

Ida-Maria Hakkarainen  
LUKIOLAISET IDENTITEETTINSÄ KUVAAJINA

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO  
Filosofinen tiedekunta  
Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma  
Huhtikuu 2013

## ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Filosofinen tiedekunta		<b>Osasto</b> Kasvatustieteiden ja psykologian osasto		
<b>Tekijä</b> Ida-Maria Hakkarainen				
<b>Työn nimi</b> Lukiolaiset identiteettinsä kuvaajina				
<b>Pääaine</b>	<b>Työn laji</b>		<b>Päivämäärä</b>	<b>Sivumäärä</b>
Kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma	<b>x</b>	16.4.2013	87
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
<b>Tiivistelmä</b>				
<p>Tämän pro gradu-tutkielman tavoitteena oli tutkia lukiolaisten identiteetin kuvauksia itsestään psykologisen ja sosiologisen identiteettimallin kautta. Psykologisen näkemyksen mukaan identiteetti on eheä kokonaisuus ja sosiologisesti identiteetti nähdään osista koostuvana kokonaisuutena. Näitä vastakohtia pyrittiin tuomaan esille ja etsimään mahdollisuuksien mukaan yhteistä mallia identiteetin muodostumiselle. Psykologisen mallin pääteoreetikkona on käytetty Erik. H. Eriksonia ja sosiologisen mallin pääteoreetikko on Stuart Hall. Lisäksi identiteettikuvauksia analysoitiin psykologista ja sosiologista kenttää yhdistävän Thomas Ziehen identiteettimallin kautta.</p> <p>Tutkielman tutkimusmenetelmä oli kvalitatiivinen ja tiedonhankintamentelmänä oli otsikkopohjainen, tukisanoilla autettu kirjoitelmatehtävä. Tutkielmaa varten kerättiin 96 kirjoitelmaa, joista tutkimuskysymysten rajaamisen jälkeen käytettiin 39 tekstiä. Tekstit olivat kahden eri lukion toisen vuosikurssin opiskelijoiden kirjoittamia. Kirjoitelmat on kerätty vuonna 2012. Aineistot on analysoitu teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.</p> <p>Tämän tutkielman lukiolaisista näkyi vahvasti kesken oleva identiteetin murros. Joillakin oli jo selkeämpi näkemys itsestään ja toiveistaan, mutta enemmistöllä oli oman elämän aktiivinen pohdinta ja irrottautuminen perheestä vasta alkanut. Nuoret kuvasivat epävarmuutta ja heitä pohdituttaneita asioita, esimerkiksi perheen, ystävien, tulevaisuuden ja kouluun suhtautumisen kautta. Etenkin kouluun suhtautuminen ja identiteetin muodostaminen kouluyhteisössä ovat pääteemoja. Koululla oli vahva vaikutus tutkittuihin nuoriin ja heidän identiteettinsä kuvastivat myös koulun järjestyksen hyväksymistä. Ne, jotka kokivat koulun toimintamallit vaikeiksi, useimmin kokivat myös muussa elämässään hankaluuksia.</p> <p>Lukiolaiset kuvasivat identiteettiään kypsästi ja useita eri osa-alueita huomioonottaen. Nuorille oli tärkeää olla lukiolaisia ja he kuvasivat identiteettejään lukiosidosteisesti. Nykyhetken toiveet ja ajatukset heijastivat ylioppilastodistuksen saamista ja sen jälkeistä elämää. Nykyvalinnoilla vaikutettiin siihen, millainen ihminen haluaa olla nyt ja tulevaisuudessa. Kirjoitelmista oli nähtävissä vahva tulevaisuusorientaatio. Tuloksista oli löydettävissä sekä psykologiseen että sosiologiseen identiteettimalliin sopivia huomioita, mutta vasta nämä kaksi yhdistämällä ja lisäämällä Ziehen näkemyksiin, voitiin saada kattava kuva lukiolaisten identiteetin kehittymisestä.</p>				
<b>Avainsanat:</b> Lukiolainen, identiteetti, Erik. H. Erikson, Stuart Hall, Thomas Ziehe				

**UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND**

<b>Faculty</b> Philosophical Faculty		<b>School</b> School of Educational Sciences and Psychology		
<b>Author</b> Ida-Maria Hakkarainen				
<b>Title</b> Secondary school students' identity portrays				
<b>Main subject</b>	<b>Level</b>	<b>Date</b>	<b>Number of pages</b>	
Education	Master's Thesis	<b>x</b>	16.4.2013	87
	Minor Subject Thesis			
	Bachelor's Thesis			
	Intermediate Studies Thesis			
<b>Abstract</b>				
<p>The goal of this Master's Thesis was to examine Finnish secondary school students' identity portrayals of themselves by utilising psychological and sociological identity models. Psychological view of identity is seen as a whole and sociological view of identity constructs from many components. The thesis was aimed at expressing these opposites and, as far as possible, to discover a collective model of identity formation. Erik H. Erikson is regarded as the main theorist for the psychological model and Stuart Hall for the sociological model. In addition, identity portrayals were analysed utilising Thomas Ziehe's identity model that connects psychological and sociological fields.</p> <p>The research method of the thesis was qualitative, and a headline based essay, supported by assistance words, was used as the information acquisition method. For the thesis, 96 essays were gathered, from which 39 texts were used to demarcate the research questions. The texts were written by second-year students of two different secondary schools. The texts were gathered in 2012. The material has been analysed using theory-oriented content analysis.</p> <p>The secondary school students regarded for this thesis strongly appeared to be amidst a turning point in their identity. Some had a clearer view of themselves and their prospects, but the majority had just begun to actively consider their own lives and to disengage from their families. The young expressed insecurity and other concerns via, for example, their families, friends, the future and their attitudes towards school. Particularly school attitude and identity formation in school community were the main themes throughout the thesis. School had a strong influence on the adolescents included in this research, and their identities depicted also accepting the symbolic order of the school. Those who found the operations models difficult most commonly experienced to have other difficulties in their lives.</p> <p>Secondary school students portrayed their identity maturely and took account of several different variables. For the young it was important to be secondary school students and their identity portrayals were secondary school-related. Their current prospects illustrated secondary school graduation and the life afterwards. Current choices affected what kind of a person one wanted to be at the moment and in the future. The students' essays depicted strong future-based orientation. Observations suitable for both the psychological and the sociological identity models were discovered in the results, but only after connecting and adding these two views to Ziehe's aspects, a comprehensive image of the identity formation of secondary school students could be achieved.</p>				
<b>Key words: Secondary school student, identity, Erik. H. Erikson, Stuart Hall, Thomas Ziehe</b>				

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	1
2 IDENTITEETIN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT .....	4
2.1 Mikä identiteetti? .....	4
2.2 Psykologinen näkökulma .....	6
2.3 Sosiologinen näkökulma .....	11
2.4 Ziehen näkemys identiteetistä .....	15
2.5 Itsekasvatus osana identiteettiä .....	18
2.6 Viitekehysten koonti ja tutkimuskysymykset .....	20
3 TOTEUTUS .....	22
3.1 Kirjoitelmatehtävän perusteet .....	23
3.2 Kohdejoukko ja sen hankinta .....	24
3.3 Tutkimusstrategia .....	26
3.4 Aineiston analyysi .....	27
3.5 Luotettavuusarvioita .....	30
4 TULOKSET .....	34
4.1 Millaisia asioita lukiolaisten identiteetistä on löydettävissä? .....	34
4.2 Millainen lukiolaisnuorten identiteetti on Eriksonin psykologisen identiteettinäkömyksen mukaan tulkittuna? .....	39
4.3 Millainen lukiolaisnuorten identiteetti on Hallin sosiologisen identiteettinäkömyksen mukaan tulkittuna? .....	47
4.4 Millaisia identiteettiryhmittelyjä ilmenee? .....	55
4.5 Miten nuorten identiteetit näkyvät tulevaisuusorientaatioissa? .....	63
4.6 Valittujen teoriakehysten arviointia .....	71
5 POHDINTA .....	78
LÄHTEET .....	83
LIITTEET (1kpl)	

## 1 JOHDANTO

Lukiolaiset ovat olleet tutkimuksen kentällä jo pitkään vähemmän tutkittu ryhmä. Peruskoulun arjesta ja lapsista on tehty paljon tutkimuksia, mutta toisen asteen koulut, niin lukio kuin ammattikoulukin ovat jääneet hyvin vähälle huomiolle (Kiilakoski 2012, 10). Lukiolaisista puhutaan paljon mediassa, varsinkin ylioppilaskirjoitusten aikana. Puhutaan yleisivistyksestä ja tulevaisuuden mahdollisuuksista sekä koko ajan tärkeämmiksi tulevista ylioppilaskirjoituksista. Esimerkiksi Helsingin Sanomien artikkelissa ”Ei elämää vaan koulua varten” (24.3.2012) Anna-Sofia Berner kuvaa nykylukiota ylioppilaskirjoituksiin tähtäävänä suurena kansallisena instituutiona, jossa toimiminen vaatii strategiataitoja parhaan lopputuloksen, eli ylioppilastodistuksen saavuttamiseksi. Nykylukio on tullut pitkän matkan siitä 1960-luvun laitoksesta, josta valmistuminen ja ylioppilaksi pääseminen oli koko suvulle kunnia-asia. Jokainen sukupolvi on kohdannut erilaiset koulutukselliset olosuhteet (Suihkonen 2007, 35). Nykyisin koulutus nähdään vahvemmin tulosvastuullisena toimijana, jonka tehtävänä on tuottaa mitattavia, vertailtavia tuloksia.

Koululaitokselle on annettu paljon vastuuta nuorien kasvattamisessa. Koulu on yhteiskunnallinen instituutio, jolle asetetaan paineita toimia yhteiskunnallisen tasa-arvon tuottajana, kansalaisuuteen kasvun areenana tai syrjäytymistä ehkäisevänä toimijana ja jossa nuoret viettävät suuren osan vapaa-ajastaan sosiaalisia suhteita luoden ja paikkaansa ryhmässä etsien (Kiilakoski 2012, 8). Täysi-ikäisyys on lukiolaisilla jo ovella, vaikka toisaalta toisen asteen opiskelijat ovat vielä keskeneräisiä ja kehittymättömiä nuoria, keskellä kasvusprosessia kohti aikuisuutta niin psyykkisesti kuin fyysisestikin. Koulussa kohdataan se tiedollinen ja taidollinen aines, jota jäsenet tarvitsevat tullakseen täyspainoisiksi kansalaisiksi yhteiskunnassa (Kiilakoski 2012, 12). Koulu-urien pidentyessä myös ihmisten tiedollinen määrä kasvaa.

Nykylukion ajatellaan olevan astinporras korkeakouluihin ja toisaalta paikka, jossa voi vielä rauhassa kolme vuotta miettiä tulevaisuutensa suuntaa. Salmela-Aron (2010a, 383) mukaan aikuisiän hyvinvointiin vaikuttavat nuoruudessa omaksutut elämäntapa, ihmissuhteet ja koulutusuran valinta tai sille valikoituminen. Toisaalta nuorena pidempään opiskelemisella on vaikutuksia myöhempäänkin elämään. Bondin ym. (2007, 182) mukaan elämänikäisen oppimisen asenteet pohjautuvat juuriin – mitä pidemmälle on nuorena opiskelut, sen varmemmin opiskelee vanhanakin. Lukiokoulutus, joka ei valmista ammattiin, vaan laaja-alaisella yleissivistyksellä antaa pohjan jatko-opintoihin, on hedelmällinen paikka tehdä pohjatyö elämänikäiselle opiskelulle.

Lähden tekemään tätä tutkielmaa vahvan oman kiinnostukseni ohjaamana, missä nuorten jaksaminen ja kasvaminen vaativassa kouluarjessa ovat kiinnostuksen kohteitani. Nykypäivän koulua leimaava alituinen kiireen tuntu on uupumuksen riskitekijä (Salmela-Aro 2010b, 450). Etsin jo omana lukioaikani vastauksia siihen, miksi jatkuvasti piti olla oman jaksamisensa äärirajoilla ja jatkuvasti edetä pitkien koulupäivien valuessa ohi, vaikka edelliset asiat eivät olleet vielä ehtineet kirjan sivuilta päähän asti. Tämä pohdinta saattoi jopa osittain ohjata jatko-opiskeluajatuksiani valitessani kasvatustieteet. Nyt monien opiskeluvuosieni jälkeen olen vihdoinkin saamassa vastauksen kysymykseeni.

Olen ottanut tutkielmani keskeiseksi teemaksi nuorten identiteetin. Identiteetistä keskustellaan aktiivisesti niin tutkimuksen kentällä kuin arkielämässäkin (esim. Hoare 2013). Kuitenkin identiteettiin viitataan usein vain yleisesti, eikä sitä käsitellä sen tarkemmin. Etsin tutkielmassa hieman tarkempaa vastausta identiteetin olemuksesta ja luonteesta sekä liitän sen lukiolaisten omiin kokemuksiin kouluarjessa. Näin koitan valottaa yhdestä suunnasta sitä, mitä nuoren maailmassa tapahtuu lukioaikana. Teoreettisesti katsottuna tutkielmani on suuntautunut harvemmin tutkitulle kentälle ja on osittain poikkitieteellinen myös psykologiaa ja sosiologiaa kasvatustieteeseen yhdistävänä.

Tutkielmani teoreettinen perusta muodostuu identiteetti-termin käsittelystä eri tieteenalojen kautta. Identiteetit tuottavat tärkeän keskeisen kuvan elämäntarinassa, joka tuottaa koheesiota ja tarkoituksia jokapäiväisiin tapahtumiin ja elämään itseensä (Phelan & Kinsella 2011, 85). Vanhalakka-Ruohon (2007, 22) mukaan nuoret luovat toimijuuttaan liikkueensa itsenäisyyden ja suhteissa toimimisen välimaastossa. Lukiolla ja siihen vaikuttavilla sosiaalisilla verkostoilla on vahva merkitys nuorten toimijuuden ja sitä kautta identiteetin muo-

vaamisessa päivittäisessä kanssakäymisessä, minkä vuoksi koen identiteetin käsittelyn erityisen tärkeäksi lähtökohdaksi.

Identiteettitutkimuksien kenttä jakautuu kahteen pääsuuntaan: psykologiseen ja sosiologiseen identiteetin muodostumisen tarkasteluun. Toisaalla on psykologinen näkemys eheästä, kokonaisesta identiteetistä, jossa minäkuva muovataan tarpeen mukaan. Toisaalta nykynäkemys painottunee sosiologiseen käsitykseen pirstaleisesta identiteetistä, joka rakentuu erilaisista paloista, joita ihminen kokoaa itseensä. Lähden tutkimaan miten nuoret kokevat identiteettinsä rakentuvan. Pääteoreetikkoina tutkielmassani tulen käyttämään Erik. H. Eriksonia psykologiselta kentältä sekä Stuart Hallia sosiologian puolelta. Vedän heidän näkemyksiään yhteen hyödyntäen Thomas Ziehen mallia identiteetin kehittymisestä.

Tutkielmani rakenne poikkeaa jonkin verran normaalista tieteellistä raportointimallista. Teorian ja empirian vuoropuhelu on kannattava vaihtoehto kvalitatiivisen tutkimuksen raportoinnille (Eskola & Suoranta 1996, 192). Tutkielmani teoriaosa on niukka identiteetti-teoreettinen esittely, jotta lukija saa aiheesta yleiskuvan. Sitä täydentävä teoreettinen lähteistö on tulososassa tuloksieni esittelyn yhteydessä. Koin mielekkääksi ratkaista teorian ja empirian vuoropuhelun näin, koska tulokulmat luonnollisella tavalla tukevat toisiaan ja avaavat lukijalle mahdollisuuden verrata tieteellisen kentän havaintoja empiirisen nykykentän tuloksiin yhtenäisenä kokonaisuutena.

Haluan tutkielmassani antaa lukiolaisille mahdollisuuden tulla kuulluiksi ja antaa heille mahdollisuuden kertoa kirjoituksillaan kokemastaan. Identiteetti on avainmuuttuja nuoren kehityksessä (Meeus 2011, 90). Identiteetit määrittävät nuoria ja heidän näkemyksiään itsestään. Mitä autenttisemmaksi ihminen itsensä tuntee, sitä parempi on hänen vointinsa (Tragakis & Smith 2010, 204). Nykypäivän maailma on subjektiivisesti ajatellen haasteellinen paikka jokaiselle ikäryhmälle olla oma itsensä. Päättökysymykseni liittyy nuorten identiteettiin sekä sen näkymiseen kouluarjessa: Millaisena lukiolaisten identiteetti ilmenee heidän kirjoituksissaan? Tutkielmassani tulen esittämään yhden ikäryhmän ja kouluasteen kokemuksia heidän maailmastaan ja kokemuksistaan tällä hetkellä.

## 2 IDENTITEETIN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Identiteetin sanotaan olevan ihmisen sisällä oleva toisaalta vakaa, toisaalta kaiken aikaa muuttuva kokonaisuus, jota me arvostamme. Sitä ei voi yleisesti määritellä, missä se on, tai miten se vaikuttaa meihin tietyissä tilanteissa, koska emme näe sitä. Voimme kuitenkin muokata sitä tarpeen tullen. Sitä voisi verrata kognitiivisen psykologian skeemakäsitteeseen. Skeema eli sisäinen malli vertaa ulkomaailmaa ja liittää sen harmonisesti sisäiseen ajatteluun (Vilkkö-Riihelä 1999, 56-57). Se muokkaantuu samaan aikaan, kun ulkomaailma muokkautuu. Näin ollen identiteetin voisi ajatella sisäiseksi skeemaksi. Identiteettimme muokkautuu ulkomaailman myötä pitäen kuitenkin meidät koossa ja antaen meille yksilöllisen leiman.

### 2.1 Mikä identiteetti?

Identiteettiä voidaan kuvata yksilön rakennusaineeksi. Identiteetti ei tässä tulkinnassa määrity olemukselliseksi, vaan se rakentuu jostain, jolloin tarvitaan materiaalia rakentamiseen. Tekstit, toiminnot ja tavat auttavat työstämään ymmärrystä yksilön ja yhteisön omasta paikasta maailmassa (Moilanen & Sulkunen 2006, 8), mikä on nähtävissä myös tulosluvussani. Aho ja Laine (2002, 24) taas määrittävät identiteettiä opittuna asiana. Heidän mukaansa samoin kuin lapsi oppii uusia asioita, hän myös oppii itsestään ja tätä kautta muodostaa minäkuvaansa.

Identiteetti syntyy elämän mittaisena prosessina, jossa yksilö kerää itseensä tärkeiksi kokemuksiaan osa-alueita. Siihen kuuluu koulumaailman lisäksi perhe, sukupuoli, ystävät, ympäristö ja kaikki yksilöön vaikuttavat tekijät. (Moilanen & Sulkunen 2006, 7-9.) Etenkin perheen vaikutus on huomattava, kuten tulosluvussa käy ilmi. Kukaan kouluun menness-



sään ei ole identiteetitön. Takana on monia vuosia ennen koululaitosta (vaikka koululaitoksen pitkä kesto muokkaa identiteettiä osaltaan vahvasti koko koulutuksen ajan). Identiteetti on lapsen syntymästä asti muokkautuva kokonaisuus, jossa identiteetin ensimmäiset muutokset ja itsensä rakentaminen liittyvät kotiin.

Kodistaan lapsi saa ensimmäisen minäkäsityksen ja sen pohjalta hän lähtee luomaan suhteita ja todellisuutta ulkomaailmaan reflektoiden samalla sitä itseensä. Antikaisen ym. (2006, 258-261), mukaan ”yksilön tietoisuus itsestä ja kyky luonnehtia itseään eivät siis ole puhtaasti yksilöllisiä aikaansaannoksia, vaikka ne ovat ovatkin biologisten yksilöiden tekemiä, vaan oireita laajemmasta sosiaalisista ja kulttuurisista voimista”. Tämä ajatus pohjana voidaan siis sanoa, että ympäristöllä on suuri vaikutus identiteettiin jo ennen koulutusta ja kouluun tullessaan jokaisella on oma, yksilöllinen identiteetti, joka voi olla hyvin erilainen kuin muiden (riippuen täysin kasvuympäristöistä).

Identiteetin muodostumiseen kodin lisäksi vaikuttavat myös omat pyrkimykset. Millainen tahdon olla ja millaisena tahdon, että muut näkevät minut? (Esim. Takala 1998; Aho 2002; Laurinen 1998). Itseä heijastetaan yhteiskuntaan ja pohditaan, miten tiiviisti tahtoo olla siinä kiinni. Saman voi yleistää myös koulumaailmaan. Identiteettiään pystyy vertaamaan toisiin ja sitä pystyy muokkaamaan. Yleensä sitä muokataan yhteiskunnan ohjaamaan suuntaan ja yksilö pyrkii olemaan osana yhteiskuntaa. Yleisesti koulussa pyritään hankkimaan tulevaisuuden identiteettiä, tulemaan joksikin aikuisena. (Antikainen ym. 2006, 255, 265.) Sen voisi olettaa näkyvän myös empiirisessä osassa tutkimukseni lukiolaisten pyrkimyksissä. Antikaisen ym. (2006, 270-271) mukaan on kuitenkin eroja, kuten ääriryhmät, jotka pyrkivät pois yhteiskunnan hyväksymistä ohjeista ja muodostavat oman alakulttuurin, jota noudattamalla he muokkaavat identiteettinsä ryhmään kuuluvaksi. Heille koulumaailma ei ole (ainakaan siinä kohtaa elämää) se tärkein asia, mitä tutkin aineistossani. Identiteetin edellytykset ovat muuttuneet koulutuspolkujen muutoksen myötä, kuten Kauppila (2002, 100) kuvaa:

Kaikille annettavan perusopetuksen piteneminen ja yhtenäistyminen on siirtänyt ensimmäisen ratkaisevan koulutusreittivalinnan huomattavasti myöhäisemmäksi. Sen lisäksi joukkotiedotus ja kulutus ovat mahdollistaneet kulttuurista yksilöitymistä. Identiteetin muodostuksen perusedellytykset ovat näin muuttuneet oleellisesti.

Kauppilan kuvaamista murroksista johtuen tiettyjen yksilöiden on vaikea sopeutua tämänhetkiseen koulumaailmaan. He eivät koe sitä tärkeäksi tai sellaiseksi, johon he tahtovat kuulua.

Mitä on identiteetti itsekasvatuksen silmin? Kuka yksilö on? Tietääkseen sen, yksilön tulee tietää paikkansa, arvonsa ja tavoitteensa: mitä tulisi olla, tietää, tehdä ja vastustaa? Identiteetti on henkilökohtaisempi kuin minäkäsitys, koska se on kaikkea, mitä minä olen ja luulen olevani. Identiteetti on ehdottoman henkilökohtainen mutta kuitenkin esimerkiksi sukupolvi-kohtainen (yksilöllinen vs. sosiaalinen identiteetti). Identiteetit heijastavat yhteiskuntaa, joka koostuu sukupolvista. (Sivonen 2006.)

Kokemuksellinen vapaus edellyttää kontrollin vapautta. Jos samanaikaisesti ihmisenä olemisen kokemuksen autenttisuus kyseenalaistetaan, identiteetin rakentamisen vaikeutta korostetaan ja itsekasvatusdiskurssi vaikenee, onko kohta enää mitään itsekasvattajan identiteettiä. Sisäinen identiteetti kertoo, kuka on, ulkoinen identiteetti kertoo paikasta yhteiskunnassa. Tämä voi olla kasvun hetki, mutta se voi myös johtaa harhapoluille ja eksyksiin itsestään. Kulttuuri edellyttää identiteettiä ja toisinpäin. (Emt.)

Identiteetin tutkimuksen kentällä on kaksi pääsuuntausta. Psykologinen suuntaus perustaa identiteetin tutkimuksen siihen, että identiteetin tulee olla eheä ja kokonainen. Ongelmat aiheutuvat ulkopuolisista paineista ja kasvamisesta ulkomaailmaan. Sosiologiset suuntauokset taas päinvastoin tukeutuvat siihen, että identiteetti on moniulotteinen ja muuttuva kokonaisuus, joka kehittyy vaikutuksessa muihin, eikä kärsi rikkonaisuudestaan, vaan nimenomaan muutos on tärkeä osa identiteettiä. Identiteetti on aina tulemista joksikin enemmän kuin olemista jonakin (Hockey & James 2003, 20). Erik H. Erikson on tehnyt psykologian puolella uraauurtavaa identiteettitutkimusta, kun taas Stuart Hall on ollut sosiologian vahvoja voimatekijöitä identiteetin kentällä.

## **2.2 Psykologinen näkökulma**

Psykologia ihmistieteenä lähtee siitä perusolettamuksesta, että identiteetti on yhtenäinen asia. Tutkielmani empiirisessä osassa tutkin lukiolaisia, jotka ovat aikuisuuden kynnyksellä. Tämä kynnyks on tila jossa on mahdollista, että ehjä ”minuus” on jo löytynyt ja eheän

identiteetin psykologien tulkina on pätevä. Siksi seuraavassa esittelen identiteetin kehittymisen psykologisesta näkökulmasta.

Identiteetin kokonaisuus on psykologisten teorioiden perusolettamus. Vaikka minuus sisältä pyrkisikin olemaan yhtenäinen, se ei todellakaan poista kriisien ja muutosten mahdollisuutta. Erik. H. Eriksonkin (1994) on kuvannut identiteetistä kertovan teoksensa ”Identity, youth and crisis” -nimellä (Identiteetti, nuoruus ja kriisit). Hänen mukaansa identiteetti on parhaimmillaan jatkuvan erilaistumisen prosessi, joka on kuitenkin pääosin tiedostamaton prosessi yksilöllisyyden keskiössä (Erikson 1994, 23). Identiteetin muodostuminen on psyyken ja sosiaalisen ympäristön yhteispeli, jossa jatkuvasti reflektoidaan ja tarkkaillaan ja muokataan itseä unohtamatta kuitenkaan historiaa tai muita yksilön välittömän läheisyyden ulkopuolella olevia tekijöitä (Erikson 1994, 22-26). On kuitenkin hyvä huomioida, että identiteetti on konflikteista, muutoksista ja horjumisesta huolimatta yhtenäinen ja ehea kokonaisuus, joka pyrkii harmoniaan, kuten aineistostani nousee esiin. On eri asia, kuinka usein täydellinen harmonia on mahdollista saavuttaa.

Identiteettikonflikti (identity conflict) on Eriksonin pääkäsitteitä puhuttaessa identiteetistä ja sen muutoksista. Se ei välttämättä ole tietoinen prosessi, mutta se ilmenee yleensä ulospäin. Toisaalta se voi olla myös sisäinen ristipaine, joka aiheuttaa ahdistusta yksilön sisällä. Identiteettikonflikti ei kuitenkaan välttämättä ole paha asia. Sen kautta yksilö kehittää itseään ja kehittyy juuri sellaiseksi kun hänen on mahdollista olla. Konflikti-käsite sisältää toki negatiivisen sävyn, mutta se voi pienen organisoinnin jälkeen olla käänne parempaan ja kokonaisempaan identiteettiin. Nuoret käyvät eniten läpi identiteettikonflikteja, kun on astuttu ulos lapsuudesta ja tietynlaisesta vastuuttomuudesta siihen, että elämä alkaa siirtyä nuorten omille harteille. Jälleen palaan siihen, mitä Eriksonkin sanoi: identiteetti muodostuu yhteisössä. Kukaan ei voi kehittyä yksin. Kasvavalle nuorelle on kuitenkin annettava työkalut kasvaa. (Erikson 1994.)

Yhtenä esimerkkinä identiteetin uusista haasteista on teknologian kehittyminen ja sen luoma yhteiskunnallinen muutos. Teknologinen kehitys sekä sukupolvien eriytyminen aiheuttaa myös muutoksia identiteetin kehittymisessä. Voidaan puhua tietynlaisesta sukupolvien muutoksesta. Enää ei voi hypätä ”valmiiseen talonpoikaismalliin”, jonka vanhemmat jättävät taakseen nuorille eletäväksi, vaan on itse kannettava muutokset. Sitä ei tarvitse tehdä yksin, vaan siinä, missä ennen kuunneltiin vanhempien ideoita, nyt hakeudutaan toisten

samantyyppisten yksilöiden läheisyyteen, joiden kanssa vertaistuki olisi mahdollista. Erikson kokee vanhempien aseman menetyksen harmillisena, koska samalla menetetään osa siitä eettisestä vanhemman tiedosta (arkikielessä ”äitien/isien neuvoiksi”), mikä aiemmin välittyi suoraan, kuten muutkin elämäntyylit välittyivät, mitä nykyajan vertaistuella ei välttämättä saavuteta. (Erikson 1994, 38-42.) Elämämpiirien laajentuessa perheestä omaksutut toimintamallit vähentyvät ja ne korvataan perheen ulkopuolisilla.

Sukupolvien ketjun katketessa katkeaa samalla sosiogeneettinen jatkumo. Psykososiaalinen identiteetti on aina ollut hyvin vahvasti sidoksissa menneisiin sukupolviin ja vain vahvassa ja määritellyssä ryhmässä voi joukkoidentiteetti ja johtajuus olla olemassa. Toisaalta yksilötasolla on todettu, että ilman vanhempien vaikutusta nuoreen, hänen identiteetinsä ja tapoihinsa nuoresta ei välttämättä tule ”kokonaista”, jos häneltä puuttuu tarvittavat pohjatiedot (Erikson 1994, 38-42). Maailman muutokset koetaan siis osittain vaarallisina, koska yhteisöllisyys kuolee ja sitä kautta juuremme merkitykset (siis ne, jotka pohjimmiltaan ovat kannatelleet identiteetin muodostumista) vähenevät. Myös kokemuksella oppimisesta ja menestymisestä on vahvat yhteyden kotien kulttuureihin.

Nuorisoa Erikson kuvaa uudeksi vaiheeksi lapsuuden ja aikuisuuden välissä ja sitä leimaa nimenomaan epävarmuus. Kohti valmistuvaa identiteettiä suunnatessa nuori saattaa joutua palaamaan aiempiin vaiheisiin samalla, kun kypsyy niin henkisesti, fyysisesti kuin tiedollisestikin. Nuori tahtoo uskoa vahvasti johonkin samalla, kun ei kuitenkaan vielä uskalla tehdä sitä ja usein ilmaisee ulospäin tätä ristiriitaa. Toinen uusi asia mikä nuoruudessa yleensä tulee, on vapauden tunne ja sen saavuttaminen. Vapautta seuraa vastuu, mikä saattaa aiheuttaa suuriakin identiteettikonflikteja ja johtaa jopa itsensä epäilyyn. Usein vanhempien edessä saatetaan esittää vastuuntunnotonta samalla, kun sisällä kuitenkin uskotaan vanhoihin sääntöihin ja niiden viisauteen. Ulkoinen ja sisäinen maailma ja käytös eivät siis välttämättä kohtaa, koska nuori tahtoo erilaisia asioita tai ei ole edes varma, mitä tahtoisi. (Erikson 1994, 128-130.) Puhutaan periaatevastarinnasta silloin, kun puhutaan Eriksonin määritelmästä nuoren eriytymisen tarpeelle.

Nuorella on myös hyvin vahva tarve (etenkin koulumaailmassa) onnistua ja saada jotain toimimaan kunnolla. Tämä yleensä näkyy tuloksellisuutena ja myöhemmin sen työpaikan saavuttamisena, minkä eteen on nähnyt työtä, tai vastaavana onnistumisena, mikä taas johtaa nuoren omaan hyvinvointiin ja onnistumisen ja kokonaisuuden tunteeseen. Nuoruus on

siis kaiken etsimistä, voittamista ja vieläpä aktiivisinta aikaa elämässä. Kuitenkin kaiken tämän saavuttaminen ja tunteminen, oleminen ihmisenä sosiaalisessa viidakossa, ei ole elämistä ilman sisäistä tunnetta identiteetistä. On kuitenkin huomioitava, että harvan nuoren elämä kulkee ”voitosta voittoon” ilman ongelmia.

Identiteetti kehittyy niin monilla eri osa-alueilla ja niin pienistä osista, että niitä olisi mahdotonta käsitellä kaikkia. Otan yksittäisenä esimerkkinä yksityisyyden kehittymisen. Jos nuori epäonnistuu jollain tavalla yksityisyyden kehittämisessä (olkoon se fyysistä tai psyykkistä), hänellä saattaa aikuisuudessa olla eristäytymisen tunne. Hän ei välttämättä tunne olevansa ”Minä” vaikka muut häntä sellaiseksi kutsuvatkin. (Erikson 1994, 128 - 140.) Identiteetti on pysynyt eheänä, mutta lovia on ilmestynyt reunoille. Jos lovet ovat tarpeeksi suuria, ne saattavat vaikuttaa pahimmillaan jokapäiväiseen käytökseen, useimmiten itsevarmuuteen tai muihin ulkopuolisilta näkymättömiin asioihin itsessä.

Oppilaan identiteetin säilymiseen suhteellisen eheänä koulumaailmassa on monia strategioita. Psykologiset suuntaukset määrittelevät identiteetin suojaamista erilaisilla keinoilla, jotta eheys säilyisi. Oppilaat voivat muokata uudelleen niitä tavoitteitaan, joiden mukaan he ovat toimineet, jos alkuperäinen suunnitelma alkaa uhata heidän sisäistä identiteettiään. He voivat vaihtaa alaa tai koulutusta. Nuoret voivat myös käyttää hallintakeinoja (coping), joilla he suojelevat identiteettiään paineen alla. Tämä käytös näkyy yleensä koulussa häiriökäytöksenä tai masennuksena. Nuoret voivat myös käyttää syypäätelmää. He voivat etsiä syytä sen hetken tilanteeseen ja tätä kautta nähdä itsensä ja identiteettinsä valoisasti, vaikka sillä hetkellä kaikki suunnitelmat eivät menisi juuri kohdalleen. Syiden etsiminen ja niiden korjaaminen ovat myös hyvä vaihtoehto. (Nurmi ym. 2006, 141-142.)

Ne nuoret, joilla on vahva identiteetti, ovat tietoisempia ammattiurastaan ja koulutusvalinnoistaan kuin ne, joiden identiteetinmuodostus on keskeneräinen. (Nurmi ym. 2006, 156-157.) Koulu muokkaa opiskelijan identiteettiä. Tästä voidaan vetää johtopäätös, että hyvin koulussa menestyneillä ja kouluun sopeutuneilla on myös paremmat mahdollisuudet yhteiskunnassa ja heidän on todistettu selviävän siellä paremmin. He ovat saavuttaneet identiteettinsä, johon he ovat pyrkineet (tai ajautuneet) (Nurmi ym. 2006, 144). Näillä nuorilla on suhteellisesti paremmat mahdollisuudet hyviin työpaikkoihin kuin niillä, joiden identiteetti on jo koulussa törmännyt haasteisiin ja ongelmiin. On myös aiheellista pohtia, kuinka

opiskelijat kokevat koulu-uransa varsinkin, jos siellä ilmenee ongelmia, koska koulun sosiaalisella järjestyksellä toimitaan usein myös työmaailmassa.

Nyky-yhteiskunta on havahtunut keskustelemaan lukion vaativuudesta. Kurssit ovat lyhittä, kokeet vaativia ja mahdollisesti kokeita on samanaikaisesti monia. Lukion neljässä vuodessa suoritettavien määrä nousee, lukioikäisten masennusoireet kasvavat sekä koulutusputki pidentyy. (Nurmi ym. 2006, 151,156-157.) Onko tämä tulkittavissa niin, että yksilöiden identiteetti ja kyvyt eivät riitä lukion vaatimukseen? Nostetaanko koulujen vaikeustasoa tietoisesti, kun maksuttoman koulutuksen myötä suuri osa nuorista hakee korkeampaa koulutusta, vanhempien koulutuksesta riippumatta? Lukioon ei ilmeisesti pädekään samat säännöt kuin peruskouluun, vaikka identiteetiltä vaaditaankin ulkoisesti samat ”pätevyudet” lukioon mennessä kuin peruskoulusta tullessa. Miten on mahdollista, että kesän aikana nuorten lukioon päässeiden identiteetit ovat ehtineet muuttua lukion tasoon kelpaaviksi? Monelle käy niin, että heidän omakuvansa ja identiteettinsä vahingoittuvat pahasti tai ainakin naarmuuntuvat.

Erikson kuvaa muutospainetta identiteettikonfliktin kautta. Aiemmin mainitut yhteiskunnan muutokset sekä yksilöiden omat kokemukset ja kiinnostukset luovat ristipaineita. Saaivatko yksilöt toteuttaa omaa yksilöllisyyden tyylään (style of one’s individuality) ja tulla sellaisiksi, joita he haluaisivat olla ja kun tämä ei toteudu, kokevatko he sen ahdistavana? (Erikson 1994.)

Kouluahdistuksen näkökulma muuttuu hieman, jos tarkastelee asiaa sosiologisesta näkökulmasta. Giddensin mukaan globalisaatio, yhteisöelämän puutos (olet yksin, kannat itsensä vastuun) ja itsereflektion (itsetarkkailun) vaatimuksen lisääntyminen aiheuttavat tietomäärän kasvamisen lisäksi suurta vastuuta sekä jatkuvaa oppimista. Hall taas kuvaa ristiriitaisten identiteettien konfliktia (Hall 1999). Ei ole enää mahdollista käydä yhtä koulua ja selvittää niillä opeilla koko työuransa loppuun asti (Antikainen ym. 2006, 252).

Lukiota kuvataan peruskoulun jatkeeksi, mutta on kiinnostavaa nähdä, näkyykö se tuloksissa. Lukio vaatii paljon enemmän niin tiedon, työskentelyn kuin vaativuudenkin suhteen, jos esimerkiksi verrataan perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmia. Peruskoulussa oppiminen määritellään tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus (Opetushallitus 2004, 14). Lukiossa oppiminen on seurausta

opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta (Opetushallitus 2003, 14). Lukio-opinnot ovat yksilön omaa, tavoitteellista toimintaa, jonka lähtökohtana on oma aktiivisuus. Jo peruskoulun vaihtaminen lukio-opintoihin vaatii uudenlaista suhtautumista koulunkäyntiin ja sitä kautta toimintamallien muutosta.

### 2.3 Sosiologinen näkökulma

Englannissa kokeiltiin 1800-luvulla lapsityövoiman kieltämisen jälkeen sitä, että lapset saisivat vain olla vapaasti päivät, mutta nopeasti havahduttiin, että heillekin pitää löytyä jotain tekemistä. Tähän tekemisen puutteeseen koululaitos lähti vastaamaan. Lapset saatiin pois kaduilta kouluun ja samalla sivistys lisääntyi (Antikainen ym. 2006, 51). Miten koululaitos on kyennyt vastaanottamaan kaikki ne identiteetit, joita yhteiskunnallinen asema, varakkuus, luonteenpiirteet ja kotien kasvatuskäytännöt ovat muokanneet koko koulua edeltäneen ajanjakson?

Sosiologisesti katsoen koululaitoksen perustaminen ja koulun järjestys ovat mielenkiintoisia aiheita. Osittain tutkielmani sivuaa näitä teemoja.

Koulu säätelee oppilaiden toimintaa verrattain voimallisesti. Koulussa totuttaudutaan toimimaan aikajaksojen mukaan, ohjautumaan oppituntien ja välituntien sykleissä, jotka toistuvat samankaltaisina viikko toisensa perään. Tämä merkitsee, että oppilaiden on mukautettava omat toiveensa, halunsa ja tunteensa tähän ulkoapäin säädeltyyn järjestykseen. (Kiilakoski 2012, 15.)

Lähden pääteemanani kuitenkin katsomaan koululaitoksen toimintaa identiteetin kautta. Stuart Hall, maahanmuuttaja, ulkopuoliseksi itsensä kokenut yksilö, on rakentanut teorian, joka lähestyy asiaa eri suunnalta. Jos identiteetti on eheä, kuten psykologit sanovat, kuinka se pystyy oikeasti mukautumaan esimerkiksi alkuperäiseen minuuteen, maahanmuuton paineisiin, uuteen kotimaahan ja samalla kuitenkin muistamaan ja kokemaan vanhat identiteetinosat ja toimimaan tilannekohtaisesti myös niiden pohjalta. Hall on tullut hyvin postmoderniin tulokseen. Hänen mukaansa identiteetit voivat olla ristiriitaisia ja osittain rikkonaisia, kuten postmoderni ihmiskuvakin yleensä määritellään, mihin myös tulokset viittaavat. Ne eivät välttämättä ole yksi eheä kokonaisuus, vaan ristiriitaisia, päällekkäisiä ja tilannesidonnaisia (Hall 1999).

Aiemmin Hall kuvasi identiteetin muodostumista niin, että niin sanottu herraidentiteetti oli pohjalla, jonka rinnalla voisi olla alisteisempia identiteetin osia. Esimerkiksi ”valkoinen koulua käyvä nuori” voisi olla herraidentiteetti, ja sen alle rakentuisi alisteisia identiteettejä muun muassa harrastuksien tai luonteiden mukaan. Sittemmin hän hylkäsi ajatuksen, koska totesi tämänkin jaottelun olevan vielä liian sitova. Jokainen yksilönä on erilainen ja sitä kautta herraidentiteetin käsite, jolla yksilöitä voisi yhdistellä ryhmiksi, on myös turha. (Hall 1999, 28.)

Hallin mukaan identiteetit voivat olla rikkonaisia, ristiriitaisia ja ennen kaikkea ne syntyvät tilannekohtaisesti, ja ne voi myös menettää tai hylätä, jos ne eivät enää toimi reaktioina tilanteisiin. Identiteetti kuitenkin pohjimmiltaan on jonkinlainen ”yksi” rakennelma, jota voi muotoilla joka puolelta ja joka muokkautuu suhteessa ulkomaailmaan. Se ei ole muovautuva sinällään, vaan käsittää erillisiä osia kuten dominopeli. Koko identiteettiään ei voi rikkoa kerralla, mutta käytännössä jokaista palaa voi muokata erikseen. Toisaalta tätä ”yhtä” ei voi kutsua yhdeksi identiteetiksi, vaikka se kokonaisuuden muodostaakin, vaan moniksi identiteeteiksi, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Näiden identiteettien keskustelusta luomme minäkuvamme, sen miten näemme itsemme ja miten muut näkevät meidät. (Hall 1999, 22-30.)

Miten nuoret käsittelevät rikkonaisuutta? Hall Eriksonin tavoin käsittelee perinteiden rikkoutumista ja globalisaatiota. Etenkin jälkimmäinen on tuonut monia uusia identiteettejä, joita on helpohkoa omaksua (esimerkkinä suomalaisille ennen tuntematon farkku-tennari-kulttuuri asenteineen, joka on erottamaton näky katukuvaamme tänä päivänä.). Hall kutsuu tätä globalisaation identiteettimahdollisuutta ”kulttuuriseksi supermarketiksi”, josta jokainen voi valita omansa. Historia on myös oiva apukeino nuorille heidän ”tullessaan joksikin”. Historia antaa paljon malleja, mahdollisuuksia, ideoita, kielen ja kulttuurin, jotka voi omaksua uusina virtauksina vanhojen rinnalle. Vanhemmillä on vielä kuitenkin painoarvoa kokemuksen puitteissa ja edelliset sukupolvet voivat yrittää neuvoa välttämään virheitä. On kuitenkin nuoren omassa harkinnassa, ottaako hän nämä neuvot vastaan. Historia ei siis rakenna nuorta, vaan hän voi itse ”astua sen sisään”, jos tahtoo. Juuret ovat olemassa, mutta matka pitäisi määritellä ennemmin reittinä ja sen osana kuin juurille palaamisena. (Hall 1999, 62, 130, 250-252.) Hall antaa suurta vastuuta nuorille tällä ajatuksellaan. Identiteettiä ja minuutta muodostetaan tietysti suhteessa muihin ja osittain heidän mukaansa, mutta teoriassa jokainen valinta tulee olla yksilöllinen ja itsenäinen. Jotkut valinnat tehdään toki



tiedostamattomasti, mutta lähtökohtana jokaisella on tietoinen vapaus oman tiensä valitsemiseen.

Identiteetit eivät muodostu ilman opittuja lähtökohtia, vaan kuten edellä mainitsin, sosiaalisen todellisuuden kautta. Loppujen lopuksi kaikki elämämme ihmiset ovat peilejä, jotka heijastavat meitä takaisin, jotta näkisimme itsemme, mitä olemme. Itse ei voi itseään nähdä. Kuten myöhemmin kuvaan tarkemmin Thomas Ziehen näkemystä subjektien peilaamisesta ja kommunikaatiosta, käsittelen sitä jo nyt yleisesti. Identiteettiään ei voi nähdä. Jotta näkisi itsensä ja merkityksensä, tarvitsee toista. Jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa käsittelemme toista ja hänen identiteettejään, samoin kun hän tekee meille. Kaikki, mitä näemme toisessa, heijastuu takaisin käytöksestämme. (Hall 1999, 154-159). Tätä kautta voisi ajatella perinteistä ”seura tekee kaltaisekseen”-lausetta, jonka kuulee hyvin usein negatiivisessa mielessä, kun vanhemmat päivittelevät yhteiskunnan normien mukaan huonosti käyttäytyvää nuorta, joka on ajautunut (vai valinnut kulkevana?) toisten samanlaisten kanssa. Toisaalta nuori voi vielä vetäytyä takaisin aikaisempiin identiteetteihinsä, jos tuntee olonsa epävarmaksi ja jos se on mahdollista (Hall 1999). Empiirisen aineiston hankinnan kannalta edellä sanotusta minulle koituu metodologisia haasteita muotoilla kirjoitelmatehtävä niin, että nuorten identiteetti olisi mahdollista saada esille.

Samanlaisuus on varsinkin nuorille tärkeää. On oman tiensä kulkijoita, mutta aina löytyy niitä, jotka tahtovat omistaa samanlaiset kengät kuin kaverillaan. Hall kutsuu tätä ilmiötä stereotypiaksi, dualismiksi ja halkomiseksi. Stereotypialla määritellään se, että olemme joukkona erilaisia kuin muut. Dualismilla taas määritellään se, millaisia, ovat ne ”toiset” jotka eivät ole meitä. Lopulta halkaisemisessa määritellään ne erot, miksi olemme erilaisia kuin muut. Tämä ilmiö voi näkyä kansakuntienkin tasolla kansakuntien identiteettien muodostamisessa ja puolustamisessa, mutta sen voi yksilöllistää koskemaan kahta ihmistä, esimerkiksi parisuhteessa. (Hall 1999, 122–125.)

Hallin näkemys identiteetistä ei kuitenkaan sovellu kaikilta osin koulun toimintaideaan. Koulun toimintaperiaate on yksinkertainen. Koulu on hyvin hierarkkinen paikka. Antikaisen ym. (2006, 254-255) mukaan koulu pyrkii käyttämään symbolista järjestystä luokitellakseen oppilaat ja heidän identiteettinsä omiin lokeroihinsa arvosanojen ja arviointien muodossa. Näin saadaan yleisesti yhteiskuntaa hyödyttäviä tietoja oppilaiden kyvyistä ja taipumuksista. Kiilakosken (2012, 21) mukaan koulun arviointiperusteet ovat numeraalisia ja

perustuvat yksilöarviointeihin, joka aiheuttaa kilpailua opiskelijoiden välille. Mutta onko tämä luokittelu hyväksi identiteetille? Tietenkään oppilaat eivät ota tietoa ja luokituksia passiivisesti vastaan, vaan pyrkivät muokkaamaan niitä omaan identiteettiinsä sopivamiksi (Antikainen ym. 2006, 265-266). Kaikki identiteetit eivät luonnollisesti pysty sopeutumaan koulun formaaliin kuriin ja näitä henkilöitä kutsutaan erityisoppilaiksi tai kouluun sopeutumattomiksi. Sopeutumattomuus näkyy yleensä arvosanoissa, kuten edellä lukion opetussuunnitelman vaatimuksissa todettiin. Identiteetit eivät siis vain muokkaudu kouluun, vaan pyrkivät pysymään pinnalla – joillakin hieman heikommin kuin toisilla. Vastakkainasetteluna esittelen pikaisesti psykologisen näkemyksen asiaan. Psykologisella kentällä Kärkkäisen ym. (2010) mukaan mitä vanhemmaksi lapset kasvavat, sitä enemmän he mukautuvat kouluun. Toisaalta vanhempien koulutustausta vaikutti myös mukautuvaisuuteen: korkeammin koulutettujen vanhempien lapset mukautuivat paremmin kouluun.

Opettajilla on oikeus suhteuttaa oppilaan identiteetti muihin ja arvottaa tätä muiden mukaan niin, että lopulta saadaan yhteiskuntaa kuvaava symbolinen järjestys (Antikainen ym. 2006, 268). Koulun hierarkioihin sopeutumattomuus nostaa myös kysymyksen siitä, osaa-ko yksilö arvostaa itseään myös koulun ulkopuolella. Koulu on vahva identiteetin luoja, mutta kuten edellä todettiin, Hallin (1999) mukaan yksilöt sopeutuvat ja muokkaavat identiteettejään sen mukaan, minkä kokevat tarpeellisiksi. Antikaisen ym. (2006, 274) mukaan nuorilla on tapana reflektoida itseään tai identiteettiään saadakseen parempia tuloksia ja täten parantaen ulkoista identiteettiään sekä arvostustaan. Myös koulutoverit vahvistavat yleisen käyttäytymisen normia, joka on helpompi omaksua vertaiseltaan kuin esimerkiksi vieraalta opettajalta.

On otettava huomioon myös se, että monella nuorella kouluun (puhutaan nykypäivänä peruskoulusta tai lukiosta) mennessään ei ole vielä näkemystä, millainen tahtoisi aikuisena olla ja mitä tehdä. Tällöin yksilön identiteetti on vielä keskeneräinen ja suhteellisen helposti muovattavissa sekä yksilöä että yhteiskuntaa tyydyttävään tulokseen. Koulu auttaa tässä asiassa:

Käy koulut ja hanki pätevyys, laulaa suosittu reggae-artisti Jukka-poika vuoden 2012 hittikappaleessaan *Älä tyri nyt*. Hänen lausumansa tuo esiin nyky-yhteiskunnan koulutuksellisen imperatiivin: koulu on suoritettava, sillä nyky-yhteiskunnassa ei pärjää, ellei ole koulutusta. (Kiilakoski 2012, 48.)

Koulusta saa ideoita ja yhteiskunnan malleja siihen, millainen on arvostettu ja hyvä yksilö ja millaisia taitoja arvostetaan. (Antikainen ym. 2006, 267-271.) Koulumaailmaa ei siis kannata ohittaa olankohautuksella puhuttaessa nuorten identiteettien muodostumisesta.

## 2.4 Ziehen näkemys identiteetistä

Otan tähän työhöni yleisten identiteetin määritelmien lisäksi myös hieman eriytyneemmän käsityksen identiteetistä ja sen muodostumisesta sosiologian puolelta, mutta joka perustellusti yhdistää nerokkaalla tavalla myös psykologisia elementtejä. Thomas Ziehe, saksalainen nuorisontutkija ja samalla myös sosiologi sekä kulttuurintutkija, tutki 1970-1990-luvuilla saksalaisten nuorten kasvamista yhteiskuntaan ja heidän identiteettinsä muodostumista koulu-urilla.

Ziehe tarkastelee aihettaan yhteiskunnan rakennemuutoksen ja samanaikaisen perhearvojen murenemisen kautta. Hän käyttää paljon sosiologista ja osittain psykologista näkemystä, mutta väittäisin, että hän sopii hyvin esimerkiksi nuorten identiteettiä kuvatessa. Esim. Takala (1998, 145) lainaa Ziehen näkemystä siitä, miten oppilaiden elinympäristö tulisi ottaa mukaan opetukseen ja huomioida, koska ne eivät ole eriytyneitä asioita, vaan molemmat kuuluvat kiinteästi nuoren arkeen. Ziehe (1991, 16-32, 120-121) kuvaa pelkoja, ahdistusta ja etenkin identiteetin tarvetta kuulua johonkin. Ihminen on sosiaalinen yksilö ja hänen on tunnettava kuuluvansa johonkin. Kuten Ziehe määrittelee, identiteetti tarvitsee vastakaikua. Jos sosiaalinen väkivalta on liian kovaa, eikä mistään saa vastakaikua, mieli hajoaa. Mutta pienikin toivo vastakaiusta pystyy tasapainottamaan tilanteen heijastamalla vastakaiun mahdollisen hajoamisen edessä.

Nuoren identiteetti Ziehen mukaan painottuu nykyään yhä enemmän yhteisöihin ja kulttuurisiin muutoksiin kuin kotiin ja perheeseen. Ziehe käyttää kuumenemis-kylmenemis-ajatusta. Perheet murenevät samalla, kun yhteiskunta ottaa ja vaatii yhä enemmän. Nuori jää siis suhteellisen vähälle opastukselle ja jokaisen on löydettävä oma ”identiteettinen voittokulkunsa” (Ziehe 1991, 16-18). Toisaalta esimerkiksi Aho (2002, 39) esittää, ettei perheiden rikkonaisuudella ole yhteyttä identiteettiin kuin satunnaisissa tapauksissa, kun taas koulutustasolla on jonkin verran vaikutusta itsetuntoon. Ziehe korostaa itsenäisyyden pakkoa vieläkin vahvemmin, mikä osaltaan heijastuu identiteetin muodostumiseen vahvas-

ti. Ziehe pohjaa näkemyksiään sosiologeihin siinä mielessä, että hänenkin mukaansa identiteetti rakennetaan vuorovaikutuksessa muihin. Minäkuva rakentuu omien näkemysten ja saadun ulkoisen palautteen väliin. Ziehe näkee identiteetin muodostumisen siis kulttuurisena konstruktiona ja etenkin narratiivisena ja kielellisenä. Hänen näkemyksissään on siis myös osittain Stuart Hallin näkemyksiä (Honkala 2005, 11).

Vaikka nuoret saattavat olla innoissaan kaikesta siitä, mitä ulkomaailma heille tuo, siitä seuraa myös ongelmia. Takala (1998, 145) kuvaa Ziehen ajatukseen pohjautuen sitä, miten kokemuksista saattaa tulla ahdistavia ja toisaalta nuoret joutuvat ottamaan vastaan ehkä enemmän kuin heillä olisi kykyä. Ziehe itse muotoili progressio- ja regressiointressit sekä minän suojelumekanismit vastaamaan kysymykseen identiteetin joustavuudesta. Ziehe tuli johtopäätökseen, että ihmisen sisällä on kaksi päävoimaa, jotka määrittävät sitä, miten nuori missäkin tilanteessa toimii sekä minän suojelumekanismi, jolla pyritään paikkaamaan jo tapahtuneet vahingot tai välttämään mahdolliset ongelmat (Ziehe 1991, 114-129, 133-146). Ziehe lähtee siitä, että jokaisessa vaikuttaa kaksi puolta, tahto edetä ja tahto pysyä turvallisesti paikallaan. Molempia tarvitaan kehittymiseen, mutta tasapaino on herkkä. Näistä nimensä mukaan progressiointressi kuvaa kehittymistä ja regressio paikallaan pysymistä.

Regressio hakee nimenomaan tasapainoa, harmoniaa jo opittujen ja koettujen asioiden kesken. Se on tavallaan konservatiivinen intressi psyyken kannalta. Kaiken tulisi olla niin kuin se on aina ollut. Ziehe määrittelee identiteetin kiinteästi ahdistuneeksi, mutta tästä ahdistuksen tilasta voi päästä hetkellisesti pois esimerkiksi käyttämällä regressiota, mikä on jostain tuttua ja varmaa, johon turvautua. Regressio voi kuitenkin aiheuttaa paikallaan pysymisen ahdistuksen, jos turvallisuuden tunteen vie tarpeeksi pitkälle. (Ziehe 1991, 133-146.)

Progressio on regression näennäinen vastakohta. Progressiivinen intressi on silloin kyseessä, kun ihminen oppii tai kokee jotain uutta ja muokkaa sisäisiä rakenteitaan (kognitiivisen psykologian seuraajat käyttäisivät skeema-termiä ulkoisesta progressiosta). Progressio ei kuitenkaan ole paha asia sisäisenäkään tunteena. Se on eteenpäin menemisen ja pystymisen tunnetila. Progressiokin on mielihyvähakuinen, mutta uuden oppimisen kautta, ei turvautumisena vanhaan. Tämä tietenkin vaatii sen, että ”uusi” vieraudestaan huolimatta on jo lähtökohtaisesti jollain tasolla turvallisen tuntuista, vaikka vierasta onkin. Progressio on uskaltautumista. Jos regressio pelkää paikalleen jäämistä, progressio pelkää epäonnistumista ja paluuta takaisin alkuun. (Ziehe 1991, 133-146.)

Ziehe (1991, 133-146) käsittelee regressio- ja progressiointressejä koulun kautta. Pienillä lapsilla on tarve (uteliaisuudesta huolimatta) pitää kiinni regressioistaan ja tuntee olevansa turvassa. Kuitenkin koulutus on luonnollisesti progressiovoittoista, uuden oppimista vauhdikkaasti – joskus jopa sellaisella vauhdilla, ettei oppilaille anneta mahdollisuutta siirtää tätä progressiivista tietoa osaksi regressiivistä, turvallista osaamista. Jopa koulutuspolitiikka hakee osittain regressiointressien syrjäyttämistä sillä oikeutuksella, että tietoa on maailmassa niin paljon, ettei koskaan voi pysähtyä.

Ziehe on ottanut kantaa postmodernin suuntauksen vaikutuksista nuorien identiteetille ja toisaalta opettajillekin. Postmoderni aalto toi kouluihin yksilöllistämisen käsitteen. Ziehe (1991, 167-169) kuvaa ongelmaa kokonaisvaltaisena horjuntana. Suurta horjuntaa ei myöskään vähennä se, että postmoderni itsenäistyminen ja identiteetin omaleimaisuus vallalla olevina mielipiteinä tekevät opettajille mahdottomaksi opettamisen (jos ajatellaan jokaista yksilönä). Siten massan sivistämiseksi rakennettu koulu murenee nykyisen yksilöllistämisen alla. (Ziehe 1991, 167-169). Samalla kun kaikkia yksilöllistetään, pitää muistaa, että toisaalta nuoret tarvitsisivat vertaistukea ja ohjausta. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2003, 18) määritellään, että opiskelijalle on annettava ohjausta ja tukea itsenäisiin päätöksiin ja vastuunkantoon.

Ziehe siis ilmaisee huolensa siitä, pystyykö nykyinen koululaitos ottamaan kuitenkin huomioon yksilöitä yksilöinä ja kunnioittamaan näiden omia taipumuksia. Kuten aiemmin kuvasin, regressiointressien toteuttamiselle ei juurikaan jää tilaa ja toisaalta progressiokin on niin edistävää, että nuori ei välttämättä ”ehdi mukaan”. Jokaisen oppilaan selvityksessä omasta työtaakastaan muut saattavat helposti unohtua, jolloin pääsemme myös lähelle aiemmin kuvattua heijastamista, jolloin positiiviset sosiaaliset kokemukset jäävät saavuttamatta. Lukion kilpailuhenkisyys ja arvosteluasteikot tuskin helpottavat tätä tilannetta. Vaikka lukion opetussuunnitelmassa mainittiin itsensä toteuttaminen, tuntuu se utopialta, jos vertaa Ziehen arvioihin identiteetin tarpeista.

## 2.5 Itsekasvatus osana identiteettiä

Itsekasvatusta harvoin ajatellaan terminä, kun mietitään nuorten kasvamista yhteiskuntaan. Kasvatusta on kuitenkin joka puolella, niin ulkoa päin kuin sisältäkin. Kasvaminen ei ole pelkästään näkökulmaeroja siitä, miten eri asioita otetaan vastaan, vaan jokainen vie prosessia eteenpäin, eli kasvattaa itseään. Mistä sitten itsekasvatuksen idea on lähtenyt liikkeelle?

Itsekasvatuksen käsite on ollut olemassa jo ennen itsenäistymistä. Muun muassa Kalevala ja Seitsemän veljestä viittaavat epäsuorasti itsekasvatukseen. Agricola nähdään tärkeänä kielten luojana sekä itsekasvatuksen sanansaattajana. Yksilön identiteetti ja kansallinen identiteetti kietoutuvat 1840-luvulla yhteen. Kirjallisuus on edistänyt kansallisen kulttuurin ja identiteetin määrittelyä Suomessa. (Sivonen 2006, 48.) Itsekasvatus ajatuksena on kansanvalistuksen ajan tuotos. Se on vahvasti sidoksissa minuuteen, koska kansanvalistusajattelijat näkivät itsekasvatuksen hyväksi mahdollisuudeksi identiteettien vahvistumiseen (Sivonen 2006). Itsekasvatuksella on ollut paikkansa suomalaisessa kehityksessä omaksi kansakunnakseen.

Mikä mahdollistaa itsekasvatuksen? Paakkolan (2007) mukaan itsekasvatukselle on kaksi ehtoa, jotka tulee toteutua jotta itsekasvatus olisi mahdollinen:

1. Ihminen voi itse tietyissä asioissa varsin pitkälti ja aidon autonomisesti ohjata omaa toimintaansa, tehdä valintoja ja valita sen, mihin on suhteessa.
2. Ihminen voi asettaa itsensä oman toimintansa kohteeksi.

Paakkola puhuu siis vapaasta ihmisestä, joka voi nähdä ja tehdä asioita sen mukaan kuin kokee ne oikeiksi. Ihmiselle tulisi myös antaa mahdollisuus toteuttaa itseään. Toisaalta yhteiskunnan rajoitteet on vastassa. Ihminen ei voi täysin vapaasti itsekasvattaa itseään sellaiseen suuntaan kuin se tuntuu hyvältä. ”Kaksi kasvatuksen keskeistä tehtävää ovat yhtäältä yhteiskunnan koossapitäminen ja säilyttäminen ja toisaalta yhteiskunnan uudistaminen” (Sivonen 2006, 41). Kasvatuksen vapauden ja vastuun vaatimukset ovat huomion-arvoisia. Voimmeko olettaa että me, yhteiskunnan kansalaiset, osaamme myös itsekasvattaa itsemme yhteiskunnan olettamaan suuntaan?

Itsekasvatukselle on silti aivan ehdottomasti oma paikkansa, vaikka se saattaisi aiheuttaa kysymyksen siitä, mihin suuntaan kasvatamme itseämme. Harva (1978, 149) on määritellyt itsekasvatuksen tarvetta seuraavasti: ”Velvollisuus itsekasvatukseen voidaan perustella, paitsi sosiaalisin syin, myös sanomalla, että vain sen avulla ihminen voi toteuttaa tarkoituksensa, kehittyä kypsäksi persoonallisuudeksi.” On siis perusteltua sanoa, että kasvatusta ulkoisena ilmiönä on tärkeää, mutta itsensä kasvattaminen ehkä vielä tärkeämpää.

Nykypäivä luo omat haasteensa itsekasvatukselle. On tärkeää, että jokainen on omanlaisensa, mutta samalla kuuluu joukkoon. Miten tämä on mahdollista? Sivosen (2007) sanoin, rationaalisuus ja toimijuus ovat olennaisia osia itsekasvattajan identiteetissä, jotta ihminen voi ylipäättään itseään täällä kasvattaa. Ei ole enää itsestään selvää, että ympäristö tukisi kasvua ja selkeitä linjoja olisi olemassa. Järjestelmiämme ei myöskään voida enää yhdenmukaistaa. Hockeyn ja Jamesin (2003, 104) mukaan; ”postmodernit näkökulmat ihmisen biologiseen vanhenemiseen ovat nousseet yhteiskunnan variaatioiden tarpeesta, joihin yksilöt eivät enää sopeudu. Enää ei kannata yrittää muokata kronologisesti rakennettuja kategorioita ikääntymisestä. Vanheneminen on yksilöllinen kokemus.” Vaikka itsekasvatus ei suoranaisesti ole yhteydessä vanhenemisen tutkimiseen, on kuitenkin hyvä havaita se, että kategorisoivissa ajatuksissa tulee olla varovainen. Tällä hetkellä elämä eletään mahdollisesti hyvin eri tavalla kuin edellinen sukupolvi on elänyt ja kasvattaminen tapahtuu hyvin eri tavalla (kuten aikaisempien sukupolvien erot sitä edeltäneisiin sukupolviin). Onko se mahdollisuus vai uhka, se jää nähtäväksi. Mahdollisena ongelmana tästä seuraa välinpitämättömyys itsestään.” (Sivonen 2007, 166.) Kiinnostusta ei enää ole.

Itsekasvatuksessa on kuitenkin myös potentiaalia. Identiteettiä voisi mahdollisesti vahvistaa itsekasvatuksella. Olemme aina yhteiskunnan jäseniä ja täten kuulumme johonkin. Toisaalta rajoituksia on olemassa, mutta yhteiskunnan tuki antaa kuitenkin vapauden myös kokeilla erilaisia asioita, joihin muuten ei olisi mahdollisuutta. Itsekasvatuksen ollessa elinikäinen prosessi aktiivinen toimijuus ei ole välttämättä vain haave, vaan todellisuus, jota voi elää. Konteksti määrittää itsekasvatuksen rajoja ja toisaalta itsekasvatusta ei ole ilman toisia ja lähtökohtaisia kasvatuspuitteita, joista voi ponnistaa. Sosiaalista minää kasvatetaan itsekasvatuksen keinoin ja itsekasvatuksen perimmäinen tarkoitus tulisikin olla pyrkimys laajempaan sosiaaliseen horisonttiin. ”Minä” on jotain, mitä ihmisen tulisi haluta olla. (Sivonen 2007.)

## 2.6 Viitekehysten koonti ja tutkimuskysymykset

Esittelin edellä kolme merkittävää teoreettista mallia identiteetin kentällä, jotka vaikuttavat edelleen, vielä vuosikymmenienkin päästä teoreettisissa keskusteluissa. Eriksonin psykologinen lähtökohta perustuu näkemykseen yhtenäisestä identiteetistä, jonka muutokset tapahtuvat identiteettikonfliktien kautta. Perheen tuki ja nuoruuden erilaiset kasvutehtävät ohjaavat nuorten identiteetin kehittymistä kohti eheää aikuisuutta. Hallin sosiologinen näkemys esittää identiteetin olevan monista eri osa-alueista koottava malli, jossa yhtenäistä keskustaa ei ole löydettävissä, vaan ihminen toimii tilannesidonnaisesti jonkin vaihtoehdoisen identiteetin mukaan. Ziehe sosiologian filosofina esittää keskitietä, jossa identiteetin määrittely ei ole niinkään sidoksissa muihin, vaan etenemisen tai pysähtymisen kautta kehittyvään tarpeeseen kuulua henkisesti johonkin.

Eriksonin mukaan ihminen kokee olevansa esimerkiksi sekä nuori että lukiolainen, koska hänen identiteettinsä on muotoutunut näiden mukaan. Hall esittää, että hetkessä toimiessa ihminen ottaa tilanteeseen sopivan identiteetin käyttöön esimerkiksi ollessaan nuori tai lukiolainen. Tätä voisi kutsua ihmisen rooleiksi eri tilanteissa. Se ei kuitenkaan ole näyttelemistä, vaan eri osia minuuden kokemisessa. Identiteetit voivat myös Hallin mukaan olla alisteisia, eli lukiolainen voi olla myös alakäsite nuorelle. Tarkkaa rajaa ei voida asettaa sille, missä menee psykologisen ja sosiologisen teorian raja. Kummallakin on yhteisiä piirteitä, mutta niiden erot nousevat tavasta nähdä ihmisen identiteetti ja sen muotoutuminen.

Ziehen näkemys yhdistelee Eriksonin ja Hallin teoreettista ajattelua. Hänen mukaansa ihminen voi olla sekä nuori että lukiolainen, jos hän on saanut rauhassa kasvaa näiden eri roolien sisään ja sitä kautta ne ovat muodostuneet yhdeksi identiteettiseksi voittokuluksi, kuten Ziehe itse asiaa kutsuu. Itsekasvatuksen olen ottanut myös osaksi teorialukuani, koska näissä suurissa teorialleissa ei käsitelty mahdollisuutta identiteetin kasvuun omaehtoisesti. Ihminen tarvitsee ehdottomasti toisia ympärilleen muodostaakseen käsityksen itsestään, mutta ihmisen toteuttaessaan itseään hän saattaa tehdä sitä myös omasta lähtökohdastaan käsin ilman ulkoisia ärsykeitä. Esittelen tulosluvussani jonkin verran myös Puolimatkan (2010) ajatuksia. Hänen tieteellisestä työstään on löydettävissä sekä nuorten yksi-



öllisyyden kehittymiseen että koulun arviointiin liittyviä havaintoja, jotka sivuavat omia tutkimuskysymyksiäni.

Tutkielmani tavoitteena on kuvata, miten lukiolaiset kokevat identiteettinsä. Pysin mahdollisimman kokonaisvaltaiseen katsaukseen identiteetin vaikutuksista ja lukion vaikuttavuudesta, kuitenkin pyrkien löytämään lähellä nuorten elämäkenttää olevia asioita. Tutkielmassani etsin vastauksia yhteen päätutkimuskysymykseen ja neljään alakysymykseen:

Millaisena lukiolaisten identiteetti ilmenee heidän kirjoituksissaan?

- Millainen lukiolaisnuorten identiteetti on Eriksonin psykologisen identiteettinäkömyksen mukaan tulkittuna?
- Millainen lukiolaisnuorten identiteetti on Hallin sosiologisen identiteettinäkömyksen mukaan tulkittuna?
- Millaisia identiteettiryhmittelyjä on löydettävissä?
- Miten nuorten identiteetit näkyvät tulevaisuusorientaatiossa?

Kaksi ensimmäistä alatutkimuskysymystäni ovat ensisijaisia, ja niiden rinnalla kaksi jälkimmäistä kysymystä ovat kiinnostavia mutta toissijaisia.

### 3 TOTEUTUS

Lukiomaailma on ollut kiinnostava ilmiö minulle jo pitkään, minkä vuoksi myös pro gradu -tutkielmani kohdistuu lukiomaailmaan. Halusin päästä mahdollisimman lähelle nuorten omaa kokemusmaailmaa. Hirsjärven ym. (2007, 212) mukaan tutkimukseen tulee valita sellainen menetelmä, joka tuo parhaan vastauksen asetettuun tutkimustehtävään. Toisaalta halusin myös saada määrällisesti hieman laajempaa näkökulmaa kuin mihin olisin esimerkiksi haastattelututkimuksella päässyt. Tutkimuksen avulla saadun tiedon tavoite on auttaa pääsemään perinteisistä ajattelutottumuksista eroon ja herättää kiinnostusta aihetta kohtaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 21).

Empiirisen toteutuksen suunnittelun aloitin syksyllä 2011, jolloin lähdin pohtimaan tutkimustehtävän kannalta parasta mahdollista tapaa kerätä tietoa lukiolaisten omista ajatuksista ja tuntemuksista. Tuomi ja Sarajärvi (2004, 86) toteavat kirjoitusaineistojen olevan riskialttiita, ja kehottavat ottamaan tarkasti huomioon esimerkiksi vastaajien kirjalliset kyvyt. Nuorten maailman ajattelumalleista, mielipiteistä ja kokemuksista voi kuitenkin tietyissä tilanteissa saada paremmin tietoa kirjallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2004, 86). Koin kirjoittamisen olevan paras tapa lähestyä lukiolaisnuoria, jolloin saisin mahdollisimman vapaasti ja narratiivisesti kirjoitettua aineistoa kohtuullisen tehokkaasti. Saatoin myös olettaa saavani hyviä kirjoituksia, kun ne tehtiin kouluaikana äidinkielen tunnilla. Vaikka koulukonteksti saattaa rajoittaa joidenkin kirjoittamista, se oli parempi vaihtoehto kuin vapaa-ajalle annettu kirjoituspyyntö, johon vastaaminen jää helposti tekemättä.

### 3.1 Kirjoitelmatehtävän perusteet

Aineistonkeruuni käytännön työ jatkui pohdinnalla, miten saisin tekstiä tutkimastani asiasta. ”Haastattelun ja kyselyn idea on hyvin yksinkertainen. Kun haluamme tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii, on järkevää kysyä asiaa häneltä.” (Tuomi & Sarajärvi 2004, 74.) Aineistonkeruulomakkeeni kirjoitustehtävä perustui kahteen osaan: yleiseen tietojenkeruuseen sekä itse tekstiin, joka pyydettiin kirjoittamaan otsikkopohjaisesti (liite 1), kuten äidinkielessä, koska ajattelin sen olevan lukiolaisille jo tuttu tapa tuottaa tekstiä. Hyvin yksinkertaiselta vaikuttava kertomus sisältää maailmaa koskevia odotuksia ja arvioita ja on siten kannanotto maailmaan (Hyvärinen 2006, 8). Halusin kerätä taustatietoja mahdollista aineiston jatkokäsittelyä ajatellen ja toisaalta saada hieman tarkempaa tietoa siitä, mistä lähtökohdista lukiolaiset kirjoittivat itsestään.

Tavoittelin mahdollisimman heterogeenistä kohdejoukkoa tutkielmaani. Keräsin ensin tekstejä kolmella erilaisella aineistonkeruulomakkeella nähdäkseni, mikä tuottaisi parhaiten sisältöä ja mistä otsikosta olisi nuorien mielestä helppoa kirjoittaa: ”Mitä odotan minulta, Lukiolaiselta?”, ”Minä \_\_\_\_\_” (vapaavalintainen määritelmä itsestään) ja ”Minä lukiolaisena”. Lomakkeen tietojenkeruuosa ja ohjeistus pysyivät samanlaisena joka kerta. Kävin neljässä eri luokassa Joensuussa oppitunneilla ja jaoin jokaiselle luokalle eri tehtäväksiantoja, jotta luokkien mahdollisesta erilaisuudesta johtuvaa vinoutumaa vastauksissa ei pääsisi syntymään. Tämän jälkeen päätin valita varsinaiseen aineistonkeruuseen näistä kolmesta otsikon ”Mitä odotan minulta, Lukiolaiselta?”. Siihen tuotetut tekstit olivat pilottiaineistossa niin määrällisesti kuin laadullisestikin hyviä ja se oli tuottanut selvästi eniten pohdintaa. Tutkittava puhui itsestään ja tarinat olivat elämäntarinoita, joissa esiintyi merkityksellisiä tapahtumia, kuten Hirsjärvi ym. (2007, 207) opastavat. Kaksi muuta koeotsikkoa tuottivat enemmän yleistyksiä ja yleisiä mielipiteitä opiskelijoiden omien henkilökohtaisten mielipiteiden sijaan.

Varsinaiseen aineistonkeruuseen kaikki lukiolaiset saivat siten saman otsikon: ”Mitä odotan minulta, Lukiolaiselta?”, jota oli helpotettu seuraavilla tukisanoilla: ”opinnot, koti, harrastukset, kaverit, tunteet, odotukset, sinä kokonaisuutena”. Tuomen ja Sarajärven (2004, 76) mukaan kirjalliset, avoimet aineistot voivat jäädä niukoiksi, jos vastaajilla ei ole koke-

musta kysytystä ilmiöstä tai vastaajilla ei ole tarpeeksi kirjallisia kykyjä. Halusin jättää lukiolaisille itselleen mahdollisimman paljon tilaa vastata heidän omien mieltymystensä mukaan, mutta arvioin pilotoinnin tulosten pohjalta, että jonkinlaista apua tuli olla tukisanojen avulla saatavilla, jotta he pääsisivät teksteissään alkuun. Websterin ja Mertovan (2007, 71) mukaan hyvässä narratiivisessa tekstissä tärkeimpiä ovat erityisesti tilanteet, joiden kautta muistellaan elämäkokemuksia.

Jotta pääsisin näihin erityisiin tilanteisiin tekstin kautta sisälle, kirjoitukseen oli jätettävä vapautta runsaasti. Käyttämäni menetelmä ei niinkään tähdännyt yleiseen tietoon, vaan pyrki horjuttaman itsestään selvinä pidettyjä käsityksiä (Eskola & Suoranta 1996, 89). Jätin tietoisesti sanan ”identiteetti” kokonaan pois, jotta se ei ohjaisi tai hämmentäisi liikaa. Hyvärisen (2006, 14) mukaan viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana koko ajatus siitä, mitä kertomus on, on saanut aivan uudenlaisia versioita. Kertomus on sekä diskurssin tyyppi (ja valmis teksti), kognitiivinen rakenne, eläminen, oleminen ja vuorovaikutuksen muoto. Pyrin saamaan lukiolaiset ajattelemaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti itseään lukiolaisena ja ihmisenä ja kertomaan siitä. Sitä kautta arvioin minulle mahdollistuvan heidän maailmansa näkeminen useasta suunnasta.

Ohjeistin tehtävän jokaisessa oppilasryhmässä samalla tavalla ja pyrin painottamaan ajan riittävyyttä ja rauhassa miettimistä kuin myös luovuutta ja vapautta määritellä itseään parhaaksi tuntuvalla tavalla. Lukiolaiset tuottivat tekstiä keskimäärin puolitoista sivua. Painotin jokaisessa instruktiossani sekä luottamuksellisuutta että anonymiteettiä ja sitä, etteivät opettajat näkisi heidän kirjoitelmiaan. Eskolan ja Suorannan (1996, 57) sanoin ”tutkimuksessa on noudatettava ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta”. En kerännyt tunnistetietoja ja lupasin käsitellä ja aukikirjoittaa aineistot niin, ettei yksittäistä vastaajaa voisi sieltä tunnistaa. Tutkijan tulee osata markkinoida itsensä kentälle, saada vastaajat puolelleen ja olla luottamuksen arvoinen (Eskola & Suoranta 1996, 83). Luottamuksellisuuden ääneen ilmaistunani toivoin, että nuoret uskaltaisivat kirjoittaa vapaasti.

### **3.2 Kohdejoukko ja sen hankinta**

Keräsin varsinaisen kohdejoukkoni kirjoitelmat kahdesta eri kaupungista Suomessa, viidestä eri lukion kurssiryhmästä helmi-maaliskuussa 2012. Olin valikoinut lukiot niin, että

ne olivat keskikokoisia ja niistä löytyi sekä erikoislinjoja että yleislinja, jotta nuorten ”erilaiset äänet” saataisiin kuuluviin. Pysin mahdollisimman laajaan näytteeseen, jotta en tekisi, Hakalaa (2009, 151) lainatakseni, ”tutkijan peruuttamatonta toimea”, josta kärsisin mahdollisesti myöhemmin esimerkiksi tekstien niukkuutena tai yksipuolisuutena. Kävin kirjoittamassa tekstit äidinkielen kurssitunneilla ja kirjoitusaikaa oli 30 minuuttia, jotta olisi hyvin aikaa harkita ja pohtia tekstejä. Sain 96 kirjoitelmaa lukion ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoilta. Abitrientit olivat varsinaisen aineistonkeruun ajankohtana jo lukulomalla valmistautumassa yo-tutkintoon.

Tarkemman analysointivaiheen alkaessa jouduin valinnan eteen. Tuomen ja Sarajärven (2004, 94) mukaan aineistosta löytyy aina useita mielenkiintoisia ilmiöitä, joita ei ole etukäteen osannut välttämättä ajatella. Olisin voinut käsitellä koko tätä 96 tekstin aineistoa kokonaisuutena, mutta siinä oli nähtävissä vahva kahtiajako. Toisaalla olivat juuri lukion aloittaneet ja ensimmäisestä syksystään selvinneet ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat ja toisaalla jo ”vanhoina” määriteltävät toisen vuosikurssin opiskelijat, joilla oli enää vuosi ylioppilastutkinnon suorittamiseen.

Eri vuosikurssien tekstien erot olivat huomattavia niin kirjoitustavaltaan kuin sisällöltäänkin. Olisin voinut ottaa vertailevan näkökulman ja seurata nuorten lukiolaisten identiteettien kehittymistä, koska se kaari oli hyvin nähtävissä ja todella paljon kehitystä oli selvästi tapahtunut ensimmäisen ja toisen vuoden välissä, mutta se olisi ollut ennemmin pitkittäistutkimuksen aihepiiriä. Eri ihmisten identiteettien vertaileminen ja kokemusmaailmojen yhdistäminen ei olisi ollut luotettavaa kuin yleisellä tasolla. Minua kiinnosti myös enemmän lukiolaisen oma kokemus itsestään ja identiteetistään ja sen mahdollisista muutoksista: miten lukiolainen kokee itsensä ja mitkä asiat siihen vaikuttavat?

Aineistoni ei kuitenkaan kokonaisena tukenut tätä näkökulmaa, jolloin päädyin valikoimaan pelkästään lukion toisen vuosikurssin hieman vanhemmat opiskelijat tarkasteltavaksi lähemmin. Tutkimuksen kannalta on tärkeää valita tarkkaan rajattu ilmiö (emt). He tuottivat enemmän reflektoivaa tekstiä kuin nuoremmat opiskelijatoverinsa. Tutkielmani tekstiaineiston määrä on lopulta 39 kirjoitelmaa, valikoituneesti lukion toisen vuosikurssin opiskelijoista. Eskolan ja Suorannan (1996, 13) mukaan, ”aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole määrä vaan laatu”. Tutkielmani lukiolaiset olivat heterogeeninen joukko nuoria, joista löytyi niin yleis- kuin erikoislinjalaisia, kumpaakin sukupuolta ja kummassakin kaupungis-

sa tuotettuja tekstejä, jolloin minulle jäi käsiini aineisto, jossa oli tarpeeksi varianssia mutta selkeä rajaus. Olen viitannut tuloksissa kirjoitelmiin lyhenteillä: k1, k2, k3...k39.

### 3.3 Tutkimusstrategia

Tutkielmani suuntauksena on fenomenografia. Pyrin saamaan päivänvaloon nuorten omia käsityksiä heidän identiteetistään. Fenomenografian mukaan elämme yhdessä maailmassa ja todellisuudessa, joita tulkitaan ja ymmärretään eri tavoin (Nummenmaa & Nummenmaa 2002). Jotta saisin tietoa nimenomaan lukiolaisten kokemusmaailmasta, lähdin kysymään suoraan lukiolaisilta, miten he kokevat oman maailmansa. Käytän tutkimusstrategianani empiiristä kvalitatiivista lähestymistapaa, joka on deskriptiivinen. Tutkielmani on narratiivinen tapaustutkimus, jossa kuvaan lukioikäisten nuorten identiteettiä suhteessa teoreettisiin malleihin.

En pyri pelkästään kuvailevaan aineistonanalyysiin vaan tulkitsevaan analyysiin, jossa yritän ymmärtää ja tuoda julki nuorten omia ääniä. Eskolan ja Suorannan (1996, 106) mukaan kvalitatiiviset aineistot ovat yleensä deskriptiivisiä, eli kuvailevia, joiden kautta jäsennetään ja tutkitaan ilmiöitä. Tutkielmani on siten vahvasti deskriptiivinen, vaikka pyrin tuomaan siihen myös tulkinnallista otetta. Aineistonkeruuvaiheessa painotin nuorten kirjoituksissa vahvasti oman kokemusmaailman esilletuontia. Narratiivista analyysiä ei ole suoraan olemassa, mutta sen paikalla voidaan käyttää esimerkiksi sisällönanalyysiä (Hyvärinen, 2006, 17). Lähdin analysoimaan nuorten tekstejä teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Identiteettitutkimuksen haasteina viimeisinä vuosina on ollut se, että tutkimuskenttä ei ole päässyt yhteiseen näkemykseen siitä, mikä identiteetti on ja miten sitä voisi tutkia. ”Kertomuksia on haluttu tutkia monesta eri syystä: kertomusten kautta voidaan ymmärtää ja hallita menneisyyttä, ihmisten identiteetit rakentuvat suurelta osin kertomuksina ja kertomukset suuntaavat toimijoita tulevaisuuteen.” (Hyvärinen 2006, 1.) Kuten aiemmin teoriaosassa kuvasin, teoriasuuntauksia identiteetin määrittelyssä on useita, joten olen pyrkinyt esittämään sekä jaotteluja eri teoriasuuntauksista että muodostamaan yhtenäisempää kuvaa teoreettisista malleista käytännössä, jotta saisin mahdollisimman kattavan kuvan nuorista identiteetistä ja koulumaailmasta puhuttaessa.

### 3.4 Aineiston analyysi

Lähdin analysoimaan aineistoani teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta, jotta pääsisin mahdollisimman syvälle aineistooni käsiksi. Tuomen ja Sarajärven (2004, 105) mukaan, sisällönanalyysillä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Toisaalta analyysin tarkoitus on luoda selkeyttä aineistoon ja siten tuottaa uutta tietoa samalla, kun kiinnitetään huomio toisistaan poikkeavien tapauksien systemaattiseen etsintään (Eskola & Suoranta 1996, 104, 145). Sisällönanalyysi sopi parhaiten analyysimenetelmänä tämäntyyppiseen tekstipohjaiseen tutkimusaineistoon. Sisällönanalyysillä pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti ja etsimään merkityksiä, joissa oleellista on näkymättömän ymmärtäminen (Tuomi & Sarajärvi 2004, 107).

Lähestyin aineistoani teoriaohjaavasti, jossa sekä aineisto että viitekehylene käyvät vuoropuhelua keskenään. Valitsemassani abduktiivisessa tutkielman teon mallissa tutkimusprosessia säätelee aineistolähtöisyys ja valmiit teoreettiset mallit, jotka toimivat apuna analyysin etenemisessä. Pysin analyysissani teoreettisiin kytkentöihin, joten esittämäni tulokset eivät näin ollen ole testaavia vaan uusia ajattelumalleja avaavia. (Tuomi & Sarajärvi 2004.) Tarkastelin aineistoani mahdollisimman avoimesti, mutta samanaikaisesti vertailin sitä viitekehyleneeni. Tarkastelin erityisesti sitä, kestäisikö viitekehyleneeni kaiken esiinnou-sevan materiaalin.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa aineistosta ja luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 110). Halusin myös tuoda identiteettiteoreettiselle kentälle uuden aiheen, joka käsittelee lukioikäisten nuorten identiteettien kehittymistä kouluarjessa. Tutkielmani on vain yksi näkökulma aiheeseen (Hirsjärvi ym. 2007, 61). En ole myöskään tekemässä kattavaa tutkielmaa identiteettiteorioista, jolloin katson suhteellisen tiiviin aiheen rajauksen ja esittelyn riittävän.

Analyysini kohdistuu teksteissä nuorten omiin kuvauksiin itsestään ja sidosryhmistään. Yksilöllisyys ja subjektiivisuus avautuvat kertomusten sosiaalisten kerroksien kautta (Hyvärinen 2006, 2). Eskolan ja Suorannan (1996, 116, 170) mukaan on tärkeää, että aineisto tunnetaan läpikotaisin ja eikä sitä analysoida satunnaisten lainausten kautta. Sisällönanalyysi

lyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkään muotoon kadottamatta sen informaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2004, 115). Lähdin avaamaan lukiolaisten kirjoituksia Milesin ja Hubermanin kolmivaiheisen analyysimallin mukaisesti ja nostamaan pelkistettyjä määritteliä teksteistä. Saturatiota alkoi tapahtua tekstien kesken, eli aineisto alkoi toistaa itseään ja muuttua kylläntyneeksi (Tuomi & Sarajärvi 2004, 89). Saturoitumisen varmistumisen jälkeen lähdin tekemään tarkempaa analyysiä.

Käytin analyysissäni Milesin ja Hubermanin kolmivaiheista analyysiä, johon kuuluivat aineiston pelkistäminen, aineiston ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2004, 110). Vaikka Milesin ja Hubermanin analyysirakenne on induktiivisen aineistonkäsittelyn analyysirunko, sitä voi käyttää myös teoriaohjaavan analyysin teossa, joka etenee aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinen analyysikin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 117). Etsin teksteistä viitteitä teoreettiseen perustaan liittyen. Merkitsin ja pelkistin teksteistä esiin löytyneitä käsitteitä systemaattisesti, esimerkiksi mainintoja lukion merkityksestä, muista ihmisistä ja tuesta. Löytyneistä yhteisistä pelkistyksistä tein yhteenvetoja, joita vertasin teoreettiseen viitekehukseen ja muodostin alakäsitteitä joita yhdistelemällä syntyivät yläkäsitteet. Yläkäsitteitä olivat seuraavat: perhe, ystävät, tulevaisuus ja kouluun suhtautuminen.

Ryhmittelin alaluokkia tutkimuskysymyksieni mukaan. Nuorilla oli erilaisia teemoja, joiden kautta heille oli luonnollista käsitellä asiaa. Vertasin alaluokkia teoreettiseen kirjallisuuteen ja yhdistelemällä teoriaa ja empiriaa määrittelin nimiä käsitteille, esimerkiksi vertaisryhmät, itsenäistyminen osana kasvua ja suorituskeskeisyys. Sellaisiin luokkiin, joihin ei suoraan löytynyt sopivaa, tiivistä määritelmää teorian puolelta, muotoilin käsitteet teksteistä löytyneistä sopivista määritelmistä, esimerkiksi 'pinnalla pysyttelijät' tai 'odotukset ja veloitteet'. Taulukossa 1 on nähtävissä aineistositaatteja, joista muodostin pelkistetyt ilmaukset ja alakäsitteet. Taulukon 1 yläkäsite on 'kouluun suhtautuminen'.

Olen jaotellut analyysini tutkimuskysymyksiäni myötäillen alaluvuiksi, joissa esittelen aineistoista nousseet ajatukset teemoittain läpi. Tekstejä tulisi pyrkiä ymmärtämään tutkittavien omasta näkökulmasta analyysin kaikissa vaiheissa, neuvovat Tuomi ja Sarajärvi (2004, 115). Toisaalta analyysin ongelmallisin vaihe on tulkintojen tekeminen (Eskola & Suoranta 1996, 111). Sitä helpottaakseni käytän tukena aineistostani valitsemiani sitaatteja, joilla toivoakseni selvennän nuorten omaa ajatusmaailmaa ja tuon nuorten äänen esiin.



**TAULUKKO 1.** Esimerkki alakäsitteiden muodostamisesta yläkäsitteelle 'kouluun suhtuminen'

Kirjoitelmatekstit	Pelkistetty ilmaus	Alakäsite
<p>Lukiossa siis kyllä pärjää hyvin, vaikka ei vielä olisi kokonaan itsenäistä elämää omaksunutkaan.</p> <p>Tietenkin lukiossa on haasteita, mutta ne vain auttavat sitten tulevassa elämässä.</p> <p>Minä odotan lukiolaisena itseltäni sitä, että suoriudun opinnoistani kunnialla läpi. Kuitenkaan opinnot eivät ole ainut osa elämässä, vaan koulussa pitää olla hauskaa.</p> <p>Lukio on ollut elämäni parhaimpia asioita, enkä vaihtaisi sitä mihinkään. Kukaan ei voi olla hyvä kaikessa. Mutta jos viitsii opiskella, niin pärjää hyvin.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Itseluottamus</li> <li>- Lukio tähtää tulevaisuuteen</li> <li>- Itseluottamus</li> <li>- Odotukset itsestään realistiset</li> <li>- Lukio positiivinen paikka</li> <li>- Lukio positiivinen paikka</li> <li>- Itseluottamus</li> </ul>	Suoriutajat
<p>Peruskoulun jälkeen kun piti tehdä päätös minne jatkaa, lukio oli minulle selvä valinta. Vain sen takia kun ei ollut mitään tietoa, mitä haluan tehdä ammatikseni ja lukio on kumminki tärkeä nykyisessä yhteiskunnassa ja yleissivistävä.</p> <p>Lukion aikana on ollut monenlaisia vaiheita. Välillä kaikki tuntuu turhalta, motivaatio on hukassa ja opinnoista ei tule mitään. Joskus on myös aikoja, jolloin koulussa on mukava käydä ja jostain on ilmestynyt myös kadonnut into opiskeluun.</p> <p>Tekemällä töitä saavuttaa näppärästi hyviä tuloksia.</p> <p>Ajattelen lukion paikkana, jossa on tehtävä töitä menestyäkseen, tosin ahkeruuden määrä on päässyt vähän laskemaan opintojen kuluessa.</p> <p>Aina ei huvita tehdä läksyjä. On vain väsäyttävä vaikka olisi ihan puhki.</p> <p>Sen paineen [koulutyöt] alla olen ainakin itse, vaikka voin tietysti jättää jotain tekemättä. Vai voinko? Tuskin, sillä tarve pärjäämiseen kaikessa on niin kova.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Epävarmuus tulevaisuudesta</li> <li>- Sivistyksen arvostus pääomana</li> <li>- Epävarmuus koulunkäynnissä</li> <li>- Työnteko mahdollistaa menestymisen</li> <li>- Työnteko mahdollistaa menestymisen</li> <li>- Epävarmuus koulunkäynnissä</li> <li>- Tuen tarve</li> <li>- Koulun vaativuuden kokeminen</li> <li>- Työnteko mahdollistaa menestymisen</li> </ul>	Pinnalla pysyttelijät
<p>Itse lukiolaisena sanoisin, että lukio on aika vaativa ja hankala koulu. Lukiossa vaaditaan joka hetki ja joka tunti täydellistä keskittymistä ja vielä koulupäivän päätteeksi omaa opiskelua ja tutkimista. Yläasteen jälkeen luulin olevani valmis lukioon, mutta nyt kun ajattelee niin ehkä lukio ei olekaan se minun juttuni.</p> <p>Tärkeintä on suorittaa opinnot huolella loppuun, mutta näen hiukan typeräksi odottaa liikoja.</p> <p>Näen päivittäin ympärilläni ihmisiä, jotka saavat parhaita arvosanoja, ovat mukana kaikissa vapaaehtoispuuhissa ja vaikuttavat kaupan päälle aivan mahdollottoman mukavilta. En odota sitä itseltäni. Lukion alussa totesin, että korkein tavoitteeni on päästä läpi.</p> <p>Haluan olla sellainen opiskelija kuin olen ihmisenä: En halua juurtua. En halua totutella lukion arkeen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lukiomaailma ei ole itselle sopiva</li> <li>- Odotusten lieventyminen</li> <li>- Odotusten lieventyminen</li> <li>- Alentuneet tavoitteet</li> <li>- Lukiomaailma ei ole itselle sopiva</li> <li>- Näkemykset itsestään negatiivisävytteisiä</li> </ul>	Epäilijät

Kaikki tekstit ovat olleet jo kirjoitushetkellä nimettömiä ja kaikki muutkin tunnistamisen mahdollistavat määritteet olen muuttanut.

Laadullisen tutkimuksen analysoinnissa tulee myös ottaa huomioon ymmärtämisen kaksisuuntainen vaikutus. Toisaalta tulee pohtia sitä, miten tutkijan on mahdollista ymmärtää kohdejoukkoaan, eli toisia ihmisiä. Toisaalta taas tulee myös arvioida kriittisesti sitä, miten joku toinen ihminen ymmärtää tutkijan laatimia dokumentteja. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 70-71.) Analyysiin on lähdettävä hieman ”varpaillaan”, valmiina hyväksymään niin omat puutteet kirjoitelmarunkojen laatijana kuin mahdollisesti myös tulsten tulkinnan vaikeudet.

Pyysin aineistoni kirjoitelmuotoisiksi tarinankerronnan vuoksi, jotta saisin elävemmän ja täydemmän kuvan nuorten käsityksistä itsestään ja arjestaan. Pelkkä kertovien lauseiden järjestys saa hahmottamaan tapahtumakulkuja ja luomaan kokemusten perusteella selityksiä ja tulkintoja, joita ei tarkkaan ottaen lainkaan esitetä itse tekstissä, eli tulkitsemaan (Hyvärinen 2006, 5-6). Deskriptiivinen ote antaa tilaa tulkinnalle ja kuvailulle, joita kertomukset vaativat tullakseen oikeutetuiksi. Kokemukset ja kulttuurisuus vaikuttavat myös analyysiimme tarinoista (emt). Tämän olen ottanut parhaani mukaan huomioon kuulemalla myös minulle ”kokemuksellisesti vieraita” ääniä kertomuksia analysoidessani.

### **3.5 Luotettavuusarvioita**

Aineistoni tulkitseminen oli väistämätöntä tutkielmani teossa. Mitä vapaamuotoisempia laadullisen tutkimuksen tiedonhankintakeinot ovat, sitä enemmän ne muistuttavat arkielämän vuorovaikutusta (Tuomi & Sarajärvi 2004, 122). En minä, eikä kukaan muukaan voi mennä sanomaan, mitä nuoren päässä liikkui, kun hän minun pyytämänäni paperiin kirjoitti antamastani aiheesta. Osasinko tulkita viestin oikein? Halusiko hän kertoa jotain suu-rempaa vai pintatason ajatuksiaan? Hyvärinen (2006, 15) kysyy: Mutta onko identiteetti kertomus? Onko elämä ja kokemus jo sinällään kertomus?

Laadullisen aineiston luotettavuus on aina vaikea asia, koska omat kokemusmaailmamme ovat erilaiset ja vaikka tutkijana haluan tulla mahdollisimman avoimin mielin kentälle, on minulla kuitenkin aina pohjalla oma identiteettini sekä omat käsitykseni ja kokemukseni maailmasta. Tutkija on kuitenkin itse myös mukana tässä kokemusmaailmassa ja hänen

tulkintansa nousevat sosiaalisesta pohjasta, jolloin on oltava varovainen, ”etteivät teorit hiljennä tutkittavien ääntä”, kuten Goodley ym. (2004, 155) sanovat. Toisaalta tulkinta ja yksilö ovat tietoisesti keskiössä laadullisessa tutkimuksessa teorioiden rinnalla. Narratiiviset menetelmät tutkivat yksilön tulkintaa ja tähtäävät enemmän yksilölliseen totuuteen kuin maailmanlaajuisesti toistettaviin tilanteisiin (Webster & Mertova 2007, 89). Tutkija on silti tiedeyhteisölle velkaa mahdollisimman objektiivisen kuvauksen.

Luotettavuutta ajatellessa itseäni pohditutti koko aineiston keruun ajan oma asemani eli tutkijan subjektiivisuus: vaikka esittäisin asiani aina samalla tavalla ja jopa pukeutuneena samoihin vaatteisiin, vaikutan kuulijoihin eri tavalla. Saatan tuoda mieleen jonkun lempisukulaisen, sukupuoleni saattaa olla ”väärä” tai olen vain sattumoisin sellaisena aikana paikalla, jolloin kirjoittaminen ei ole ensimmäisenä nuorilla mielessä. Eskolan ja Suorannan (1996, 165) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana onkin tutkijan avoin subjektiviteetti. Tutkijan tulee hyväksyä oma subjektiivisuutensa, ottaa aikaa ja pyrkiä parhaaseen lopputulokseen objektiivisen tutkimuksen kannalta. Vaarana on tutkijan tunteiden sekoittuminen mukaan, mutta toisaalta se voi myös laadullisessa tutkimuksessa olla tarkoituksenmukaista ja kuulua asiaan (Hakala 2009, 170). Tutkijat ovat kuitenkin lukijoillensa velkaa uskottavan selityksen aineistostaan (Tuomi & Sarajarvi 2004).

Tutkielmani luotettavuutta arvioidessa on hyvä havaita muutamia asioita. Olen asetellut tutkielmassani käyttämäni kysymyksen lukiopainotteiseksi, vaikka pyrin keräämään nuorten elämästä tietoa kokonaisvaltaisemminkin. Halusin tietää, miten lukio instituutiona mahdollisesti näkyy identiteetissä. Vastauksissa oli hyvin vahvasti koulukeskeinen sävy. On siis arvioitava realistisesti, kuinka paljon nuoret kokevat itseään koulun kautta, ja kuinka paljon kysymyksenasettelu ja tekstin tuottamisen paikka saattoivat vaikuttaa asiaan. Voidaan ajatella myös niin, että nuoret kirjoittivat itsestään, vaikka heitä ohjattiin koulun suuntaan, koska heidän kokemusmaailmaansa kuuluu paljon muitakin asioita, joista kuitenkin vahvimpana tuntuu nousevan koululaitos esiin. ”Tutkimuskohteet ovat kuitenkin sosiaalisia objekteja, joiden merkitykset nousevat kunkin yksilön kokemusmaailmasta” (Tuomi & Sarajarvi 2004, 141).

Toinen kirjoitelmaani liittyvä luotettavuuskysymys on, rajautuiko vastaajajoukkoni lopulta tehtävänannon vuoksi. Olin ajatellut ainepohjaisen tekstin olevan lukiolaisille nuorille helppo kirjoitusmuoto heidän opiskelutyyhinsä vuoksi. Lukion suoritustapa on suurelta osin

aineenkirjoitus pohjainen ja halusin käyttää tätä vahvuutena. Päätoimisesti aineita kirjoittavat nuoret eivät ehkä kokisi kirjoittamista haasteena ajattelulle. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista kuitenkin huomasin, että itse kirjoittaminen oli jossain kohtaa haasteellista. Mahdollisesti myös pyytämäni aihe saattoi olla erilainen äidinkielen tavanomaisiin kirjoitelmaotsikoihin verrattuna ja sen vuoksi hämmentää joitakin opiskelijoita. Ehkä nämä kohdulliset nuoret lukio-opiskelijat eivät vielä kokeneet tekstin tuottamista helpoksi itselleen tai ajatuksiensa muodostamiseen. Osittain tämän vuoksi valitsin kohdejoukokseni toisen vuosikurssin opiskelijat, joille oli selvästi helppoa tuottaa tekstimuotoista aineistoa ja kertoa omista ajatuksistaan.

Ajankohta saattoi myös vaikuttaa luotettavuuteen. Kirjoitutin tekstit koulussa, ”pakollisella” ajalla ja usein aamusta, jolloin toisaalta nuorten oli helppoa keskittyä kirjoittamaan, mutta toisaalta se saattoi myös haitata luovuutta. Olisi myös inhimillistä, että vastaajat haluaisivat antaa hyvää kuvaa itsestään (Kuure & Perttu 2007, 48). Sain kuitenkin kaikilta osallistujilta yhtä lukuunottamatta tekstit, jotka eivät vaikuttaneet ”liikaa muotoilluilta”. Tuomen ja Sarajärven (2004, 86) mukaan kirjalliset kyvyt muodostuvat monesti kynnyskysymyksesi. Käsitkseni mukaan tässä tutkielmani aineistossa näin ei tapahtunut.

Käytän tutkielmani luotettavuusarvioinnissa Tynjälän (1991) jäsentelyä (myös; Lincoln & Cuba 1985, Eskola & Suoranta 1996) luotettavuuskriteereistä, jotka ovat siirrettävyys, totuudellisuus, vahvistettavuus ja uskottavuus. Siirrettävyys on tutkimusaineiston rikasta kuvailua, joka antaa lukijalle mahdollisuuden löydöksiä perustella muiden tutkimuskohteiden vertailuun. Tutkielmassani siirrettävyyttä pyrin toteuttamaan määrittelemällä toteutuvuudessa, miten olen tutkielmani tehnyt ja millä tavoin olen tulokseni löytänyt. Olen myös pyrkinyt useilla tekstinäytteillä ja tiivistelmillä todentamaan löytämiäni ilmiöitä. Tutkielmani löydöksiä voi siten soveltaa muihin tutkimuksiin.

Totuudellisuus on tutkimuskohteen tämänhetkisten tulosten todellisen tilan arviointia, eli vastaavatko tulokset oikeaa maailmaa. Esimerkiksi triangulaatiota voidaan käyttää totuudellisuuden havainnoinnissa. Totuudellisuutta olen pyrkinyt toteuttamaan pääosin teoriatriangulaatiolla. Olen käyttänyt identiteettiteoreettisia malleja psykologian kuin sosiologian puolelta ja yhdistänyt ne kasvatustieteellisen kentän teorioihin. Tutkielmani koosta johtuen minulla ei valitettavasti ollut mahdollisuuksia aineistotriangulaatioon tai tutkijatriangulaatioon. Olen kuitenkin teoriatriangulaatiolla pyrkinyt laajaan pohjaan tuloksien tueksi. Tut-

kielmani noudattaa totuudellisuutta pyrkimällä vastaamaan tämän hetken tutkimuskohteen todellista tilaa.

Vahvistettavuudessa tulkinnat voidaan löytää myös toisista tutkimuksista, eli samantyyppisistä asioista saadaan samanlainen tulos. Vahvistettavuuteen tähtäsin teoriatriangulaatiolla ja tulokseni saavat tukea myös muista tutkimuksista. Uskottavuus on tutkijaan liittyvä määrittely. Tutkija on itse subjektiivinen (persoonaa tutkimuksen sisällä), mutta hänen tulisi säilyttää neutraali ote tutkimuksen löydöksiin suhteen ja tuoda oikeellisesti tulokset esille. Uskottavuutta olen pyrkinyt tavoittelemaan tutkielman eri vaiheissa. Aineistonkeruussa tarkkailin sanomiani asioita, analyysissä olen kirjoittanut kaiken järjestelmällisesti ja palannut myöhemmin uudestaan katsomaan, ovatko määritelmäni edelleen paikkaansa pitäviä. Uskottavuus on luotettavuuskriteereistä tässä tutkielmassa kyseenalaisin, koska aihe on itselleni tärkeä ja kiinnostava. Olen kuitenkin pyrkinyt ottamaan laajasti erilaiset vaihtoehdot huomioon ja pyrkinyt käsittelemään mahdollisimman laajakatseisesti aineistoani.

## 4 TULOKSET

Jokainen sukupolvi kutsuu edellistä erilaiseksi ja niin todennäköisesti onkin. Zieheläisittäin sanottuna jokaisen on kuuluttava jonnekin. Suomalainen yhteiskunta ja perhe-elämä ovat muuttuneet vahvasti viime vuosikymmeninä (Lämsä 2009, 21), missä lasten ja nuorten identiteetti muovautuu vahvasti omista kulttuurisista lähtökohdista käsin (Scourfield ym. 2006, 64). Se ei silti tarkoita sitä, etteikö jokainen sukupolvi löytäisi itselleen merkitystä ja tärkeyden tunnetta, että juuri tämä sukupolvi on jollain tavoin merkityksellisempi kuin edelliset. Seuraavassa esittelen tutkielmani tuloksia, eli nuorten näkemyksiä omasta identiteetistään koulun arjessa. Aiemmin toteamallani tavalla olen täydentämässä tulosten lomaan lisää teoriaa, jotta ilmiön tulkinnalle saadaan yhdessä toisen pääluvun annin kanssa mahdollisimman vakaata perustaa.

### 4.1 Millaisia asioita lukiolaisten identiteetistä on löydettävissä?

Nuorten identiteetti oli vahvasti sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan, perheeseen ja kavereihin. Kuuren ja Pertun (2007, 144) mukaan nuoruuden kehitystehtäviin kuuluvat muun muassa irrottautuminen lapsuuden vanhemmista, jolloin on kokeiltava omia asenteita, tietoja ja toimintamalleja. Irrottautuessaan perheestään nuoret haluavat nähdä vanhempansa kiinnittyneinä perheen sääntö- ja arvomaailmaan. Nuorten on hyväksyttävä oma fyysinen olemuksensa ja sukupuoliroolit, joiden kautta nuoret kasvavat aikuisiksi. Kaveripiirit ja ystävät auttavat jäsentämään itseä muuhun maailmaan, ja samalla kaveripiirit heijastavat omaa riittävyyden tunnetta muiden nuorten kautta. Hall, Erikson ja Ziehe toteavat omissa teoreettisissa malleissaan nämä nuorten kehitystehtävät erityisen tärkeiksi identiteetin kasvulle. Tällaista kaikua oli havaittavissa myös oman tutkielmani nuorten ajattelumaailmassa.

Nuoruuden erilaiset kehitystehtävät myös hämmensivät nuoria itseään: ”Ja kyllä tiedän, että se kuuluu nuoruuteen, mutta tuntuu vain niin tyhmältä tietää mikä olisi parhaaksi ja silti toimia toisin.” (k36) Nuoret sitoivat identiteettejään vahvasti koulumaailmaan, ja jos se oli ristiriitainen koulumaailman odotuksien kanssa, se tuli ilmi, kuten Hall teoriassaan määrittelee nuorten arvomaailmassa tehtäviä päätöksiä. Antikaisen (1991, 6) sanoin: ”Henkilön identiteetti koostuu elämäkertomuksen merkityksellisistä osista.” Yksi yhteinen ajattelumaailma lähes kaikilla nuorilla kuitenkin oli löydettävissä. Lukioaika koettiin tärkeimmäksi toistaiseksi eletyksi ajaksi: ”Nämä lukiovuodet ovat varmaan elämän tärkeimpiä vuosia, sillä nyt todella valmistaudun tuleviin koitoksiin yliopistossa ja ehkä jopa työelämässä, niin opinnollisesti kuin henkisesti.” (k35) Ziehen mukaan terveen identiteetin tulee tuntua voittokulkuna elämäntapahtumien edetessä. Nuorille suunnattuna kasvatuksellisenä tehtävänä Puolimatkan (2010, 94) mukaan on tarjota merkityksellisiä kokemuksia, joista yhdisteltyinä tulee elämäkokemuksia. Nuoret pyrkivät kohdistamaan voimavaransa nykyhetkeen, jotta se auttaisi heitä tulevaisuudessa.

Nuoret pohtivat teksteissään itseään sekä lukiosidonnaisesti että kokonaisuutena. ”Todellisuus hahmottuu ihmiselle sen pohjalta, missä valossa hän näkee asiat.” (Puolimatka 2010, 65) Nuorilla oli suhteellisen vahva käsitys siitä, millaisena he haluaisivat itsensä nähtävän ulkopuolisen silmin, joka ilmeni tavasta kirjoittaa esimerkiksi tutkijalle. Heillä ei vielä välttämättä ollut kuitenkaan keinoja näyttää kaikkea sitä, koska he eivät itsekään olleet ihan varmoja, mitä kaikkea heissä piili: ”Minä kokonaisuutena on vaikea kertoa, tai selittää koska kaikki lähimmät ihmisetkään eivät tunne.” (k21) Nähtävissä oli aktiivinen pohdinta omasta paikasta maailmassa.

Lukio näyttäytyi nuorille vahvasti tulevaisuusorientoivana, koska he eivät saa tutkinnotaan työvalmiutta kuten ammattikoulussa, vaan valmiudet hakea seuraavaan oppilaitokseen. ”Lukio oli järkevä minunlaiselle nuorelle, jolla tulevaisuuden suunnitelmat olivat vielä täysin auki.” (k38) Ikä nähdään usein itsestäänselvyytenä. Se kuitenkin sisältää sosiaalisia ja moraalisia velvollisuuksia (Hockey & James 2003, 3). Esittelemäni Eriksonin identiteettimalli kuuluu laajempaan Eriksonin teoriaan ihmisen kasvusta, jossa yksilön tulee käydä ikävaiheittaiset kehitystehtävät läpi. Nuoruuteen Eriksonilla kuuluu epävarmuuden ja identiteetin muotoutumisen tehtävät. Aineistossani tämä yhtäältä antoi lukiolaisille mahdollisuuden tietoisesti miettiä rauhassa, millaisia he ovat ja toisaalta miettiä, mitä he

haluaisivat tulevaisuudessa olla. Helven (1997, 141) mukaan maailmankuvan muodostumista voidaan tarkastella prosessina, johon ympäristö ja yksilö yhdessä osallistuvat. Ziehen tapaan myös Meeus (2011, 88) näkee, että nuorten identiteetit ovat enemmän progressiivisiä kuin regressiivisiä. Tutkimukseni nuoret eivät nähneet lukiota paikaksi pysähtymiselle. Lukiolaiset kokivat silti hyväksi sen, että toisin kuin peruskoulussa, lukiossa sai myös näyttää omaa itseään enemmän:

Jokainen saa olla oma itsensä, eikä muita arvostella. (k16)

Erityisesti tässä lukiossa tuntuu, että kaikki hyväksytään sellaisenaan kuin ovat, minutkin. (k7)

Identiteetit näkyivät teksteissä myös tavassa ajatella opiskelua ja työn tekemisen mallia (esim. k21). Nuorten motivaatio ja viihtyminen vaikuttavat oppimiseen (Kiilakoski 2012, 9). Nuorille oli selvää, että lukio vaatii paljon työtä ja sen kuuluukin olla vaativa oppilaitos. Kiilakoski (2012, 16) määrittelee koulun olevan paikka, jossa oppilaat arvioidaan yksilöinä, samalla kun numeraalinen arvointi lisää kilpailua. Suurimmalle osalle aineistoni nuorista hyvä menestyminen oli tärkeää.

Etenkin suoriutumisen ajatus oli vahvasti lukiolaisilla esillä. Ziehen progressiointressi vastaa ajatusta suoriutumisesta, olemalla vahvasti eteenpäin suuntautuva ja samalla yksilöllistävällä identiteetin kehittymisen malli. Minäkuva aineistoni nuorilla oli selvästi työpainotteinen ja valmis haasteisiin. Nykynuorilta vaaditaan tervettä itsetuntoa, jotta he pysyvät mukana yhteiskunnan tempossa ja suorituskeskeisyydessä. Nuori joutuu tekemään päätöksiä virikkeiden, vaatimusten ja vuorovaikutuksen tulvassa, joka saattaa vaikuttaa hänen loppuelämänsä. Minäkuva myös heikentyy herkästi jatkuvan kilpailun ja epäonnistumisen pelon kuluttaessa nuoren voimavaroja. (Kuure & Perttu 2007, 11.) Lukiolaisilla oli erilaisia tapoja selvittää töidensä kanssa, mutta pääosin teksteistä nousi suomalaisen sisun ihannointi. Aineistoni teksteissä esiintyi vahvasti ajatus myös ”viitsimisestä”. Nuorilla oli tiedossa se, mitä lukio vaatii ja vaikka juuri tällä hetkellä itseä ei kiinnosta tehdä tiettyjä asioita, ei se tarkoita, etteikö niitä tehtäisi myöhemmin. Ziehen ajatus itsenäisyyden pakosta heijastuu lukiolaisten ajatuksiin kasvamisesta. Asioita tehtiin, vaikka aina ei huvittanutkaan. Ei ollut ketään muuta, ketä syyttää.

Lukiolaisten identiteetti näkyi kirjoitelmissa kohtuullisen selvästi: se oli työpainotteinen, itseään pohtiva ja tulevaisuuteen suuntautuva. ”Haluan hyvän koulutuksen ja työn ja tiedän



ettei se tule ilman ahkeraa ja tunnollista opiskelua.” (k28) Nuoren maailma laajenee vähitellen ja sitä kautta myös maailmankuva (Helve 1997, 141). Eriksonin näkemyksen mukaan perhe antaa pohjatiedot ja toimintamallit, joiden kautta nuori voi lähteä itsenäistymään ja etsimään omaa tietään. Nuoret olivat siis alkaneet hahmottaa sen, mitä heidän tulisi tehdä, jotta olisivat tulevaisuudessa tyytyväisiä itseensä.

Näin lukiolaisten teksteistä, että he kokivat tämänhetkisen tilanteensa (lukiolaisuus, kasvaminen) olevan vahvasti sidoksissa identiteettiinsä. Toisaalta tämä näkyi yrittämisenä, mutta myös inhimillisyyden ymmärtämisenä (muttei kuitenkaan luovuttamisena): ”En koskaan odota itseltäni täydellisyyttä” (k23). Nuoret ymmärsivät, että toisen asteen opinnot ovat tärkeä osa tulevaisuutta, vaikka itse tulevaisuus tai se, mitä he haluaisivat olla, ei ollut vielä ihan selvillä (esim. k5). Eriksonin, Hallin ja Ziehen mukaan itsensä etsintä kuuluu nuoruuteen. Jotkut aineistoni nuoret nostivat myös yleisemmin nuoruuden pohdinnan esiin, jolla he todennäköisesti myös kuvasivat osittain itseään. Heistä oli kuultavissa myös riitasantouja sen suhteen, mitä nuorilta ylipäättään odotetaan juuri nyt ja tulevaisuudessa:

Tärkeät kontaktit jää helposti solmimatta, kun lukion tarkoituksiksi muodostetaan tulevaisuuden tavoite tulla ydinfyysikoksi. Tärkeää on antaa nuoren antaa löytää oma opiskelutapansa. Näin hänestä tulee myös omatoimisempi. (k39)

Nuoret kokivat satunnaisesti vaikeuksissa itsensä sovittamiseen nykypäivän elämäntyyleihin ja havaitsivat sen tuomat itsen kohdistuvat paineet: ”Joskus tuntuu, että mitä enemmän yrittää, sitä enemmän luova prosessi kärsii” (k39). Helve (1997, 141) toteaa, ettei maailmankuvan käsityksien omaksuminen ole sattumanvaraista. Nuoret muodostavat käsityksiään niiden oletuksien mukaan, joita he ovat ympäristöstään omaksuneet. Myös Hallin mukaan ympäristö vaikuttaa vahvasti nuorten käsityksiin itsestään. Hallilainen identiteettirakennelma muodostuu peilaamalla toisista ihmisistä tapoja ja ajatuksia, joista nuoret valikoivat käyttöönsä itselle tärkeitä identiteettejä. Aineistoni nuoret näkivät erilaisia valittavissa olevia vaihtoehtoja tulevaisuutensa suhteen.

Myös itsen kohdistuvat paineet ja se, miltä nuoren mielestä tulisi näyttää ihmisenä ulospäin, saattoivat muuttaa nuoren käsitystä itsestään. Kun nuori ei koe itseään onnelliseksi, alkaa pohdinta, mikä on vialla (Puolimatka 2010, 317). Nuoret eivät ehkä kokeneet omassa aineistossani niin vahvasti olevansa toiminnan keskiössä ja odotetunlaisia, mutta he olivat silti muokanneet erilaisia käytännön ajatusmalleja, joilla näistä selvittiin: ”En ehkä jää moneen mieleen, se ei haittaa” (k23) Eriksonin mukaan identiteettikonfliktit, joissa nuoret ky-

seenalaistavat omat näkemyksensä ja hetkittäin jopa itsensä, kuuluu kehitykseen. Vaikeudet kuitenkin olivat ohitettavissa ja niistä nuoret oppivat itsestään asioita. Heillä oli tavoite sopeutua koulumaailmaan ja sen tuottamiin arvoihin, koska sen koettiin auttavan myös tulevaisuudessa.

Lukiolaiset pitivät lukion suomia mahdollisuuksia tärkeinä itselleen ja kasvulleen. Morrison ja McIntyre (1971, 124) sanovat, että tuotaessa yksilöitä yhteen luokkahuoneeseen ja kouluun, formaali koulutus muuttuu potentiaaliksi. Lukiolaisten maailmankuvat ja näkemykset olivat ehtineet jo toiselle vuosikurssille tullessa selvästi avartua, ja he näkivät itseään hieman erilaisessa valossa kuin aiemmin. Heidän omat ominaisuutensa oli mahdollista valjastaa opiskeluun ja toisaalta niitä saattoi kehittää toivomaansa suuntaan matkalla itsensä tuntemiseen:

Lukio kasvattaa henkisesti aika paljon. Itse olen oppinut ottamaan vastuuta ja olemaan itsenäisempi. Mutta samalla lukiossa voi vielä olla huoleton jollain tapaa. (k1)

Lukion aloitettuani olen huomannut myös saaneeni tietynlaista kypsyyttä maailmankuvaani ja tätä kautta myös itseäni. (k8)

Olen luonteeltani rauhallinen ja vähäpuheinen, jos sitä voi edes kutsua luonteenpiirteeksi. Rauhallisuudesta on ollut lukiossa hyötyä, sillä silloin voi keskittyä tunneilla paremmin. (k18)

En ole saanut ikinä niin paljon kavereita, hauskoja ja erilaisia mahdollisuuksia musiikin parissa, kokemuksia aikuistumisesta ja oppinut itsestäni kuin lukion aikana! (k38)

Tulevaisuusorientaatio oli nuorilla vahvasti teksteissä läsnä. He näyttivät tiedostavan hyvin ne asiat, joita heiltä vaadittiin, jotta toivotunlainen tulevaisuus olisi mahdollinen. Samalla he myös toivoivat saavansa nykyhetkellä hankittua tarpeeksi pääomaa tulevaisuuttaan varten:

Itse tiedän tarkasti mitä elämältäni haluan ja että tulevaisuuteni vaatii ylioppilastutkinnon. Lisäksi tieto on henkistä pääomaa, jota arvostan suuresti ja jonka lisääminen ei ole minulta pois. (k20)

Nuorten identiteetti näkyi tekstissä ja se täsmentyi sekä odotuksiin itsestä että siihen, mitä koulutus voisi heille tarjota.

Lukiolaisilla oli erilaisia tapoja selvittää tilanteista, jotka heidän kokemuksiansa mukaan eivät täysin vastanneet heidän identiteettejään. Suurin osa ei kuitenkaan nähnyt ristiriitaa

oman identiteettinsä ja koulumaailman vaatimuksien välillä. Eriksonin mukaan ristiriitaa identiteetin ja koulumaailman välillä ei tarvitse enää lukioiässä välttämättä olla. Nuoret ovat ajallisesti niin pitkään opiskelleina ehtineet omaksua lukion osaksi identiteettiään ja täten omaksuneet myös lukion vaatimukset asiaan kuuluviksi. Hall määrittelee identiteettien eri osien olevan jo niin vahvoja, etteivät yksittäiset asiat vaikuta ristiriitaisesti, tai mahdolliset ristiriitaisuudet ratkaistaan tärkeämmän identiteetin 'lukiolaisuuden' hyväksi. Aineistossani vain heillä, jotka eivät täysin halunneet allekirjoittaa lukion arvomaailmaa omakseen, identiteetin ristiriitaa oli havaittavissa ja toisistaan erilliset roolit olivat suuremmissa osassa. Lukio on myös tyyliltään etenevä, tulevaisuuteen tähtäävä paikka, jossa Ziehen mukaan nuorien on tärkeää löytää oma identiteettinen voittokulkunsa. Siihen liittyvät oman paikkansa löytäminen maailmassa ja vahva progressiivinen identiteetinmuodostus, jotta arjessa eläminen olisi mielekästä, sekä regressiivinen tilanteen rauhoittaminen, jotta olisi taas valmiina uusiin asioihin.

#### **4.2 Millainen lukiolaisnuorten identiteetti on Eriksonin psykologisen identiteettinäkömyksen mukaan tulkittuna?**

Psykologisten identiteettiteorioiden pohjalla on vahva ajatus perheen ja sukupolvien jatkumosta ja tiedon siirtämisestä nuorelle. Eriksonin mukaan historiallinen jatkumo ja nuoren omat identiteettikonfliktit muokkaavat nuoresta ajan kuluessa aikuisen. Identiteetin eheyteen ja kasvuun vaikuttavia asioita ovat muun muassa perheen tuki ja historia, odotukset (omat ja ulkopuoliset), itsenäistyminen ja yksilöllisyyden tyylit, eli minuuden erottaminen ”muista”. Globalisaatio on kuitenkin aiheuttanut identiteettien uudelleenarviointia kansallisella ja perhetasolla (Carrington 2002, 115). Erikson pahoittelee tätä globalisaation aiheuttamaa uudelleenarviointia, koska sosiogeneettisen jatkumon katketessa katkeaa myös paljon tietotaitoa. Esimodernissa yksilö ei joutunut identiteettikysymyksiin ääreen, koska yksilöllisyys kytkeytyi yhteisöllisiin verkostoihin, eikä erillistä yhteistöstä määräytymätöntä yksilöä ollut (Pasanen 2007, 74). Anttilan (2010, 10) mukaan perhe on nuorille tärkeä: Yli yhdeksän kymmenestä nuoresta kokee kuuluvansa kiinteästi perheeseen. Voidaankin puhua vanhat sukupolvet ja järjestykset haastavasta uudesta sukupolvesta, joka on vain osa omaa ikäluokkaansa (emt). Perheen merkitys on säilynyt nykypäivään asti.

### *Perheen vaikutus*

Perheellä on lapselle ja nuorelle suuri merkitys kasvun kannalta niin biologisesti kuin mentaalisesitkin. Salmela-Aron (2010a, 383) mukaan itsenäisyyden saavuttaminen on nuoruuskehityksen keskeinen päämäärä. Sosiaalisten suhteiden muuttumiseen liittyy uudenlaisien suhteiden neuvottelu vanhemman ja nuoren välillä sekä ikätoverisuhteiden vahvistaminen. Tähän prosessiin tarvitaan kommunikointia ja yhdessä olemista vanhempien ja nuoren välillä. Perheellä oli aineistoni nuorille vielä suuri merkitys, vaikka perheen asema oli jo alkanut pohdituttaa.

Perhe voi parhaimmillaan tukea ja kannustaa nuoren hänen potentiaalisten voimavarojensa kehittämiseen ja pahimmillaan luoda nuorelle ahdistuneen olotilan ja eksymisen tunteen. Eriksonin mukaan raja vanhempien ja nuoren eriytymisen onnistumisesta tai epäonnistumisesta on matala. Sellaiset määritelmät identiteetistä kuin ”aikuinen” tai ”lapsi” rakennetaan mahdollisesti vallan ja auktoriteetin kautta (Hockey & James 2003, 16). Perhe ei ole vain vanhemmat, vaan kaikki ne läheiset henkilöt, jotka vaikuttavat päivittäisessä kanssakäymisessä kodin piirissä. Esittelemäni Eriksonin identiteettinäkemysten mukaan on huolestuttavaa, että vertaistuen määrä kasvaa ja perheen kuuntelu vähenee. Vanhempien tiedoista saattaisi olla paljon hyötyä, vaikka ympäröivä yhteiskunta onkin ehtinyt muuttua edellisen sukupolven nuoruuden jälkeen. Perheen historia vaikuttaa myös vahvasti nuoren valintoihin ja odotuksiin itsestään.

Perheellä oli tärkeä rooli, mutta ei täysin läpäisevä nuorten identiteetin kasvun suhteen. Eriksonin mukaan vapauden lisääntyminen etäännyttää nuorta perheestä, vaikka perheen säännöt edelleen pätevät. On sosiaalisesti tärkeää tietää, miten toimia tai ainakin nähdä rajat, miten voi toimia ja mukautua tilanteiden mukaan (Morrison & McIntyre 1971, 101). Usein perheen historia saattaa jopa ohjata nuoren kasvua sellaisille urille, joihin hänellä ei olisi kiinnostusta tai kykyä (esimerkiksi perheessä kulkeneet käsityöläismmatit). Historia ohjasi aineistoni nuoria usein vahvasti, mutta ei täysin suoraviivaisesti suuntautumista koulupolulla ja odotuksia siitä, miten hänen tulisi menestyä:

Sukuni on perinteisesti korkeastikouluttautunut. Kai minulla on jonkin verran paineita sieltä suunnalta jatkaa tätä perinnettä, mutta ei se ole koskaan mitään taakka ollut. Ja ehkä mitään paineita ei ole. Ehkä minä olen luonut ne itselleni. (k12)

En ole varma mitkä vanhempani odotukset koulumenestykseni suhteen ovat, mutta siskoni oli niin hyvä lukiossa että meitä jatkuvasti vertaillaan. Onneksi olen siskoni kanssa samantasoisia, sillä muuten vertailusta voisi tulla paha mieli. (k33)

Aina ei kuitenkaan ollut tarve mennä samoja vanhempien jo kertaalleen kulkemia polkuja. Jos vanhemmilla ei ollut aiemmin mahdollisuutta tai halua kouluttautua, he saattoivat toivoa sitä jälkipolveltaan paremman sosioekonomisen tason tai sivistyksen saavuttamiseksi. ”Vanhempani eivät ole käyneet lukiota. Ehkäpä juuri sen takia he eivät odota minulta liikoa tai painosta minua ja se on hieno piirre heissä.” (k18) Aineistostani nousi esiin, miten historialla ja jatkumoilla saattoi olla myös toisenlainen kaiku, joka muokkasi nuorten identiteettiä. Nuoret kokivat, että jonkinlaisia eroja ainakin sukupolvien välisessä ajattelussa on olemassa (Kuussaari ym. 2010, 51). Mielikuva tulevaisuudesta saattoi olla kokemuspohjainen, mitä ei välttämättä tahdottu toistaa: ”Minusta ei tule mummelia joka istuu lastenlasten keskellä ja kähisee ”siltoin kun minä olin nuori...” (k23) Osittain tätä voisi ajatella myös nuoruuden kypsymättömyytenäkin.

Perhe saattoi vaikuttaa nuoreen myös päättäväisyyden kasvun kautta. Puolimatkan (2010, 217) mukaan ihmistä ei nykyään pyritä kontrolloimaan kieltojen ja rajoitusten avulla, vaan luomalla käsitystä onnellisesta elämästä ja synnyttämällä tarve noudattaa tarjottavia ohjeita sen saavuttamiseksi. Erikson määrittelee kokemukset oppimisesta ja menestymisestä riippuvaisiksi kotien kulttuureista. Aineistoni nuoret halusivat tehdä ja nähdä enemmän, vielä vanhempanakin. Perheen historia ja merkitys olivat suuria lähes kaikille nuorille heidän teksteissään.

### *Perheen tarjoama tuki*

Perheen tuella oli nuorille todella vahva merkitys. Vanhempien kiinnostus koulunkäyntiin vaikuttaa mahdollisuuteen koulumenestyksestä (Morrison & McIntyre 1971, 73). Toisaalta kyse ei ollut pelkistä tuloksista paperilla, vaan Lämsä (2009, 27) Eriksonin tavoin määrittelee kodin tuen vaikuttavan merkittävästi siihen, mitä nuoret ajattelevat omista mahdollisuuksistaan ja tulevaisuudestaan. Perhe oli se, jonka luokse lopulta palattiin hakemaan neuvoa tai turvaa, jos ongelmia ilmeni, kuten eräs aineistoni nuori kuvasi:

Haluan sallia itselleni perheen luokse hakeutumisen tiukkoina aikoina. Perhe toimiikin tässä suhteessa vielä tietynlaisena tukikohtana, jonka kautta on helppo tarkastella asioita. Kuitenkin ajatus siitä, että pian kaikki tulee muuttumaan jähka muutta pois kotoa tulee ajankohtaiseksi houkuttelee ja toisaalta taas luo omanlaistaan ahdistusta. (k8)

Perheen tuki saattoi olla näkyvää tai näkymätöntä sen mukaan, millainen toimintamalli perheen sisällä vallitsi. Toimiva ja positiivinen perhe ennustaa vähemmän identiteetin horjumista ajan kuluessa (Meeus 2011, 87). Aineistossani lukiolaiset kokivat hyväksi tuen muodoksi myös sen, etteivät vanhemmat olleet puuttumassa joka tilanteessa asioihin. Morrisonin ja McIntyren (1971, 147) mukaan se, että nuoret voivat ohittaa vanhempinsa näkemykset, on kohtuullisen uusi ilmiö.

Aineistoni nuoret eivät kokeneet jäävänsä tyhjän päälle, vaikka saivatkin tehdä oman päänsä mukaan. Eriksonin mukaan nuoret uskovat vanhempiansa viisauteen, vaikka eivät kaipaa neuvoja jokaiseen asiaan. Itsenäistyminen kuului vahvasti aineistoni nuorten kehitystehtäviin, mutta nuoret arvostivat selvästi myös vanhemmilta tulevia tukitoimia (esim. luottamuksen osoittaminen tai raha), jotta saisivat kasvaa omaan suuntaansa turvallisesti. Esimerkiksi:

Vanhemmat eivät ole koulutöihini oikein koskaan puuttuneet, eivätkä he ole rankaisseet huonoista arvosanoista. Silti opiskellessani lukiossa ajatus siitä, että he maksavat kirjani, potkii vähän etenpäin. (k24)

Vanhempani ovat tyytyväisiä että hoidan kouluni suhteellisen hyvin, eikä he siihen hirveesti puutu. Koska he tietävät minun olevan tunnollinen opiskelija. (k29)

Perheen antamat tuen muodot vaihtelivat. Nuorien kokemuksen mukaan heille oli tärkeää että tukea oli vielä tarjolla, mutta he pyrkivät enenevästi jo omiin toimintamalleihinsa.

### *Odotukset ja velvoitteet*

Perheiden vaikutus nuoren kasvuun ei kuitenkaan ollut täysin pyyteetöntä. Tuen ja vapauden lisäksi nuorten kokemus perheiden odotuksista ja velvoitteista oli vahva. Tällöin Eriksonin mukaan nuoren identiteettikonflikti kohdistuu perheeseen. Aineistossani liian vahvat erot mielipiteissä ja toimintatavoissa saattoivat johtaa myös ristiriitatilanteisiin, kun nuoren oma näkemys itsestään ja vanhempien odotukset eivät kohdanneet:

Lukiolaiselta odotetaan enemmän ja lukion painoarvo on huomattavasti suurempi kuin peruskoulun. Kotona se näkyy ehdotuksilla vähentää harrastamista. Ymmärrän sen hyvin, mutta kohdallani harrastukseni musiikki tulee olemaan se, mitä teen luki-

on jälkeen ja karu totuus populäärimusiikin puolella on se että vain soittotaidot punnitaan. (k20)

Aina odotuksiin ei kuitenkaan liittynyt ristiriitoja, vaan nuoret olivat oppineet suhtautumaan ja mukautumaan perheen ajatusmaailmaan, vaikka se saattaisi ulkopuolisen silmiin näyttäytyä nopeasti katsoen hyvin ristiriitaiseltakin. Postmodernissa ajassa vanhojen ja uusien stereotyyppien kohtaaminen sukupolvien välillä on päivittäistä (Hockey & James 2003, 103). Aineistoni perheiden toimintatavat olivat moninaisia. Nuorien kasvaessa vanhempien vaikutuspiirin alla, myös heidän identiteettinsä ja ajattelumaailmansa usein kohtasivat vanhempiensa kanssa jollain tasolla. Lämpimät vanhempi-lapsi -suhteet ovat yhteydessä kypsään identiteettiin (Meeus 2011, 87). Eriksonin mukaan vanhempien tulee myös välittää tarvittavat kasvamisen pohjatiedot, jotka yleensä heijastelevat perheen kulttuuria. Aineistossani tapojen moninaisuus ja tyyli toimia sekä nuorten rajojen etsintä eivät välttämättä haitanneet perheen sisäistä toimivuutta.

Erityisen mielenkiintoinen yksityiskohta perheen odotuksista oli aineistosta ilmennyt yksittäisen nuoren kommentti perheen odotuksista ja niiden vaikutuksista. Odotukset näyttäytyivät ulkopuolisen silmiin enemmän velvollisuuksina, joihin nuori oli ajan kanssa tottunut perheen toimintatapana ja siitä hyväksynyt omakohtaiseksi arvokseen:

Vanhempani sen sijaan odottavat, että saan kaikista aineista ysejä ja kympejä. He ovat hieman pettyneitä, kun kerron saaneeni kokeesta kasin ja vihaisia jos numerot ovat alle sen. Joudun esimerkiksi maksamaan vanhemmilleni 10-100 e jos numeroni ovat 4-7 välillä. Mielestäni se ei kuitenkaan luo minulle negatiivisia ajatuksia tai tunteita. Tiedän, että vanhempani haluavat vain parastani. En myöskään koe heiltä tulevia paineita ja odotuksia liian suuriksi. Pysin enemmän toteuttamaan omia tavoitteitani. (k27)

Odotuksista ja velvoitteista oli aineistossani hyvin havaittavissa se, että ne heijastuivat vahvasti myös luottamukseen. Nuorille oli tärkeää tuntea luottamusta perheensä osalta ja päästä kokemaan omat kasvunsa kipukohdat rauhassa, vaikka perheen odotukset olisivatkin pohjalla nuoren nähtävissä:

Myös perheeni odottaa minulta menestystä lukio-opinnoissani varsinkin koska he itse ovat saaneet hyvät ylioppilaspaperit. He eivät kuitenkaan puutu opintoihini koska he tietävät että yritän parhaani ja että se riittää pitkälle. Eivät he paljon voisi auttaakaan olen huomannut ja on hyvä että he eivät häiritse opiskeluni. (k22)

Odotukset ja velvoitteet kuuluivat nuoren elämään niin kauan, kun nuori vaikutti aikuisten elinpiirissä. Tutkimani nuoret eivät pääosin kuitenkaan tunteneet vanhempien vahvaa läsnäoloa useimmiten pahana, vaan eteenpäin vievänä ja tukevana toimena. Heille oli tärkeää,

että vanhemmat osoittivat kiinnostustaan heidän opintojaan ja kasvuun kohtaan erilaisilla tavoilla, mutta eivät olleet koko ajan ”selän takana kurkkimassa”. Eriksonin malli identiteetistä sopii hyvin odotuksien ja velvoitteiden havainnointiin identiteetin kehittymisessä. Lukiolaiset nuoret aineistossani olivat jo omilla poluillaan identiteettinsä muovaamisen suhteen, mutta eräänlaista ”tarkistamista” edelliseltä sukupolvelta silti kaivattiin.

### *Itsenäistyminen osana kasvua*

Itsenäistyminen perheestä ja oman polun muokkaaminen kohti aikuisuutta oli nuorilla jo vahvasti mielessä lukion toisen vuosikurssin puolivälissä. Itsenäistymiseen liittyi monia eri ajatuksia niin vanhempien vähenevän päivittäisen huolenpidon kuin tulevaisuuden itsenäistymisodotuksien osalta. Rädyn (1987, 16) mukaan kokemus kiinnittää käsityksiä, jolloin yksilöiden on vaikea arvioida asennettaan, ilman siihen liittyviä henkilökohtaisia kokemuksia ja havaintoja. Eriksonin mukaan epävarmuus kuuluu nuorison kasvuun ja erilaisten kokemusten kautta nuoret voivat pohtia, millaiseksi haluavat tulla. Myös omat valinnat mietityttivät aineistoni nuoria, niin menneet kuin tulevatkin.

Nuoret kokivat vanhempien huolenpidon kahtiajakoisesti. Ziehen mukaan nuorten innostus vapaudesta saattaa aiheuttaa myös ongelmia. Aineistoni nuorista oli toisaalta mukavaa vielä keskustella asioista, jotka eivät olleet menneet toivotunlaisesti ja hakea vahvistusta omalle kuvalle itsestään ja taidoistaan. Vapaus saattoi myös aiheuttaa hieman hämmennystä nuoresta, joka alkoi samalla kokea omaa vastuunottoa vahvemmin:

Kuitenkin jo suoriudun huonommin kuin vanhempani ovat olettaneet, saatan kohdata lievää hämmennystä vanhempien osalta, mutta lopulta he kysyvät olenko itse tyytyväinen tulokseen ja jos olen, niin asiasta ei enää puhuta. (k14)

Kukaan ei katso enää samalla tavalla perään ja itse pitää olla koko ajan skarppina mukana. (k19)

Aineistoni nuorille vapaus oli myös yleinen pohdinnan aihe. Lukio nähtiin suuntaantavana ja valmistavana koulutuksena, josta myöhemmin on helpompi jatkaa: ”Samalla se [lukio] valmistaa ja antaa suuntaa myöhempään itsenäiseen asumiseen ja luo lapsesta nuoren aikuisen.” (k17) Vapaus kasvoi ja kehityksen koettiin liittyvän myös itsenäisyyteen ulkoisten asioiden suhteen:

18 vuotta täytettyäni olisi tavoite muuttaa pois kotoa. Ainakin viimeistään lukion jälkeen ja opetella ottamaan enemmän vastuuta, sillä sekin kasvaa. (k3)



Kotoakin alkaa olemaan jo kiire pois mutta kun ei ole rahaa millä ostaa oma kämpppi.  
(k4)

Lukion koettiin myös rajoittavan kasvua joillakin tavoilla. Luovuutta ei nuorten mielestä päässyt aina harjoittamaan niin paljon kuin he olisivat tahtoneet pitkien koulupäivien lomassa: ”Lukio ei ole kuitenkaan estänyt kokonaan itsensä toteuttamista.” (k34) Ziehen mukaan regressio voidaan nähdä niin jähmeänä paikallaan pysymisenä, että se aiheuttaa ahdistusta. Voiko koulussa käymisen siis nähdä regressiona nuorten ajattelumaailmassa, vaikka koulun sisällöt kuuluvat progressiiviseen käsittelyyn? Aineistoni nuorten mukaan itsenäistymisen esteenä tuntuivat olevan pitkät koulupäivät ja rutiininomainen koulunkäynti, vaikka sisällöt etenivät toisinaan epämukavan vauhdikkaasti. Lukion voisi Ziehen käsitteen määrittelyn mukaan siten ajatella olevan regressiivinen paikka, joka ei rajoittamisen keinoilla mahdollista itsenäistymistä, mutta vaatii progressiivisen otteen sisällölliseen menestymiseen.

Aineistoni nuoret kokivat itsenäistymisen osana identiteettinsä kasvua ja etenkin psykologiset identiteettiteoriat tukevat tätä ajattelua: perheestä erkaantumista ja itsenäistymistä jatkumona ja identiteettikonfliktien kautta oman itsensä vahvistamista. Tätä polkua pitkin kävellessä lukio tarjosi nuorten mielestä seuraavia valmiuksia: ”Aikuiseksi kasvamista, valintojen tekemistä ja omien tuloksien näkemistä.” (k34) Itsenäistymisen vaihe oli suurimmalla osalla nuorista jo aktiivisesti käynnissä.

#### *Identiteettikonfliktit koulun ja tulevaisuuden välillä sekä yksilöllisyyden tyylit*

Lukiolaiset ajattelivat itseään kokonaisuutena suhteessa muihin. Eriksonin mukaan yksilö kehittyy mahdollisuuksiensa mukaan yksilönä ryhmän sisällä. Aineistossani esimerkiksi lukiolaisuus koettiin erilaisena kuin ammattikoululaisuus, ja se määritti ihmisiä sen sijaan, että se olisi ollut yksi osa ihmistä (esim. k11). Hockeyyn ja Jamesin (2003, 64) mukaan elämänkulut ovat vapautuneet aiempiin sukupolviin verrattuna, mutta toisaalta ne on merkitty intensiivisemmin. On paljon erilaisia käännekohtia kuten ajokortti, kokeiden läpäiseminen, työnvaihtaminen, uuden kodin hankkiminen, uusi lapsi, kihlaus, avioliitto, vuosi-päivät, eläke ja kuolema. Onko nykypäivän vapaus illuusio kaikkien pakollisten, vaikkakin vaihtelevien toimien keskellä?

Erilaiset tilanteet ja tapahtumat loivat aineistoni nuorille epävarmuutta, ja aiheuttivat oman paikan etsimistä. Nuoret kokivat erilaisia identiteettikonflikteja koulun ja itsensä välillä, mutta myös suhteensa muihin nuoriin, jotka eivät olleet lukiolaisia. Identiteettikasvun tukena oli nähtävissä niin positiivisia kuin negatiivisiakin identiteettikonflikteja (esim. k19, k34). Yksilöllisyys oli aineistoni nuorille uutta ja tärkeää. Kuure ja Perttu (2007, 8) sanovat, että toisten erilaisuuden ymmärtämisessä ja suvaitsevaisuudessa auttaa nuorten omien kykyjen kasvaminen ja niiden ymmärtäminen. Yksilöllisyys aineistossani ei silti välttämättä tarkoittanut joka asiassa yhden hengen yksilöllisyyttä, vaan yksilöllisyyden ajatusta laajennettiin myös koskemaan ryhmiä, jotka olivat ryhmänä jollain tavoin erilaisia kuin muut ja joissa oli kotoisaa olla ja kasvaa:

Muutenkin lukiossa on saanut kokea hauskipia hetkiä yhdessä vanhojen ja uusien kavereiden kanssa. Täältä löytyy myös paljon samanhenkisiä ihmisiä, joiden kanssa on ihana jutella ja hengaila. (k13)

Aineistoni nuorilla oli siis alkanut perheen ulkopuolisen piirin etsintä ja ehkä omankin uuden perheen luomisen ajatus. Oman paikkansa etsiminen maailmassa ei ole aikuisillekaan ihmisille itsestään selvyys ja näistä nuorista huomasin, että he olivat valmistautuneet muokkaamaan omia käsityksiään ja ajatuksiaan sen mukaan, mitä tulee vastaan. Muuttamalla alkuperäistä suhtautumistapaansa yksilö voi vaihtaa asenteensa kohdetta (Räty 1987, 23). Ziehen näkemyksen mukainen kulttuurisen konstruktion etsintä oli pinnalla. Tietenkin nuorilla oli vahva tarve olla oma itsensä, mutta ”muutospakko” oli selvästi tiedossa ja jopa toiveissa.

Tässä alaluvussa olen esitellyt nuorten identiteetin muodostumista Eriksonin psykologisen identiteettinäkömyksen mukaan sekä viitannut myös Zieheen, joka yhdistää psykologisia ulottuvuuksia sosiologiseen pohjaan. Psykologinen identiteettinäkemys on toimiva esitelmilläni alueilla, mutta mielestäni nuorten identiteetin kehittymiseen vaaditaan myös sosiologisen ajattelutavan jonkinasteista soveltamista, jotta nuorten identiteettiä voidaan kuvata täyspainoisesti. Psykologinen identiteettimalli on vahvasti yksilökeskeinen ja jättää perheen vaikutuksen jälkeen identiteettikasvun paljon yksilön omien kognitioiden varaan. Se vähentää ulkopuolisen vaikutuksen merkitystä huomattavasti, vaikka sidosryhmillä on jonkinasteinen merkitys. Yhtenäinen identiteetti, joka muodostuu identiteettikonfliktien kautta, on kuitenkin itsessäänkin varsin kattava esitys identiteetin muodostumisesta. Ziehe hyödyntää psykologista mallia käsittelemällä yksilön kognitiivista kehittymistä sekä per-

heen merkitystä. Itsenäisyyden tavoittelu on Ziehellä vahvasti mukana, jolloin vanhasta perheyhteistöstä pyritään omaksi itsenäiseksi ihmiseksi.

### **4.3 Millainen lukiolaisnuorten identiteetti on Hallin sosiologisen identiteettinäkökemyksen mukaan tulkittuna?**

Psykologisten identiteettimallien suunnatessa historian ja perheen merkitykseen kasvussa, sosiologiset teoriat ottavat vahvasti vertaisuuden ja osista kokoamisen ajatukset esiin. Cohenin (1997 385, myös Helve 1997) mukaan on petytty ”suuriin kertomuksiin”, joiden tilalle ovat tulleet ”pienet projektit”. Hall määrittelee identiteetinkin koostuvan osista, eli pienistä projekteista, jotka ovat sidoksissa toisiinsa. Aineistoni teksteistä löytyi paljon myös sosiologisten käsityksien mukaisia ajatuksia ja toimintatapoja. Pällekkäiset ja ristiriitaiset minäkuvat olivat useimmille aineistoni nuorille arkipäivää. Ristiriidat aiheuttavat valintoja. Puolimatkan (2010, 217) mukaan kaikista identiteeteistä ei kuitenkaan voi kerralla luopua, koska muuten ei jää jäljelle syitä tehdä mitään. Hallin mukaan nuori voi valita, mitkä yksittäiset identiteetit ovat luopumisen arvoisia. Aineistoni nuorilla oli vahva määritelmä itsestään lukiolaisena, mutta myös monia muita itseään koskevia määritelmiä, joita tuli tarpeen vaatiessa karsia.

Modernisaatio on pakottanut ihmiset suurempiin ja monimutkaisempiin vuorovaikutusverkostoihin. Ryhmien välisellä lisääntyneellä vuorovaikutuksella on sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia. (González & Brown 2005.) Aineistossani erilaiset sosiaaliset verkostot muodostivat suuren osan nuoren päivästä, kuten myös Hall esittää. Aineistoni lukiolaiset valitsivat kouluarjessa sillä hetkellä itselleen parhaiten sopivia tapoja ajatella ja toimia. Penlandin (1974, 110) mukaan arvot eivät ole loogisesti puolustettavissa, koska ne pohjautuvat yksilön omaan emotionaaliseen historiaan. Arvot ja asenteet muodostavat identiteetin perustan, joka lapsella muotoutuu perheen arvoihin. Hallin mukaan identiteetti siirtyy nuoruudessa heijastamaan vertaispiireistä itselle toivottavia toimintamalleja ja kaveripiirejä valitaan omien arvojen mukaan. Identiteetin muodostumiseen kuului aineistoni nuorilla arvokeskeisyys ja henkilökohtaisten arvojen muotoutuminen, mikä näkyi esimerkiksi nuorten tavassa valita kaveripiirejä heidän erilaisten ryhmäarvojensa mukaan.

### *Vertaisryhmät kasvun tukena*

Vahvimmin sosiologiseen malliin aineistossani oli löydettävissä viitteitä, kun nuoret puhuivat omista vertaisryhmistään eli koulukavereistaan ja harrastuspiireistään. Penlandin (1974, 72) mukaan individuaaliset roolit eivät niinkään ole ryhmän osallistujien rooleja, vaan osallistuminen on lopputulosta siitä, että ryhmä pyrkii tyytyväisyyteen ja ryhmän tarpeisiin. Aineistoni nuoret kokivat itselleen sopivat vertaisryhmät tärkeänä osana arkea: ”Suurin osa kavereistanikin ovat lukiossa, joten he ymmärtävät kovat työmäärät ja ovat ikään kuin vertaistukea.” (k34) Sosiaalinen identiteetti voi lisääntyä mutta myös vähentyä ulkopuolisen ryhmän vaikutuksesta (Kuppens & Yzerbyt 2012, 27). Ziehen mukaan identiteettiä vertaisryhmien kanssa rakennettaessa, ulkoisella palautteella on vahva vaikutus positiivisesti tai negatiivisesti. Tutkimani nuoret kokivat saavansa helpotusta arkeen sosiaalisissa kanssakäymisissä sellaisiin nuoriin, joilla oli samantyyppinen ajattelumaailma kuin nuorella itsellään.

Ryhmissä toimiessaan aineistoni nuoret peilasivat itseään muihin. Penlandin (1974, 62) mukaan ryhmätasolla jokainen henkilö on kiinnostunut siitä, miltä ryhmän silmissä näyttää ja samalla heijastaa omaa kuvaansa itsestään itselleen. Hallin käsityksen mukaan ihminen tarvitsee toista heijastellakseen identiteettiään. Aineistoni lukiolaiset kokivat samassa elämäntilanteessa olevien kavereidensa ymmärtävän heitä paremmin ja olevan arkipäiväisessä elämässä tukemassa toisiaan eteenpäin vaikeiden asioiden yli. Heitä voisi kutsua toistensa arkipäivän tukiverkostoksi:

Ystäväistäni monet ovat lukiolaisia. Se, että voi heidän kanssaan jakaa arkipäivän koulujutut on tärkeä osa omaa jaksamista, vaikka koulussa olisikin rankkaa ja väsyttävää. (k5)

Kaverit ovat tuoneet helpotusta yhä itsenäisemmäksi käyneeseen opiskeluun, joka saattaisi paikoitellen raskaammaksi jollei niitä olisi. (k8)

Onneksi minulla on ystäviä, jotka opiskelevat ahkerasti, mutta osaavat myös elää muutakin elämää kuin vain lukiota. (k28)

Yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuuden tunne olivat myös yleisiä nuorten kirjoituksissa. Heillä oli tunne siitä, että he halusivat olla lukiossa ja paikalla oli myös samanhenkisiä ihmisiä. Penlandin (1974, 65) mukaan ryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään paremmin ja useammin samantyyppisellä statuksella varustettujen henkilöiden kanssa. Hall kutsuu identiteetin määrittelyssään tätä ilmiötä stereotypiaksi. Myös koulun omalla toiminnal-

la oli vahva vaikutus tähän tunteeseen. Koulu pystyi kannustamaan tutkimiani nuoria eteenpäin ja omalla tavallaan tukemaan heitä löytämään oman tyyliensä päästä elämässä eteenpäin: ”Lukiolaisuuteen ainakin meidän koulussamme kuuluu vahva yhteisöllisyyden tunne ja opiskelumotivaatio.” (k17) Ulkopuolelta voidaan siis vaikuttaa jonkin verran opiskelijoiden ajatuksiin ja tuntemuksiin. Tukemisella pystyi muuttamaan opiskelijoiden mielialat positiivisiksi ja sitä kautta saamaan heidät pyrkimään kohti parempia tuloksia.

Aineistoni nuorilla oli vertaistuesta hyötyä myös oman kuvan selkiytymiseen. Itsetuntemuksen paraneminen oli saavutettu hyöty hyvin toimivan kaveripiirin sisällä. ”Kavereista on tullut suuri osa elämääni ja olen heidän avullaan oppinut tuntemaan itseni paremmin.” (k21) Siinä, missä psykologisissa mallissa perhe oli tukena, sosiologisesti kaveripiirien vaikutus jätti oman vahvan pääosin positiivisen jälkensä nuoren henkiseen kasvuun. Kaveripiirit ovat usein niitä vaikuttamisen ja oppimisen paikkoja, joita nuoret halusivat erityisesti hyödyntää. Ryhmän jäsen tekee koko ajan töitä puolustaakseen omaa kuvaansa, sanoo Penland (1974, 63). Hallin mukaan dualismi erottaa meidät ”muista” ja määrittää, mihin haluaa kuulua. Aineistossani kaveripiirejä saattoi myös vaihdella sen mukaan, jos ensimmäinen tai toinen ei tuntunut hyvältä ja itseä tukevalta.

Erilaiset vertaisryhmät saattoivat kuitenkin myös toimia ”pahassa”. Nuoret saattoivat tuntea olevansa ”väärässä paikassa” tai kokea muiden häiritsevän heidän toimintatapojaan:

Heistä [kavereistani]ei ole paljon apua opinnoissani. (k22)

Jotkut lukiolaistoverit ovat aika lapsellisia, suuttuvat liian herkästi ja mekastavat älyttömästi ja sitä toivoisi saavansa uusia kavereita. (k3)

Varsinkin pienissä luokissa tai vanhoissa, peruskoulusta jatkuneissa kaveripiireissä olevat nuoret toivoivat muutosta tilanteeseensa. Hallin mukaan jokaista identiteettinsä osaa voi muokata, mutta esimerkiksi läheiset kaveripiirit ovat vaikuttaneet jo niin moneen eri identiteetinsä osaan, että irrottautuminen voi olla vaikeaa. Aineistoni nuorten tuntui olevan omien sanojensa mukaan osittain vaikeaa vaihtaa ryhmää varsinkin, jos se oli ollut jo pitkään yhdessä (esimerkiksi peruskoulusta yhdessä lukioon jatkaneet). Erilaiset tavat oppia ja opiskella vaikuttivat paljon lukiolaisten teksteihin siitä, miten he kokivat kaveripiirinsä (esim. k6).

Vertaistuesta oli erityisen paljon hyötyä niille aineistoni nuorille, jotka löysivät omanlaisiaan ihmisiä, joiden kanssa oli helppoa olla yhdessä tai heitä yhdisti muuten joku yhteinen asia. Nuoret hakevat hyväksyntää vanhemmilta, kaltaisilta ja yhteisöltä, ja identiteetti muodostuu sosiaalisen hyväksynnän kautta, kuten Phelan ja Kinsella (2011, 88) kuvaavat. Ziehen määritelmä progressio- ja regressiointresseistä käsittää myös vertaisryhmissä tapahtuvan käytöksen. Uusia kaveripiirejä luodessa progressiivinen, edistävää vaihe on tärkeä, mutta kaveripiirien muotouduttua voi siirtyä turvalliseen ja rauhallisempaan regressioon, jossa jatkuvaa muutosta ei tarvita. Aineistostani ne, joille vanha ryhmä ei enää tarjonnut tukea tai omantyyppistä ryhmää ei muuten ollut löytynyt, tuntuivat suhtautuvan asioihin muutenkin negatiivisemmin. Nuorten elämäntavat ovat erilaisempia kuin ennen (Helve 1997, 156). Nuorten erilaisuus voi tuottaa haasteita oman kaveripiirin löytämiselle. Aineistossani vertaisryhmillä tuntui olevan paljon merkitystä identiteetille ja etenkin päivittäiselle hyvinvoinnille.

*Oman tien löytäminen kaikkien mahdollisten identiteettien maailmassa*

Tutkimilleni nuorille oman tien löytäminen itsessään, oli yksi tärkeimpiä tehtäviä. ”Lukio-opinnoissa parhaita puolia ovat juurikin omien polkujen löytäminen.” (k39) Zieheläisittäin tätä kutsutaan identiteetin voittokulukseksi. He halusivat selvittää, keitä he ovat ja mitä he haluavat tulevaisuudeltaan. Oman tien kulkijoita oli tutkimusjoukossani monia jo tässä vaiheessa opintoja, mutta monelle se oli vielä muutoksen alainen asia. Nuoret näkivät itsensä osana erilaisia ryhmiä ja tilanteita, mutta tiedostivat, että valintojen aika olisi pian. Valintoihin vaikuttivat niin täysi-ikäistyminen, ylioppilastutkinto kuin lukion loppuminenkin.

Nykymaailmassa enää harva voi jatkaa vanhempiensa jalanjäljissä, joten nuorilla oli pitkiäkin pohdintoja siitä, mitä heistä voisi tulla, kun osittain unelmat ja toiveet olivat jo ehtineet lukioaikana romuttua, ja he olivat kypsyneet ihmisinä kasvun myötä:

Vaikka matemaattiset aineet eivät sitten sujuneetkaan, en osannut päästää irti haaveesta. Toisaalta vaikka en kemiaa ja fysiikkaa oppinutkaan on minulle jäänyt niiltä tunneilta paljon hyviä, humoristisia muistoja, joita en jättäisi kokematta. (k5)

Lukio on myös muuttanut minua monella tapaa. (k21)

Olen kuitenkin nykyään ruvennut ottamaan koulua hieman rennommin, teen esim. läksyjä muiden kanssa. Näin saan pidettyä suhteita yllä. (k31)

Muiden ajatuksilla oli kuitenkin todella vahva painoarvo siinä, miten nuoret kokivat itseään suhteessa muihin. Ziehen mukaan identiteetti muodostuu yhteenkuuluvuuden tarpeesta ja vuorovaikutuksesta toisten kanssa.

Aineistossani identiteettejä pohdittiin vahvasti muiden kautta ja tämänkin vuoksi nuoret jäivät usein miettimään oman tiensä valintoja varsinkin, jos olivat saaneet palautetta tai vihjauksia siitä: ”Ulkopuolisten mielestä koulu on koko elämäni.” (k33) Merkittävää kuitenkin oli, että jos nuorista tuntui, etteivät toisten esittämät arviot olleet kohdillaan, he olivat ”ulkopuolisia” (vaikka he olivat esim. perhettä, ystäviä, sukulaisia...). Hall määrittelee ulkopuolisen käsitteen olevan sellainen, joka on ristiriidassa omien näkemysten kanssa. Hän myös huomauttaa, että globalisaatio on mahdollistanut monia vaihtoehtoja, joista valita identiteettinsä, jolloin läheisimmän toimintatavan ei välttämättä tarvitse olla sopivin. Yksilön tulee kuitenkin tehdä omat valintansa, vaikka toimisi ryhmissä. Tästä varoituksena Tragakiksen ja Smithin (2010, 216) huomautus: Sosiaalisella identiteetillä, eli ryhmissä toimimalla voi vähentää oman autenttisuuden tuntua, jos se on ristiriidassa oman identiteetin kanssa. Aineistoni nuorille muiden mielipiteillä oli merkitystä, mutta niille pyrittiin löytämään itseään tyydyttäviä selityksiä ja tehtiin erilaisia jakoja itseen kuuluviin ja muihin asioihin ja ihmisiin.

Oman tien etsimiseen kuului aineistossani myös kyseenalaistaminen. Entä jos en haluakaan muuttaa sitä tietä, jolla olen jo nyt? Ziehen regressiointressi kuvaa tätä ajatusta vanhaan ja turvalliseen jäämiseenä. Aineistoni nuoret pystyivät pitämään joitakin asioita elämässä vakaana ja turvallisenä, mutta toisissa tuli jatkaa matkaa. Usein nuoret halusivat jäädä kiinni vanhoihin ulkoisiin rakenteisiin, vaikka kyse oli ennemmin sisäisen kasvamisen pelosta:

Mitä lähemmäs lukion loppua mennään sitä enemmän haluan jäädä tänne tuttuun ja turvalliseen ympäristöön kavereiden keskelle. Ehkä minusta joskus vielä tulee jotain. (k36)

Oman tien etsintä oli tutkielmani nuorille tärkeää. Siihen kuuluivat ulkoiset tekijät itsenäistymisen ja valmistumisen kautta, mutta nähtävissä oli vahvasti myös oman sisäisen kasvun etsintää. Ziehen mukaan nuoret alkavat kokea itsenäistymisen pakkoa, jolloin valintoja on tehtävä. Kirjoitelmista oli löydettävissä nuorten tarve saavuttaa tulevaisuudessa sellainen polku, johon he olisivat tyytyväisiä ja joka olisi jollain tavoin erityinen. Ehkä nyky maailman trendit luovat mielikuvaa, että jokaisen pitää olla jonkinlainen ”tähti” jossain asiassa.

Lukiolaiset olivat kuitenkin luottavaisia sen suhteen, että heillä on hyvät mahdollisuudet tulevaisuudessa olla oman erityisen tiensä kulkijoita.

### *Elämän palaset*

Nuorten elämä koostui monista eri osa-alueista. Hallin mukaan identiteetti koostuu erilaisista osa-alueista, jotka limittyvät keskenään ja muuttuvat. Helve (1997, 144) toteaa länsimaisen informaatioyhteiskunnan olevan ongelmallinen nuorisolle, jonka on vaikeaa käsitellä kaikkea maailmasta tulvivaa tietoa kokonaisvaltaisesti. Aineistoni lukiolaisilla tämä näkyi elämän tasapainottelemisessa erilaisten tehtävien välissä. He halusivat olla niin lukiolaisia kuin työssäkäyviä sekä harrastaa aktiivisesti ja liikkua.

Tutkielmani nuorilla erilaiset elämän osa-alueet muuttuivat ristiriitaisiksi tai ahtaasti sopiviksi, kun aika ei tuntunut riittävän. Hallin mukaan nyky maailman erilaisista vaihtoehdoista tulisi vielä osata valita ne, joita haluaa eniten, koska mahdollisuuksia on niin paljon. Minulle nuoret halusivat näyttää itsestään tietynlaista kuvaa, mutta osalle oli alkanut selvitä, ettei kaikkien kuvien ylläpitäminen ollut realistisesti mahdollista: ”Joudun priorisoimaan lukion ja harrastukseni vähintään samalle viivalle.” (k20) Hyvät arvosanat, tutkinnot ja todistukset ovat resursseja oman kilpailukyvyyn varmistamiseen yksilön vastuuta korostavassa yhteiskunnassa (Lämsä 2009, 26). Aineistoni nuorten kokemuksen mukaan pelkkä koulumaailma ei siis välttämättä riittänyt takaamaan tarpeellisia resursseja, vaan lisäkrediittejä oli hyvä hankkia.

Toisista kirjoitelmista saattoi päätellä, että nuoret saivat sovitettua erilaiset ja erilliset asiat paremmin toisiinsa. He eivät välttämättä pitäneet koulutusta niin merkittävänä kuin yhteiskunnallisesti yleensä määritellään, jotta saivat aikaa ja tilaa myös muille asioille: ”Opiskelen sopivasti, urheilen, vietän aikaa ystäväni kanssa ja myös yksin.” (k10) Suomalainen yhteiskunta on hyvin opiskelu- ja työpainotteinen ja se näkyi myös useimpien nuorten teksteissä. Pelkkä yhteiskunnallinen tarkoituksenmukaisuus ei saisi olla kasvatustavoitteen päämäärä, muistuttaa Puolimatka (2010, 28). Ziehe ilmaisee myös huolensa koululaitoksen vanhakkosta, strukturaalisesta tyylistä suhteesta identiteetin kehittymiseen. Koululaitos ei Ziehen mukaan mahdollista yksilöllistymistä niin hyvin kuin sen pitäisi, kun toisaalta koulutukseen kuuluisi sijoittaa tulevaisuutta ajatellen. Aineistossani harrastukset ja kaverien



tapaaminen olivat saattaneet jäädä sivuun opintojen hyvän suorittamisen vuoksi, jolloin nuoret olivat tehneet valinnan keskittyä yhteen elämänosaan (eli lukioon) aivan erityisesti.

Joissain aineistoni tapauksissa elämää sai tasapainotettua koulun ulkopuolisilla asioilla: ”Harrastukset auttavat jaksamaan ”raskaat” opinnot, kun niissä saa muuta ajateltavaa.” (k22) Vaikka lukiolaiset olivat mielellään lukiolaisia, he halusivat myös toisenlaista vastapainoa arkeensa. Nuorten kirjoituksista huomasi kuitenkin vahvasti sen, että koulumaailman henkilö oli aivan toinen kuin vaikkapa harrastusmaailman henkilö, kuten Hall on esittänyt. Myös Helve (1997, 146) kommentoi, ettei nykymaailmassa ole selkeitä ydinarvoja, vaan kilpailevia arvoja, joista ihmiset valitsevat tarpeidensa mukaan. Tämä saattoi selittää aineistosta noussutta vastakkainasettelun tuntua. Osalla lukiolaisista oli erilaisia identiteettejä ja arvoperustoja, joilla he toimivat eri tilanteissa ja he itsekin tietoisesti erottelivat ne. Kaikille jaottelu ei kuitenkaan ollut selvä.

*Ristiriitainen, tilannesidonnainen, päällekkäinen*

Maailmassa on monia erilaisia vaihtoehtoja ja näkökulmia, joista myös tutkielmani nuorten oli löydettävä ja valittava ne, joista he saisivat parhaan mahdollisen lopputuloksen identiteetilleen. Nykymaailma tarjoaa enemmän mahdollisuuksia kuin on mahdollista yhden ihmisen toteuttaa. Hall kuvaa tätä ilmiötä ”kansainväliseksi supermarketiksi”, josta jokainen etsii itselleen sopivat toimintamallit. Ihmisen identiteetti voikin olla ristiriitainen, tilannesidonnainen tai päällekkäinen, määrittää Hall. Erilaiset asiat ja tavat suhtautua asioihin voivat vaihdella sen mukaan, mitä tilanne vaatii tai minkä kokee sillä hetkellä tärkeimmäksi. Tietyn sosiaalisen identiteetin tärkeys voi muuttaa sen, miten ihmiset ajattelevat, tuntevat ja ehkä toimivat. (Kuppens & Yzerbyt 2012, 30.) Nuoret peilaavat omaa itseään kavereihinsa ja ryhmä saattaa toimia tietyllä tavalla, vaikka sen tunnistaisikin olevan virallisen koulun toivomusten vastaista (Kiilakoski 2012, 15; Hall 1999). Vertaisryhmät olivat aineistoni nuorille tärkeitä ja esimerkiksi kaveripiiri saattoi mennä opintojen eteen, vaikka kummatkin olivat nuorten pohjimmiltaan tärkeiksi määrittelmiä asioita:

Moni ystäväni sanoo, ettei heilläkään ole motivaatiota opiskella ja meillä taitaa olla aika paljon poissaoloja. (k6)

Jos koulutoverit eivät ole motivoituneita ja esim. jättävät tunteja väliin, kynnys omalakin kohdalla pienentyy. (k24)

Aineistoni nuoret joutuivat valitsemaan erilaisista tilanteista, jotka kokivat itselleen tärkeimmiksi. Toisaalta nämä erilaiset valinnat saattoivat myös sitoa yhteen, rakentua positiiviseksi yhteenkuuluvuudeksi: ”Lisäksi kaikki koulupäivät ovat hauskoja kavereitten takia, jolloin kouluun jaksaa tulla joka päivä kaameasta päivästä huolimatta.” (k13) Ziehen identiteetin vastakaiku -ajatus toimii parhaimmillaan positiivisena kannustimena, jolloin positiivisella tekemisellä yhdessä saavutetaan parempia tuloksia. Jollain tavoin aineistoni nuorten identiteettien kehitys oli vahvasti kiinni valinnoissa: mitä arvostan eniten, mihin haluan juuri nyt sijoittaa ja mitä se merkitsee tulevaisuudelleni? Kun kaikkea ei ehtinyt tekemään, piti tehdä arvovalintoja, jotka mahdollisesti vaikuttivat myös tulevaisuuteen:

Harrastukseni ja lukion yhteensovittaminen ei sinänsä ole ollut vaikeaa... Aina ei tunnu keskittyminen riittävän kumpaankin ja kun toisinaan pitää valita repliikkien oppettelu ja kokeisiin lukemisen välillä, useinmiten repliikit vievät voiton. (k32)

Maailman ollessa mahdollisuuksia täynnä nuoren ihmisen oli pysyttävä mukana ja valikoitava omat polkunsä. Aineistoni viittasi siihen, että apua sai aina pyydetäessä, mutta lopulta oman tien löytäminen erilaisten tukiverkostojen ja elämäkokemusten kautta oli tärkein asia nuorille. Nuorilla oli lievää ahdistusta erilaisten osien yhteensovittamisessa, mutta he kokivat ainakin tällä hetkellä tekemänsä arvovalinnat omikseen.

Sosiologinen ajattelutapa kuvaa vahvasti ihmisen yksilöllisyyttä ja valitsemisen vapautta. Hallin identiteettimalli vapaasta ihmisestä saattaa nopeasti ajateltuna tuntua ahdistavaltaakin. Aineistoni nuoret kuvasivat tätä valinnanvaikeuksina ja itsensä etsimisenä. Toisaalta yksilöllisyys antaa myös paljon vapauksia kokeilla omia voimavarojaan. Aineistoani pystyy käsittelemään Hallin tavoin sosiologisesti. Samoin kuin totesin psykologisen lähestymistavan esittelyn alaluvun lopussa, tästäkin jää jotain silti puuttumaan, jos Hallin identiteetin näkemystä katsotaan itsenäisenä, kokonaisvaltaisena mallina identiteetin muodostumisesta. Aineistoni osoittaa, että perheillä ja historialla on kuitenkin enemmän painoarvoa, kuin Hall antaa ymmärtää.

Ziehellä on erilainen lähestymistapa identiteetin muotoutumiseen. Hän ei ota niin vahvasti kantaa identiteetin muotoon ja rakenteisiin, vaan sen kehittymisen suuntaan ja sen tuomiin mahdollisuuksiin ja haasteisiin ympäröivässä maailmassa. Ziehe lähestyy identiteettiä omaperäisesti yksilöstä kumpuavana, mutta ei rajaa erilaisia ulkopuolisia vaikutusmahdollisuuksia, kuten Erikson ja Hall osittain tekevät. Ziehen ajattelussa yhteisöllä on vahvempi painoarvo, mutta yksilön kognitiivisuus ja historian vaikutukset sekä sisäisen maailman

yhteneväisyys ovat myös todella tärkeitä ulottuvuuksia toisin kuin yleisissä sosiologisissa teorioissa.

#### **4.4 Millaisia identiteettiryhmittelyjä ilmenee?**

Kokemus itsestä oli aineistoni nuorilla vahvasti sidoksissa koulumaailmaan. Salmela-Aron (2010a, 385) mukaan opiskelijan hyvä itsetunto on yhteydessä myönteiseen koulu- ja luokkailmapiiriin, kun taas kielteinen ilmapiiri on yhteydessä stressiin ja psyykkisiin ongelmiin. Nuorilla tulee olla kokemus siitä, että he voivat turvautua aikuisiin ja heidän tarjoamansa apuun. Hallin mukaan perheen tarjoaman tuen merkitys on vähenemässä, kun taas Erikson pitää perhettä edelleen ydintukena nuorelle. Aineistossani koulussa hyvin menestyvät määrittelivät itsensä usein myös muuten menestyviksi ja omakuvansa hyväksi. Ihmisellä on perustarve kokea elämänsä ja toimintansa mielekkääksi (Puolimatka 2010, 9). Löysin aineistostani kolme erilaista opiskelijatyyppeä: suoriutujat, pinnalla pysyttelijät ja epäilijät. Ne valottavat varsin kattavasti nuorten omaa kuvaa itsestään, mikä usein heijastelee koulumaailmassa menestymistä. Ziehen mukaan koululla on vahva vaikutus nuoren minäkuvaan itsestään. Jos koulun järjestys ei sovi nuorelle, se todennäköisesti kertautuu muillakin elämän osa-alueilla ja vaikuttaa itsetuntoon.

Tutkielmani nuoret kokivat lukion olevan sekä itsensä kasvattamista että tulevaisuuteen tähtäämistä, missä määriteltiin myös suoriutumismahdollisuudet: ”Koen lukion hienona mahdollisuutena sivistyä ja avata ovia tulevaisuuteen. Jossain tapauksissa se voi myös sulkea kyseisiä ovia, riippuen oppilaan omista kyvyistä.” (k17) Nuorten näkemykset maailmasta olivat realistisia ja heidän tavoitteenaan oli saavuttaa lukiolaisen identiteetti etuineen ja haittoineen. Hallin mukaan koulu on vahva identiteetin luoja, ja nuori voi muodostaa itselleen ”kouluidentiteetin”, vaikka ei täysin jokaista koulun arvoa hyväksyisikään. Tällöin nämä ei-hyväksytyt arvot sivuutetaan tai niihin muotoudutaan, jos kouluarvon katsotaan olevan tarpeeksi tärkeä itselle.

Nuoret aineistossani kysyivät itseltään usein myös seuraavanlaisia kysymyksiä, joilla he pyrkivät määrittämään itseään suhteessa kouluun: Olenko minä lukiolainen? Kuulunko tähän maailmaan? Kiilakosken (2012, 39) mukaan opiskelijoiden suhtautuminen kouluun vaihtelee. Ne opiskelijat, jotka hakeutuvat virallisen koulun kanssa läheisempään kontak-

tiin ja pyrkivät saamaan opetuksesta hyödyn irti, viihtyvät koulussa. Koulun odotuksiin mukautuneet opiskelijat ovat menestyksellistä edustaen samalla koulua toisillekin. Ne opiskelijat, jotka eivät halua leimautua viralliseen kouluun, eivät myöskään halua olla kouluun sopeutuneiden kanssa tekemisissä. Kiilakoski jatkaa Eriksonin ajatusta: Ne nuoret, jotka ovat löytäneet ehjän minuuden jo varhaisena kouluaikanaan, todennäköisesti sopeutuvat kouluun paremmin kuin ne, joiden identiteetin eheys on vielä muotoutumassa. Analysoimissani kirjoituksissa oli nähtävissä tällaista jaottelua kouluun eri lailla sopeutuvien kesken.

Suurimman ryhmän nimesin *pinnalla pysyttelijöiksi* (n = 18). *Suoriutujat* (n = 12) oli lähes yhtä suuri ja selvästi pienin, mutta selkeästi erilaisin ryhmä olivat *epäilijät* (n = 5). Kolmessa kirjoitelmassa tekstistä ei ollut johdettavissa ryhmiin suoraan sopivia ajatuksia tai ne olivat ristiriitaisia. Analyysini tuloksissa on vahvasti koulusidonnaisuus läsnä. Suurin osa opiskelijoista määritteli identiteettiään samansuuntaisesti muun menestyksensä kanssa elämässä, ja koulu usein vaikutti siihen, miten he näkivät itsensä myös muualla.

### *Suoriutujat*

Suoriutujat (n = 12) olivat joukko, joka koki koulumaailman osaksi itseään ja joka sitä kautta kuvasi elämäänsä. Suoriutujille tyypillistä olivat hyvät arvosanat ja vahva pyrkimys olla menestyksenkäs nyt ja tulevaisuudessa. ”Jos viitsii opiskella niin pärjää hyvin.” (k10) Salmela-Aron (2010b, 456) mukaan ne, joita kouluinto kannattelee läpi lukion ja opiskelujen, suoriutuvat muita paremmin myös työelämässä. Aineistoni nuoret kokivat olevansa siellä, missä heidän kuuluikin olla (esim. k36). Eriksonin teorian mukaan identiteetti on parhaimmillaan erilaistumisen prosessi, jossa psyyke ja sosiaalinen maailma käyvät vuoropuhelua tavoitteenaan mielekäs kombinaatio. Aineistossani lukio nähtiin valoisana ja itsensäselvänä paikkana. Lukio koettiin elämässä parhaimmaksi asiaksi, eivätkä nämä nuoret halunneet vaihtaa sitä mihinkään muuhun (esim. k7).

Suoriutujat kokivat pystyvänsä suorittamaan lukion ilman suurempia ongelmia ja ratkaisivat mahdolliset ongelmat itselleen sopivimmalla tavalla. Lahjakkuuden tai älykkyyden on perinteisesti katsottu olevan koulumenestyksen tärkeimpiä syitä (Räty & Snellman 1991, 18). Suoriutujan ei tarvinnut välttämättä ottaa kaikkia mahdollisia kursseja, vaan valikoida itselleen sopivimmat ja kiinnostavimmat, koska kaikessa ei tarvinnut olla hyvä (esim. k10).

Ziehen teorian mukaan nykypäivän yksilöllisyyteen pyrkivä koulu mahdollistaa identiteetin voittokulut paremmin, mikä on aiemmin ollut lähes mahdotonta. Tosin Ziehen mukaan koululaitoksella on silti vielä pitkä matka aidosti yksilöllistä identiteettiä tukevaan malliin, vaikka joitain muutoksia on jo tehty.

Itsekasvatus oli analysoimissani kirjoitelmissa myös vahvasti läsnä, ja nuoret olivat oman toimintansa kohteina. Suoriutujille tyypillistä oli vahva itsetietoisuus: missä minä olen hyvä, mitä haluan itseltäni ja tulevaisuudeltani? Yksi oppilas kirjoitti, että ”Kirjoitan niitä aineita missä olen hyvä ja mitkä kiinnostavat minua eniten” (k9). Ziehen mukaan identiteetti rakentuu ulkoisen palautteen (esimerkiksi kouluarvosanat) ja omien näkemyksien välillä, mistä tulisi muodostua itseensä tyytyväinen ihminen. Suoriutujat myös tiesivät omat rajansa opiskelun suhteen ja olivat tyytyväisiä itseensä: ”Olen itse tyytyväinen itseni, koska tiedän etten olisi voinut tehdä enempää” (k28) Identiteetin muodostumista ohjaa se kertomus, johon itsensä sijoittaa (Puolimatka 2010, 322). Suoriutujille pelkkä tiedollinen opiskelu ei kuitenkaan ollut ”kaikki kaikessa”, vaan koulussa tuli olla myös hauskaa (esim. k14).

Itsensä näkeminen vahvana selviytyjänä oli tyypillistä suoriutujille. Elämänhallinta tuntui olevan helpohkoa: ”Reipas opiskelija pystyy luomaan lukkareistaan tarpeeksi tiiviitä ja kurssimääriltään suuria ilman että koittaa burn out.” (k34) Lukio saattoi myös nostaa esiin uusia suoriutujia, jotka eivät välttämättä aiemmin olleet tiedostaneet näitä vahvuuksia itsessään: ”Omalta osaltani tämä [lukiolaisuus] näkyy huomattavana itsetunnon kohoamisena ja uskalluksena näyttää kaikille, mitä voimavaroja minussa piilee.” (k8) Hall määrittelee identiteettien muutoksen olevan usein hyvästä: vanhoja identiteettejä voidaan jättää sivuun ja korvata ne uusilla, itselle sopivammilla. Selviytyjien identiteetit olivat myös selkeämmän tuntuisia verrattuna muihin tarkastelemiini ryhmiin.

Itsenäisyys ja esteiden ylittäminen koettiin suoriutujien keskuudessa tärkeäksi ja tulevaisuuteen tähtääväksi. Ne nuoret, joilla identiteetti on ehtinyt muotoutua pitkälle, ovat joustavampia ja menestyvät koulussa paremmin (Meeus 2011). Eriksonin mukaan nuorilla on koulumaailmassa tarve onnistua, vaikka se välillä olisikin haasteellista. Aineistossani haasteiden koettiin auttavan tulevassa elämässä (esim. k11). Lukiolaisuus oli suoriutujilla vahvasti kiinnittynyt omaan identiteettiin ja siihen ryhmään, jota he halusivat edustaa sekä omiin taitotasoihin:

Yhteiskuntajärjestelmän sisällä pysymisen haastavuus lisää henkisen pääoman merkitystä. Tällöin riittävän paineen luonti ja vaativuudella pelottelu on paikallaan. Vaativuuden kokeminen on myös subjektiivista. Itse koen kehittyneeni samaan tahtiin koko koulu-urani sen vaativuustason kanssa. (k20)

Suoriutujissa oli havaittavissa sekä intellektuellin elämäntavan että ylemmydentunnon siemeniä: ”Lukion arvot ovat tärkeitä ja korvaamattomat. Huolestuttavaa on kuitenkin lukiolaisten tason lasku.” (k20) Hall kuvailee identiteetin muotoutumista peilin kautta, missä itsensä näkemiseen tarvitsee toista. Toisen erilaisuus saattaa kuitenkin mietityttää, jos nuoria yhdistää tietty asia, esimerkiksi lukio, jonne mahtuu monia erilaisia ihmisiä. Kenen heijastus on silloin parhain ja sopivin? Suoriutujat jollain tavoin viestivät sitä, että he hyväksyivät lukion arvomaailman omakseen, mutta havaitsivat muita henkilöitä, jotka eivät välttämättä sopineet heidän kuvaansa lukiolaisesta.

Suoriutujat pitivät elämäänsä pääosin hyvinä ja tiedostivat nuoruuden murrokset:

Itsenäisyys ja vastuu tulevat esille lukio-opinnoissa ja se kehittää henkistä kykyä selviytyä ja ratkaista arkipäivän tilanteita. Samalla se valmistaa ja antaa suuntaa myöhempään itsenäiseen asumiseen ja luo lapsesta nuoren aikuisen. (k17)

Heille nuoruus, identiteettikriisit ja oman itsensä sovittaminen kouluarkeen eivät olleet niin kova uhka kuin muille ryhmille. Eriksonin mukaan identiteettikonfliktit oli näin jo ohitettu ja ratkaistu hetkeksi eteenpäin. Suoriutujille tyypillinen ajatus oli ”elämän täysillä elämisen” tärkeys ja asioiden kohtaaminen päivä kerrallaan (esim. k38).

### *Pinnalla pysyttelijät*

Pinnalla pysyttelijät (n = 18) oli aineistoni suurin ryhmä. Heille tyypillisintä oli positiivinen pohjavire, mutta lukiolaisuus ja sen tuoma identiteetti eivät olleet itsestäänselvyksiä. ”Kai jokainen on jollain tapaa oikeasti motivoitunut opiskeluun, vaikka ei kouluun jokaisena aamuna lähdekään hymy suupielessä ja läksyt tehtyinä.” (k24) Suurin osa pinnalla pysyttelijöistä oli valinnut lukion sen vuoksi, etteivät peruskoulun jälkeen olleet tienneet, minne muualle olisivat lähteneet opiskelemaan ja samalla lukio koettiin yleissivistävänä ja tärkeänä yhteiskunnallisena instituutiona (esim. k29).

Pinnalla pysyttelijöitä kuvasi epävarmuus koulunkäynnissä. Siihen vaikuttivat motivaation muutokset sekä vaihteellisuus elämässä. Lämsän (2009, 26) mukaan erilaiset risteyskohdat ja mahdollisesti tietyissä kohdissa takaisin kääntyminen, ovat omaa elämää rakentavalle

nuorelle todennäköisiä rakentaessaan koulutus- ja työuraansa. Aineistoni lukiolaisilla oli myös kokemus tiedon puutteesta menestymisensä suhteen: ”Haluan menestyä ja nähdä vaivaa ja olla todella hyvä kaikessa mitä teen, mutta ongelma on siinä etten tiedä miten.” (k25) Eriksonilainen identiteettikonflikti oli siis vahvasti tässä ryhmässä esillä. Pinnalla pysyttelijöille työnteon malli näyttäytyi vahvasti lääkkeenä menestymiseen. (esim. k22). Perinteisinä pidetyt arvot olivat siis edelleen tärkeitä nuorille (Kuure & Perttu 2007, 10). Lukiossa kuuluikin tehdä töitä menestyäkseen.

Motivaation vaihtelu ja oman paikan hakeminen oli yleisin pinnalla pysyttelijöiden pohdinnan aihe:

Lukion aikana on ollut monenlaisia vaiheita. Välillä kaikki tuntuu turhalta, motivaatio on hukassa ja opinnoista ei tule mitään. Joskus on myös aikoja, jolloin koulussa on mukava käydä ja jostain on ilmestynyt myös kadonnut into opiskeluun... Kun mietin koulunkäyntiäni tähän mennessä, olen päästänyt itseni ehkä liiankin helpolla. (k15)

Tälle ryhmälle ei ollut itsestään selvää, minkä verran töitä pitää tehdä ollakseen tyytyväinen itseensä ja numeroihinsa. Motivaation puutteen vuoksi myös arvosanojen lasku opinnoissa oli väistämätön, vaikka nuoret tiedostivat, että parempiakin numeroita olisi ollut tarjolla (esim. k18). Ziehen identiteettikuvausta ajatellen, nuorilla saattoi olla hetkellisestä epävarmuudesta johtuen vahvasti minän suojelumekanismit käytössä, mikä vaikutti myös ulkoiseen suoriutumiseen. Heille koulussa menestyminen oli hyvin tärkeää, vaikka toivotunlaisia tuloksia ei aina syntynyt. Myös ihmisenä kasvaminen vaikutti heidän ajatteluunsa. Toisin kuin suoriutujat, pinnalla pysyttelijät erottivat oman kasvunsa ja koulunkäynnin vahvimmin. Hallin useammasta osasta koostuva identiteettinäkemys tukee tätä toimintatapaa. Täysi-ikäistyminen ja koulun ulkopuolisten asioiden mielekkyys saivat nuoret jaottelemaan elämänsä ja arvottamaan koulun ulkopuoliset asiat tärkeämmäksi (esim. k16).

Pinnalla pysyttelijöillä oli kuitenkin erilaisia strategioita, joilla selvitä päivittäisestä arjesta:

En ole kovin vaativa, pyrin saamaan tyydyttäviä tai parempia arvosanoja riippuen enemmän tai vähemmän millaisella prioriteetillä suhtaudun aineisiin. (k4)

Aina ei huvita tehdä läksyjä. Aina ei jaksa kuunnella opettajaa. Aina ei haluta edes mennä tunnille. Se on minun päätökseni, ja minä vastaan seurauksista. Tärkeää on vain, että pystyn perustelevaan päätökseni itselleni, ettei asiaa tarvitse vatvoa jälkeinpäin. (k12)

Olisi hyvä jos opettajat puhuisivat tällaisesta stressistä. Joskus vaan ottaa vähän rennommin ja sen tietävät opettajatkin. En tarkoita laiskottelua, mutta jokaisella on varmaan jokin keino välttää loppuunpalamista koulutöiden kanssa. (k31)

Aina ei tunnu keskittymien riittävän kumpaankin [aktiivinen harrastaminen]...Itse en koe olevani ihminen, jolle koulu ja opiskelu on kaikki kaikessa. (k32)

Ajanpuute tuntui usein olevan isona pohdinnan aiheena. Koulun työläys tuntui verottavan eniten pinnalla pysyjien ajattelumaailmaa. Ziehen regressiointressi opittujen asioiden tasa-painottamisesta olisi ollut näille nuorille tärkeää. Aineistossani erilaisten aktiviteettien ja levon yhteensovittaminen pitkien koulupäivien ohessa tuntui hetkittäin mahdottomalta (esim. k35). Toisaalta riittävä päättäväisyys yleensä korjasi pinnalla pysyjien hetkellisiä notkahduksia, koska päättäväisyys ja lukiolaisuuden identiteetin kantaminen olivat heille niin tärkeitä, että se nostettiin ensisijaiseksi tehtäväksi elämässä. Satunnaiset notkahdukset opinnoissa tai jaksamisessa koettiin vielä nopeasti ohimeneviksi ja menetetyt ajan pystyi kirimään kiinni tiivistämällä jostain muualta (esim. k27). Puolimatkan (2010, 40) mukaan omien rajojen ylittäminen on tärkeää ihmiseksi tulemisessa ja minuuden rakentamisessa. Nuoret halusivat tehdä mahdollisimman paljon erilaisia asioita, jotta heillä olisi tarpeeksi pääomaa toimia tulevaisuudessa.

Pelko omien kykyjen puutteesta nousi aineistosta pinnalla pysyttelijöiden kohdalla vahvasti esiin. ”Mitä jos opettaja kysyy juuri minulta?” (k37) Ziehen mukaan nuoret tarvitsevat ohjausta vahvan identiteetin kehittymiseen, mutta yksilöllisyyden huomioiminen koululaitoksissa on lähes mahdotonta kaikkien kulkiessa lähes yhteiseen tahtiin. Nuorille koulunkäyntiin sijoittaminen ei ollut niin itsestään selvää kuin suoriutujille, mutta toiveet hyvistä arvosanoista olivat kuitenkin vahvasti läsnä. Heille tarve menestymiseen oli kova (esim. k37). Eriksonin teorian mukaan harvan nuoren tie kulkee ”voitosta voittoon” vaan pettymyksiäkin on koettava. Aineistossani usko omaan menestymiseen oli kuitenkin vahva siinä tapauksessa, että lähtisi tekemään töitä ja saavuttaisi sitä kautta hyviä tuloksia (esim. k1).

Tähän ryhmään vaikuttivat vahvimmin vanhempien odotukset: ”Lukio oli selvä valinta... Minusta tuntuu, kuin pettäisin vanhempani, jos en ole tarpeeksi hyvä... Olen ahkera ja teen aina parhaani.” (k21) Älykkyyskäsityksiä tutkittaessa tärkeitä ryhmiä ovat vanhemmat ja opettajat, koska heidän on pystyttävä selittämään itselleen ja toisille nuorten onnistumiset ja epäonnistumiset, sanovat Rätty ja Snellman (1991, 12). Näitä vanhempien kannustamia nuoria voisi kutsua myös suoriutuviksi pinnalla pysyttelijöiksi. Nuoret olivat huomanneet



vanhempiensa intressit taustalla. Eriksonin mukaan nuoret eivät halua tuottaa pettymystä vanhemmilleen, vaikka ovatkin epävarmoja itsestään. Pinnalla pysyttelijöillä oli tahtoa, mutta ei välttämättä taitoa tai halua menestymiseen, jolloin lukioarjesta oli tullut pinnalla pysyttelemistä ja vanhempien odotuksiin vastaamista. Nämä yksittäistapaukset olivat mielenkiintoisia myös siinä suhteessa, että he eivät välttämättä itse havainneet omaa paikkaansa niin vahvasti ja olivat hieman eksyksissä, ainoana kohteenaan lukion läpäiseminen.

Pinnalla pysyttelijät kokivat lukion kohtuullisen vaativaksi. He pyrkivät hakemaan apua selvittääkseen arjesta: ”Sitten on vain väsäyttävä vaikka olisi ihan puhki... Apua kuitenkin täällä saa aina jos vain pyytää ja sitä haluaa.” (k13) Suomalaista kulttuuria leimaa vahva yksinselviytymisen ajatus, joka voi vaikuttaa myös opiskelijoiden työskentelyyn (Kuure & Perttu 2007, 26). Aineistoni nuorille ei ollut itsestänselvyys, että hakisi apua, vaikka oma kokemus vaatisi sitä:

Monesti ympärillä olevat ihmiset yrittävät auttaa, ja tukea, mutta tunne on silti oma ja todella vahva. (k5)

Kotona minua varmaan tuettaisiin, jos tarvitsisin apua. Mutta mies kun olen apu on viimeinen asia, jota pyydän. (k18)

Pinnalla pysyttelijöiden intressi oli menestyä lukiomaailmassa. Heidän polkunsä oli kuitenkin kivisempi, eivätkä he kokeneet lukiomaailman vaatimuksia ja ideologiaa täysin omakseen. Hallin mukaan nuorilla on tietoinen vapaus oman tiensä valitsemiseen. Tästä seuraa pohdintaa omasta paikasta ja jaksamisesta. Mitä tulisi tehdä, jotta suoriutuminen on mahdollista? Myös hyväksyntä oli tärkeää pinnalla pysyjille ja se auttoi jaksamaan arjessa (esim. k7). Pinnalla pysyttelijät kuitenkin etenivät arjessa kohtuullisen positiivisella otteella, vaikka motivaatio ei aina ollut sisäistä.

### *Epäilijät*

Määrällisesti pienin ryhmä aineistossani olivat epäilijät (N = 5), mutta he ovat tyyliltään erilaisimpia muiden joukossa. Luulen ryhmän koon liittyvän osittain valintaani käyttää toisen vuosikurssin opiskelijoita. Epäilijät todennäköisimmin jättäytyivät pois lukiomaailmasta ensimmäisen vuoden aikana, jos epäily kasvoi tarpeeksi suureksi, eikä lukiomaailma tuntunut omalta. Ulkoinen maailma muovaa identiteettiä ja jos identiteetti tuntui olevan niin sanotusti hukassa, nuori saattaa ajautua asioihin, jotka eivät tunnu omilta (Sivonen 2006). Puolimatka (2010, 217) jatkaa Sivosen ajatusta: Jos ihminen kokee identiteettinsä

kärsivän silloin, kun tekee jotain tekoa, hänen ei tulisi enää tehdä sitä edemmäs. Ziehen mukaan nuoret ehkä joutuivat ottamaan enemmän vastaan kuin mihin heillä oli kykyä. Aineistoni nuoret epäilijät kuitenkin tässä vaiheessa aikoivat jatkaa loppuun asti, vaikka eivät kokeneet lukiomaailmaa omakseen ja se alkoi vaikuttaa myös muuhun elämään ja nuoren näkemyksiin itsestään.”Kuuluisiko tämän olla hauskaa? Kuuluisiko tästä nauttia?” (k23) Epäilijöille arki oli vaikeantuntuista ja raskasta.

Lukion vahva määrittäjä on kirjallinen toiminta. Epäilijät saattoivat myös kärsiä jonkinasteisista luki- tai kirjoitushäiriöistä, jotka tekivät opiskelun vaikeaksi, mutta silti he päättivät jatkaa:

En aluksi ajatellut tulla lukioon, mutta loppujen lopuksi pidin sitä silti parhaana vaihtoehtona. Minulla ei ole oikein opiskelumotivaatiota. En löydä kappaleista pääasioita enkä tunne missään kokeessa hallitsevani asioita täysin. Opiskelu tuntuu siis vaikealta ja väkinäiseltä. Haluaisin kuitenkin suoriutua kirjoituksista niin ettei todistusta tarvitse piilotella sukulaisilta. – Oikeastaan kadun sitä, että tulin lukioon. – Tämän kirjoittaminen saa oikeastaan ärsyyntymään, sillä nyt se on paperilla, että mulla on hirveästi hommia... (k6)

Epäilijöiden ryhmässä oli myös vahva näkemys siitä, että nuoret olivat tulleet lukioon, koska eivät tieneet, mitä muuta olisivat halunneet tehdä, vaikka eivät lukioon muuten haluaisi. Eriksonilainen epävarmuuden kuvaaminen itsensä suhteen sopii tälle ryhmälle. Motivaation puute ja nopea tahti eivät olleet nuorten mielestä hyvä yhdistelmä (esim. k30). Näille nuorille olisi ollut Ziehen regressiointressin toteuttaminen tärkeää, jotta vahva identiteetti olisi mahdollinen.

Sinnikkyys ja yrittäminen kuvaavat epäilijöiden ryhmää, mutta epäily omista taidoista oli aina läsnä. Puolimatka (2010, 31) toteaa nuorten pohtivan asioiden mielekkyyttä pyrkiesään tulemaan tietoiseksi itsestään. Vaikeaksi koetut opinnot saivat nuoret lieventämään käsityksiään odotuksistaan (esim. k39) tai luopumaan täydellisyyden tavoittelusta (esim. k23). Epäilijöiden teksteissä oli myös eniten neutraaleja sävyjä:

Suhtautumiseni lukioon on todellakin melko neutraali... Koko lukio tuntuu välillä vain pitkältä, yhtäjaksoiselta valmennuskurssilta ylppäreitä varten. Ehkä neutraali on liian positiivinen sana kuvaamaan lukiomielialaani. Enemminkin tympääntynyt ja tylsistynyt lähentelevät varmaankin enemmän totuutta. (k19)

Epäilijät harvoin tunsivat lukio-opinnot omikseen. Hallin mukaan identiteetti muodostuu sosiaalisen todellisuuden (tässä tapauksessa lukion) kautta, missä epäilijöillä ei oman kokemuksensa mukaan ollut hyvä olla. Koulu ja elämä olivat eniten erossa toisistaan tässä

ryhmässä ja he tekivät tietoisestikin jakoa näiden kahden välillä: ”En halua totutella lukion arkeen.” (k23) Sivosen (2006) määrittelemästä itsekasvatuksesta puhuttaessa on huolestuttavaa, että nämä nuoret eivät halunneet olla sillä hetkellä siinä, missä he olivat. Olisiko epäilijöillä ollut paikallaan kokeilla jotain muuta?

Oliko tämä epäilijöiden vaihe Eriksonin kuvaamaa vahvaa identiteettikonfliktia vai Hallin ajatusta erillisistä identiteeteistä, joista ehkä ”lukiolaisuus” pitäisi jättää sivuun? Epäilijät eivät kokeneet saavansa opinnoistaan ”kirjaviisautta” ja tutkintoa enempää, koska lukiolaisuus ei ollut niin vahvana osana heidän muuta elämäänsä, eivätkä he halunneet sekoittaa niitä. Ziehe kritikoit koulumaailmassa vahvasti yksilöllisyyden puutetta, joka aiheuttaa turvattomuuden tunnetta jos ei sovi muiden joukkoon. Turvattomuuden tunne aiheuttaa minän suojelumekanismien aktivoitumisen.

Aineistostani nousi kolme hyvin erilaista identiteettiryhmittelyä esille. Jokaiseen ryhmään oli sovellettavissa eri identiteettiteoreetikkoja, mutta erityisesti suoriutujat tuntuivat sopivan parhaiten Eriksonin kuvaukseen yhdestä eheästä identiteetistä ja zieheläisestä progressiointressistä. Pinnalla pysyttelijöiden ja epäilijöiden identiteetissä oli vielä paljon itsensä etsintää, joka heijasteli koulumaailmaan. Pinnalla pysyttelijöiden tapaus oli mielenkiintoinen, koska heille oli Eriksonin ajattelutavan mukaisesti perhe ja ulkoinen imago tärkeitä, vaikka he käsittelivät omakuvaansa hallilaisen pirstaleisesti. He tasapainottelivat näistä ryhmistä eniten erilaisten omakuvien kanssa. Epäilijöiden ryhmää kuvasi vahvasti eksymisen tunteet, joita pystyi kuvailemaan kaikkien kolmen identiteettiteoreetikon kautta erilaisissa ongelmanratkaisutilanteissa. Ziehen teoria näkyi tässä luvussa etenkin koululaitokseen liittyvissä pohdinnoissa ja koulun usein yleistävässä tavassa huomioda nuoria, joka tukee tai jättää tukematta nuoria ja vaikuttaa tätä kautta nuorten omakuviin.

#### **4.5 Miten nuorten identiteetit näkyvät tulevaisuusorientaatioissa?**

Tulevaisuusorientaatio oli vahvasti esillä lukiolaisten kirjoituksissa. Olen nostanut teeman tutkielmassani erityiseen tarkasteluun siksi, että tulevaisuus on vahvasti sidoksissa nykypäivän. Nuoruudessa tehtävät päätökset vaikuttavat myös tulevaisuuteen ja siihen, millainen nuori haluaa olla tulevaisuudessa. Tutkimani nuorten syyt tulla lukioon olivat moninaiset, mutta jokaisella oli jonkinlainen näkemys siitä, miten lukio liittyy tulevaisuuteen. Puo-

limatka (2010, 107) kuvaa, että elämänsä hahmottamisen tarve kertomuksien valossa syntyy ihmisestä, joka on ajallisesti tulossa jostakin ja menossa johonkin. Tulevaisuus on siten ihmiselle avoinna hetki kerrallaan ja osittaisena, ilman paluun mahdollisuutta. Toisille vastaajille tulevaisuus oli tulevan uran ja itsen löytämistä ja aikaisempien unelma-ammattien hautaamista (esim. k5). Lämsän (2009, 25) mukaan nuorten ammatinvalinta on tullut viime vuosikymmeninä aiempaa vaikeammaksi. Joillekin aineistoni nuorille tulevaisuus oli aikuisuuteen astumista omilla ehdoilla: ”Haluan sallia aikuisuuden rinnalla tietyn hassuttelun.” (k8) Tulevaisuusorientaatio kuitenkin vaikutti tutkielmani nuoriin ja itsensä näkemiseen tulevaisuudessa.

Vaihtoehtoisesti lukio ja sen jälkeinen elämä näyttäytyivät myös kipeänä kasvamisen paikkana, jossa suunnat olivat vielä epäselviä oman elämän ja elämisen suhteen: ”Kenen tehtävä on sanoa, mitä tulisi tehdä?” (k14) Salmela-Aron (2010b, 454) mukaan tulevaisuuden odotukset ja elämän suuntaaminen vaativat omien vahvuuksien tunnistamista, motivaatiota, sekä arvojen ja kiinnostuksen kohteiden muovaamista. Tässä tulevaisuusluvussa olen sulauttanut sekä Eriksonin, Hallin että Ziehen näkemyksiä, koska tulevaisuusorientaatio on läsnä heidän kaikkien ajattelutavoissa.

Lukiolaisten teksteistä oli löydettävissä tiettyjä päälinjoja, joiden mukaan nuoret ajattelivat tulevaisuuttaan. Ziehen progressio- ja regressiointressit olivat vahvasti läsnä: toisilla oli kiire kokemaan uutta ja toiset olisivat halunneet pysähtyä tai palata hieman taaksepäin kasvun ja itsensä hahmottamisen tiellä. Lukio nähtiin mahdollisuutena harkita tulevaisuuden suuntaa, astinlautana, ylioppilastutkintona, aikana ajatella tai elämän ja kuoleman asiana. Pääosin erilaisista ajattelumalleistaan huolimatta nuoret kuitenkin viestivät vielä nuoruuden vapautta ja hetkessä elämistä (esim. k38). Kaikkien tutkielmani pääteoreetikoiden mukaan vapaus kuuluu nuoruuteen.

### *Mahdollisuus harkita tulevaisuuden suuntaa*

Peruskoulun päättyessä moni nuori oli vielä hyvin epävarma siitä, mitä tulevaisuudellaan haluaisi tehdä. Ammattikoulusta toki pääsi nopeasti työelämään, mutta jos omat vahvuudet tai mielenkiinnon kohteet eivät olleet vielä selvillä, oli lukio monille luontainen vaihtoehto selvittää omia vahvuuksiaan. Tulevaisuuskuuvan rakentuminen liittyy kognitiiviseen kehitykseen ja tiedon tasoon, joka vaatii aikaa (Mikkonen 2000, 59). Eriksonin mukaan nuori

voi tässä vaiheessa vielä palata pohtimaan omia vahvuuksiaan ja tulevaisuutensa suuntaa. Lukio koettiin turvalliseksi paikaksi, jossa saisi miettiä rauhassa, mitä tulevaisuudeltaan tahtoo:

Lukio oli järkevä minunlaiselle nuorelle, jolla on tulevaisuuden suunnitelmat olivat vielä täysin auki. Opiskellessani olen saanut hyvin aikaa miettiä mitä voisin tulevaisuudessa tehdä. (k38)

Moni nuori miettii yläasteen loppuessa omia tulevaisuuden suunnitelmia. Muistan oman tuolloisen ajan; pohdinnat mitä tahtoisin tehdä tulevaisuudessa. Minulla oli selvät suunnitelmat itselleni silloin... Mitä minusta tulee, sitä en tiedä. Aika näyttää. (k5)

En myöskään vielä peruskoulussa tiennyt mihin ammattiin haluaisin, joten lukio toi minulle lisä-aikaa miettiä. (k1)

Nuorten epäroivät tulevaisuudenkuvat ovat hyvä kasvun paikka. Heidän menneet valintansa vaikuttavat pitkälle tulevaisuuteenkin. Lukiolaisen aseman saavutus oli tärkeää, eikä tulevaisuus ollut vielä niin ajankohtainen.

Lukion tarkoitus yleissivistävänä kouluna oli myös monille syy valita lukio toisen asteen kouluksi. Nuoret kokivat, että lukiossa saisi vahvuuksia tulevaisuuteen, vaikka tulevaisuuden suunta oli vielä hyvin epävarma. Tämä oli mielenkiintoinen havainto aineistossani sen vuoksi, että näytti siltä, että vanhat lukiorakenteet ”yläluokan” sivistyksen ajona olivat vihdoin murtumassa. ”Nykyään lukiolaisuus ei ole originelli paremman kansan väylä kouluttautua, vaan lukiolaisuus on tavallinen asia.” (k20) Nykymuotoinen koulutusjärjestelmämme mahdollistaa korkeakouluopinnot myös ammattikoulutuksen puolelta, joten lukion asema nähtiin nuorten silmissä yleissivistävänä, eikä niinkään puhtaasti ”luokkajakoa” tekevänä.

Lukiolaisilla oli kuitenkin näkemys itsestään ja tämänhetkisestä asemastaan. Hallin näkemys identiteetin luomisesta yksittäisissä tilanteissa tapahtuvana asiana, antaa tukea tutkielmani nuorten ajatuksille. Vaikka tulevaisuus ei ollut vielä varma, lukiolaiset halusivat kuitenkin lukiolaisuuden ja sen tuoman yleissivistyksen osaksi identiteettiään, erimerkiksi näin:

Tulin lukioon hakemaan yleissivistystä ja aikaa pohtia, mitä tahdon tulevaisuudessa tehdä. Jonkin verran se onkin jo minulle selvinnyt. (k32)

Peruskoulun jälkeen kun piti tehdä päätös minne jatkaa, lukio oli minulle selvä valinta. Vain sen takia kun ei ollut mitään tietoa, mitä haluan tehdä ammatikseni ja lukio on kumminkin tärkeä nykyisessä yhteiskunnassa sekä yleissivistävä. (k29)

Vaikka lukio tarjoaa nuorille mahdollisuuden ajatella tulevaisuuttaan rauhassa, kaikille kolmekaan vuotta ei tuntunut riittävän.

Tulevaisuus nähtiin lukion jälkeisenä aikana, mutta tulevan muutoksen läheisyyteen oli vasta herätty. Tulevaisuushokki, jossa tilanteet ovat hallitsemattomia, ovat nuorille normaaleja (Mikkonen 2000, 62). Ziehen mukaan nuoret joutuvat hetkittäin ottamaan vastaan enemmän kuin heillä olisi kykyä, mikä on normaalia. Aineistossani varsinkin heille, jotka olivat lähteneet opiskelemaan lukioon peruskoulun itsestään selvänä jatkeena, saattoi lukion viimeinen vuosi tulla jopa yllätyksenä ja stressi tulevaisuudesta lisääntyä: ”Nykyään tosin alkaa lievä identiteettikriisi painamaan ja tulevaisuus pelottaa, kun ei tiedä mitä tehdä kun lukio päättyy.” (k4) Lukion napakka opiskelutahti ja toisiaan seuraavat jaksokokeet saattoivat herättää nuoren yo-tutkinnon kynnyksellä siihen, että jotain pitäisi tämänkin jälkeen tehdä. Eriksonin identiteettikriisin mallin mukaan nuorten vastuunotto kasvaa ja pohdinta lisääntyy aikuisuuden lähestyessä.

Etenkin he, jotka opiskelivat yleissivistäen itseään eli liki kaikkia aineita, tuntuivat pohtivan eniten edelleen epävarmaa tulevaisuuttaan. He pyrkivät hankkimaan itselleen mahdollisimman paljon pääomaa tulevaisuuttaan varten, mikä Eriksonin mukaan saattaa vähentää identiteettikonfliktien syntyä. Aineistossani lukion toisen vuoden kevät ei vielä aiheuttanut ylitsepääsemätöntä ahdistusta nuorissa, vaan ennemmin herätti heitä ajattelemaan lukionjälkeistä elämää: ”Onneksi kuitenkin aikaa on vielä vähän mieltä.” (k28) Miettiminen oli kuitenkin hyvä aloittaa ajoissa ja tähän nuoret olivat heränneet.

### *Lukio välivaiheena*

Nuoret, jotka pohtivat lukiolaisuuttaan ja itseään välivaiheessa eläjiksi usein kyseenalaistivat myös lukion mielekkyyttä. Ziehen progressiointressi näkyi vahvasti näissä vastauksissa. Heidän tavoitteenaan oli päästä eteenpäin elämässä ja lukio kuului näissä suunnitelmassa pakolliseksi osaksi, jotta tulevaisuus olisi toivotunlainen. Myös Erikson näkee tärkeäksi kehittää kaikkia itsessään olevia potentiaaleja. Varsinkin toisen vuoden kevät vaativine

kursseineen tuntui asettavan kyseenalaiseksi sen, kannattaako lukiolainen olla, kun samassa ajassa olisi voinut hankkia itselleen jo ammatin ammattikoulusta ja työllistyä.

Nuorten kirjoitelmista saatoinkin tunnistaa Hallin puhumaa ristiriitaisuutta: Nuoret halusivat alun perin lukiolaisiksi, mutta toisen vuoden kohdalla he alkoivat pohtia identiteettinsä suuntaa, koska uutta tietoa oli muotoutunut ymmärryksen tasolle. Aineistossani etenkin ne nuoret, joilla oli tuttuja ammattikoulun puolella, pohtivat tätä. Sen sijaan lukiolaisilla teoreettinen opiskelu vain jatkui peruskoulun jälkeen ja antoi todistuksen tulevaisuutta varten. Motivaation heikentyminen oli selvästi nähtävissä joissakin pohdinnoissa, joskin päättäväisyys saada tutkintotodistus korvasi motivaation puutetta:

Lukio on minulle välipysäkki, joten turha sen takia on yöuniaa menettää. (k19)

Välillä tuntuu siltä, että tekiköhän sittenkään oikein mennessään lukioon, kun katsoo että toiset ovat jo töissä ja itse vielä koulussa. (k3)

Itselleni lukio on vain oleskelua, jonka päätteeksi saa ylioppilastodistuksen, jolla voin hakea jatkokoulutukseen. (k16)

Välivaiheen eläjillä oli myös selvä tarve itsenäistyä ja kasvaa nopeasti aikuiseksi. He näkivät lukion kasvamiseen tuomat hyödyt: ”Odotan itseltäni jonkinlaista valmiutta tulevaisuuteen.” (k26)

Aineistoni nuorille oli tärkeää tietää, mitä lukion jälkeen tapahtuu, mutta toisaalta he myös tiedostivat, että kasvua piti tapahtua, jotta voi jatkaa seuraavalle portaalle opinnoissaan. Mikkosen (2000, 61) mukaan tulevaisuudesta tulee olla selkeä kuva, jotta toiminta suuntautuu jäsentyneesti tavoitetta kohden. Eriksonin identiteettikonfliktit ovat näilläkin nuorilla lukion suhteen vähäisiä, koska elämänsuunta on (ainakin hetkellisesti) tiedossa ja nuorilla on käsitys, mitä sen eteen voi tehdä. Osittain lukio nähtiin myös paikkana haaveiden toteuttamiseen niin tulevaisuuden kuin lähietkenkin osalta, vaikka tulevaisuuden tavoitteet olivatkin selkeitä (esim. k35).

#### *Ylioppilastutkinto tulevaisuutena*

Oman ryhmänsä muodostivat ylioppilastutkintoa odottavat nuoret. Heitä voisi ajatella välivaiheopiskelijoiden alaryhmänä, mutta tämän ryhmän erityispiirteenä oli se, että heidän tulevaisuutensa kuvailu päättyi ylioppilastutkintoon: tulevaisuusorientaatio oli kiinni yli-

oppilastutkinnossa ja sen suorittamisessa. Silti huomioarvoista oli, että kokeissa oli myös tärkeää menestyä:

Omat odotukseni liittyvät pääasiassa ylioppilaskirjoituksiin. Pyrin suoriutumaan niistä omien tavoitteideni mukaisesti ja panostan niihin enemmän kuin esimerkiksi kursikokeisiin. (k9)

Odotan kirjoituksilta haastavia tehtäviä ja rankkaa työntekoa sekä yo-juhlat! (k17)

Tulevaisuuteen liittyvät mielikuvat ovat jokaisella ihmisellä erilaiset. Hallin identiteettimallin mukaan kahta samanlaista tulevaisuuden mielikuvaa tai elettyä elämää ei ole. Mikosen (2000, 222) mukaan tulevaisuuden pohdinnassa tärkeää ei ole, kuinka todennäköisiä ajatukset ovat, vaan kuinka perusteltuja ja loogisesti eteneviä ne ovat. Omassa aineistossani toiset nuoret ajattelivat pidemmälle kuin toiset. Tämän tulevaisuusorientaatioryhmän nuorten teksteistä ei käynyt ilmi, mitä he odottivat kirjoituksen jälkeiseltä ajalta. Kauppilan (2002, 57) mukaan identiteettitarkastelussa on käynyt ilmi, että koulutus kuitenkin tuottaa yhteiskunnallista statusta tulevaisuuteen. Koulutus siis oli arvo sinänsä ja se tiedostettiin.

Itseltään nuoret odottivat hyvää suoritusta, vaikka eivät välttämättä olleet ihan varmoja siitä, miten itsensä suhteuttaisivat muiden kanssa samalle arviointiasteikolle. ”Lukiossa pelottavinta on ylppärit, kokeet jotka arvioi kaiken lukiossa oppimamme. Ne kuulostaa pelottavilta ja on vaikea arvioida odotuksia niiden arvosanoista.” (k33) Näin ajattelevilla nuorilla oli kuitenkin ehkä selvin tulevaisuudenorientaatio kaikista eri tulevaisuuden vaihtoehtoista: he halusivat hyvän tutkintotodistuksen. Ziehen pohdinta koulun kyvyttömyydestä mukautua yksilöllisyyteen on osittain osuva. Aineistoni nuoret halusivat tutkinnon, jolloin he päättivät mukautua koulun järjestelmään, vaikka jännittivät koulun arviointikäytäntöä (ylioppilastutkinto). Mitä ylioppilastutkinnon saavuttamisen jälkeen tapahtuisi, oli myöhemmin tulevaisuudessa pohdittava aihe.

### *Astinlautana eteenpäin*

Erona välivaiheajattelijoihin ja ajan kuluttajiin astinlautana eteenpäin ajattelevat nuoret näkivät lukion merkityksen vahvasti. Hallin näkemyksen mukaan on mahdollista valita erilaisista tarjolla olevista kokonaisuuksista sellaiset arvot ja asenteet, jotka itselle parhaiten sopivat ja nostaa ne tärkeämmiksi kuin muut. Jotkut lukiolaiset näkivät lukion haitat ja hyödyt ja käyttivät niitä omiin tarpeisiinsa tai yleisemmin noudattelivat ympäristön toiveita: ”No lukioon tullessa sitä vain ajatteli, että suoritetaan opinnot ja siirrytään eteenpäin



elämässä 'kaikkietävänä'." (k4) Mikkosen (2000, 222) mukaan nuorilla olisi tärkeää olla visio tulevaisuudesta. Heidän tulisi ymmärtää tulevaisuutensa mahdolliset rajoittavat tekijät ja visiota kohti tehtävien tietoisten päätösten ja valintojen merkitys.

Astinlautana lukiota käyttävät nuoret toisaalta tiedostivat tulevaisuutensa odotukset ja kykynsä, mutta kapinoivat jonkin verran muiden odotuksia vastaan:

Joskus tuntuu, että lukion opettajat pitävät lähes ärsyttävän itsestäänselvänä, että 'yliopistoonhan sitä kaikki lukiolaiset menevät'. (k9)

Vanhempani odottavat että valmistun hyvin arvosanoin ja lähdän opiskelemaan lääkekikseen. (k21)

Ne, jotka saattoivat käyttää lukiota ajatuksen tasolla astinlautana, olivat suoriutujia. Heille oli normaalia, että kotona heiltä odotettiin paljon ja myös opettajat tunnistivat potentiaalin. Nuorilla oli myös selkeät tavoitteet tulevaisuutensa suhteen ja heidän odotuksensa olivat sidoksissa heidän omiin kykyihinsä: "En tiedä, mitä tulevaisuudelta odotan. Haluan vain hyvän työn, jossa nautin työskennellä ja missä taitoni ovat hyödyksi." (k30) Helven (1997, 142) mukaan toive hyvästä työstä on perusteltu, koska maailma on aikaisempaa sattumanvaraisempi taloudellisesti ja poliittisesti. Nuoret, jotka ajattelivat tulevaisuusorientaationsa astinlautana eteenpäin, oli ehkä vahvin näkemys itsestään.

Astinlautana eteenpäin suhtautuvien nuorten kyseenalaistava käsitys muiden mielipiteistä ja toisaalta omien vahvuuksien tiedostaminen tukivat heidän identiteettinsä kasvua ja itse-tuntemusta. Näiden nuorten identiteetin voittokulku oli Ziehen mukaan vahva. He tiesivät, mitä halusivat ja mitä sen saavuttaminen vaatii. Puolimatka (2010, 102) toteaa ihmisen pyrkivän jatkuvuuteen, jossa hänen mahdollisuutensa ja valmiutensa ovat riippuvaisia aikaisemmista tapahtumista. Tällä hetkellä nuorten kohde oli lukio-opintojen saattaminen loppuun, mutta tulevaisuusorientaatio oli myös vahvana ajatuksissa.

### *Elämän ja kuoleman asia, mutta mitä sen jälkeen tapahtuu?*

Tämän viimeisen tulevaisuusorientaatiota kuvaavan otsikon alle olen pyrkinyt keräämään kaikki tulevaisuuteensa pelokkaasti ja ehkä jopa sarkastisesti (puolustautumismenetelmänä) suhtautuvat nuoret. Eriksonin mukaan identiteetin horjuminen ja tulevaisuuden pohdinta saattavat tuntua ahdistavilta, mutta identiteettikonfliktien kautta on mahdollista päästä positiiviseen lopputulokseen. Tutkielmani nuorten teksteissä näkyi vahva ulkopuolinen

vaikutus - joko opittu tai keskusteluissa noussut - siitä, miten pelottava tulevaisuus on. ”Odotan innolla yliopiston jälkeistä työttömyyskierrettä.” (k18) Tutkintotodistuksen merkitys, koulun tuottamien taitojen antama pohja ja yhteiskunnallisen statuksen tuoma etu ovat pohjana sosiaaliselle identiteetille (Kauppila 2002, 55-57). Näille nuorille yhteistä oli se, että heidän mielestään yo-tutkinnolla oli iso merkitys myös tulevaisuudelle, vaikka asenteet eivät olleet yltiöpositiivisia.

Jonkinlainen luontainen pelkotila tulevaisuudesta tuntui käsinkosketeltavasti:

Lukiosta jää käteen yksi pahvi, jolla ovet aukeavat. Jos siis pahviin on painettu hyvät arvosanat, mikä kohdallani ei varmaankaan toimi. (k23)

Kirjoitukset pelottaa tosi paljon kun niihin on kuitenkin ihan eri juttu lukea kuin tavallisiin kokeisiin. Ja niistä riippuu kaikki jatko elämälle. (k13)

Pelkään että en menesty tulevaisuudessa. (k30)

Nuoret pyrivät parhaansa mukaan erilaisilla tavoilla varmistamaan, että tulevaisuus oli mahdollisimman suotuisa vaikkakin pelottava. Heillä ei ollut realistista tulevaisuusorientaatiota, vaan epämääräisiä ajatuksia siitä, mitä ylioppilastutkinnon jälkeen saattaisi tapahtua. Kun näkemykset eivät olleet vahvoja, he pyrkivät tekemään mahdollisimman paljon asioita sen eteen, että heillä olisi hyvät lähtökohdat tulevaisuuteen: ”Pyrin lukemaan melko paljon aineita sillä en vielä tiedä minne haen.” (k4) Zieheläisittäin ajatellen näillä nuorilla oli lähes pakotettu progressiivinen ote itsestään, koska he kokivat sitä kautta saavansa mahdollisuuden tulevaisuudelleen. Nämä nuoret näkivät lukion todella tärkeänä, ehkä jopa päätepysäkinä, josta joko pääsee eteenpäin tai ei. Puolimatkan (2010, 84) mukaan jokainen asema yhteiskunnassa on väliaikainen vaihe yleisessä kilpailussa, jotta vertailu muiden kanssa on mahdollista. Aineistoni nuorille lukiolaisuus oli yllättävän mustavalkoista ja elämän realiteetit liki inhorealisticesti esillä.

Epävarmuus ja muutos kuuluvat nuoruuden kehitykseen. Kehitystä nuoruudessa määrittelevät sekä voimakkaat biologiset muutokset että tunne-elämään, ajatteluun, käyttäytymiseen, ihmissuhteisiin ja koulutukseen liittyvät muutokset (Salmela-Aro 2010a, 382). Omien voimavarojen tunnistaminen oli tutkielmani nuorilla vielä hyvin epäselvää. Eriksonin mukaan tämä saattaa johtua keskeneräisestä, tiedostamattomasta identiteetin kypsyamisprosessista. Toisaalta he myös saattoivat oirehtia lukioon kuulumattomuuden tunnetta. Todennäköisemmin heillä kuitenkin oli menossa normaali aikuiseksi kasvamisen ja epäröinnin vai-

he. Nurmen (1996, 102) mukaan ihminen on aina tietyllä tasolla itsenäinen suhteessa ympäristöönsä ja hän voi luopua käytännöistä ja tehdä uusia, jos siltä tuntuu. Nuoret kuitenkin kohdistivat tulevaisuutensa sillä hetkellä yo-tutkintoon ja jotkut tekivät siitä itselleen ”elämän ja kuoleman kysymyksen”, joka määrittä, mitä heille sen jälkeen tapahtuu.

Lukiolaisten tulevaisuusorientaatiot vaihtelivat sen mukaan, miten he kokivat itsensä lukiolaisina kirjoittamisajankohtana ja millaisia he halusivat olla tulevaisuudessa. Toiset ajattelivat lukion vahvasti välivaiheena, toiset itsensä kehittäjänä. Nuoret kokivat lukion olevan heille luonnollinen pysäkki matkalla tulevaisuuteen, vaikka tulevaisuuden suunta ei välttämättä ollut vielä kaikille selvillä. Nyky-yhteiskunta tekee tulevaisuuden suunnittelun haastavaksi ja riskien ottamisen lähes pakolliseksi, koska varmuutta ei ole, mitkä valinnat takaisivat työn (Lämsä 2009, 24). Voitaisiin sanoa, että he osittain myös elivät tulevaisuutta, eivät niinkään tätä hetkeä, vaikka arki näkyi vahvasti heidän teksteissään, se ei kuitenkaan näkynyt heidän ajatuksissaan. Lukiolla oli siis vahvasti tulevaisuuteen suuntaava määräite ja nuoret kokivat kasvavansa sen mukana. Toisaalta he myös kokivat itse ohjaavansa kasvuaan haluamaansa suuntaan. Nuorten kasvulla on suuntansa ja lukio on yksi vahva määrittäjä sen suunnassa niin identiteetin kasvun myös kuin henkisen pääoman lisääntymisenä.

Tarkastellessa nuorten tulevaisuuden pohdintaa identiteettiteoreettisesti voidaan huomata, että samat teemat toistuivat usein. Eriksonin identiteettikonflikti oli vahvasti pinnalla, samoin kuin Ziehen päätelmät lukioon sopeutumisesta. Hallin ajattelutavan saattoi tunnistaa identiteettien sirpaleisuudessa. Nuoret kokivat panostavansa moneen erilaiseen asiaan tulevaisuutensa turvaamiseksi. Nuorten identiteetin muodostaminen on selkeästi kiinni myös tulevaisuudessa. Se ei ole kuitenkaan enää tieteellisesti niin tarkkarajaisesti määriteltävissä, koska myöskään nuorten omat tulevaisuusorientaatiot eivät olleet usein tarkkoja.

#### **4.6 Valittujen teoriakehysten arviointia**

Identiteetistä käsitteenä ei ole helppoa ottaa kiinni. Hoaren (2013) mukaan eniten vaikeuksia tiedekentällä aiheuttaa identiteetin käsitteenmäärittely. Olen pyrkinyt esittämään lukiolaisten kuvauksia identiteeteistään käsittelemällä sitä psykologisen ja sosiologisen mallinuksen mukaan. Olen myös esitellyt erilaisia identiteettiryhmittelyjä ja tulevaisuusorien-

taatioita, joita olen pyrkinyt jäsentelemään lukiolaisten kirjoituksista. Tarkastelen seuraavaksi vielä jonkin verran Eriksonin, Hallin ja Ziehen identiteetin malleista käytyä keskustelua.

### *Erik H. Erikson*

Erikson on teoreetikoistani tehnyt pisimmän työn identiteetin parissa. Marcian (2009) mukaan Eriksonin empiirinen työ alkoi yli 40 vuotta sitten ja jatkuu edelleen. Eriksonin identiteettitutkimuksen pohjalta on tähän päivään mennessä tehty jo yli 500 eri tutkimusta, jotka kertovat siitä, että tällä identiteettimallilla on vahva pohja ja se on teoreettisesti pätevä. Samalla kuitenkin Hoare (2013) huomauttaa että suurin osa Eriksonin identiteettimallin mukaan tehdyistä tutkimuksista on tehty tiukkojen psykologisten, kvantitatiivisten operationalisointien jälkeen, jolloin joitain identiteettimallin osa-alueita on saatettu menettää. Hänen mukaansa Eriksonin identiteetin käsite on mahdotonta operationaalistaa, koska näin tehdessä identiteetin käsite itsessään menettää jotain siitä olemuksesta, miten Erikson sen määritteli. Identiteetin määrittelyssä tulee siis olla varovainen ja tarkka.

Eriksonin malli on rajoitettu kulttuurisesti viimeisen puolen vuosisadan sisälle läntiseen maailmaan. Vaikka nykypäivän nuoret esimerkiksi käyttävät teknologiaa osana identiteettinsä muodostumisesta, identiteetin muotoutumisen perustehtävät kuitenkin pätevät yhä. Eriksonin kirjoitukset ja tämän hetken tutkimukset antavat ymmärtää, että Eriksonin tulokset mukautuvat ajan ja kulttuurien mukana ja näin on todistettavissa. Teoreettinen kehys on osa ihmisluontoa, ei kulttuurisidonnaisuutta (Dunkel & Sefcek 2009.) Seiffge-Krenken (2013) mukaan eriksonilaisittain identiteetti määritellään sisäisenä tunteena koherenssista ja jatkuvuudesta lävistäen ajan ja elämän. Tässäkin tutkielmassa oli nähtävissä Eriksonin identiteettikehyksen laajat käyttömahdollisuudet sen erityispiirteistä johtuen. Vaikka nuoret olivat erilaisia tässä maailmassa kuin Eriksonin mallin kirjoitushetkellä, heidän identiteettinsä oli mahdollista esittää tämän teorian valossa.

Myös Hill ja Burrow (2012) ovat päätelleet, että Eriksonin tutkimukset identiteetistä ovat vaikuttavan syvälle meneviä ja jokainen hänen tekemänsä tutkimus aiheesta todella merkittävä ja uusia ajattelumalleja avaava. Eriksonin mukaan tarkoituksen löytäminen voi helpottaa sen tason löytämistä, jolle identiteettinsä voi perustaa. Hill ja Burrow sivusivat Eriksonin teoriaa: tarkoituksien löytäminen ja sitouttaminen itseen kouluvuosina määritteli identi-

teettiä myöhemminkin merkityksiin sitoutuneiksi. Tutkielmassani oli havaittavissa tarkoituksenmukaisuuden määritelmä, vaikka sitä ei erikseen nostettu esiin. Nuorille oli tarkoituksenmukaista käydä koulua ja se ohjasi muutakin päätöksentekoa.

Eriksonin malli ei kuitenkaan läpäise koko identiteetin kenttää. Simanowitzin ja Pearcen (2003) mukaan Erikson kuvaa kuitenkin vain yhden mallin terveestä identiteetin kehittymisestä. Koulutuksellisella ja kulttuurisella järjestelmällä ei ole täyttä päätäntävaltaa määritelmässä ihmisen kehitystä, kuten Erikson itse määrittelee. Olen esittänyt itsekasvatuksen mahdollisuuden viitekehyksessäni juuri sen takia, että identiteettimallit ovat hyvin vahvasti erityyneet määrittelemään ulkoisia vaikuttimia. Samalla kuitenkin ihminen tekee myös itsenäisesti ratkaisuja, jotka kasvattavat häntä.

### *Stuart Hall*

Stuart Hallin työ on etnisyyden ja tasa-arvon parissa on laajasti tunnustettu. Hänen identiteettityönsä on lomittunut näiden hänelle tärkeämpien aiheiden lomaan, mutta on silti perusteltu kokonaisuus. Alexanderin (2009, 458-459) mukaan Hall on ollut esikuvana etnisissä identiteettiin liittyvissä tutkimuksissa melkein neljä vuosikymmentä. Hallista löytyy paljon viitteitä kirjallisuudessa, mutta identiteettiajattelu itsenäisenä tutkimuksena on vähäistä. Hallin identiteettiajattelu näkyy pääosin erilaisissa etnisissä tutkimuksissa.

Hallin tutkimuksenteon tyyli poikkeaa yleisestä linjasta. Alexanderin (2009, 459) mukaan Hall on tehnyt lukijan ymmärrystä kyseenalaistavaa tutkimusta, joka ei tarjoa suoria vastauksia. Hallin teoreettiset mallit ovat kuin laatikollinen työkaluja: ne mahdollistavat enemmänkin uusien kysymyksien ja ymmärtämyksen aukeamisen, kuin päätyvät lopputulokseen. Vaikka Hallin malleista on noussut hyviä tutkimuksia, vaarana on kuitenkin ollut, että Hallin laajasta pohjatyöstä on otettu vain osia, jolloin lopputulos ei näytä enää työkalulaa- tikolta vaan varastolta. Samansuuntaista kritiikkiä oli havaittavissa myös Eriksonista puhuttaessa. Tieteelliselle maailmalle, joka on pyrkinyt tulkitsemaan sekä Eriksonia että Hallia, on tuntunut olevan hankalaa määrittellä koko identiteetin käsitteen laajuutta.

Identiteetin rakenne on lähivuosina ollut aktiivisesti esillä sosiologisessa keskustelussa. Parker ja Song (2009) puolustavat Hallin identiteettien tilannesidonnaisuutta. Heidän mukaansa identiteetit ovat enemmän kulttuurisesti tilannesidonnaisia kuin biologisesti päätet-

tyjä, jolloin identiteettien hajanaisuus on ymmärrettävää. Kritiikkinä tähän Parker ja Song (2009, 584) itse kuitenkin huomauttavat, että sosiaaliset käytänteet ovat muuttuneet valtavasti esimerkiksi internetin tulon jälkeen, ja laajentunut sosiaalinen piiri pakottaa miettimään identiteetin sääntöjä uudelleen.

Osittain Hallin näkemykset ovat jo hieman vanhentuneita. Parker ja Song (2009, 599) kuitenkin sanovat, että useita Hallin luomia määritelmiä on mahdollista yleistää tähän päivään. Tuloksissani on nähtävissä se, että hallilainen ajattelu identiteetistä on perusteltua ja ajankohtaista. St Louis (2009, 566) toteaa että Hallin identiteetiltä puuttuu pysyvä ominaisuus, millä se esiintyy. Tämä aiheuttaa ristiriitoja sen suhteen, miten identiteetti tulisi hallilaisittain nähdä. Myös Yuval-Davis (2010) pohtii kriittisesti Hallin identiteettimäärittelyssä sitä, etteivät nykypäivänä itseys ja ”muut” ole olemassa yhteisenä poissulkevana sosiaalisena faktana. Enää ei voida erottaa niin vahvasti ”minuutta” ja ”muita” (puhuttaessa ryhmistä, kuten Hall määritteli), koska kaikki alkavat olla korostetusti yksilöitä. Hallin identiteettimallin on kulttuurisidonnainen toisin kuin Eriksonin malli, jonka lähtökohdat olivat ihmisen sisäpuolella, joten Halliin kohdistuva kritiikki on myös perusteltua. Yhteiskunnallinen kehittyminen muuttaa jatkuvasti tapojamme toimia. Näkisin silti, että hallilainen ajattelu identiteetin muodostumisesta vertaisryhmissä on edelleen perusteltu. Ryhmän määrittelmää on vain tarkasteltava uudelleen ja suhteutettava se nykymaailmaan.

Hallin teos 'Identiteetti' on kritiikistä huolimatta edelleen uusia ajattelumalleja avaava. St Louis (2009, 578) sanoo kirjassa näkyvän dialogia lukijan ja teoksen välillä, jossa lukijaa kyseenalaistetaan, rohkaistaan, hänen ideoitaan testataan ja laajennetaan. Myös Zoletto (2012) näkee Hallin ajattelussa identiteetistä huomionarvoisia määrittelyjä, etenkin erilaisista identiteettiryhmittelyistä puhuttaessa. Hänen mukaansa kasvatustieteen henkilöiden tulisi kiinnittää huomiota hallilaiseen näkemykseen identiteetistä ja sen luomista ryhmäkäsityksistä. Teknisesti määritellyt alaryhmäkäsitykset (esimerkiksi eriyisoppilaat tai maahanmuuttajat) voivat päästä merkityksiltään kasvamaan liian suuriksi yhteiskunnassa, jolloin ryhmän jäsenen on mahdotonta päästä leimastaan irti. Hallilla on kritiikistä huolimatta paikansa identiteettikeskustelussa, ja tutkielmassani olen pyrkinyt huomioimaan häntä nimenomaan niistä lähtökohdista käsin, jotka ovat yleistettävissä nykyhetkeen. Identiteetin rakenne ja moniulotteisuus sekä nuorten ryhmissä toimiminen, näyttävät olevan kulttuurisesta kehityksestä riippumattomia asioita.

*Thomas Ziehe*

Ziehe on Eriksonista ja Hallista sikäli poikkeava teoreetikko, että hänen teoksestaan on keskusteltu aktiivisesti lähinnä Saksassa ja pohjoismaissa 1990 -luvulla. Lähivuosina zieleläinen keskustelu on taas alkanut uudelleen, mutta välissä on ollut pidempi ajanjakso hiljaisuutta. Zieheä arvioiva osuuteni perustuu suurelta osin Suomessa käytyyn keskusteluun 1990-luvulla ja Jokisen (2011) artikkeliin. Ziehe pystyy Jokisen (2011, 170) mukaan tavoittamaan jotain sellaista, mihin aiempi sosiologinen tutkimus ei ole pystynyt. Sironen (1995, 15) mainitsee, ettei Ziehe kuulu kasvatuksen kentällä konservatiiveihin eikä reformaattoreihin, vaan muodostaa oman tiensä näiden väliin. Ziehe ei myöskään perustanut teoriaansa empiriaan, vaan ympärillään näkemiinsä ilmiöihin (Jokinen 2011; Hamilo 1991). Ziehe kuvaa ajatteluaan teoreettisesti ja nuorten näkökulmasta ja on sen vuoksi poikkeuksellinen.

Ziehen kirja 'Uusi nuoriso' ansaitsee kiitosta ja kritiikkiä. Jokisen (2011, 181) mukaan hänen teksteissään on vielä nykypäivänäkin tarkasteltuna raikkautta ja uskottavuutta. Ziehen teoreettinen lähestymistapa mahdollistaa yhteiskunnan ja teknologian kehittyessä soveltuvuuden myös uusiin konsepteihin. Hamilo (1991, 313) antaa kritiikkiä itse kirjan sisällölle. Hänen mukaansa Ziehe ei käsittele uutta nuorisoa tai epätavanomaista oppimista, mutta kiitokset hän antaa koulumaailmaa käsitteleville luvuille ja etenkin didaktisen illuusion kritiikille. Jokisen (2011, 181-182) mukaan voidaan sanoa, että Ziehe on luonut uuden kielien ja näkökulman nuorisotutkimukseen. Hänen mukaansa Ziehen määritelmässä on sikäli edelleen pohtimista, että ”uutta oppimista” ei ole vielä todistettu tutkimustuloksissa. Näyttäisi siltä, että mielipiteitä Ziehestä on yhtä monia, kuin on lukijoitakin.

Mitä Ziehen identiteettimallista voidaan nuorten kohdalla sanoa? Karjalainen (1992, 82) ilmaisee huolensa siitä, että nuoret lopulta menestyvät maailmassa sen mukaan, kuinka hyvin näyttelijöitä he tietoisessa elämänteatterissaan ovat. Jokisen (2011, 174) mukaan nykypäivän nuorten tulee sietää epävarmuutta ja heiltä vaaditaan uskallusta olla tukeutumatta yhteisen elämisen malliin. Toisaalta Siltala (1992, 94) ajattelee Ziehen progressiivisen ja regressiivisen intressin kertovan siitä, että ihmisen on mahdollista kehittyä eteenpäin vain kannattelevassa ja vastaantulevassa ympäristössä. Hänen mukaansa ihmisen ei ole mahdollista oppia uusia asioita ennen kuin ne tulevat minuudelle merkityksellisiksi. Siltalan ja Jokisen määrittelyt luovat vahvan ristiriidan sen suhteen, mitä nuorten pitäisi sietää

ja toisaalta mikä edesauttaisi identiteetin kehittymistä. Jokinen (2011, 180) kritisoi myös Ziehen yksilöllistymisen ajatusta, joka on ehkä liian korostettu. Suhdejärjestelmät ovat muuttuneet, mutta ihmiset toteuttavat itseään suhteissa, vaikkakin aiempaa joustavammin ja moninaisemmin. Mielenkiintoista on, että myös tutkielmani nuoret määrittelivät samansuuntaisesti itseään. Heidän mukaansa erilaiset tuen muodot olivat erityisen tärkeitä, mutta itsenäiseen elämään tuntui olevan jo kiire.

Ziehen ajatukset identiteetistä, on synnyttänyt varsin monentyyppistä keskustelua. Hänen käsityksiään on pohdittu sekä koulumaailman suunnasta, että nuorista itsestään lähtöisin. Siltala (1992, 101) määrittelee Ziehen ajattelun olevan oikeastaan malli elämänotteen saamisesta. Zieheläistä ajattelua voidaan soveltaa kaikkialle, missä ihminen kokee vieraannuttavaa tyrmäystä tai saa sellaisen vastavuoroisuuden tunteen, että todellisuus tulee hänelle omaksi. Toisaalta, milloin kypsä on kypsä ja milloin kasvu päättyy, kun nyky-yhteiskunnassa voi aikuistua niin monella tavalla, kysyy Hoikkala (1992, 88). Siltala (1992, 101) myös varoittaa, että jos zieheläistä, ihmisen jatkuvaa rakentumista ja hajoamisen pelkoa ei oteta huomioon, ihmistiede vääristyy. Ziehe nostaa esille erilaisen näkemyksen nuorista ja heidän maailmastaan.

#### *Onko erilaisia identiteettimalleja mahdollista yhdistää?*

On osittain saivartelua erotella identiteettiteorioita toisistaan väittävät Côté ja Schwartz (2002) esittäen, että psykologeilla ja sosiologeilla on todellisuudessa paljon samankaltaisuutta identiteoreettisessa määrittelyssä, vaikka teoreettiset termit ovatkin erilaisia. Papadopouloksen (2008, 140) mukaan kahtiajakautuminen tieteen kentällä aiheuttaa päänvaivaa. Kummankin näkökulmaa tarvitaan kokonaisvaltaisessa identiteetin ymmärtämisessä. Niin psykologinen kuin sosiologinen identiteettimalli tukee osittain tutkimustuloksia, joissa nämä mallit yhdistettiin.

Etenkin Eriksonin malli identiteetistä mukautui sosiologisten teorioiden kanssa kokonaisvaltaisen identiteetin ymmärtämiseksi. Sosiologisesti sosiologis-psykologinen malli perustuu oletukseen, että globaali talous, poliittiset muutokset, ja postmodernit laitokset jättävät yksilön pääosin yksin elämän kulussaan ja päämäärien asettamisessa. Psykologisesti yksilön käytössä olevat resurssit ovat kuitenkin sosiologeillekin tärkeitä, etenkin psykologisten voimavarojen kautta. Esimerkiksi vahva ego auttaa yksilöä kestämään haastavampia tehtä-



viä, jotka taas voivat yhteiskunnallisesti johtaa pitkäaikaiseen suunnitteluun ja korkeampiin, toisistaan eroaviin henkilökohtaisiin päämääriin. (Côté & Schwartz 2002.) Oman tutkielmani aikana olen useamman kerran maininnut, että psykologinen tai sosiologinen malli itsenään eivät riitä kuvaamaan identiteetin laajuutta, koska ne rajaavat aina jotain pois.

Côtén ja Schwartzin malli on mielestäni ideaalinen ratkaisuehdotus identiteetin yksipuoliseen määrittelyyn, koska kuten Papadopoulos (2008, 140) sanoo, psykologinen tai sosiologinen näkökulma ei mieti vakavasti itseyyden ideaa, vaan ne pyrkivät määrittelemään identiteetin syntyperää. Ziehen näkemys identiteetistä on sen vuoksi mielestäni erityisen hyvä. Jälleen kerran painotan kuitenkin sitä, että hän määrittelee identiteettiä hieman eri suunnalta kuin Erikson ja Hall. Ehkä näkemykseni siitä, millaiseen identiteettiteoriaan olen mieltynyt, kuvaa hallilaista ajattelua identiteettien supermarketista, josta voi valita itselleen sopivimmat osa-alueet. Oma ratkaisuni olisi etsiä yhteistä pohjaa psykologiselle ja sosiologiselle mallille identiteetin määrittelyssä (vaikka Côtén ja Schwartzin esimerkin mukaan), jotta mallista saataisiin tarpeeksi kattava. Ziehen näkemykset progressiosta ja regressiosta identiteetin voittokulun määrittelyssä tulisi ottaa myös huomioon, koska ne määrittelevät sitä, minkä verran ihminen voi ottaa asioita vastaan, jotta se olisi mielekästä. Jos kuitenkin olisi pakko nuoren tutkijan ominaisuudessa tehdä valintoja, on Ziehen malli tällä hetkellä kattavin, ennen kuin muu kenttä hieman lähentyy tai täydentyy.

## 5 POHDINTA

Tavoitteenani tässä tutkielmassa oli analysoida lukiolaisnuorten identiteettikehitykseen liittyviä kuvauksia. Aineistonani oli 39 nuorten kirjoittamaa kertomusta siitä, miten heidän identiteettinsä näkyivät. Samalla kartoitin laajemmin nuorten elämäkenttää, minkä avulla he pystyvät vahvistamaan identiteettejään. Tulosteni mukaan nuorille oli tärkeää kuulua johonkin, ja suurin osa määritteli tällä hetkellä koulun tärkeimmäksi asiaksi identiteetilleen. Koulun valikoitumiseen ykköseksi tosin vaikutti erittäin vahvasti myös se, että kirjoitelma tehtiin koulussa ja kirjoitelmaotsikko sisälsi implisiittisesti lukiolainen-sanassa ajatuksen juuri koulusta (ei esimerkiksi 'Mitä odotan minulta, nuorelta?' tai 'Mitä odotan minulta, ihmiseltä?').

Tulevaisuus ei kuitenkaan ole enää niin yksiselitteinen asia kuin se on joskus aiemmin ollut. Yhteiskunnallinen kehitys on aiheuttanut tulevaisuuteen suhtautumisen muuttumista (Mikkonen 2000, 72). Tulevaisuusajattelu on vahvasti pinnalla niin julkisesti yhteiskunnassa käytävissä keskusteluissa kuin aineistoni nuorilla. Medioita kuunnellessa havaitsee, että lähes kaikki puheet viittaavat tulevaisuuteen ja siellä tapahtuviin asioihin. Entä tämä hetki? Tässä hetkessähän me varmistamme tulevaisuuden. Kuussaaren ym. (2010, 47) mukaan nuorille tärkeintä elämässä on perheen, ystävien ja kavereiden kanssa vietetty aika. He viettävät sitä nyt, eivät tulevaisuudessa. Mielenkiintoisena aineistosta nousseena havaintona esitän sen dualismin, missä nuoret elivät tällä hetkellä sanojensa mukaan elämänsä parasta aikaa tässä hetkessä, mutta samalla suuntasivat päätöksentekonsa ja tämänhetken elämänsä koko ajan vahvasti tulevaisuuttaan varten. Nykynuoret pystyvät ilmeisesti elämään tässä hetkessä ja tulevaisuudessa tehden niistä mielekkään yhdistelmän itselleen.

Lukiolla oli suuri merkitys nuorille. Kiilakosken (2012, 10) mukaan nuorten näkökulmasta koulu on muutakin kuin oppitunteja ja tapahtumia. Se on paikka, jossa hankitaan ystäviä, tavataan toisia nuoria sekä etsitään omaa paikkaa muiden joukossa. Omalla tavallaan tutkielmani nuorten identiteetit muovautuivat koulun arjessa osittain tietotaidon kasvamisen myötä mutta erityisesti myös päivittäisessä kanssakäymisessä toisten kanssa: vertailussa, tuen muodoissa, yhteneväisyyden ja erilaisuuden tunteissa. Nuorten luodessa toimijuuttaan itsenäisyyden ja suhteissa toimimisen välimaastossa he ovat jatkuvasti suhdeverkkojen välisissä neuvotteluissa ja luomassa uusia sopimuksia (Vanhalakka-Ruoho 2007, 22). Nuoret määrittelevät identiteettejään toisten kautta ja rakentavat niitä suhteessa muihin. Schlegel ym. (2013) pitävät tärkeänä sitä, että tietää kuka on, jotta voi tietää, miten elää. Heidän mukaansa tyydyttävään olemassaoloon voi päästä vain eläessään oikean itsensä kanssa. Tutkielmani nuoret kävivät jatkuvaa äänetöntä keskustelua itsensä ja muiden kanssa etsiessään identiteettiään ja nykyisessä tilanteessaan he tiesivät olevansa lukiolaisia niin sisältä kuin ulkoakin.

Nuorten identiteetti on ollut koko tutkielmani vahvasti esillä: teoreettisena perustana ja kiinnostuksen kohteena. Hockeyn ja Jamesin (2003, 9) mukaan identiteetti voidaan ymmärtää vain prosessina: olemisena tai tulemisena joksikin. Nuorten maailmassa oli tärkeää tulla joksikin, kasvaa aikuiseksi ja löytää merkityksiä elämälleen, olla aktiivisesti etenevässä prosessissa mukana. Toisaalta asioiden osaamisessa korostuvat päämäärien valinta, halu kohdata haasteita ja uuden luominen, kun taas menestyminen on henkilökohtaisen menestyksen tavoittelua ja arvostuksen hankkimista (Kuure & Perttu 2007, 60). Oman aineistoni nuorille oli tärkeää menestyä ja tulla osaavaksi aikuiseksi. Epäilemättä oman osansa tästä ajattelumallista voi nähdä kilpailuhenkisestä yhteiskunnasta kumpuavana, jossa numeeriset arvioinnit yksilön suorituksista läpi elämän ovat arkipäivää.

Edellisten sukupolvien tavoin nuoret pystyivät silti löytämään oman tiensä maailmassa. Nykypolkujen muoto vain vaihtelee. Kun nuoria itseään kuuntelee, suurin osa esimerkiksi vapaa-aikatutkimukseen vastanneista nuorista oli tyytyväisiä elämäänsä ja antoi elämälleen kouluarvosanaksi kiitettävän (Kuussaari ym. 2010, 46). Jonkinasteinen huoli nuorten jakamisesta ja identiteettien rauhallisesta kehittymisestä on paikallaan, mutta lopulta nuoret itse määrittivät hyvinvointinsa hyväksi ja osasivat etsiä mielekkyyttä elämäänsä. Tähän ei kuitenkaan tule tuudittautua ja lisätä vaikeusasteita jatkuvasti niin lukiomaailmassa kuin

elämässä muutenkin. Ihminen on mukautuvainen muttei murtumaton, mitä johdannossa pohdin omalta kohdaltani ja mikä johdatti minut alkujaan tähän tutkielman aiheeseen.

### *Tutkimusprosessin arviointia ja luotettavuusarvioita*

Tutkielman aloittamisesta aineiston analysointiin kului vuosi ja koko tutkielman valmistamiseen puolitoista vuotta. Ajan kulumisen lisäsi ehdottomasti pohdintojen syvyyttä ja mahdollisti tarkasteltavan ilmiön käsittelyn joka suunnasta. Ajan kulumisen saattoi myös hajottaa ajatuksiani ja suunnata välillä irrallisesti uusille urille. Tutustuessani uusiin teoreettisiin ajatuksiin tietomäärä lisääntyi prosessin edetessä ja käsitykseni maailmasta laajentui. Myös lukiolaisista tehtyjen tutkimuksien puute hämmästytti. Jo näinkin pienessä tutkielmassa minulle aukeni lukiomaailma uudella tavalla todella monine sävyineen. Pohdin seuraavaa jo lähtiessäni tekemään tutkielmaa näinkin vähän tutkitulta alueelta: Olenko tutkijana tarpeeksi kokenut, että voisin rehellisesti lähteä tekemään uutta pohjatyötä jollekulle seuraavalle? Selkeä vastaus on ”en”. Tieteen kentällä ei kuitenkaan saa olla liian pelokas, joten päätin ottaa haasteen vastaan ja selviytyä siitä parhaani mukaan. Poikkitieteellisyys auttoi minua yllättävän paljon, ja nuorten vahvat äänet oman elämänsä suhteen tukivat minua tutkielmaprosessin edetessä.

Pelkäsin oman vahvan kiinnostukseni tutkimuskohteeseen vaikuttavan puolueellisten tulosten syntyyn. Palasin kuitenkin aina alkuperäisen viitekehukseen ja täydensin sitä muiden tutkijoiden arvioilla ja näkemyksillä tulosluvun lopussa. Halusin tällä tavoin esittää pystyväni osoittamaan mahdollisimman paljon objektiivisuutta tulosten esittelyssä. Koin vaikeaksi irrottautua itsestäni subjektiivisena ihmisenä ja siirtyä objektiivisen tutkijan rooliin, mutta koen lopulta onnistuneeni siitä tarpeeksi hyvin uskottavan tutkielman luomiseksi.

On hyvä myös muistaa, että nuoret itse saattoivat kertoa itsestään hieman värittyneessä valossa. Kauppilan (2002, 37) mukaan on aika tavallista, että ihmiset kuvaavat kehitystään ja menestyksiään huomattavasti enemmän suunniteltuina kuin ne itse asiassa ovatkaan olleet. Tämä oli havaittavissa myös tutkielmassani. Joitakin tapahtumia nuoret kuvasivat hyvin tarkasti harkituiksi, mutta todennäköisempää on sattumien summa prosessin sisällä. Toisaalta Schlegelin ym. (2013) mukaan identiteettitutkimuksen yleinen ongelma on, se että nuoret saattavat käyttää enemmän aikaa pohtiessaan, tuntevatko itsensä kuin vastatesaan kysymyksiin. Vastauksien suunnittelun lisäksi myös kieli oli hetkittäin haasteenani.

Identiteettitutkimukset ovat tällä hetkellä menestyvä tutkimuksen teon kohde. Identiteetin käsitteen siirtyminen normaaliin kielenkäyttöön on edelleen vaikeuttanut tätä määrittelyä. (Hoare 2013.) Aineistoni nuoret käyttivät satunnaisesti sanaa ”identiteetti” jolloin minun tuli pohtia, missä merkityksessä he sitä itse käyttivät ja miten minun tulisi ottaa tämä huomioon.

Suunnitelmallisuuden lisäksi toinen tutkielman arviointia pohdituttava asia nuorten teksteissä oli sopeutuminen. Mikkonen (2000, 46) esittää että sopeutuminen nähdään varsin luonnollisena toimintamallina selviytyä jatkuvasta epävarmuudesta, haasteista ja uusista tilanteista. Sopeutuminen tuli vahvasti esiin aineistosta, mutta jäin pohtimaan, onko sopeutuminen enemmän tavoite vai tulos. Tuntui, että suuri osa nuorten elämästä meni jatkuvassa tasapainoilussa itsensä ja arjen kanssa. Tämä luonnollisesti kuuluu nuoruuteen, mutta kuinka suuri osa siitä kasvaa kiinni nuoreen itseän. Eihän koko elämän kuuluisi kuitenkaan olla epävarmuuteen pohjautuvaa sopeutumista joka heijastaisi vahvasti kertomuksena itsestään ja toiminnastaan. Eihän?

#### *Tutkielman merkitys ja jatkotutkimusehdotuksia*

Olen tutkielmassani valinnut yhden rajatun näkökulman lukiolaisten identiteetin kehittymiseen ja antanut toivottavasti muille kimmokkeen lähteä tekemään syvällisempää tutkimusta aiheesta. Aiheeni on merkityksellinen etenkin koulun tuottamien järjestysten murtumisen havainnoinnissa ja siinä, miten nuoret tulevaisuudessa mahdollisesti kokevat koulutuksen. Todistusaineistoa on ikäkausivastaiseen kehitykseen sosiaalisissa kategorioissa (Hockey & James 2003, 101). Näihin sosiaalisiin kategorioihin kuuluvat muun muassa uudelleenkoulutus virallisen koulupolun päättymisen jälkeen, mikä tällä hetkellä on arjessa enemmän toivottava käytäntö kuin poikkeus.

Tutkielmani nuoret kokivat koulutuksen itsestänselvyydeksi ja osittain pakolliseksi tulevaisuutensa kannalta, mutta onko näin vielä tulevaisuudessa. Koulutus on muuttunut itsestänselvyydeksi ja se saattaa viitata koulutuksen lumon katoamiseen epävarmuuksien keskellä (Kauppila 2002, 15). Aloittavien lukiolaisten määrä laskee vuosittain ja trendi alkaa siirtyä nopeaan työelämään pyrkimiseen. Ristiriitaisuutta tuo kuitenkin käytännössä se, että nyky-yhteiskunnan on mahdollistettava ja kannustettava elämänikäiseen opiskeluun, koska niitä tietoja tarvitaan niin paljon enemmän kuin aiempien sukupolvien aikana (Paakkola

2007, 183). Yhteiskunnalliset koulutusjärjestelmät ovat edelleen tärkeässä asemassa, vaikka niiden rakenteet ovat muutoksessa. Tällä hetkellä jokapäiväinen koulutus kuuluu nuorten elämään. (Mørch & du Bois-Reymond 2006, 23), kuten olen tutkielmassanikin esittänyt. Tämän pohjalta haluankin nostaa ensimmäiseksi jatkotutkimuskysymykseksi: miten saadaan nuoret koulutautumaan, kun zieheläisittäin ajateltuna koulutus on menettämässä itseisarvonsa ja henkilökohtaisesti parasta oppimista voi saavuttaa julkisen koulutuksen ulkopuolelta?

Toinen jatkotutkimuskysymykseni koskee tulevaisuuden haasteita. Identiteetti vaatii sosiaalisen huomion yhteisestä perimästä tai jaetuista tyyleistä (Scourfield ym. 2006, 6). Miten tulevaisuudessa nuoret pystyvät kasvamaan jatkuvan muutoksen ja epävarmuuden keskellä, joka voi lähteä jo kotioloista liikkeelle? Mistä löydetään se mielekkyys ja turvallisuuden tuntu ja toisaalta mahdollisuus kokeilla omia rajojaan? Ihminen ei voi valita, kasvaako hän vai ei. Identiteetti muovautuu ihmisen sisällä kasvun ja kokemusten myötä. Miten pysymme turvaamaan identiteetin hyvän, yksilöllisen ja tasapainoisen kasvun ilman jatkuvia, normaalista kehityksestä poikkeavia uhkatekijöitä?

## LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 2002. *Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.
- Alexander, C. 2009. Stuart Hall and 'race'. *Cultural Studies* 23 (4), 457-482.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A. 1991. Searching the meaning of education. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 38.
- Anttila, A-H. 2010. Ohipuhuminen sukupolvien välisenä kysymyksenä. Teoksessa Anttila, A-H., Kuussaari, K. & Puhakka, T. (toim.) *Ohipuhuttu nuoruus?* Helsinki: Yliopistopaino, 6-12.
- Bond, J., Peace, S., Dittmann-Kohli, F. & Westerhof, G. 2007. *Ageing in society: European perspectives on gerontology*. London: Sage.
- Carrington, V. 2002. *New times: new families*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Cohen, P. 1997. *Rethinking the youth question. Education, labour and cultural studies*. Basingstoke: Macmillan.
- Côté, J. & Schwartz, S. 2002. Comparing psychological and sociological approaches to identity: identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence* 25 (6), 571–586.
- Dunkel, C. & Sefcek, J. 2009. Eriksonian lifespan theory and life history theory: An integration using the example of identity formation. *Review of general psychology* 13 (1), 13-23.
- Erikson, E. H. 1994. *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996 *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- González, R. & Brown, R. 2005. Dual identities in intergroup contact: Group status and size moderate the generalization of positive attitude change. *Journal of experimental social psychology* 42 (6), 753–767.
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P. & Moore, M. 2004. *Researching life stories. Methods, theory and analyses in a biographical age*. London: Routledge.
- Hakala, J. 2009. *Uusi graduopas*. Helsinki: Vastapaino.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hamilo, M. 1991. Peter Pan never goes out of style: Nuorisotutkijat ymmällään. *Tiede & edistys* 4, 311-313.

- Harva, U. 1978. Hyvä ja paha: praktisen etiikan ongelmia. Helsinki: Otava.
- Helve, H. (toim.) 1997. Arvot, maailmankuvat, sukupuoli. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hill, P. & Burrow, A. 2012. Viewing purpose through an Eriksonian lens. *An international journal of theory and research* 12 (1), 74-91.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otava.
- Hoare, C. 2013. Three missing dimensions in contemporary studies of identity: The unconscious, negative attributes, and society. *Journal of theoretical and philosophical psychology* 33 (1), 51–67.
- Hockey, J. & James, A. 2003. Social identities across the life course. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hoikkala, T. 1992. Seinä edessä. Teoksessa Aittola, T. & Sironen, E. (toim.) ”Miksi piiriin?": Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestänselvyyksien murenemisestä. Jyväskylän yliopisto, 85-91.
- Honkala, T. 2005. Konteksti liittyen koulu- ja etnopsykologiaan sekä identiteetti ja minäkuvan muodostumiseen  
[http://www.itseoivallus.fi/Aineisto/Psykologia/Kehityopsyka\\_v.2.pdf](http://www.itseoivallus.fi/Aineisto/Psykologia/Kehityopsyka_v.2.pdf) [luettu 11.3.09]
- Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus. Julkaistu: [www.hyvarinen.info](http://www.hyvarinen.info).  
[http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen\\_tutkimus.pdf](http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf) [luettu 19.1.2013]
- Jokinen, K. 2011 Kulttuurinen vapautuminen ja oppimisen ambivalenssit. Teoksessa. Pohjola, K. Uusi koulu: Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopistopaino. 169-183.
- Karjalainen, M. 1992. Oppikirjaksi myös elämä itse. Teoksessa Aittola, T. & Sironen, E. (toim.) ”Miksi piiriin?": Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestänselvyyksien murenemisestä. Jyväskylän yliopisto, 81-84.
- Kauppila, J. 2002. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen: tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 78.
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus - Marraskuu 2012. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuppens, T. & Yzerbyt, V. 2012. Group-based emotions: The impact of social identity on appraisals, emotions, and behaviors. *Basic and applied social psychology* 34 (1), 20-33.
- Kuure, T. & Perttu, H. (toim.) 2007. Arvot, arvostukset ja luottamus nuoren elämässä. Jyväskylä: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 74.



- Kuussaari, K., Pietikäinen, M. & Puhakka, T. 2010. Nuoret ja aikuiset tilastojen ja kyselytutkimusten valossa. Teoksessa Anttila, A-H., Kuussaari, K. & Puhakka, T. (toim.) *Ohipuhuttu nuoruus?* Helsinki: Yliopistopaino, 16-58.
- Kärkkäinen, R., Rätty, H. & Kasanen, K. 2010. How are children's perceptions of the malleability of their academic competencies related to their teachers' and parents' views? *Social psychology of education* 13 (4), 557-573.
- Laurinen, L. (toim.) 1998. *Koti kasvattajana, elämä opettajana: Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina.* Jyväskylä: Atena.
- Lämsä, A-L. (toim.) 2009. *Mun on paha olla: näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Marcia, J. 2009. Education, identity and iClass: from education to psychosocial development. *Policy Futures in Education* 7 (6), 670-677.
- Meeus, W. 2011. The study of adolescent identity formation 2000-2010: A review of longitudinal research. *Journal of research on adolescence* 21 (1), 75-94.
- Mikkonen, A. 2000. Nuorten tulevaisuuskuvat ja tulevaisuuskasvatus. Joensuun kasvatustieteellisiä julkaisuja 57.
- Moilanen, L.-K. & Sulkunen, S. (toim.) 2006. *Aika ja identiteetti.* Helsinki: Hakapaino.
- Morrison, A. & McIntyre, D. 1971. *School and socialization.* Harmondsworth: Penguin.
- Mørch, S. & du Bois-Reymond, M. 2006. Learning in times of modernization. *New directions for child and adolescent development* 113, 23-35.
- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus.* Helsinki: WSOY.
- Nurmi, K. 1996. *Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin.* Helsinki: Gummerus.
- Nurmi, J-E. 2006. Nuoruus. Teoksessa Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (toim.) *Ihmisen psykologinen kehitys.* 1.-2. painos 2007. Helsinki: WSOY, 124- 159.
- Opetushallitus. 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf) [luettu 15.3.2013]
- Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) [luettu 15.3.2013]
- Paakkola, E. 2007. Itsekasvatus – pyrkimys kohti ihanteellista ja hyveellistä elämää. Länsimainen ja konfuktselainen näkökulma. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 122.

- Papadopoulos, D. 2008. In the ruins of representation: Identity, individuality, subjectification. *British journal of social psychology* 47, 139-165.
- Parker, D. & Song, M. 2009. New ethnicities and the internet. Belonging and the negotiation of difference in multicultural Britain. *Cultural studies* 23 (4), 583-604.
- Pasanen, H. 2007. Ohjaava koulutus merkitysten kenttänä: identiteetin muutos ja moniulotteisuus ammatillisessa rehabilitaatiossa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 121.
- Penland, P. & Fine, S. 1974. *Group dynamics and individual development*. New York: M. Dekker.
- Phelan, S. & Kinsella, E. 2011. Occupational identity: engaging socio-cultural perspectives. *Journal of occupational science* 16 (2), 85-91.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: minuuden rakentamisen filosofia. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Räty, H. 1987. *Asenne minäkuvauksena*. Joensuun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 6.
- Räty, H. & Snellman, L. 1991. Älykkyyden sosiaaliset representaatiot ja koulu. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 37.
- Salmela-Aro, K. 2010a. Suomalaiset nuoret matkalla aikuisuuteen – hyvin- vai pahoinvointia? *Psykologia* 45 (5-6), 382-385.
- Salmela-Aro, K. 2010b. Koulu-uupumus sosiaalisessa kontekstissa: Koulu, koti ja kavereipiiri. *Psykologia* 45 (5-6), 448-459.
- Schlegel, R., Hicks, J., Davis, W., Hirsch, K. & Smith, C. 2013. The dynamic interplay between perceived true self-knowledge and decision satisfaction. *Journal of personality and social psychology* 104 (3), 542-558.
- Scourfield, J., Dicks, B., Drakeford, M. & Davies, A. 2006. *Children, place and identity*. Abingdon: Routledge.
- Seiffge-Krenke, I. 2013. Personality development from adolescence to emerging adulthood: Linking trajectories of ego development to the family context and identity formation. *Journal of personality and social psychology* 104 (2), 371-384.
- Siltala, J. 1992. Omien merkitysten suojakelmu vai rikki raastava kaaos? Thomas Ziehen omaksumisteorian sovellutuksia. Teoksessa Aittola, T. & Sironen, E. (toim.) ”Miksi piiriin?”: Thomas Ziehen koulusta, nuorisosta ja itsestäänselvyyksien murenemisestä. Jyväskylän yliopisto, 93-112.
- Simanowitz, V. & Pearce, P. 2003. *Personality development*. Berkshire: McGraw-Hill.

- Sironen, E. 1995. Peter Pan never goes out of style: nuorisotutkijat ymmällään. *Tiede ja edistys* 4 (1), 15-18.
- Sivonen, K. 2006. Itsekasvatus suomalaisena käsitteenä ja käytäntönä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 117.
- St Louis, B. 2009. On 'the necessity and the "impossibility" of identities'. *Cultural studies* 23 (4), 559-582.
- Suihkonen, S. 2007. Vanhempien osallistuminen nuoren ammatinvalintaan kolmen sukupolven kokemana Teoksessa Juutilainen, P-K. (toim.) *Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen*. Joensuun yliopistopaino, 33-56.
- Takala, T. (toim) 1998. *Kasvatussosiologia*. Juva: WSOY.
- Tragakis, M. & Smith, J. 2010. The relation between social identity integration and psychological adjustment: a focus on mainstream and marginalized cultural identities. *An International Journal of Theory and Research* 10, 201-221.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 389-398.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2007. Nuorten elämänkulun suunnittelun relationaalisia aspekteja. Teoksessa Juutilainen, P-K. (toim.) *Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen*. Joensuun yliopistopaino, 9-32.
- Vilkko-Riihelä, A. 2003. *Psykye: Psykologian käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Webster, L.& Mertova, P. 2007. *Using narrative inquiry as a research method : an introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Abingdondon; New York: Routledge.
- Yuval-Davis, N. 2010. Theorizing identity: beyond the 'us' and 'them' dichotomy. *Patterns of prejudice* 44 (3), 261-280.
- Ziehe, T. 1991. *Uusi nuoriso: epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Suom. Raija Sironen & Jussi Tuormaa. Tampere: Vastapaino.
- Zoletto, D. 2012. Playing for identity: cricket, social positioning and shared learning in Italian public parks. *International journal of lifelong education* 31 (1), 63-75.



