimiskokemuksiin toivat työssäoppimisjaksot työpaikoilla. Jaksot koettiin mielenkiintoisina ja ne myös vahvistivat käsityksiä itselle sopivista tai sopimattomista aloista. Erityisesti työorientoituneet ja käden taitoja vahvuuksinaan pitäneet saivat myönteisiä onnistumisen kokemuksia vastapainoksi luokassa opiskelulle. Työssäoppimisen kokemukset koettiin merkittävinä. Ne syntyivät omaleimaisissa ympäristöissä, joissa toiminta ja oppiminen olivat erilaista ja aiemmasta poikkeavaa. Oma ajattelu

ja toiminta kehittyivät ja ammatti-identiteetin rakentumiseen saatiin aineksia. (Ks. myös Luukka 2007.)

Peruskoulukokemukset rikastuivat opiskelumuotoihin ja -menetelmiin liittyvillä uutuuksilla. Opiskelu oli mahdollista iltalinjalla tai etäopiskeluna. Myös sairaalakoulussa opiskeltiin tai autokoulussa. Ammatillista perustutkintoa ja lukiota oli mahdollista suorittaa rinnakkain yhdistelmä-tutkintona. Vaihtoehtoja löytyi ja niitä voitiin räätälöidä henkilökohtaisiin tarpeisiin sopiviksi. Omaa opiskelua piti suunnitella aiempaa itsenäisemmin ja vastata omasta etenemisestä. Toimijuus merkitsi siis ennakoitaitoa, suunnittelukykyä ja kapasiteettia tehdä päätöksiä. Poissaoloja ei hyväksytty aikaisempaan tapaan, vaan niistä saattoi seurata kurssilta hylkääminen. Myös opintososiaalisten etujen saamiseksi piti antaa näyttöjä opiskelun tuloksellisuudesta.

Vaikka työelämään kiinnittyminen oli useimmiten lyhytaikaista ja tilapäistä, niin oppimisen ja yhteiskunnallisen osallisuuden kannalta se oli merkittävää. Ammattitaito puuttui, mutta muiden mukana oppi tekemällä ja osallistumalla. Työllistämistoimet tapahtuivat työharjoittelun, työkokeilujen tai nuorten työpajajaksojen muodossa. Monet hakeutuivat työpaikkoihin omaehtoisesti tai vanhempien avustamina. Jotkut onnistuivat yhdistämään työssä käynnin ja opiskelun. Vakituiseen työhön eteneminen oli harvinaista vielä ammatillisen perustutkinnon suorittamisen jälkeenkään. Työssä oppi ansaitsemaan omaa rahaa säännöllisesti ja kattamaan mieltymystensä mukaisia menoja. Työssäkäynti toi rytmin arkeen. Työttömyys merkitsi useimmiten joutenoloa ja monet kokivat sen stressaavaksi ja toivottomuutta ylläpitäväksi ajaksi.

Sosiaaliset suhteet, oma parisuhde, perheellistyminen ja asumista koskevat muutokset muodostuivat oppimisen paikoiksi, tukivat itsenäistymistä ja rohkaisivat omaan aktiivisempaan toimijuuteen. Seurustelu, parisuhde, kihlautuminen, avoliitto, lapsen syntymä ja naimisiin meno olivat myönteisiä kokemuksia ja monin tavoin opettavia asioita. Suhteen katkeamiset nuorella iällä koettiin raskaina menetyksinä, mutta ongelmallisiksi muodostuneista ihmissuhteista vapautuminen suureksi helpotukseksi. Kotoa irtautuminen ja omaan vuokra-asuntoon muutto liitettiin vapautteen ja aikuistumiseen. Joillakin kodin ulkopuolella asuminen jäi lyhytaikaiseksi ja kotiin oli luontevaa palata takaisin. Sairastumisen tai katkaisuhoidon vuoksi laitoksessa tai tuetussa kuntoutusasunnossa asuminen muodostui joillekin pitkäaikaiseksi ja toistuvaksi tapahtumaksi, joka opetti jäsentämään omia arvoja uudelleen.

Mari rakensi koulutusuraansa kiinnittymällä toistuvasti koulutuksiin, mutta keskeyttämiset ja lopettamiset estivät tuloksellisuuden opiskelussa. Epäonnistumisen kokemukset jatkuivat. Vaihtoehtoinen ammatillinen koulutus auttoi Marin etenemisen työelämään. Elämäntietä varmistui edistyneeksi. *Metsäkouluun menttiin ja se oli positiivinen yllätys. Pärjättiin siinä missä pojatkin. Lähin sit toiselle paikkakunnalle ja aloitin lukion. Olin kahessa työssä*

yhtä aikaa. Sen jälkeen lähin Helsinkiin. Yritin jatkaa iltalukiassa. Aika pitkälle pääsin. Tein keikkahommaa.

Hain sit ammatilliseen koulutukseen ja ehin käymään puol vuotta kun jäin äitiyslomalle. Päihdeongelman kans kaikki meni pieleen. Sitten kävin pääsykokeissa ja pääsin toiselle paikkakunnalle kouluun. Yritin käyä vuoden verran ja jouduin alottamaan eka puolen vuoden jälkeen uudelleen alusta. Mikään ei onnistunu. Alotin sit Työkoulun. Halusin saaha opiskelun päätökseen. Huomasin sit että mähän pärjäänkin täällä. Työssäoppimisjaksoilla tuli varmuutta. Itseluottamus kasvo. Alko huomaamaan että onhan mulla keinoja miten mä voin oppia helpommin. Se ei ollu että pänttääät vaan kirjasta. Oppi keskustelemalla ja osasin analysoida ne tekstit. Sieltä löyty ymmärrystä ja joustettiin paljon. Asenne muuttu ja oli jo omaa kokemusta. Opettajat kohteli meitä tasavertasina. Huomasin että mulla lähti hyvään suuntaan. Työkoulu tuli oikeeseen saumaan. Valmistuin ja olin ensin kotona. Hain ammattikorkeakouluun mutta en päässy. Hain sit työpaikkaa ja pääsin haastatteluun ja sain saman tien työpaikan.

Miian peruskoulu oli jäänyt kesken ja viiden vuoden kuluttua Uuden mahdollisuuden koulussa hän suoritti peruskoulun loppuun. Vasta tällöin testattu lukivaikeus auttoi häntä ymmärtämään oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviä ongelmiaan. Kun vaihtoehtoja löytyi niin Miia oppi oppimaan uudella tavalla, sai onnistumisen kokemuksia ja oivalsi koulutuksen tarpeellisuuden. Edistynvä elämänkulku vahvistui. *Sitä ei ees tutkittu sillon. Lukihäiriö on elämäni aikana aiheuttanu mulle vaikeuksia. Monta vuotta aattelin että mistä lähen seuraavaks alottamaan.*

UMK:ssa asenne muuttu. Matematiikka tuntu alussa vaikeelta mutta sain siihen ohjausta. Oppiaineetkin alko uuelleen kiinnostaa. Pärjäsin hyvin. Pysty keskittymään. Opettajat kannusti. Sitä ymmärtää ihan eri tavalla mitä opettajat sanoo. Etappi-koulutuksessa ei oo ollu isoo ryhmää ja luokka on rauhallinen. Hyviä numeroita on tullu ja hyvin on menny. Tosi hyvää palautetta sain työssäoppimisjaksoilta. Työ on opettanu vastuuta enemmän. Sanoin heti että mulla on lukihäiriö. Tehtävissä oon saanu omalla tavalla tuua asiaa paperille. Ei oo tarvinnu just kirjaimellisesti. Kun luen ja aattelen niin pystyn muistamaan. Vaikeeta on jos pitäs kirjottaa just niin kun on luettu. On annettu vaihtoehtoja. Oon tehny myös suullisia tenttejä. Osaan tuua itteeni paremmin esille puhumalla. Etappi-koulutus on uus alku mun tulevalle elämälle. Varmuutta on tullu. Uskaltaa lähtee jatkamaan. Työjaksot vahvisti että tää on mun ala.

Kirsi kuvaili miten vastuu opiskelusta ja opiskelun merkitys muuttuivat lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa peruskoulun jälkeen. Kesken jääneeseen ammatilliseen koulutukseen ratkaisu löytyi Työkoulusta. *Lukiossa sain kurssuja läpi ja pysyin mukana. Se oli ensimmäinen kerta kun oli oikeesti pakko selvitä. Enää ei ollu kyse siitä niin kuin yläasteella, että kunhan pääsee läpi. Se muuttu että mun on pakko saaha hyviä numeroita ja minä teen sen itteni vuoksi eikä kukaan oo pakottanu mua tähän.*

Lukiovuoden jälkeen olin pääsykokeissa ja tuli hyväksytyt ammatilliseen koulutukseen. Oli mahollisuus kaksoistutkintoon. Puolet oli lukioo ja puolet ammatillisia. Se oli niin mielekästä eikä mitään pakkopullaa vaikka oli pitkiä päiviä. Oli hirveen mukava luokka. Kaks vuotta kävin

ennen kuin jäin äitiyslomalle. Yritin sen jälkeen uudelleen sinne kouluun. Se meni jotenkin pieleen ja tyssäs siihen. Poika oli kolmivuotias kun pääsin Työkouluun. Olin kokonaisen vuoden. Ilman Työkoulua jatkamisesta ei ois tullu mitään. Se oli ihan mahoton pelastus.

Tuulaa oli kiusattu peruskoulun yläasteella rankasti ja se oli jättänyt jälkensä. Ammatillisessa koulutuksessa aloittaminen oli suuri muutos monin tavoin. Tuula kertoi haasteista, joita opiskeluun kiinnittymisessä oli ja miten vaikeaa oli aluksi oppia ottamaan vastuuta opiskelusta ja tekemään omia päätöksiä. Edistyminen leimasi elämänkulkua. *Muutin sinne soluun. Se oli isoin muutos. Koulun alku oli shokki. Tosi ahistava paikka. Yritin viimeeseen nurkkaan mennä istumaan. Oli uuet opettajat ja luokkakaverit. Koulu vaikutti kiinnostavalta. Se hämäs kun opiskelu oli omalla vastuulla. Siitä otti toisaalta paineita mutta toisaalta oli helpottavaa, että minä päätän teenkö nämä asiat vai en. Loppujen lopuks siitä koitu vain vaikeuksia. Kun ne aluks kerto mitä kaikkee tuleman pitää niin tuli pelottava olo, että pitääkö kaikista selvitä. Tuli älyttömästi asiaa. Oli ihan erilaisia opetusmenetelmiäkin ja tuntu, että pitääkö tälleen oppiakin jotain.*

Talvella tuli uuet kämppikset kavereiks. Päihteitäkin tuli. Kaverit alko olla tärkeempiä kuin koulu. Keskeytin koulun. Loppujen lopuks minusta ei ollu jatkamaan. Myöhemmin kävin Työkoulun ilman keskeytyksiä. Sitä keskitty siihen tutkinnon saamiseen. Se oli mielenkiintoisempaa kuin normaalissa koulussa kun oon käytännön ihminen ja tykkään tehdä enemmän kuin istua koulun penkissä. Ehattomasti hyvä kokemus.

Itseohjautuva opiskelu ja eteneminen henkilökohtaisen suunnitelman mukaan Työkoulun ylimääräisenä opiskeluvuotena oli Outille uusi kokemus. Onnistuminen kohotti itsetuntoa ja Outi tunsu ylpeyttä itsestään. Kasvava kapasiteetti vahvasti edistyvää elämänkulkua. *Toisaalta että ei ollu ryhmää, oli ihan hyvä. Alkuun se tuntu että mitenkähän tästä selviää, mutta sitten omaksu sen rutiinin että netissä kävi kattomassa millä tunnilla ja missä pitää millonkin olla. Toisaalta se oli helpottava, että sai itsenäisesti tehdä eikä tarvinnu siellä tunneilla istua. Välillä tuntu että ois tarvinnu enemmän opetusta siihen aineeseen, mutta hyvin kuitenkin selvis. Pääsääntöisesti se oli itseopiskelua ja itseohjautuvaa. Välillä kun kukaan ei ollu komentamassa niin siitä vähän lipsu.*

Loppusuoralla olin jo vähällä luovuttaa mutta aattelin, että mä en ilman ammattia pärjää. Nykyään mulla on semmonen asenne, että jos kerran kouluun meen niin kyllä siitä pääsee läpi kun vaan kuuntelee ja jaksaa keskittyä. Oon onnessani että valmistuin ja pystyin noin vaikean koulun käymään läpi. Oon hirveen ylpee siitä. Kyllä se koulu kasvatti eikä ne vanhat asiat silleen paina. Oon aikuistunu ja osaan ajatella toisella tavalla että tekee sen itensä takia.

Joonas kertoi työn ja työttömyyden vuorottelusta. Hän koki oppineensa työssä ollessaan, mutta stressaantui ja masentui jouduttuaan työttömäksi. Elämänkulkua leimasi epävakaus. *Työssäkäyntiin sopeuduin hyvin. Metallityöstä en tienny yhtään mitään. Se oli vieras ala, mutta*

kyllä siinä oppi yllättävän paljon tekemällä uusia asioita. Työelämä opetti että pitää tulla toimeen monenlaisten ihmisten kanssa. Merkonomikoulun lopetettua työttömyysaika tuntu lomalta sen vuoden jälkeen. Työharjoittelussa oli sit ihan mukavaa että tuli rahaa. Työttömäksi jäätyä tuli unettomuutta ja stressiä. Pientä masennusta oli välillä. Kun oli jo tottunu siihen työssäoloon, niin se oli sit aina pettymys. Työkoulun jälkeen olin taas työttömänä vuoden. Oli hirmu vaikee löytää semmosta työpaikkaa, joka ois niinku oma ala. Jatkuva haku kuitenkin. Välillä tuli luovutettuaakin.

Riitta kertoi vakavien sairastumisten opettaneen häntä elämän perusasioista ja ihmisen rajallisuudesta. Koulutusuraa hän rakensi niillä resursseilla, jotka hänen terveydentilansa mahdollistivat. Riitta oli toiveikas, mutta elämänkulku vaikutti epävakaalta. Onhan se elämää sairaalassakin ja minä oon sen hyväksynyt. Sitä on oppinu että mitä vaan voi tapahtua. Kokemus sinänsä. Sairaalajaksot opetti ja nyt ymmärtää semmosia ihmisiä kellä on mielenterveysongelmia. Akuutin vaiheen jälkeen menee monta vuotta ennen kuin sä kasaat ittes kun sä oot ihan hajalla.

Talousskoulu ja työkokeilut vahvisti. Etappi-koulutuksessa välillä mietin että ei pitäis kuntoutujalle suositella tämmöstä kun se tuntu niin rankalta. Lääkäri sano että kognitiiviset taidot voi kadota tai jäädä. Mulla ne on säilyneet. Huomasin itekin että lukeminen sujuu niinku sillon aikanaan. Mulla on hyvä muisti ja pystyn keskittymään. On tallella ne vanhat taidot. Mielenterveyspuolella sitä ei voi nähdä että onko se (sairaus) pois. Mut toivotaan. Nyt tuntee ittesä paremmin ja tietää koska pitää levätä ja osaa pitää itestään huolta. On se opettanu että mitä vastoinkäymisiä tulee niinku niistä voi selvitä. Ymmärtää muita ihmisiä ja sairauksia paremmin. Kai se on vähän avarampaa ihmiskäsitystä nykyään.

Essi oli peruskoulun yläasteella rankan kiusaamisen uhri ja peruskoulu jäi sairastumisen vuoksi kesken. Hänellä oli opettavaisia kokemuksia sairaana ja sairaalassa olost, sairaalakoulusta, etäopiskelusta, iltalukiosta, kuntoutusasunnossa asumisesta ja monenlaisesta ammattiavusta. Essi ponnisteli identiteettinsä kanssa ja pohti yhteiskuntakelpoisuuttaan ja ammatti-ihmisten tekemiä määrittelyjä ja kategorisointeja hänestä. Terveyden ja sairauden välinen raja tuntui epäselvältä. Elämänkulussa oli epävakautta. Kun kävin sairaalakoulua niin mua ahisti ne pelkät koulukirjatkin. Sairaalassa oli hyvätkin puolensa. Sanoinkin että sairaala on parempi kuin se koulu. Siellä kuitenkin tuetaan siihen muuhun omaan elämään niinku harrastuksiin.

Kun noita kriisejä oli ja sitä omaa identiteettiä on ruvennu rajaamaan, niin näkihän siellä sairaalassa kaikenlaista. Se vaikutti aika paljon. Kun näki miten pienestä elämäkin voi olla kiinni joskus ja mitä kaikkee jotkut aineet vaikka aiheuttaa. Tai miten huonosti jollakin voi olla perheasiat. Niin paljon oon elämässäni sairastanu että en pienistä hätkähä. Kuulostaa oudolta kun psykiatri sano että mulla on terveen paperit. Jännä kun yhteiskunnassa mä en oo tarpeeks sairas että oisin eläkkeellä tai muuta. Toisaalta en oo tarpeeks tervekään. Nytkin on sanottu että eihän sulla oo kun ADHD. Tai että eihän sulla oo kun masennusta ilman psykoottisia oireita. Se hankaloittaa minun elämää ihan tarpeeks.

Ulla kertoi kiinnostumisongelmistaan koulutukseen peruskoulun jälkeen. Omaa ammatti-alaansa hän etsi toisissaan monella työmarkkinatukijaksolla. Ulla oli suorituskeskeinen ja eteenpäin pyrkivä, vaikka hän rakensikin koulutus-, työ- ja taloudellista uraansa monista palasista rinnakkain. Sosiaalisten suhteiden alueella hänellä oli myös paljon oppimishaasteita. Ulla pohti laajasti miten elämä oli häntä opettanut ja miten hän itse oli suhteessa syrjäytymisriskiin ollessaan vertaistensa nuorten kanssa Työkoulussa, johon hän itse lopulta kiinnittyi. Toisaalta hän liitti itseään ja kokemuksiaan syrjäytymisvaarassa olleisiin ryhmäläisiin ja toisaalta hän määritteli itsensä pois näiden merkittävien toisten elämästä. Hän halusi identifioitua normaalisti aikuistuviin nuoriin, jotka kykenevät toimimaan kulttuuristen rooliodotusten mukaan. Hän oppi arvioimaan elämäänsä omien ja toisten vastoinkäymisten kautta ja uskoi selviytymiseen vaikeuksista huolimatta. Ulla oppi sopeutumaan muutoksiin ja kasvoi opinhaluiseksi. Edistyminen oli leimallista elämäntielle. *Kun se peruskoulu oli lopussa, niin en välittänyt siitä mitä tulee tapahtumaan Aattelin että kyllä näistä aina selvittää. Mun voimavara oli se asenne kun en koskaan jättäytyneen ihan täysin tekevä mitään. Ikinä en jämähtänyt ja jotain uutta halusin. Mä oon tehnyt aika paljon töitä. Aina kaikki kesätkin. Ja opiskeluaikana tein. Aina on ollut tärkeää että teen työn kunnolla.*

Työkoulu on suurin osa mun opiskelusta. Se on merkittävä. Jos Työkoulua ei ois ollut niin luulen että oisin hakenu johonkin kouluun ja käynyt jollain tavalla. En ois kestänyt että mulla ei oo mitään ammattia eikä mitään tekemistä. Työkoulussa tutustu semmisiin ihmisiin joita ei ois voinut uskoa olevan olemassakaan. Aika hurjia. Mun mielestä ehkä kolmasosa meistä oli syrjäytymiskiarteessä. Muutama jakso loppuun asti siitä huolimatta että sai joustavaa järjestelyä ja ohjausta. Välillä tuntuu että se oli liiankin holhoavaa ja liian joustavaa. Ja joillakin kun ei oo motivaatiota eikä halua ees opiskella. Tullaan vaan sinne että saahan rahaa jostain ja saa käyä leireillä ja saa sitä sun tätä.

Kyllä se... kun tutustu siellä näihin ihmisiin... niin... niin kyllä sitä pari kertaa itekin meinas sillä tavalla lähteä mukaan että lähetään täältä koulusta ja mennään istumaan tuonne baariin vaan... joku viikonloppu menikin niitten kans. Mäkin kerran olin vaan ihan huvikseen viikon poissa koulusta. Lähinkö jonkun kaverin mökille ja soitin vaan että otin tommosen pikku hiihtoloman. Ne soitteli perään päivittäin että voisitko tulla takasin. Välillä oli silleen että mä en jaksa enää mitään tehdä. Ne tuli suunnilleen autolla hakeen kotoa että tuupas nyt. Kun pääs opiskelemaan sitä omaa alaa niin se oli ihan erilaista. Meidän ryhmä oli hyvin monen sortista ihmistä eri lähtökohdista... tosi moniongelmaisia ihmisiä. Se vähän ärsytti jälkeenpäin, että oli semmosia tosi perässä vejettäviä ja se vaikutti kaikkeen toimintaan. Joku tulee jossain huumepeissä koulun. Se oli vähän ahdistavaa. Kyllä se kun pääs siihen omaan opiskeluun kiinni.

On monia joihin pidän edelleenkin yhteyttä. Yks niistä saavutti ammatin ja on pärjännyt elämässään tosi hyvin ja toisella ei oo sit mitään. Lopetti jo ensimmäisen vuojen jälkeen. Ei oo saanu mitään kehitystä. Tyhjän päälle on jäänyt. Aina se yrittää alottaa jotain pientä mutta se sitten vaan katkee. Toinen kävi koulun ja työllistyi vaikka hänelläkin oli niin hurjia kohtaloita siihen mennessä. Sen taustassa oli kaiken maailman rikollisuutta ja vanhempien kanssa tosi hankalaa. Tuntuu ihan hirveeltä että tää ei voi olla tottaakaan että tuolla lailla voi asiat olla. Siitä huolimatta se jakso käyä. Hänelle Työkoulu oli varmasti hyvinkin ratkaseva. Mä oon miettinyt että ei oo mitään semmosta mihin mä voisin jämähtää lopullisesti. Kaipaan just sitä uuden oppimista. Mä oon tottunut siihen että tapahtuu muutoksia... mä ihan tykkään... minusta se on virkistävä.

5.2.2 Tärkeät käännekohtat ja syrjäytymisriskit

Peruskoulun jälkeistä aikaa ja edistyvää tai epävaraata elämänkulkua kuvaavissa kertomuksissa käännekohtat ilmenivät voimakkaana elämänkulun muutoksina (ks. esim. Rutter & Rutter 1996), joissa alkoi jotain uutta tai tapahtui jotain odottamatonta ja yllättävää. Tapahtumat vaikuttivat selkeästi elämänkulun kehityssuuntaan. Monesti kyse oli kehityskriisistä, jossa kertoja kävi läpi tunteita ja kehittyi samalla emotionaalisesti. Käännekohtat olivat yhteydessä merkittäviin koulu- ja oppimiskokemuksiin (ks. esim. Antikainen 1996) kuten peruskouluaikaisessa elämäkulussakin. Varsinkin vaihtoehtoisessa koulutusmuodossa hankitut kokemukset merkitsivät käännekohtaa ja poikkeuksetta myönteiseen suuntaan (ks. esim. Rönkä 2005).

Monen kohdalla käännekohtat muodostuivat useista perättäisistä tapahtumista. Usein käännekohtat osoittautuivat valinnan paikoiksi tai valintatilanteiksi, joissa tehtiin päätöksiä tai ratkaisuja. Joihinkin tapahtumakulkuihin vain ajaututtiin. Peruskoulun jälkeiseen elämänkulkuun sijoittuneet käännekohtat näyttäytyivät aikuistumiseen ajoittuvana runsaana liikkeenä ja muutoksena (ks. esim. Rutter & Rutter 1996), joka ennakoiti tai valmisteli myönteistä vakiintumista, mutta myös suisti alamäkeen ja riskialttiiseen elämänkulkuun. Peruskoulun jälkeinen siirtyminen muodostui monelle rikkinäiseksi ja pitkittyi. Aito koulutukseen kiinnittyminen viivästyi ja vuosia kului ilman merkittäviä tuloksia.

Ullan elämäkulussa oli jo peruskouluaikana useita tapahtumia ja ulkoisia olosuhde-
muutoksia, jotka vaikuttivat voimakkaasti omaan kasvuun ja kehitykseen ohjaten hänen edistyvää elämänkulkuaan jatkossa. Tapahtumarikkaasta elämäkulustaan hän tiivistä peruskoulun jälkeiset käännekohtat ytimekkäästi. *No... kaikki muutohan on tietyllä tavalla käännekohtia... paikkakunnan vaihdokset. Isän kuolema oli varmaan suurin käännekohta. Se oli kuitenkin niin läheinen suuren osan elämää. Tänne pääkaupunkiseudulle muutto kun sitä hyppäs periaatteessa tuntemattomaan. Sain kuitenkin vakituisen työpaikan. Olihan sekin suuri käännekohta kun sain tutkinnon. Sitäkin oli niin monta vuotta tehny ja sit tuli lopputulos siitä. Työkoulu oli merkittävä. Se oli tosi helpottava että sen sain. Nyt tää parisuhde ja raskaus niin varmasti on kaiken muuttava. Parin kuukauden päästä muuttuu tää perhetilanne. Ihan mielenkiintosta uutta on tulossa. Varmaan siihen asiaan alkaa pikku hiljaa kasvaa. Ihan onnellisena odotan.*

Kirsi kokosi käännekohtiksi määrittelemänsä merkittävät tapahtumat peruskoulun jälkeisessä edistyvässä elämäkulussaan. Hän koki onnistuneensa monissa tavoitteissaan. *Onhan niitä ollu käännekohtia elämässä. Se että sai oman kämpän ja muutti pois kotoa kaupunkiin. Olin niin onnellinen kun se haave toteutu. Se oli hyvä ratkaisu. Sitten se että pääs opiskelemaan sitä mitä halus. Kaikki tuli tavallaan siinä pienessä ryppäleessä. Vielä että löys tuon ukkelin tuohon ja mikä tärkein niin perheen perustaminen. Poika on jo viiennellä vuojoella. Ja sit että sai tuon työkoulun loppuun vaikka luulin että en saa ikinä sitä. Se oli niin huojentavaa että vielä juhlassakaan en ollu varma siitä. Mulla oli niin epävarma olo valmistunko minä. Aattele*

niin monta vuotta oli ollu väliä. No nyt tietysti tää jymypotti oman talon rakentaminen. Hirveen puuha... aika rankka vaihe. Kyllä tässä on ihan tarpeeks isoja asioita lyhyessä ajassa. Nyt elämä on hyvin hallussa. Ei pelota mikään. Nyt on tasanen vaihe ja oon tyytyväinen.

Riitan elämänsä aikana tapahtui peruskoulun jälkeen isoja ja oman kontrollin ulottumattomissa olevia asioita, jotka kokemuksina olivat voimakkaita ja ohjasivat vahvasti hänen epävakaata elämänsä kulkuaan. Vakava sairaus sulki pois mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja toivotun koulutusuran rakentumiselta ja työelämään kiinnittymiseltä, mutta avasi mahdollisuuksia muuttaa elämäntyyliä, pohtia arvoja ja selkiyttää minäkäsitystä. *Jouvuin psykoosiin ja minut tuotiin ambulanssilla nuorten osastolle. Se on varmaan käännekohta joka on vaikuttanu tähänastiseen elämään. Se vaikutti siihen miten on menny asiat. Sitten kun tuli ne bänksit ja seurustelusuhde meni poikki ja tuntu että jäi ihan yksin. Sit kun pääs sinne kymppiluokalle ja pystyin vielä parantamaan numeroita ja opiskelemaan. Suunnitelmat meni uusiks kun tuli se viimesin jakso laitoshoidossa. Sen jälkeen on talouskoulu ja työkokeilut. Oon ollu kiltti potilas ja syöny lääkkeit säännöllisesti. Alkoholia en oo seittemään vuoteen ottanu pisaraakaan. Kyllä Etappi-koulutus oli loppujen lopuks iso juttu ja kun pääsin sieltä ihan oikeeseen kouluun. Näki oman kunnan että pystyy. Tuli semmonen into. Näkisin että tuossa kolmenkymppin toisella puolen on se ammatti ja asiat kunnossa. Nyt tietää koska pitää levätä ja osaa pitää itestään huolta. Mitä vastoinkäymisiä tuleekin niin niistä voi selvitä. Avarampaa ihmiskäsitystä nykyään. Tarkotus on kuntoutua että pääsee työelämään kiinni sitten jos ammatin saa.*

Laura arvioi kokoavasti elämäkertansa merkityksellisiä vaihteita ja yhdisti käännekohtansa vahvistuvaan identiteettiinsä, ihmisenä kasvuunsa ja aikuistumiseensa. Hän koki muuttuneensa kun hän jälkikäteen tunnisti tapahtumien vaikutuksia edistyvään elämänsä kulkuaan. Hän rakensi kertomuksessaan sukupuoli-identiteettiään tunnistamalla poikaomaisten piirteidensä väistyneen raskauden aikana taemmaksi. *Peruskoulun jälkeen käännekohta on varmaan se että on tullu järki päähän. Varmaan se tuli jo ysiluokalla silleen että hei, minäkin oon ihminen ja jotain kannattaa tehdä sen koulunkin kans... ei ihan voi olla miten vaan. Kantapään kautta kun opitaan niin se jää. Jälkiviisaana olis pitäny alottaa silloin jo ala-asteella opiskelu ihan kunnolla muutenkin kun leikkiä se koulu. Sit tuon Etappi-koulutuksen kautta tuli se että tää ala on mun ala. Se vaan varmistu. Kun pääs kattoon työpaikoille mitä se työ on.*

Sit mä oon muuttunu pehmeämpään suuntaan. On oltu pari vuotta naimisissa. Nykyään on hyvät välit kaikkien kanssa... sisarpuolten ja äitipuolenkin. Opimme ajattelemaan asioita. Ehkä se kuuluu lapselle että piti pullikoita vastaan. Aina mun mummo sano että mä oon enemmän poikamainen kuin naismainen. Mä oon aina ollu semmonen pojan koltainen. Nuket mä olin kaikki särkeny pienenä ja autoilla tykkäsin leikkiä ja junaradoilla. Kyllä se on näköjään tullu että meikäkin on pehmentyny eikä oo se sama kova luonne. Että pitäs tehdä vaan mitä miehet tekee. Ei tää raskaus oo mua muuttanu... ainakaan vielä. Ei jännitä oman lapsen tulo. Se on vaan kasvattanu ihmisenä ja henkisesti mitä enemmän on käyny ja nähny.

Virpin jo vakiintunut ja edistynyt elämänkulku suistui raiteiltaan kun hän alkoi seurustella uuden miestuttavuuden kanssa. Ihmissuhde oli riski ja rakkaus sokea. Virpi oli toisen vietävissä, luisui marginaaliin ja syrjäytyi tilapäisesti. Elämässä tapahtui isoja toisiaan seuraavia käännteitä vastakkaisiin suuntiin ja myös hänen oma toimijuutensa polarisoitui. Nousuvaiheessa hän alkoi itse päättää asioistaan. Lapsen odotus näytti kääntäneen elämänkulun suunnan nousuun, mutta ero, turvakotiin joutuminen, masentuminen ja psykiatrisen sairaalahoito muodostivat kriisin ja toisen putoamisen kunnes kuntoutuminen, uusi koti ja töihin pääsy johtivat uuteen nousuun. *Olin ruvennu seurustelemaan semmosen ihmisen kanssa joka vei ajan. Lopetin kokonaan ammatillisen koulutuksen jota olin käynyt puoltoista vuotta. Se oli villiä aikaa ja hurjempaa elämää. Kulettiin missä kulettiin. Muutin Helsinkiin. Alkoholituli uutena asiana. Sitä tuli käytettyä runsaammin. Tulihan siihen huumeetkin. Ei ollut siinä vaiheessa katkasuhoitoa. Elämä oli hällä väliä. Oltiin ja menttiin. Oltiin työttömiä. Sitä kesti pari vuotta. Ei sattunu mitään pahempaa. En suunnitellu työasioita enkä opiskelua. Kaikki karkas käsistä. Välillä ei ollut asuntoakaan. Ihan älytöntä.*

Sit me erottiin ja lapsi tuli ja se avas mun silmät. Rupesin miettimään asioita uudelleen. Olin kolme vuotta hoitovapaalla. Kun poika oli vuoden niin masennuin. Olin aika yksin. Lapsen isä yritti tulla kuvioihin vahvasti. Hänellä oli edelleen alkoholiongelma. Pojan kanssa menttiin turvakotiin ja pääsin itse psykiatriseen hoitoon. Olin kolme kuukautta. Poika oli lastenkodissa. Sieltä mulle hommattiin uus koti. Pääsin ylös siitä masennuksesta. En päästänyt sitä miestä mun elämään. Pääsin vielä töihin.

Yritin ylös siitä villistä ajasta ystävien avulla. Kun tulin raskaaks niin tajus että ei voi enää ottaa mitään. Neuvolassakin sai ohjausta ja tukea. Se laps oli niin tärkeä. Jätin alkoholin kokonaan. Elämä alko korjaantua. Jätin sen miehen. Halusin vaan omalle lapselle parasta. Mä vaan päätin niin. Aikasemmin ei ollut mitään syytä muuttua. Vaikka olin ollut aikasemmin töissä ja opiskellu. Piti saaha jännitystä elämään. Semmonen kokeiluvaihe. Kaikki oli hädissään ja ihmeissään että mikä nyt on.

Arttu oli ollut jo pitkään syrjäytymisriskillä kuormittunut. Hän oli aloittanut koulutuksia, mutta ei aidosti kiinnittynyt niihin. Juopottelu oli jatkuvaa ja hän oli ajautunut skinien alakulttuuriin. Riskikäyttäytyminen oli silminnähtävää. Terveyttä uhkaava onnettomuus käänsi elämänkulun suunnan hitaaseen nousuun toipumisen kautta. Liiallinen alkoholin käyttö uhkasi vielä pudottaa Artun uudelleen syrjäytymiskierteeseen, mutta vahvempi nousu alkoi uudessa seurustelusuhhteessa raittiin nuoren naisen kanssa. Arttukiin raitistui ja myönteistä kehitystä kohti edistynyt elämänkulku tuki pääsyä Työkouluun, joka johti ammatillisen perustutkinnon suorittamiseen ja edelleen työelämään. Oma toimijuus osoitti vahvistumista myönteisen kehityksen kanssa. *Sitten tuli minun elämän käännekohta. Se oli pysäyttävä homma. Se (auto)lähti luisuun ja katto eellä pihakoivuun. Onnettomuudessa meni toinen silmä ja toinen korva. Se nosti elämän arvot pinnalle. Pääsin lopullisesti niistä skinihommista. Koneistajakurssi jäi kesken. Päädyttiin alanvaihtoon.*

Tuli muutto ja päädyin työlinikalle. Ruvettiin seurustelemaan ja muutettiin yhteen. Päädyttiin samalle luokalle ammatilliseen koulutukseen mutta tuli ero. Olin jo rauhattunu siitä kovasta menovaiheesta. Kuningas alkomahti oli vielä mukana eikä se koulunkäynti lähteny sujumaan. Pari vuotta kävin. Keskeytin ja sitten päätin lopettaa kokonaan. Ei se onnistunu. Muutama huono tyttöystäväkin oli siinä. Juomakierrettä ei katkastu. Kun päädyin työkeskukseen niin tapasin nykyisen tyttöystävän. Tuli Työkoulu puheeksi ja päätin kokeilla. Kyllä se asenne muuttu. Onnistumisen kokemuksia tuli tasasin väliajoin. Tyttöystävä ei ite juonu ollenkaan. Hän sen katkas. Kävin työkoulua kaks vuotta ja sain paperit. Sain ammatin ja tutkinnon. Se on semmonen käännekohta.

Mari arvioi peruskoulun jälkeisen edistyvän elämänkulkunsa käännekohtia, joita hän tunnisti useita. Marinkin käännekohdat olivat sekä myönteisiä että kielteisiä ja veivät häntä niin ylös- kuin alaspäin. Kuten Virpin ja Artun käännekohtiin edellä, niin Marinkin elämän muutosvaiheisiin liittyi tärkeä uusi ihmissuhde. Elämä päihdeongelmista kärsineen miehen kanssa ajoi Marinkin päihdekierteeseen ja myöhemmin uusi suhde raittiin miehen kanssa tuki häntä päihdeettömään elämään. Mari oppi pohjakokemuksistaan ja tunnisti muutokset minäkäsityksessään. Työkoulu oli hänelle uusi alku ja vahvasti hänen ammatillista kasvuaan ja aikuisen identiteettiään. Toistuvat onnistumisen kokemukset synnyttivät myönteisen kehän. *Peruskoulun jälkeen merkittävin käännekohta hyvällä tavalla oli kun muutin ja lähin sinne lukioon. Se oli hyvää aikaa. Poikaystävän vanhempien luona olin välillä. Loppuvaiheessa aloin ahistumaan ja halus jännitystä elämään. Sit oli se Helsinkiin lähtö seuraava... iso joka vaikutti monella tapaa. Uuen miehen kans lähin ja sillä oli omat ongelmat. Siinä tuli huumekekeiluja ja päihteiden kanssa sinnittelin. Oon miettiny ja jossitellu mut se on muokannu mua ihmisenä ja sillä on ollu isokin merkitys. Oon tullu avarakatseisemmaks... että ne elämänlangat onkin mun käsissä... mä teen ne päätökset ja jos teen vääriä valintoja niin jouvun niistä maksamaan, mutta mitkä teen hyvin niin ne kantaa tulosta. Mun kohalla piti käyä kovimman koulun kautta.*

Tytön syntymä oli käännekohta. Siinä ei riittäny luonne eikä ollu potkua tehä isompia päätöksiä että lähtisin yksin eteenpäin. Olin kuivilla mut sit mopo karkas käsistä ja vuosi meni päihteitten kans. Seuraava käännekohta oli se muutto Helsingistä. Sieltä lähtee mun selviytymistarina. Sen jälkeen mä lähin hoitoon. Se oli elämäni suurin... kyllä se oli valtava... mä oisin voinu menettää sen lapsen. Mietin kumpi on tärkeempi... jouvuin itteni kans tosi lujille. Jouvuin kohtaamaan omat virheet ja pelkoni ja tekemään niille asioille jotain. Ratkaseva kohta oli se kun alko pitkäaikainen terapia. Oon joutunu kohtaamaan omia tunteita. Oon löytäny keinot millä pystyy käsittelemään.

Kauheen positiivisia ja hyviä kokemuksia on ollu parin vuoden aikana ihan hirveesti. Ne alko sieltä Työkoulusta... se oli uus alku. Se onnistu ja vei oikeeseen suuntaan. Tuntu hyvältä kun sai elämässä jotain konkreettista aikaan. On tapahtunu niin paljon hyviä asioita että alkaa luottaa elämään toisella tavalla. Tapasin nykyisen miehen ja siitä lähtien oon ollu päihteetön. Se oli iso käännekohta kun jätin sen vanhan kokonaan taakse ja tiesin että nyt mennään jotain uutta kohti. Suurin muutos oli sit muutto tänne ja työpaikat. Uskallan enemmän nyt kun oon ammatti-ihminen. Työ vahvistaa omaa itseluottamusta ja luottaa niihin omiin päätöksiin. Aika

pyörittäminen tässä perheessäkin on. Pojan syntymä Työkoulussa ollessa liitty siihen käännekohtaan. Musta on alkanu tuntua että nyt mä oon varmaan aikuinen.

Peruskoulun yläasteella kiusaamisesta oli alkanut Tuulan elämässä pitkä negatiivinen kehä, joka merkitsi epävarmuutta itsestä, epäluottamusta toisiin ihmisiin ja ongelmia koulutukseen kiinnittymisessä. Saatuaan vihdoin otteen ammatillisesta koulutuksesta, yllättävät kuolemantapaukset lähipiirissä pysähdyttivät nousun ja Tuula lopetti opiskelun. Hän muutti äidin luokse ja sai uuden roolin perikunnassa. Surutyön tekemisessä hän tunsu kyvyttömyyttä. Työkouluun pääsy merkitsi myönteisiä kokemuksia ja luottamus elämään ja tulevaisuuteen alkoi palautua. Edistyminen elämänkulussa vahvistui. *Tosi ahistava se koulun alku. Rupes kiinnostamaan muut asiat kuin koulunkäynti. Porukalla menttiin. Ei aateltu koulua.*

Sit mejän mummo kuoli. Koulukiinnostus meni ihan nolnaan. Se vei pohjaa pois. Keskeytin koulun. Sit menin alottamaan lähes tulkoon alusta uuen luokan mukana... uuella innolla. Sitten tapahtu taas yllättäin ikäviä asioita ja koulunkäynti lopahti kokonaan. Tuli viimenen stoppi. Ensin kuoli toinen mummo ja sitten kuoli isä. Siinä mun voimat meni. Muutin takasin äitin luo. Kesän olin kotona. Surua en käyny läpi ollenkaan. En puhunu mistään... en halunnu. Ei ollu ketään ihmistä joka ois ymmärtäny. Aattelin että voihan sinne Työkouluun kokeilla vaikken ollu kaikissa voimissaan. Kävin sen ilman keskeytyksiä. Se suju yllättävän kivuttomasti. Asuin kotona ja autolla kävin. Ajokortin olin saanu kun täytin 18. Se oli välttämättömyys. Työkoulu oli yks parhaimpia asioita mitä mulle on sattunu. Hyviä kokemuksia tuli niin paljon. Nyt on suht tasanen vaihe ja ihan luottamuksella kattelee tulevaisuutta. On ruvennu positiivisemmin suhtautumaan asioihin.

5.3 Elämänkulun arviointia

5.3.1 Selviytymisvoimavarat

Peruskoulun jälkeisessä edistyvässä tai epävakaaassa elämänkulussaan kertojat kuvasivat monenlaisia elämänhallinnan ongelmia ja ristiriitoja koulutuksen, työelämän ja ihmisuhteiden alueella. Ongelmatilanteidensa käsittelyssä kertojat saivat tukea suhteissaan merkittäviin toisiin, itselleen tärkeisiin ihmisiin ja yhteisöihin (ks. esim. Helander & Jahnukainen 2005, 58–53; Mead 1983). Tunteista ja ahdistuksesta puhuminen oli avain selviytymiseen (ks. esim. Ayalon 1995). Jotkut purkivat pahaa oloa kirjoittamalla päiväkirjaa. Moni joutui opettelemaan vaikeista asioista puhumista ammattiauttajien kanssa pitkäaikaisissa terapiasuhteissa. Uusien valinnan mahdollisuuksien löytyminen motivoi ratkaisemaan ongelmia ja voimakkaat tapahtumat, kokemukset ja käännekohtat puolestaan tarkistamaan asenteita ja pohtimaan elämän arvoja (ks. esim. Ayalon 1995). Saatu tuki auttoi kriisien käsittelyssä ja sopeutumisessa vakaviin sairauksiin. Aika paransi esimerkiksi peruskoulussa kiusattujen traumoja vähitellen.

Myönteiset kokemukset lisäsivät itseluottamusta ja omaa toimijuutta. Saatiin sitkeyttä ja voimia päättää omista asioista. Myönteiselle kehälle pääsy edisti elämänhallintaa. Uudet ympäristöt ja roolit synnyttivät uusia merkityksiä. Monilla ohitetut vaikeat elämänvaiheet muuttuivat ennen pitkää voimavaroiksi. Kertojat tulivat sinuiksi itsensä kanssa ja tunsivat olevansa kokemuksia rikkaampia ja aiempaa vahvempia ihmisiä. (Ks. esim. Rönkä, Oravala & Pulkkinen 2002; 2003.) He kokivat kasvaneensa ja eheytyneensä sisäisesti vaikka elämänkulku ulkoisesti näyttikin rikkonaiselta. Monilla aikuisikään siirtyminen tapahtui kivun ja vaivan kanssa. Erityisesti Työkoulusta kertojat arvioivat saaneensa kokonaisvaltaista elämänhallinnan tukea ja voimavaroja selviytymiseen.

Marita oli toistuvasti syrjäytymisvaarassa eivätkä hänen omat voimavaransa riittäneet kriisien käsittelyyn. Kasautuvat vaikeudet merkitsivät ajoittain kamppailua hengissä selviytymisestä ja Maritan auttamisessa tarvittiin raskaita moniammatillisen verkoston interventioita ja tukitoimia. Vaikka hän oli epävarma ja luottamus ihmisiin oli kärsinyt, hän koki saaneensa kannustusta joiltakin läheisiltä ja pystyi ylläpitämään toivoa paremmasta elämästä epävakaassa elämänkulussaan tiiviin turvaverkon avulla. *Menin taas lääkärille ja kerroin elämästäni, niin se määräns vaan mulle erittäin vahvaa rauhoittavaa. Ne ei ollu mitään leikkipillereitä. Päätin että juon itteni ihan paskaks. Join ja join ja menin sosiaalitoimistoon ja sanoin että oon varmaan hullu ja antakaa mulle hoitoa. Sain katkasulääkkeet ja mielenterveystoimisto ohjas terveyskeskuksen vuodeosastolle katkasuun ja sieltä sosiaalisairaalaan. Kamppailuahan se on ollu alkoholia vastaan viimeistään 16-vuotiaasta. Joskus 21-vuotiaana olin taas täysin finaalisissa ja pari kertaa yritin itteni tappaen vaikka en halunnukaan kuolla, kun sairaalajutuistakaan ei ollu mitään apua. Sit olinkin raskaana ja se pelasti mut. Sain sit syyn elää. Sillon jäi lääkkeet, alkoholi ja tupakka.*

Tuli erot ja muut ongelmat. Sain voimia miehen sukulaisilta... ne oli hirvu tärkeitä mulle... ja olin niin pirun sisukas. Sain hoitopaikan pojalle ja olin saanu vähän voitettua paniikkia. Sit alotin Työkoulussa. Se mies oli taakka. Kuraattori hommas mulle asunnon ja muutettiin paikkakuntaa ja hain lähestymiskieltoa. Työkoulu oli kannustava ja turvallinen... kaikessa tuettiin... aina sai apua. Se pelasti mun elämän.

Työkoulun jälkeen olin töissä ja ainakin vuos ja kolme kuukautta ilman alkoholia. Sitten tuli romahdus. Vedin pään täyteen ja laitoin perhetyöntekijälle tekstiviestin, etten tiedä miten selviän hengissä. Sitten tekivät pikasen huostaanoton. En tiä tulinko siinä ite autetuks. Sen jälkeen hain lähetteen psykiatriseen sairaalaan. Kaheksan kertaa oon ollu siellä. Suuri merkitys on ollu sillä että menin AA-kerhoon.

Miehen sukulaiset ei kertaakaan tuottanu pettymystä. Pysty luottamaan kun apua tarvis. Kaverit oli ja oma tahto... ja ne kaks ystävää. Lapsi ennen kaikkea... se oli minkä takia elettiin. Työkoulussa ohjaaja ei koskaan luovuttanu. Aina se löytyi joka asiasta jotain positiivista... etti missä on onnistunu ja jakso kannustaa. AA-systeemin kautta on tullu uskoa ja toivoa elämään. Ilman sitä en ois selvinny. Se vertaistuki on tärkeä. Oon saanu vähän... voisko sitä uskoks sitten sanoo... luottamusta Jumalaan. Harrastuksena mä oon tehny muotokuvia öljy-pastelli-liidulla. Siihen eroonkin sain siitä voimaa. Karaokessa oon käynny ja sulkapalloo mä pelaan.

Nyt mulla on tosi vahva tukiverkko. Käyn psykoterapiassa ja A-klinikalla viikottain ja sit on ne AA-palaverit joka ilta ja viikonloppusin. AA-kummi on puhelimen päässä. Sitten on raittiita kavereita. Hyvät välit on mun perhekodin vanhempien kanssa. Veljet on mutta hirveesti en oo tekemisissä. Äitin kanssa pyrin joka toinen päivä soittaan että elossa ollaan.

Riitan epävakaassa elämänkulussa oli raskaita sairauskokemuksia, joiden jälkeen hän keräsi voimia pitkäkestoisissa kuntoutumisprosesseissa. Läheisten tuki on merkinnyt paljon. *Kuntoutustuki on ollu jo monta vuotta. En oo koskaan ollu yksin. Aina on ollu joku hyvä tyttöystävä tai poikaystävä ja vanhemmat ja pikkuveli... oma lääkäri... ja terapiassa oon käyny samalla. Joilakin ne vaihtuu jatkuvasti. Tärkeet vanhat ystävät on nyt ihan muualla... mut pietään yhteyttä. Hulivilikavereita en moikkaiskaan jos tulis vastaan. On paljon ihmisiä jotka on tukena jos tulee huonoja hetkiä. Ilman Tommia en ois varmaan näin hyvin pärjänny. Hän on tukenu. Etappikoulutuksessa yllätyin että jaksoin käyä. Kyllä se on paljon voimia antanu. Näki oman kunnan ja että pystyy.*

Peruskoulussa kiusattu Essi oli raskaiden vastoinkäymisten kierteessä pitkään. Hän oli riippuvainen ammattiauttajien tuesta, mutta hänellä oli myös useita omia selviytymiskeinoja epävakaassa elämänkulussa. Tunteista kirjoittaminen auttoi. Päiväkirjaan koottu paha olo oli mahdollista pitää syrjässä ja ottaa etäisyyttä ahdistaviin tunteisiin. Turvaverkon keveneminen merkitsi omien voimavarojen enenevää käyttöönottoa. *Vaikeuksista yli menemiseen tarvii tietysti aikaa ennen kuin niistä pystyy ees puhumaan. Eniten varmaan ratkasee se, että kun sen ens myöns itelle mitä on käyny tai ollu. Sitä rupee pikku hiljaa puhumaan. Joskus mä luin vanhoja päiväkirjoja... en aluks tehny sitä ollenkaan kun mä piilotin ne. Sit ne on pakko käyä jossain vaiheessa läpi. Koko ikäni oon niitä pitäny. On yks päiväkirja mitä minä en vielä lue. Enkä varmaan luekaan. Siellä se on lukkojen takana jemmassa. Se on jotenkin liian rankkaa tekstiä. Aika paljon mä kirjoitin asioita.*

Se autto kun sai itseluottamusta. En tiää oisko se omaehtosesti ollu mahollista. Sairaalassa oli nuorten puolella niitä toiminnallisia päiviä. Lähettiin ratsastamaan ja kaikkee harrastamaan. Se oli selviytymistä sitä kautta kun huomaa osaavansa jotain. Kun kävi lenkillä niin se kyllä tyhjentää päätä. Kotona ne on luonu olosuhteet semmosiks, että jos jotain tulee niin tietää että on joku apu... ja tietysti taloudellisesti aika paljon. Se on aika huonokin toisaalta... nolottaa olla velkaa. Heijän ajatus on auttaa niin pitkälle kun voi.

Poikakaverin kans kun tutustuttiin, niin pyörittiin kavereina. Minä avoimesti ja rehellisesti kerroin, että mulla on menny niin, ettei oo vielä oikein mitään. Jossain vaiheessa yritin sit liikaakin... hirveen korkeella se rima. Hänen mielestä sillä ei ollu merkitystä onko ammattia vai ei. Siitä ei tarvii pluttia ottaa. Hän jakso kattoo kun minä sairastelin ja tuli sairaalaankin tapaamaan. Etappi-koulutuksessa meinas yhdessä vaiheessa vielä oksettaa. Ekaa kertaa menin kouluun ala-asteen jälkeen, et ei jännitä kouluun menoa. Ei tarvinnu pelätä ketään. Isompaa tukiverkostoo mulla ei enää varsinaisesti oo. Käyn psykologilla ja sit on ADHD-coach. Se on hyvä... henkilökohtasta. Mietitään miten saan koulutehtävät tehtyä.

Joonasta rasittivat kiusaamisen jättämät traumat ja sairastumisten aiheuttamat kriisit, joihin hän alkoi saada etäisyyttä epävakaaassa elämänkulussaan. Vanhempien ja kavereiden tuki oli korvaamaton ja vaikeuksien hän koki vahvistaneen itseään. Tekeminen ja toiminta edistivät selviytymistä. *Kyllä ne vastoinkäymiset sillä tavalla... ei kovin moni oo kaikkee tommosta kokenu. Kyllä sitä positiivistakin pitää ettiä, että mitä ne on opettanu elämässä hyvin paljon. Tässä kuitenkin ollaan ja on selvitty. Hoitojen jälkeen on pystyny taas palaamaan. Tuo musiikkiharrastus on ollu semmonen joka minua on auttanut saamaan hyvän mielen vaikeina aikoina ja ajatukset johonkin muualle. Tukea sain vanhemmilta totta kai ja sukulaisilta ketkä siitä ties. Ja kavereilta, kun niistäkin osa ties. Kaverisuhteet on siitä huolimatta säilyneet. Kyllä vaikeuksissa pitää löytää jotain tekemistä aina. Kyllä noita tulee usein mietittyä...*

Terapiassa puhutaan enemmän siitä miten mulla nykyään menee. Luulisin että kouluaikasilla kiusaamiskokemuksilla on aika paljon tekemistä. Kyllä ne välillä pukkaa ajatuksiin ja tulee niitä aateltua mitä tässä on kaikkee tapahtunu. Työttömyyskausina oli juopottelua ja kannabiksen käyttöä... muitakin päihteitä tuli. Pärjäsin ilman hoitoa. Ei ollu semmosta addiktiota. Järki päässä sano että hallitsi sen tilanteen ite. On päässy niistä yli sillä tavalla.

Kyllä omat voimavarat ja mieli on vahvistunu ja on tajunnu että ite voi vaikuttaa paljon asiaan. Kokemukset on vahvistanu. Ei sillä tavalla ihan pienistä valita. Työkoulu sai elämän aktiivisemmaks. En tiä yhtään mitä oisin tehny jos en ois päässy kouluun. Suurin osa kavereista on jo muuttanu. Mulla on yhteyksiä niihin. Niitä on nykyään ympäri Suomen. Se on yks voimavara. Alkoholin kanssa pystyy helposti olemaan ilmankin ja kontrolloimaan. Viis vuottako tässä on menny niistä suurimmista vaikeuksista.

Arttua uhkasi syrjäytymiskierre useaan otteeseen ja monet riskit kuormittivat hänen elämänkulkuaan. Voimia hän sai vanhempiensa ehtymättömästä kannustuksesta, Työkoulussa annetusta yksilöllisestä tuesta ja ohjauksesta sekä pitkäaikaiselta tyttöystävältään. Arttu analysoi kertomuksessaan edistyvän elämänkulkunsa kriittisiä vaiheita ja niistä selviytymistä. Hän teki eroa nykyisen tasapainoisen elämän ja menneen riskikäyttäytymisen välille. *Ehkä se oli vanhempien suuri rakkaus joka kannatteli ylöspäin. Ne aina jakso kannustaa ylös ja eteenpäin. Ne ei hylänny koskaan. Vanhemmat minua alun alkaen veti kuiville. Kyllähän nekin ois tarvinnu apua mutta eihän ne saanu. Omin voimin oli pakko selvitä. Isällä rupes hiukset harmaantumaan ja niin äidilläkin. Nyt pyrin käymään aika usein kotona. Joka toinen päivä vähintään soitellaan. Muut ei oikeestaan kannustanu. Tyttöystävätkin oli silloin osittain samanlaisia.*

Skinihomman loppumiseen autto hirmu paljon semmonen iso kaveri kotipaikkakunnalta. Kun skinit tuli kyselemään minua silloin kun olin sairaalassa, niin se veteli niitä skinejä turpaan ja sano että annatte minun olla rauhassa. Hän autto ehkä tietämättään pääsemään eroon. Siinä skiniporukassa oli riskinsä. Ei tienny millon tulee turpaan ja millon henki lähtee. Sehän siinä oli kaikkein kauheinta että ei ollu mitään järkee missään. Kujan vaan hölmöiltiin ja mentiin joukon mukana. Kyllä siitä tosiaan on vaikee päästä pois.

Juomakierrettä multa ei missään vaiheessa katkastu. Työkoulun aikaan en ollu enää viinan kanssa tekemisissä kun nykyinen tyttöystävä ei ite juo. Hän sen katkas. Työkoulussa ohjaajat ratkas sen että jakso käyä loppuun. Sain ohjausta niin paljon kuin ikinä voi kuvitella. Enemmän

kuin missään vaiheessa. Tehtiin päivätason suunnitelma mitä minä millonkin teen. Oon kehittynyt opiskelutaidoissa ja pystyn keskittymään pienessä ryhmässä ihan hyvin. Onnistumisen kokemuksia tuli tasasin väliajoin että jakso yrittää.

Aika menee ja meillä on seuraava emännän kanssa toisistamme. Käyvään kävelemässä ja kootaan filmejä ja minä pelaan tietokoneella. Soittelen vähän kitaraa. Appivanhempiin on hyvät välit. Toisaalta nuo vuodet ois saanu olla rauhallisempia. Mutta olisinko näin onnellinen mitä nyt olen. Oon miettinyt että se piti elää että ei tarvitse enää. Ei täällä eletä kun yhden kerran. Joskus se lentovaihe tulee kuitenkin eteen. Hyvä että se on nyt takanapäin.

Marin edistyvässä elämänselityksessä oli runsaasti vastoinkäymisiä, mutta hänen päättäväinen asenteensa vei häntä eteenpäin. Hänellä oli vahva halu selviytyä ja päästä ylös vaikeuksista. Ammattiauttajien tuen hän hyödynsi ja kykeni kohtaamaan emotionaaliset ongelmansa. Kertomuksessaan Mari avasi paljastavasti identiteettityötään ja kasvuaan ihmisenä. Hän tunnisti itsensä tahtoihmiseksi ja selviytyjäksi. *Peruskoulun jälkeen uskon, että mun vahvuus on ollut jääräpäisyys ja päättäväisyys siitä että tästä mennään eteenpäin. Mä en oo ikinä luovuttanu elämän suhteen. Vaikka oli mustat ajatukset, niin aattelin että mä en voi. En mä halunnu tuottaa pahaa oloa muille ihmisille. Oli pakko nousta. Päättäväisesti lähetettiin. Minä oon oikeesti selviytyjäluonne.*

Päihteiden ja huumeiden kanssa ajauduin johonkin ja ne kyllä palveli mua silloin. Koin olevani ehjempi ihminen silloin mitä olin ilman niitä. Siltä tuhon tieltä piti päästä pois. Löysin oikeat paikat joissa autettiin. Sain olla rikkonainen ja kiukutella... että miks mulle oli käynyt näin ja miks en ollut saanut parempaa. Olin oikeassa terapiassa ja hoidettiin yhdessä lapsen kanssa. Työkoulun kautta pääsin jaloilleen. Työkoulu oli myös terapeutin ja siellä tuettiin.

Mä osaan puhua ja olla tilanteissa. Sitä vois vielä vahvistaa. Nykyään mä oon hirveen syvälinen ihminen. Uskallan miettiä ikäviäkin juttuja ja olla kiertelemättä ja kaartelematta. Pystyn seisomaan omien sanojen takana ja kestän kritiikkiäkin. Mä oon ollut päättäväinen ja pitää pärjätä ja olla tavoitteita ja mä haluan... läpi elämäni. Luulen että suurin syy on se että ei oikein tiitä kuka on ja sitä ettei omaa itteään tosi paljon. Eikä tiennyt oliko se sitä mitä mä varmasti haluan ja tulee ristiriita... liikaa vaihtoehtoja. Ja mä oon impulsiivinen luonne ja teen nopeita ratkaisuja elämässä. Onhan se hölmöä kun tietää mihin suuntaan se vei niihin aikoihin... päihteiden kanssa kun lähtee leikkiin niin se ei vie kuin alas... siinä saa elämän ihan rempalleen.

Ulla kohtasi edistyvässä elämänselityksessään runsaasti selviytymishaasteita. Isän vakava sairaus, saattohoito, luopuminen ja surutyö veivät voimia. Auttamisen halu ja pakko saivat jaksamaan. Mari oli saanut isältä läheisyyttä ja tukea koko ikänsä ja halusi puolestaan tukea isäänsä tämän kuolinvuoteella loppuun asti. Omia voimia hän ei säästellyt, vaikka ne lähes ehtyivät. *Kun isä sairastui eikä enää ollut mitään tehtävissä, niin päätettiin asua kaikki yhdessä se loppuaika. Isä halusi olla kotona ja se oli hirvuksi tärkeää sille. Kun se oli sairaalassa, niin mä olin siellä kaikki päivät mukana. Se kotihoito onnistui kun vuorotellen valvottiin. Se oli tosi rankkaa. Ei se pelottanut mitenkään. Sovittiin opettajan kanssa Työkoulussa että jätetään työharjoittelu vähäksi aikaa ja pitää keskittyä tähän olennaiseen. Oli... oli rankkaa. Jälkeenpäin aateltuna tärkeää että saatiin olla yhdessä.*

Kun vaikeuksia ja jaksamista aattelee niin en tiitä... mä oon vaan aina halunnu pärjätä enkä oo voinu vaipua mihinkään masennukseen, koska en kestä vaan haluan että tapahtuu elämässä asioita ja haluan olla tyytyväinen ja onnellinen... ja haluan että perusasiat on kunnossa ja homma toimii. Kun isäkin oli sairaana... no siinä... en tiitä mikä siinä tilanteessa... sitä vaan halus auttaa isää ja olla ne viimeiset ajat yhdessä niin paljon kuin mahdollista ja... en mä tiitä... silleen me tuettiin toinen toisiamme. Kyllä sitä vaan jakso... mä mietin siinä että niin kauan jaksan kun isä on elossa. Sit ne on sumusia ne seuraavat viikot. Siinäkin sitä vaan halus pärjätä ja koki että on pakko jaksaa. Se kesä isän kuoleman jälkeen oli rankinta aikaa... silloin en ois jaksanu tehdä mitään. Aikaa meni paljon nukkumiseen ja aika passiivista oli oleminen. En mä sinänsä vajonnu sit mihinkään. Voimia keräsin.

Työkoulu oli ratkaseva. Aina oli tuki takana ja hirmu kannustavia olivat vaikka mä olin aina muuttelemassa mun systeemejä. Se oli joustava systeemi. Toiveet sai soviteltua. Kyllä mä oon pystyny junaillemaan asioita koko ajan. Työkoulussa mä aina ite järjestin työpaikat.

Tuula yritti selvittää edistyvässä elämäntietänsä läheisten äkillisistä menetyksistä ja surusta jättämällä asiat taakseen käsittelemättä niitä lainkaan. Ratkaisuna oli opiskelun lopettaminen ja voimien kerääminen. Työkoulusta tuli uusi mahdollisuus viedä opiskelu päätökseen. Myöhemmin työelämässä tuli uupuminen ja sen Tuula ratkaisi irtisanoutumalla tehtävistä. *Kun ennen Työkoulua tapahtu niitä isoja asioita, niin mikä autto... tuota noin... siitä kun ei tavallaan menny yli ollenkaan. Ehkä sitä meni vaan just yli ja aattelin, kun teen näin ja näin niin sit on hyvä. Minä en käsitelly niitä asioita niinku ois pitäny ja menin liika nopeesti eteenpäin. Se ois kaivannu jälkeenpäin... sitä surua ei käyny läpi silloin ollenkaan kun en puhunu mistään. Eikä se vielääkään oo semmonen asia josta mielellään puhun, mutta nykyisin pystyy jo jollakin tavalla puhumaan. Kaverit ei ymmärtäny, mistä oli kysymys kun ei ollu omakohtasia kokemuksia. Äitin kans en halunnu puhua.*

Ei ne asiat Työkoulun aikana tullu pintaan... sitä keskitty koulun käymiseen ja tutkinnon saamiseen. Tavallaan sitä yritti jättää taakseen. Ohjausta sai ja ohjaajalta voi kysyä mitä tahansa. Apua kyllä sai. Kun olin ollu työllistämistuella kaks kuukautta enkä jaksanu tehdä, niin oli pakko myöntää itellesä, että kun ei jaksu niin ei jaksu. Se oli rankka tapaus ja jouduin irtisanomaan itteni. Pelkäsin sitä tilannetta kun jouvun irtisanomaan, mutta pomokin sano, että näkee etten oo kunnossa.

Anna pohti ihmissuhdeongelmiensa käsittelyä ja arvioi ahdistuksesta ja kriisistä selviytymistä edistyvässä elämäntietänsä. Puhuminen ammatti-ihmisen kanssa ei auttanut. Parhaan tuen sai samanikäisiltä opiskelutovereilta. Hän vertasi yksinolon turvattomuutta hyvän parisuhteen tuomaan turvallisuuden tunteeseen. *Se erojuttu oli negatiivinen asia, josta ei poikaystävän kanssa päästy puheisiin. Kyllä mä siitä mielestäni pääsin yli. Ei mua se asia harmittanu millään tavalla. Se oli mulle helpotus ja oli parempi olla. En haikaiillu sen perään. Lähinnä vihaa tunnen. Silloin en osannu sitä aborttijuttua yhtään... se vaan tapahtu ja sitten se meni ohi. Jälkeenpäin se rupes kalvamaan mieltä. Kävin juttelemassa psykologin kanssa. Se oli ihan pinnallista eikä siitä ollu mitään apua. Silloin en ollu vanhempienkaan kans te-*

kemisissä kun poikaystävä ei halunnu. Hänen kanssa ei voinu keskustella mistään. Kaveritkin oli kyllästynyt kun en saanu käyä niillä enkä viittiny ottaa yhteyttä että on jotain ongelmia. Olin kyllä yksin sen tilanteen kanssa.

Työkoulussa luokkatoverien ansiosta pääsin eroon siitä. Tuli tosi hyviä kavereita ja sain hyviä keskustelukumppaneita. Päätin muuttaa omaan asuntoon. Huomasin että elämä oli paljon helpompaa. Mä olin pelännyt yksinoloa enkä uskaltanu lähteä sen miehen luota. Sitten tajusin että on paljon helpompi olla yksin. Siinä vaiheessa oli hyvä turva vanhemmista. Siitä lähtien on mennyt hyvin. Nykyinen poikaystävä on semmonen josta oikeesti tykkään. Vuos on nyt asuttu yhdessä ja hyvin on mennyt. Ihmissuhdetaidoissa oon kehittynyt. Kaverit ja vanhemmat ja avopuoliso on mua kannustaneet. Päätäväisyyttä on tullu lisää.

Ville lähti peruskoulun jälkeen kotoa ja katkaisi suhteet äitiinsä. Uusissa ympäristöissä hän oli yksinäinen ja mielialan lasku rasitti häntä. Villekin tarvitsi ammattiapua selviytyäkseen pikku hiljaa masennuksesta epävakassa elämänkulussaan. *Mulla oli semmonen vaihe, että mä nukuin päivät ja sitten kun kaverit tuli koulusta niin sit mä heräsin. Sain mä kenkää aika monelta kurssilta. Ei se ollu outoa asua yksin. Oli ihan mukavaa. Sit sairastuminen tuli ihan yllättäen. En ihan heti saanu apua... oisko mennyt pari viikkoo... mä menin lääkäriin. Olin eri mittasia pätkiä sairaalassa ja sain kuntoutustuen. Kyllä siinä vuos meni ennen kuin pääs takasin ihan kunnolla tolpileen.*

Äitin kanssa myö ei olla välilöissä. Välit on ihan totaalisesti poikki. Se on sukuvika. Ei hänkään oo ottanu yhteyttä. Siskojen kans silloin tällön soitellaan. Isän kanssa soitellaan. Ei oo oireita ollu kohta kolmeen vuoteen. Avohoitosuhte on vielä.

5.3.2 Tapahtumien opetukset

Haastateltavat osoittivat valmiutta reflektoida menneitä tapahtumia ja kokemuksia edistävissä ja epävakaisissa elämänkuluissaan. Pyrkimys ymmärtää omia kokemuksia merkiksi oppimista ja se auttoi selviytymään tulevista tilanteista. Nuoret aikuiset esittivät omia tulkintojaan kokemustensa merkittävydestä ja siten heidän biografinen tietovarantonsa kasvoi. Syvällinen ajattelu muutti tietoja, asenteita ja käyttäytymistä. Monelle hahmottui, kuka minä olen ja mihin olen menossa. Nuoret aikuiset tekivät itsensä näkyväksi elämänkulkukerronnassaan. (Ks. esim. Jarvis 1992, 11–12; Merriam & Clark 1993, 131; Mezirow 1990, 1–5.)

Peruskoulun jälkeisten tapahtumien opetukset liittyivät merkittäviin koulu-, työ- ja oppimiskokemuksiin. Kertomuksissa korostuivat vastoinkäymisistä ja haasteista oppiminen ja erilaiset selviytymiskokemukset. Sairastumiset, kriisit ja ihmissuhdeongelmat kasvattivat ihmisenä. Itsetuntemus lisääntyi ja itseluottamus vahvistui. Myönteiset merkittävät ope-

tukset liitettiin selvästi opiskeluun vaihtoehtoisessa koulutusmuodossa, jossa oppimaan oppiminen avautui ja jossa monen ammatti-identiteetti alkoi rakentua. Motivaatio suunnitella uutta opiskelua vahvistui. Koko elämästä muodostui kuin koulu, jossa vaikeuksien keskellä joutui etsimään selviytymisteitä ja mielekästä elämää. Aikuistumiseen sisältyi kipua ja vaivaa, jotka jälkikäteen arvioituina johtivat kasvukokemuksiin ja vahvistivat ihmisenä. (Ks. esim. Antikainen 1996.) Kyky avoimeen, rohkeaan ja paljastavaan reflektointiin ja itsetutkisteluun auttoi menneiden tapahtumien merkitysten ymmärtämisessä. Oppimisen sijaan kertojat viittasivat yhä enemmän kasvamiseen ja aikuistumiseen sekä myös siihen, mitä he itse voisivat antaa toisille omista kokemuksistaan oppineina.

Marita arvioi löytäneensä vahvuutensa ja heikkoutensa ja itsetuntemuksensa lisääntyneen. Oma tahto tuntui löytyneen epävakaassa elämäntilanteessa. Marita pyrkii nostamaan itseään normaalikansalaisten joukkoon ja määrittämään itsensä perheihmiseksi. Rinnakkaisella kaistalla hän määrittää itseään päihdeongelmaiseksi ja kykenemättömyyttään parisuhteeseen, koska häneltä puuttuu perusluottamus ihmisiin. Hän pyrkii olemaan sinut itsensä kanssa, vaikka identiteetit vaihtelevat. *Ei se jännitys ja ahdistus enää semmosta oo, eikä missään tapauksessa koskaan enää tuu olemaankaan. Paniikkihäiriö on aisoissa eikä se pelota mua ja mä tiän miten sen kansa tullaan toimeen. Mä oon nykyään avoin ihminen. Pohja on Työkoulussa rakennettu. Oon ammattitaitonen ihminen ja mahdollisuus työllistyä. Ihan tavalliseen elämäniinkin oon saanu hyvin eväitä sieltä... minkälaista tää normaalielämä niinku on. Joskus toisena vuotena ääni alko aukenemaan. Oman nimen sanominen ei tuntunu enää kirosanalta. Kun pystyy puhumaan niin se auttaa. Oon uskaltanu sanoo miten asiat on ja sit oon huomannu että ei tässä mitenkään käy. Ei sitä huono ihminen silti ookaan.*

Suurin vaikeus on se että joudun sen alkoholin kanssa ongelmiin. Selvä on että alkoholi ei sovi mulle missään muodossa... enkä mä sitä kaipaakaan enkä mä sitä mihinkään tarvii... mä voin käyä tanssimassa ja laulamassa ilmainkin. Toinen suuri ongelma on se läheisen ihmisuhteen perustamisen mahdottomuus. Mulla ei oo minkäänlaista perusluottamusta syntyny mihinkään. Elämä on niin huteralla pohjalla että mulle on ollu käytännössä mahotonta olla parisuhteessa. Oon niin monta vuotta ollu täysin yksin ja mä oon kuitenkin perheihminen ja kaipaan sitä. Luulen että se rupee mulle pikkuhiljaa onnistumaankin. Nykyisen miesystävän kanssa aika lähellä ollaan onnistumista.

Kyllä mulla varsinkin nyt aikuisiällä on ollu oma tahto. En mä sinne pitkäks aikaa jää kun haluan nousta. Yleensä mä toimin nopeesti kun tunnen että tarviin apua. Silleen oon pysynyt koossa että oon enemmän oman elämän herra ja päätän mitä haluan.

Essi arvioi hyväksyneensä elämän yllätyksellisyyden epävakaassa elämäntilanteessa. Tarvittaessa omia tavoitteita voi löysätä ja itseä pitää säästää. Essi ottaa kertoessaan etäisyyttä suorituskeskeisyyteensä ja oivaltaa, että myös elämä itsessään kantaa. *Vaikeimmista kokemuksista oon oppinu, ettei voi luottaa kaikkeen suin päin ja ei pidä olla niin sinisilmäinen. Oon kasvanu semmosessa perheessä missä suvaitaan aika paljon kaikkee. Oon oppinu sen, että kaikki*

ihmiset ei oo sellasia... jotka antaa toisten olla. Oon oppinu senkin missä vaiheessa ite kannattaa ymmärtää lopettaa. Ettei rääkkää itteesä loppuun. Semmosta pakkoo ei oo olemassakaan. Senkin oon oppinu että joskus asiat ei vaan mee silleen niinku pitäs. Se pitää vaan kestää. Kun tulee äkkötilanteita, niin on vaan sumplittava. Nyt Etappi-koulutuksen jälkeen tuntuu että uskaltaa lähteä ammatilliseen koulutukseen. Aikasempien koulukokemusten perusteella en ois lähteny. Itteeni harmittaa se lukiohomma kun se jäi kesken. Oon mä sen hyväksyny. Mut ei se poissuljettu oo vieläkään.

Virpi arvioi kaidalle tielle poikkeamistaan jo aikuisiällä. Hän oppi arvostamaan tavallista elämää kokeiltuaan varjopuolen elämäntyyliä. Sairaalassa olo eheytti ja Työkoulussa sai olla oma itsensä. Itse elämän Virpi kertoi parhaaksi opettajaksi edistyvässä elämänsänsä. *Piti päästä saamaan jännitystä elämään. Mä olin sillon 25... ihan aikuisiässä. Näin jälkepäin siinä ei mikään tuntunu hyvältä. Se oli opettavainen kaks vuotta monessa mielessä. Osaan ainakin kertoa että ei kannata. Siinä näki huonoja asioita mutta niitten kautta opin. Osaan arvostaa tavallista elämää. Sairaalassa olo oli hirveen hyvää aikaa. Sain hirveesti apua ja voimaa. Alussa luulin että multa viiiään lapsi. Ne sai vakuutettua että meet hoitamaan ittes kuntoon että jaksat. Työkoulussa on ollu antosaa aikaa. Hyvä on ollu huomata miten ite on edistyny. Sain hirveen paljon enemmän kannustusta kuin aikasemmin. Kun on saanu kertoo omat jutut että mitä on tapahtunu ja ollu. Ei tarvii salata mitään. Pysty sanomaan että en oo kipee enkä mitään mutta en jaksu. Vaikka on koulun käyny niin on paljon oppimista vielä. Mä oon innokas oppimaan. Oon oppinu siihen että en haaveile suuria. Kyllä se elämä opettaa. Tuntuu että on käyny kaiken maailman koukerot. Ei oo paljon semmosta mitä ei ois kokenu.*

Arttu arvioi oppineensa virheistään ja vahvistuneensa ihmisenä edistyvässä elämänsänsä. Kolhaisut kasvattivat ja opettivat elämään normaalia ja onnellista aikuisen miehen elämää. Vahvistunut itsetuntemus auttoi tunnistamaan heikkoutensa ja ymmärtämään toisten vaikeuksia. *Jotenkin se menneisyys on alitajunnassa vaikka kyllähän sitä oppi virheistään. Sen tietää, että on vieläkin mahdollisuus tämmöseen hölmöilyyn... potentiaalia hölmöilyyn riittäis. Sen oon menneistä oppinu että mikä ei tapa niin vahvistaa. Sitä on aika paljon vahvempi. Kyllä se opetti hirmu paljon. On paljon helpompi suhtautua etenkin sellisiin ihmisiin, joista tietää että on jotain vaikeuksia ollu elämässä ja minä voin heitä jollain lailla auttaa. Ehkä siinä kasvo. Kasvamisen kannalta se oli hirmu hyvä että näitä kolhuja tuli. Joitakin yksittäisiä juttuja kadun mutta kokonaisuutena en mitään.*

Välillä on semmosta pientä aheria mutta olen tosi tyytyväinen elämään. Mitään en muuttais enkä vaihtais pois. Nään toisella silmällä ja kuulen toisella korvalla ihan riittävästi. Nuo aistira-jotteet ei vaikuta mitään. Oon oppinu sen kanssa pelaamaan. Viimesinä vuosina oon aikuistunu ja alkanu elää normaalia elämää... aikuisen miehen elämää. En usko että olen enää niin tyhmä että tätä hukkaan heittäisin. Oon siltä kohalta vahvempi ihminen ja ottanu opiksi. Pakko oli ne asiat kokea ja elää. Sen tietää nyt, mitä se vois olla ja mitä se oli. Oppia ikä kaikki.

Mari arvioi, että oma ala löytyi etsimällä. Tärkeä oivallus oli myös se, että elämänhallinta oli aiempaa vahvemmin omissa käsissä. Mari kertoo siirtyneensä nuoruudesta aikuisuuteen ja rakentaneensa myös aikuisen identiteetin edistytvässä elämänsäkulussa. *Sitä alkaa luottaa omiin päätöksiin ja ratkaisuihin ja näkee, että oonhan mä ihan hyvä tyyppi ja osaanhan mä tehdä jotain oikeinkin. Oon tyytyväinen että oon omalla alalla. En oo helppoa alaa valinnu, mutta kyllä mun luonne sopii sinne niin hyvin, etten oikein osais muuta kuvitella tekeväni. Tällä hetkellä en voi kuvitellakaan mitään semmosta mikä ois niin kaatavaa, että oma elämänhallinta särkyis. Jos semmosta tulee vastaan niin kyllä sitä apua saa. Siihen pitää vaan luottaa, että se on itestä kiinni mitä elämästään haluaa ja ne on ne omat teot ja omat valinnat. Semmonen olo on että elän aikuisen ihmisen elämää. On alkanu tuntua että nyt mä oon varmaan aikuinen. Ei oo kiirettä eikä hötkyilyä minnekään suuntaan... sitä tekee ihan toisenlaisia asioita.*

Miia suoritti keskenjäänyttä peruskoulua loppuun 21-vuotiaana ja oivalsi aikuistuneensa ollessaan nuorempiensa seurassa. Hän otti kertomuksessaan etäisyyttä itseään nuorempien keskeneräiseen identiteettityöhön matkalla kohti omaa aikuisuutta ja edistytävää elämänsäkulua. *Huomaan noista nuorista että hyvin paljon löysin itsestäni samaa sinä aikana ja tuntuu tutulta. Kun ne vastaa että no joo, niin sen tietää mitä ne oikeesti ajattelee. Sitä ymmärtää nyt ihan eri tavalla mitä opettaja sanoo ja sen ottaa ihan eri tavalla. Ne yrittää sitä hyvää. Ei se menny silloin miunkaan järkeen. Oon oppinu ottamaan enemmän vastuuta. Mun suunnitelmat ja haaveet on vaan vahvistunu. Meillä menee nyt hyvin ja semmosta vakiintumista on tullu. Mulle ne perusasiat on aina ollu... sitä ei oo tarvinnu opetella.*

Kirsi vertasi oman lapsen kotitilannetta omaan kotitilantaansa ja ymmärsi hyvän kodin merkityksen. Hän oppi edistytävässä elämänsäkulussa, että elämässä selviäminen oli ennen kaikkea itsestä kiinni. *Se mun kotitilanta on vaikuttanu ainakin sen, että en ikinä halua omaa perhettä viii samaan tilanteeseen... vaikka tilanne on muuttunu silleen että äiti on raitis. En ikinä veis omaa lasta sinne, ettei se kokis samaa painajaista kun mulla oli. Elämä on opettanu sen, että ite pitää tehdä jos meinaa asioista selvittää. Kyllä se itestä lähtee. Ja sen että ei ne asiat tuu valmiiksi siihen nenän eteen. Oli mikä tahansa opiskelu, niin kyllä niitten eteen on pitäny puurtaa. Ei se riitä että istu vaan penkillä. Mikään ei oo itsestään selvyys.*

Tuula pohti työn merkitystä koettuaan työttömyyden aiheuttaman turhautumisen edistytävässä elämänsäkulussa. Hän oivalsi työn yhteiskuntaan kiinnittävän ja arkielämää rytmittävän merkityksen. *Nyt tuntuu että näyttäs ihan hyvälle. Oon saanu tutkinnon ja ammatitaitaion ja on saanu olla töissä. Sen puoleen on mukava ja hyvä filis. Työ on tärkeä osa ja merkitsee paljon. Se on tietysti vaativaa ja joutuu itteesä skarppaamaan koko ajan. Siinä kartuttaa omaa kapasiteettiaan. Kyllä työttömyysaikana oivaltaa työn merkityksen kun rytmi häviää elämästä ja pohja menee pois. Työkoulu tuli oikeena aikana ja sattuu hyvin mun tiukkaan tilanteeseen. Niistä elämän tapahtumista on oppinu paljonkin, mutta vaikeet on pukee sanoiksi mitä on oppinu.*

Laura arvioi omaa valmiuttaan ryhtyä kasvattamaan omaa lasta, jota hän odotti. Hän oli oppinut kasvatusperiaatteita omilta isovanhemmiltaan ja sisarpuoliltaan. Hän kertoo

olevansa valmis tulevaan äidin rooliinsa edistävissä elämänkulussaan. *Ei jännitä oman lapsen tulo. Molemmilla siskoilla on kaks lasta ja toinen miehen sisko sai nyt vauvan. Riittävästi oon saanu kokemusta. Se on niin tuttua. Vaiipan vaihtoa, syöttämistä, opettamista, kieltämistä, käskyttämistä, rajojen vetämistä, komentamista, kaikkee mahdollista. Jos äitiinsä tulee niin tasan tarkkaan tehään kaikki päinvastoin. Siskon lapset on oppinu että mulla on rajat ja niistä ei jousteta. Se menee niinku äitiinsä kanssa oon sopinu mitä saa tehdä ja mitä ei. Jos ei ruoka maistu ruoka-aikaan niin ei tipu välipalaakaan. Se on sitten seuraava ruoka-aika. Ei joka viien minuutin välein tehdä leipäpalasta. Se on tiukkaa se kasvatus. Sama mikä on ollu itellä sillon mummolassa. Ei oo saanu tehdä ihan mitä vaan. Ei oo päässy hyppimään kahvipöydille ensimmäisenä kun vieraita on tullu eikä oo voinu napostella vähän kaikkee. Äidin roolissa riittääkin tekemistä. Se menee työstä.*

5.3.3 Vaihtoehtoisen koulutusmuodon merkitys

Vaihtoehtoiselle koulutusmuodolle annetut myönteiset merkitykset ovat kiistattomasti tulleet osittain esille jo edellisissä kappaleissa merkittävänä koulu- ja oppimiskokemuksina, käännekohtina ja tapahtumien opetuksina. Tuomo Vilppola (2007, 147) on esittänyt muotoilemassaan reaalipedagogisessa toimintaprosessissa ne elementit, joille onnistunut oppimisprosessi perustuu. Elementit yhdessä muodostavat pedagogiikan ja koulun toimintatavan. (Ks. luku 2.3.2) Samoja tekijöitä sisältyi myös niihin vaihtoehtopedagogisiin koulutuksiin, joissa haastateltavat olivat opiskelleet. Koulutuksille merkityksiä antaessaan he osoittivat kokemuksellisen yhteyden em. tekijöihin. Haastateltavat arvioivat vaihtoehtoisten koulutusmuotojen vaikuttavuuden poikkeuksetta erittäin hyväksi. Koulutuksella oli heille sekä sosiaalista että henkilökohtaista merkitystä ja monet arvioivat koulutuksen olleen korvaamaton mahdollisuus, joka velvoitti myös käyttämään sen hyödyksi.

Kertomuksista on tulkittavissa, että vaihtoehtoisia koulutusmalleja yhdistivät sisäänrakennetut humanit arvot ja ihmiskäsitys, tuntuva panos henkilökohtaista vuorovaikutusta, riittävä aika kasvotusten tapahtuviin kohtaamisiin, työelämälähtöinen joustava koulutuksen toteutustapa, opiskelun vaikeutumista ja keskeyttämistä estävä yksilöllinen ohjaus sekä oppimaan oppimisen taitoihin satsaaminen. Keskeistä oli tekemisen tyyli ja arjessa toimimisen laatu. Toiminnassa kyettiin elämään todeksi tasa-arvoisuus, luottamus, dialogisuus, kuunteleminen ja empaattinen kohtaaminen. Opettajat ja tukihenkilöt olivat sitoutuneita opiskelijoiden aitoon tukemiseen työssään. He tunnistivat oppimisvaikeuksia ja löysivät niihin sopivia tukitoimenpiteitä. Heillä oli henkilökohtaistamisen ja verkostoyhteistyön taitoja samoin kuin valmiuksia työelämäyhteistyöhön. Oppijakeskeiseen ja työssä oppimista korostavaan lähestymistapaan perustuva esteiden raivaaminen perusasteen jälkeistä koulutusta vaille olevien tai vähän koulutettujen opiskelusta painottui vahvasti myös vuosina 2003–2009 toteutetussa valtakunnallisessa Noste-ohjelma interventiossa. Yhteis-

kunta ohjasi hankkeessa resursseja vähiten koulutusta saaneiden kansalaisten osaamisen parantamiseen. (Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus 2009.)

Työkoulussa suoritettiin kolmivuotinen ammatillinen perustutkinto, Etappi-koulutuksessa yksivuotinen ammatillisen perustutkinnon osa ja Uuden mahdollisuuden koulussa puolivuotinen tai yksivuotinen ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus. **Työkoulu** osoittautui riittävän pitkäkestoiseksi opiskelijoiden ammatillisen kasvun ja elämänhallinnan vahvistumisen kannalta. Työkouluun oli helppo kiinnittyä, sen työpainotteisuus motivoi ja sieltä sai kokonaisvaltaista tukea ja tasavertaista kohtelua. Yksilöllisyys ja vaihtoehtoisuus koulutuksessa näkyivät ja mahdollisuuksien tasa-arvo toteutui kun opiskelijoiden lähtökohdat huomioitiin. Työkoulu antoi nuorten aikuisten koulutusuralla ensimmäiset myönteiset opiskelukokemukset ja siellä sai kannustavaa palautetta. Kielteisten koulu- ja oppimiskokemusten kehä murtui. Työkoulussa sai olla aidosti oma itsensä ja siellä syntyi tunne omasta pärjäämisestä. Oppija-identiteetti rakentui uudelleen. Ammattiaineiden opiskelu piti yllä kiinnostusta. Pieni ryhmä tuntui turvalliselta ja ryhmän jäsenet tukivat toisiaan. Kokemukset opettajien kanssa kohtaamisista olivat pelkästään myönteisiä. (Ks. myös Vilppola 2007.) Työkoulu muodostui käännekohtaksi, uudeksi aluksi ja parhaaksi koulukokemukseksi koko koulutusuralla. Yhdestätoista Työkoulun käyneestä yhdeksän määrittyi edistyvän elämänkulun kategoriaan ja kaksi epävakaa elämänkulun kategoriaan.

Arttu tiivistä arvionsa Työkoulun merkityksestä itselleen. Hän pystyi käyttämään ai-
nutlaatuisen tilaisuuden hyväkseen ja tunsikin kiitollisuutta saamastaan opetuksesta ja oh-
jauksesta. Ohjaajat olivat hänelle merkittäviä toisia, jotka hän päästi lähelleen ja jotka
ratkaisevasti vaikuttivat hänen opinnoissaan suoriutumiseen. *Sain Työkoulusta uuden mahol-
lisuuden. Sain tutkinnon ja voin hakea töitä ja jatkaa opintoja jonakin päivänä. Työllistymisen
kannalta suurinta oli että sain ammatin ja tutkinnon. Kyllä se anto paremmat eväät työelämään
kuin normaali koulu, koska siellä oli enemmän työtä ja sai enemmän työkokemusta. Työelämään
hakeutumista se auttoi. Aika monta vuotta opiskelin ennen Työkoulua. Se asenne koulunkäyntiin
muuttu Työkoulussa. Kiinnostuin kouluaineista uudelleen. Positiivisesti yllätyin. Uskomattoman hy-
vän tuen avulla onnistuin. Tuli onnistumisen kokemuksia. Jos tuommosia ihmisiä ois enemmän ja
työkoulumaisia systeemejä, niin maailma olis varmasti paljon parempi paikka. Paljon ois tarvetta
tämmöselle opetukselle.*

Marille Työkoulu merkitsi paljon ammatti-identiteetin ja ihmisenä kasvun kannalta. Hän koki onnistumisia, sai kannustusta ja rohkeutta työelämää varten. Opettajat mää-
rittivät myös Marin puheessa merkittäviksi toisiksi. *Työkoulun kautta pääsin jaloilleni. Se
oli myös terapeutin ja siellä tuettiin. Työkoulu oli uus alku. Se oli onnistunu ja vei oikeeseen
suuntaan. Mä saavutin elämässäni jotakin kun sain sen todistuksen käteeni. Tuntu hyvältä kun
sain elämässä jotain konkreettista aikaan. Se oli aivan uskomatonta. Uskallan enemmän nyt kun
oon ammatti-ihminen. Ne onnistumisen kokemukset alko sieltä Työkoulusta. Erityisen hyvää Työ-*

koulussa oli työssäoppimisjaksot ja niiden kestot. Opettajien kans pysty sopimaan asioita ja ne oli oikeesti kiinnostuneita siitä miten mulla menee. Työkoulussa oli hyvä, kun mä sain siitä kiinni ja vaikka mä yritinkin kerran lopettaa, niin se ei onnistunu... tulivat vastaan niin hyvin. Sieltä löyty sitä ymmärrystä... ja joustettiin paljon. Pysty peilaamaan itteesä paljon siihen mitä opiskeltiin.

Tuulan koulutusuralla Työkoulu oli ratkaiseva. Työapinotteinen opiskelutapa sopi hänelle hyvin. Myönteiset kokemukset ja palaute vapauttivat voimavaroja oppimiseen edistyvässä elämänsä elämässä. *Ehottomasti Työkoulu on yks parhaimpia asioita mitä mulle on sattunu. Ehottomasti se tuli oikeena aikana. Oon saanu tutkinnon ja ammattitaion. Työkoulun jälkeen sattuu vielä niin mukavasti, että pääsin entiseen harjoittelupaikkaan töihin ja olin yheksän kuukautta. Työkoulu suju yllättävän kivuttomasti. Olihan sielläkin alussa ongelmia ja se tuotti tuskaa ja ahistusta. Kun se lähti menemään niin tuntu että tällä lailla haluaa ammatin hankkia. Siellä sai ohjausta ja ties että ryhmäohjaajalta voi kysyä mitä tahansa. Kun tarvis apua niin sitä kyllä sai. Kyllä minä otin opiskelun tosissaan. Opiskelu oli mielenkiintoisempaa kuin normaalissa koulussa kun oon käytännön ihminen. Se sopi mulle tosi hyvin ja oli mulle ehottomasti hyvä kokemus. Sain niitä vanhoja hyväks luettua. Sai niin paljon hyvää palautetta ja hyviä kokemuksia, niin tuli semmonen olo että tähän pystyy. Tuli niin paljon hyviä ohjeita ja neuvoja ettei niitä ois muualta saanukaan.*

Eevalle Työkoulu merkitsi hyvän ammattitaidon saavuttamista. Hän koki saaneensa valmiudet työelämään varten edistyvässä elämänsä elämässä. Opiskelua ylläpiti hyvä tunnelma ja helppous tarvittavan ohjauksen saamiseen. *Työkoulun merkitys mulle oli varmaan se että oon saanu ammatin ja työkokemusta hirveesti ja oppinu kaikkee uutta. Kyllä nyt pärjää jo itsenäisesti. Se merkitsee ammattitaidon kannalta ihan hirveesti. Kun sai tehdä ite niin se oli mulle hyvä. Työkoulusta sai ainakin toivottavasti pinnoja kun on ollu pitempiä jaksoja. Mulla oli mielenkiintoiset työpaikat. Ne opetti ihan kauheesti ja sai vielä hyvää palautetta. Jostainhan sitä työkokemusta on saatava. Valitsin Työkoulun kun en oo ikinä ollu lukuihminen. Se tuntu paljon luontevammalta vaihtoehdolta opiskella. Työkoulun jälkeen menin heti töihin sinne missä olin ollu harjoittelemassa aikasemmin. Työkoulussa oli motivaatio korkeella ja mietin että oon tämmösen mahdollisuuden saanu ettei sitä tyriny. Poissaoloja ei ollu yhtään. Asenne muuttu koulua kohtaan. Oli hyvä ryhmä ja hyvät opettajat ja jokainen kannusti toisiaan. Se ei ollu pelkästään istumista tunneilla ja ryhmät oli pienemmät. Kyllä mäkin siellä ääneen pääsin. Erityisen hyvää oli että meiat otettiin enemmän yksilöinä huomioon. Ja ryhmäohjaaja jakso olla siinä vaikka välillä tuntu kauheelta eikä ois jaksanu. Pienessä ryhmässä sai huomiota ja ryhmäohjaajan kans tavattiin tarpeeks paljon.*

Ullallekin Työkoulu oli ratkaiseva vaihe koulutusuralla. Hän kiinnittyi opiskeluun hyvin ja koki saavansa tarvitsemansa tuen. Hän arvosti monipuolisuutta ja käytettyjä menetelmiä opiskelijoiden ryhmäytymiseksi. *Kyllähän Työkoulu oli mulle ratkaseva. Se on suurin osa mun opiskelusta... kyllä. Ne ihmiset ja opettajat tuli tosi läheisiks kun monta vuotta siellä olin. Aina oli tietynlainen tuki takana ja hirmu kannustavia olivat aina. En ois pystynyt kaikkeen tuohon ilman sitä, että kaikki työssäkäynnit ja lukiot ja ammatillinen koulutus kaikki samassa. Se*

oli joustava systeemi. Toiveet sai sovitettua. Ensimmäinen vuosi oli tosi tiivistä yhdessäoloa muiden opiskelijoiden kanssa. Tehtiin paljon leirejä... Lapissa oltiin koko viikko. Rahallisesitkin oli hirmu hyvät edut kun päästiin laskettelulomalle ja kaikkia tämmösiä. Ei se ehkä auttanut siinä opiskelussa. Mäkin olin jossain viikon kestävässä nuorten konferenssissa. Sinne tuli ympäri Eurooppaa nuoria. Mulla on tosi hyvä tuuri käynyt kun pääsin sinne. Pystyi niin monipuolisesti niitä juttuja tekemään.

Kirsi opiskeli Työkoulussa vuoden ja sai kesken jääneen ammatillisen perustutkintonsa suoritetuksi loppuun. Ammattitaito ja suhteet työelämään olivat työhön sijoittumisen kannalta merkittäviä. Hän antoi suuren arvon opettajilta saamalleen asiantuntevalle opetukselle ja ohjaukselle. Soitin Työkouluun ja päätettiin että yritän sitä kautta. Olin kokonaisen vuoden ja tein samalla puuttuvat perusopinnot mitkä piti päivittää. Harjottelujaksoilla oppi tuntemaan ihmisiä työpaikoilla ja sitä kautta pääsin heti töihin kun valmistuin. Työkoulu oli ihan mahoton pelastus. Ainakin 80 prosenttia valmistumismahdollisuuksista. Ihan älytön apu ja tuki ja tosi hyvä asia että semmonen oli olemassa. En minä muuten olis saanut selville ees mitä kursseja oli jäänyt taakse. Ne koottiin siellä ja tehtiin opintosuunnitelma. Opiskelu meni hyvin. Ryhmäohjaaja aina kyseli, että ootko saanut tehtyä ja otti selvää opettajien kanssa onko mulla suoritukset ja autto hirveesti. En minä ois muuten saanut niitä ikinä valmiiksi. Sain hyvän ammattitaiton. Meillä oli ihan mahottoman hyvät opettajat. Sitten kävi niitä asiantuntijoita. Työssäoppimisyaksoja oli monta. Erityyppisiä työpaikkoja. Niistä haki sitä mielekkyyttä ja haluskin erilaisuutta. Työkoulu oli tosi tärkeä työllistymiselle koska niiden harjottelujen aikaan tutustu työpaikkoihin ja ihmisiin ja sai jalan ovenväliin. Niin minä oon saanut nämä työt. Mahoton etu.

Anna arvioi Työkoulua myönteiseen sävyyn. Hän koki oppimisen iloa ja valmistui toiveammattiinsa. Kyllä mä oon saanut nyt toiveammatin. Koulu on kannattanut käyvä ja ala on ihan hyvä. Meni tosi hyvin. Ei oo ollut mitään vaikeuksia oppia. Erityisen hyvää oli, että sai niin paljon henkilökohtasta tukea ryhmäohjaajalta. Se jakso ottaa ongelmakseen hoitaa niin että koulu sujuu hyvin. Kieletkin alko enemmän kiinnostaa. Niissäkin pärjäsin tosi hyvin. Jakso taas kuunnellakin kun pärjäs. Kaikkein mieleisimpiä aineita oli ammattiaineet. Meillä oli paljon työssäoppimista ja ei aina tiennyt miten tuolla työelämässä toimitaan. Ryhmäohjaaja on osannut hyvin neuvoa.

Marita arvioi Työkoulun antaneen hänelle uuden alun. Hän sai kokonaisvaltaista tukea ja joustavin järjestelyin hän vei opintonsa päätökseen. Kyllä Työkoulu mun tulevaisuuden suunnitelmat muutti. Tosi iso merkitys oli Työkoululla. Kyllä se anto mulle uuden alun. Se pelasti mun elämän tavallaan. Mä oon ihan tyytyväinen. Haaveena on ollut saada työ mistä tykkää ja ehkä kouluttautua lisää. Työelämään sijoittuminen on mulle tärkein asia. Työkoulussa mä olin kiinnostunut kaikista mutta sen keskittymisen kanssa oli vaikeuksia. Hyvät paperit mä sain. Meni muutama kuukausi yli sen kolmen vuoden. Työkoulun lopulla mä päätin lopettaa alkoholin käytön kokonaan. Se päätös tuli pikkuhiljaa. Se oli ensimmäinen kerta mun elämässä. Koko ajan mä tarvitsin hirveesti tukea. Se sairasloma oli ja muita vähän lyhkäsempii. Sit oli yks oikeudenkäynti

niin siihenkin sain koulusta tukea kun joku ohjaajista sano että voi lähteä mukaan sinne. Se oli niin kokonaisvaltasta Työkoulussa. Sai läheisyyttä ja tasa-arvosen suhteen.

Joonakselle Työkoulu merkitsi käännekohtaa. Koulutus vaikutti myös kuntouttavasti ja terapeuttisesti aiemmin koettujen kriisien jälkeen. Kyllä Työkoulu ilman muuta oli käännekohta ja sai elämän aktiivisemmaks. Se lähti yllättävän hyvin ja meni oikein hyvin. Linjan tiesin jo haastattelutilanteessa. Siinä tuli opiskeltua kunnolla sitä mikä kiinnosti. Minusta ammattiaineet tuntu tosi kiinnostavilta. Terveys pelas ihan hyvin. Psykiatrilla kävin säännöllisesti ja lääkkeitä oli hyvin pieni määrä enää. Stressaamista oli jonkin verran. Viimesen vuoden alkupuolella muutin omaan vuokra-asuntoon. Työkyvyttömyyseläke jatku koko opiskeluaajan... loppu vasta kun koulu-kin. Menestys oli ehkä vähän ylikin keskitason välillä. Lopputyöstä sain kiitettävän. Hyvin pystyin keskittymään. Aikasemmista kouluista se eros siinä että työharjottelua ja käytännön juttua oli aika lailla. Se oli hyvä juttu. Monessa paikassa olin pitkiä jaksoja. Työkokemusta tuli ja oli monenlaisia työilmapiirejä. Ryhmässä oli hyvä henki ja kavereita tuli. Ei ollu merkkejä kiusaamisesta. Ohjausta sai ihan riittävästi. Pienessä ryhmässä oli hyvä opiskella. Ryhmäohjaajan kanssa sai keskustella. Vastoinkäymisiä ei ollu.

Outille Työkoulu oli ensimmäinen opiskelupaikka peruskoulun jälkeen. Myönteisen alun jälkeen uuteen ryhmään siirtyminen osoittautui vaikeaksi ja Outi tarvitsi ylimääräisen vuoden valmistuakseen. Hän säilytti kuitenkin opiskeluhaluja. Työkoulu kasvatti aikuisuuteen. Oppi ottamaan vastuuta asioistaan. Kyllä siinä kasvo. Se anto ammattitaidon ja oon ylpee siitä mitä opin siellä ja koen olevani ammattilainen. Kyllä se parempaan käänsi mun elämän. Nyt haluan kouluttaa itseäni ja edetä uralla. Mun asenne muuttu ihan myönteiseksi Oli ihan vahva tahto valmistua. Loppu oli vaikeeta mut päätin taistella.

Virpi koki Työkoulussa oppimisen iloa. Hän tunsu luottamusta ohjaajaansa ja päästi hänet lähelleen. Työkoulussa on ollu antosaa aikaa. Hirveen hyvä on ollu huomata miten ite on edistyny. Oon tosissaan yrittäny tehdä töitä tän eteen. Oon ollu terve ja on ollu voimia. Ei oo ollu keskeytyksiä. Sain hirveen paljon enemmän kannustusta kuin aikasemmin. Jos tuntu etten jaksa niin kyllä se otettiin asiaks. Ryhmäohjaaja on ollu tosi hyvänä tukena. On saanu kertoa omat jutut eikä tarvii salata mitään. Ryhmä on ollu mukava... pieni ja tiivis. Kavereita oon saanu. Hyvällä mielellä kun koulutus on päättymässä.

Etappi-koulutus koettiin tiukkana opiskeluvuotena, mutta myönteisenä onnistumisen kokemuksena. Koulutuksessa oli mahdollisuus testata omaa jaksamistaan ja opiskelutaitojaan. Omasta ammattialasta saatiin varmuus. Etappi-koulutuksesta muodostuikin kaikille välivaihe etenemisessä ammatilliseen koulutukseen perustutkintoa suorittamaan. Pieni ryhmä, saatu tuki ja työpainotteisuus koettiin tärkeiksi tekijöiksi. Kuudesta Etappi-koulutuksen suorittaneesta kaksi määrittyi edistyvän elämänkulun kategoriaan ja neljä epävakaaan elämänkulun kategoriaan.

Essi sai ensimmäiset myönteiset koulukokemukset sitten ala-asteen. Hän kiinnittyi koulutukseen onnistuneesti ja sai rohkeutta jatkaa ammatilliseen koulutukseen. *Etapissa*

ensimmäinen viikko jännitti ihan kauheesti mutta sitten huomasi että tähän... ensimmäinen koulukokemus joka oli hyvä. Yhessä vaiheessa meinas vielä oksettaa. Kyllä ne jäi pois. Ei ollut sitä ahdistusta enää. Ei tarvinnu pelätä ketään. Ekaa kertaa menin ala-asteen jälkeen kouluun, ettei jännittänyt. Nyt pystyn tulemaan kouluun ja kokeisiin ja menemään työharjoitteluun. Syksyllä olisi tarkoitus aloittaa ammatillinen koulutus tutkintoon. Tää oli hyvä välivaihe. Ilman Etappia en olisi uskaltanu sinne kylmiltään hakea. Kyllä mä pystyn koulussa olemaan mutta se keskittyminen tässä ADHD:ssa. Enköhän mä tavalla tai toisella saa käytyä ihan normaalin puitteissa.

Lauralle uusi ammattiala varmistui Etappi-koulutuksessa ja hän pääsi jatkamaan opiskeluaan kohti tutkintoa. Mitä enemmän kävin Etappia niin sitä haikeampi mieli oli kun se loppu. Meikäläinen ei lintsannu eikä tullu päiviä, että ois kiinnostanu tehdä jotain muuta. Ainut oli että lukeminen on vähän hitaampaa kuin muilla. Mä osaan tehdä koneella kaikki tekstit ja mulla on ohjelma joka korjaa ne virheet. Sitten opin niin hyvin kun opettajat on selittänyt niin hyvin asiat. Myö vähemmän kiirehittiin. Etappi-koulutuksen kautta tuli se, että kyllä tää ala on se mun ala. Se vaan varmistu. Kun pääs kattoon työpaikoille mitä se työ on. Kävin koko koulun ja hyvällä menestyksellä. Syksyllä lähen jatkamaan sen tutkinnon loppuun.

Riitta yllättyi kun jaksoi suorittaa Etappi-koulutuksen ja sai hyvän todistuksen. Ala varmistui ja hän pääsi jatkamaan opiskelua ammatilliseen perustutkintoon. Etappi oli loppujen loppu iso juttu kun pääsin ihan oikeeseen kouluun. Näki oman kunnan että pystyy. Oon sitä miettinyt että jos perustutkinto menee hyvin eikä tuu väsymystä, niin jatkas sitten vielä pidemmälle opiskelua. Aattelen että jos tulee liian tiukkaa, niin eiköhän sitä valmistumista voi siirtää. Kun sais sen perustutkinnon niin se on vähän kuin valkolakki, että vois jatkaa mihin vaan. Yllätyin Etapissa että jaksoin käydä kaikki työpajot ja sain kaikki opintoviikot. Hieno homma että pääs tuota alaa eri paikoissa näkemään ihan konkreettisesti mitä se työ voi olla. Ala on mulla jotenkin ollu jo nuorena mielessä. Sain hyvän palautteen. Ilman Etappia en tiiä oisko ollu rohkeutta lähteä hakemaan suoraan perustutkintoon. Tää meni paremmin kuin hyvin. Mä oon vähän arka. Työpajolla en uskaltanu heti ryhtyä itse toimeen. Toisella jaksolla arkuus jäi pois ja pysty tekemään työtehtävät itsenäisesti. Oon ehkä enemmän lukuihmisiä kuin käytännön ihmisiä.

Ville pääsi työkokeilujen jälkeen Etappi-koulutukseen ja ala tuntui yhä enemmän omalle. Hän pääsi perustutkintoon johtavaan koulutukseen. Tää oli työpainotteinen ja ihan hyvin on mennyt. Etappi on sopinut mulle. Ahkerasti oon tehnyt kaikki tehtävät. Tää on lyhyt aika ja siihen on sullottu asiaa hirveesti. On se tiivistä ollu mutta työpainotteista. Parhaiten tuon alan oppii just niin... ei niitä voi oppikirjasta opetella. Ne pitää käytännössä oppia. Etappi on käännekohta uuteen ammattiin. On se iso saavutus että pääs sinne kouluun.

Piia oli käynyt aiemmin puoli vuotta Uuden mahdollisuuden koulua ja miettinyt kesken jääneitä ammattiopintojaan. Tehtyään välillä töitä hän tuli Etappi-koulutukseen ja pääsi sieltä perustutkintoa suorittamaan. UMK:sta minä tykkäsin. Siellä oli mukavat opettajat ja sain hyvät arvosanat. Se oli ihan ihme. Etappi-kouluun oon ollu tyytyväinen. Sillä on iso merkitys mun elämässä. Mielenkiintosisia juttuja tuli. On ollu enemmän työharjoittelua. Se sopii

paremmin kuin lähteä istumaan kaheksasta neljään. Työharjottelusta tuli hyvät arvosanat ja se tuntuu omalle ammatille. Tää on hyvä ammatti kun saa sen tutkinnon. Syksyllä alotan ja jatkan töitä koulun ohella.

Miia oli käynyt myös aiemmin Uuden mahdollisuuden koulussa suorittamassa kesken jääneen peruskoulunsa loppuun. Etappi-koulutus tuli sopivasti jatkoksi ja oma ala varmistui. Jatkossa oppisopimuskoulutus ammatilliseen perustutkintoon näytti todennäköiseltä. UMK:ssa kertailin kouluasioita ja kävin tutustumassa töihin ja ammatteihin eri paikoissa. Mulla todettiin lukihäiriö. Suoritin sen peruskoulun loppuun ja sain todistuksen. Siellä asenne muuttu ja oppiaineet alko uudelleen kiinnostaa. Etappi-koulutus on uus alku tavallaan mun tulevalle elämälle. Varmuutta on tullu. Uskaltaa lähteä jatkamaan. Opettajat kannustaa. Työ on opettanu vastuuta enemmän. Olin jo UMK:ssa sitä mieltä, että tää ala on mun ala ja tää Etappi vielä vahvasti sitä kun oli ne työjaksot. Se on vaan mun juttu. UMK oli ehkä enemmän... niinku koulun tyyppinen sillai... niinku koulussa kävis. Siinä oli niin paljon nuorempia kuin minä. Mutta Etapissa on sitten vanhempiakin kuin minä. On päässy tavallaan samalle aaltopituudelle niitten kanssa.

Uuden mahdollisuuden koulussa parannettiin heikoksi jäänyttä peruskoulumenes-tystä ja testattiin opiskelutaitoja. Joillakin oli takanaan epäonnistunut koulutuslavalinta ja opiskelun keskeyttäminen ja nyt etsittiin sopivaa ja mieluisaa ammattialaa. Pieni ryhmä koettiin myönteisenä ja rauhallisena oppimisympäristönä. Kertojat arvostivat sitä, että opettajat huomioivat opiskelijoiden yksilölliset tarpeet opetuksessa ja antoivat tukea ja oh-jausta. UMK merkitsi lähtökohtaa opiskelun jatkamiselle. Kaikki UMK:n opiskelijat olivat alle 19-vuotiaita. Viidestä UMK:ssa opiskelleesta kaksi määrittäy edistyvän elämänkulun kategoriaan ja kolme epävakaa elämänkulun kategoriaan.

Niko oli jättänyt opinnot kesken ammatillisessa koulutuksessa ja tuli etsimään uutta suuntaa Uuden mahdollisuuden kouluun. Oli keskustelua että tää ois hyvä paikka ja vois lähteä yrittämään. UMK:ssa nyt on ihan eri tapa ja matikassakin menee hyvin. Koulu menee pa-remmin kuin muualla. ATK ja äidinkieli on ihan erilaista kuin muualla ja opettaja ihan erilainen. Ryhmässä on kyllä ihan turvallista.

Juha oli myös lopettanut ammatillisen koulutuksen keskeyttämällä ja tullut Uuden mahdollisuuden kouluun, johon hän kiinnittyi hyvin. Täällä opetetaan rauhallisesti ja on rennompaa. Matikastakin oon löytäny uusia puolia. Sitä opetetaan ihan eri tavalla. Pystyn parem-min keskittymään kuin aikasemmin. Aika paljon panostan koulunkäyntiin nyt. Yksilöllistähän se on. Niitä tulevaisuuden suunnitelmia mietitään. Puhutaan ihan henkilökohtasesti. Jos olis tässä vuoden ja lähtis sen jälkeen armeijaan. Sit vois lähteä johonkin ammattikouluun. Muutama toive on. Täytyy vaan miettiä.

Salla yritti käydä peruskoulun jälkeen talouskoulua, mutta ei päässyt loppuun saakka. Yhteishaussa hän ei päässyt mihinkään. Uuden mahdollisuuden koulu palautti kouluryt-min. UMK:ssa on menny taas paremmin. On ruvennu uudelleen kiinnostamaan. Matikasta on palautunu jotakin mieleen. Matikka on nyt suoritettu ja äikkä ja liikunta. Oon jotenkin päässy

koulurytmiin. Mieluummin käyn koulua kuin oon töissä. Yleensä nyt jaksan aamulla lähteä kouluun. Täällä on paremmin tuettu. Työharjottelussa oon ollu. Se oli ihan mukavaa. Jaksain olla koko päivät.

Titta oli jättänyt ammatillisen koulutuksen kesken heti alkuunsa. Toivuttuaan hän kävi töissä ja hakeutui Uuden mahdollisuuden kouluun kokeilemaan voimiaan ennen opiskelemaan hakemista. *Tää UMK on semmonen pehmeä lasku ja saa samalla kattoo omia voimiaankin että jaksako opiskella. Oon saanu itsevarmuutta enemmän. Nyt on positiivinen asenne koulua kohtaan ja tykkään käyä koulussa. Kaikissa aineissa oon pärjänny. Motivaatiokin on nyt toinen. UMK on vastannu täysin odotuksia. UMK on tässä vaiheessa hyvä ja antaa lähtökohdan tuleville vaiheille koulutuksessa. Tuntuu että on parempi mennä vähän kerrallaan.*

5.4 Tulevaisuuskuvat ja elämänsuunnittelu

Jos peruskoulun päättymisvaiheessa tulevaisuus näyttäytyi monille kertojille vielä epäselvänä ja vaikeasti lähestyttävänä asiana, niin varsinkin Työkoulun ja Etappi-koulutuksen jälkeen tulevaisuusorientaatiot rakentuivat monipuolisina, realistisina ja luottavaisina. Ne perustuivat enemmän omaan harkintaan ja toimijuuteen kuin ulkoapäin tulevaan ohjaukseen. Ikää oli tullut lisää. Elämä, ammatillinen koulutus ja työkokemukset olivat opettaneet ja antoivat perspektiiviä arvioida suhdetta menneisyyteen ja katsoa kohti omaa tulevaisuutta. Peruskoulun jälkeisten vuosien etsiminen, erilaiset kokeilut, väärät valinnat ja epäonnistumiset olivat vaihtuneet koulutukseen kiinnittymiseen, työkokemuksiin ja elämän olosuhteiden vakiintumiseen. Subjektiiivinen hyvinvointi oli kohentunut ja elämään oli rakentunut tärkeitä sisältöalueita. Kuitenkin monille tuo tie myönteisempään kehitykseen oli vaivalloinen ja kivulias ja siihen tarvittiin monenlaista tukea.

Ammatilliseen perustutkintoon johtaneen Työkoulun käyneiden tulevaisuuden suunnitelmat olivat selkiintyneitä, monipuolisia ja pitkälle ulottuvia. Ne olivat aikuistuneiden ihmisten tarkentuneita ja aikaan kiinnittyviä elämänsuunnitelmia, joihin sisältyi työtä, opiskelua, paikkakunnan vaihtoja, perheasioita ja lasten hankintaa eri tavalla kuin peruskoulun päättyessä. Suunnitelmissa välittyi luottamus tulevaisuuteen ja usko omaan selviytymiskykyyn. Monia vaikeudet olivat vahvistaneet.

Etappi-koulutuksen suorittaneiden tulevaisuuskuvissa välittyi vahva opiskeluorientaatio ja sen jälkeen työllistyminen haluamalleen alalle. Koulutus oli osoittautunut matalaksi kynnykseksi ja auttanut rohkaistumaan reitin avaamisessa ammatilliseen perustutkintoon. Uuden mahdollisuuden koulussa opiskelleet olivat vielä nuoria 17–18-vuotiaita ja vailla enempiä opiskelukokemuksia toisella asteella tai työkokemuksia. Nuorten elämä oli vasta rakentumassa kohti aikuisuutta ja tulevaisuuden suunnitelmat olivat varovaisempia, suppeampia ja lyhyemmälle ajalle ulottuvia kuin Työkoulun ja Etappi-koulutuksen käyneillä.

Heidän kertomuksissaan välittyi kuitenkin selkeä tahto saada tulevaisuudennäkymät selkiintymään koulutusvalinnoissa ja työelämään etenemisessä.

Artun elämä oli **Työkoulun** jälkeen vakiintunut ja hän suhtautui tulevaisuuteen luottavaisesti. Oma toimijuus oli vahvistunut ja ilmeni realistisina suunnitelmina. Hän kertoi pyrkimyksistään vastata aikuistumiselle asetettuihin kulttuurisiin odotuksiin. *Tulevaisuudelta ootan että ois sitten se oma perhe... että lapsia ja naimisissa. Ehkä joskus myöhemmin muutettais kotikuntaan asumaan kotipaikalle. Minulle se kaikki jää joskus. Ei sillä kyllä kiirettä ois. Se on ihan arvokas tila. Mieluummin näkisin sen niin että vanhemmat olis siellä elossa. En ehkä vielä Työkoulun aikaan aateltu, mutta kyllä minä vielä jossain vaiheessa lähen lukemaan eteenpäin. Se on nyt työkokemuksen kautta tullu. Jos lähtis vaikka ammattikorkeakouluun tätä samaa alaa. Minä nyt vielä aattelen silleen että mihin minä oikeesti pystyn etten lähe liian isoja harppauksia. Tässä on menny niin monta vuotta hyvin. Kaks vuotta on oltu kihloissa. Joskus voidaan opiskella yhtä aikaakin jos taloudellinen tilanne antaa periksi. Jos lottovoitto tulis, niin sen vois sijoittaa ja opiskella ihan täyspäiväisesti. Sais opiskella oman sivistyksesä takia. Kolmenkymppin tuolla puolen on perheen perustamissuunnitelmat. Myö on aateltu että molemmilla pitää olla ammatti ja mielelliten vakituinen työ ainakin toisella. En tiä mihin elämä vie mutta työn perässä ei lähetä... se on varma. Etelä-Suomessa ois töitä mutta on täälläkin. Täällä myö katellaan työt ja opiskellaan ja perustetaan perhe. Ihan valosalta vaikuttaa. Ehattomasti oon luottavaisella mielellä.*

Marilla oli jo koulutus, työpaikka ja perhe. Työ oli haastavaa ja tuotti tyydytystä. Hän suhtautui myös luottavaisesti tulevaisuuteen eikä pelännyt vastoinkäymisiä. Hän eli täysipainoista elämää. *Nyt on enemmän sellasta että mitäköhän tulevaisuus tuo tullessaan. Nyt on tapahtunu niin paljon hyviä asioita, niin sitä alkaa luottaa elämään toisella tavalla. Kyllähän tää elämä vie eteenpäin vaikka mitä tulee eteen. En mä usko että mulle vois tulla vielä maailmaa kaatavia asioita. Jos elämässä tulee vastoinkäymisiä, niin sitä tietää että ihmiset auttaa ja sitä selviää... on jo semmoset omat selviytymiskeinot. Isä on kuitenkin nyt lähellä ja meillä on suhteet kunnossa, että välillä nähään ja käyn siellä mutta ei me olla puhuttu asioita lävite. Se vie oman aikansa ja hiljaa hyvä tulee senkin suhteen. Viiden vuoden päästä on taas uuet mahdollisuudet. Todennäköstä on että oon töissä siihen asti. Oon omalla alalla... enkä osais muuta kuvitella tekeväni. Töissä koko ajan koulutetaan lisää ja on haasteellista ja pitää pysyä mukana ja isoja juttuja on meneillään. Työpaikat on edistyksellisiä ja mennään niitten ensimmäisten joukossa.*

Ulla oli tottunut muutoksiin ja selviämään elämässä ja siksi tulevaisuus ei häntä pelottanut. Kertomuksessa välittyi luottavainen tunnelma. Levollisuus ja itseluottamus leimasivat edistyvää elämänkulkua. Omille juurille paluu häilyi mielessä. *Nyt näyttää tulevaisuus ihan valosalta. Edelleenkin en osaa ajatella, että pystys hirveesti suunnittelemaan elämää eteenpäin vuosien päähän. Mikään ei oo menny pieleen vaikka ois sillä hetkellä tuntunu... on päässy sit kuitenkin eteenpäin. Lukion haluan jossakin kohdin tehdä loppuun. Jossain vaiheessa vois joko työn ohella tai kokopäiväisesti opiskella. Haluaisin tehdä käsillä jotain. Puusepän ammatti kiinnostaa. Muitakin aloja oon aateltu sit sen lukion jälkeen. Nyt en vois vielä opiskella lapsenkaan takia. Oon*

aina halunnu että perusasiat on kunnossa. Jotain työtä pitää olla että saa rahaa. Mulle on tärkeää vapaa-aika ja haluan matkustella. Nyt on ihan mielenkiintosta uutta tulossa kun lapsi syntyy. Jos nyt aattelen vaikka kolmen vuoden päähän... mitähän siellä vois olla. Toivoisin että voitais muuttaa takasin päin... tää on mulle alusta asti käymispaikka. Kotiseudulle mä haluaisin... oma talo jonnekin maalle. Mieskin on sieltä päin. Jossain vaiheessa muutetaan... tää jää välivaiheeks.

Eeva oli Työkoulun jälkeen avoimella mielellä tulevaisuutensa suhteen. Potentiaalisia vaihtoehtoja ja suuntia oli näköpiirissä ja käännekohta elämänkulkuun rakentumassa. Arvioimaansa käännekohtaan hän liitti useita erilaisia haaveita, jotka jäivät odottamaan toteutumistaan. *Tää elämäntilanne on nyt ihan hyvä. Töitä kun sais vähän enemmän niin pärjäis rahallisesti paremmin. Tässä vaiheessa on työhaaveita enemmän... ehkä joskus opiskelua. Asutaan poikaystäväin kanssa... ihan hyvässä jamassa. Puoli vuotta ollaan oltu. Hän on kans töissä. Toivottavasti samanlaisena jatkuu. En oo nyt ihan unelmatyöpaikassa. Aattelen että tää on välivaihetta ja saa työkokemusta. Voi olla jokin käännekohta menossa. En tiiä nyt tulevaisuudesta. Toivottavasti mieleinen työpaikka löytyy. Ehkä muuten samaa rataa. Haaveita on lähtee tästä kaupungista. Oisin valmis lähtemään ihan minne vaan... ei ois mitään esteitä. Sen näkee sitten.*

Kirsin elämänhallinta oli kunnossa ja hän oli onnellinen Työkoulusta saamastaan tulkinnosta. Uudet haaveet odottivat toteutumistaan. *Tulevaisuus näyttää ihan mielekkäälle ja avoimelle, että oikein oottaa sitä. Varmaan ois hyvä lukee vielä tätä alaa. Oon miettiny opiskelua mutta ajankohtaa en vielä. Opintotuki on niin pieni että rahallisista syistä en vielä voi. Nyt on tää oman talon rakentaminen. Elämässä on tapahtunu suuria asioita... perheen perustaminen ja... Ihan toiveikas oon. Luottavaisella mielellä oon ja hyvin on elämä hallussa. Ei pelota mikään. Nyt on ihan tyytyväinen ja tasanen vaihe. Kyllä minä haaveilen opiskelusta eikä se haaveeks jää. Ja vaikka pääsis työn ohessa opiskelemaan että palkkaa sais niin mielellään lähen.*

Outi sai Työkoulun vuosinaan rakennusaineita elämälleen eikä kantanut huolta tulevaisuudestaan. Hän asetti tärkeysjärjestykseen elämänsä keskeisiä asioita. Hän halusi toteuttaa itseään työelämässä, mutta opiskeluunkin oli haluja. *Työ on mulle nyt tärkeä ja mielellään sitä tekisin. En halua vielä mitään perhettä vaan haluan luoda uraa. Töihin pääsy on tavoite. Ainut mikä turhauttaa niin tällä seudulla on vaikeeta saada töitä. Toivottavasti muutaman vuoden päästä oon hyvässä työpaikassa tai opiskelemassa ja seurustelusuhde pysyy ja joskus jos töihin pääsee niin perhettäkin. Sitten vähän vanhempana. Oisin jo valmis sitoutumaan pitempäänkin. Oon jo aikuistunu ettei mikään baarissa juokseminenkaan kiinnosta enää. Haluaisin asettua aloilleen. Tykkään olla lähellä perhettä enkä halua mihinkään kauemmaks. Suunnittelin että ois saanu vähän opintolainoja pois ja sitten vois alottaa taas opinnot. Opiskeluhaluja riittää ja motivaatiota.*

Anna varmistui Työkoulussa valitsemastaan alasta ja kiinnittyi opiskeluun hyvin. Työ tai opiskelu oli lähiajan suunnitelmissa. *Sehän mulla on nyt haaveena että sais työpaikan. Täällä tilanne on vähän huono. Meillä oli tarkoitus muuttaa täältä pois mutta se ei nyt onnistukaan. Poikaystävä sai vakituisen työpaikan. Eihän tuo huono juttu oo. Täytyy nyt ruveta ettimään täältä*

töitä. Jos ei löydy niin oon aatellu hakea ammattikorkeakouluun. Ennemmin käyn koulua kuin oon kotona. Lukiohan mulla ei koskaan käyny ees mielessä. Mieluummin menisin töihin mutta opiskelun makuunkin oon päässy.

Joonaksen elämä siirtyi Työkoulussa aiempaa myönteisempään suuntaan. Subjektii-
vinen hyvinvointi oli kohentunut. Lähitulevaisuuteensa hän toivoi työtä tai koulutusta. Pohdiskelu oli vielä varovaista ja varsinaiset ratkaisut odottivat itseään. *Hyvinhän tää on menny. Kun pääs tuohon työpaikkaan niin se on tuntunu ihan hyvältä. Työkoulun jälkeen tulevaisuus näyttää totta kai paremmalta. Kun on tuo ammattinimike niin se auttaa. Oon miettiny tästä kaupungista lähtöökkin. Ei välttämättä tänne kannata jäähä... ei kuitenkaan liian isoon kaupunkiin. Viis vuottako tässä on jo menny niistä suurimmista vaikeuksista. Kyllä Työkoulu herätti työllistymishaluja ja vois olla mahdollista että alaa saattais vielä jatkaa. Se olis sitten ammattikorkeakoulututkintona. Sitä pitää miettiä vielä. Omaa suunnitelmaa on kuitenkin voinu toteuttaa kun näin jälkikäteen aattelee.*

Virpi pääsi tavoitteeseen Työkoulussa ja arvioi realistisesti ja luottavaisesti tulevaisuuttaan. Hän pohti mikä elämässä on tärkeintä nyt ja mikä myöhemmin. Työ oli ensisijainen tavoite, myöhemmin perheen perustaminen ja jatko-opiskelu potentiaalisina mielessä. Hän piti ovia avoimina eri suuntiin. *Tällä hetkellä ei oo vielä tietoo töistä. Oon toiveikas että johonkin pääsen. Kuukauden voi pitää lomaa. Pojalle on jääny vähemmän aikaa. Se on helpottunu kun mun koulu loppuu. Täytyy pyhittää pojalle aikaa kunnolla. Se on nyt esikoulussa ja alottaa syksyllä koulun. Mulla on nyt kolme koulutusta ja monenlaista työkokemusta on tullu. Mulla ei oo nyt silleen haaveita. Oon oppinu että en haaveile suuria. Mennään päivä kerrallaan. Luottavaisesti kuitenkin eteenpäin. En unelmoi perheen perustamisesta nyt tässä vaiheessa... ehkä joskus myöhemmin. Ei tällä hetkellä ollenkaan. Työtä nyt ensin. Opiskelua ei toistaiseksi... ehkä myöhemmin. Opiskeluun suhtaudun myönteisesti... jossain vaiheessa mua kiinnostais jatkaa.*

Maritalle opiskelu Työkoulussa oli hyvää aikaa ja tulevaisuus näytti valoisalta. Sitten alkoholiongelma sotki suunnitelmat. Pitkän ajan päähän tehdyt suunnitelmat vaihtuivat arjesta selviytymiseen ja sen jälkeen hahmottuviin haaveisiin. Suunnitelmien tarkentuminen edellytti kuntoutumista. *Työkoulun jälkeen mä haaveilin, että viiden vuoden kuluttua mulla olis vakituinen työ ja me asuttais rivitalossa, jossa ois sauna ja poika kävis koulua ja me ois ostettu auto. Luulin että mä oisin ollu melkein kuus vuotta juomatta. Olinhan mä niitten asioitten kans painiskellu. Nyt tulevaisuuteen suhtaudun että teen ihan lyhyen ajan suunnitelmia. On mulla semmonen suunnitelma, että jos tulis tään vuoden puolella työkuuntoon ja oisin jonkin aikaa jossain duunissa vuoden tai kaks ja lähtisin sit opiskelemaan tai työn ohessa opiskelisin. On mulla opintosuunnitelmia ja täytyy kattoo vielä. Pitää olla haastetta. Koetan nyt saada itteni kuntoon ja selvitä hengissä. Kuitenkin pystyn ajattelemaan työtä ja opiskelua. Poika täyttää yheksän ja on vasta ekaluokalla. Huostaanotosta takasin saanti on siirtyny. Tää tilanne ei mennykään ihan niin. Missä vauhissa tässä nyt kuntoudutaan...*

Laura varmisti **Etappi-koulutuksessa** paikkansa ammatilliseen koulutukseen. Edessä oli opiskelua ja esikoisen syntymä ja sen jälkeen tavoitteena työelämään kiinnittyminen. Hän tunnisti elämänsä tosiasioita ja rakensi tulevaisuuden suunnitelmansa niiden varaan. *Tulevaisuudessa on nyt kaks isoo asiaa. Toinen on esikoisen tulo ja toinen on tutkinto. Oon ylpee siitä että jaksoin käyä. Pääsen puolentoista vuoden opiskelulla tutkintoon. Saan hyväksluvut kaikista edellisistä ammatillisista ja kaikki pakolliset aineet jää pois. Mulla alkaa se äitiysloma niin menee kahteen vuoteen. Kuhan saan koulun käytyä ja yhen kakaran kasvatettua ja saan sen tarpeeks isoks ja hoitoon niin lähen töihin. Siinä välissä yritetään löytää asunto ja muuttaa... loppuu tila tuolta kotipaikalta. Ei myö kaupunkiin muuteta... myö ei viihytä kumpikaan. Minusta maalla on niin ihanaa. Ei valita naapurit ja saat kulkee sen näkösenä kun lystää. Mulle on jo tarjottu yhestä paikasta töitä... heti kun valmistun niin pääsen. Ei nykyisin oo hirveesti vara valita. Mutta jos sulla ei oo ammattia niin ei voi valita. Työ on välttämättömyys. Työttömyydestäkin on kokemusta. Nyt on menny hyvin. Välillä tuntuu että on kymmenen rautaa tulesa ja sit pitää vähentää. Vilকাশan minä oon ja sosiaalinen. Enemmän siitä on hyötyä ettei oo hiljanen hissukka. Sen oon oppinu ettei ylioppilas tarvii olla ja voi pärjätä. Joutuu joka tapauksessa ammatillisen käymään. Meinaan mennä täysillä eteenpäin. Elämä on nyt ihan mallillaan.*

Riitalle Etappi-koulutus antoi rohkeutta jatkaa ammatillisessa koulutuksessa. Uusia haaveita tulevaisuudelle oli asetettu, mutta monet niistä kariutuivat sairauden uusimiseen. *Etappi oli iso juttu kun pääsin ihan oikeeseen kouluun. Tulevaisuus näyttää aika valosalta. Oon miettiny että jos perustutkinto menee hyvin eikä tuu väsymystä niin jatkas vielä pitemmälle opiskelua. Perustutkinnon jälkeen on vielä enemmän teitä auki. Lähtee joko lukemaan lisää tai vaikka jo työelämään. Nyt kun näki tään alan niin varmistu alavalinnassa. Ootan mukavia opiskeluhetkiä. Meillä on ihan hyvä suhde... ollaan tyytyväisiä ja onnellisia. Näkisin että tuossa kolmenkymppin toisella puolen on se ammatti ja asiat kunnossa. Jos lapsenkin sais sitten vielä joskus ja perheen perustas. Mutta eihän mikään kiire oo. Sama idyllinen ajatus kuin muillakin eli perhe ja onnellinen elämä. En nää mahottomana että muuttas johonkin muualle töitten tai koulun perässä. Kun nyt sais sen perustutkinnon niin se on vähän kuin valkolakki että vois jatkaa mihin vaan.*

Miia sai Etappi-koulutuksessa rohkeutta hakeutua ammatilliseen koulutukseen. Oppisopimuspaikkaa oli jo luvattu työelämästä. Lähitulevaisuudessa perhe-elämään odotettiin muutoksia. *Suurin merkitys Etapistä oli että pääsen siitä jatkamaan. Nyt uskaltaa lähtee jatkamaan. Harjottelupaikassa mulle ehotettiin että siellä ois mulle oppisopimuspaikka. Se oli tosi hyvä tuuri kun sen sain. Mun suunnitelmat ja haaveet on vaan vahvistunu. Hyvillä mielin pystyn jäämään äitiyslomalle. Lapsi syntyy kahen kuukauden päästä. Aattelin pitää ainakin vuoden äitiysloman ja sit sen jälkeen ottaa kiinni ja jatkaa. Laps on sillon sen ikänen että voin sen hoitoon laittaa. Kun nuorempi syntyy niin vanhempi alottaa syksyllä koulun. Jos saan sen oppisopimuspaikan ja saan sen käytyä niin se kestää kaks vuotta. Jos sais sitten oikean työpaikan. Muutamalle vuodelle on nyt tietoa mitä meinaan tehdä. Meillä menee nyt hyvin ja perhe on koossa... semmosta*

vakiintumista on tullu. Tänne on kotiutunu hyvin. Kohta kymmenen vuotta oon ollu. Mulle ne perusasiat on ollu aina... sitä ei oo tarvinnu opetella.

Uuden mahdollisuuden koulussa opiskelevat olivat kaikki alle 19-vuotiaita. Niko tarkasteli tulevaisuuttaan Uuden mahdollisuuden koulussa keskeytettyään aiemmin ammatilliset opintonsa. Subjektiiivinen hyvinvointi oli kohentunut ja voimavaroja vapautui aktiivisempaan toimijuuteen. Elämänkulkua leimasi vielä epävarmuus. *Pakkohan niitä on vähän tulevaisuuden suunnitelmia olla. Käyn nyt tätä kevääseen ja haen ammatilliseen koulutukseen opiskelemaan. Vois vaihtaa kaupunkia ja tyttöystäväkin vois viimeseks vuodeks hakee sinne. Autokoulua oon miettiny mutta kuhan sais tätä koulua nyt käytyä. Voi olla liian raskasta kerralla. Jos menee hyvin ja pääsis kesällä töihin... Elämä on silleen ihan kunnossa. Kihloissa on oltu jo reilu vuosi. Asutaan kuitenkin erillään. Viikonlopuks oon mennu kotiin, ettei tuu alkoholia käytettyä eikä tehtyä mitään tyhmää.*

Juhakin oli Uuden mahdollisuuden koulussa ottamassa uudelleen vauhtia ammatilliseen koulutukseen, jossa hän oli aiemmin lopettanut valittuaan itselleen sopimattoman alan. Elämänhallinta oli vahvistunut ja oma toimijuus näkyi asioiden järjestämisenä ja suunnitelmien selkiintymisenä. *Jos olis tässä tään vuoden ja lähtis sen jälkeen armeijaan kunhan on kutsunnat. Sen jälkeen vois lähtee ammattikouluun. Toiveita on. En tiä mihin päin Suomee lähtis. Täytyy vaan miettiä. On helpompaa kun asiat on järjestyksessä. Suunnittelen nyt tätä omaa elämää. Panostan nyt koulunkäyntiin. Tästä se lähtee.*

Salla hahmotteli tulevaisuuttaan Uuden mahdollisuuden koulussa. Oma toimijuus kaipasi vielä vahvistumista monien epävarmuuksien leimatessa yhä elämänkulkua. *Oma mieli tässä vaihtelee. Kyllä se koulu pitäs vaan käyä. Pääsis just sinne kouluun minne haluais. Haluais mutta ei jaksa. Tiiän että johonkin kouluun pitäs mennä että sais sen ammatin. Varmaan kävisinkin jos saisin itteni johonkin kouluun. Oon miettiny mutta ne kerkee vielä vaihtumaan. Kyllä ammatinvalinnasta ois tarvinnu ohjausta enemmän niistä vaihtoehtoista. Ajokorttia meinasin mennä keväällä ajamaan. Kai ne jonkin verran antaa kotoa rahaa. Sit töihinkin pitäs mennä kun pääsis johonkin mukavaan paikkaan. Jos pääsen kouluun niin mä meen. Elämä tuntuu ihan vaihtelevalta.*

Titta oli Uuden mahdollisuuden koulussa hakemassa uutta suuntaa tulevaisuudelleen. Hän oli kuntoutunut masennuksesta ja kaipasi taas opiskelemaan. Voimien palautuessa oma toimijuus ilmeni kapasiteettina tehdä suunnitelmia ja asettaa tavoitteita. *Motivaatio on nyt toinen ja positiivinen asenne koulua kohtaan. Haaveet on aika lähelle samat kuin peruskoulun lopussa. Oon aatellu että lähtisin opiskelemaan. Koetan hakea johonkin muualle. Jos vaihtas paikkakuntaa. Onpahan jotain johon tähdätä sitten. UMK antaa lähtökohdan tuleville vaiheille koulutuksessa. Tuntuu että on parempi mennä vähän kerrallaan. Vanhemmat tukee suunnitelmia.*

Marko tiivistä tulevaisuuden suunnitelmansa lyhyesti. *UMK:ssa asiat lähti hyvin järjesty-mään. Oon Jouluun asti ja lähen sitten töihin. Mun haaveena on lähtee ammattikouluun. Mulla*

on toiveammatti. Keväällä sit haen. Meen takasin sit kotikaupunkiin ja teen töitä jossain. Armeijaan minua ei lasketa. Jatkosuunnitelmat on nyt kunnossa.

5.5 Kokoava tarkastelu peruskoulun jälkeisestä elämäntietästä

Tähän tarkasteluun olen poiminut joitakin keskeisiä aiheita ja tulkintoja kertojien peruskoulun jälkeisestä elämäntietästä. Kytken tutkimustuloksia aikaisempaan tutkimustietoon ja luvun loppupuolella nostan tulkintaani yleisemmälle tasolle ja pohdin tutkimustulosten valossa lyhyesti syrjäytymisuhkaa ja polarisoitumista nuorten aikuisten elämäntietästä. Kaksi elämäntietästä kuvaavaa kategoriaa esittelin edellä kertojien elämäntietästä muodostuneina jatkumoina. Sekä edistyvät että epävakaa elämäntietä rakentuivat erilaisissa selviytymis- ja kasvukertomuksissa, joissa tutkittavat puhuivat omilla äänillään eikä tutkijaita vaientanut. Tutkija puolestaan tuotti tietoa kertomuksia analysoimalla ja tulkitsemalla, liittämällä havaintoja aikaisempaan tutkimustietoon ja kommentoimalla mitä kertojille oli tapahtunut. Tutkittavien ja tutkijan ääni olivat sidoksissa keskenään, molemmat osallistuivat tulkintaan ja molemmat vaikuttivat tutkimustulosten rakentumiseen. Sama logiikka toimi myös peruskoulusuhteen kategorioita esittelevässä luvussa ja sen jälkeisissä temaattisissa tarkasteluissa aiemmin (luku 4).

Edistyvissä elämäntietä kertomuksiin rakentui enemmän jatkuvuutta, pysyvyyttä ja uskoa tulevaisuuteen, kun taas epävakaa elämäntietä leimasivat epäjatkuvuus, syrjäytymisriskien kuorma, keskeneräisyys, vaikea ennakoitavuus ja hapuilu omassa toimijudessa. Edistyvissä elämäntietä kielteiset kehät vaihtuivat myönteiseen suuntaan, kun taas epävakaa elämäntietä oli turvattomuutta ja menestyminen pirstaleisissa olosuhteissa jäi epävarmalle pohjalle. Edistyvän elämäntietä kategoriaan sijoittuivat selvästi peruskoulun ala-asteella levottomiksi leimautuneet ja yläasteella kyllästyneiksi määritellyt. Epävakaan elämäntietä kategoriaan puolestaan sijoittuivat ennen muita peruskoulun ala-asteella jännittäjiksi leimautuneet ja koulukiusatut.

Peruskoulun jälkeinen siirtymä näyttäytyi dynaamisena ja monikerroksisena vaiheena, jossa erilaiset valinnat, mahdollisuudet, syrjäytymisriskit, kriisit ja käännekohtat linkittyivät toisiinsa suunnaten kehitystä eteenpäin, mutta usein myös taaksepäin. Lämsän (1999) syrjäytymisen ja selviytymisen tikapuu-malli antoi perspektiiviä nähdä syrjäytymisen uhat ja selviytymisen mahdollisuudet samassa prosessissa. Elämäntietä kerrostumassa tarkasteltiin keskeisesti koulutusta, työllistymistä sekä perhesuhteiden ja sosiaalisten verkostojen rakentumista.

Nuoruus, aikuisuus ja niiden välinen siirtymä merkitsivät kasvamista ja kehittymistä monimutkaisena prosessina. Raja osoittautui epäselväksi ja liukuvaksi, harmaaksi alueeksi, jossa nuoruus näytti pitkittyvän ja aikuisuus hämärtyvän. Monien kohdalla oli vaikea mää-

rittää, missä tai milloin aikuistuminen tapahtui. (Ks. esim. Buchman 1989; Fornäs 1998; Aapola & Ketokivi 2005.) Joka tapauksessa valtaosa aikuistui ja kiinnittyi yhteiskuntaan. Nuorimmat eli alle 19-vuotiaat kertojat olivat vielä mahdollisuuksiensa ja valintojensa suhteen keskeneräisessä tilanteessa tulevaisuuden ollessa enimmäkseen avoimena edessä toteutumattomina potentiaaleina.

Kerran tai useamminkin koulutuksesta tai työelämästä tippuneet jatkoivat myöhemmin opiskelua ja sijoittuivat työhön. Tietyin aikaa kestäneet syrjäytymisriskit sijoittuivat tilapäisinä tai väliaikaisina muiden elämänkulun vaiheiden ja tapahtumien joukkoon, eivätkä merkinneet lopullista putoamista. (Ks. esim. Komonen 2001a; Vanttaja & Järvinen 2006.) Aikaa kului, mutta kaikki löysivät sen mitä halusivat elämässään tehdä. Monille haaveet ja tavoitteet realisoituivat ja institutionaaliset ja kulttuuriset oletukset tai odotukset toteutuivat (ks. esim. Jensen 2002). Myös nuorimmilla kertojilla tulevaisuuden suunnitelmat olivat täsmentymässä. Jos yhteiskunnallinen ennuste aiemmin näyttikin epävarmalta, niin lopputulos oli yksilöiden elämänkulun ja hyvinvoinnin näkökulmasta hyvä. Elämäntarinat olivat moninaiset ja niin olivat yhteiskuntaan kiinnittymisen polutkin, hankalia ja haasteellisia.

Kokemusta nuorena miehenä tai naisena olemisesta häiritsivät peruskouluaikeiset tapahtumat ja rankat kokemukset. Vielä monien vuosien jälkeen esimerkiksi kiusaamiskokemukset nousivat epämiellyttävinä ja ahdistavina mieliin (ks. esim. Salmivalli 1998). Yhtä lailla miehet kuin naisetkin ahdistuivat tai masentuivat ja heidän oli aikanaan vaikea löytää sitä, mitä halusivat elämässä tehdä. Monilla oli ajoittain vaiheita, jolloin väsymys vallitsi eikä jaksanut haluta mitään tai asiat eivät vain sujuneet.

Terapian merkitys tässä tutkimuksessa oli monelle kertojalle ratkaiseva. Kun avun tarpeen myöntäminen tuli todelliseksi, niin siihen tartuttiin ja käytettiin terapeuttisia keinoja pohjalta ylös nousemiseen. Monesti kuntoutuminen ja voimien uudelleen kerääminen oli hidasta ja vei aikaa. Sairauden ja toipumisenkin aikana oltiin yhteiskunnassa kiinni. Yhteiskunta huolehti jäsenistään vaikka yksilöiden toimijuus sinä aikana olikin heikko. Heillä ei ollut juurikaan kapasiteettia tehdä suuria päätöksiä ja toteuttaa niitä. Piti elää päivä kerrallaan.

Tämän tutkimuksen mukaan ilman vaihtoehtoisen koulutusmallin mukaista ammatillista koulutusta tai osittaisen ammatillisen koulutuksen suorittamista todennäköisesti moni kertojista olisi jäänyt ilman ammatillista perustutkintoa ja siten myös epävarmuuteen työllistymisessä. Työpainotteiset ja yksilölliseen tukeen pyrkivät koulutusmallit pystyivät vahvistamaan elämänhallintaa ja antamaan kokonaisvaltaista ohjausta ja tukea sekä kiinnittämään opiskelijat soveltamalla joustavia ratkaisuja opiskelun toteuttamisessa. Opettajilla ja opiskelijahuollon henkilöstöllä oli halua ja osaamista haasteellisten opiskelijoiden lähiauttamiseen. (Ks. myös Vilppola 2007; Antikainen 2009.)

Sekä edistyvän että epävakaa elämänkulun kategorioihin sijoitettujen kertojien arviointikyky ja oman elämän reflektointi oli kehittynyt merkittävästi peruskoulun päättymisestä. Moni oli jo hankkinut ammatillisen koulutuksen ja oppinut siellä itsearviointia sekä saanut palautetta osaamisestaan työssäoppimisjaksoilla. Toiset olivat analysoineet terapiassa omaa elämäänsä ja kaikki saaneet erilaista tukea ja ohjausta, joka oli vahvistanut itsetuntoa, lisännyt itsetuntemusta ja kehittänyt omaa osaamista. Elämä oli siis opettanut ja kasvattanut sekä auttanut aikuistumaan ja kiinnittymään yhteiskuntaan osallistuvina toimijoina.

Kyky tarkastella mennyttä elämää ja kertoa siitä, palauttaa tunnekokemuksia avoimesti ja pohtia omaa tulevaisuutta olivat edistyneet peruskoulun päättymisestä olennaisesti. Tapahtumarikkaan elämän aikataulun muistelemisessa saattoi olla paikoin vaikeuksia, mutta kiirettömässä ja kuuntelevassa haastattelutilanteessa yhdessä tutkijan kanssa tapahtumat asettuivat oikeaan järjestykseen. Yleisesti ottaen kertojat muistivat hämmästyttävän hyvin tapahtumien järjestyksen ja niihin liittyvät yksityiskohdat. Seuraavat esimerkit Marin ja Tuulan haastatteluista havainnollistavat kuitenkin tästä hetkestä menneeseen suuntautuvan muistelemisen haasteellisuuden.

Mari: Jotenkin tuo aika käsitteenä tosissaan... joo... hetkinen... joo ja me asuttiin vielä vuos... joo vuos ehittiin asua... miten tää voi mennä... se on voinu olla kolme ja puoli vuotta... yks vuosi on jääny niitten päihitteitten kans... ootahan nyt... pääsin peruskoulusta... eikä ollukin... tää on hirveen monimutkanen kun on ehtiny sattuun ja tapahtuun niin paljon... mä olin metsäkoulussa... lukiossa... oon muuttanu... niinpä onkin... kyllä kolme ja puol vuotta... et joutuu ihan miettimään sillä lailla.

Tuula: Hetkinen... mites se nyt oikein meni... asiat on niin sekasin päässä että ei muista enää... mitenhän se nyt oli... koska minusta se meni siten että kun lopetin sen koulun keväällä niin seuraavana syksynä alko se... minusta tuntuu nyt että siinä on joku fiba tossa... mietin tässä että mihin se yks vuosi on hävinny siitä koska myös aloitettiin... multa on hävinny yks vuosi johonkin... mä en tiitä missä se oikein on... mutta hetkinen... mitenkäs se onkaan hävinny... kun kun... vai oliko se niin että minä menin... kauheeta kun ihminen on päästään niin sekasin ettei muista omia asioita... ei se kyllä niin oo... mä en oo sieltä vuotta ollu pois... niin nyt mä vasta muistin... se ensimmäinen vuoshan meni niin että... nyt se vasta valkeni... näin se meni... aattelin että jokin tässä hommassa nyt mättää.

Omasta elämänkulusta kertominen ja tapahtumien tulkitseminen koettiin myönteisenä ja mielenkiintoisena. Laura kommentoi haastattelun lopussa: *Ai miltä tuntuu kertoa näistä... en oikein osaa sanoa. On se mukava muistella niitä toilailuja joita on tehny ja miten sen koulun on käyny. Ei sitä tuu koskaan noin ajateltua ja tarkkaan käytyä läpi. Joitakin asioita joskus pulpahtaa, mutta näin tarkkaan ei oo tullu koskaan ajateltua miten se menikään. Monenlaista on tapahtunu. Kaikki ei kerkee ihan näinkään paljon kun minä. Miä oon niin nopee.*

Merkittävistä koulu-, työ- ja oppimiskokemuksista puhuessaan kertojat korostivat oppimisen lisäksi kasvamista. He siirtyivät peruskoulusta elämänkouluun. Aikuistuminen

osoittautui mutkikkaaksi prosessiksi ja läpi elämän kestäväksi työksi (ks. esim. Aapola 2005). Oppimisessa koettiin vaikeuksia ja epäonnistumisia kuten peruskoulussa, mutta aiempaa enemmän myös oppimisen iloa ja onnistumisia. Vaihtoehtoiset koulutusmallit tuottivat kaikille aikaisemmista koulukokemuksista selvästi erottuvia myönteisiä tunteita ja pärjäämisen kokemuksia. Vaihtoehtoiset koulutukset koettiin ennen muuta mahdollisuuksina.

Oliko sitten elämäkoulu vaikuttavuudeltaan parempi kuin peruskoulu? Ainakin henkilökohtaisen kasvun kannalta näytti siltä. Peruskoulussa oppi mm. tietoa, epäonnistumista, ulkoista kontrollia ja yksin sinnittelyä. Elämä puolestaan opetti mm. seikkailemaan, tuntemaan, kokemaan, selviytymään ja kasvamaan. Usein kasvu tapahtui kriisien kautta.

Keskeisiksi oppimisen areenoiksi ja oppimiskokemusten tapahtumapaikoiksi tässä tutkimuksessa muodostuivat koulutuksen, työelämän ja ihmissuhteiden ympärille rakentuneet kontekstit (ks. esim. Aittola, Koikkalainen & Vaherva 1997). Ammatillisen perustutkinnon suorittaminen koettiin mahdollisuutena ja suurena helpotuksena. Tutkinnon suorittaminen oli ilon ja onnistumisen aihe, käännekohta ja uusi alkua (ks. esim. Rönkä ym. 2003). Uuden ulottuvuuden koulu- ja oppimiskokemuksiin toivat työssäoppimisjaksot työpaikoilla. Työssäoppimisen kokemukset koettiin merkittävinä (ks. myös Luukka 2007). Erityisesti työorientoituneet ja käden taitoja vahvuksinaan pitäneet saivat myönteisiä onnistumisen kokemuksia vastapainoksi luokassa opiskelulle.

Suomalaisten nuorten koulutususkko on vahva. Ammatilliseen koulutukseen kiinnittyminen ja opiskelussa menestyminen rakentavat ammatti-identiteettiä. Se taas synnyttää kokemuksen osaamisesta ja uskon työelämässä pärjäämisestä. Tutkimuksessa ammatti-identiteetti ilmensi samaistumista ammattiin ja auttoi näkemään oman työn osana suurempaa kokonaisuutta. Ammatti-identiteetti on keskeinen tekijä ammatillisessa kasvussa ja sen kehittyminen on koko elämän kestävä prosessi (Väisänen & Silkelä 2000). Tutkittavien ammatti-identiteetin kehittyminen alkoi ammattiin sosiaalistumisesta ja jatkui haluna ja pyrkimyksenä kehittyä työssä ja työn edellyttämässä osaamisessa. Ammatillinen koulutus kytkettiinkin työelämään ja työhön sijoittumisen nähtiin olevan luonteva jatko opiskelulle.

Vaikka työelämään kiinnittyminen niin edistävissä kuin epävakaisissa elämänkuluissa oli useimmiten lyhytaikaista ja tilapäistä, niin oppimisen ja yhteiskunnallisen osallisuuden kannalta se oli merkittävää. Työssä oppi ansaitsemaan omaa rahaa ja kattamaan haluamiinsa hankintoja. Työssäkäynti toi rytmin arkeen. Työttömyys koettiin stressaavaksi ja toivottomuuden ajaksi. Jo lyhytkin työttömyysjakso nuoren aikuisen peruskoulun jälkeisessä elämäkulussa voi merkitä syrjäytymiskiarteeseen joutumista.

Työttömän nuoruutta ja aikuistumista hahmotetaan yleensä ongelmatulkinnan kautta. Pohjolaa (1994) askarrutti asiakkaita kuvaava ongelmakieli. He ovat erityisiä henkilöitä, jotka eivät täytä vakiintunutta elämänkulun mallia eivätkä sovi normaalina pidettyyn elämänkulun kehikkoon. Heidän elämänuraansa liitetään kielteisiä sivumerkityksiä. Peter Al-

heitin (1994) tutkimuksessa nuorten elämäkertojen näkökulmasta katsottuna työttömyys oli ilmiö, johon nuoret sopeutuivat hyvin erilaisin keinoin. Asiakkuuksissa työttömyys edustaa kielteistä potentiaalista elämänuraa, joka vie sosiaaliseen deprivatioon. Alheittain mukaan ongelmia ei voi vähätellä, mutta kun henkilöiden elämää katsotaan sisältä päin, niin se näyttää toiselta kuin ulkoa päin tehty kokoelma havainnoista. Arkitodellisuus voi olla epädraamattinen. Ihmiset vain ovat erilaisia. Kuten tässäkin tutkimuksessa nähdään, niin elämänsä voi silti järjestää, sopeutua tilanteisiin ja ottaa jokaisen päivänsä uutena mahdollisuutena.

Myös sosiaaliset suhteet, oma parisuhde, perheellistyminen ja asumista koskevat muutokset muodostuivat oppimisen paikoiksi, tukivat itsenäistymistä ja rohkaisivat omaan aktiivisempaan toimijuuteen. Parisuhteen muodostamisen ja oman perheen perustamisen voikin nähdä unelmana ja luonnollisena osana hyvän elämän viettämistä.

Käännekohtat tässä tutkimuksessa ilmenivät voimakkaina edistyvän tai epävakaa elämäntietä muutosina, joissa alkoi jotain uutta tai tapahtui jotain odottamatonta. Tapahtumat vaikuttivat selkeästi elämäntietä kehityssuuntaan. Peruskoulun jälkeiseen elämäntietä sijoittuneet käännekohtat näyttäytyivät kertomuksissa aikuistumiseen ajoittuvana runsaana liikkeenä ja muutoksena, joka ennakoiti tai valmisteli myönteistä vakiintumista, mutta myös suisti alamäkeen ja riskialttiiseen elämäntietä. Erityisesti vaihtoehtoisessa koulutusmuodossa hankitut kokemukset merkitsivät käännekohtaa poikkeusta myönteiseen suuntaan. (Ks. esim. Merriam & Clark 1993.)

Elämäntietä hallinnan ongelmista selviytymiseen kertojat saivat tukea suhteissaan toisiin, itselleen tärkeisiin ihmisiin. Tunteista ja ahdistuksesta puhuminen oli avain selviytymiseen (ks. esim. Ayalon 1995). Elämää vain elettiin ilman valmista mallia ja siitä opittiin kohtaamalla asioita, eikä menneisyydessä tapahtuneita tekoja saatu tekemättömiksi. Aika paransi peruskoulussa kiusattujen traumoja vähitellen. Myönteiset kokemukset ja suotuisalle kehälle pääsy edistivät elämäntietä hallintaa. Uudet ympäristöt ja roolit synnyttivät uusia merkityksiä. Monilla ohitetut vaikeat elämäntietä vaiheet muuttuivat ennen pitkää voimavaroiksi. Kertojat tulivat sinuiksi itsensä kanssa, kokivat kasvaneensa ja eheytyneensä sisäisesti vaikka elämäntietä ulkoisesti näyttikin rikkonaiselta.

Niin edistyviä kuin epävakaita elämäntietä edustavat kertojat liittyivät tapahtumien opetukset selviytymiskokemuksiin vastoinkäymisistä ja haasteista. Sairastumiset, kriisit ja ihmissuhdeongelmat kasvattivat ihmisenä. Monen elämään esimerkiksi kuolema tuli lähelle kun jonkun läheisen, merkittävän toisen, kuoleman kohtaaminen tuli koettavaksi. Myönteiset merkittävät opetukset liitettiin selvästi opiskeluun vaihtoehtoisessa koulutusmuodossa, jossa monen ammatti-identiteetti alkoi rakentua. Koko elämästä muodostui kuin koulu, jossa vaikeuksien keskellä joutui etsimään selviytymistietoja ja mielekäästä elämää. Kyky avoimeen reflektointiin auttoi menneiden tapahtumien merkitysten ymmär-

tämisessä ja moni oivalsi, mitä omista oppimiskokemuksista voisi hyödyntää jälkeensä tulevan sukupolven ohjaamisessa.

Vaihtoehtoisessa koulutusmuodossa opiskelu antoi koulutusuralla monien mainitsemat ensimmäiset myönteiset opiskelukokemukset, siellä sai kannustavaa palautetta ja se koettiin mahdollisuutena. Koulussa sai olla aidosti oma itsensä ja siellä syntyi tunne omasta pärjäämisestä. Ammattiaineiden opiskelu piti yllä kiinnostusta ja omasta ammattialasta saatiin varmuus. Työpainotteisuus koettiin tärkeäksi tekijäksi. Pieni ryhmä tuntui turvalliselta ja ryhmän jäsenet tukivat toisiaan. Kokemukset opettajien kanssa kohtaamisista olivat pelkästään myönteisiä. (Ks. myös Vilppola 2007.)

Vaihtoehtoisessa koulutuksessa ammatillisen perustutkinnon ja tutkinnon osan suorittaneiden tulevaisuusorientaatiot rakentuivat monipuolisina, realistisina ja luottavaisina. Ne perustuivat enemmän omaan harkintaan ja toimijuuteen kuin ulkoapäin tulevaan ohjaukseen. Erityisesti edistyvien elämänkulkujen kategoriaan nimettyjen suunnitelmat näyttäytyivät tarkentuneina, monipuolisina ja pitkälle ulottuvina elämänsuunnitelmina, joihin sisältyi työtä, opiskelua, muuttoa ja perheasioita. Elämä, ammatillinen koulutus ja työkokemukset olivat opettaneet ja antoivat iän samalla lisääntyessä perspektiiviä arvioida suhdetta menneisyyteen ja katsoa kohti omaa tulevaisuutta. Nuorimmilla, siis alle 19-vuotiailla Uuden mahdollisuuden koulussa opiskelleilla kertojilla, elämä oli vasta rakentumassa peruskoulun jälkeen kohti aikuisuutta ja tulevaisuuden suunnitelmissa välittyi tahto saada tulevaisuudennäkymät selkiintymään koulutusvalinnoissa ja työelämään etenemisessä.

Tutkimus osoitti, että kaikki tutkittavat, niin edistyvän kuin epävakaa elämänkulun mukaan määritellyt, näyttivät selviytyvän tavalla tai toisella elämässä eteenpäin. Kuitenkin toisaalla, jossain tässä tutkittavina olleiden ulkopuolella, on niitä nuoria tai nuoria aikuisia, jotka eivät näin hyvin elämänsuunnitelmillaan selviä. He ovat varsinaista syrjäytymiskierteen ydintä. Tosin hyvinvointiyhteiskunta pitää kansalaisistaan huolta eikä mitään sukupolvea siinä mielessä menetetä. Peruskoulun heikolla menestyksellä läpäisevistä valtaosa suuntautuu jatko-opintoihin ja tähtää työelämään. Parasta tutkimustulosten valossa on, että pahastakin syrjäytymisvaarasta voi selvitä tyydyttävään ja onnelliseen elämään. Se on subjektiivisesti koettu tila, joka saa merkityksensä itse elettyjen vaikeuksien kautta.

Puhe syrjäytymisestä on arkipäiväistynyt. Syrjäytymisen käsitettä on sosiologiassa tarkasteltu yleensä suhteessa työmarkkinoihin, kasvatustieteessä taas koulutukseen, kuten tässäkin tutkimuksessa. Syrjäytyneiden katsotaan joutuvan reunoille tai ulkona oleviksi (ks. esim. Helne 2002). Tapio Kuurteen (2001) mukaan syrjäytyminen määritellään usein ulkoapäin. Ongelmaryhmiä määritellään korjaavia toimenpiteitä varten. Esimerkiksi osattomuuden turvallisesta kasvuympäristöstä katsotaan merkitsevän syrjäytymisvaaraa. Syrjäytymisen laatu näyttää eri tavoin eri identiteeteistä käsin, koska identiteetti ei ole pysyvä vaan vaihtelee prosessinomaisesti. (Ks. esim. Huotelin 1996; Lämsä 1999.) Mitä

mieltä asioista nuoret aikuiset itse ovat? Tässä tutkimuksessa päähenkilöt eivät juuri puhuneet syrjäytymisestä.

Tämän tutkimuksen valossa uhkien ja riskien tunnistaminen ja kartoittaminen koettiin tärkeämpänä kuin syrjäytymisasteen määrittäminen. Keneenkään ei tulisi asettaa lopullista leimaa. Syrjäytymisen prosessissa tapahtuu liikettä molempiin suuntiin. Positiivisen suunnan näkeminen ja tukeminen sekä kasvun näkökulman tavoittaminen on tärkeintä.

Myös polarisaation käsite ja teema on lisääntynyt tapana kuvata nuorten ja nuorten aikuisten elämäntilanteita. Käsitteellä on viitattu kehityksen kaksinapaistumiseen menestyjiin ja syrjäytyneisiin sekä näiden ääripäiden korostumiseen. Usein kuvataan, että enemmistöllä menee hyvin, mutta osalle kasautuu ongelmia. Vaikka käsitteen avulla voidaan avata esimerkiksi pahoinvointia ja syrjäytymistä negatiivisina ilmiöinä ja toisaalta menestymistä ja pärjäämistä myönteisinä asioina, niin se voi johtaa mustavalkoisiin mielikuviiin ja kaksijakoiseen ajatteluun. Vastakkaiset käsiteparit johtavat dikotomiseen joko-tai-ymmärrykseen, joka ohjaa nuorten tilanteiden arviointiin ylhäältä päin. Ääripäiden korostaminen jättää keskivertokansalaiset varjoon. (Ks. esim. Pösö 2007; Ungar 2004.) Polarisaatio ei silti ole aina pahasta, jos se johtaa etsimään ratkaisukeinoja ongelmiin. Myös nuorten elämää koskeva myönteinen trendi on lisääntynyt, ei ainoastaan pahoinvointi.

Tarja Pösö (2007) varoittaa myös tilastojen tulkinnan vaaroista. Varsinkin syrjäytymisen tulkitseminen tilastoista on vaikeaa, koska tilastoinnin käytännöissä on vaihtelua, epäsystemaattisuutta ja muutoksia. Sen vuoksi niihin on suhtauduttava varauksellisesti. Tilastot voivat esimerkiksi kuvata ainoastaan nuorten asiakkuutta instituutioissa ja kertoa viranomaisten toiminnasta.

Tässä tutkimuksessa heikkous ja vahvuus esiintyivät samanaikaisina ilmiöinä. Joko-tai-selviytymisen sijaan olisikin parempi puhua sekä-että-selviytymisestä. Yksilölliset tarkastelut ja nuorten aikuisten omat kuvaukset merkityksineen ovatkin institutionaalisten tarkastelujen rinnalla tai niiden sijasta tarpeellisia tarkemman kokonaiskuvan saamiseksi. Ne paljastavat kehityksen katkoksellisuuden ja kompleksisuuden ja samalla hämärtävät dikotomisuuutta. Ei-toivotun käyttäytymisenkin kautta voi saada selviytymisen kokemuksia.

5.6 Nuorten aikuisten yhteiskuntaan kiinnittyminen

Asetin kokoavaksi tutkimustehtäväksi arvioida sitä, miten tutkimukseni nuoret aikuiset kiinnittyvät yhteiskuntaan ja osoittavat osallisuuttaan yhteiskunnassa. Edellä olevassa kokoavassa tarkastelussa peruskoulun jälkeisistä elämänkuluista osoitin, että kertojien eteneminen peruskoulusta jatko-opiskelupaikkaan ja sieltä työelämään ja muodolliseen aikuistumiseen ei ollut suoraviivaista. Syyt johtivat peruskouluuikaan ja siellä kohdanneisiin koulusuhteen ongelmakohtiin. Syrjäytymisvaarassa olleiden lasten ja nuorten

tunnistaminen, varhainen puuttuminen ja tukeminen sekä eri tahojen välinen yhteistyö toimintaa ohjaavina hyvinä periaatteina ei toteutunut riittävästi. (Ks. myös Nurmi 2009.)

Valtaosa tutkimukseen osallistuneista ajautui marginaaliin ja suuri osa oli ajoittain erilaisten syrjäytymisriskien kuormittamana (ks. Lämsä 1999). Ongelmat koulutukseen ja työelämään kiinnittymisessä kertoivat yhteiskunnallisesta polarisaatiosta. Ainoastaan harva tutkimukseen osallistuneista ei kohdannut peruskoulussa mainittavia ongelmia. Kaikki kuitenkin käyttivät hyväkseen yhteiskunnan tarjoamia vaihtoehtoisia oppimisympäristöjä ja tapoja oppia, opiskella ja työllistyä. Tällaisia olivat esimerkiksi kymppiluokat, ilta- ja etälukiot, työpainotteiset ammatilliset koulutusmallit, nuorten työpajat ja ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus. Valtaosa ei sopeutunut normaalin koulun käytäntöihin ja valmiiksi suunniteltuihin koulutuspolkuihin eikä seurannut suuren massan mukana.

Yhteiskuntaan kiinnittymisen on perinteisesti katsottu tapahtuvan vahvojen instituutioiden kautta. Merkittävimmät ovat koulutus, työ ja perhe. Näiden keskeisten instituutioiden ulkopuolella oleminen on merkki osattomuudesta ja erilaisten toimien kohteeksi joutumisesta. Kansalaiskelpoisuuden kriteereinä on pidetty ansiotyötä ja taloudellista itsenäisyyttä. Aikuistumisen käsikirjoitukset opitaan vanhemmilta sukupolvilta ja omilta vanhemmilta, mutta yhteiskunnalliset rakenteet ovat muovautuneet sellaisiksi, etteivät tulevaisuuden mahdollisuudet helpolla avautuneet varsinkaan niille, jotka eivät peruskoulussa onnistuneet saamaan riittäviä valmiuksia jatkaa opiskelua (ks. esim. Bauman 1996; Beck 1995). Tutkimukseen osallistuneiden poikkeamat pärjäämisen kentiltä sivupoluille ja putoamiset vaikeuttivat etenemistä aikuisuuteen ja yhteiskunnalliseen toimijuuteen nouseminen oli työlästä. Siirtyminen nuoren kategoriasta aikuisen kategoriaan osoittautui prosessiksi, jossa aikuistumisen paikallistaminen oli vaikeaa (ks. esim. Aapola 2005). Aikuistumisen problematisoituminen ja pitkittyminen hidastivat pitkäaikaisia ja kestäviä sitoumuksia koulutukseen, työelämään, parisuhteisiin ja perhe-elämään. Monen aikuistuminen näyttäytyi hauraana elämänvaiheena murtumiseen. Näin kävi varsinkin epävakaisissa elämänkuluissa. Yhteiskunta oli heitä tukenut paljonkin, mutta he eivät vielä toistaiseksi olleet palvelleet yhteiskuntaa esimerkiksi kelpo veronmaksajina.

Tämä tutkimus käsitti mikrotason tarkastelua nuorten aikuistumisprosesseista, joissa ihmisen elämän variaatiot näyttäytyivät. Koulutukselliset siirtymät, lapsuuden kodista irtautuminen, parisuhde, perheen perustaminen, työelämään kiinnittyminen ja taloudellisen riippumattomuuden saavuttaminen olivat kertojien konkreettisia elämäntapahtumia, joiden avulla aikuistuminen tuli ymmärretyksi. Myös oman lapsen saaminen konkretisoi aikuistumista. Ulkoisesti useimpien aikuistumisessa ei ollut nähtävissä selväpiirteistä etenemistä, vaikka joidenkin aikuistuminen näytti noudattaneen perinteistä käsikirjoitusta. Kertomuksissa kohdattiin monenlaisia tapoja aikuistua.

Epävakaan elämänkulun kategoriaan nimettyjen eri elämänaalueilla vakiintuminen problematisoitui, heillä oli siirtymissä hapuilua ja luotettava jatkuvuus elämänkulusta

puuttui. Paikoin yhteiskunta huolehti heistä erilaisten interventioiden avulla, esimerkiksi työllistämällä, hoitamalla, kuntouttamalla tai eläkkeellä. Yhteiskuntaan kiinnittymistä voi luonnehtia löyhäksi. Sisäinen kokemus aikuisuudesta tuntui esimerkiksi kypsyytenä ja vastuullisuutena, joiden kehittymiseen tarvittiin aikaa. Kertojat itse muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta puhuivat vähän varsinaisesta aikuistumisesta, mutta se näyttäytyi elämäntapahtumien kautta ja niihin liittyneiden sisäisten kokemusten kuvauksina. Nuoret aikuiset kertoivat vakiintumisesta, rauhoittumisesta, tapahtumien opetuksista, kasvamisesta, arvojen jäsentymisestä, seesteisemmästä tulevaisuudesta ja periaatteista jälkipolven kasvattamisessa.

Tilanteet kertojien (22) elämäkulussa olivat tutkimuksessa suoritetun tarkastelun päättyessä ainutlaatuiset ja erilaiset, vaikka niissä olikin yhteisiä piirteitä. Ammatillisen perustutkinnon suorittaneita oli yhteensä 14, joista 11 suoritti tutkintonsa Työkoulussa. Kaksi kertojaa oli suorittamassa toista ammatillista perustutkintoa ja yksi oli aloittanut opiskelun ammattikorkeakoulussa. Ammatillisen perustutkinnon osan oli suorittanut kuusi ja heistä yksi oli jäänyt äitiyslomalle ja viisi oli aloittanut sen jälkeen ammatilliseen perustutkintoon johtavan opiskelun. Näistä viidestä yksi oli jo valmistunut, mutta ei vielä työllistynyt ja yksi keskeyttänyt äitiyslomalle jäämisen takia. Opiskelun oli lopettanut kaksi, joista toinen oli siirtynyt työelämään ja toinen jäänyt työttömäksi. Yksi jatkoi edelleen opiskelua. Ammatilliseen koulutukseen valmentavassa koulutuksessa oli viisi kertojaa ja kaikki he suunnittelivat hakeutuvansa ammatilliseen koulutukseen. Koulutuskielteisyyttä ei siis ulottunut pitkälle (ks. myös Vanttaja & Järvinen 2006).

Työelämässä olivat olleet kaikki ammatillisen perustutkinnon suorittaneet. Suurin osa oli ollut määräaikaisissa töissä useita kertoja ja usein työllistettyinä. Kaksi työskenteli vakituksessa työsuhteessa. Eripituisia määräaikaisia työsuhteita oli ollut myös kaikilla ammatillisen tutkinnon osan suorittaneilla. Ammatilliseen koulutukseen valmentavassa koulutuksessa olleilla vain kahdella oli vähäinen työkokemus.

Kertojista naimisissa oli kolme, kihloissa oli niin ikään kolme ja muutoin parisuhteessa neljä. Näiden lisäksi kolme kertoi seurustelevansa. Vanhempiansa tai sijaisvanhempiansa luona asui viisi. Omia lapsia oli kuudella kertojalla, joista yhdellä jo kolme. Lasta odotti kolme, joista yksi odotti perheen toista lasta.

Nuorten aikuisten kertomuksissa näyttäytyivät edistyviksi tai epävakaaiksi tyypitellyistä elämänkuluista huolimatta yksilölliset elämäkulun profilit. Ryhmä oli jokseenkin yhtenäinen, mutta elämäntarinat monenlaiset. Sen vuoksi yksilötason tarkastelut syrjäytymiskehityksestä ja selviytymisen ilmenemismuodoista nuorten aikuisten kehityskuluissa ovat perusteltuja (ks. myös Vanttaja & Järvinen 2006). Koulutukseen kiinnittyminen ja työelämääinkin sijoittuminen ainakin löyhin sitein olivat saavutettavissa. Kenenkään kohdalla ei ollut aiheellista tehdä ennusteita lopullisesta putoamisesta tai täysin kadotetusta

työpanoksesta, vaikka yhteiskuntaan kiinnittyminen olikin keskimääräistä hankalampaa (ks. myös Vanttaja & Järvinen 2006).

Tämän tutkimuksen perusteella nähdään, että erityisvaikeuksia omaavilla on riski joutua moniongelmaisuuuden noidankehälle, jos koti ja koulu eivät riittävästi kykene tukemaan aikuistuvan nuoren kehitystä, opintojen suorittamista ja työelämään kiinni pääsemistä. Jos luontaisia tukevia yhteisöjä ei ole, täytyy soveltuvia tuki- ja ohjauspalveluja voida hyvinvointiyhteiskunnassa järjestää. Koettu hyvinvointi, osallisuus, asioihin vaikuttaminen ja elämisen mielekkyys lisääntyvät jos yksilön subjektiivutta voidaan tukea kokonaisvaltaisesti. Yhteiskunta ja kulttuuri luovat ihmisten toiminnalle edellytyksiä. Ne voivat olla ympäristön rakenteita, kanssakäymisen ja oppimisen mahdollisuuksia, sosiaalista pääomaa tai elämänlaatua. Positiiviset elämänmuutokset auttavat aikuistuvan nuoren itsenäisen elämän aloittamisessa ja integroitumisessa lähiyhteisöön ja yhteiskuntaan.

Yhteenvetona tiivistän, että oman paikan löytäminen yhteiskunnassa on vaativa kehityshaaste varsinkin syrjäytymisvaarassa painiskelevalle aikuistuvalla nuorelle. Huoli tulevaisuudesta, itsestä ja omaa elämää laajemmista asioista viittaavat kuitenkin vastuun heräämiseen ja aikuistumiseen. Ympäröivä maailma tulee merkityksellisemmäksi. Työelämä, perhe ja yhteiskuntaan kiinnittyminen muuttavat elämänrytmiä.

6

Tutkimustulosten ja -prosessin tarkastelua

6.1 Keskeisten tutkimustulosten tarkastelu

Tutkimuksessa selvitettiin ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten koulusuhteen rakentumista peruskoulussa ja toisena tehtävänä elämäntulon rakentumista peruskoulun jälkeen. Täsmällisemmin muotoiltuna oltiin kiinnostuneita siitä, mitä nuoret aikuiset itse koulu-urastaan kertoivat ja miten he sitä arvioivat, millaisia heidän tulevaisuudennäkymänsä olivat ja kuinka he yhteiskuntaan kiinnittyivät. Elämäntulosta koulutus ja sen piirissä syntyneet kokemukset ovat olleet tarkastelun keskiössä. Tästä rajauksesta huolimatta perheen, sosiaalisten suhteiden, vapaa-ajan ja työkokemusten on sallittu tulla poikittaisina alueina esille kertojien biografisessa elämäntulossa. Ovathan ne keskeisiä rakennusaineita identiteetin muodostumisessa, lapsuudesta nuoruuteen ja aikuisuuteen siirryttäessä ja yhteiskuntaan integroiduttaessa.

Tutkimusaineisto rikkaina kertomuksina nosti monipuolisen tematiikan, johon kaikilta osin ei ole voitu syvällisesti paneutua. Kertomukset kuitenkin puhuvat sinänsä puolestaan. Tietyt teemat työstettiin runsailla aineistonäytteillä, toiset taas vähemmällä aineistolla argumentoiden tai pelkästään tutkijan tulkitsemina. Kertojien elämäntulkujen heterogeenisuus näyttäytyy yksittäisissä pienissä kertomuksissa vaikka niiden yhteiset piirteet muodostavatkin suurempaa kertomusta. Narratiivisen tutkimuksen analyysin

tuottama kertomus on myös tutkimustulos. Samanlaisten prosessien vaikutusten alaisina elävien ihmisten elämäkulut poikkeavat paljonkin toisistaan ja sen vuoksi mm. Järvisen ja Jahnukaisen (2001) mukaan yksilötason tarkastelut tutkimuksessa ovat varsin perusteltuja. Vaikka nyky-yhteiskunnassa tilastoaineistoista saadaan tietoa nuorten elinoloista, niin niistä ei kuitenkaan saada vastausta siihen, mitä mieltä nuoret itse asioista ovat (Kuure 2001).

Tutkimusta edelsi pro gradu -työnä tehty esitutkimus, jonka aineistoa osittain käytettiin. Esitutkimuksessa saadut tulokset vahvistuivat ja tarkentuivat. (Ks. Kuronen 2005.) Tutkimus tuotti monipuolisia vastauksia kysymyksiin ja samalla kriittistä puhetta koulun sisäisestä tilasta ja toiminnasta. Kertojien kokemuksia ja heidän arvioimiaan elämäntapahtumien merkityksiä täydennettyinä tutkijan tulkinnoilla on kuvattu laajasti luvuissa neljä ja viisi. Kokoavat tarkastelut koulusuhteesta peruskoulussa (luku 4.5) ja peruskoulun jälkeisestä elämäkulusta (luku 5.5) sekä tiivistys nuorten aikuisten yhteiskuntaan kiinnittymisestä (luku 5.6) kokoavat keskiöön asettuvat teemat sekä niitä koskevat tutkijan tulkinnot ja pohdinnat. Tässä luvussa pitäydytään keskeisten tutkimustulosten tarkastelussa, sillä kertovien nuorten aikuisten puhujääntä on lainattu paikoin laajempien episodien ja paikoin pienempien tapahtumien kuvauksina aikaisemmissa luvuissa. Tutkimusaiheen monet sävyt on päästetty esiin puhtaina kuvauksina siitä, millaisiksi ihmiset itsensä kertoivat ja miten he elämäänsä elivät. Tässä tutkimuksessa tehtyjä keskeisiä havaintoja yhdistetään aikaisemmista tutkimuksista saatuihin tuloksiin ja taustaosan keskusteluun enimmäkseen yleisellä tasolla.

Lähtökohtaisesti on huomattava, että tutkimuksen kohderyhmä muodostuu henkilöistä, jotka ovat olleet toisaalta haasteellisia oppilaita koulun näkökulmasta ja joille toisaalta itselleen koulunkäynti eri syistä on ollut vaativaa ja haasteellista. Peruskoulussa parhaat ja myönteisimmät kokemukset syntyivät kyläkouluissa ja niiden yhdysluokilla tai muuten pienissä koulu yhteisöissä. Yläaste tuotti koko koulu-uran negatiivisimmat kokemukset. Sitoutuminen koulutyöhön oli heikoimmillaan yläasteella ja peruskoulun jälkeisessä, yleensä keskeyttämiseen päätyneessä ammatillisessa koulutuksessa. Vaihtoehtoiset koulutusmuodot koettiin koulu-uran myönteisimpinä oppimisympäristöinä. Parhaiten kiinnitettiin vaihtoehtoiseen tai valtavirrasta poikkeavaan koulutusmuotoon sekä peruskoulussa että erityisesti sen jälkeen.

Näiden pelkistettyjen tutkimustulosten perusteella tulkitseen, että kehittämishaasteet paikallistuvat sekä peruskoulun yläluokille että normaalimuotoiseen ammatilliseen koulutukseen. Jos oppilas ei kiinnity yläkouluun eikä sitoudu opiskeluun, niin yhtä vaikeaa se on normaalimuotoista ammatillista koulutusta aloitettaessa, saati sitten lukiossa. Tilasta on muiden muassa yleiselle erityispedagogiselle ajattelulle, opiskelua ja oppimista haittaavien vaikeuksien ja uhkaavien riskien varhaiselle tunnistamiselle ja puuttumiselle, ryhmäkokoja koskeville ratkaisuille, rakenteiden joustoille ja opiskelu- ja ohjausympäris-

töjen yhteisöllisyydelle. Tarvitaan myös kokonaisvaltaista ohjauskulttuuria, teorian ja käytännön välisen ristiriidan lieventämistä, osallistavia työmuotoja, opintokokonaisuuksia ja modulointia suosivaa opetussuunnitelma-ajattelua, tavoitteellista yhteistyötä nuorten työpajojen ja muiden sidosryhmien kanssa, aikaisemman osaamisen tunnustamista sekä syrjäytymisilmiötä ehkäisevien ja korjaavien toimintamallien kehittämistä ja lisäämistä.

Nuorten aikuisten kertoma koulusuhteen rakentuminen peruskoulussa ilmeni erityisesti puheena koulukokemuksista, käännekohdista, suhteesta opettajiin ja varhaisen puutumisen tarpeesta. Elämänkulun rakentuminen peruskoulun jälkeen tuli esiin puolestaan kertojien puheena koulu- ja työkokemuksista sekä kiinnittymisestä opiskeluun ja työhön, puheena käännekohdista, syrjäytymisriskeistä, ihmissuhteista ja tulevaisuuden näkymistä. Kertajat eivät itse korostaneet tulkinnoissaan syrjäytyneisyyden määritelmiä, kuten Nyysölä ja Pajalakin (1999) havaitsivat. Tässäkin tutkimuksessa korostuivat ryhmä, yhteisö, ihmissuhteet ja kaverit. Näistä ulkopuolelle jääminen merkitsi yksinäisyyttä ja hyvinvoinnin kärsimistä. Ryhmän ja yhteisön ulkopuolelle jäätisiin arkuuden, alemmuuden tunteen, kiusaamisen, erilaisuuden ja sairauden vuoksi.

Kotitaustan vaikutus nuorten syrjäytymiskehitykseen tuli esiin tämän tutkimuksen kertomusaineistossa ja se on osoitettu monissa aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Jahnukainen 1997; Kivirauma 1995; Rönkä 1995, 1999; Seppovaara 1998; Veijola 2005). Kotitaustassa yhdistyvät ne tekijät, joiden parissa lapsi ja nuori kodissaan varttuu. Valtaosalla tämän tutkimuksen nuorista lapsuuden kasvuympäristöön liittyvinä riskitekijöinä esiintyivät yksinhuoltajuus, vanhempien avioero, alkoholismi, perheväkivalta, mielenterveysongelmat ja matala sosioekonominen asema.

Tutkimushenkilöissä oli myös useita lapsuusiän riskitekijöiden kuormittamia nuoria naisia, jotka tulivat äidiksi epävakaisissa olosuhteissa ja suhteellisen nuorina. Varhaiseen vanhemmuuteen liittyi myöhemmin sosiaalisen selviytymisen ongelmia. Samanlaisia havaintoja on raportoinut esimerkiksi Rönkä (1999) tutkimuksessaan syrjäytymisvaarassa olevien nuorten omasta perheellistymisestä. Monilla vanhemmat, isovanhemmat ja muut perheen jäsenet vaikuttivat kuitenkin myös toisinpäin antaen tukea, turvaa, välittämistä ja huolenpitoa, jotka vahvistivat selviytymisvoimavaroja.

Perhetaustan yhteys tuli esiin myös nuorten tulevaisuusorientaatioihin ja koulutusvalintoihin peruskoulun jälkeisessä siirtymävaiheessa kuten myös Järvinen (1999) on tutkimuksessaan osoittanut. Perhetilanne, kotikasvatuksen arvot ja aikaisemmat koulukokemukset vaikuttivat siihen tapaan ja omaan toimijuuteen, jonka varassa nuoret tekivät tulevaisuuttaan koskevia valintoja ja päätöksiä. Luottavaisuus tulevaisuuteen suhtautumisessa ja harkinta vaihtoehtojen valintojen välillä näkyivät selvästi vasta peruskoulun jälkeistä siirtymää seuranneessa myöhemmässä elämänkulussa, johon oli kertynyt jo myönteisiä koulukokemuksia ja onnistuneita selviytymiskokemuksia myös muilla elämisen alueilla.

Kertojen peruskoulusuhteen rakentumisessa löytyi kolme perustyyppiä. Osa (8) leimautui jo ala-asteella joko jännittäjiksi tai levottomiksi, osa (6) joutui koulukiusatuiksi ja osa (8) kyllästyi koulunkäyntiin yläasteella. Samat perustyyppit löytyivät jo esitutkimuksessa ja vahvistuivat laajennetussa aineistossa. Yläaste oli kriittinen vaihe, jolle nuorten kertomuksissa ei muodostunut myönteistä merkitystä. Samoista havainnoista ovat kirjoittaneet muiden muassa Pirttiniemi (2000, 2004) ja Kuula (2000). Jo ala-asteella kielteisesti väritynyt koulusuhte ja leimaaminen jatkuivat yläasteella ja muuttuivat vaikeasti katkaistavaksi negatiiviseksi kehäksi, jota yhteisö edelleen vahvisti. Toisaalta myös ala-asteella vielä mallioppilaisiksi osoittautuneet puutuivat yläasteella lähes täysin, joskin onnistuminen ala-asteella helpotti heistä joidenkin selviytymistä. Opiskeluun kiinnittyminen höltyi, oppimistulokset kärsivät, yhteisön rajoja uhmattiin ja opettajia haastettiin auktoriteettikonflikteihin.

Käytännöllisesti suuntautuneet oppilaat kyllästivät tiukkaan oppiainekeskeiseen toimintatapaan ja suuntasivat energiansa muualle. Työrauha oli vähäinen ja ilmapiiri enimmäkseen levoton. Ongelmat kasautuivat ja erilaiset syrjäytymisriskit ajoivat marginaaliin. Kiusattujen kokemukset olivat traumaattisia, he voivat henkisesti huonosti ja joutuivat pudotuspeliin. He vaikenivat usein ja jäivät yksin saamatta tarvitsemaansa välttämätöntä tukea. Peruskoulun yläaste koulutusjärjestelmässä osoittautui syrjäytymisvaaraan joutuneiden nuorten aikuisten kertomuksissa kehittämistä vaativaksi vaiheeksi, joka ei valmistanut heitä riittävästi nivelvaiheeseen toisen asteen koulutukseen siirtymiseksi.

Tutkimustulosten valossa voidaan nähdä, että oppilaiden tuen tarpeet ovat yksilöllisiä, laadullisesti ja määrällisesti erilaisia ja niiden määrittely vaihtelee opettajista riippuen. Lisäksi nähdään opettajien vaikeus kohdata erilaisia oppilaita. Näin ollen tukijärjestelmää olisikin tehostettava ja kehitettävä erityisesti yläkouluvaiheessa. Tuen tarve lisääntyy yläkoulussa kasvavien oppimistavoitteiden vuoksi ja myös oppilaan kehitysvaiheen takia. Oppilaiden väliset yksilölliset kehityserot voivat olla suuret ja epävarmuus omasta identiteetistä vaivaa vielä monia. Erityisesti peruskoulussa ja vielä ammatillisessa koulutuksessakin syrjään jäävien ja perheissä vaikeuksia kohdanneiden lasten ja nuorten kokonaisvaltaiseen tukeen ja ohjaukseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Koulu näyttää lähestyvän oppilasta liiaksi oppiaineiden, niissä pärjäämisen ja arvosanojen kautta.

Pettymykset ja epäonnistumisen kokemukset johtivat käännekohtiin, jotka merkitsivät kehityskulun muuttumista yleensä epäsuotuisaan suuntaan. Monista päällekkäisistä seikoista rakentuneiden ongelmien varhainen havaitseminen ja niihin puuttuminen oli vaatimatonta ja ennaltaehkäisevästä toiminnasta oli vain vähän viitteitä lähinnä pienten koulujen ala-asteilla. Kumuloituneet oireet aktivoituivat ja kehittyivät kriiseiksi varsinkin yläasteella, jossa tuen ja kannustavan palautteen sijasta käytettiin enimmäkseen kouluviivyyttä heikentäviä rangaistuksia ja kontrolli-interventioita. Tukea ja ohjausta tarvittiin

ala-astetta enemmän, mutta sitä saatiin vähemmän. Opiskelussa mukana pysyminen vaikeutui ja yksilölliset vahvuudet ja voimavarat jäivät hyödyntämättä.

Masennuksen ja kiusaamisen aiheuttamien traumojen korjaamisessa tarvittiin terapiaa jo yläastevaiheessa, mutta ongelmien seurauksia hoidettiin erilaisin tuki-interventioin enemmän vasta peruskoulun jälkeisinä vuosina. Polarisaatio koulujen ilmapiirissä näyttyi selvästi pienten yhdysluokista muodostuneiden kyläkoulujen turvallisuuden ja suurten yläasteiden rauhattomuuden välillä. Kertomuksissa näyttyi pienten koulujen pyrkimys yhteishengen luomiseen, yhteisön rakentamiseen ja ongelmien ennaltaehkäisyyn. Sen sijaan moni kuvasi yläasteen ilmapiiriä levottomaksi ja jopa kylmäksi, mikä vaikutti haitallisesti kouluviihtyvyyteen. Kontrollointi ja työrauhaongelmat näyttivät liittyneen yhteen eivätkä perinteiset rangaistusmenetelmät vaikuttaneet tehokkailta. Kun oppilas jäi pois koulusta tai hänet poistettiin luokasta, niin se ei hänen hyvinvointiaan koulussa parantanut. Rangaistukset menettivät merkityksensä.

Tutkimustulokset herättävät kysymyksen, pyritäänkö oppilasta kontrolloiden ja ojentaen hyödyttämään ennen kaikkea itse koulua, jonka vaatimuksista oppilaan tulisi selvittää. Muuttumisen tarve nähdään oppilaassa, ei koulun joustamattomissa käytänteissä. Kaikilta oppilailta ei ole kohtuullista edellyttää muuttumista koulun vaatimusten mukaan. Myös koulun tulisi kehittää toimintaansa motivoivammaksi.

Tulkitsen, että erityistä huomiota ja tukea tarvitsevien oppilaiden tilannetta tuskin yhtään helpottaa se koulutusrakenteiden kehityssuunta, jossa päädytään yhä suurempiin kouluyhteisöihin samalla kun taistellaan pienten koulujen säilyttämisen puolesta. 2000-luvulla kouluverkkoa on supistettu juuri pieniä kouluja lakkauttamalla. Koulutusindikaattorit kertovat, että vuosina 2003–2007 peruskoulun oppilasmäärä pieneni noin neljällä prosentilla, mutta alle 50 oppilaan kouluista yli 25 prosenttia lakkautettiin. Kolmensadan oppilaan koulujen määrä lisääntyi puolestaan runsaalla 13 prosentilla. Sama suunta on erityiskoulujen kohdalla, jotka vähenivät neljänneksellä ja opiskelijoiden määrä niissä viidenneksellä. Sen sijaan erityisopetukseen otettujen määrä on kasvanut 2000-luvulla yli 70 prosenttia. Vuonna 2007 heitä oli yli kahdeksan prosenttia perusopetuksen oppilasmäärästä. (Kumpulainen 2008.)

Tutkittavien kertomukset sisälsivät runsaasti arvioivaa ja tunnerikasta puhetta peruskouluaikana koetuista menneistä tapahtumista, vaikeuksista selviytymisestä, tapahtumien opetuksista ja myös tulevaisuuden näkymistä. Erityisesti koulukiusattujen selviytymisvoimavarat olivat vähäiset ja he kokivat yksinäisyyttä ja masentuivat. Myös Luopa, Pietikäinen ja Jokela (2008) totesivat Kouluterveyskyselyn tulosten pohjalta tehdyssä opetusministeriön tilaamassa tutkimuksessa masentuneisuuden ja usean päivittäisen oireen kokemisen olleen yhteydessä kiusatuksi joutumiseen. Lisäksi kouluoloihin liittyvistä tekijöistä huono työilmapiiri oli yhteydessä kiusatuksi joutumiseen, kuten tässäkin tutkimuksessa oli nähtävissä.

Myös masentuneisuus ja ahdistus koettelivat monen jaksamista koulussa. Alkoholista haettu helpotuksen tunne lisäsi henkistä pahoinvointia. Toiset kääntyivät ongelmiseen sisäänpäin ja kokivat puheeksi oton vaikeaksi, toiset taas onnistuivat paremmin suuntautumaan ulospäin ja toiminnallisiin harrastuksiin. Omat vanhemmat ja harvat tosiystävät koettiin resurssiksi, mutta silti monet tarvitsivat terapiaa. Kertojat arvioivat jälkikäteen vastoinkäymisten muokanneen ja kasvattaneen heitä ihmisinä. Pitkän päälle ja etäisyyttä saatuaan he olivat oppineet käsittelemään vaikeita asioita ja hyödyntämään ne uusina voimavaroina ja henkilökohtaisena viisautena. Myös kotikasvatuksen merkitys avautui monelle positiivisessa valossa.

Tutkimuksessa saadut havainnot nuorten aikuistumisesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen ovat pitkälle yhtenevät esim. Sarianna Reinikaisen (2009) väitöstutkimuksen tulosten kanssa. Hän tutki nuorisokodissa asuneiden tyttöjen henkilökohtaisia kokemuksia elämisestä nuorisokodissa ja selviytymisestä aikuisena. Nuoret pohtivat mikä merkitys nuorisokotisijoituksella oli heidän myöhemmälle elämälleen ja arvioivat sijoituksen vaikuttavuutta. Reinikaisen mukaan nuoret selviytyivät suhteellisen hyvin ja selittivät selviytymistään omalla synnynäisellä vahvuudellaan ja selviytymisen halulla. Vaikka itsenäisen elämän alkuvaiheessa olikin yksinäisyyttä, epävarmuutta ja levottomuuden tunnetta, niin sen jälkeen elämänhallinnan tunne vahvistui muihin ihmisiin liittymisen, menneisyyden hyväksymisen ja oman elämisen mallin luomisen avulla.

Huomiota vaativa havainto on, että kiusaaminen on vakava peruskouluun pesiytynyt ja syrjäytymiskehitykseen yhteydessä oleva vitsaus, joka traumatisoi ja kriisiyttää sangen monen yksilön elämän ja kätkee kouluyhteisöön pahoinvointia (ks. myös Kuula 2000). Luopa ym. (2008) osoittivat tutkimuksessaan, että koulun aikuisten ja oppilaiden käsitkset kiusaamisen yleisyydestä poikkeavat toisistaan. Koulun keinovalikoimaa tulisikin vahvistaa yhteisöjen rakentamisessa kasvupohjaksi turvalliselle ilmapiirille, yhteishengelle ja koulussa viihtymiselle. Kontrollin ja kurin lisääminen tai kasvatustavoihin siirtäminen muille koulun ulkopuolisille toimijoille ei edistä vaikeuksiin ajautuneiden lasten ja nuorten kohtaamista koulussa. Tarvitaan pitkäjänteistä koulukulttuuriin ulottuvaa kiusaamista ennaltaehkäisevää työtä ja opettajille keinoja havaita kiusaaminen silloin kun on merkkejä huonosta työilmapiiristä, opiskeluun liittyvistä vaikeuksista, poissaoloista, masentuneisuudesta tai runsaasta oirehtimisesta.

Arvioin, että oma luokka ja kaveriporukka muodostavat nuorelle keskeisen yhteisön, mutta liian suurikokoisissa ryhmissä saattaa piillä syrjäytymisvaara. Jos nuori jo alakoulussa kokee eri syistä joutuvansa sivuun ryhmästään tai hänelle ei muodostu luottamuksellista opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, hän kokee arkipäivässään syrjäytymistä eikä pääse kokemaan hyväksyntää ja yhteisöllisyyttä myöskään yläkouluun siirtyessään. Nuorten tulevaisuusviesti (2009) nosti esiin toimenpiteitä, joilla nuoret arvioivat olevan myönteisen vaikutuksen heidän tulevaisuuteensa. Hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä koske-

vista aihepiireistä he korostivat pienryhmien ja ryhmätöiden, puhumisen ja itseilmaisun sekä psyykkisen hyvinvoinnin vaalimisen ja mielenterveyden ennaltaehkäisyn merkitystä. Nuoret tunnistivat Taloudellisen tiedotustoimiston tekemässä Nuorten arvot ja elämä -tutkimuksessa (2009) arvojen kovenneen ja kylmenneen ja kokivat siksi yhteiskunnan odottavan ja vaativan heiltä täydellisiä suorituksia ja voimia kuluttavaa kilpailua. Koulutustavoitteissa pärjäämisen korostamisen rinnalla tulisi vahvemmin tukea persoonallisuuden ja elämäntaitojen monipuolista kehittymistä. Koulu ei voi opettaa vain koulua varten. Nuoren kasvua on tuettava myös elämää varten.

Useimmat kertojista muistivat hyvin ala-asteaikaiset haaveensa tulevista ammateista ja haluamastaan työstä. Yläasteella haaveet lähes hävisivät ja tulevaisuus näyttäytyi hämärän epämääräisenä eikä sitä juurikaan ajateltu. Samalla myös ensimmäisessä yhteishaussa valinnat jäivät vähäiselle perehtymiselle eikä tarvittavaa ulkopuolista apuakaan siihen juuri saatu. Valinnat tehtiin lähes yksin ja hätäisesti. Kaikkein neuvottomimpia valintojensa kanssa olivat kiusatuiksi joutuneet, joilla vastenmielisyys koulua kohtaan oli muodostunut merkittäväksi. Myös yläasteella kyllästyneillä kiinnittyminen koulunkäyntiin oli niin heikko, että he eivät tunteneet huolta jatkokoulutukseen hakemisesta ja näkivät kymppiluokan tai lukion paikkana, jossa olisi aikaa miettiä alavalintoja.

Tämän havainnon valossa nivelvaihe peruskoulun yläasteelta toisen asteen ammatilliseen koulutukseen on kriittinen ja epäonnistumisille altis vaihe elinikäisellä koulutusuralta ja vaatii lisää sekä tutkimustietoa että ohjausta koskevia tehostamistoimia. Laajemmin ja systemaattisemmin oppilaiden näkökulmasta pitäisi selvittää sitä, mitkä seikat toisen asteen koulutukseen ohjaamisessa koetaan kriittisiksi kehittämiskohteiksi ja myös sitä, mitkä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa olisivat keskeyttämistä puskuroivia ja opiskeluun kiinnittymistä tukevia tekijöitä.

Koulutus- ja uravalintaa haittaavat ajatukset näkyivät Jukka Lerkkasen (2002) väitöstudiumin mukaan vaikeutena sitoutua valintaan ja aloittaa valintaprosessi, valinnan riippuvuutena muiden mielipiteistä sekä yhteytenä opintojen keskeyttämiseen. Haittaavat ajatukset olivat opiskelijan omia tai hänen läheistensä asettamia vaatimuksia. Opiskelijoiden ammatinvalinnan ohjauksen tarpeet olivat kovin pysyviä ja sen vuoksi siitä muodostuu yhä iso haaste ohjaukselle. Henkilökohtaisen sitoutumisen tukeminen opinpolulla on keskeistä ohjauspalvelujen kehittämisessä, sillä valtaosalla nuorista on epävarmuutta omasta alasta opintojen alussa.

Tulkitsen, että oppiaine- ja ehkä oppikirjakeskeisyyskin yläasteella on ristiriidassa toimintaa ja käytännönläheistä oppimista arvostavien oppilaiden koulunkäynnissä. Lyhyet työharjoittelujaksot (TET) valottavat vain vähän työelämäasioita eivätkä muodostu riittäväksi lähteeksi työelämätiedon hakemisessa. Taloudellisen tiedotustoimiston Nuoret ja ammatinvalinta-tutkimuksen (2009) mukaan koulussa opetettavien aineiden yhteys työelämään, ammatteihin ja myös jatkokoulutukseen jää nuorille epäselväksi. Nuorten

mielestä työelämätaitojen oppiminen liittyi jossain määrin ainoastaan opinto-ohjaukseen. Oppiaineet koettiin työelämästä irrallisiksi. Nuoret kuitenkin kokivat kouluttautuvansa tulevaisuuden työpaikkaa varten, eivätkä vain sivistääkseen itseään. Työelämä tietoa haettiin erityisesti internetistä, mutta kokemuslähtöinen tieto koettiin tarpeelliseksi. Oppiaineiden sisältöjen hyödynnettävyys työelämässä nousi keskeiseksi kehittämiskohteeksi. Työelämäkytkentä tulisi tavalla tai toisella saada kaikkien oppiaineiden opetukseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, luku 4) tavoitteet ovat kyllä olemassa, mutta toimeenpanoa ei arvioni mukaan ehkä riittävästi kunnissa tueta tai seurata. Tärkeimpinä asioina työssä nuoret pitivät ilmapiiriä, viihtyisää työympäristöä, mielekästä työtä ja työkavereita, mutta huolta kannettiin oman alan löytymisestä, vääristä valinnoista ja väärälle alalle ajautumisesta sekä alojen epävarmoista työmahdollisuuksista. Monet kokivat myös pelkoa työelämää kohtaan (Nuorten arvot ja ... 2009).

Peruskoulusta rasiitteeksi jäänyt vaatimaton toimijuus ja riittämätön valmius tehdä valintoja ja päätöksiä elämänsä suunnasta vaikutti ongelmien ilmenemiseen peruskoulun jälkeisessä opintoihin kiinnittymisessä. Viivästyneet tai kokeilevat, epävarmat ja väärät valinnat johtivat keskeyttämissiin ja uusien valintojen kypsyttelyyn. Lukio osoittautui liian vaativaksi tai ammatillinen alavalinta ei näyttänyt johtavan työllistymiseen. Muutama kertoja vei aloittamansa opinnot päätökseen, mutta vaihtoi myöhemmin vielä alaa. Oma vastuu selviytymisestä lisääntyi ja toimijuus ulottui peruskoulun jälkeen vähitellen myös työelämään ja kodista irtautumisen jälkeisten ihmissuhteiden ja sosiaalisten verkostojen rakentamiseen.

Tämän tutkimuksen mukaan nuoret aikuiset etsivät aktiivisesti erilaisia mahdollisuuksia löytää oma alansa. He myös kokeilevat työelämän kautta erilaisia aloja varmistuakseen valinnoissaan. On luonnollista, että aikuistuva nuori hakee paikkaansa yhteiskunnassa. Kehitys aikuisuuteen vaihtelee yksilöittäin.

Monen kohdalla perhe näyttäytyi taustalla myötävaikuttajana. Oma tahto ja toimijuus vahvistuivat kun aikuistumisprosessissa löytyi uusia voimavaroja vaikeuksien kautta tai tilapäisesti väistynyt potentiaali kyettiin ottamaan uudelleen käyttöön. Vaikka moni viipyi syrjäytymiselle alttiilla harharetkillä, niin selviytymisen eetos nousi esiin väljiksi muutoilluissa elämänkulun kategorioissa. Jos peruskoulun aikaisessa ja vielä sen jälkeisessä elämänkulussa oli mollivoittoisia sävyjä, niin peruskoulun jälkeen lopulta oli nähtävissä aiempaa enemmän duurisointuja. Putoamisvaarasta päästiin monen kohdalla vahvaan ja osan kohdalla jonkinasteiseen yhteiskuntaan kiinnittymiseen, joka kannatteli oman elämän rakentumista.

Lämsän (1999) esittelemä syrjäytymisen ja selviytymisen tikapuu-malli tarjosi elämänkulkujen tarkasteluun taustan, joka auttoi myös paikantamaan tekijöitä syrjäytymiskierteestä ulos pääsemiseksi. Tutkimukseni perusteella vahvistan mielelläni aikaisempia havaintoja siitä, että vaikeuksista voi selvitä kohtuulliseen elämään eikä vanhempia, opet-

tajia tai palvelujärjestelmää edustava aikuinen saisi menettää toivoaan, vaan hänen tulisi luottaa nuoren mahdollisuuksiin luoda tulevaisuutensa. (Ks. esim. Heikkilä 1990; Jyrkämä 1986; Lämsä 1999; Vanttaja & Järvinen 2006.)

Vaikka opintojen keskeyttäminen ja ulkopuolella oleminen merkitsevät eräänlaista putoamista ja ne koskettavat useita nuoria, niin käsitykseni mukaan siinä ei välttämättä kadoteta koulutuksellista tulevaisuutta. Komonen (2001a) osoitti tutkimuksessaan, että keskeyttäminen voi olla myös myönteinen ratkaisu ja suunnata koulutuspolkua parempaan suuntaan. Tällöin sillä ei aina olisi yhteyttä yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen. Koulutusindikaattoreiden mukaan vuonna 2006 ammatillisen koulutuksen keskeytti vajaa 11 prosenttia opiskelijoista. Osa heistä jatkoi opiskeluaan muussa tutkintoon johtavassa koulutuksessa, mutta kokonaan koulutuksensa keskeytti yli yhdeksän prosenttia opiskelijoista. Vuonna 2007 luku oli 10,2 prosenttia. (Kumpulainen 2008.)

Mielestäni ammatillisen koulutuksen keskeyttämistä on kuitenkin syytä pitää yhtenä ongelmana nuorten syrjäytymistä tarkasteltaessa. Keskeyttämiseen johtaneita syitä ja siitä aiheutuneita seurauksia on aiheellista pitää edelleen tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteena. Jos keskeyttänyt jää kokonaan koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle, niin keskeyttäminen voidaan määritellä negatiiviseksi. Jos koko koulutus- ja työllistymispolku keskeytyy, niin on kyse laajemmasta yhteiskunnallisesta ulkopuolisuudesta.

Takalan (1992) mukaan keskeyttämisen on tulkittu lisäävän ulkopuolisuuden riskiä yksilön tulevaisuudessa työttömyyden ja elämänhallinnan ongelmien muodossa. 2000-luvulla keskeyttäminen on alettu nähdä kokonaisvaltaisena asiana ja samalla moniammatillisena ja poikkihallinnollisena ongelmana, joka liittyy nuorten kouluttamisen ja työllistämisen problematiikkaan ja sitä kautta nivelvaiheyhteistyöhön (Rantanen & Vehviläinen 2007). Suurta huolta tulisi kantaa 2000-luvun lopulla niistä muutoksista, joiden seurauksena yhä useampi nuori on vaarassa pudota ammatillisen koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle. Ammatillisen koulutuksen suosion lisääntymisen vuoksi kaikille hakijoille ei aloituspaikkoja riitä, kasvava nuorisotyöttömyys estää monelta työelämään kiinnittymisen ja talouden pitkittyvä taantuma kaventaa elämänhallinnan edellytyksiä. Jos opintomenestys peruskoulussa on lisäksi jäänyt heikoksi, on syrjäytymisvaara mitä ilmeisin.

Vaikka nuoret aikuiset tässä tutkimuksessa näyttivät selviävän haasteistaan tavalla tai toisella, niin tulokset eivät vakuuttaneet jatkuvuutta selkeästi ilmentävistä koulutusurista tai lineaarisesti parempaa kohti etenevästä kehittämisestä. Nyyssölä ja Pajala (1999) ovat todenneet, etteivät koulutus-, työ-, perhe- ja asumisurat enää perustu ennustettavuuteen ja varmuuteen. Epävarmuus ja monimutkaisuus ovat siirtymäurille yleisiä. Tässä tutkimuksessa dynamiikka, turbulenssi ja periodimaisuus saivat uran ja kehityksen käsitteet tuntuun liian ehyiltä ja vahvoilta. Elämä rakentui lyhytkestoisista tapahtumista koulutuksen, työn ja sosiaalisten suhteiden organisoituessa monien valintojen ja mahdollisuuksien maailmassa. Peruskoulun jälkeistä elämäntulkua leimasivat kaikesta huolimatta selviy-

tyminen ja kasvu, vaikka elämänkulun kategoriat nimettiin edistyviksi tai epävakaisiksi elämänkuluiksi. Tämän tutkimuksen aineiston ja tulosten ainutkertaisuuden valossa olisi erityisen kiinnostavaa jatkaa myöhemmin, esimerkiksi viiden tai kymmenen vuoden kuluessa, nuorten aikuisten elämänkulun tutkimista myöhempien elämänvaiheiden osalta.

Syrjäytymisriskit tässä tutkimuksessa näyttäytyivät opiskelun keskeyttämisen, työttömyyden, sairauden, päihteiden käytön, kriisien ja erilaisten tasapainoa uhanneiden seikkojen muodossa linkittyen käännekohtiin, jotka muuttivat kehityksen suuntaa välillä taaksepäin ja toisinaan eteenpäin. Nuoruuden ja aikuisuuden raja oli epäselvä eikä edellisen päättyminen tai jälkimmäisen alkaminen erottunut liukuvasta harmaasta alueesta. Valtaosa silti aikuistui ja kiinnittyi yhteiskuntaan. Välillä koulutuksesta tai työelämästä tippuneet hakeutuivat myöhemmin uudelleen opiskelemaan ja sijoittuivat työhön. Tutkimuksen teoriataustassa esitetty keskustelu myöhäismodernin elämänkulun monimuotoistumisesta nuoruusiässä ja aikuistumisvaiheessa (ks. esim. Aapola & Ketokivi 2005; Bauman 1996; Beck 1997; Fornäs 1995; Giddens 1991; Hoikkala 1998; Jyrkämä 1986; Rönkä 1992; Siurala 1994) sekä näkökulmat syrjäytymisuhkien, selviytymismahdollisuuksien ja käännekohtien ympäröimistä nuorista (ks. esim. Antikainen 1996, 1998; Järvinen & Jahnukainen 2001; Kuure 2001; Lämsä 1999; Pohjola 1994; Rutter & Rutter 1996; Rönkä 2005; Rönkä, Oravala & Pulkkinen 2002, 2003) konkretisoituivat nuorten aikuisten elämänkuluissa ja jäsensivät niitä.

Aiemmin (luku 4.1) pohdin Beckin (1995) voimakasta luonnehdintaa siitä, miten myöhäismodernin ajan yksilöt joutuvat kovin yksin suunnittelemaan elämäkertansa ja paikkaamaan sen rikkonaisuutta. Tutkimustulosten perusteella havaitsin kuvausten pitävän pitkälle paikkansa. Erilaisten riskien ympäröimien nuorten elämänpoluissa korostui moninaisuus. Myös Ziehen (1992) ja Negtin (1997) tapaan kuvattu riskiyhteiskunta sekä yhteiskunnallisten kriisien tunkeutuminen kouluun ja sitä kautta koulun roolin problematisoituminen tuntuvat tutkimuksessa tekemieni havaintojen pohjalta olevan perusteltuja. Toisaalta on todettava, että tutkimukseni tulosten perusteella on myös selkeää näyttöä siitä, että nuorten vastoinikäymisissä George H. Meadin (1983) määrittelemien merkittävien toisten, eli läheisten ihmisten apua on saatavissa. Lähiyhteisöllä on tärkeä merkitys sopeututtaessa elämässä eteen tuleviin haasteisiin ja vaatimuksiin. Näyttää siltä, että perheen ja ystävien psykososiaalinen tuki saa merkityksensä usein vasta myöhemmin nuorten aikuisten reflektoidessa elämänsä kriisejä ja käännekohtia sekä niistä selviytymistä.

Peruskouluaikaiset ikävät tapahtumat, rankat kokemukset ja erityisesti kiusaamiskokemukset palasivat ahdistavina mieliin. Monen psyykinen hyvinvointi kärsi ja avuksi haettiin terapeuttisia keinoja pohjalta ylös pääsemiseksi. Aika paransi traumoja vähitellen. Vaihtoehtoiset koulutusmallit tuottivat pärjäämisen kokemuksia riittämättömyyden vastapainoksi ja ammatillisen perustutkinnon suorittaminen oli palkitseva kokemus ja suuri helpotus. Ilman joustavaa ja yksilölliset tuen tarpeet huomioivaa työpainotteista

vaihtoehtoista koulutusmallia moni olisi jäänyt ilman ammatillista perustutkintoa ja epävarmuuteen työllistymisessä. Oikea-aikainen tuki ja ohjaus, luottamusta herättävä ja tasa-arvoinen kohtaaminen opettajan ja opiskelijan välillä, kannustus ja myönteinen palaute pienestäkin edistymisestä sekä opiskelijan elämäntilanteeseen antaumuksella paneutuva asenne opettajan työfilosofiana muodostuivat opiskelijan elämänkulkua kannatteleviksi toimintatavoiksi. Moni nuori kokikin käännekohtan ja uuden alun elämässään. Syrjäytymisriski tuntui väistyvän. Oppiminen ja kasvaminen ihmisenä kulkivat rinnakkain nuoren aikuisen elämänkouluna.

Vähän koulutusta saaneiden osaamisen parantamiseen tähdänneen Noste-ohjelman vaikutusten arvioinnissa on yhteneviä piirteitä tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Kielteisillä oppimiskokemuksilla kuormittuneet matalasti koulutetut nuoret aikuiset eivät usko riittävästi oppimiskykyynsä, ennen kuin havaitsevat sen myönteisten oppimiskokemusten kautta. Heitä estävät itseluottamuksen puute ja koulutukseen liittyvät ikävät mielikuvat. He ovat tietoisia tutkintojen ja koulutuksen arvosta ja hyödyistä työmarkkinoilla eikä heidän yleinen asennoitumisensa koulutukseen eroa olennaisesti korkeammin koulutetuista, mutta he sulkevat usein koulutuksen itseltään. Asian omakohtainen pohdinta voi johtaa identiteettimuutokseen ja sitä kautta purkaa esteitä koulutuksen aloittamiselta. Monesti myös ulkoinen pakko, esimerkiksi työttömyys tai sen uhka rohkaisevat hakemaan koulutukseen. Itseään aiemmin tekijöinä pitäneet oppijat voivat saada käytännön työhön ja tekemiseen kytketyt teoriaopinnotkin sujumaan hyvin. Opiskeltavan asian mielekkäisyys ja juuri ihmistä kunnioittava ja hänestä välittävä koulutuksen toteuttamistapa koetaan vaikuttavana. Moniulotteiset vaikutukset kohdistuvat yksilön osaamiseen, tietopohjaan ja asenteisiin työssä ja muilla elämänaloilla. Tämän kaltaisten käytäntöjen luominen ja niiden vakiinnuttaminen on pitkä prosessi. (Antikainen 2009; Tossavainen & Laukkanen 2009.)

Vaihtoehtoisen koulutusmallin koettu merkitys näytti olevan selvästi yhteydessä siihen, miten koulutus vastasi nuorten yksilöllisiin tarpeisiin ja odotuksiin. Myös aiemmin mainitun Reinikaisen (2009) tutkimuksen mukaan nuorten voimakkaimmin koettuja tarpeita olivat arvostuksen, yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tarpeet. Nuorisokodin tytöt kokivat, että myöhemmälle elämälle merkitystä oli sillä, että pääsi pois kotoa, sai hyviä kokemuksia ja oppia sekä oma ajattelu- ja elämäntapa selkiintyivät. Keskeistä oli, että nuorten omanarvontunto vahvistui, sosiaalinen ymmärrys lisääntyi ja he omaksuivat tietoja ja taitoja. Vaikka vaihtoehtoja tarvitaan, niin tämän tutkimuksen valossa mielestäni koulutusjärjestelmässä ei voida suhtautua annettuna siihen, että erilaiset tukiprojektit paikkaavat koulun epäkohtia.

Sukupuoli ei tässä tutkimuksessa noussut tarkastelun kohteeksi vaan häipyi muiden teemojen taakse. Ikäluokissa on kuitenkin tyttöjä ja poikia lähes saman verran. Koulupudokkaissa tiedetään poikia olevan tyttöjä enemmän. Tutkimukseen haastateltavat valikoi-

tuivat vaihtoehtoisista koulutusryhmistä, joissa enemmistönä olivat naiset. Näyttäisi siltä, että naisilla on miehiä enemmän halua ja valmiutta etsiä vaihtoehtoisia koulutusmuotoja opinpolkujensa rakentamiseksi elämänsä aikana. Olisiko niin, että nuoret miehet ovat naisia kyvyttömämpiä käyttämään koulutusta elämänsä aikana ja tulevaisuutensa rakentamiseen? Jos tutkimuksessa olisi ollut mukana toisen asteen ammatillisen koulutuksen ulkopuolelle jättäytyneitä tai pudonneita nuoria miehiä, olisi elämänsä aikana koulutuksen todennäköisesti rakentanut lisäksi taantuvaa suuntaa edustavien ryhmä. Koulutus näyttää olevan tämän tutkimuksen mukaan mahdollisuus, joka voimaannuttaa, selkiyttää tulevaisuuden suunnittelua ja tukee yhteiskuntaan kiinnittymistä elämänsä aikana.

Tutkimuksen kertomuksellinen aineisto vastasi hyvin asetettuihin tutkimuskysymyksiin (luku 3.1) ja niiden taustalla esitettyihin odotuksiin. Myös oletukset (luku 1.3) saivat vahvistusta. Koulutukseen osallistuminen ja syrjäytymisen kysymykset ovat lähellä toisiinsa, lähes erottamattomat. Koulutus kuitenkin itsessään on riskien ympäristö, jossa tapahtuu polarisoitumista ja marginaaliin ajautumista. Lapset ja nuoret valikoituvat koulussa erilaisille kehitysurille. Koulutuselämäkertoista on havaittavissa, miten syrjäytymisvaaraan ajautuneiden nuorten aikuisten profiilit syntyvät prosesseina. Ongelmien ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen oli vähäistä ja kohtaamattomuus kasasi vaikeuksia nuoren tielle. Sama ilmiö näkyi niin peruskoulussa kuin sen jälkeisessä koulutuksessa lukuun ottamatta vaihtoehtoisia koulutusmuotoja. Opiskeluun kiinnittyminen näytti olevan yhteydessä samoihin tekijöihin niin peruskoulussa kuin sen jälkeisessä koulutuksessa. Ainoastaan vaihtoehtoisessa koulutuksessa koettu yhteisöllisyys, kannustava ilmapiiri ja yksilöllisten tarpeiden huomiointi tukivat opiskeluun sitoutumista ja myös yksilöllistä hyvinvoinnin kokemista.

Koulutyön menetelmät ja toimintamekanismit näyttäytyivät kertojille usein torjuvina. Koulusta ei saatu riittävästi kannustavaa palautetta ja rohkaisevien kohtaamisten sijaan erilaiset kontrolli-interventiot ja rangaistukset sulkivat nuoria ulos luokkakamariin (ks. myös Kuula 2000). Välinpitämättömäksi muodostunut suhtautuminen kouluun ja opiskeluun vaikeutti nuorten peruskoulun jälkeistä koulutukseen kiinnittymistä. Nopeat ja saumattomat siirtymät toteutuivat vain harvojen kohdalla, sillä monet epäonnistumiset olivat vieraannuttaneet koulusta. Vaihtoehtoiset koulutusmuodot erottuivat kerrotuissa kokemuksissa. Ne vahvistivat, tukivat, nostivat jaloilleen ja korjasivat aiempia epäonnistumisia. Myös perhe ja ihmissuhteet olivat merkityksellisiä. Perinteiset arvot ja aikuistumisen mallit näyttäytyivät useimpien kertomuksissa siinä vaiheessa kun kielteinen kehä oli saatu käännettyä myönteiseksi.

Vaikka peruskoulussa muodostunut koulukielteisyys saattoi synnyttää oletuksen hyvinkin heikosta yhteiskunnallisesta ennusteesta, niin tämän tutkimuksen mukaan koulukielteisyys ei estänyt hakeutumista koulutuksen pariin peruskoulun jälkeen. Selvää tai pitkään jatkunutta karsitumista koulutuksesta tai työelämästä ei tapahtunut. Koulutuksen

koettiin kuuluvan asiaan vaikeuksista huolimatta. Tarvittiin kuitenkin oikea aika, paikka ja vaihtoehto, jotka tekivät mahdolliseksi tuloksellisen opiskelun ja sitä kautta kiinnittymisen yhteiskuntaan. Näytti siltä, että peruskoulussa heikot lähtökohdat saaneet nuoret jäivät jo yläasteella ja edelleen peruskoulun jälkeen syvenevään epäonnistumisten kierteeseen ja liiaksi oman onnensa varaan koulutushaasteidensa kanssa.

Peruskoulun kyky tukea erilaisia oppijoita yksilöllisesti ja erilaisia tapoja oppia ei tämän tutkimuksen nuorten aikuisten kertomuksissa vakuuttanut. Koulutus ei näytä onnistuvan tasa-arvoistamisen tavoitteessaan. Peruskoulun jälkeen sopivia vaihtoehtoja oli rajallisesti tarjolla. Havainnot ohjauksen puutteellisuuksista ovat yhteneviä opinto-ohjauksen tilasta saatujen arviointitulosten kanssa (Numminen ym. 2002). Tukea antavaa erityispedagogista otetta ja syrjäytymistä ehkäisevää toimintakulttuuria löytyi selvästi vain vaihtoehtoisista koulutusmuodoista, joiden vaikuttavuus ja laatu arvioitiin hyväksi. Ilman niitä suotuisan urapolun tavoittaminen olisi voinut osoittautua varsin työlääksi tai jopa toivottomaksi monen kohdalla. Yhteiskuntaan kiinnittyminen ei ollut helppo prosessi niille, joiden peruskoulun päättymisestä oli jo vuosia, eikä sen aavistellut osoittautuvan sen helpommaksi äskettäin peruskoulunsa päättäneille.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella on aiheellista vielä tiivistää, että opiskelun ydin on henkilökohtainen ja pitkälle ulottuva opintosuunnitelma ja koko opintopolkua kattavat laadukkaat ohjauspalvelut. Puutteita ohjauksessa on tämänkin tutkimuksen perusteella niin perusopetuksessa kuin toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Tarve ponnistella ohjauspalvelujen laadun parantamiseksi on todettu myös viimeaikaisissa arviointiraporteissa niin Euroopan unionin tasolla (ks. esim. Neuvoston ja neuvostossa... 2008) kuin Opetushallituksen teettämässä selvityksessä ammatillisen peruskoulutuksen ohjauksen määrästä ja riittävydestä (Salmio & Mäkelä 2009). Viimeksi mainitussa selvityksessä havaittiin, että ne opiskelijat, joilla on erityisiä tarpeita, eivät saa niiden mukaista ohjausta ja tukea riittävästi. Vaikka asia on pitkään tunnistettu, niin haasteeseen ei ole kyetty vastaamaan. Pikemminkin tarve toimintatapojen ja kokonaisvaltaisen ohjauksen kehittämiseen on vain kasvanut. Opiskelijat kaipasivat selvityksen mukaan vaihtoehtoisten oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien monipuolisempaa käyttöä.

Seija Nykänen (2010) osoitti väitöstutkimuksessaan, että kaikissa kouluissa ei tiedoteta vanhemmille tasapuolisesti peruskoulun jälkeisistä koulutusvaihtoehdoista, ohjauksen työnjako ei toimi ja ohjauksen vastuut kasautuvat opinto-ohjaajille. Ohjausta nuorille tarjoavat ammattilaiset eivät tunne toisiaan eivätkä toistensa tarjoamia palveluja riittävästi. Oppilas- ja opiskelijahuollon vähäiset resurssit hidastivat tutkimuksen mukaan nuorten urasuunnitelmia ja opintojen edistymisessä tarvittavan muun tuen saantia. Nykäsen mukaan pirstoutuneista tukipalveluista tulisi päästä hyvin johdettuun eri ohjaustahojen yhteisvastuuseen, sillä kukaan työntekijä eikä mikään organisaatio yksin voi vastata kaikkien

nuorten ja aikuisten koulutus- ja ohjaustarpeisiin. Sen sijaan ohjausverkostojen avulla voitaisiin paremmin turvata kaikkien asiakkaiden ohjauksen saanti.

Vaikka opintojen ohjaus on ollut 2000-luvulla niin kansallisen kuin kansainvälisen kehittämisen kohteena, niin uraohjauspalvelujen merkitys on kasvanut. Iso haaste liittyy erityistä tukea tarvitsevien nuorten koulutukseen. Urasuunnittelutaidot tulisi integroida vahvemmin opetussuunnitelmiin. Kaikille tulisi taata perustaidot omaa koulutusta ja uraa koskevaan suunnitteluun. Kun merkittävä osa nuorista jättää koulutuksensa kesken saamatta tutkintoa, niin he tarvitsevat oikea-aikaista tukea siirtyäkseen työelämään tai takaisin koulutukseen. Uraohjausta tulisi kehittää myös keskeyttämistä ennaltaehkäisevänä toimenpiteenä. Euroopan unionin koulutuspolitiikassa laadukkaiden ohjauspalvelujen saatavuutta korostetaan kaikissa eri elämän vaiheissa. Ohjauksen tulisi korostaa asiakaslähtöisyyttä, holistista näkökulmaa, osallistamista ja tukea opintoja ja urasuunnittelua sekä henkilökohtaista ja ammatillista kasvua. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää siirtymävaiheisiin peruskoulusta toisen asteen koulutukseen ja toiselta asteelta eteenpäin. Ohjauspalvelujen tavoitteena on ehkäistä syrjäytymistä, edistää hyvinvointia sekä tukea opiskelijoita heidän opintopolullaan ja sen nivelvaiheissa. Ohjauksessa ei jaeta ainoastaan tietoa, vaan ohjataan hyödyntämään omia vahvuuksia ja kehittämään hyvän elämän suunnittelutaitoja. (Career Guidance 2004.)

Euroopan unionin jäsenvaltioiden kesken on aktiivisesti työstetty strategioita ja sovittu toimintalinjoista ja periaatteista, joilla elinikäinen ohjaus jatkuvana prosessina saataisiin palvelemaan kaikkia kansalaisia tasapuolisesti. Erityisesti olisi pyrittävä tehostamaan kaikkein heikoimmassa asemassa olevien mahdollisuuksia ohjauspalveluihin. Kuten tässäkin tutkimuksessa erityistarpeita omaaville henkilöille ohjauksella oli – ja olisi ollut – ratkaiseva merkitys, kun he joutuivat tekemään elämänsä siirtymävaiheissa tärkeitä päätöksiä. Tämän tutkimuksen tulosten johtopäätöksenä voidaan todeta, että hyvinvoinnin rakentumisessa koulutuspolitiikka ja työpolitiikka toimenpiteineen ovat keskeisessä asemassa. Erityistä tukea tarvitsevat ovat riippuvaisia joustavista ratkaisuista (flexicurity). Katkeamaton elinikäinen ohjaus henkilökohtaisella elämänuralla koulutuksessa, työssä ja muissa yhteyksissä on avainasemassa itsensä toteuttamisen, ammatillisen kehittymisen ja sosiaalisen integraation kannalta. Laadukkaiden ohjauspalvelujen kehittämisen avulla voidaan lisätä yksilön valmiuksia hallita turvallisemmin omaa urakehitystä ja saavuttaa parempi tasapaino yksityiselämän ja työelämän välillä. (Council conclusions on... 2009; Neuvoston ja neuvostossa... 2008; New skills for... 2009; The Bordeaux communiqué 2008.)

6.2 Tutkimusprosessin arviointi

Kysymys tutkimustulosten totuudellisuudesta ja luotettavuudesta on filosofinen ja kuuluu tietoteorian eli epistemologian alaan. Vastausta haetaan kysymykseen, miten tietoa voidaan saavuttaa ja voiko se olla totta. Onko totuus vallitsevien faktojen kuvaus vai voivatko tieto ja käsitykset todellisuudesta syntyä ihmisten mielissä ja keskusteluissa? Ontologia filosofian alana selvittää olemassaolon ja todellisuuden luonnetta ja mitä on olemassa. Postmodernistisen lähestymistavan mukaan tutkimuksen luotettavuutta ja laatua arvioidaan monipuolisemmin ja kokonaisvaltaisemmin kuin modernistisessä tutkimuksessa, joka tekee relativistisia päätelmiä ja tukeutuu tilastollisiin aineistoihin ja analyyseihin perustuviin validiteetin ja reliabiliteetin käsitteisiin. Ne perustuvat realistiseen ajattelutapaan eivätkä sovi laadulliseen tutkimukseen, jolle on ominaista ihmisten väliset merkitysneuvottelut ja kielen välityksellä tapahtuva tulkinta. Realismin mukaan todellisuus on olemassa ihmisten tajunnasta riippumatta. Tiede kuvaa todellisuutta havaintojen avulla objektiivisesti, jolloin tieto ja ihmisten esittämät väitteet vastaavat todellisuutta, faktoja. Laadullisen tutkimuksen tietoteoreettinen perusta on konstruktivistinen ja sen vuoksi arvioinnissa tarvitaan muunlaisia käsitteitä. (Heikkinen & Syrjälä 2006; Heikkinen, Huttunen, Kakkori & Tynjälä 2006.)

Konstruktivismi kätkee monia suuntauksia, mutta se on tiedon rakentumista kuvaava käsite ja esiintyy yleensä narratiivisuuden kanssa yhdessä. Konstruktivismin mukaan tieto rakentuu aikaisemmille kokemuksille, tiedoille ja käsitteille sosiaalisessa vuorovaikutuksessa eikä voi olla objektiivinen ja tietävästä subjektista riippumaton kuvaus maailmasta. Kun tutkimuskohde valitaan arvojen pohjalta, niin tutkimuksen havainnot ja tulokset eivät voi olla arvovapaita ja jo olemassa olevista ajatuksista ja tietorakenteista riippumattomia. Steinar Kvale (1996) puhuu pysyvään totuuteen viittaavan validiteetin sijasta validoinnista prosessina, jossa ymmärrys maailmasta lisääntyy vähitellen inhimillistä tietoa tulkittaessa kielen avulla. Totuus ei ole siten pysyvä tila vaan jatkuvaa aikaa ja paikkaan sidottua dialogia, jossa sosiaalinen todellisuus rakentuu. Tieteellisen objektiivisuuden rinnalla tunnustetaan tutkijan subjektiivisuus ja hänen ymmärryksensä tulkita sosiaalista todellisuutta. Tutkija itse tulee näin ollen keskeiseksi tutkimusvälineeksi. (Heikkinen & Syrjälä 2006; Heikkinen, Huttunen, Kakkori & Tynjälä 2006.)

Olen aiemmin reflektoinut oman tietämiseni mahdollisuuksia, rajoituksia ja esioletuksia sekä valottanut omaa suhdettani tutkimuskohteeseen. Olen lähestynyt tutkimuskohdetta opettajana, kasvattajana, terveydenhuollon ammattilaisena ja marginaaliryhmistä kiinnostuneena tutkijana. Sekä esiyymmärrykseni että teoreettinen ymmärrykseni ilmiöstä ja sen käsitteellistäminen ovat ohjanneet tutkimuskysymysten ja näkökulmani muotoutumista ja sitä kautta lähestymistavan, aineiston keruun ja analyysivälineiden valintaa. Tutkijana olen siis joutunut pohtimaan tutkimukseni ontologiset ja epistemologiset oletukset.

Aikaisemmat kokemukseni ja ymmärrykseni tutkimuskohteesta ovat voineet sekä helpottaa, että myös rajata kertojien kokemusten tulkintaa. Tutkimuksen arvioinnissa keskeinen kriteeri on tutkimuskysymysten, aineiston ja analyysimenetelmän yhteensopivuus. Mielestäni aineisto on riittävä ja analyysimenetelmä sopiva tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi. Olen pyrkinyt noudattamaan analyysimenetelmäni periaatteita kattavasti ja perusteellisesti ja kuvaamaan ne ymmärrettävästi.

Tutkimus on tekemäni tuote ja kirjoittamani kertomus, jonka toinen tutkija voisi toteuttaa erilaisena versiona ja toisenlaisin jäsennyksin samasta aineistosta. Esitän siis yhdenlaisen analyysin ja tulkinnan, eikä se ole ehdoton totuus eikä ainoa mahdollinen tulkinta. Olen lisäksi hyödyntänyt aiempaa tietoa ja arvioinut tutkimukseni tuloksia teoreettista taustaa ja olemassa olevaa tutkimustietoa vasten. Erilaisten versioiden totuudellisuutta ei kuitenkaan voisi vertailla tarkasti, vaikka omalta osaltani olen kuvannut kirjoittamisen prosessini lukijan arvioitavaksi. Uskon tutkimukseni tuottavan ymmärrystä tutkimuskohteesta ja herättävän keskustelua, joka voi parhaimmillaan johtaa asioiden kehittymiseen siitä huolimatta, että lopullinen totuus jäisi vajavaiseksi. Tutkimuksen aihe on noussut käytännöstä ja tutkimuksessa käsitellään monia käytännöllisiä kysymyksiä. Olen pyrkinyt kirjoittamaan tutkimusaiheesta ja tuloksista ymmärrettävästi myös käytännön toimijoiden kannalta. Luonnollisesti myös tutkimusraportin lukija määrittelee tutkimuksen luotettavuutta ja totuutta osallistuessaan keskusteluun tutkimuksessa esitetyn inhimillisen toiminnan tulkinnoista.

Vaikka tutkimus on kertomukseni, niin en ole peittänyt kertojien subjektiivisuutta, vaan antanut ihmisten äänen ensimmäisessä persoonassa kietoutua yhteen moniääniseksi raportiksi. Tämä on ollut tutkijalle eettinen haaste, jonka ratkaisemisessa on joutunut punnitsemaan tutkittaville mahdollisesti aiheutuvaa haittaa, tutkijayhteisöltä tulevaa kritiikkiä tai toisaalta merkittäviksi arvioimieni seikkojen nostamista yhteiskunnalliseen keskusteluun. Siitä huolimatta tutkimus ei ole eettisesti täydellinen.

Kieli ja käytetyt käsitteet vaihtelevat eri puhetavoissa ja niiden taustalla voi tunnistaa esimerkiksi arvoja tai vallan ilmenemismuotoja. Tutkittavat ovat käyttäneet omaa heille ominaista kieltä ja ilmaisutapaa. Niiden kautta laadullisen tutkimuksen subjektiivisuus tulee esiin. Tutkijan on Pattonin (2002) mukaan pyrittävä ymmärtämään tutkittavien kieltä. Tutkittavan äänen esiintulo on tapahtunut tutkijan ja kertojan välisessä yhteisessä kohtaamisessa, dialogissa, jossa myös tulkintoja on yhdessä rakennettu. Näin osapuolten äänet liittyvät yhteen ja tutkija vahvistaa tutkittavan kertomusta. Vaikka kuvailen raportissa runsaasti aineistoa, niin olen myös pyrkinyt johtopäätöksiin ja peilannut tuloksia viitekehysten teoreettiseen sisältöalueeseen.

Erilaiset kertomisen tai kirjoittamisen tyyliä koskettavat eri tavoin ja voivat havahduttaa lukijaa välittyvien kokemusten ja tunteiden avulla. Elävät autenttiset kertomukset emotionaalineen voivat saada aikaan kokonaisvaltaisemman vaikutelman kuin pelkät tutkijan

esittämät havainnot. Kun narratiivisessa tutkimuksessa puhutaan todentunnusta tai -kaltaisuudesta, niin kyse on kokonaisvaltaiseen vaikutelmaan perustuvasta uskottavuudesta, jota lukijan omat vastaavat kokemukset vahvistavat. Kun kertomuksen maailma avautuu lukijalle tai kuulijalle uskottavana, niin hän samalla eläytyy ja ymmärtää kertojien intentioita ja tunteita. (Heikkinen & Syrjälä 2006.)

Tässä tutkimuksessa rikas ja elävä kertomusaineisto ja valitut aineistonäytteet auttavat todenkaltaisen kokonaisvaikutelman syntymistä. Voi olla, että kun ihmisellä menee huonosti, niin hänen kertomuksensa puhuttelee ja koskettaa enemmän kuin kerrottaessa hyvin sujuvasta elämästä neutraalisti ja toteavasti. Kertomukset koskettivat tutkijaakin eri tavoin ja erityisesti aineistonkeruun sessioissa muodostuneiden kohtaamisten jälkitunnelmat vaativat refleктоimaan myös omaa emotionaalista kuormaa. Tutkijana olen tiedostanut, että kertomukset ovat mahdollisesti saaneet näkemään elämänsä liian negatiivisina tai toisaalta aiheettoman myönteisessä valossa. Kullakin yksittäisen nuoren aikuisen kertomuksella on oma todenmukaisuutensa, mutta ne saavat vahvistusta toisten kertomusten samankaltaisista kokemuksista ja lisäävät siten ymmärrystä tutkimuksen kohteesta.

Tutkimukseen valituissa kertomuksissa näkyy monenlainen häiriintyminen nuorten aikuisten ulkonaisen elämän jatkuvuudessa. Monilla esimerkiksi siirtymä nuoruudesta aikuisuuteen sisälsi erilaisia kriisejä ja syrjäytymisriskejä, mutta johti jokseenkin vakiintuneeseen elämään. Aikuistumisen polut näyttäytyivät hyvin heterogeenisina. Sosiokulttuurinen muutos yhteiskunnassa ilmenee erilaisten tapahtumien paljoutena, struktuurien hajanaisuutena ja aikajänteiden lyhenemisenä. Tällöin oman elämän hahmottamisen perusteet ja kokemuksellisen tiedon välittäminen voivat vaikeutua. Omaelämäkerrallisen kerronnan tarve kuitenkin kasvaa, koska se pitää omaa elämää koossa ja vahvistaa kommunikatiivisuutta. Kokemusten reflektointi on tärkeää, jotta kokemuksellinen tieto voi välittyä eteenpäin.

Arvelen tässäkin tutkimuksessa kertomisen tutkimustarkoituksessa olleen hyödyksi sekä kertojille heidän elämähallintansa kannalta että kertomusten taustalla olevalle kulttuuriselle kertomusvarannolle, joka auttaa tuottamaan uusia kertomuksia. Omat juonellisesti ja ajallisesti etenevät yksilölliset kertomukset ja tulkinnat elämänsä ilmentävät historiallista jatkuvuutta narratiivisen tutkimuksen periaatteena ja antavat mahdollisuuden seurata tapahtumakulkuja ja niiden syy-seurausketjuja. (Ks. esim. Heikkinen & Syrjälä 2006.)

Kertomusten tutkimuksellinen anti on merkittävä suhteessa siihen, mitä esimerkiksi kyselytutkimuksella olisi ollut mahdollista koota. Kertojien potentiaali epämääräisen, mutta rikkaan todellisuuden skripti-muotoiseen tuottamiseen ei myöskään olisi ollut riittävä suhteessa siihen, miten kertomukset syntyivät tutkijan ja tutkittavan välisessä kohtaamisessa. Kertomus syntyy lopulta vain kertomisen tuloksena. Kiinnostunut tutkija voi auttaa

asettumalla aktiiviseksi kuuntelijaksi. Tässä tutkimuksessa kertojat sallivat tutkijan lähteä mukaansa pohtimaan elämänsä matkaa. Vaikka elämä on kronologista, niin kertomus on mutkikasta temporaalista liikettä ja kamppailua muistin kanssa. Kertojalle on ominaista ottaa keskeiset pointit esiin ja valikoida aineksia omien tärkeyskriteereidensä mukaisesti. Kerronnallinen potentiaali on kuitenkin tärkeämpää ja haastavampaa kuin kertomuksen rakenteet tai kronologisuus. Ajallisuutta on mahdollisuus ymmärtää muutenkin.

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi oli selvästi työläämpi kuin aineiston keruu. Haastateltavia ei juuri tarvinnut houkutellessa. He halusivat varata aikaa kiireidensäkin keskellä ja tulla kertomaan koulukokemuksistaan ja arvioimaan elämänsä tapahtumia. Yksittäisten narratiivien analyysi ja toisaalta narratiivinen analyysi merkitsivät konkreettisesti huolellista kirjoittamista, paperikasojen avaamista ja selaamista, lajittelua ja sulkemista kerta toisensa jälkeen, reunamerkintöjä, värikynillä korostamista ja jälleen pala palalta kirjoittamista. Analyysi on pyritty tekemään kattavasti sen sijaan, että olisi tehty ainoastaan satunnaisia poimintoja ja pitäytytty aineiston selailuun perustuvissa vaikutelmissa (Mäkelä 1990, 53). Tällöin on pyritty varmistamaan, että kirjoittaja on raportoinnissaan lähellä niitä ihmisiä, joista kirjoittaa. Tutkimuksen kohteina olleita ihmisiä lainaamalla on haluttu kuvata kohdetta nuorten aikuisten omilla ehdoilla.

Vaikka aineisto kertoo siitä mitä reaalisesti on tapahtunut, niin kuitenkin voi kysyä, millaista tietoa on saavutettu. Tieto on tutkimustilanteessa tuotettua ja kertoo koulukokemuksista ja elämänkuluista, joista tutkijalle kerrottiin. On täysin mahdollista, että tutkija on tehnyt vääriä tulkintoja ja nostanut esiin ongelmallisiksi arvioimia asioita. Tutkijana olen tässäkin ollut tutkimusetiikan äärellä ja ottanut vastuun siitä, että monia asioita on nostettu esiin sen sijaan, että ne olisi jätetty tuomatta tietämisen kohteeksi.

Tässä tutkimuksessa nuorten aikuisten kertomukset muodostavat aineiston, joka edustaa empiiristä maailmaa. Sitä puolestaan voidaan tutkia käsitteiden avulla. Tutkimus on laadullinen ja siinä tarkastellaan ihmisten käyttäytymistä heidän omasta näkökulmastaan. Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ihmisten käyttäytymistä ja hahmottaa heidän omia tulkintojaan ja tutkittavalle ilmiölle antamia merkityksiä. Koska tutkittava ilmiö on kovin kokonaisvaltainen, niin sen kokonaisvaltaisen ymmärryksen saavuttamiseksi tutkimuksen taustaosassa on määritelty suhteellisen laajasti aikaisempaan tutkimustietoon ja kirjallisuuteen perustuvia käsitteitä. Niistä osa on keskeisiä pääkäsitteitä, mutta myös monia lähikäsitteitä on avattu. Viitekehys on rakennettu muodostamalla käsitteiden kokonaisuus kohteen monisuuntaista tarkastelemista varten. Käsitteiden kokonaisuus on instrumentaalisesti ohjannut tutkimusaiheen tarkastelua tarjoamalla näkökulmia ja sanaston, jotka puolestaan ovat jäsentäneet ja systematisoineet kerättyä tietoa ja auttaneet kommunikoinnissa. Tutkimuksessa esiintyvät käsitteet on osittain valittu ennen empiirisen aineiston keruuta, mutta käsitteiden kokonaisuutta on osittain täydennetty aineiston keruun jälkeen.

Teorian ja empirian välisen vuoropuhelun kuvaaminen ja teoriaherkkyyden esiin saaminen on vaativa tehtävä. Olen rakentanut tutkimusraportin johdonmukaiseksi lähtien teoreettisesta viitekehystä ja edeten analyysin ja tulkinnan kautta johtopäätöksiin. Tällä jäsentelyllä olen pyrkinyt helpottamaan raportin lukijaa. Laadullisessa tutkimusprosessissa olen kuitenkin tutkijana joutunut liikkumaan useasti teorian ja empirian välillä. Teoreettinen viitekehys kuvastaa tutkijan esiyttäytymisen ja ajattelun perusteella tehtyjä lähdevalintoja, joiden perusteella olen muodostanut käsitykseni tutkimastani ilmiöstä. Tutkittavan ilmiön teoreettinen ymmärtäminen on ohjannut tutkimuksen kysymyksenasettelua ja se puolestaan aineiston keruuta ja analyysimenetelmien valintaa. Aiempaa tietoa olen hyödyntänyt myös tulosten raportoinnissa kytkemällä tulokset ja niistä tekemäni johtopäätökset teoreettiseen viitekehukseen.

Tässä tutkimuksessa on osoitettu tarvetta kiinnittää huomio yksilöön omaa elämäänsä rakentavana toimijana, mutta samalla myös yksilön ja instituutioiden väliseen suhteeseen ja sen jännitteisyyteen. Elämäkerrat ja elämänkulkukerronta antavat mahdollisuuden kuunnella nuorten aikuisten puhetta elämästä, identiteettityöstä ja jatkuvuuden rakentumisesta elämänsä siirtymissä. Minä tehdään Giddensin (1991) sanoin näkyväksi kerronnassa. Nuorten aikuisten oppimis- ja selviytymiselämäkerrat tuovat tarpeellisen täydennyksen tilastoaineistoihin perustuviin ja instituutiovoittoisiin tarkasteluihin tutkimuksessa. Tähän tutkimukseen valitulle taustalle rakennetussa asetelmassa ja lähestyttävissä ja siten tuotetussa tiedossa voisi olla tutkimukseni tuoma kasvatustieteellinen ja pragmaattinen kontribuutioarvo. Tieto ja ymmärrys tutkimuskohteesta mukautuvat siitä aiemmin kasaantuneeseen kertomusvarantoon.

Lähteet

- Aaltonen, M. & Heikkilä, T. 2003. *Tarinoiden voima. Miten yritykset hyödyntävät tarinoita?* Helsinki: Talentum.
- Aapola, S. 1999. *Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 763.* Helsinki.
- Aapola, S. 2005. *Aikuistumisen oikopolkuja? Koulutusreitit ja aikuistumisen ulottuvuudet nuorten elämässä.* Teoksessa S. Aapola & K. Ketokivi (toim.) *Polkuja ja poikkeamia – Aikuisuutta etsimässä.* Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 56. Tampere, 254–283.
- Aapola, S., Gonick, M. & Harris, A. 2004. *Young femininity, girlhood, power and social change.* Houndmills: Palgrave.
- Aapola, S. & Ketokivi, K. 2005. *Johdanto: Aikuistumisen ehdot 2000-luvun yhteiskunnassa.* Teoksessa S. Aapola & K. Ketokivi (toim.) *Polkuja ja poikkeamia – Aikuisuutta etsimässä.* Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 56. Tampere, 7–32.
- Abbott, P. H. 2002. *The Cambridge introduction to narrative.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Aho, S. & Koponen, J. 2001. *Nuorten opiskelu- ja työurat 1990-luvulla.* Helsinki: Nuorisoasiain neuvottelukunta.
- Aho, S. & Vehviläinen, J. 1997. *Keppi ja porkkana. Tutkimus alle 20-vuotiaita aktivoivan työvoimapoliittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista.* Työministeriö. ESR-julkaisuja 3. Helsinki.
- Ahola, J. 2009. *Mitä Nosteella tavoiteltiin? Teoksessa Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus. Opetusministeriön julkaisuja 2009:35.* Helsinki, 8–13.
- Aittola, T. 1999. *Epätavanomaisen oppimisen puolustus.* Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian teoreettikoita.* Helsinki: Gaudeamus, 182–211.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1995. *Young people, the school and learning outside classroom.* Teoksessa T. Aittola, R. Koikkalainen & E. Sironen (toim.) *"Confronting strangeness". Towards reflexive modernization of the school.* Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1998. *Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa.* Teoksessa T. Takala (toim.) *Kasvatussosiologia.* Juva: WSOY, 105–149.
- Aittola, T., Koikkalainen, R. & Vaherva, T. 1997. *Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä.* Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 6.
- Alapuro, R. 2000. *Kuinka neuvoteltavia sosiaaliset suhteet ovat? Teoksessa T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteesta.* Helsinki: Gaudeamus, 102–111.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus.* Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus.* 3. uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2007. *Laadullinen tutkimus.* 6. uud. painos. Tampere: Vastapaino.

- Alatupa, S. (toim.), Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta. Sitran raportteja 75. Helsinki.
- Alheit, P. 1994. Taking the knocks. Youth unemployment and biography – a qualitative analysis. London: Redwood Books.
- Alheit, P. & Dausien, B. 1999. "Biographicity" as a basic resource of lifelong learning. Teoksessa P. Alheit, J. Beck, E. Kammler, R. Taylor & H-S. Olesen (toim.) Lifelong learning inside and outside schools. Contributions to the Second European Conference on Lifelong Learning, 25–27 February 1999. Collected Papers. Volume 2. Roskilde University, Universität Bremen & Leeds University, 400–422.
- Alheit, P. & Dausien, B. 2002. The "double face" of lifelong learning: two analytical perspectives on a "silent revolution". *Studies in the Education of Adults* 34 (1), 3–22.
- Allardt, E. 1995. Suunnistuksia ja kulttuurishokkeja. Keuruu: Otava.
- Allardt, E. 1998. Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Teoksessa J. P. Roos & T. Hoikkala (toim.) Elmnpolitiikka. Helsinki: Gaudeamus, 34–53.
- Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen kokeiluohjelma 2006–2009. Opetushallituksen ptts 15.5.2006. Dnro 2/420/2006. Helsinki.
- Ammattistartti tuotti onnistuneita opinpolkuja. 2010. Opetushallitus. Saatavilla [www.muodossa: http://www.opph.fi/etusivu/102/ammattistartti_tuotti_onnistuneita_opinpolkuja](http://www.opph.fi/etusivu/102/ammattistartti_tuotti_onnistuneita_opinpolkuja) (Luettu 3.5.2010).
- Antikainen, A. 1991. Searching for the meaning of education: Research proposal. University of Joensuu. Bulletin of the Faculty of Education 38.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 251–296.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A. 2009. Aikuiskoulutukseen osallistuminen ja Noste. Teoksessa Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus? Opetusministeriön julkaisuja 2009:35. Helsinki, 14–18.
- Antikainen, A. & Komonen, K. 2003. Elämäkerta ja elämänkulku kasvatuksen ja aikuiskasvatuksen sosiologiassa. Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 84–121.
- Atkinson, R. 1998. The life story interview. Qualitative research methods series 44. USA: Sage.
- Aula, M. K. 2008. Lasten näkökulmia kouluhyvinvointiin. Suomalaisen tiedeakatemian 100-vuotisjuhlasymposium – Hyvinvointia kouluun. Esitelmä 8.2.2008. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www.muodossa: <http://www.jyu.fi/erillis/agoracenter/hyvinvointi/esitykset/tiivistelmat/Aula_8.2.2008.pdf>](http://www.jyu.fi/erillis/agoracenter/hyvinvointi/esitykset/tiivistelmat/Aula_8.2.2008.pdf) (Luettu 12.2.2009).
- Ayalon, O. 1995. Selviydyn! Yhteisön tuki ja selviytyminen. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Baeghte, M. 1989. Individualisation as hope and disaster. A socioeconomic perspective. Teoksessa K. Hurrelmann & U. Engel (toim.) The social world of adolescents. International perspectives. Berlin: Walter de Guyter, 27–41.
- Baldwin, D., Coles, B. & Mitchell, W. 1997. The formation of an underclass or disparate processes of social exclusion? Evidence from two groupings of 'vulnerable youth'. Teoksessa R. MacDonald (toim.) Youth, the 'underclass' and social exclusion. London: Routledge, 83–112.
- Bandura, A. 2006. Towards a psychology of human agency. *Perspectives of Psychological Science* 1 (2), 164–180.
- Bates, I. & Riseborough, G. 1993. Deepening divisions, fading solutions. Teoksessa I. Bates & G. Riseborough (toim.) Youth and inequality. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1–13.
- Bauman, Z. 1995. Life in fragments. Essays in postmodern morality. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 1998. Consumerism and the new poor. Buckingham: Open University Press.
- Bauman, Z. 2000. Liquid modernity. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. 2005. Liquid life. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. 1986. Risikogesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, U. 1995. Eigenes Leben. Skizzen zu einer biografischer Gesellschaftsanalyse. Teoksessa U. Beck, W. Vossenkhl & U. E. Ziegler (toim.) Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München: Beck, 9–15.
- Beck, U. 1997. Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall. Teoksessa U. Beck (toim.) Kinder der Freiheit. Frankfurt: Suhrkamp, 9–33.
- Beck, U. 2001. Living your own life in a runaway world. Teoksessa A. Giddens & W. Hutton (toim.) On the edge. Living with global capitalism. London: Vintage, 164–174.

- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. 1993. Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. *Zeitschrift für Soziologie* 3, 178–187.
- Bertaux, D. 1981. Introduction. Teoksessa D. Bertaux (toim.) *Biography and society. The life history approach in the social sciences*. London & Beverly Hills: Sage, 5–15.
- Bertaux, D. & Delcroix, C. 2000. Case histories of families and social processes. *Enriching sociology*. Teoksessa P. Chamberlayne, J. Bornat & T. Wengraf (toim.) *The turn to biographical methods in social science*. London and New York: Routledge, 71–89.
- Bertaux, D. & Kohli, M. 1984. The life story approach: A continental view. *Annual Review of Sociology* 10, 215–237.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Bradley, H. 1996. *Fractured identities. Changing patterns of inequality*. Cambridge: Polity Press.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Tampere: Vastapaino.
- Bron, A. & West, L. 2000. *Time for stories: the emergence of life history methods in the social sciences*. *International Journal of Contemporary Sociology* 37 (2), 158–174.
- Bruner, E. M. 1986. Experience and its expression. Teoksessa V. W. Turner & E. M. Bruner (toim.) *The anthropology of experience*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press, 3–30.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buchman, M. 1989. *The script of life in modern society. Entry into adulthood in changing world*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Career guidance: A handbook for policy makers*. 2004. Paris: OECD / European Communities.
- Clausen, J. A. 1995. Gender, contexts and turning points in adults lives. Teoksessa P. Moen, G. H. Jr. Elder & K. Luscher (toim.) *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington DC: American Psychological Association, 365–389.
- Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020"). 2009. Brussels: Council of the European Union. Saatavilla [www.muodossa: <http://consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf>](http://consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf) (Luettu 22.10.2009).
- Cresswell, J. W. 2007. *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deshler, D. 1996. Metafora-analyysi eli sosiaalisia aaveita manaamassa. Teoksessa J. Mezirow ym. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 23, 314–332.
- Dollard, J. 1935. *Criteria for the life history*. New Haven: Yale University Press.
- Dominicé, P. 1990. Composing education biographies. Group reflection through life histories. Teoksessa J. Mezirow ym. *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 194–212.
- Dominicé, P. F. 2000. *Learning from our lives: using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ehdotukset syrjäytymisen vastaisista toimista. 1999. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. *Työryhmämuistioita* 7. Helsinki.
- Elder, G. H. Jr. 1998. The life course as a developmental theory. *Child Development* 69 (1), 1–12.
- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. What is agency? *American Journal of Sociology* 103 (4), 962–1023.
- Enqvist, A. & Onttonen, J. 1998. Keille Omaura-ryhmät on tarkoitettu? Teoksessa A. Enqvist & J. Onttonen (toim.) *Mitä se meille kuuluu mitä me tehdään? Omaura – syrjäytymisen ehkäisyä koulussa ja koulutuksessa*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, 7–18.
- Erikson, E. H. 1986. *Vital involvement in old age*. New York: W. W. Norton & Company.
- Erytisopetukseen siirrettyjä enemmän. *Opettaja* 26–31/2009, 4.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Flick, U. 1998. *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Fornäs, J. 1995. Youth, culture and modernity. Teoksessa J. Fornäs & G. Bolin (toim.) *Youth culture in late modernity*. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Fornäs, J. 1998. *Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia*. Tampere: Vastapaino.
- Frank, A. W. 1995. *The wounded storyteller: Body, illness and ethics*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Fuchs, S. 2001. Beyond agency. *Sociological Theory* 19 (1), 24–40.
- George, L. 1993. Sociological perspectives on the transitions. *Annual Review of Sociology* 19, 353–373.

- Gergen, K. 1994. Realities and relationships. Soundings in social construction. Cambridge, M. A: Harvard University Press.
- Giddens, A. 1989. Sociology. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1990. Consequences of modernity. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1991. Modernity and self-identity. Cambridge: Polity Press.
- Goodson, I. F. 1995. The making of curriculum. Collected essays. Studies in curriculum history series 21. London: Falmer Press.
- Goodson, I. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Gordon, T. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 1994. Uusi etnografia ja elämän sosiaalinen rakentuminen. *Janus* 4 (2), 352–361.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 1997. The new language of qualitative method. New York: Oxford University Press.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 2000. Analyzing narrative reality. London: Sage.
- Habel, J., Bloom, L. A., Ray, M. S. & Bacon, E. 1999. Consumer reports. What students with behaviour disorders say about school? *Remedial and Special Education* 20 (2), 93–105.
- Hamarus, P. 2006. Kiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 288.
- Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu ja ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. 2007. Miten koulukiusaaminen syntyy ja kehittyy? Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Kasvatus* 38 (3), 228–239.
- Harrikari, T. 2008. Riskillä merkityt. Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa. Nuorisotutkimusverkoston / Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 87. Helsinki.
- Hatch, J. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: question, issues and exemplary works. Teoksessa J. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer, 113–135.
- Heikkilä, M. 1990. Köyhyys ja huono-osaisuus hyvinvointivaltiossa. Tutkimus köyhyydestä ja hyvinvoinnin puutteiden kasautumisesta Suomessa. Sosiaalhallituksen julkaisuja 8/1990. Helsinki.
- Heikkinen, H. L. T. 2002a. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–197.
- Heikkinen, H. L. T. 2002b. Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Narrative research. Voices of teachers and philosophers. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi* 67.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Kakkori, L. & Tynjälä, P. 2006. Totuuden ongelma. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Heikkinen, H. L. T. & Rovio, E. 2006. Toimintatutkimuksen raportointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 114–130.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Heinikainen, M. 2007. Etapeittain tutkintoon ja työelämään. Mikkeli: Mikkelin ammattiopisto.
- Helander, J. 1999. Traumatisoivat tapahtumat ja niiden käsittely jengissä. *Nuorisotutkimus* 1, 3–10.
- Helander, J. 2004. Ohjaava kuntoutus vai kuntouttava ohjaus? Jenginuorten kriisi-intervention kehittelyä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjauksen käytännöt. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helander, J. & Jahnukainen, M. 2005. Opiskelijatason vaikutusten arviointi. Teoksessa S. Helakorpi, J. Helander & M. Jahnukainen. Itä-Suomen työkoulu 2000-hankkeen arviointitutkimus. Kuopion yliopisto: Minna Canth-instituutti / Käsämä: Kaprakan ammatillinen koulutuskeskus. Itä-Suomen työkoulu julkaisuja 8. Kuopio, 11–91.
- Helne, T. 1994. Erään muodin tarina – 1980-luvun suomalaisesta syrjäytymiskeskustelusta. Teoksessa M. Heikkilä & K. Vähätalo (toim.) Huono-osaisuus ja hyvinvointivaltion muutos. Helsinki: Gaudeamus, 32–50.
- Helne, T. 2002. Syrjäytymisen yhteiskunta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 123.

- Helsper, W. 1993. Jugend und Schule. Teoksessa H-H. Krüger (toim.) Handbuch der Jugendforschung. Opladen: Leske & Budrich, 351–376.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uud. painos. Helsinki: Tammi.
- Hitlin, S. & Elder, Jr. G. 2007. Time, self and the curiously abstract concept of agency. *Sociological Theory* 25 (2), 170–191.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatustieteiden laitos? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Väitöskirja. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. 1998. Aikuistumisen paradoksi. Teoksessa E. Saksala (toim.) Muutoksen sosiologia. Jyväskylä: Yleopetuspalvelut, 134–141.
- Holmberg-Kalenius, T. 2008. Elämää koulukiusaamisen jälkeen. Helsinki: Gummerus.
- Honkonen, R. 1995. Elämäkerrallinen lähestymistapa opiskelijatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatustutkimuksen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos B:13, 167–191.
- Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huotelin, H. 1992. Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 46.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalitusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 8–42.
- Hurme, H. 1985. Elämänkulun käsitteellisiä jäsentämistapoja. *Sociologia* 22 (2), 125–129.
- Hyvinvointi kouluylhteisössä (HVK) –kehittämishankkeen loppuraportti. 2003. Stakes. Aiheita 25. Helsinki.
- Hyvärinen, M. 2002. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Luento kasvatustieteen laitoksella Helsingissä 1.3.2002. Saatavilla www.muodossa.com: <www.edu.helsinki.fi/ktl/kvalmet2002/elamakerrat.ppt> (Luettu 4.11.2004).
- Hyvärinen, M. 2004. Johdatus narratiiviseen tutkimukseen. Kirjallisuuskatsaus. *Sociologia* 3, 242–246.
- Hyvärinen, M. 2006a. Kerronnallinen tutkimus. Julkaistu kotisivulla: www.hyvarinen.info. Saatavilla www.muodossa.com: <http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf> (Luettu 8.1.2008).
- Hyvärinen, M. 2006b. Towards a conceptual history of narrative. Teoksessa M. Hyvärinen, A. Korhonen & J. Mykkänen (toim.) The travelling concept of narrative. *Studies across disciplines in the humanities and social sciences* 1. Helsinki: Helsinki Collegium for Advanced Studies, 20–41.
- Hämäläinen, J. 2002. Työkouluaate eilen ja tänään. Teoksessa J. Hämäläinen & K. Komonen (toim.) Työkoulu –visiosta käytäntöön. Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 1. Kuopio, 9–29.
- Hämäläinen, J. & Komonen, K. 2003. Työkoulumalli ammatillisessa koulutuksessa. Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 2. Kuopio.
- Hänninen, V. 1996. Tarinallisuus ja terveystutkimus. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 33, 109–118.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 696.
- Hänninen, V. 2004. A model of narrative circulation. *Narrative Inquiry* 14 (1), 69–85.
- Häyrynen, L. & Häyrynen, Y-P. 1994. Akateeminen kenttä ja elämänrata; suomalaisen ylioppilaspölvien pitkittäistutkimus 1965–83. Teoksessa H. Perho & P. Sinisalo (toim.) Näkökulmia elämänkulun ja ammattiurien tutkimukseen. Suomen psykologinen seura. *Acta Psychologica Fennica*. Soveltavan psykologian monografioita 7. Helsinki, 12–31.
- Ihatsu, M. & Koskela, H. 2001. Keskeyttääkö vai ei? Ammatillisten oppilaitosten aktiivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen -projektin alkukartoitus. Helsinki: Opetushallitus.
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 1997. Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. Nuorisosiain neuvottelukunnan julkaisuja 4. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Jahnukainen, M. 1996. Elämänkulun tutkimus ja erityispedagogiikka. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaisia tutkimuksia käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 63, 35–47.
- Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 182.
- Jahnukainen, M. 2001. Erityisluokkaopetuksen tuloksellisuus – retrospektiivinen oppilasnäkökulma. *Kasvatus* 32 (3), 217–228.

- Jahnukainen, M. 2004. Koulukodin jälkeen. Vuosina 1996 ja 2000 kotiutettujen nuorten yhteiskuntaan jäsentymisen ja riskikäyttäytymisen kasaantuminen. Teoksessa M. Jahnukainen, T. Kekoni & T. Pösö (toim.) Nuoruus ja koulukoti. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 293–330.
- Jallinoja, R. 1997. Moderni säädyllisyys. Aviosuhteen vapaudet ja sidokset. Helsinki: Gaudeamus.
- Jarvis, P. 1992. Paradoxes of learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jensen, R. 2002. The dream society. How the coming shift from information to imagination will transform your business. New York: McGraw-Hill.
- Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 298.
- Jokinen, K. 1996a. Kasvaminen ja oppiminen traditioiden jälkeen. Teoksessa L. Suurpää & P. Aaltojärvi (toim.) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. SKS. Tietolipas 143. Helsinki, 23–50.
- Jokinen, K. 1996b. Pojat koulussa. Teoksessa T. Hoikkala (toim.) Miehenkuvia – Väliähdyskiä nuorista miehistä Suomessa. Tampere: Gaudeamus.
- Jokinen, K. 1997. Suomalaisen lukemisen maisemaihanteet. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 56 / SoPhi 14.
- Julkunen, R. 1998. Työn käsite. Teoksessa E. Saksala (toim.) Muutoksen sosiologia. Helsinki: Yle-opetuspalvelut, 34–43.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteelle? Nuorisosta ja syrjäytymisestä, yhteiskunnasta. Teoksessa A. Mikkola (toim.) Suomalaista nuorisotutkimusta – tutkijoiden puheenvuoroja. Kansalaiskasvatuksen keskus ry. Nuorisopolitiittinen kirjasto ja tietopalvelu. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/86. Helsinki, 37–58.
- Järvinen, T. 1999. Peruskoulutuksesta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja C:150.
- Järvinen, T. 2001. Koulutusjärjestelmän yksilöllistyminen ja valinnan vapaus. Teoksessa T. Kuure (toim.) Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 19. Helsinki.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa M. Suutari (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 20. Helsinki, 125–151.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2005. Nuoret koulutus- ja työmarkkinoilla. Helsinki: Nuorisoasiainneuvottelukunta.
- Kallio, E. 2005. Kasvatus hajoavassa ajassa. Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kangasniemi, J. 2008. Yksinäisyyden kokemisen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevision Nuorten palstan kirjoituksissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 107.
- Kasurinen, H. 1999. Personal future orientation: Plans, attitudes and control beliefs of adolescents living in Joensuu, Finland and Petrozavodsk, Russia in 1990s. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 53.
- Kauppila, J. 2000. Sivistysihanteesta markkinatavaraksi? Koulutus ja oppiminen elämänkulun rakentajina. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen. Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisten oppimiseen. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitos. Sosiologian tutkimuksia 3, 51–107.
- Kauppila, J. 2002. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 78.
- Kearney, R. 2002. On stories. Thinking in action. London & New York: Routledge.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1998. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi, suomalainen. Juva: WSOY.
- Ketokivi, K. 2004. Pidentynyt nuoruus ja perheen perustaminen. Individualistisen elämänorientaation jäljillä. Sosiologia 41 (2), 94–107.
- Keupp, H. 1994. Ambivalenzen postmoderner Identität. Teoksessa U. Beck & E. Beck-Gernsheim (toim.) Riskante Freiheiten. Frankfurt: Suhrkamp, 336–350.
- Kilpeläinen, A. 2000. Naiset paikkaansa etsimässä: aikuiskoulutus naisen elämänkulun rakentajana. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 163.
- Kitinoja, M. 2005. Kujan päässä koulukoti. Tutkimus koulukoteihin sijoitettujen lasten lastensuojeluasiakkuudesta ja kouluhistoriasta. Väitöskirja. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 150. Helsinki.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt. Koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia A:5.

- Kivirauma, J. 1990. Ammattikoulutus osana koulutusjärjestelmää. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:139.
- Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuluokan oppilaat kertovat kokemuksiaan. *Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports* 53.
- Kohli, M. 1986. Social organization and subjective construction of the life course. Teoksessa A. B. Sörensen, F. E. Weinert & L. R. Sherrod (toim.) *Human development and the life course: Multidisciplinary perspectives*. Hilsdale: Lawrence Erlbaum, 271–292.
- Kokeiluluvan hakeminen 1.8.2006 käynnistyvään ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavaan ja valmistavaan koulutukseen. Opetusministeriön kirje 30.1.2006. Dnro 2/530/2006. Helsinki.
- Komonen, K. 1999. Yksilöllinen valinta vai portti koulutukselliseen syrjäytymiseen? – Ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) *Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun. – Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot*. NUORAn julkaisuja 14. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 117–127.
- Komonen, K. 2001a. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Väitöskirja. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47.
- Komonen, K. 2001b. Työn moraalista koulutuksen moraliin. Teoksessa T. Kuure (toim.) *Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisoasiain neuvottelukunta / Stakes. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 16 / Nuoran julkaisuja 19*. Helsinki, 70–85.
- Komonen, K. 2002. Työkoulumalli ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa J. Hämäläinen & K. Komonen (toim.) *Työkoulu – visiosta käytäntöön. Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 1*. Kuopio, 30–49.
- Koskela, H. 2003. Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. *Grounded theory -menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 86*.
- Koski, L. & Moore, E. 2001. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 4–13.
- Koskinen, I. 1995. Laadullisen tutkimusprosessin rakenteesta. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 51–65.
- Kouluterveydenhuolto 2002. *Opas kouluterveydenhuollolle, peruskouluille ja kunnille. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus*. Stakes. Oppaita 51.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. 1998. Arviointi 7/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. 2007. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kulmala, A. 2004. Toiset identiteettiä rakentamassa. *Yhteiskuntapolitiikka* 69 (3), 231–241.
- Kumpulainen, T. 2008. (toim.) *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2008*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuorelahti, M. & Viitanen, R. (toim.) 1999. *Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun. – Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot*. NUORAn julkaisuja 14. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. (toim.) 2005. *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kuronen, I. 2005. *Sain uuden alun vai sainko? Tarinoita haasteellisten nuorten koulukokemuksista heidän elämänsä aikana. Pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Kuula, R. 2000. *Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 61*.
- Kuure, T. (toim.) 2001. *Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisoasiain neuvottelukunta / Stakes. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 16 / Nuoran julkaisuja 19*. Helsinki.
- Kvale, S. 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Laaksola, H. 2006. *Erityisopetuksen kasvu huolestuttavaa. Opettaja* 1–2/2006, 5.
- Labov, W. 1972. *Language in the inner city*. Philadelphia.
- Labov, W. & Waletzky, J. 1967. *Narrative analysis. Oral versions of personal experience*. Teoksessa J. Helm (toim.) *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, 12–44.
- Labov, W. & Waletzky, J. 1997. *Narrative analysis. Oral versions of personal experience*. *Journal of Narrative and Life History* 7, 3–38.
- Lahelma, E. 1992. *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 182.
- Laine, K. 1995. *”Pakollinen aivojenkasvattamispaikka” – Nuorten metaforia ja koulukokemuksia*. *Nuorisotutkimus* 13 (3), 21–32.
- Laine, K. 2000. *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Väitöskirja*. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 43.

- Lappalainen, K. 2001. Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 71.
- Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämishjelma 2007–2011. 2007. "Tulevaisuus velvoittaa, tämä päivä ratkaisee". Pääministeri Matti Vanhasen II hallitus. Opetusministeriön julkaisu 2007:41. Helsinki.
- Lash, S. & Friedman, J. (toim.) 1993. *Modernity & identity*. Oxford: Blackwell.
- Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys (Skidi-Kids). 2009. Tutkimusohjelma 2010–2013. Helsinki: Suomen Akatemia.
- Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulutuksen alalla. 2003. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 4. Helsinki.
- Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelma. 2007. Hallituksen strategia-asiakirja 5.12.2007. Helsinki.
- Laub, J. H. & Sampson, R. J. 1993. Turning points in the life course: Why change matters to the study of crime. *Criminology* 31 (3), 301–325.
- Lehtonen, H., Heinonen, J. & Rissanen, P. 1986. Syrjäytymiskäsitteen käytön ongelmia. Sosiaalihuollon toimeentuloprojekti. Sosiaalihuollon julkaisu 12/1986. Helsinki.
- Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa J. Nieminen (toim.) *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B, 13, 71–90.
- Lerkkanen, J. 2002. Koulutus ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu 14.
- Levinson, D. 1978. *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Lieblich, A., Rivka, T.-M. & Tamar, Z. 1998. *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Applied Social Research Methods 47. London: Sage.
- Linna, E. 1997. Yliopiston vaikuttavuus: käsitteanalyysi ja teoreettinen viitekehys tutkimukselle yliopiston sidosryhmien näkemyksistä Lapin yliopiston vaikuttavuudesta. Kasvatustieteiden lisensiaatintyö. Lapin yliopisto.
- Linnakangas, R. (toim.) 1999. Koulutus ja elämäntilanne. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 28. Rovaniemi.
- Linnakylä, P. 1996. Quality of school life in the Finnish comprehensive school: A comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research* 40 (1), 69–85.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.
- Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007. Opetusministeriön julkaisu 2008:7. Helsinki.
- Luukka, K. 2007. Vastavalmistuneiden lähihoitajien koulutuksenaikaiset merkitykselliset oppimiskokemukset vanhustyössä. Tunnepelin oppimiskokemusten merkityksellistämisenä. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisu E. Yhteiskuntatieteet 142.
- Lämsä, A.-L. 1999. Nuorten elämänpäättämisen ja selviytymisen näyttämönä. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) *Holtittomasta hortoiluusta hallittuun harhailuun. – Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot*. NUORAn julkaisu 14. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 49–59.
- Lämsä, A.-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Väitöskirja. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E* 102.
- Manninen, J. 1996. Työllistymistä edistävän koulutuksen vaikuttavuus. *Aikuiskasvatus* 3 (16), 184–193.
- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Martti, S. 1999. Koulutus, työmarkkinat ja elämäntilanne. Teoksessa R. Linnakangas (toim.) *Koulutus ja elämäntilanne. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen*. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 28. Rovaniemi, 287–311.
- Mattila, A. 1998. Ratkaisukeskeisen terapian tuloksellisuudesta. Teoksessa A. Mattila (toim.) *Voimavarat, ratkaisut ja tarinat*. Helsinki: Kuntoutussäätiö, 107–122.
- Mattila, A. 2001. Miten ohjata mielen kuntoutujaa? Yksityinen mielenterveystyön hoito- tai palvelukoti kehittyvänä pienyhteisönä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 179.
- Maughan, B. & Rutter, M. 1998. Continuities and discontinuities in antisocial behavior from childhood to adult life. *Advances in Clinical Child Psychology* 20, 1–47.

- Mead, G. H. 1983. *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meriläinen, L. 1996. Oppilaiden ja opiskelijoiden tukipalvelut. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi 2*. Helsinki.
- Merriam, S. B. & Clark, M. C. 1993. Learning from life experience. What makes it significant? *International Journal of Lifelong Education* 12 (2), 129–138.
- Merrill, B. & Crossan, B. 2000. Lifestories and learning: the role of gender in influencing participation and non-participation in further education in Scotland. Pare submitted to the ESREA Biography network Conference, Gender, Learning and Biography. Roskilde, Denmark 16.–19.3.2000. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.esrea.org/merrillcrossan.html>](http://www.esrea.org/merrillcrossan.html).
- Merton, R. K. 1996. Socially expected durations. Teoksessa R. K. Merton. *On social structure and science*. Edited and with an introduction by Piotr Sztompka. Chicago: The University of Chicago Press, 162–169. (Julkaistu alunperin teoksessa Powell, W. W. & Robbins, R. (toim.) 1984. *Conflict and consensus: A festschrift for Lewis A. Coser*. New York: Free Press.)
- Meyer, J. W. 1986. The self and the life course. Institutionalization and its effects. Teoksessa A. B. Sörensen, F. E. Weinert & L. R. Sherrod (toim.) *Human development and the life course: Multidisciplinary perspectives*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 199–216.
- Mezirow, J. 1990. How critical reflection triggers transformative learning. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Fostering critical reflection in adulthood*. Oxford: Jossey-Bass, 1–20.
- Miksi, mitä ja miten. Nuorisoasiainkeskuksen tavoitteet 2003–2005 pähkinänkuoressa. Saatavilla [www-muodossa: <http://nk.hel.fi/hna/dokumentit/miksimitamiten.doc>](http://nk.hel.fi/hna/dokumentit/miksimitamiten.doc) (Luettu 8.1.2005).
- Ministeriön selvitys toimenpiteistä nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Eduskunnan sivistysvaliokunnan Lausunto 10/2008. SiVL 10/2008 vp – MINS 5/2008 vp. Helsinki.
- Moniammatillisen viranomaisyhteistyön ja etsivän nuorisotyön lakisäätöistäminen. 2009. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:22. Helsinki.
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämänsä muutos. Väitöskirja. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 61.
- Morgan, G. 1986. *Images of organization*. Beverly Hills, California: Sage.
- Myllyniemi, S. 2007. *Perusarvot puntarissa. Nuorisobarometri 2007*. Opetusministeriö, Nuorisotutkimusverkosto, Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta. Helsinki.
- Myllyniemi, S. 2008. Mitä kuuluu? Nuorisobarometri 2008. Opetusministeriö, Nuorisotutkimusverkosto, Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta. Helsinki.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Nagel, U. 1998. Second chances in a risk society. Teoksessa P. Alheit & E. Kammler (toim.) *Lifelong learning and its impact on social and regional development*. Bremen: Donat, 89–94.
- Naukkari, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivotun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 149.
- Negt, O. 1997. *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen: Steidl.
- Neuvoston ja neuvostossa kokoontuneiden jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätöslauselma ”Elinikäisen ohjauksen parempi sisällyttäminen elinikäisen oppimisen strategioihin”. 2008. Bryssel: Euroopan unionin neuvosto. Saatavilla [www-muodossa: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/08/st15/st15030.fi08.pdf>](http://register.consilium.europa.eu/pdf/08/st15/st15030.fi08.pdf) (Luettu 8.10.2009).
- New skills for new jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs. 2009. European Commission. Office for official publications of the European Communities. Luxembourg.
- Noro, A. 2000. Aikalaisdiagnoosi sosiologisen teorian kolmantena lajiyppinä. *Sociologia* 37 (4), 321–329.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Koulun kehittämisen kansio. Helsinki: Opetusministeriö.
- Nummelin, R., Luopa, P., Rimpelä, M. & Jokela, J. 2001. Kouluterveyskysely Helsingissä vuosina 1995–2000. *Kat-saus kyselyyn ja sen tuloksiin*. Helsingin kaupunki. Opetusvirasto A7:2001.
- Nunminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. *Opinto-ohjauksen tila 2002*. Helsinki: Opetushallitus.

- Nuoret ja ammatinvalinta. TAT Nuorisotutkimus 2009. Taloudellinen tiedotustoimisto. Helsinki. Saatavilla www.muodossa: <http://www.tat.fi> (Luettu 23.6.2009).
- Nuoriso koulutuksessa, työssä ja muussa toiminnassa. 2008. Poliitikka-analyysejä 1. Helsinki: Opetusministeriö. Nuorisoasiainkeskuksen strategiset tavoitteet 2002–2005. Saatavilla [www.muodossa: <http://nuoriso.hel.fi/nuorisoasiainkeskus/strategiat/StrategisetTavoitteet2002-2005.doc>](http://nuoriso.hel.fi/nuorisoasiainkeskus/strategiat/StrategisetTavoitteet2002-2005.doc) (Luettu 8.1.2005).
- Nuorisolaki 27.1.2006/72. Saatavilla [www.muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006>](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006) (Luettu 14.4.2009).
- Nuorisolaki etenee. 2004. Saatavilla [www.muodossa: <http://www.valtikka.fi/nyt_valtikassa/nuorisolaki>](http://www.valtikka.fi/nyt_valtikassa/nuorisolaki) (Luettu 19.5.2004).
- Nuorta ei jätetä – Puhalletaan yhteen hiileen. 2009. Moniammatillista viranomaistyötä ja sen lakisääteistämistä selvittävän poikkihallinnollisen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:5. Helsinki.
- Nuorten arvot ja elämä. 2009. Taloudellinen tiedotustoimisto. Helsinki. Saatavilla [www.muodossa: <http://www.tat.fi>](http://www.tat.fi) (Luettu 23.6.2009).
- Nuorten syrjäytymisen ehkäisy. 2007. Valtiontalouden tarkastusvirasto. Toiminnantarkastuskertomus 146. Helsinki.
- Nuorten tulevaisuusviesti. 2009. Helsinki: Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta – Nuora/Taloudellinen tiedotustoimisto.
- Nurmi, J-E. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkeakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Porvoo: WSOY, 256–274.
- Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 170.
- Nykänen, S. 2010. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa. Matkalla verkostojohtamiseen? Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 25.
- Nyyssölä, K. 2002. Valmennusta ja varastointia. Nuorten työllisyys ja työvoimapolitiikka 1960-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa H. Silvennoinen (toim.) Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta, Opetusministeriö. Nuorisotutkimusseuran ja Nuorisoasiain neuvottelukunnan julkaisuja 29. Helsinki.
- Nyyssölä, K. & Pajala, S. 1999. Nuorten työura. Koulutuksesta työelämään siirtyminen ja huono-osaisuus. Tampere: Gaudeamus.
- Ojala, U. 2006. Erityisopetukseen laatua ja yhtenäisyyttä. Opettaja 1–2/2006, 24–26.
- Paju, P. & Vehviläinen, J. 2001. Valtavirran tuolla puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990-luvulla. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 18. Helsinki.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park, California: Sage.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3. Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. 2005. Opetusministeriö. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33. Helsinki.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Oppivelvollisille tarkoitettun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet, lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Pickles, A. & Rutter, M. 1991. Statistical and conceptual models of "turning points" in developmental processes. Teoksessa D. Magnusson, L. R. Bergman, G. Rudinger & B. Törestad (toim.) *Problems and methods in longitudinal research. Stability and change*. Cambridge: Cambridge University Press, 133–167.
- Pietikäinen, R. 2005. Vaihtoehtoisia polkuja etsimässä – Työpajanuorten orientaatiot. Teoksessa S. Aapola & K. Ketokivi (toim.) Polkuja ja poikkeamia – Aikuisuutta etsimässä. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 56. Helsinki, 219–253.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja.
- Pirttiniemi, J. 2004. Ohjauksen tarve peruskoulun päättyessä. Teoksessa J. Hassinen & J. Marniemi (toim.) *Oppiva koulu – pajakoulu muutoksen tekijöinä*. Valtakunnallisen työpajayhdistyksen julkaisuja 4. Helsinki, 22–40.
- Pirttiniemi, J. & Päiväsalo, P. (toim.) 2001. Perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheen kehittäminen. – Neljän alueellisen projektin kokemuksia. Opetushallituksen monisteita 14/2001. Helsinki.
- Pohjola, A. 1994. Elämän valttikortit. Nuoren aikuisen elämänkulku toimeentulotukea vaativien tilanteiden varjossa. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Acta Universitas Lapponiensis 5. Rovaniemi.

- Pohjola, K. & Johnson, E. 2009. Lasten mediakulttuuri ja koulu vuoropuheluun. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Pohjola, K. & Jokinen, K. 2009. Media oppimisympäristönä ja haasteena koululle. *Nuorisotutkimus* 1, 4–20.
- Poijula, S. 2007. Lapsi ja kriisi. Selviytymisen tukeminen. Helsinki: Kirjapaja.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8 (1), 5–23.
- Pollock, G. 1997. Individualization and the transition from youth to adulthood. *Young* 1 (5), 55–68.
- Puhakka, H. 1998. Naisten elämäntietä nuoruudesta aikuisuuteen – koulutuksen merkitys elämäntietä. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 42.
- Puumalainen, S. 1999. Nuoruuden siirtymät ja valikoituminen koulutus- ja työmarkkinoilla. Teoksessa R. Linakangas (toim.) *Koulutus ja elämäntietä*. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 28. Rovaniemi, 313–349.
- Puuronen, V. 1995. Nuoret maailmansa tuottajina? Tutkimus nuorisososio­logian metodologiasta ja nuorten keskusteluista. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 21.
- Päivärinta, T. 1997. Minä nuori työtön. Teoksessa H. Helve, J. Lähteenmaa, T. Päivärinta, K. Päälyysaho, H. Saarikoski & P. Virtanen (toim.) *Nuorten elämäntietä lama-Suomessa*. Nuorisotutkimusseura ry. Tutkimuksia 3/97, 13–55.
- Pösö, T. 2002. Käsitteet, paha ja tutkijan rajat. Teoksessa M. Laitinen & J. Hurtig (toim.) *Pahan kosketus*. Ihmissyyden ja auttamistyön jäljillä. Jyväskylä: PS-kustannus, 108–126.
- Pösö, T. 2004. Vakavat silmät ja muita kokemuksia koulukodista. STAKES. Tutkimuksia 133. Helsinki: Gummerus.
- Pösö, T. 2007. Vahvat ja heikot nuoret. Esitelmä 6. nuorisotutkimuspäivillä ”Nuoret polarisoituvassa yhteiskunnassa”. 7.11.2007. Tieteiden talo. Helsinki.
- Rajavaara, M. 2006. Yhteiskuntaan vaikuttava Kela. Katsaus vaikuttavuuden käsitteisiin ja arviointiin. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 69. Helsinki.
- Rajavaara, M. 2007. Vaikuttavuusyhteiskunta. Sosiaalisten olojen arvostelusta vaikuttavuuden todentamiseen. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 84. Kelan tutkimusosasto. Helsinki.
- Randall, W. L. 1995. *The stories we are: An essay on self-creation*. Toronto: University of Toronto Press.
- Rantamaa, P. 2001. Ikä ja sen merkitykset. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen*. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 49–85.
- Rantanen, E. & Vehviläinen, J. 2007. Kannattavaa opiskelua? – Opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Raunio, K. 2000. *Sosiaalityö murroksessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 350.
- Reinikainen, S. 2009. Nuorisokodista maailmalle. Kokemuksia nuorisokodissa elämisestä ja aikuisiässä selviytymisestä. Väitöskirja. Helsingin Yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 224.
- Richardson, L. 2002. Poetic representation of interviews. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Handbook of interview research context & method*. Thousand Oaks: Sage.
- Ricoeur, P. 1984. *Time and narrative* 1. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Roos, J. P. 1987. *Suomalainen elämä*. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Roos, J. P. 1998. Mitä on elämänpolitiikka? Teoksessa J. P. Roos & T. Hoikkala (toim.) *Elämänpolitiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 20–33.
- Rutter, M. 1983. Stress, coping and development. Some issues and some questions. Teoksessa *Stress coping and development in children*. USA: New York McGraw Hill, 1–41.
- Rutter, M. 1985. Family and school influence on behavioral development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 26 (3), 349–368.
- Rutter, M. & Rutter, M. 1996. Transitions and turning points in developmental psychopathology: As applied to the age span between childhood and midadulthood. *International Journal of Behavioral Development* 19, 603–626.
- Rönkä, A. 1992. Nuoren aikuisen sosiaalinen selviytyminen. Katsaus kirjallisuuteen. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 319.
- Rönkä, A. 1995. Koulun ongelmiaoppilas varhaisaikuisuudessa. *Kasvatus* 26 (2), 140–152.

- Rönkä, A. 1999. The accumulation of problems of social functioning. Outer, inner and behavioral standards. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 148.
- Rönkä, A. 2005. Paremmalle kaistalle elämässä. *Nuorisotutkimus* 2, 67–73.
- Rönkä, A., Oravala, S. & Pulkkinen, L. 2002. "I met this wife of mine and things got onto a better track". Turning points in risk development. *Journal of Adolescence* 25, 47–63.
- Rönkä, A., Oravala, S. & Pulkkinen, L. 2003. Turning points in life course: The effect of gender and the amount of choice. *Journal of Adult Development* 10, 203–215.
- Saastamoinen, M. 1999. Narratiivinen sosiaalipsykologia – teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa J. Eskola (toim.) Hegelistä Harrèen, narratiivista Nudistiin. Kuopion yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 10.
- Salmio, M-H. & Mäkelä, M. 2009. Ammatillisen peruskoulutuksen opetuksen ja ohjauksen määrä ja riittävyys. Helsinki: Opetushallitus.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki: Gaudeamus.
- Sarbin, T. 1986. *The narrative as a root metaphor for psychology*. Teoksessa T. Sarbin (toim.) *Narrative psychology*. The storied nature of human conduct. London: Praeger.
- Schroots, J. J. F. 1988. On growing, formative change and aging. Teoksessa J. E. Birren & V. L. Bengtson (toim.) *Emergent theories of aging*. New York: Springer, 299–329.
- Seppovaara, R. 1998. Kerran tarkkislainen – aina tarkkislainen. Historiallis-prospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa lukuvuosina 1977–1994. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 192.
- 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, 7–14.
- Siljander, P. & Ulvinen, V-M. 1996. *Syrjäytymisestä selviytymiseen – vaikeuksien kautta elämänhallintaan*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66.
- Silkälä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajiksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 52.
- Sinkkonen, H-M. 2007. Kadonneet pojat. Monitapaustutkimus ESY-poikien kompleksisesta koulu-urasta ja elämänkulusta. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Sinkkonen-Tolppi, M. 2005. Maailma kutsuu, katkeavatko juuret? Nuorten kotiseudulle kiinnittyminen ja sen yhteyden nuorten sosiaaliseen pääomaan. Väitöskirja. Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja E.
- Siurala, L. 1994. Nuoriso-ongelmat modernisaatioperspektiivissä. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 3.
- Smythe, W. E. & Murray, M. J. 2000. Owning the story: Ethical considerations in narrative research. *Ethics and Behavior* 10, 311–336.
- Strawson, G. 2004. Against narrativity. *Ratio (New Series)* XVII (4), 428–452.
- Sugarman, L. 2001. *Life-span development. Frameworks, accounts and strategies*. Sussex: Psychology Press.
- Suikkanen, A. 1990. Työn riskit ja yhteiskunnallisten ratkaisujen sosiaalipoliittiset ulottuvuudet. Lapin korkeakoulun yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. Tieteellisiä tutkimuksia A 2. Rovaniemi.
- Suikkanen, A., Linnakangas, R. & Martti, S. 2002. Työllisyyden muutos ja koulutuksen merkitys. *Aikuiskasvatus* 22 (2), 114–123.
- Suikkanen, A. & Viinamäki, L. 1996. The new dimensions of the labour market citizenship. Esitelmä International Working Party on Labour Market Segmentation 18th Conference on European Employment System and the Welfare State -seminaarissa Tampereella 9.–14.7.1996.
- Suoranta, J. 1999. Tieto, opettajuus ja kasvatus postmodernissa. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian teoreetikoita*. Helsinki: Gaudeamus, 212–237.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografisen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa S. Ahonen, S. Saari, L. Syrjälä & E. Syrjäläinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sodanjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 31.
- Takala, M. 1992. "Kouluallergia" – yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. *Acta Universitas Tampereensis* A 335.
- Taskinen, S. (toim.) 1999. Huostaanotto. Lastensuojelun asiantuntijaryhmän suositus huostaanotto prosessin laatua ohjaaviksi yleisiksi periaatteiksi. STAKES. Oppaita 33. Helsinki.

- The Bordeaux Communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training. 2008. Communiqué of the European Ministers for vocational education and training, the European social partners and the European Commission, meeting in Bordeaux on 26 November 2008 to review the priorities and strategies of the Copenhagen process. Saatavilla [www-muodossa: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/bordeaux_en.pdf>](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/bordeaux_en.pdf) (Luettu 22.10.2009).
- Tilastokeskus. 2005. Oppilaitostilastot 2004. Koulutus 2004:3. Helsinki.
- Tilastokeskus. 2009. Koulutustilastot. Helsinki.
- Tolkki-Nikkonen, M. 1992. Perhe: rakenteista prosesseihin. Teoksessa L. Alanen & P. Kähkönen (toim.) Arki, perhe, politiikka. Näkökulmia perheeseen ja perhetutkimukseen. Jyväskylän yliopisto. Perhetutkimusyksikön julkaisuja 3, 11–16.
- Tossavainen, J. & Laukkanen, H. 2009. Nosteen opiskelijat ja kohderyhmän osallistuminen aikuiskoulutukseen. Teoksessa Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus? Opetusministeriön julkaisuja 2009:35. Helsinki, 19–28.
- Tuomi, J. & Elämänkulkyöryhmä. 1999. Elämänkulku ja terveys. Katsaus teorioihin ja sovellutuksiin. Raportti II. Teoksessa Elämänkulkyöryhmä: Elämänkulku ja terveys. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1999:22. Helsinki: Edita, 31–157.
- Törrönen, M. & Vornanen, R. 2002. Emotionaalinen huono-osaisuus peruskoululaisten kokemana syrjäytymisenä. Nuorisotutkimus 4, 33–42.
- Ungar, M. 2004. Nurturing hidden resilience in troubled youth. Toronto: University of Toronto Press.
- Uusikylä, K. 2004. Opiskelun henkiset kehukset. Opettaja 40, 20.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 1.
- Valkonen, J. 1997. Tarinallisuus kuntoutuksessa. Psykologia 32, 415–426.
- Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus. 2000. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.edu.fi>](http://www.edu.fi) (Luettu 10.4.2009).
- van Dijk, T. A. 1980. Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- van Manen, M. 1990. Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. New York: State University of New York Press.
- Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Väitöskirja. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 8.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. The young outsiders: the later life courses of 'drop-out youths'. International Journal of Lifelong Education 25 (2), 173–184.
- Vaso, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Konstruktivinen tutkimus laadun arviointivälineen kehittämiseksi. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 588.
- Vehviläinen, J. 1999. Muukalaisia koulutusparatiisissa. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun. – Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. NUORAn julkaisuja 14. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 197–205.
- Vehviläinen, J. 2001. Innolla ammattiin? Ammatillisten oppilaitosten innovatiiviset työpajat – ESR-projekti. Opetushallituksen monisteita 8/2000. Helsinki.
- Vehviläinen, J. 2004. Keppi, porkkana ja kompassi – mikä nuoria liikuttaa? Teoksessa J. Hassinen & J. Marniemi (toim.) Oppiva koulu – pajakoulut muutoksen tekijöinä. Valtakunnallisen työpajayhdistyksen julkaisuja 4. Helsinki: Edita Prima, 42–66.
- Veijola, E. 2005. Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ja Omaura. Seurantatutkimus Omaura-toimintaan osallistuneiden nuorten elämänvaiheista 1995–2001. Väitöskirja. Opetusministeriön julkaisuja 2005:33. Helsinki.
- Viinamäki, L. 1996. Opiskelemaan, työhön, työttömäksi? Tutkimus nuorten itsenäistymisen ehdoista 1990-luvulla. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja B 23. Rovaniemi.
- Vilkko, A. 1988. Tarina tarinasta. Erään naisomaelämäkertaa-aineiston tarkastelua. Helsingin yliopisto. Sosiaali-politiikan laitos. Tutkimuksia 1/1988.
- Vilkko, A. 1990. Omaelämäkertojen analysoiminen kertomuksina. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 81–98.
- Vilkko, A. 2001. Elämänkulku ja elämänkulkukerronta. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämänkulku. 2. painos. Helsinki: Tammi, 74–85.

- Vilppola, T. 2007. Reaalipedagoginen toimintaprosessi – Sosiaalipedagogisen työn sovellus koulutuksesta syrjäytymässä olevien nuorten kokonaisvaltaisessa tukemisessa. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 88.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Väitöskirja. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä.
- Vähätalo, K. 1987. Suomalaisesta syrjäytymiskeskustelusta 1980-luvulla. Sosiaalipoliittinen aikakauskirja 4, 4–9.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajiksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäjä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita 76.
- Väljärvi, J. (toim.) 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien, kuntatyöntekijöiden ja yrityselämän näkemyksiä. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen selvityksiä 9. Helsinki: Opetushallitus.
- Väärälä, R. 1995. Ammattikoulutus ja koulutuskorkeat. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 9. Rovaniemi.
- Väärälä, R. 1999. Koulutuksen sosiaalinen vaikuttavuus ja syrjäytymisuhkat. Teoksessa R. Linnakangas (toim.) Koulutus ja elämänkulku. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 28. Rovaniemi, 25–42.
- Wade, B. & Moore, T. 1993. Experiencing special education. What young people with special needs can tell us. Buckingham: Open University Press.
- Werner, E. E. & Smith, R. 1992. Overcoming the Odds. High risk children from birth to adulthood. Ithaca and London: Cornell University Press.
- WHO. 2004. Young people's health in context. Health-behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey. Copenhagen: WHO Europe.
- WHO. 2008. Inequalities in young people's health. Health-behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2005/2006 survey. Copenhagen: WHO Europe.
- Wilska, T.-A. 2001. Nuorten toimeentulo ja kulutus. Teoksessa T. Kuure (toim.) Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimuseura, julkaisuja 19. Helsinki.
- Woods, P. 1990. The happiest days? How pupils cope with school. London: Falmer Press.
- Wyn, J. & White, R. 1997. Rethinking youth. London: Sage.
- Young, J. 1999. The exclusive society. Social exclusion, crime and difference in late modernity. London: Sage.
- Ziehe, T. 1984. Pubertät und Narzissmus. Frankfurt: EVA.
- Ziehe, T. 1991a. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. 1991b. Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim und München: Juventa.
- Ziehe, T. 1992. Nuoriso kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa T. Aittola & E. Sironen (toim.) "Miksi piiriin?" Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1.
- Ziehe, T. 1995. Good enough strangeness in education. Teoksessa T. Aittola, R. Koikkalainen & E. Sironen (toim.) "Confronting Strangeness": Towards a reflexive modernization of the school. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5.
- Ziehe, T. 2000. School and youth – a differential relation. Reflections on some blank areas in the current reform discussions. Young 8 (1), 54–63.

Liitteet

Liite 1. Tutkittavien profiilit

Tutkimukseen haastateltujen nuorten aikuisten kertojatietoina esitetään kertojan koodi-nimi, ikä, luokitus peruskoulun koulusuhteesta ja peruskoulun jälkeisestä elämänculusta sekä haastatteluvuosi ja vaihtoehtopedagoginen koulutusmuoto.

NIKO, 18 v

Ala-asteella jännittäjäksi leimautunut

Epävaka elämänculku

Haastateltu v. 2004, UMK

TITTA, 18 v

Ala-asteella jännittäjäksi leimautunut

Edistylvä elämänculku

Haastateltu v. 2004, UMK

PIIA, 22 v

Ala-asteella jännittäjäksi leimautunut

Epävaka elämänculku

Haastateltu v. 2006, UMK, Etappi

MARITA, 30 v

Ala-asteella jännittäjäksi leimautunut
Epävakaa elämänkulku
Haastateltu v. 2004 ja 2006, Työkoulu

JUHA, 17 v

Ala-asteella levottomaksi leimautunut
Edistynvä elämänkulku
Haastateltu v. 2004, UMK

SALLA, 17 v

Ala-asteella levottomaksi leimautunut
Epävakaa elämänkulku
Haastateltu v. 2005, UMK

LAURA, 22 v

Ala-asteella levottomaksi leimautunut
Edistynvä elämänkulku
Haastateltu v. 2006, Etappi

MARI, 28 v

Ala-asteella levottomaksi leimautunut
Edistynvä elämänkulku
Haastateltu v. 2004 ja 2006, Työkoulu

MARKO, 17 v

Kiusattu
Epävakaa elämänkulku
Haastateltu v. 2004, UMK

ESSI, 25 v

Kiusattu
Epävakaa elämänkulku
Haastateltu v. 2006, Etappi

Liitteet

VILLE, 24 v

Kiusattu

Epävaka elämäntilanne

Haastateltu v. 2006, Etappi

TUULA, 23 v

Kiusattu

Edistyvä elämäntilanne

Haastateltu v. 2006, Työkoulu

JOONAS, 25 v

Kiusattu

Epävaka elämäntilanne

Haastateltu v. 2006, Työkoulu

OUTI, 20 v

Kiusattu

Edistyvä elämäntilanne

Haastateltu v. 2005 ja 2006, Työkoulu

MIIA, 25 v

Yläasteella kyllästynyt luovuttaja

Edistyvä elämäntilanne

Haastateltu v. 2004, UMK ja 2006, Etappi

RIITTA, 28 v

Yläasteella kyllästynyt luovuttaja

Epävaka elämäntilanne

Haastateltu v. 2006, Etappi

ARTTU, 28 v

Yläasteella kyllästynyt luovuttaja

Edistyvä elämäntilanne

Haastateltu v. 2004 ja 2006, Työkoulu

ANNA, 22 v

Yläasteella kyllästynyt luovuttaja

Edistynyt elämäntapa

Haastateltu v. 2004, Työkoulu

VIRPI, 33 v

Yläasteella kyllästynyt luovuttaja

Edistynyt elämäntapa

Haastateltu v. 2004, Työkoulu

EEVA, 22 v

Yläasteella kyllästynyt suorittaja

Edistynyt elämäntapa

Haastateltu v. 2006, Työkoulu

ULLA, 24 v

Yläasteella kyllästynyt suorittaja

Edistynyt elämäntapa

Haastateltu v. 2006, Työkoulu

KIRSI, 24 v

Yläasteella kyllästynyt suorittaja

Edistynyt elämäntapa

Haastateltu v. 2006, Työkoulu

Liite 2. Haastatteluteemat ja aihealueet

Tarkoitus on käydä vapaamuotoisesti läpi elämäntietosi ja keskittyä erityisesti koulunkäyntiin peruskoulun ala- ja yläasteella sekä opiskeluun peruskoulun jälkeen. Pyytäisin sinua kertomaan erityisesti niistä koulukokemuksista ja tapahtumista elämässäsi, jotka ovat jääneet mieleesi, olleet sinulle merkityksellisiä ja vaikuttaneet elämäntietosi.

Avauskysymyksiä:

Minkä ikäinen, mistä kotoisin, lapsuuden koti

Nykyinen opiskelu- tai työtilanne, perhe- ja elämäntilanne

Ala-aste:

Elämäntietosi ja suhde kouluun

Oma koulu, luokka, koulumatka, koulun vaihdot

Ala-asteajan kuvailua, sopeutuminen, asenne, menestyminen

Hyviä ja huonoja asioita/muistoja

Haaveet, unelmat ja toiveammatit

Vahvuudet, kyvyt, kiinnostuksen kohteet, mieliaineet, henkilökohtaiset ominaisuudet, terveys, harrastukset

Heikkoudet, ikävät kouluaineet, kiusaaminen, syrjittyminen, pettymykset, poissaolot

Suhde opettajiin, kavereihin, vanhempiin, sisaruksiin

Vastoinkäymisestä selviytyminen, kannattelevat ja suojaavat tekijät

Vaikeuksien vaikutukset

Avun, ohjauksen ja tuen tarve

Palaute, kannustus, rangaistukset, ilmapiiri

Vastoinkäymisten opetukset

Käännekohtat ja elämänmuutokset sekä niiden aiheuttajat ja vaikutukset

Perheen ja muiden ihmissuhteiden merkitys elämässä

Yläaste:

Elämäntietosi ja suhde kouluun

Erot ala-asteeseen verrattuina

Koulu, luokka, koulumatka, koulun vaihdot

Asenne, sopeutuminen, menestyminen

Mieleen painuneet tapahtumat, keskeiset kokemukset

Unelmat, haaveet, toiveammatit, tulevaisuuden suunnitelmat sekä muutokset niissä

Yhteisvalinta, koulutuslavalinnat ja urasuunnitelmat sekä vanhempien, kavereiden ja opettajien merkitys niissä

Vahvuudet, mieliaineet, henkilökohtaiset ominaisuudet, harrastukset, terveys
 Heikkoudet, ikävät kouluaineet, vastoinkäymiset
 Kiusaaminen, syrjiminen, pettymykset, poissaolot
 Suhde opettajiin, kavereihin, vanhempiin, sisaruksiin
 Vastoinkäymisistä selviytyminen ja niistä oppiminen
 Avun, ohjauksen ja tuen tarve
 Palaute, kannustus, rangaistukset, ilmapiiri
 Käännekohtat, elämänmuutokset, murrosikä
 Perheen ja muiden ihmisten merkitys

Peruskoulun jälkeen:

Elämäntilanne ja suhde opiskeluun
 Yläasteen jälkeisen ajan kuvailua
 Tärkeät tapahtumat ja kokemukset
 Hakeutuminen koulutuksiin, opiskelun aloittaminen ja kiinnittyminen
 Asenne ja innostus opiskeluun, menestyminen, suhde opettajiin ja opiskelukavereihin, keskeyttäminen
 Koulutuksen merkitys ammattiin, työllistymiseen, toimeentuloon, omaan kasvuun
 Muutokset perhe- ja kotitilanteessa, kaveripiirissä
 Unelmat, haaveet, tulevaisuuden suunnitelmat ja muutokset niissä
 Kiinnostuksen kohteet, hyvinvointi, terveys ja elämäntilanne
 Ohjauksen ja tuen tarpeet, kannustus ja palaute
 Vaikeudet ja vastoinkäymiset sekä niistä selviytyminen ja opetukset
 Kokemukset työstä ja työttömyydestä, odotukset, merkitys, sopeutuminen, opetukset
 Käännekohtat ja elämänmuutokset
 Perhe ja ihmissuhteet

Työkoulu, Etappi, Umk:

Hakeutuminen
 Opiskelun kuvailua, asenne, ilmapiiri
 Menestyminen, ero aikaisempaan opiskeluun
 Myönteiset ja merkitykselliset kokemukset
 Vahvuudet, kiinnostuksen kohteet, mieliaineet
 Heikkoudet, vaikeudet ja vastoinkäymiset sekä niistä selviytyminen ja opetukset
 Hyvinvointi, terveys ja elämäntilanne
 Unelmat ja tulevaisuuden näkymät sekä niiden muuttuminen
 Tulevaisuuden odotukset, pelot
 Ohjauksen ja tuen tarpeet

Liitteet

Kokemukset työstä ja suhde työhön

Jatko-opiskelu

Käännekohtat ja elämänmuutokset

Perhe ja ihmissuhteet

Oman perheen perustaminen, elämässä selviytyminen

Työkoulun/Etapin/UMK:n merkitys



LASTEN JA NUORTEN VOINTI koulussa on kehittynyt vastakkaisiin suuntiin. Enemmistö voi hyvin, mutta yhä useampi kärsii esimerkiksi jännittämisestä, keskittymis- ja motivaatiovaikeuksista, kiusaamisesta, masennuksesta tai ulkopuolisuuden tunteesta. He ovat tuen tarpeessa, mutta koulun ennaltaehkäisevä toiminta on puutteellista. Moni nuori on vaarassa pudota koulun kyydistä ja myöhemmin työelämästä.

Tutkimus valaisee oppilaiden jännitteisessä koulusuhteessa ja peruskoulun jälkeisessä elämänselityksessä muodostuvia ongelmakimppejä ja kielteisiä kehiä. Julkaisu johdattaa paljastavin esimerkein pohtimaan koulun toimintamekanismeihin kätkeytyviä heikkouksia ja riskejä. Ne voivat pahimmillaan johtaa elämäntilanteeseen syrjäytymiseen.

Elämänselityksen pitkäaikainen tarkastelu nostaa esiin ainutlaatuisia koulu- ja elämänselityksellisiä kokemuksia. Ne eivät tartu nuorten syrjäytymisvaarasta kertoviin tilastoihin tai rekistereihin. Tutkimus osoittaa selkeästi vaihtoehtoisten koulutusmallien tarpeellisuuden valtavirrassa hapuilevien nuorten opinpoluilla.