

REPORTS AND STUDIES IN
**EDUCATION,
HUMANITIES,
AND THEOLOGY**

PÄIVI ANNIKA KAUPPILA, JUSSI SILVONEN &
MARJATTA VANHALAKKA-RUOHO (TOIM.)

Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND
Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

Toimijuus, ohjaus ja elämäntilku

PÄIVI ANNIKA KAUPPILA, JUSSI SILVONEN &
MARJATTA VANHALAKKA-RUOHO (TOIM.)

Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku

Publications of the University of Eastern Finland.
Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology

Kopio Niini Oy Helsinki, 2015
Sarjan vastaava toimittaja: Päivi Atjonen
Myynti: Itä-Suomen yliopiston kirjasto

Itä-Suomen yliopisto
Toimijuuden tuki: koulutus- ja työsiirtymät, toimijuus ja ohjaus -hanke
Joensuu 2015

ISBN: 978-952-61-1746-1 (nid.)
ISBN: 978-952-61-1747-8 (PDF)
ISSNL: 1798-5641
ISSN: 1798-5641 ISSN: 1798-565X (PDF)

Sisällys

JOHDANTO: TOIMIJUUS NÄKÖKULMANA OHJAUKSEEN V

TOIMIJUUDENTAUSTAVALOJA

TOIMINTA JA SUHTEET – NELJÄ FRAGMENTTIA TOIMIJUUDESTA 3
Jussi Silvonen

HYVINVOINTIVALTIO TOIMIJUUDEN TUKENA 17
Juha Kauppila ja Päivi Annika Kauppila

TOIMIJUUS JA SUUNNANOTTO ELÄMÄSSÄ 39
Marjatta Vanhalakka-Ruoho

OHJAUS TOIMIJUUDEN VIRITTÄJÄNÄ

DIALOGINEN OHJAUS 57
Mikael Leiman

RYHMÄOHJAUS OPISKELIJOIDEN TOIMIJUUDEN EDELLYTYSTEN
KEHITTÄJÄNÄ 69
Merja Koivuluhta ja Helena Puhakka

TOIMIJUUDEN DIALEKTIikka LEIKKIMAAILMASSA
– KASVATUSSUHDE JA PEDAGOGINEN PARADOKSI 89
Anna Pauliina Rainio ja Jaakko Hilppö

TOIMIJUUDEN KUVAKULMIA

NÄKÖALOJA TOIMIJUUTEEN NUORUUDEN SIIRTYMISSÄ JA
SUUNNANOTOISSA 103
Sanna Mäkinen

HÄMMENNYSTÄ JA REITTIVALINNAN VAIKEUTTA – PREKAARI
TOIMIJUUS 129
Leena Åkerblad

ELÄMÄN JA MUUTOKSEN TARINAT VANKILASTA VAPAUTEEN 145
Helena Timonen

KIRJOITTAJAT

Johdanto: Toimijuus näkökulmana ohjaukseen

Toimijuudesta ihmistieteiden arvoituksena sekä elämänkulun peruskysymyksenä on käyty runsaasti keskustelua. Mikä on yksilön toiminnan ja rakenteiden luomien mahdollisuuksien suhde? Miten pitkälle rakenteet ja olosuhteet määräävät toimijuuttamme? Minkälainen on yksilön valinnanvapauden ja vastuun liikkumavara? Teemasta on kirjoitettu paljon ja erilaisissa viitekehyksissä. Karkeasti ottaen piirtyy kuva, jossa toisaalla ovat rakenteita korostavat yhteiskunnalliset selitykset ja toisaalla niistä irrotetut, yksilöstä liikkeelle lähtevät teoriat. Edellisiin voitaisiin liittää sellaisia käsitteitä kuin luokka, rooli, luonnenaamio tai habitus. Jälkimmäisiin puolestaan liittyvät minäpystyvyys, koherenssin tunne ja vastaavat.

Toimijuuden käsite avaa näkökulmaa, joka tähtää tuon historiallisesti vanhan ja yhä elävän vastakkaisuuden purkamiseen. Suomalaisessa keskustelussa toimijuus on ollut vahvasti läsnä liitettyinä niin luokkaan, koulutukseen kuin sukupuoleen tai ikääntymiseenkin. Toimijuus on nähty monitasoisena ilmiönä, vahvana ja pienenä toimijuutena. Teoreettiset lähtökohdat vaihtelevat, mutta näkökulmien eroista huolimatta yhteistä on pyrkimys tarkastella maailmaa toimivan yksilön perspektiivistä ja kokemuksista käsin.

Tämänkään teoksen artikkelit eivät rakennu yhden yhteisen toimijuusteorian tai jaetun ohjausymmärryksen varaan. Kuitenkin keskeisenä yhteisenä nimittäjänä on tavoite ymmärtää toimijuus suhteisena, dialogisen vuorovaikutuksen kautta rakentuvana ja yhteiskunnallisiin suhteisiin kytkeytymisenä. Toimijuus rakentuu aina vuorovaikutussuhteissa ja yhteiskunnallisten suhteiden näyttämöillä. Suhteet ja rakenteet asettavat raamit toiminnalle, mutta toimijat myös muuntavat ja muokkaavat elämänkulkunsa rakenteita, suhteita ja merkityksenantoja. Toimijuuden käsite avaa siis näkökulman, jolla voimme ylittää yksilön ja rakenteiden yhteen sovittamattoman vastakkaisuuden. Toimijuuden käsite suuntaa katsettamme myös siihen, kuinka ohjauksen ammattilaiset voivat olla tukemassa ihmisten kykyä suuntautua elämässään yhä monimutkaisemmaksi käyvässä yhteiskunnassamme.

Tämän teoksen keskeisenä tavoitteena on avata toimijuuden kuvakulmia ohjaustutkimuksen ja -käytännön tueksi. Ohjaustyötä toteutetaan ammatillisena toimintana useissa eri toimintaympäristöissä, kouluissa, eriasteisissa oppilaitoksissa ja koulutusinstituutioissa, työorganisaatioissa, työvoimapalveluissa, perhe- ja sosiaalityössä, terveydenhoidossa ja kuntoutuksessa sekä järjestöissä ja projekteissa. Ohjauksen ydin on tarjota yksilölle aikaa, tilaa ja arvostusta, jotta hän voi pohtia ja selkiyttää elämäntilannettaan ja suunnata eteenpäin voimavaraistuneena.

Parhaimmillaan ohjaus mahdollistaa sen, että niin nuori kuin aikuinenkin selvittää elämäntilannettaan ja tavoitteitaan sekä tunnistaa omia elämisen ehtojaan ja mahdollisuuksiaan.

Ohjaustyössä toimijuus, sen rakentuminen ja neuvoteltavuus ovat ydinkysymyksiä. Sanna Vehviläisen mukaan¹ "[o]hjaus on yhteistoimintaa, jossa tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu-, työ- ja ongelmanratkaisuprosesseja sellaisilla tavoilla, että ohjattavan toimijuus vahvistuu". Elämäntulkua ja sen konteksteja on syytä pitää ohjaustyön taustakuviolina, jottei ohjaustyö eristäydy tarkastelemaan ja ymmärtämään ihmistä vain nykyhetkessä elävänä ja tulevaisuuteen suuntaavana, irrallaan elämänhistoriastaan ja muuntuvista elämäntilanteista. Ohjauksen keskeisenä tehtävänä on olla toimijuuden tukena erityisesti siirtymissä. Siirtymät ovat elämäntulkun välitiloja, keskeytyksiä ja katkoksia, jolloin yksilöllä on mahdollisuus pohdita edessään olevia vaihtoehtoja ja toisin toimimisen tapoja, arvioida uusia suuntia ja avautuvia mahdollisuuksia sekä käsitellä etenemisen esteitä ja neuvotella elämäntulkuaan eteenpäin. Erityisesti näissä tilanteissa toimijuuden rakentuminen ja monimuotoisuus sekä kytkennät elämisen ehtoihin ja mahdollisuuksiin tulevat näkyviksi.

Teoksen ensimmäisessä osassa on kolme artikkelia, joissa toimijuutta tarkastellaan yleisellä teoreettisella tasolla. Jussi Silvonen analysoi artikkelissaan *Toiminta ja suhteet – neljä fragmenttia toimijuudesta* sitä, kuinka toimijuus on historiallisesti muotoutunut teoreettiseksi käsitteeksi, joka mahdollistaa länsimaisen tieteen kartesiolaisen repeämän – yksilön ja maailman toisistaan irrottamisen – purkamisen. Toimijuus on samalla kertaa sekä yksilöön että yhteiskunnallisiin suhteisiin liittyvä käsite ja niinpä Silvonen toteaa, että toimijuutta tulisikin tarkastella yhteiskunnallisten suhteiden artikuloimisena, kykynä asettua elämänsuhteisiin ja muuttaa niitä.

Juha ja Päivi Annika Kauppila tarkastelevat artikkelissaan *Hyvinvointivaltio toimijuuden tukena* yhteiskunnallisten rakenteiden merkitystä yksilön toimijuuden mahdollistajana. He esittävät, että toisen maailmansodan jälkeen muotoutunut hyvinvointivaltio on ollut keskeinen toimijuuden edellytyksiä tuottava ja ylläpitävä tekijä Pohjoismaissa. Hyvinvointivaltio on voimakkaan muutoksen kohteena; tätä muutosta jäsennetään vuodenaikojen metaforalla, jonka avulla kuvataan hyvinvointivaltion nousu (kevät ja kesä) ja sen problematisoituminen (syksy ja talvi). Kehitysvaiheet kytketään sukupolvikokemuksen kuvauksiin kollektiivisen toimijuuden analyysinä. Hyvinvointivaltion tulevaisuus jää avoimeksi.

Marjatta Vanhalakka-Ruoho tarkastelee artikkelissaan *Toimijuus ja suunnanotto elämässä* ohjaustutkimuksen teoreettisia avainkäsitteitä. Hän kuvaa ohjausteorioiden kehitystä niiden varhaisista moderneista muodoista uusimpiin jälkimoderneihin käsityksiin. Jos varhainen moderni näki ongelmaksi ihmisen ja ammattien vastaavuuden ja kunkin sijoittamisen omalle paikalleen, niin seuraavissa vaiheissa tarkastelun näkökulma on siirtynyt yksilöön ja hänen kykynsä rakentaa omaa elämänsä. Vanhalakka-Ruoho kehittää relationaalista näkökulmaa, joka ylittää konstruktionismin yksilökeskeisyyden. Lähestymistavassa yksilön toimijuutta tarkastellaan osana sosiaalisia suhteita ja konteksteja sekä kykynä suunnanottoon monimutkaistuvissa jälkimoderneissa elämisen verkostoissa.

Teoksen toisessa osassa on kolme artikkelia, jotka liittyvät ohjaukseen toimijuuden tukena. Mikael Leiman analysoi artikkelissaan *Dialoginen ohjaus* asiakastapauksen valossa dialogisen ohjauksen keskeisiä periaatteita. Erityisesti korostetaan sitä, että ohjattavan toimijuutta tukeva, asiakaslähtöinen työskentelyote perustuu hänen toimintatapojensa yksilölliseen hahmottamiseen. Kirjoituksessa esitellään käsitteet, joita ohjaaja käyttää omaa havainnointiaan ja ajatteluaan jäsentävinä työvälineinä ohjattavan yksilöllisyyden tavoittamiseksi ohjauskeskustelussa.

Merja Koivuluhta ja Helena Puhakka käsittelevät artikkelissaan *Ryhmäohjaus opiskelijoiden toimijuuden edellytysten kehittäjänä* opiskelijoiden toimijuudessa tapahtuvia muutoksia ryhmäohjauksen aikana ja sen jälkeen. Esimerkkinä käytetään ensimmäisen vuoden

¹Vehviläinen, S. (2014) Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus

tietojenkäsittelytieteen opiskelijoille suunnattua ryhmäohjausta. Ryhmäohjauksen haasteena on osallistujien toimijuuden esteiden moninaisuus ja yksilöllisyys. Artikkelissa jäsennetään kolmen tapausesimerkin avulla ryhmäohjauksen vaikuttavuutta opiskelijan itsehavainnoinnin kehittymisen kannalta, toimijuuden muutoksia ja ohjauksen vaikuttavuuden yksilöllisyyttä.

Anna Pauliina Rainio ja Jaakko Hilppö siirtyvät lasten maailmaan ja esi- ja alkuopetuksen kontekstiin artikkelissaan *Toimijuuden dialektiikka leikkimaailmassa – kasvatussuhde ja pedagoginen paradoksi*. He tarkastelevat toimijuutta erityisesti opettajan ja oppilaiden välisen suhteen näkökulmasta. Keskeisenä lähtökohtana on, että toimijuus on ristiriitainen ja jännitteinen ilmiö. Artikkelissa avataan kasvatuksen paradoksia tärkeänä opetus- ja kasvatustyön jännitteenä, jonka kohtaaminen ja ratkaiseminen kehittävät niin oppilaiden kuin opettajan toimijuutta ja parhaimmillaan myös niitä käytäntöjä, joissa toimijuutta voidaan tukea.

Teoksen kolmannessa osassa *Toimijuuden kuvakulmia* on kolme artikkelia, joissa toimijuutta lähestytään eri elämänvaiheissa ja -tilanteissa. Sanna Mäkinen jäsentää artikkelissaan *Näköaloja toimijuuteen nuoruuden siirtymässä ja suunnanotoissa* teoreettisesti ja empiirisesti, miten nuoruuteen ajoittuvia siirtymiä ja suunnanottoja on käsitteellistetty toimijuutena yhteiskuntatieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa. Artikkelit paikantuu erityisesti nuorisotutkimukseen ja koulutus sosiologiaan. Tarkastelu kattaa toimijuuden yhteiskunnallisten reunaehtojen rakentumisen, toimijuutta määrittävät valtarakenteet koulutusinstituutioissa sekä yksilön ainutkertaisen, elämänsä muotoutuvan toimijuuden.

Leena Åkerblad tarkastelee artikkelissaan *Hämmennystä ja reittivalinnan vaikeutta – prekaari toimijuus* koulutettujen, epävakaa työmarkkinatilanteessa olevien prekaaria toimijuutta. Työuran nivelvaiheiden, kuten perheen perustamisen tai työsuhteen päättymisen, muutuksessa solmukohdiksi toimintaa leimaa eksyminen, ja toimijuuden vaihtoehdot supistuvat. Tilanteessa vaaditaan päätöksiä, mutta niiden tekeminen on vaikeaa eikä eteenpäin vievää reittiä löydy. Nämä prekaarin työuran solmukohdat osoittavat myös ohjaustarpeita, kun ihmiset tarvitsevat kaikupohjaa erilaisten vaihtoehtojen pohdintaan läpi työuran.

Helena Timosen artikkelissa *Elämän ja muutoksen tarinat vankilasta vapauteen* toimijuuden käsite liittyy toimijuuden mahdollisuuteen, toimijuutta tukeviin ja/tai rajoittaviin resursseihin. Tämä sisältää ajatuksen mahdollisuudesta muutokseen. Artikkelissa tarkastellaan vankilan rajaamaa toimijuutta, menneisyyden määräämää toimijuutta sekä kertomisen voimaa toimijuuden rakentumisessa.

Teos on tehty osana Toimijuuden tuki: koulutus- ja työsiirtymät, toimijuus ja ohjaus-hanketta. Kiitämme hankkeen rahoittajia: Euroopan sosiaalirahastoa, Pohjois-Karjalan elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskusta ja Itä-Suomen yliopistoa.

Teoksen kaikki artikkelit on tieteellisesti vertaisarvioitu. Esitämme kiitokset asiantunteville ja kehittäviä kommentteja esittäneille refereeille. Työnne on virittänyt kirjoittajien toimijuutta ja edistänyt artikkeleiden laatua. Kiitokset kaikille kirjoittajille! Myös tekstien editoijat ansaitsevat kiitoksemme.

Toivomme, että teoksen artikkelit virittävät dialogeja ja kriittisiä keskusteluja, kirkastavat ymmärrystä ohjauksesta toimijuuden tukena sekä antavat herätteitä uusille tutkimusretkille.

Joensuussa Mikael Agricolan päivänä 2015

Marjatta Vanhalakka-Ruoho, Jussi Silvonen ja Päivi Annika Kauppila

*TOIMIJUUDEN
TAUSTAVALOJA*

Toiminta ja suhteet – neljä fragmenttia toimijuudesta¹

Jussi Silvonen

Toimijuus on esillä nuorisotutkijoiden, sukupuolen- ja kulttuuritutkijoiden teksteissä, aivan kuten kasvatustieteessä ja sosiologiassakin.² Aihetta on tarkasteltu niin yleiskatsauksissa kuin konkreettisten sosiaalisten tapaustenkin kautta. Tässä tekstissä näkökulma on kuitenkin teoreettisesti painottuva ja historiallinen. Sen sijaan, että kommentoisin uusimpia puheenvuoroja, tarkastelen sitä, kuinka toimijuutta on tematisoitu eri aikoina ja eri paikoissa, ja kuinka tästä on kehkeytynyt erilaisia tapoja ymmärtää toimijuuteen kohdistuvan tutkimuksen lähtökohtia ja haasteita. Erilaisia näkökulmia esittelemällä ja kommentoimalla argumentoin relationaalisen, kulttuurihistoriallisen ja pluralistisen tutkimusotteen puolesta. Lähdän liikkeelle metodologisesta paradoksista, näkemyksistä, jotka korostavat yksilön toimijuutta mutta rajaavat sen menetelmällisesti lähes olemattomiin. Kuvaan lyhyesti paradoksin taustaa ja esitän sitten neljä näkökulmaa, joissa se on pyritty ylittämään.

JOHDANTO

Psykologian konstruktivistinen³ käänne on nostanut toimijuuden teoreettisen keskustelun ytimeen. Bandura korostaa ihmisen toimijuutta seuraavasti:

The self system is not merely a conduit for sociostructural influences. Although the self is socially constituted, by exercising self-influence human agents operate generatively and proactively, not just reactively, to shape the character of their social systems. Personal agency and social structure operate interdependently. Social structures are created by human activity, and sociostructural practices, in turn, impose constraints and provide enabling resources and opportunity structures for personal development and functioning. (Bandura 2001, 15)

Kun tarkastelemme lähemmin Banduran teorian virittämiä tutkimuskäytänteitä, huomaamme kuitenkin että toimijuus asettuu menetelmällisissä ratkaisuisissa melko kapeisiin raameihin. Bandura on tiivistänyt teoreettisen toimijuusmallinsa yksinkertaiseen *pystyvyyttä* arvioivaan mittariin (Sherer & Maddux 1982), jolla sitten kartoitetaan laajojen ihmisryhmien toimijuuden astetta ja siihen vaikuttavia seikkoja.

¹ Artikkelini on tieteellisesti vertaisarvioitu.

² Ajankohtaisina puheenvuoroina ks. esimerkiksi (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013; Jyrkämä 2008; Ojala, Palmu & Saarinen 2009; Virkola 2014; Åkerblad 2014), joiden lähestymistavat ovat lähellä omaani.

³ Konstruktivismin ja konstruktionismin käsitteellisestä erottamisesta ks. tarkemmin Young & Collin (2004).

Teoria ja menetelmä näyttävät tässä olevan erikoisessa epätasapainossa keskenään. Käsitteellisellä puolella painotetaan ihmisen toimijuutta, yksilön omien ratkaisujen ja hänen elinolojensa keskinäistä ja molemminsuuntaista määräytyneisyyttä. Silti tätä toimijuutta tutkitaan menetelmillä, joissa tutkimuskohteen valinnanmahdollisuudet rajautuvat kyselylomakkeen ruudun rastimiseen. Mitään todellista toimijuutta tai itsemääräämistä ei tällaiseen tutkimussuhteeseen sisälly. (Holzkamp 1990.)

Kyse ei ole vain Bandurasta, vaan laajemmastakin konstruktivistisia lähestymistapoja koskevasta ilmiöstä. Vastaavan esimerkin löydämme ohjauksen tutkimuksen puolelta, jossa Savickas toisaalta korostaa ihmisten toimijuutta, yksilöiden kykyä konstruoida elämänsä (Savickas 1997). Mutta samaan aikaan tämän kyvyn menetelmällinen tavoittaminen rajoittuu yhteen kyselylomakkeeseen ja siinä vastaajalle annettuun muutamaan kymmeneen vaihtoehtoon (Savickas & Porfeli 2012).

Kun tarkastelemme toimijuuden teorioita metodologisesta näkökulmasta, huomaamme usein esimerkiksi juuri konstruktivistisissa lähestymistavoissa oudon epätasapainon yleisen teoreettisen käsitteellistyksen ja valittujen tutkimusmenetelmien välillä. Tutkittaville postuloidaan teoreettisesti toimijan, maailmaa konstruoivan subjektin asema, mutta samanaikaisesti menetelmälliset ratkaisut kaventavat tutkittavien roolin passiiviseksi maailmaan reagoijaksi.

Väitän seuraavassa, että tällä epätasapainolla on juurensa jo modernin tieteen syntyvaiheissa. Kyse on vaikeudesta saattaa toimija ja hänen maailmansa tasapainoon keskenään (Lehtonen 2014). Kutsun seuraavassa tätä vaikeutta kartesiolaiseksi repeämäksi, ja esitän sen jälkeen neljä – eri tavoin ja eri aikoina syntynyttä – fragmenttia toimijuutta koskevista teoreettisista keskusteluista, joissa on hahmoteltu toimijuuden kokonaisuudessaan tavoitettavaa tutkimusotetta.

KARTESIOLAINEN REPEÄMÄ

Bertrand Russell kirjoittaa *Länsimaisen filosofian historiassaan*:

Melkein kaiken sen, mikä erottaa nykyajan maailmaa varhaisemmista vuosisadoista, voidaan katsoa johtuvan luonnontieteistä, jotka saavuttivat kaikki loistavimmat voittonsa seitsemännellätoista vuosisadalla. --- Luonnontieteiden käyttöön ottamat uudet käsitteet vaikuttivat syvästi uuden ajan filosofiaan. Descartes, joka oli tavallaan uuden ajan filosofian perustaja, kuului itse seitsemännentoista vuosisadan luonnontieteiden luojaan. --- Neljä suurta miestä – Kopernikus, Kepler, Galilei ja Newton – on ensimmäisillä sijoilla luonnontieteen perustajina. (Russell 1995, 45)

Olennaista teemamme kannalta on, että Russell näkee luonnontieteet tieteen yleisenä mallina. Niiden varassa kehitetty tieteellinen menetelmä on se, jota saamme kiittää modernin maailman saavutuksista. Russellin mainitsemista henkilöistä Descartes on se, joka meitä kiinnostaa jatkossa.

Descartesin ajattelusta juontuvaa modernin tieteen identiteettiä on luonnehdittu kartesiolaiseksi maailmankuvaksi, jonka olennaiset piirteet Heiner Legewie (1991) tiivistää seuraavan taulukon muotoon:

Taulukko 1: Kartesiolainen maailmankuva

Kartesiolainen maailmankuva
1. Tiedostavan subjektin ja tiedostuksen kohteen erottaminen toisistaan
2. Tiedostuksen kohteen hajottaminen mitattaviin elementteihin
3. Elementtien vuorovaikutuksen deduktio yleisiä lainmukaisuuksista
4. Kone -metafora
5. Tavoite: tiedostuksen kohteen ennustettavuus / hallittavuus

Kartesiolainen dualismi on leimannut länsimaista ajattelua, vaikka kytkenä itse Descartesiin olisikin vain pinnan alainen ja tiedostamaton (Lehtonen 2014, 49). Kartesiolainen varjo ajattelussamme ilmenee toisaalta tutkimussuhteen jatkuvana epätasapainona ja toisaalta tätä suhdetta koskevan reflektion puutteena.

Subjektin ja objektin erottaminen toisistaan heijastuu loputtomina dualistisina muunnelmina tieteellisessä keskustelussa (ihminen vs. maailma, yksilö vs. yhteiskunta, selittäminen vs. ymmärtäminen, kokemus vs. toiminta jne.). Menetelmällisesti tämä näkyy eri tavoin toistuvina epätasapainoina tutkijan ja tutkittavan välillä. Ihmisten toimijuus, kyky maailmansa konstruointiin, tunnustetaan kyllä teoreettisesti, mutta tätä toimijuutta kaventamattomien tutkimusmenetelmien kehittäminen osoittautuu jatkuvasti haasteelliseksi.

Modernin tieteen tapa tutkailla maailmaa, kartesiolainen katse, on sokea omalle sijainnilleen yhteiskunnallisten suhteiden kentässä tai siitä puuttuu näihin suhteisiin asettumista koskeva reflektio. Tätä reflektion puutetta Habermas (1972) pitää positivismin olennaisena piirteenä. Mikko Lehtonen kirjoittaa runollisesti kartesiolaisesta katseesta:

Kartesiolaista perspektivismiä luonnehtii se, että siinä yksinäinen silmä, ikään kuin kykloopin silmä, tarkastelee itsensä ulkopuolella olevaa todellisuutta, jotakin missä se itse ei ole osallisena. Vastaavasti silmän itsensä ajatellaan olevan staattisen, johonkin kiinnitetyn, kaikkea muuta kuin dynaamisen. Kartesiolaisessa perspektivismissä näkeminen, paikalleen sidotun kykloopin näkeminen, ei ole liikkuvaa katselemista, vaan pysäytettyä katsetta. Se on ikuistettua, idealisoitua, ruumiista irrotettua, abstraktin kylmää, ei-osallista katsetta. Ja lisäksi: Se on katsetta, joka ei näe itseään. Sijaitseminen näkökentän ulkopuolella estää katsojaa näkemästä omaa sijaintiaan näkymän tuottajana. (Lehtonen 1994, 127. Kursiivi poistettu.)



Kuvio 1: Kartesiolainen repeämä

Toimijuuden ymmärtäminen edellyttää subjektin ja objektin välisen repeämän ylittämistä, dualismin purkamista. Tämä puolestaan vaatii useampia käsitteellisiä siirtymiä onnistuakseen.

TOIMIJUUS PRAKSIKSEN ARTIKULAATIONA

Ronald Sultana viittaa Antonio Gramsciin kysyessään, miten ohjaus voi(s)i edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta (Sultana 2014). Suhde Gramsciin jää Sultanalla viittauksenomaiseksi. Välimeren kulttuureissa toimivana hän ehkä olettaa Gramscin ajattelun tunnetuksi. Suomalaisessa keskustelussa Gramsci on kuitenkin läsnä varsin harvoin, joten on aiheellista katsoa tarkemmin, mitä Sultanana viittauksen takaa oikein löytyy.

Antonio Gramscin (1891–1937) *Vankilavihkot*⁴ koostuvat 29 vihkosta, joissa liikutaan laajoilla alueilla filosofiasta ja yhteiskuntateoriasta kulttuurin ja kielen tutkimuksen teemoihin. Gramsci kehittää vihkoissaan praksiksen filosofiaksi kutsumaansa ajattelumallia, joka tarjoaa kiinnostavan post-kartesiolaisen perspektiivin toimijuuden käsitteellistämiseen. Nostan Gramscin tulkinnoista esiin kolme toimijuuden ymmärtämisen kannalta olennaista teemaa, jotka ovat osin päällekkäisiä ja kietoutuvat toisiinsa. Kyse on *praksiksesta, erillisen yksilön myytistä* ja yhteiskunnallisten suhteiden *artikulaatiosta*.

Gramsci kutsuu ajatteluaan Labriolalta lainaamansa termin mukaan praksiksen filosofiaksi. Ilmauksen juuri löytyy muinaiskreikan *praxis* sanasta, joka viittaa paitsi käytäntöön, myös toimintaan ja tekemisiin. Gramsci nojaa tässä muun muassa Marxin Feuerbach-teeseihin, jotka hän myös kääntää italiaksi. ”Kiista praksiksesta eristäytyvän ajattelun todenmukaisuudesta tai ei-todenmukaisuudesta on puhtaasti skolastinen kysymys.” (Toinen F-teesi; Gramsci 1975, 2355–2356). Kyse ei ole myöskään ajatussisällöistä – materialismista tai idealismista – sinänsä, vaan siitä suhteiden järjestelmästä, johon älylliset toiminnot sijoittuvat yhteiskunnallisten suhteiden koostumuksessa (Q12, § 1).

Praksiksen käsite täsmentyy kuudennen F-teesin virittämässä erillisen yksilön myytin kritiikissä. Yhteiskunnallinen käytäntö ei ole ymmärrettävissä erillisten ja toisistaan riippumattomien yksilöiden käyttäytymisenä. Gramscin mukaan ihmisolemus ei löydy riippumattomasta yksilöstä, vaan niiden suhteiden koostumasta, jossa yksilö elää.

Käytännön filosofian politiikan ja historian tieteeseen tuoma perustava uudistus on sen osoittaminen, ettei ole olemassa pysyvää ja muuttumatonta abstraktia ‘ihmisluontoa’ ---, vaan että ihmisluonto on historiallisesti määrättyjen yhteiskunnallisten suhteiden koostuma – ensemble, toisin sanottuna historiallinen tosiasia --- (Q13, §20; Gramsci 1982, 29. Suomennota korjattu.)

Gramscin mukaan ihminen on elinolosuhteidensa kooste, ensemble. Tähän koostumaan sisältyy mahdollisuus toimia eri tavoin ja tämä mahdollisuus merkitsee myös tiettyä toiminnan vapautta. Vapauden aste kuuluu ihmisen määritelmään. Ihminen on käsitettävä blokkina, joka koostuu sekä puhtaan yksilöllisistä ja subjektiivisista elementeistä että objektiivisista ja materiaalisista elementeistä, joihin yksilöllä on toiminnassa rakentuva suhde. (Q10, osa II, § 48). Toimijuus on yksilön yhteiskunnallisten suhteiden artikuloitua, näihin suhteisiin jäsentymistä (Koivisto & Lahtinen 2012).

Gramscin ajattelun keskeiset teemat on jaettu myöhemmin useissakin paradigmoissa. Nostan esiin vain pari seikkaa, joilla on välitön kytkeä toimijuutta koskeviin aikalaiskeskusteluihin. Erillisen yksilön myytti problematisoitiin amerikkalaisessa tutkimuksessa esimerkiksi Whiten kolmitasoisessa ontologiassa, joka erottaa toisistaan fyysisen, biologisen ja kulttuuri-

⁴ Viittaa Vankilavihkoihin Gerratan vuoden 1975 kriittisen edition merkintätavan mukaan. Sivunumeron sijasta viitataan vihkoon (Q) ja kappaleeseen tai alajaksoon (§). Merkintä (Q10, § 48) viittaa siis vihkon kymmenen jaksoon 48. Merkintätavan ansiosta Vihkojen erikieliset editiot ovat vertailukelpoisia keskenään. Käytössäni on Vihkojen saksalainen laitos (Gramsci 2012). Vankilavihkoista on olemassa myös kaksi suppeaa suomennoskokoelmaa (Gramsci 1979, 1982).

sen maailman ontologiat. Kulttuurinen on osa fyysistä ja biologista maailmaamme, mutta sillä on myös ominaisuuksia, jotka eivät palaudu näihin. Yksilöllisyyttä ei voida ymmärtää tai palauttaa biologiaan, sitä on tarkasteltava kulttuurisena ilmiönä, osana yhteiskuntaa (White 1949). C. Wright Mills huomauttaa samansuuntaisesti:

--- ihmistä ei voi riittävästi ymmärtää eristettynä biologisena olentona, refleksikimppuna tai vaistojen järjestelmänä, 'tajuntakenttänä' tai suljettuna systeeminä. Ihminen on ennen muuta yhteiskunnallinen ja historiallinen toimija, jota on mahdollista ymmärtää vain läheisessä ja mutkikkaassa vuorovaikutuksessa yhteiskunnallisten ja historiallisten rakenteiden kanssa. --- psykologinen tutkimus yksilöstä yhteiskunnallisesti eristettynä olentona ei voi antaa tietoa edes siitä, mikä hänessä on olennaista. (Mills 1990, 153, 157)

Gramsci, White, Mills ja sosiaalisen konstruktionismin eri variantit argumentoivat sen puolesta, että toimijuutta ei voida palauttaa yksilön sisäiseksi ominaisuudeksi, joksikin olemukseksi joka löytyy ihmisen geeneistä ja/tai aivoista, niin kuin muodikkaasti tänään päädytään helposti ajattelemaan.

Jos toimijuus ei avaudu yksilön geeneistä käsin, katse on sen sijaan suunnattava niihin yhteiskunnallisiin kehyksiin, jotka asettavat yksilön paikoilleen ja määrittävät hänen toimintansa potentiaalisia rajoja. Gramscilaisessa traditiossa on tutkittu sitä, kuinka yhteiskunta jäsenyytään hegemoniseksi – jatkuvassa liikkeessä oleviksi – rakenteiksi, jotka myös artikuloivat yksilölle mahdollisia toimijuuden asteita ja tiloja (Koivisto & Lahtinen 2012). Foucault'n ajattelusta liikkeelle lähtevä hallinnan analytiikka (Miller & Rose 2010) kulkee samaan suuntaan tutkien niitä diskursseja, joissa yksilön toimintamahdollisuuksien rajat asettuvat.

Gramscin tarkastelut opettavat meille, että toimijuus ei rakennu sosiaalisessa tyhjiössä, vaan erilaisten (valta)resurssien leikkauspisteessä. Jos toimijuuden tutkija haluaa, että hänen työnsä on muutakin kuin "vain vallitsevan politiikan jatkamista toisin keinoin" (Bourdieu 1985, 25), on hänen otettava nämä institutionaaliset ja valtasuhteet huomioon ja kyettävä sijoittamaan itsensä tietoisesti niiden kentälle.

Esimerkin ajankohtaisesta tutkimuksesta, joka näyttää toimijuuden artikuloitumisen hegeemonisten instituutioiden toiminnassa, tarjoaa meille Taina Kauppinen (2013). Nuorisotakuuta koskevassa työssään Kauppinen osoittaa, kuinka nuorisotakuu toimii ikään kuin kahteen suuntaan. Toisaalta kyse on nuorten koulutus- ja työmahdollisuuksien takaamisesta, mutta toisaalta takuu toimii samalla eräänlaisena uusliberaalin kansalaisen tuottamiskoneena, joka ei jätä kohteenaan oleville nuorille valinnan mahdollisuuksia.

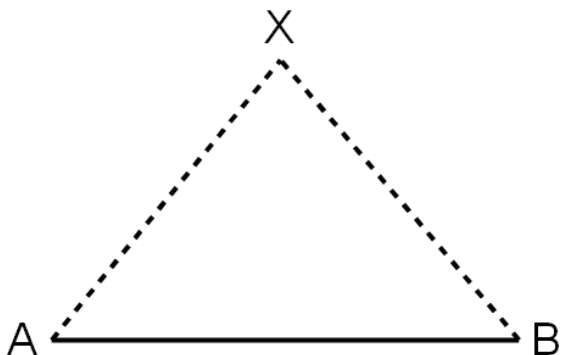
Valta-analytiikkaan voi kuitenkin sisältyä metodologisesta näkökulmasta katsottuna vakava ongelma. Jos subjekti nähdään vain yhteiskunnallisten suhteiden ja vallan funktiona, niin kuinka voimme ymmärtää ihmisen kyvyn toimia toisin? Katse on siis seuraavaksi suunnattava toimivaan yksilöön, hänen toimintakykynsä syntymekanismiin.

TOIMIJUUDEN GENESIS JA POTENTIAIT

Samaan aikaan kun Gramsci kirjoitti vihkojaan italialaisessa vankilasellissä, työsti venäläinen psykologi Lev Vygotski (1896–1934) toisaalla vastausta yksilöllisen toimijuuden *syntyä* koskevaan kysymykseen. Vygotski tutki sitä, kuinka toimijuus syntyy ja tulee mahdolliseksi, sitä miten yksilö oppii ohjaamaan omaa toimintaansa.

Vygotski havainnollistaa ajatteluaan ensi katsomalla melko yksinkertaisella kolmiolla (kuvio 2). Kuvion tarkoitus on havainnollistaa inhimillisen toiminnan välittyntä luonnetta. Ihmisillä on toki suorakin kosketus maailmaan, mutta toimijuuden ymmärtämisen kannalta

olennaisempaa on nähdä toiminnan välittyneisyys. Yksilö kohtaa maailmansa erilaisten *välittäjien* kautta. Vygotskille näitä välittäjiä olivat merkit, työkalut ja muut ihmiset.



Kuvio 2: Toiminnan merkkivälittyneisyys (Vygotsky 1994, 61)

Kulttuurintutkija Mikko Lehtonen hahmottelee samaa ideaa hieman toisin sanoin. Symbolit ja työkalut ovat ”aina ikään kuin välissä. Ne voivat olla ihmisten ja heidän ravintonsa välissä (kuten haarukka), ihmisten ja ilmanalan välissä (sateenvarjo), ihmisten ja työstettävien aines-ten välissä (kirves), ihmisten ja toisten ihmisten välissä (eleet, ilmaukset) tai ihmisten ja heidän ajatustensa välissä (sisäinen puhe, mentaaliset kuvat).” (Lehtonen 2014, 154).

Vygotskin kysymys ei kuitenkaan kosketa toiminnan välittyneisyyttä sellaisenaan, vaan välineiden ja toimijuuden välisiä keskinäisiä suhteita. Vygotski erottelee eräässä yhteydessä toiminnan välineet sisäisiin ja ulkoisiin. Ulkoisiin välineisiin kuuluvat esimerkiksi Lehtosen luettelemat haarukka, sateenvarjo ja kirves – ja mikseivät myös eleet. Näillä yksilö säätelee suhdettaan itseensä nähden ulkoiseen maailmaan. Toimintakyvyn kehittymisen kannalta yhtä merkittäviä, ellei peräti tärkeämpiä, ovat sisäiset välineet – *psykykkiset työkalut*, joiden avulla oman toiminnan ohjaaminen tulee mahdolliseksi. (Kozulin 1990a)

Tässä riittää, kun otan esiin Vygotskin kehitysteorian muutaman keskeisimmän piirteen. Ensinnä on huomattava, että psykykkiset työkalut eivät ole sisäsyntyisiä, vaan ne *omaksutaan* kehityksen kuluksa. Esimerkiksi kädentaitojen osalta voimme puhua ulkoisen toiminnan sisäistymisestä. Kirjoittaminen, vuoleminen, piirtäminen ja monet vastaavat asiat vaativat harjoitusta, jonka tulokset automatisoituvat ja sisäistyvät. Ulkoisen toiminnan kautta rakentuu psykykkisiä skeemoja, jotka eivät ole sisäsyntyisiä vaan toiminnassa rakennettuja, konstruoituja. Sisäistymistä monimutkaisempi on kuitenkin toiminnan ohjauksen syntyminen. Vygotskin mukaan kyse prosessista, jossa sisäistyneet merkityksellistyvät merkit mahdollistavat toiminnan irtaantumisen välittömistä ärsykkeistä ja erilaisten vaihtoehtojen ja tulevaisuuden suunnitteleminen. (Wertsch 1985.)

Merkityksiä kantavista merkkijärjestelmistä keskeisin on kieli, joka toisin kuin fyysiset välineet, toimii samanaikaisesti ulkoisena ja sisäisenä välineenä. Sisäistyneet merkkijärjestelmät organisoivat psyyken vaihe vaiheelta uudelleen ja mahdollistavat toiminnan tietynasteisen vapauden, irtaantumisen välittömistä ärsykkeistä ja tulevaisuuteen suuntautumisen.

[the] cultural development consists in mastering methods of behavior which are based on the use of signs as a means of accomplishing any particular psychological operation. (Vygotsky 1994, 58)

Mikä tahansa merkki ei sisäisty tai välitä toimintaa. Välittyneisydessä on aina kyse myös merkityksellistymisestä, välittäjä on merkityksellinen elementti toiminnassa. Vasta kun välittäjät kantavat merkityksiä, voidaan puhua välittyneisyydestä (Kozulin 1990a).

Toiseksi Vygotski toteaa, että kehitys tapahtuu aina suhteessa muihin ihmisiin. Jopa niin, että varhaisessa kehityksessä esineelliset ja välineellisetkin suhteet ovat ihmisvälitteisiä. Lapsi ei opi käyttämään lusikkaa ilman aikuisen ohjaajaa käyttä. Vaatteiden pukeminen vaatii pitkän ajan aikuisen apua. Ulkoiseen maailmaan tutustutaan ensin aikuisen välityksellä. Tie maailmaan kulkee toisen ihmisen kautta. Vygotski kutsuu tätä kehityksen logiikkaa sosiogeneettiseksi laiksi.

A general law: Every function appears on the scene twice in the child's cultural development, i.e., on two levels, first the social, and then the psychological, first between people as an interpsychological category, and then within the child. --- Genetically social relations, real relations between people, underlie all higher functions and their relationships. (Vygotsky 1989, 58)

Välittyneisyys muuttuu vähemmän ilmeiseksi, kun yksilön toimintakyky laajenee ja riippuvuus välittömästi läsnä olevasta ja ohjaavasta aikuisesta vähenee. Kehitys ei kuitenkaan myöhemminkään tapahdu puhtaasti yksilöllisesti, vaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Toimijuuden rakentumisen kannalta olennainen on *lähikehityksen vyöhyke*, se sosiaalisten suhteiden alue, jolla oppiminen ja kehitys tapahtuvat (Vygotsky 1978, 84–91; Wertsch 1985, 67–76). Toimijuudessa kiinnostavaa on sen potentiaalinen, kehittyvä ulottuvuus, ei niinkään vain se, mitä aktuaalisessa tilanteessa satutaan osaamaan. Kehityksen vyöhykkeet rakentuvat ihmisten välisinä suhteina, vuorovaikutuksen näyttämöinä, joita Vygotski kuvaa draaman käsitteellä (Vygotsky 1989).

Vygotskilaisen tradition keskeinen oivallus on se, että tutkimus voi myös olla vaikuttamassa toimijuuteen, rakentamassa tutkimusasetelmia ja käytänteitä, jotka tukevat ihmisten toimijuutta. Tätä ideaa on kehitelty ja viety eteenpäin esimerkiksi dialogisen ohjauksen mallissa (ks. Leimanin artikkeli tässä kirjassa) ja kehittävässä työntutkimuksen piirissä organisaatioiden kehittämisinterventtioiden muodossa (Engeström, Lompscher & Rückriem 2005).

TOIMIJUUDEN KOKEMUS

Empiirinen sosiaalitutkimus lähti kehittymään Yhdysvalloissa omaan suuntaansa 1920-luvun paikkeilla. Keskeiseen asemaan nousi Chicagon yliopisto ja siellä tehty tutkimus (Bulmer 1984). Leimallista tälle tutkimukselle oli jalkautuminen yliopiston ulkopuolelle, arkisiin sosiaalisiin tilanteisiin. Tutkimus oli menetelmällisiltä otteiltaan joustavaa ja useita työtapoja toisiinsa vaivatta yhdistävää.⁵

Otan seuraavassa tarkasteluun erään tuon aikakauden urauurtavan tutkimuksen, johon viitataan usein, mutta joka tulee vain harvoin tarkemman esittelyn kohteeksi. Kyse on William Thomasin (1863–1947) ja Florian Znanieckin (1882–1958) massiivisesta vuosina 1918–1920 ilmestyneestä *Polish Peasant* -teoksesta (Thomas & Znaniecki 1974), yhdestä empiirisen sosiaalitutkimuksen historiallisesta käännekohdasta.

Teos itsessään on haastava laajuudessaan. Sen aloittaa Methodological note, joka on laajuudeltaan 86 sivua ja luettavissa itsenäisenä tutkimuksen tekoa koskevana teoreettisena teks-

⁵G. H. Meadin sosiaalipsykologia muodostaa suoran teoreettisen paralleelin Vygotskin ajattelulle (Kozulin 1990b). En ota Meadia tässä kuitenkaan lähempään tarkasteluun, sillä kokemuksen ja elämäntulon teemat nousevat esitykseni tavoitteita ajatellen selkeämmin esiin Thomasin ja Znanieckin tuotannossa.

tinä. Tämän jälkeen seuraa historiallinen johdanto, jossa kuvataan tutkimuksen kohteena olevan talonpoikaisen elämän puitteet. Tutkimus kohdistuu Yhdysvaltoihin muuttaneisiin puolalaisiin perheisiin ja heidän suhteisiinsa kotimaahansa Puolaan. Lyhyessä metodiluvussa kuvataan tutkimusaineisto, joka koostuu pääosin puolalaisperheiden kirjeenvaihtoista, ja arvioidaan kirjeiden luonnetta dokumentteina ja niiden analysoinnin tapaa. Valtaosan kirjan tekstimassasta muodostavat sellaisenaan julkaistut kirjeet (798 sivua!), jotka on ryhmitelty perheenjäsenten väliseen kirjeenvaihtoon, yksittäisiin kirjeisiin jotka osoittavat perherakenteen hajoamista, puolisoiden kirjeenvaihtoon ja henkilökohtaisiin kirjeisiin, jotka eivät liity puolisoon tai perheeseen. Kirjeet esitetään sarjoittain, viitenäkymmenenä sarjana, jotka ovat perhekohtaisia (Pawlekin suku, Kukielman suku jne.) – usein yhden perheenjäsenen kautta katsottuna.

Nostan Polish Peasantin kautta esiin kolme näkökulmaa, jotka eivät kuvaa eksaktisti kirjan ajatuskulkua, mutta joiden kautta voimme tarkastella toimijuuden käsitettä ja sen kehitystä. Thomas ja Znaniecki esittävät, että ymmärtääksemme yhteiskunnallista muutosta meidän on omaksuttava tutkimuksessa tutkittavien näkökulma, käytettävä tutkimusaineistona subjektiivisia dokumentteja ja tarkasteltava yksilöitä holistisesti, elämänkulkunsa aktiivisina rakentajina.

Tutkimuksessa meidän on asetettava itsemme niiden henkilöiden/subjektien asemaan, jotka yrittävät löytää tiensä maailmassa; meidän on ennen kaikkea muistettava, että se ympäristö, joka vaikuttaa häneen ja johon hän sopeutuu, on hänen maailmansa, ei tieteen objektiivinen maailma. Se on luonto ja yhteiskunta sellaisena kuin hän ne näkee, ei sellaisena kuin luonnontieteilijä ne näkee. Yksilö subjektina reagoi vain omaan kokemukseensa ja siksi hänen toimintansa on ymmärrettävissä hänen intentioidensa, halujensa ja tunteidensa kautta. (Thomas & Znaniecki 1974, 1847–1849). Ymmärtääksemme sosiaalista maailmaa meidän on ymmärrettävä, kuinka tavallinen ihminen (common man) toimii. Siksi tutkimuksen on otettava kohteekseen tavalliset ihmiset (Thomas & Znaniecki 1974, 1908).

Yhteiskuntatieteellisessä keskustelussa tämä lähtökohta tunnetaan yleisesti Thomasin teoreemana, jonka Thomas esitti samaan aikaan Polish Peasantin ilmestymisen kanssa eräässä toisessa yhteydessä.

--- the subject's view of the situation, how he regards it, may be the most important element for the interpretation. For his immediate behavior is closely related to his definition of the situation, which may be in terms of objective reality or in terms of a subjective appreciation - "as if" it were so. --- If men define situation as real, they are real in their consequences. (Thomas & Thomas 2000, 378)

Tutkittavien näkökulman omaksumisesta seuraa, että subjektiiviset dokumentit ovat yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen parasta lähdeaineistoa. Thomas ja Znaniecki tarkoittavat subjektiivisilla aineistoilla kaikkia mahdollisia henkilökohtaiseen elämään liittyviä tallenteita ja dokumentteja, eivät siis pelkästään haastatteluja (Thomas & Znaniecki 1974, 1832). Silloinkin, kun tutkimus kohdistuu tapahtumiin ja joukkoilmiöihin, se olisi aina kyettävä kytkemään niiden yksilöiden elämänhistoriaan, jotka osallistuvat näihin tapahtumiin (Thomas & Znaniecki 1974, 1833).

Subjektiivisen aineiston kelvollisuus tieteellisen tutkimuksen aineistoksi ei 1920 -luvulla ollut mitenkään itsestään selvää. Kuvaavaa on, että G.W. Allport joutui psykologian puolella kirjoittamaan kokonaisen monografian sen todistamiseksi, että henkilökohtaiset dokumentit ovat kelvollisia myös psykologisen tutkimuksen aineistona (Allport 1942). Polish Peasantin näkökulmat on tässä suhteessa omaksuttu yleisesti vasta laadullisen tutkimuksen yleistyessä 1980-luvulta lukien.

Subjektiiviseen aineistoon nojaaminen ei tarkoita, etteikö tutkitusta ilmiöstä voitaisi tehdä yleistäviä päätelmiä. Tässäkin suhteessa Polish Peasant on opettavaa luettavaa ainakin

niille opinnäytteiden tekijöille, jotka uskovat, että laadullisessa tutkimuksessa ei pyrittäisi yleistyksiin.⁶

Thomasin ja Znanieckin tutkimuskohteena on puolalainen talonpoikaistaustainen yhteisö muuttuvassa teollisessa kaupunkiympäristössä. He liittävät oivaltavasti toisiinsa yhteiskunnallisen muutoksen ja elämänkulun tarkastelun. Tyypin käsitteellä kootaan yhteen muutostilanteessa elävien ihmisten tavanomaiset ja yleisimmät toimintamallit. Erityistä tässä tyypittelyssä on se, ettei siinä kuvata niinkään henkilöiden statuksia, vaan heidän kehitystään. Tavoitteena on siis määritellä ihmistyytit dynaamisina, kehityksen tyypeinä. Persoonallisuuden kehitys ilmenee elämänkulun kokonaisuudessa, eikä sitä voida ymmärtää yksittäisten muuttujien valossa. Tämä kokonaisuus on dynaaminen ja suhteessa kontekstiinsa. Tältä pohjalta Thomas ja Znaniecki erottavat toisistaan konformistisen, boheemin ja luovan persoonallisuustyyppin erilaisina sosiaaliseen muutokseen asettumisen malleina (Thomas & Znaniecki 1974, 1837–1943).

Polish Peasant -teoksen ympärille koottiin 1930-luvun lopussa tieteellinen konferenssi, jossa kriitikot kommentoivat teosta ja tekijät vastasivat kritiikkiin (Blumer 1949). Konferenssi-kooste on yksi sosiaalitieteiden metodologisen keskustelun helmiä – sellaisenaan lukemisen arvoinen nykypäivänäkkin. Vaikka itse teos onkin jäänyt keskusteluissa taka-alalle, sen vaikutus voidaan tunnistaa ainakin kahdessa suunnassa.

Elämänkulun tutkimuksessa on vahvasti nostettu esiin toimijuuden ja yhteiskunnallisen kontekstin liittäminen toisiinsa. Elderin teos *Children of the Great Depression* (1984) on klassinen esimerkki tästä lähestymistavasta, joka tarjoaa systemaattiset välineet elämänkulun kontekstuaaliseen tarkasteluun (Giele & Elder 1998).

Tutkimusmetodologisesti voidaan sanoa, että tutkittavan näkökulman ottamisesta on tullut laajasti jaettu, yhteinen lähtökohta erilaisissa laadullisen tutkimuksen suuntauksissa. Samalla tämä havainto vie meidät takaisin tekstin alussa mainittuun ristiriitaan konstruktivistissa toimijuuden käsitteellistyksissä. Toisaalla on maailmaa konstruoiva ihminen, toisaalla metodiikka joka hajottaa ihmisen ”muuttujiksi”. Blumer (1969) kutsuu tällaista tutkimusotetta variaabelitieteeksi, joka jää kyvyttömäksi saamaan otetta ihmisten toimijuudesta heidän arkisessa todellisuudessaan.

TOIMIJUUDEN RISTIRIIDAT

Olen edellä matkannut Italiasta (Gramsci) Venäjän kautta (Vygotski) – välillä Ranskaan (Bourdieu, Foucault) vilkuillen – Yhdysvaltoihin (Chicagon koulu). Nyt on aika palata Manner-Eurooppaan, Saksan maaperälle. Jos lukija – kohtuudella – odottaa paluuta Max Weberin sosiologiaan tai Heidegger-Gadamer -linjaan filosofiassa, joudun tuottamaan pettymyksen. Katseeni suuntautuu 1960-luvun radikaalien opiskelijaliikkeiden avaamaan maastoon saksalaisessa psykologiassa. Kysymys toimijuudesta – tai saksalaisittain *yksilön toimintakyvystä* (Handlungsfähigkeit) – nousi psykologian oman positivismikiistan myötä yhdeksi teoreettisten keskustelujen kiintopisteeksi. Klaus Holzkamp (1927–1995) kehitti vuoropuhelussa opiskelijaliikkeen kanssa kriittisenä psykologiana tunnetun tutkimussuunnan, josta 1980-luvun kuluessa kehittyi saksalaisessa keskustelussa subjektitieteeksi kutsuttu lähestymistapa (Holzkamp 1983, 1995; Schraube & Osterkamp 2013).⁷ Tämän lähestymistavan esittelyn kautta nostan tarkasteluun vielä yhden uuden teeman, joka osin kietoutuu yhteen edellä sanotun kanssa.

⁶ Thomas ja Znaniecki uskoivat voivansa muotoilla nomoteettisia lainmukaisuuksia ja eroavat tässä suhteessa nykyisen laadullisen tutkimuksen valtavirrasta. Blumer kommentoi tätä seikkaperäisesti 1939 konferenssissa (Blumer 1949).

⁷ Seikkaperäinen suomenkielinen esitys subjektitieteen käsitteistä ja menetelmistä on Suorsa (2014).

Holzkamp korostaa Thomasin, Znanieckin ja Blumerin tavoin, että toimijuuden ymmärtäminen edellyttää kokevan yksilön näkökulman omaksumista, toimijuuden tarkastelemista ensimmäisessä persoonassa – kulloisenkin minän perspektiivissä. Vygotskiin yhtymäkohta löytyy puolestaan kiinnostuksesta potentiaaliseen, jota Holzkamp kuvaa yksilön vuorovaikutussuhteiden mahdollisuusluonteen käsitteellä. Ja Gramscin tavoin Holzkamp on kiinnostunut toimijuuden artikuloitumisesta yhteiskunnallisissa suhteissa.

Subjektitieteellinen lähestymistapa jakaa pitkälti edellä esitellyt ajatukset tutkittavan näkökulman omaksumisesta. Samalla Holzkamp kuitenkin vie eteenpäin ja radikalisoi tätä lähestymistapaa. Jos toiminta ei ole ulkoa määräytynyttä, vaan subjektiivisesti perusteltua, niin silloin juuri näiden subjektiivisten toimintaperusteiden tunnistaminen on tutkimuksen olennainen haaste. Tämä edellyttää Holzkampin mukaan sitä, että itse tutkimussuhde nähdään vuorovaikutustilanteena, dialogina jossa subjektiiviset toimintaperusteet tehdään molemminpuolisesti ymmärrettäviksi. Radikaaleimmillaan tämä edellyttää sitä, että luovutaan tutkija-tutkittava -kahtiajaosta ja ymmärretään tutkimuksessa mukana olevat henkilöt kanssatutkijoiksi, joiden kanssa yhdessä arvioidaan tutkimushanketta sen etenemisen kaikissa vaiheissa, niin aineiston keruussa kuin havaintojen tulkinnessakin. (Suorsa 2014.)

Suhteen ottaminen omaan sosiaaliseen maailmaan ei kuitenkaan tapahdu tyhjiössä, vaan on aina myös osa hierarkia- ja valtasuhteita, olivat ne sitten perheen sisällä tai laajemmissa (institutionaalisissa) rakenteissa. Gramscin tavoin Holzkamp on kiinnostunut toimijuuden artikulaatiosta, mutta tarkastelee tätäkin kulloisenkin minän näkökulmasta. Toimijuus voi olla laajenevaa kykyä suunnistaa sosiaalisissa suhteissa, tai kapeutuvaa ja jumittuvaa toimijuutta.

Typologioiden sijasta Holzkampin pyrkii analysoimaan toimijuuden sisäistä kehitysdynamiikkaa. Avautuva ja rajautuva toimintakykyisyys eivät siis edusta kahta erilaista persoonallisuustyyppiä (vrt. Thomas & Znaniecki edellä), vaan haasteita aina kulloisenkin minän eteen tulevilla kehityksellisissä tilanteissa. Yksilö ei siis sijoitu pysyvästi avautuvan tai rajautuvan toimintakyvyn tyyppiin, vaan toimijuus määrittyy tilanteisesti rajautuvana tai avautuvana, laajentuvana toimijuutena. Tällöin toimijuus on olennaisesti relationaalista, suhdekäsite, joka ilmaisee yksilön kykyä hallita arkisen elämisen näyttämöitään ei pelkästään suhteessa toiminnan kohteeseen, vaan ennen muuta suhteessa toisiin ja siihen, kuinka elämää kuljetaan/kuljetetaan yhdessä läheisten toisten kanssa (Holzkamp 1990b; 1995).

Subjektitieteessä ollaan kiinnostuneita toimijuuden vahvistamisen näkökulmasta. Tässä suhteessa Holzkampin teoria lähenee Vygotskin kehittävää tutkimusotetta, vaikka painottaakin voimakkaammin yksilöllistä kokemusta tutkimuksen lähtökohtana. Kokemuksellisen osallisuuden merkitystä tutkimuksessa on painotettu hyvin samankaltaisesti Holzkampin ideoiden kanssa brittiläisessä *Participation in Human Inquiry* -lähestymistavassa (Reason 1994). Molemmat lähtevät siitä, että toimijuus voi toteutua tutkimussuhteessa täysimittaisena vain jaettuna kanssatutkijuutena.

TOIMIJUUS YHTEISKUNNALLISIIN SUHTEISIIN JÄSENTYMIENÄ

Edellä fragmentaarisesti harhailleista pohdinnoista muodostuu *brigolage*, näkökulmien kooste, muistilista siitä mitä on hyvä pitää mielessä, kun puhumme toimijuudesta. Gramsci osoittaa, että jos haluamme ymmärtää yksilöllistä toimijaa, meidän on paradoksaalisesti hylättävä erillisen yksilön ajatus. Toimijuus rakentuu aina yhteiskunnallisten suhteiden ristiriitaisilla näyttämöillä, joiden osallinen tutkijakin on. Yhteiskunnalliset rakenteet asettavat raamit toiminnalle, mutta toimijat aina myös muuntavat ja muokkaavat – artikuloivat – näitä rakenteita ja suhteita. Tutkijan on hyvä paikantaa asemansa tällä artikulaatioiden kentällä, löytää oma ja tutkittaviensa ääni, joka ei ole vain hegemonisen puheen toisintoa.

Vygotski näyttää meille, että toimijuus rakentuu elämänkulussa vaihe vaiheelta suhteen ottamisena toisiin. Elämisen näyttämöt ovat kehityksen ja potentioiden, muutoksen mahdollisuuden paikkoja. Tutkija voi olla mukana näiden potentioiden toteuttamisessa, yksilön toimintakyvyn suuntaamisessa ja vahvistamisessa. Kun toiminnan välineet merkityksellistyvät kehityksen vyöhykkeillä, tulee muutos mahdolliseksi.

Puolalaisten talonpoikien tarina opettaa meille, että toimijoiden oma näkökulma on ollenainen seikka sosiaalisen todellisuuden tutkimisessa. Olivat olosuhteet ja tilanteet millaisia tahansa, ihmiset tulkitsevat niitä omasta perspektiivistään, joka taas määrittää heidän ratkaisuunsa toimijoina. Ihmiset voivat asettua muuttuvaan maailmaan boheemeina, opportunisteina tai luovina toimijoina, mutta yhtä kaikki – he tekevät sen omista lähtökohdistaan.

Myös Holzkamp korostaa subjektitieteellisessä ajattelussaan, että meidän on hyvä tavoitella kanssatutkijuutta tutkimuksiimme osallistuvien kanssa. Samalla hän korostaa toimijuuden ristiriitaisuutta, kietoutumista artikulaatioihin tavoilla, jotka joko rajoittavat tai avaavat toimintakykyämme. Tästä näkökulmasta toimijuuden tutkijan olisi hyvä pyrkiä rohkeasti toimijuutta tukeviin ja vahvistaviin tutkimusasetelmiin.

Tutkimusta tehdään monista näkökulmista ja monilla otteilla, ja jokaisessa tutkimuksessa kysymykset joudutaan rajaamaan tarkoituksenmukaisen selkeiksi ja hallittaviksi kokonaisuksiksi. En siis ole esittämässä, että toimijuudesta kiinnostuneen tutkijan tulisi aina ottaa huomioon samalla kertaa kaikki esittämäni näkökulmat. Ja toki näkökulmia on muistettava vaksi muitakin, vaikkapa yhteiskunnallisten artikulaatioiden täsmentämisenä luokka- ja sukupuolinäkökulmiin.

Tutkimusekonomisten rajausten ei kuitenkaan pitäisi rajoittaa ajatteluumme yksilötoiteiseksi. Tutkimme sitten maailmaa tästä tai tuosta näkökulmasta, on hyvä muistaa, että olemme läsnä tässä maailmassa, jota tutkimme ja jota artikuloimme yhdessä tutkittaviemme kanssa.

LÄHTEET

- Allport, G.W. (1942). The use of personal documents in psychological science. New York: Social Science Research Council.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Blumer, H. (1949). Critiques of research in the social sciences: I. An appraisal of Thomas and Znaniecki's *The Polish Peasant in Europe and America*. With statements by William I. Thomas and Florian Znaniecki, a panel discussion, and summary and analysis by Read Bain. (Alkuteos 1939). New York: Social Science Research Council.
- Blumer, H. (1969). Sociological analysis and the "variable". (Alkuteos 1956). Teoksessa H. Blumer *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Berkeley: University of California Press, 127–139.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bulmer, M. (1984). *The Chicago School of Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Elder, G. H. Jr. (1984). *Children of the Great Depression. Social change in life experience*. (Alkuteos 1974) Chicago: The University of Chicago Press.
- Engeström, Y., Lompscher, J., & Rückriem, G. (toim.) (2005). *Putting activity theory to work: Contributions from developmental work research*. Berlin: Lehmanns Media.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10(1), 45–65.
- Giele, J. Z. & Elder, G. H. Jr. (1998). *Life course research: development of a field*. Teoksessa J.Z. Giele, & G.H. Jr. (toim.) *Methods of life course research*. Thousand Oaks - CA: Sage, 5–27.

- Gramsci, A. (1975). Ludovico Feuerbach. Teoksessa A. Gramsci Quaderni del carcere, volume terzo. (toim.) V. Garratana. Torino: Giulio Einaudi, 2355–2357.
- Gramsci, A. (1979). Vankilavihkot. Valikoima. (suom. M. Berger, M. Böök, & L. Talvio). Helsinki: Kansankulttuuri.
- Gramsci, A. (1982). Vankilavihkot. Valikoima 2. (suom. M. Berger, M. Böök, & L. Talvio) Helsinki: Kansankulttuuri.
- Gramsci, A. (2012). Gefängnishefte. Bände 1–10. (Alkuteos 'Quaderni del carcere', 1975). Toim. W.F. Haug. Hamburg: Argument.
- Habermas, J. (1972). Knowledge and human interests. (Alkuteos Erkenntnis und Interesse 1968. Käännös J.J. Shapiro). Boston: Beacon Press.
- Holzkamp, K. (1983). Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/New York: Campus.
- Holzkamp, K. (1990a). Über den Widerspruch zwischen Förderung individueller Subjektivität als Forschungsziel und Fremdkontrolle als Forschungsparadigma. Forum Kritische Psychologie, 26, 6-12.
- Holzkamp, K. (1990b). Worauf bezieht sich das Begriffspaar "restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit"? Forum Kritische Psychologie, 26, 35–45.
- Holzkamp, K. (1995). Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. Das Argument, 212, 817–846.
- Jyrkämä, J. (2008). Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä. Gerontologia, 22(4), 190–203 Kauppinen, T. (2014). Nuorisotakuu aktiivisen kansalaisen tuottamiskoneistona (Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma). Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Koivisto, J. & Lahtinen, M. (2012). Poliittisen järjen kritiikki. Karl Marx. Teoksessa P. Koikkalainen & P-E Korvela (toim.) Klassiset poliittiset ajattelijat. Tampere: Vastapaino, 446–474.
- Kozulin, A. (1990a). Mediation: psychological activity and psychological tools. International Journal of Cognitive Education & Mediated Learning, 1(2), 151–159.
- Kozulin, A. (1990b). Vygotsky's psychology. A biography of ideas. New York, Harvester Wheatsheaf.
- Legewie, H. (1991). Krise der Psychologie oder Psychologie der Krise? Psychologie und Gesellschaftskritik, 15(1), 13–30.
- Lehtonen, M. (1994). Kyklooppi ja kojootti. Subjekti 1600–1900 -lukujen kulttuuri- ja kirjallisuusteorioissa. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. (1996). Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino. Lehtonen, M. (2014). Maa-ilma. Tampere: Vastapaino.
- Miller, P. & Rose, N. (2010). Miten meitä hallitaan. (suom. R. Suikkanen.) Tampere: Vastapaino.
- Mills, W. C. (1990). Sosiologinen mielikuvitus (Alkuteos The sociological imagination 1959. suom. A. Karisto, E. Kontinen, P. Takala ja H. Uusitalo.) (2. painos). Helsinki: Yliopistopaino.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.) (2009). Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino
- Reason, P. (toim.) (1994). Participation in human inquiry. London: Sage.
- Russell, B. (1995). Länsimaisen filosofian historia. 2. osa. Uuden ajan filosofia. (suom. J.A. Hollo. Alkuteos 1946). Porvoo: WSOY.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. Career Development Quarterly, 45(3), 247–59.
- Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. Journal of Vocational Behavior, 80(3), 661–673.
- Schraube, E. & Osterkamp, U. (toim.) (2013). Psychology from the standpoint of the subject. Selected writings of Klaus Holzkamp. Hampshire: Palmgrave - Macmillan.
- Sherer, M. & Maddux, J. E. (1982). The self-efficacy scale: construction and validation. Psychological Reports, 51(3), 663–671.

- Sultana, R. G. (2014). Career guidance for social justice in neoliberal times. Teoksessa G. Arulmani, A.J. Baksi, F.T.L. Leong & A.G. Watts (toim.) *Handbook of career development*. New York: Springer, 317–333.
- Suorsa, T. (2014). Todellista on mahdollinen. Systeminen ja subjektitieteellinen näkökulma kasvatustieteelliseen tutkimukseen. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 147.
- Thomas, W.I. & Swaine Thomas, D. (2000). The Thomas Theorem. (Alkuteos 1928). Teoksessa R. Boudon & M. Cherkouki (toim.) *Central currents in social theory. The roots of sociological theory 1700-1920. Volume II*. London: Sage, 3783–79.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1974). *The Polish Peasant in Europe and America*. (Alkuteos 1927). In Two Volumes. New York: Octagon Books.
- Virkola, E. (2014). Toimijuutta, refleksiivisyyttä ja neuvotteluja – muistisairaus yksinasuvan naisen arjessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 491.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge – MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Concrete human psychology* (Alkuteos 1929). *Soviet Psychology*, 27(2), 53–77.
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the cultural development of the child. (alkuteos 1929). Teoksessa R. van der Veer & J. Valsiner (toim.) *The Vygotsky Reader*. Oxford, Blackwell, 57–72.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge – MA: Harvard University Press.
- White, L. (1949). *The science of culture, a study of man and civilization*. New York: Grove Press.
- Young, R. A. & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64(3), 373–388.
- Åkerblad, L. (2014). *Epävarmuuden tuolla puolen. Muuttuvat työmarkkinat ja prekaari toimijuus*. Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 73.

Hyvinvointivaltio toimijuuden tukena¹

Juha Kauppila ja Päivi Annika Kauppila

Hyvinvointivaltiolla on ollut keskeinen rooli Suomen nousussa moderniksi informaatioyhteiskunnaksi. Hyvinvointivaltiosta on muodostunut kansakunnan tunnus ja ikoni, joka tuottaa koulutettuja, terveitä ja sosiaalityön ansiosta tulevaisuuteen luottavia kansalaisia (Castells & Himanen 2013). Hyvinvointivaltion tulevaisuus ei kuitenkaan näytä kovin hyvältä. Euroopan talouskriisit ja kylmän sodan geopolitiikan paluu ovat muuttaneet nykyisyyden yhä vaikeammin ymmärrettäväksi ja tulevaisuuden yhä läpinäkymättömämmäksi. Vallitsevat käsitykset historiasta suoraviivaisena kehityskulkuna kohti jatkuvasti korkeampaa sivistyksen ja elintason tilaa alkavat saada yhä enemmän epäilyä osakseen.

Artikkelissa analysoidaan hyvinvointivaltion rakentumisen historiaa ja merkitystä toimijuuden tukena. Näemme edistyksen lineaarisen sijasta syklisenä kehityksenä (vrt. Böckermann & Kiander 2006). Kerromme hyvinvointivaltion tarinan monia edistyksen ristiriitaisuuksiakin sisältävänä projektina, joka kasvaa, kehittyy ja siirtyy pohjoismaisesta hyvinvointivaltion mallista kohti liberaalia ja konservatiivista mallia tai lopulta aloittaa ristiriitojen ja erilaisten kamppailujen kautta täysin uuden hyvinvoinnin jakamisen mallin. Analysoimme hyvinvointivaltion rakentumisen tarinaa tutkimusten ja eri aikoina eläneiden kirjailijoiden ja artistien ilmaisemien sukupolvinarratiivien kautta. Kiinnitämme erityistä huomiota kollektiivisten ideologioiden ilmenemiseen hyvinvointivaltion rakentumisen eri aikakausina ja niiden representaatioihin elämäntavalle ja toimijuudelle (Buchmann 1989). Sukupolven käsitettä käytämme heuristisesti kuvaamaan hyvinvointivaltion ja edistyksen kertomuksen muutosta.

JOHDANTO

Jos toimijuuden tuesta ja hyvinvoinnin edistämisestä jaettaisiin Nobelin palkinto, pohjoismaisen hyvinvointivaltio olisi epäilemättä sen ansainnut. Toisen maailmansodan jälkeen suomalainen hyvinvointivaltio on pohjoismaisten kumppaneidensa tavoin edustanut kehittyneintä hyvinvoinnin jakamisen mallia maailmassa. Suomalainen hyvinvointivaltio syntyi idän ja lännen kulttuurisessa, poliittisessä ja taloudellisessa ristipaineessa sukupolvien ketjussa. Hyvinvointivaltion merkitystä suomalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin rakentajana todistavat muun muassa nopea muutos maatalousyhteiskunnasta informaatioyhteiskunnaksi ja pärjääminen koulutuksen PISA-olympialaisissa sekä monissa aikuiskoulutuksen (IALS) ja hyvinvoinnin kilpailukykyvertailuissa.

¹ Artikkelin on tieteellisesti vertaisarvioitu.

Kirjoituksessa etsitään vastausta kysymykseen, millainen edistyksen projekti ja toimijuuden tuki suomalainen hyvinvointivaltio on ollut. Georg Henrik von Wright (1996) ajoittaa edistyksen ajatuksen juuret myöhäisrenessanssin ja barokin aikoihin. Noista ajoista lähtien on ollut vallalla käsitys historiasta suoraviivaisena kulkuna kohti aina jossain määrin korkeampaa sivistyksen tasoa. Valistuksen kaudella ajatus tiivistyi uskoksi edistykseen. Teollinen vallankumous liitti käsityksen taloudellisen komponentin eli uskon taloudelliseen kasvuun sekä aineellisten elinehtojen asteittaiseen paranemiseen. Teollista vallankumousta seurannut 2000-luvun informaatioteknologian vallankumous ja globalisaation nopea eteneminen ovat kannatelleet uskoa tietomme ja osaamisemme jatkuvaan kasaantumiseen. Usko edistykseen on nykyaikana monesti horjunut ja kyseenalaistettu teknologian tuottamien globaalien riskien vuoksi. (Beck 1992; von Wright 1996, 8.) Edistysuskoa on pyritty pönkittämään politiikan keinoin, Wrightiä lainaten ”epämääräisellä kuvitelmallä kestävästä kehityksestä” (von Wright 1996, 8).

Pyrimme näkemään hyvinvointivaltion rakentumisen ja uudelleen rakentumisen kertomusten kautta historiallisena prosessina. Tässä prosessissa rakenteet sekä kollektiiviset ideologiat ja representaatiot ovat merkittäviä yhteiskunnalliseen ja yksilöiden kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. Yksilöt ovat rakenteiden ylläpitäjiä ja muokkaajia. Makrotasolla näemme taloudellisten aikakausien muodostavan erilaisia yhteiskunnallisia mahdollisuuksien rakenteita hyvinvointivaltion kollektiivisen toimijuuden ilmenemiselle ja yksilöiden elämänkulun rakentamiselle. Kollektiivisella toimijuudella tarkoitamme erilaisia kollektiivisiä kamppailuja elinolojen parantamiseksi hyvinvointivaltion rakentamisen ja uudelleen rakentumisen prosessissa. Mikrotason kertomuksissa annamme äänen tutkimuskirjallisuuden lisäksi eri aikakausien kirjailijoille ja artisteille, jotka kertovat toimijuudesta ja ajan hengestä hyvinvointivaltion eri vaiheissa. (Buchmann 1989; Kauppila & Hartikainen 2012).

Kirjoitukseemme olemme saaneet vaikutteita sekä sosiologisesti virittyneestä toimijuuden tutkimuksesta että elämänkulun monitieteellisestä tutkimuksesta. Sosiologinen tutkimus näkee toimijuuden yksilöiden ja rakenteiden vuorovaikutuksena. Elämänkulun monitieteellinen tutkimus puolestaan näkee yksilöt rakentamassa omaa elämänsä kulkuaan sen yhteiskunnallisen ja kulttuurisen mahdollisuuksien rakenteen kautta, jonka sosiaalinen ympäristö heille tarjoaa (Buchmann 1989; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014; Vanhalakka-Ruoho 2014).

Artikkeli etenee siten, että aluksi käsittelemme edistyksen, globalisaation ja elämänkulun käsitteitä. Tämän jälkeen esitämme kuvauksen hyvinvointivaltion eri vaiheista. Lopuksi keskustelemme hyvinvointivaltion toimijuuden ja edistyksen monista kasvoista.

EDISTYS JA YHTEISKUNNAN MUUTOS

Länsimaisten yhteiskuntien ja kulttuurin ylivermaisessa voittokulussa yhden käsitteen merkitys nousee ylitse muiden. Robert Nisbet (1980) summaa idean ja käsitteen osuvasti: ”Mikään idea länsimaisen kulttuurin kehityksessä ei ole ollut niin keskeinen kuin ajatus edistyksestä.” Edistyksen voisi lyhyesti määrittellä ihmiskunnan lineaarisesti etenemiseksi Thomas Hobbesin Leviathanissa kuvaamasta barbaarisesta tilasta kohti nykyisyyttä ja aina parempaa todellisuutta. Kaikki keskeiset klassiset yhteiskuntateoriat näkivät kehityksen johtavan pysyvään hyvinvoinnin tilaan, jossa tuotannon ja vaihdon muodot määrittävät yhteiskunta-

² Sukupolvinarratiivien aineistoa käytetään tässä artikkelissa lähinnä kuvaamaan eri aikakausien edistyksen, elämänkulun ja toimijuuden luonnetta. Aineisto on kerätty aikuiskasvatuslehden artikkeliin Kauppila, J. & Hartikainen, E. (2012) Sukupolvien vuodenaajat. Suomalainen elämänsä kulkua ja sukupolvikonfliktit hyvinvointivaltiossa. Kiitämme Esko Hartikaista aineiston käyttöluvasta ja tämän artikkelin kommentoinnista.

muotoa. Adam Smithin liberalismissa kehitys kulki metsästäjä-keräilijästä maanviljely-yhteiskuntiin ja edelleen kehityksen huippuun, jota edustivat kauppaa käyvät yhteiskunnat. Karl Marxin teoriassa kehitys eteni ristiriitojen kautta heimoyhteiskunnasta feodalismiin ja kapitalistisen yhteiskunnan kautta sosialismiin ja kommunismiin. (Eskola 2006.)

Eurooppalainen usko edistykseen on tiivistetysti sisältänyt kaksi komponenttia: ensinnäkin uskon siihen, että aika on lineaarisesti eteenpäin kulkevaa, ja toiseksi uskon siihen, että todellisuus muuttuu jatkuvasti paremmaksi. Yhteiskuntateorian tilalle on tullut politiikka ja talouden kasvu. Kehitys on ymmärretty talouden ja tuotannon jatkuvana kasvuna, jossa koulutus ja sivistys ovat saaneet yhä välineellisempiä merkityksiä. Talouden kasvu on selvästi mitattava suure, jota ilmentävät BKT-luvut ja kansallisen kasvun retoriikka. Talouden kasvun merkitystä on perusteltu työpaikkojen tärkeydellä, mutta myös hyvinvointivaltion hyvinvointipalvelut kuten päiväkodit, koulut, sairaalat ja palvelutalot on nähty yksinomaan talouden kasvun aikaansaannoksina. Eskelinen summaa kehitysjattelun nykyisen kovan ytimen yhtälöön kehitys = talouskasvu = hyvinvointi. (Eskelinen 2006; Eskola 2006.)

Suomalaisessa edistyksen tarinassa koulutus ja koulutuspolitiikka ovat yksilöiden ja yhteiskunnan hyvinvoinnin rakentajina saaneet keskeisemmän aseman kuin monissa muissa maissa. Koulutus on nähty yksilön ja yhteiskunnan menestyksen salaisuutena. Oppineisuuden merkitystä korostavat monet kirjallisuutemme merkkitiekokset Kalevalasta ja Aleksis Kiven Seitsemästä veljeksestä lähtien. Sivistymisen on aina ollut suomalaisten keskeinen edistyksen strategia, jolla pärjäämme kansakuntana. Suomalaisuuden, fennomanian aatteen keskiössä oli korostaa koulutuksen ja oppimisen kansallista merkitystä. J.V. Snellman ilmaisi asian lyhyesti: ”Ei näin pieni kansa väkivallalla. Sivistyksen voima on sen ainoa pelastus.” Toisen maailmansodan jälkeen yhteiskuntateorioista on siirrytty yhä enemmän kohti käytännön yhteiskuntapolitiikkaa ja kehitys on nähty teorioiden sijasta politiikkana. Erityisesti koulutuspolitiikalla on ollut keskeinen rooli toisen maailmansodan jälkeisen kehityksen moottorina. Talouden näkökulmasta koulutusta on pidetty tärkeänä tuotannontekijänä aina 1800-luvun lopulta alkaen. (ks. Heikkinen 1972.)

Suomalaisen kansallisvaltion rakentuminen hyvinvointivaltioksi liittyy kiinteästi länsimaisen tieteellisen-tekniikan edistyksen myyntiin ja globaalin talouden kehitykseen. Suomi on nähty perifeerisenä ja takapajuisena maana, jonka on ollut pakko turvautua tieteeseen ja teknologiaan pärjätäkseen karua luontoa vastaan. Suomalaisten piti pärjätä myös kansana idän ja lännen rajamailla, osana Ruotsia, osana Venäjää ja myöhemmin itsenäisenä kansakuntana. Itsenäisen kansakunnan suurena kysymyksenä ovat olleet eri väestöosien keskinäiset suhteet. Suomen itsenäistymiskehitys oli alkanut verisellä sisällissodalla, joten konfliktien välttämistä tuli yksi hyvinvointivaltion implisiittisesti mukana olevista ulottuvuuksista. Toisen maailmansodan jälkeen yhteiskunnallisilla liikkeillä oli suuri merkitys hyvinvointivaltion rakentumisessa sekä monien ryhmien ja intressien tuomisessa osaksi hyvinvointivaltion rakennusprosessia ja lainsäädäntöä.

Länsimainen kehitys (edistys) on ollut tieteen ja tekniikan voittokulkua. Yhteiskunnan modernisoituminen on tapahtunut eurooppalaisissa yhteiskunnissa varsin eritahtisesti. Englannissa teollistuminen alkoi jo 1700-luvulla. Suomessa nopea modernisaatiokehitys alkoi vasta toisen maailmansodan jälkeen, jolloin agraarinen maatalousvaltainen kansalaisvaltio teollistui nopeasti ja nousi 2000-luvulla yhdeksi maailman edistyneimmistä hyvinvointi- ja informaatioyhteiskunnista. Nopea muutos on edennyt maatalousyhteiskunnasta teollisen yhteiskunnan kautta jälkiteolliseen/informaatio/reflektiiviseen yhteiskuntaan. Kehitys tuottaa muutosta ja jatkuva kehitys jatkuvaa muutosta. Kehityksen välttämättömyyden korostaminen puolestaan antaa mahdollisuuden vallankäyttöön ja vallitsevan yhteiskunnallisen järjestyksen ylläpitämiseen tai muuttamiseen. Kehityksen viimeinen vaihe on ollut nopea eurooppalainen ja globaali integraatiokehitys, jossa ylikansalliset toimijat ovat haastaneet kansalliset instituutiot. Puhe

kehityksestä tai edistyksestä on muuttunut epämääräiseksi ja saanut yhä enemmän taloudellista merkitystä. (Eskelinen 2006; Eskola 1997; Eskola 2006.)

Olemme tarkoituksella sijoittaneet hyvinvointivaltion rakentumisen globaalin talouden sykleihin korostaaksemme kehityksen moninaisuutta ja erityisesti taloudellisten suhdanteiden ja kriisien merkitystä elämäntululle ja toimijuudelle. Globalisaatiolla on monia ulottuvuuksia ja määritelmiä. Nojautuen globalisaatioteoreetikoihin Pauli Kettunen (2008, 211-212) erottaa neljä eri näkökulmaa:

1. Taloudellinen ja teknologinen ilmiö
2. Ekologinen ilmiö
3. Taloudellinen ja poliittinen ilmiö
4. Kulttuurinen ilmiö

Taloudellis-teknologiseen näkökulmaan kuuluvat maailmanlaajuiset rahamarkkinat, ylikansalliset yritykset sekä maailmanlaajuiset informaatio- ja kommunikaatioverkot. Globalisaation *ekologiseen ulottuvuuteen* kuuluvat globalisoituneet riskit, jotka ovat olleet ajankohtaisia ja tiedostettuja ainakin Tšernobylin ydinonnettomuudesta lähtien. Kyse on Beckin käsittein globaalin riskiyhteiskunnan muodostumisesta. *Taloudellinen ja poliittinen näkökulma* globalisaatioon korostaa kapitalismin voittokulkua vallitsevaksi talousjärjestelmäksi, jolle ei Neuvostoliiton romahduksen jälkeen ole ollut varteenotettavaa haastajaa maailmalla eikä Suomessa. Beckin globaali riskiyhteiskunta on myös tämän näkökulman prismana. Globaalin riskiyhteiskunnan ytimessä voi hyvin nähdä myös maailman tai Euroopan talouden, jossa finanssikriisit muodostavat merkittävän uhan kansallisvaltioille ja koko globaalille kapitalismin maailmanjärjestykselle. *Kulttuurisella globalisaatiolla* on monia tulkintoja. Tässä kirjoituksessa nojaututaan määritelmään globalisaatiosta länsimaisen kulttuurin voittokulkuna. Sitä tarkastellaan erityisesti eurooppalaisen kehitysajatuksen ja suomalaisen kehityksen kansallisen katseen merkitysten kohtaamisena. Tässä näkökulmassa korostetaan vanhojen identiteettien ja elämäntulon perinteisten mallien murtumista yhä monikulttuurisemmaksi muuttuvassa kansallisvaltiossa. (Beck 1999; Kettunen 2008.)

Elämäntulkua ja toimijuutta voi lähestyä myös sosiaalisen rakenteen ja kulttuurin näkökulmista (Buchmann 1989). Marlis Buchmanin jaottelu elämäntulon tutkimuksen käsitteistä ja ulottuvuuksista on käyttökelpoinen väline lähestyä toimijuutta ja elämäntulkua globalisoituvassa suomalaisessa yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Elämäntulku rakenteistuu institutionaalisina status- ja rooliasetelmien sarjana, johon sisältyy koulutukseen ja työhön liittyviä siirtymiä sekä huolenpitoon liittyvät siirtymät perheessä ja kansalaisyhteiskunnassa. Elämäntulon kulttuuriseen tasoon kuuluvat elämäntulon kollektiiviset representaatiot ja ideologiat, ajan hengen kosketus, toimijuuden perspektiivit ja strategiat sekä osallisuus eri elämäntulueilla (taulukko 1)

Yksilöiden elämäntulku ja elämäntulueet kytkeytyvät hyvinvointivaltion rakentumiseen ja kunkin aikakauden kollektiivisiin representaatioihin sekä ideologioihin. Hyvinvointivaltion tarjoamien mahdollisuuksien kautta eri sukupolvet ja kansalaiset ovat rakentaneet elämäntulkuaan ja identiteettiään yhä yksilöllistyvässä yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Yksilöt ovat tehneet koulutukseen, uraan ja perheeseen liittyviä valintoja kehittyvän ja muuttuvan yhteiskunnan tarjoamien mahdollisuuksien rajoissa. Koulutus- ja sosiaalipolitiikka merkitsevät elämän ennustettavuuden lisääntymistä. Hyvinvointivaltio tukee ihmisiä elämäntulon siirtymissä kuten koulutuksen nivelvaiheissa, perhettä perustettaessa ja työttömyyden tai sairauden kohdatessa. Se antaa näin aikaa ja tilaa yksilölliselle elämänsuunnittelulle. Yhteiskunnalliselta tasolta katsottuna koulutus on keskeinen mekanismi, jonka kautta yksilöt integroituvat yhteiskuntaan ja valikoituvat eri ammatteihin. Eri sukupolvien integroitumisen ja valikoitumisen

prosessit sekä toimijuuden mahdollisuudet ovat sidoksissa kansallisella tasolla hyvinvointivaltion (palvelu)rakenteeseen ja laajemmin globalisoituvaan talouteen ja kulttuuriin. Perinteisten kansallisten identiteettien heiketessä yksilöiden identiteetit ja elämänkulut kosmopolitisoituvat.

Taulukko 1: Toimijuus ja elämänkulku: Tutkimuksen käsitteet ja ulottuvuudet (ks. Buchmann 1989,16)

Analyysin taso	Analyysin ala	
	Makrososiologinen/yhteiskunta ja kulttuuri	Mikrososiologinen/yksilöyhteiskunnassa ja kulttuurissa
Rakenne	Elämänkulun institutionaalituminen /rakenteellistuminen Hyvinvointivaltion sopimukset ja instituutioiden huolenpito: lapset, nuoret, aikuiset, perheet ja ikään-tyneet. Oppimisyhteiskuntaa ja työelämää koskeva lainsäädäntö	Elämänkulku status- ja rooliaisetelmien sarjana Koulutukseen liittyvät siirtymät Työura ja sen siirtymät Huolenpitoon liittyvät siirtymät perheessä ja kansalaisyhteiskunnassa
Kulttuuri	Kollektiiviset ideologiat ja representaatiot elämäkerrassa Valistus, sivistys, tasa-arvo, nationalismi, sosialismi, globalismi, uusliberalismi	Elämäkerran yksilölliset perspektiivit ja strategiat. Yksilöllinen toimijuus ja osallisuus koulutuksessa, työssä, perheessä ja vapaa-aikana. Elämänsuunnitelmien toteuttaminen

Ari Antikaisen (2008) mukaan elämän peruskysymyksiin kuuluu, miten ihminen rakentaa merkitystä elämälleen ja elämäntapahtumilleen. Yhdeksi vastausehdotukseksi hän tarjoaa, että rakennamme merkitystä elämäämme tarinoiden ja kertomusten avulla. Yksilöiden tarinat syntyvät kulttuurista. Samaa voi olettaa kirjailijoiden tarinoista: nekin syntyvät kulttuurista. Eri sukupolvia edustavat kirjailijat kertovat sukupolvinarratiiveja. Modernisaation edessä elämänkuluista on tullut yhtäältä yhä yksilöllisempiä, monien valintojen refleksiivisiä tee se itse -projekteja. Toisaalta niistä on tullut vahvasti ulkoa määriteltyjä eli sellaisia, miltä elämän tulee näyttää. Tarinoiden ja kertomusten kautta on siten mahdollista ymmärtää kulttuuria ja yhteiskuntaa. Esimerkiksi haastateltujen suomalaisten elämäkerrat ovat hyvin usein tarinoita pärjäämisestä tai selviytymisestä. Samoin voi olettaa, että myös kirjailijat kertovat yhteiskunnallisissa romaaneissaan aikakauden hengestä, aikalaisten pärjäämisestä ja selviämisestä nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa. (Ks. Antikainen & Huotelin 1996; Kauppila 2002.)

Muutosta agraariyhteiskunnasta nyky-yhteiskuntaan voi kuvata esimerkiksi sukupolvien kautta. Sukupolvissa on kysymys siitä, kuinka kunkin ikäryhmän elämänkulut kohtaavat ja kehittävät yhteiskunnan rakenteita ja sopeutuvat kulttuurin merkitysjärjestelmään. Sukupolvikokemuksissa on oleellista, missä iässä historialliset, kulttuuriset ja taloudelliset murrokset kohtaavat yksilön. Yleensä sodat ja talouden lamakaudet synnyttävät yhteisiä sukupolvikokemuksia. Hyvin tunnettuja ovat suuren laman sukupolven ja sodan sukupolven käsitteet. Tutkimuksissa sukupolven käsitettä käytetään usein heuristisesti ja sukupolvista voidaan puhua tiettyyn asiaan liitettynä, vaikkapa osallistumisen, hyvinvoinnin tai koulutuksen sukupolvista (Kauppila 2002; Mannheim 1952; Roos 1987).

Pyrimme seuraavissa luvuissa analysoimaan hyvinvointivaltion rakentumista ja merkitystä toimijuuden tukena globaalin talouden sykleissä ja edistysuskon viitekehityksessä. Yhteiskunnan ja kulttuurin muutoksessa murroskohdat kuten sodat, kriisit ja konfliktit ovat yksilön elämänkulun kannalta merkittäviä ajanjaksoja. Ne tuottavat yhteisiä sukupolvikokemuksia ja synnyttävät kollektiivista toimijuutta. Hyvinvointivaltion rakentumisessa ja uudelleen rakentumisessa ne suuntaavat hyvinvointipalveluja eri-ikäisten elämänkuluissa eri tavoin.³ Elämänuran rakentamisessa, elämänkulun muotouttamisessa tai elämän suunnanotoissa voi siten olla suuria eroja eri-ikäisten ja eri sukupolviin kuuluvien ihmisten välillä. Sijoitamme hyvinvointivaltion kertomuksen kulttuurisen edistysuskon ja globaalin taloushistorian viitekehitykseen.

Historian kehitys voidaan nähdä lineaarisen kehityksen sijasta myös syklisenä prosessina, elämänkaaren kaltaisina vaiheina. Jotain uutta syntyy ja kehittyy, kunnes se saavuttaa huipun, minkä jälkeen edessä on negatiivinen kierre: kulttuurin taantuminen, elintason lasku ja hyvinvointivaltion lakastuminen. Pahimmassa tapauksessa vaihtoehtona on kapitalismin korvautuminen muulla talousjärjestelmällä kuten sosialismilla tai fasismilla. (von Wright 1996.)

Tulkitsemme hyvinvointivaltion vaiheet talouden globaalien syklien kautta (vrt. Böckerman & Kiander 2006). Nimeämme vaiheistuksen seuraavasti:

Hyvinvointivaltion perustan rakentuminen – toivon vuodet (1945-1975)

Hyvinvointivaltion ”valmiiksi rakentuminen” – uhon ja vakauden vuodet (1975-1995)

Hyvinvointivaltiosta kilpailuvaltioksi – epävarmuuden vuodet (1995-2008)

Finanssikriisi ja uuden normaalin rakentuminen – eriarvoistumisen ja tuhon vuodet? (2008-)

HYVINVOINTIVALTION PERUSTAN RAKENTUMINEN – TOIVON VUODET (1945-1975)

Suomalaisen hyvinvointivaltion rakentaminen alkoi lähes tyhjästä. Sota oli hävitty, mutta monella tapaa häviötä saattoi kutsua voitoksi. Suomi oli – toisin kuin monet muut sotaa käyneet maat – säilyttänyt itsenäisyytensä ja yhdistynyt ”talvisodan ihmeen” ansiosta yhtenäiseksi kansakunnaksi, jossa myös sisällissodassa hävinneiden punakaartilaisien lapset olivat lunastaneet omilla sotaponnisteluillaan täyden kansalaisuuden. Edessä oli mittava jälleenrakentaminen, jonka keskeinen piirre oli toivo paremmasta ja usko tulevaisuuteen. Yläsavolainen Eino Säisä (1935-1988) on kuvannut romaanisarjansa *Kukkivat roudan maat* ensimmäisessä osassa *Kylä herää* (1971) ehkä omienkin kokemustensa pohjalta raivausta ja raivioilta kummunnutta optimismia:

Niin muuttui maisema. Missä äsken oli totuttu näkemään metsää, siinä saattoikin olla peltolämpäre jota reunustivat nokiset juurikoröykkiöt. Se oli vasta alku suuremmalle viljelmälle – kuvittele vain lisää! Metsä pois tuolta ja tuolta! Ojat siihen, latokin. Tunsi väkevän raiviosavun, sen hajuun nenä oli kesän mittaan saanut tottua. ... Se oli elämänriemun, elämänuskon, voimantunnon hajua. Yökaudet kyteivistä nuotionrippeistä sitä levisi niittyjen ylle ja metsän varjostoihin. (Säisä 1971/1981, 278.)

Kaupungin ja niiden rintamamiestalojen nousua taas on kuvannut Kalle Päättalo esikoisteoksessaan *Ihmisiä telineillä* (1958):

³Baltes & Reese (1980; ks. Antikainen & Huotelin 1996) jakavat kehitykseen ja elämänkulkuun liittyvät tekijät kolmeen keskinäisessä vuorovaikutuksessa olevaan kategoriaan, joissa biologisten tekijöiden ohella otetaan huomioon myös yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja normit. Luokat ovat:

Alue oli vielä sodan päättyessä ollut kaupungin omistamaa joutomaata, josta sitten kaupungin johtomiehet lohkoivat tontteja sotainvalideille ja naimisissa oleville rintamamiehille. Pian alkoi ennennäkemätön työn ja touhun aika näillä tonteilla. Alkoi kohota omakotitaloja. Kaikki samaa tyyppiä, mutta rakentajan varallisuuden mukaan niiden ulkokuori saattoi vaihdella huomattavasti. (Pääatalo 1958/1981, 25.)

Antti Eskola kertoo muistelmateoksessaan *Jäähyväisluentoja*, kuinka yhteiskunnan jälleenrakentamistyö kosketti myös sodan sukupolven tutkijoita. He olivat mukana tutkimassa yhteiskunnan jälleenrakennusta ja teollistumista. Samalla tutkijat osallistuivat omalta osaltaan elintasoja kohottavaan ja demokratiaa lisäävään hyvinvointivaltion kehittämiskeskusteluun. Sodan jälkeistä edistystä Eskola (1997, 11) analysoi kirjassaan:

Sodanjälkeinen, 50-luvulla jo pitkälle viimeistellyn muotonsa saanut maailma – sen me hetken aikaa uskoimme eräiltä osin ikaiseksi. Tuo maailma oli osa suurta kertomusta jatkuvasta edistyksestä, turvallisuuden, hyvinvoinnin ja demokratian lisääntymisestä; ei itsestään, mutta työn ja taistelun kautta. Tämä oli se ”modernin” suuri kertomus, ytimenään valistuksen edistysusko, joka 1900-luvun kahdella viime vuosikymmenellä on yhä enemmän menettänyt uskottavuuttaan, monen mielestä peräti kuollut. Niin perusteellisia muutoksia on tapahtunut työelämässä ja politiikassa, elämäntavoissa ja ihmisten omaa itseä koskevassa ajattelussa.

Sodan jälkeen Suomessa alettiin rakentaa tulonsiirtoihin pohjautuvaa ja palveluja korostavaa sosiaalipolitiikkaa, jonka tärkeäksi ohjenuoraksi nousi Pekka Kuusen kirja *60-luvun sosiaalipolitiikka*. Kirjassaan Kuusi uskoi kaupungistumisen ja teollistumisen mahdollistavan sellaisen veropohjan ja tulonsiirrot, jotka koituisivat kansalaisten ja koko hyvinvointiyhteiskunnan parhaaksi.

Jörn Donner (s.1933) kirjoittaa teoksessaan *Uusi maammekirja* hyvinvointivaltion merkityksestä syrjäseuduille ja näkee jo varsin varhaisessa vaiheessa hyvinvointivaltion niin sanotun passivoivan ulottuvuuden. Näin hän kuvaa suurten ikäluokkien toimijuuden vaihtoehtoja:

Poimin jossain Tohmajärvellä autiosta tienristeyksestä kyytiini kaksi nuorta miestä, joilla on kourissaan kassit. He ajavat kanssani parikymmentä kilometriä. Nämä teiden satunnaiset tapaamiset alkavat usein hiljaisuudessa ja päättyvät usein hiljaisuuteen. Täällä maalla on ujoutta, ei amerikkalaisen yhteiskunnan tunkeilevia, inkvisitorisia kysymyksiä:

Who are you?

Ihmiset kunnioittavat toisiaan eivätkä puutu asioihin, jotka eivät heille kuulu.

-
1. Normatiiviset historian jaksottamat
 2. Normatiiviset iän jaksottamat
 3. Ei-normatiiviset vaikutukset

Historian jaksottamat tapahtumat koskevat koko kohorttia tai sukupolvea. Kukin aikakausi tuottaa jokaiselle sukupolvelle omat haasteensa ja teemansa. Esimerkiksi sota, rakennemuutos ja hyvinvointivaltio ovat olleet eri sukupolvien haasteita tai teemoja suomalaisessa yhteiskunnassa. Normatiivisilla iän jaksottamilla tekijöillä tarkoitetaan ikääntymiseen liittyviä asioita, kuten oppivelvollisuuden suorittamista, tutkintojen suorittamista ja uralle suuntautumista. Ei-normatiiviset vaikutukset koskevat yksilöä kohtaavia odottamattomia tekijöitä kuten lottovoittoa tai odottamatonta sairastumista. Tiedämme yleisesti, että lottovoittoja tai onnettomuuksia tapahtuu jatkuvasti, mutta emme tiedä kenen kohdalle ne osuvat.

Kydyttävänäni ovat ostaneet olutta ja ruokaa. He ovat 18-vuotiaita, vielä sotaväen käymättömiä. He eivät ole nähneet paljon maailmaa, vain Karjalan ja Savon kaupungit. He ovat kotoisin pikkutilalta, johon kuuluu vähän maata, vähän suota ja vähän metsää. Heillä on sisaruksia, joista toiset ovat maailmalla ja toiset käyvät koulua...

...Pekka Kuusi on kuvannut yhteiskunnallisessa ohjelmakirjoituksessaan "60-luvun sosiaalipolitiikka" näiden erämaiden noidankehää. Työttömyyskortistoon pääsee seitsemäntoista vuotiaana. Pohjoisessa ja idässä muodostavat 17-24 -vuotiaat jo neljänneksen kortistoiduista, ja heidän lukumääränsä nousee jatkuvasti. Sosiaalinen peruste, työn antaminen asuinpaikan lähellä, on epäilyksettä hyövä, mutta lisää toisaalta passiivisuutta.

Minulla on sen vuoksi tapana kysyä tällaisilta nuorilta, aikovatko he muuttaa ja koska. Toisia kysymys hämmästyttää, toiset sanovat muuttavansa heti kun voivat. Etelä-Suomi on heille tuntematon maailma, paljon kaukaisempi kuin minulle Etelä-Amerikka. Mutta kääntäen voi myös sanoa, että Tohmajärvi on Etelä-Suomen nuorisolle kauempana kuin Liverpool, Pariisi ja Rooma. (Donner 1967, 376-377.)

Pohjoismaisessa hyvinvointivaltion mallissa valtio ja kunnat ovat olleet hyvinvointipolitiikan ensisijaiset toteuttajat, ja muiden toimijoiden merkitys on lähinnä ollut täydentävä. Koulutus, terveydenhuolto ja sosiaalipalvelut ovat suurimmaksi osaksi julkisen vallan rahoittamia, tuottamia ja valvomia. Pohjoismainen hyvinvointivaltio on usein ymmärretty kansalaisten kannalta toimijuuden emansipatoriseksi projektiksi, jolla on tavoiteltu tasa-arvoista ja oikeudenmukaista yhteiskuntaa. Hyvinvointivaltiossa on myös kyse tietynlaisesta kansalaisten ja valtion välisestä suhteesta, joka ilmenee kansalaisuudelle annettuina merkityksinä ja sisältöinä. Pohjoismaat käyttävät valtiota tasoittaakseen miesten ja naisten välisiä eroja työssäkäynnissä, tasoittaakseen tuloeroja, torjuakseen köyhyyttä ja tuottaakseen hyvinvointipalveluja. Samalla on pyrkimys yhtenäisiin, kaikkia kansalaisia kattaviin ratkaisuihin. Hyvinvointivaltion tuottamat koulutuspalvelut ovat rakentaneet kahdenlaista toimijuutta: yhtäältä ne ovat sopeuttaneet yksilöitä vallitsevaan yhteiskuntajärjestykseen, toisaalta tarjonneet positiivista sosiaalista liikkuvuutta ja kilpailukykyä tavoitella yksilöllistä uraa. (Anttonen & Sipilä 2000, 12-14; Silvennoinen 2014, 162.)

Tunnettu sosiologi Erik Allardt kertoo omassa muistelmateoksessaan *Suunnistuksia ja kulttuurisokkeja* 1960-luvun kasvukeskusten elämästä ja opiskelijoiden radikaalista toimijuudesta rakennemuutoksen viitekehyksessä. Radikaali toiminta sisälsi kansainvälisiä ja kansallisia ideologioita sekä myös rakenteellisia ja konkreettisia syitä opiskelijoiden tyytymättömyyteen ja mellakointiin:

1960-luvun rakennemuutoksiin kuului myös opiskelijamäärien räjähdysmäinen kasvu. Lukuvuonna 1958-59 korkeakouluissamme oli 19 188 opiskelijaa, mutta seitsemänkymmentäluvulle tultaessa oli opiskelijamäärä kasvanut yli kuudenkymmenen tuhannen. Korkeakouluopinnot olivat muuttuneet pienen eliitin yksinoikeudesta massaopetuksiksi. Opiskelijamellakoita on tavallisesti kuvattu yksinomaan poliittisesti vähätteleillä termeillä, mutta on syytä huomata että niillä oli myös kouraantuntuvia syitä... opiskelijoita oli tuhat viisisataa ja laudaturseminaariin osallistui yli sata henkeä. Monissa yliopistoissa ja korkeakouluissa, erityisesti yhteiskuntatieteellisissä tiedekunnissa oli aivan liikaa opiskelijoita ja erityisen vähän opettajia oppilasmääriin nähden.

Monet opiskelijat tietenkin sekosivat täysin, niin kuin tietynlaisille ihmisille vallankumouksellisissa tilanteissa käy... ihmiset tajuaa äkkiä eräänä päivänä vihaavansa naapuriaan, eräät opiskelijat toimivat cargo-cultin mukaisesti. He tuhosivat miltei valmiit pro gradu -tutkielmansa odottaessaan marxilaista taivaan valtakuntaa. (Allardt 1997, 110-111.)

Hyvinvoinnin perustan rakentamisen aikakausi merkitsi hyvinvointivaltion kehittämistä poliittisten puolueiden, ay-liikkeen ja kansalaisjärjestöjen yhteistyönä. Tällä ajanjaksolla kollektiivinen toimijuus elinolojen parantamiseksi toteutui laajana yhteiskunnallisena ilmiönä ja hyödytti kaikkia kansalaisryhmiä. Suomalaisessa yhteiskunnassa edistyksen uskoa on sodan jälkeen ruokkinut elintason, koulutuksen, osaamisen ja maailmantalouden jatkuva kasvu. Sodan sukupolvi rakensi hyvinvointivaltion pohjan edistysuskon ja vahvan kansallisen kollektiivisen toimijuuden avulla. Voisi jopa väittää, että edistysusko sisältyi tämän sukupolven sukupolviasemaan. Edistysusko on ollut erityisen voimakas suomalaisessa yhteiskunnassa toisen maailmansodan jälkeisen pitkän taloudellisen kasvun kaudella (1945-1975), jolloin elintason nousu näytti lähes rajattomalta. Vahvan kollektiivisen toimijuuden lisäksi sodanjälkeistä ajan henkeä sävytti toivon horisontti. Yleisen elintason kohotessa ja elämäntapojen moninaistuessa jokainen päivä näytti edellistä paremmalta. Hyvinvointivaltion palvelujärjestelmä rakentui elämänsä toimijuuden tueksi tasa-arvoisten mahdollisuuksien hengessä. Talouden syklisessä kehityksessä aikakautta voisi kutsua kevään metaforalla. Tässä aikakaudessa moderni hyvinvointivaltio rakentui nopeasti sodan ja talouden talven jälkeen.

HYVINVOINTIVALTION ”VALMIIKSI RAKENTUMINEN” — UHON JA VAKAUDEN VUODET (1975—1995)

Valistuksen perua oleva edistyksen tai kehityksen ajatus on suomalaisessa mallissa realisoitunut juuri koulutuksen mahdollistamana talouskasvuna ja jatkuvana elinolojen paranemisena. Tälle kehitykselle hyvän pohjan antoi sodanjälkeinen pitkä nousukausi, joka kesti aina 1970-luvun öljykriisiin asti. Työttömyyden kohtaaminen 1970-luvun globaalien öljykriisin seurauksena oli kova isku sodan ja suurten ikäluokkien sukupolville. He olivat tottuneet jatkuvaan sodanjälkeiseen kasvuun ja elinolojen paranemiseen. Heille työstä oli muodostunut keskeinen elämänalue, kunnian kenttä, kuten Matti Kortteinen (1992) asian ilmaisi. Työssä pärjääminen ja pitkä työura olivat itsestäänselvyksiä sekä olennainen osa 1960-1970-lukujen rakennemuutoksen jälkeistä työn ja tuotannon määräämää identiteettiä. Suomi-punkin johtohahmo Pelle Miljoona (s. 1955) tulkitsi työttömyyden aiheuttamaa uutta ja tavallista suurempaa kansantalouden ja yksilöiden elämänsä häiriötä laulussa *Olen työtön* (1978) seuraavasti:

*Asfalttia riittää niin kuin tehtaan liukuhihnaa
ja päivä on pitkä joka katua mittaa*

*Herrat vain yhteen käsiä hieroo
niillä aivojen paikalla on mätä liero.*

*Ne vaan sanoo: No
niin, aika on ankeaa,
kauppa kankeaa.*

...

*Avustusta saa 27 markkaa,
kuka piru niillä elää
sen täytyy olla tarkka,
eihän se riitä,
ei siis mihinkään,
ei siis mitenkään.
Valtio työttömille korvausta antaa
josta monet kaikki viinakauppaan kantaa
ja rahat palaa isoon kirstuun ain
ne on lainaa vain.
Työttömän päivät on yhtä piinaa
silti moni meistä juo niin paljon viinaa.
Perkele! Olen työtön!*

Työttömyys kiipesi 1970-luvulla pahimmillaan lähes 200 000 työttömään. Kari Vähätalo (1998) näkee 1970-luvun öljykriisin ensimmäiseksi askeleeksi kohti epävakaita markkinoita ja jälkifordistista yhteiskuntaa. Vanha fordistinen yhteiskunta perustui vakaille työsuhteille ja massatuotantoon. Länsimaiset yhteiskunnat alkoivat öljykriisin jälkeen siirtyä kohti refleksiivistä ja riskiyhteiskuntaa. Kuluttajat alkoivat vaatia yhä yksilöllisempiä tuotteita ja palveluja (Vähätalo 1998, 12-20). Lama-ajasta ja fordismen rapautumisesta huolimatta aika oli hyvinvointivaltion kiihkeän rakentamisen aikaa. Opintotukijärjestelmä asumislisineen tuli käyttöön 1970-luvun lopussa. Työvoimapolitiikka uudistui 1970-luvulla ja laajemmin uudestaan 1984, jolloin eduskunta päätti työttömyysturvan kokonaisuudistuksesta. Hyvinvointivaltion instituutioiden monipuolistuminen merkitsi turvaverkon rakentamista elämänkulun riskien varalta ja tukemaan siirtymiä.

Hyvinvointivaltion taustalla on ajatus riskien jakamisesta niin, että estettäisiin kollektiivisen kurjuuden tuottamat yhteiskunnalliset vaarat. Tämä tavoite onnistui globaalin talouden ajanjaksolla 1975-1995 varsin hyvin. Yhtäältä on kyse yhteiskunnan vastuusta kansalaisistaan, toisaalta on haluttu luoda yhteiskuntaan vakaat ja rauhalliset olot sekä integroitu, tasapainoinen valtio, jossa yhteiskunnan rakenteet tukevat mahdollisimman hyvin koko elinkaarren kestävää toimijuutta. Suomalaisen hyvinvointivaltion rakenteen voi ajatella perustuvan erilaisiin sopimuksiin. Hyvinvointivaltion sopimuksina pidetään solidaarisuus-, täystyöllisyys-, sukupuoli- ja sukupolvisopimuksia. Solidaarisuussopimuksen taustalla on ajatus riskien jakamisesta ja huolenpidon takaamisesta sitä tarvitseville. Täystyöllisyysopimuksen mukaan palkkatyön tulee olla jatkuvaa, kokoaikaista ja yksilön ja perheen toimeentuloon riittävää. Sukupuolisopimus viittaa sääntöihin, vastavuoroisiin velvoitteisiin ja oikeuksiin, jotka määrittävät naisten ja miesten keskinäisiä suhteita, sukupolvien välisiä suhteita sekä tuotannon ja uusintamisen suhteita. Sukupolvisopimus puolestaan perustuu vastavuoroisuuteen, jossa on kyse resurssien jaosta sukupolvien välillä ja sisällä niin, että samalla vahvistetaan olettusta vastavuoroisuudesta. Voimavarojen jako hyvinvoinnin rakentamisessa on tarkoittanut esimerkiksi sitä, että lapsuutta ja vanhuutta ei jätetä ainoastaan yksityisesti ja perhekohtaisesti ylläpidettäviksi. Kukin sukupolvi vuorollaan astuu työikäisväestöön ja osallistuu alaikäis- ja eläkeläisväestön ylläpitoon saatuaan osansa yhteisistä voimavaroista lapsuus- ja nuoruusvuosina muun muassa lapsilisien, terveydenhuollon ja koulutuksen muodossa. (Esim. Alanen & Bardy 1990; Rantalaiho 1994; Sauli, Bardy & Salmi 2002; Tedre 1999; Väärälä 1998.) Julkiset hoivapalvelut ovat pohjoismaisen sosiaalipolitiikan erityinen ydin (Anttonen & Sipilä 2000). Ne tunnustavat vastuun reproduktiosta ja hoivasta yhteiseksi, ei vain perheiden yksityisasiaksi (Julkunen 2002, 34).

Työelämäkerrassaan Antikainen pohtii koulutuspolitiikkaa ja hallinnon hajauttamista kasvatussociologian näkökulmasta. Eri toimijoiden yhteinen vastuu ja kollektiivinen toimijuus näkyvät myös hyvinvointivaltion koulutuspalvelujen hajautuksessa, vaikka se ei kaikin osin olekaan vastannut niitä odotuksia, joita sille asetettiin:

Koulutusjärjestelmän jäsensin koulutuksen yhteiskunnallisten edellytysten, koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien, koulutusrakenteiden ja organisaation sekä koulutusprosessien muodostamana kokonaisuutena. Jäsenyyksen heikkoutena oli sen funktionalistisuus. Minua lohdutti kuitenkin eräiden ulkomaisten kollegoiden toteamukset, että suomalainen yhteiskuntahan näyttää toimivalta (functional).

Suomalaista koulutusjärjestelmää ja sen tulevaisuutta koskeneet tarkasteluni olivat näin jälkikäteen arvioituina pikemmin keskustelevia ja näkökulmia avaavia kuin syvällisiä analyyssejä. Skenaarioissani ja pohdintoissani paljastui optimistinen suhtautumiseni koulutuksen hallinnon hajauttamiseen. Toteutuneena hajautus ei ollutkaan merkitykseltään niin myönteinen kuin odotin. Monet kunnat eivät olleet lainkaan kiinnostuneita koulutuksesta muutoin kuin taloudellisenä kysymyksenä. Hajautus sai kuitenkin opettajat tutustumaan virallisiin opetussuunnitelmiin ja ottamaan enemmän vastuuta koulutyöstä. (Antikainen 2011, 38.)

1970-luvun taantuman vuodet eivät lannistaneet halua laajentaa ja kehittää hyvinvointivaltion palveluja tasa-arvon periaatteiden suuntaisesti. Antikaisen sitaatista tulee hyvin esiin se vastuu ja luottamus, jota eri toimijat saivat ottaa ja kantaa osana hyvinvointivaltion alapoliittikkoja. Oikeastaan voisi sanoa, että se edistyksen kertomus, joka oli saanut kolhun lamakausista, jatkoi uskoa koulutuksen ja hyvinvoinnin osakkeiden tuottoon. Hyvinvointivaltion rakentuminen valmiiksi (1975 - 1995) merkitsi taloushistorian vuodenaajoissa yhtäältä edistysuskon himmenemistä ja toisaalta laskusuhdanteista huolimatta uhmaa kehittää yhteiskunnan hyvinvointia. Erityisen merkittävää oli kouluverkon kehittäminen koko maan kattavaksi. Peruskoulu-, lukio- ja yliopistoverkosto laajenivat 1970-luvulla ja ammattikorkeakoulut perustettiin 1990-luvun alussa lamasta huolimatta.⁴

Hyvinvointivaltion valmiiksi rakentumisen vuosia (1975-1995) voisi kutsua uhoon ja vakauden vuosiksi. Vaikka 1970-luvun globaali öljykriisi ja 1990-luvun lama koettelivat uskoa jatkuvaan talouskasvuun ja edistykseen, hyvinvointivaltion tarina jatkui menestyksellisenä. Talouden syklisessä kehityksessä aikakauden metaforat ovat kesä ja uho. Suomalainen hyvinvointivaltio koki huipun 1980-luvulla ja se kesti 1990-luvun laman muun muassa koulutusta lamalääkkeenä ja varastona käyttäen. Vaikeissakin taloudellisissa olosuhteissa usko hyvinvointivaltion palvelujärjestelmään säilyi.

⁴ Pitkään jatkunut hyvinvointivaltion kehitys katkesi Suomessa 1990-luvulla lamaan ja kuntien ohjauksjärjestelmän muutokseen. Laskennallisessa valtionosuusjärjestelmässä valtionosuudet saadaan suhteessa kunnan asukasmäärän rakenteeseen, kun aiemmin kuntien menoperusteisessa valtionosuusjärjestelmässä kunnat saivat valtionosuudet järjestämiensä palvelujen mukaan. Vanhempi järjestelmä suosi palvelujen laajentamista, uusi suosii harkintaa ja säästämistä. Laman vallitessa kunnat supistivat palvelujärjestelmää uutta rahoitustilannetta vastaavaksi. (Julkunen 2004, 171–176) Leikkauksen kohteeksi joutuivat niin sosiaali-, terveys- ja koulutuspalvelut kuin niiden mukana naisten työpaikkojen määrä (Julkunen 2002, 39).

HYVINVOINTIVALTIOSTA KILPAILUVALTIOKSI – EPÄVARMUUDEN VUODET (1995-2008)

Kilpailu-, kustannus- ja tuloslogiikka valloitti 1990-luvulta lähtien julkiset palvelut ja huomattavalta osin myös ihmisten yksityisen elämän. Kilpailukyky-Suomen sankaria, työlle ja yritykselle kaikkensa antavaa väsymätöntä puurtajaa, on kuvannut suomalaisten lahjomaton tulkki Martti Servo kappaleessaan *Iloinen alainen* (2008):

*Lounastunti saa odottaa,
kun asiakasta palvelaan,
pomo hymyllänsä kiittää
kiitos paljon, se riittää,
ja eikun jatkamaan.
Mutta sitten ilmoitetaan:
Työt on loppu! No kiitosta vaan.
Mitäs sitten kuule tehdään,
tuntuu kuin ois saanut selkään,
ja korvissa soi aina vain:
Iloinen alainen,
firman näkyvin ihminen,
hällä hymy peittää naamaa,
hän hommat kyllä klaaraa,
yhtiömme ykkönen.
Iloinen alainen,
joviaali ihminen. (Servo 2008.)*

Tieteen kentällä Heiskala (2006, 40) tiivistää hyvinvointiyhteiskunnan muutoksen: ”1990-luvun muutoksen jälkeen Suomi on 2000-luvulla rikkaampi, avoimempi, tehokkaampi, eriarvoisempi ja julmempi yhteiskunta kuin 1980-luvulla.” Kansalaisten tuloerojen tasaamista ja täystyöllisyyttä ei pidetty enää yhtä tärkeinä yhteiskuntapoliittisina tavoitteina kuin aiemmin. Pikemminkin aktivoivaksi sosiaalipoliittiseksi tavoitteeksi oli noussut yksilöllinen aktiivointi työelämään yleisen yhteiskunnallisen tasa-arvoisuuden sijasta. (Törrönen 2001, 7) Sosiaalipoliittisia järjestelmiä eli eläke-, työttömyys-, sairaus- tai opintoturvaa uudistettaessa tavoitteena ei enää ollut kohentaa eläkkeen, työttömyyskorvauksen, sairausvakuutuksen tai opintotuen antamaa toimeentuloa. Päämääränä on ennemminkin saada ihmiset pysymään pidempään työssä, palaamaan nopeammin työhön työttömyyden kohdattua, välttämään sairastumista ja opiskelemaan nopeammin. Hyvinvointivaltio teki suunnanmuutoksen luopuen osasta periaatteitaan. Kannustava sosiaaliturva voi joutua ristiriitaan sosiaaliturvan varsinaisen tehtävän eli köyhyyden poistamisen tai tuloerojen tasaamisen kanssa. (Julkunen 2001, 2004, 171-172.)

Suomalaiseen hyvinvointivaltion malliin tuli yhä enemmän piirteitä Esping-Andersenin (1990) luokitteluun kuuluvista liberaalista ja konservatiivisesta mallista. Esping-Andersen (emt.) on erottanut hyvinvointivaltion tyypeistä liberaalin, konservatiivisen ja pohjoismaisen yhteiskuntamallin. Liberaali hyvinvointimalli on voimakkaasti markkinasuuntautunut ja siinä valtiollinen sosiaalipolitiikka pyritään pitämään mahdollisimman suppeana, tarveharkintaisena ja valikoivana köyhäinhuutona. Sosiaaliturvan ja -palvelujen tarjoajana toimii yksityinen sektori. Liberalistinen malli on ollut vallitseva angloamerikkalaisessa maailmassa. Sukupuoli- jaot muodostuvat tässä mallissa pääosin markkinavoimien tuloksena ja sukupuolimallia voidaan kutsua markkinavetoiseksi patriarkalismiksi (ks. Julkunen 1992a, 29; Schunter-Kleeman

1990). Konservatiivisessa hyvinvointimallissa moderni talous ja perinteinen yhteisöllisyys (koti, äitiys, nainen, kirkko ja vapaaehtoistyö) tukevat toisiaan. Sosiaaliturva perustuu työsuhteisiin sidotuille sosiaalivakuutuksille ja tulonsiirroille. Sosiaalipalveluiden tuottamisesta vastaavat pääosin kirkko ja seurakunnat, erilaiset vapaaehtoisjärjestöt ja perheyhteisöt. Konservatiivinen malli on yleinen Keski- ja Länsi-Euroopassa. Malli perustuu mieselättäjyydelle ja siihen sisältyy kotiäitisopimus. Sukupuolimalliltaan konservatiivista mallia voidaan kutsua sosiaalivaltiolliseksi patriarkalismiksi (Julkunen 1992; 29, Schunter-Kleeman 1990.)

Kilpailukyky-Suomessa 2000-luvun alkupuolella suomalainen hyvinvointivaltio oli toimijuuden tukena heikentynyt huomattavasti. Euroopan yhdentymisen ja globalisaation olivat repineet hyvinvointivaltion turvaverkkoihin suuria aukkoja ja hyvinvointivaltion sopimukset natisivat liitoksistaan. Yhteiskunnallisuus oli kaupallistunut ja pinnallistunut. Yhteiskunnan eriarvoisuus, julmuus ja eri elämäalueita ja identiteettiä kuluttava tehokkuuden vaatimus rasittivat yksilöiden arkea. Kilpailukyky-yhteiskunnan aiheuttamat ongelmat lakastiin aikalaiskeskustelussa pinnan alle. Epäkohdista ei haluttu puhua. Se mistä haluttiin puhua, oli jostain kevyempää ja trendikkäämpää. Juha Seppälä (s.1956) on kuvannut tilannetta romaanissaan *Paholaisen haarukka* (2008):

Yhteiskunnallisuutta kaivattiin. Yhteiskunnalliseksi epäkohdiksi kutsuttiin tilanteita, joissa pieni osa väestöstä koki suuremmalle väestösosalle aiheuttamansa reaktiot epämieluisiksi. Ei voinut olla muuta selitystä kuin se, että läntisessä hyvinvointiyhteiskunnassa ihmiset halusivat maksamaansa hintaa, rahaa vastaan päästä osalliseksi kivun, kärsimyksen ja hävöistyksi tulemisen kokemuksesta, mutta turvallisesti, hallitusti ja määräaikaaisesti. Siitä kaikesta puhuttiin sen lööpin alla, jossa tilitettiin eroa tai uutta suhdetta tai Kiinasta hankittua adoptiolasta. Tuosta ulkoistetusta kokemuksesta, sen turvallisuudesta, hallittavuudesta ja määräaikaaisuudesta haluttiin maksaa, koska jostakin piti sävärit saada. Todelliset epäkohdat sivuutettiin, koska ne olivat liian suuria ja koska taiteentekijät eivät tienneet niistä hevonnaskaa. Joka hetki miljoona suomalaista naista teki työtä jaksamisensa ääriarajoilla firmoissa, jotka keräsivät yrityspalkintoja samaan aikaan kun naiset kävivät vessassa itkemässä ja napsimassa masennuslääkkeitä. Heistä ei ollut taiteen aiheeksi, koska heidän ongelmansa olivat liian arkisia, tappavan harmaita ja jokapäiväisiä. Taiteessa yhteiskunnallisen ongelman edellytys oli, että sen ympärille oli rakennettavissa hype, markkinoitava tuote. (Seppälä 2008, 115.)

⁵ Castells ja Himanen (2013; ks. myös 2002) ovat myös luokitelleet hyvinvointia tuottavia kehitysmalleja. Heidän valitsemansa kehitysmallit edustavat menestyneimpiä kasvumalleja maailman eri osissa Pohjois-Amerikasta ja Euroopasta aina Aasian, Latinalaisen Amerikan ja Afrikan kehittyville alueille.

- *Piilaakso* on esimerkki amerikkalaisesta markkinavetoisesta mallista, jossa yrittäjyyden kulttuurin ohjaama kehitys on maailman pisimmälle vietyä. Tämä malli on kohtaamassa kestävyuden rajat inhimillisen kehityksen ja ekologisen kestävyuden ongelmien takia.
- *Kiinan malli* perustuu valtiojohtoiseen malliin, johon yhdistyy hyvin erityinen kiinalainen yrittäjyydytys. Se millaisen kehitysmallin Kiina tulevaisuuttaan varten valitsee, tulee vaikuttamaan laajasti koko maailmaan.
- *Etelä-Afrikka* on esimerkki Afrikan kasvavasta integraatiosta globaaliin talouteen, mutta samalla se tuo esille koko Afrikkaan liittyviä ristiriitaisuuksia, kuten Afrikan saaman liian vähäisen huomion suhteessa maanosan merkitykseen maailmantaloudessa nousussa olevana alueena.
- *Chileen* viitataan kehitysmallilla, joka edustaa Latinalaisen Amerikan voimakasta nousua globaalin talouden tärkeäksi alueeksi.
- *Euroopan hyvinvointivaltiolle perustunut kehitysmalli* on pitkään ollut maailman suurin menestystarina. Menestystä on ollut sekä taloudellisesti että varsinkin siinä, miten se on onnistunut yhdistämään taloudellisen kehityksen inhimilliseen kehitykseen, joka puolustaa systemaattisesti kaikki kansalaiset mukaan ottavaa kehitystä.
- *Suomen mallissa* hyvinvointivaltio ei ole vain kustannus vaan todellisuudessa investointi. Malli tuottaa koulutettuja ihmisiä, joilla on hyvä terveys ja sosiaaliturvan luoma luottamus jatkaa innovatiivisen talouden menestystä. Malli on toisen maailman sodan jälkeen toiminut varsin hyvin. Kuitenkin suurhaasteiden, kuten talouskriisin ja ekologisten uhkien edessä, edes Suomen tilanne ei enää vaikuttanut kovin ruusuiselta raporttia kirjoitettaessa. (Castells & Himanen 2013.)

Hyvinvointivaltion rakentuminen kilpailuvaltioksi pitkän nousukauden siivittämänä rakensi toimijuuden kaksia kasvoja. Yhtäältä aika oli koulutuksen ja kulutuksen juhlaa, ja kulttuurisesti katsottuna yksilöllistymisen, valintojen ja tee se itse -identiteetin rakentamisen riemua, jos sitä riemuksi saattoi kutsua. Toisaalta hyvinvointivaltion tukiverkkojen heikettessä monet väestöryhmät kuten osa lapsiperheistä ja opiskelijoista suuntasi kohti köyhyyttä. Globalisaation mukanaan tuoma integraatio tuotti kansallisvaltiolle positiivisia haasteita ja mahdollisuuksia kuten vapaata liikkuvuutta, hyödykkeitä kulutukseen ja monipuolisia koulutusmahdollisuuksia. Globalisaation mukanaan tuoma liikkuvuus edisti identiteetin ja elämänkulun kosmopolitisoitumista ja kapitalisoitumista.

Integraatio tuotti vastareaktion kansallisvaltiolle ongelmia kuten pätkätöitä työmarkkinoille, syrjäytymistä, toiseutta ja ääriliikkeiden nousua polarisoiden yhteiskunnallisia oloja. Se hyvinvointivaltion toimijuuden emansipatorinen projekti, jossa tavoiteltiin tasa-arvoista yhteiskuntaa ja humanistista yksilön toimintavapautta, oli auttamatta ohi. Yksilön oma kehitys ei ollut enää tärkeä, vaan hänen täytyi reflektoida asioita kilpailun ja työelämän viitekehityksessä. Vanha kristillinen kysymys kelvollisuudesta Jumalan edessä oli muuttunut kysymykseksi, olenko kelvollinen työntekijä, pysynkö mukana työelämässä, ja teenkö tarpeeksi tulosta palkkani eteen. Jarkko Tontti kuvaa kirjassaan *Luokkakokous 1970*-luvulla syntyneiden ikäluokan kamppailua työelämässä vanhempien ja nuorempien sukupolvien puristuksessa:

Vihmanen hiveli reunoilta harmaantunutta partaansa ja piirsi pyöreälehtisiä kukkia ruutuvihkoon. Hän sanoi, että lääkityksellä ja sädehoidolla paranemismahdollisuudet ovat yli viisikymmentä prosenttia. Sivuvaikutukset tulevat pari viikkoa hoidon jälkeen. Suun kuivumista ja kipua niellessä.

- *Hiukset lähtee? Puristin farkkujen kangasta sormien väliin. Vihmanen vastasi, että ei tässä tapauksessa. Kasvain on paikallinen. Solumyrkkyä ei tarvitse käyttää. Sädehoito iskee yhteen kohtaan.*

- *Tästä saa tietenkin pitkän sairausloman, Vihmanen ilmoitti kuin jonkin itsestäänselvyyden. Sainoin, etten voi olla töistä poissa viikkoa pitempään. Senkin pidän vuosilomana, samoin jokaisen hoitokerran. Kukaan ei saa tietää että lojun jossain sädehoidossa.*

Jos Kuusisto saisi tietää syövästä, potkuihin ei menisi puolta tuntiakaan. Muuttuisin kuluueräksi, pahemmaksi riskitekijäksi firmalle kuin 31-vuotias juuri naimisiin mennyt nainen.

Vihmanen naputti pöytää ja sanoi, että ihan kuinka herra haluaa, mutta toipuminen hidastuu, tulee riskejä.

- *Keho ei ole kone. (Tontti 2007, 56-57.)*

Refleksiivinen modernisaatio tarkoittaa globalisaatiota ja paikallisten merkitysten tyhjentymistä sekä identiteettien kosmopolitisoitumisen prosessia. Modernisaatioajattelussa (Beck, Giddens & Lash 1994) yksilöllistyminen ja globalisoituminen ovat refleksiivisen modernisaatioprosessin kaksi eri puolta. Vanhat yhteiskunnalliset rakenteet korvautuvat informaation ja viestinnän rakenteilla. Yksilöllistyminen merkitsee uudenlaista suhdetta todellisuuteen. Oma elämäkerta ja identiteetti esitetään, näytellään ja tarvittaessa lavastetaan yhteiskuntakelpoiseksi, kilpailun kentälle soveltuvaksi. Elämänkulun siirtymävaiheissa riskit ovat kasvaneet ja putoamisen vaara alati läsnä. Elämäkerran ja identiteetin heikkoudet salataan elämänkulun siirtymä- ja käännekohdissa, kuten Tontin esimerkissä. Åkerblad (2014; ks. myös Åkerblad tässä teoksessa) kuvaa korkeasti koulutettujen ajautumista epävakaa työmarkkinatilanteessa prekaariin toimijuuteen, jossa työuran nivelvaiheet, kuten perheen perustaminen tai työsuhteen päättymisen, muuttuvat solmukohdiksi. Eteenpäin vievän reitin valitseminen saattaa tuntua miltei mahdottomalta. Tällöin toimintaa leimaa epävarmuus, eksyminen ja toimijuuden vaihtoehtojen supistuminen.

Globalisaatioon ja EU:n jäsenyyteen saattoi suhtautua kahdella vastakkaisella tavalla. Toiset näkivät asian positiivisena ja peruuttamattomana projektina, toiset puolestaan Matti Sarmelan tavoin kansallisen kulttuurin tuhona. Sarmela näkee kansallisvaltion ja samalla hyvinvointivaltion globaalin markkinatalouden vastarakenteena, mannervaltioiden ja universaalien teknosysteemien kasvun ja kehityksen jarruna. Hänen mukaansa globaaliin kehitykseen kuuluu valtion yrittysten ja kansantalouden yksityistäminen ja ulkoistaminen. Seuraavaksi on vuorossa keskushallinto, kuntalaitos, yliopistot, koulut ja terveydenhoito – kaikki ne paikalliset rakenteet, jotka ovat kuuluneet itsenäiselle kansallisvaltiolle ja samalla muodostaneet hyvinvointivaltion palvelurakenteen. Lopulta postlokaalisena aikana suomalaisen kansallisvaltion itsenäisine rakenteineen korvaa Sarmelan kehityskulussa maanosavaltio, Euroopan Yhdysvallat. (Sarmela 1989, 2012.)

Hyvinvointivaltion rakentumista kilpailuvaltioksi (1995-2008) voisi kutsua talouden ja politiikan kierrossa metaforilla syksy ja epävarmuus tai termillä epävarmuuden paluun vuodet. Hyvinvointipalvelujen leikkausten seurauksena hyvinvointivaltion taustalla olevat solidaarisuus-, sukupolvi-, sukupuoli- ja täystyöllisyyden sopimukset purkautuvat vähitellen ja ovat ristiriidassa alkuperäisten sopimusten kanssa. Edistyksen käsite on muuttunut yhä epämääräisemmäksi ja kilpailu on tullut määrittämään palvelujärjestelmän toimintaa ja toimijuutta. Kehityksen kova ydin ja kaava kehitys = talouskasvu = hyvinvointi on muuttunut yksilöiden hyvinvoinnin näkökulmasta kyseenalaiseksi. Talouskasvun merkitys nähdään primäärinä, mutta sen yhteys yksilöiden hyvinvointiin ja elämäntalouden tukemiseen alkaa heiketä. Erityisesti taloustilanteen heikkeneminen on koskettanut suurten ikäluokkien jälkeisiä nuorempia ikäluokkia.

FINANSSIKRIISIT JA UUDEN NORMAALIN RAKENTUMINEN – ERIARVOISTUMISEN JA TUHON VUODET? (2008—)

Tulevaisuuden utopioiden kautta nähtynä 2000-luvun alun jälkeinen suomalainen yhteiskunta ja hyvinvointivaltion uudelleen rakentuminen on alkanut muistuttaa lähinnä A. Huxleyn *Uutta uljasta maailmaa* tai kilpailuvaltiota, jossa monopolikapitalismi ja kuluttaminen muodostavat yksilöiden tuotteistamisen viitekehysten. Vanhojen kulttuuristen kivijalkojen uskonnon, sivistyksen ja perheen tilalle nousevat työelämän vaade elinikäisestä pakkokoulutautumisesta, hyödykkeiden kuluttaminen talouden kasvun takaamiseksi sekä yksilölliset elämänvalinnat. 2000-luvun suomalaisessa yhteiskunnassa modernisaatioteoreetikkojen (Bauman 1996; Beck, Giddens & Lash 1994) puhe yksilöllistymisestä näytti olevan sekä totta että harhaa. Suomalaiseen hyvinvointivaltioon yhdistyvän finanssikapitalismin ihanne oli yksilöllinen, monia valintoja tekevä toimija (kuluttaja), joka tottelee kilpailukykypuhetta (=kuri). Saattoi vain ihmetellä, mihin oli kadonnut hyvinvointivaltion ja yksilöiden vapaus tehdä kilpailukykypuheen ulkopuolelle asettuvia valintoja.

Vuonna 2008 alkoi globaali talouden laskusuhdanne, joka on rinnastettu monesti 1930-luvun suureen lamaan. Uuden normaalin rakentuminen (2008-) on tapahtunut monien taloudellisten kriisien siivittämänä. Kriisit ovat merkinneet hyvinvointivaltion uudelleen arviointia ja kansallisten rakenteiden muutosprosessia kohti yhä suurempia kokonaisuuksia. Uuden normaalin metafora talouden kierrossa on talvi ja samalla se on aavistus jostain uudesta kulttuurisesta rakenteesta tai vanhan tuhosta. Uudenlaista arvaamattomuutta globaalin riskiyhteiskunnan talouteen on tuonut rahamarkkinoiden ja sijoittamisen muuttuminen tietotekniseksi, viranomaisvalvonnan ulottumattomissa olevaksi ja voittoja jatkuvasti etsiväksi teollisuudeksi. Seppälän romaanissa *Paholaisen haarukka* varallisuudenhoitajaveli kommentoi elokuvaohjaajaisarensa ajatuksia:

Kirjoittaessaan sisareni ei tiedä, että kädet oli tietenkin jo Adam Smithin ajatus, että markkinoiden näkymätön käsi oli paras väline saada kaikkein primitiivisimmätkin inhimilliset vaistot – kuten ahneus, rahan- ja vallanhimo – työskentelemään kaikkien parhaaksi.

Ongelma on siinä, että edes te, jotka finanssoidussa todellisuudessa kuvittelette hallitsevanne elämääänne, ette tiedä mikä näkymätön käsi nyt on: itsekseen osakekauppaa käyvä ja silti algoritmeilla ohjaava tietokoneorganismi, joka etsii jatkuvasti teknisen analyysin keinoin erilaisia trendejä, ja kun sellainen löytyy, alkaa vahvistaa sitä.

Vitsi on siinä, että kysymyksessä on Milton Friedmanin toteen käynyt vitsi. Friedman laski usein leikkiä: jos hän saisi päättää, keskuspankit perustuisivat niin puhtaasti taloustieteeseen, että niitä johtaisivat suurtietokoneet ihmisten koskematta. (Seppälä 2008, 117.)

Globalisaation eteneminen nähtiin yhä selvemmin edistykseksi ja globalisaation vastustajat näyttäytyivät muutosvastarinnan edustajina. Suurin osa taloudellisista globalisaatiotarkasteluista näki talouden maailmanlaajuistumisen ehdoksi poliittisen säännöstelyn purkamisen ja kansallisvaltioiden määräämävallan rajoittamisen. Tämän suuntauksen edustajat eli globalismin teoreetikot pitivät kaikenlaista globaalien talouden rajoittamista edistyksen vastaisena. Vähemmistöön jääneet teoreetikot varoittelivat talouden itsetarkoituksellisen ylivallan suurista vaaroista. Esimerkiksi Ulrich Beck kritisoi globalismia ihmisten ja luonnon alistamisesta talouskoneen palvelukseen ja vaati vakaata ja ennustettavaa toimintaympäristöä kapitalismille valtioiden ja muiden poliittisten toimijoiden sääntelyn avulla. (Ks. Beck 1999.)

Erityisesti eurooppalaisten nuorten tilanne näyttää huolestuttavalta. Talouskasvun heikessä työmarkkinarakenteet ovat joustaneet ja nuorisotyöttömyys on ollut aikamme suurimpia vitsauksia ja eurooppalaisten nuorten yhteinen kohtalo. Talouslaman olosuhteissa nuoria työelämään siirtyviä on kutsuttu muun muassa kadotetuksi sukupolveksi tai tuhannen euron sukupolveksi. Koulutettujen nuorten tulevaisuuden näköalat kiinnittyä yhteiskuntaan näyttävät vanhempia sukupolvia heikommilta. Se toivon horisontti, joka näkyi avoimena ja mahdollisuuksia täynnä olevana talouden keväässä suurten ikäluokkien nuoruudessa on nyt talouden talvessa paksun sumun ja jäähuurun peitossa. Suurten ikäluokkien eläkkeelle siirtymisestä ei seurannutkaan työvoimapula, vaan suurtyöttömyys, jossa nuorille oli tarjolla monesti vain ”paskaduuneja”, kuten yhtye Pää Kii laulaa kappaleessaan *Kuuden vuoden vitutus*:

*Maailmanloppuun asti me niiden vessoja putsataan
Kai vielä kuopan reunallakin lahtareita herroiksi kutsutaan
Työväen pressa sanoo samanlaisii duunareita ollaan tässä kaikki vaan
Kun ei oo duunareilla duunii, rahaa ruokaan, eikä kohta enää kotiakaan*

*Joka ikinen aamu me niiden vaatteet päällemme puetaan
Ja niiden valheet vaikka niiden lehdistä luetaan
Työväen pressa sanoo samanlaisii duunareita ollaan tässä kaikki vaan
Kun ei oo duunareilla duunii, rahaa ruokaan, eikä kohta enää kotiakaan*

*Me niiden sodissa kuollaan silti käsi lipas niiden edes pokkaillaan
Niiden perseitä nuollaan viimit tarjoillaan ja sisäfileet kokkaillaan
On Suomen kuningatar ainoo jolle runoilusta miljoonia maksetaan
Mutta kuinka kauan vielä me niiden runoi kuunnella jaksetaan*

Nykyaikana talouden tason suhde ihmisten hyvinvoinnin kokemukseen näyttäisi kuitenkin murtuvan. Erityisesti nuorten ”pätkätyösukupolvi” ja keskiluokka ovat menettäneet finans-

sikriisissä asemiaan. Pää Kii -yhtyeen kansalaissodan retoriikan voi tulkita kertovan kasvavista tuloeroista ja yhteiskuntaluokkien vastakkainasettelusta. Kuinka kauan koulutus-kovaiset ja köyhtyvä keskiluokka jaksavat uhrautua talouskasvun ja hyvinvointivaltion ylläpitämisen ja kehityksen nimeen, saamatta hankkimalleen koulutukselle tai maksamilleen veroille katetta?

Finanssikriisi, kapitalismin ongelmat, työttömyys, ääriilikkeet sekä geopoliittiset pelot ja kylmän sodan tuulet ovat palanneet 2010-luvulla entistä selvemmin eurooppalaisen tietoisuuteen. Laskukausi on pakottanut eurooppalaisia valtioita supistamaan hyvinvointivaltioiden menoja. Taloudelliset kriisit ovat haastaneet EU-maat rakentamaan taloudellisia tukipaketteja monien jäsenvaltioiden avuksi. Kriisi on saanut yksilöitä pohtimaan oman elämänsä valintoja ja muuttuvia elämän reunaehtoja uudenlaisessa toimintaympäristössä. Suomessa kansallisen ylpeyden Nokian toimintojen lakkaaminen sekä lukuisat yksityisen ja julkisen sektorin YT-neuvottelut ja irtisanomiset ovat lisänneet elämänsä siirtymisiä ja kriisejä. Euroalueen julkisen talouden saneeraukset ovat pahentaneet alueen velkaongelmia ja heikentäneet edelleen julkisen talouden kuntoa. Seurauksena ovat olleet hyvinvointivaltion palvelurakenteeseen kohdistuneet leikkaukset ja keskustelu hyvinvointivaltion merkityksestä. Erityisesti uusliberalistit ovat arvostelleet hyvinvointivaltiota ihmisiä passivoivana ja globaalin kilpailun kontekstissa toimimattomana rakenteena. Martti Sarmela kirjoittaa uusliberalistisesta kehitysideologiasta:

Pohjoismaisissa hyvinvointivaltioissa yhteiskunta, tai kansalaisyhteisö, on pitänyt huolta kaikista jäsenistään, myös niistä, joilla oli vaikeuksia selvitä elämässään. Nyt hyvinvointivaltio on törmännyt globaaliin kehitykseen, se on yhtäkkiä leimattu kaikkea valvovaksi ja kaikkialla läsnä olevaksi (omnipresent) kontrolliyhteiskunnaksi, joka holhoaa ja valvoo kansalaisiaan. Poliittisen liberalismiin ja uusliberalistisen talousideologian mukaan hyvinvointivaltio, niin kuin kommunistinen yhteiskuntakin, on häviötynyt yhteisöllisen vastuun ja tehnyt kansalaisista välinpitämättömiä niin toisiaan kuin koko yhteistä ympäristöään kohtaan. Uusliberalistinen kehitysideologia haluaa vapautua nykyisestä sosiaalivaltiosta, hyvinvointi ei enää voi perustua julkisen sektorin kasvuun, vaan yksityisen teollisuuden menestykseen, investointeihin, teknologiseen kehitykseen ja innovatiivisuuteen. Kansalaisten sosiaalisen turvan luo yrittäjyys ja yrittäjien luomat työpaikat. Vapaa kapitalistinen yhteiskunta antaisi kansalaisille mahdollisuuden kokea ihmisilajille luonnollista solidaarisuutta, altruistista hyvän tekemistä ja myötätuntoa huonompiaisista kohtaan. Hyvinvointivaltiota puolustamaan on noussut mm. kommunitarismi, joka pyrkii säilyttämään yhteisöjen yhteiskunnan ja paikallisuuden ajan eettiset arvot, vastuun toisista ihmisistä. Tämän teoksen näkökulmasta kumpikin yhteiskuntafilosofia alkaa muuttua utopiaksi, enempää yksilöllinen kuin yhteisöllinenkään solidaarisuus ei ehkä toteudu gigapolien ympäristössä, globaalissa virtuaalidellisuudessa, postlokaalisessa maailmankulttuurissa, jossa moraalinormeista vapautetut yksilöihmiset toteuttavat jokapäiväistä elämäänsä. (Sarmela 2012, 49.)

Valistuksen suuresta kertomuksesta poikkeavan kehitysajattelun yhä lisääntyvästä merkityksestä on arjessa, koulutuksessa ja työelämässä paljon viitteitä finanssikriisin jälkeisenä aikana. Uusliberalistisen kehitysideologian nimeen vannotaan kaikkialla maailmassa. Yhä useammat työprojektit ovat kehitysprojekteja. Työpaikoilla on kehitysjohtajia ja työsuhteessa käydään jatkuvia kehityskeskusteluita tulostavoitteiden saavuttamiseksi. Kehitykseen liittyy huolestuttavasti myös orwellilainen kielenkäyttö ja kontrolli. Kehityksestä on tullut uskonto, maailman voimakkain ideologia, jolla on omat kehityskultit, riitit ja rituaalit. Kehityksen finalisaationa on globaali täydellisyys (Sarmela 2012).

HYVINVOINTIVALTION TOIMIJUUDEN TUEN JA EDISTYKSEN MONET KASVOT

Artikkelissa on kerrottu hyvinvointivaltion rakentuminen ja muutostarina globaalin taloushistorian jaksoissa. Yhteiskunnalliset rakenteet ja kollektiiviset ideologiat asettavat laajat raamit eri sukupolvien toimijuudelle. Olemme tarkastelleet hyvinvointivaltion ja elämänkulun muutosta Buchmanin (1989) nelikenttää apuna käyttäen neljänä eri ajanjaksona (ks. taulukko 2).

Taulukosta 2 ilmenee, miten hyvinvointivaltio on kulkenut historiallisesti katsoen melko lyhyen matkan toivon keväästä epävarmuuden syksyyn ja edelleen globaalin talouden otaksuttuun talveen. Hyvinvointivaltion perustan rakentumisen (1945-1975) ja valmiiksi rakentumisen (1975-1995) aikana tuotettiin hyvinvointivaltiota ja sitä vastaavaa hyvinvointivaltiollista toimijuutta. Tämän jälkeen kahdessa jälkimmäisessä jaksossa on alkanut hyvinvointivaltion purkaminen, kilpailuvalltion rakentaminen ja sitä vastaavan refleksiivisen uusliberaalin yrittäjäsubjektin tuottaminen.

Hyvinvointivaltion rakentumista ja hyvinvointivaltiollisen subjektin tuottamista edesauttoivat sen alkutaipaleella tasa-arvoa ja demokratiaa korostava kansallinen lainsäädäntö, kollektiivinen toimijuus ja usko yhteiskuntateorian mahdollisuuksiin kehityksen suuntaajana. Lineaarisesti etenevä edistymisen tarina sai jatkuvasta elinolojen ja elintason noususta vasta kaikkia ja vahvistusta vanhempien sukupolvien kokemuksissa. Sodan sukupolvi rakensi hyvinvointivaltion lainsäädännön pohjan. Suurten ikäluokkien kohdalla heidän elämänsä instituutionalisoituivat hyvinvointivaltion palvelujärjestelmän kautta. Heidän elämänsä hyvinvointivaltio oli toimijuuden tukena merkittävässä roolissa. Laajeneva hyvinvointivaltio tarjosi tälle sukupolvelle toimijuuden positiivisen kehän. Suurten ikäluokkien sukupolvelle koulutuksesta muodostui merkittävämpi väline työelämään kuin muille sukupolville. Koulutus tuotti myös toivon ja pärjäämisen eetokset, vaikka suuret ikäluokat olivat seuraavaa x-sukupolvea vähemmän koulutettuja. Suurten ikäluokkien naisten koulutuksen lisääntyminen, ammattiuuran yleistymisen ja lasten päivähoitojärjestelmän kehittyminen merkitsivät naisten toimijuuden lähenemistä miesten toimijuuden malliin. Voisi ajatella, että suurten ikäluokkien edistysusko säilyi talouden heikkoinakin aikoina. Sodan sukupolven tavoin heidän kollektiivinen identiteettinsä ja maailmankuvansa uskoi yhteiskunnan jatkuvaan edistykseen ja kasvuun. (Kauppila & Hartikainen 2012.)

Nopeasti globalisoitua kilpailukyky-yhteiskunta ja kilpailuvalltion piirteitä saanut hyvinvointivaltio alkoi muodostua 1990-luvun laman jälkeisessä taloudellisessa ja poliittisessä ilmapiirissä, jolloin talouden merkitys kaikelle toimijuudelle vahvistui. Liittyminen EU:n talouteen ja politiikkaan merkitsi kansallisten rakenteiden heikkenemistä ja uusliberalistisen toimijuuden subjektin rakentamisesta ja rakentumista. Samalla ajatus kehityksestä on alkanut nojata yhä enemmän talouden kasvuun ja eriytynyt vanhasta valistuksen ja edistymisen tarinasta. Valistuksen kehitysajattelu on paljolti korvautunut uusliberalistisella kehitysideoilla. Esimerkiksi julkisella sektorilla toteutetut koulu-uudistukset ja New Public Management - ajattelu korostivat yhtäältä valintojen merkitystä ja yksilöiden vapautta toimijuuden subjektin rakentamiseen. Kuitenkin toisaalta oletetun vapauden ja valintojen piti toteutua tiukasti kilpailukykypuheen asettamassa diskurssissa.

Taulukko 2: Hyvinvointivaltio, elämänkulku ja toimijuus. (Kauppila & Hartikainen 2012; Böckerman & Kiander 2006)

Hyvinvointivaltion globaali taloushistoriallinen konteksti	Instituutiot, edistysusko ja "ajanhenki"	Elämänkulku ja identiteetti	Elämäalueet (koulutus, työ, perhe ja vapaa-aika) ja toimijuus
Hyvinvointivaltion perustan rakentuminen (1945-1975) -Metaforat: toivo ja kevät	Reaalitalouden kasvu ("golden age") ja hyvinvointivaltion instituutioiden rakentaminen Tasa-arvon ideologia ja demokraattian vakiintuminen Usko tieteeseen, teknologiaan, jatkuvaan kasvuun ja edistykseen Valistusperäinen, yksilön sivistykseen uskova kehityksen käsite	Elämänkulku irtautuu perinteestä, elämänkulun institutionaalistuminen Hyvinvointivaltion uusintaminen elämänkulkujen kautta	Sodan sukupolven niukat koulutusmahdollisuudet, työn tärkeys ja ydinperhe
Hyvinvointivaltion "valmiiksi rakentuminen" (1975-1995) -Metaforat: uho ja kesä	Lama ja työttömyys haastavat uskon jatkuvaan kasvuun ja edistykseen Vapaakauppa ja markkinoiden vapautuminen Koulutuksen kasvu ja uho talouden laskusuhdanteissa Neuvostoliiton hajoaminen ja uusliberalismin tulo Konsensus hyvinvointivaltion merkityksestä	Elämänkulun enustettavuus ja vakaat siirtymät yleisiä Työ ja tuotanto määrittävät identiteettiä Hyvinvointivaltio elämänkulun siirtymien ja kriisien tukena	Yksilöiden elämänsuunnitelmien toteuttamismahdollisuudet työssä, perheessä ja vapaa-aikana lisääntyvät K(ou)lutuksen nousu ja monipuolistuminen Yksilöiden sisäinen kontrolli
Hyvinvointivaltioista kilpailuvaltioksi (1995-2008) -Metaforat: epävarmuus ja syksy	Liittyminen EU:n talouteen ja politiikkaan Monikansallisten instituutioiden painostavat kansallisvaltioita Hyvinvointivaltion instituutioiden heikkeneminen Markkinausko "winner takes it all" Kehitys=taloukasvu=hyvinvointi New Public Management	Avoin, ei ennustettava ja katkonainen elämänkulku Reflektiivinen, tee se itseidentiteetti ja kaikkivoiva yksilö Elämänkulun kosmopolitisoituminen Uudelleen konstruoitava elämänkerta	Monikulttuurisuus, uusperheet Elämänrakenteen vaikeudet (perheen ja työn yhdistäminen vaikeus) Epätavanomaisista työsuhteista tulee tavanomaisia Päämäärärationaalisuus lisääntyy kaikilla elämäalueilla
Finanssikriisit ja uuden normaalin rakentuminen (2008-) -Metaforat: eriarvoistuminen ja talvi	Eurooppalainen finanssikriisi, kapitalismi kuilun partaalla Julkisen talouden vaikeudet, työttömyys, YT-neuvottelut Kehitys uskontona, kehityskultit Hyvinvointi-instituutioiden alasajo Geopolitiikan paluu, pelon ilmapiiri	Instituutioiden ja yhteiskunnan rakenteiden muuttuminen epävakaiksi Yksilöiden elämänkulun suunnittelu ja kontrolli Huxleylaisesta huomaamattomasta kontrollista orwellilaiseen "isoveli valvoo"-elämänkulkuun?	Nuorisotyöttömyys, tuhannen euron sukupolvi, menetetty sukupolvi, nuorten vaikeudet päästä työmarkkinoille Elämänsuunnitelmien toteuttamisen suuret esteet Ulkoisen kontrollin lisääntyminen eri elämäalueilla, toimijuuden ulkoapäin tuleva aktivointi

Hyvinvointivaltion edistymisen tavoittelu ja monitasoinen kollektiivinen toimijuus on 2010-luvulla antanut yhä enemmän tilaa uusliberalistisille kehityskulttien, riittien ja rituaalien globaalille virtuaalidellisuuden täydellisyydelle. (Sarmela 2012; vrt. Eskelinen 2006.) Uuden kehitysajattelun keskiössä on globaali taloukasvu, samalla kun kehityksen yhteys kansallisvaltioissa elävien ihmisten omaan arkielämän hyvinvointiin muuttui yhä epämääräisemmäksi hyvinvointivaltion palvelurakenteen purkautuessa. Ylikansalliset instituutiot ovat ottaneet keskeisen sijan hyvinvointivaltion palvelujärjestelmän kehityksen ohjauksessa. Kestävä kehitys ja kilpailun diskurssi ovat syrjäyttäneet valistukseen nojaavan pehmeämmän kehitysajat-

telun. Suuria ikäluokkia nuorempien sukupolvien kohdalla lineaarisen kehityksen ajatus on muuttunut epämääräisemmäksi ja omakohtaiset kokemukset koulutuksesta ja työelämän mahdollisuuksien rakenteesta eivät yksiselitteisesti tue ajatusta yhä paranevasta tulevaisuudesta. Päinvastoin odotushorisontti sisältää paljon epävarmuutta ja riskejä hyvinvointivaltion väistyessä toimijuuden tuen roolista.

Finanssikapitalismin länsimaisesta kriisistä todennäköisesti syntyy uudenlaista toimijuutta ja ristiriitoja, joiden pohjalta alkaa uusi globaalinen talouden kevät. Emme tiedä, missä vaiheessa talouden talvea nyt elämme ja milloin kevät koittaa. Onkin syytä varautua pitkään kriisien ja yhteiskunnallisten ristiriitojen vuosiin. Perinteisesti koulutus on vahvistanut erityisesti yksilöiden ulkoista elämänhallintaa. Se on antanut hyvän mahdollisuuden hyvinvointivaltion tuen avulla tavoitella ammattia ja uraa. Lineaarinen kehitys kohti jatkuvasti korkeampaa sivistyksen ja elintason tilaa näyttää yhä epätodennäköisemmältä. Olemmeko valmistautuneet elintason laskuun ja työttömyyden yhä suurempaan kasvuun? Tulisiko koulutusta ja ohjausta suunnata enemmän vahvistamaan sisäistä elämänhallintaa, antamaan tietoa ja taitoja kohdata ennalta arvaamattomia tapahtumia – Nassim Talebin käsittein ”vahvistaa kohtaamaan Mustan joutsenen”? Koulutus ja ohjaus ovat merkittäviä kulttuurin ja yhteiskunnan rakentajia. Ne ovat myös merkittävä resurssi yksilöiden elämänsäällä, ja auttavat suunnistamaan nykyisestä sumun peittämästä uudesta normaalista kohti kevättä, joka koittaa ennen pitkää.

LÄHTEET

- Alanen, L. & Bardy, M. (1990). Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Allardt, E. (1997). Suunnistuksia ja kulttuurisokkeja (Alkuteos Bondtur och kulturschocker, suom. J. Koistinen). Helsinki: Otava.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) (1996). Oppiminen ja elämänsäällä. Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Antikainen, A. (2008). Narratiivisesta tutkimuksesta. Puheenvuoro Yksi ilta-100 tarinaa - tapahtumassa 19.11.2008. <http://poikkiteollinenfoorumi.wordpress.com/2008/11/24/narratiivisesta-tutkimuksesta-prof-ari-antikainen/> (luettu 6.10.2014).
- Antikainen, A. (2011). Kasvatussosiologiaa etsimässä. Työelämäkerta. Tampere: Tampere University Press.
- Anttonen, A. & Sipilä, J. (2000). Suomalaista sosiaalipolitiikkaa. Tampere: Vastapaino.
- Baltes, P. B., Reese, H. W. & Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 65–110.
- Bauman, Z. (1996). Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino. Beck, U. (1992) [1986]. Risk society. London: Sage.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994). Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1999). What is globalization? Cambridge: Polity Press.
- Buchman, M. (1989). The script of life in modern society. Chicago: University of Chicago Press.
- Böckerman, P. & Kiander, J. (2006). Talouden pitkät syklit ja politiikka. Teoksessa J. Saari (toim.) Historiallinen käänne. Johdatus pitkän aikavälin historian tutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus, 125–148.
- Castells, M. & Himanen, P. (2002). The information society and the welfare state: The Finnish model. New York: Oxford University Press.
- Castells, M. & Himanen, P. (2013). Kestävän kasvun malli. Globaali näkökulma. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 22. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

- Donner, J. (1967). Uusi maammekirja – raportti Suomesta (Alkuteos Nya boken om vårt land, 1967. Suom. Seppo Heikinheimo). Helsinki: Otava.
- Eskelinen, T. (2006). Kestävän kehityksen paradoksit. niin & näin. Filosofinen Aikakauslehti, 13(3), 73–81.
- Eskola, A. (1997). Jäähyväisluentoja. Helsinki: Tammi.
- Eskola, S. (2006). Historian kuolema ja kulttuurien taistelu. Kirjoituksia historiasta ja nykyajasta. Helsinki: Edita.
- Esping-Andersen, G. (1990). The three worlds of welfare capitalism. Cambridge: Polity Press.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? Aikuiskasvatus, 34(3), 202–214.
- Heikkinen, A. (1972). Hyöty, valistus ja koulu. Suomen aate- ja oppihistoria 1700-luvulla. Helsinki: Ylioppilastuki.
- Heiskala, R. (2006). Kansainvälisen toimintaympäristön muutos ja Suomen yhteiskunnallinen murros. Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio (toim.) Uusi Jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky yhteiskunta? Helsinki: Gaudeamus, 14–42.
- Julkunen, R. (1992). Hyvinvointivaltion regiimit ja sukupuolisopimukset. Teoksessa: O. Riihinen (toim.) Sosiaalipoliittikka 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. Helsinki: WSOY, 339–353.
- Julkunen, R. (2002). Timanttejäkin parempi ystävä? Hyvinvointivaltion murroksen sukupuolittuneet seuraukset. Teoksessa A. M. Holli, T. Saarikoski & E. Sana (toim.) Tasa-arvopoliittikan haasteet. Helsinki: WSOY, 32–49.
- Julkunen, R. (2004). Hyvinvointipalvelujen uusi politiikka. Teoksessa Hyvinvointityön ammatit. Henriksson, L. & Wrede, S. (toim.) Helsinki: Gaudeamus, 168–186.
- Kauppi, J. (2002). Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämäntulun rakentajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 78.
- Kauppi, J. & Hartikainen E. (2012). Sukupolvien vuodenaikat. Suomalainen elämäntulku ja sukupolvikonfliktit hyvinvointivaltiossa. Aikuiskasvatus, 32(3), 166–176.
- Kettunen, P. (2008). Globalisaatio ja kansallinen ihme. Kansallisen katseen historiallinen kritiikki. Tampere: Vastapaino.
- Kortteinen M. (1992). Kunnian kentät. Hämeenlinna: Hanki ja jää.
- Manheim K. (1952). The problem of generations Teoksessa P. Kecskemeti (toim.) Essays on the sociology of knowledge by Karl Mannheim. New York: Routledge & Kegan Paul, 276–322.
- Nisbet, R. (1980). History of the idea of progress. New York: Basic Books.
- Päätalo, K. (1958). Ihmisiä telineillä. Jyväskylä: Gummerus.
- Rantalaiho, L. (1994). Sukupuolisopimus ja Suomen malli. Teoksessa A. Anttonen, L. Henriksson & R. Nätkin (toim.) Naisten hyvinvointivaltio. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Roos, J. P. (1987). Suomalainen elämä. Helsinki: SKS.
- Sarmela, M. (1989). Rakennemuutos tulevaisuuteen. Postlokaalinen maailma ja Suomi. Helsinki: WSOY.
- Sarmela, M. (2012). Postlokaalinen kulttuuri. Kehityksen finalisaatio. www.sarmela.net/postlokaalinen_kulttuuri.pdf (luettu 12.11.2014)
- Sauli, H., Bardy, M. & Salmi, M. (2002). Elinolojen koventuminen pikkulapsiperheissä. Teoksessa M. Heikkilä & M. Kautto (toim.) Suomalaisten hyvinvointi 2002. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Jyväskylä: Gummerus, 32–61.
- Säisä, E. (1971). Kukkivat roudan maat: kylä herää. Helsinki: Tammi.
- Seppälä, J. (2008). Paholaisen haarakka. Helsinki: WSOY.
- Silvennoinen, H. (2014). Koulutus toimijuuden vahvistajana. Aikuiskasvatus, 34(3), 162–163.
- Schunter-Kleeman, S. (1990). EG-Binnenmarkt – EuroPatriarchat oder Aufbruch der Frauen? Schriftenreihe der Wissenschaftlichen Einheit Frauenstudien und Frauenforschung an der Hochschule Bremen. Bremen: Band 2.

- Tedre, S. (1999). Hoivan sanattomat sopimukset. Tutkimus vanhusten kotipalvelun työntekijöiden työstä. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. No 40. Tontti, J. (2007). Luokkakokous. Helsinki: Otava.
- Törrönen, M. (2001). Saatteeksi. Teoksessa M. Törrönen (toim.) Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Helsinki: Pelastakaa Lapset - Räddä Barnen, 6–8.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2014). Toimijuus elämäntavassa – ohjaustyön perusta? *Aikuiskasvatus*, 34(3), 192–201.
- von Wright, G. H. (1996). Ihminen kulttuurin murroksessa. Helsinki: Otava.
- Vähätalo, K. (1998). Työttömyys ja suomalainen yhteiskunta. Tampere: Gaudeamus. Väärälä, R. (1998). Sosiaalisten sopimusten muutos kaupunkien elämäntavan uhkana. *Hyvinvointikatsaus*, (9)1, 48–51.
- Åkerblad, L. (2014). Epävarmuuden tuolla puolen. Muuttuvat työmarkkinat ja prekaari toimijuus. Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 73.
- Åkerblad, L. (2015). Hämmennystä ja reittivalinnan vaikeutta – prekaari toimijuus. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Toimijuus, ohjaus ja elämäntavassa. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities and Theology n:o 11, 129–144.

Toimijuus ja suunnanotto elämässä¹

Marjatta Vanhalakka-Ruoho

Ammattien ja työn maailmaan suuntautuvan ja työn kentillä kulkevan ihmisen toimijuus on ymmärretty eri tavoin eri aikakausina. Artikkelissa tätä kysymystä lähestytään ammatinvalinta- ja urateorioiden kautta. Aikomuksena ei ole kirjoittaa ammatinvalinta- ja urateorioiden historiaa eikä johdattaa lukijoita pyhiinvaellusmatkalle alan teorioiden alkujuurille. Tämä olisi toki aika ajoin tarpeellista, mutta tällä kertaa tavoite on rajatumpi. Tarkoituksena on jäljittää, kuinka toimijuus on jäsenetty eri aikakausien urateorioissa. Tarkastelukulma rakentuu psykologisiin ammatinvalinta- ja urateorioihin ja näissäkin painotteisesti angloamerikkalaiseen perintöön. Sosiologiset urateoriat olisivat hedelmällinen ja tarpeellinen lähtökohta tarkastelulle, mutta tämä jäljitystyö odottaa vielä tekijäänsä. Muun muassa Stephen Barley (1989, 41–65) on kartoittanut sosiologisen uratutkimuksen alkumetreinä Everett Hughesin ja Chicagon koulukunnan tuotantoa.

Kysymyksenä on täten, minkälaisia toimijuuden määrittäjiä ja ymmärryksiä perinteisissä ja uusissa urateorioissa (career theory) on. Perinteisiin, modernin ajan suuntauksiin kuuluvat piirre- ja tyyppiparadigma ja kehityksellinen suuntaus sekä kognitiivinen koulu-kunta. Keskustelut uudesta urasta sekä sosiaalisen konstruktionismin merkitys urateorioille ovat myös analyysin kohteina. Postmoderneista urateorioista mukana ovat Mark Savickasin (2002) uranrakentamisen teoria, life design -lähestymistapa (Savickas ym. 2009) ja Richard Youngin (Young & Valach 2008) toimintateoreettinen suuntaus. Artikkelissa päädyn pohtimaan toimijuutta bricolage-prosesseina.

ALUKSI

Ammatinvalinnan teoriaperinteen on katsottu alkavan Frank Parsonsista. Parsonsin (1907) jälkeen on ilmennyt monia ammatinvalinnan teoriasuuntauksia (ks. Brown ym. 2002, Sharf 2010). Parsonsin luoma piirreparadigma on kehittynyt John Hollandin työn myötä piirre- ja tyyppiparadigmaksi. Ensimmäisenä modernina aaltona tuli Superin kehityksellinen näkökulma. Toisessa modernissa aallossa kognitiiviset lähestymistavat ja mallitukset valtasivat alaa. Postmoderni, jälkiteollinen aika on puolestaan merkinnyt konstruktivististen ja kontekstuaalisten teorioiden kehittelyä ja käyttöönottoa. Uudet suuntaukset eivät ole merkinneet ehdottomia vallankumouksia ja vanhan tuhoamista, vaan suuntaukset elävät ajallisesti limittäin ja lomittain. Uusi on ottanut rakennusaineiksia vanhemmasta. Kaikki suuntaukset ovat taval-

¹ Artikkelin on tieteellisesti vertaisarvioitu.

la tai toisella voimissaan edelleenkin. Silti muutokset ovat olleet merkittäviä: yhteiskunnan sekä ammattien ja työn muuttuminen edellyttävät uusia teoriaperustoja, tutkimusotteita ja ohjauskäytäntöjä.

Teorioita ja teoriasuuntauksia voidaan verrata John Krumboltzin (1994, 9–13) tavoin karttoihin. Kartta on paikkatiedon mallintamisen väline, jolla esitetään tietty alue, sen maantieteellinen sijainti, asutuksen tunnuspiirteet, välimatkat ja reitit, pinnanmuodostus ja korkeuserot. Ammatinvalinta- ja työurateorioita voidaan arvioida samoin kuin karttoja: minkälaisina todellisuuden esityksinä ne toimivat? Mihin tarkoitukseen ne on tehty ja mihin ne ovat sopivia? Mikä on niiden mittakaava ja tarkkuus? Mitä ne korostavat ja suurentavat? Mitä ne jättävät varjoon ja epäoleellisiksi asioiksi? Kuinka ne esittävät näkymättömissä olevaa?

Kartan ja maaston suhde on muuntuva ja monisäikeinen, koska karttoja voidaan tehdä moniin tarkoituksiin. Muuntuvuus ja monisäikeisyys syntyvät myös siitä, että maastokin muuttuu, uusia rakennuksia, alueita ja teitä rakennetaan, vanhaa puretaan ja maastoa ja maaperää muokataan. Kartat voivat olla vanhentuneita ja epätarkkoja eivätkä pysty antamaan tarkoituksemukaisia ja arvokkaita ohjeita alueella suunnistamiseen. Suunnanotto ja suunnistaminen alueella ovat toimijuutta. Toimija itsekin voi muuttaa karttaansa. Mutta kuinka toimijuus liitetään tähän kartta-metaforaan? Avuksi tarvitaan ajatus ja idea Google Mapsin kaltaisesta interaktiivisesta ja käytössä kehittyvästä kartasta. "Find and get directions with your location. To search for places around you and get directions more quickly, you can center the map on your current location."²

Aikaisemmin puhuttiin kapeammin ammatinvalinnasta, ammatillisesta kehityksestä ja työurista³ tai opinto- ja työuraohjauksesta. Perinteisistä, modernin ajan suuntauksista käytän tässä artikkelissa nimitystä ammatinvalinnan teorian. Postmoderneissa suuntauksissa ammatit ja työ ymmärretään osana elämänuraa ja elämänuraohjausta⁴, joten käytän suuntauksista nimitystä elämänurateorian. Englanninkielinen käsite "career" on merkitykseltään laaja-alaisempi kuin sen suomenkielinen vastine "ura". Kapeimmillaan uralla tarkoitetaan professionaalista, nousujohteista työuraa. Career eli elämänura virittää tarkastelemaan opiskelua, koulutusta, ammatteja ja työtä ihmisen elämän kokonaisuudessa (ks. esim. Collin & Young 2000; Onnismaa 2007 78–81; Richardson 2009). Tällöin "career"-ura viittaa elämäntulon kattavaan ja monirooliseen suunnanottoon, jossa yksilö yhdistää opiskelun, koulutuksen ja työn, ihmissuhteet ja perhe-elämän, terveyden ja ruumiillisuuden, vapaa-ajan ja virkistyksen, kansalaisena toimimisen sekä henkisyden ja maailmankatsomuksen kentät elämänuraksi (ks. myös Peavy 2004, 40).

Ammatinvalinta- ja elämänurateorioissa toimijuus on tavalla tai toisella aina esillä. Ammatinvalinta ja elämänuran rakentaminen sisältävät suuntautumista, suunnittelua, valitsemista ja päätöksentekoa sekä sovittautumista ja kehittymistä valitulla koulutus-, ammatti- ja työpolulla ja elämänuran muutoksissa. Nämä kaikki ovat sellaisia agenttisia toimintoja, joita voidaan kutsua elämässä suunnanotoksi (ks. Vanhalakka-Ruoho 2015). Perinteisissä urateorioissa toimijuus on esillä peiteltymin, jolloin teorioiden edustajat eivät käsittele toimijuutta sinänsä eivätkä korosta sitä keskeisenä asiana. Näillekin teorioille voidaan perustellusti asettaa kysymys, minkälaisena toimijana ammattien ja työn maailmaan suuntautuva, ammattiaan valitseva ja työpolullaan etenevä ihminen nähdään. Uudemmissa urateorioissa toimijuus on tiedostetummin esillä. Niin kognitiivisen koulukunnan kuin "konstruktivismien" nousun myötä toimijuus on yksilöllisenä ja sosiaalisena ilmiönä sekä ohjauksen ymmärryksen välineenä tullut keskeisemmäksi.

² <https://support.google.com/maps/answer/3093609?hl=en>

³ vocational/career development

⁴ career guidance and counselling

PERINTEINEN PIIRRE- JA TYYPPIPARADIGMA

Frank Parsons (1909) on ammatinvalintateorioiden pioneeri. Piirreparadigman taustavaikuttajana on ollut toisaalta yksilöiden väliin kyky- ja persoonallisuuseroihin kiinnittyvän differentiaalipsykologian kehitys, toisaalta yhteiskunnallinen teollistumisen murros ja sarjamaisen liukuhihnatuotannon nousu. Parsonsin ura oli insinööri- ja lakimiesura, hän ei ollut psykologi. Hänen sosiaaliset ja yhteiskunnalliset intressinsä olivat moninaiset ja kirjallinen tuotanto laaja. Hän jäseni ammatinvalintaa postuumisti ilmestyneessä teoksessaan *Choosing a Vocation* (1909). Ammatinvalinnan perustekijöinä hän korosti (1909, 45–46):

- 1) yksilön selvää ymmärrystä itsestä (itsetuntemus): asenteet, kyvyt, kiinnostukset, voimavarat ja niiden rajoitukset sekä näiden vaikutukset ammatinvalintaan
- 2) yksilön tietoa erilaisista ammattialoista: vaatimukset ja edellytykset alan työssä menestymiselle, työn hyvät ja huonot puolet, mahdollisuudet ja tulevaisuuden näkymät
- 3) yksilön tekemää todellista arviointia kahden edellisen ryhmän tosiasioiden välillä

Parsons (1909) korosti myös ammatinvalinnan ja siihen kytkeytyvän ohjauksen yhteiskunnallisia ja sosiaalisia kytköksiä. Tämä osuus hänen tuotannostaan on jäänyt valitettavasti vähemmälle huomiolle. Hänen teoriansa ydinarvoina olivat yksilöille tarjottava hyvät ohjauspalvelut, huolehtiminen muista, yhteistyö ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus (ks. myös O'Brien 2001).

Parsonsin ajatukset ovat perustana piirre- ja tyyppiteorialle, jota erityisesti John Holland kehitti edelleen 1950-luvulta lähtien. Hollandin mukaan (1959, 1966) uranvalinta perustuu yksilön kiinnostuksille, kyvyille ja arvoille, joista koostuu hänen persoonallisuustyyppinsä. Teoriassa oletetaan, että ihmisten kiinnostukset, arvostukset ja persoonallisuuden piirteet ovat kohtalaisen pysyviä sekä seurausta periytyvyyden ja kulttuuristen tekijöiden vuorovaikutuksesta. Holland luokitteli persoonallisuustyyppit kuudeksi tyyppiä: realistinen, tutkiva, taiteellinen, sosiaalinen, yrittävä ja sovinainen. Vastaavalla tavalla ammatteja ja työympäristöjä arvioitiin ja tyyppiteltiin. Ammatinvalinnan ohjauksessa pyritään yhdistämään eli ”matsaamaan” henkilöt heille sopivaan ammattiin ja työhön. Onnistunut ammatinvalinta syntyy täten persoonallisuustyyppin ja ammatin vaatimusten yhteensovittamisesta. (ks. Holland 1966; Sharf 2010, 129–130.)

Voidaan etsiä sitä ydintä ja peruspuhetapaa, jolla piirre- ja tyyppiparadigma puhuu toimijuudesta. Richard Youngin ja Audrey Collinin mukaan (2004, 379) piirre- ja tyyppiparadigma ottaa toimijuuteen kantaa dispositiodiskurssilla. Yksilön persoonallisuustyyppi on suhteellisen pysyvä dispositio, alttius ja suuntautumisen perusta, joka on irrallaan ympäristöstä ja yksilön toiminnan keinoin vaivoin muutettavissa. Yksilön kiinnostuksia ja piirteitä sovitetaan yhteen työn ja ympäristön ominaisuuksien kanssa. Toimijuus on persoonallisuustyyppin kantamista ja sellaiseen sopivaan ympäristöön soveltumista, joka vastaa suhteellisen pysyvää persoonallisuustyyppiä. Ohjaaja, ei yksilö itse, toimii tässä soveltumisessa asiantuntijana, joka mitta-reineen tunnistaa yksilön piirteet, kiinnostukset kyvyt ja persoonallisuustyyppin.

Piirreparadigma elää ja vaikuttaa edelleen osassa persoonallisuuspsykologiaa, esimerkkinä Big Five-persoonallisuusteoria. Se on perustana vielä monissa ohjauksen käytännöissä, opinto-ohjauksen työkirjoissa, ammatinvalinnanohjauksessa käytetyissä testeissä sekä henkilöstörekrytoinneissa. Piirreparadigma virittää monia kriittisiä arviointia: yksilöiden intressirakenteet eivät ole läpi elämän suhteellisen pysyviä. Yksilön kiinnostukset ja kyvyt ovat sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuneita. Ammatillisissa kiinnostuksissa on kyse myös ammattimielikuvista

ja -stereotyyppioista, joita olisi pikemminkin rikastettava ja tehtävä tietoisiksi kuin käytettävä suuntautumisen perustana. Kuten yksilö, myös ammatit ja työmarkkinat ovat kehittyviä ja muuttuvia. Lisäksi olisi otettava huomioon ammattien ja työmarkkinoiden rakenteistuminen sukupuolen, koulutuksen ja yhteiskunnallisen aseman mukaan.

Toki piirre- ja tyyppiparadigmassakin on tapahtunut muuntumista uusien vaikutteiden myötä. Esimerkiksi Gary Gottfredson (1999) koostaa Hollandin teoriakehittäjiä eri vuosikymmeninä ja toteaa, että Holland on jäsentänyt 1990-luvun teoriakehittäjissään persoonallisuustyyppejä uskomusrakenteina. Youngin ja Collinin (2004) mukaan konstruktivistisen aallon myötä myös persoonallisuuspiirteitä ja kykyjä on käsitteellistetty sosiaalisina konstruktioina.

MODERNIN AJAN KEHITYKSELLINEN NÄKÖKULMA

Teollistumisen edistyminen, yhteiskunnan monimuotoistuminen ja maailmansotien jälkeinen rakennustyö edellyttivät uusia näkemyksiä työstä ja urista sekä uudistuvia ohjauskäytäntöjä. Humanistinen koulukunta vankkeni ohjausalalla Carl Rogersin (ks. Kirschenbaum & Land Henderson 1990) työn myötä luoden vastavoimaa piirre-tyyppiparadigmaan perustuvalla ohjaustyölle. Humanistisella psykologialla on ollut vaikutuksensa siihen, että työtä koskevissa moraalikäsitteissä siirryttiin yksilölliseen, psykologiseen etiikkaan ja yksilöllisyyden korostamiseen. Työtä ja sen merkitystä alettiin tarkastella ammatinvalinta- ja uraohjauksessa osana yksilön elämänprojekteja (ks. van Drunen, van Strien & Haas 2004, 160–164).

Donald Superin (1953, 1980, 1990) luomassa kehityksellisessä elämäkaari-teoriassa lähtökohtana on ammatinvalinnan ja työuran tarkastelu läpi elämän kulkevana kehityskaarena, ei yhtenä ajankohtana tapahtuvana valintana ja sovittautumisena. Superin teorian kehittäminen on alkanut 1950-luvulla ja jatkunut 1990-luvulle. Monia muita kehityksellisiä suuntauksia on vuosikymmenten varrella liittynyt rintamaan. Esimerkiksi Eli Ginzbergin (1984; Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma 1951) teoria edustaa kehityksellistä ammatinvalintateoriaa, jossa korostetaan ammatinvalintaa kehityksellisenä prosessina; lopputulemana on eri valintojen, yksilön tarpeiden ja elämänympäristöjen välinen kompromissi.

Olellaisena kehityksellisen lähestymistavan ytimenä on kehittyvä, ura- ja elämänsuunnan aikana kypsyvä yksilö. Taustalla on laajempi aikakauden kehitysteoreettinen ajattelu, jolle oli tunnusomaista elämänsuunnan kehityksen vaiheistaminen. Superin teoria on erilaisten teoreettisten aineisten väljä kokoelma, ”superteoria”. Se sisältää vaikutteita ja aineksia kehitys-, differentiaali-, persoonallisuus- ja sosiaalipsykologiasta sekä myös fenomenologisesta psykologiasta. Nämä osat nivotaan urakehitykseen siten, että yksilön minäkäsitys ja hänen ymmärryksensä paikasta maailmassa ovat keskeisiä: yksilön minäkäsitys sekä se, minkälaisen persoonallisen merkityksen yksilö antaa kyvyilleen, kiinnostuksilleen, arvoilleen ja valinnoilleen, ovat olennaisia ammatillisen suuntautumisen määrittäjiä. Yksilön elämänsuunnan roolit (lapsi, opiskelija, vanhempi, työntekijä, kansalainen jne.) sekä myös yksilölle välittyvä tieto työn maailmasta muovaavat suuntautumista työhön ja ammatteihin. Ammatillisessa suuntautumisessa katsotaan olevan voimassa ns. kaksoissuuntautuminen: suuntautuminen minään sekä suuntautuminen ympäristöön. Ammatilliset valinnat ja työura toteutuvat useiden sosiaalisten roolien muodostamassa elämänsuunnassa. Yksilöllä on työroolin lisäksi muun muassa lapsen, nuoren, opiskelijan, vapaa-ajanviittäjän, vanhemman sekä yhteiskunnallisen osallistujan ja kansalaisen roolit. Ohjauksessa keskeistä on sekä minään että ympäristöön kohdentuvan suuntautumisen tukeminen (Super 1953, 1980, 1990).

Ura- ja elämänsuunnan kypsyys on yksi teorian keskeisistä käsitteistä, jota käytetään erityisesti nuorten elämänsuunnan suunnittelua jäsenettäessä. Urakypsyudella tarkoitetaan yksilön valmiutta tehdä hyviä urapäätöksiä. Urakypsyuden komponentteina pidetään suunnitelmallisuutta, tutki-

vaa asennetta, päätöksentekotaitoa, tietoa työn maailmasta ja kiinnostuksen kohdentamista joillekin aloille sekä myös realismia. (ks. Sharf 2010, 228–233). Uravalintaan kypsyminen on asetettu nimenomaisesti nuoruuden kehitystehtäväksi. Ohjaajan tehtävänä on ollut tunnistaa ja arvioida, ovatko nuoren arvot, intressit ja valmiudet kehittyneet riittävän kypsiksi, jotta päätöksenteko ja valinnat olisivat mahdollisia.

Kehitysteoreettinen lähestymistapa on merkinnyt elämänkaari- ja kehitystehtävääjatteluun tukeutumista. Toimijuus on tässä kehityksellisessä lähestymistavassa sisäänrakennettuna, muttei selkeästi esille tuotuna käsitteenä. Youngin ja Collinin mukaan (2004, 382) kehityksellinen koulukunta edustaa toimijuuden jäsenyyksenä prosessilähestymistapaa. Ammattien ja työn maailmaan suuntautuva yksilö ajatellaan kehittyvänä, normatiivisten ikäsidonnaisten vaiheiden mukaan etenevänä toimijana. Toimijuus kehittyy elämänkaaren aikaisena kypsyminenä, minäkuvan täydentymisenä ja eri roolien mukaisesti. Tämä suuntaus normittaa elämäntulkua ja toimijuutta ja ”tietää ennalta”, mitä elämäntulussa ”pitää ja täytyy”. Lisäksi se on ollut vahvasti amerikkalaisen kulttuurin, 50- ja 60-lukujen sekä tuolloin vallitsevien työkulttuurien (esim. vakaat työurat, naisten palkkatyön asema) leimaamaa. Vuosikymmeniä myöhemmin Savickas jatkokehitteli ja uudisti tätä teoriaa kehityksellis-konstruktivistiseksi (Savickas 2002).

KOGNITIIVINEN TOIMIJA MODERNIN AALTONA

Toimijuus on käsitteenä kaikkein vahvimmin esillä sosio-kognitiivisessa urateoriassa (Lent, Brown & Hackett 2002; Betz & Hackett 1987). Jos katsomme esimerkiksi keskeistä oppikirjaa vuodelta 2002 (Brown ym. 2002), hakusana ”agency” löytyy sieltä 23 kertaa, ja näistä 15 on viittauksia sosiokognitiiviseen urateoriaan. On kuitenkin huomattava, että ko. oppikirja ei kata kaikkia uusimpia näkemyksiä työ- ja elämänurista.

Sosio-kognitiivisen urateorian perusta on Albert Banduran sosio-kognitiivisessa teoriassa (1989). Bandura kehitteli teoriaansa 1960–1970-luvuilla sosiaalisen oppimisen teoriana, mutta muutti kognitiivisen vallankumouksen myötä suuntauksen ydinajatuksia korostaen yksilön kognitiivisten prosessien ja sisäisten mallien merkitystä oppimisessa. Bandura (1989, 2001, 2006) jäsentää toimijuutta kognitiivisena, itsesäätelevänä ja reflektiivisena prosessina. Hän määrittää (1989, 1175) toimijuuden kehkeytyvän vuorovaikutuksellisenä toimijuutena erotuksena toisaalta täysin yksilöstä määräytyvästä toimijuudesta ja toisaalta mekaanisesta, ympäristön säätelemästä toimijuudesta. Täten myös toimijuuden kulttuuriset kytkennät huomioidaan (Bandura 2002).

Bandura (2001) myös erottelee erilaisia toimijuuden muotoja: henkilökohtaisen toimijuuden, läheistoimijuuden (proxy agency) ja kollektiivisen toimijuuden. Läheistoimijuus tukeutuu toisiin ja toisten apuun ja voimavaroihin. Toimija tukeutuu esimerkiksi asiantuntijoihin ja niihin, joilla on valtaa vaikuttaa, pyrkien toisten kautta saavuttamaan toivottuja tuloksia. Kollektiivinen toimijuus on ryhmän tai yhteisön yhteisen toiminnan kautta rakentuvaa.

Bandura (2006, 164–165) jäsentää neljä toimijuuden komponenttia: intentionaalisuus, enakoiva ajattelu, itsereaktiivisuus eli kyky suuntautua ja motivoitua sekä itsereflektio. Keskeisimpänä henkilökohtaisen toimijuuden mekanismina Bandura näkee yksilön uskomukset kyvyistään ja mahdollisuuksistaan vaikuttaa niihin tapahtumiin, jotka kontrolloivat toiminnan ehtoja. Yksilön toiminta vaikuttaa häneen itseensä ja ympäristöön ja on kytkeytyneenä niin persoonallisiin tekijöihin kuin ympäristöönkin (nk. kolmitahoinen vastavuoroinen määräytyvyys). Minäpystyvyys-uskomukset (Bandura 1986, 1175–1179) toimivat niin kognitiivisina, motivationaalisina kuin tunteisiin sitoutuneina vaikuttajina. Minäpystyvyys-uskomukset sisältävät ajatusmalleja, jotka voivat olla toimintaa edistäviä tai sitä haittaavia. Ne luovat toimin-

taan vaikuttavia ennustavia sääntöjä ja ennakoivia näkymiä. Minäpystyvyyssuhteet kiinnittyvät myös toiminnan motivaatioon säädellen yrittämisen tasoa ja kestävyyttä esteiden satuessa. Tätä kautta toimijuus yhdistyy myös tunteisiin, erityisesti optimismiin sekä stressin ja ahdistuksen kokemiseen.

Sosio-kognitiivinen urateoria on kehittynyt Banduran sosio-kognitiivisen teorian perustalta. Myös toinen kognitiivisen koulukunnan urateorioista, kognitiivisen informaation prosessoinnin teoria (Peterson, Sampson, Reardon & Lenz 2002) on saanut perustaa psykologian ja oppimisen tutkimuksen kognitiivisesta käänteestä. Sen perustana on erityisesti kognitiotiede, joka tutkii ihmisen ajatteluprosesseja ja sitä, kuinka yksilöt käsittelevät niin omasta itsestä kuin ympäröivästä maailmasta saatua tietoa.

Robert Lent, Steven Brown ja Gail Hackett (2002) (ks. myös Betz & Hackett 1987) lähteävät sosiokognitiivisen urateorian kehittämissä siitä, että yksilö on aktiivinen toimija omassa urakehityksessään. Ohjaustyö perustuukin uskomukseen henkilökohtaisesta toimijuudesta ja tähän perustuvasta uravalinnasta. Urakehitystä ei kuitenkaan nähdä vain kognitiivisena yrityksenä tai vapaan valinnan tuloksena, vaan yhteydessä valintojen, muutoksen ja kehityksen ulkoihin ja sisäisiin esteisiin. Sosio-kognitiivisen urateorian keskeisinä elementteinä ovat pystyvyyssuhteet, tulosodotukset ja henkilökohtaiset tavoitteet. Nämä ovat keskeisimmät urakehityksen rakennuskivet ja toimijuuden avainmekanismit (Lent ym. 2002, 261–262). Minäpystyvyyssuhteet käsittelevät yksilön uskomuksia kyvyistään toimia: (pystynkö tähän?). Tulosuhteet ovat kuvitelmia oman toiminnan seurauksista (jos teen tämän, mitä tapahtuu?). Asettamalla henkilökohtaisia tavoitteita yksilöt organisoivat, ohjaavat ja ylläpitävät toimintaansa. Tämä tapahtuu sekä lyhyellä tähtämellä että pitkäkestoisesti ja myös ilman ulkoisia tavoitepakkoja.

Young ja Collin (2004, 382) arvioivat, että sosio-kognitiivisessa urateoriassa toimijuus on edelleen prosessipuhettavan piirissä kiinnostuksen kohdentuessa siihen, kuinka yksilö vaikuttaa ja luo uraansa. Keskiössä ovat päätöksenteko- ja valintatilanteet ja yksilön toiminta näissä tilanteissa. Toimijuus nähdään ytimiltään sisäisenä uskomus- ja tavoiterakenteina. Perustaltaan sosio-kognitiivinen lähestymistapa on yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta korostava; on kyse kehkeytyvästä vuorovaikutuksellisesta toimijuudesta. Kontekstuaalisina tekijöinä käsitellään niin lähiympäristön tarjoumia kuin yhteiskunnallisia mahdollisuuksien rakenteita (Lent ym. 2002, 275). Teoriaan perustuvat tutkimukset ja myös ohjaukset ovat kuitenkin jääneet yksilön sisäisiä uskomuksia, tavoitteita ja toimintastrategioita korostaviksi. Ihmistä jäsenetään ensisijaisesti kognitiivisena ja tavoitteita asettavana toimijana. Sisäisten mallien tilanteisuus ja kytkentä yksilön kehityshistoriaan, tunteisiin tai toimintaympäristöihin jäävät tavoittamatta.

Sosio-kognitiivinen suuntaus on edelleen ja jatkuvasti vahva uratutkimuksen alue, ja tuottaa runsaasti tutkimusta ja sovelluksia. Se on toiminut myös konstruktivismin edelläkävijänä ja kehittynyt konstruktivismin aallon myötä.

POSTMODERNIN NOUSU JA UUSI URA -KESKUSTELU

Postmoderni, jälkiteollinen aikakausi on seurannut modernia tuoden monia muutoksia niin talouteen, kulttuuriin, yhteiskunnallisiin käytäntöihin kuin elämäntapoihin (ks. esim. Lyotard 1985). Jälkiteollisena aikakautena korostetaan muutoksia, katkoksia ja siirtymätiloja. Aikakauden tunnuspiirteinä ovat yksilöllistyminen, eri ikävaiheisiin kytkeytyvien normatiivisten odotusten himmeneminen sekä monikulttuuristuminen. Talouden keskeinen piirre on globalisaatio, mihin liittyvät maailmanlaajuiset vaikutukset ja vastuu sekä ekologiset kysymykset. Yhteiskunta on muuttunut tietoyhteiskunnaksi ja niin arki-, koulutus- kuin työelämäkin on digitalisoitunut. Postmoderni aikakausi on merkinnyt työurien ja elämän-

kulkujen näkökulmasta ennustamattomuutta sekä vaateita kohdata toistuvia siirtymiä ja epäjatkuvuuksia. Jälkmodernin ajan muutokset ovat heijastuneet kansalaisten tarjolla oleviin koulutus- ja työpolkuihin ja uratrajektoreihin.

Uusia uria käsittelevässä keskustelussa, jota käytiin 2000-luvun alussa, on pyritty kirkastamaan näitä uusia urapolkuja. Keskustelua on sävyttänyt se, että sillä on ylläpidetty muuttuviin olosuhteisiin ja ajan henkeen sopivia uraideoologioita; tulokulmana ei ole ollut yksilön työ- ja elämänuran rakentuminen toimijuuden kautta, vaan ideologinen tapa jäsentää työn ja urien muutosta. Uramalleissa on sisäänrakennettuna perusolettamuksena, että yksilöillä itsellään on vahva vastuu ja autonomia työuran muotouttamisessa. Näin ollen toimijuus on mukana, mutta yksilöllisenä vastuuna ja ihannekuvana. Esitettiin jopa, että urateorioissa on syytä hylätä modernin ajattelun tukipilarit ja sanastot, joihin toimijuuden, jatkuvuuden, edistyksen ja minuuden löytymisen katsottiin kuuluvan (Collin 2000, 163–177).

On tuotu esille rajattomien urien näkymät (Littleton, Arthur & Rousseau 2000; Arthur & Rousseau 2002) sekä proteaanisen uran polut (Hall 1996). Nämä molemmat lähestymistavat ovat kehkeytyneet organisaatiotutkimuksen piirissä ja toimivat uuden ajan uraideoologioina. Vanhat, askel askeleelta rakentuvat urat ovat jääneet taakse, ja näin oletettiin myös käyneen yhteiskunnallisille ja institutionaalisille uratrajektoreille. Perinteisten ja organisaatioihin sitoutuneiden urien olisi annettava tilaa yksilöllisemmille ja joustavammille ratkaisuille. Kaiken kaikkiaan yksilöllisyyttä ylikorostava uraideologia sai valtaa.

Proteaanisessa eli monimuotoisessa uranäkemyksessä korostetaan yksilöllisyyttä, henkilökohtaista joustavuutta ja jatkuvaa uuden oppimista. Uratutkija Douglas T. Hall on kehittänyt monimuotoisen urakäsityksen jo 1970-luvulla, mutta vasta 1990-luvulla se on noussut yleisempään tietoisuuteen (Hall 1996). Proteaaninen ura on saanut nimensä kreikkalaisesta jumalasta Proteuksesta, joka pystyi muuttamaan muotoaan ja loi itsensä aina uudelleen ja uudessa muodossa. Georg Brandes kuvaa Proteus-runossaan (1913):

Taas häikäisi hän kuin liekki ja tuli, mut myös tulimuodossa sama hän oli. Vesilähteeksi vaihtui ja kukkivaksi puuksi; sama aina, jos näit sinä muotojen taaksi. Sido häntä ei yksityinen hahmo, ei muoto; kun kaikkeus hän on, hänelle mikään ei outo.

Rajattomasta urakäsityksestä (boundaryless career) on monia tulkintoja. Michael Arthur ja Denise Rousseau (1996) määrittävät rajattoman uran erityisesti organisaatioiden rajat ylittävänä urakäyttäytymisenä ja perinteisestä urakäsityksestä poikkeamisena. Itse asiassa osuvampi nimitys olisi rajoja ylittävä ura. Rajojen ylitykset voivat olla organisatoristen ylitysten ohella myös fyysisiä ja psykologisia (Littleton, Arthur & Rousseau 2000). Urakäsityksen taustalla on yksilön ja organisaation jatkuvuutta ylläpitävän psykologisen sopimuksen mureneminen. Rajattomassa urakäsityksessä korostuvat uran arvaamattomat mahdollisuudet, ja näiden mahdollisuuksien hyödyntäminen oman uramenestyksen rakentamiseksi (DeFillippi & Arthur 1994).

Uudemmissa tutkimuksissa rajattomien urien ja proteaanisen uran toteutumisen ehtoja ja kokemuksia on analysoitu kriittisemmin ja toimijuuden ulottuvuuksia jäsentäen (esim. Tams & Arthur 2010; Komulainen & Sinisalo 2008). Svenja Tams ja Michael Arthur (2010, 635–640) lähtevät siitä, että on ollut harhaluulo käsittää rajattomat urat riippumattomiksi kontekstuaalisista rajoitteista ja määrittäjistä. He tunnistavat kuusi uratoimijuuden tunnuspiirrettä, joita he jäsentävät yksilön ja kontekstin keskinäisen kytkentäisyyden näkökulmasta: uratoimijuuden yksilöllinen vaihtelu kattaa kulttuurisesti rakentuneet kiinnostukset ja arvostukset sekä sosiaaliset identiteetit. Uratoimijuuden sosiaalisina vaikuttajina toimivat kulttuurisesti rakentuvat ja normatiivisiksi tulkitut odotukset, vastuu merkittävälle muille ja viiteryhmille sekä instituutioiden ja yhteiskunnan järjestykset. Uratoimijuuden käytännöt sijoittuvat sosiaalisiin

käytäntöihin ja yhteiseen toimintaan. Uratoimijuuden tuloksia pidetään kollektiivisina ja tekstit nähdään monitasoisina ja muuttuvina sekä yhteistoiminnan kautta vaikuttavissa olevina. Uralla oppiminen nähdään sosiaalisesti rakentuvana ja suhteissa toteutuvana. Nämä kehittelyt kertovat jo sosiaalisen konstruktionismin vaikutuksista ura-ajattelulle.

SOSIAALISEN KONSTRUKTIONISMIN MERKITYS

Seuraavassa jäsenetään sosiaalisen konstruktionismin merkitystä ja vaikutteita urateorioille ja ohjaussuuntauksille. Lähestymistapa ei kata sosiaalisesta konstruktionismista käytyä laajaa ja syvää yhteiskuntateoreettista, sosiologista ja psykologista keskustelua. Esittelyä yksinkertaistetaan myös puhumalla Youngin (Young & Valach 2008; Young & Collin 2004) tapaan ”konstruktivismeista” ja eri variaatioista. Konstruktivismi katsoo yksilön toimijuuden rakentumista yksilöstä ja hänen kognitioistaan käsin. Perinteisinä edustajina on mainittu Jean Piaget (1929) ja George Kelly (1955, Sharfin 2010 mukaan). Young ja Collin (2004, 376) viittaavat siihen, että osa keskustelijoista on tarjonnut nimitystä sosio-konstruktionistinen suuntaus. Tällöin näkökulmana on yksilöllinen rakentuminen, mutta se nähdään sosiaalisesti ja kulttuurisesti välittyneenä. Tässä tullaan lähelle sosiokulttuurista koulukuntaa, jota esimerkiksi Lev Vygotski (1934/1982) ja Jerome Bruner (1986) edustavat.

Sosiaalisen konstruktionismin ydinväite on, että sosiaalinen todellisuutemme rakentuu sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa. Sosiaalinen konstruktionismi näkee tiedon ja merkitysten rakentuvan historiallisesti ja kulttuurisesti sosiaalisten prosessien ja vuorovaikutuksen kautta. Huomiota kiinnitetään kulttuurisiin, historiallisiin ja poliittisiin konteksteihin, joiden osana yksilön kehitys ja elämäntietä rakentuvat. Tällöin korostetaan kielen, puhetaipen ja vuorovaikutuksen merkitystä sekä osoitetaan myös niitä mekanismeja, joilla hallinnan käytännöt toimivat. Näistä lähtökohdista sosiaalinen konstruktionismi on tuottanut valtaaan, ideologioihin ja rakenteisiin liittyvien kysymysten ja dilemموjen tutkimusta. Yksilön toimijuuden rakentumisen tarkasteluissa sosiaalinen vuorovaikutus ja toimijuuden suhteisuus ja kytkeäisyys ovat keskiössä.

Sosiaalinen konstruktionismi on urateorioissa merkinnyt yksilökeskeisyyden kritiikkiä. Esimerkiksi Robin Usher ja Richard Edwards (2005) ottavat esille toimijaverkkoteorian välittävänä käsitteenä toimijuuden ja rakenteiden välillä ja kritisoiivat yksilökeskeistä lähestymistapaa ohjauksessa. Osassa sosiaalisen konstruktionismin keskustelija (esim. Gergen 2001) on haastettu yksilöllisen minuuden, toimijuuden sekä valinnan ilmiöitä ja käsitteitä.

Postmoderneissa urateorioissa lähdetään siitä, että yksilön elämäntietä on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kytkeäisyudessa rakentuvaa. Muun muassa Donna Schulteiss (2003, 2007) ja Mary Richardson (2000, 2004) korostavat välttämättömyyttä ymmärtää toimijuus suhteisena, sosiaalisena ja kulttuurisena, ja siten, ettei yksilöllistä toimijuutta ja sen intentionaalisuutta kadoteta. Ihminen nähdään merkitysten ja oman elämäntietänsä konstruoijana. Vastavuoroisesti vuorovaikutussuhteet, kulttuurit ja yhteiskunta rakentavat koko ajan ihmistä ja hänen toimijuuttaan. Subjektiiivinen intentionaalisuus ja suuntautuminen ovat samanaikaisesti sekä yksilöllistä että sosiaalista. Urat rakennetaan sosiaalisissa, historiallisissa ja kulttuurisissa yhteyksissään toiminnan ja diskurssien kautta, jotka suhteisesti kytkevät yksilöt ympäristöihinsä. Tämä lähestymistapa suuntaa sekä tutkimaan sitä, kuinka urat rakentuvat, että tiedostamaan rakentumisprosessien sosiaalisuus ja yhteiskunnallisuus. Sosiaalinen konstruktionismi on täten tuonut urateorioihin ja ohjauskäytäntöihin vahvasti kontekstuaalisuuden ja vuorovaikutuksen sekä narratiivisuuden (Young & Collin 2004).

Postmoderniin aikaan on liitetty sanonta ”suurten kertomusten aika on ohi”. Tältä perustalta on ollut ymmärrettävää, ettei esimerkiksi piirre- ja tyyppiparadigman kaltaisia suuria ura-

teorioita ole enää noussut. Postmoderni aikakausi ja ”konstruktivismien” aalto ovat sen sijaan merkinneet monien uusien ohjaussuuntausten kehittelyä ja syntyä. Uudet ohjauksen suuntaukset ja teorat eivät ole sinänsä urateorioita, mutta sisältävät olettamuksia elämänkulusta sekä toimijuuden rakentumisesta. Narratiivinen ohjaus on saanut vaikutteita niin ohjauskäytänteiden kuin ihmistutkimuksenkin narratiivisesta käänteestä (ks. esim. McMahon & Watson 2013; Cochran 1997).

Vance Peavyn (1999, 2004) luoma sosiodynaaminen ohjaus on ollut yksi tunnetuimmista Suomessa sovelletuista ”konstruktivistisista” ohjaussuuntauksista. Hänen tavoitteenaan on ollut kehittää ohjausnäkemystä, joka vastaisi paremmin postmodernin yhteiskunnan oloihin ja vaateisiin sekä kehittäisi ohjausta kulttuurisena toimintana. Päivi-Katriina Juutilainen (2007, 23) on koonnut Peavyyn perustuen (1999, 2004) sosiodynaamisen ohjauksen perusolettamuksia tavalla, jossa myös toimijuus on sisäänkirjoitettuna: kokemuksellisuus, merkityksenanto ja elämän tarkoituksellisuus ovat jokaisen ihmisen keskeinen kyky ja tarve. Kokemukseen pohjautuvat merkitykset ja havainnot ohjaavat yksilön toimintaa ja jokainen yksilö kokee maailman ainutkertaisella tavallaan. Ihminen nähdään kokemusmaailmansa aktiivisena konstruujana, mutta myös kulttuurinsa sekä niiden ryhmien muovaamana, joihin hän kuuluu ja osallistuu. Reflektiivisen ajattelun kautta yksilön on mahdollista tutkia kokemuksiaan, uskomuksiaan, olettamuksiaan ja arvojaan. Ihmisen elämää ei nähdä askel askeleelta suoraviivaisesti etenevänä, vaan myös vaikeuksia, odottamattomia tapahtumia ja epävarmuutta kantavana. Yksilön minuutta ei ymmärretä pysyvänä kokoelmana kykyjä ja piirteitä, vaan muuntuvana samalla kun olosuhteet, kokemukset ja merkitykset muuttuvat. Osa minuudesta rakentuu menneisyydestä, osa tästä päivästä ja osa mahdollisesta tulevaisuudesta. Kieli nähdään paitsi todellisuuden kuvaajana myös sen rakentajana. Ihmisten nähdään toteuttavan itseään toiminnan kautta; esimerkiksi kirjoittaminen, piirtäminen tai puheen pitäminen ovat henkilökohtaisia projekteja, joiden avulla yksilöt kertovat, keitä ovat. Yksilö nähdään elämäntilanteissa, jonka osa työ ja ammatillinen toiminta ovat. Ohjaus on tästä näkökulmasta ajateltuna laaja-alaista elämän suunnittelua.

Postmodernin ajan urateorioille asetui haaste kuroa kiinni kuilua psykologisen näkökulman (ihminen rakentaa ja luo uraansa) sekä sosiologisen, kontekstuaalisen näkökulman (urat luovat ihmistä) välillä. Young ja Domene (2013, 29) pitävät tärkeänä, ettei kulttuurisia ja sosiaalisia konteksteja käsitellä ulkoisina vaikuttajina, vaan etsitään tapoja ymmärtää toimijuus kytkentäisenä sekä yksilön toiminnan rakentumisen että yhteiskunnallisten kehysten näkökulmista. Kuinka tavoittaa urateorioissa se, että elämänura on yksilön ja yhteiskunnan välisessä kytkentäisyydessä ja että toimijuus on juuri tässä kytkentäisyydessä? (Ks. myös Silvonon tässä teoksessa.)

Uusiin urateorioihin kuuluvat vanhaa ja uutta yhdistävä Savickasin (1997, 2002) uran rakentamisen teoria sekä kehkeytyvä, useiden urateoreetikkojen yhteistyönä kehittämä life design -suuntaus (Savickas ym. 2009), johon kytkeytyy Jean Guichardin (2005, Guichard ym. 2012) uranrakentamisen ja identiteetti- ja muotojen teoria. Youngin (ks. Young, Valach & Collin 2002, 206–252) toimintateoreettinen urateoria on jo suhteellisen kiteytynyt ja tutkimusperustaa omaava teoriakehittely.

TOIMIJUUS ELÄMÄNURAN RAKENTAMISENA, MUOTOUTTAMISENA JA TOIMINTONA

Savickas (1997, 2002) kehitti Superin kehityksellistä urateoriaa yhdistämällä siihen konstruktivistista ja kontekstuaalista ajattelua. Kyse on täten uuden ja vanhan ura-ajattelun yhdistelmästä. ”Careers do not unfold, they are constructed” (Savickas 2002, 154). Tällä ymmärryksellä

Savickas (2002, 149 - 170) korostaa kehityksellisestä teoriasta poiketen, että yksilö rakentaa uraansa aktiivisesti sen sijaan, että se avautuisi eteen vaiheittain etenevänä polkuna. Tärkeä osa kehityksellisistä urien rakentumisteoriaa on kontekstuaalisuus. Konteksti ja ympäristö (sosiaalinen, kulttuurinen ja fyysinen ympäristö, perhe, lähiympäristö, koulu, etnisyyden, historia, yhteiskunnan järjestelmät, kulttuurin instituutiot) vaikuttavat urien rakentumiseen. Yksilö luo yksilöllisyytensä sekä kulttuuristen kehysten että sosiaalisten roolien vaikuttamina. Elämäntilalla tai -kentällä viitataan elämänalueiden sosiaalisiin rooleihin ja kulttuurisiin näyttämöihin, joissa muun muassa ammatilliset minäkäsitykset rakentuvat. Yksilön kantamat ja arvostamat elämänteemat vaikuttavat urien rakentumiseen. Ohjaus on työskentelyä yksilön uratarinan kanssa. (Ks. esim. Sharf 2010, 327–341.)

Uramuuntuvuus (career adaptability) on Savickasin teorian (1997, 2002) keskeinen käsite. Tämä on tullut Superin teorian urakypsyys-käsitteen tilalle. Uramuuntuvuus on ihmisen ja ympäristön suhde, jota on aina uudelleen luotava elämänuralla ja sen siirtymissä. Uramuuntuvuus on Savickasin määrittelyn (2002, 156) mukaan valmiutta käsitellä ennakoimattomia tapahtumia valmistautuessa ja osallistuttaessa työrooliin, valmiutta tulla toimeen työn ja työolosuhteiden yllättävien muutosten ja säätelyn kanssa sekä valmiutta kohdata kehitystehtäviä, ammatillisen uran vaikeita tilanteita ja uramuutoksia. Myöhemmissä määrittelyissä Savickas (2013) sekä Savickas ja Porfeli (2012) tarkentavat uramuuntuvuuden määritelmää itesesäätelykyvyiksi tai -resursseiksi, joiden avulla yksilöllä on mahdollisuus selviytyä ammatinvalintatehtäviin, ammatillisiin siirtymiin tai työtraumoihin liittyvistä tapahtumista. Uramuuntuvuusresursseja pidetään psykososiaalisina rakenteina, jotka ohjaavat yksilön sopeutusstrategioita ja -toimintaa (ks. myös Koistinen 2015). Uramuuntuvuutta voitaneen pitää yhtenä lähestymistapana toimijuuteen.

Life design -teoriasta käytetään tässä nimitystä elämänuran muotouttamisen teoria. Vakiintunutta suomenkielistä nimitystä ei vielä ole. Life design -suuntaus on kehkeytymässä oleva suuntaus, joka ei tällä hetkellä ole systemaattinen elämärateoria eikä pitkälle kehitelty ohjauksen suuntaus. Kun life design -suuntausta arvioidaan ohjaussuuntausten näkökulmasta, tulee väistämättä mieleen, että akateemisesti kohtalaisen vähän esillä ollut Peavy (1999, 2004) on jo vuosikymmeniä aiemmin sosiodynaamisessa ohjaussuuntauksessa luonut ja tuonut esille samoja periaatteita kuin life design -suuntaus. Itse asiassa on vaikea sanoa, onko life design -suuntaus urateoria, ohjauksen teoria vai uudenlainen synteesi molemmista. Suuntauksen merkeissä on käynnistynyt paljon eurooppalaista tutkimus- ja ohjauksen kehittämistyötä, ja sitä voidaan pitää kehkeytyvänä teoriana (ks. Nota ym. 2014; Nota & Rossier 2015).

Täten suuntaus korostaa elämänuran muotouttamisen kontekstuaalisia mahdollisuuksia, dynaamisia prosesseja, ei-lineaarista edistymistä, moninaisia näkökulmia ja todellisuuksia sekä yksilöllisiä toimintatapoja ja malleja. Intentionaalisuus, kertomuksellisuus, toiminnallisuus ja muuntuvuus ovat toimijuuden tunnuspiirteitä (Savickas ym. 2009). Urateorian suuntaus korostaa henkilökohtaisen toimijuuden ja sosiaalisten rakenteiden välistä suhdetta ja tämän suhteen huomioimista sekä tutkimuksessa että ohjauksessa. Elämänuran muotouttamisen peruskysymyksenä nähdään kysymys siitä, kuinka yksilö rakentaa elämänuraansa ja sijoittaa työn osaksi elämäänsä siinä yhteiskunnassa, jossa hän elää. Suuntauksessa korostetaan, että yksilö toimii usealla eri elämänalueella, ei ainoastaan koulutuksessa tai työssä. Toimimalla monilla eri elämänalueilla yksilöt tunnistavat niitä toimintoja, jotka virittävät heidän identiteettiään ja saavat suuntamaan toimintaa. Emme voi enää puhua kapeasti vain työurakehityksestä ja ammatturien ohjauksesta, vaan kyse on elämäntrajektoreista, joiden kautta yksilöt vähän kerrassaan luovat elämänuraansa, jonka osina ammatti ja työ ovat. Tavoitteena on näistä lähtökohdista luoda ohjausteoriaa ja -tutkimusta, joka kaventaa käytännön ja teorian välistä kuilua.

Young on kehittänyt toimintateoreettista, kontekstuaalista urateoriaa. Teoreettisissa kehittämissä on ollut mukana tutkimusryhmä ja erityisesti Ladislav Valach ja Andrey Collin (Young, Valach & Collin 2002; Young & Valach 2008) sekä Jose Domene (Young & Domene 2013). Tämä suuntaus on saanut taustavoimaa laajemmasta toimintateoreettisesta teoriasta (mm. Cranach, Kalbermatten, Indermuehle & Gugler 1982). Toimintateoreettisen kehittelyn taustalla on myös urateorioihin kohdentunut kritiikki: yksilö on nähty liikaa kognitiivisena toimijana uskomuksineen. Urateoriat ja ohjauksen käytäntö ovat kulkeneet paljolti erillään ja niiden välillä on kuilu. Kuilua on ollut henkilökohtaisen elämän ja työuran rakentamisen kesken. Toimijuutta on tarkasteltu toisaalta yksilöllisenä, toisaalta ylikorostuneesti sosiaalisen konstruktion näkökulmasta. Toimintateoreettisessa suuntauksessa lähdetään vahvasti siitä, että toimijuus on suhdekäsite: se toimii siltana yksilön ja ympäristön välillä, ohjauksen käytännön ja teorian välillä sekä henkilökohtaisen elämän ja työuran rakentamisen välillä. (Young & Valach 2004, 181–196). Tutkimus on suuntautunut erityisesti nuoren ja perheen yhteistoimintaan ja nuoren uraprojektien rakentumiseen.

Toimintateoreettisen urateorian lähtökohtana on käsitys inhimillisen toiminnan intentionaalisuudesta (Young & Valach 2008, 187). Intentionaalisuus ymmärretään usein ulkoisiin päämääriin kytkeytyneeksi suunnitelmallisuudeksi. Kysymys on kuitenkin pikemminkin toiminnan mielekkyydestä, merkityksenannoista sekä tiedostamattomasta tarkoituksellisuudesta. *“Each human action is seen as having a goal or goals, that is, that which gives it meaning”* (Young & Valach 2008, 18). Toimijuus rakentuu intentionaalisesta, päämääräsuuntautuneesta toiminnasta, yhdistetystä toiminnasta (joint action) ja projekteista. Toimijuuden ymmärtäminen (Young & Domene 2013, 29–31) on erottamattomasti yhteydessä inhimillisen toiminnan perusolemuksen. Toiminta ja toimijuus ovat kytkeytyneitä, koska toiminta edellyttää toimijaa tai ihmisiä, jotka toimivat yhdessä toimijoina. Sen sijaan että toimijuus käsitteellistettäisiin omaan toimintakykyyn liittyvinä uskomuksina, toimijuus nähdään manifestina, näkyvänä käyttäytymisenä, joka pitää sisällään taitoja, sekä tietoisia että tiedostamattomia prosesseja, sisäisiä ja ulkoisia voimavaroja ja sosiaalisia merkityksiä. Tärkeää on se, kuinka yksilöt toimivat suhteissaan ja tämän toiminnan kautta rakentavat uraansa ja elämänsä kulkuaan. Toiminnassa on ajallisesti erilaisia elementtejä: lyhyen, keskivälän ja pitkän tähtäimen toimintaa, jotka näyttäytyvät tekoina, yhdistettyinä toimintoina, projekteina ja elämänurana.

TOIMIJUUS BRICOLAGE-PROSESSEINA

Ammatinvalinta- ja elämänurateorioiden aallot ovat tuoneet erilaisia tapoja määrittää ja ymmärtää toimijuutta. Kukin näistä tavoista on toisaalta ollut oman aikakautensa tuote, toisaalta vaikuttanut aikakauden tutkimukseen ja ohjaukseen käytäntöihin. Kaikista aalloista on tullut jäänteitä nykyisiin ohjaukseen käytäntöihin. Perinteisten, modernin ajan teorioiden jäänteet toimivat kuitenkin jäykistävänä kykloopin katseina – metafora on peräisin Mikko Lehtoselta (1994). Toimijuutta on määritetty ulkoapäin normittamalla, asettamalla kognitiivinen, suunnitteleva toiminta etusijalle sekä ylikorostamalla yksilöllistä vastuuta ja erottamalla yksilö elämäntilanteestaan ja yhteiskunnallisista suhteista.

Postmodernin ja transmodernin aikakauden tarjoamat kehykset sekä ihmisten elämänurille että elämänurateorioille ovat jo toisenlaiset. Niin elämänurateorioille kuin ohjauksen käytännöille asettuu kysymys, kuinka tavoittaa toimijuus liikkeessä ja prosessissa, samanaikaisesti sekä yksilöllisenä että kulttuurisena ja suhteisena muuttuvaan ympäristöön. Uusimmat elämänurateoriat ovat pyrkineet toimijuuden uusiin määrittämiin painottaen toimijuuden suhteisuutta, kontekstuaalisia kytkeytymiä, dynaamisia prosesseja, ei-lineaarista edistymistä, moninaisia

näkökulmia ja todellisuuksia sekä yksilöllisiä toimintatapoja ja malleja. Määrittelyssä koostetaan yhteen useita toimijuuden puhetapoja: toimijuudesta puhutaan prosessina, subjektiiviteettina, narratiiveina ja kontekstuaalisesti. Kehkeytyvään koosteeseen voidaan sovittaa bricolage-metaforaa.

Bricoleur-käsité on peräisin antropologiasta: käsitteen avulla Claude Levi-Strauss analysoi teoksessaan *The Savage Mind* (1966) sitä, kuinka yhteiskunnat ja yhteisöt luovat uusia ratkaisuja käyttäen niitä resursseja, jotka ovat saatavilla kollektiivisessa ja sosiaalisessa tietoisuudessa. Organisaatioiden mielenrakentamisen tutkija Karl Weick (2001, 62) avaa arvoituksellisen bricolage -käsitteen näin:

The French word bricolage (which has no precise equivalent in English) means to use whatever resources and repertoire one has to perform whatever task one faces, Invariably the resources are less well suited to the exact project than one would prefer but they are all there is. The person who engages in bricolage is called a bricoleur, which means roughly a jack-of-all-trades or someone who is a professional do-it-yourself person (Levi-Strauss 1966, 17). A bricoleur should not be confused with an odd job man, because considerably more knowledge about materials is assumed in the case of the bricoleur.

Herkistävänä käsitteenä ja ajattelutapana bricolage on käytössä monissa eri yhteyksissä. Termiä ovat käyttäneet muun muassa Jeffrey Sanchez-Burks, Matthew J. Karlesky ja Fiona Lee (2014) identiteetti- ja ongelmanratkaisuprosessien ymmärtämisessä: bricolage merkitsee sitä, että identiteettiä rakentaessaan ja ongelmia ratkaistessaan yksilöt ottavat käyttöönsä ja uudelleen yhdistelevät aikaisempia ja tilanteessa olevia tietoja ja resursseja. Myös Tania Zittoun ym. (2013, 47–51, 128) luonnehtivat elämäntilanteiden kehityksellisiä tiloja sekä niiden dynaamisuutta ja itseorganisoitumista bricolagena.

Bricolage-ajattelutapa on ohjausalan toimijoille tuttu sosidynaamisesta ohjauksesta. Peavy (2004, 102) käyttää bricoleur-käsitettä jäsentäessään ohjaajan toimintaa. Kun ohjaaja luo ratkaisuja ohjaustilanteissa, hän käyttää saatavilla olevaa tietoa hyödyntäen tilanteen tarkkaa havainnointia sekä tiedon, kokemuksen ja uusien ideoiden yhdistämistä ja noudattaa parhaan arvauksen sääntöä. Ohjaaja yhdistelee erilaisia saatavilla olevia resursseja ja perustaa toimintansa dialogille, kulttuuriselle tietoisuudelle, tarinoiden kuuntelemiselle, jaetulle havainnoinnille ja pohdinnoille.

Bricolage on kätevän, saatavilla olevien resurssien varassa toimivan ja toimintaansa kehkeyttävän ammattimiehen tai -naisen toimintaa. Käännetään katseen suuntaa ja sovitetaan bricolage-näkökulmaa toimivaan yksilöön. Mitä nämä bricolage-luonnehdinnat voisivat antaa toimijuuden määrittelylle? Määrittelyksi kehkeytyy seuraava: toimijuus on tilanteisesti ja sosiaalisissa kehyksissä toteutuvaa henkilökohtaisten, sosiaalisten ja kulttuuristen resurssien koostamista, joka tapahtuu kolminkertaisessa nykyhetkessä, sekä menneisyyden, nykyisen että tulevan vaikuttamana. Bricolage-ajattelusta viriää muistutuksia ohjauksikäyttäjille: toimijuus rakentuu saatavilla olevasta. Toimijuus määrittyy ainutkertaisena käytettävissä ja tarjolla olevien resurssien varassa. Toimijuuden muutokset ovat mahdollisia lähikehityksen vyöhykkeellä. Toimijuus on yhteiskunnallisiin suhteisiin jäsentymistä. Toimijuus ei ole koskaan täysin organisoitunut, se on aina sekä järjestymässä että epäjärjestymässä. Toimijuus ei ole koskaan valmista, toimijuuden prosessit ovat aina kesken. Toimijuus ei ole koskaan perillä, vaan aina matkalla.

LÄHTEET

- Arthur, M.B. & Rousseau, D.M. (1996). The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era. New York: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269–290.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–178.
- Barley, S. (1989). Careers, identities and institutions: The legacy of the Chicago School of sociology. Teoksessa M.B. Arthur, D.T. Hall & B.S. Lawrence (toim.) *Handbook of career theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 41–65.
- Betz, N. E. & Hackett, G. (1987). Concept of agency in educational and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 34(3), 299–308.
- Brandes, G. Proteus. Kokoelmasta Leino, E. (1913). MaaIlman kannel. Helsinki: Otava. <http://fi.wikisource.org/wiki/Proteus> (luettu 27.3.2015).
- Brown, D. & Associates (toim.) (2002). *Career choice and development* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cochran, L. (1997). *Career counseling. A narrative approach*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Collin, A. (2000). Epic and novel: The rhetoric of career. Teoksessa A. Collin. & R.A. Young (toim.) *The future of career*. Cambridge: Cambridge University Press, 163–177.
- Collin, A. & Young, R.A. (toim.) (2000). *The future of career*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cranach, M. von, Kalbermatten, U., Indermuehle, K., & Gugler, B. (1982). *Goal directed action*. London: Academic.
- DeFillippi, R. & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 307–324.
- Gergen, K. J. (2001). Psychological science in a postmodern context. *American Psychologist*, 56(10), 803–813.
- Ginzberg, E. (1984). Career development. Teoksessa D. Brown, L. Brooks & Associates (toim.) *Career choice and development*. (1st ed.) San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 169–191.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S. & Herma, J.L. (1951). *Occupational choice*. New York: Columbia University Press.
- Gottfredson, G.D. (1999). John L. Holland's contributions to vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 55(1), 15–40.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Psychology Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 111–124.
- Guichard, J., Pouyaud J., de Calan, C. & Dumora, B. (2012). Identity construction and career development interventions with emerging adults. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 52–58.
- Hall, D.T. (1996). Protean careers of the 21st century. *Academy of Management Executive*, 8–16.
- Holland, J.L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35–45.
- Holland, J.L. (1966). *The psychology of vocational choice*. Waltham, Mass.: Blaisdell.
- Juutilainen, P-K. (2007). Sosiodynaamisen lähestymistavan juurilla. Julkaisussa R. Väistö (toim.) *Työntekijä oman työnsä kehittäjänä*. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikoulun julkaisuja C: Tiedotteita 27, 21–29.
- Kirschenbaum, H. & Land Henderson, V. (toim.) (1990). *The Carl Rogers Reader*. London: Constable.

- Koistinen, E. (2015). Peruskoulusta toiselle asteelle siirtyvien nuorten uramuuntuvuususkomukset Career adapt-ability -mittarin arvioimana. Pro gradu - tutkielma. Itä-Suomen yliopisto. http://publications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20150104/ (luettu 27.3.2015).
- Komulainen, K. & Sinisalo, P. (2006). "Mul on amerikkalaisten työajattelumalli" Itsensätyöllistävien naisten urakertomukset ja yrittäjäminä. Työelämän tutkimus, 4(3), 149–159.
- Krumboltz, J.D. (1994). Improving career development theory from a social learning perspective. Teoksessa M.L. Savickas & R.L. Lent (toim.) *Convergence in career development theories*. Palo Alto, CA: CPP Books, 9–31.
- Lehtonen, M. (1994). *Kyklooppi ja kojootti. Subjekti 1600-1900-lukujen kulttuuri- ja kirjallisuusteorioissa*. Tampere: Vastapaino.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. Teoksessa D. Brown and Associates (toim.) *Career choice and development* (4th edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 255–311.
- Lévi-Strauss, C. (1966). *The savage mind*. Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- Littleton, S. M., Arthur M.B & Rousseau D.M. (2000). The future of boundaryless careers. Teoksessa A. Collin, A. & R.A. Young. *The future of career*. Cambridge: Cambridge University Press, 101–114.
- Liotard, F. (1985). *Tieto post-modernissa yhteiskunnassa*. Tampere: Vastapaino.
- McMahon, M. & Watson, M. (2013). *Career counseling and constructivism*. New York: Nova Science Publisher.
- Nota, L. & Rossier, J. (2015). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Göttingen: Hogrefe.
- Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L. & Ginevra, M.C. (2014). Vocational designing and career counseling in Europe. *European Psychologist*, 19(4), 248–259.
- O'Brien, K.M. (2001). The legacy of Parsons: Career counselors and vocational psychologists as agents of social change. *The Career Development Quarterly*, 50(1), 66–76.
- Onnismaa, J. (2007). *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Piaget, J. (1929/1973). *The child's conception of the world*. Frogmore: Paladin.
- Peavy, R.V. (1999). *Socio-dynamic counselling. A constructivist perspective for the practice of counselling in the 21st century*. Victoria: Trafford.
- Peavy, R.V. (2004). *Socio-dynamic counselling: A Practical approach to meaning making*. Ohio: Taos Institute Publications.
- Peterson, G.W., Sampson, J.P. Jr., Lenz, J.G., & Reardon, R.C. (2002). *Becoming career problem solvers and decision makers: A cognitive information processing approach*. Teoksessa D. Brown & Associates (toim.) *Career choice and development*. (4th edition) San Francisco, CA: Jossey-Bass, 312–369.
- Richardson, M.S. (2000). A new perspective for counsellors: From career ideologies to empowerment through work and relationships practices. Teoksessa A. Collin, A. & R.A. Young (toim.) *The future of career*. Cambridge: University Press, 197–211.
- Richardson, M.S. (2004). The emergence of new intentions in subjective experience: A social/personal constructionist and relational understanding. *Journal of Vocational Behavior*, 64(3), 485–498.
- Richardson, M.S. (2009). Another way to think about the work we do: Counselling for work and relationship. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(2), 75–84.
- Sanchez-Burks, J., Karlesky, M.J. & Lee, F. (2014). Psychological bricolage: Integrating social identities to produce creative solutions. Teoksessa C. Shalley, M. Hitt, & J. Zhou (toim.) *Oxford handbook of creativity, innovation and entrepreneurship*. Oxford: Oxford University Press, 93–101.
- Savickas, M. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259.

- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. Teoksessa D. Brown & Associates (toim.) *Career choice and development* (4th edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 149–205.
- Savickas, M.L. (2013). Career construction theory and practice. Teoksessa S.D. Brown & R.W. Lent. (toim.) *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Somerset, NJ, USA: Wiley, 147–187.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck R. & van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250.
- Savickas, M.L. & Porfeli, E.J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673.
- Schultheiss, D.E. (2003). A relational approach to career counseling: Theoretical integration and practical application. *Journal of Counseling & Development*, 81(3), 301–310.
- Schultheiss, D.E. (2007). The emergence of a relational cultural paradigm for vocational psychology. *Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(3), 145–147.
- Sharf, R. S. (2010). *Applying career development theory to counseling*. Belmont: Brooks/Cole.
- Silvonen, J. (2015). Toiminta ja suhteet - neljä fragmenttia toimijuudesta. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku*. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology 11, 3–15.
- Super, D. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8(5), 185–190.
- Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. Teoksessa D. Brown & L. Brooks (toim.) *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. (2nd edition) San Francisco, CA, US: Jossey-Bass, 197–261.
- Tams, S. & Arthur, M.A. (2010). New directions for boundaryless careers: Agency and interdependence in a changing world. *Journal of Organizational Behavior*, 31(5), 629–646.
- Usher, R. & Edwards, R.E. (2005). Subjects, networks and positions: Thinking educational guidance differently. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(3), 397–410.
- van Drunen, P., van Strien, P. J., & Haas, E. (2004). Work and organization. Teoksessa J. Jansz & P. van Drunen (toim.) *A social history of psychology*. Oxford: Blackwell, 129–164.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2015). Aikuisten opiskelu, työ ja elämässä suunnanotto ohjauksen ja neuvonnan mahdollisuutena Teoksessa Kallio, E. & Heikkinen, A. (toim.) *Aikuisen kasvu ja aktivointi*. Tampere: Tampere University Press, 32–69.
- Vygotski, L. (1934/1982). *Ajattelu ja kieli*. (suom. Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes). Espoo: Weilin + Göös.
- Weick, K.E. (2001). *Making sense of the organization*. Oxford: Blackwell.
- Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, D., Saldago, J., Goncalves, M. & Ferring, D.H. (2013). *Human development and the life course. Melodies of living*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, R. & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64(3), 373–388.
- Young, R.A. & Domene, J.F. (2013). The construction of agency in career counselling. Teoksessa M. McMahon & M. Watson (toim.) *Career counseling and constructivism*. New York: Nova Science Publishers, 25–38.
- Young, R. & Marshall, S. & Domene, J. F. & Arato-Bolivar, J. & Hayoun, R. & Marshall, E. (2006). Relationships, communications and career in the parent-adolescent projects of families with and without challenges. *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 1–23.

- Young, R.A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A contextual explanation of career. Teoksessa D. Brown & Associates (toim.) Career choice and development. (4th edition) San Francisco: Jossey-Bass, 206–250.
- Young, R.A., & Valach, L. (2008). Action theory: An integrative paradigm for research and evaluation in career. Teoksessa J. Athanasou & R. van Esbroeck (toim.) International handbook of career guidance. New York: Springer-Science, 643–658.

*OHJAUS TOIMIJUUDEN
VIRITTÄJÄNÄ*

Dialoginen ohjaus¹

Mikael Leiman

Kirjoituksessa tarkastellaan asiakastapauksen valossa dialogisen ohjauksen kolmea keskeistä periaatetta, joita ovat 1) eteneminen ohjattavan hahmotus- ja sietokyvyn rajoissa; 2) ohjattavan toimijuuden tukeminen keskittymällä sellaisiin ulkoisiin ja mielensisäisiin kohteisiin, joihin hän voi omaksua ns. subjektiposition; 3) ohjattavan kannalta hänen ongelmaansa toistavien tai syventävien vuorovaikutusasetelmien välttäminen. Ohjattavan toimijuutta tukeva, asiakaslähtöinen työskentelyote perustuu hänen toimintatapojensa yksilölliseen hahmottamiseen. Kirjoituksessa esitellään käsitteet, joita ohjaaja käyttää omaa havainnointiaan ja ajatteluaan jäsentävinä työvälineinä ohjattavan yksilöllisyyden tavoittamiseksi ohjauskeskustelussa.

TAPAUSKUVAUS

Nuori teknisen alan opiskelija alkoi syksyn kuluessa olla yhä useammin poissa tunneilta, ja kurssien suorittaminen viivästyi. Ryhmäohjaaja kehotti häntä puhumaan asiasta opinto-ohjaajan kanssa, sillä opintojen keskeytyminen oli näköpiirissä.

Nuori tuli käynnilleen vaitonaisena. Ohjaaja kysyi, mikä asia hänellä oli mielessään. Nuori totesi, että opettaja käski tulemaan.

- Tiedätkö, mitä opettajalla mahtoi olla mielessään, kun hän käski?
- No kai se, että mä olen ollut poissa tunneilta.
- Oletko ollut poissa niin usein, että se alkoi huolestuttaa opettajaa?
- Ehkä.
- No mitä itse ajattelet asiasta?
- Mun on vaikea herätä aamuisin. Kun mä sit herään puoli yhdeksältä, mä huomaan, että tunti on jo alkanut ja mä myöhästyisin. Sit mä vaan jään kämppään olemaan.
- Mikä sinua estää lähtemästä, kun huomaat että ensimmäinen tunti jää väliin?
- En mä tiedä. Se vaan tuntuu niin turhalta.

Ensimmäisen tapaamisen aikana ei keskustelussa päästy juuri pidemmälle. Ohjaaja pyysi opiskelijaa kuitenkin panemaan merkille, mitä hänen mielessään tapahtuu, kun hän huomaa nukkuneensa pommiin.

Seuraavalla käynnillä nuori kertoi oudosta olostaa, kun hän oli herännyt koulun jo alettua.

¹ Artikkelit on tieteellisesti vertaisarvioitu.

Ohjaajasta se viittasi ahdistuneisuuteen, häpeän tunteeseen tai pelkoon, mutta nuori ei osannut suoraan tunnistaa mitään niistä oudon olonsa sävyksi. Nuori kuvasi myös joitakin mielikuvia, joiden tunnesävy oli moittiva ja ivallinen. Mielikuvat viittasivat opettajaan ja kurssilla oleviin opiskelijoihin. Ohjaajan pyyntö oli tuottanut osittaisen tuloksen. Nuori oli kiinnittänyt huomiota mielensä tapahtumiin ja pystyi kuvaamaan niitä. Hän oli saanut juonen päästä kiinni, vaikka ei vielä tavoittanutkaan tunnesävyjä.

Vuoropuhelua kannattaa tarkastella lähemmin. Se näyttää ilmiänsultaan varsin tavanomaiselta, mutta ohjaajan kysymykset eivät suinkaan olleet sattumanvaraisia. Ohjaajalla oli käytössään käsitteitä ja toimintaperiaatteita, joita hän sovelsi keskustelussaan nuoren kanssa. Ne ovat ohjaajan tärkeimpiä työvälineitä, kun hän suunnistaa vuorovaikutuksessa. Esittelen niitä seuraavassa lähemmin.

Kun ihminen tulee ohjaajan luo lähetettynä, ei hänellä alussa ole omalta kannaltaan ehkä mitään sanottavana. Opiskelija avasi keskustelun viittaamalla opettajan aloitteellisuuteen. Ohjaaja ei tätä muuta mutkitta hyväksynyt, vaan pyrki kysymyksellään kääntämään opiskelijan huomion hänen omaan näkökulmaansa. Kysymys on melko mutkikas. Se ohjaa nuorta kiinnittämään huomionsa opettajan mielessä mahdollisesti oleviin asioihin, jotka olivat johdaneet kehotukseen.

Nuoren vastauksen sävy on vielä välttelevä, ehkä vähätteleväkin. ”No kai” viittaa puheilmaisissa epävarmuuden ohella usein siihen, että asia ei nyt ole niin tärkeä. Nuori kuitenkin päätelee, että hänen poissaolonsa olivat kannustaneet opettajaa lähettämään hänet. Ohjaaja tarttuu tähän. Hän tekee poissaolojen paljoudesta oman lausumansa keskeisen *viittauskohteen* ja täydentää lausetta tulkinnalla opettajan huolestumisesta. Nuoren vastaus on yksisanaisuudessaan edelleen välttelevä.

Ohjaaja vaikenee hetkeksi. Hän on havainnoinut nuoren tapaa asettua vuorovaikutukseen ja huomannut sen passiivisen ja välttelevän sävyn. Nuori on antanut opettajalle *subjektiposition* omaan ongelmaansa nähden (Leiman 2012). Hän tulee käskettynä ja ongelmakin näyttää hänen mielessään vaivaavan enemmän opettajaa kuin häntä itseään. Ohjaaja on tosin myötävaikuttanut tähän vaikutelmaan kiinnittämällä ensimmäisessä repliikissään nuoren huomion opettajan mielenliikkeisiin. Miksi hän teki niin?

Tullessaan nuori oli mielessään sijoittanut toimijuuden opettajaansa. Hän oli kyllä fyysisesti paikalla, ja ”hänen jalkansa olivat tuoneet” hänet ohjaajan huoneeseen. Hän ei kuitenkaan ottanut tietoista vastuuta tulemisestaan. Ohjaajan ensimmäisen kysymyksen tarkoituksena oli kiinnittää nuoren huomio siihen, että ihmiset eivät yleensä toimi sattumanvaraisesti, vaan harkiten ja tavoitteellisesti. Siksi oli hyvä pysyttäytyä nuoren ensimmäisen ilmaisun viittauskohteessa, opettajan kehotuksessa. Se sai kelvata, vaikka se säilyttikin opettajan subjektiposition sen sijaan, että olisi suunnannut nuoren huomion itseensä.

Ohjaaja teki tässä valinnan, jota ohjasi periaate: ”Älä vaihda puheen viittauskohdetta ennenaikaisesti.” Jos nuori olisi vastannut monisanaisemmin, keskustelu opettajan huolestuneisuudesta olisi voinut jatkua pitempäänkin. Nuoren niukka ja vetäytyvä vastaamistapa synnytti kuitenkin välittömään vuorovaikutukseen asetelman, jossa subjektipositio uhkasi luisua ohjaajalle, ellei hän tekisi asialle mitään. Nuoren passiivinen asemoituminen oli melko ilmeistä. Ohjaaja tunnisti tässä kehitymässä olevan *vastavuoroisen asetelman*: ”pitää aloitteen hallussaan – mukautuu passiivisesti”. Sen vuoksi ohjaaja piti tauon, jonka hän toivoi johtavan vähän toisenlaiseen asetelmaan. Asetelman tunnistaminen liittyi hänen mielessään periaatteeseen: ”Vältä ajautumasta hankalaan vastaposition.” Periaate on dialogisen ohjauksen keskeisimpiä tilanneorientaation välineitä.

Tauon aikana ohjaajalla on hyvä tilaisuus tehdä havaintoja kontaktin sävystä, asiakkaan sanattomasta ilmaisusta ja oman mielensä liikkeistä. Hiljaisuudet ovat asiakastyössä erityisen arvokkaita, kunhan ne pysyvät kontaktin laadun ja asiakkaan hiljaisuuden sietokyvyn rajoissa.

Esimerkissämme ohjaaja vaikei muutamaksi sekunniksi. Se riitti, ja ohjaaja käytti sitä havainnoinnin ohessa merkinä puheensa uudesta viittauskohteesta. ”Mitä itse ajattelet asiasta?” Huomio kohdistui nyt opiskelijan omiin sielunliikkeisiin.

Ohjaaja kutsuu tässä opiskelijaa subjektipositioon omassa asiassaan, tarkastelemaan poissaolojaan ja niiden mahdollisesti synnyttämiä hankaluuksia. Ohjaaja on myös koko ajan säilyttänyt puheensa viittauskohteet ihmisen psyykkisissä toiminnoissa. Aluksi hän pyysi opiskelijaa pohtimaan, mitä opettajan päässä oli mahdollisesti liikkunut. Nyt hän haluaa kuulla, mitä opiskelijan itsensä mielessä liikkuu. Kysymys on haastava, ja niin kuin usein käy, opiskelija alkoi kuvata ongelman ulkoisia puolia. Hän ei vielä pystynyt asettamaan omia sieluntoimintojaan tietoisien havainnoinnin kohteeksi.

Ohjaajan kysymyksen kohdennus on kuitenkin merkille pantava seikka. Hän ei ole niinkään kiinnostunut kuulemaan poissaoloista kuin siitä, miten opiskelija niihin suhtautuu. Alkutilanteessahan näytti siltä, että ongelmana oli opettajan huolestunut suhtautuminen. Ohjaajan ensimmäinen tavoite oli kutsua opiskelijaa subjektipositioon ongelmaansa nähden. Toinen tavoite oli virittää siihen havainnoiva suhde. Dialogisessa ohjauksessa tämä kuvataan *havait-sijaposition* käsitteellä. Vielä se ei täysin onnistunut. Kysymys osui opiskelijan *lähikehityksen vyöhykkeen* ulkorajalle (Leiman & Stiles 2001).

”Mun on vaikea herätä aamuisin. Kun mä sit herään puoli yhdeksältä, mä huomaan, että tunti on jo alkanut ja mä myöhästyisin. Sit mä vaan jään kämppään olemaan.” Kysymyksen virittämä havainnoiva suhtautuminen näkyy kahdessa kohdassa. ”Mun on vaikea herätä” on arvioiva toteamus. Opiskelija tunnisti tässä selvästi jotakin, joskin vaikeuden sisältö on vielä jäsentymätön. Hän myös kuvasi tilannetta ottamalla mukaan havainnoivan kommentin: ”huomaan, että tunti on jo alkanut”. Hän siis virittyi ohjaajan kysymyksen suuntaisesti, ja hänen sanansa ilmentävät havait-sijaposition ituja. Tämä on tärkeä merkki ohjaajalle. Havainnoiva suhde alkuongelmaan on dialogisen ohjauksen perustavoite. Siksi ohjaaja pyrkii ensi hetkistä alkaen arvioimaan asiakkaan *itsehavainnoinnin laatua*. Se näet luo edellytyksiä tai on esteenä havait-sijaposition omaksumiselle.

Opiskelijan vastauksessa on kolme osaa. Hän viittasi heräämisen vaikeuteen, tilanteeseen, jossa huomaa myöhästyvänsä ja sitä seuraavaan ankeansävyiseen olemiseen. Hän tuli tässä kuvanneeksi ohjaajalle kokonaisen *toimintatavan*. ”Sit mä vaan jään kämppään olemaan” - lausumaan tiivistyy varmasti kaikenlaista, niin tuntemuksia kuin toimintojakin. ”Vaan” antaa lauseelle jotenkin vetäytyvän, ehkä vähättelevänkin sävyn. Välittömässä vuorovai- kutuksessa ilmennyt vastavuoroinen asetelma, tarkemmin sanoen sen välttelevä positio, näyttäytyy nyt nuoren tavassa kertoa aamun tapahtumista. Nuoren ilmaisun viittauskohteet tarjosivat ohjaajalle kaksi vaihtoehtoa keskustelun suuntaamiselle. Ohjaaja olisi voinut kysyä, miksi herääminen on vaikeaa. Hän ei kuitenkaan tehnyt niin, vaan kohdisti opiskelijan huomion myöhästymishavaintoon ja sitä seuraavaan ratkaisuun.

Ohjauskeskusteluissa joudutaan usein tekemään tällaisia valintoja, kun ohjattava tarjoaa omassa puheenvuorossaan useampia viittauskohteita. Aikaa valinnan tekemiseen ei juuri ole. Sitä kannattelee periaate: ”*Pidä mielessäsi asiakkaan näkökulma ja unohda oma uteliaisuus.*” Opiskelija oli ajautunut vaikeuksiin poissaolojensa vuoksi. Hän oli vastauksessaan kuvannut toimintatavan, jossa myöhästymisen havaitseminen johtaa vetäytymiseen. Siinä oli hänen toimijuutensa välitön este. Ohjaajan mielessä kyllä käväisi heräämisen vaikeus, mikä saattoi johtua nuoren jumittumisesta pelaamaan nettipelejä tai Facebookiin. Jos hän olisi halunnut tarkistaa arvauksensa osuvuuden, hän olisi saattanut kysyä: ”Mikähän mahtaa olla syy- nä siihen, että sinun on vaikea herätä ajoissa?” Valitsemalla oman puheensa viittauskohteeksi heräämisvaikeuden ohjaaja olisi asemoinut nuoren kertomaan jotakin, joka yleisen mielipiteen valossa on moraalisesti kyseenalaista. Kysymys olisi silloin virittänyt opiskelijan ja ohjaajan välille hankalan vastavuoroinen asetelman, jossa opiskelija tekee tunnustuksen ja ohjaaja ase-

moituu potentiaalisesti kriittiseksi ja syyttäväksi. Sellainen asetelma häiritsisi ohjaussuhteen kehitystä ja pakottaisi nuoren joko puolustautuvaan tai todennäköisemmin välttelevään vastaposition. Se kun näytti hänelle luonteenomaiselta toimintatavalta.

Asiassa on vielä muitakin kätkeytyviä ilmiöitä. Jos nuori jää koukkuun koneelle, se on hänelle siinä tilanteessa todennäköisesti paras vaihtoehto. Riippuvuusikäyttäytyminen on yleensä suojaava toimintatapa. Sen tehtävänä on pitää ihmisen mielestä poissa tunteita tai tilanteita, joita on hankala sietää tai jotka häiritsevät. Voi olla vaikea nähdä, että kiihtynyt pelaaminen tai suklaan ahmiminen ovat yritystä rauhoittua, mutta siitä on usein kysymys. Jos ohjaaja olisi halunnut edetä ajassa taaksepäin, hän olisi voinut kysyä: ”Mikä estää menemästä nukkumaan ajoissa?” Kysymystä vaivaa sama ongelma kuin edellistäkin. Se pakottaa opiskelijan tunnistamaan, jos valvomiseen hänen mielestään liittyy jotakin toisten mielestä kyseenalaista. Asia tulee varmasti puheeksi myöhemmin, joten sen voi hyvin jättää odottamaan otollisempaa hetkeä.

Myöhästymiseen liittyvät tunnelmat olivat opiskelijan ilmiongelman välitön syy, jonka hän oli jo ottanut puheeksi. Siksi ohjaajan oli luontevinta kohdistaa täsmentävä kysymyksensä siihen. Ohjaaja muotoili kysymyksensä myös niin, että myöhästymisen suhteellisuus tuli näkyväksi. Nuoren puheesta saattoi päätellä, että yhdeltä tunnilta myöhästymisen oli hänelle jotenkin ylivoimainen ajatus. Oli helpompaa välttää koko päivä, kuin mennä seuraavalle tunnille ja kohdata jotakin, mikä tuntui sietämättömältä. Mitä se saattaisi olla? Kokemus oli vielä opiskelijan itsehävainnoinnin ulottumattomissa. Hän tuli kuitenkin valottaneeksi jo aiemmin käyttämänsä ”vaan... olemaan” ilmaisun sisältöä. Kouluun lähtö ”vaan tuntuu niin turhalta”. Myöhästymisen huomaaminen näytti ikään kuin pudottavan hänet jonkinlaiseen tilaan, jonka tunnesävy oli aika ankea. Dialogisen ohjauksen käsitteistössä sitä kutsutaan *mi-nätilaksi* (Leiman 2008). Käsitteellä kuvataan erilaisia psyykkisen epäjatkuvuuden muotoja.

DIALOGISEN OHJAUKSEN KOHDEKÄSITTEET

Edellä olevan tapausesimerkin yhteydessä olen esitellyt käsitteitä, joita ohjaaja käyttää suuntautukseen vuorovaikutuksessa asiakkaan kanssa ja ohjatakseen keskustelua. Käsitteet ovat ohjaajalle tärkeitä navigaatiivälineitä. Osa käsitteistä jäsentää ihmisen toimintaa ja sitä välittäviä psyykkisiä prosesseja. Niitä kutsutaan kohdekäsitteiksi. Seuraavassa esittelen ne lyhyesti.

Vastavuoroinen asetelma

Käsitteen lähtökohtana on, että kaikki ihmisen toiminta on kohteellista. Työstämme jotakin, puhumme jostakin, toivomme jotakin tapahtuvan, jokin huolestuttaa, ajattelemme tai muistamme jotakin. Ihmisen aineellisilla, sosiaalisilla ja psyykkisillä toimintoilla on kohde; toisin ei voi olla.

Kohteen ja toimijan suhde ymmärretään psykologiassa tavallisesti yksisuuntaisena. Esi-merkiksi havaintopsykologiassa havainnon kohteet näyttävät aistitietona, joka jäsentyy ihmisen mielessä representaatioiksi. Samoin toiminta mielletään yksisuuntaisena liikkeenä, joka vaikuttaa kohteeseen. Dialoginen hahmotuspa poikkeaa tästä. Se lähtee perusolettamuksesta, jonka mukaan toimija ja kohde asemoivat toisensa vastavuoroisesti. Kun katselen Aleksis Kiven patsasta Helsingin Rautatientorilla takaa päin, en voi nähdä Kiven kasvoja. Minun on kierrettävä patsaan etupuolelle. Metsäpolulla oleva käpy lennähtää askeleeni voimasta varvikoon, kun kävelen polkua pitkin. Jos jalkani osuu polulla törröttävään männynjuureen, liike pysähtyy ja varpaassa tuntuu kipua. Kohteen ominaisuudet ja sen asema toimijaan nähden määrittävät, mitä voi havaita, mitä tapahtuu ja mihin suuntaan toiminta voi edetä.

Vastavuoroisen asetelman käsitteen historia ulottuu dialogisessa hahmotustavassa 1970-luvulle, kognitiivis-analyttisen terapian (KAT) alkuaikoihin. Silloin brittiläinen psykiatri Anthony Ryle ryhtyi käyttämään käsitettä toistuvien ihmissuhdeasetelmien kuvaamisessa (Ryle 1975). Hän omaksui idean brittiläisestä objektiuhdeeteoriasta. Melanie Klein oli jo 1930-luvulla kuvannut ihmisen psyykkisiä toimintoja vastavuoroisina suhteina mielensisäisiin kohteisiin, ns. sisäisiin objekteihin. Ryle laajensi käsitteen alaa sisäisten toimintojen kuvaamisesta ihmisten välisten suhteiden alueelle. Näin käsitteestä vähitellen muotoutui ihmisen toimintojen, niin sisäisten kuin ulkoistenkin, havainnoinnin ja kuvaamisen perusyksikkö. Toimijan ja kohteen asemoituminen toisiinsa nähden ilmaistaan *position* ja *vastaposition* termeillä.

Yllä olevassa esimerkissä vastavuoroinen asetelma näyttää ensimmäiseksi nuoren tavassa sijoittaa toimijuus opettajaan. Hän tulee, kun käsketään. Jotta hahmo voisi toimia ohjaajan työtä jäsentävänä välineenä, asetelma pyritään tiivistämään sanapariksi. Tässä tapauksessa sellainen voisi olla ”ottaa aloitteen – mukautuu”. Sanapari abstrahoi pois toimijan ja kohteen tilannesidonnaiset puolet ja kuvaa vain niiden keskinäistä asemoitumista. Tämä on tärkeää, jotta ohjaaja voi havainnoida asetelman ilmenemistä toisissa yhteyksissä. Esimerkissämme se toteutuukin miltei välittömästi opiskelijan tavassa vastata ohjaajan kysymyksiin. Ohjaaja oli joutumassa aloitteen ottajan positioon ja opiskelija ajautumassa passiiviseen mukautumiseen.

Toimintatapa

Ihmisen toiminta etenee ajassa. Se on liikettä, jonka etenemistä säätelee toimijan ja hänen toimintansa kohteen vastavuoroinen asemoituminen. Niin kuin purossa virtaava vesi soljuu kivien lomitse, niin toimintakin etenee sinne, missä liike voi jatkua. Haluttavia kohteita lähestytään, vaarallisia vältetään, ja ylivoimaisen esteen edessä ihmisen toiminta lamautuu kokonaan.

Toimintatavan käsite kehittyi kognitiivis-analyttisessä terapiassa kuvaamaan ihmisen toistoista, ei-adaptiivista toimintaa (Leiman 2008). Elämänongelmille ja psyykkisille häiriöille on ominaista, että ihminen ei syystä tai toisesta pysty toimimaan elämänkentässään joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti. Esimerkkinne opiskelija ei saa itseään lähtemään kouluun, jos yö on mennyt pitkäksi. Ohjaajan luo tullessaan hän ei ole perillä siitä, mikä häntä on estämässä. Tilanteen toistuvuus kertoo ohjaajalle, että opiskelijan tapa ratkaista myöhästyminen jäämällä kokonaan pois koulusta on todennäköisesti yritystä selviytyä jostakin, joka saattaa olla vielä kotiin jäämisen ankeuttakin pahempaa.

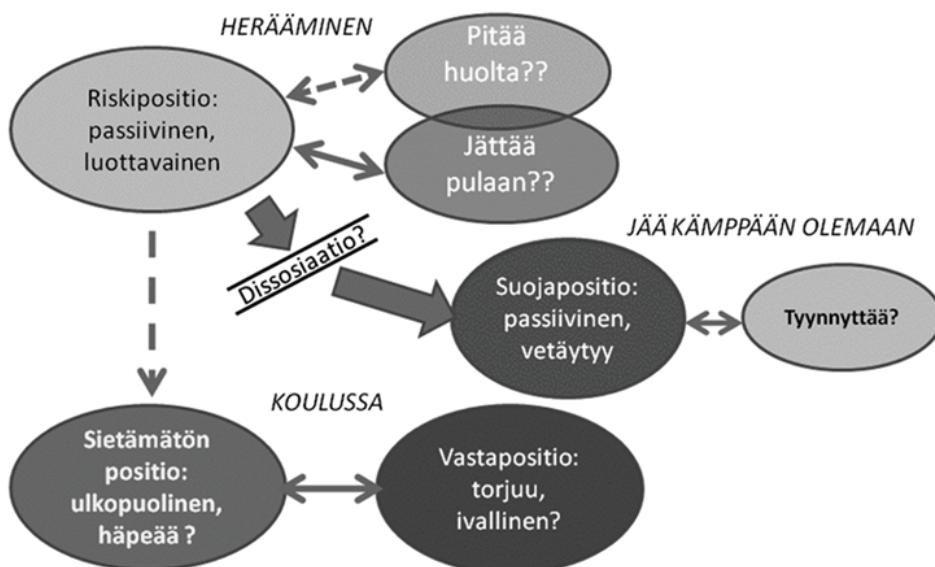
On usein hyödyllistä hahmottaa toistuvia oireita tai ongelmakäyttäytymistä suojaavina toimintatapoina. Ihminen on kehittänyt ne vastauksiksi tilanteisiin, jotka ovat tavalla tai toisella sietämättömiä tai ylivoimaisia. Kutsumme näitä tilanteita yleensä traumaattisiksi. Joskus ihminen joutuu myös kehittämään suojaavia toimintatapoja sellaisiin kohteisiin nähden, jotka hän kokee luvattomiksi tai itseltään kielletyiksi. Kielletty halu voi olla yhtä pelottava kuin uhkaava tai vaarallinen kohde. Suojaavien toimintatapojen pintaan ei ole kirjoitettu, miltä ne suojaavat. Kun ihminen toistaa pakonomaisesti jotakin, joka on hankalaa hänelle itselleen ja usein myös hänen lähipiirilleen, voimme ryhtyä tarkastelemaan sitä suojaavana toimintatapana tai ratkaisupyrkimyksenä. Emme vain vielä tiedä, miltä se suojaa.

Toiminnan kulkua hahmotettaessa on pidettävä mielessä, että se on kohteellista ja vastavuoroinen asemoituminen säätelee toiminnan etenemistä. Tämä tekee toimintatavan käsitteestä mutkikkaan ja vaikeasti omaksuttavan työvälineen. Kohteellisuuden ja vastavuoroisuuden pitäminen mielessä on vaativaa, kun samalla kuuntelee asiakkaan kerrontaa tai havainnoi hänen käyttäytymistään välittömässä vuorovaikutuksessa.

Seuraavassa on kuvaus opiskelijan suojaavasta toimintatavasta kaavioksi pelkistettynä. Opiskelijan suojaava toiminta on esitetty pelkistettynä kuviossa 1. Toiminnan jokaisessa vaiheessa on kuvattu vastavuoroinen asetelma ja se miten kohteen vastaposition säätelee

toiminnan etenemistä. Kaaviossa on kysymysmerkkejä. Ensimmäisen käynnin kuluessa ei vielä ollut mitään viitteitä siitä, miltä opiskelija suojautuu, kun hän ”jää kämppään olemaan”. Toimintatavan käsite suuntasi ohjaajan kiinnostusta kuitenkin juuri tuohon kysymykseen. Hän pyysi, että opiskelija havainnoi tuntemuksiaan huomatessaan myöhästävnsä tunnilta.

Suojaavan välttämisen ”alla” oleva asetelma alkoi antaa itsestään vihjeitä toisella käynnillä. Opiskelija tunnisti ”oudon olon” ja mielessään vilahtaneet ivalliset moitteet. Kaavioon on siksi lisätty oletamus sietämättömästä positiosta, johon opiskelija ehkä olisi kokenut joutuvansa, jos hän olisi mennyt oppitunnille myöhästyneenä. Toisen käynnin alussa ohjaaja ei voinut hyödyntää oletamustaan keskustelussa, sillä asetelmaan liittyvien hankalien tunteiden sietäminen ei vielä ollut opiskelijan lähikehityksen vyöhykkeellä. Sitä paitsi opiskelijan omat havainnot olivat kovin jäsentymättömiä. Niitä tarvittiin lisää ohjaajan alustavan oletuksen todentamiseksi. Se puolestaan edellyttäisi opiskelijalta uskallusta havainnoida sellaista, jota hän ei ole kestänyt kohdata. Ohjaussuhteen kannattelemana hän ehkä vähitellen siihen pysyykin. Palaan tähän tuonempana, kun tarkastelen ohjausprosessin kehittymistä ja kulkua.



Kuvio 1: Ongelmallinen toimintatapa suojaavana vastaamisena

Herääminen sisältää toimintatavan ensimmäisen asetelman. Sekin sisältää kysymysmerkkejä. Vielä ei ole viitteitä siitä, miksi opiskelija ei herää ajoissa. Ensimmäisen tunnin keskustelussa ei edes selvinnyt, käyttääkö hän herätyskelloa. Sen ohjaaja toki olisi voinut kysyä, mutta hänen valintansa oli johdattaa opiskelijaa ajassa eteen- eikä taaksepäin, ja niin se jäi kysymättä.

Herääminen on ihmisen päivittäinen, perustava tapahtuma. Kun aikuinen herää, jokin hänet herättää. Se voi olla ruumiillinen vihje, kuten nälän tunne, täyttynyt rakko tai vireystilan kohoaminen riittävän levon jälkeen. Se voi myös olla jokin huoli, ahdistus tai paha uni. Nämä ovat ihmisen sisäisiä herättäjiä. Turvaudumme usein herätyskelloon, kännykkään, puhelinherätykseen tai asuinkumppaniin. Varmistamme silloin heräämisen ulkoisen välineen avulla.

Mikään näistä vaihtoehtoista ei tullut puheeksi alkukeskustelussa. Opiskelija kuitenkin viittaa siihen, että hän pyrkii jatkamaan untaan sen sijaan, että antaisi herättää itsensä – vaikka sitten herätyskellon avulla. Ohjaaja pystyy muodostamaan tästä joitakin oletuksia mahdollisista vastapositioista. On ilmeistä, että ”herättäjä” on epäluotettava ja jättää opiskelijan pulaan. Miksi opiskelija altistaa itsensä tällaiselle? Toivooko hän, että ”joku herättäisi hänet”, vähän

niin kuin isä tai äiti pienenä. Millaisia mahtivat olla heräämiset murrosiässä? Oliko siitä huolehtiminen jo jäänyt hänen vastuulleen? Mikä estää häntä käyttämästä ulkoista välinettä, kuten kännykkää tai herätyskelloa? Toistuuko jo tässä jokin laiminlyönnin asetelma, jolle hän on jossakin elämänsä vaiheessa altistunut? Herääminen tuottaa siten paljon hypoteeseja, joita on mahdollisuus myöhemmin ryhtyä tutkimaan.

Vastavuoroisen asetelman käsite on erittäin hyödyllinen juuri tässä hypoteeseja ja kysymyksiä virittävässä tehtävässään. Jos ajattelemme heräämistä vain ruumiillisen tilan muutoksena, sen kohteellisuus jää meiltä huomaamatta. Tämä ilmenee opiskelijan lausumassa vain adjektiivina ”vaikeaa”. Herääminen näyttää typistyvän toiminnoksi, jolla on määre. Jos ohjaajalla on samanlainen käsitys, hän lähtee etsimään tekijöitä, joiden avulla heräämiseen liittyvä määre voitaisiin selittää. Silloin hän ohjaa opiskelijaa edeltävien tapahtumien suuntaan ja saa parhaassa tapauksessa kuulla tämän yleisluontoisia selityksiä. Syitä kyllä riittää. Niitä voidaan keksiä lisää, jos ne auttavat puolustautumaan odotettavissa olevalta kritiikiltä tai paheksumiselta.

Joku tai jokin meidät kuitenkin lopulta aina herättää. Herääminenkin on kohteellista toimintaa. Kun jäsenämme ilmiön näin, herääminen muuttuu vastavuoroiseksi tapahtumaksi herävän ihmisen ja ”herättäjän” välillä. Kausaaliketjun etsimisen sijaan voidaan yhteinen havainnointi suunnata tapahtuman välittömään sisäiseen rakenteeseen, siis tapaan, jolla ”herävä” asemoituu suhteessaan ”herättäjään”. Pitää vain päästä perille siitä, mikä tai kuka tuo ”herättäjä” on.

Minätila

Opiskelijan tavassa kuvata kämppään jäämistä on sävyjä, jotka saivat ohjaajan miettimään *tilavaihdosta*. Käykö niin, että opiskelija ikään kuin unohtaa koulun olemassaolon, kun hän pyrkii suojautumaan mahdolliselta häpeäkokemukselta sitä havaitsematta? Millaista olemisen kämpässä on? Opiskelijan sanasta ”vaan” ja hänen äänensä sävystä ohjaaja sai vaikutelman, että olemisen olisi jotenkin ankeaa. Onko se? Entä jos opiskelija pian avaisi tietokoneensa ja hakeutuisi Facebookiin? Silloin hän siirtyy aivan toisenlaiseen todellisuuteen, joka täyttää hänen mielensä. Ohjaajan ajatus kiertyy opiskelijan tapaan viettää iltaansa ja alkuyön tunteja. Kiusaus kysymiseen on suuri. Sille on ohjaustapahtumassa kuitenkin otollisempi paikka myöhemmin.

Oli miten oli, tärkein kysymys koskee tilavaihdosta, äkillistä siirtymää toisenlaiseen kokemisen tapaan toisten kohteiden parissa. Kognitiivis-analyttisessä terapiassa tällaisia psyykkisen epäjatkuvuuden muotoja alettiin 1980-luvun loppupuolella luonnehtia minätilan käsitteellä (Ryle 1997). Termin keinotekoisuus oli tarkoituksellista. Kyseessä oli terapeutin havainnointia ja ajattelua jäsentävä työväline, joka ei todennäköisesti kuulunut asiakkaiden arkisanastoon. Tekninen termi *self-state* vähensi terapeutin kiusausta tarjota omia ajatusvälineitään asiakkaalle. Hänen kokemuksessaan termin kuvaamat ilmiöt esiintyivät kaaoksen tunteena, muistamisen vaikeutena ja itselle vieraina olotiloina.

Minätilan käsite kytkeytyy dissosiaation käsitteeseen. Ihmisen sielunelämä on lohkoutunut selvärajaisiin kokemuksen tapoihin. Siirtyminen tilasta toiseen tapahtuu hyppäyksenä, johon liittyy havaitsemistapojen, tuntemisen ja muistamisen epäjatkuvuus. Traumaterapiassa minätiloja kutsutaan rakenteelliseksi dissosiaatioksi. Kognitiivis-analyttiselle terapialle ominainen tapa hahmottaa minätiloja edellyttää tilassa vallitsevan vastavuoroisen asetelman tunnistamista. Se tuottaa usein vaikeuksia työskentelytapaa opiskeleville. Ollessaan jossakin minätilassa ihmisen kokemistavat sävyttyvät sen position mukaisiksi, johon hän on samastunut. Hän tuskin tunnistaa, millaisessa vastapositionsa hänen kokemuksensa kohteet ovat. Hän on tunnetilansa tai mielentilansa valtaama. Ohjaajan olisi kuitenkin hyvä muistaa, että tuolle kokemuksen tavalle on vastaposition, joka sen tuottaa. Hän saattaa muuten joutua siihen huomaamattaan.

Asiakas voi esimerkiksi olla lohduuttoman avuttomuuden tilassa, mikä kutsuu ohjaajaa kannattelevaan ja myötätuntoiseen vastaamiseen. Asiakkaan vallitseva minätila saattaa sisältää asetelman, jota voi luonnehtia sanaparilla ”tuhoutumisen partaalla – pelastaa”. Pelastajan vastapositio voi olla vaarallinen molemmille, jos asiakkaan elämässä on toistunut kokemus, että pelastajat pettävät. Hyvää tarkoittava ohjaaja ei ehkä vielä tiedä sitä, mutta saa usein tuntea sen kouriintuntuvasti ennemmin tai myöhemmin. Asiakas voi tulla seuraavaan tapaamiseen raivon vallassa ja syyttää ohjaajaa piittaamattomaksi tai surkeaksi auttajaksi. ”Vältä ajautumasta hankalaan vastaposition” on erityisen tärkeä periaate dissosiatiiivisista tilavaihteluista kärsivien ihmisten auttamistyössä.

Jos oletus esimerkkinä opiskelijan dissosioituneisuudesta pitää paikkansa, voi olettaa, että myös koulussa uhkaava häpeäkokemus on minätilan kaltainen. ”Koko maailma” asettuu ilkkumaan, ivaamaan ja torjumaan häpeän ja ulkopuolisuuden tunteiden valtaamaa opiskelijaa. Hän hahmottaa tilanteensa sietämättömästä positioistaan käsin. Siinä hän on kuitenkin suhteessa opettajaan ja kurssitovereihin, jotka hänen kokemuksessaan asettuvat ivaamaan häntä. Minätilaan sisältyvä asetelma näyttäytyy tässä tapahtumassa varsin selvänä ulkopuoliselle havainnoijalle. Opiskelija tuskin hahmottaa tilanteen vastavuoroisuutta. Hän kokee sen, jos hän menee tunnille. Ensimmäisellä tapaamisella tästä ei vielä ole paljoakaan vihjeitä, sillä opiskelija ratkaisee tilanteen ”unohtumalla” kämppään. Siinäkin tapahtuu dissosiatiiivinen tilamuutos, mutta sen vastavuoroisuus ei jäsenny opiskelijan lausumassa ”Sit mä vaan jään kämppään olemaan”. Ohjaaja voi vain kysyä itseltään, millaisten kohteiden pariin opiskelija silloin etsiytyy ja millaiseksi hänen suhteensa niihin muotoutuu. Tällaisten kysymysten tekeminen edellyttää, että minätilat hahmottuvat ohjaajalle vastavuoroisten asetelmien näkökulmasta.

Jos sietämättömän position välttäminen on opiskelijan välitön motiivi unohtua kotiin, sen synnyttämä este, häpeäkokemus, on ensin raivattava tieltä. Häpeäalittius voi olla perua ala-asteelta, kun hän lievän luki-vaikeuden vuoksi oli hidas oppimaan ja sai kuulla siitä sekä koulussa että kotona. Omien kokemusten kehityshistorian kirkastuminen vähentää taipumusta sijoittaa niistä tehtyjä päätelmiä toisiin ihmisiin ja nykyelämän tilanteisiin. Jos opiskelija tunnistaa häpeän lähteen ja havaitsee, että se ei synny kaverien ja opettajan ivallisuudesta, välttämisytkimys voi vähentyä. Häpeän pelon lieveneminen voi parhaimmillaan vahvistaa halua oppia ja osallistua kurssille. Se taas saattaa heijastua haluun pitää huolta itsestä menemällä ajoissa levolle.

Valotan minätilan käsitettä vielä toisella esimerkillä. Kun mies menettää äkillisesti malttinsa, sanomme että hän raivostuu. Se on hyvä ilmaus positiolle, johon hän on samastunut. Näemme kenties raivon välittömän kohteen, vaikkapa liian lähelle pysäköidyn auton. Mies todennäköisesti sadattelee ihmistä, joka on ollut välinpitämätön tai peräti julkea tunkiessaan autonsa niin likelle hänen autoaan. Raivostumisen vastapositio näyttyy miehen mielikuvissa. Hän kuvittelee pysäköijän ”välinpitämättömäksi” ja ”julkeaksi”. Muitakin vaihtoehtoja on. Mies voisi sadatella ”tunaria”, joka ei osaa pysäköidä ruutuun. Vastapositio avautuu hänen mielessään avuttomuutena, johon hän suhtautuu vihaisen mitätöivästi.

Voimme aina asettaa kysymyksen tunteen kohteesta, kun näemme ihmisen olevan jonkin voimakkaan tunnetilan vallassa. Esimerkin mieheltä voi mennä maltti monissa tilanteissa. Se saattaa olla hänen tapansa vältyä vaikkapa voimattoman avuttomuuden kokemukselta. Minätila on silloin suojaava toimintatapa, kuten opiskelijan kotiin jääminen. Se eroaa ”tavanomaisesta” toimintatavasta vain siinä, että psyykkisen epäjatkuvuuden kokemus tulee mukaan. Toiminnan suunta muuttuu äkillisesti ja tunnekokemus voi olla vastakkainen juuri sitä edeltävään tunnetilaan. Ihminen ei äkillisessä tilavaihdoksessa saa yhteyttä siihen, mitä juuri tunsii tai mitä oli tekemässä.

Arkiajattelussa tunteita ei yleensä hahmoteta kohteellisina ja vastavuoroisesti rakentuvina. Kuvaamme niitä tavallisesti kokemuksen laatuina. Se tapahtuu adjektiivien avulla, kuten iloinen, tyytyväinen, alakuloinen, masentunut, vihainen tai nolo. Äkillisiä tunnetilan muutoksia luonnehdimme verbeillä: ”ilahduin”, ”hän raivostui”, ”nolostuin”, ”väsähdin” jne. Suomen kielessä on varsin vivahteikas sanasto tunnetilojen tai niiden muutosten kuvaamiseen. Ongelma syntyy, kun sanat ymmärretään kokemuksen määritteinä sen sijaan, että ne hahmottuisivat toimijan ja kohteen vastavuoroisen suhteen ilmauksina. Esimerkkimme mies voi raivostua äkillisesti mitä erilaisimmissa tilanteissa. Sen sijaan, että kiinnostuisimme niistä asetelmista, joita hän pitää poissa tietoisuudestaan raivon avulla, sanomme että hän on äkkipikainen. Tällöin moniulotteinen ilmiö typistyy luonteenpiirteeksi, ja minkä sille sitten voi?

Käsitteet työvälineinä

Edellä on lyhyesti tarkasteltu dialogisen ohjauksen kolmea kohdekäsitettä. Käsitteet sisältävät psykologisen teorian ihmisen toiminnan rakentumisesta. Tiivistettynä teoria väittää, että kaikki toiminta on kohteellista, että toimijan ja kohteen yhteys on vastavuoroista, ja että toiminta etenee ajassa kohteen vastaposition välittämänä. Toiminnan rakenteen yleinen teoria ei kerro, millaisten ulkoisten ja sisäisten kohteiden parissa ihminen elää ja toimii tai millaiseksi hänen suhteensa niihin on muotoutunut. Käsitteet auttavat ohjaajaa kuuntelemaan ja havainnoimaan ohjattavan ilmaisua. Käsitteet ovat kuin suurennuslaseja, jotka tuovat selvemmin näkyville ohjattavan toistuvia suhtautumisia kohteisiin, joihin hän ilmaisussaan viittaa. Kohteet voivat olla ulkoisia tai mielen sisäisiä. Vastavuoroisen asetelman idea muistuttaa ohjaajaa siitä, että mikä tahansa kohde kutsuu ihmistä aina suhtautumaan siihen. Suhtautuminen kuvastaa sitä, millaisena kohde ihmiselle ilmenee. Onko se mieluisa, innostava, puoleensa kutsuva vai pelottava, avuttomaksi saattava ja häpeälle altistava? Sen mukaan ihminen sitten suuntautuu toiminnassaan.

DIALOGISEN OHJAUKSEN PROSESSI

Dialoginen ohjaus pohjautuu kognitiivis-analyttiseen terapiaan ja on perinyt siltä työotteensa. Kognitiivisia ja psykoanalyttisiä näkökulmia integroivana suuntauksena KAT erottaa asiakkaan ilmiongelmia niitä provosoivista ja ylläpitävistä toimintatavoista. Ilmiongelma on jotakin, mikä toistuu, mihin ihmisellä ei ole otetta ja mitä hän ei yrityksistään huolimatta saa ratkaistuksi. Hän on siihen nähden objektipositiossa. Kuten esimerkkitapauksessamme, ilmiongelma ei välittömästi näytä, mikä sen on tuottanut ja mikä sitä ylläpitää. Sen selville saamiseksi hän tarvitsee terapeutin tai ohjaajan apua. Ohjauksen tavoitteena on auttaa häntä subjektipositioon ongelman suhteen. Päämäärä ei ole yleinen voimaantuminen, vaan uudenlainen suhde alkuongelmaan (Leiman 2012). Ongelma ratkeaa, jos toimijuuden edellytykset ovat ihmisen itsensä vallassa. Näin ei aina ole, ja silloin subjektipositio merkitsee kykyä tulla toimeen asian kanssa, jolle ei itse mahda mitään. Työvoimaohjauksessa tällainen tilanne on usein ikääntyvillä työpaikkansa menettäneillä asiakkailla.

Ohjaus lähtee etenemään tutkimalla ilmiongelmia yhdessä asiakkaan kanssa. Ohjaaja käyttää kohdekäsitteitä jäsentääkseen omia havaintojaan, kuten yllä olevassa tapausesimerkissä. Hän kertoo huomioistaan asiakkaalle, mutta pitää tyytyä tämän itsehavainnoinnin alan ja laadun sekä asiakkaan sietokyvyn puitteissa. Asiakas ei hyödy ohjaajan antamasta palautteesta, jos se on liian etäällä hänen välittömästä kokemistavastaan tai synnyttää ristiriidan hänen tietoisessa käsityksessä itsestään. Voi myös käydä niin, että ohjaajan hyvää tarkoittava kommentti osuu asiakkaan kriittiseen tai vaativaan tapaan suhtautua itseensä. Hän kuulee sen arvosteluna tai vaatimuksena ja pyrkii suojautumaan. Asiakas ei kuitenkaan hyödy palautteesta, jos se vain

toistaa sen, mitä hän on ilmaissut ja mistä on itsekin perillä. Näiden kahden rajan välissä on *lähikehityksen vyöhyke*, jonka sisäpuolella asiakkaan ja ohjaajan yhteistoiminta auttaa asiakasta.

Hahmottaessaan asiakkaan lähikehityksen vyöhykettä ohjaaja pyrkii jatkuvasti vastaamaan kahteen mielessään olevaan kysymykseen: *Mitkä seikat ovat asiakkaan itsehavainnoinnin ulottuvilla ja millaisena ne hänelle näyttäytyvät? Millainen voimasuhde vallitsee havainnoinnin tuottaman uuden näkökulman, asiakkaan tämänhetkisen minäkäsityksen ja toimintakyvyn välillä?*

Tällainen arviointi uuden asiakkaan kanssa on vaikeaa. Virheitä tapahtuu väistämättä. Ohjaajan "väävät osumat" ovat kuitenkin harvoin kohtalokkaita, jos hän havaitsee ne ja välttää toistamista niitä. Edellä olevassa esimerkissä ohjaaja vaikenä, kun hän huomasi luisuvansa keskustelun aloitteentekijäksi. Opiskelijan tapa asettua passiivisesti mukautuvaksi tuli ohjaajan mieleen, ja hän pyrki pois välittömässä vuorovaikutuksessa viriävän asetelman vastapositiona. Ohjaajan havainnot eivät varmasti olleet opiskelijan itsehavainnoinnin ulottuvilla. Jos ohjaaja olisi sanonut, että "olet kovin vähäpuheinen", opiskelija olisi todennäköisesti kokenut sen arvosteluna tai paheksumisena. Hänellä ei vielä ollut havainnoivaa suhdetta omaan välittelevyyteensä.

Asiakkaan itsehavainnoinnin laadun arvioiminen on yksi ohjaajan perustehtävistä sillä se on väline, jonka avulla asiakas voi käydä käsiksi ongelmiinsa aiemmasta poikkeavilla tavoilla. Ellei tiedä mitä tekee, ei voi ottaa teoistaan täyttä vastuuta. Siksi itsehavainnointi on myös toimijuuden, subjektiposition saavuttamisen perusedellytys. Monissa ohjauksen ja psykoterapian suuntauksissa toimijuuden kehittymistä pidetään auttamisen päätavoitteena. Ei kuitenkaan ole mahdollista voimaannuttaa asiakasta ottamatta huomioon hänen itseymmärrystään ja sen kehittyneisyyttä.

Ihmisen itsehavainnointi on hänen kehityksensä kuluessa muotoutuva psyykinen toiminto. Se rakentuu toimintatavoista, jotka aluksi toteutuvat toisen kanssa ja vasta vähitellen sisäistyvät mielentoiminnoiksi. Millaisin silmin sinua on katsottu, sellaisin katsot myös itseäsi. Jos sinuun on suhtauduttu kriittisesti ja vaativasti, sinulla on luultavasti taipumus asettaa itsellesi vaatimuksia ja suhtautua suorituksiisi arvioivasti. Jos sinuun on luotettu ja sinua on autettu silloin, kun on ollut tarpeen, suhtaudut avuttomuuteen kärsivällisesti ja luotat siihen että apua on saatavilla.

Ihmisen itsehavainnointi on näiden perustavien suhtautumisten sävyttämää. Hänellä voi olla niin vaativa suhde itseensä, että pienikin selviämättömyys tai avuttomuuden tunne jonkin tehtävän yhteydessä saa hänet sättimään itseään ja näkemään itsensä kelpaamattomana. Suoritusahdistuksesta tai sosiaalisesta jännittämisestä kärsivillä on usein tämän tapainen suhtautuminen omaan toimintaansa. Voimme siten tunnistaa ihmisen itsehavainnoinnissa vastavuoroisia asetelmia. Ne ovat ikään kuin kaikuja hänen varhaisemmista elämänvaiheistaan (Leiman 1997).

Itsehavainnointi voi olla monin tavoin rajoittunutta. On ihmisiä, jotka eivät ole oppineet tunnistamaan ruumiillisia perustarpeitaan. Heillä saattaa olla nälkä ja jano, mutta he eivät havaitse sitä. He voivat uuvuttaa itseään valvomalla, mutta eivät tunnista väsymistä. Tai sitten voi olla päinvastoin. Pienikin epämielinen ruumiintuntemus tulee havaituksi ja herättää ahdistavan huolen. Psykiatriassa tällaista itsehavainnoinnin yliherkkyyttä kutsutaan hypokondriaksi. Ilmiön nimeäminen ei kuitenkaan auta paljoakaan sen toiminnan ja kehityskulun ymmärtämisessä. "Luulotautisen" mielessä on ikään kuin koko ajan läsnä helposti hätäänntyvä toinen, joka vartioi pienimpiäkin ruumiillisen epätasapainon merkkejä ja tulkitsee ne vaaran merkeiksi. Itsehavainnointi onkin sisäistä dialogia "havaittajan" ja "tulkitsejan" välillä.

Silloin kun asiakkaan itsehavainnointi on kovin kehittymätöntä, sen virittämisestä tulee ohjauksen ensimmäinen tehtävä. Jollei tunnista tunteitaan, on hyödytöntä ryhtyä puhumaan niistä. Jos voi kuvata itseään vain sanomalla, että "minulla on huono itsetunto" tai "minulla on depressiosairaus", ei näiden yleisten määritysten varassa päästä kovinkaan pitkälle. Ne

eivät itse asiassa ole itsehavainnointia, vaan havaitun selittämistä kulttuuristen yleistysten avulla. Asiakas tulee, koska yleinen selitys ei ole auttanut häntä saamaan otetta ongelmiinsa.

Ohjauksesta tulee haasteellista silloin, kun asiakkaan itsehavainnointi on tilasidonnaista. Jos hänen sielunelämänsä on lohkoutunut minätiloiksi, hänen tapansa havainnoida itseään saattaa olla kovin erilaista eri tiloissa. Joissakin tiloissa hän ei ehkä ollenkaan pysty tekemään itsestään havaintoja. Toisessa tilassa itsehavainnointi on tuomitsevaa ja kriittistä. Kolmannessa se voi olla omaa toimintaa ihannoivaa. Yllä olevan esimerkin äkkipikainen mies ei raivosuudessaan pysty tunnistamaan tilavaihdosta. Hän havaitsee raivonsa kohteen, mutta ei sitä, että hän on raivon vallassa. Tila toteutuu purkauksena, joka ohi mentyään ikään kuin unohtuu tai näyttäytyy kohteen oikeuttamana reaktiona. Tarvittaessa hän voi turvautua kulttuuriseen selitykseen ja luonnehtia itseään äkkipikaisena.

Jos ohjauksen tavoitteena on auttaa miestä itsehillinnässä, itse tilavaihdos pitäisi saada hänen havainnointinsa ulottuville. Se ei aina ole helppoa, sillä psyykkiset epäjatkuvuusilmiöt ovat yleensä kehittyneet suojaamaan ihmistä sietämättömiltä positioilta. Asiakkaan lähikehityksen vyöhykettä säätelee silloin se, mikä on hänen kestävyksensä rajoissa. Hän voi uskaltua tilavaihdostensa havainnointiin, jos ohjaussuhde on siihen riittävän kannatteleva.

Dialogisen ohjauksen prosessi etenee ilmiongelmien yhteisestä havainnoinnista niitä ylläpitävien ja provosoivien toimintatapojen tunnistamiseen. Ohjauksen eteneminen määräytyy asiakkaan itsehavainnoinnin laadun ja kehittyneisyyden tahdissa hänen lähikehityksensä vyöhykkeellä (Stiles ym. 2006). Kaikki mikä sen sisäpuolella auttaa asiakasta saamaan otetta ongelmiinsa, on sallittua. Dialogisessa ohjauksessa ei ole mitään erityisiä tekniikoita, joita ohjaajan olisi suotavaa soveltaa.

Strukturoituja itsehavainnointitehtäviä voi käyttää, jos asiakas kiinnostuu tutkimaan yksityiskohtaisemmin jotakin toimintatapaansa. Tietoisien läsnäolon harjoitteet ovat tekniikoita, joiden avulla itsehavainnointia ohjataan pois kantaaottavista tai arvioivista positioista. NLP:n mielikuvaeditoinnit ovat keinoja virittää havainnoiva ja tahdonalainen suhde omiin mielikuviin. Paradoksaaliset interventiot ja ratkaisusuuntautuneessa työskentelyssä käytettävät vaihtoehtoisten menettelytapojen kokeilut voivat rohkaista asiakasta omaksumaansa uusia toimintatapoja siinä vaiheessa, kun hän on riittävästi perillä entisten haitallisuudesta tai niiden yhteydestä ilmiongelmaan.

”Kaikki on luvallista, mutta kaikki ei ole hyödyksi” pätee tässäkin tapauksessa. Mikään tekniikka ei toimi, ellei se osu asiakkaan lähikehityksen vyöhykkeelle. Se häiritsee asiakasta ja hankalimmillaan synnyttää ”vaatii – suoriutuu” -tyyppisen asetelman hänen ja ohjaajan välille. Kun ihminen tarvitsee toisen apua, hän mukautuu helposti toisen tahtoon, koska hän olettaa ja toivoo sen auttavan.

Dialogisen ohjauksen tärkeimpiä teknisiä työvälineitä ovat käsitteet, joiden avulla ohjaaja tematisoi asiakkaan ilmaisua ja jäsentää hänen kerrontaansa toistuvien toimintatapojen näkökulmasta. Käsitteet auttavat häntä myös havainnoimaan vuorovaikutuksessa välittömästi viriäviä asetelmia ja etsimään vaihtoehtoja hankalalle vastapositionille, johon asiakas on ohjaajaa tietämättään sijoittamassa. Ihmisen toiminnan suunnaton vaihtelu tarkoittaa, että toiminnan sisällöistä ei voi rakentaa teorioita, joita voisi soveltaa yksittäisten asiakkaiden tilanteeseen. Ohjaajalla ja asiakkaalla on yhteinen selville saamisen tehtävä. Asiakkaan ilmiongelma on kuin kuva-arvoitus, jonka sisällä ongelman synnyttäneet ja sitä ylläpitävät voimaviivat ristilevät. Nuo voimaviivat viittaavat kuitenkin aina joihinkin kohteisiin, ja johtolankoja seuraamalla kohteet alkavat erottua taustastaan. Samalla näyttäytyy, millainen voimasuhde kohteen ja toimijan välillä näyttää vallitsevan. Kun asiakas saa siihen havainnoivaa etäisyyttä, hän alkaa olla tilanteessa, jossa voi valita, miten suhtautuu kohteeseen, ja voisiko hän suhtautua siihen uudella tavalla. Ohjaajan ensimmäinen tehtävä on auttaa asiakasta havainnoimaan, mitä hän tekee, ja sitten rohkaista häntä etsimään itsensä, toisten ja olosuhteidensa kannalta suotavampia toimintatapoja.

LÄHTEET

- Leiman, M. (2012). Dialogical sequence analysis in studying psychotherapeutic discourse. *International Journal for Dialogical Science*, 6(1), 123–147.
- Leiman, M. (2008). Kognitiivis-analyttinen näkökulma. Kähkönen, S., Karila, I. & Holmberg, N. (toim.) *Kognitiivinen psykoterapia*. (3. painos). Helsinki: Duodecim, 494–509.
- Leiman, M. (2007). Tuhlaajapajan paluu: Kognitiivisten terapioiden ja psykoanalyysin lähentyminen. Teoksessa M. Lindeman, L. Hokkanen & R. Punamäki (toim.) *Hermoverkot, mielenterveys ja psykoterapia*. Helsinki: Psykologien kustannus, 120–129.
- Stiles W.B., Leiman M, Shapiro D.A., Hardy G.E., Barkham M, Detert N.B., Llewelyn S.P. (2006). What does the first exchange tell? Dialogical sequence analysis and assimilation in very brief therapy. *Psychotherapy Research*, 16(4), 408–421.
- Leiman, M. & Stiles, W.B. (2001). Dialogical sequence analysis and the zone of proximal development as conceptual enhancements to the assimilation model: the case of Jan revisited. *Psychotherapy Research*, 11(3), 311–330.
- Leiman, M. (1997). Lihasta sanaksi. Kokemuksen hahmottuminen psykoterapiassa. Teoksessa J. Ihanus (toim.) *Psykoterapiat eilen ja tänään*. Helsinki: Yliopistopaino, 128–141.
- Ryle, A. (1997). *Cognitive analytic therapy and borderline personality disorders: The model and the method*. Chichester: John Wiley.
- Ryle, A. (1975). Self-to-self and self-to-other. *New Psychiatry*, April 23, 12–13.

Ryhmäohjaus opiskelijoiden toimijuuden edellytysten kehittäjänä¹

Merja Koivuluhta ja Helena Puhakka

Artikkelin tavoitteena on antaa lukijalle kuva strukturoidusta ryhmäohjauksesta ohjauksen työmuotona ja sen sovellettavuudesta erilaisille ryhmille. Esimerkkinä on ensimmäisen vuoden tietojenkäsittelytieteen opiskelijoiden ryhmäohjausmalli, jota voidaan soveltaa erilaisten opiskelijaryhmien ohjaukseen.

Artikkeli käsittelee opiskelijoiden toimijuudessa tapahtuvia muutoksia ryhmäohjauksen aikana ja sen jälkeen. Esimerkkinä käytetään ensimmäisen vuoden tietojenkäsittelytieteen opiskelijoille suunnattua ryhmäohjausta. Siinä ohjauksen tuloksellisuutta arvioitiin tapausperustaisesti selvittämällä opiskelijan toimijuuden edellytyksissä tapahtuneita muutoksia. Tarkastelun kohteena olivat yhtäältä opiskelijan suhde opintoihinsa ja itseensä opiskelijana ja siinä mahdollisesti tapahtuvat muutokset sekä toisaalta opiskelijan opiskelussaan kokemat esteet ja niistä selviytyminen. Muutoksen tarkastelussa perustana oli opiskelijan tilanteesta ennen ryhmäohjauksen aloittamista ja sen päätyttyä tehty tapausjäsenitys.

Lyhytkestoinen ryhmäohjaus selkeytti useimpien opiskelijoiden itsehavainnointia ja loi näin edellytyksiä toimijuuden kehittymiselle. Ryhmään osallistuneista osa kiinnittyi tietojenkäsittelytieteen opiskeluun ja osa loittoni siitä. Osalle osallistuneista lyhyt ryhmäohjaus ei ollut riittävä tuki itsehavainnoinnin kehittymiselle, vaan he olisivat tarvinneet pidempikestoista yksilöohjausta ja tukea. Heillä toimintatavan ongelmat jäivät ratkaisematta. Yksilöllinen tapausjäsenitys osoittautui hyväksi työkaluksi arvioitaessa ohjauksen tuloksellisuutta.

JOHDANTO

Opiskelijat ovat jo yliopistoon tullessaan tehneet opiskeluaansa koskevan päätöksen. Päätöksen tekeminen on monimutkainen prosessi ja edellyttää, että nuori pystyy analyttisesti pohtimaan eri vaihtoehtoja niin opiskelussa kuin tulevassa työssä ja tuntee omat vahvuutensa ja kiinnostuksensa. Greenbankin (2014) tutkimuksen mukaan monilla nuorilla on suuria vaikeuksia pohtia tulevaisuuttaan. Monet heistä elävät tässä hetkessä ja valitsevat tulevan koulutusalan intuition varassa eivätkä juuri mieti, minkälaisia töitä heille opiskelun jälkeen olisi tarjolla. Tavallista on, että opiskelualan valintaan vaikuttaa menestyminen joissakin oppiaineissa tai harrastuksessa (esim. tietokoneet). Koulumenestys ei kuitenkaan aina ole hyvä opiskelumenestyksen ennustaja tietotekniikan opinnoissa, vaan paremmin menestystä ennustavat opiskelijan omat odotukset opintojen sujumisesta

¹ Artikkelin on tieteellisesti vertaisarvioitu.

(Boyle, Carter & Clark 2002). Menestyttyään jossakin oppiaineessa tai harrastuksessa nuori voi ikään kuin lukita suuntansa sen kummemmin pohtimatta, kuinka paljon häntä todella kiinnostavat alan opiskelu ja hankitun koulutuksen jälkeen tarjolla olevat alan työt tai onko alalla ylipäättään töitä (Greenbank 2014). Monilla nuorilla on siis opiskelun alussa hatara kuva valitusta opiskelualasta ja siitä, selviävätkö he opinnoista (Woosley & Shepler 2011), vaikka he useimmiten ovatkin hyvin innostuneita saamastaan opiskelupaikasta ja motivoituneita opiskelemaan.

Opiskelun alkuun liittyy uusia haasteita, kuten itsenäistyminen, arjesta selviytyminen ja monilla muutto vieraspaikalle paikkakunnalle. Opiskelija perehtyy omaan opiskelualansa, suunnittelee opintojaan, pyrkii samaan ne alkuun ja löytämään paikkansa yliopistossa. Opiskelu tulisi saada vauhtiin nopeasti, koska opiskeluaika on rajattu ja opintopisteitä tulee kartuttaa opintotuen saamiseksi. Opiskelutaitojen ja opintojen suunnittelutaitojen tulisi olla hyvät, jotta nuori osaa varata tarpeeksi aikaa opiskeluun ja selviää opintokokonaisuuksista (Heikkilä, Keski-Koukkari & Eerola 2011). Opintojen alkaessa opiskelija testaa valintaansa: onko opiskeluala sitä, mitä hän ajatteli sen olevan? Kiinnostusten suhteen toissijaiselle alalle päässeet puolestaan pohtivat, voisiko tämä olla ala, johon sitoutua. Koulutusorganisaation haaste on auttaa opiskelijaa kiinnittymään opintoihinsa, löytämään mieltä ja merkitystä siitä koulutuksesta, johon hän on tullut valituksi.

Lukuvuonna 2011–2012 opintonsa yliopistossa keskeytti 6,4 % (SVT 2014) opiskelijoista. Keskeyttäneiden määrä on ollut erityisen suuri luonnontieteellisissä koulutuksissa (SVT 2014), joissa monien opinnot keskeytyvät ensimmäisen opintovuoden jälkeen. Engströmin ja Tinton (2008) mukaan yleensä keskeyttämisen suurimpia syitä ovat vaikeudet päästä sisään opiskelijayhteisöön ja opiskelijan epäilyt, ettei hänellä ole riittäviä valmiuksia selvitä edessä olevista opinnoista. Eri yliopistoissa on kiinnitetty huomiota opintojen alun haasteisiin ja kehitetty mm. tutorointia ja opiskelijoiden ohjausta. Monissa hankkeissa on yritetty myös ohjata keinoihin vauhdittaa opintojen sujumista (esim. W5W-hanke, Valtti - valmis tutkinto työelämävalttina).

Opintojen alussa useimpia opiskelijoita askarruttavat samantyyppiset asiat, jolloin ryhmäohjaus voi olla hyvä vaihtoehto. Se voi tarjota vertaistukea, auttaa pääsemään sisälle yliopistoyhteisöön, selkeyttää koulutusvalintaa sekä auttaa opintojen suunnittelussa ja opiskelussa. Artikkelissa tarkastellaan sitä, miten ryhmäohjauksen keinoin voidaan edistää opiskelijoiden toimijuuden edellytyksiä. Opiskelijan toimijuutta tarkastellaan hänen suhteenaan opiskeluunsa.

Ryhmäohjaus toteutettiin osana laajempaa ”Ryhmäohjaus muutoksen ja epävarmuuden kohtaamisessa” -hanketta. Lähtöolettamuksen mukaan ryhmäohjaus voi toimia oppimistilana, jossa osallistujat kehittävät toimijuuttaan ja suunnanottoa elämässä. Hankkeessa on toteutettu ryhmäohjausta eri konteksteissa sitä tutkien ja kehittäen. (Vanhalakka-Ruoho ym. 2009.)

OPISKELIJAN TOIMIJUUS

Opiskeluun liittyvänä käsitteenä toimijuutta on Suomessa tutkittu 2000-luvulla lähinnä opiskelukyvyn (Puusniekka & Kunttu 2011), opiskeluinnon (Salmela-Aro 2010), aikaansaamattomuuden (Inkinen ym. 2012) ja opintojen viivästymisen näkökulmista (Penttilä 2011). Uuden näkökulman yksilön toimijuuden tarkasteluun tarjoaa dialogisen ohjauksen ja neuvonnan käsitteistö (Leiman 2007; 2008a, 494–509). Siinä toimijuutta ei pidetä kykyinä eikä ominaisuutena, vaan se nähdään kehityksen tuloksena. Toimijuus on aina suhteessa toiminnan kohteeseen. (Leiman 2007.) Opiskelijan hyvä toimijuus edellyttää tietoista suhdetta opiskeluun, itseän opiskelijana ja tulevaan työhön. Hyvä toimijuus näkyy siinä, että opiskelija on motivoi-

tunut opiskelemaan ja kiinnostunut opintoalastaan. Hän näkee itsensä aktiivisena oppijana, joka haluaa ja voi suoriutua opinnoistaan. Hän näkee itsellään olevan mahdollisuuksia vaikuttaa niin opintoihinsa kuin tulevaan työhönsä. Hyvä toimijuus edellyttää suuntautumista utuisilla työmarkkinoilla ja uudenlaisissa työtehtävien yhdistelmissä.

Opiskelijan toimijuus edellyttää, että yksilö pystyy kehittämään itsesääätelytaitojaan eli havainnoimaan, analysoimaan ja arvioimaan tilannettaan ja omaa toimintaansa, näkemään vaihtoehtoisia tapoja toimia ja muuttamaan toimintaansa. Ohjaus voi edistää opiskelijan toimijuutta tukemalla hänen itsehavainnointinsa kehittymistä. Itsehavainnointi voidaan nähdä asemituna toimintana suhteessa kohteisiin, jotka voivat olla joko ulkoisia tai sisäisiä. Havainnoiva positio kuvaa ilmiötä, joka toimii asiakkaan psyykkisen kehittymisen välineenä ohjauksessa. Se korostaa itsehavainnointia toimintana, joka on vastavuoroisessa suhteessa kohteisiin, kuten omiin tunteisiin tai havaitsemis- ja tulkintatapoihin. (Leiman 2012b, 79, 80).

Ohjauksen tavoitteena on, että opiskelija oppii ensin ryhmässä ja sitten yksin havainnoimaan toimintaansa ja löytää vaihtoehtoisia tapoja toimia. Näin rakentuva havaitsijapositio lisää opiskelijan tietoisuutta ongelmistaan ja muuttaa hänen suhdettaan näihin ongelmiin. Tämä merkitsee parempaa itseohjautuvuutta ja mahdollisuutta valita eri toimintavaihtoehtoja; opiskelijasta siis tulee toimija (subjekti) suhteessa opiskeluunsa (Leiman 2007, 34; 2012b; Crossley & Göpfert 2000, 46.) Subjektipositio tarkoittaa siis eräänlaista valtautumista. Subjektipositio ja valtautumisen erona on, että valtautuminen ei yleensä kohdistu mihinkään yhteen asiaan, kun taas subjektipositio on aina kohteellista. Subjektipositio on keskeinen käsite asiakaskeskeisessä ohjauksen tuloksellisuuden arvioinnissa. (Leiman 2012b.)

Jos toimijuuden ehdot ovat opiskelijan vallassa, hänen ongelmansa tavalla tai toisella ratkeaa. Toimijuuden ulkoisiin edellytyksiin, kuten opiskelu- ja työmahdollisuuksiin, opiskelija ei itse voi useinkaan vaikuttaa. Samoin esimerkiksi sairaus voi rajoittaa toimintavaihtoehtoja. Opiskelija ei voi sairaudelleen mitään, mutta hän voi sopeutua tilanteeseen ja oppia elämään sen kanssa. Tällöin ohjauksen tavoitteena voi olla suhtautumistavan muuttaminen tai aiempaa toimivammat tavat selvitä tilanteessa. (Leiman 2012a, 2012b.)

Muutos opiskelijan toimijuudessa on mahdollinen lähikehityksen vyöhykkeellä. Vygotskin (1978) lähikehityksen vyöhykkeen käsite kuvaa etäisyyttä itsenäisen ongelmanratkaisun mukaisen nykyisen kehitystason ja aikuisen ohjauksessa tai osaavampien vertaisten kanssa yhteistoiminnassa saavutetun potentiaalisen kehitystason välillä. Lähikehityksen vyöhykkeen käsite on sovellettavissa myös ohjaus- ja psykoterapiaprosesseihin, jolloin sitä on kutsuttu terapeutiksi lähikehityksen vyöhykkeeksi (Leiman & Stiles 2001; Caro Gabalda & Stiles 2013). Lähikehityksen vyöhyke kuvaa yhteistoimintaa, jossa asiakas voi yhteistyössä ohjaajan tai vertaisten kanssa siirtyä nykyiseltä kehitystasoltaan kohti potentiaalista kehitystasoaan suhteessa yksilöllisiin ongelmiinsa. (Leiman & Stiles 2001; Ribeiro, Ribeiro, Gonçalves, Horvath & Stiles 2012.) Lähikehityksen vyöhykkeelle sijoittuvat toimenpiteet todennäköisesti onnistuvat, kun taas sen ulkopuolelle suuntautuvat jäävät tuloksettomiksi (Caro Gabalda & Stiles 2013; Ribeiro ym. 2012; Leiman & Stiles 2001; Zonzi ym. 2014). Ryhmä voi muodostaa toimintamahdollisuuksia avaavan lähikehityksen vyöhykkeen, jossa oppiminen mahdollistuu. Lähikehityksen vyöhykkeellä käynnistyy sisäisiä kehitysprosesseja, jotka toteutuvat yksilön vuorovaikutuksessa lähiympäristön yksilöiden kanssa ja yhteistoiminnassa vertaisryhmän kanssa. (Silvonen 2000, 107.)

OPISKELUALOJEN ERILAISUUS - TIETOJENKÄSITTELYTIEDE OPISKELUALANA

Yliopistoissa on sekä tiettyyn profession valmistavaa koulutusta (esim. psykologi-, eläinlääkärikoulutukset) että ns. generalistisia koulutusaloja, jotka antavat mahdollisuuden työskennellä hyvin monenlaisissa tehtävissä (esim. sosiologia, tietojenkäsittelytiede). Tietojenkäsittelytiede on yliopistojen vuoden 2007 valintaoppaassa luokiteltu generalistialaksi. Tiettyyn profession tähtäävissä opinnoissa opiskelija tietää jo opiskelun aloittaessaan, minkä tyyppiin töihin hän on suuntautumassa. Niissä opiskeluohjelma on yleensä laadittu opiskelijoille etukäteen, joten sitä seuraamalla opinnot sujuvat. Selkeästi ammattiin johtavassa koulutuksessa opiskelevan pohdinnan aiheeksi nousee usein se, olenko sopiva tulevaan ammattiini. Generalistialalla pohdittavana on enemmänkin se, mihin tällä koulutuksella voisi sijoittua. Generalistialoilla opiskelijalla on paljon mahdollisuuksia suunnata opintojaan oman mielenkiintonsa mukaan, mutta hän ei välttämättä tiedä, mihin opiskelulla tähtää (Rouhelo 2006; 2008, 91) tai mihin voi opintojen jälkeen ylipäättään työllistyä. Työmarkkinoiden ja työelämän muutokset ja niiden ennakoimattomuus vaativat niin generalistialoilla kuin yhä enemmän myös professionaaloilla opiskelijalta joustavuutta ja epävarmuuden sietoa.

Lopulta työllistyminen voi olla sattumien summa (Tuominen 2012). Tietotekniikan alalla talouden suhdanteet ovat näkyneet työpaikkojen ennakoimattomina vaihteluina (Lilius 2012; Hoffmann 2010). Tulevaisuuden työmahdollisuuksien heikko ennustettavuus luo haasteen opintojen suunnittelulle ja suuntaamiselle. Opiskelijan on vaikea tietää, millaiselle osaamiselle hänen valmistuessaan on kysyntää (Heikkilä, Keski-Koukkari & Eerola 2011). Samanlainen epävarmuus on lisääntynyt myös professionaalisilla aloilla.

Tietojenkäsittelytieteen opintoihin on Suomessa ollut suhteellisen helppo päästä. Hakijoita on paljon suhteessa aloituspaikkojen määrään, mutta moni jää tulematta valintakokeeseen tai jättää ottamatta opiskelupaikan vastaan. Esimerkiksi Joensuun yliopistossa hakijoista noin puolet hyväksyttiin opiskelijoiksi ja heistä noin puolet otti opiskelupaikan vastaan vuonna 2008. Tilastot ovat olleet samansuuntaisia useana muunakin vuonna eri yliopistoissa. Osa opiskelijoista valitsee opiskelupaikan tietojenkäsittelytieteessä, koska ei ole päässyt ensisijaisesti hakemaansa koulutukseen. Tällöin motivaatio juuri tietojenkäsittelytieteen opintoihin voi olla vähäinen ja alalle sitoutuminen heikkoa, mikä näkyy tilastoissa opintojen heikkona etenemisenä ja opintoalan vaihtoina.

Tietojenkäsittelytieteen opiskelijoille tekemämme kartoituksen mukaan monella alan opiskelijalla oli vähän tietoa opiskelusta, opintojen sisällöstä ja vaativuudesta. Moni tunsi heikosti niitä ammatteja, joihin koulutuksen kautta olisi mahdollista päästä. Jouslahden (2005, 165) tutkimuksen mukaan tietojenkäsittelytieteen opintojen alkuvaiheen onnistumisen esteitä olivat opiskelijoiden työssäkäynti, opiskelutaitojen puuttuminen, motivaation puute sekä tutkinto-opintojen rakenne.

STRUKTUROITU RYHMÄOHJAUS

Ryhmäohjaukselle ei ole yhteisesti hyväksyttyä lyhyttä määritelmää. Erilaisista määrittelyistä riippumatta olennaista on ryhmäohjauksen ymmärtäminen ja soveltaminen interpersoonallisesta prosessinäkökulmasta (Ward 2012). Ryhmäohjaus on määritelty dynaamiseksi, inter- ja intrapersoonalliseksi prosessiksi, joka syntyy yksittäisten jäsenten tunteista ja toiminnasta. Ryhmän johtajana toimii koulututtunut ohjaaja, joka pystyy luomaan keskinäinen luottamuksen ja riippuvuuden, avoimuuden ja vastuullisuuden ilmapiiriin (Berg & Johnson 1971). Oh-

jaajilta edellytetään ryhmäohjauksen koulutusta. Tällä varmistetaan, että ohjaaja osaa hyödyntää ryhmädynamiikkaa ja -prosesseja tarkoituksenmukaisesti niin, ettei ohjauksesta tule ryhmämuotoista yksilöohjausta tai oppituntia (Ward 2012).

Ryhmämuotoista on työtapa, jossa ohjauksella on ennalta sovitut tavoitteet, ryhmäkoko on rajoitettu (tavallisesti 7 – 12 osallistujaa), ohjaus on suunnattu tietyille kohderyhmälle ja sillä on ennalta sovittu määrä tapaamiskertoja. Työmuotona se on todettu tehokkaaksi (Kivlighan, Coleman & Anderson 2000). Ryhmäohjauksessa keskeistä on vertaisilta saatu tuki ja palaute (Penttinen, Skaniakos, Valkonen & Plihtari 2011, 6-9; Silvonon 2000).

Tässä artikkelissa tarkasteltavassa ryhmäohjauksessa toteutus perustui Borgenin, Pollardin, Amundsonin ja Westwoodin (1989) kehittämään strukturoituun ryhmäohjausmalliin. Mallille on ominaista, että ohjaukselle luodaan oppimista edistävät puitteet (strukturi), tavoitteet määritellään selkeästi ja ohjausprosessin mukaisesti etenevät tehtävät edistävät oppimista ja itsehavainnointia. Suomessa kyseistä mallia on sovellettu ja kehitetty edelleen erilaisissa kohderyhmissä. Työttömien ja muiden ammatti- ja työvaihtoehtojaan pohtivien ohjauksellisessa ryhmässä keskiössä ovat ammatillisen suuntautumisen ja työpolkujen tarkastelu sekä suunnitelmien jäsentäminen. (Koivuluhta & Ruponen 1998; Ruponen & Koivuluhta 1998; Ruponen, Nummenmaa & Koivuluhta 2000; Ruponen 2003). Työssä olevien ryhmässä tarkastellaan suhdetta omaan työhön ja ammattiin, niiden haasteisiin ja kehittämistarpeisiin. Samassa työyhteisössä työskentelevien ryhmässä myös työyhteisö ja sen tavoitteet ovat tarkastelun kohteena. (Koivuluhta & Ruponen 2005; Ruponen & Vanhalakka-Ruoho 2013.)

Ryhmäohjauksen aikana yhteiset tehtävät antavat osallistujille mahdollisuuden jakaa ja tutkia kokemuksia yhdessä. Näin heille tarjoutuu uusia näkökulmia pohdittaviksi ja mahdollisuus oppia toisten kokemuksista, tehdä uusia tulkintoja asioista ja saada toisilta tukea. Tämä edellyttää, että ryhmään osallistuja on itse aktiivinen ja halukas työstämään asiaansa (Borgen ym. 1989; Lindon & Lindon 2008, 203–207). Ryhmässä toimiminen voi näin tukea osallistujan itsehavainnoinnin kehittymistä. Hyväksyvä ja tukea antava ilmapiiri ryhmässä on edellytys hyvän ohjaussuhteen syntymiselle ja oppimiselle (Rogers 1961; Amundson & Thrift 2008, 329).

Ei-manualisoidussa ryhmäohjauksessa – kuten tässä artikkelissa tarkasteltavassa ryhmäohjauksessa – ohjaus etenee ryhmän prosessin mukaisesti noudattamatta tarkkaa käsikirjoitusta. Tällöin ohjaajan ammattitaidolle asettuu paljon suuremmat vaatimukset kuin manualisoidussa ryhmäohjauksessa, jossa toimintaa ohjaa tarkka käsikirjoitus ja ryhmän ohjelma etenee tätä noudattaen. Monissa strukturoidun ryhmäohjauksen suomalaisissa sovelluksissa (Ruponen ym. 2000; Koivuluhta & Ruponen 2005; Puhakka & Koivuluhta 2013; Ruponen & Vanhalakka-Ruoho 2013) ryhmiä on ohjannut kaksi ohjaajaa parina. Ohjaajaparina työskentely helpottaa ryhmäprosessien havainnointia ja niiden mukaista etenemistä, lisää ohjelman joustavuutta ja parantaa kykyä kohdata ennakoimattomia tilanteita. Ohjaajilla on selkeä työnjako, mutta myös joustavuutta ja valmiutta tulla mukaan ryhmätilanteisiin. Kun toinen ohjaaja on vuorollaan vastuussa ryhmän toiminnan ohjaamisesta, toinen voi keskittyä sen havainnointiin. Parityöskentely antaa ohjaajille mahdollisuuden vertaistukeen ja -oppimiseen. Ryhmän toiminnan reflektointi kunkin tapaamisen jälkeen mahdollistaa ryhmän tilanteen arvioinnin ja ohjelman päivittämisen. Ohjaajaparin erilaiset osaamisalueet täydentävät toisiaan ja antavat ryhmän käyttöön enemmän tietoa ja taitoa kuin yhdellä ohjaajalla on. (Ruponen ym. 2000; Koivuluhta & Ruponen 2005.)

Ryhmäohjauksen suunnittelu ja toteutus

Ryhmäohjausta järjestettäessä organisaation ja potentiaalisten osallistujien intressien pitää yhdistyä. Ryhmäohjauksen tulee edistää organisaation tavoitteita, koska organisaatio käyttää järjestämiseen resursseja. Esiteltävässä ryhmässä opiskelijoiden heikko sitoutuminen koulutukseen ja opinnot keskeyttäneiden suuri määrä olivat ongelmia, joista nousi tietojenkäsitte-

lytieteen laitoksen tarve järjestää ohjausta. Tietojenkäsittelytieteen professori esitti tavoitteeksi opiskelijoiden tietoisuuden sitoutumisen opintoihin, mutta ei edellyttänyt ohjaukselta pyrkimystä sitoa opiskelijoita juuri tietojenkäsittelytieteen koulutusohjelmaan, mikä olisikin ollut ohjaukselle vieras tavoite. Aloitavien opiskelijoiden kiinnostus osallistua ryhmään kumpusi halusta selvittää tulevien opintojen sisältöjä, tavoitteita ja tulevia mahdollisuuksia työelämässä ja myös tutustua muihin oppiaineeseen opiskelijoihin. Ryhmään osallistuminen tuotti kaksi opintopistettä vapaasti valittaviin opintoihin, mikä osaltaan edisti opiskelijoiden rekrytointia ja sitoutumista ryhmään.

Ohjaajien tehtävä on myös ryhmätoiminnan markkinointi sekä kohderyhmälle että organisaation henkilökunnalle. Kun organisaation henkilöstö kokee ryhmäohjauksen tarpeellisuutta, se voi sitoutua ohjauksen järjestämiseen ja olla apuna markkinoinnissakin. Tämä turvaa osallistumisen ryhmäohjauksen jatkuvuutta niin, ettei ryhmästä tule kertaluontoinen vaan jatkuva organisaation toimintamuoto.

Aikaansaavan ja tehottoman ryhmän ero selittyy usein suunnittelun eroilla (Borgen, Polard, Amundson & Westwood 1989). Ryhmäohjauksen suunnittelussa on tärkeää perehtyä ohjauksen kohdejoukkoon ja sen toimintaympäristöön (Green & Kreuter 2001). Näin voi tunnistaa niitä toimijuuden esteitä, joita ohjauksella tulisi purkaa. Strukturoidun ryhmäohjauksen (Borgen ym. 1989) suunnitteluvaiheessa ohjaajien tulee pohtia kohderyhmän tarpeita, ryhmän tarkoitusta, ryhmätapaamisiin liittyviä käytännön asioita, tapaamisten ohjelmaa sekä ohjauksen tuloksellisuuden arviointia. Ryhmän ohjelman suunnittelu alkoi huolellisella perehtymisellä tietojenkäsittelytieteeseen opiskelu- ja työalana; apuna käytettiin opetussuunnitelmaa, valmistuneiden sijoittumisesta ja työmarkkinoista tehtyjä tutkimuksia, opettajahaastatteluja ja oppiaineen kaikille opiskelijoille suunnattua kyselyä. Tältä pohjalta ryhmäohjauksen erityisiksi teemoiksi nousivat IT-alan työhön ja työmarkkinoihin sekä tietojenkäsittelytieteen opintoihin liittyvät kysymykset.

Navigaatiota opiskeluun ja työelämään -ryhmä oli tietojenkäsittelytieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoille vapaasti valittavana opintoina tarjottu ohjauksellinen ryhmä (ks. Puhakka & Koivuluhta 2013; Koivuluhta & Puhakka 2013). Tarkoitus oli ottaa mukaan 12 opintonsa syksyllä aloittanutta opiskelijaa. Tämänkokoinen ryhmä tarjoaa hyvät puitteet vuorovaikutukselle, antaa ryhmään osallistuville mahdollisuuden toimia toisilleen peilinä ja näin edesauttaa itsehävainnoinnin kehittymistä. Ryhmästä tiedotettiin luennolla, joka oli tarkoitettu ensimmäisen vuoden opiskelijoille. Aloitavien opiskelijoiden tutor-opettaja markkinoi ryhmää aktiivisesti opiskelijoilleen. Hakiessaan ryhmään opiskelijoiden tuli perustella, miksi halusi mukaan. Osallistujilta edellytettiin sitoutumista ryhmän toimintaan. Ryhmään haki kaikkiaan yksitoista miesopiskelijaa ja heidät kaikki valittiin.

Opiskelijat olivat aloittaneet syksyllä opintonsa pääaineenaan tietojenkäsittelytiede. Ryhmän tavoitteena oli selkeyttää osallistujien käsitystä itsestään opiskelijoina ja tulevina tietojenkäsittelyalan asiantuntijoina. Tavoitteena oli auttaa opiskelijoita luomaan tietoista suhdetta opiskeluun ja tulevaan työhön, ei niinkään sitouttaa heitä tietojenkäsittelytieteen opintoihin. Jos opiskelijalla ei ole mielikuvaa siitä, mihin hän on valmistumassa ja millainen tulevaisuus häntä odottaa valmistumisen jälkeen työelämässä, hänen on vaikea rakentaa tietoista suhdetta omaan opiskeluunsa ja ammatilliseen tulevaisuuteensa.

Ryhmälle asetettujen tavoitteiden pohjalta suunniteltiin ryhmätapaamisten runko (Taulukko 1). Ohjelma suunniteltiin joustavaksi ja sitä muokattiin osallistujille tehtyjen alkuhaastatteluiden ja heidän odotustensa mukaan. Jokaisen tapaamisen jälkeen ohjelmaa tarkennettiin ryhmäprosessin etenemisen mukaisesti.

Taulukko 1: Navigaatiota opiskeluun ja työelämään -ryhmän ohjelma ja ryhmäprosessi

<p>1. tapaaminen: Ohjauksuhteen muodostaminen ja tavoitteiden määrittely</p> <ul style="list-style-type: none">- Orientaatio ryhmään- Pariesittäytyminen ja odotukset ryhmälle: Mitä haluat "nyhtää"- Työskentelysopimus: Mitä meidän tulisi sopia, jotta meidän olisi hyvä työskennellä yhdessä- Oman opiskelutilanteen ja omien kysymysten hahmottaminen- Opiskelupolkuni asiantuntijaksi ja ammattilaiseksi: itsen paikantaminen (ks. Amundson 1998, 62) Kotitehtävä: Oman oppimisen itsearviointeja <p>2. tapaaminen: Opiskelukokemusten jakaminen ja näköalan avaaminen</p> <ul style="list-style-type: none">- Oman oppimisen arviointi- Kotitehtävä: Tulevaisuuden muistelu – maisterin paperit taskussa <p>3. tapaaminen: Työelämän haasteet ja mahdollisuudet IT-alalla</p> <ul style="list-style-type: none">- Tietojenkäsittely-yhdistyksen puheenjohtajan puheenvuoro- Omien tulevaisuuden näköalojen hahmottaminen: Tulevaisuuden muistelu – maisterin paperit taskussa- Kotitehtävä: Onnistunut kokemus <p>4. tapaaminen: Yritysnäkökulma IT-alaan ja omat vahvuudet</p> <ul style="list-style-type: none">- Tietotekniikkayrityksen kehitysjohtajan puheenvuoro- Vahvuudet ja siirrettävät taidot: Onnistuneen kokemuksen analyysi- Kotitehtävät: Itselle tärkeiden muiden kommentit ja artikkeli IT-alan osaamisvaatimuksista <p>5. tapaaminen: Työmarkkinat ja niiden vaatimukset sekä omat resurssit ja tavoitteet</p> <ul style="list-style-type: none">- Tietojenkäsittelytieteen opinnoista valmistuneen tyyppikuva ja arvio opinnoista- IT-alalla työskentelevien urat ja työtehtävät sekä osaamisvaatimukset ja ydinpätevyudet- Resurssimatkalaukku: Omien resurssien ja tavoitteiden kokonaisarviointi (ks. Amundson 1998, 40) <p>Jatkotapaaminen: Ryhmän yhteinen arviointi ja seuraava askel</p> <ul style="list-style-type: none">- Ajatukset ja tunnelmat opiskelun suhteen- Opiskelupolkuni: Tavoitteeni ja näkymäni tulevaan opiskeluun, seuraava askel- Ryhmän toiminnan arviointi: Mitä olen saanut "nyhdetyksi" ja ryhmän hyöty itselle- Oppiaineen vahvuudet ja kehittämis ehdotukset

Ryhmä kokoontui kaikkiaan kuusi kertaa, joista viisi oli varsinaisia tapaamisia ja yksi seuranta-tapaaminen. Tapaamiset ajoittuivat kahden kuukauden jaksolle lokakuusta joulukuuhun vuonna 2008 ja kukin tapaaminen kesti kolme oppituntia. Ryhmäohjauksen organisoinnissa on tärkeää järjestää ryhmän työskentelylle vuorovaikutusta edistävät puitteet, jota esimerkiksi koululuokkamainen istumajärjestys ei ole. *Navigaatio*-ryhmän tapaamiset pidettiin tietojenkäsittelytieteen laboratoriossa, joka on epämuodollinen, viihtyisä ja opiskelijoille tuttu tila. Yhteiskeskusteluille luotiin tila istumalla ringissä ilman pöytiä, mikä edisti avointa keskustelua ja rikkoi tavanomaista sosiaalista vuorovaikutusta. Kuten eräs osallistujista totesi: *"Synty keskustelua, ei ollut ahistava luokkatila vaan kunnan penkit tai sohvat"*. Ryhmässä käytettiin vaihtelevia työmenetelmiä: yhteiskeskustelua, pari- ja kolmiotehtäviä, ryhmäkeskusteluja, yksilötehtäviä ja itsearviointeja sekä kotitehtäviä. Jokainen tapaaminen avattiin ja suljettiin vapaalla yhteiskeskustelulla.

RYHMÄOHJAUKSEN TULOKSELLISUUDEN ARVIOINTI

Ohjauksen tavoitteena on toimijuuden edellytyksenä olevan itsereflektion kehittäminen. Koska tavoitteena on yksilöllinen kehitys ja muutos, tavoitteen saavuttamista ja ohjauksen tuloksellisuutta tulee myös arvioida yksilöllisesti. Yksilöllinen tapausmuotoilu tunnistaa opiskelijan toimijuuden esteitä ja edellytyksiä (Leiman 2007; 2004b). Tällöin voidaan määritellä ohjauksen yksilöllinen tavoite ja arvioida sen perusteella ohjauksen yksilöllistä tulokselli-

suutta. Tapausjäsenitys on työkalu, jonka avulla ohjaukselle voidaan asettaa asiakaskohtaisia tuloksellisuuden indikaattoreita. (Leiman 2008b.)

Dialoginen sekvenssianalyysi on kognitiivis-analyttisen terapian piirissä kehitetty ilmainen analyysimenetelmä, jossa asiakkaan ilmaisusta pyritään tunnistamaan ja kuvaamaan ongelmallisia toimintatapoja (Leiman 2004a; 2012a; Stiles ym. 2006). *Navigaatio*-ryhmän tuloksellisuuden arvioinnissa dialogisen sekvenssianalyysin avulla paikallistettiin haastateltavien positioita suhteessa opiskeluun, itseensä ja tulevaan työelämään sekä ryhmään.

Navigaatio-ryhmän osallistujille tehtiin teemahaastattelut ennen ryhmäohjauksen alkua ja sen päätyttyä. Haastattelujen perusteella kustakin osallistujasta tehtiin tapausjäsenitys, jossa hahmotettiin opiskelutilanne sekä opiskelun esteet ja edellytykset. Ensimmäisen haastattelun perusteella tehty tapausjäsenitys käytiin läpi loppuhaastattelussa opiskelijan kanssa. Kaikki osallistujat pitivät osuvana omasta tilanteestaan tehtyä tapausjäsenitystä. Ryhmäohjauksen tuloksellisuuden arvioinnin perustana olivat alku- ja loppuhaastattelujen perusteella tehtyjen tapausjäsenitysten vertailu ja niiden erot. Lisäksi opiskelijoiden opintojen etenemistä seurattiin opintorekisterin avulla kaksi ja puoli vuotta ryhmän päättymisen jälkeen. Tuloksellisuuden arviointi ei siten perustunut ohjaajien tai osallistujien mielipiteisiin ryhmäohjauksen vaikeavuudesta.

Navigaatiota opiskeluun ja työhön-ryhmän tuloksellisuuden arviointi

Navigaatiota opiskeluun ja työhön -ryhmän kaikki osallistujat olivat ryhmän työskentelyn päätyttyä tehdyssä haastattelussa tyytyväisiä ryhmäohjaukseen. He eivät kuitenkaan osanneet tarkemmin arvioida ryhmän ja sen ohjelman hyödyllisyyttä itselleen. He pitivät tärkeänä vuorovaikutusta ja ryhmästä saatua tukea. Osallistujien keskinäinen vuorovaikutus lisääntyi myös ryhmän ulkopuolella. Ryhmältä odotettiin tietoa työelämästä; kaikki osallistujat arvioivat saaneensa tietoa ja pitivät tätä ryhmän tärkeänä antina. Osallistujien odotukset määrittivät ohjauksen koettuja hyötyjä, mikä on tullut esiin myös muissa tutkimuksissa (Cooper & McLeod 2007).

Enemmistöllä ryhmään osallistuneista oli vaikeuksia opinnoissaan. Verrattuna muihin ensimmäisen vuoden opiskelijoihin he kuuluivat kuitenkin eniten opintopisteitä suorittaneiden joukkoon, joskin opiskelut olivat kaikilla vasta alkuvaiheessa ja suorituksia vähän. Ryhmässä käsiteltiin paljon opiskeluun liittyviä kysymyksiä, tehtiin erilaisia oppimisen arvioinnin tehtäviä ja käytettiin paljon aikaa oman opiskelutavan löytämiseen. Loppuhaastattelussa osallistujat arvioivat voivansa parantaa opiskeluaan mm. *”itsekurilla”, ”ottamalla kirjan kouraan”, ”kunnon potkulla takapuoleen”* tai *”lukemalla vaikka sivun päivässä”*. Oman opiskelutavan käsittely ei tavoittanut monenkään osallistujan opiskeluhaasteita, eivätkä he saaneet riittävästi apua itsehavainnoinnin kehittämiseen suhteessa opintoihin ja oppimisen parantamiseen. Osa osallistujista hyötyi tästä tarkastelusta, mutta se edellytti jo alun kehittynyttä itsehavainnointia. Tällä joukolla oman opiskelun ja oppimisen reflektointi ja arviointi olivat mahdollisia, koska ne sijoittuivat heillä ohjauksellisen yhteistoiminnan lähikehityksen vyöhykkeelle (Leiman 2007, 22).

Osa ryhmäläisistä oli alkuhaastattelun perusteella kiinnostunut juuri tietojenkäsittelytieteestä ja osa opiskeli kiinnostustensa suhteessa toissijaisessa koulutuksessa, koska ei ollut päässeet opiskelemaan eniten kiinnostavaa alaa. Ryhmäläisille oli suuntautumisen eroista huolimatta yhteistä tietojenkäsittelytieteen aktiivinen opiskelu ryhmäohjauksen alkaessa ja aikana. Kaksi ja puoli vuotta ryhmäohjauksen jälkeen osa opiskelijoista eteni hyvin ja oli sitoutunut tietojenkäsittelytieteen opintoihin, osa oli ainakin väliaikaisesti keskeyttänyt opintonsa ja osa oli edelleen tietojenkäsittelytieteen opiskelijoita, mutta opinnot eivät edenneet.

Itsehavainnointi kehittyi suurimmalla osalla ryhmäohjaukseen osallistuneista, ja näin heidän toimijuutensa edellytykset paranivat. Itsehavainnoinnin kehittyminen merkitsi osalle

kiinnittymistä tietojenkäsittelytieteen opintoihin, osalle taas niistä etäännyttä. Joillekin lyhytkestoinen ryhmäohjaus ei antanut riittävää tukea itsehavainnoinnin kehittämiseen.

Kiinnittyvä suhde tietojenkäsittelytieteen opintoihin kuvaa neljän osallistujan suuntautumista. Ryhmäohjaus on tukenut heidän kiinnittymistään opintoihin ja antanut näköalaa tulevaan työelämään. Ryhmäohjaus on kehittänyt heidän itsehavainnointiaan ja tietoista suhdetta opiskeluun sekä tulevaan työelämään ja näin purkanut toimijuuden esteitä ja edistänyt heidän toimijuuttaan.

Loittoneva suhde tietojenkäsittelytieteen opintoihin kuvaa neljän ryhmäläisen suuntautumista. Ryhmäohjaus on auttanut heitä selkiyttämään suhdettaan opintoihin, mikä on merkinnyt tietojenkäsittelytieteen koulutusohjelmasta luopumista, uudelleen suuntautumista ja haakeutumista omaa ammatillista suuntautumistaan paremmin vastaavalle alalle. Myös heidän kohdallaan ryhmäohjaus on edistänyt toimijuutta kehittämällä tietoista itsehavainnointia.

Ongelmallinen suhde tietojenkäsittelytieteen opintoihin kuvaa kolmen osallistujan suuntautumista. Ryhmäohjauksen antama tuki ei ollut heille riittävä, vaan he olisivat tarvineet enemmän ja toisenlaista tukea opintoihin suuntautumiseen ja niiden etenemiseen. Ryhmäohjaus ei heidän kohdallaan purkanut toimijuuden esteitä eikä lujittanut toimijuutta, koska se ei sijoittunut näiden osallistujien lähikehityksen vyöhykkeelle eikä näin edistänyt itsehavainnoinnin kehittämistä, tai itsehavainnointi jäi oman tilanteen voimattomaksi havainnoinniksi ilman toimintaa muuttavaa voimaa.

Seuraavassa tarkastellaan kolmen tapausesimerkin avulla ryhmäohjauksen vaikuttavuutta opiskelijan itsehavainnoinnin kehittämisen kannalta, toimijuuden muutoksia ja ohjauksen vaikuttavuuden yksilöllisyyttä. Ensimmäinen tapausesimerkki, Mika, kuvaa kiinnittyvää suhdetta tietojenkäsittelytieteen opintoihin. Toinen tapausesimerkki, Hannu, kuvaa loittonevaa suhdetta tietojenkäsittelytieteen opintoihin. Kolmas tapausesimerkki, Perttu, kuvaa ongelmallista suhdetta tietojenkäsittelytieteen opintoihin. Yksityisyyden suojaamiseksi osallistujien nimet on muutettu.

Case Mika

Mika on 22-vuotias tietojenkäsittelytieteen ensimmäisen vuoden opiskelija, joka lukion jälkeen oli tehnyt muutaman vuoden hanttihommia. Mikan ensisijainen hakutoive oli tietojenkäsittelytieteen opiskelu nykyisessä yliopistossa, vaikka hän olikin hakenut myös ammattikorkeakouluopintoihin useammalle alalle.

Alkuhaastattelun perusteella tehty tapausjäsenitys kuvaa Mikan suhdetta opintoihin ja itseensä opiskelijana seuraavasti:

Olet päässyt opiskelemaan alalle, joka oli päätavoitteesi. Kiinnittyminen tietojenkäsittelytieteen opintoihin vaikuttaa ristiriidattomalta. Tavoitteenasi on valmistua ja päästä töihin, mutta hirveä kiire ei ole. Opiskelu on tähän mennessä tuntunut helpolta, mutta opintojen edetessä niiden vaikeutumisen ajatteluttaa. Mietit, miten opinnot lähtevät kohdallasi etenemään, ja elleivät lähte, valmistutko milloinkaan.

Mika kertoi lähtevänsä hakemaan ryhmästä navigaatiota työelämään ja keskustelua. Hän toivoi saavansa tietoa työelämästä, pohjaa sille minkä takia opiskelee, jotta motivaatio parani. Olisi mukavampi opiskella, kun tietäisi mitä pääsee tekemään. Ryhmä vaikutti mukavalta ja siitä saisi "helpot pisteet ainakin, jos ei muuta".

Mikan suhde opiskeluun ja itseensä opiskelijana on ristiriitainen. Toisaalta hän tuo esiin mahdollisuuden, ettei selviäkään opinnoista ja vasta kahden opiskeluvuoden jälkeen voi tietää pääseekö läpi vai ei. Osaamisvaatimukset tuntuvat epämääräisiltä, eikä hän oikein tiedä mitä pitäisi osata. Matematiikan pohjatiedoissa Mika arvioi olevansa heikoilla ja tämä lisää työ-

määrää, kun kaikkien jo oletetaan osaavan perusasiat. Toisaalta hän luottaa oppimiseensa, kunhan vain jaksaa tehdä paljon työtä ja pitää kovaa itsekuria. Pitkäjännitteisyyttä Mika piti itselleen tärkeänä vahvuutena.

Kunhan jaksaa vaan niin kyllä sitä pärjää.

--- Asiat kaikkihan ne oppii mutta niinkun vaatii vaan työtä jonnii verran. Tarpeeks vaan hakkaa päätä seinään niin kyllä se, kyllä sitten osaa.

Yleensä minä oon kaiken oppinut mitä minä oon yrittäny niin ei oo ainakaan vielä tullu semmosta vastaan.

--- Pitkäjännitteisyys, se että jos ei ekalla kerralla onnistu niin yritetään uudelleen.

Mika on kiinnostunut tietokoneista ja arvioi olevansa omalla alallaan, vaikka opiskelussa onkin hankaluuksia. Hän toivoi jaksavansa opiskella enemmän. Itsekurissa ja motivaatiossa on välillä ongelmia, kun ei jaksaa innostua pitkäjänteisestä paneutumisesta. Ryhmässä käsitellyt oppimiseen liittyvät teemat ja arvioinnit eivät auttaneet Mikaa pääsemään havaitsijaposition suhteessa omaan opiskeluunsa, eikä hän saanut niistä apua oman oppimisensa arviointiin ja kehittämiseen. Oppimistaan hän arvioi voivansa parantaa itsekurilla ja toistolla sekä miettimällä motivaatiotaan ja sitä, mitä tekisi opiskelun sijaan. Myös opiskelutehtävien tekeminen ja onnistuminen innostaa jaksamaan.

--- Kyllä tää nyt niinku mun juttu on, että mitä minä nyt parhaiten osaan.

--- Vähän vähemmän tuli nyhdettyä just näistä opiskelujutuista, mutta ne onkin varmaan vähän tämmöisiä, ite pittää selvittää että niitä ei voi kertoa kenellekään että mikä se on se hyvä tyyli.

--- Pitäs opetella niitä toiston kautta oppimaan vähän paremmin ja sillä tavallahan se ois helppoo, opettelis vaan kokkeeseen ne mitä kysytään, niin ois vähän nopeempaa touhuu.

--- Jaksaa vaan miettiä, mikä muuta sitä tekisi jos ei opiskelisi --- vois sitä huonompaakin keksiä.

Mikaa motivoi opiskelussa tuleva työ ja hyvät työnsaantimahdollisuudet. Ryhmäohjauksen IT-alan työhön liittyviä teemoja Mika piti itselleen tärkeinä. Hän koki helpottavana tiedon siitä, ettei työhön mennessä tarvitse osata kaikkea. Työssä tarvittavien taitojen tarkastelu toi esiin sen, että koulutus pystyy vastaamaan työelämän haasteisiin ja koulutuksessa saadulla osaamisella on kysyntää. Nämä tukivat Mikan käsitystä oman osaamisen riittävydestä tulevassa työelämässä.

Motivaatio opiskeluun, no se että joskus pääsee töihin ja että pitäis olla niitä töitä sitten ainakin.

--- Ei tarvi hirveesti työtaitojakaan välttämättä tai ei tarvi olla superammattilainen että töitä saa.

--- Ihan hyvä siinä mielessä, että ...se on se koulumaailma kuitenkin pysyny ihan hyvin perässä.

Ryhmän jatkotapaamisessa Mika valitsi kaupunkimaisemaa esittävän kortin kuvaamaan sen hetkisiä tuntemuksiaan opiskelun suhteen. Kortti kertoi hänen mukaansa siitä, että tilanne oli vielä sekava. Kortissa oli monenlaista tapahtumaa menossa. Seuraaviksi askelikseen opiskelussa Mika kirjasi paremman itsekurin ajankäytössä, motivoitumisen opiskeluun ja opiskelutaitojen kehittämisen edelleen paremmiksi.

Tulevaisuuden muistelu -tehtävässä Mika toi esiin huolensa opintojen vaikeudesta ja opiskelumuotiosta, mutta myös luottamuksensa opiskelutovereiden tukeen ja omaan onnistumiseen.

Kaverini tukivat minua opiskelun aikana ja opiskelun suhteen kaverit auttoivat ymmärtämään vaikeita asioita. Myös vastapainoa opiskelulle tarjosivat kaverit, sehän on välttämätöntä jos suunn-

nittelee opiskelevansa kunnolla. Minua huoletti opiskelun vaikeus ja motivaatio opiskella, kuitenkin nämä huolet kaikkosivat onnistumisien kautta.

Loppuhaastattelussa Mika arvioi ryhmän olleen tosi mukava porukka ja kavereus jatkui ryhmän jälkeenkin. He tekevät yhdessä kotitehtäviä, auttavat ja tukevat toisiaan vastavuoroisesti. Ensimmäisessä tapaamisessa Mika huomasi, että muut halusivat ryhmästä samoja asioita kuin hänkin. Hän sai ryhmästä sitä, mitä luvattiinkin.

*Se oli justiinsa tuo niinku tuossa nimessä luvataan, että siinä se on aika hyvin sanottu.
--- Näää osaamisvaatimukset ja tulevaisuuden kuovat niin nämähän meillä tuli ihan hyvin -
-- ja tätä minä nyt niinku lähin hakemaankin sieltä niin se on jääny mieleen sitten aika hyvin.*

Ryhmäohjaus auttoi Mikaa tarkastelemaan opiskeluaan ja siinä olevia haasteita. Tämä laajensi Mikan itsehavainnointia opiskelun esteistä ja omista vahvuuksistaan opiskelussa. Mika jatkoi opintojaan ja oli sitoutunut tietojenkäsittelytieteen opiskeluun. Kolmen opiskeluvuodessa opintopisteitä kertyi 81, joten opiskelutahti oli varsin verkkainen.

Case Hannu

Hannu on 27-vuotias tietojenkäsittelytieteen ensimmäisen vuoden opiskelija, joka on aiemmin opiskellut tradenomiksi ja ollut vuosia työelämässä. Pырittyään tuloksetta opiskelemaan historiaa hän haki ja pääsi opiskelemaan tietojenkäsittelytiedettä, jonka opinnot eivät hänen mukaansa voi ainakaan hukkaan mennä. **Alkuhaastattelun** perusteella tehty yksilöllinen tapausjäsenitys tiivistää Hannun keskeiset opiskeluhaasteet seuraavasti:

Tällä hetkellä eniten mietityttää se, että miten selviät opinnoista jatkossa, kun opiskelu jo nyt tuntuu vaikealta. Olet perheellinen ja pohdit, että riittääkö aikasi kaikkeen. Odotat valmistuvasi ajoissa alan ammattilaiseksi niin, että osaisit asiat eikä osaamista tarvitsisi hävetä.

Sitoutumista opintoihin kuvaa se, että Hannu arvelee ryhtyvänsä tutoriksi seuraavana vuonna. Hakemuksessaan ryhmään hän arvioi tarvitsevansa apua tulevaisuuden suunnitteluun. Hannu tarkastelee opiskeluaan ja tulevaa työelämää perheenisän näkökulmasta. Opiskelun ja tulevan työn tulisi asettua osaksi tätä kokonaisuutta. Ryhmästä hän odotti saavansa apua tietojenkäsittelytieteen erikoistumisalueen valintaan sekä työelämän kartoittamista.

Loppuhaastattelussa Hannu arvioi ryhmän ja tapaamisten olleen tosi mukavia. Hänen suhtautumisensa ryhmään ja sen toimintaan oli myönteinen ja hän osallistui aktiivisesti ryhmän kaikkiin tapaamisiin. Hän koki saaneensa ryhmästä apua, mutta kovin tarkasti hän ei osannut kuvata omaa ja ryhmän toimintaa tai arvioida, mikä ohjauksessa oli ollut hänelle hyödyllistä. Työskentelymuoto oli Hannulle uusi, eikä hänellä siksi ollut ennako-odotuksia. Ryhmän ensimmäisenä tapaamisena tuloa Hannu kuvaa näin:

Tulin vaan sinne ja siellä oli aika tuttuja kavereita - - - ei ollut odotuksia silleen sen kummempia, en oo ennen tämmösissä ollut.

Hannu toi useasti esiin ryhmätapaamisten hyödyllisyyden sellaisten asioiden pohtimisessa, joita ei ole aiemmin tullut miettiä, mutta joita hänen mielestään olisi kuitenkin hyvä pohdita. Näitä olivat mm. oman koulutuspolun ja sen haasteiden pohdinta, oman oppimisen arviointi, onnistuneen kokemuksen analyysi, työpaikkailmoituksen erittely ja jatkosuunni-

telmien pohdinta. Hän ei kuitenkaan haastattelussa arvioinut tarkemmin näiden tehtävien ja ohjelman hyödyllisyyttä. Tärkeänä ryhmän antina Hannu piti sitä, että hän oli alkanut miettiä välttämättömyyttä panostaa opiskeluun aiempaa enemmän.

Ryhmän ohjelman aiheet ja sisällöt olivat merkityksellisiä Hannun omien kysymysten kannalta; ne sijoittuivat hänen lähikehityksen vyöhykkeelleen ja näin auttoivat itsehavainnoinnin ja itseymmärryksen kehittymistä. Hannu alkoi reflektoida toimintaansa havaitsijapositiosta, nähdä toimintatavassaan ongelmia ja pohtia toiminnan muuttamista.

Ryhmässä tehty yhteenveto omasta osaamisesta ja kiinnostuksista sai Hannun miettimään opintojensa sujumista ja etenemisen vaikeutta. Tietojenkäsittelytieteen opinnoissa monilla oli vaikeuksia ja osa yhtä aikaa aloittaneista oli jo epäonnistunut kurssien suorittamisessa. Kerran epäonnistuneet näyttivät myös putoavan lopullisesti, eikä opettajilta tuntunut saatavan apua. Hannu peilaa vuosikurssinsa muiden opiskelijoiden opintojen sujumista myös omaan epävarmuuteensa, jota lisää huoli tulevien opiskeluhaasteiden vaativuudesta. Opiskelutilanteensa hän kertoo heitelleen: välillä opiskelu ei ole oikein kiinnostanut, välillä hän tuntee osaavansa. Hän tarkastelee itseään väheksyvistä positiosta ja kuvaa opiskeluaan vuoristoratana.

Minusta tuntuu että tuntee ihtesä niin tyhmäksi - - kyllähän se tietysti vähän lohduttaa kun kattoo niitä muitakin arvosanoja että huonompia niillä suurimmalla osalla on.

On vähän semmoista vuoristorataa ollut tää - - alussa oppii hyvin mutta sitten tuli niitä, no ei enää oppinu ja sitten se söi sitä motivaatiota ja nyt on taas päässy vähän kärryille että toivottavasti nyt pysyis -- ens vuonna alkaa ku se on matikan kurssi - - en tiä mitä siitä tulloo.

Ryhmän jatkotapaamisessa Hannu valitsi opiskeluun liittyviä tuntemuksiaan kuvaamaan kortin, jossa epätoivoiselta näyttävä mies istuu edessään tyhjä paperi. Korttivalinta kuvastaa hänen epävarmuuttaan opiskelujensa jatkosta. Opiskeluvalintaan sitoutumiseen jää varaus, jota kuvaa myös hänen toteamuksensa ensimmäisestä opintovuodesta kokeiluna. Hannu ei ole enää yhtä innostunut ohjelmoinnista kuin ennen ryhmää, vaan suunnittelee kasvatustieteen perusopintoja. Hän arvelee kasvatustieteen olevan enemmän lahjakkuusalueellaan, koska se on suurpiirteisempää kuin tietojenkäsittelytiede.

Hannu vaihtoi seuraavana opiskeluvuonna pääaineensa tietojenkäsittelytieteestä sosiaalipolitiikkaan. Hänen opintonsa ovat edenneet ja kolmen vuoden opintojen jälkeen hänellä on koossa 143 opintopistettä. Ryhmäohjaus antoi Hannulle sytykkeen pohtia opiskeluunsa, omaan oppimiseensa ja työelämänäkymiin liittyviä kysymyksiä ja avasi havainnoivaa positiota suhteessa omaan opiskelutilanteeseen. Hän alkoi ryhmässä pohtia tärkeänä pitämiään asioita, joita ei aiemmin ollut pohtinut. Hän tarkasteli itseään opiskelijana, omaa opiskeluaan ja sen jatkumista suhteessa tietojenkäsittelytieteen oppimisympäristöön ja tulevaan työelämään. Monien opiskelutoverien opiskeluvaikeudet, kokemus tuen puutteesta ja tulevat vaativat opiskeluhaasteet saivat Hannun miettimään omienkin opintojensa etenemistä ja avun saamista vaikeuksien kohdatessa. Samalla hän alkoi miettiä opintoalan sopivuutta itselleen. Ryhmäohjaus tuki Hannun itsehavainnoinnin kehittymistä suhteessa opiskeluun ja itseensä opiskelijana sekä vaihtoehtojen pohtimista ja uudelleen suuntautumista, mikä hänen kohdallaan merkitsi opintoalan vaihtamista.

Case Perttu

Perttu on 25-vuotias tietojenkäsittelytieteen opintojaan aloittava opiskelija, jolla on teknisen alan ammattikoulutus ja alan työkokemusta. Hän opiskeli pari vuotta myös ammattikorkeakoulussa, mutta koki opetustavan siellä vanhanaikaiseksi eikä pitänyt sitä itselleen sopivana. Hän haki yliopistoon vain tietojenkäsittelytieteen opintoihin ja tuli valituksi, mutta jäi vielä miettimään opintojen aloittamista ja jatkoi työssäoloaan. Aikaisempaan työtään hän kuvaa

perusduunarin työksi, joka ei pidemmällä aikavälillä kiinnosta ja jota ei halua tehdä eläkkeeseen asti.

Alkuhaastattelun perusteella tapausjäsenitys opiskelijan tilanteesta ja haasteista on seuraava:

Pääkysymys opiskelun suhteen näyttäisi olevan, miten kiinnostus pysyy yllä opiskeluun, onko ala, joka todella kiinnostaa. Se pohdituttaa, miten löytyisi opiskelutyö, miten jaksaa pitää yllä opiskeluintoa, ja opiskella jatkuvasti ja tasaisesti. Pohdit, mitä kannattaisi valita. Tulevan työn suhteen mietit sitä, mitä se tulee olemaan ja kun näkee mitä se on, pettyykö.

Opiskelijan suhde opiskeluunsa ja alan valintaan, itseensä opiskelijana ja tulevaan työhön oli hyvin epävarma: kiinnostaako ala, jaksaa ja osaako sitä opiskella, millaista alan työ on ja pettyykö siihen. Perttu odotti ryhmältä tietoa siitä, miten kannattaisi lähteä jatkamaan, millaista työ on, millaisia työn vaatimukset ja muutokset tulevaisuudessa. Hän odotti myös kanssakäymistä ja esiintymistä.

Loppuhaastattelussa Perttu kommentoi ryhmää suhteessa odotuksiinsa ja arvioi myös saaneensa mitä odotti.

No olihan tässä kanssakäymistä että ryhmässähän tässä minun mielestä aika avoimesti puhuttiin asioista että joutu siinä ottamaan kantaa ja kuuntelemaan toisen mielipidettä ja niin pois päin. Mut kyl täs minun mielestä käytiin aika hyvin tästä miten käydä tätä koulua, vaikka syöällisemminkin olis voitu käydä ja aina ja työstähän saatiin sillon kun kävi kaks esiintymässä.

Pertun arvio ryhmän hyödyllisyydestä itselle synnytti vaikutelman, ettei hän itse ikään kuin olisi ryhmään osallistunutkaan.

Hmm, no teemat ainakin vaikutti ihan mielenkiintoisilta että mut sitten, mitähän siinä oli? En yhtään kyllä muista sen tarkempaa mutta vaikutti ihan mielenkiintoiselta osaltaan ainakin.

Ryhmän kunkin tapaamisen arvioinnissa Perttu toisti useamman kerran pitävänsä ohjelmaa ihan mielenkiintoisena tai hauskana, vaikkei sitä oikein muistanutkaan. Ryhmän ohjelma ja tehtävät eivät kuitenkaan näyttäneet avanneen hänelle havainnoivaa suhdetta omaan toimintaansa, vaan kommentit jäivät enemmänkin tehtävän kuvauksiksi ja arvioiksi niiden vaikeudesta tai helppoudesta ilman oman toiminnan reflektointia ja analysoivaa pohdintaa.

Pertun haastattelussa tuli esiin yleistyneitä oppimisen esteitä, joita hän ei jäänyt pohtimaan vaan pikemminkin sivuutti. Hän kuvasi vaikeutta keskittyä opiskeluun ja mielenkiinnon hajautumista.

H: Niin silloin sanoit alkuhaastattelussa että joskus kun meet nettiin niin saatat löytää ittes jossain tutkimassa jotain ihan muuta kun mitä alun perin olit ajatellut tutkia.

P: No tässä nyt viimesin ratkasu oli kun etin jotain dorodango-savipalloja kuinka saadaan se kiiltäväksi

--

P: No silleen niinku kun tulee mieleen niin pitää kattoo et mites tää meneekään

Pertun kuvaus tenttiin vastaamisesta kertoo hänen tavastaan toimia.

Yleensä niinkun kirjotan, korjaan, kirjotan ja korjaan lisää niin se on sitten sitä pyyhkimistä ja loppupeleissä siinä on reikä siinä paperissa, se on itselleni hankalaa.

Perttu arvioi opiskelutyyhinsä olevan vielä vähän ”hakusessa” ja koki saaneensa ryhmässä tähän apua.

P: Tiedän vähän paremmin että pitäis yrittää muuttaa opiskelutyyliä vaikka on tienny aikasemminkin mutta että vähän tarkennettiin ja et vaan pitäis saaha se toteutettua se koko asia että.

H: Niin että päästäis siitä pohdinnasta nyt sitten eteenpäin niinkö?

P: Niin tai että sais vaan sen kirjan käteen sitten useammin kun sen viimeisen viikon aikana.

Perttu asetti tavoitteekseen opiskelutyylin muuttamisen tasaisemmaksi lukemalla sivun päivässä. Hänen pohdintansa opiskelutyylistä ja asettamansa muutostavoite eivät kuitenkaan vastanneet akateemisen opiskelun vaatimuksia.

Ryhmäohjauksjakson jälkeen Perttu oli yhä epävarma opiskelualastaan. Eläinlääketiede ja oikeustiede kiinnostivat, mutta sisäänpääsyn vaikeus ja opiskelun vaativuus pelottivat. Kiinnostus hajosivat, vähän kaikki kiinnosti.

P: No tällä hetkellä edelleen tuntuu omalta mut että pitää kattoo kevään aikana ja varmasti haen jonnekin joka ainakin tällä hetkellä tuntus kiinnostavalta mut en tiää sitten vaikka pääsisinkin sisälle et otanko vastaan.

H: Joo, ai sulla on ajatuksia että vähän lähtisit muualle? P: Vähän kokeilen niin sanotusti siipiäni.

Pertun suhde tietojenkäsittelytieteen opiskeluun oli ristiriitainen: toisaalta hän asetti tavoitteeksi opinnoissa etenemisen muttei toisaalta ollut kovin sitoutunut opintoihin. Tietojenkäsittelytieteen opiskelu omana alana ei ollut varmistunut, vaikka Perttu pyrkiin vakuuttamaan taitojensa ja osaamisensa riittävyttä.

No tietojenkäsittelytiedehän on aina ollut mielenkiintosta ja motivaatiota varmasti löytyy osaltaan asiaan että miten vaan tää kiinnostus pysyy tässä niin varmasti motivaatiotakin löytyy.

Ja et mut en ole niinkun pyhittäny itseäni vielä tälle tietojenkäsittelytieteelle kokonaan että.

Varmasti että mielenkiintosta on mutta että en oo niinkun laittanu vielä päätöstä ihan loppuun asti mutta pitää vähän katella vielä tässä kun kerkee aina. Ja taitoja löytyy ja osaamista kans.

Viimeisen tapaamisen resurssimatkalaukkutehtävässä osallistujat kokosivat yhteen omaa osaamistaan ja kiinnostuksiaan. Tehtävä tuntui Pertusta hankalalta, eikä hän tiennyt mitä kirjoittaisi. Vaikeus kuvasi Pertun tilannetta: hän ei osannut arvioida resurssiaan ja osaamistaan eikä tiennyt mitä tavoittelisi. Jatkotapaamisessa hän valitsi opiskeluun liittyviä tuntemuksiaan kuvaamaan kortin, jossa satuhahmot matkasivat kuumailmapallossa. Hän kommentoi haastattelussa korttivalintaa: ”Pallo hukassa ja tavarat lattialla näköjään” ja ”vähän tämmöinen tuuli, minne tuuli kuljettaa -tyylillä”. Korttivalinnassa kiteytyi metaforisesti Pertun tilanne: hän ei ollut ohjaimissa, vaan sivullisena katsomassa mihin tilanne vei.

Pertun toimintatavassa oli defensiivisyyttä, mikä tuli esiin sekä haastattelussa että ryhmässä. Ryhmässä hän lähti helposti vitsailemaan ja torjui pohdinnan huumorilla. Hän totesi haastattelussa itsekkin, että välillä vitsit taisivat epäonnistua. Perttu olisi tarvinnut pitempiketoista ohjausta. Hänen kehittämisehdotuksensa olikin, että aikaa olisi voinut olla kaksi kertaa enemmän, jotta olisi ehditty käydä kaikkea läpi ja katsoa asioita vähän tarkemmin – nyt ohjausjakso oli hänen mukaansa ”aika tämmöinen pintaraapaisu”.

Perttu jatkoi tietojenkäsittelytieteen opintoja, mutta ne eivät edenneet suunnitellusti. Kaksi ja puoli vuotta ryhmäjakson jälkeen hän oli kerännyt koko opiskeluaikanaan 45 opintopistettä. Vaikka ryhmän ohjelma ja teemat vastasivat Pertun opiskelun ongelmakysymyksiä, ne eivät kuitenkaan asettuneet hänen lähikehityksensä vyöhykkeelle, eivätkä näin auttaneet häntä

opiskeluun liittyvien ongelmien ratkaisemisessa. Toimintatapaa voisi luonnehtia passiivisvetäytyväksi. Pertun suhde opiskeluun ja itseensä opiskelijana ei ryhmäohjauksessa muuttunut. Hän ei saanut aikaan havainnoivaa suhdetta omaan toimintaansa, ei pystynyt arvioimaan oman toimintatapsansa ongelmia eikä päässyt subjektipositioon suhteessa opiskeluunsa. Lyhyt ryhmäohjaus ei auttanut toimintatavan ongelmien ratkaisemisessa, vaan Perttu olisi tarvinnut pitempikestoisesta yksilöohjausta ja tukea.

JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Opiskelijan toimijuuden esteet ovat yksilöllisiä. Joustava ja kohderyhmän tarpeet huomioon ottava ryhmäohjauksen ohjelma voi auttaa kehittämään itsehavainnointia ja purkamaan toimijuuden esteitä. Jotta osallistujien itsehavainnointi voi kehittyä, ryhmässä tarvitaan turvallinen ja tukea antava ilmapiiri (Rogers 1961), jonka luomisesta ohjaaja on vastuussa (Berg & Johnson 1971). Strukturoidussa ryhmäohjauksessa selkeät puitteet ja oppimista edistävät tehtävät tarjoavat turvallisen paikan oman tilanteen pohdinnalle (Borgen ym. 1989).

Ryhmäohjauksen haasteena on osallistujien toimijuuden esteiden moninaisuus ja yksilöllisyys. Siksi ryhmäohjauksen ohjelman tulisi olla niin avoin, että se mahdollistaa opiskelijoiden yksilöllisten esteiden kohtaamisen ja käsittelyn. *Navigaatio*-ryhmän ohjelma oli suunniteltu juuri kyseistä kohderyhmää varten ja ryhmän edetessä ohjelmaa koko ajan tarkistettiin vastaamaan paremmin ryhmäläisten tarpeita ja ohjausprosessin vaihetta. Tiukasti käsikirjan mukaan etenevän manualisoidun ohjauksen ongelmana on joustamattomuus ja siten vaikeus kohdata kulloisenkin ryhmän ja ryhmäläisten tarpeet ja vastata niihin. Ryhmäohjauksen ohjelman joustavuus ja avoimuus edellyttävät ohjaajilta hyvää ohjauksen ammattitaitoa sekä valmiutta kohdata ennakoimattomia vapaita tilanteita ja analysoida ryhmäprosesseja.

Ryhmäohjauksen oppimistehtävien tulee auttaa osallistujia heidän omien kysymystensä ja ongelmien tarkastelussa, muuten ne jäävät tehtäviksi monien muiden opiskelutehtävien joukossa. Vaikka *Navigaatio*-ryhmässä monilla oli vaikeuksia opiskelussaan, harva pystyi hyödyntämään ryhmässä tehtyjä itsearviointeja oman opiskelun ja oppimisen reflektoinnissa ja arvioinnissa. Niistä hyötyivät jo hyvän itsehavainnoinnin omaavat ryhmäläiset, joilla tehtävät sijoittuivat lähikehityksen vyöhykkeelle. Oman opiskelutavan ja -strategian yleinen pohdinta ja itsearvioinnit eivät riittävästi tavoittaneet kaikkien ryhmäläisten arkipäivän opiskeluongelmia. Rohkeampi lähteminen opiskelijoiden opiskelukokemuksista olisi todennäköisesti auttanut ryhmäläisiä enemmän oman opiskelun ja oppimisen itsehavainnoinnissa ja tukenut opiskelutaitojen kehittymistä. Tässä merkityksellistä on ohjaajien valmius toimia tässä ja nyt - tilanteissa ja näiden tilanteiden vapaa hyödyntäminen opiskelukysymysten käsittelyssä ja yleensäkin ryhmäohjauksessa. Ohjaajan ammattitaitoa on osata arvioida, milloin ryhmä tarvitsee vapautta ja milloin struktuuria.

Ryhmäohjauksen aikana osallistujat tutustuvat toisiinsa hyvin. Tämän vuoksi heidän on helppo lähestyä toisiaan myöhemmin, olla toisilleen tukena ja tehdä yhteistyötä opiskelussa. Kun monet korkeakouluopiskelijat eivät koe kuuluvansa mihinkään opiskeluun liittyvään ryhmään, ryhmäohjaus voi toimia ryhmäytymisen käynnistäjänä ja vertaistuen lähteenä. Lyhytkestoinen ryhmäohjaus voi selkeyttää itsehavainnointia ja näin luoda edellytyksiä toimijuuden kehittymiselle. Ryhmäohjauksen vaikuttavuus vaihtelee yksilöllisesti ja osallistujat hyötyvät ohjauksesta eri tavoin. Osalle opiskelijoista itsehavainnoinnin kehittyminen suhteessa opiskeluun merkitsee kiinnittymistä omaan opiskelualaan, mutta osalle se merkitsee valitusta alasta loitonemista ja uudelleen suuntautumista. Ohjauksen tulokset voivat näin olla yksilön kannalta toivottavia, vaikka ne eivät organisaation tulostavoitteiden kannalta sitä olisikaan. Osalle opiskelijoita ryhmäohjaus ei ole riittävä tuki itsehavainnoinnin kehittymiselle ja

opiskeluun liittyvien ongelmien käsittelemiselle, vaan he tarvitsivat pidempikestoista yksilöllistä ohjausta ja tukea. Korkeakouluissa tarvitaan paitsi ohjauksellisuuden sisällyttämistä kaikkiin koulutusohjelmiin myös ohjauspalveluja niitä tarvitseville opiskelijoille.

Dialoginen sekvenssianalyysi antaa välineen asiakkaan ilmaisen analysointiin ja tapausjäsennyksen tekemiseen (Leiman 2004a; Stiles ym. 2011). Yksilölliset, opiskelijan toimintatapaa kuvaavat tiivistykset selkeyttävät opiskelijan tilannetta ja voivat suunnata ryhmäohjauksessa osallistujan toimintaa ja odotuksia hänen itsehavainnointinsa ja toimijuutensa kehittymisen kannalta olennaiseen. Tapausjäsennykset tavoittavat asiakkaan toiminnasta ohjauksen kannalta olennaisen, hänen suhteensa kyseiseen asiaan ja itseensä. Loppuhaastattelussa tapausjäsennyksellä auttaa osallistujia palauttamaan mieleen ryhmän toiminnan alun, tuolloiset opiskelun esteet ja edellytykset sekä peilaamaan niitä ryhmän työskentelyyn ja hahmottamaan omaa oppimis- ja kehitysprosessiaan.

Ryhmäohjauksen haasteena on osallistujien kysymysten ja tarpeiden erilaisuus ja suuri variaatio, mihin vastaamista voisi auttaa yksilöllisen tapausjäsennyksen käyttäminen jo ryhmän työskentelyn alkaessa. Ohjaajien olisi hyvä haastatella osallistujat ennen ryhmäohjauksen alkamista ja jo haastattelutilanteessa tehdä yhdessä opiskelijan kanssa hänen tilanteestaan tapausjäsennyksellä. Tämä auttaisi osallistujia fokuoimaan omaa työskentelyään ryhmäohjauksen aikana. Ryhmä auttaisi tällöin yksilöä työstämään kysymyksiään, toimijuutensa esteitä ja edellytyksiä. Tämä suuntaisi myös ryhmään kohdistuvia odotuksia, jotka taas suuntaavat oppimista ja ryhmän antia itselle.

Ryhmän toiminnan alkaessa tehdyt tapausjäsennykset auttavat myös ohjaajia ryhmäohjelman suunnittelussa ja ohjauksen tavoitteiden asettamisessa. Ohjauksen tuloksellisuutta ei ole mielekästä arvioida ryhmätasolla vaan yksilöllisesti. Yksilöllinen tapausjäsennyksellä toimii hyvin ohjauksen tuloksellisuuden arvioinnissa. Tällöin verrataan ryhmäohjauksen alkaessa ja sen jälkeen tehtyjä tapausjäsennyksiä ja arvioidaan niiden perusteella osallistujan itsehavainnoin kehittymistä ryhmässä. Ryhmäjakson jälkeen tehdyt tapausjäsennykset toimivat hyvin myös osallistujien opiskelun etenemisen tai vaikeuksien ennakoijana.

LÄHTEET

- Amundson, N. & Thrift, E. (2008). The emergence of more dynamic counselling methods. Teoksessa J.A. Athanasou & R. Van Esbroeck (toim.) *International handbook of career guidance*. Berlin: Springer, 325–339.
- Amundson, N. (1998). *Active engagement*. Richmond: Ergon Communications.
- Berg, R.C. & Johnson, J.A. (1971). *Group counseling: A source book of theory and practice*. Fort Worth, TX: American Continental.
- Borgen, B., Pollard, D., Amundson, N.E. & Westwood, M. (1989). *Employment groups: the counseling connection*. Toronto: Lugas.
- Boyle, R., Carter, J. & Clark, M. (2002). What makes them succeed? Entry, progression and graduation in computer science. *Journal of Further and Higher Education*, 26(1), 3–18.
- Caro Gobalda, I. & Stiles, W.B. (2013). Irregular assimilation progress: Reasons for setbacks in the context of linguistic therapy of evaluation. *Psychotherapy Research*, 23(1), 35–53.
- Cooper, M. & McLeod, J. (2007). A pluralistic framework for counselling and psychotherapy: Implications for research. *Counselling and Psychotherapy Research*, 7(3), 135–143.
- Crossley, D. & Göpfert, M. (2000). *Cognitive analytic counselling and psychotherapy*. Teoksessa S. Palmer (toim.) *Introduction to counseling and psychotherapy: The essential guide*. Lontoo: Sage Publications, 43–54.

- Engström, C. & Tinto, V. (2008). Access without support is not opportunity. *Change*, 40, 46–50. http://www.nhcuc.org/pdfs/Engstrom_Tinto.pdf (luettu 7.4.2015).
- Green, L.W., Kreuter, M.W. (2001). *Health promotion planning: An educational and ecological approach*. (3rd edition) San Francisco: McGraw-Hill.
- Greenbank, P. (2014). Career decision-making: 'I don't think twice, but it'll be all right' *Research in Post-compulsory Education*, 19(2), 177–193.
- Heikkilä, A., Keski-Koukkari, A. & Eerola, S. (2011). Korkeakouluopiskelun haasteet. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim, 31–33.
- Hoffmann, L. (2010). Career opportunities. *Communications of the ACM*, 53, 19–21.
- Inkinen, M., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Tukiainen, M. & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Aikaansaamattomuuden psykologia. *Psykologia*, 47(3), 172–181.
- Jouslahti, A. (2010). Ei jää luuppiin – Tietojenkäsittelytieteiden opiskelun onnistuneen alkutaipaleen edellytyksistä. *Acta Wasaensia* no 148. Tietotekniikka 4.
- Kivlighan, D., Coleman, M. & Anderson, D.C. (2000). Process, outcome and methodology in group counseling research. Teoksessa S. Brown & R. Lent (toim.) *Handbook of counseling psychology*. New York: John Wiley & Sons, 767–796.
- Koivuluhta, M. & Puhakka, H. (2013). Dialogical approach applied in group counselling: case study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(3), 187–202.
- Koivuluhta, M. & Ruponen, R. (1998). Löytöretki omaan osaamiseen. *Ohjauskäytäntö*, 1a, 31–41.
- Koivuluhta, M. & Ruponen, R. (2005). Tiedot ja taidot näkyviksi – kokemuksia siivoustyötä tekevien naisten ohjausryhmästä. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Työelämäohjauksen mahdollisuuksia ja toimivia käytäntöjä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 93, 54–79.
- Leiman, M. (2004a). Dialogical sequence analysis. Teoksessa H.J.M. Hermans & G. Dimaggio (toim.) *The dialogical self in psychotherapy*. London: Brunner-Routledge, 255–269.
- Leiman, M. (2004b). Vaikuttavuustutkimuksen pulmallisuus psykoterapiassa. *Duodecim*, 120(22), 2645–2653.
- Leiman, M. (2007). Dialoginen ohjaus ja neuvonta. Polku työmarkkinoille- osahankeen julkaisussa *Tuetusta toimijuudesta itsenäiseen toimijuuteen. Dialoginen ohjaus ja neuvonta käytännössä. Optio Työelämään -Joensuun Seudun Työllisyys EQUAL-projekti*, 8–44.
- Leiman, M. (2008a). Kognitiivis-analyttinen näkökulma. Teoksessa S. Kähkönen, I. Karila & N. Holmberg (toim.) *Kognitiivinen psykoterapia*. Helsinki: Duodecim, 494–509.
- Leiman, M. (2008b). Psykologisten interventioiden vaikuttavuus. Teoksessa J. Mäkitalo, J. Turunen & I. Vilkkumaa (toim.) *Vaikuttavuus muutoksessa*. Oulu: Verve, 127–142.
- Leiman, M. (2012a). Dialogical sequence analysis in studying psychotherapeutic discourse. *International Journal of Dialogical Science*, 6(1), 123–147.
- Leiman, M. (2012b). Psykoterapioiden yhteinen perusprosessi. Teoksessa S. Eronen & P. Lahti-Nuuttila (toim.) *Mikä psykoterapiassa auttaa? Integriivisen psykoterapian perusteita*. Helsinki: Edita, 71–90.
- Leiman, M., & Stiles, W. B. (2001). Dialogical sequence analysis and the zone of proximal development as conceptual enhancements to the assimilation model: The case of Jan revisited. *Psychotherapy Research*, 11(3), 311–330.
- Lilius, R. (2012). The Finnish IT industries in transition. Defining and measuring the Finnish software product and IT services industries by applying theoretical frameworks. *Acta Universitatis Lappeenrantaensis* 486. Lappeenrannan yliopisto <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-265-307-9> (luettu 7.4.2015).
- Lindon, J. & Lindon, L. (2008). *Mastering counselling skills*. New York: Palgrave MacMillan.
- Penttilä, J. (2011). Opintojen viivästyminen ja keskeyttäminen korkeakouluissa. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.): *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim, 160–163.

- Penttinen, L., Skaniakos, T., Valkonen, L. & Plihtari, E. (2011). Vertaisuus voimavarana opintopolulla. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa, 4–13. http://www.peda.net/img/portal/2438910/Vertaisuus_voimavarana_ohjauksessa.pdf?cs=1321562026 (luettu 7.4.2015).
- Puhakka, H. & Koivuluhta, M. (2013). Opiskelijoiden ryhmäohjaus ja sen tuloksellisuus: tapaustutkimus. *Psykologia*, 48(4), 274–291.
- Puusniekka R, & Kunttu K. (2011). Miltä opiskelukyky näyttää tutkimusten valossa? Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen, P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim, 36–40.
- Ribeiro, E., Ribeiro, A. P., Gonçalves, M. M., Horvath, A. O. & Stiles, W. B. (2012). How collaboration in therapy becomes therapeutic: The therapeutic collaboration coding system. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 86(3), 294–314.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.
- Rouhelo, A. (2008). Akateemiset urapolut. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-luvuilla. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja sarja C osa 277. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/43242/C277Rouhelo.pdf?sequence=1> (luettu 7.4.2015).
- Rouhelo, A. (2006). Akateemisten suorat ja polveilevat urapolut. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 212–238.
- Ruponen, R. (2003). Yksilöt ryhmäkuvassa: merkittäviä oppimiskokemuksia strukturoidussa ryhmäohjauksessa. *Lisensiaatin tutkimus*. Joensuun yliopisto.
- Ruponen, R. & Koivuluhta, M. (1998). Löydä oma osaamisesi - kokemuksia työttömien ohjausryhmistä. *Työpoliittinen aikakauskirja*, (3), 47–54.
- Ruponen, R., Nummenmaa, AR, & Koivuluhta, M. (2000). Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 162–188.
- Ruponen, R. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2013). Ryhmäohjaus työtoimijuuden tukena? Tapaustutkimus IT-alalta. *Työelämän tutkimus*, 11(1), 50–65.
- Salmela-Aro, K. (2010). Koulu-uupumus sosiaalisessa kontekstissa: koulu, koti ja kaveripiiri. *Psykologia*, 45(5-6), 448–459.
- Silvonen, J. (2000). ”Tässä muuten hienossa näytelmässä...” Työhön-ryhmät työttömän roolim muutoksen tukijana laadullisen analyysin valossa. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja no 46.
- Stiles, W., Leiman, M., Shapiro, D., E. Hardy, Barkham, M., Detert, N. & Llewelyn, S. (2006). What does the first exchange tell? Dialogical sequence analysis and assimilation in very brief therapy. *Psychotherapy Research*, 16(4), 408–421.
- Tuominen, V. (2012). Sattuma työllistymisessä – maistereiden kokemuksia. *Työpoliittinen aikakauskirja* (1), 11–20. <https://www.tem.fi/files/32268/tuominen.pdf> (luettu 7.4.2015).
- Vanhalakka-Ruoho, M., Borgen, W.A., Herranen, J., Juutilainen, P.-K., Koivuluhta, M., Korkki, J., Penttinen, L., Puhakka, H., Ruponen, R. & Vesisenaho, M. (2009). Group counselling in the era of change and uncertainty: Navigating forwards. Esitetty IAEVG:n kansainvälisessä konferenssissa. Kesäkuu 3–5, 2009. Jyväskylä. http://ktl.jyu.fi/ktl/iaevg2009fin/full_papers (luettu 7.4.2015).
- Ward, D.E. (2012). Definition of group counseling. Teoksessa R.K. Conyne (toim.) *The Oxford handbook of group counseling*. New York: Oxford University Press, 36–51.
- Woosley, S.A. & Shepler, D.K. (2011). Understanding the early integration experiences of first-generation college students. *College Student Journal*, 45(4), 700–714.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin & Göös.

Zonzi, A., Barkham, M., Hardy, G.E., Llewelyn, S.P., Stiles, W. & Leiman, M. (2014). Zone of proximal development (ZPD) as an ability to play in psychotherapy: A theory- building case study of very brief therapy. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 87(4), 447–464.

Suomen virallinen tilasto. (SVT) (2014). Koulutuksen keskeyttäminen. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/kkesk/> (luettu 23.9.2014).

Toimijuuden dialektiikka leikkimaailmassa – kasvatussuhde ja pedagoginen paradoksi¹

Anna Pauliina Rainio ja Jaakko Hilppö

Tässä artikkelissa tarkastelemme toimijuuden ilmiötä erityisesti opettajan ja oppilaiden välisen suhteen näkökulmasta. Tiivistäen toimijuus voidaan ymmärtää yksilön ja/tai yhteisön mahdollisuutena, haluna ja kyynä vaikuttaa tai muuttaa toimintaa, jonka tuottamiseen he osallistuvat (Hofmann & Rainio 2007, 309). Koulussa tämä tarkoittaa esimerkiksi mahdollisuutta vaikuttaa oppimistilanteiden ja opetuskäytäntöjen sisältöihin, muotoihin ja toteutukseen sekä oman henkilökohtaisesti mielekkään suhteen muodostamiseen niihin. Toimijuuteen liittyy lisäksi kokemus ja tunne siitä, että omilla teoilla on merkitys, että tulee kuulluksi ja nähdyksi niissä käytännöissä, joihin osallistuu.

Toimijuus on kuitenkin ristiriitainen ilmiö niin kasvatustodellisuudessa kuin ilmiötä koskevassa kirjallisuudessa. Artikkelissa tarkastelemme tätä ristiriitaisuutta esi- ja alkuopetuksen kontekstissa. Esitämme, että Kantin (1803) muotoilema kasvatuksen paradoksi ei ole vain looginen tai kasvatustieteellinen ongelma, vaan tärkeä opetus- ja kasvatustyötä määrittävä käytännön jännite. Mielestämme jännitteen kohtaaminen ja ratkaiseminen kehittää niin oppilaiden kuin opettajan toimijuutta ja parhaimmillaan myös niitä käytäntöjä, joissa toimijuutta voidaan tukea. Väitteidemme tueksi annamme esimerkkejä tutkimushankkeesta, jossa tutkittiin innovatiivista, alakoulussa toteutettua leikkimaailma -pedagogista kokeilua. Lopussa pohdimme, millä tavalla tunnistamamme toimijuuden ristiriita on läsnä myös ohjaussuhteessa.

JOHDANTO

Oppijoiden toimijuuden huomioon ottaminen on noussut kymmenen viime vuoden aikana kasvatustieteellisen keskustelun ytimeen. Ennen käsitteen ilmaantumista 2000-luvun alkupuolella kasvatustieteelliseen keskusteluun, toimijuus oli pitkälti lähinnä sosiologisesti tai filosofisesti virittynyt käsite. Kouluopetusta kritisoitiin tuolloin oppilasta passivoivista työmenetelmistä, mutta empiiristä tutkimusta siitä mitä edellytyksiä oppilaiden toimijuudelle voisi koulutodellisuudessa käytännössä olla, oli edelleen vähän (ks. esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Rainio 2003). Nyt, kymmenisen vuotta myöhemmin toimijuus on yksi keskeisistä kasvatus- ja lapsuustutkimuksen käsitteistä ja lasten toimijuutta koskevaa empiiristä

¹ Artikkelin on tieteellisesti vertaisarvioitu.

tutkimusta tehdään aiempaa enemmän (esim. Rajala, Hilppö, Lipponen, & Kumpulainen 2012; Lanas 2011). Vastaavasti lasten toimijuutta korostetaan myös peruskoulua koskevassa poliittisessa keskustelussa ja lainsäädännössä. Esimerkiksi uudet peruskoulun opetussuunnitelman perusteet painottavat oppilaan aktiivista asemaa toimijana (OPH 2014) ja uusi oppilashuoltolaki (1287/2013) antaa oppilaalle aiempaan laajemmat mahdollisuudet vaikuttaa esimerkiksi oppilashuoltoprosesiin.

Toimijuus on kuitenkin ristiriitainen ilmiö niin kasvatuksellisuudessa kuin ilmiötä koskevassa kirjallisuudessa. Oppilaitensa toimijuutta tukemaan pyrkivä opettaja huomaa helposti, ettei oppilaiden keskenään hyvinkin erilaisia pyrkimyksiä vaikuttaa luokan käytäntöihin tai opetuksen sisältöön ole helppo sovittaa yhteen. Tämä ristiriitaisuus heijastuu myös eri paradigmojen osin jopa vastakkaisissa tulkinnoissa siitä, miten ja millä ehdoilla ylipäänsä voimme olla toimijoita (Rainio 2010). Tarkastelemme artikkelissa tätä toimijuuden ristiriitaisuutta esija alkuopetuksen kontekstissa. Keskitymme erityisesti siihen, miten toimijuuden ristiriitaisuus ilmenee oppijoiden aloitteellisuuden ja omakohtaisen osallistumisen tukemisen sekä toiminnan ohjaamisen välisenä jännitteenä. Tässä jännitteessä on mielestämme kyse kontrollin ja vapauden välisestä ristiriidasta, jonka ytimen muodostaa kasvatuksen ns. kantilainen paradoksi. Esittelemme seuraavaksi tämän paradoksin sekä oman dialektisen tulkintamme siitä lyhyesti.

PEDAGOGINEN PARADOKSI: KONTROLLI JA VAPAAUS

Kontrollin välttämättömyyden ja toisaalta toimijuuteen tai vapauteen kasvattamisen välinen ristiriita on nimenomaan länsimaisen kasvatussuhteen ristiriita. Kyseessä on jo Immanuel Kantin (1803) muotoilema ”kasvatuksen paradoksi” eli kuinka vapauteen voi kasvattaa pakollia:

Kasvatuksen suurin ongelma on se, kuinka yhdistää lailliseen pakkoon alistuminen ja kyky oman vapauden palvelemiseen. Sillä pakko on välttämätöntä! Kuinka kultivoim vapautta pakolla? Minun tulisi totuttaa kasvatettavani alistamaan oman vapautensa pakkoon ja johdattaa hänet samalla käyttämään hyvin omaa vapauttaan. Ilman tätä on kaikki pelkkää mekanismia ja kasvatettava ei tiedä palvelevansa vapautta. (Kant 1803; ks. myös Kivelä 2002 ja Buchner 1904).

Kasvatustehtävän kaksijakoisuus on tiedostettu jo pitkään: toisaalla on perinteen ja kulttuurisen tiedon siirtäminen, toisaalla kasvatettavan potentiaalinen edistäminen, tämän itsenäisyyden tukeminen. Suomessa kasvatuksen paradoksia ovat tarkastelleet monet kasvatusajattelijat ja kasvatustieteilijät J. V. Snellmanista lähtien (Uljens 2007; Kivelä 2002). Paradoksi on usein palautettu kysymykseen vapaudesta: onko kasvatettavan vapaus yksi kasvatuksen päämääristä vai onko kasvatettava jo lähtökohtaisesti vapaa, jolloin voimme kysyä, mihin kasvatusta enää tarvitaan? (Uljens 2007).

Harvemmin tätä filosofista paradoksia on kuitenkaan tarkasteltu empiirisen, käytännön ratkaisuja tarkastelevan kasvatustieteellisen tutkimuksen yhteydessä. Ristiriita kytkeytyy olennaisesti koululaitoksen tehtävään ja opettajan arkipäivään: lapsen toimijuuden vakavasti ottaminen on usein käytännössäkin ristiriitaisessa suhteessa suojelun, huolehtimisen, opettajan vastuun ja opetusvelvollisuuksien kanssa. Opettaja joutuu tasapainottelemaan kurinpidon, luokan hallinnan ja ennalta asetettujen tavoitteiden sekä lapsiryhmän tai yksittäisten lasten kuuntelemisen ja huomioon ottamisen välillä (McNeil 1986). Eri historiallisina aikoina on käytössämme ollut erilaisia tapoja ratkaista tämä ongelma (vrt. kurinpidon historia). Viimeai-

kaisessa koulukeskustelussa ristiriita pakon ja vapauden välillä on nähty myös perustavana ongelmana, joka vakavasti rajoittaa sitä, mitä koulussa voidaan tehdä:

Koulussa näitä vapauden, avoimuuden ja yksilöllisten kiinnostusten vaatimuksia on vaikea täyttää. Ahtaissa luokkahuoneissa on vaikeaa ellei mahdotonta viedä läpi kovin yksilöllistä ja kunkin lapsen kulloisistakin tarpeista kumpuavaa leikkipedagogiikkaa. Sellainen järjestely edellyttäisi samanlaisia vapauksia kuin kotiopettajalla oli 1800-luvun aatelisperheen poikaa kasvattaessaan: taukoja voitiin pitää tarpeen mukaan ja opetusta suunnata kiinnostuksen perusteella ulkona tai sisätiloissa. Kouluopetuksessa tämä ei ole koskaan mahdollista. (Salminen 2012, 254)

On totta, että lasten toimijuuden huomioon ottaminen koulun erilaisissa tilanteissa on monimutkaista. On myös totta, että artikkelissämmekin esimerkkinä käytettävä aikatauluissaan joustava, ulko- ja sisätiloja luovasti käyttävä leikkipedagogiikka tarjoaa paljon mahdollisuuksia lasten toimijuuden ilmauksille (Rainio 2010). Sitä on huomattavasti helpompi toteuttaa esimerkiksi varhaiskasvatuksen puolella, jossa opetussuunnitelma ja koulun päivittäinen järjestys eivät ole niin ohjaavia. Laajemmista vapausasteista huolimatta ei leikkipedagogiikkakaan, tai Salmisen kotiopettaja, ole vapaa kantilaisesta paradoksista. Leikkipedagogiikka saattaa tuoda jopa selvemmin esiin tämän paradoksin; se joudutaan kohtaamaan ja siihen joudutaan kehittämään paikallisia ratkaisuja (ks. Rainio 2010).

Näemmekin kontrollin ja vapauden välisen ristiriidan ensi sijassa kehitysmahdollisuutena, eräänlaisena aikuisen ja lapsen välisen suhteen *määrittäjänä*, jonka ratkaiseminen tilannekohtaisesti aina uudelleen kehittää ja vie eteenpäin aikuisen ja lapsen välistä suhdetta ja heidän toimijuuttaan sekä myös vaatii kehittämään niitä käytäntöjä ja olosuhteita, joissa kasvatusta toteutetaan. Seuraavassa luvussa avaamme ensin dialektista tulkintaamme toimijuudesta ja pedagogisesta paradoksista. Sen jälkeen siirrymme tarkastelemaan leikkipedagogiikkaa käytäntönä, jossa kontrollin ja vapauden problematiikkaa kohdattiin ja ratkottiin opettajien ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa.

DIALEKTINEN TULKINTA PEDAGOGISESTA PARADOKSISTA

Ristiriitoja on tulkittu yhteiskuntatutkimuksessa monella tavalla riippuen taustaideologiasta. Klassisen analyttisen logiikan mukaisesti ristiriidat eli antinomiat tai paradoksit ovat teorian tai päättelyn heikkouksia (Sainsbury 1995). Antinomia syntyy, kun kaksi pätevää argumenttia johtaa ristiriitaisiin johtopäätöksiin. Aiemmin käsiteltyä kasvatuksen paradoksia voisi tämän mukaisesti tarkastella yksinkertaisesti palauttamalla se päättelyn ongelmaksi: vapaus ja kontrolli ovat vastakkaisia, toisensa poissulkevia käsitteitä, jotka eivät voi olla samanaikaisesti "voimassa" johtamatta loogiseen paradoksiin.

Tässä artikkelissa otamme lähtökohdaksi dialektisen ristiriidan käsitteen. Dialektiikan juuret ovat Hegelin (2011/1816; ks. myös Snellman 1837) ja Marxin (1986) filosofisessa tuotannossa, jossa ristiriitojen ilmentymisellä yhteiskunnallisessa toiminnassa on oma tarkoin määritelty logiikkansa. Linaamme ristiriitojen käsittelyn lähtökohdaksi dialektiikasta ajatuksen, että käytännön elämässä ilmenevien ristiriitojen kohtaaminen ja ratkaiseminen on ihmisyyhteyden muutoksen ja kehityksen perusta (esim. Engeström 1987; Glassmann 2000). Dialektisesta näkökulmasta katsoen tässä artikkelissa esitelty ristiriita kontrollin ja vapauden välillä voidaan ymmärtää toimijuuden käsitteen sisäisenä, ontologisena ristiriitana (ei vain päättelyn ristiriitana).

Kontrollin ja vapauden välinen dialektiikka muodostaa käytännön toiminnassa haasteita tai jännitteitä, joiden kohtaaminen ja ratkaiseminen kehittävät toimintaa laadullisesti paremmaksi. Käytännön elämässä kohdatut jännitteet voidaan siis ylittää ja ratkaista, mutta varsinainen ristiriita säilyy ilmiön ”ytimessä” (ks. Goulart & Roth 2010). Näin voidaan ymmärtää dialektiikalle ominainen ajatus, että ristiriita on aikaansa sidottu ja kehitystä eteenpäin vievä voima. Historiallisesti rakentuneiden ristiriitojen (tai niistä syntyvien jännitteiden) kohtaaminen ja ratkaiseminen yhteisön käytänteissä ja vuorovaikutuksessa muuttaa näitä käytänteitä ja vie paikallisesti yhteisöä eteenpäin. Tämä pätee niin koulutoimintaan ja opettajan sekä oppilaan suhteeseen kuin tieteellisen tiedon rakentumiseen (esim. Pickering 1993; Engeström 1987).

Seuraavaksi tarkastelemme, miten kontrollin ja vapauden dialektiikka näkyi ja kohdattiin tutkimassamme leikkimaailmapedagogiikassa ja miten leikkimaailma toisaalta tarjosi paikkoja hetkellisesti ylittää tämä ristiriita ja siten kehittää opettaja-oppilassuhdetta luokassa.

VELJENI LEIJONAMIELI: LEIKKIMAAILMAPEDAGOGIIKALLA KOHTI TOIMIJUUTTA

Leikkimaailmapedagogiikka on alun perin ruotsalaisen pedagogin Gunilla Lindqvistin (1995, 1998) varhaiskasvatukseen sekä esi- ja alkuopetukseen kehittämä lasten ja aikuisten yhteisen toiminnan muoto. Suomessa lähestymistapaa ovat soveltaneet ja kehittäneet eteenpäin Pentti Hakkarainen ja hänen tutkimusryhmänsä jäsenet (2006). Teoreettisesti työ nojaa kulttuurihistorialliseen käsitykseen leikistä, luovuudesta ja lapsen kehityksestä (Vygotsky 1978; El’konin 1999; ks. myös Hakkarainen 1990).

Lähtökohtana leikkimaailmassa on yleensä juoni, joka sisältää ristiriitatilanteen tai ratkaisua vaativia ongelmia. Ennalta valittu juoni voi olla aikuisten yksin tai yhdessä lasten kanssa valitsema, mutta myös lasten itsensä ehdottama. Juoni muutetaan eläväksi lasten ja aikuisten roolihahmojen, juonenkäänteiden, leikkiympäristön ja siihen kuuluvan rekvisiitan avulla. Tyypillinen juoni muodostuu esimerkiksi yhteisen matkan tai seikkailun ympärille. Keskeistä on siis kuvitteellisen tilanteen rakentaminen, jossa aikuinen on mukana. Toiminnan ja tutkimisen kohteina ovat paitsi ratkaisua vaativat tiedolliset ja toiminnalliset ongelmat myös ihmisten väliset suhteet ja tunteet, joita seikkailu ja roolihahmojen toimintaan samaistuminen herättää.

Leikkimaailmassa aikuiset eivät osallistu lasten leikkiin vain tuoden siihen muodollisesti ulkoapäin virikkeitä, vaan toimivat lasten kanssa yhteisesti rakennetussa pedagogisen leikin maailmassa. Lähtökohtana on, että lasten aloitteet ja niiden kuunteleminen ohjaavat aikuisten toimintaa. Gunilla Lindqvistin (1995) mukaan parhaimmillaan aikuisen ja lapsen välinen pedagoginen suhde muuttuu: aikuinen ei enää voi olla ainoa tiedollinen auktoriteetti, jolla on langat käsissään. Vaikka aikuiset usein ohjaavat ja suuntaavat leikkimaailmatoimintaa toimimalla leikin kannalta keskeisissä roolihahmoissa, he ovat sidottuja leikin tai juonen kontekstiin. Leikki itsessään ohjaa sekä lasten että aikuisten valintoja ja valinnat täytyy perustella roolihahmojen tekojen ja toimien, ei ulkoisten sääntöjen kautta. Tavoitteena on, että lapset osallistuvat yhteisen juonen rakentamiseen siinä missä aikuisetkin. Tämän takia aikuisen ja lapsen välinen (valta)suhde asettuu kiinnostavaan valoon ja kysymys lasten toimijuudesta muodostuu keskeiseksi.

Veljeni Leijonamieli -leikkimaailma, jonka empiiriseen analyysiin artikkelimme teoreettiset väitteet nojaavat, toteutettiin keväällä 2004 esi- ja alkuopetuksen opetuskokeiluna. Leikkimaailmassa 30 iältään 4-8 -vuotiaasta lasta ja heidän neljä opettajaansa esittivät Astrid Lindgrenin kirjaan sijoittuvan Kirsikkalaakson asukkaita ja matkasivat yhdessä pelastamaan naapurilaakson väen pahan Tengilin ikeestä. Leikkimaailman rakentaminen käynnistyi

tammikuussa tarinan hahmojen ja tarvittavan materiaalin valmistamisella pienryhmissä sekä oman lempihahmon valinnalla. Helmikuun aikana luokkaan rakennettiin viikoittain yksi kirjan kohta ja lapsilla oli mahdollisuus leikkiä näissä maailmoissa. Itse juonellisen seikkailun toteuttaminen kesti maaliskuun alusta toukokuun loppuun.

Kokeilun pedagogisena tavoitteena oli vahvistaa lasten yhteistyötaitoja sekä innostaa leikkimaailmatoiminnan avulla ryhmän vilkkaat ja toisinaan häiriköivät oppilaat sitoutuneemmin mukaan yhteiseen toimintaan. Sen lisäksi, että leikkimaailman rakentaminen ja toteuttaminen vaati lapsilta monipuolista yhteistyötä, Veljeni Leijonamieli -kirjan tarina korosti ystävyys ja yhteisen toiminnan tärkeyttä. Opettajat ajattelivat, että tarina vetoaisi suurimpaan osaan ryhmän lapsista, erityisesti ”levottomiin” poikiin.

Leikkimaailmasta rakentui lopulta monivaiheinen seikkailu Astrid Lindgrenin tarinan maailmassa, jossa monet lapset löysivät väylän toteuttaa itseään ja osallistua (sekä muokata) aktiivisesti luokan toimintaa, myös kyseenalaistamisella tai vastarinnalla (ks. esim. Rainio 2012). Tarkastelemme tässä artikkelissa kuitenkin kontrollin ja vapauden välistä ristiriitaa kahden tytön, Helenin ja Saran, esimerkin kautta (ks. analyysin laajempi versio: Rainio 2009). Heidän tapauksensa tuo hyvin esiin sen, miten ristiriita kohdattiin leikkimaailmassa ja miten haasteellista toimijuuden tukeminen oli leikkimaailman tavoitteista ja toimintatavoista huolimatta.

Helen ja Sara leikkimaailmassa

Kuten mainitsimme, Veljeni Leijonamieli -leikkimaailman yhtenä tavoitteena oli kehittää lasten yhteistyötaitoja ja näin myös heidän toimijuuttaan. Opettajien pedagogisena ajatuksena oli hyödyntää leikkimaailman tarjoamia, perinteistä opetusta monipuolisempia käytäntöjä ja näin laajentaa lasten mahdollisuuksia osallistua rakentavasti ryhmän toimintaan. Leikkimaailman alussa 7-vuotiaat Helen ja Sara valitsivat omiksi rooleikseen Lindgrenin kirjassa esiintyvät hevoset Grimin and Fyalarin. Romaanin hevosilla on keskeinen asema tarinassa ja niillä on läheinen suhde tarinan päähenkilöihin Korppuun ja Joonataniin. Kirjassa hevoset kuvataan viisaina, vahvoina ja omapäisinä toimijoina, jotka tuovat turvaa kirjan ihmishahmoille. Helen ja Sara harrastivat ratsastusta vapaa-ajallaan ja Rainio (2009) huomauttaakin, että kirjan tapa kuvata hevosia muistuttaa ”heppatyttöjen” tapaa puhua hevosista.

Helenille ja Saralle itselleen Grim ja Fyalar olivat rikkaita ja monipuolisia rooleja leikkimaailmassa: hevoset osasivat laukata nopeasti vaaran uhatessa, päättää ketä tottelevat sekä tehdä kepposia. Myöhemmin keväällä tehdyssä haastattelussa Sara luettelee myös joukon muita hevosrooleja, joiden kautta hän on osallistunut tarinaan. Toisin sanoen hevosroolit olivat Helenille ja Saralle ominainen ja merkityksellinen tapa osallistua leikkimaailman toteuttamiseen ja näin ottaa haltuun opettajien heille suunnittelema pedagoginen ympäristö ja sen tavoitteet.

Helenin ja Saran valitsemat roolit näyttivät istuvan suhteellisen hyvin opettajien laatimaan suunnitelmaan osallistumismahdollisuuksien laajentamisesta. Lisäksi tytöt näyttivät tietävän, mitä tekevät leikkimaailmassa. Tämä puolestaan mahdollisti sen, että opettajat pystyivät keskittämään huomionsa muihin lapsiin, joille osallistuminen oli hankalampaa. Helenin ja Saran hevoshahmot eivät kuitenkaan olleet opettajille täysin ongelmattomia. Opettajien näkökulmasta hevosroolit näyttivät luovan leikkimaailmassa tyttöjen välille vahvan siteen, joka sulki muut lapset pois. Opettajat kertoivat tutkijalle, että heidän mielestään Helenin ja Saran haaste luokassa oli, että he hyvin usein toimivat vain kahdestaan osaamatta ottaa muita lapsia mukaan tai hakeutua muiden lasten leikkiin.

Toisaalta nämä tytöt eivät tutkijan (Rainio) vaikutelman mukaan olleet suosituimpia lapsia luokassa, vaan jäivät ehkä tahtomattaankin usein toisten lasten huomion ulkopuolelle (kenttämuistiinpano 11.3.2004). Leikkimaailmassakin Helen ja Sara (yhdessä erään kolmannen tytön kanssa, joka oli usein väljästi heidän leikissään mukana) loivat ”oman suljetun maail-

mansa”, johon muilla lapsilla tai opettajilla ei ollut helppoa pääsyä. Hevosten toiminta ei tullut osaksi koko luokan yhteistä seikkailua - ja tämä tuntui haastattelujen perusteella vaivaavan tyttöjä itseäänkin. Vaikka tyttöjen hevosroolit ja heidän keskinäiset leikkinsä osaltaan toteutivat pedagogista ajatusta yhteistyön tekemisestä, opettajien tavoitteiden sekä Helenin ja Saran osallistumisen välillä oli selvä jännite. Helenin ja Saran tapa osallistua hevosroolien kautta ei ollut opettajien mielestä keskeinen yhteisen juonen kuljetuksen kannalta:

No nehän laukkaa pitkin tupaa siellä, iihhahaa, eihän ne muuta tee... keskustelevat keskenään omalla salakielellään ja... letittävät toistensa rusetteja. (otteita opettajien keskustelusta 9.1.2004).

Toisin sanoen tyttöjen toiminta ei tuntunut vastaavan heidän asettamiinsa aktiivisen toimijan edellytyksiin. Tätä jännitettä korosti se, että opettajat arvottivat ja tulkitsivat tyttöjen hevosleikkejä sukupuolittuneesta ”heppatyttö”-kategoriasta käsin (ks. tarkemmin Rainio 2009).

Tyttöjen omasta näkökulmasta heidän leikkinsä oli kuitenkin suuntautunut voimakkaasti ulospäin. Kahdenkeskisessä keskustelussa tutkijan kanssa Sara toi esiin, miten oli muuttunut rohkeammaksi leikkimaailmatoiminnassa kevään mittaan, kuinka oli osallistunut ”taisteluihin”, vaikka aluksi aina piiloutui ystäviensä selän taakse, kun leikkimaailmassa seikkailtiin. Toisessa yhteydessä Sara kirjoitti omista moninaisista rooleistaan leikkimaailmassa:

Olin Happi, Volur, Tomppa, Zadi, Varsa. No, suojelin Helen-koiraa kun mulla oli kaviot.

Hän myös leikki näitä hahmoja kotona leikkimaailman jälkeen. Tämä ei kuitenkaan ollut näkyvillä varsinaisen luokan yhteisen leikkimaailmatoiminnan suunnittelussa ja kehittämisessä. Myöskään opettajat eivät olleet tästä tietoisia, mikä ei kuitenkaan johtunut yksinomaan opettajien pedagogisen herkkyyden puutteesta vaan myös siitä, että tämä Saran toimijuus tapahtui pitkälti hänen omassa mielikuvituksessaan, ei näkyvien tekojen tasolla (Rainio 2009).

Leikkimaailma-kevään aikana tapahtui kuitenkin käänne. Helen ja muutama muu tyttö toivat itse opettajien tietoisuuteen luokan esimerkiksi hevosrooleihin liittämiä sukupuolittuneita käytäntöjä ja yrittivät saada niihin muutosta. Opettajat yrittivät myös tarttua näihin ehdotuksiin ja järjestivät vain luokan tytöille tarkoitettua, leikkimaailman kannalta tärkeän kohtaamisen Katlan kanssa. Tässä episodissa Tengilin hallitsema lohikäärme Katla onnistuttiin nujertamaan, kun tytöt taistelivat sen kanssa puumiekoin. Vaikka Katlan nujertaminen oli keskeinen ja tärkeä osa kirsikkalaaksolaisten onnistumista taistelussa Tengiliä vastaan, se oli myös henkilökohtaisen erimielisyyden lähde luokassa. Osa luokan oppilaista oli rakentanut Katlan paperimassasta ja sen tuhoutuminen aiheutti heille mielipahaa. Myös Helen kuitenkin kritisoi tätä järjestelyä myöhemmin teennäisenä ja ”ainoana” tapahtumana, johon tytöt saivat osallistua aktiivisesti ja ennen poikia. Seuraavassa Helen kertoo tästä kohtaamisesta ja siitä, miten itse koki tilanteen osana leikkimaailmaa:

Esimerkki 1. Helenin haastattelu 21.5.2004

1. Helen: *Paitsi et se oli tylsää siinä kun pojat sai aina, aina Hubert sai niinku hämähäkinseittejä rikkoo, ja sitte se sai aina kaikkee, mennä ensimmäisenä, ja vei Matiaksen sinne Katlan luolaan Juliuksen kanssa kun Ingvor käski. (...) Ja ainoo mitä tytöt sai tän koko vuoden aikana ni oli se Katla (luokassa rakennettu lohikäärme) minkä ne sai rikkoo ja tappaa (osana taistelua)!*
2. Tutkija: *Niin... mistäköhän se johtu?*
3. Helen: *Emmä tiiä.*
4. Tutkija: *Mmmm... nii. Niillä oli jotenkin sellaiset roolit, että niistä muodostu sen tarinan*

kannalta tärkeitä. Se on usein tommissa tarinoissa...

5. Helen: *Vaik tytöt on yhtä rohkeita kun pojat!*

Helen oli siis leikkimaailmassa aktiivisesti luokan käytäntöihin vaikuttavan toimijan roolissa, mikä näkyy myös siinä, miten kriittisesti hän haastattelussa suhtautuu leikkimaailman sukupuolieroihin. Oikeutetusti voidaan kuitenkin kysyä, oliko vasta tämä näkyvä, toiminnan kohdetta muokkaava toiminta sellaista toimijuutta, jota kouluissa tavoittelemme. Tutkijan (Rainio) keskustellessa Katlan tuhoamisesta ja Helenin palautteesta opettajien kanssa nämä totesivat, että heidän näkökulmastaan moni luokan pojista (ja osa tytöistä) yksinkertaisesti "ehti ensin" paikalle, kun seikkailussa jotakin keskeistä tapahtui ja tätä oli vaikea kontrolloida.

Helenin ja Saran esimerkki kertoo mielestämme erityisen selvästi kontrollin ja toimijuuden välisestä ristiriidasta, jonka kanssa opettajat ja oppilaat painivat. Yrittäessään rakentaa luokkaan lasten aloitteille perustuvaa toimintatapaa ja lasten näkökulmasta kiinnostavaa leikin maailmaa, he joutuivat tasapainoilemaan sen kanssa, kenen ääni tulisi kuulluksi ja millä ehdoin. Tällöin erityisesti aktiiviset, näkyvät ja ulospäin suuntautuvat lapset saivat helpommin huomion osakseen (vrt. Gordon, Lahelma, Tolonen & Holland 2002). Samoin opettajat joutuivat tasapainoilemaan sen kanssa, kuinka mahdollistaa henkilökohtaisesti mielekkäät osallistumisen tavat (kuten passiiviselta vaikuttava oleilu heppoina) ja toisaalta yhteinen, koko luokan seikkailu, joka näitä henkilökohtaisia osallistumisen tapoja motivoisi.

RISTIIDAN KOHTAAMINEN JA KEHITTÄMISEN MAHDOLLI-SUUDET LEIKKIMAAILMASSA

Olemme aiemmin argumentoineet (ks. Rainio 2010), että leikkimaailmapedagogiikka tuo kiinnostavalla tavalla esiin klassisen pedagogisen paradoksin kontrollin ja vapauden välillä, koska se pyrkii perustumaan lasten aloitteille ja lasten vapaudelle toteuttaa omia mielenkiinnon kohteitaan luokkahuoneessa, kuitenkin yhteisesti suunniteltuun ja toteutettuun leikkimaailmatodellisuuteen kiinnittyen. Lasten aloitteisiin perustuva avoin rakenne mahdollistaa sen, että leikkimaailmassa opettajatkin sitoutuvat ja hetkittäin heittäytyvät yhteisen maailman ehtoihin yhdessä lasten kanssa. Vaikka pedagoginen tietoisuus ei katoaisikaan opettajalta tämän toimissa roolihahmossa ja nojautuessa leikkimaailman pelisääntöihin, oli tutkimassamme leikkimaailmatoiminnassa lukuisia tilanteita, joissa sekä aikuiset että lapset joutuivat "ylittämään itsensä" heittäytyessään tilanteeseen, joka ei ollut lähtökohtaisesti opettajan tai oppilaan roolin mukainen ja jossa kontrollin ja suojelun (tai vastaavasti oppilaalla kuuntelemisen ja ohjeiden noudattamisen) periaate ei hetkellisesti ikään kuin ollut "voimassa":

Esimerkki 2: Opettajan haastattelusta 22.3.2006

Opettaja: Roolissa oleminen, pedagoginen tietoisuus takaraivossa ja reflektiivinen ote itsellä koko aika, ei sitä voi verrata mihinkään muuhun menetelmään. Että moni juttu tuntuu hyvältä ja on hirveän paljon semmoisia kivoja metodeita, mistä tykkää, mutta filis on (tässä leikkimaailmassa) ihan erilainen. Oleellisinta on varmaan juuri se, että silloin et ole auktoriteettina, vaan olet ikään kuin lapsen mielikuvituksen tasolla [...] Silloin tuntuu, että on kaikki semmoiset ulkoiset seikat poissa. Kaikki ne, mitkä eniten oppimista häiritsee tai tekee siitä semmoista pakko-pullaa.

Samaan aikaan, kuten esimerkin 3 puheenvuorossa käy ilmi, opettajan heittäytyminen toimimaan kuvitteellisessa roolissa vailla tiettyä päämäärää tai ennalta päätettyä tavoitetta oli mahdollista vain hyvän ennakkosuunnittelun ja -koordinoinnin ansiosta:

Esimerkki 3: Opettajien haastattelu 5.12.2003

Draamapedagogi: ...[A]ika tyhjän päälle uskallatte mennä. Se on must tosi ---

Opettaja: Vaatii kyl suunnittelua siinä välissä ihan hirveesti ihan lasten kanssa, et se vaatii hirveesti sitä aivotyöskentelyä. Ja just tavallaan sitä hereillä oloa siinä toiminnan aikana. Et me seurattiin videolta, ja katottiin niitä videoita, nähtiin et mitä siinä ihan oikeesti tapahtu siinä toiminnan aikana, että sen takii meitä oli yksi kuvaamassa, et sen kameran takaa pysty kattoo, näkee ne tilanteet, et sanoo muille et hei, huomasittekte tän ja tän tilanteen ja toivokin sitä. Et katotaan, et tarttuko muut lapset tähän juttuun, niin ne oli niinku niitä helmiä, et miten me pystyttiin sit jatkaa sitä suunnittelua siitä.

[...]

Opettaja: Ja jos sä oot itse siinä roolissa, niin et näe sitä. Et siin on niin sisällä siin roolissa. Et sit on ne muut aikuiset tärkeitä.

Kuten opettaja tuo lainauksessa esiin, roolissa toimiminen tarkoittaa opettajalle leikkimaailmassa merkittävää sitoutumista. Toisessa yhteydessä olemme osoittaneet, kuinka opettajan auktoriteetista irrottautuminen oman roolihahmonsa toteutumiseksi mahdollisti oppilaille toimijuuspaikkoja, joita heille ei olisi muuten tarjoutunut (ks. esim. Hofmann & Rainio 2007; Rainio 2008a). Samalla kuitenkin opettajan mahdollisuudet tarttua leikkimaailman reunoilta tai sen ulkopuolelta tuleviin aloitteisiin olivat heikommat. Kuten Helenin ja Saran tapaus osoittaa, vaikka opettajan kontrollista päästäminen oli välttämätöntä lasten omien maailmojen syntymiselle, se myös heikensi opettajan kykyä huomata ja tukea näitä maailmoja. Tällöin korostuu muiden aikuisten kollegiaalinen tuki sekä dokumentoinnin merkitys se, että tilanteisiin pystyi palaamaan jälkikäteen dokumentoinnin avulla, kuten opettaja haastattelussa toteaaakin.

Vaikka Katlan surmaaminen kertoo siitä, että opettajat tarttuivat Helenin aloitteeseen, ei tarttuminen itsessään vielä tuonut suurempaa muutosta leikkimaailmaan ja sen yhteisesti toteutettuun juoneen. Erityisesti Helen joutui tekemään töitä tuodakseen esiin leikkimaailmaan rakentuneen sukupuolittuneen käytännön, joka häntä ja Saraa rajoitti. Hevosroolit olivat edelleen taka-alalla eivätkä sukupuolittuneet käytännöt nousseet koko luokan yhteiseksi pohdinnan aiheeksi, vaikka lapset osoittivat olevansa niistä selvästi tietoisia ja siten myös kykeneviä niitä käsittelemään. Toisin sanoen kontrollin ja vapauden ristiriidan kohtaaminen ja sen hetkellinen ylittäminen eivät tässä tapauksessa muuttaneet leikkimaailman toimintatapoja laajemmin tai onnistuneet esimerkiksi suuntaamaan leikin narratiivia uudella tavalla.

Helenin ja Saran hevosroolit eivät istuneet helposti leikkimaailman narratiiviin, kuten ei myöskään leikkimaailman sukupuolittuneisuuden esiin nostaminen. Kuitenkin juuri niiden luonne hankalina ja haasteellisina aloitteina tarjosi jälkikäteen tarkasteltuna merkittävän mahdollisuuden entisestään laajentaa lasten osallistumismahdollisuuksia ja näin kehittää leikkimaailman toimintaa. Helenin ja Saran esimerkki kertoo siitä, että leikkimaailmassa – joka, kuten osoitimme, ei ollut vapaa esimerkiksi sukupuolirooleista ja stereotyyppioista – oppilaiden ja opettajien oli kuitenkin mahdollista yhdessä ratkoa ja työstää kontrollin ja vapauden välisen ristiriidan aiheuttamia jännitteitä. Väitämmekin, että leikkimaailma nimenomaan toi paitsi tutkijalle, myös opettajille ja oppilaille näkyväksi tämän ristiriidan ja miten se toimi luokan arjessa (ks. Rainio 2010). Kuten Helenin ja Saran esimerkki osoitti, leikkimaailma toiminnan muotona koululuokassa loi rajoittavia kategorioita, mutta myös *mahdollisti* tyttöjen oman ja

henkilökohtaiseen, muuhun elämään kiinnittyvän mielekkään suhteen yhteiseen toimintaan. Ilman tätä omakohtaista suhdetta yhteiseen toimintaan ei tarvetta itse toiminnan ja sen tuottamien kategorioiden (Heleninkin esiin nostamat sukupuoliasetelmat) kyseenalaistamiseen olisi ehkä syntynyt.

Kasvatuksen käytännöt muuttuvat usein juuri välttämättömän pakon edessä ja yksi sellainen pakko muodostuu kontrollin ja vapauden välisen ristiriidan kohtaamisesta päivittäisessä työssä. Ristiriidan kohtaaminen ei kuitenkaan itsessään merkitse toiminnan kehittymistä ainakaan kaikkien osallistujien kohdalla, kuten esimerkkinä osoittaa. Helenin ja Saran tapaus osoittaa toimijuuden käsitteen haasteeksi sen, että se korostaa yksipuolisesti näkyvää ja ulospäin suuntautunutta toimintaa. Tämä jättää huomiotta sisäänpäin suuntautuneen toiminnan ja mielikuvituksen. Toimijuus ei kuitenkaan ole yksin kumpaakaan. Haasteellista on nimenomaan tavoittaa tämä piilossa ja marginaalissa oleva toimijuus, sillä käsite ohjaa helpommin näkyvän toiminnan tarkkailuun ja tavoittamiseen ja jopa pois mielikuvituksen ääreltä. Leikkimaailmassa Sara kertoi ylpeänä tutkijalle omista leikeistään ja olisi ehkä kaivannut väylää itsensä ilmaisemiselle jo aiemmin.

Toimijuutta näyttää siis luonnehtivan dialektinen liike aktiivisen toiminnan ja mielensisäisen kuvittelun, unelmoiminnan ja haaveilun välillä. Toisinaan tämä liike tulee näkyväksi, toisinaan ei. Toimijuutta tukemaan pyrkivän opettajan onkin jatkuvasti ratkaistava, katsoako vain näkyvää, yhteiseen tekemiseen kiinnittyvää toimintaa vai myös sen liepeillä olevaa ja vaikeasti tavoitettavaa tekemistä. Entä miten tehdä näitä molempia yhtä aikaa?

JOHTOPÄÄTÖKSIÄ: TOIMIJUUDEN RISTIRIITA JA OHJAUSTYÖ

Kasvatuksen paradoksi, vapauteen kasvattaminen kasvattajan ohjauksessa, on yllä liitetty vahvasti juuri lasten ja aikuisten väliseen kasvatussuhteeseen – erityisesti opettajan ja oppilaiden väliseen suhteeseen. Jotta kasvatuksen paradoksi ei muodostaisi vain kehittymisen estettä vaan sen lähtökohdan, olisi kasvatustilanteissa toimivien aikuisten saatava tukea, tilaa ja väli neet paradoksin tunnistamiseen, problematisoimiseen ja paikalliseen ratkaisemiseen. Moniammatillinen ja kollegiaalinen yhteistyö sekä esimerkiksi työnohjaus tarjoavat hyviä mahdollisuuksia tähän.

Tutkimuskohteessamme oli useampi luokka-aste yhdistettynä ja näin ollen useampia opettajia samassa luokkatilassa. Kun yksi opettaja antautui roolihahmolleen, toiset opettajat säilyttivät reflektion ja tilanteen hallinnan mahdollisuuden (ks. esimerkki 3). Myös toiminnan dokumentointi ja tallentaminen videolle mahdollistivat kontrollin ja vapauden välisen jännitteen purkamisen ja siihen palaamisen jälkeenpäin. Tämä ei tietenkään ole tyypillinen asetelma koululuokassa, jota yleensä vetää vain yksi opettaja. Ei kuitenkaan ole mitenkään mahdoton ajatus muokata koulun käytäntöjä niin, että tämän tyyppiset ratkaisut ja työvälineet tulisivat osaksi arkipäiväistä koulunkäyntiä. Myös oppilaat voivat, iästä riippuen, osallistua toiminnan dokumentointiin ja reflektointiin eri tavoin yhdessä (vrt. Hilppö, Lipponen, Kumpulainen & Rajala 2015; Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013).

Kasvatussuhteelle ominainen paradoksi ei ole kuitenkaan kaukana aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta tai ohjaussuhteesta. Esimerkiksi tutkimuskohteemme aikuiset joutuivat itse ratkaisemaan, kuinka paljon seurata omia ideoitaan ja tilanteen mahdollistamaa improvisointia, kuinka paljon taas koulun, kansallisen opetussuunnitelman, uusien kasvatustieteellisten ajatusten ja laajemman yhteiskunnan vaateita kasvatuksen järjestämiselle. Løvlie (2008) rinnastaa kasvatuksen paradoksin esimerkiksi siihen tapaan, jolla poliitikot, viranomaistahot tai laajemmin hyvinvointivaltion järjestelmät ajoittain suhtautuvat kansalaisiin ja heidän huoliin-

sa. Tässä suhteessa ohjaustyöhön tuntuisi liittyvän karkeasti ottaen sama problematiikka kuin kasvatukseen. Ohjauksen tavoitteena on henkilö, joka tekee itse päätöksiä omasta suunnastaan ohjauksen tarjoaman tiedon ja työkalujen avulla. Samalla kuitenkin ohjaaja (tai esimerkiksi kansallinen opetussuunnitelma) tekee ohjattavan päätöksentekoa helpottavia valintoja tämän puolesta. Tehdessään valintoja toisen puolesta ohjaaja tulee ehkä edellyttäneeksi ohjattavalta tietynlaista ennalta määriteltyä toimijuutta (vrt. Silvonon 2004). Vandenbroek ja Bouverne-De Bie (2006) ovat kyseenalaistaneet tämän toimijuustutkimuksen toiseutta tuottavan luonteen: tulemmeko toimijuutta esiin nostassamme ohittaneeksi tietyt olemisen ja tekemisen tavat, jotka eivät sovellu aktiivisen ja näkyvän toimijan mielikuvaan? Juhila (2002, 17) kirjoittaa tästä osuvasti kansalaisuuden määritelmästä käsin:

Kansalaisuuden vahvistamiseen liittyvä toiminta on omalla tavallaan hyvin normittavaa; hyvä kansalainen on aktiivinen, omiin ja yhteisöidensä asioihin vaikuttamaan pyrkivä. Tästä kansalaisuutta korostavasta linjasta on tullut osa monen valtion ja Euroopan yhteisön virallista syrjäytymisen vastaista politiikkaa. Kysymys siitä, mitä tapahtuu ei-osallistuville ja aktivoitumattomille ihmisille johtaa puolestaan miettimään yhteyttä toiseutta tuottavaan sosiaalityöhön. Sallitaanko myös sellainen erilainen ääni, joka suhtautuu välinpitämättömästi kaikenlaiseen, mukaan lukien oman elämäntilanteen kohentamiseen liittyvään, osallistumiseen?

Kontrollin ja vapauden välistä ristiriitaa on ihmiskunnan historian kulussa yritetty myös ratkaista vain pudottamalla toinen ristiriidan ulottuvuuksista pois, esimerkiksi kieltämällä ihmisten omaehtoisuus ja vapaus (totalitaarinen tai autoritaarinen järjestelmä) tai pakeneamalla oletukseen kaikkien rajattomasta vapaudesta (tästä esimerkkinä voisivat olla jotkin yksilön vapautta korostavat yhteiskunnalliset liikkeet tai anarkismi, joissa vastuu ei lankea kenellekään). Näkemyksemme mukaan dialektinen ratkaisu on kuitenkin yrittää kohdata ja käsitellä tämä ristiriita osana kasvatusta tai ohjausta – ja samalla pitää huolta siitä, että myös ns. käsikirjoituksen ulkopuolelta tulevat yllättävät aloitteet nähdään yhteistyötä rakentavina. Tällaisen yllätyksellisyyden huomioon ottaminen edellyttää paitsi dialogista toisen kohtaamista (Matusov 2011; ks. myös Leiman tässä teoksessa) myös rakenteita, jotka tätä dialogista suhdetta tukisivat.

Tässä artikkelissa olemme esittäneet, että leikkimaailmapedagogiikka toimii yhtenä tällaisena rakenteena koulun kontekstissa. Perinteisesti leikki, taide ja kyky kuvitella vaihtoehtoisia todellisuuksia ovatkin olleet keskeisiä ihmiselämää säätelevien ristiriitojen käsittelemisen väyliä (Vygotsky 2004; Holland, Lachicotte, Skinner & Cain 1998; Henricks 2006). Väitämme, että tutkimassamme esi- ja alkuopetuksen kohteessa leikkimaailmapedagogiikka paitsi teki kasvatussuhteelle ominaisen kontrollin ja vapauden välisen ristiriidan näkyväksi, myös tarjosi *tilan, ajan ja välineet* siitä syntyvien jännitteiden kohtaamiselle ja ylittämislle. Keskeinen kysymys tämän kirjan kannalta on, millaiset rakenteet ja dialogi tukevat vastaavaa kohtaamista ja ylittämistä aikuisten välisessä ohjaussuhteessa.

LÄHTEET

- Buchner, E. (1904). The educational theory of Immanuel Kant. Philadelphia: J.B. Lippincott Company.
<https://archive.org/details/cu31924032702981> (luettu 10.4.2015).
- El'konin, D. B. (1999). Toward the problem of stages in the mental development of children. Journal of Russian and East European Psychology, 37(6), 11–30.

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research.* Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Glassman, M. (2000). Negotiation through history: dialectics and human development. *New Ideas in Psychology*, 18(1), 1–22.
- Goulart, M. I. M., & Roth, W. M. (2010). Engaging young children in collective curriculum design. *Cultural Studies of Science Education*, 5(3), 533–562.
- Gordon, T., Lahelma, E., Tolonen, T. & Holland, J. (2002). Katseelta piilossa: hiljaisuus ja liikkumattomuus kouluetnografin havainnoissa. Teoksessa S. Aaltonen & P. Honkatukia (toim.). *Tulkintoja tytöistä.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 305–325.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen synnyttäjinä.* Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, P. (1990). *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus.* Helsinki: Orienta-konsultit.
- Hakkarainen, P. (2006). Learning and development in play. Teoksessa J. Einarsdottir & J. T. Wagner (toim.). *Nordic childhoods and early education. Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden.* Connecticut: Information Age Publishing, 183–222.
- Hegel, G. (2011/1816). *Logiikan tiede I.* (suom. I. Jauhiainen) Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Summa.
- Henricks, T. S. (2006). *Play reconsidered: Sociological perspectives on human expression.* Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Rajala, A. (2015). Visual artifacts as mediational means: A methodological investigation. *Visual Studies.* (lähetetty arvioitavaksi).
- Hofmann, R., & Rainio, A. P. (2007). “It doesn’t matter what part you play, it just matters that you’re there.” Towards shared agency in narrative play activity in school. Teoksessa R. Alanen & S. Pöyhönen (toim.). *Language in action. Vygotsky and Leontievian legacy today.* Newcastle-upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 308–328.
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Juhila, K. (2002). Sosiaalityö marginaalissa. Teoksessa K. Juhila, H. Forsberg & I. Roivainen (toim.). *Marginaalit ja sosiaalityö.* Jyväskylä: Sophi, 11–19.
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik.* http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/V-Kant_Ueber_Paedagogik.pdf (luettu 10.04.2015).
- Kivelä, A. (2002). Kantin pedagoginen paradoksi. *Nuorisotutkimus*, 20(2), 45–60.
- Lanas, M. (2011). Smashing potatoes – challenging student agency as utterances. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 120.
- Leiman, M. (2015). Dialoginen ohjaus. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonon & M. Vanhalakka-Ruoho. (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku.* Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities and Theology n:o 11, 57–68.
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play. A didactic study of play and culture in preschools.* Stockholm: Gotab.
- Lindqvist, G. (1998). *Leikin mahdollisuudet. Luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun.* Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Hilppö, J. (2013). Haluan, voin ja osaan: lasten toimijuuden rakentumisen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila ja L. Lipponen (toim.). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka.* Tampere: Vastapaino, 159–175.
- Løvlie, L. (2008). The pedagogical paradox and its relevance for education. *Esitys Philosophy of Education Society of Great Britain konferenssissa, Oxford, marraskuu 28–30.*
- Marx, K. (1986). *Vuosien 1857–1858 taloudelliset käsikirjoitukset: (“Grundrisse”).* Osat 1–2. Moskova: Progress.
- Matusov, E. (2011). Irreconcilable differences in Vygotsky’s and Bakhtin’s approaches to the social and the individual: An educational perspective. *Culture & Psychology*, 17(1), 99–119.

- McNeil, L. M. (1986). *Contradictions of control: School structure and school knowledge*. New York, London: Routledge.
- Pickering, A. (1993). The mangle of practice: Agency and emergence in the sociology of science. *American Journal of Sociology*, 559–589.
- OPH (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Opetushallitus. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Helsinki. Opetus- ja kulttuuriministeriö 01.08.2014.
- Rainio, P. (2003). Tietotyön malli koulun kehittämisessä. Muutoksen esteet, edellytykset ja mahdollisuudet opettajien puheessa. Research Reports 7. University of Helsinki: Center for Activity Theory and Developmental Work Research.
- Rainio, A. P. (2008a). Developing the classroom as a figured world. *Journal of Educational Change*, 9(4), 357–364.
- Rainio, A. P. (2008b). From resistance to involvement: Examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture, and Activity*, 15(2), 115–140.
- Rainio, A. P. (2009). Horses, girls, and agency: Gender in play pedagogy. *Outlines: Critical Practice Studies*, 11(1), 27–44.
- Rainio, A. P. (2010). Lionhearts of the playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy. University of Helsinki. *Studies in Educational Sciences* 233. Institute of Behavioural Sciences.
- Rainio, A. P. (2012). Leikkien leijonamieleksi. Toimijuuden rakentuminen juonellisessa koulutoiminnassa. Teoksessa L. Karlsson, & R. Karimäki (toim.). *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 57, 107–140.
- Rajala, A., Hilppö, J., Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2012). Expanding the chronotopes of schooling for promotion of students' agency. Teoksessa O. Erstad & J. Sefton-Green (toim.), *Identity, community, and learning lives in the digital age*. Cambridge: Cambridge University Press, 107–125
- Sainsbury, A. M. (1995). *Paradoxes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Silvonen, Jussi (2004) Who owns the intervention? Bringing the unemployed back into unemployment studies. Teoksessa: T. Kontinen (toim.). *Development intervention. Actor and activity perspectives*. University of Helsinki: Center for Activity Theory and Developmental Work Research & Institute of Development Studies, 143–156.
- Snellman, J. (1837). Yritys logiikan esitykseksi - Ensimmäinen vihko. <http://snellman.kootutteokset.fi/fi/dokumentit/yritys-logiikan-esitykseksi-ensimm%C3%A4inen-vihko-helsinki-1837> (luettu 10.4.2015).
- Uljens, M. (2007). J.V. Snellman ja pedagogisen paradoksin ratkaisu. *Kasvatus*, 38(1), 7–16.
- Vandenbroeck, M., & Bouverne-De Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms: A tensed negotiation. *Childhood*, 13(1), 127–143.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of the higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97.

*TOIMIJUUDEN
KUVAKULMIA*

Näköaloja toimijuuteen nuoruuden siirtymissä ja suunnanotoissa¹

Sanna Mäkinen

Artikkelissa luodaan teoreettinen ja empiirinen katsaus siihen, miten nuoruuteen ajoittuvia siirtymiä ja suunnanottoja on lähestytty yhteiskuntatieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa toimijuuden näkökulmasta. Analysoin toimijuutta elämäntieteen viitekehyksestä paikantuen erityisesti nuorisotutkimuksen ja koulutussosiologian empiirisiin tutkimuksiin sekä niitä taustoittaviin teoreettisiin keskusteluihin. Rajaan analyysini ulkopuolelle humanistisemmin orientoituneet, psykologiset toimijuuden lähestymistavat, jotka ovat mukana esimerkiksi monissa ura- ja ammatinvalinnan sekä elämänsuunnittelun ohjauksen teoreettisissa ja metodologisissa keskusteluissa.

Aluksi jäsenän nuoruutta ikävaiheena ja toimijuuden kontekstina, jota raamittavat monet institutionaaliset reunaehdot ja kulttuuriset käsikirjoitukset. Tämän jälkeen muodostan elämäntieteen viitekehyksestä taustakuvion kirjallisuuskatsaukselle, jossa kysyn, miten nuorten toimijuutta elämäntieteen ja sen siirtymissä voidaan lähestyä ja jäsentää teoreettisesti. Katsauksen päätteeksi kokoan yhteen tutkimuksia taustoittavien teoreettisten keskustelujen toimijuuskäsityksiä ja pohdin näiden ontologisia eroavaisuuksia sekä niiden avaamia erilaisia näkökulmia. Katsaus tekee näkyväksi toimijuuden käsitteen ympärillä käytävän keskustelun moniäänisyyden; painotukset yksilötoimijan vapaudesta sekä yhteiskunnallisten rakenteiden määräävyydestä vaihtelevat. Riippuen siitä, ovatko teoreettiset lähtökohdat lähempänä rakenteista vapaata vai rakenteiden määrittämää toimijuutta, saadaan hyvinkin erilaisia tulkintoja nuorten elämäntieteen muodostumiselle.

INSTITUTIONALISOITUNUT NUORUUS

Nuoruus on vasta viimeisen sadan vuoden aikana saanut ihmistieteissä erillisen kulttuurisen ja institutionaalisen elämäntieteen statussen. Lapsuuden ja nuoruuden ”syntymistä” selittävät yhteiskuntien modernisaation ja teollistumisen myötä tapahtuneet sosiokulttuuriset muutokset, joista yhtenä esimerkkinä on koulunkäynnin yleistyminen koko ikäluokkaa koskevaksi elämäntieteen vaiheeksi. (Gillis 1981, 98; Stevens-Long & Cobb 1983.) Nuoruus nähdään länsimaisessa ajattelussa omana biologisena ikä- ja kehitysvaiheenaan mutta myös kulttuurisena ja sosiaalisena siirtymänä lapsuuden ja aikuisuuden välissä (ks. esim. Aapola & Kaarninen 2003). Nuoruutta on ikävaiheena lähdetty paikantamaan varhaisimmin tieteel-

¹ Artikkelin on tieteellisesti vertaisarvioitu.

lisissä keskusteluissa kehityspsykologisten teorioiden kautta (Erikson 1950, 1968; Levinson 1978). Nuoruus on näyttäytynyt aikuisuuteen liittyvien vastuiden, velvoitteiden ja roolien sekä yhteiskuntaan kiinnittymisen neuvottelu- ja kokeiluvaiheena. Kuitenkin nuorten fyysiset ja sosiaaliset kypsyminenprosessit tapahtuvat eritahtisesti, limittäin ja päällekkäin (Furlong & Cartmel 1997, 42).

Yhteiskunnassa lapset ja nuoret on asemoitu perinteisesti ”tuleviksi” noviisikansalaisiksi, joilla on oikeus valtiolliseen ja aikuissukupolvien järjestämään turvaan, hoivaan, kasvatukseen ja koulutukseen. Nuorilla on instituutioissa ja aikuisyhteisöissä kuitenkin rajatusti sanantai vaikutusvaltaa. Nuoruus ja lapsuus muotoutuvat suomalaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa vahvasti erilaisten kasvatusinstituutioiden kuten neuvoloiden, päiväkotien ja koulujen sekä muiden julkisten palvelurakenteiden kehystämänä, ja näiden sisäiset valtarakenteet ja kulttuurit säätelevät keskeisesti nuorten toimijuuden mahdollisuuksia.

Jälkimoderneissa yhteiskunnissa polut nuoruudesta aikuisuuteen ovat pirstaloituneet. Laajat rakenteelliset muutokset taloudessa ja työelämässä ovat keskeisesti vaikuttaneet siihen, että yhteiskunta ei enää entiseen tapaan organisoidu saattelemaan nuoria yhteiskunnan täysivaltaiseen jäsenyyteen. Aiemmin pätenyt ennakoitava ja lineaarinen kehityskulku ja selkeät askelmat nuoruuden riippuvaisuudesta aikuisuuden (taloudelliseen) riippumattomuuteen ovat murentuneet ja elämänkulut ovat moninaistuneet ja muuttuneet epälineaariseksi (Buchmann 1989; Furlong & Cartmel 1997). Myöhäisteini-iästä noin 30 ikävuoteen ulottuvaa ikävaihetta on kuvattu monin tavoin: kehkeytyväksi (Arnett 2004), epälineaariseksi (Te Riele 2004), edestakaisin jojoilevaksi (Coté 2000; Biggart & Walthers 2006) tai viivästyneeksi (du Bois-Reynold & Te Poel 2006). Nuoret eivät edellisten sukupolvien tavoin saavuta yhdenmukaisessa tahdissa ja järjestyksessä tiettyjä aikuisuuteen liitettäviä merkkipaaluja, jolloin koulun päättymistä ovat seuranneet työn hankkiminen, taloudellinen itsenäisyys, omilleen muutto ja perheen perustaminen. Nyt nuoruuden ja aikuisuuden väliin säädetystä elämänvaiheista toiset voidaan kokonaan ylittää tai toisaalta voidaan ”palata” aiemmiksi katsottuihin kehitysvaiheisiin. (Bradley & van Hoof 2005; Buchmann 1989; Furlong & Cartmel 1997.)

Institutionaalisesti kriittisinä paikkoina nuoruudessa näyttäytyvät siirtymät koulutusjärjestelmän sisällä ja sijoittuminen työelämään. Näitä siirtymiä koskevissa yhteiskunnallisissa arvioinneissa nuorten toimijuudelle ja subjektiviteetille rakennetaan vaihtoehtoja, joista toiset viitoittavat onnistumista ja toiset epäonnistumista myös laajemmin elämänkulussa. Esimerkiksi erilaisiin tilastoanalyysiin pohjautuvissa raporteissa peruskoulun tai sen jälkeisen koulutuksen keskeyttäminen nähdään usein alkuna laajemmalle, yhteiskunnasta ja yhteisöistä syrjäytymiseen johtavalle kehityskululle (Myrskylä 2012, ks. myös Komonen 2001). Onnistuneet ja sujuvat koulutukselliset siirtymät puolestaan näyttävät koulutuspoliittisessa retorikassa ennakoivan perustavanlaatuista kantovoimaa elämänkululle ja tietä vakaaseen yhteiskunnalliseen asemaan – kun taas katkokset ja viivästykset koulutuspolun eri vaiheissa katsotaan ”hankaluudeksi” asettua yhteiskunnallisiin järjestyksiin ja instituutioihin (Niemi & Kurki 2013; Komonen 2001).

Se, miten nuoret etenevät omin askelin kohti aikuisuutta, ja mitä institutionaalisessa nuoruuden normaalibiografiassa² vaaditaan ja odotetaan, tuo esiin monia jännitteitä ja hankauksia. Nämä piirtävät näkyviksi myös rajoja yhteiskunnallisiin diskursseihin hyvin asettuvien ja niihin hankalammin ”sopivien” yksilöiden välille. Nykyisissä tieto- ja riskiyhteiskuntien diskursseissa sekä myös historiallisissa koulutus- ja kasvatustaloudellisuudessa muovautunut, institutionaalisesti vaiheistettu normatiivinen kehityskulku aikuisuuteen asettuu joskus vaatimuksiltaan, ajoitukseltaan tai sisällöltään ristiriitaan nuorten yksilöiden omien valmiuksien,

² Normaalibiografian käsitettä on käyttänyt ensimmäisiä kertoja sosiologiassa saksalainen Rene Levy (1977) viitaten yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti normitettujen ajoitusten jäsentämään institutionalisoituun elämänkulkuun (ks. Mortimer & Shanahan 2004, 207).

suunnitelmien tai senhetkisten resurssien kanssa. Juuri tämä diskursiivisesti tuotetun nuoruuden käsikirjoituksen ja yksilöllisten voimavarojen väliin jäävä tila on toimijuuden tarkastelun kannalta mielenkiintoinen ja keskeinen.

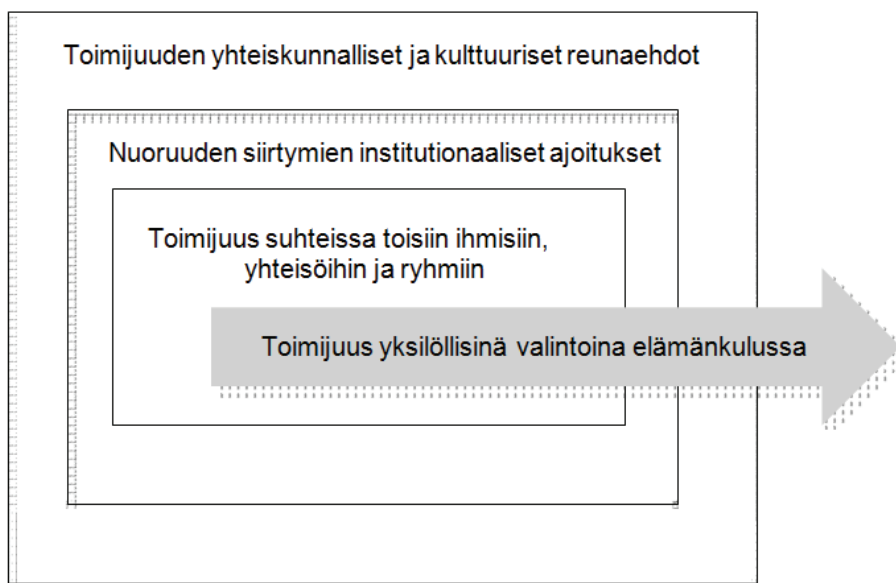
TOIMIJUUDEN MONITASOISUUS

Toimijuus on mukana monissa ihmistieteellisissä keskusteluissa. Sen olemusta on pyritty tavoittamaan lukuisilla termeillä, kuten itsellisyys, motivaatio, tahto, tarkoituksellisuus, aikomuksellisuus, intentionaalisuus, valinnanvapaus, aloitteellisuus, vapaus ja luovuus. Sosiologisissa keskusteluissa toimijuudella (agency) on pyritty ymmärtämään yksilön toiminnan ja häntä ympäröivien, ulkoisesti toimintaa määrittävien rakenteiden välistä suhdetta. Toimijuudesta on kuitenkin mielekästä puhua vain silloin, kun yksilöllä on mahdollisuus toimia, tehdä valintoja tai merkityksellistä tilannetta (Ronkainen 2008). Toimijuuden analysointi tarkoittaa siten aina myös kannanottoa vallan ja vapauden kysymyksiin. Tieteenfilosofinen keskustelu toimijuuden käsitteen ympärillä juontaakin juurensa valistusajan ajattelijoiden, kuten Immanuel Kantin ja René Descartesin asettelemaan perustaan yksilön vapauden olemuksesta. Tämän mukaan yksilön (ja yhteiskuntien) toimintaa ohjaava voima on järki ja rationaalisuus – väite, jota sittemmin on haastettu yhteiskuntatieteellisessä ja sosiologisessa keskustelussa.

Sosiologit kuten Emilé Durkheim, Karl Marx ja Pierre Bourdieu katsovat yksilön toiminnan määräytyvän yhteiskunnallisten, sosiaalisten, kulttuuristen ja materiaalien rakenteiden kautta ja niiden mahdollistamana. Nykyisissä toimijuuteen liittyvissä keskusteluissa sama jakolinja voidaan piirtää rationaalista valintaa ja yksilöllisyyttä korostavien sekä yhteiskunnallisia ja kulttuurisia rakenteita painottavien lähestymistapojen välille. (Heiskala 2000, 13–14.) Erilaiset toimijuuskäsitykset avaavat hyvin erilaisia näkökulmia yksilön toimintakapasiteettiin suhteessa heitä ympäröiviin rakenteisiin. Palaan tähän keskusteluun artikkelini loppupuolella.

Tässä artikkelissa nuorten toimijuuden ja sen ehtojen monitasoisen jäsentämisen lähtökohdiana toimii elämäntulon viitekehys. Se mahdollistaa yhteiskunnallisten rakenteiden, instituutioiden, ryhmien ja yksilöiden toiminnan vuorovaikutteisuuden tarkastelemisen (Elder 1994, 1998; Hitlin & Elder 2007; Biesta & Tedder 2007). Tutkijakollegoidensa kanssa Glen Elder (1998; ks. myös Elder, Kirkpatric & Crosnoe 2003) on tehnyt muotoilemissaan elämäntulon teorian neljässä periaatteessa näkyväksi toimijuuden rakentumisen monitasoisuutta, jota sovellan myös empiiristä tutkimuskatsaustani jäsentävänä ylärakenteena (Kuvio 1).

Elämäntulon teorian ensimmäisen periaatteen mukaan yksilöiden elämäntulkuja tulee hahmottaa suhteessa historialliseen aikaan, kontekstiin ja kokemuksiin: elämäntulot rakentuvat aina tietyissä historiallisissa olosuhteissa kulloistenkin yhteiskunnallisten ja kulttuuristen reunaehtojen vallitessa. Toinen periaate koskee ajoittumista: siirtymän, muutoksen tai valinnan merkitys on riippuvainen sen ajoittumisesta yksilön elämässä. Tässä tapauksessa paikannun erityisesti nuoruuteen liittyviin ajoituksiin sekä ikäsidonnaisiin odotuksiin, jotka ovat myös monien nuoruutta kehystävien institutionaalisten rakenteiden määrittämiä. Kolmantena on elämien linkittyneisyyden periaate, jonka mukaan yksilön elämä muotoutuu suhteissa toisiin ihmisiin ja elämäntulon valinnat kietoutuvat yhteisöihin ja ryhmiin, niiden ylisukupolvisiin, sosiaalsiin ja historiallisiin konteksteihin. Neljäs periaate koskee eksplisiitisti toimijuutta elämäntulussa. Tämä periaate korostaa yksilöllisyyden merkitystä: ihmisen elämäntulku rakentuu hänen omista valinnoistaan ja teoistaan, mutta vallitsevien yhteiskunnallisten olosuhteiden mahdollisuuksissa ja rajoissa. (Elder 1998; Elder 1994; Elder ym. 2003.)



Kuvio 1: Toimijuuden monitasoisuus elämäkulun viitekehyksessä

Elämän suunnat ymmärrän Marjatta Vanhalakka-Ruohon (2007, 10) tavoin arkielämässä kehkeytyvinä päätöksentekotilanteina ja -prosesseina, joita kehystävät yksilön koko elämäkokonaisuus ja joissa risteävät myös eri elämäalueilla rakentuvat roolit, tehtävät ja toiminta-orientaatiot. Siirtymillä voidaan nuoruuden kontekstissa tarkoittaa subjektiivisesti koettuja elämäntilanteen muutoksia sekä institutionaalisia siirtymä- tai nivelvaiheita, joissa yksilön yhteiskunnallinen status julkisissa palveluissa ja järjestelmissä muuttuu.

Toimijuuden tasomalli toimii kehiksenä analysoidessani nuorten suunnanottoja ja siirtymiä valottavia empiirisiä tutkimuksia ja taustoittavia teoreettisia keskusteluja. Systemaattisilla hakutoiminnoilla tuotetut tulokset sanoilla ”agency” tai ”toimijuus” olisivat tuoneet esille vain tutkimuksia, joissa käsite on ollut mukana eksplisiittisesti. Silloin tuloksista olisivat rajautuneet ulos monet tässä artikkelissa kuvatut empiiriset tutkimukset, jotka ovat ottaneet kantaa yllä kuvattuihin keskusteluihin nuorten, yhteisöjen ja yhteiskunnallisten rakenteiden välisistä suhteista nuoruuden siirtymissä kohti aikuisuutta. Edellä mainitusta syystä tässä artikkelissa ei ole systemaattista, hakutoiminnoilla toteutettua kirjallisuuskatsausta, vaan tutkimusvalikoima perustuu omaan kirjallisuustuntemukseeni kasvatussosiologian ja nuorisotutkimuksen kentiltä. Olen näin ollen soveltanut niin sanottua teoriaohjautunutta lumipallomenetelmää, jota yleensä käytetään verkostotutkimuksessa, mutta jota voi käyttää myös kirjallisuuskatsauksen aineistonkeruumenetelmänä (ks. esim. Hokkanen 2013). Tavoitteeni on ollut päästä empiiristen tutkimusten viittausverkostojen kautta käsiksi uusiin tutkimuksiin ja siten jäsentää kuvaa teoreettisista avainkeskusteluista toimijuuden käsitteen ympärillä.

Olen järjestänyt tutkimukset edellä kuvattujen tasojen mukaan seuraavasti: ensimmäisenä analysoin tutkimuksia, joissa on valotettu nuorista riippumattomia, laajempia yhteiskunnallisia olosuhteita, jotka asettavat makrotason rakenteellisia reunaehtoja nuorten siirtymille kohti aikuisuutta. Seuraavaksi kuvaan tutkimuksia, joissa tarkastellaan nuoruutta kehystäviä institutionaalisia siirtymiä ja toisaalta nuorten suunnanottoihin liittyviä suhteita toisiin ihmisiin, yhteisöihin ja ryhmiin. Viimeisenä analysoin toimijuutta tutkimuksissa, joissa nuorten elämäkulkua ja niihin liittyviä suunnanottoja on tarkasteltu nuorten omiin elämäntarinoihin ja tulkintoihin paikantuneina. Näissä tutkimuksissa eksplisiittisenä kiinnostuksen kohteena

on ollut se, miten nuoret itse määrittelevät valintojaan ja suhteuttavat elämänsä kulkuaan ylläkövattuihin yhteisöllisiin, institutionaalisiin ja yhteiskunnallisiin tasoihin.

NUORTEN TOIMIJUUS YHTEISKUNNALLISTEN JA KULTTUURISTEN REUNA-EHTOJEN KEHYSTÄMÄNÄ

Tilan rajallisuuden vuoksi tarjoan artikkelissa vain kurkistuksen siihen, mitä empiirisissä tutkimuksissa on voitu sanoa sekä laajoista sosioekonomisista että institutionaalisisista rakenteellisista tekijöistä ja muutoksista, joiden sanotaan kehystävän jälkimodernia nuoruutta. Tällä tasolla on liikuttu monivuotisissa vertailevissa pitkittäistutkimuksissa Australiassa ja Kanadassa (Andres & Wyn 2010) sekä Saksassa ja Englannissa (Evans & Heinz 1993, 1994). Niissä on seurattu aikuistuvia ja työelämään suuntaavia nuoria 14–15 vuoden ajan säännöllisesti toistuvien kyselyin sekä seuranta-haastatteluin. Saksalais- ja englantilaisnuorten siirtymä koulutuksesta työelämään seurannut Karen Evans (2007) on yhdessä kollegoidensa kanssa havainnut, miten nuorten toimijuus ja heidän käsityksensä yksilöllisistä vaikutusmahdollisuuksistaan oman elämänsä suhteen ovat sidottuja yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja kulttuuriin reuna-ehtoihin (bounded agency).

Tutkimuksissa havaittiin, että liberaalimman poliittisen ilmaston Englannissa nuoret selittivät menestyksiään tai epäonnistumisiaan työmarkkinoilla herkemmin yksilöllisillä ominaisuuksilla kuin konservatiivisemmassa Saksassa, jossa nuoret etsivät vastauksia esimerkiksi heikkoon työmarkkinatilanteeseensa poliittisen tason epäkohdista ja rakenteellisista tekijöistä (Evans 2007, 89–90). Evans kumppaneineen (emt., 91) toteaa, että toimijuus on aina sosiaalisesti paikantunutta: siihen vaikuttavat sekä nuorten elämänsä historia että heidän saatavillaan olevat resurssit, mutta myös vaihtelevat ja ajassa muuttuvat sosioekonomiset maisemat sekä instituutioiden tarjoamat mahdollisuudet ja nuorten omat tulkinnat näistä. Australialais-kanadalaisessa tutkimuksessa argumentit nuorten toimijuuteen vaikuttavista rakenteellisista tekijöistä ovat samansuuntaisia (Andres & Wyn 2010, 230).

Yhteiskunnallisten muutosten heijastumista nuorten elämänsä kertoihin on pyritty analysoimaan pitkittäistutkimuksissa peilaamalla tuloksia jälkimodernien yhteiskuntateorioiden teeseihin sekä Bourdieun ajatuksiin siitä, miten yhteiskuntaluokka ja nuorten käytettävissä olevat pääomat vaikuttavat heidän yhteiskunnalliseen asemaansa. Päätelmissään tutkijat tähdentävät erityisesti sitä, että jälkiteollisissa tietoyhteiskunnissa entistä tärkeämpinä näyttäytyvät nuorten perimät kulttuuriset ja sosiaaliset resurssit. Tutkimus osoittaa, miten nuoret ovat aiempaa pidempään vanhempiensa taloudellisesta tuesta riippuvaisia ja miten globaalien tietoyhteiskuntien uudenlaiset työmarkkinarakenteet edellyttävät epävarmuuteen mukautumista ja samalla yhä korkeampaa koulutautumista. Kun palkkatyö murentuu työn ja yksityiselämän perusrakenteena, nuorilla itsellään on yhä vahvempi rooli näiden kahden elämänalueen keskinäisen suhteen määrittämisessä. (Andres & Wyn 2010.)

Yhteiskuntien rakenteellisen ja institutionaalisen hallinnan vaikutuksia nuorten elämänsä kulkuihin on eurooppalaisissa koulutussiihtymätutkimuksissa tehty näkyväksi empiirisesti kehittyneen siirtymäregiimin käsitteellä (Parreira do Amaral, Walther & Litau 2013; Walther 2006; Walther 2005). Siirtymäregiimin viitekehysellä voidaan tarkastella toimijuuden ja yhteiskuntarakenteiden välistä dynamiikkaa jäsentäen sitä, missä määrin nuorten subjektiiviset orientaatiot heijastelevat siirtymäregiimeissä kuvattuja kontekstuaalisia rakenteita (Walther 2006, 120). Esping-Andersenin hyvinvointiregiimijäittelusta juontuvat siirtymäregiimit kuvaavat yhteiskuntarakenteellisia ja institutionaalisia järjestymistapoja, joilla standardoidaan ja hallitaan nuoruuden elämänsä kulun siirtymiä (Walther 2006, 120; Parreira do Amaral ym. 2013, 41–48).

Siirtymäregiimit (Walther 2006) on tyypitelty liberaaliin, puoli-protektionistiseen, työllisyyskeskeiseen ja universaaliin. Liberaalissa siirtymäregiimissä korostuvat yksilöllinen vastuu ja epävarmat työmarkkinat, kun taas puoli-protektionistisessa regiimissä riippuvaisuus perheen taloudellisesta tuesta asettuu keskeiseksi. Työllisyyskeskeistä siirtymäregiimiä taas kuvaavat eriytynyt ja valikoiva koulutusjärjestelmä ja standardoidut siirtymät työelämään. Universalistinen siirtymäregiimi pohjautuu pohjoismaisen hyvinvointivaltion ideaaliin, jossa koulutus ja hyvinvointi ovat kytköksissä toisiinsa ja jossa yhtenäiskoulumalli takaa kaikille tasaarvoisen peruskoulutuksen. Nuoruus tunnustetaan erityisenä koulutuskansalaisuuden vaiheena. Universaaliregiimin on viime aikoina katsottu lähentyneen liberaaliregiimille tyypillisiä piirteitä. (Parreira do Amaral ym. 2013, 41–48.) Tätä selittää Rinteen ja Järvisen (2011, 277; 2011) mukaan Suomessa uusliberalistinen koulutuspoliittinen käänne, jota edustavat esimerkiksi vapaa peruskouluvalinta ja sen myötä syntyneet, erityisesti urbaanien alueiden peruskoulumarckkinat, kouluverkon supistamistoimet sekä koulujen taloudelliset leikkaukset.

Koulutussiirtymätutkimuksia on myös kritisoitu paikantumisen kehityspsykologisiin ja institutionaalisen elämänkulun diskursseihin. Ne tarkastelevat siirtymiä edelleen normatiivisesti, lineaarisesti etenevänä kehityskulkuna, jossa koulutus ja työelämä näyttävät erillisinä, toisiaan seuraavina elämänvaiheina. Aiempien sukupolvien mallin mukaan siirtymää työelämään pidetään edelleen nuoruudesta aikuisuuteen siirtymisenä. Kapea nuoruus/koulu-aikuisuus/työelämä -ajattelu ei kuitenkaan enää tarjoa riittävän moniäänistä tulokulmaa nuorten monikerroksisten ja päällekkäisten elämänkulun rakentamisprosessien tarkasteluun. Tämä normatiivinen kehys jättää helposti näkymättömiin nuorten elämässä risteävät limittävät ja eri elämänalueilla eriaikaisesti tapahtuvat kehitys- ja oppimisprosessit. Siirtymien päällekkäisyydet näyttäytyvät usein ”vääränlaisina” eikä tässä diskurssissa myöskään tunnisteta monia nonformaaleja ja emotionaalisia oppimisen ja kasvun prosesseja, joita nuoret kohtaavat jokapäiväisissä elinympäristöissään. (Stokes & Wyn 2007; Vaughan ym. 2006; Dwyer ym. 2005.)

Kansallisesti myös paikallisuus ja asuinalue määrittävät yhä keskeisemmin sitä, mitä reittejä nuoren tulevaisuuden rakentamiselle tarjoutuu. Tähän vaikuttavat edellä mainitut koulutuspoliittiset muutokset, joiden myötä historiallisesti vahvana vallinnut kansallinen eetos tasaarvoisten valintamahdollisuuksien turvaamisesta on alkanut heiketä (Ahonen 2003; Kalalahti & Varjo 2012). Muutokset asettavat syrjäiset asuinalueet eriarvoiseen asemaan, kun kouluverkon supistuessa koulutusmahdollisuudet paikkakunnilla kaventuvat.

Urbaaneilla seuduilla muun kuin lähikoulun valinnan sallivan koulutuspolitiikan on havaittu tilastollisissa tutkimuksissa vaikuttavan nuorten peruskouluereittien eriytymiseen asuinalueen ja perheen sosioekonomisen taustan mukaan. Kaupungeissa kouluereittien eriarvoistumista kiihdyttää alueiden eriarvoistumiskehitys, jakautuminen hyvä- ja huono-osaisiin alueisiin. Ilmiötä on tilastollisesti käsitelty Venla Bernelius (2013) aluetieteiden väitöstutkimuksessaan, jonka mukaan Helsingin kaupunginosien eriarvoistumiskehityksellä, jakautumisella hyvä- ja huono-osaisten asuinalueisiin, on vaikutusta peruskoulujen toimintaedellytyksiin ja oppimistuloksiin oppilaspuolelta valikoitumisen kautta. Koulujen maine ja suosio vaikuttivat lapsiperheiden kouluvalinta- ja muuttopäätöksiin, jolloin hyvätuloiset näyttävät välttävän sosioekonomisesti heikompien alueiden oppilaitoksia (emt., 64–67).

Turun seudun peruskoulun kouluvalintatiloja tutkinut Seppänen kollegoineen (Seppänen, Rinne & Sairanen 2013) katsoo, että muodollisesti yhtenäisen peruskoulujärjestelmän sisälle on – kouluvalintapolitiikan sekä paikallisen asuntopolitiikan myötävaikutuksella – rakentunut mahdollisuus koulutukselliseen eriarvoistumiseen, mikä näkyy sosioekonomisesti ja alueellisesti katsoen hyvä- ja huono-osaisten koulutusreitteinä. Myös Kalalahti ja Varjo (2012) ovat tarkastelleet peruskouluvalintojen eriytymistä pääkaupunkiseudulla tilastollisesti sekä opetusviranomaisia haastatellen ja havainneet metropolialueen kaupungeissa suuria eroja painotettua opetusta ja oppilaaksiottoa koskevissa koulutuspolitiikoissa.

Alueellinen eriytymiskehitys kehystää myös syrjäseudulla asuvien nuorten tulevaisuuden mahdollisuuksia. Anne K. Ollila (2008) on väitöskirjassaan analysoinut narratiivisesti alueen ja paikan merkitystä Itä-Helsingin ja Kittilän nuorten tulevaisuutta koskevista kirjoitelmista. Syrjäisiksi ja näköalattomiksi leimatuilla alueilla asuville nuorille ”lähtemisen” ja ”liikkumisen” puhe näyttäytyy Ollilan (2008, 204) mukaan yhtenä keskeisimmistä (rationaalisen) toimijuuden teoista. Päivi Harinen (2014) on haastatellut syrjäisten seutujen peruskoulujen opinto-ohjaajia sekä toisen asteen koulutusvalintoja pohtivia nuoria: syrjäisissä paikoissa eläville nuorille koulutusvalinta on selvästi laajempi elämänmuutoksen kysymys kuin kaupungeissa ja keskuksissa asuville vertaisille. Itseä kiinnostavan alavalinnan rinnalla yhtä keskeisinä tekijöinä näyttäytyvät kulkemiseen, asumiseen, sosiaalisiin suhteisiin ja arjen itsenäiseen pyörittämiseen liittyvät kysymykset. Kaikilla ei ole yhtäläisiä valmiuksia pärjätä omillaan uudella paikkakunnalla. Koulutusvalinta on yleensä koko perheen asia, ja syrjäseuduilta tulevien nuorten näkökulmasta pelkästään toisen asteen koulutusmarkkinakelpoisuuden tuottavat resurssit eivät riitä. Tarvitaan myös muita pääomia elämänmuutoksesta selviämiseen. Tällöin myös perheen taloudellinen tuki ja nuoren sosiaaliset verkostot, sosiaalinen rohkeus ja emotionaalinen kestävyys asettuvat keskeisiksi. (ks. myös Souto 2014).

Esiteltyjen tutkimusten valossa voidaan yhteenvetona todeta, että myöhäismodernien tietoyhteiskuntien on katsottu kouluttautumiswaatimuksineen ja epävarmoine työelämäraakenteineen edellyttävän nuorilta kasvanutta refleksiivisyyttä ja myös aiempaa enemmän koulutuspääomaa, eli oikeanlaisia sosiaalisia ja kulttuurisia resursseja. Nuorten suunnanottojen mahdollisuuksiin vaikuttavat kuitenkin monet heistä riippumattomat yhteiskunnalliset reunaehdot julkisia palveluita koskevine linjanvetoineen. Valintoja tehdään paikantuneina tiettyyn alueeseen ja yhteiskuntaan: kontekstisidonnaiset tekijät sekä myös vallitseva koulutus-, työvoima- ja hyvinvointipolitiikka osoittavat nuorille sosiaalisesti suotavia polkuja erilaisten säätelymekanismien keinoin.

Tutkimuksissa viitattiin myös käänteeseen, joka on tuonut koulutuksen ja työelämän uusiin ”pelisääntöihin” ylikansallisesti yhteneviä piirteitä. Kouluttautumisen vaade ja toisaalta koululain vapautta korostavat uusliberalistiset uudistukset velvoittavat nuoria ja heidän perheitään aktivoitumaan yhä varhaisemmin koulutusmarkkinoilla. Nuorten tulevaisuuden näköalat alkavat eriytyä yhä varhaisemmin asuinalueen tai perheen sosioekonomisen aseman mukaan. Menestyksekkäästä tulevaisuusnäkökymästä kiinni pitäminen saattaa tarkoittaa nuorelle irtiottoa tutusta elinympäristöstä ja sen tarjoamista lukuisista resursseista. Se saattaa joskus merkitä myös elämänmuutosta, joka edellyttää nuorelta itseltään monenlaisia voimavaroja sekä lisäksi pärjäämisen evästyksiä nuoren perheeltä ja muilta tukiverkostoilta.

NUORTEN TOIMIJUUS SUHTESSA TOISIIN IHMISIIN, YHTEISÖIHIN JA RYHMIIN

Seuraavassa kuvaan tutkimuksia, joissa on tarkasteltu nuoria ympäröiviä institutionaalisia kehyksiä sekä sosiaalisia ja kulttuurisia kudelmaa. Tutkimuksissa tehdään näkyväksi sitä, millä tavoin sosiaaliset suhteet niin instituutioissa kuin nuoren elämäntilanteissa vaikuttavat nuorten suunnanottoihin ja rakentuvat osaksi elämäntilannetta. Nuoren suunnanottojen ja siirtymien tila rakentuu kulloinkin tarjolla olevien yhteiskunnallisten ja institutionaalisten reittien varaan. Nuoruuteen ajoittuu kriittisiä koulutusinstituutionaalisia nivelkohtia, jotka tuovat nuoret yksilöllisten valintatilanteiden eteen ja joissa nuorten edellytetään tekevän harkittuja, omaa tulevaisuutta suuntaavia päätöksiä. Vaikka koulutusvalintoja koskevissa poliittisissa ideologioissa korostetaan rationaalista ja autonomisen toimijan subjektiviteettia, nuorten suunnanotot tapahtuvat tiiviissä suhteissa lähiyhteisöjen ja sosiaalisten suhde-

verkostojen kulttuurisiin ja sosiaalisiin kehyksiin sekä yksilöllisesti vaihtelevin resurssein (Ojala, Palmu & Saarinen 2009; Furlong & Cartmel 1997; Evans 2007; Lahelma 2009a).

Koulutussosiologiassa on sekä tilastollisesti että laadullisesti osoitettu, miten vanhempien suhtautuminen koulutukseen, perheen sosioekonominen tausta ja kodin kulttuuri vaikuttavat nuoren kouluvalintoihin ja kouluttautumisyrittämyksiin (ks. esim. Rätty 2013; Järvinen 1999; Vantaja 2002). Nuorten koulutuspolkujen rakentumisessa perheen tarjoamien resurssien merkityksen on katsottu viimeaikaisten koulutuspoliittisten muutosten myötä korostuneen entisestään (Silvennoinen, Seppänen, Rinne & Simola 2012; Rinne & Järvinen 2011, 77–78; Jaku-Sihvonen & Kuusela 2002). Vanhemmat ja lapset ovat monin tavoin toistensa sosiaalisista ja kulttuurisista resursseista riippuvaisia (esim. Thomson ym. 2003; Lahelma & Gordon 2008), ja vanhempien koulutusvalintoihin osallistumista pidetään keskeisenä resurssina nykyisillä koulutusmarkkinoilla pärjäämiselle. Nuorten väliset keskinäiset ystävyys- ja kaverisuhteet ovat myös merkittäviä sosiaalisia verkostoja, joiden kautta välittyvät kokemukset, ideat ja arvot taustoittavat valintoja niin koulutuksessa kuin muillakin elämänalueilla (Wierenga 2009; Vanhalakka-Ruoho 2007, 2010).

Keskiluokkaisten vanhempien kouluvalintadiskursseja tutkineen Kosusen (2012) mukaan vanhempien tietoisuus eri kouluvaihtoehdoista on laaja, ja he liittyvät kouluvalintaan erityisesti menestymis- ja kehittämismahdollisuuksien turvaamisen. Diskurssianalysissään Soisalo (2014) paikantaa vanhempien pohtivan lastensa kouluvalintoja intensiiviseksi kultivaatioksi nimeämänsä kasvatustategisen diskurssin kautta (ks. Lareau 2003, 1–4). Analyysi osoittaa, kuinka kouluvalintaa pohditaan hyvin kokonaisvaltaisesti psyykkisen hyvinvoinnin ja kasvun, vapaa- ja kouluajan hallinnan sekä sosiaalisen kasvuympäristön turvaamisen diskursseissa (Soisalo 2014).

Perheiden koulutusvalintoihin liittyviä kysely- ja haastattelututkimuksia voi kritisoida niiden sosio-ekonomisesta vinoumasta. Monissa määrällisissä sekä myös laadullisissa kasvatustutkimuksissa haastattelututkimuksissa äänen saavat usein koulutusmarkkinoille aktiivisesti osallistuvat, korkeasti koulutetut keskiluokkaiset vanhemmat, jotka myös itse ovat tukeutuneet onnistuneesti koulutusinstituutioiden mekanismeihin yhteiskunnallisen asemansa saavuttamisessa. Tutkimusten mukaan vapaista koulutusmarkkinoista hyötyvät eniten ne keskiluokkaiset perheet, joilla on riittävästi sosiaalista, kulttuurista ja taloudellista pääomaa sekä voimavaroja markkinoiden edellyttämän koulutuspelin pelaamiseen. Perheet ovat kuitenkin olleet koulutuspoliittisissa uudistuksissa enemmänkin passiivisia sivustaseuraajia kuin aktiivisia toimijoita, ja ne ovat lähinnä tarttuneet uusien valintamekanismien tarjoamiin mahdollisuuksiin. (Rätty 2013; Naumanen & Silvennoinen 2010; Silvennoinen ym. 2012).

Työläistäustaisten nuorten koulupolkuihin liittyvissä etnografisissa ja haastattelututkimuksissa vanhempien on todettu myös monin tavoin osoittavan tukea ja resursseja lastensa koulunkäyntiin. Tutkimuksissa on kuitenkin tuotu esiin myös sitä, että akateeminen menestys näyttäytyy yhtenä ulottuvuutena onnelliseen ja hyvään elämään liitettävien arvostusten kannalta. (Käyhkö 2006; Palmu & Jauhiainen 2013; Thomson ym. 2003; Shildrick & MacDonald 2008.) Rachel Thomson kollegoineen (Thomson ym. 2002) on kuvannut nuorten elämänsä rakentamisen vahvaa suhteisiin kietoutumista linkitettyjen elämien (linked lives, ks. myös Elder 1994) käsitteellä. Thomson on kumppaneineen tarkastellut etnografisissa ja pitkittäistutkimuksissaan Englannin pohjoisosien köyhimmiltä asuinalueilta kouluttautumaan lähteneitä tyttöjä. Tutkimuksissa on havaittu, että kouluttautumaan lähtemiseen liittyy olennaisesti neuvottelu erilaisista oikeanlaisista sosiaalisista ja kulttuurisista resursseista niin omissa yhteisöissä kuin koulumaailmassa. Koulutuksellisen pääoman arvostus on joskus saattanut merkitä myös tietoista irtiottoa lähiyhteisön elämäntyylistä ja -arvoista sekä oman kulttuurisen identiteetin uudelleenluomista. (Thomson ym. 2003, 44; ks. myös Palmu & Jauhiainen 2013.) Suomessa Mari Käyhkö on tehnyt samansuuntaista tutkimusta yliopistoon tähdenneiden nuorten työläisnaisten koulutusurasta ja koulukokemuksista (ks. esim. Käyhkö 2013, 2014).

Kaverien, ystävien ja vertaisten sosiaalinen verkosto on ollut mukana nuorten toimijuuden rakentumisen tarkasteluissa jo 1970-luvulta, Birminghamin koulukunnan ajoista lähtien. Sosiaalista pääomaa nuorten vertaissuhteissa tutkinut Riikka Korkiamäki (2013) osoittaa nuorten toimivan toisilleen keskeisinä sosiaalisen, emotionaalisen ja käytännöllisen tuen lähteinä. Toisaalta vertaisyhteisölliset jäsenyydet ovat sisään- tai ulossulkevuudessaan myös nuorten keskinäinen sosiaalisen kontrolloinnin väline. Korkiamäen (2013, 117) mukaan sosiaalisen pääoman virtana toimivat ryhmäjäsenyydet ovat jatkuvien neuvotteluiden alaisia, ja monet ”sisäänpääsy, ulossulkemis, poisjättäytymiset ja vaihtoehtoisuudet määrittävät sosiaalisten resurssien rakentumista ja niihin käsiksi pääsyä”.

Taru Ollikainen (2011) on tutkinut tyttöjen kaverisuosiota yläkoulun oppilaskulttuurissa etnografisesti, Bourdieun pääomien ja kentän käsitteistön avulla. Ollikainen totesi, kuinka suosion ja siihen tarvittavien pääomien ja strategioiden portinvartijoiksi asemoitui koulun sosiaalisessa hierarkiassa korkeimmalla olevien tyttöjen sisäpiiri, ja kuinka sosiaaliseen asemoiintiin vaikuttivat paikalliset nuoriso- ja koulukulttuurin ehdot, esimerkiksi pukeutumistyyli ja ”oikeanlaiset” sosiaaliset verkostot. Erilaisilla ryhmiin mukaan ottamisilla ja niistä ulossulkemisilla ja sivuuttamisilla kontrolloitiin sitä, kenellä on riittävät ja oikeat resurssit päästä sisään koulun informaaliin oppilaskulttuuriin ja siten myös osalliseksi usein itsestään selvänä näyttäytyviin asioihin, kuten vuorovaikutukseen ja toimintaan toisten oppilaiden kanssa. Osa nuorista kuitenkin myös jättäytyi aktiivisesti pois koulun suosituimmuuspeleistä. (Ollikainen 2011.) Anne-Mari Souto (2011) on kuvannut vuoden kestäneessä etnografisessa tutkimuksessaan, kuinka kulttuurieroihin kiinnittyvä rasismi jäsentää monin tavoin nuorten keskinäisten ryhmäsuhteiden muodostumista peruskoulun arjessa ja myös estää erilaisten kulttuuristen nuorisoryhmien välissä liikkumista.

Tuula Gordon ja Elina Lahelma (2002) ovat tutkimuksessaan tuoneet esille koulun merkitystä nuorten sosiaalisten suhteiden rakentumisen ja emotionaalisten prosessien paikkana, jossa vertaissuhteet voivat olla sekä negatiivisia että positiivisia resursseja. Nuoret saattavat myös puhua ongelmistaan useammin ystäviensä kuin vanhempiensa tai muiden aikuisten kanssa. (Lahelma & Gordon 2002; Lahelma 2002.) Pitkäaikaistyöttömien nuorten sosiaalisia suhteita tutkinut Minna Suutari (2002) on väitöskirjassaan korostanut sitä, miten ystävät toimivat nuorille keskeisinä, yhteiskunnassa kiinnipitävinä ja yhteisöllisyyttä luovina siteinä ja joskus myös hankalaa elämäntilannetta ylläpitävinä rakenteina. Ystävien kanssa jaetusta, yhteiskunnan valtavirtojen vastaisesta päihde- ja rikollisorientoituneesta elämäntyylistä irtautuminen saattaa edellyttää joskus radikaaliakin sosiaalisista siteistä irrottautumista (ks. myös Suutari 2001; Aaltonen 2012b).

Ani Wierenga (2009) on tutkinut sosiaalisten suhteiden merkitystä nuorten siirtymissä koh-ti aikuisuutta. Wierenga (2009, 27) näkee keskinäiseen luottamukseen pohjautuvien suhteiden olevan keskeisiä resurssien siirtämisen tai vaihtamisen kanavia. Resurssien olennainen ja nuoren elämää ohjaava ominaisuus on Wierengan mukaan niiden tavoitettavuus: ovatko resurssit paikallisesti saatavilla vai sijoittuvatko ne paikallisen elämänpiirin ulkopuolelle; tarjoavatko ne konkreettisia keinoja ja välineitä vai etäisempiä tavoitteita ja ideoita. Myös työttömiä nuoria haastatellut Elina Lavikainen (2014) on tuonut esille, kuinka nuoret kokevat omien toimintamahdollisuuksiensa vahvistumisen keskiössä erityisesti suhteet luotettaviin ihmisiin sekä käytännölliset ja kokemukselliset resurssit: että ”edes joku ymmärtäisi ja tarjoaisi konkreettisia kokemuksia ja neuvoja” (Lavikainen 2014, 178).

Myös Andreas Walther on tutkijakollegoineen (Walther, Strauber & Pohl 2005) tuonut esiin, kuinka nimenomaan nuorten sosiaaliset verkostot – kattaen sekä luottamukselliset institutionaaliset toimijat että lähipiirin – toimivat tärkeinä epämuodollisina ja välittöminä tukirakenteina nuorten dynaamisissa ja edestakaisissa institutionaalisissa siirtymissä koulutus- ja työelämä-rakenteiden puitteissa ja väleissä. Nuorten sosiaaliset verkostot vaihtelevat hyvinkin

paljon laajuudeltaan sekä myös sen mukaan, missä ja miten niiden tarjoamat resurssit tarjoavat nuorelle tukea eri elämäntilanteissa. Nuorten luottamukselliset suhteet kytkeytyvät Kortteisen ja Elovainion (2012) tilastollisen tutkimuksen mukaan jopa periytyviä taustatekijöitä vahvemmin huono-osaisuuteen. Tästä näkökulmasta jääminen yhteiskunnallisesti syrjään voi koskettaa ketä tahansa riippumatta yhteiskunnallisesta asemasta tai kulttuurisista lähtökohdista.

Nuorten toimijuuden mahdollisuuksien ja rajoitteiden rakentumista koulutusinstituutioiden sisällä on tutkittu erityisesti etnografisen tutkimuksen keinoin. Näistä etnografista lähestymistapaa soveltavista väitöstutkimuksista suuri osa on paikantunut peruskouluihin. Huomiota on kiinnitetty koulujen käytäntöihin, toimijuutta rakentaviin ja rajoittaviin ryhmäprosesseihin ja sosiaalisiin suhteisiin (Souto 2011; Lunabba 2013; Paju 2011; Mietola 2014; Riitaoja 2013). Mari Käyhkö (2006) on etnografiassaan tutkinut ammattioppilaitoksessa siivoojiksi opiskelevien työläistyttöjen kouluttautumista kysyen, miten sukupuoli ja yhteiskuntaluokka ovat yhteen kietoutuneina läsnä tyttöjen elämässä sekä erityisesti kasvattamisen käytännöissä ja heihin kohdistuvassa moraalisisessä säätelyssä.

Kati Kauravaara (2014) puolestaan on tutkinut etnografisesti vähäisen liikunnan merkitystä metallialaa opiskelevien 18–20-vuotiaiden nuorten miesten (n = 9) arkielämässä. Hän tarkastelee nuorten miesten toimijuutta arkisina valintoina, joita ohjaa heidän elämäntapansa eli (lähi)kulttuurissa omaksuttujen arvojen, asenteiden, merkitysten, normien, tunteiden ja käyttäytymistäipumusten kokonaisuus (emt., 29). Miesten arjen merkitykselliseksi asioiksi nousivat autoilu, ystävien kanssa hengailu, alkoholinkäyttö ja tupakanpolto, jotka ilmensivät konkreettisia ja legitimejä valintoja heidän oman kulttuurinsa sisällä. Koulukulttuuri, kuten myös liikunnallisuus elämäntyylinä näyttäytyivät vieraina nuorten miesten omassa arvomaailmassa, jossa vaalittiin kiireetöntä ja kavereiden kanssa yhteisesti tehtyä, suunnittelematonta ja kehkeytyvää arkea.

Elina Lahelma ja Tuula Gordon ovat tuoneet etnografisissa pitkittäis- ja maavertailututkimuksissaan hienojakoisesti esiin suomalaisen peruskoulun arjessa ja käytännöissä rakentuvia eroja ja eriarvoisuuksia (ks. esim. Gordon & Lahelma 2002; Lahelma & Gordon 2004; Gordon, Holland & Lahelma 2000). Toimijuutta on tutkimuksissa analysoitu feminististen teoreetikoiden tavoin tarkastelemalla sitä, miten rakenteelliset seikat ilmentyvät sosiaalisten suhteiden eletyissä olosuhteissa. Tutkijoiden havainnot ovat paikantuneet siihen, miten koulun sosiaalisissa prosesseissa puhumisen, tekemisen ja esittämisen kulttuuriset, sosiaaliset ja materiaaliset ehdot uusintavat sukupuoleen, etniseen taustaan sekä työläis- ja keskiluokkaiseen kansalaisuuteen liittyviä eroja. Jatkokoulutusvalintoja ohjaavina hiljaisina puitteina toimivat erilaiset rakenteelliset tekijät ja eriarvoiset mahdollisuudet resursseihin sekä koulutuspolkuihin liitettävät kulttuuriset ja luonnollistuneet käsitykset, joista yksilöllistä valinnanvapautta ja autonomisuutta korostava koulutuspolitiikka vaikenee (Gordon & Lahelma 2002; Lahelma 2009b).

Erojen rakentumista peruskoulun arjessa ovat tarkastelleet myös Reetta Mietola (2014) yläkoulun erityisopetuksessa sekä Anna-Leena Riitaoja opetussuunnitelmateksteissä sekä etnografisesti kahdessa helsinkiläisessä alakoulussa. Valiten feministisen postkolonialistisen lähestymistavan tutkijat osoittavat, että erot rakentuvat koulun käytännöissä sekä toimijoiden puheissa normaalia ja "toiseutta" tai "erilaisuutta" tuottaviksi kategorioiksi. Riitaojan (2013, 161–175) mukaan yksilöiden välisiä eroja tuotettiin alakoulussa liittyen oppimiseen, käyttäytymiseen ja toisaalta myös ihonväriin, kieleen, uskontoon ja kansallisuuteen. Mietola kirjoittaa (2014, 229–234) siitä, kuinka tavallisuuden ja erityisyyden jakolinjat piirtyvät vahvana esiin oppilaiden välisessä kulttuurissa, joka asettuu herkästi koulutusinstituutioiden käytäntöihin kirjoitettuihin jakoihin. Toimijuus ymmärretään subjektifikaation käsitteen valossa sosiaalisesti ja paikallisesti diskurssien sisällä tuotettuina "minuuden" mahdollisuuksina, mutta sa-

malla avoimina refleksiiviselle kyseenalaistamiselle, haastamiselle ja muuttamiselle (Davies 2006; Butler 2006b, 533; ks. myös Mietola 2014, 216, 233).

Kiinnittyminen tiettyyn koulutusalaan tai -väylään on yhteydessä nuoren identiteetin ja toimijuuden rakentumiseen, sillä samanaikaisesti nuori paikantaa itseään ja asemoituu myös koulutusalan kulttuurisiin merkityksiin ja tietynlaisiin rooleihin. Leena Koski (2009) on analysoinut toisen asteen ammatillisen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmatekstejä. Anne-Mari Souto (2013, 2014) on tarkastellut ammatillisen koulutuksen kulttuurisia käytäntöjä. Molemmat ovat kiinnittäneet huomiota siihen, millä tavoilla näihin koulutusväyliin asettuville nuorille rakennetaan tavoiteltavia ideaalikansalaisuuden malleja. Ammatillisen koulutuksen tehtävänä nähdään kasvattaa opiskelijoista työelämäkykyisiä, sosiaalisesti kompetenteja, tunnollisia, ahkeria ja joustavia työntekijöitä, kun taas lukiokoulutuksen tulee tuottaa kriittisiä yhteiskunnallisia vastuunkantajia ja aktiivisia toimijoita, joilla on myös tarvittaessa kyvykkyyttä aktiivisesti muokata elinympäristönsä rakenteita (Souto 2014, 159; Koski 2009, 38). Yleissivistävän koulutuksen tavoitteissa tarjotaan välineitä refleksiiviseen tee-se-itse-elämäkerran toimijuuteen siinä, missä ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmissa puhutaan joustavuudesta ja yritteliäisyydestä, toisin sanoen vaateista mukautua työelämän uusiin tuotantomuotoihin. Tämä heijastelee tietynlaista moraalista ja kulttuurista jakoa työläisluokan ja ylemmän (keskiluokan) kansalaisuuden vaatimuksissa (Koski 2009, 46). Souto (2014, 161) pohtii, kuinka työelämälähtöiset – sosiaalisuutta, yritteliäisyyttä ja aikuismaista vastuunottoa korostavat – toimijuuden ideat näyttäytyvät varsin etäisinä ja jopa saavuttamattomina osalle ammatillisen koulutuspolun valinneista nuorista, joilta puuttuu niiden edellyttämää sosiaalista ja kulttuurista pääomaa. Oma-aloitteisuuden, sosiaalisuuden, avoimuuden, yritteliäisyyden, tunnollisuuden ja vastuullisuuden liiallinen korostuminen oppilaitosten ilmapiirissä on pois aikuisten herkkyydestä kohdata nuoria kasvavina yksilöinä ja valmiudesta tukea erityisesti heikommassa asemassa olevia oppilaita heidän moninaisissa elämänskysymyksissään ja -tilanteissaan (ks. myös Souto 2013).

Erilaiset institutionaaliset kehykset vaikuttavat nuorten toimijuuden rakentumiseen paitsi kulttuurisina rakenteina myös hallintaan pyrkivinä käytäntöinä ja tekniikkoina. Tästä näkökulmasta rikostaustaisten nuorten kuntoutusprojekteja on tutkinut Kristiina Brunila (2011, 2013), joka kuvaa projektimaailmassa nuorille rakentuvaa toimijuutta ja liikkumavaraa analysoimalla dekonstruktiiivisesti projektityöntekijöiden ja rikostaustaisten nuorten haastatteluja ja omia havaintomuistutapanojaan. Projekteissa nuorten toimijuus asemoitui Brunilan (2013) mukaan hallinnan kohteeksi: nuoriin kohdistuvissa toimissa toimijuuden tila ja nuorten vaikuttamismahdollisuudet rajautuvat yksilöiden sisäiseen mielentilaan ja sen hallintaan. Projekteissa tarjottiin terapeutisia tunnetyökaluja, jotka auttoivat nuorten omien tunteiden työstämisessä, mutta antoivat vain vähän välineitä vaikuttaa heitä koskeviin toimenpiteisiin tai vahvistaa päätösvaltaa omasta elämästään. Projektien käytäntöihin kohdistuva kritiikki palautuu myös toisaalla kritisoituun (ks. esim. Polvere 2014; Komonen 2012; Souto 2013; Hoggett 2001; Lähteenmaa 2011) yksilökeskeiseen ongelmadiskurssiin, joka korostuu institutionaalisissa ohjaus- ja tukikäytännöissä ja niiden suunnittelua ohjaavissa toimintapoliittisissa puheissa. Järjestelmätason epäkohtien tunnistamisen ja muutospyrkimysten sijaan ongelmat paikannetaan niissä yksilöihin, jolloin myös ratkaisut näyttäytyvät sisäisesti ratkottavissa olevina, itsen työstämisen kysymyksinä.

Kuten edellä kuvatuissa tutkimuksissakin tulee esille, yhteisyyden tunne suhteessa merkittäviin toisiin on nuoruudessa keskeinen toimintaan ja valintoihin vaikuttava ja niihin kietoutuva ulottuvuus. Luottamukselliset suhteet niin henkilökohtaisessa elämässä kuin instituutioissa toimivat kanavina monenlaisille resursseille ja tarjoavat myös toimijuutta ohjaavia kulttuurisia käsikirjoituksia. Luottamuksellisten suhteiden puute tai syrjään jääminen lähiyhteisöissä näyttäytyy toimijuutta keskeisesti heikentävänä tekijänä. Joskus myös yhteisö

ja sen edustama elämäntapa voi heikentää yksilöllisemmän suunnanoton mahdollisuuksia. Autonomiaa ja yksilöllisiä valinnan välineitä tarjoavat koulutusinstituutiot eivät ole sosiaalista ja yhteiskunnallista vallanjakoa uusintavista diskursseista irrallisia, vaan koulun arjessa ja sen käytännössä rakennetaan ja tuotetaan joko normaaliin ja erityiseen sekä eriytyneitä polkuja suhteessa yhteiskuntaluokkaan, sukupuoleen ja etniseen taustaan.

YKSILÖLLISET VALINNAT?

Seuraavassa esittelen tutkimuksia, joiden keskiössä ovat olleet nuorten omat kokemukset ja kysymys siitä, mitä toimijuus on erilaisissa elämänkulun tilanteissa subjektiivisesti koettuna – osaamisena, kykenemisenä, tahtomisenä tai täytymisenä. Tutkimuksissa liikutaan kouluvalintatilanteissa, koulutuspoluilla ja sen katkoksisella sekä erilaisissa marginaalisissa asemissa olevien nuorten elämäntodellisuuksissa että nuorten tulevaisuuden kuvitelmissa.

Nuorten koulutuksellista toimijuutta on tutkinut Regine Grytnes (2011) hahmottaessaan toisen asteen koulutusvalintoja tekevien nuorten järjelyn tapoja. Tulevaisuuden suunnitelmia ja kouluvalintoja koskeviin teemahaastatteluihin osallistui 37 tanskalaisnuorta kolmesta eri peruskoulusta. Aineisto jaoteltiin teoriaohjaavasti tarkentuen Bourdieun habituksen³ mukaisesti teemoihin perheen sosioekonomisesta asemasta, koulutuksen merkityksestä nuoren tulevaisuudelle sekä yleisestä valinta- ja päätöksentekoprosesseihin osallistumisen asteesta. Grytnesin mukaan nuoret ammensivat valintoihinsa aineksia sekä formaalista koulumaailmasta että lähiympäristön tarjoamasta kokemusmaailmasta, jossa kavereiden ja perheen kokemukset olivat tärkeä resurssi. Grytnes jäsentää kuusi valinnan luonnetta kuvaavaa järjelytyyppiä: välinpitämätön valinta, itsestäänselvä valinta, vaihtoehtojen avoimena pitäminen, kunnianhimoinen valinta, varma valinta sekä välttämätön tai pakkovalinta (emt., 337–347). Valintojen tekemisen tavoissa oli Grytnesin mukaan erotettavissa kuusi erilaista orientaatiota, joista ensimmäiset kaksi edustivat Beckin (1995, 29) jäsentämiä ei-tiedostettuja normaalin tai totunnaisen elämänkerran mukaisia valintojen tekemisen tapoja ja loput neljä refleksiivisiä ja eri tavoin harkittuja ja punnittuja valintoja (emt., 341). Grytnesin mukaan nuorten kouluvalintaan paikantuva toimijuus on neuvotteluprosessi, johon vaikuttavat nuoren elämänhistoriasta kumpuava ymmärrys omista tavoitteista, mahdollisuuksista ja rajoitteista, ja jossa koulutuksen arvo määrittyy myös riippuen siitä, mitä sen avulla halutaan elämässä saavuttaa (emt., 348–349).

Katja Komosen (2001) väitöstutkimus tarkastelee ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden, mutta koulutuspolulle myöhemmin palanneiden nuorten elämänkulkua. Tutkimuksen tarkastelupintana ovat erityisesti institutionaalisen elämänkulun ja yksilön elämäkerran kohtaaminen ja ristiriidat siirtymässä aikuisuuteen. Koulutuksen keskeyttäminen ei merkinnyt nuorten elämäkerroissa syrjäytymisuran alkua, joksi se instituutioissa, nuoriso- ja koulutuspolitiikassa ja tilastollisissa tutkimuksissa usein leimataan, vaan koulutuspolun loogisena osana, sen yhtenä välivaiheena ja valintana (Komonen 2001, 244). Komonen peilaa ajatuksiaan myöhäismoderneissa yhteiskunnissa rakentuviin elämäkertoihin hakiessaan irtiottoa koulutusyhteiskunnasta kohti biografista oppimisyhteiskuntaa. Siinä siirtymiä aikuisuuteen voidaan lähestyä yksittäisten institutionaalisten episodien sijaan fragmentoituneina, mutta silti ehyinä kokonaisuuksina, joihin myös nonformaalit oppimisympäristöt liittyvät keskeisesti ja joissa institutionaalisen polun katkokset eivät haasta jatkuvuutta elämänkulussa (emt., 252–253).

Ilpo Kuronen (2010) on väitöstutkimuksessaan kuvannut hankalan peruskoulupolun kulke-
neiden ja syrjäytymisvaaraan asemoitujen nuorten elämänkulkujen rakentumista narratiivisen tutkimuksen menetelmin. Kertojen toimijuutta Kuronen (emt., 237) kuvaa ”vahvana tai vahvistuvana suunnitteluna ja omina päätöksinä”. Nuorten elämänkulku rakentui kerronnassa

vaikeuksien voittamisesta, haasteista selviämisestä ja erilaisten elämäkokemusten arvostamisesta, jotka samalla muodostivat omalle elämälle puitteet. Sekä Komosen että Kurosen tutkimuksissa nuorten peruskoulun jälkeisille siirtymäpoluille oli ominaista epävarmuus ja monimutkaisuus eikä lainkaan lineaarinen, parempaa kohti etenevä kehitys. Kiinnittyminen yhteiskuntaan kulki koulutuksesta ja työstä putoamisen sekä uudelleen kouluttautumisen ja työllistymisen kautta. Nuorten vaikeudet ja ongelmat olivat usein alkaneet jo ennen koulua, ja koulun toimintamekanismit näyttäytyivät kertojille torjuvina ja ulossulkevana yksilöllisen tuen, kannustavan palautteen ja rohkaisevien kohtaamisten puuttuessa (Kuronen 2010, 237). Havainnot ohjauksen ja tuen järjestelmien tavoittamattomuudesta ovat yhteneväisiä Anne-Mari Soudon haastatteleminen toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten kokemusten kanssa (ks. Souto 2013, 2014).

Koulutuksessa ja työelämässä marginaalisissa asemassa olevien nuorten toimijuuden rakentumisen ehtoja on tuotu viimeaikaisissa tutkimuksissa monin tavoin esiin nuorten omien näkemysten ja äänten kautta. Marjaana Kojo (2010) on elämäkerrallisten haastatteluiden avulla kuvannut, miten työpajoille ja työllistämistoimintaan ohjautuneet nuoret jäsensivät omaa menneisyyttään ja tulevaisuudennäkymiään. Tarja Juvonen (2013, 2014) taas on tutkinut et-sivän nuorisotyön piirissä olevien nuorten toimijuutta narratiivisen tutkimuksen ja feminististen toimijuuskäsitysten valossa. Juvonen (2014) tunnistaa nuorten narratiiveista kaventuneen, kaoottisen ja itsenäisyyteen pyrkivän toimijuuden. Kaventunut toimijuus kuvastui nuorten kertomuksista vetäytymisenä oman kodin seinien sisään, samana toistuvan arjen poljentoon. Kaoottinen toimijuus kuvasi virittäytymistä ja valmiutta jatkuvasti mukautua muuttuviin tilanteisiin, joita aiheutti myös tiivis kiinnittyminen sosiaaliseen lähipiiriin. Itsenäisyyteen pyrkivä toimijuus kuvasi Juvosen mukaan nuorten pyrkimystä tavoittaa kulttuuriset odotukset olla aktiivinen, itsenäinen ja omillaan pärjäävä – mikä samalla merkitsi tasapainoilua yksinäisyyden ja eristäytyneisyyden tunteiden kanssa (Juvonen 2014, 265). Epävarmuudelta suojauduttiin paikantumalla vahvasti nykyhetkeen, mikä näyttäytyikin nuorille eräänlaisena elämänhallinnan keinona ja Juvosen (2014, 265) käsitteellistämänä ”päivä kerrallaan” -toimijuutena.

Jaana Lähteenmaa (2010, 2011) on analysoinut semioottisesti toimijuuden eri muotoja työttömien nuorten verkkokyselyaineiston avoimien vastausten (n = 799) perusteella. Hän tuo esiin sitä, miten nuorten kuvauksissa korostuu puhe yrittämisestä ja pyrkimyksistä pitää itsensä aktiivisena, mikä ilmentää Lähteenmaan mukaan eräänlaista työttömien sisäistämää aktiivisuuden diskurssia. Sanna Aaltonen (2012a&b) on haastatellut 15–17 -vuotiaita peruskoulun jälkeisiin valmentaviin koulutuksiin osallistuneita opiskelijoita jäsentäen nuorten elämässä subjektiivisesti mittavia elämänmuutoksia ja niiden suhteutumista nuoria ympäröivien instituutioiden tarjoamiin mahdollisuuksiin. Aaltonen (2012b) analysoi nuorten toimijuuden konkreettisesti yrityksiin hallita vaikeaa, joskus jopa kaoottista elämäntilannetta. Tarjottu institutionaalinen tuki jäsenyi samanaikaisesti sekä toimintaa rajoittavaksi että sitä mahdollistavaksi. Nuoren pääsy elämässä eteenpäin edellyttääkin häneltä kyvykkyyttä ja valmiuksia neuvotella paikastaan institutionaalisten tukiverkoston käytännöissä ja vuorovaikutuksessa moniin toimijoihin. (emt., 190.)

Edellä käsitellyt tutkimukset tekevät näkyviksi sekä menetelmiä että kysymisen tapoja, joilla nuoruuden siirtymissä läsnä olevia toimijuuden rakentumisen rajoja ja ehtoja on pyritty valottamaan nuorten omakohtaisten kertomusten ja kokemusten kautta. Tutkimusmenetelmistä ja aineistokuvauksissa korostuvat erityisesti narratiiviset ja elämäkerralliset lähestymistavat. Nuorten elämänkulun siirtymät ja tulevaisuudennäkymät piirtyvät esiin subjektiivisten ja omakohtaisten merkityksenantojen kautta ja henkilökohtaisten elämäntapahtumien ketjuna.

Nuorten elämänkulkuja valottavat tutkimukset avaavat näkemyksen edelleen siihen, miten yhteiskunnan rakenteet ja institutionalisoituneet käytännöt määrittävät yksilön toimijuutta. On hyvä huomata, että nuoret tarkastelevat omia valintojaan jälkikäteen ja antavat niille merki-

tyksiä. Tässä mielessä nuoret eivät sinällään haasta tai kyseenalaista institutionaalisia polkuja, vaan arvioivat niitä jälkikäteen kriittisesti silloin, kun elämä on kulkenut eri tavoin kuin yhteiskunta olisi odottanut. Nuoret ovat tietoisia siitä, mitä yhteiskunta ja ympäröivä yhteisö heiltä edellyttävät ja odottavat. Tutkimukset tekevät näkyväksi sitä, miten nuorten omakohtainen tilanne peilautuu suhteessa laajempiin kulttuurisiin käsikirjoituksiin ja julkilausuttuihin nuoruuden normeihin.

ERILAISIA LÄHESTYMISTAPOJA, TOIMIJUUSKÄSITYKSIÄ JA NÄKÖALOJA

Olen pyrkinyt tässä artikkelissa rakentamaan empiirisen tutkimuskatsauksen kautta kokonais kuvaa siitä, miten nuorten suunnanottoihin liittyvää toimijuutta voi lähestyä elämänkulun viitekehyksessä ja kasvatussosiologisena kysymyksenä. Nuoruuteen paikantuvaa toimijuutta näkyväksi tekevät tutkimusmenetelmät kattavat monipuolisesti perinteiset yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen lähestymistavat: tutkimusaineistoina käytettiin elämäkerrallisia haastatteluita, kirjoitelma-aineistoja, survey-kyselyitä, fokusryhmähaastatteluita, etnografista kenttätutkimusta, virallisia ja paikallisesti tuotettuja asiakirjoja sekä tilastoja. Tutkimusten joukossa oli sekä ajallisesti pidempikestoisia pitkittäis- ja seurantatutkimuksia että tietyissä ajassa ja paikassa toteutettuja poikittaistutkimuksia. Tutkimuksissa käytettiin useimmin teoriaohjaavaa, aineistolähtöistä analyysin tapaa, mutta myös narratiivista ja diskursianalyysia sekä jäsenkategoria-analyysia (jäsenkategorisoinnista ks. esim. Järviluoma & Roivainen 1997). Olen koonnut käsittelemieni tutkimusten keskeisimmät teoreettiset ja menetelmälliset yksityiskohdat taulukkoon 1.

Esittelemäni tutkimukset piirtävät esiin ääriviivoja myös sille, millaisilla teoreettisilla äänensävyillä nuorten toimijuuden rakentumismahdollisuuksista keskustellaan nuorisotutkimuksessa ja kasvatussosiologiassa. Päättänkin katsaukseni tarkastelemalla tutkimuksia taustoittavia teoreettisia keskusteluita sekä niiden tarjoamia lähestymistapoja toimijuuteen. (ks. taulukko 2). Erilaiset toimijuuskäsitykset eroavat toisistaan kriittisimmin näkemyksissään siitä, onko yksilötoimija vapaa ja autonominen päätöksissään vai määrittävätkö hänen toimintaansa ulkoiset voimat materiaalisina, kulttuurisina ja diskursiivisina (valta)rakenteina. Toisissa lähestymistavoissa myös toimijuuden ajallis-paikallinen ulottuvuus – toimijuuden riippuvuus ajasta, tilanteesta ja paikasta – on otettu vahvemmin huomioon kuin toisissa.

Empiirisissä tutkimuksissa hyvin keskeiseksi aikalaiskeskustelu- ja kommentointipinnaksi nuorten toimijuuden mahdollisuuksista nousi jälkimodernien yhteiskuntien refleksiivisen modernisaation teesien mukainen yksilökeskeinen toimijuuskäsitys (Beck, Giddens & Lash 1995; ks. myös Giddens 1991). Yhteiskunnallisten rakenteiden ja perinteiden hapertumisen on katsottu johtaneen ”normaalin” tai ”totunnaisen” elämäkerran (standard biography, normal biography) murenemiseen. Mielekäs elämäkerta ei tule enää ulkopäin annettuna, vaan yksilöt on vapautettu rakenteista tuottamaan omien valintojensa kautta omaa elämäkertansa (choice biography), jossa harkittavaksi ja kyseenalaistettavaksi tulee useita erilaisia valinnan vaihtoehtoja ja jossa elämä näyttäytyykin jatkuvana tietoisena valinta-, suunnittelu- ja arviointiprojektina (Beck 1995, 29; Beck & Beck-Gernsheim 2002). Tässä individualistiseksi toimijuuskäsitykseksi nimetyssä ajattelutavassa rakenteet ja toiminta liittyvät kiinteästi yhteen,

³ Pierre Bourdieun *habitus*-käsitettä voi luonnehtia yksilön olemuksessaan kantamaksi kulttuuriksi. Habitus muotoutuu ja rakentuu sosiaalisesti, niissä elinoloissa ja niistä resursseista, joihin yksilöllä on pääsy. Habitus on yksilön elämänhistorian ilmentymä, joka kokemuksineen ja opittuine vuorovaikutus- ja suhtautumismalleineen rakentaa yksilön toimijuudelle ja yksilöllisille valintamahdollisuuksille myös tietyt rakenteet ja raamit. (Bourdieu 1984.)

Taulukko 1: Tutkimusten keskeisiä teoreettisia ja menetelmällisiä yksityiskohtia

NUORTEN TOIMIJUUTTA KEHYSTÄVIÄ YHTEISKUNNALLISIA OLOSUHEITA TARKASTELEVAT TUTKIMUKSET (teoreettinen viitekehys, tutkimuksen toteuttaja, tutkimusaineisto ja metodi)
<p>Refleksiivisen modernin teorit (Beck, Giddens) Parreira do Amaral ym. (2011); Walther (2006) Nuorten, asiantuntijoiden ja vanhempien fokusryhmähaastattelut, valtioiden välinen vertailu koulutus-, työvoima- ja hyvinvointipalveluissa (Esping-Andersenin hyvinvointiregimiit), tilastollinen analyysi, teoriaohjaava aineistolähtöinen analyysi.</p> <p>Habitusteoria (Bourdieu) Andres & Wyn (2010) 15 vuoden pitkäaikaistutkimus 1988–2003, survey-aineisto neljässä aallossa (n=799), puolistrukturoidut haastattelut kuudessa aallossa (n=30) (Kanada); 10 vuoden pitkäaikaistutkimus 1991–2000, jossa seuranta vuosittain. Kyselyaineisto kolmessa aallossa (n= 625) (Australia), tilastollinen analyysi, teoriaohjaava aineistolähtöinen analyysi; Harinen (2013) opinto-ohjaajien ja nuorten haastattelut kolmella syrjäisellä paikkakunnalla Itä- ja Pohjois-Suomessa ja tutkimuspäiväkirjamerkinnot, aineistolähtöinen analyysi; Seppänen ym. (2013); Varjo & Kalalahti (2012) peruskouluvalintatilat, tilastollinen analyysi; Bernelius (2010) oppimistuloksia, koululaseita ja oppimaan oppimisen tuloksia koskeva arviointimateriaali (kvantitatiivinen) ja demografiset tilastot pääkaupunkiseudulta vuosilta 1999–2008, tilastollinen analyysi.</p> <p>Elämänkulun teorit (Emirbayer & Mische; Elder) Evans & Heinz (2007) kyselyaineisto (n= 900) 19–25 -vuotiaalle nuorille Englannissa ja Saksassa sekä täydentävä haastatteluaiaineisto, tilastollinen analyysi, teoriaohjaava analyysi.</p> <p>Feministinen poststrukturalismi Ollila (2008) kiihtäläisiltä ja itäheksinkiläisiltä nuorilta kerätty kirjoitelma-aineisto, narratiivinen analyysi ja jäsenkategoria-analyysi.</p>
NUORTEN TOIMIJUUTTA SUHTEISSA INSTITUUTIOIHIN, YHTEISÖIHIN JA RYHMIIN TARKASTELEVAT TUTKIMUKSET
<p>Habitusteoria (Bourdieu) ja feministiset teorit (Skeggs, Walkerdine ym.) Lahelma & Gordon (esim. 2004, 2009) kollektiivinen, vertaileva etnografinen tutkimus yläasteilla Helsingissä ja Lontoossa (1994–1998) sekä 10-vuotinen seuranta tutkimus 1998–2006 nuorten haastattelut (n= 40) 13, 18, 20 ja 24 vuoden ikäisinä, teoriaohjaava aineistolähtöinen analyysi; Thomson, Holland & Henderson (esim. 2002, 2003) Pohjois-Irlannissa ja Englannissa, sisältäen kyselyaineiston, fokusryhmähaastattelut, osallistuneita nuoria (n=1800) 3-vuotinen seuranta tutkimus edellisestä aineistosta (n=107), sisältäen elämänkerralliset haastattelut, narratiivinen teoriaohjaava analyysi; Soisato (2014), Poikolainen (2010) vanhempien haastattelu, diskurssianalyysi; Ollikainen (2011) etnografinen keniäitutumus oppilaiden keskinäisestä suosiopelistä peruskoulussa ja nuorten haastattelu sekä koulukohtainen kyselyaineisto kiusaamisesta, teoriaohjaava aineistolähtöinen analyysi; Souto (2013) ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten (n=18) elämänkerralliset haastattelut; Kauravaara (2014) etnografinen keniäitutumus vähäisen liikunnan merkityksestä metallialaa opiskelevien nuorten miesten (n=9, joista 6 pääinformanttia) koulurajassa ja vapaa-ajassa. Käyhkö (2006) etnografinen keniäitutumus toisen asteen ammatillisessa puhdistuspalvelualan koulutuksessa, sukupuolen ja yhteiskuntaluokan analyysi työlläistyttöjen kasvatuksessa ja moraalisisa säätelyssä. Souto (2011) vuoden etnografinen tutkimus peruskoulussa rasismien merkityksestä nuorten ryhmäsuhteiden muodostumisessa, aineistolähtöinen teoriaohjaava analyysi kiinnittyn kulttuurisiin erontekojen prosesseihin.</p> <p>Sosiaalisen pääoman teorit (Putnam, Coleman) Korkiamäki (2013) kirjoitelma-aineisto ja kyselyaineisto, teoriaohjaava aineistolähtöinen analyysi.</p> <p>Feministiset poststrukturalistiset teorit (Davies, Butler) ja poststrukturalismi (Deleuze, Foucault) Mietola (2014); Riitaoja (2013) vuoden keniäitutumusjako peruskoulussa, opetussuunnitelmatekstii ja haastattelu, dekonstruktiiivinen analyysi; Brunila (2013) koulutusta, ohjausta ja kuntoutusta rikostaustaisille nuorille tarjoavat projektit (n= 6), dokumentit ja keniäitutumukset, nuorten (n=30) haastattelu, henkilöistön (n=10) kanssa käydyt keskustelut, dekonstruktiiivinen analyysi; Koski (2009) toisen asteen ammatillisen ja lukion opetussuunnitelmatekstien yleiset osat (tavoitteet, eettiset kysymykset) vuodelta 2003/2000, teoriaohjaava analyysi.</p> <p>Grounded Theory-lähestymistapa (Glaser, Strauss, Corbin) Wierenga (2009) etnografinen pitkäaikaistutkimus 1995–2001, jonka aikana 32 nuoren elämänkulun seuraamista nuorten sekä heidän perheidensä haastatteluun.</p> <p>Kriittinen teoria (Archer, Layder) Lunabba (2014) 9 kuukauden etnografinen keniäitutumusjako kahdessa yläkoulussa, aineistolähtöinen teoriaohjaava analyysi.</p>
NUORTEN TOIMIJUUTTA YKSILÖLLISTEN VALINTOJEN TASOLLA TARKASTELEVAT TUTKIMUKSET
<p>Refleksiivisen modernin teorit (Beck, Giddens) Grytnes (2010) peruskoulun päättöluokkalaisten teemahaastattelu (n=37), teoriaohjaava analyysi; Kojo (2010) työpajalle työllistettyjen työttömien nuorten elämänkerralliset haastattelu (n=28), aineistolähtöinen analyysi; Lähteenmaa (2010) verkkokyselyaineisto työttömille nuorille (n= 771), teoriaohjaava analyysi toimijuuden semioottisista muodoista.</p> <p>Elämänkulun teorit (Hiltin & Elderm Emirbayer & Mische, Buchmann) Komonen (2001) ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden 17–25-vuotiaiden nuorten (n= 34) elämänkerralliset teemahaastattelu, narratiivinen analyysi; Kuronen (2010) haasteita peruskoulussa läpikäyneiden nuorten (ikä n. 20–30) elämäkertahaastattelu (n=22), narratiivinen/narratiivinen analyysi.</p> <p>Feministiset teorit Juvonen (2014, 2013) etsivän nuorisotyön piirissä olevien 18–26-vuotiaiden nuorten haastattelu (n=11), etsivän nuorisotyöntekijän ja nuoren välisen tapaamisen nauhoitteet (n=11) sekä nuorten viranomaisasiointitapaamisen nauhoitteet (n=10), narratiivinen analyysi voice-centered-relational-method-menetelmällä (Brown & Gilligan); Aaltonen (2012a&b) 15–17-vuotiaiden joustavan perusopetuksen projekteihin osallistuneiden 9-luokkalaisten nuorten (n=32) elämäkertahaastattelu; teoriaohjaava narratiivinen analyysi.</p>

ja rakenteet myös taipuvat riittävän refleksiivisten – reflektiokykyisten ja rakenteellisista rajoitteista tietoisien – yksilöiden hallittaviksi (Beck ym. 1995; Giddens 1991). Refleksiivinen toimija voi toisin sanoen omien päättely-, arviointi- ja neuvottelutaitojensa avulla muuttaa ympärillä olevia rakenteellisia olosuhteita. Nuoret eivät asetu ”toimijoiksi” ja ”valitsijoiksi” kuitenkaan omavaltaisesti, vaan ympäröivät olosuhteet myös ohjaavat heitä mieltämään itsensä ”yksilöiksi”: valitsemaan ja arvioimaan päätöksensä sekä myös kantamaan vastuuta niiden seurauksista.

Yksilökeskeistä lähestymistapaa on kritisoitu siitä, että se häivyttää taka-alalle vallan ja eriarvoisuuden kysymykset. Sosiaaliset, kulttuuriset ja materiaaliset jaot määrittävät edelleen nuorten elämänpolkua ja identiteetin muotoutumista monin tavoin, vaikka heidän valintansa näyttäytyvät yksilöllisinä elämänvalintoina. (du Bois-Reymond 1998; Dwyer & Wyn 1998; Brannen & Nilsen 2005; Thomson & Holland 2002; Andres & Wyn 2010). Vain osalla ihmisistä on resursseja ja välineitä olla elämässään ”valitsijoita” ja tehdä pidemmälle luotaavia elämänsuunnitelmia (Bauman 2001, 9; Sennett 1998). Kriittisemmille luokkateoreetikoille refleksiivinen moderni kuvastaa uusliberalistista puhetapaa, joka kutsuu yksilöitä erilaisiin itsesätelyyn ja itsen tuottamisen diskursseihin, joiden pyrkimyksenä on saada työläisluokka keskiluokkaistumaan ja myös palvelemaan joustavasti talouden ja työmarkkinoiden mekanismeja (Skeggs 2014, 52–60; Walkerdine, Lucey & Melody 2001, 121).

Vastauksia nuorten ”vapaiden valintojen” mahdollisuuksiin ja niihin liittyviin eriarvoisuuden kysymyksiin on monissa edellä kuvatuissa empiirisissä tutkimuksissa haettu Pierre Bourdieu (1984) yhteiskunnallisen eriarvoisuuden syntymistä tarkastelevasta habitusteoriasta ja hänen pääomien käsitteistöstään, joka muodostaakin nuorten elämäntietojen muotoutumista koskevan toimijuuskeskustelun toisen keskeisen teoreettisen tulokulman. Tutkimuksissa on tällöin kysytty, miten nuoren toimijuuteen ja elämäntietojen rakentamiseen vaikuttaa yhtäällä pääsy erilaisiin resursseihin ja toisaalla niiden käyttö- tai vaihtoarvo koulutuksessa, työssä tai elinympäristöissään. Bourdieu (1984) puhuu taloudellisesta, kulttuurisesta, sosiaalisesta sekä symbolisesta pääomasta, jotka toimivat samanaikaisesti sekä yksilön sosiaalisen subjektiviteetin rakennusaineina että yhteiskunnallisen luokka-aseman tuottamisen rakenteina. Ihmiset kerryttävät pääomia habitukseensa erilaisilla sosiaalisen toiminnan kentillä, joilla myös määritellään ja normitetaan kyseisellä kentällä arvokkaat pääomat ja pelisäännöt niiden haltuun saamiseksi. Ylemmät yhteiskuntaluokat pyrkivät erottautumaan alemmista luokista symbolisilla eronteilla esimerkiksi määrittämällä ”hyvän maun” mukaisen toiminnan tai legitimoivalla erottelulla, kuten rajoittamalla pääsyä (koulutus)instituutioihin. (Bourdieu 1984.)

Bourdieuin habitusteoriaa kritisoidaan usein siitä, että se häivyttää toimijan reflektion taka-alalle, jolloin toimijuus näyttäytyy lähinnä yksilöstä riippumattomien materiaalien, kulttuuristen ja diskursiivisten rakenteiden esitietoisena uusintamisena habituksessa. Siten Bourdieuin käsitteistö ei tarjoa välineitä tarkastella nuorten elämänvalintoja täysin erillisinä sosiaalisista, kulttuurisista ja yhteiskunnallisista odotuksista, toiveista ja velvoitteista. Feministisessä tutkimuksessa habitusteoriaa on moitittu kapeasta kulttuurin määrittämisestä ja sen taloustieteellisyydestä, jolloin esimerkiksi yhteiskunnan marginaaliin asemoituvien ryhmien olemassaolo määrittyy lähinnä oikeiden kulttuuristen ja taloudellisten pääomien niukuuden ja puutteeseen tyytymisen kautta (Skeggs 2014). Bourdieulta juontuvan käsitteistön avulla on kuitenkin voitu tehdä näkyväksi se, miten yksilön ”minuuden” rakentamiseen vaikuttavat niin taloudelliset, materiaaliset ja kulttuuriset voimavarat kuin myös monet symboliseen vallankäyttöön palautuvat ehdot (McNay 2004), mikä tekee teoriasta niin elinvoimaisen myös nuorten toimijuuden mahdollisuuksien ja reunaehtoisten tutkimuksessa.

Empiirisissä tutkimuksissa kolmatta teoreettista tulokulmaa edustavat jo edellä kuvatut feministiset teoriat ja niiden edustamat käsitykset toimijuudesta. Feministisissä keskusteluissa on lähdetty kyseenalaistamaan toimijuuteen liitettävää rationaalisen, tavoitteellisen ja päämää-

rätietoisen toimijan imperatiivia, tuotu esiin myös toimijuuden emotionaalista ulottuvuutta, toimijuuden ”tuntoa”, ja tehty näkyväksi myös pientä, haurasta, arkista, tapaistunutta, rituaalista tai sammutettua toimijuutta (Gordon 2005; Adkins 2004; Jokinen 2004; Honkasalo 2004; Ronkainen 1999, 2008). Feministisissä teorioissa toimijuus nähdään rakentuvan suhteissa ja kulloisissakin konteksteissa eri tavoin, ja suhteet voivat olla luonteeltaan niin sosiaalisia, kulttuurisia kuin diskursiivisia (Gilligan 1982; Haraway 1988).

Taulukko 2: Toimijuuskäsitysten ontologia sekä niiden avaamat näkökulmat toimijuuden tarkasteluun

Teoreettinen viitekehys	Toimijuuden ontologinen suhde rakenteisiin	Ulottuvuus toimijuuden tutkimuksessa
Individualisaatioteoriat (Giddens, Beck)	Toimijuus on yksilöiden autonomisia ja tietoisia valintoja, jotka tapahtuvat rakenteiden resursoimina, mutta eivät niiden rajoittamina. Yksilön valintoja taustoittavia kulttuurisia, materiaalisia ja diskursiivisia reunaehjoja ei tarkastella.	Mitkä tekijät toimivat rationaalisina perusteina nuorten valintaprosesseissa, kun on voitu valita useista vaihtoehdoista.
Habitusteoria (Bourdieu)	Toimijuus on ympäröivien taloudellisten, kulttuuristen ja materiaalien rakenteiden tuottamaa. Tiedostamattomat ajattelu- ja suhtautumistavat ohjaavat yksilön valintoja ja toimintaa. Yksilön itsereflektiota, tulkintaa ja kokemusta ei tarkastella.	Mitkä taloudelliset, kulttuuriset, materiaaliset ja sosiaaliset voimat taustoittavat yksilön valintoja ja toimintaa sekä näiden merkityksellistämistä.
Feministiset teorit (Skeggs, McNay)	Toimijuus ilmenee taloudellisina, kulttuurisina, materiaalisina ja diskursiivisina rakenteina yksilön eletyissä kokemuksissa. Toimijuus pitää sisällään toiminnan merkityksellistämisen, itsereflektion ja itsearviointin mahdollisuuden. Toimijuus kiinnittyy suhteisiin, tilanne- ja kontekstisidonnainen vaihtelu toimijuudessa huomioidaan.	Miten yksilön elämäntilanteessa ja kokemuksissa ovat läsnä erilaiset taloudelliset, kulttuuriset, sosiaaliset, materiaaliset ja diskursiiviset suhteet. Miten yksilö merkityksellistää olo-suhteita eletyissä todellisuudessa ja määrittää toimintaansa ja valintojaan sen puitteissa.
Feministiset poststrukturalistiset lähestymistavat (Butler, Davies)	Yksilön toimijuus on muuntelun mahdollisuutta, käsitteet ja merkitykset ovat tuottavissa diskursiivisissa käytännöissä, mutta eivät niiden ulkopuolella. Toimijuutta määrittävien diskursiivisten valtarakenteiden historiallisuus ja muutokset sekä kontekstisidonnaisuus otetaan huomioon.	Mitkä valtarakenteet ja diskursiiviset käytännöt tekevät puheessa ja kielessä tuotetut kulloisetkin ”luonnollistetut” (rajatut) subjektiviteetit ja niiden mukaisen toiminnan ”performoinnin” mahdolliseksi – millä tavoilla näiden toistoa on voitu haastaa ja muunnella.
Elämänkulun teorit (Elder, Evans)	Toimijuus toteutuu yksilöiden valinnoissa, joita ohjaavat aiemmat kokemukset ja toimintamallit ja toisaalta ympäröivät olosuhteet, jotka samalla rajoittavat mutta myös resursoivat. Toimijuuden ajallinen muutos otetaan huomioon.	Miten yksilön ainutkertainen elämänkulku, kokemukset, identiteettitoumukset sekä muuttuvat sosiaaliset, institutionaaliset ja yhteiskunnalliset olosuhteet resursoivat ja rajoittavat yksilön toimintaa ja valintoja.

Erillisenä koulukuntana voidaan erottaa vielä feministiset jälkistrukturalistit, jotka ovat aiempia toimijuuskeskusteluita vahvemmin nostaneet esiin toimijuutta määrittäviä diskursiivisia valtarakenteita ja herkistyneet tarkastelemaan toimijuuden historiallisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti rakentuneita ehtoja. Toimijasubjektin ja vallan suhde nähdään vastavuoroisena: valta toimii rajoittaen toimijuuden mahdollisuuksia samalla kun se tekee samaisen toimijuuden mahdolliseksi. Yksilön toimijuus toteutuu subjektifikaation kautta, yksilön omaksuessa diskursiivisten käytäntöjen paikantaman subjektiposition tai subjektipositiot, joista käsin hän tulee kuulluksi ja nähdäksi (Davies 2000; Butler 2006a; ks. myös Ikävalko 2013, 68). Diskursiivisten käytäntöjen nähdään olevan olemassa kuitenkin vain toiston ja performatiivisuuden kautta. Tämä tekee niistä myös epävakaisia ja avoimia vastarinnalle ja muuntelulle, joka näyttäytyykin samalla toimijuuden mahdollisuuden ytimenä (Butler 2006a, 241).

Jälkistrukturalismin ansioksi voidaan lukea se, että se on paljastanut uudella tavalla valtarakenteita, jotka sekä rajoittavat että toimivat resursseina toimijuuden muotoutumiselle. Samalla jälkistrukturalismia on kritisoitu rakenneteorioiden tapaan siitä, että se häivyttää – vahvojen rakenneteorioiden tapaan – yksilön minuuden taka-alalle vain sillä erotuksella, että rakenteet ja myös toimijuus pelkistetään kieleksi ja diskursseiksi unohtaen myös toiminnan materiaaliset ehdot (Eteläpelto 2014, 205; The London Feminist Salon Collective 2004). Kriitikissään Lois McNay (2004, 177–178) on ehdottanut vaihtoehtoista tapaa määrittää toimijuutta Bourdieun habitusteorian pohjalta, jolloin toimijuutta lähestytään välittävänä kategoriana kulttuuristen ja taloudellisten voimien, identiteetin muotoutumisen ja sosiaalisten rakenteiden välillä ottaen huomioon myös toiminnan materiaaliset ja praktiset ulottuvuudet sekä yksilön sisäisen toimintakapasiteetin, johon sisältyy myös kyky itsereflektioon ja -arviointiin.

Neljäs teoreettinen lähestymistapa nuorten toimijuuden rakentumisen jäsentämiseen juontuu elämänkulun teorioista. Elämänkulun traditiossa toimijuuden ymmärretään rakentuvan ympäröivien rakenteiden rajoittamana mutta samalla niiden resursoimana. Toimijuutta voidaan tarkastella (tämän artikkelin alussa kuvatun tasomallin tavoin) monikerroksisena vuorovaikutusten kenttänä, johon vaikuttavat yksilöiden eletty ja jaettu kulttuurinen konteksti, heidän omat valintansa ja tekonsa, instituutiot sekä yhteiskunnalliset kehykset työelämän, koulutuksen ja sosiaalisen tuen järjestelmineen (ks. Evans 2007; Settersten & Gannon 2005). Siten elämänkulun tutkimusperinteessä toimijuuskäsitys paikantuu yksilökeskeisten individualisatioteorioiden ja rakennekeskeisten teorioiden välimaastoon. Elämänkulun tutkimuksessa on myös pyritty kiinnittämään aiempia toimijuuskeskusteluita vahvemmin huomiota toimijuuden ajalliseen muuntumiseen. Toimijuuden ymmärretään samanaikaisesti suuntautuvan sekä menneeseen, nykyisyyteen että tulevaan: ihmisen toimintaan vaikuttavat menneisyydestä kumpuavat rutinoituneet toimintatavat ja käsitykset itsestä, nykyhetkessä tapahtuva vaihtoehtojen ja mahdollisuuksien arviointi ja tulevaisuuteen sekä pitkällä että lyhyellä tähtäimellä suuntautuvat mielikuvat. Elämänkulun traditiossa yksilön identiteetti on myös nostettu toimijuuden tarkastelussa vahvemmin keskiöön. Toimijuuden nähdään nousevan menneisyyden kokemuksesta ja käsityksistä sekä niihin nojaavista toimintamalleista ja myös identiteettisitoutumuksista, joiden nähdään ohjaavan yksilön valintoja ja tekoja. (Emirbayer & Mische 1998, 963, 970; Hitlin & Elder 2007.)

Yllä kuvatuissa teoreettisissa orientaatioissa on varsin suuriakin näkemuseroja toimijuuden olemuksesta ja erityisesti siitä, miten vahvasti tai vaimeasti ulkoisten rakenteiden ymmärretään määrittävän nuorten mahdollisuuksia harjoittaa toimijuuttaan elämänkulussaan ja siihen liittyvissä suunnanoton tilanteissa. Taulukossa 2 olen pyrkinyt tiivistämään näitä eri teoriaperinteiden toimijuuskäsitysten ontologisia eroja sekä sitä, minkälaisia näköaloja ne avaavat toimijuuden tarkasteluun. Toisessa ääripäässä toimijuus nähdään rakenteista riippumattomana, elämäkertansa aktiivisesti ja autonomisesti punovan yksilön ominaisuutena, kun taas toi-

nessa ääripäässä toimijuus ymmärretään toimijasta riippumattomien olosuhteiden ja rakenteiden määrittämäksi ja sanelemaksi. Erilaiset yhteiskuntateoriat jakautuvat saman periaatteen mukaan kahteen tutkimukselliseen lähestymistapaan: metodologisesti individualistiin ja metodologisesti holistisiin teorioihin (Heiskala 2000; Aro & Jokivuori 2010, 268–270)

Kullakin teoreettisella lähestymistavalla on myös omat rajoituksensa, jotka on tarpeen ottaa huomioon kun valitaan, mihin toimijuuden rakentumisen kerrostumaan halutaan kulloinkin kiinnittää huomiota. Riippuen siitä, valitaanko tarkasteltavaksi toimijuuden yhteiskunnallisten reunaehtojen rakentuminen, toimijuutta määrittävät valtarakenteet koulutusinstituutioissa vai yksilön ainutkertainen, elämänkulussa muotoutuva toimijuus, jotkut tarkastelutavat soveltuvat paremmin kuin toiset.

Silti erilaiset teoreettiset lähestymistavat ovat tarpeen. Ne antavat mahdollisuuden tulkita toimijuutta ja sen ehtoja nuoruuden siirtymässä ja suunnanotoissa eri tasoilla ja eri tavoilla. Nuoret tekevät elämän- ja koulutusvalintojaan muuttuvissa yhteiskunnallisissa olosuhteissa ja alueellisissa näköaloissa, ja toisaalta myös paikantuneina yhteiskunnallisiin rakenteisiin, joiden ympäröimänä he elävät ja joiden kautta he myös tulkitsevat mahdollisuuksiaan. Nuoret rakentavat elämänkulkuaan ja tekevät valintojaan tiiviissä suhteissa lähiyhteisöjen ja ryhmien tarjoamiin erilaisiin resursseihin, joiden on katsottu yhtäällä siirtyvän ylisukupolvisina perintöinä eteenpäin ja toisaalta myös muuntuvan ja laajentuvan vaihtuvissa sosiaalisissa ja paikallisissa konteksteissa. Myös erilaisissa aikuisuuteen saattelevissa instituutioissa nuorten toimijuus ja identiteettikäsitteet kietoutuvat tarjolla oleviin hegemonisiin institutionaalisiin ja kulttuurisiin kehyksiin, joiden rinnalla nuorten eri elämänkentillä on kuitenkin samanaikaisesti käynnissä risteäviä, limittäisiä ja oman kehittyvän identiteetin kannalta merkityksellisiä oppimisprosesseja. Yksilötasolta tarkasteltuna nuorille kertyneet kokemukset näyttävät ohjaavan toimintaa opittuina ja rutinoituneina ajattelu- ja suhtautumistapoina ja identiteettitietoisuuksina, mutta tilanteittain ja paikallisesti vaihtelevat ja kehkeytyvät kokemukset kutsuvat nuoria uusiin merkityksellistämisen prosesseihin, muuttamaan käsityksiään omasta itsestään ja toimimisen mahdollisuuksistaan suhteissa toisiin ihmisiin, elämässä tärkeinä pitämiinsä arvoihin, yhteiskunnalliseen paikkaansa ja tulevaisuuteensa.

LÄHTEET

- Aaltonen, S. (2012a). Subjective orientations to the schooling of young people on the margins of school. *Young*, 20(3), 219–235.
- Aaltonen, S. (2012b). Elämän umpisolmuja avaamassa. Toimijuus ja institutionaaliset rajat nuorten siirtymässä. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 180–191.
- Aapola, S. & Kaarninen, M. (2003). (toim.) Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 909. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 32.
- Ahonen, S. (2003). Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Adkins, L. (2004). Reflexivity. Freedom or habit of gender? Teoksessa L. Adkins & B. Skeggs (toim.) *Feminism after Bourdieu*. Oxford: Blackwell, 191–210.
- Andres, L. & Wyn, J. (2010). *The making of a generation. The children of the 1970s in adulthood*. Toronto/ Buffalo: University of Toronto Press.
- Arnett, J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.

- Aro, J. & Jokivuori, P. (2010). *Klassinen sosiologia*. Helsinki: WsoyPro.
- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization*. London: Sage.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1995). *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. (suom. L. Lehto) Tampere: Vastapaino.
- Bernelius, V. (2013). Eriytyvät kaupunkikoulut. Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 2013. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/40355/bernelius_vaitoskirja.pdf?sequence=1 (luettu 26.03.2015).
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149.
- Biggart, A. & Walthers, A. (2006). Coping with yo-yo transition: Young adults' struggle for support – between family and state comparative perspective. Teoksessa C. Leccardi & E. Ruspini (toim.) *A new youth? Young people, generations and family life*. Aldershot & Burlington: Ashgate Publishing, 41–62.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. (Engl. Richard Nice). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bradley, H. & van Hoof, J. (2005). (toim.) *Young people in Europe – labour markets and citizenship*. Bristol: The Policy Press.
- Brannen, J. & Nilsen, A. (2005). Individualisation, choice and structure: Discussion of current trends in sociological analysis. *The Sociological Review*, 53(3), 412–428.
- Brunila, K. (2011). Mielentilan markkinoilla. Rikostaustaisten nuorten aikuisten koulutus, ohjaus ja kuntoutus. *Nuorisotutkimus*, 29(2), 81–94.
- Brunila, K. (2013). Tavoitteena mielentilan oikein hallinta – yhteisvastuusta yksilölliseksi taloustaloustalkoohenkiseksi vastuuksi. Teoksessa K. Brunila, E. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (2013). (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 236–254.
- Buchmann, M. (1989). *The script of life in modern society. Entry into adulthood in changing world*. Chicago: University of Chicago Press.
- Butler, J. (2006a). *Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous*. Helsinki: Gaudeamus.
- Butler, J. (2006b). Response. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 529–534.
- Coté, J. (2000). *Arrested adulthood: The changing nature of maturity and identity*. New York: New York University Press.
- Davies, B. (2000). *A body of writing 1990–1999*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Davies, B. (2006). Subjectification: The relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425–438.
- du Bois-Reynold, M. & te Poel, Y. (2006). Work and care in the life-course of young adults in the Netherlands. Teoksessa C. Leccardi & E. Ruspini (toim.) *A new youth? Young people, generations and family life*. Aldershot & Burlington: Ashgate Publishing, 164–186.
- du Bois-Reynold, M. (1998). "I don't wanna commit myself yet": Young people's life concepts. *Journal of Youth Studies*, 1(1), 63–79.
- Dwyer, P., Smith, G., Tyler, D. & Wyn, J. (2005). *Immigrants in time: Life patterns in 2004*. Research report. 27. Melbourne: Youth Research Centre.
- Dwyer, P. & Wyn, J. (1998). Post-compulsory education in Australia and its impacts on participant pathways and outcomes in the 1990's. *Journal of Education Policy*, 13(3), 285–300.
- Elder G. H. (1994). Time, human agency and social change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4–15.
- Elder, G. H. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1–12.
- Elder, G., Kirkpatrick, J. & Crosnoe R. (2003). The emergence and development of life course theory. Teoksessa J.T. Mortimer & M. J. Shanahan (toim.) *Handbook of the life course*. New York, 3–19.

- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. New York, Springer.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta? *Aikuiskasvatus*, 34(3), 202–215.
- Evans, K. (2007). Concepts of bounded agency in education, work and personal lives of young adults. *International Journal of Psychology*, 42(2), 1–9.
- Evans, K. & Heinz, W.R. (1993). Studying forms of transition. *Comparative Education*, 29(2), 145–158.
- Evans, K., & Heinz, W.R. (toim.) (1994). *Becoming adults in England and Germany*. London: Anglo-German Foundation.
- Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young people and social change. Individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late-modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gillis, J. (1981). *Youth and history – tradition and change in European age relations, 1770–present*. London: Academic Press.
- Gordon, T. (2005). Toimijuuden käsitteen dilemma. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). *Making spaces. Citizenship and difference in schools*. New York: Macmillan.
- Gordon, T. & Lahelma, E. (2002). Becoming and adult: Possibilities and limitations – dreams and fears. *Young*, 10(2), 2–18.
- Grytnes, R. (2011). Making the right choice! Inquiries into the reasoning behind young people's decisions about education. *Young*, 19(3), 333–351.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–99.
- Harinen, P. (2014). Kilometrien eristämät? Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) *Ihmisarvoinen nuoruus. Nuorisobarometri 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Nuorisosaian neuvottelukunta. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 159*, 153–169.
- Heiskala, R. (2000). *Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteisiä yhteiskuntateoriassa*. (2. painos). Helsinki: Gaudeamus.
- Hitlin, S. & Elder, G.H. (2007). Time, self and the curiously abstract concept of agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170–191.
- Hoggett, P. (2001). Agency, rationality and social policy. *Journal of Social Policy*, 30(1), 37–56.
- Hokkanen, L. (2013). Asiakaskansalaisen toimijuus sosiaalityöllisessä asianajossa. Teoksessa M. Laitinen & A. Niskala (toim.) *Asiakkaat toimijoina sosiaalityössä*. Tampere: Vastapaino, 55–86.
- Honkasalo, M-L. (2004). "Elämä on ahasta täällä". Otteita maailmasta, joka ei pidä kiinni. Teoksessa M-L. Honkasalo, T. Utriainen & A. Leppo (toim.) *Arki satuttaa. Kärsimyksiä suomalaisessa nykypäivässä*. Tampere: Vastapaino, 51–81.
- Ikävalko, E. (2013). Tasa-arvotaitoja työelämään? Opiskelijat ja oppilaitosten toiminnallinen tasa-arvosuunnittelu. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 63–89.
- Jaku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. (2002). *Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo*. Helsinki: Opetushallitus.
- Jokinen, E. (2004). Kodin tytöt, tavat, tasa-arvo ja rento refleksiivisyys. Teoksessa E. Jokinen, M. Kaskisaari & M. Husso (toim.) *Ruumis töihin. Käsite ja käytäntö*. Tampere: Vastapaino, 285–304.

- Juvonen, T. (2013). Nuorten aikuisten autonomisen toimijuuden jännitteinen rakentuminen ammatillisen etsivän työn kontekstissa. Teoksessa M. Laitinen & A. Niskala (toim.) *Asiakkaat toimijoina sosiaalisuudessa*. Tampere: Vastapaino, 327–357.
- Juvonen, T. (2014). Fragile agencies in the making: Challenges of independent living in emerging adulthood. *Young*, 22(3), 253–269.
- Järviluoma, H. & Roivainen, I. (1997). Jäsenkategorisoinnin analyysi kulttuurisena metodina. *Sociologia*, 34(1), 15–25.
- Järvinen, T. (1999). Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turun yliopiston julkaisuja Sarja C, osa 150.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika*, 6(1), 39–55.
- Kauravaara, K. (2014). Mitä sitten, jos ei liikuta? Etnografinen tutkimus nuorista miehistä. LIKES-tutkimuskeskus: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 276.
- Kojo, M. (2010). Laajentunut nykyisyys: Nuorten tulevaisuuteen suuntautuminen työn marginaalissa. *Nuorisotutkimus*, 28(2), 23–35.
- Komonen, K. (2001). Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47.
- Komonen, K. (2012). Mistä syrjäytymisessä on kysymys? Syrjäytyminen käsitteenä ja puheena. Teoksessa J. Ronkainen & M. Punamäki (toim.) *Nuoret ja syrjäytyminen Itä-Suomessa*. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu, 15–34.
- Korkiamäki, R. (2013). Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 137.
- Kortteinen, M. & Elovainio, M. (2012). Millä tavoin huono-osaisuus periytyy? Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) *Monipolvinen hyvinvointi. Nuorisobarometri 2012*. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 150, 153–167.
- Koski, L. (2009). Vocational curriculum. Morality of the working class? Teoksessa M. Weil, L. Koski & L. Mjelde (toim.) *Knowing work: The social relations of working and knowing*. Bern: Peter Lang, 27–50.
- Kosunen, S. (2012). ”Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: siis Suomen eliitti.” – Keskiluokan lasten koululinnat pois lähikoulusta. *Kasvatus*, 43(1), 7–19.
- Kuronen, I. (2010). Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Julkaisuja 26.
- Käyhkö, M. (2006). Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan julkaisuja. Joensuu: Joensuu University Press.
- Käyhkö, M. (2013). Hivuttautuen kohti vierasta maailmaa. Työläistyöjien tie yliopistoon. *Naistutkimus*, 26(1), 19–30.
- Käyhkö, M. (2014). Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistaustaiset naiset, yliopisto- opiskelu ja luokan kokemukset. *Sociologia*, 51(1), 4–20.
- Lahelma, E. (2002). School is for meeting friends. Secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3), 367–381.
- Lahelma, E. (2009a). Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 136–156.
- Lahelma, E. (2009b). Dichotomised metaphors and young people’s educational routes. *European Educational Research Journal*, 8(4), 497–507.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2004). Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus*, 35(1), 66–78.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2008). Resources and (in(ter))dependence. Young people’s reflection on parents. *Young*, 16(2), 209–226.

- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class race and family life*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Lavikainen, E. (2014). Monenlaisia nuoria, yhdenlaisia toiveita. Teoksessa A. Gretschel, K. Paakkunainen, A-M. Souto & L. Suurpää (toim.) *Nuorisotakuun arki ja politiikka*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 150, 177–182.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Ballantine.
- Levy, R. (1977). *Der Lebenslauf als Statusbiographie. Die weibliche Normalbiografie in makrosoziologischer Perspektive*. Stuttgart: Enke.
- Lunabba, H. (2013). När vuxna möter pojkar i skolan. Insyn, inflytande och sociala relationer. Mathilda Wrede-institutets forskningsserie. Helsinki: F5CK. http://www.talentia.fi/files/2851/Harry_Lunabba.pdf (luettu 26.03.2015).
- Lähteenmaa, J. (2010). Nuoret työttömät ja taistelu toimijuudesta. *Työpoliittinen aikakauskirja*, 4, 51–63.
- Lähteenmaa, J. (2011). Nuoret työttömät ja yliviritetty toimijuus. *Nuorisotutkimus*, 29(4), 47–60.
- McNay, L. (2004). Agency, anticipation and indeterminacy in feminist theory. *Feminist Theory*, 4(2), 139–148.
- Mietola, R. (2014). Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisyyden rakentumisesta peruskoulussa. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 255.
- Mortimer, J.T. & Shanahan, M. J. (2004). (toim.) *Handbook of the life course*. New York: Springer.
- Myrskylä, P. (2012). Hukassa – Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? EVA. Analyysi nro 19. Helsinki: Elinkeinoelämän valtuuskunta.
- Niemi, A-M. & Kurki, T. (2013). Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu? Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 201–216.
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. (2010). Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi?* Helsinki: Gaudeamus, 67–88.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (2009). Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Ollikainen, T. (2011). Suosiopelejä yläkoulun informaalin kulttuurin kentällä: Tyttöjen kamppailua mukana-pääsystä. *Kasvatus*, 42(5), 468–479.
- Ollila, A. (2008). Kerrottu tulevaisuus. Alue, nuoret, menestys ja marginaalit. *Acta Universitatis Laponiensis* 141.
- Paju, P. (2011). Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 115.
- Palmu, T. & Jauhiainen, A. (2013). (Nais)työntekijäkansalaisuuteen kasvamassa: Ammatilliset koulutusvalinnat tyttökoulun jälkeen 1970-luvulla. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 89–109.
- Parreira do Amaral, M., Walther, A. & Litau, J. (2013). Governance of educational trajectories in Europe. Access, coping and relevance of education for young people in European knowledge societies in comparative perspective. Final report. <http://www.goete.eu/download/working-papers> (luettu 26.03.2015).
- Polvere, L. (2014). Agency in institutionalised youth. *Children & Society*, 28(3), 182–193.
- Riitaoja, A-L. (2013). Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 346.
- Rinne, R. & Järvinen, T. (2011). Suomalaisen koulutuspolitiikan muutos ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 77–106.

- Ronkainen, S. (1999). Ajan ja paikan merkitsemät. *Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ronkainen, S. (2008). Kenen ongelma väkivalta on? Suomalainen hyvinvointiyhteiskunta ja väkivallan toimijuus. *Yhteiskuntapolitiikka*, 73(4), 388–401.
- Räty, H. (2013). Intention in school choice among Finnish parents. *Educational Studies*, 39(2), 219–222.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W.W. Norton.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. (2013). Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 77(1), 16–33.
- Settersten, R. A. & Gannon, L. (2005). Structure, agency, and the space between: On the challenges and contradictions of a blended view of the life course. *Towards an interdisciplinary perspective on the life course. Advances in Life Course Research*, 10, 35–55.
- Shildrick, T. & MacDonald, R. (2008). Understanding youth exclusion: Critical moments and social capital. *Youth & Policy*, 99, 43–54.
- Silvennoinen, H., Seppänen, P., Rinne, R. & Simola, H. (2012). Yhteiskuntaluokat ja kouluvalintapolitiikka ylikansalliselta paikalliselle tasolle ulottuvassa tarkastelussa. *Kasvatus*, 43(5), 502–518.
- Skeggs, B. (2014). *Elävä luokka*. (suom. L. Lahikainen & M. Jakonen.) Tampere: Vastapaino.
- Soisalo, L. (2014). ”Kun ne mahdollisuudet on siinä, niin miksi ei niitä käyttäisi?” Espoolaisten korkean taloudellisen ja kulttuurisen pääoman vanhempien kasvatustrategiset diskurssit. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos. Käyttätymistieteiden pro gradu -tutkielma.
- Souto, A-M. (2011). Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. *Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 110*.
- Souto, A-M. (2013). Toiselta asteelta pudonneet vai pudotetut? Näkökulmia ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen ja Nuorisotakuun toteuttamiseen. Teoksessa J. Ronkainen & M. Punamäki (toim.) *Nuoret ja syrjäytyminen Itä-Suomessa*. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu, 107–130.
- Souto, A-M. (2014). Ohitettu nuoruus? Aikuismainen työelämäkykyisyys ja ammatillinen koulutus. Teoksessa A. Gretschel, K. Paakkunainen, A-M. Souto & L. Suurpää (toim.) *Nuorisotakuun arki ja politiikka*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 150, 58–161.
- Stevens-Long, J. & Cobb, N. (1983). *Adolescence and early adulthood*. Palo Alto, California: Mayfield Publishing Company.
- Stokes, H. & Wynn, J. (2007). Constructing identities and making careers: Young people’s perspectives on work and learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26(5), 495–511.
- Suutari, M. (2001). Tasapainoilua sosiaalisissa verkostoissa työmarkkinoiden marginaalissa. Teoksessa M. Suutari (toim.) *Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnanreunoilla*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 26, 153–186.
- Suutari, M. (2002). Nuorten sosiaaliset verkostot palkkatyön marginaalissa. *Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseuran. Julkaisuja 26*.
- Te Riele, K. (2004). Youth transitions in Australia: Challenging assumptions of linearity and choice. *Journal of Youth Studies*, 7(3), 243–257.
- The London Feminist Salon Collective (2004). The problematization of agency in postmodern theory: As feminist educational researchers, where do we go from here? *Gender and Education*, 16(1), 25–34.
- Thomson, R., Bell, J., Holland, J., Henderson, S., McGrellis, S. & Sharpe, S. (2002). Critical moments: Choice, chance and opportunity in young people’s narratives of transition. *Sociology*, 36(2), 335–354.
- Thomson, R., Henderson, S. & Holland, J. (2003). Making the most of what you’ve got? Resources, values and inequalities in young women’s transitions to adulthood. *Educational Review*, 55(1), 33–46.
- Thomson, S. & Holland, J. (2002). Imagined adulthood: Resources, plans and contradictions. *Gender and Education*, 14(4), 337–350.

- Vanhalakka-Ruoho, M. (2007). Nuorten elämänkulun suunnittelun relationaalisia aspekteja. Teoksessa P-K. Juutilainen (toim.) Suhteita ja suunnanottoja. Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 9–33.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2010). Relational aspects in career and life-designing of young people. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 109–123.
- Vanttaja, M. (2002). Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Kasvatusalan tutkimuksia 8. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vaughan, K., Roberts, J. & Gardiner, B. (2006). Young people producing careers and identities: The first report from the pathways and prospects project. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Walkerdine, V., Lucey, H. & Melody, J. (2001). *Growing-up girl: Psychosocial explorations of gender and class*. London: Palgrave.
- Walther, A. (2005). Risks and responsibilities? The individualisation of youth transitions and the ambivalence between participation and activation in Europe. *Social Work and Society International Online Journal*. <http://www.socwork.net/sws/article/view/210/471> (luettu 26.03.2015).
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14(2), 119–139.
- Walther, A., Stauber, B. & Pohl, A. (2005). Informal networks in youth transitions in West Germany. *Journal of Youth Studies*, 8(2), 221–241.
- Wierenga, A. (2009). *Young people making a life*. New York: Palgrave Macmillan.

Hämmennystä ja reittivalinnan vaikeutta – prekaari toimijuus¹

Leena Åkerblad

Tässä artikkelissa tarkastelen epävakaa, prekaarin työuran solmukohtia. Mielenkiinnon kohteena on se, millaisiin yhteiskunnallisiin prosesseihin – diskursiivisiin rakennelmiin, yhteiskunnallisiin ja organisatorisiin käytäntöihin – nämä solmukohdat kytkeytyvät. Työuran nivelvaiheiden muuttuessa solmukohdiksi toimintaa leimaa eksyminen, ja toimijuuden vaihtoehdot supistuvat. Tilanteessa vaaditaan päätöksiä, mutta niiden tekeminen on vaikeaa eikä eteenpäin vievää reittiä löydy.

Tarkastelen ensinnäkin tilanteita, joissa työuran katkokset pakottavat tekemään uusia työelämävalintoja, mutta päätösten tekeminen aiheuttaa stressiä. Esimerkiksi ”läsnä olevan” äidin normi, perhepoliittiset ratkaisut ja työelämän käytännöt ovat keskenään ristiriitaisia, jolloin ”oikeaa” toimintatapaa ei tunnu löytyvän. Tarkastelen myös tilanteita, joissa ihmisillä on (hauras) sidos tiettyyn organisaatioon, mutta olosuhteet ovat epätydyttävät. Erityisesti työsuhteiden ketjuttaminen jähmettää riippuvuussuhteeseen, jolloin vaihtoehtojen kartoittaminen ja uusien työelämävalintojen tekeminen vaikeutuu.

Nostan esiin myös prekaariin työmarkkinatilanteeseen liittyvät riittämättömyyden ja väsymisen tunteet, jotka niin ikään muuntavat työuran nivelvaiheita solmukohdiksi hämärtämällä tulevaisuuden näkymiä ja aiheuttamalla keinottomuutta. Prekaarin työuran solmukohdat osoittavat myös ohjaustarpeiden hetkiä. Ihmiset tarvitsevat kaikkupohjaa erilaisten vaihtoehtojen pohdinnan tueksi läpi työuran. Ratkaisutapojen löytyminen työuran solmukohdissa on olennaista sen kannalta, koetaanko ”vapaiden valintojen” maailma kaoottiseksi ja raa’an sattumanvaraiseksi vai onko tilanteessa mahdollista kokea autonomiaa sekä elämän johdonmukaisuutta ja mielekkyyttä.

SOLMUSSA

Prekarisaatiolla tarkoitetaan yleistä elämän haurastumista ja muuttumista yhä epävarmemmaksi. Aikaisempien vuosikymmenten täystyöllisyyttä lähestyvä tilanne, hyvä ammatillinen järjestäytyminen, koulutuksen arvo ja palkkatyösuhteen lupaus säällisestä elämästä ovat hapertumassa (Jokinen 2013). Prekarisaatio koskettaa tavalla tai toisella kaikkia työmarkkinaasemasta ja työteon mallista riippumatta. Työmarkkinasidoksen hauraus kuitenkin

¹ Artikkelin on tieteellisesti vertaisarvioitu.

kin intensivoi tiettyjä prekarisaation prosessin piirteitä. Määräaikaisiin ja/tai ketjutettuihin työsuhteisiin liittyvä problematiikka, itsensä työllistäjien kohtaama jatkuvuuden puute ja muut haasteet tuovat elämään omanlaistaan epävakautta. Lisääntynyt työn epävarmuus ja toisaalta myös työn menettäminen irtisanomisten kautta luovat katkoksia työuraan. Näin olen työntekijät ovat aikaisempaa useammin tilanteessa, jossa oman työuran seuraavaa askelta joudutaan harkitsemaan uudelleen (Pärnänen & Sutela 2013, 123).

Väitöskirjatutkimuksessani (Åkerblad 2014) tarkastelin toimijuutta epävaraassa työmarkkinatilanteessa. Halusin ymmärtää, millaista toimijuutta syntyy olosuhteissa, joita leimaavat epävarmuus, ennakoimattomuus ja yksilön toimintatilan rajallisuus. Olin kiinnostunut erityisesti siitä, millaisissa yhteiskunnallisissa prosesseissa erilaiset toimijuudet tulevat mahdollisiksi – tai vastaavasti näyttävät tulevan mahdolltomiksi. Käytin toimijuuden käsitettä metodisena välineenä, jonka avulla on mahdollista tarkastella arkisten kokemusten ja sosiaalisten rakenteiden välisiä kytköksiä. Näitä kytköksiä ei voi havaita tarkastelemalla ainoastaan välitöntä kokemusta, vaan kokemus tulee liittää laajempaan kontekstiin ja paikantaa erilaisiin valtasuhteisiin (McNay 2004, 176). Toimijuus syntyy kaikkiaan juuri näissä kytkeymissä eli prosessissa, jossa yksilö kokemuksiineen kietoutuu materiaalsiin ja diskursiivisiin rakenteisiin sekä kulttuurisiin jäsenyyksiin (ks. Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 21).

Aineistoni haastateltavilla² oli käytössään monenlaisia resursseja, joiden avulla he suunnistivat epävarmassa tilanteessa eteenpäin. Toimijuus ei kuitenkaan tarkoittanut aina aktiivista ja päämäärätietoista, ulospäin havaittavaa toimintaa. Haastateltavat tekivät epävarmuutta elettäväksi monilla ”pienillä” keinoilla: esimerkiksi yrittämällä, sietämällä ja kestäväällä. Toimijuus voikin yleisesti ottaen olla myös ”pientä” ja moniselitteistä (Honkasalo 2013). Kun tarkastellaan ”pienuutta” rationaalisen toiminnan ulkopuolella, voidaan ottaa huomioon myös passiiviseksi hahmottuvat toimijat, jotka eivät tunnu tekevän varsinaisesti mitään. Tällöin voidaan tarkastella sitä, millaisia tapoja aktiivisuuden ja passiivisuuden, rationaalisuuden ja ei-rationaalisuuden väliin mahtuu (emt.). Honkasalo (2013, 42) viittaaakin pienen toimijuuden moniselitteisyyteen: toiminta voi olla yhtä aikaa toiminnan kohteena olemista, se voi olla yhtä aikaa passiivista ja aktiivista. Omassa aineistossani tämän kaltaisella toimijuudella oli ”pienestä” muodostaan huolimatta suuret tavoitteet: tehdä epävarmaa tilannetta ymmärrettäväksi ja löytää olosuhteista mielekkyyttä ja ennustettavuutta. Esimerkiksi sietäminen ei ollut passiivista olosuhteisiin alistumista, vaan aktiivista toimintaa, jonka avulla pyrittiin pysymään toimintakykyisenä tilanteessa, jossa yksilön vaikuttamisen tila piiryy kapeana.

Aineistossa oli kuitenkin sävyjä myös toisenlaisista toimijuuksista. Tiettyjen ehtojen vallitessa epävarmuuden elettäväksi tekeminen vaikeutui, ja toimintaa leimasi eksyminen ja jähmettyminen. Näissä tilanteissa työuran nivelvaiheet alkoivat muuttua solmukohdiksi. Eräs aineistoni kertoja oli ensimmäisen lapsensa kanssa äitiyslomalla, ja hänen määräaikainen

² Aineiston ensimmäisen kokonaisuuden muodostavat yksilöhaastattelut, joihin osallistujia haastateltiin alun perin vuonna 2003 Suomen Akatemian rahoittamassa *Aikuisten arki* -projektissa (ks. Jokinen 2005). Haastattelin tutkimukseen osallistuneista 14 uudelleen vuosina 2009–2010 osana Suomen Akatemian projektia *Neljäs käänne. Työn, kodin ja affektien rajoilla*. Haastateltavat olivat vuonna 2003 joko työmarkkinoiden ulkopuolella, määräaikaisessa työsuhteessa tai siirtymävaiheessa. Haastatteluun osallistui kymmenen naista ja neljä miestä, iältään 35–45 vuotta. Haastatelluista kymmenellä oli vähintään ylempi korkeakoulututkinto. Kahden korkeakouluopinnot olivat kesken, kahdella oli ammatillinen tutkinto. Valtaosa työskenteli tutkimuksen, opetuksen tai kulttuuripalvelujen parissa. Seitsemän oli määräaikaisissa työsuhteissa, neljä vakituissa. Kaikkiaan viiden haastateltavan työkenttä rakentui vaihtelevista toimeksiannoista tai limittyvistä työsuhteista. Aineiston toisen osan muodostaa 30 Yhteiskuntatieteellisestä tietoaikistosta hankittua yksilöhaastattelua, jotka on toteutettu vuosina 2005–2007 (Leinikki 2009). Haastatteluun osallistui urahistorioistaan ja työllisyystään kertovia, korkeasti koulutettuja patkätyöläisiä. Heistä 23 oli naista ja seitsemän miestä. Neljä oli 25–29-vuotiaita, kaksikymmentäkolme 30–45-vuotiaita ja kolme yli 45-vuotiasta. Kaikilla haastateltavilla oli vähintään ammattikorkeakoulututkinto tai alempi korkeakoulututkinto. Myös tämän aineiston haastateltavista suurin osa oli tutkijoita ja/tai erilaisia projektiammattilaisia. Lisäksi joukosta löytyi terveydenhuollon työntekijöitä sekä toimittajia.

työnsä oli päättynyt juuri ennen lapsen syntymää. Haastateltava kuvaa tilannettaan ja tunteitaan seuraavasti:

Mähän tein lapsenkin niin huonoon aikaan kun vaan saattaa tehdäkään, että sehän mua eniten stressaa että saanko mä ikimailmassa töitä että tämä mukula on tässä ja työt jäi siihen vaiheeseen kun ne jäi. Ja [tässä kaupungissa] on tämän alan ihmisille huono työtilanne ja kuitenkin pitäisi ostaa asunto täältä ja täältä ei välttämättä saa töitä, että ihan tuntuu olevan solmussa semmoisessa suhteessa.

Viittaus solmussa olemiseen sai minut pohtimaan sitä, miten tuota (muissakin haastatteluisissa esiintynyttä, joskin monin eri tavoin nimettyä) tuntemusta voisi ymmärtää. Tässä artikkelissa keskityn aineistosta löytyviin, solmussa olemisen tapaisiin kokemuksiin. Solmukohdilla viitaan prekaarin työuran tilanteisiin, joihin liittyy aineistossa yleistä hämmennystä ja neuvottomuutta. Tilanteessa vaaditaan päätöksiä: millaista työtä hakea ja mistä, miten sovittaa työ erilaisiin hoivasiidoksiin, miten toimia mikäli palkkatyötä ei löydy tai se on syystä tai toisesta epätyytyttävää. Joskus vaihtoehtoja tuntuu olevan rajattomasti, ja kaikkiin sisältyy häviämisen mahdollisuus.

Solmukohta merkitsee hetkeä, jossa eteenpäin vievän reitin valitseminen on ajankohtaista ja olennaista, mutta reittivalinta saattaa tuntua miltei mahdottomalta. Jos tietyt toiminnan tavat liu'uttavat toimijaa toimijuuden ytimeen, eksyminen ja hämmennys puolestaan sysäävät enemmänkin sen laitamille. Toimijuutta leimaa vaihtoehdottomuus, koska mahdollisilta tuntuvat toiminnan tavat supistuvat. Sekä tilanteesta selviytymiseksi tarvittava "aktiivinen" toiminta että "pieni" toimijuus – kuten sietäminen tai kestäminen – liukuvat syystä tai toisesta toimijan ulottumattomiin. "Yksilölliseen" valintaan kytkeytyy monia yhteiskunnallisia prosesseja, kuten diskursiivisia rakennelmia sekä yhteiskunnallisia, organisatorisia ja vuorovaiikutuksellisia käytäntöjä.

Tarkastelen tässä artikkelissa ensinnäkin tilanteita, joissa työuran katkokset pakottavat tekemään uusia työelämävalintoja ja pyrkimään eteenpäin, mutta päätösten tekeminen on vaikeaa ja aiheuttaa stressiä. Esimerkiksi "läsnä olevan" äidin normi, kansalliset perhepoliittiset ratkaisut ja työelämän reaaliset käytännöt ovat keskenään ristiriitaisia, jolloin "oikeaa" toimintatapaa ei tunnu löytyvän. Tämän jälkeen keskityn tilanteisiin, joissa ihmisillä on (vähintään hauras) sidos tiettyyn organisaatioon, mutta olosuhteet ovat epätyytyttävät. Erityisesti työsuhteiden ketjuttaminen jähmettää työntekijän riippuvuussuhteeseen, jolloin vaihtoehtojen kartoittaminen ja uusien työelämävalintojen tekeminen vaikeutuu. Nostan esiin myös prekaariin työmarkkinatilanteeseen liittyvät riittämättömyyden ja väsymisen tunteet, jotka niin ikään muuntavat työuran nivelvaiheita solmukohdiksi hämärtämällä tulevaisuuden näkymiä ja aiheuttamalla keinottomuutta.

Aineistossa kerrotut työuran solmukohdat vertautuvat Salosen ja Oksasen (2011, 7) kuvaamiin toiminnallisiin loukkuihin. Loukut perustuvat inhimilliselle ja yhteiskunnalliselle toiminnalle. Ne kuvaavat tilannetta, jossa elämän mielekkyys ja jatkuvuus ovat koetuksella. Oksasen ja Salosen (2011, 214–215; Salonen & Oksanen 2011, 7) mukaan loukut rakentuvat mikro-, meso- ja makrotasoilla, jotka ovat dynaamisessa ja dialogisessa suhteessa toisiinsa. Mikrotasolla loukun aiheuttaa vuorovaikutuksen tai kommunikaation paradoksi. Mesotasolla kyse on instituutioiden sisällä ja välissä tapahtuvasta toiminnasta ja siihen liittyvistä loukuista. Makrotasolla taas erilaiset yhteiskunnan rakenteet synnyttävät loukkuja (emt.). Esimerkiksi koulutuksen, työn, asumisen ja niihin liittyvän eriarvoisuuden tasolla kyse ei ole vuorovaikutuksesta, vaan toiminnan rakenteellisten ehtojen määräytymisestä (Melin & Blom 2011, 194). Salosen ja Oksasen (2011, 214–215; Salonen & Oksanen 2011, 7) mukaan joskus myös valinnanmahdollisuuksien lisääntyminen johtaa ansaan, mikäli päätösten tekeminen on psykisesti raskasta.

PREKAARISAATION PROSESSI JA TYÖMARKKINA-ASEMAN EPÄVAKAUS

Prekarisaatiokirjallisuus ei muodosta koherenttia teoriaa, vaan koostuu joukosta argumentteja, jotka ammentavat erilaisista ajatteluperinteistä. Prekarisaatio voidaan nähdä sekä globaalina, yhteiskunnallisia eroja tuottavana prosessina että ihmisten toimijuutta muovaavina reaalielämän käytäntöinä ja näissä käytännössä syntyvinä toiminnan tapoina. Prekarisaatio Pohjois-Karjalassa -tutkimusryhmä (2011, 7) näkee prekarisaation olevan subjektiivisen ja psykologisen tason ilmaus globaaleista yhteiskunnallisista prosesseista. Prekarisaatiossa on kyse ihmisen olemassaolon epävarmuudesta, epäjatkuvuudesta ja epävakauksesta. Prekarisaatio sijoittuu globaalien yhteiskunnallisten prosessien ja yksilöllisten elämäntapojen, kollektiivisen kommunikaation ja psyykkisen kokemuksen väliin (emt.). Prekarisaatio sisältää kaikkiaan eri tasoja, jotka limittyvät subjektiivisessa kokemuksessa toisiinsa. Abstraktiin, ruumiin ja olemassaolon väistämättömään prekaarisuuteen (precariousness) liittyvä ahdistus kietoutuu erottamattomalla tavalla poliittisissa ja ekonomisissa prosesseissa tuotetun prekarisaation (precarization) synnyttämään ahdistukseen (Lorey 2011).

Prekarisaation prosessi ei tyhjene pätkätöihin tai edes laajemmin epävarmuuteen työmarkkinoilla. Se kuitenkin konkretisoituu muun muassa uusina ja muuttuvina työn tekemisen malleina (Jokinen 2013). Epävarmoja työmarkkinasuhteita tarkastelevassa sosiologisessa tutkimuksessa prekaariin työhön on usein sisällytetty sopimuspohjaiset, osa-aikaiset tai lyhytaikaiset työsuhteet, tuotteen pohjalta määrittävät työsuhteet (kuten erilaiset projekti- ja freelancerityöt) sekä sosiaalisten turvarakenteiden ulkopuolella organisoituvat työsuhteet (Papadopoulos, Stephenson & Tsianos 2009, 226). Kalleberg (2008) puolestaan luokittelee prekaareiksi tilanteet, joissa ihminen on vasten tahtoaan työn tai alityöllistetty, kokee työn menettämisen pelkoa tai joutuu työn tarjonnan vähyyden vuoksi ottamaan vastaan heikoilla ehdoilla tehtäviä töitä. McDowellin ja Christophersonin (2009) mukaan prekaarisuutta synnyttävät myös erilaiset työelämän syrjivät käytännöt ja häirintä esimerkiksi ihonvärin, sukupuolen tai lakiin perustuvan statuksen pohjalta. Omalla erityisellä tavallaan hauraita tilanteita synnyttäväkin harvemmin mainitut prekarisaation ulottuvuudet: täydellinen palkattomuus erilaisten hoivasuhteiden kehityksessä tai totaalinen työsuojelun puuttuminen tilanteessa, joissa ihmisellä ei ole työ- ja oleskelulupaa (Precarias a la deriva 2009, 29).

Teolliselle yhteiskunnalle leimallisia, pitkäkestoisia ja eri tavoin säädelyjä työsuhteita voidaan pitää Suomessa ja globaalisti jopa historiallisena poikkeustilana (esim. Pyöriä & Oja- la 2012; Suoranta 2011). Tämä poikkeustilanne on kuitenkin muuttumassa. Sutela ja Lehto (2014) toteavat, että Suomessa 1990-luvun lamasta toipumisen aikana työvoiman käyttötavat alkoivat moninaistua ja määräaikaisten työsuhteet ja osa-aikatyö yleistyä. Vuonna 2010 kolmasosa työvoimasta rakensi uraansa jonkin muun työnteon mallin kuin kokoaikaisen palkkatyön varaan (Pärnänen & Sutela 2011). Tähän joukkoon lukeutuvista moni työskenteli määrä- tai osa-aikaisissa työsuhteissa, mutta mukaan mahtui myös uudenlaisia työnteon malleja. Pärnänen ja Sutelan (2014, 3) mukaan itsensä työllistäjien määrä onkin kasvanut varsin tasaisesti viimeksi kuluneen reilun kymmenen vuoden aikana. Itsensä työllistäjiksi voidaan määritellä yksinyrittäjät, ammatinharjoittajat, freelancerit ja apurahansaajat. Vuonna 2013 tähän ryhmään kuuluvia oli kuusi prosenttia kaikista työllisistä (emt.). Pärnänen ja Sutelan (2014, 123) mukaan voidaan olettaa, että muutoksen taustalla on yritysten muuttunut tapa organisoida työtä. Palkkatyön sijaan työtä on tarjolla nimenomaan yrittäjänä tai yrittäjämäisesti työskentelevälle.

Prekaaria työtä tekevät eivät muodosta yhtenäistä ryhmää. Ihmisten työmarkkina-asema on prekaari monista eri syistä ja erilaisten motiivien pohjalta, heidän työhistoriansa poikkeavat toisistaan ja sidokset organisaatioihin vaihtelevat (Bernhard-Oettel 2008; Clinton, Bernhard-

Oettel, Rigotti & Jong 2011; Kinnunen, Mauno & Mäkikangas 2011). Myös omassa aineistossani näkyi prekaariuden kirjo: esimerkiksi ketjutetuissa sosiaali- ja terveysalan työsuhteissa työskentelevät kohtasivat työn epävarmuuden varsin eri tavoin kuin lähtökohtaisesti projektimuotoista tietotyötä tekevät. Samoin urallaan vakaasti edenneet saattoivat suhtautua tulevaisuuteen rauhallisemmin kuin työuransa alussa olevat tai ne, joille työllistyminen omalla alalla tai asuinalueella oli osoittautunut haasteelliseksi.

Myös muut kuin prekaaria työtä tekevät kokevat työhön liittyvää epävarmuutta. Työsuhteen muodon sijaan ja lisäksi koetulla epävarmuudella on yhteyttä siihen, mitä ihminen ajattelee yleisesti työstä ja tulevaisuudesta (Saloniemi & Virtanen 2008) ja miten hän tulkitsee omaa asemaansa ja mahdollisuuksiaan (Clarke, Lewchuk, Wolf & King 2007). Nämä ajatukset ja tulkinnat ovat yhteydessä yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja ilmapiiriin. Sutela ja Lehto (2014) toteavat, että vuonna 2013 suomalaispalkansaajien epävarmuus työnsä jatkumisesta oli ilmeistä. Lomautusten ja työttömyyden uhkaa koki lähes neljännes, ja joka viides pelkäsi irtisanomisia. Vastaavat osuudet eivät ole olleet näin korkeita yhdessäkään aiemmista työolotutkimuksista, joita Tilastokeskus on tehnyt vuodesta 1977 lähtien.³

Klassisesti työn epävarmuudella (job insecurity) tarkoitetaan nykyisen työn menettämiseen liittyvää varmuutta tai epävarmuutta (Sutela 2013, 53, 71). Sutela (2013, 53) on kvantitatiivisessa tutkimuksessaan operationalisoinut työhön liittyvän varmuuden/epävarmuuden työmarkkina-aseman vakaudeksi. Tähän hän liittää työn koetun epävarmuuden eli työn menettämisen pelon. Lisäksi hän liittää siihen ihmisen aikaisemmat työttömyyskokemukset ja työllistyttyvyyssuskon. Työmarkkina-aseman vakaus/epävakaus syntyy näiden tekijöiden samanaikaisesta vaikutuksesta. Työllistyttyvyyssusko viittaa yksilön kokemukseen työllistymismahdollisuuksistaan tulevaisuudessa (De Cuyper, Notelaers & De Witte 2009). Työllistyttyvyyssuskoon vaikuttaa myös yleinen työllisyystilanne. Esimerkiksi vuonna 2013 palkansaajien usko siihen, että he löytäisivät tarpeen vaatiessa uutta työtä, on romahtanut vuoteen 2008 verrattuna (Sutela & Lehto 2014). Laaja-alainen käsitys työmarkkina-aseman vakaudesta auttaa tarkastelemaan prekarisaation subjektiivista ulottuvuutta erilaisten yhtäaikaaisesti vaikuttavien tekijöiden kombinaationa, ei ainoastaan työsuhteen muodon kautta.

NORMIEN JA KÄYTÄNTÖJEN VÄLISET RISTIRIIDAT

Palaan tekstin alkupuolella siteeraamaani haastateltavaan, joka kuvaa monimutkaista tilannetta "solmussa olemisen" tunteella. Olennaista solmussa olemiselle tuntuu olevan se, että hetki vaatisi ratkaisuja ja toimintaa, mutta haastateltava ei voi toteuttaa päätöksentekijän toimijuutta. Päätöksenteon tueksi ei ole tarjolla tarpeeksi tai kyllin vakuuttavia aineksia, ja haastateltava jää solmuun, palaa etsimisen jälkeen aina alkuun. Toimijuuden tunto hapertuu.

Ensisijaisesti ihmiset ovat veloitettuja hankkimaan päätöksenteon tueksi informaatiota: meidän tulee kuunnella asiantuntijoita ja selvittää faktoja. Erityisesti yksilöllistymisteoriassa painottuu ajatus toimijuudesta, jossa subjekti on rationaalinen valinnan toimija. Hän punnitsee hyötyjä ja haittoja, hankkii tietoa ja käyttää hyväkseen asiantuntijoita toimiakseen oikealla tavalla (Brannen & Nielsen 2005). Tarjolla olevat tiedonsirpaleet voivat kuitenkin olla epäluotettavia ja keskenään ristiriitaisia. Toisaalta meidän katsotaan olevan "oman elämämme asiantuntijoita". Tämä velvoittaa meitä luotaamaan nimenomaan omia halujamme ja toiveitamme, "kuuntelemaan sisäistä ääntämme". Vaikka pohtisimme miten rationaalisesti hyvänsä toiminnan mahdollisia seurauksia, niitä on vaikea ennakoita. Tätä ennakoimattomuutta lisää se, että ihmisten ratkaisut ovat aina sidoksissa toisten ihmisten ja yhteisöjen ratkaisuihin. Yhteistoiminnan seurauksia on erityisen vaikea ennustaa (Salonen & Oksanen 2011, 10).

³ http://www.stat.fi/til/tyoolot/2013/tyoolot_2013_2014-11-26_tie_001_fi.htm

Haastateltavan on siis selvitettävä omia intohimojaan ja prioriteettejaan pohtiessaan, miten edetä elämässään: etsiäkö heti töitä ja mistä, hankkiako toinen lapsi heti ensimmäisen perään, kouluttautua lisää. Samalla hänen on suhteutettava halujaan työelämän realiteetteihin. Näitä realiteetteja edustavat muun muassa yleinen työllisyystilanne ja oma työmarkkinakelpoisuus. Monelle haastateltavalle työllistyminen koulutusta vastaavaan työhön olikin osoittautunut haasteelliseksi joko heti opinnoista valmistumisen jälkeen tai myöhemmin työuran katkok-sissa. Erityisesti kilpailuilla aloilla, tietyillä maantieteellisillä alueilla ja ilman relevanttia työkokemusta saattoi tyydyttävän työn löytäminen olla vaikeaa:

Ja hain siis satoja satoja paikkoja, ihan älytön määrä hakemuksia, mitä minä sitten hain. Minä olin aika harjaantunutkin jo niiden hakemusten tekemisissä, mutta todella vähän haastatteluja, kun oli vasta valmistunut.

Koulutusta vastaavia töitä ei ollut tarjolla, työnhaku ei tuottanut tulosta tai saatavilla oli ai-noastaan lyhytkestoisia töitä, joiden ehdot olivat huonot.

Eräs huomioon otettava realiteetti ovat työelämän epätasa-arvoistavat käytännöt, erityisesti nuoriin naisiin kohdistuva syrjintä. Näitä käytäntöjä koskevaa ”faktaa” ei välttämättä ole ole-massa tai ainakaan käytettävissä, jolloin toimiminen ”tiedon” pohjalta on vaikeaa. Silti nuoret naiset joutuvat ottamaan elämänvalinnoissaan huomioon myös syrjinnän mahdollisuuden:

(...) nytkin varmaan työhön pääsy on hankalaa silleen että suurin osa työnantajista ajattelee että no niin, tuo tekee toisen mukulan kohta perään. Ja sitten taas jos teet sen toisen perään niin et ole ollut viiteen vuoteen työelämässä ja kaikkia tällöisiä ongelmia, ne on ihan realistisia. Ne ei ole mitään tuulesta temmattuja kuvitelmia.

Sutela (2013, 6) tarkastelee väitöskirjassaan tapaa, jolla määräaikainen työ viivästyttää per-heellistymistä. Sutelan tulkinnan mukaan viivästyminen ei ainakaan ensisijaisesti johdu välitöntä toimeentuloa koskevasta huolesta. Sen sijaan taustalla vaikuttaa määräaikaisissa työsuhteissa työskentelevien nuorten naisten huoli tulevista uramahdollisuuksistaan laa-jemminkin. Sutelan (emt.) mukaan suomalainen perhepolitiikka sisältääkin ristiriidan, joka asettaa perheellistymisikäiset palkansaajat eriarvoiseen asemaan. Pysyvässä työsuhteessa työskenteleville tarjoutuu mahdollisuus yhdistää työ ja vanhemmuus. Samalla naisvaltai-sille aloille syntyy jatkuva sijaistarve, johon vastataan lähinnä määräaikaisia työsuhteita käyttämällä. Näiden sijaisten perheellistymistä tämä sama järjestelmä vaikeuttaa.

Toiminnan reunaehdot usein siis tiedostetaan, mutta niihin liittyviä tuntemuksia saattaa olla vaikea tunnistaa ja ottaa haltuun. Syrjinnän kohtaamiseen tai sen ennakkointiin liittyvä harmi ja neuvottomuus eivät päätöksentekoprosessissa helposti muunnu toiminnaksi. Yritteliäisyyttä, aloitteellisuutta ja henkilökohtaista valintaa painottavat, sukupuolisokeat ideaalityöntekijän kuvat eivät tarjoa tapoja merkityksellistää rakenteellisen syrjinnän kokemuksia. Syrjintää kohdatessaan moni haastateltava jää ihmettelyn tilaan, miettimään, mistä oikeastaan on kyse ja onko tilanteessa jotain, mihin täytyisi reagoida ja jos, niin millä tavoin. Eräs projektitutki-jana toiminut haastateltava kertoo, että hänen työsopimuksensa päättyi äitiysloman aika-na. Muiden projektin työntekijöiden työsuhteelle haettiin kuitenkin jatkoa. Jälkikäteen haasta-teltava on pysähtynyt pohtimaan, oliko tilanteessa jotain mitä hän ei silloin omien sanojensa mukaan *ymmärtänyt ajatella*, mieltää ongelmaksi:

Saattaa olla, että siinä olisi ollut tasa-arvosen paikka. Mutta minä en koskaan sitä silloin ajatellut - mutta minä en ymmärtänyt ajatella, että tässä olisi jotain ongelmaa.

Erityisesti työuran katkoksissa toistuu tarve pohtia työhön ja muuhun elämään liittyviä tavoitteita, suhteuttaa niitä työmarkkinoiden pelisääntöihin ja tehdä tältä pohjalta päätöksiä. Toiminta on etsimistä: uusien uramahdollisuuksien kartoittamista ja oman työllistämiskelpoisuuden arviointia. Toiminnallisessa loukussa etsiminen saattaa kuitenkin muuttua eksymiseksi. Tavallaan maastossa on suunnistettava eteenpäin ja valittava eri reittien väliltä, mutta luotettavat karttamerkit puuttuvat. Tilanne aiheuttaa stressiä, joka ei saa asioita tapahtumaan, vaan pikemminkin hapertaa toimijuuden tuntoa ja estää toimintaa. Kysyn haastateltavalta, onko hänen mielestään olemassa sekä hyvää että huonoa stressiä. Vastaus kuuluu:

No on varmaan, hyvä stressi on just se mikä saa tekemään asioita. Huono stressi on semmoinen mikä aiheutuu ehkä, mitä just ajattelee tuo työpaikan hakeminen ja kaikki tällainen että ei tiedä oikein mihin asettuisi, mikä olisi järkevää tällä hetkellä. Kukaan ei pysty kertomaan mikä on järkevää ja itse ei pysty päättämään. Se on huonoa stressiä, se on tosi hankala ja kun se ei vie asiaa mihinkään semmoinen. Että semmoinen stressi joka vie asioita eteenpäin niin se on hyvä stressi.

Turhautumista ja loukussa olemisen tunnetta syntyy myös tilanteessa, jossa toimintaa ohjaavat normit viittaavat eri suuntiin. Eräs aineiston äiti oli jäänyt työttömäksi työnantajayrityksen toiminnan päätyttyä juuri ennen hänen äitiyslomaansa. Äiti jäi hoitamaan ensimmäistä ja pian myös toista lastaan kotona. Jonkin ajan kuluttua haastateltava olisi ollut halukas palaamaan työelämään. Paluu osoittautui kuitenkin oletettua työläemmäksi. Pelkästään työhaun ja lastenhoidon yhdistäminen tuntui kaoottiselta, eikä kutsuja työhaastatteluihin kuulunut. Tilanne aiheutti kokonaisuudessaan epäuskon, katkeruuden ja kelpaamattomuuden tunteita. Haastateltava oli hoitanut lapsiaan kotona, ”ollut kotona niille”. Näin hän oli toiminut ”läsnä olevan” äidin normin mukaan. Joutuuko hän katumaan valintaansa? Tarkoittaako tehty ratkaisu sitä, että hänellä ei ole enää paikkaa työelämässä vaan hänen mahdollisuutensa menijo?

K: Sä kerroitkin tuossa että minkä näköisiä polkuja pitkin sä olet päätynyt nyt sun työhön, haluatko sä siihen vielä jotain lisätä tai tarkentaa?

V: No tietysti tämä on ollut tosi ahdistavaa tämä, sanotaan viimeinen vuosi, koska mulla on ollut tarkoitus päästä takaisin työelämään ja kun tuntui että ei siitä tule mitään (...) Se oli kyllä hirvittävän ahdistavaa ja varmasti olin jo siis todella masentunut ja näin. Ja sitten kun ajatteli sitä että voiko tämä nyt olla totta, että mä en enää kelpaa mihinkään. Että tiedän että ei mulla hirveästi ole työkokemusta ja näin, mutta kumminkin kun ajattelin sitä että täytyykö mun ruveta katumaan tätä että mä oon ollut kotona niille.

Jokinen (2005, 74) toteaa, että uusliberalismiin kuuluva puhe työkyvyn ylläpitämisestä, joustavuudesta ja jatkuvasta kouluttautumisesta on sukupuolineutraalia. Suomen sosiaalipolitiikan uusfamiliaristinen malli myötäilee tätä sukupuolisokeaa joustavuuspuhetta. Mallissa 1970-luvun tasa-arvoa korostavat aloitteet julkisesti rahoitetuista eduista on 1990-luvulta alkaen korvattu idealla vanhempien valinnanvapaudesta (emt.) Käytännössä valinnanvapaus on tarkoittanut sitä, että useimmiten juuri äiti jää kotiin hoitamaan lapsia (Työvoimatutkimus 2011). Esimerkiksi vuonna 2013 kotihoidon tukea saaneista ainoastaan 5,8 prosenttia oli miehiä⁴. Käytännössä erityisesti aineiston naiset joutuvatkin puntaroimaan, miten sovittaa yhteen työmarkkinoiden vaatimuksia, omaa potentiaalista tai olemassa olevaa äitiyyttä, omia – ja usein myös puolison – työelämään liittyviä tavoitteita sekä toimeentuloon liittyviä

⁴ <http://www.findikaattori.fi/fi/111>

kysymyksiä. Normien ristiriitaisuus ja vastaamattomuus työelämän todellisiin käytäntöihin aiheuttaa tilanteen, jossa ihminen tiedä miten toimia ja/tai edellä siteeratun haastateltavan tapaan joutuu katumaan jo tekemiään valintoja.

Aineisto osoittaa sen, miten ”henkilökohtaiset” valinnat ovat paljon muutakin kuin henkilökohtaisia. Gordonin (2005, 115) mukaan erilaisiin elämänvalintoihin liittyvä puhe ”avoimista valinnoista” yhdistää kuitenkin valintoihin kytkeytyvät ongelmat yksilöiden kapasiteetteihin. Samanaikaisesti sosiaaliset, kulttuuriset ja materiaaliset erot edelleen määrittävät näihin valintoihin liittyviä mahdollisuuksia ja rajoituksia. Gordon (2005, 129) toteaaakin, että on monimutkaisempaa jäljittää niin sanottua toimijuuden tuntoa kuin sellaista toimijuutta, jolla on havaittavia vaikutuksia. Toimijuuden tunto voidaan kuitenkin käsittää yhdeksi ihmisen käytössä olevaksi resurssiksi. Toimijuuden tunnon tai sen puuttumisen kautta voidaan jäljittää hienovaraisemmin erilaisia elämänratkaisujen paikkoja (emt.).

RIIPPUVUUS

Karttamerkit eivät katoa ainoastaan edellä kuvatun kaltaisissa tilanteissa, joissa työuran katkokset pakottavat toistuvasti selvittelemään omia ammatillisia tavoitteita ja yleisesti elämän ratkaisuja. Ne voivat kadota myös samaan aikaan, kun sidos tiettyyn työnantajaorganisaatioon säilyy. Näin tapahtuu erityisesti työsuhteiden ketjuttamisen yhteydessä. Työsuhteiden ketjuttaminen on yleistä erityisesti sosiaali- ja terveysalalla. Moni haastateltava olikin työskennellyt pitkään samassa organisaatiossa, mutta toisiaan seuraavien määräaikaisten työsopimusten turvin.

Monet haastateltavat tekevät työnsä mahdollisimman hyvin siinä toivossa ja uskossa, että heidän panoksensa lopulta tunnustetaan ja työsuhde vakinaistetaan. Aina näin ei tapahdu, vaan määräaikaiset työsuhteet – ja usein varsin lyhyet sellaiset – seuraavat edelleen toisiaan. Tällöin ne karttamerkit joihin on luotettu, osoittautuvat pettäviksi. Työnantajaa kohtaan osoitettua lojaliteettia ja työntekijän merkitystä ei tunnusteta eikä tunnusteta, eikä näin palkita toivotulla jatkuvuudella. Perusteettomat ja ei-toivotut työsuhteiden ketjuttamiset aiheuttavat katkeruutta ja tunnetta siitä, että ei tiedä mitä tekisi: jatkaako odottamista vai pyrkiäkö muualle? Mikäli jatkaa odottamista, miten voisi todistaa oman arvonsa työnantajalle? Työntekijä jää miettimään, mitä ihmettä hän voisi tehdä toisin – tai jopa miten hän voisi olla toisenlainen – jotta paikka työyhteisössä olisi turvattu myös tulevaisuudessa. Toimijuus kutistuu itsen tarkkailuksi ja muokkaamiseksi siten, että voisi osoittaa olevansa yhteisöön kelpoinen (ks. Åkerblad 2014, 134–139). Tilanteessa koetaan hämmennystä, joka on tuntemuksena ambivalentti. Se ei suoraan aktivoi tilannetta muuttavaan toimintaan vaan näyttäytyy toiminnallisessa loukussa olevan neuvottomuutena.

Monet haastateltavat jatkavat organisaatiossa työskentelyä silloinkin, kun olosuhteet ja oma asema työyhteisössä kaipaavat muutosta. Tähän liittyy usein toive siitä, että olosuhteet jatkossa paranevat: ketjutettu työsuhde vakinaistetaan tai tarjolla on vähintään pitempikestoisia määräaikaissuhteita. Tässä tilanteessa toimijuus on kestämistä. Kestäminen on perustaltaan samankaltaista kuin sinnittely, jollaiseksi Rikala (2013, 80) kuvaa erästä työhön uupuneiden naisten toiminnan tapaa. Rikalan mukaan työssä uupuneilla sinnittelystä on kysymys yksilön itseensä kohdistuvista toiminnan muodoista toisin kuin vastarinnassa. Sinnittelyn tarkoitus on kuitenkin samankaltainen: ongelmallisen työelämätilanteen ratkaiseminen, helpottaminen tai sietäminen (emt.). Moni haastateltavista on tyytyväinen työhönsä sisällöllisesti ja kiintynyt työtovereihinsa. Näin ollen työn epävarmuus ei koske ainoastaan työsuhteen määräaikaissuutusta, vaan menettämisen pelko liittyy myös muihin asioihin. Sutela (2013, 53) liittyy kyseisen kaltaiset kokemukset työn kvalitatiiviseen epävarmuuteen, joka on saanut tutkimuksissa vä-

hemmän huomiota osakseen kuin epävarmuuden kvantitatiivinen ulottuvuus. Kvalitatiiviseen epävarmuuteen kytkeytyy työhön liittyvien tärkeiden ominaisuuksien (kuten tehtävien sisältö ja sosiaaliset suhteet) muuttuminen tai menettäminen (emt.).

Sosiaalisten suhteiden lisäksi turvallisuus ja pitkäjänteisyys ovat suomalaisille palkansaajille työssä tärkeitä (Sutela & Lehto 2014). Työsuhteiden sirpaloitumisesta aiheutuva jatkuvuuden puute saattaa aiheuttaa tunteen siitä, että työtä ei voi tehdä niin hyvin kuin haluaisi ja pystyisi. Sosiaali- ja terveystalalla työsuhteiden ketjuttaminen on työn tekemisen tavan kannalta erityisen problemaattista. Pitkäkestoista läsnäoloa vaativa työ ei hevin taivu ”projekteiksi” – ainakaan niin, että nämä ”projektit” seurailisivat työsuhteen aikajännettä. Mikäli työtä ei ole mahdollista tehdä sen vaatimalla tavalla hyödyntäen omaa, ainutlaatuisesti koettua työskentelytapaa sekä kokonaisvaltaista ja pitkäkestoista ruumiillista läsnäoloa, voi syntyä teknistä suhtautumista työhön ja työn mielekkyyden tunteen rapautumista. Mikäli koetaan, että työtä voisi tehdä kuka tahansa (tai itse tulee toistuvasti kenen tahansa sijaiseksi), herää kysymys, onko minulla tekijänä merkitystä. Työsuhteiden ketjuttamisella onkin todettu olevan monia negatiivisia seurauksia työntekijän hyvinvoinnille (Kinnunen, Mauno & Mäkikangas 2011).

Työn hakeminen muualta on vaihtoehto, mikäli työntekijä kokee itsellään olevan sellaista pääomaa, jolle on kysyntää työmarkkinoilla. Irrottautuminen organisaatiosta ei kuitenkaan ole aina helppoa. Se tarkoittaa myös monien työhön liittyvien positiivisten, itselle tärkeiden asioiden menettämistä. Määräaikaisen työsuhteen uusimisesta on myös konkreettista hyötyä: jokainen työsuhte kerryttää hivenen lisää työkokemusta, joka auttaa huolehtimaan omasta työllistymisestä tulevaisuudessa. Samalla se varmistaa toimeentulon taas hetkeksi. Näiden seikkojen vuoksi tilanteessa usein pysytään sen kuormittavuudesta huolimatta – ainakin tiettyyn rajaan asti.

Tämän kaltaisessa tilanteessa ei synny sellaista kriittistä etäisyyttä ja rauhaa, joka mahdollistaisi uusien oivallusten tekemisen ja työuravaihtoehtojen todellisen pohdinnan. Työntekijä saattaa jäädä roikkumaan erään haastateltavan sanoin *tavallaan yhden ajatuksen varaan*. Syntyy riippuvuussuhde sekä tiettyyn työnantajaan, että omasta työllistämiskelpoisuudesta huolehtimiseen. Papadopoulos, Stephenson ja Tsianos (2008, 232–233) näkevätkin prekaarisuuden hyväksikäytön muotona, joka operoi ajan tasolla muuttaen tuottavan ja ei-tuottavan ajan merkityksiä. Tässä prosessissa syntyy riippuvuutta, joka liittyy ihmisen tarpeeseen toimia nykyisyydessä siten, että tulevaisuus on turvattu. Riippuvuus on kaksiteräistä: se on riippuvuutta sekä rajoittuneita työsuhteita tarjoavasta työnantajasta että riippuvuutta oman kapasiteetin ja potentiaalien vahvistamisesta ja tulevaisuuden jatkuvasta varmistelusta (emt.).

Epävakaassa työmarkkinatilanteessa legitiimit organisaatiosta ja työelämästä irrottautumisen mahdollisuudet ovat vähäisiä. Esimerkiksi vuorotteluvapaa, opintovapaa ja muut lainsäädännön turvaamat tavat ottaa etäisyyttä työhön ja työyhteisöön eivät ole määräaikaisten työntekijöiden ulottuvilla. Jopa vuosilomat saattavat jäädä pitämättä tai ne joudutaan hajottamaan eri ajankohdille. Mikäli prekaari haluaa työelämästä hengähdystauon, eräs vaihtoehto on vanhemmuus – joka taas ei ole sekään kaikille mahdollinen. Toinen vaihtoehto on ”itse valittu” työttömyys. Tämä taas tarkoittaa sitä, että ihmisen täytyy kantaa siihen liittyvä taloudellinen, sosiaalinen ja työmarkkinakelpoisuuteen liittyvä riski. Haastatteluista kävi ilmi, että joskus itsestä riippumaton ja ei-toivottu työttömyysaika miellettiin jälkikäteen tervetulleeksi ja tarpeelliseksi pysäytykseksi:

Silloin minulla oli aikaa miettiä (...) Silloin minä mietiskelin sitä, että mitä tässä nyt oikein voisi onko tämä nyt hienoa elämää?

Joskus määräaikaisen työsuhteen päätyminen saattaa olla ainoa kunnialliseksi koettu pakotie ongelmallisesta työyhteisöstä, epätyytyttävistä työtehtävistä ja/tai työsuhteiden ketjutamiseen liittyvästä riippuvuussuhteesta:

Minä olin tavallaan iloinen, että minä pääsin pois siitä - ja pääsin kunniallisesti pois.

Erään haastateltavan kertomuksessa kiteytyy se, miten vasta itsestä riippumattomat tekijät kuten ketjutettujen työsuhteiden päätyminen voi auttaa irrottautumaan. Haastateltava oli kokenut ongelmia työyhteisössä, jossa hän oli työskennellyt pitkään monien määräaikaisten työsuhteiden turvin. Hän jäi uupumuksen vuoksi sairauslomalle ja tämän jälkeen koti-isäksi. Pyörän pysäyttäminen auttoi huomaamaan, että *jotenkin täällä aina selviää*. Etäisyydessä avautui tilaa reflektoinnille, jolloin tulevaisuuden hahmottomuudesta saattoi syntyä avoin mahdollisuus aloittaa puhtaalta pöydältä:

Mutta kuitenkin kyllä minä olen sen hahmottanut ja ymmärtänyt, että ei se tämä elämä kuitenkaan sen työn varassa voi... Se pitää olla se elämänasenne ihan, perustaa ihan elämään sinällään!

RIITTÄMÄTTÖMYYS JA VÄSYMINEEN

Prekaariin työmarkkinatilanteeseen liittyy haastatteluissa myös riittämättömyyden ja väsymisen tunteita. Nämä tunteet aiheuttavat osaltaan työuran solmukohtia, joissa oman toiminta saattaa tuntua merkityksettömältä. Riittämättömyyden ja uupumisen kaltaiset tunteet myös vaikeuttavat ratkaisujen löytymistä silloin, kun työelämävalintojen tekeminen on muutenkin haastavaa: sirpaloituvat työsuhteet koettelevat tunnetta oman työn arvosta tai omaa paikkaa työelämässä ei yrityksistä huolimatta tunnu löytyvän. Sekä kestäminen epätyytyttävässä, sirpaloituvassa työssä että jatkuva yrittäminen saattavat johtaa riittämättömyyden tuntemuksiin. On vaikea tietää, milloin on yrittänyt tarpeeksi ja mitä loppujen lopuksi tapahtuisi, jos lakkaisi yrittämästä.

Haastateltavat edistävät uramahdollisuuksiaan – eli ”yrittävät” – monin eri tavoin. He kartoittavat osaamisalueitaan ja hiovat ansioluetteloaan joko omaehtoisesti tai ulkopuolisten tahojen tarjoamissa koulutuksissa. He harjoittelevat työhaastatteluita ja puntaroivat syitä sille, miksi työnhaku ei ole tuottanut tulosta, jotta voisivat muokata toimintaansa tarpeen mukaan. Mikäli työelämän kentällä ei päästä eteenpäin yrityksistä huolimatta, syntyy riittämättömyyden tunteita ja epäily siitä, ettei sittenkään ole tarpeeksi yritteliäs. Samanaikaisesti riittämättömyys horjuttaa toimijuuden tuntoa rapauttamalla kokemusta itsestä päätöksiin ja niiden toteuttamiseen kykenevänä. Riittämättömyys kytkeytyy myös yleiseen yrittäjäideaaliiin. Ihmisiä on tullut oman elämänsä ja työvoimansa yrittäjiä, jotka ovat sekä vapaita että velvoitettuja tekemään itsenäisiä valintoja. Ajatus vapaasta ja velvoitetusta autonomisesta subjektista on McCaben (2009, 1576) mukaan yrittäjädiskurssin ydintä. Juuri yrittäjädiskurssi ja siihen liittyvät itsen toteuttamisen ja autonomian konstruktiot tuottavat joustavia, sopeutuvia ja liikkuvia työläisiä, jotka kantavat itse vastuun menestymisestään tai epäonnistumisestaan (Storey, Salaman & Platman 2005, 1035–1036).

Tunne ”oman elämän yrittäjyydessä” epäonnistumisesta synnyttää riittämättömyyttä. Ehrenberg (2007, 2009) näkee riittämättömyyden jälkitekollisen yhteiskunnan perustuntojen, vastuun ja yritteliäisyyden käänköpuolena. Riittämättömyys ja masennus nousevat esiin yhteiskunnassa, jota leimaavat henkilökohtaiset saavutukset, valinta, omaehtoisuus ja yksilöllinen aloitteellisuus. Riittämättömyyteen liittyy pelko ihmisen kykenemättömyydestä saavuttaa omia ihanteitaan ja tämän pelon aiheuttama kyvyttömyyden tunne (emt.). Haastatteluissa on

paljon tarinoita työuupumuksesta, työssä väsymisestä ja uupumuksen rajamailla liikkuvista tuntemuksista. Moniin näihin tarinoihin sisältyy riittämättömyyden tunteita ja myös väsymistä alituisen ”yrittämiseen”. 2000-luvulla masennuksesta johtuvat, erityisesti nuorten ja nuorten aikuisten sairauspoissaolot ja työkyvyttömyys ovatkin lisääntyneet (Raitasalo & Maaniemi 2011). Naisten työkyvyttömyyseläkkeissä korostuu nimenomaan masennus suhteessa kaikkiin mielenterveyden häiriöihin (Gould ym. 2007, 36).

Riittämättömyyden tunteita syntyy myös epävakaassa työmarkkinatilanteessa elävän väsyessä siihen, että tulevaisuutta on jatkuvasti pakko ennakoida ja niin sanotusti pedata. Tämä ”petaaminen” pitää sisällään muutakin kuin sen pohdintaa ja arviointia, miten varmistaa työlistyminen jatkossa. Se on myös konkreettista oman toiminnan tavan muokkaamista nykyisyydessä tulevaisuuden ehdoilla. Tämä tarkoittaa työn tekemistä mahdollisimman hyvin, jotta työsuhdetta jatkettaisiin tai uusia työmahdollisuuksia avautuisi vastaisuudessa. Se tarkoittaa myös itsen muokkaamista työyhteisöön sopivaksi: toimimista siten, että näyttäytyy yhteisön silmissä ”hyvänä työtoverina” tai ”kuuliaisena alaisena”. Tämä saattaa ilmetä esimerkiksi työyhteisön tai työprosessin epäkohdista vaikenemisena:

Se on ihan selvää, että ei ole uskaltanut tuoda esiin läheskään kaikkia omia ideoita tai just mielipiteitä jostain, mikä ei omasta mielestä tunnu järkevältä tavalta toimia, niin ei tosiaan!

Silti ei koskaan tiedä varmasti, mihin voi omalla toiminnallaan ylipäättään vaikuttaa. Oman potentiaalain ääri rajoilla työskentely, itsen tarkkailu ja muokkaaminen saattaa kuitenkin uuvuttaa – ja uupuminen ei kannusta luottamaan tulevaisuuteen (Ehrenstein 2006). Luottamuksen katoaminen aiheuttaa osaltaan solmukohtia, koska tulevaisuutta on vaikea hahmottaa ja siihen on hankalaa suhtautua toiveikkaasti.

Riittämättömyyttä aiheuttaa myös työhön liittyvien vaatimusten kasvu, niiden muuttuminen ja/tai yleinen intensivoituminen. Jotkut haastateltavat pohtivat sitä, miten ylipäättään suoriutua työstään. Lehto ja Sutela (2008) toteavat, että työntekijöiden kokemaa epävarmuutta liittyy osaltaan ennakoimattomien muutosten mahdollisuuteen ja pelkoon siitä, että työmäärä lisääntyy yli oman sietokyvyn. Työn vaatimusten kasvaessa myös kokemus omasta kyvykkyydestä asettuu vaakalaudalle. Sutelan ja Lehdon (2014, 230) mukaan Suomessa alettiin lääkkeenä 1990-luvun lamaan tukeutua joustoa lisääviin organisaatiomalleihin, paikalliseen sopimiseen sekä kilpailua korostaviin johtamisoppeihin. Samanaikaisesti yksilöllisen työsuorituksen mittausta ja yksilöllinen palkkaus yleistivät. Tämä tarkoitti kokonaisuudessaan sitä, että kilpailu työntekijöiden, työryhmien ja osastojen välillä lisääntyi (emt.). Nämä suuntaukset voidaan nähdä myös osana prekarisaation prosessia. Haastatteluissa näkyy se, miten esimerkiksi yliopisto-organisaatioissa tapahtuneet muutokset kuten korostunut tulosvastuu sekä työntekijöiden ja tutkimusryhmien välisen kilpailun koveneminen kuormittavat. Tutkijana täytyy tehdä enemmän, nopeammin ja kansainvälisempiä julkaisuja, täytyy toimia johdonmukaisesti ja päämäärätietoisesti halutessaan edetä jouhevasti tutkijanuran vaiheesta toiseen. Mikäli oma halu ja kykeneminen eivät kohtaa muuttuneita vaatimuksia, altistutaan eksymiselle.

Tilanne pakottaa pohtimaan kriittisesti omaa paikkaa yhteisössä ja omien kunnianhimojen riittävyyttä suhteessa kilpailun kuormittavuuteen. Erityisesti määräaikaisten työsuhteiden päättyessä on pohdittava, jatkaako samalla reitillä vai muuttaako suuntaa. Vaikka työn vaatimusten kasvu ja organisaatiomuutokset koskettavat kaikkia työyhteisön jäseniä, liittyy niihin määräaikaissuhteissa työsuhteissa omanlaistaan problematiikkaa. Mikäli asema työyhteisössä on hatara, saattaa olla vaikeaa löytää perusteita sille, miksi jaksaisi teroittaa kynsiään kovenevan kilpailun mukaisesti. Pidempään jatkuessaan työn vaatimusten kasvu yhdistettynä oman aseman väliaikaisuuteen alkaa rapauttaa kokemusta omasta osaamisesta. Eräs täydelliseen alan-

vaihtoon päätynyt haastateltava kuvailee, miten vaikeaa on löytää motivaatiota ja energiaa ammattitaidon kehittämiseen prekaarissa tilanteessa, jossa tuntuu että *mitä sillä sitten väliä?*

K: No onko nämä (...) pätkät tai se, miten sinua on kohdeltu, niin onko ne vaikuttanut siihen, mitä sinä tunnet osaavasi?

V: No sillä lailla voisi sanoa, että varmaan, jos ei olisi ollut tällaisilla pätkillä, niin varmaan osaisi enemmän ihan sen takia, että se olisi motivoinut itseä kumminkin semmoiseen lisäopiskeluun. Mutta sitä ei ole jaksanut semmoista, kun ajattelee, että mitä sillä sitten väliä? Tietysti toiset ovat sen luontoisia ihmisiä, vaikka niillä olisi kuinka pätkää ja epävarmaa, niin ne silti saa itsestään irti, että ne opiskelee. Minä en ole taas sen tyyppinen. Minulla kun ei ole mitään semmoista motiivointia sitten, se puuttuu. Kyllä se ihan selvästi vaikutti siihen, että ei ole jaksanut sitä omaa ammattiosaamista kuitenkaan kehittää sen enempää, kuin mitä se työn kannalta tarvitsee. Ei mitään sellaista ylimääräistä, mikä olisi ollut ihan hyödyllistä, niin ei siihen sitten tuntunut jäävän mitään energiaa.

Nykytyö vaatii kaikkiaan jatkuvaa innostumisen kykyä ja innovatiivisuutta, uuden luomista yksin ja yhdessä. Työntekijöiden kyky toimia aktiivisina yksilöinä korostuu samaan aikaan kun yhteinen oppimis- ja innovaatioprosessi tulee yhä tärkeämmäksi (esim. Lazzarato 2006). Näin ollen innostumiskyvyn puute muodostaa vakavan työllistymisriskin. Jatkuvan uudesta innostumisen vaatimus saattaa aiheuttaa epäonnistumisen kokemuksia niille, jotka eivät ole normien mukaisella tavalla sosiaalisia ja nopeasti syttyviä. Myös uupuminen ja turhautuminen vähentävät kykyä kiinnostua uusista asioista ja toimia innovatiivisesti. Väsyminen ja pettyminen saattavatkin työntää ulos ja syrjään työyhteisöstä tai jopa työelämästä kokonaisuudessaan (Julkunen, Kaskisaari, Rikala & Virkki 2009). Toisaalta kehon väsyminen voidaan tulkita kehon tahdon ilmaukseksi: keho on tahtonut etäisyyttä silloin, kun refleктоiva "itse" ei ole siihen pystynyt. Kuten Kaskisaari (2004, 144) toteaa, työuupumuksen yhteydessä täytymiseen ja pakottautumiseen liittyvä työstä irrottautuminen saattaa olla ainut tekemisen tapa, joka tarjoaa subjektin aktiivisen paikan kokijalleen. Siihen liittyvä toimijuus on kuitenkin paradoksaalista.

(TYÖ)ELÄMÄVALINTOJEN YHTEISKUNNALLISET EHDOT

Omasta työllistettävyydestä huolehtiminen on epävakaassa työmarkkina-asemassa keskeinen, alati meneillään oleva prosessi. Tässä prosessissa olennaiseksi muodostuu kysymys siitä, miten mukauttaa itseä ja omia kapasiteetteja "ulkopuolelta" tuleviin vaateisiin säilyttäen samalla tunteen "oman elämän subjektiivuudesta" (ks. Gordon 2005, 114–115, 120). Tilannetta määrittävät erilaiset työn organisoiminnan tavat, työn säätelyn yhteiskunnalliset käytännöt sekä diskursiiviset mallit, jotka yhdessä ihmisten välisten (ja ihmisten ja paikkojen välisen) siteiden kanssa avaavat ja rajaavat toimijuuden mahdollisuuksia.

Epävakaan työuran solmukohtia aiheuttaa ensinnäkin konflikti, joka syntyy vanhemmuuden diskursiivisten mallien, perhepoliittisten ratkaisujen ja työelämän käytäntöjen törmätessä. Äidit (tai potentiaaliset äidit) eivät tiedä, miten yhdistää omat halunsa ja työelämän tarpeet siten, että sekä itselle oikealta tuntuvan äitiyden toteuttaminen että antoisa työura olisivat mahdollisia. Erityisesti työelämän syrjivät käytännöt saavat aikaan sen, että toiminnan seurausten ennakoimattomuus korostuu: kukaan ei osaa neuvoa, miten toimimalla pääsisi parhaaseen tulokseen. Toimijuus on etsimistä ja eksymistä. Etsiminen kytkeytyy omien toiveiden ja halujen intensiiviseen reflektointiin ja vaihtoehtojen puntarointiin. Eksymiseen sisältyy puolestaan kokemus siitä, että ei tiedä mille perusteille toimintaansa rakentaa. Syntyy toiminnallinen loukku, työuran nivelvaihe muuttuu solmukohdaksi: mahdollisuuksia on valtavasti,

mutta kaikkiin valintoihin liittyy menettämisen mahdollisuus. Päätöksentekijän toimijuuden toeuttaminen on vaikeaa. Päätöksenteon psyykkinen raskaus muodostuu kaikkiaan prosessissa, jossa näennäisesti ”yksilöllisiin” valintoihin kietoutuvat toiminnan institutionaaliset ja yhteiskunnalliset, eriarvoistavat käytännöt.

Työuran solmukohtia syntyy myös työn organisoinnin muotojen seurauksena, kun työnantajat organisoivat prekaarin työn riippuvuutta lisäävillä tavoilla. Eräs tällainen tapa on määräaikaisten työsuhteiden ketjuttaminen, mikä koettelee tunnetta työn mielekkyydestä ja oman työn arvosta. Toimijuus on itsen tarkkailua ja itsen muovaamista yhteisöön kelpoiseksi. Olosuhteita keestetään niin kauan kuin toive tilanteen vakiintumisesta elää. Työntekijä on kuitenkin korostuneen riippuvainen sekä työnantajasta että omien tulevaisuuden uramahdollisuuksiensa turvaamisesta. Riippuvuussuhteessa ei synny tarvittavaa etäisyyttä, jotta voitaisiin pohtia ja arvioida myös muita, ehkä vähemmän kuormittavia tapoja toimia ja tyydyttävämpiä vaihtoehtoisia tulevaisuuksia.

Edellä mainitun kaltaisissa tilanteissa loukussa olemista leimaa jähmettyminen. Se ei tarkoita sitä, että pysähdyttäisiin, ”hydyttäisiin” eikä tilanteessa tapahtuisi ”mitään”. Jähmettyminen sisältää päinvastoin ja paradoksaalisella tavalla toiminnan intensivoitumista. Toiminnan vaade korostuu samaan aikaan, kun toimintastrategioiden valitsemisesta tulee vaikeaa tai mahdotonta. Kyse ei ole toimijuuden ”häviämisestä”, vaan sen vaihtoehtojen kaventumisesta. Ihmisen halu säilyä toisin kuin esimerkiksi työhön uupuessa, jota kokemuksellisesti leimaa halun sammuminen (Kaskisaari 2004), pysähtyminen ja irtautuminen (Hänninen 2011).

Väsymisen ja riittämättömyyden tunteet sekä synnyttävät itsessään työuran solmukohtia että aiheuttavat nivelvaiheiden muuttumista solmukohdiksi. Prekaariin työhön liittyy vahvasti ”yrittäminen” eli omien uramahdollisuuksien edistäminen ja varmistaminen eri tavoin. Tällä ”yrittämisellä” on kuitenkin varjopuolensa, kuten uupuminen ja riittämättömyys. Riittämättömyyden tunteet voivat liittyä myös kokemukseen siitä, että ei pysty vastaamaan nykytyön vaatimukseen yrittäjä- ja kilpailuhenkisyydestä, jatkuvasta kehittämisestä ja innovatiivisuudesta – tai ei enää jaksa vastata.

Työuran solmukohdat osoittavat myös ohjaustarpeiden hetkiä. Solmukohdissa ennen kaikkea toimijuuden tunto – tunne siitä, että on kykenevä tekemään päätöksiä ja toteuttamaan niitä (ks. Gordon 2005, 114–115, 120) – horjuu. Toimijuuden tunto voidaan käsittää erääksi resurssiksi, joka auttaa tekemään konkreettisia työelämävalintoja. Ihmiset tarvitsevat kaiku-pohjaa erilaisten vaihtoehtojen ja mahdollisuuksien pohdinnan tueksi. Erilaiset työuran nivelvaiheet, kuten koulutusalan valinta ja työmarkkinasidoksen syntyminen, eivät sijoitu enää ainoastaan työelämän alkutaipaleeseen. Nuorten syrjäytymisen ehkäisy ja tukeminen siirtymävaiheissa on saanut runsaasti yhteiskunnallista huomiota osakseen. Elinikäisen oppimisen ympäristössä ja työnteon mallien moninaistuessa ihmiset joutuvat kuitenkin tekemään työuraansa koskevia päätöksiä moneen kertaan. Päätöksenteon haasteita syntyy erityisesti kulttuurisessa murrosvaiheessa. Tässä murrosvaiheessa ihmiset ottavat kiinnostuneina vastaan uudenlaisten työnteon mallien mahdollistaman itsenäisyyden ja vaihtoehtojen kirjon, mutta samalla peilaavat edelleen kokemuksiaan teollisen yhteiskunnan tarjoamaan vakauteen (ks. Molé 2010). Ohjaustarpeiden tunnistaminen vaatii yksilölähtöisen tiedon lisäksi ymmärrystä siitä, millaisilla rakenteellisilla ehdoilla ja millaisissa yhteiskunnallisissa prosesseissa ”yksilöllisiä” (työ)elämävalintoja tehdään.

Prekaaria työtä tekevät aikuiset ovat väliinputoajia suhteessa perinteisen palkkatyöuran siirtymävaiheisiin. He ovat usein kouluttautuneet vähintään yhteen ammattiin ja kerryttäneet työkokemustaan. He ovat mahdollisesti perustaneet perheen tai pohtivat sen perustamista, ovat jo kiinnittyneet paikkoihin ja ihmisiin. Samaa aikaan työmarkkina-aseman epävakaus tarkoittaa jatkuvaa uusien optioiden kartoittamista, tulevaisuuden varmistelua ja valintojen tekemistä. Ratkaisutapojen löytyminen työuran solmukohdissa on olennaista sen kannalta,

koetaanko ”vapaiden valintojen” maailma kaoottiseksi ja raa’an sattumanvaraiseksi, vai onko tilanteessa mahdollista kokea autonomiaa sekä elämän johdonmukaisuutta ja mielekkyyttä.

LÄHTEET

- Bernhard-Oettel, C. (2008). *Alternative employment and well-being: Contract heterogeneity and differences among individuals*. Stockholm: US-AB.
- Brannen, J. & Nilsen, A. (2005). Individualisation, choice and structure: A discussion of current trends in sociological analysis. *Sociological Review*, (53)3, 412–428.
- Clarke, M., Lewchuk, W., de Wolff, A. & King, A. (2007). ‘This just isn’t sustainable’: Precarious employment, stress and workers’ health. *International Journal of Law and Psychiatry*, 30(45), 311–326.
- Clinton, M., Bernhard-Oettel, C., Rigotti, T. & de Jong, J. (2011). Expanding the temporal context of research on non-permanent work. Previous experience, duration of and time remaining on contracts and employment continuity expectations. *Career Development International*, 16(2), 114–139.
- De Cuyper, N., Notelaers, G. & De Witte, H. (2009). Job insecurity and employability in fixed-term contractors, agency workers, and permanent workers: Associations with job satisfaction and affective organizational commitment. *Journal of Occupational Health Psychology Issue*, 14(2), 193–205.
- Ehrenberg, A. (2009). *The weariness of the self*. Montreal: McGill-Queens University Press.
- Ehreberg, A. (2007). Itseksi tulemisen uupuminen. Yhteiskunnallis-historiallinen näkökulma masennukseen. *Tiede & Edistys*, 32(2), 89–102.
- Ehrenstein, A. (2006). *Social relationality and affective experience in precarious labour conditions: A study of young immaterial workers in the arts industries in Cardiff*. School of social sciences, Cardiff University. Unpublished dissertation.
- Gordon, T. (2005). Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Gould, R., Grönlund, H., & Korpiluoma, R., Nyman, H., Tuominen, K. & Työkyvyttömyysasiain neuvotelukunta (2007). *Miksi masennus vie eläkkeelle?* Helsinki: Eläketurvakeskus.
- Honkasalo, M-L. (2013). Katveessa - pieni toimijuus kriittisenä avauksena toiminnan teoriaan. *Tiede & Edistys*, (38)1, 42–61.
- Hänninen, V. (2011). *Masennus toiminnallisena loukkuna*. Teoksessa A. Oksanen & M. Salonen (toim.) *Toiminnallisia loukkuja. Hyvinvointi ja eriarvoisuus yhteiskunnassa*. Irmeli Järvensivun juhla-kirja. Tampere: Tampere University Press, 17–35.
- Jokinen, E. (2013). Prekaari sukupuoli. *Naistutkimus*, (26)1, 5–18.
- Jokinen, E. (2005). *Aikuisten arki*. Helsinki: Gaudeamus.
- Julkunen, R., Kaskisaari, M., Rikala, S. & Virkki, T. (2009). *Työelämän vanhat, vihaiset ja väsyneet. Valta ja haavoittuvuus työelämän luottamusrakenteissa*. Jyväskylän yliopisto, Työsuojelurahaston hanke 104127. <http://www.tsr.fi/tsarchive/files/TietokantaTutkittu/2004/104127Loppuraportti.pdf>. (luettu 2.12.2014).
- Kalleberg, A. (2008). Presidential address – precarious work, insecure workers: Employment relations in transition. *American Sociological Review*, 74(1), 1–22.
- Kaskisaari, M. (2004). Työstä uupunut: kärsimyksen modaalisuus. Teoksessa E. Jokinen, M. Kaskisaari & M. Husso (toim.) *Ruumis töihin! Käsite ja käytäntö*. Tampere: Vastapaino, 125–149.
- Kinnunen, U., Mauno, S., Mäkikangas, A. (2011). Ovatko määräaikaiset työntekijät huono-osaisia? Teoksessa P. Pietikäinen (toim.) *Työstä, joutsta ja jaksa. Työn ja hyvinvoinnin tulevaisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 107–120.
- Lazzarato M. (2006). *Immaterial labor*. Teoksessa P. Virno & M. Hardt (toim.) *Radical thought in Italy: A potential politics*. Minneapolis: Minneapolis University Press, 142–156.

- Lehto, A-M. & Sutela, H. (2008). Työolojen kolme vuosikymmentä. Työolotutkimusten tuloksia 1977–2008. Helsinki: Tilastokeskus.
- Leinikki, S. (2009). Pätkätyöläisten urakertomukset 2006 -haastattelut [elektroninen aineisto]. FSD2426, versio 1.0 (2009-06-29). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [jakaja].
- Lorey, I. (2011). Governmental precarization. *Transversal: EIPCP multilingual webjournal*, January. <http://eipcp.net/transversal/0811/lorej/en>. (luettu 2.12.2014).
- McCabe, D. (2009). Enterprise contested: Betwixt and between the discourses of career and enterprise in a UK bank. *Human Relations*, 62(19), 1551–1579.
- McDowell, L. & Christopherson, S. (2009). Transforming work: New forms of employment and their regulation. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 2(3), 335–342.
- McNay, L. (2004) Agency and experience: Gender as a lived relation. Teoksessa L. Adkins, & B. Skeggs (toim.) *Feminism after Bourdieu*. Oxford: Blackwell, 175–190.
- Melin, H. & Blom, R. (2011). Yhteiskunnallinen eriarvoisuus. Teoksessa A. Oksanen & M. Salonen (toim.) *Toiminnallisia loukkuja. Hyvinvointi ja eriarvoisuus yhteiskunnassa*. Irmeli Järvensivun juhla-kirja. Tampere: Tampere University Press, 194–213.
- Molé, N. (2010). Precarious subjects: Anticipating neoliberalism in northern Italy's workplace. *American Anthropologist*, 112(1), 38–53.
- Ojala, H. & Palmu, T. & Saarinen, J. (2009) Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Oksanen, A. & Salonen, M. (2011). Loukuista toimiviin yhteisöihin. Teoksessa A. Oksanen, & M. Salonen (toim.) *Toiminnallisia loukkuja. Hyvinvointi ja eriarvoisuus yhteiskunnassa*. Irmeli Järvensivun juhla-kirja. Tampere: Tampere University Press, 214–216.
- Papadopoulos, D., Stephenson, N. & Tsianos, V. (2008). *Escape routes. Control and subversion in the twenty-first century*. London: Pluto Press.
- Precarias a la deriva. (2009). *Hoivaajien kapina*. Helsinki: Like & Tutkijaliitto.
- Prekarisaatio Pohjois-Karjalassa -tutkimusryhmä. (2011). Johdanto. Teoksessa E. Jokinen, J. Könönen, J. Venäläinen & J. Vähämäki (toim.) *”Yrittäkää edes!” Prekarisaatio Pohjois-Karjalassa*. Helsinki: Tutkijaliitto, 7–16.
- Pyöriä, P. & Ojala, S. (2012). Työn prekarisaatio ja kasautuva epävarmuus. *Hallinnon tutkimus*, 31(3), 171–188.
- Pärnänen, A. & Sutela, H. (2014). *Itsensätyöllistäjät Suomessa 2013*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Pärnänen, A. & Sutela, H. (2011). Työn tekemisen uudet muodot ja tilastot. *Hyvinvointikatsaus*, 22(4), 49–54.
- Raitasalo, R. & Maaniemi, K. (2011). Nuorten mielenterveyden häiriöiden aiheuttamat sairauspoissaolot ja työkyvyttömyys vuosina 2004–2009. KELAn nettityöpapereita 23. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/25936/Nettityopapereita23.pdf?sequence=4> (luettu 2.12.2014).
- Rikala, S. (2013). Työssä uupuvat naiset ja masennus. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1334.
- Salonen, M. & Oksanen, A. (2011). Yksilölliset ja yhteiskunnalliset ansat. Teoksessa A. Oksanen & M. Salonen (toim.) *Toiminnallisia loukkuja. Hyvinvointi ja eriarvoisuus yhteiskunnassa*. Irmeli Järvensivun juhla-kirja. Tampere: Tampere University Press, 7–17.
- Saloniemi, A. & Virtanen, P. (2008). Joustavan huomisen varjossa? Työn epävarmuuden ulottuvuudet ja tulevaisuusodotukset. Teoksessa T. Heiskanen, M. Leinonen, A. Järvensivu & A. Aho (toim.) *Kohti uutta työelämää? Tutkimuksen näköala työelämän kehitykseen*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 78–108.
- Storey, J., Salaman, G. & Platman, K. (2005). Living with enterprise in an enterprise economy: Freelance and contract workers in the media. *Human Relations*, 58(8), 1033–1054.
- Suoranta, A. (2011). Erityishaasteena epäsuorat työsuhteet. Teoksessa *Kytetään työt käyntiin. Voimaa työllisyysvoimalasta*. Kalevi Sorsa -säätiön julkaisuja 1. Jyväskylä: WS Bookwell, 22–24.

- Sutela, H. (2013). Määräaikainen työ ja perheellistyminen Suomessa 1984–2008. Tilastokeskuksen tutkimuksia 259. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1287. Sutela, H. & Lehto, A-M. (2014). Työolojen muutokset 1977–2013. Helsinki: Tilastokeskus.
- Työvoimatutkimus [verkkójulkaisu] (2011) Suomen virallinen tilasto (SVT). ISSN=1798–7830. Aikasarjatiedot 2002–2011, 3 Perheet ja työ vuonna 2011. Helsinki: Tilastokeskus.
- Åkerblad, L. (2014). Epävarmuuden tuolla puolen. Muuttuvat työmarkkinat ja prekaari toimijuus. Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 73.

Elämän ja muutoksen tarinat vankilasta vapauteen¹

Helena Timonen

Artikkelissa toimijuus-käsitteen taustalla on elämänkulikutkimus. Toimijuuden rakentamista tarkastellaan elämänmittaisena ja -laajuisena. Yksilön toimijuuteen kuuluu elämäkerrallisuus ja elämänkulun ymmärtäminen. Artikkelissa toimijuus nähdään mahdollisuutena, mutta siihen katsotaan kuuluvan myös rajoitteita. Artikkelissa tarkastellaan vankilassa syntyvää ja vankilan rajoittamaa toimijuutta sekä menneisyyden määrittämää toimijuutta. Elämäkertomisen voima nähdään keskeisenä toimijuutta tukevana asiana. Viiden kertomuksen kautta artikkeli tarkastelee toimijuutta myös vankilan jälkeisessä ajassa, vapaudessa.

JOHDANTO

2000-luvun alkupuolella vankeinhoidossa käytiin keskustelua suuren vankiryhmän, väkivaltarikollisten, kuntoutuksesta. Suomen vankeinhoidossa ei ollut minkäänlaista kuntoutus- tai interventio-ohjelmaa tälle ryhmälle. Näihin aikoihin Suomeen rantautui ensimmäinen väkivaltarikollisille tarkoitettu kuntoutusohjelma, OMA-ohjelma.

OMA-ohjelman perusideana on pyrkiä muuttamaan väkivaltaista käyttäytymistä muuttamalla sitä tukevaa ajattelua. Periaatteet on alun perin määritellyt Jack Bush (1995), joka on USA:ssa käyttöön otetun ohjelman laatija. OMA:n alkuperäinen nimi on Cognitive Self-Change (CSC). Suomessa ohjelman nimeksi muodostui Omaehtoisen muutoksen toimintaohjelma (OMA). Se on tarkoitettu käytettäväksi erityisesti vankiloissa ja se on suunnattu väkivaltarikollisille (sekä miehille että naisille), joilla on korkea uusimisriski. Ohjelmaan osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen. Suomessa ohjelma otettiin käyttöön vuonna 2001, ja se toimi tällöin viidessä vankilassa (Helsinki, Turku, Sukeva, Sulkava ja Pyhäselkä).

Olen toiminut vankilassa yhtenä OMA-ohjelman vetäjänä. Työni ohella kiinnostuin lähemmin väkivallan historiasta ja muutoksen mahdollisuudesta yksilötasolla. Aloitin asian kartoittamisen pohtimalla väkivaltaongelmaa asiakkaitteni kanssa. Tätä vaihetta voisi kutsua vapaaksi keskusteluksi ja kehysien hahmottamiseksi. Aloin hahmottaa ongelman syvyyttä ja laajuutta. Vähitellen ryhdyin nauhoittamaan valitun ryhmän kanssa käytyjä keskusteluja ja lopulta päädyin narratiivisiin elämäkertahaastatteluihin. Ohjelman toteuttamisen kannalta tärkeä kysymys oli, mitkä asiat elämässä saavat väkivaltarikollisen motivoitumaan niin, että hän hakeutuu OMA-ohjelmaan ja tätä kautta pohtimaan elämäänsä ja muutosten mahdollisuutta.

¹ Artikkelin on tieteellisesti vertaisarvioitu.

Haastattelujen avulla halusin hahmottaa kertojien elämänkulkua ja muutosprosessin kehittymistä. Tästä kehkeytyi tutkimus nimeltä *Omin sanoin. Elämän ja muutoksen tarinat vankilasta vapauteen*. (Timonen 2009.) Tämä tutkimukseni koostuu kahdesta osasta. Ensimmäisessä, joka on nimeltään *Vankilassa kerrottua*, käydään kertojien tarinoiden pohjalta läpi heidän muutoshalukkuutensa kehittymistä elämänhistoriallista taustaa vasten. Toisessa osassa, nimeltään *Vapaudessa puhuttua*, kiinnostuksen kohteena ovat kertojien selviytyminen siviilissä ja marginaalin murtamisen strategiat. Kertomusten pohjalta rakentuvat kertojien uuden toimijuuden tarinat: siviilissä selviytymisen tarinat. Tutkimuksen pohjalta pohdin tässä artikkelissa yksilön toimijuutta vankilassa. Tarkastelen sitä, kuinka kertomus voi muuttua uuden toimijuuden kertomukseksi. Tuon esille, mitä on vankilan rajaama toimijuus ja millainen on siellä elävä Suomen hiljaisin vähemmistö. Kerron myös, kuinka menneisyys voi rajata toimijuutta ja kuinka näistä oloista edetään kohti omaa itsenäistä elämää.

NÄKÖKULMANA TOIMIJUUS

Tässä artikkelissa toimijuus-käsitteen taustalla on elämänkulkututkimus, joka on tuonut esille inhimillisen kehityksen ja toimijuuden rakentumisen elämänmittaisuutta, henkilökohtaista menneisyyttä: elettyä, koettua ja nähtyä. Henkilön toimijuuteen kuuluu elämäkerrallisuus. Elämänkulun ymmärtäminen ja toimijuuden muotoutuminen elämänmittaisena prosessina sosiaalisten käytäntöjen kautta auttavat hahmottamaan henkilön yksilöllistä todellisuutta, mielipiteitä ja valintoja, kuten myös niitä voimavaroja ja selviytymiskeinoja, joiden varaan toimijuutta ja toimintakykyisyyttä voi rakentaa.

Toimijuuden käsite liittyy tässä artikkelissa myös toimijuuden mahdollisuuteen, toimijuutta tukeviin ja/tai rajoittaviin resursseihin. Tämä sisältää ajatuksen muutoksen mahdollisuudesta. Toimijuudessa on kyse itsen näkemisestä ihmisenä, jolla on valta tehdä päätöksiä ja mahdollisuus valita. (Gordon 2005, 115; Ronkainen 1999, 51.) Toimijuuden tuntua ohjaavat ihmisen kokemukset. Suvi Ronkaisen (1999, 53) mukaan toimijuus määrittyy suhteessa toiminnan esteisiin, näköaloihin ja realisoitavissa oleviin mahdollisuuksiin.

Kokemustensa myötä ihmiselle muovautuu käsitys omasta osaamisestaan ja taidoistaan sekä käsitys siitä, mikä osa ympäröivästä yhteiskunnasta on hänen ulottuvillaan. Haluaminen ja osaaminen viittaavat ihmisen itsenäisyyteen ja voimavaroihin, kun taas kykeneminen ja täytyminen tuovat mukanaan myös ihmisen ulkopuolisen rajoittavan tai pakottavan toimijan. (Laine 2008, 232; Sulkunen ja Törrönen 1997, 83 - 89; Jyrkämä 2007, 206). Toimijuus muovautuu siis ihmisen ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa. Millainen toimijuus tai toimimattomuus/kyvyttömyys liittyy vankeuteen?

Vankeuden tuottamassa toimimattomuudessa/kyvyttömyydessä on usein kyse muutoksesta, joka kehkeytyy hitaasti. Ihminen ei pysty samaan kuin aiemmin eikä selviydy arjestaan kuten ennen, maailma hänen ympärillään on muuttunut. Joku muu ihminen tai instituutio toimii hänen puolestaan. Toimijuuden haluaminen muuttuu haluttomuudeksi. Toimijuus taas liittyy motivaatioon, päämääriin ja tavoitteisiin (Kaskisaari 2004, 133). Toimijuus, kuten sen vastakohtakin ovat intentionaalisia ja vuorovaikutuksellisia. Molemmat voivat syntyä vankilan olosuhteissa. Toimijuus pitää sisällään kohteen (esim. elämänmuutos, pois vankeudesta), jonka pitäisi olla riittävän merkityksellinen ja josta pitäisi olla tietoa. Toimijuus liittyy myös siihen, mitkä ovat vaihtoehdot. Toimijuus pitää näin sisällään myös itsen näkemisen arvokkaana.

Jatkossa tarkastelen vankilan rajaamaa toimijuutta, menneisyyden määräämää toimijuutta sekä kertomisen voimaa toimijuuden rakentumisessa.

VANKILAN RAJAAMA TOIMIJUUS

Vankeinhoidolla ja kriminaalihuoltolaitoksella on periaateohjelma, jossa määritellään työn tavoitteet, työssä noudatettavat arvot ja periaatteet sekä keinot niiden saavuttamiseksi. Tavoitteiksi todetaan seuraavat: huolehtia osaltaan yhteiskunnan turvallisuudesta pitämällä yllä laillista ja turvallista seuraamusten täytäntöönpanojärjestelmää sekä myötävaikuttaa uusintarikollisuuden vähentämiseen ja rikollisuutta ylläpitävän syrjäytymiskehityksen katkaisemiseen. Tavoitteiden saavuttamiseksi tuomioiden täytäntöönpano tulisi toteuttaa siten, että se on turvallista yhteiskunnalle ja tuomitulle. Tuomitun mahdollisuuksia selviytyä yhteiskunnassa ja omaksua rikseton elämäntapa tulisi tukea. Käsityksen yksilön mahdollisuudesta muuttua tulisi ohjata tätä työtä. Periaateohjelmassa korostetaan ihmisarvon kunnioittamista ja oikeudenmukaisuutta. (Vankeuslaki 23.9.2005/767, luku 1, 3 §).

Periaateohjelmassa painotetaan myös rangaistuksen täytäntöönpanosta annetun lain 1 luvun 3 §:n 1 momentissa säädettyä normaalisuusperiaatetta: rangaistuslaitoksen olot on mahdollisuuksien mukaan järjestettävä vastaamaan yhteiskunnassa vallitsevia elinoloja. Yksityiskohtaisesti normaalisuusperiaatteen sisältöä ei ole määritelty. Siihen kuuluvina on kuitenkin pidetty koulutuksen, kuntoutuksen ja päihdehuollon järjestämistä. (Vankeuslaki 23.9.2005/767, luku 1, 3 §). Lain tasolla mahdollisuuksia normaaliin elämään siis on, käytäntö voi kuitenkin olla toisenlainen.

Erving Goffman (1969) luo kuvan totaalisista laitoksista (esimerkiksi vankilat), jotka riisuivat asukeiltaan ihmisarvon viemällä mahdollisuudet määritellä ja tukea omaa identiteettiä esimerkiksi yksilöllisellä pukeutumisella tai muulla henkilökohtaiselle omaisuudella tai ominaisuuksilla. Totaalisen laitoksen asukilta puuttuu yksityisyys, hän on jatkuvasti esillä, ja hänellä on niin sanottu ”totaalinen identiteetti”. Kuinka yksilö voisi säilyttää jotain omasta identiteetistään goffmanilaisessa instituutiossa? Olisiko kirjallisuudesta ja kirjoista apua? Auttaisivatko ne vankia poistumaan hetkeksi toiseen maailmaan totalitaarisuuden maailmasta?

Michel Foucault (1981) puolestaan toteaa, että vapauden riistäminen julkisin toimenpitein edellyttää vahvoja perusteita siksi, että vankeusrangaistuksen täytäntöönpano merkitsee tuomitulle ja hänen läheisilleen myös muiden perusoikeuksien kuin vapauden rajoittamista, eli rangaistuksen täytäntöönpano tuskin onnistuu normaalisuusperiaatteen mukaisesti. Foucault vie asian vielä pidemmälle pohtiessaan, että vankeusrangaistuksen käyttöön liittyy aina näkemys, jonka mukaan se kohdistuu nimenomaan yhteiskunnan huono-osaisiin. Siten rikosoikeusjärjestelmän eri osapuolten painoarvo on hyvin erilainen. Foucault toteaa, että rikoksella yksilö asetuu koko yhteiskuntaa vastaan. Yhteiskunta puolestaan nousee voimakkaasti rankaisemaan rikoksentekejiä. Tämä asetelma on epäsuhtainen, koska kaikki voima, valta ja oikeudet ovat samalla puolella. Kyseessä täytyy siis olla yhteiskunnan itsepuolustus. Näin syntyy mittasuhteiltaan valtava rankaisuoikeus, ja rikoksentekeijästä tulee yhteinen vihollinen. Kuinka voidaan yhtä aikaa puhua normaalisuusperiaatteesta ja yksilön oikeuksista?

Juha Kääriäinen (1994) on todennut tutkimuksessaan muun muassa, että vankeusrangaistuksen täytäntöönpanossa puhutaan kyllä normalisoinnin periaatteesta, joka sisältää pyrkimyksen taata vangille elämisen olosuhteet ja yhteiskunnan palvelut mahdollisimman normaalilla tavalla niin, että vain vapauden menetys erottaa hänet muista kansalaisista. Todellisuus on kuitenkin aivan toisenlainen: vankilaan joutunut henkilö eristetään muusta maailmasta katkaisemalla siteitä muuhun yhteiskuntaan, ja esimerkiksi kaikki yhteydenotot siviiliin (jopa perheeseen) vaikeutuvat huomattavasti. Vanki eristetään sekä fyysisesti että henkisesti.

Veli-Matti Ulvinen (1996) on todennut vankilalojen normalisoinnin toteutuvan harvoin, koska normaalisuusperiaatteen mukaiset toiminnot ovat alisteisia laitostoimintoja ylläpitäville rutiineille. Ulvinen korostaa erityisesti opiskelun normaalisuuden tärkeyttä, koska sen avulla vangit oppisivat vaikuttamaan myös muuhun elämäänsä, ja opiskelu myös sopeuttaa siviiliin.

Vankilaan joutuminen on vaihe, jossa siirrytään niin sanotusta vapaasta yhteiskunnasta tottaiseen laitokseen, joka on eristetty ulkomaailmasta muureilla tai muilla esteillä. Vankila on laitos, joihin eristetään henkilöitä, joiden katsotaan tahallisesti vaarantavan yhteiskuntaa. Vapaassa yhteiskunnassa (muurien ulkopuolella) työ, vapaa-aika ja nukkuminen tapahtuvat eri paikoissa ja eri ihmisten kanssa. Vankilassa nämä elämän osa-alueet yhdistetään, ja ne tapahtuvat samojen ihmisten kanssa ja rajoitetulla alueella. Kaikki toiminnot tapahtuvat kontrollin alla. Yhteydet ulkomaailmaan ovat vähäiset. Perhe-elämää ei ole. Vuorokausirytmii on tarkoin jaoteltu ennalta määrätyn ohjelman mukaan. Asukkaiden elämää määrittävät lukuisat yksityiskohtaiset säännöt ja määräykset, joita tuetaan rangaistuksin. Henkilökunnan ja asukkaiden välillä vallitsee tiukka kahtiajako.

Totaaliset laitokset, joihin vankilakin kuuluu, riisuvat asukkailtaan ihmisarvon viemällä mahdollisuuden määritellä ja tukea omaa identiteettiään; yksityisyys puuttuu, ja näin puuttuu se osa elämää, jossa voisi ottaa etäisyyttä rooliinsa ja olla oma itsensä. Vankilassa asukkaat on asetettu jatkuvaan näkyvillä oloon ja roolinsa takia totaalisen laitoksen asukkaan identiteettiin. Michel Foucault (1981) on tuonut esille ajatuksen "vahakuvakokoelmasta" – ihmisistä, jotka ovat määrätynlaisen kontrollimekanismin alaisina ja joille muotoutuu kaikille samanlainen identiteetti. Mistä löytyisi se yksityisyyden hetki, joka auttaisi säilyttämään palan omaa identiteettiä?

Vankeinhoitoasetuksen mukaan tuomion tarkoituksena on vain vapauden menetys: "Tuomio on pantava täytäntöön siten, ettei se tarpeettomasti vaikeuta, vaan mahdollisuuksien mukaan edistää vangin sijoittumista yhteiskuntaan." (VHA 4§). Kuitenkin vankeudesta saattaa olla seurauksena selviytymisen paradoksi: tuomiosta selviydytään kunnialla omaksumalla vangin rooli ja identiteetti, mutta vapautumisen koittaessa edessä saattaa olla "epätodellisen" maailman kääntöpuoli, sillä selviytyminen vapaudessa edellyttää aivan erilaisia keinoja kuin vankilassa selviytyminen. Vangin roolin ja identiteetin oppinut ajautuu helposti tekemään taas rikoksia ja löytää itsensä uudelleen ja uudelleen vankilasta. Vankilakierteen jatkuessa usko omiin mahdollisuuksiin tulla toimeen siviilissä heikkenee. Kysymyksessä on jo syvä sitoutuminen oman ryhmän moraliin. Yksilö on eristynyt muusta yhteiskunnasta, ja hänen on vaikea löytää muuta sosiaalista ja hänet hyväksyvää ryhmää.

Suomen hiljaisin vähemmistö

Vankilaa on luonnehdittu laitokseksi, jossa vankien vaikutusmahdollisuudet ovat heikot ja jonka pääasiallisena tehtävänä on rikollisen poissulkeminen yhteiskunnasta. Fysiologisista tarpeista huolehditaan, mutta yhteiskuntaan uudelleensopeutumista ei juurikaan mietitä tuomion aikana. Vankilan rutiineilla on jopa passivoivia vaikutuksia.

Vangit eivät koe vankeinhoitolaitoksella olevan juurikaan hoitavia tavoitteita, vaan päätehtävänä he näkevät rikollisen eristämisen tietyksi aikaa pois tavallisten kansalaisten keskuudesta. Vankilan päivärytmi on toisaalta järjestystä ja turvallisuutta tuottava, toisaalta myös passiivoiva. Avaimien kilinät ja ratsiat ovat valvonnan ja kontrollin symboleita. Valvonta kuuluu järjestelmään. Vankila etäännyttää niin sanotusta normaalista yhteiskunnasta ja niin sanotuista tavallisista kansalaisista; vankilasta katsottuna ulkomaailma vaikuttaa epätodelliselta paikalta. Moni varmasti ajattelee tämän olevan ihan oikein – onhan erilaisilla häpeärangaistuksilla, kidutuksella ja kuolemanrangaistuksellakin vankka kannattajakuntansa myös Suomessa. Ehkä eritoten yhteiskunnan vaipuessa taloudelliseen taantumaan kansan syvistä riveistä vaaditaan usein kovia rangaistuksia. Vangit ovat helppo – hiljainen – ja "oikeutettu" säästökohde. "Itsehän ovat itsensä sinne hankkineet." Toisaalta monesti on niin, ettei näille ihmisille lähtökohtaisesti ole jaettu kovin kaksisia kortteja elämän pelissä. Lastenkoti-koulukoti-vankilakierreperinne elää edelleen.

Suomalainen vankila on enemmän tai vähemmän karu, byrokraattinen laitos. Rikosseuraamuslaitoksen kauniista sanoista, esimerkiksi vankien terveydenhoidosta, kuntouttamisesta ja siviilielämään sopeuttamisesta huolimatta todellisuus on raaka.

Aika pysähtyy vankilassa

Tieteellinen humanismi jaottelee aikakäsityksen objektiiviseen ja subjektiiviseen aikaan. Objektiivinen aika on meistä riippumatonta ja subjektiivinen aika koettua aikaa. Koettu aika jäsentyy menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen. Ajanpuute on tämän päivän ongelma.

Aika on olemukseltaan pysynyt samanlaisena, ajanpuute luodaan itse. Samaan aikaan yritetään mahdollistaa liikaa asioita. Ajasta on tullut riittämätön resurssi.

Normaali päiväjärjestys jaotellaan työ- ja vapaa-aikaan. Rutiinien rikkoutuessa aika muuttuu avoimeksi ulottuvuudeksi, turvalliset lokerot katoavat. Normaalin päiväjärjestyksen voi rikkoa esimerkiksi vankilaan joutuminen. Tällöin aika menettää merkitystään. Ajan koetaan pysähtyvän tai aikaa on liikaa. Yleensä ihmisten aika kuluu liian nopeasti, päivässä on liian vähän tunteja ja elämässä liian vähän vuosia kaikkeen siihen, mitä olemme suunnitelleet tekemämme. Vankilassa suhtaudutaan aikaan päinvastoin. Aikaa on loputtomiin. Aika on annettu rangaistuksena, joka vangin on suoritettava hyvittääkseen tekonsa yhteiskunnalle; sen toivotaan kuluvan nopeasti. Elämä on tylsää ja päivät toistensa kaltaisia. Aika seisoo paikallaan ja se ulottuu tulevaisuuden kammottavaan tyhjyyteen. Yhtäkkiä vankilaan tuomitulla onkin kaikki maailman aika käytettävissään. Aika on jotakin sellaista, mistä täytyy "selvitä". Vanki on omasta elämästä niin sanotulla "väliajalla", karkotettu. Rangaistus aika ei ole vangin omaa aikaa, se on valtion aikaa. Nimimerkki "E. Elinkautinen" kuvaa elämää vankilassa seuraavasti:

Kirje: Elämä vankilassa

Ajatellaanpa, et lähdet elämysmatkalle tuntemattomalle planeetalle, matkustat pienessä kopperossa johonkin tuntemattomaan maailmaan, vankilaan. Narikassa (= vankilan vastaanotto) sinut otetaan vastaan, riisutetaan alasti niin ruumiillisesti kuin henkisesti.

Vaihdat identiteetin ja nimesi numeroon, esim. 229/98. Menetät vaatteesi, saat tilalle löysän hullun verkkarin, joka on jokaisella samanlainen, et erotu enää muista muuten.

Saat selliin lakanat ja pesuvälineet, kuulet paljon sääntöjä. Ensin vankilan säännöt ja sitten vankien omat säännöt, jotka eivät ole paperilla, mutta ne sinun pitää tietää ja oppia nopeasti.

Katsetel ympärillesi ns. tulevia kavereitasi. Ne tutkii sinua, kyselee tuomioita ja sitä, mihin kastiin kuulut rikollismaailmassa: sinut luokitellaan mitättömäksi tai isoksi tekijäksi, mutta kumpikaan rooli ei ole hyvä. Sinun pitää joko vetää jokin rooli tai yrittää olla oma itsesi.

Päivästä toiseen teet jotain kiinnostavaa työtä, jonka opit noin viidessä minuutissa, siinä sinun tuomionaikainen haasteesi työelämässä. Samaa naputusta siis vuodesta toiseen niin kauan kuin olet siellä. Ruokailuun menet, jonotat 3 kertaa päivässä priikka kädessä 100 miehen jonossa, jotain ruokaa mitä et halua syödä. Näin päiväsi menevät.

Haaveilet vapaudesta. Noina aikoina, kun odotettu ovien lukitseminen tapahtuu klo 17.00 ja saat omaa aikaasi seuraavaan aamuun.

Tuona aikana voit riisua suojavarustuksesi, roolisi, ja olla oma itsesi kunnes avainnippu kolahtaa ja alkaa uusi samanlainen päivä: Pelkoinesi, rooleinesi, ikävinesi, huolinesi ja samaa jatkuu päivästä päivään tuomiosi loppuun.

Kuinka tässä ympäristössä on mahdollista säilyttää omaehtoinen toimijuus? Kun ihminen tekee jotain muutakin ympäristössään kuin vain lamautuu ja alistuu, hän on toimija. Vaikka hän ei näyttäisi tekevän mitään erityistä, elää vain omaa elämäänsä, hän on toimija. Vaikka

ihminen ei näyttäisi tekevän mitään, mutta aikoo vakavasti joskus tehdä jotain, hän on sosiologisen määritelmän mukaan toimija. Hänellä on vähintäänkin sisäinen suuntautuminen kohti toimintaa (Ks. Sulkunen & Törrönen 1997; Abercombe, Hill & Turner 2000).

Vankien mahdollisuudet toteuttaa toimijuuttaan ovat hyvin rajalliset; niitä rajoittavat yllä olevassa E. Elinkautaisen tekstissä kuvatut olosuhteet. Pitäisikö taistella toimijuuden säilyttämiseksi vai luovuttaa, mistä seurauksena on hiipuminen? Miksi aktiivisuudesta ja niin sanotusta normaalista vuorokausirytmistä pitäisi yrittää pitää kiinni? Tylsyyss, energian vähyys, motivaation katoaminen ja näköalattomuus tuhoavat kaiken oman toimijuuden. Teoreettisesti toimijuus on olemassa silloin, kun on toisin tekemisen, valinnan tai reflektion mahdollisuus. Tätä vankilassa ei välttämättä ole.

MENNEISYYDEN MÄÄRITTÄMÄNÄ TOIMIJUUS

Tutkimuksissa lapsuus ja nuoruus ymmärretään toiminnalliseksi ajaksi, jolloin lapset ja nuoret tuottavat merkityksiä vuorovaikutuksen kautta muodostaen omia käsityksiään ympäröivästä maailmasta. Puhuttaessa huono-osaisuudesta voidaan tarkoittaa taloudellista, kulttuurista, sosiaalista tai henkistä huono-osaisuutta. Näiden lisäksi voidaan esimerkiksi lasten ja nuorten kohdalla puhua itseän sisäistetystä emotionaalisesta huono-osaisuudesta, joka saattaa kestää sisäisenä kokemuksena aikuisikään saakka. Tämä sisäinen tila selittää muun muassa kokemusta jatkuvasta toiseudesta; ihminen kantaa sisällään tunnetta huono-osaisuudesta huolimatta siitä, millaiset hänen ulkoiset olosuhteensa ovat. Taustalla on sosiaalista, psyykkistä ja emotionaalista deprivatiota, jossa muodostuu kielteisiä merkityksiä itsestä ja omasta elämästä. Nämä merkitykset voivat liittyä esimerkiksi huonommuuden, häpeän, arvottomuuden, avuttomuuden ja turvattomuuden kokemuksiin, jotka voivat syntyä paitsi konkreettisissa elämisen puutteissa myös emotionaalisen huolenpidon puuttuessa (Törrönen & Vornanen 2002).

Huono-osaisuutta voidaan tunnistaa syrjäytymiskehityksessä. Syrjäytyminen on jatkuvaa ja kasautuvaa huono-osaisuutta, osattomuutta ja resurssien puutetta. Ihminen syrjäytyy osattomaksi ja ulkopuoliseksi joistakin elämänalueista, kuten työstä, perhe-elämästä tai ystävyys-suhteista. Ongelmallista on, että tämä kehitys on kasautuvaa. Tutkimukseni *Omin sanoin: Elämän ja muutoksen tarinat vankilasta vapauteen* (Timonen 2009) elämäntarinoissa huono-osaisuuden kasautuminen näkyi selvimmin niiden kertojien elämässä, joiden vanhemmat olivat jo selkeästi materiaalisestikin syrjäytyneitä muun muassa työelämästä, esimerkiksi alkoholismista. Tämä taas on luultavasti aiheuttanut myös emotionaalista syrjäytymistä ja jatkuvaa toiseuden kokemista vanhemmissa ja siten myös lapsissa.

Perheissä, joissa taloudelliset olosuhteet olivat hyvät, voitaisiin puhua emotionaalisesta huono-osaisuudesta, johon jo lapsuudessa on liittynyt avuttomuuden ja turvattomuuden kokemuksia ja siten myös toiseuden kokemista. Taloudellisesti näiden perheiden elämä on ollut turvattua, mutta haastateltavat ovat kantaneet sisällään jatkuvaa tunnetta henkisestä huono-osaisuudestaan aina aikuisikään saakka johtuen ainakin osittain perheen muista kuin taloudellisista vaikeuksista. Perheen pitkittyneet, kasautuneet ja toistuvat vaikeudet jättävät jälkensä lapsiin ja nuoriin. He voivat olla väsyneitä ja turvattomia, ja heidän omakuvansa voi olla negatiivinen. (Järventie 2000.) Omien vanhempien väkivallasta ja tiukasta rankaisevuudesta saadut kokemukset lienevät pysyvä riskitekijä. Pahoinpidelty lapsi on aikuisena taipuvaisempi pahoinpitelemään muita. Suomalaisissa takautuvissa tutkimuksissa on ilmennyt, että henkiriikoksiin ja muihin väkivaltaisiin rikoksiin syyllistyneistä 21 - 33 prosentilla on ollut lapsuuden perheessä väkivaltaa, kun muulla väestöllä sitä on ollut 10 prosentilla (Pajujoja 1995).

Tutkimuksessani miesten lapsuuden minäkertomukset, identiteetikertomukset muodostuivat melko hajanaisiksi ja joissakin kertomuksissa hyvin traagisiksi. Huono-osaisuus ja sen sisäinen kokeminen, emotionaalisen huolenpidon puute, osattomuuden ja ulkopuolisuuden tunne muokkasivat minää tiettyyn suuntaan. Ympäristön vuorovaikutussuhteissa heille ”tarjottiin” toiseuden kokemista ja toiseusminää, ulkopuolisen identiteettiä ja syrjäytymisminää, ja tämän ”tarjouksen” he myös ottivat vastaan. (Timonen 2009.)

Elämäntarinoita eteenpäin kuljettavat muistot koulusta ovat pääasiassa negatiivisia. Koulusta ei paljon muistu mieleen onnistumisen kokemuksia tai oppimisen iloa. Tunneilla istuminen oli turhauttavaa, ja yläasteella ”lintsattiin” paljon. Koulukavereitten kanssa syntyi tappeleluja, ja opettajatkin saivat osansa uhkailusta. Liikuttiin omissa jengeissä ja häiriköitiin. Runsaus pinnaus ja jatkuva häiriköinti johtivat tarkkailuluokalle siirtämisiin. (Timonen 2009.)

Lasten ja nuorten mielestä huono-osaisuus ja sen emotionaalinen kokeminen ovat sitä, ettei kuulu ryhmään ja on syrjässä. Se on osattomuutta suhteessa yhteisöön ja toiseuden kokemista. (Törrönen & Vornanen 2002.) Nuoret kokevat syrjäytymisen syrjässä ja ulkopuolella olemiseksi suhteessa vertaisiin, ei niinkään suhteessa yhteiskuntaan tai aikuisiin. He haluavat tulla hyväksytyiksi ja kuulua joukkoon eivätkä halua kokea ulkopuolisuutta ja toiseutta. Subjektiviivisen kokemuksen ja emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, millainen kokemus hyväksynnästä vertaisryhmässä muodostuu. Lapsuudessa ja nuoruudessa koettu emotionaalinen hyväosaisuus luo pohjaa toisiin liittymiselle ja myöhemmälle elämäkululle. (Törrönen & Vornanen 2002.) Osallisuus ja osattomuus eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois. Vaikka nuoret eivät osallistuisikaan ”toivottaviin” aktiviteetteihin, he hakevat elämälleen joka tapauksessa merkityksiä antavia osallistumisen areenoita. Negatiiviset kokemukset voivat johtaa siihen, että nuori ryhtyy etsimään koulumaailman ulkopuolelta alueita, joissa hän voi menestyä ja saada ystäviä ja hyväksyntää.

Tutkimukseni (Timonen 2009) mukaan koulukiinnostus oli melkeinpä kaikilla haastateltavilla sammunut hyvin varhain. Omaa identiteettiä peilattiin koulutyön sijasta porukan kavereihin, koulussa epäonnistuneita sosiaalisia suhteita pyrittiin kompensoimaan menestymisellä omassa jengissä. Omaa toimijuutta lähdettiin toteuttamaan muilla areenoilla ja tavallaan ryhdyttiin toteuttamaan itsestä sitä mielikuvaa, jonka ympäristö oli jo luonut. Nämä ihmiset haikertuivat vertaisryhmiinsä. Poikkeavan identiteetti vahvistui edelleen. Lopulta seurauksena oli yhä selvempi vieraantuminen yhteiskunnasta ja vallitsevien arvojen ja normimaailmojen hylkääminen. Jo varhaislapsuudessa alkanut ulkopuolistumiskehitys jatkui.

Yksilön elämäkulun näkökulmasta sosiaalinen asema ja roolit voivat siirtyä ikään kuin sosiaalisena perintönä vanhemmilta. Nuorten kehitys liittyy läheisesti siihen sosiaaliseen kontekstiin, jossa he elävät. Esimerkiksi se, millaiseksi yksilö kokee koulutuksen, voi liittyä perheen ominaisuuksiin kuten vanhempien ammattiin ja koulutukseen. Niiltä lapsilta ja nuorilta, joilla on heikompi sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma, koulutustie katkeaa ensimmäisenä. (Kivinen & Rinne 1995.)

Yhteiskunta on muotoutunut iän mukaan määräytyneiden systeemien ympärille: päivähoido, koulu, työ, eläke. Ikänormit ja ikään liittyvät odotukset toimivat sosiaalisen kontrollin välineinä. Jo hyvin nuorena opitaan, että mennään kouluun, hankitaan ammatti, jäädään eläkkeelle ja niin edelleen. Kaikki tämä on yhteiskunnassa varsin hyvin organisoitu. Voidaan sanoa, että lapsuus on rationalisoitu aikakaudeksi, jolloin sosiaalistutaan instituutioihin. (Meyer 1986.) Vaikka yksilön elämänkulku on sosiaalisesti legitimoitu, sitä ei ole sisällöllisesti määritelty. Tällöin yksilölle jää vapaus valita motiivinsa, tarpeensa ja odotuksensa, siis löytää omasta elämäkulustaan merkitykset ja tyydytykset, toteuttaa omaa toimijuuttaan.

Institutionaalisuuteen liittyy myös sellainen piirre, että jos yksilö toimii ”väärin”, hän saattaa menettää ikäryhmänsä tuen tai ainakin jäädä paitsi ikäryhmän yhteisestä kokemuksesta. Esimerkiksi jos yksilö tekee rikoksen, hän joutuu varsin nopeasti ulos omasta niin sanotusta

normaalisti toimivasta ikäryhmästään ja ajautuu marginaaliryhmään. Elämänkulun institutionaalisuus on muotoiltu tekemään yksilön elämästä järjestelmällistä, järjestyksessä etenevää. Useat tätä järjestystä ylläpitävistä instituutioista ovat levinneet maailmanlaajuisiksi, kuten länsimainen koulujärjestelmä. (Meyer 1986.) Kaikkiaan elämänkulun institutionaalisuudessa on John Meyerin (emt.) mukaan kyse siitä, miten modernisaatio on yhdenmukaistanut ja vaiheistanut elämänkulkua. Tietynlaista toimijuutta tuetaan, tietynlaista sanktioidaan.

Tutkimukseni kertojat hankkivat nyt meriittejä siinä rikollisessa maailmassa, jossa heidät hyväksyttiin ja jossa heillä oli mahdollisuus pärjätä omilla erityistaidoillaan. Tämä ympäristö lisäsi myös jokaisen väkivaltaista käyttäytymistä. Väkiältä piti yllä itsekunnioitusta ja sillä voi pitää ympäristöä hallinnassa. Sillä sai statusta ja voi tulla joksikin ryhmässä. Kertojat olivat nyt jo syrjäytyneitä ja syrjäytettyjä niin sanotuista normaalin elämänkulun instituutioista ja toimivat vain ”omiensa” parissa. He eivät välttämättä pohtineet tekojaan oikeina tai väärinä, sillä aseman saavuttamiseksi sekä normit että päämäärät olivat erilaiset kuin muussa yhteiskunnassa. Voi käydä jopa niin, että ne jotka tässä ”normaalissa” maailmassa noudattivat lakia, saivat alakulttuurissa negatiivisen statuksen, sillä muun yhteiskunnan arvojärjestelmä käännettiin ylösalaisin ja laittomat teot nähtiin hyväksytyinä. Sosiaalinen verkosto kaventui ja yksipuolistui: nyt kertojat elivät ”venkuloiden” verkostoissa. Miesten kertomukset luovat kuvan elämästä, jossa toisenlaiset tarinat alkavat pikku hiljaa muuttua mahdottomiksi, jossa kertojista alkaakin tulla tarinoidensa vankeja – ikään kuin jotkut muut (kuin he itse) alkaisivat olla tarinoiden subjekteja. (Timonen 2009.)

Lapsuuden ja nuoruuden tarinoissa miehet hakeutuivat seuraan, jossa heidät hyväksyttiin, jossa heidän taitojaan arvostettiin ja jossa he saivat kokea kaipaamaansa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Samalla he tavallaan rakensivat itselleen tulevaisuuden ansaa. He olivat nyt astuneet sellaiselle toiminta-areenalle, jossa piti jatkuvasti todistaa roolinsa pysyvyyttä ja näyttää, että imago säilyisi. Tämä ympäristö piti otteessaan, ja tavallaan yksilö alkoi olla luomansa roolin ja hänelle annetun ulkopuolisen leiman vanki. Joku yritti vielä vapautua tästä kierteestä, mutta se oli vaikeaa. (Timonen 2009.)

Leimautumisteoreetikko Howard Becker (1963) väittää, että poikkeavuuden syntymisessä on kysymys kahdensuuntaisesta vuorovaikutussuhteesta. Hänen mukaansa poikkeavaksi määritelty yksilö joutuu tiettyjen sellaisten toimenpiteiden kohteeksi, jotka aiheuttavat muutoksia yksilön minäkäsityksessä ja arvomaailmassa, mikä puolestaan helpottaa poikkeavaksi määrittämistä. Becker väittää myös, että poikkeavaksi määritellyn yksilön yrityksestä tulla toimeen oman poikkeavan roolinsa kanssa tulee tämän yksilön sosiaalinen ura, jota voidaan verrata mihin tahansa uraan. Tällä uralla on oma subjektiivinen tuntuma, mieli, joka edesauttaa uralla etenemistä, ja tätä mieltä muokkaa pysyvä sosiaalinen rakenne normeineen ja rooliodotuksineen. Tässä uratarkastelussa on toisaalta siis kysymys urasta sosiaalisena instituutiona ja toisaalta tiettyyn suuntaan kehittyvänä subjektiivisena arviointina omasta itsestä ja suhteesta ympäristöön. Perusajatus on, että urarakenteet muokkaavat myös uran moraalista sisältöä, olipa kysymys sitten normaalista tai poikkeavasta urasta.

Tutkimuksessa (Timonen 2009) kaikki elämästään kertoneet ovat joutuneet jo lapsuudessaan lähtien ”tiettyjen toimenpiteiden kohteeksi”, kuten erityisopetukseen, lasten psykiatriselle osastolle, lastenkotiin, koulukotiin ja niin edelleen. Heihin on kohdistunut toimenpiteitä, jotka väistämättä ovat aiheuttaneet muutoksia heidän arvomaailmassaan ja minäkäsityksessään. Loppujen lopuksi he ovat ymmärtäneet olevansa ”poikkeavia” eli tavallaan suostuneet poikkeavan rooliin; siitä on tullut heidän sosiaalinen uransa. Jotta kertojat ovat yleensä pystyneet elämään elämänsä, siinä on pitänyt olla omat norminsa, roolinsa ja moraaliset sisältönsä. Heidän poikkeavista uristaan löytyvät samat piirteet kuin ”normaalistakin” urasta. He ovat aloittaneet opiskelijoina ja harjoittelijoina, edenneet alansa asiantuntijoiksi ja lopulta johtajiksi ja mestareiksi.

Becker (1963) on myös tarkastellut yksilön identiteetin kehittymistä poikkeavan uran aikana ja sen edistytessä. Hänen mukaansa niin sanottu normaali ura ja poikkeava ura ovat verrannollisia siten, että molemmissa kehityskaarissa yksilön käyttäytyminen muodostaa johdonmukaisen sarjan, jossa tekojen mielekkyys määräytyy aikaisempien tekojen, eletyn elämän ja omaksutun elämäntavan kokonaisuudessa. Myös poikkeavalla uralla (esimerkiksi rikollisen uralla) eteneminen on kyseessä olevan henkilön mielessä yhtä mielekästä kuin niin sanottu normaaliurakehitys. Becker korostaa myös, kuinka suuri merkitys julkisella poikkeavaksi leimaamisella on rikollisen urakehityksen kannalta, koska se antaa usein varsin hallitsevan sosiaalisen aseman ainakin omassa kulttuuriympäristössä, mikä taas edesauttaa uralla pysymistä. Rikollisuraan kohdistuva yhteiskunnan ja ympäristön kontrolli muokkaa rikollisen henkilön minuutta sellaiseksi, että rikosurasta tulee hänelle mielekäs elämäntapa, jossa myös arvot muodostavat oman poikkeavan systeeminsä. Näin muodostuvat poikkeavan yksilön maailmankuva ja identiteetti. Näin on käynyt myös tässä tarinaansa kertoville miehille. Yleensä ihminen pyrkii olemaan oman elämänsä subjekti ja tuntemaan elämänsä mielekkääksi, myös silloin, kun hän joutuu esimerkiksi sosiaalisen kontrollin kohteeksi.

Sosiaalisen kontrollin teoria (Matza 1964) painottaa yksilön sosiaalisen ympäristön merkitystä arvojen sisäistämässä. Rikollisuudessa on kysymys yhteiskunnan kyvyttömyydestä kontrolloida erityisesti sellaisia sosiaalisia tilanteita, jotka tuottavat rikollisuuden mahdollisuuden. Tässä tilanteessa yksilö voi sisäistää ei-toivotut, asosiaaliset arvot. Teoria korostaa, että rikoksia tekevät henkilöt ovat ajelehtivassa elämäntilanteessa, kuten myös kaikki tutkimukseni kertojat ovat olleet. He eivät ole täysin vapaita, mutta eivät täysin kontrollinkaan sitomia – he elävät kontrollin ja valinnanvapauden välimaastossa ja ovat heikosti kiinnittyneitä yhteiskuntaan. Ajelehtivassa tilanteessa yksilö on ”vapaa” tekemään rikoksia, mutta tekekö hän niitä vai ei, on valinnan kysymys eikä välttämättömyys. Kuitenkin tämä valinnan mahdollisuus on rikollisalakulttuureissa liikuttaessa usein hyvin näennäinen. Vankila vahvistaa tähän kulttuuriin kuulumista. Vankilakokemukset ja syrjäytyminen yksipuolistavat ja vähentävät sosiaalisia kontakteja; kaikki ystävät ovat vankilassa.

Tutkimukseni (Timonen 2009) haastateltavat kertovat tiedostaneensa elämänsä poikkeavuuden, mutta toteavat myös: ”Mitä muuta sitä olisi voinut tehdä? Sitä etsi jotain, mutta mitä, ei sitä tiennyt itsekään.” Omat voimat ja keinot eivät riittäneet suunnan muuttamiseen. Jokainen kuvaa myös vuosia jatkunutta pahaa oloa ja rauhattomuutta, tuskaisuutta, jota lie-vennettiin jatkuvalla liikkeellä ololla ja päihteillä. Vihaisuutta ja pettymystä purettiin myös väkivallalla.

Vankeuskokemusten ja iän karttuessa kertojat alkoivat suhtautua yhä kriittisemmin elämäänsä. He halusivat toisenlaista tarinaa. Epävarmuus tulevaisuudesta lisääntyi. Siviili ei ollut positiivinen vapauden paikka, vaan siihen liittyi ahdistusta ja entiseen rikolliseen elämään palaamisen pelkoa. Mieltä painoivat hoitamattomat ihmissuhteet, perheet, lapset ja suunnaton määrä asioita, joille pitäisi tehdä jotain. Päihteiden käyttökin alkoi jo käydä työstä. Vuosien kuluessa ongelmat olivat lisääntyneet, kasautuneet ja vaikeutuneet, ja syrjäytymisen prosessiluonne oli ilmeinen. Vankilat olivat tulleet tutuiksi, kyllästytti, pelotti – jonkin oli siis muututtava. (Timonen 2009.)

KERTOMISEN VOIMA – KOHTI ITSENÄISTÄ TOIMIJUUTTA

Ihminen on elämänsä ja siten myös kertomuksensa päähenkilö ja tämän kertomuksen avulla hän jäsentää elämänsä tapahtumia ja moninaisuutta luoden niistä mielessään johdonmukaisen kokonaisuuden. Ihmiselämä rakentuu narratiiveista, joilla on aina alku, käännekohta ja päätös; tällainen rakenne on tyypillistä elämälle itselleen ja elämästä kerrotut tarinat jäljittelevät tätä ihmiselämän rakennetta. Tarinoita on kerrottu aina, niiden käyttö on luonnollisin

tapa ymmärtää ja selittää jokaisen omaa elämää sekä niiden yhteisöjen elämää, jotka jollain tavoin koskettavat ihmistä.

Näitä elämän ja kertomisen välisen suhteen erilaisia pohdintoja yhdistää se, että kertomisen nähdään aina tulkitsevan tai tuottavan todellisuutta, ei pelkästään heijastavan tai kuvaavan sitä. Kertomus on osa todellisuutta, ei esimerkiksi ikkuna todellisuuteen.

Narratiivisessa terapiassa pyritään ohjaamaan asiakasta irrottautumaan vanhasta, ongelmia tuottavasta tarinasta ja luomaan uusi, tyydyttävämpi ja toiveikkautta herättävämpi sisäinen tarina. Menneisyyttä sinänsä ei voi muuttaa, eikä omaa tarinaansaakaan voi muuttaa miten tahansa, mutta menneisyyden tapahtumat ovat niin moninaisia, että niistä voidaan esittää hyvin monenlaisia tulkintoja. Vaikka ihminen pystyy tarkastelemaan asioita useista näkökulmista ja tutkimaan vaihtoehtoja, hän tavallisesti elää elämäänsä tietystä perspektiivistä ja usein enemmänkin suojautuu uusilta vaihtoehdoilta kuin etsii niitä. Elämänkulku saattaa kuitenkin ajautua sellaiseen umpikujaan, että kysymykseen tulee joko muutos tai tuhoutuminen. (Timonen 2009.)

Tällainen tilanne vaatii tarkastelemaan asioita uudesta näkökulmasta. Uuden näkökulman tuleminen tietoisuuteen, oman elämän näkeminen uudessa valossa, voi haastaa ihmisen muuttamaan elämäänsä. Ruthellen Josselson (1995) kutsuu tätä tilannetta ”dialogiseksi hetkeksi”. Ihmisten kertomuksissa dialogisia hetkiä ovat ne, joissa joutuu vastakkain kaksi näkökulmaa omasta itsestä, kuten väkivaltarikollinen – ei väkivaltarikollinen. Nyt tarinaan on tullava muutos. Traagisen ongelmatarinan tai uhritarinan voi siis muuttaa toimijatarinaksi ja toimijuudeksi. Näin toimivat myös tutkimukseni kertojat (Timonen 2009). Seuraavassa tutkimuksen uuden toimijuuden tarinat, kertojina Maku, Pete, Kai, Vellu ja Nege.

Asiantuntijan tarina

Asiantuntijuutta marginaalista

Marginaaliin joutuminen merkitsee roolien ja identiteetin rakentumista tavalla, joka pikemminkin vahvistaa marginaalissa pysymistä kuin siitä pois pääsemistä. Marginaalissa olemisen muodostuu olennaiseksi osaksi identiteettiä. Marginaalissa ollaan myös alisteisessa asemassa valtakulttuuriin nähden. Muutos edellyttääkin, että valtasuhteissa tapahtuu uusia muutosta mahdollistavia käännteitä. Marginaalista murtautuminen edellyttää toiseuden tilaa rakentaneiden suhteiden muovautumista uudelleen.

Tällaisessa muutosvaiheen tarinassa toimija (kertoja) kykenee refleктоimaan ja ylittämään yhteiskunnan tuottamia alistussuhteita. Kertoja voi avata uuden ja aikaisemmasta poikkeavan näkökulman valtasuhteisiin ja tulkita oman marginalisaationsa uudella tavalla. Hän ei pyri ”voittamaan” kontrollin harjoittajia, vaan tarinassa kerrotaan, kuinka uutta toimintatilaa syntyy valtasuhteiden pakottavuudesta huolimatta. Valtaa pitävä kontrolli ei näyttäydykään ulkoa tulevana pakkona, vaan oman toiminta-alueen välttämättömänä osana. Makun tarinassa marginaalisuus murtuu ja negatiiviseksi jäsentynyt identiteetti muuttuu hyväksyttäväksi. Marginaalin identiteetistä tulee Makulle ”työkokemus” tavallisen työtoiminnan piiriin AA-liikkeessä, johon hän työllistyy ja jonka toiminnassa hän on edelleen mukana.

Levollisuuden kertomus

Vapaaehtoinen marginaalisuus, marginaalin parveke

Uusiin tarinoihin kuuluu kertomus, jossa keskeiseksi pohdittavaksi kysymykseksi nousi yhteiskuntaan kuulumisen / ulkopuolisuuden. Yrittäessämme hahmottaa ”toisten” paikkaa, marginaalia, hahmotamme samalla myös yhteiskunnan keskustaa. Sekä keskustoja että marginaaleja voi olla monia. Marginaalisiksi määriteltyjä ryhmiä on monia ja kun keskustaa katsotaan näistä ryhmistä käsin, myös sen moninaisuus tulee näkyviin: ei ole yhtä keskustaa, vaan se näyttäytyy eri ryhmien näkökulmista eri tavoin. Ei myöskään ole yhtä marginaalia.

Keskuksen eri marginaaleihin määrittämät yksilöt eivät omasta näkökulmastaan katsoen ehkä olekaan marginaalissa, ainakaan käsitteen negatiivisessa mielessä. (ks. myös Helne 2002). Kain tapauksessa hänen paikkansa yhteiskunnassa näyttäytyy juuri näin; hän on tavallaan myös eräänlaisella yhteiskunnan näköalapaikalla ja on tyytyväinen elämäänsä.

Kai tuntee, että hän on nähtävästi muun yhteiskunnan mielestä ulkopuolella, marginaalissa. Hänen mielestään muut ovat määritelleet hänet toiseksi, ulkopuoliseksi. Kukaan ei kuitenkaan elä eikä voi elää yhteiskunnan ulkopuolella. Yksilö voi kyllä olla vierellä tai reunoilla, mutta hän on yhteiskunnan sisällä. Yhteiskunnan taholta marginaalissa elävien asema voidaan määritellä sisäpuolella ulkopuolisuudeksi tai toiseudeksi. Tällöin he ovat määrittelyjen mukaan sisäpuolella olevia toisia. (ks. myös Helne 2002). Näillä määrittelyillä haluamme vahvistaa jo olemassa olevaa. Toiseuden määrittelee aina joku muu kuin määrittelyn kohde itse ja määrittelyyn liittyy aina tietty vallankäyttö. Mutta tässä tapauksessa valta ei ole välttämättä pelkästään alistavaa, vaan se on myös tuottavaa. Siellä missä tietyt ryhmät ja ihmiset määrittellään marginaaliin, syntyy myös uutta kulttuuria ja merkitysjärjestelmiä. Niin myös Kain kohdalla: hänellä on oma merkityksellinen elämänsä, jossa vallitsee oma kulttuurinen ulottuvuus. Hän seuraa yhteiskunnan tapahtumia, mutta ei edes halua yhteiskunnan jäsenyyttä siinä merkityksessä kuin asia yleensä ymmärretään. Marginalisaatio voi olla myös positiivista ja itse valittua. Kai elää valitsemaansa elämää edelleen.

Toivon tarina

Koulutus ja työelämä

Peten elämä seestyi ja hän toivoi saavansa ammattikoulutuksen päihdetyön alalle ja pääsevänsä työelämään koulutuksen kautta. Pete katsoi, että hänellä on alalta sellaista tietoa, josta voisi olla tulevassa työssä apua: hänellä on niin sanottua ”katu-uskottavuutta”. Tavallaan tilanne on joiltakin osin samantapainen kuin Makulla eli marginaalista löytyy asiantuntijuutta. Pete halusi kuitenkin edetä työhönsä ammattikoulutuksen kautta. Näin myös tapahtui. Hän kouluttautui ja on mukana työelämässä.

Pettymyksen kertomus

Kaksi maailmaa

Vellun elämä siviilissä vapauden alettua oli toimimista kahdessa maailmassa: sekä hämärämaailmassa että valoisalla puolella. Hän vapautui melko tyhjin käsin toiveenaan ja haaveenaan oman rakennusyrityksen luominen. Ongelman muodostivat tietenkin rikosrekisteri ja vietetyt vankilavuodet, luottoa ei siis ollut. Yrityksen perustaminen piti kuitenkin rahoittaa tavalla tai toisella. Vellun toiminnan taustalta nousee selkeästi esille kolme asiaa ylitse muiden. Ensinnäkin hän haluaa työllistää itse itsensä, toiseksi hän haluaa olla riippumaton yhteiskunnan auttamis- ja kontrollimekanismeista ja kolmanneksi hän ei katso itsellään olleen muita toiminnan vaihtoehtoja kahden edellisen asian saavuttamiseksi.

Vellu elää arvojen ristipaineessa. Olemassa ovat edelleen rikollismaailman arvot ja uusina mukana ”normaalin” siviilielämän arvot. Vellu kertoo tekevänsä tietoista valintaa siitä, missä vaiheessa hän voi mistäkin arvosta luopua ja mitä ottaa tilalle. Hän katsoo tilanteen mukaan, mikä malli milloinkin toimii.

Ongelmien tarina

Kuoppainen siviilielämä

Nege kävi läpi OMA-ohjelman, päihdekuntoutuksen, ATK-opinnot suljetussa vankilassa ja lopuksi siviiliopinnot ammattikorkeakoulussa avovankilasta käsin. Vapautuminen on vaikea asia, varsinkin vankilasta vapautuminen. Sen varalle rakennetaan lukematon määrä suunnitelmia, joista useimpia ei koskaan toteuteta. Vankilassa on aikaa suunnitella, mitä

siviilissä on pakko tehdä. Aluksi Nege halusi lomailla vapaudessa, totutella uuteen elämänvaiheeseen ja hieman irrotellakin; vuosia kestäneen laitoseristyksen jälkeen kuka tahansa tarvitsee lomaa, lepoa ja sopeutumisvaihetta. Vankeuden aikana yhteiskunta on kuitenkin muuttunut. Vapautumisen jälkeen Negellä oli kiire kokeilemaan kaikenlaista.

Alku oli vapauden huumaa. Kovassa vauhdissa uudet rikoksetkin tulivat nopeasti – parisaa kuukaudessa vapautumisen jälkeen. Alkoholin käyttö pahensi asioiden tilaa. Vankilasta vapautuvan ongelma onkin usein siinä, ettei hän oikein tiedä, miten hyödyntäisi saamansa henkilökohtaisen vapauden, joka muille ihmisille on aina ollut itsestäänselvyys. Nyt Negellä asiat ovat kuitenkin melko hyvin. Ehkä suurimmaksi ongelmaksi siviilin alussa muodostuikin juuri vapauden hallinta, oman vapaan elämän hallinta. Elämän hallinnan kokemukseen liittyy oleellisesti yksilön omien valintojen tiedostaminen ja niiden seurausten arviointi sekä kokemus siitä, kuinka voi vaikuttaa oman elämän suuntaan. Toisaalta vastuun ottaminen omasta elämästä voi olla myös pelottavaa tai hämmentävää, jopa ylivoimaista.

Vankilasta vapautuessaan kertojat etsivät paikkaansa yhteiskunnassa ja yrittävät rakentaa itseään uudelleen. Nämä marginaalissa elävät ihmiset joutuvat rakentamaan uutta elämäänsä vahvojen stereotyyppien ympäröiminä. Nämä stereotyyppit ”antavat” heille valmiita identiteettejä, joiden häivyttäminen tulee olemaan kovan työn takana. Leimatuksi tuleminen tai leimautumisen vastustaminen tapahtuvat aina sosiaalisissa suhteissa, joihin puolestaan kuuluu aina valta, jota toisissa positioissa on vähemmän kuin toisissa. Vapautuneen vangin positiossa olevilla valtaa on vähän ja heidän mahdollisuutensa puhua omasta puolestaan ovat pienet. Kuitenkin he haluavat nousta esiin, tuoda julki asiansa, kertoa itsestään ja puhua vallitsevia käsityksiä vastaan. Samalla he etsivät tietä marginaalinsa murtamiseksi. Kertojien mielestä ”tavallisten” ihmisten luottamuksen saavuttaminen ei ole helppoa. Ihmiset suhtautuvat epäillen ja pelokkaastikin. Ympäristö on vakuutettava omalla käyttäytymisellään, uudella elämäntyyllillään.

LOPUKSI

Elämän muutokset voidaan karkeasti jakaa kahteen pääryhmään sen perusteella, ovatko ne ulkoisia vai sisäisiä. Ulkoiset elämän muutokset ovat tapahtumia, kuten vaikkapa veikkausvoitto tai jokin onnettomuus. Totta kai näihinkin vaikuttaa oma toimijuus, sillä eihän esimerkiksi veikkausvoittoa voi saada, jos ei ole täyttänyt veikkauskuponkia. Elämäntapahtumia ovat myös avioliiton solmiminen, lapsen saaminen, muutto ja niin edelleen. Sisäisistä muutoksista puhuttaessa ollaan tilanteessa, jossa pyritään asennoitumaan elämään uudella tavalla. Tällöin on kyse ihmisen kokonaisvaltaisesta muutoksesta, johon liittyy koko elämänasenteen ja -katsomuksen muutos.

Muutostarve käynnistyy usein kriisien ja vastoinkäymisten seurauksena. Entiset ajattelu- ja toimintatavat sekä selviämiskeinot eivät uudessa tilanteessa enää toimi. On opeteltava uusia. Muuttuminen on hyvin hidas oppimisprosessi. Kaikelle oppimiselle on tyypillistä, että välillä on tasanteita ja takapakkiakin. Näiden jälkeen mennään yleensä kuitenkin eteenpäin. Tasanteen ja/tai takapakin jälkeen eteneminen on helpompaa, jos on selvä suunta, mihin ollaan menossa. Aron Antonovskyn (1987) mukaan elämän kiinteys muodostuu kolmesta osa-alueesta: elämän merkityksellisyydestä, elämän ymmärrettävyydestä ja keinoista hallita erilaisia elämän tapahtumia ja tilanteita. Elämän ymmärrettävyyteen kuuluu elämän kokeminen jatkumoksi. Jatkumo tarkoittaa, että aiemmat elämäntapahtumat ovat kutoutuneet mielessä oman elämän tarinaksi, jossa voi olla monenlaisia sivujuoniakin, mutta tämä tarina jatkuu. Tämä kokeminen näkyy kaikkien kertojien tarinoissa. Koko elämä on tavallaan kaikkine uskomattomine käänteineen johtanut tähän pisteeseen ja tarina jatkuu edelleen. Mennyttä elämää ei voi unohtaa,

koska se toimii polkuna nykyisyyteen ja siitä on paljon opittavaa. Identiteetin eheytymiselle tämä on tärkeää, samoin oman toimijuuden tukemiselle. Narratiivit elävät ja muuttuvat uusien elämäkokemusten myötä.

Näin ollen kerronta ei ole vain vanhan kertaamista tai muistelua, vaan se tuottaa aina jotain uutta. Itsestä kertominen on aina myös itsensä etsimistä, uudelleen näkemistä ja tuottamista. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 220.). Ihmiselle on tärkeää tehdä omaa kokemustaan ja elämänsä itselleen ymmärrettäväksi, jotta tunne omasta identiteetistä ja elämän jatkumisesta säilyy. Toimijuutta eli ihmistä itseään voidaan vahvistaa kertomisen kautta.

LÄHTEET

- Abercomie, M., Hill, S. & Turner, S.B. (2000). Dictionary of sociology. London: Penguin Books.
- Antonovsky, A. (1987). Unraveling the mystery of health - How people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beck, A. (1999). Prisoner of hate. The cognitive basis of anger, hostility and violence. New York: Harper Collins Publishers.
- Becker, H. (1963). Outsiders. Studies in the sociology of deviance. London: The Free Press of Glencoe.
- Bush, J. (1995). Teaching self-risk management to violent offenders. Teoksessa J. McGuire (toim.) What works: Reducing re-offending guidelines from research and practice. Chichester: Wiley.
- Foucault, M. (1980). Tarkkailla ja rangaista. Porvoo: Otava.
- Goffman, E. (1969). Minuuden riistäjät. Helsinki: Marraskuun liike. (2. painos, 1997). Gordon, T. (2005). Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Helne, T. (2002). Syrjäytymisen yhteiskunta. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 123. Helsinki: Stakes.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Ihanus, J. (2002). Koskettavat sanat: johdantoa kirjallisuusterapiaan. Helsinki. Kirjastopalvelu.
- Josselson, R. (1995). Imagining the real: Empathy, narrative, and the dialogic self. The Narrative Study of Lives, (3), 27–44.
- Jyrkämä, J. (2007). Toimijuus ja toimijatilanteet – aineksia ikääntymisen arjen tutkimiseen. Teoksessa M. Seppänen & A. Karisto & T. Kröger (toim.) Vanhuus ja sosiaalityö. Sosiaalityö avuttomuuden ja toimijuuden välissä. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–217.
- Järventie, I. (2000). Lasten syrjäytyminen - laiminlyöty alue tutkimuksessa ja politiikassa. Teoksessa M. Heikkilä & J. Karjalainen (toim.). Köyhyys ja hyvinvointivaltion murros. Helsinki: Gaudeamus, 135–153.
- Kaskisaari, M. (2004). Työstä uupunut: kärsimyksen modaalisuus. Teoksessa E. Jokinen & M. Kaskisaari & M. Husso (toim.) Ruumis töihin. Käsite ja käytäntö. Tampere: Vastapaino, 125–149.
- Kivinen, O. & Rinne, R. (1995). Koulutuksen periytyvyys, nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Koulutus 1995:4. Helsinki: Tilastokeskus. SVT.
- Kääriäinen, J. (1994). Seikkailijasta pummiksi. Tutkimus rikosurasta ja sosiaalisesta kontrollista. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisuja 1. Helsinki: Vankeinhoidon koulutuskeskus.
- Laine, T. (2008). Sosiaaliohjaus ja asiakkaan subjekti-asema diakonialaitoksissa. Janus, 16(3), 228–244.
- Matza, D. (1964). Delinquency and drift. New York: John Wiley & Sons.
- 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, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 199–216.

- Pajuoja, J. (1995). Väkivalta ja mielentila. Oikeussosiologinen tutkimussyntakeisuus säännöksistä ja mielentilatutkimuksista. Suomalaisen lakimiesyhdistyksen julkaisuja A-sarja no. 201.
- Ronkainen, S. (1999). Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Ronkainen, S. (2006). Haavoittunut kansakunta ja väkivallan toimijuus. Teoksessa: M. Lohiniva-Kerkelä (toim.): Väkivalta – seuraamukset ja haavoittuvuus. Helsinki: Talentum.
- Sulkunen, P. & Törrönen, J. (1997). Arvot ja modaalisuus sosiaalisen todellisuuden rakentamisessa. Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen (toim.) Semioottisen sosiologian näkökulmia. Tampere: Gaudeamus, 72–95.
- Timonen, H. (2009). Omin Sanoin. Elämän ja muutoksen tarinat vankilasta vapauteen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 133.
- Törrönen, M. ja Vornanen, R. (2002). Emotionaalinen huono-osaisuus peruskoululaisten korostamana syrjäytymisenä. Nuorisotutkimus, 20(4), 33–42.
- Ulvinen, V-M. (1996). Vankilaelämän kasvatukselliset alueet vankeinhoidon tavoitteiden kehyksessä - Estettyjä kuvia? Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 22.
- Vankeuslaki 23.9.2005/767. Luku 1, 3 §. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2005/20050767> (luettu 10.4.2015)

KIRJOITTAJAT

KM Jaakko Hilppö valmistelee väitöskirjaansa lasten toimijuuden tunteesta ja visuaalisista tutkimusmenetelmistä Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Lasten toimijuuden ja sen tukemisen lisäksi hänen kiinnostuksen kohteitaan ovat osallistava ja dialoginen pedagogiikka, lasten arki ja sen monet ympäristöt sekä oppimisen tutkimus laajemmin.

FT (kasvatustieteiden ja aikuiskasvatuksen oppiaineesta) Juha Kauppila työskentelee yliopistonlehtorina Itä-Suomen yliopistossa kasvatustieteiden ja aikuiskasvatuksen oppiaineessa. Hänen kiinnostuksen kohteitaan ovat elämäntutkimus, sukupolvet, koulutuksen merkitys ja sivistys.

YTM Päivi Annika Kauppila on työskennellyt sosiaali-, terveys- ja kuntoutussektorilla sosiaalivälittäjänä, projektipäällikkönä ja opettajana ammattikorkeakoulussa. Työläistäusteisten nuorten koulutusvalintojen lisäksi hänen tutkimusaiheitaan ovat olleet hyvinvointipalvelujärjestelmän ja sen asiantuntijoiden ja yksilöiden väliset suhteet, kokemukset sairastumisesta ja äitiyden ja arjen rakentumisen kokemukset. Kauppila on toiminut Toimijuuden tuki-hankkeessa projektitutkijana.

PsT Merja Koivuluhta, erikoispsykologi (työ- ja organisaatiopsykologia), työnohjaaja, yliopistonlehtori, ohjauksen koulutus, kasvatustieteiden ja psykologian osasto, filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto. Hän on kiinnostunut ohjausprosesseista, ohjauskoulutuksen kehittämistä sekä käytännön ja tutkimuksen vuorovaikutuksesta. Koivuluhta on toiminut Toimijuuden tuki-hankkeessa projektipäällikkönä.

Emeritusprofessori Mikael Leiman on psykologi, psykoterapeutti ja psykoterapian tutkija. Hän toi 1980-luvulla Suomeen integroidun lyhytterapian, jota nykyään kutsutaan kognitiivis-analyttiseksi psykoterapiaksi. Leiman on työskennellyt Itä-Suomen yliopiston psykologian oppiaineessa 1996-2011. Hänen työnsä painottui dialogisen ohjauksen kehittelyyn, joka pohjautuu lyhytterapeuttiseen työotteeseen. Dialoginen sekvenssianalyysi (DSA) muotoutui kehittämistyön osana psykoterapian ja ohjauksen käsitteelliseksi työvälineeksi. Se on ilmaisun tutkimusmenetelmä, jota voidaan myös soveltaa psykoterapian ja ohjauksen prosessitutkimuksessa.

KM Sanna Mäkinen on opinto-ohjaaja ja nuorempi tutkija Elämäntutkimus kontekstissa -tohtorihjelmassa Itä-Suomen yliopiston filosofisessa tiedekunnassa. Hän tekee tällä hetkellä väitöstutkimusta, jossa tarkastelee koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle asemoituneiden ja matalan kynnyksen ohjauspalveluissa asiakkaina olleiden 18–25-vuotiaiden itäsuomalaisten nuorten arkea ja elämäntutkimusta. Teoreettisesti Mäkinen tarkastelee nuorten toimijuuden rakentumisen mahdollisuuksia ja reunaehtoja suhteessa heitä kehystäviin sosiaalisiin, kulttuuriin sekä institutionaalisiin rakenteisiin sekä koulutusyhteiskuntaan kiinnittymisen ehtoihin.

KT, PsL (terveyspsykologia) Helena Puhakka, yliopistonlehtori, ohjauksen koulutus, kasvatustieteiden ja psykologian osasto, filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto. Hänen tutkimusteemoihinsa ovat kuuluneet ryhmäohjaus, työhön ja ammatinvalintaan liittyvä päätöksenteko, internetin käyttö sekä epäasiallinen kohtelu.

KT Anna Pauliina Rainio työskentelee kasvatustieteiden ja psykologian yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella. Rainio tutkii ja kehittää toimijuutta tukevia ohjaus- ja opetuskäytäntöjä sekä omassa opetustyössään että tutkimustyössään. Rainion väitöskirja käsittelee pienten lasten toimijuutta sekä toimijuuden ja kontrollin välistä ristiriitaa leikkipedagogiikassa. Väitöskirjan jälkeisessä tutkimustyössään Rainio on tarkastellut toimijuuden rakentamista mm. huostaanotettujen nuorten kanssa toteutetussa taidelähtöisessä toiminnassa.

PsT, dosentti Jussi Silvonen on ollut kiinnostunut sekä yksilöiden arkisesta toimijuudesta että tätä toimijuutta koskevien käsitysten muotoutumisesta ihmistieteiden historiassa. Jälkimmäinen teema on johdatellut psykologian klassikoiden (Wundt, Freud, Vygotski) tekstien lähilukuun ja analyysiin. Arjen toimijuuden pohtiminen on puolestaan vienyt tutkimusmenetelmien luonteen miettimiseen ja empiirisiin tutkimuksiin mm. korkeakoulupolitiikan ja työttömyyden aihepiireissä. Ohjauksen tutkijana Silvonen on kiinnostunut ohjauksen yhteiskunnallisista konteksteista sekä ryhmäohjauksesta.

KT Helena Timonen on työskennellyt nuorisotyössä, opettajana ja opinto-ohjaajana niin peruskoulussa, lukiossa kuin korkeakoulussa. Lisäksi hän on toiminut oikeusministeriön palveluksessa vankien parissa opettajana ja väkivaltakuntouttajana. Väitöskirjassaan Timonen tarkasteli elämän ja muutoksen tarinoita vankilasta vapauteen.

PsT Marjatta Vanhalakka-Ruoho toimii professorina ohjauksen koulutuksessa Itä-Suomen yliopistossa. Hänen tutkimusaiheisiinsa ovat kuuluneet perhe ja urheileva lapsi, nuorten suuntautuminen toisen sukupuolen ammattiin sekä organisaatioiden kehittämistoiminta. Nykyisin tutkimuskohteet liittyvät ohjaukseen: ryhmäohjaus, perhe ja nuori koulutussiirtymässä sekä siirtymät elämänkulussa. Vanhalakka-Ruoho on toiminut Toimijuuden tuki -hankkeessa vastuullisena johtajana.

YTT, psykologian maisteri Leena Åkerblad on vapaa tutkija. Hän on toiminut erilaisissa hankkeissa projektitutkijana. Yhteiskuntapolitiikan väitöskirjassaan hän on tarkastellut toimijuutta epävakaa työmarkkinatilanteessa. Aikaisemmin Åkerblad on tutkinut muun muassa hoivayrittäjiä.

**PUBLICATION OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND
REPORTS AND STUDIES IN EDUCATION, HUMANITIES, AND THEOLOGY**

1. Mervi Asikainen, Pekka E. Hirvonen ja Kari Sormunen (toim.). Ajankohtaista matemaattisten aineiden opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa. Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimuspäivät Joensuussa 22.–23.10.2009. 2010.
2. Sinikka Niemi och Pirjo Söderholm (red.). Svenskan i Finland. 15 och 16 oktober 2009 vid Joensuu universitet. 2011.
3. Johanna Lintunen. Taide ja hoiva rajapinnoille. Selvitys taide- ja kulttuurisisältöisten hyvinvointipalvelujen kysynnästä, tarjonnasta ja yhteistyöverkostoista Pohjois-Karjalassa. 2011.
4. Hannu Kemppanen, Jukka Mäkisalo ja Alexandra Belikova (toim.). Kotoista ja vierasta mediassa. Venäjistä suomeksi ja suomesta venäjäksi-workshop Joensuussa 7.–8.10.2010. 2012.
5. Jani-Matti Tirkkonen & Esa Anttikoski (eds.). Proceedings of the 24th Scandinavian Conference of Linguistics. 2012.
6. Hannu Perho ja Merja Korhonen. Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuuspiirteet sekä työn laatu työuupumuksen, työn imun ja valintatyytyväisyyden tekijöinä. Lastentarhanopettajien 30 vuoden seuranta. 2012.
7. Ulla Härkönen. Reorientation of teacher education towards sustainability through theory and practice. Proceedings of the 10th international JTEFS/BBCC conference Sustainable development. 2013.
8. Nike K. Pokorn and Kaisa Koskinen (eds.) New Horizons in Translation Research and Education 1. 2013.
9. Milka Kuismanen ja Leena Holopainen. Daisy-äänioppikirjat opiskelun tukena: selvitys äänioppikirjojen käytöstä ja mahdollisuuksista perusopetuksen oppilaiden opetuksessa Suomessa. 2014.
10. Tamara Mikolič Južnič, Kaisa Koskinen and Nike Kocijančič Pokorn (eds.) New Horizons in Translation Research and Education 2. 2014.

**PÄIVI ANNIKA KAUPPILA,
JUSSI SILVONEN &
MARJATTA VANHALAKKA-RUOHO
(TOIM.)**

*Toimijuus, ohjaus ja
elämäkulku*

Teoksen keskeisenä tavoitteena on avata toimijuuden kuvakulmia ohjaustutkimuksen ja -käytännön tueksi. Yhteisenä nimittäjänä on pyrkimys ymmärtää toimijuus suhteisena, dialogisessa vuorovaikutuksessa ja elämäkulussa rakentuvana sekä yhteiskunnallisiin suhteisiin kytkeytymisenä.



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND
Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology

ISBN: 978-952-61-1746-1 (NID.)

ISBN: 978-952-61-1747-8 (PDF)

ISSNL: 1798-5641

ISSN: 1798-5641

ISSN: 1798-565X (PDF)