

AMMATTITUTKINTO AIKUISIÄLLÄ – Noste-koulutukseen hakeutuminen osana aikuisten elämäntulkua

**Hanne Laukkanen
Joensuun yliopisto
Sosiologian laitos
Koulutustason kohottami-
nen aikuisiällä -projekti
tammikuu 2006**

Sisällysluettelo

1 Noste-ohjelma elinikäisen oppimisen mahdollistajana?	4
2 Tutkimusprosessin kuvaus ja tutkimustehtävä	10
2.1 Elämäkerrallisen haastatteluaineiston tuottaminen	10
2.2 Tutkimuskysymykset ja aineiston analyysi elämänkulun näkökulmasta	14
2.3 Elämäntulkinto tutkimuskohteena	16
2.3.1 Ikä ja aikuisuus elämänkulun määrittäjinä	17
2.3.2 Elämänkulun tutkimuksessa käytettyjä käsitteitä	19
2.3.3 Elämänkulun tutkimuksesta	20
3 Koulunkäynti lapsuudessa ja nuoruudessa	23
3.1 Koulutussukupolvet	23
3.2 Paikalliset koulutusmahdollisuudet	26
3.2.1 Vähäisemmät koulutusmahdollisuudet	26
3.2.2 Monet koulutusmahdollisuudet	31
4 Koulutusidentiteetin muotoutuminen	35
4.1 Koettu koulutusidentiteetti	36
4.1.1 <i>"Ilomielin luki"</i>	37
4.1.2 <i>"En mikään kauheen huono, mutta en mikään kauheen hyväkään"</i>	38
4.1.3 <i>"Ei lukupäätä"</i>	40
4.2 Koulutusidentiteetin kannalta merkittävät muut	41
4.2.1 Vanhemmat	41
<i>"Vanhemmat kannusti"</i>	42
<i>"Ei kannustettu, mutta ei kiellettykään"</i>	43
4.2.2 Opettajat	44
4.2.3 Koulukaverit	47
4.3 Yhteenvetoa koulutusidentiteetistä	47
5 Nuoruudesta aikuisuuteen: koulutus- ja työpolkujen valinnasta	49
5.1 Mitä kansalais- ja peruskoulun jälkeen?	49
5.1.1 Ammatilliseen koulutukseen	50
5.1.2 Työelämänpolulle	53
<i>"Oishan se tehnyt mieli kouluun, mutta sitten serkku tarvihti apua"</i>	54
<i>"Työelämä vei mukanaan"</i>	54
5.2 Aikuistuminen elämänkulun määrittäjänä	56
5.3 Työmarkkinapolkujen rakentuminen	59
5.3.1 Vakaita ja katkonaisia työmarkkinapolkuja	61
5.3.2 Ammatin valinnasta ja ammattiin valikoitumisesta: <i>"oli otettava se vastaan, mitä sai"</i>	63
5.3.3 Työssä hankittu ammattitaito: <i>"tekemisen kautta oppii paljon"</i>	64
5.4 Kokemuksia työstä ja työttömyydestä	65
5.5 Koulutuspolkuja aikuisuudessa	67
5.5.1 Koulutus kiinnittyy työmarkkinapolkuihin	68
5.5.2 Aikaisemmat kokemukset aikuisopiskelusta	69
5.5.3 Koulutus mielessä – osallistuminen jäänyt	70

6 Hakeutuminen Noste-koulutukseen	72
6.1 Tietoa ja tukea koulutukseen hakeutumisen taustalla	73
6.2 Millaisessa elämänvaiheessa Noste-opintoihin hakeudutaan?	77
6.2.1 Koulutukseen hakeutuminen ajoittuu siirtymävaiheessa	79
6.2.2 Koulutukseen hakeutuminen vakaassa vaiheessa	81
6.3 Miksi koulutukseen on hakeuduttu?.....	81
6.3.1 Tutkinto: <i>"kysytään sitä paperia, vaikka ikäs oot tehny"</i>	82
6.3.2 Taloudelliset tekijät: <i>"tässä on tällainen mahdollisuus annettu"</i>	84
6.3.3 Sosiaalinen verkosto.....	85
6.3.4 Työnantaja: <i>"jos vaan pomo antaa mahdollisuuden..."</i>	87
6.3.5 Ikä: <i>"eihän viiskymmentäviisivuotias oo ennee mikkään koulutettava"</i>	89
6.4 Erillisen ohjelman merkityksestä.....	90
7 Kokemuksia Noste-koulutuksesta: <i>"tuntuu samalta niinku vangista, että oho, nythän mie oon vapaa"</i>	92
7.1 Noste-koulutus ja näyttötutkinnot.....	93
7.1.1 Teoria vs. käytäntö: <i>"parhaiten oppii kyllä töissä"</i>	94
7.1.2 Kontaktiopetus vs. etätehtävät: <i>"minä oon sen vanhan ajan koulunkävijä"</i>	95
7.1.3 Henkilökohtaistamisen ja ohjauksen käytännöistä.....	98
7.1.4 Tietotekniikkataidot	99
7.1.5 Osaamisen osoittaminen näyttötutkinnoilla: <i>"Näytöt on ihan konkreettisia, ei tekemällä tehtyjä"</i>	100
7.2 Noste-koulutuksen merkityksistä	101
8 Noste-koulutus osaksi aikuisten koulutus- ja työmarkkinapolkuja	103
Lähdeluettelo	110
Liite 1 Haastattelurunko Noste-haastatteluihin	120
Liite 2 Haastattelupyynnö	121
Liite 3 Taustalomake elämänkerralliseen teemahaastatteluun.....	122

1 Noste-ohjelma elinikäisen oppimisen mahdollistajana?

Nyky-yhteiskunnan muutoksen kohti kilpailukykyistä tieto- tai oppimisyhteiskuntaa katsotaan vaativan koko väestön jatkuvaa elinikäistä oppimista ja itsensä kehittämistä. Aikuiskoulutus saa merkityksensä osana sen yhteiskunnan kehitystä, jossa yksilö toimii, ja aikuiskoulutukseen osallistuminen tai osallistumattomuus määrittyy tämän yhteiskunnan rakenteiden, yksilön elämäkokonaisuuden ja hänen subjektiviteettinsä vuorovaikutuksessa (Kilpeläinen 2000). Aikuiskoulutukseen osallistuminen on luultavasti tutkituin aikuiskasvatustieteen osa-alue (Silvennoinen 2003, 208), ja tulokset ovat osallistujien taustan suhteen kauttaaltaan samansuuntaisia: hyvät tulot, hyvä peruskoulutus ja monipuoliset sekä haastavat työtehtävät lisäävät aikuiskoulutukseen osallistumisen todennäköisyyttä (Antikainen 2000, 107–111; Blomqvist et al. 2002; Kokkila 2003).

Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on tarkastella elämänkulun näkökulmasta lyhyen pohjakoulutuksen omaavien 30–59-vuotiaiden aikuisten hakeutumista Noste-ohjelman puitteissa järjestettyyn tutkintotavoitteiseen aikuiskoulutukseen. Tarkastelun kohteena ovat aikuisten kokemukset koulutukseen hakeutumisesta ja itse koulutuksesta sekä heidän koulutukselle ja opiskelulle antamansa merkitykset. Tutkimuksen tavoitteena on siis tuoda esiin aikuisten omia näkemyksiä ja kokemuksia aikuisiällä tapahtuvasta ammattitutkinnon suorittamisesta ja sen nivoutumisesta osaksi muuta arkielämän kokonaisuutta.

Jälkiteollisen yhteiskunnan muutosvauhti ja teknologisen kehityksen tuomat työelämän muutokset ovat vaikuttaneet myös elämäkulun normatiivisen sitovuuden vähenemiseen (Kilpeläinen 2000). Nuoret tulevat työmarkkinoille yhä korkeammin koulutettuina ja toisaalta erilaiset eläkeratkaisut ovat johtaneet eläkeiän alenemiseen.¹ Aikuiskoulutus ja elinikäinen oppiminen on alettu nähdä välineinä suoriutua yhteiskunnallisista ja henkilökohtaisista riskeistä. Aikuisena kouluttautumista on myös pidetty toisena mahdollisuutena (*second chance*) ja uutena alkuna niille, jotka ovat syystä tai toisesta ajautuneet työmarkkinoiden ulkopuolelle (Giddens 1994, 185–187; Rinne & Salmi 1998). Aikuiskoulutuksen erityiseksi kohderyhmäksi on nimetty vähän koulutetut henkilöt sekä Suomessa että kansainvälisesti (Järvinen & Vanttaja 2003, 160; Rinne 2003, 238–239). Aikuiskoulutuksen ongelmaksi on kuitenkin muodostunut se, että ne joiden katsotaan tarvitsevan eniten koulutusta ja tukea, osallistuvat koulutukseen kaikkein vähiten (Moore 2004; Kokkila 2004a).

¹ Väestön koulutustason jatkuva kohoaminen on johtanut Suomessa siihen, että jokainen uusi sukupolvi on käynyt enemmän ja pidempään kouluja kuin vanhempansa. Väestön keskimääräinen koulutustaso on kohonnut nopeasti, sillä vuonna 1960 ainoastaan 16 prosenttia yli 15-vuotiaista oli suorittanut vähintään toisen asteen tutkinnon, kun vuonna 1999 vastaava luku oli 59 prosenttia. (Koulutus 1999:4).

Koulutusyhteiskunnan julkisessa diskurssissa koulutukseen osallistuminen näyttäytyy yksilön oikeutena, mutta toisaalta siitä on tullut myös yksilön velvollisuus (Rinne & Salmi 1998).

Suomessa on parhaillaan käynnissä vailla toisen asteen tutkintoa oleville aikuisille suunnattu koulutustason kohottamisohjelma (Noste-ohjelma), jonka avulla pyritään vahvistamaan vähän koulutettujen aikuisten asemaa työmarkkinoilla. Tutkimukseni kohdistuukin Noste-ohjelman puitteissa rahoitettuun ammatilliseen koulutukseen osallistuneisiin aikuisiin. Ohjelma rakentuu Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietinnön varaan (PAT 2002), ja esimerkkinä ohjelman suunnittelussa on toiminut Ruotsissa toteutettu *Kunskapslyftet* -ohjelma.² Aikuisten koulutustason kohottamiseen tähtäävää Noste-ohjelmaa toteutetaan vuosina 2003–2007. Ohjelman tarkoituksena on parantaa enintään perusasteen tutkinnon suorittaneiden 30–59-vuotiaiden työelämässä pysymistä ja urakehitystä, lieventää suurten ikäluokkien eläkkeelle siirtymisestä johtuvaa työvoimapulaa sekä vaikuttaa positiivisesti työllisyysasteeseen. Noste-ohjelma kohdistetaan pääasiassa työssä oleviin aikuisiin, mutta myös työttömillä on mahdollisuus osallistua erityisrahoituksen turvin järjestettävään koulutukseen. Kohdejoukkoon kuuluvia aikuisia on Suomessa noin 400 000 henkilöä, ja ohjelman karkeaksi tavoitteeksi on asetettu suunnilleen 10 000 aikuisen kouluttaminen vuosittain. Ohjelman tavoitteisiin pyritään edistämällä kohdejoukon hakeutumista koulutukseen, parantamalla heidän mahdollisuuksiaan päästä tavanomaisesti rahoitettuun ammatilliseen koulutukseen, lisäämällä erityisrahoituksella heille tarjolla olevia ammatillisen koulutuksen ja tietokoneen ajokorttikoulun opiskelijapaikkoja sekä lisäämällä opiskelun tukitoimia. (Opetusministeriö 2003a; 2003b; 2004).

Noste-ohjelma on rakennettu elinikäisen oppimisen ideologiaa kunnioittaen. Lisäksi ohjelman perustelut liittyvät yhteiskunnallisen ja koulutuksellisen eriarvoisuuden tasaamiseen, toisin sanoen olemassa olevan koulutukseen osallistumisen mallin (*pattern of participation*) muuttamiseen (Antikainen 2003). Suomalainen koulutusjärjestelmä on osoittautunut kansainvälisissä vertailuissa tasa-arvoisemmaksi kuin useimpien muiden maiden koulutusjärjestelmät. Ainoastaan aikuiskoulutus muodostaa poikkeuksen muuten tasa-arvoiseksi havaittuun Suomen malliin (OECD & Statistics Canada 2000; Opetusministeriö 2002). Aikuisten koulutukseen osallistuminen vaihtelee Suomessa koulutusasteittain, ja aikaisempien tutkimusten perusteella näyttää siltä, että osallistumisaktiivisuus on sitä

² Ruotsissa vuodesta 1997 alkaen toteutetussa viisivuotisessa *Kunskapslyftet* -aikuiskoulutushankkeessa (*The Swedish Adult Education Initiative, SAEI*) keskeisenä tavoitteena oli työttömyyden vähentäminen, aikuiskoulutuksen kehittäminen, koulutustaserojen kaventaminen sekä väestön koulutus- ja osaamistason kohottaminen. Ohjelmaa toteuttivat ja suunnittelivat kunnat, jotka hakivat rahoituksen valtiolta. Vastuu varsinaisesta koulutuksesta oli *Komvuxeiilla* (kunnallisella aikuiskoulutuksella) ja kansanopistoilla. (Aikuiskoulutusneuvosto 2001; Tallqvist 2002.) Noste-ohjelmassa painopiste on työelämässä mukana olevissa aikuisissa, ja rahoitus on kanavoitu kuntien sijaan alueellisten ja paikallisten hankeorganisaatioiden kautta.

suurempi mitä pidempi on vastaajan pohjakoulutus (esim. Blomqvist, Koskinen, Niemi & Simpanen 1997; Blomqvist, Ruuskanen, Niemi & Nyysönen 2002). Koulutusasteiden väliset erot aikuiskoulutukseen osallistumisessa ovat Suomessa Pohjoismaiden suurimmat, ja OECD:n arvion mukaan ne ylittävät kehittyneiden maiden keskitason (OECD & Statistics Canada 2000; Linnakylä et al. 2000; Tuijnman & Hellström 2001; Opetusministeriö 2002). Noste-ohjelma voidaan ymmärtää valtiollisena interventiona vallitsevan osallistumisen mallin tasa-arvoistamiseen, ohjelman tarjotessa vailla toisen asteen tutkintoa oleville mahdollisuuden osallistua maksutta tutkintotavoitteiseen koulutukseen (Antikainen 2003).

Työn teoreettisena lähtökohtana on Noste-ohjelmankin kehittämisen taustalla vaikuttava ajatus elinikäisestä oppimisesta (*lifelong learning*), jolla tarkoitetaan uuden oppimista yksilön koko elämänsä ajan varhaislapsuudesta aina vanhuuteen saakka. Norman Longworth ja Keith Davies (1996, 22) määrittelevät elinikäisen oppimisen jatkuvaksi ja tuetuksi prosessiksi, jossa yksilöiden on mahdollista saavuttaa tarvittava ymmärrys, sekä sellaiset tiedot, taidot ja arvot, joita soveltamalla he pärjäävät läpi elämänsä muuttuvista rooleista, tilanteista ja ympäristöistä huolimatta. Elinikäistä oppimista on tapahtunut niin kauan kuin ihmisiä on ollut olemassa, sillä kaikkea elollisen luonnon ja ihmislajin kehittymiseen liittyvää voidaan pitää tietynlaisena oppimisena, joka vaatii ympäristön olosuhteiden reflektointia. (Tuomisto 2003, 49.)

Painopiste elinikäisen koulutuksen ja oppimisen retoriikassa on siirtynyt koulutusmahdollisuuksien tarjoamisesta yksilön kouluttautumisvastuiksi, ja koulutuksen ja opetuksen käsitteet on korvattu oppimisen käsitteellä. Kuitenkin oppiminen määritellään edelleenkin varsin usein formaalin koulutuksen kautta, jolloin oppimisen institutionaalinen sidos säilyy (Alheit 1999; McGivney 2001, 11; Tuomisto 2003, 65). Vastaava siirtymä on tapahtunut myös aikuiskoulutuspolitiikassa, jossa aikaisemmin keskityttiin koulutukseen valtion roolin korostuessa koulutuspalvelujen tarjoajana. Elinikäisen oppimisen sisällöissä oppiminen nähdään yksilön yhteiskunnallisesti vastuullisena tekona ja valintana, jonka tarkoituksena on sekä persoonallinen kehitys että yhteiskunnan demokraattisten rakenteiden vahvistaminen (Raggatt et al. 1996, 1-3; Koski & Moore 2001a; Moore 2003, 27). Vaikka painopiste on nykyisin ainakin retoriikan tasolla siirtynyt koulutuksesta oppimiseen, ja samalla vastuu kouluttautumisesta aikuiselle itselleen, korostuu yhteiskunnan rooli koulutusmahdollisuuksien tarjoajana Noste-ohjelman puitteissa toteutetusta koulutuksesta ja koulutuksen markkinoimisesta puhuttaessa.

Elinikäisen oppimisen ympärillä pyörivällä keskustelulla on vahvat sidokset myös muualla yhteiskunnassa käytävään keskusteluun. Yleisemmin puhutaan esimerkiksi oppivista or-

ganisaatioista, tietoyhteiskunnasta, riskiyhteiskunnasta ongelmiseen, työvoiman osaamisen joustavuuden tarpeesta ja oppivasta yhteiskunnasta. (Rinne 2003, 223.) Käsitteitä elinikäinen oppiminen ja oppimisyhteiskunta, tai tieto- ja riskiyhteiskunta käytetään usein synonyymeina. Yhteiskunta-käsitteet painottavat paikkaa, jossa oppiminen tapahtuu, kun taas elinikäinen oppiminen korostaa sitä, milloin oppiminen tapahtuu (Moreland 1999, 160). Reijo Raivola (1996) on todennut jo kymmenkunta vuotta sitten, että mikäli uusia termejä, kuten keskeyttämätön oppiminen (*perpetual learning*) syntyy elinikäisen oppimisen seuraajaksi nykyistä vauhtia, päädytään pian puhumaan ikuisesta oppimisesta (*eternal learning*).

Tutkimuksessani käytän elinikäisen oppimisen käsitettä sen kapeassa mielessä siten, että tarkastelun keskiössä on nimenomaan formaali, ammatillinen aikuiskoulutus. Käsitteen käyttöön liittyy omat riskinsä, sillä elinikäistä oppimista käytetään yleisesti niin kansainvälisessä kuin suomalaisessa keskustelussa ”iskulauseena” yksilön hyvän elämän ja kansakunnan menestymisen takaajana (Moore 2003, 27–28). Veli-Matti Värriin (2002) mielestä elinikäinen oppiminen on nostettu nyky-yhteiskunnassa jopa pedagogisen pelastussanoman asemaan, ja se on muodostunut suosituksista suoranaisesti välttämättömyydeksi, johon suostumaton jää ilman kansalaispalkkaansa, kuten työtön ilman tukia. Nykyisellään koulutus ei kuitenkaan takaa työtä eikä koulutustason mukaista sosiaalista statusta kaikille. Se ei takaa tulotasoa tulevaisuudessa, ei edes työllistymistä (Suikkanen & Viinamäki 1993; Niemi-Väkeväinen 1998, 12).

Elinikäistä oppimista kannattaa Heikki Silvennoisen (1998, 61) mukaan lähestyä kahdella tasolla: diskurssina ja käytäntönä, eli puheena ja varsinaisena toimintana³. Johdanto-osuudessa olen lähestynyt elinikäistä oppimista diskurssin tasolla, mutta tutkimuksen empiirisessä osuudessa painopiste on elinikäisen oppimisen tarkastelussa yksilöiden aikuiskoulutukseen hakeutumiseen johtaneena käytäntönä. Virallisessa diskurssissa elinikäinen oppiminen esitetään kaikille yhteisenä elämänmallina, vaikka arkielämässä eri väestöryhmien todellisuudet poikkeavat toisistaan, eikä elinikäisen oppimisen ideologia ei ole kaikille Värriin (2002) mainitsema pedagoginen pelastussanoma (Silvennoinen & Tulkki 1998, 22–23). Esimerkiksi Aikuiskoulutustutkimus 2000 -aineistoon (AKU2000) perustuvat tulokset osoittavat, että koulutuksiin osallistuvat eniten ne aikuiset, joilla on muutenkin pitkä opintie takanaan (Blomqvist et al. 2001).⁴ Veronica McGivney (2001)

³ Diskurssin käsitteelle on olemassa useita eri määritelmiä (esim. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993). Tässä työssä diskurssin käsitettä käytetään kuitenkin rinnasteisena puheelle käsitteen yksinkertaisessa merkityksessä.

⁴ Tilastokeskuksen käyntihaastatteluin keräämä Aikuiskoulutustutkimus 2000 -aineisto on jatkoa vuosina 1980, 1990 ja 1995 toteutetuille kansallisille aikuiskoulutustutkimuksille. Tutkimuksen perusjoukkona olivat

onkin todennut, että tilastoihin perustuva tutkimus saattaa toimia perinteisen aikuiskoulutukseen osallistumisen mallin vahvistajana.

Tarkasteltaessa erityisesti 30–54-vuotiaiden aikuisten aikuiskoulutukseen osallistumista, vaihtelee osallistumisaste koulutusasteen mukaan selvästi: korkea-asteen tutkinnon suorittaneista 99 % on osallistunut joskus työuransa aikana aikuiskoulutukseen, keskiasteen tutkinnon suorittaneista 98 %, ja enintään perusasteen tutkinnon suorittaneista 92 %.⁵ Kaiken kaikkiaan osallistumisaste on Aikuiskoulutustutkimus 2000 -aineiston tietojen valossa erittäin korkea, vaikkakin koulutusasteiden välillä on eroja. Eroja löytyy myös sukupuolten välillä: vähiten koulutukseen ovat osallistuneet perusasteen tutkinnon suorittaneet miehet, joista 10 % ei ole koskaan osallistunut aikuiskoulutukseen. Myös koulutukseen osallistumisaikomuksissa on eroja koulutusasteiden välillä, ja eniten osallistumisaikomuksia on korkea-asteen tutkinnon suorittaneilla (81 %). Keskiasteen tutkinnon suorittaneista yli puolet (58 %), ja enintään perusasteen tutkinnonsuorittaneista hieman alle puolet (46 %) aikoi oman ilmoituksensa mukaan osallistua aikuiskoulutukseen haastattelua seuranneen vuoden aikana. Eniten koulutukseen aikovat osallistua korkea-asteen tutkinnon suorittaneet naiset (84 %) ja vähiten perusasteen tutkinnon suorittaneet miehet (39 %) (Kokkila 2003; 2004a.)

Aikomukset osallistua tutkintoon johtavaan koulutukseen AKU2000 -haastattelua seuraavien kahden vuoden aikana ovat vähäisiä kaikilla työssä käyvillä 30–54-vuotiailla. Osallistumisaikomukset vaihtelevat kuitenkin koulutusasteittain siten, että eniten osallistumisaikomuksia on korkea-asteen tutkinnon suorittaneilla naisilla (12 %) ja vähiten perusasteen tutkinnon suorittaneilla miehillä, joista yksikään ei aikonut osallistua tutkintoon johtavaan koulutukseen. Perusasteen tutkinnon suorittaneista naisista 6 % aikoi osallistua tutkintoon johtavaan koulutukseen. (Kokkila 2003; 2004a.)

18–79-vuotiaat Suomessa pysyvästi asuvat henkilöt. Otokseen poimittiin yhteensä 5000 henkilöä, ja haastatteluja saatiin yhteensä 3603, joista 30–54-vuotiaita enintään perusasteen tutkinnon suorittaneita oli 446 henkilöä. (Blomqvist & Nyssönen 2000; Kokkila 2003.) Määritellään mitä tilastoidaan ja mitä ei, tilastoinstituutio päättää samalla kohteiden määrittelystä ja niiden kategorisoinnista. Vakiintuneita luokituksia tehtäessä luotetaan yleiseen kulttuuriseen taustaan, jolloin asiat näyttäytyvät itsestään selvinä. Samalla rakennetaan ja ylläpidetään tätä olemassa olevaa kulttuurista itsestäänselvyttä. (Rantalaiho 1998, 19.) Koska AKU2000 -aineistossa on haluttu säilyttää vertailtavuus aikaisempiin tutkimuksiin ja kansainvälisiin tilastohankkeisiin vakiintuneita luokituksia käyttämällä, voi sen ajatella tässä mielessä ylläpitävän olemassa olevaa kulttuurista näkemystä (Kokkila 2003).

⁵ Noste-ohjelman osallistujien yläikärajaa muutettiin ensimmäisen ohjelmavuoden (A41/2003) jälkeen 54-vuodesta 59-vuoteen (A35/2004). Muutoksen myötä asetuksen sisältö saatettiin samaan linjaan muiden hallituksen työelämässä jaksamista ja eläkeiän myöhentämistä koskevien tavoitteiden kanssa (Opetusministeriö 2004).

Noste-ohjelman kohderyhmään kuuluvat aikuiset suhtautuvat muita vähäisemmistä osallistumisaikomuksistaan huolimatta varsin myönteisesti koulutukseen. Koulutukseen asennoitumista selvitettiin AKU2000 -haastattelussa koulutusta koskevien asenneväittämien avulla. Lähes kaikki (87 %) pitivät koulutusta yhteiskunnan peruspilarina, ja uskoivat hyvän koulutuksen auttavan työsaannissa (93 %). Suurin osa vastaajista arvioi lisäksi koulutuksen lisäävän itseluottamusta (92 %), ja kahden kolmasosan mielestä parempi koulutus takaa varmemman työpaikan. Sen sijaan väitteen ”*Työelämässä pärjää vain pitkälle koulutettu*” kanssa täysin tai jokseenkin samaa mieltä oli neljäsosa kohderyhmän vastaajista. Korkeammin koulutetuista vastaajista selvästi harvempi, ainoastaan 15 % oli sitä mieltä, että työelämässä pärjää vain pitkälle koulutettu. (Kokkila 2003; 2004a.)

Aikuiskoulutustutkimusaineiston tulokset Nosteen kohderyhmän aikuisista ovat yhdenmukaisia Knud Illeriksen (2003) matalasti koulutettuja aikuisia koskevien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan vähemmän koulutetut aikuiset suhtautuvat koulutukseen varsin kaksijakoisesti. Toisaalta heidän osallistumisaktiivisuutensa on korkeammin koulutettuja alhaisempi, mutta toisaalta suhtautuminen koulutukseen on yleisellä tasolla myönteistä (myös Antikainen 2005). Sama tulos on havaittavissa Nosteen kohderyhmässä AKU2000 -aineiston valossa. Noste-ohjelman haasteena voidaankin pitää kohderyhmässä vallitsevan myönteisen koulutusasenteen siirtämistä aikuisten konkreettisiksi toimiksi oman koulutustasonsa kohottamiseksi. Nyt tutkimuksen kohteena olevien, jo koulutukseen hakeutuneiden aikuisten kokemukset antavat tietoa Noste-koulutuksen erilaisista paikoista ja merkityksistä yksilöiden elämänculussa sekä niistä odotuksista ja tavoitteista joita tutkimuksen suorittamiseen aikuisiällä liittyy.

Tutkimus etenee siten, että luvussa 2 esittelen seitsemästätoista elämäncerrallisesta teemahaastattelusta koostuvan aineiston, sen elämänculun viitekehykseen pohjaavan analyysitavan sekä tutkimustehtävät. Samassa luvussa pohdin myös tutkimuseettisiä kysymyksiä ja paneudun elämänculun käsitteeseen, joka toimii työn keskeisimpänä viitekehyksenä. Luvut 3-7 ovat työni varsinaisia analyysilukuja, jotka etenevät kronologisessa järjestyksessä lapsuuden koulunkäynnistä (luku 3) koulutusidentiteetin muotoutumisen (luku 4) kautta koulutus- ja työpolkujen valintaan ja niiden lähempään tarkasteluun (luku 5). Luvussa 6 tutkin Noste-koulutukseen hakeutumisvaihetta, ja luvussa 7 tarkastelukohteenani ovat aikuisten kokemukset Noste-koulutuksesta. Luku 8 on yhteenvetoa työni keskeisimmistä tuloksista.

2 Tutkimusprosessin kuvaus ja tutkimustehtävä

Sosiologisen elämäntulon paradigman mukaan elämäkerrallisen aineiston analyysin kohteena on yksilön elämäntulo sekä yhteiskunnallisena että yksilöllisenä prosessina (Giele & Elder 1998, 6). Tarkastelen koulutukseen hakeutumista osana vailla toisen asteen tutkintoa olevien aikuisten elämäntulua analysoimalla aineistoa elämäkerrallisen lähestymistavan mukaisesti. Elämäkerrallinen lähestymistapa (*biographical approach*), elämäkertamethodi (*biographical method*) ja narratiivinen tutkimus (*narrative research*) viittaavat tutkimukseen, jossa tutkimusaineistona käytetään suullisia ja kirjallisia elämäkertoja. Elämäkerrallinen lähestymistapa on näistä käsitteistä kaikkein väljin, ja sallii erilaisia metodologisia lähtökohtia aineiston keräämisessä ja analysoimisessa. (Kohli 1981, 61; Komonen 2001, 71; Kauppila 2002, 38.) Se on menetelmän joustava, sillä yhden ja ainoan oikean elämäkertametodin sijaan on olemassa monia hyviä tapoja kerätä ja analysoida elämäkerrallisia aineistoja. (Bertaux & Kohli 1984; Komonen 2001, 72.)

2.1 Elämäkerrallisen haastatteluaineiston tuottaminen

Tutkimukseni kohteena on enintään perusasteen tutkinnon suorittaneiden aikuisten hakeutuminen Nostetta Pohjois-Karjalaan hankkeen puitteissa järjestettyyn ammatilliseen tutkintoon johtavaan koulutukseen (enemmän Pohjois-Karjalan Noste-hankkeesta, Huusko 2006). Tutkimusaineisto koostuu koulutukseen ja työhön painottuvista elämäkerrallisista haastatteluista (liite 1), joiden avulla pyrin syventämään ja laajentamaan valmiiden tilastoluokitusten luomaa kuvaa Noste-ohjelman kohdejoukon koulutukseen hakeutumisesta tuomalla esiin Noste-koulutuksen osallistujien omaa ääntä ja omia kokemuksia. Hermeneuttis-fenomenologista tutkimusotetta ja kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä, esimerkiksi haastatteluja, käytetään silloin, kun tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää paremmin yksilöä ja hänen toimintaansa. Kvalitatiiviset lähestymistavat ovat perusteltuja nimenomaan silloin, kun on kyse tutkittavien tiedostamista merkityksistä ja voidaan olettaa, että tutkittavat mieltävät kokonaisuuden toisin kuin tutkijat. (Kilpeläinen 2000, 22.)

Jeja-Pekka Roosin (1988, 140) mukaan elämäkertahaastattelu on haastattelu, jossa kielelliset merkitykset välittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kyse on henkilön omaan elämään perustuvasta tarinasta, ja jostain yksilön elämän aikana eletystä, koetusta ja tulkitusta, joka kerronnan kautta ilmaistaan toiselle henkilölle. Muodoltaan elämäkerralliset haastattelut voivat olla teemahaastatteluja, strukturoituja haastatteluja, tai intensiivisiä haastatteluja. Haastattellessani Noste-koulutukseen osallistuvia henkilöitä käytin me-

todina teemahaastattelun suuntaan vietyä elämäkertahaastattelua (myös Antikainen & Huotelin 1996; Kauppila 2002). Lähtökohtana haastatteluissa on yksilö ja hänen kertomuksensa elämäkulusta elinikäisen oppimisen valossa. Noste-koulutukseen osallistuvien aikuisten haastattelut eivät ole elämäkertahaastatteluja käsitteen ”puhtaassa” merkityksessä. Haastateltavat eivät kerro vapaata ja monipuolista elämäkertansa alusta loppuun, vaan haastattelun aihepiirit painottuvat kouluun ja koulutukseen, työhön sekä Noste-koulutukseen.

Haastattelujen pohjaksi laadin väljän teemarungon, jonka pohjalta tein muutamia kohde-ryhmän haastatteluja ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja.⁶ Muodostin teemarungon yksilön elämänkaaren mukaisesti kronologiseen, lapsuuden koulukokemuksista liikkeelle lähtevään muotoon. Teemarunko ei muodostunut yksittäisistä kysymyksistä, vaan aihe-alueista, joista toivoin haastateltavan puhuvan. Pysin etenemään haastattelutilanteessa haastateltavan kertomuksen mukaisesti, kuitenkin niin, että haastattelurunkoon merkityt teema-alueet tulivat haastattelun kuluessa käsitellyksi. Tässä mielessä haastatteluja voidaan pitää teemahaastatteluina (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 86).

Haastattelut ajoittuivat syksyn 2003 ja syksyn 2005 välille, jolloin haastattelin yhteensä 17 Noste-koulutuksessa olevaa 31–55-vuotiasta aikuista, yksitoista naista ja kuusi miestä, jotka opiskelivat haastatteluhetkellä suurtalouskokin, koulunkäyntiavustajan, hierojan, karjatalouden, liikuntapaikkojenhoitajan, välinehuoltajan, yrittäjän ja levytekniikan ammatitutkintoa. Haastateltavien sukupuolijakauma noudattaa koko maan Noste-koulutuksiin osallistuneiden jakaumaa, sillä valtakunnallisesti kaksi kolmasosaa Noste-opiskelijoista on ollut naisia (Noste-ohjelman vuosiraportti 2004). Nostetta Pohjois-Karjalaan hankkeessa miesten osuus koulutuksiin osallistuneista on ollut vieläkin vähäisempi. Ammatilliseen tutkintoon johtavat Noste-opinnot oli syksyllä 2005 aloittanut noin 350 henkilöä, joten haastattelemani henkilöt muodostavat noin 5 % otoksen kaikista Nostetta Pohjois-Karjalaan hankkeen puitteissa tutkintotavoitteisen Noste-koulutuksen aloittaneista.

Käytännössä haastateltavien tavoittaminen tapahtui kolmella tapaa:

- a) kävin esittelemässä tutkimustani opiskelijoille oppitunnilla, jaoin tutkimuksesta kertovan saatekirjeen (liite 2), jonka jälkeen tutkimuksesta kiinnostuneet opiskelijat antoivat minulle puhelinnumeronsa haastatteluajankohdasta sopimista varten. (8 haastateltavaa).

⁶ Haastattelin Opetusministeriön rahoittamassa ”Osallistumattomuus aikuiskoulutuksen haasteena” -projektissa vastaavalla teemarungolla viittä enintään perusasteen tutkinnon suorittanutta aikuista, ja näistä haastatteluista sain kokemusta haastattelurungon toimivuudesta. Aihetta ovat tutkimuksissaan käsitelleet esimerkiksi Erja Moore 2004; 2005 ja Minna Turunen 2006.

- b) kerroin Noste-ryhmän opettajille tutkimuksestani ja pyysin heitä välittämään saatekirjeen opiskelijoille. Haastattelusta kiinnostuneet, tai muuten lisää tietoa haluavat opiskelijat jättivät puhelinnumeronsa opettajalle, joka puolestaan toimitti yhteystiedot minulle. (5 haastateltavaa).
- c) kävin opiskelijoiden työharjoittelupaikoilla kertomassa tutkimuksesta, jätin tutkimuksen tavoitteista kertovan saatekirjeen, ja samalla sovimme haastatteluajankohdasta. (4 haastateltavaa).

Haastatteluajankohdasta sovittiin haastateltavien kanssa joko paikanpäällä tai puhelimitse. Haastattelupaikan valintaan vaikutti haastateltavan oma toivomus ja asuinpaikan sijainti. Joensuun seudulla asuvat, tai kaupungissa muuten usein asioivat toivoivat haastattelun tapahtuvan työpaikallani (11 haastattelua) tai oppilaitoksen tiloissa (2 haastattelua), mutta muualla maakunnassa asuvat toivoivat enimmäkseen haastattelun tapahtuvan kotipaikkakunnallaan (4 haastattelua). Nämä haastattelut tehtiin kirjastossa, haastateltavan kotona tai työpaikalla, ja ne poikkesivat asetelmansa puolesta muista haastatteluista, koska olin tällöin haastateltavani vieraana heidän toimiessa emäntinä, keittäessä kahvia ja huolehtiessa haastattelutilasta ja tilanteesta.

Nauhoitettujen haastattelujen tavallisin kesto oli puolestatoista tunnista kahteen tuntiin. Haastattelutilanne alkoi yleisesti pullakahveilla, ja samalla kävin haastateltavan kanssa läpi haastattelun sisältöä ja nauhoitusta. Nauhoituksesta oli sovittu jo etukäteen, eikä kukaan kieltäytynyt nauhoituksesta, vaikka osaa haastateltavistani nauhuri aluksi ujostuttikin. Haastateltavat täyttivät ennen varsinaista haastattelua taustalomakkeen (A4), johon oli koottu muutamia haastateltavan perhettä, koulutusta ja työelämää koskevia kysymyksiä (liite 3).⁷ Lomake toimi samalla johdatuksena haastatteluteemoihin.

Haastattelutilanne on aina puhujan ja kuulijan välistä dialogia, ja osapuolet edustavat kohtaamisessa omaa kontekstiaan. Kuuluminen tiettyyn yhteiskuntakerstumaan, sukupuoli ja ikä heijastuvat ihmisten kohtaamisissa. (Sintonen 1999, 85.) Vuorovaikutusta haastateltavien ja itseni välillä voi pääsääntöisesti kuvata luontevaksi ja avoimeksi niin naisten kuin miestenkin kanssa. Ainakin, mikäli haastattelunauhoilta pulppuavan naurun määrä otetaan huomioon. Ennakolta odotin vuorovaikutuksen olevan muodollisempaa, koska olin lähes kaikkia haastateltaviani selvästi nuorempi työelämän noviisi. Siinä missä haastateltavani olivat useimmissa tapauksissa siirtyneet suoraan kansalaiskoulusta työelämään, ei seitsemänvuotiaana alkanut koulutusputki ole omalla kohdallani koskaan loppunutkaan.

⁷ Taustalomakkeen toteutuksessa sukupolvien väliset erot perhekoossa tulivat mielenkiintoisella tavalla esille. Ydinperheen kasvattina tiedustelin lomakkeessa myös haastateltavien sisarusten koulutuksia ja ammatteja. Tämä kysymys osoittautui käytännössä hankalaksi, sillä noin puolet haastateltavistani oli kotoisin suurperheistä, ja esimerkiksi yhdeksän sisaruksen koulutusten ja ammattien luetteleminen olisi vienyt aivan liikaa haastateltavien ajasta.

Kerrottaessa omasta elämästä kertojan ja kuulijan välinen suhde muokkaa haastattelua ja vaikuttaa siihen miten kysymyksiin vastataan. Esimerkiksi Pertti Alasuutari (2001, 149–150) on todennut, ettei haastattelun kohteena oleva henkilö vastaa yhteenkään kysymykseen miettimättä kysyjän päämäärää. Haastattelutilanteessa haastattelija joutuu usein tasapainoilemaan etukäteen valittujen teemojen ja haastatellun vapaan puheen välillä. Joskus haastattelijan kysymykset saattavat myös estää kertojan omien merkitysten esilletulon haastattelutilanteessa. (Kokkonen 2003, 44). Haastattelutilanteessa pyrin antamaan haastateltaville mahdollisuuden vapaaseen kertomiseen. Usein haastattelun alussa kävi niin, että haastateltava käsitteli nauhurin aiheuttamassa alkujännityksessä lapsuuden perheen, koulunkäynnin ja työelämään hakeutumisen muutamassa minuutissa, ja jatkoi sen jälkeen hyvinkin yksityiskohtaisesti puhetta työstään ja työtehtävistään. Näissä tapauksissa keskustelin haastateltavani kanssa ensiksi työasiat, ja palasin vasta sen jälkeen takaisin lapsuuden tapahtumiin, joista uudelleen käsiteltynä löytyi usein hyvinkin monenlaisia koulukokemuksia.

Taulukko 1. Haastateltavien esittely

Koodinimi	Ikä	Koulutus nuoruudessa	Aika nykyisessä ammatissa	Työttömänä viimeisen 5 vuoden aikana	Tutkinto samalta alalta kuin nyk. ammatti
IRMA	55	kansalaiskoulu	yli 25 vuotta	ei	kyllä
KYLLIKKI	54	kansalaiskoulu	yli 30 vuotta	ei	kyllä
SEPPO	54	kansalaiskoulu	noin vuosi	kyllä	ei
MARJATTA	52	kansalaiskoulu	yli 30 vuotta	ei	kyllä
PENTTI	52	oppikoulu	yli 30 vuotta	ei	ei
HELENA	51	kansalaiskoulu	yli 10 vuotta	ei	kyllä
LIISA	50	kansalaiskoulu	yli 10 vuotta	ei	kyllä
VILMA	50	kansalaiskoulu	yli 20 vuotta	ei	ei
MIRJA	48	kansalaiskoulu	alle vuosi	kyllä	ei
JAANA	47	keskikoulu	yli 5 vuotta	kyllä	kyllä
PIRJO	46	keskikoulu / kansalaiskoulu	yli 10 vuotta	kyllä	ei
EIJA	44	oppikoulu	yli 5 vuotta	kyllä	ei
MATTI	44	keskikoulu	yli 20 vuotta	ei	kyllä
TIINA	38	peruskoulu	yli 5 vuotta	ei	kyllä
MIKKO	35	peruskoulu	yli 10 vuotta	ei	kyllä
ESA	35	peruskoulu	noin vuosi	kyllä	ei
AKI	31	peruskoulu	alle vuosi	kyllä	ei

Yhteisistä Noste-ohjelman valintakriteereistä huolimatta haastateltavani muodostavat varsin heterogeenisen joukon. Esitän taulukossa 1 joitakin tutkimusteeman kannalta olennaisia tietoja haastateltavistani, kuten haastattelulainauksissa käytetyn nimen, iän, nuoruuden koulutuksen, ja muutamia työmarkkinapolkua koskevia tietoja. Tutkimuseettisistä syistä olen muuttanut haastateltavieni nimet. Ikää, koulutustaustaa ja ammattia koskevia tietoja olen muuttanut jonkin verran, mutta edelleen ne kuitenkin vastaavat mahdollisimman hyvin haastateltavien todellista asemaa.

Haastattelemani henkilöt olivat iältään 31–55-vuotiaita. Kahdeksan haastattelemistani Noste-koulutukseen hakeutuneista aikuisista oli 50-vuotiaita tai vanhempia, viisi 40–49-vuotiaita ja alle nelikymppisiä neljä henkilöä. Nämä neljä nuorinta haastateltavaani olivat käyneet koulua peruskoulu- ja muut kolmetoista rinnakkaiskoulujärjestelmän puitteissa. Rinnakkaiskoulujärjestelmässä opiskelleista viisi kävi keski- tai oppikoulua muiden käydessä kansalaiskoulun. Työkokemusta oli ehtinyt kertyä kaikille haastateltavilleni. Haastateltavien joukossa oli niin samassa ammatissa yli 30 vuotta toimineita kuin useamman kerran alaa ja työpaikkaa vaihtaneita sekä Noste-koulutuksen myötä alanvaihtoa harkitsevia aikuisia. Haastattelemistani opiskelijoista kahdeksan oli vaihtamassa alaa, eli suorittamassa tutkintoa eri alalta kuin jossa haastatteluhetkellä työskentelivät, ja yhdeksän opiskelijaa oli pätevätyössä nykyiseen ammattiinsa. Seitsemän haastattelemistani henkilöistä oli ollut työttömänä eripituisia jaksoja haastattelua edeltäneen viiden vuoden aikana.

2.2 Tutkimuskysymykset ja aineiston analyysi elämänkulun näkökulmasta

Aineiston analyysissä lähtökohtana on elämänkulun näkökulma, eli yksilöt nähdään toimijoina, ja rakenteet heidän toimijuuttaan määrittävinä, muokkaavina ja rajaavinakin tekijöinä. Rakenteet eivät ole yksinomaan pysyviä, vaan ne muuttuvat ja ovat myös osin muokattavissa ja uudelleen määriteltävissä (esim. Clausen 1986; Elder 1998.)

Kutsun haastattelusta litteroitua tekstiä haastatellun elämänkertomukseksi (vrt Kokkonen 2003, 66), koska kysymys ei ole haastatellun elämäkerrasta, vaan haastattelutilanteen vuorovaikutuksessa tuotetusta puheesta. Kertomus on sidoksissa haastattelun aikaan, paikkaan, vuorovaikutukseen, sekä myös haastattelutilanteen ulkopuolisiin tekijöihin. Eri ihmisille kerrotaan erilaisia asioita, ja omaa elämää jäsennetään eri tavoin ajankohdasta ja näkökulmasta riippuen. Elämänkertomus ei ainoastaan järjestä yksittäisiä tapahtumia ja kerro haastateltavan tekemistä asioista, vaan lisäksi se välittää tapahtumien merkityksen kertojalle itselleen. (Komulainen 1998, 72.)

Laadullista aineistoa voidaan koodata ja järjestää tiettyjen periaatteiden, kuten teemoittelun, tyypittelyn, kvantifioinnin ja sisällönerittelyn kautta (Eskola & Suoranta 1998, 161). Haastateltavien elämäkertomusten analyysissä olen lähtenyt liikkeelle haastattelurungon mukaisten alustavien teemojen kautta, joita purin teoreettisten käsitteiden avulla pienemmiksi alakysymyksiksi (taulukko 2). Teemat ja alateemat ovat eläneet aineiston systemaattisen lähilukemisen aikana. Aineiston lukemista voikin kuvata tutkijan ja elämäkertomusten vuorovaikutuksena, jossa mukana oli myös oma kokemukseni haastattelutilanteesta. Olen käsitellyt haastateltavien puhetta perinteiseen tapaan sisällönanalyysin avulla sitä teemoittelemalla.

Seuraavat taulukossa 2 esitetyt empiiriset teemat olen tuottanut aineistoa lukemalla. Kun olen lukenut aineistoa systemaattisesti alustavien analyysikysymysten kautta, ovat teemat muuttuneet teoreettisten käsitteiden kautta taulukon oikeassa reunassa esitetyn teemoittelun mukaisiksi. Teoreettisten käsitteiden kautta tuotetut teemat ohjaavat samalla tämän työn analyysiosan rakennetta (luvut 3-7).

Taulukko 2. Aineiston teemoittelu ja alustavat analyysikysymykset.

Empiirinen teema	Alustava analyysikysymys	Teemoittelu teoreettisten käsitteiden kautta
1. koulunkäynti lapsuudessa ja nuoruudessa työelämä aikaisempi aikuiskoulutus	Millaisia työ- ja koulutuspolkuja pitkin matalasti koulutetut aikuiset ovat hakeutuneet formaaliin koulutukseen?	Koulutussukupolvet, paikalliset koulutusmahdollisuudet Koulutusidentiteetti Aikuisuus elämäkulun määrittäjänä Työmarkkinapolun rakentuminen Aikaisemmat kokemukset aikuiskoulutuksesta
2. Noste-koulutuksen aloittaminen, perheen ja työnantajan suhtautuminen	Millaisiin työ- ja koulutuspolun vaiheisiin koulutukseen hakeutuminen sijoittuu?	Elämäkulun siirtymä- ja vakaat vaiheet Koulutukseen hakeutuminen elämäkulun periaatteiden valossa Aikuiskoulutus elämäkulun rakentajana
3. Noste-opinnot (ohjaus, opintojen sisältö, näyttö) opintojen ja työn yhdistäminen	Millaisena aikuisopiskelu ja näyttötutkintoihin perustuva koulutus koetaan?	Aikuisopiskelun merkitys osana arkielämää

Keskeistä tutkimuksessani on lyhyen formaalin koulutustaustan omaavien aikuisten koulutukseen hakeutuminen, heidän kokemuksensa aikuisopiskelusta ja koulutukselle antamansa merkitykset elämäkulun näkökulmasta tarkasteltuna (luvut 6 & 7). Elämäkulun näkökulma tuo mukanaan koulutukseen hakeutumisen ymmärtämisen osana aikuisten

muuta elämäntulkua, jolloin myös lapsuuden ja nuoruuden koulutusmahdollisuudet ja -kokemukset (luvut 3 & 4) sekä haastateltavien työmarkkinapolkujen rakentuminen ja aikaisemmat kokemukset aikuisena opiskelusta (luku 5) tulevat tarkastelun kohteeksi. Tutkimustehtäväni kannalta keskeisiä elementtejä ovat toisaalta haastateltavieni lapsuuden koulutuskokemukset, ja toisaalta aikuisten työmarkkinapolkujen rakenne ja aikaisemmat kokemukset aikuisopiskelusta, jotka yhdessä jäsentävät koulutukseen hakeutumisen osaksi yksilön elämäntulkua. Kysymysmuotoon kirjoitettuna varsinaiset tutkimuskysymykset ovat:

- Mikä on lapsuudessa ja nuoruudessa muotoutuneen koulutusidentiteetin ja koettujen koulutusmahdollisuuksien merkitys myöhempien koulutuspolkujen valinnassa?
- Millaisiksi lyhyen formaalin koulutustaustan omaavien aikuisten koulutus- ja työmarkkinapolut ovat nyky-yhteiskunnassa rakentuneet?
- Mikä on tutkintotavoitteisen aikuiskoulutuksen paikka aikuisten elämäntulussa, eli millaisissa elämänvaiheissa (siirtymä- ja vakaat vaiheet) koulutukseen hakeudutaan?
- Millaisena Noste-koulutukseen hakeutuminen on koettu ja mitä merkityksiä aikuisopiskelu saa osana aikuisten elämäntulkua?

Kysymysten avulla pyrin selvittämään koulutukseen hakeutumisen kontekstia eri elämäntilanteiden, lähinnä työelämän ja perheen näkökulmista, aikuisten kokemuksia opiskelemaan hakeutumisesta ja Noste-koulutuksesta sekä niitä merkityksiä, joita he aikuisiällä tapahtuvalle kouluttautumiselle antavat.

2.3 Elämäntulkun tutkimuskohteena

Elämäntulkun (*life course*) tutkimuskohteena on yksilön tai ryhmän elämä. William McKinley Runyan (1978, 579) määrittelee elämäntulkun sarjaksi tapahtumia ja kokemuksia syntymästä kuolemaan saakka. Tavoitteena on kuvailla ja selittää sitä sosiaalista prosessia, jossa elämäntulkua rakennetaan (Antikainen & Komonen 2003, 144). Elämäntulkun tutkimuksessa elämää tarkastellaan monien tekijöiden yhteisvaikutusten kautta ja orientatio on muutosprosessin tutkimisessa ja muutoksen selittämisessä (Elder 1985, 17; Giele & Elder 1998, 23; Sugarman 2001, 2).

Elämäntulkua kuvaavat käsitteet voidaan jakaa ihmisen elämää sisällöllisesti kuvaaviin käsitteisiin (esimerkiksi elämäntulkun, elämäntulkun, elämäntulkun prosessi) ja metodisiin käsitteisiin (kuten biografia, elämäntulkun kertomus), kuten Arja Kilpeläinen (2000, 19) on tehnyt. Samaa jakoa olen noudattanut myös omassa tutkimuksessani. Elämää sisällöllisesti kuvaavat käsitteet voidaan jakaa edelleen rakennetta kuvaaviin käsitteisiin (esim. elämäntulkun kertomus)

ja prosessia kuvaaviin käsitteisiin (esim. elämänkulku). Rakennetta painottavat termit korostavat ihmisen elämä olevan biologisesti tai geneettisesti ennalta määrättyä, kun taas prosessia kuvaavat käsitteet antavat enemmän mahdollisuuksia elämän monimuotoisuuden kuvaamiseen. (Hurme 1985, 125–126; Kauppila 2002, 38.)

Elämänkulun (*life course*) käsitettä käytetään ensisijaisesti sosiologiassa ja kasvatustieteissä. Psykologiassa puhutaan elämänkulun sijaan usein elämänkaaresta (*life span*) tai elämänkehästä (*life cycle*). Elämänkaari nähdään lineaarisena jatkumona ja kehityskuluna, joka jakautuu selkeisiin osiin modernissa yhteiskunnassa elävän yksilön elämässä. Tällaisina suhteellisen selvärajaisina elämänkaaren osina on pidetty esimerkiksi koulunkäyntiä, työssä oloa ja eläkeaikaa. Nämä osat voidaan rinnastaa iällä mitattaviin elämäntapahtumiin, joita ovat lapsuus, nuoruus, aikuisuus ja vanhuus. (Komonen 2001, 28.) Elämänkulun käsite on elämänkaaren ja elämänkehän käsitteitä vähemmän normatiivinen eikä yhtä stabiili. Myös elämänkulussa on kyse toisiaan seuraavien elämänjaksojen sarjasta, jossa eri elämäntilanteita jäsennetään urina tai polkuina, joilla merkittävät elämäntapahtumat toimivat käännekohtina ja voivat merkitä siirtymää positiosta toiseen. (Cohen 1987.) Elämänkulku viittaa sarjaan sosiaalisesti määriteltäviä tapahtumia ja rooleja joita yksilö omaksuu elämän mittaan. Käsite eroaa elämänkaaren käsitteestä, koska se ei ole tapahtumien ja roolien muutosten tapahtuvan tiettyssä järjestyksessä tiettyyn aikaan kuten elämänkaaren käsite. (Giele & Elder 1998, 22.) Martin Kohlin (1986) mukaan elämänkulun säännöt toimivat kahdella tavalla: ensinnä ajallisesti toisiaan seuraavina muodollisten asemien ja urien tasolla, ja toisaalta yksilöllisten elämänperspektiivien ja toimintojen tasolla.

2.3.1 Ikä ja aikuisuus elämänkulun määrittäjinä

Elämänkulun tutkimuksessa on käytetty normaalibiografian käsitettä, jolla viitataan sellaiseen elämänkulkuun, joka toteutuu tiettyjen kulttuuristen ja yhteisöllisten odotusten ja normien mukaisesti (Bertaux & Kohli 1984, 223; Moore 2003, 42). Teollisen modernisaation ja hyvinvointivaltioiden kehittymisen myötä elämänkulku institutionalisoitui ja muodostui kronologisen iän mukaan organisoituen työn ympärille. Lapsuus ja nuoruus olivat työhön valmistumisen aikaa, aikuisuuteen kuului työn tekeminen, ja vanhuus oli lepoa. Moderni yhteiskunta käytti ikäsidonnaisia organisaatioita ja sosiaalisia instituutioita tuottaakseen ikään sidottuja säännönmukaisuuksia elämänkulkuun määrittämällä ja legitimoimalla yksilön toimintaa (Nikander 1999, 28–29; Kilpeläinen 2000, 37).

Aikuisuutta pidetään kehityksen huipentumana, ja aikuisuus on myös ajallisesti pisin ihmisen elinvaiheista. Aikuisuutta on määritelty olemiseksi, jossa yksilö saavuttaa oikeuksia

sekä tietyn velvoitteita ja vastuuta sisältävän statuksen, joka perustuu oletuksille tietyistä moraalista ja henkilökohtaisista ominaisuuksista (Tight 1996, 13–14). Aikuisuuden voi katsoa Suomessa alkavan 30 ikävuoteen mennessä, määriteltiin aikuisuutta sitten lain-säädännön, työelämän käytäntöjen, perheellistymisen, kehityspsykologisten tehtävien tai yksilön oman moraalisen vastuunoton määritteillä (Koski & Moore 2001b; Moore 2003, 36). Myös suomalaisissa tutkimuksissa raja nuoruuden ja aikuisuuden välille on yleisesti vedetty Nuorisobarometrin tapaan niin, että alle 30-vuotiaat määritellään nuoriksi ja sitä vanhemmat aikuisiksi (Saarela 2000). Samoin Noste-koulutus on kohdennettu nimen-omaan lyhyen pohjakoulutuksen omaaville 30–59-vuotiaille aikuisille, eli aikuisuuden kat-sotaan tässäkin tapauksessa alkavan 30 ikävuodesta.

Aikuisuutta on tutkittu muihin elämänvaiheisiin verrattuna vähän aina viimevuosikym-menille saakka (Sugarman 2001, 19). Daniel Levinson (1978) kuvaili vielä 1970-luvun lopulla aikuisuutta yhteiskunnan parhaiten varjeltuna salaisuutena. Aiemmin aikuisuutta merkinneet asiat, kuten työelämään siirtyminen, avioliiton solmiminen ja vanhemmuus, voivat tapahtua eri ihmisille hyvin eri aikaan. Myös työelämän ja koulutusvaatimusten muutosten vuoksi perinteiset ikään ja aikuisuuteen liittyvät ajattelumallit eivät ole yhtä käyttökelpoisia kuin ennen. (Nikander 1999, 32.) Lineaarisen elämänkulun mallin perus-tana on ollut normaali työsuhde, yhden ammatin ja yhden koulutuksen malli. Mallissa yks-ilöiden elämäkulku eteni lähes samanaikaisesti; 12–15-vuoden koulutusta seurasi noin 40 vuoden työura ja sen jälkeen 15 vuoden eläkeura. Yksi koulutus ja sen varassa hankit-tu ammatti, jota harjoitetaan koko työuran ajan, pysyvät työsuhteet ja kokopäiväinen palkkatyö toimeentulon perustana ovat olleet modernin yhteiskuntajärjestyksen ja koulu-järjestelmän kulmakiviä, joita on tuettu valtiollisella koulutus-, talous-, tulonsiirto-, työllisyy-s- ja sosiaalipolitiikalla. (Suikkanen et al. 1998; Rinne & Salmi 1998; Väärälä 1999; Kilpeläinen 2000, 38.)

Sirpalemaisessa limittäisessä elämänkulun mallissa perustana ovat yksilölliset elämäнку-lut. Yksilöiden toimeentulo-, työ- ja koulutuspohja muodostuu moniaineiseksi sisältäen useita koulutusjaksoja, useita työsuhteita, pätkätöitä ja harmaata työtä. (Kilpeläinen 2000, 39.) Työelämään siirrytään yhä vanhempana ja entistä pidemmälle kouluttautuneina. Tästä huolimatta nuoruudessa hankittu koulutus ei useinkaan riitä, vaan työssäolon ja koulu-tuksen vuorottelu (elinikäinen oppiminen) on osa yhä useamman aikuisen elämää. Vaikka ikä ihmisiä erottelevana tekijänä tuskin häviää tai on häviämässä, ovat ikään liittyvät mer-kitykset silti muuttuneet ja muuttuvat edelleen. (Nikander 1999, 33–36.)

2.3.2 Elämänkulun tutkimuksessa käytettyjä käsitteitä

Ihmisen elämää ei kerrota vain listana sattumuksia ja tapahtumia, vaan asiat kiedotaan yhteen tarinaksi (Cohler 1982). Tarinan juoni voidaan esittää monin eri tavoin, sarjana kehitysvaiheita (Erikson 1959; Levinson, 1978), ikään perustuvien kulttuurisesti määrittyneiden roolien sarjana (Neugaarten & Datan 1973), tai käyttämällä esimerkiksi siirtymien ja käännekohtien käsitteitä (Elder 1985). Glen Elder (1997, 2) näkee, että elämänkulun teoreettisen ja empiirisen määrittelyn peruselementtejä ovat yksilön monet elämänpolut, trajektorit, joista tärkeimmät ovat koulutus, työ ja perhe.

Elämänkulun tutkimuksessa käsitteet polku (*trajectory*) ja siirtymä (*transition*) ovat keskeisiä. Polku viittaa elämänviivaan tai uraan, se on polku elämänkaaren yli. Polku voi olla psykologinen tai sosiaalinen (avioliitto, työelämä, vanhemmuus, jne.). Jokainen polku on tilojen ja tapahtumien sarja yksilöiden siirtyessä asemasta toiseen. (Elder 1985, 17–18.) Polkua määritellään ikääntymisprosessina, joka ei itsessään ennusta elämänkulun muutoksen suuntaa tai astetta. Polut ja siirtymät edustavat sekä pitkän että lyhyen ajan tapahtumia. Polku työelämän tai avioliiton näkökulmasta saattaa kestää ajallisesti vuosikymmeniä, kun siirtymä voi liittyä johonkin tiettyyn elämäntapahtumaan, kuten avioliittoon tai avioeroon. Siirtymät sisältyvät aina elämänpolkuihin, jotka antavat siirtymille merkityksen. Esimerkiksi työpaikan menetyksellä siirtymänä saa erilaisen merkityksen riippuen yksilön elämänvaiheesta; pienet lapset, auto- ja asuntolaina vai vastavalmistunut yksineläjä. (Elder 1985, 31.)

Siirtymä kuvaa elämänmuutosta, jossa elämänrakenne merkittävästi muuttuu. Siirtymien tutkimisen taustalla on Daniel Levinsonin (1978, 18–52; Levinson 1997, 24–30) teoriaan perustuva näkemys elämänkulusta vakaiden vaiheiden ja siirtymien vuorotteluna. Levinsonin (1978) miesten elämänkulkua käsittelevässä tutkimuksessa siirtymien ajoittuminen on vahvasti ikäsidonnaista. Ellei elämä vakaassa vaiheessa vastaa ihmisen tärkeimpiä toiveita käynnistyy uudelleenarviointi, ja sen seurauksena siirtymä, kuten työpaikan vaihto tai avioliitto. Siirtymän taustalla ovat sekä ihmisen ”kypsyminen” että ympäristön antamat mahdollisuudet. (esim. Kilpeläinen 2000, 54–55.) Myöhemmin Levinson (1997) tutki myös naisten elämänkulkua ja päätyi toteamaan miesten ja naisten elämänrakenteiden olevan samankaltaisia. Siirtymien perusta on kuitenkin amerikkalaisessa yhteiskunnassa eri sukupuolilla erilainen. Miesten elämässä siirtymän käynnistivät useimmiten työhön ja naisten elämässä ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. Hannu Perho ja Merja Korhonen (1994, 70) osoittavat suomalaisten naisten ja miesten elämänkulun siirtymiä koskevassa tutkimuksessaan miesten ja naisten siirtymien sijoittuvan elämänkulkuun lähes samankaltaisesti. Naisilla siirtymän sisältönä on kuitenkin miehiä useammin opintojen aloittaminen.

Elämäntapahtuman (*life events*) ja siirtymän käsitteet ovat lähellä toisiaan, sillä molempiin sisältyy ajatus muutoksesta yksilön asemassa. Elder (1985) käyttää siirtymän käsitettä muutoksen kuvaamisessa, koska käsite kuvaa tarkemmin itse muutosta. Elämäntapahtumat ja siirtymät johtavat ajallisen keston (*duration*) käsitteeseen. Ajallisella kestolla on monia merkityksiä elämänculussa, esimerkiksi avioliiton kesto vaikuttaa avioliiton pysyvyyteen ja työttömyyden kesto korreloi pitkäaikaistyöttömäksi päättymisen kanssa. Elämäntapahtumien ja siirtymien voidaan myös katsoa muokkaavan elämänculkuja, koska jotkut tapahtumat ovat merkittäviä käännekohtia (*turning points*), jotka muuttavat elämänculkua. Jotta tapahtuma määritellään käännekohtaksi, siihen pitää sisältyä niin perustavanlaatuinen merkityksen, tarkoituksen tai suunnan muutos yksilön elämässä kuin myös yksilön reflektiivinen tietoisuus muutoksen merkityksestä.

Tavallisten tapahtumien ja käännekohtien elinikäisistä vaikutuksista ei voida puhua, ellei huomioida tapahtuman tai siirtymän luonnetta (kesto ja tilannetta), yksilöiden tilanteeseen liittämiä resursseja, odotuksia ja kokemuksia sekä tilanteen määrittelyä. Nämä vaikuttavat siihen, miten yksilö sopeutuu tilanteeseen. Sopeutumiseen vaikuttaa lisäksi myös muut tarjolla olleet vaihtoehdot. Sama tapahtuma tai siirtymä voi johtaa sopeutumisesta riippuen hyvin erilaisille elämänculuille. (Elder 1985, 32–35.)

2.3.3 Elämänculun tutkimuksesta

Glen Elder (1985, 23–24) jakaa elämänculun tutkimusotteen historiallisen kehityksen kahteen aikakauteen: aikaan ennen toista maailmansotaa ja 1960-luvulta alkaneeseen kauden. Ensimmäisessä vaiheessa elämänculun tutkimisesta olivat kiinnostuneita Chicagon koulukuntaan kuuluvat sosiologit (1915–1935), jotka tutkivat Euroopasta Yhdysvaltoihin suuntautunutta siirtolaisuutta ja sen tuomia sosiaalisia ongelmia. Toisessa vaiheessa kehitettiin teoreettisia malleja elämänculusta, tehtiin seurantatutkimusta ja kehitettiin aineiston tilastollista analyysia. Yksilön elämänculun katsottiin olevan sidoksissa yhteiskunnan kehitykseen, ja tutkimuksen pääteemoja olivat uraan, työhön ja perheeseen liittyvät kysymykset.

Elämänculun tutkimus ei ole yhtenäinen teoria. Elämänculun perspektiiville on tunnusomaista teoreettinen ja metodologinen pluralismi (Antikainen & Komonen 2003, 146). Kyse on analyttisestä näkökulmasta tutkimuskohteeseen, tutkimusorientaatiosta tai -perspektiivistä, jossa on tiettyjä ihmisen kehitystä koskevia perusolettamuksia. Yksilön elämän eri osia pyritään elämänculun tutkimuksessa asettamaan ajalliselle jatkumolle. (Komonen 2001, 29.) Analyttisesti on erotettava elämä elettynä, koettuna ja kerrottuna

ilmiönä. Elämäntapahtumien ja niiden kokemisen ja ilmaisemisen väliset kuilut ovat väistämättömiä. Elämää eletään, tulkitaan, uudelleen tulkitaan, kerrotaan ja uudelleen kerrotaan. Elämänkulku on rekonstruktio elämästä (Bruner 2004.) Elämänkulun tutkimus on joko yksilön koko elämään tai sen merkittäviin osa-alueisiin (esim. koulutus, työ, perhe) kytkeytyviin sosiaalisiin prosesseihin kohdistuvaa tutkimusta. Tutkimuksen tavoitteena on paitsi kuvata ja selittää elämänkulkua muovaavia prosesseja, myös kytkeä nämä prosessit toisiinsa. (Komonen 2001, 28–29.)

Yksilön elämänkulun tutkimiseen liittyy dynaamisuus. Yksilöt ovat toimijoita, jotka tuottavat toiminnallaan muutoksia sekä omiin olosuhteisiinsa että elämänkulkuunsa, eivätkä toimi passiivisesti rakenteiden määräämällä tavalla. Elämässä toteutuu siten käytettävissä olevien mahdollisuuksien ja toimijoiden valintojen vuorovaikutus. Elämänkulussa voidaan tarkastella sitä, miten yhteiskunta ja sen erilaiset ympäristöt eri aikoina vaikuttavat yksilön elämänkulkuun ja valintoihin, mutta myös sitä, miten yksilö itse rakentaa, viettää ja arvioi elämänsä sen rakenteellisissa ja kulttuurisissa puitteissa (Antikainen, 1996.) Sosiaaliset rakenteet muovaavat merkittävästi ihmisen elämänkulkua, mutta niitä prosesseja, joiden välityksellä sosiaaliset rakenteet vaikuttavat yksilön elämänkulkuun, on vaikea osoittaa (Kilpeläinen 2000, 21).

Glen Elder (1997, 3; 1998, 3-4) erottaa empiiristen tutkimustensa perusteella neljä elämänkulun tutkimukseen sisältyvää periaatetta.⁸ Ensimmäinen periaatteista on historiallisen ajan periaate (*principle of historical time*), joka huomioi ympäristön yksittäisten ja yleisten tapahtumien vaikutuksen yksilön elämänkulkuun. Myös John A. Clausenin (1986, 8) mukaan elämänkulututkimuksessa korostetaan sitä, että elämä on vuorovaikutuksellisessa suhteessa ympäröivään yhteisöön ja yhteiskunnallisiin tekijöihin. Yksilö nähdään aktiivisena osallistujana ja vaikuttajana, eikä passiivisena ympäristön muokkaamana tutkimuskohteena. Toinen Elderin mainitsema periaate on elämänajoituksen periaate (*principle of timing in lives*), ja sen mukaan elämäntapahtuman tai siirtymän vaikutus on riippuvainen sen ajoittumisesta yksilön elämässä. Kolmannen, sosiaalisten suhteiden periaatteen (*principle of linked lives*) mukaan yksilöt elävät toisistaan riippuvaisina verkostoissa, joiden kautta sosiaaliset ja historialliset vaikutukset ilmenevät. Toimijuuden periaate (*principle of human agency*) on neljäs elämänkulun periaatteista. Sen mukaan yksilöt luovat oman elämänkulkuunsa omien valintojensa ja oman toimintansa kautta vallitsevissa historiallisissa oloissa. Yksilöllinen elämäkerta muodostuu Walter R. Heinzin (1992, 9) mukaan sen perusteella, miten yksilö tulkitsee sosiaalisesti standardoidut säännöt ja elämänkulun, sillä yksilön toiminta on tulkinnoista riippuvainen ja erilaiset tulkinnat johta-

⁸ Glen Elderin elämänkulku-tutkimuksen periaatteista on suomeksi ensi kerran kirjoittanut Ari Antikainen (1998, 101–102) teoksessaan ”Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta”.

vat erilaiseen toimintaan. Nämä neljä elämäkulun tutkimuksen peruseriaatetta ovat koulutuspolun osalta sovellettavissa oman tutkimuksen kohdejoukon, eli vailla toisen asteen tutkintoa olevien 30–59-vuotiaiden, elämäkulkuun seuraavasti: historiallisen ajan periaate näkyy koulutustason yleisenä kohoamisena. Ammatillisen tutkinnon merkitys on korostunut työpaikkaa vaihdettaessa ja tutkinnolla saattaa olla merkitystä työpaikan säilyttämisessä tai uralla etenemisessä. Myös Noste-koulutuksen ajoittumisella 30–59-vuotiaiden elämäkulkuun on vaikutusta siihen hakeudutaanko koulutukseen vai ei. Sosiaaliset suhteet sekä toimijuus, eli kohdejoukon omaksuma kulttuuri vaikuttavat myös siihen millaisena koulutus nähdään.

Elderin (1997, 1998) esittämät ajatukset yksilön elämäkulusta ja etenkin yhteisöllisyyden ja toimijuuden periaatteiden merkityksestä auttavat ymmärtämään erilaisten kulttuuri- ja koulutustaustan omaavien aikuisten suhtautumista aikuiskoulutukseen. Periaatteiden vaikutuksen tarkasteluun aikuisten koulutusvalinnoissa soveltuu alun perin Kenneth Piken vuonna 1954 esittämä emic-etic -käsitepari (Pike 1990). Emic tarkoittaa Elderin (1998) kuvaamia yhteisöllisyyden ja toimijuuden periaatteita, jotka ovat yhteisiä tietylle kulttuurisesti yhtenäiselle ryhmälle. Emic tarkoittaa siis jotain kulttuurissa olevaa ja sen piiriin kuuluvien käytössä olevaa toiminnan tapaa. Etic on kulttuurin ulkopuolisen toimijan, kuten tutkijan tai asiantuntijan esittämiä määritelmiä, luokituksia ja väittämiä kohteesta, joita käytetään esimerkiksi määriteltäessä ryhmän piirteitä hallinnollisia tarkoituksia varten. (Cutz & Chandler 2000.) Aikuiskoulutuksessa etic on tutkimustietoa, jonka avulla ilmiöitä tutkitaan ja tulkitaan, kun taas emic käsittää niitä kulttuurisen toiminnan malleja, jotka määrittävät ja ohjaavat ihmisten käyttäytymistä ja asenteita koulutusta kohtaan (Moore 2002). Antikainen ja Komonen (2003, 145) toteavat, että elämäkulun tutkimukset ovat lähtökohtaisesti positivistisia ja etic -näkökulmasta toteutettuja tutkimuksia. Enintään perusasteen tutkinnon suorittaneiden aikuisten koulutukseen osallistumista käsittelevän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on aikuisten omien näkemysten eli emic -näkemysten esiin tuominen.

3 Koulunkäynti lapsuudessa ja nuoruudessa

Koulujärjestelmän rakenne on vaikuttanut nykyisten Noste-opiskelijoiden lapsuuden ja nuoruuden koulutuspolkuihin, jotka elämänsä historian ajan periaatteen mukaisesti ovat muovautuneet erilaisiksi (Giele & Elder 1998). Elämänsä tutkimukseen liittyvän toimijuuden periaatteen mukaisesti on kuitenkin aiheellista korostaa haastattelemiini henkilöiden aktiivista toimijuutta ja osallisuutta omien koulutuspolkujen rakentumisessa (Clausen 1986, 8). Tarkastelen haastateltavien lapsuuden koulunkäyntiin liittyviä valintoja haastateltavien omina ja heidän perheensä tekeminä ratkaisuin, joihin myös yhteiskunnan rakenteilla on ollut oma vaikutuksensa.

Haastattelemistani seitsemästätoista henkilöstä neljä on käynyt peruskoulun ja muut kolmetoista ovat käyneet koulua rinnakkaiskoulujärjestelmässä. Rinnakkaiskoulujärjestelmässä lapsia opetettiin yhtenä ryhmänä neljä ensimmäistä vuotta, jonka jälkeen osa lapsista siirtyi keski- tai oppikouluun toisten jatkaessa kansakoulussa vielä kaksi vuotta, ja sen jälkeen vajaasta vuodesta kahteen vuotta kansalaiskoulussa. Oppikoululla tarkoitettiin sekä viiden vuoden mittaista keskikoulua, että kahdeksan vuotta kestänyttä oppikoulua, joka sisälsi lukioluokat. Pyrkiminen keski- tai oppikouluun tapahtui haastattelemiini henkilöiden lapsuudessa pääsykokeiden kautta. Kahdeksan nykyisestä Noste-opiskelijosta oli pyrkinyt keski- tai oppikouluun. Heistä kaksi ei päässyt sisälle, ja kolmas keskeytti keskikouluopintonsa siirtyen takaisin kansalaiskouluun. Toisin sanoen keski- tai oppikoulun on käynyt kokonaisuudessaan läpi neljä nykyisestä Noste-opiskelijosta. Kansakoulussa jatkaneilla yhdeksällä henkilöllä oli asuinpaikkakunnasta riippuen mahdollisuus valita kuuden tai seitsemän kansakouluvuoden jälkeen keskimäärin vuoden pituinen kansalaiskoulu, jonka kesto ja toteutus vaihtelivat kolmesta viiden viikon kurssimuotoisesta jaksosta kahteen vuoteen.

3.1 Koulutussukupolvet

Juha Kauppila (1996, 2002; Antikainen, Houtsonen, Huotelin & Kauppila, 1994) on analysoinut koulutusta elämänsä rakentajana koulutussukupolven käsitteen avulla. Sukupolvi muodostuu tietynä ajanjaksona syntyneistä ihmisistä, jotka jakavat samankaltaiset elämänsäkokemukset ja yhtenäisen kulttuuritaustan (Kauppila 2002, 46).⁹ Sukupolven

⁹ Matti Virtanen (2005, 198) referoi Karl Mannheimin (1972, 300) sukupolvikäsitteestä seuraavasti: sukupolven perustana on ihmisten samanikäisyys, eli kysymys on yhteiskuntatason tilastollisesta sukupolvesta. Pelkkä samanikäisyys ei kuitenkaan yksin luo sidettä ikäpolven keskuuteen, vaan sen tekee vasta yhteisesti jaettu kokemusmaailma ja avainkokemukset, joita luovat vahvat ja syvät murrokset kuten sota tai lama-aika.

muodostuminen siis edellyttää, että samoihin aikoihin syntyneillä ihmisillä on tärkeiksi koettuja yhteisiä elämäkokemuksia ja niihin perustuvia jaettuja muistoja. Mikäli niitä on, kohortista alkaa muodostua yhteiskunnassa erottuva ryhmä tai yhteisö. (Karisto 2005, 25.)¹⁰ Semi Purhosen (2005) mukaan sukupolven muodostus kiinnittyy aikaan kahdessa suunnassa: toisaalta nykyisyyttä luetaan menneisyydestä käsin nuoruuden kokemusten vaikuttaessa asioille myöhemmin annettuihin merkityksiin, ja toisaalta taas menneisyydestä kerrotaan nykyisyydestä käsin, nykyisen identiteetin ja identifikaation vaikuttaessa siihen, mitä ja miten omasta elämästä kerrotaan.

Sukupolvijattelun isänä pidetään Karl Mannheimia (1972), jonka keskeisimpänä oivalluksena Matti Virtanen (2005, 201) pitää sitä, että sukupolven muodostus on samaan aikaan sekä sukupolvea yhdistävä että erottava tekijä. Sukupolven sisäiset jaot ovat vähintäänkin yhtä tärkeitä kuin niiden väliset erot. Mannheimin mukaan jakautuminen tapahtuu vasta sukupolven mobilisoituessa, mutta Virtasen mukaan (1999, 88; 2005, 201) sukupolvien voi tulkita olevan erilaisia jo kokemusmaailmansa tasolla.

J-P Roos (1987, 51–59) jakaa suomalaiset sukupolvet sotien, maaseudulla tapahtuneiden muutosten ja kaupungistumisen perusteella pulan, sodan ja jälleenrakennuksen (syntymävuodet 1910–1930), suuren murroksen (1940-luvulla syntyneet), lähiöiden ja koulutuksen (1950 ja 1960-luvuilla syntyneet) ja sen jälkeen syntyneeseen niin kutsuttuun uuteen sukupolveen. Kauppilan (1996, 2002) käyttämät kokemukselliset koulutussukupolvet menevät osittain päällekkäin Roosin sukupolvijattelun kanssa. Kokemukselliset koulutussukupolvet on muodostettu koulutusmahdollisuuksien ja sosiaaliseen liikkuvuuteen perustuvien koulutuskohorttien kautta, joista haastatteluaineiston (n=28) elämäkerrallisen luennan avulla on erotettu sodan ja niukan koulutuksen sukupolvi (ennen vuotta 1935 syntyneet), rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvi (1936–1955) sekä hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvi (1956-). Koulutuksen merkitykset vaihtelevat sukupolvikokemusten mukaan: siinä missä sodan ja niukan koulutuksen sukupolvi kokee koulutuksen ihanteena, pitää rakennemuutoksen sukupolvi koulutusta välineenä, ja nuorimmilla sukupolvilla koulutuksen merkitys on muuttunut jo ihanteesta hyödykkeeksi tai itsestäänselvyydeksi. (Kauppila 2002, 46–49.)

Noste-ohjelmaan sisältyvän kohderyhmän määrittelyn (ikäraja 30–59-vuotta) johdosta haastattelemani 17 henkilöä kuuluvat Kauppilan (1996, 2002) koulutussukupolvijattelun

Mitä tiheämmin näitä yhteiskunnan murroksia on, sitä useampia ja keskenään erilaisia kokemuksellisia sukupolvia syntyy. Voimakkaimmin murroksen kokee aina otollisimmassa ”leimautumisiässä” oleva ikäpolvi, eli Mannheimin mukaan noin 17-vuotiaat.

¹⁰ Kohortti, joka muodostuu samaan aikaan syntyneistä henkilöistä, on itsessään puhtaasti väestötieteellinen käsite (Karisto 2005, 25).

kahteen nuorimpaan sukupolveen. Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveen (1936–1955) kuuluu suoraan syntymävuotensa perusteella yhdeksän, ja hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolveen (1956-) kahdeksan henkilöä.

Omassa aineistossani paikalliset koulutusmahdollisuudet ja kodin sosiaaliset ja taloudelliset resurssit näyttävät jäsentävän koko aineiston kertomuksia koulunkäynnistä ja koulutusvalinnoista paremmin verrattuna Kauppilan (1996, 2002) esittämästä koulutussukupolvi-jaottelusta suoraan sovellettuihin vuosilukuihin (myös Moore 2003, 76). Syntymävuotensa perusteella samaan koulutussukupolveen luokiteltavien henkilöiden toisistaan poikkeavat kokemukset selittyvät aineistossani pitkälti perheiden erilaisten taloudellisten-, sosiaalisten- ja kulttuuristen taustojen kautta. Erilaisia koulutuskokemuksia omaavien haastateltavien voi siis tulkita kuuluvan saman koulutussukupolven erilaisiin alaryhmiin (Purhonen 2002; Virtanen 2005).

Aineistostani löytyy monia yhteneviä piirteitä Kauppilan (1996, 2002) koulutussukupolvi-jaottelun kanssa. Esimerkiksi peruskoulun käyneiden haastateltavien elämäkertomuksissa koulutus näyttäytyy itsestäänselvyytenä ja valinnanmahdollisuudet ovat selvästi lisääntyneet. Työ säilyttää kuitenkin keskeisen asemansa myös kaikkein nuorimpaan koulutuskohorttiin kuuluvilla henkilöillä. Rinnakkaiskoulujärjestelmässä koulua käyneiden haastateltavien kohdalla koulutussukupolvi-jaottelu käy ongelmallisemmaksi. Heidän kertomuksissaan korostuvat rakenteelliset ja perheen taloudelliset ja sosiaaliset resurssit, joilla on ollut selvästi vaikutusta konkreettisiin koulutusmahdollisuuksiin. Syrjäisemmällä maaseudulla kasvaneiden lapsuuden koulutusmahdollisuudet rajoittuivat monen kohdalla käytännössä kansakoulun ja kansalaiskoulun suorittamiseen, sillä usein jo keskikouluun lähteminen olisi vaatinut muuttoa kunta- tai kaupunkikeskustaan ennen koulukuljetusten yleistymistä, ja edellyttänyt näin kodilta taloudellista panostusta koulunkäyntiin. Monessa tapauksessa valinnanmahdollisuuksia voi siis pitää jopa niukkoina, ja valintoja osin myös ”pakkorakotilanteissa” syntyneiksi, kuten Kauppila (2002, 48–56) esittää asian kuvatesaansa sodan ja niukan koulutuksen sukupolven kokemuksista ja kokemusympäristöstä. Vastaavasti muutamat syntymävuotensa perusteella rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvea edustavat kaupungissa asuneet haastateltavat kertovat monista koulutusmahdollisuuksista.

3.2 Paikalliset koulutusmahdollisuudet

Analyysin selkeyden vuoksi päädyin jakamaan 17 elämäkerrallista teemahaastattelua käsittävän aineiston kahteen ryhmään haastateltavia tyypillisesti yhdistävien koulutusmahdollisuuksien ja elämäkokemusten perusteella sen sijaan, että olisin käyttänyt Kauppilan (1996, 2002) koulutussukupolviajaottelua. Tyypillisuus näyttäytyy aineistossa subjektiivisten kokemusten samankaltaisuutena. Olen etsinyt aineistosta yhtäläisyyksiä kokemuksen, annettujen merkitysten ja tulkinnan tavoissa, jolloin tyypillisuus perustuu haastateltavien kokemustapojen, elämönhallinnan ja arvojen perusteiden ja jäsenysten samankaltaisuuteen. Pelkkä elämäkokemusten sisällöllinen samankaltaisuus, kuten kaukana sijaitseva keskikoulu, ei kuitenkaan yksin riitä jäsenyyksen perustaksi, vaan analyysissä olen pyrkinyt ottamaan huomioon myös ne merkitykset, joita paikallisille koulutusmahdollisuuksille on annettu. Haastateltavien omat kokemukset ovat siis aineiston tulkinnan kannalta keskeisessä asemassa. (Lindroos, 1993; Komonen 2001, 93–94.) Vähäisemmät koulutusmahdollisuudet omaavaan ryhmään olen sijoittanut kahdeksan vuosina 1949–1957 syntyneitä haastateltavaa ja monien koulutusmahdollisuuksien ryhmään yhdeksän vuosina 1953–1974 syntyneitä haastateltavaa.

3.2.1 Vähäisemmät koulutusmahdollisuudet

Kahdeksan vuosina 1949–1957 syntyneitä henkilöä, seitsemän naista ja yksi mies ovat varsin yhtenäisen kulttuuritaustansa ja samankaltaisten elämäkokemustensa kautta sijoitettavissa vähäisempien koulutusmahdollisuuksien ryhmään. Heistä seitsemän kuuluu laajan määritelmän mukaan niin sanottuihin suuriin ikäluokkiin, eli ovat syntyneet vuosina 1945–1954 (Karisto 2005, 18). Suurten ikäluokkien ydinryhmän muodostavat Anneli Junton ja Anni Vilkon (2005) mukaan 1946–1949 syntyneet. Antti Kariston (2005) mukaan suurten ikäluokkien väljä määrittely voi olla paikallaan puhuttaessa niistä poliittisena tai kulttuurisukupolvena, vaikka väestötieteellisesti ilmiö on hyvinkin tarkasti paikannettavissa vuosiin 1946–1949.

Haastateltavieni lapsuuden kertomuksia yhdistävät maaseudulla vietetty lapsuus, suuret perheet ja suhteellisen niukat taloudelliset resurssit, jotka kuvaavat yleisemminkin suuriin ikäluokkiin kuuluvien lapsuutta. *Suomalainen elämäkulku* -aineiston perusteella vain hieman yli joka neljäs suuriin ikäluokkiin kuuluvista asui lapsuudenperheessä, jossa oli enintään kaksi lasta. Viisi- ja kuusilapsiset perheet olivat yksilapsisia perheitä yleisempiä, eivätkä yli kuusilapsiset perheetkään olleet mitään todellisia harvinaisuuksia. (Savioja et al. 2000, 61) *Ikähyvä Päijät-Häme* -projektin puitteissa kerättyjen 67 elämäkerrallisen

haastattelun perusteella jonkinasteista puutetta voidaan pitää jopa työväestöön kuuluvien haastateltavien yhteisenä sukupolvikokemuksena, jonka merkitys omaksuttiin osin myös vanhempien kokemusten ja kasvatuksen välityksellä. (Häkkinen, Linnanmäki, Leino-Kaukiainen 2005). Haastatteluissa nämä asiat esitettiin tavanomaisena ja normaalina tilanteena, ja haastateltavien kokemusten mukaan elämä oli samanlaista kaikilla muillakin yhteisön jäsenillä.

Irma: [Lapsuudenkoti] oli ihan semmoinen pieni maalaistalo ja isä kulki talvella savotassa ja kesällä muurauksella ja äiti oli kotona ja meitä oli paljon. Joka vuosi syntyi uusi lapsi. Semmosesta köyhästä perheestä, tiukka oli aina leivästä ja kaikesta ja muuten onnellinen, jottei viina- eikä muutakaan ollut. Silti tasapainoista, että ei muuten kuin köyhyys.

Kyllikki: Maanviljelijäperhe. Karjoo ja isä oli talavet niinku metsätöissä. Sehän oli normaalia. Ja äiti sitten hoiti karjaa ja meijät kakarat siinä sivussa.

Helena: Äitillä oli niitä lapsia niin paljon. Siinä oli sitten sitä huolehtimista ja sitten siihen aikaan oli tehtiin kaikkee kotona. Siellä oli leivontapäivät, pyykkipäivät, siivouspäivät. [...] Isä oli ainoastaan sitten tienaamassa sitä rahhaa.

Haastateltavien kertomukset lapsuudestaan kertovat ajasta, jolloin Suomi oli maatalousyhteiskunta. Vielä 1950-luvulla elettiin edelleen etenkin maaseudulla ruumiillisen työn yhteiskunnassa, vaikkakin tahti alkoikin jo helpottaa. Alle 15-vuotiaiden työpanos kattoi vuosikymmenen lopulla pari prosenttia viljelijäperheiden kokonaistyöpanoksesta. (Häkkinen et al. 2005.) Osallistuminen koti- ja maataloustöihin kerrottiin myös haastatteluissa itsestäänselvyytenä. Tyttöjen kotityöt nähtiin 1950-luvulla sekä taloudellisena välttämättömyytenä että keinona kasvattaa kunnon kansalaisia ja ahkeria perheenäitejä (Snellman 2003, 89). Pojat työskentelivät sitä vastoin pelto- ja metsätöissä, eli niin kutsutuissa miesten töissä. Pojat pyrittiin sosiaalistamaan maatalousammatteihin sitä vahvemmin, mitä köyhemmistä oloista he olivat kotoisin. Lasten työntekoa ei ajan tavan mukaan pidetty epäsovivana, vaan luonnollisena ja tarpeellisena elämänvaiheena. Työtä ja siinä opittuja taitoja myös arvostettiin usein enemmän kun muodollista koulunkäyntiä. (Snellman 1996, 45, 121–129). Suuret ikäluokat saivat vanhemmiltaan perinnöksi vahvan, jopa uskonnollisävytteisen työn arvostuksen (Häkkinen et al. 2005). Kotona tehtävät työt vaikuttivat myös haastateltavien koulutusvalintoihin, sillä mikäli kotona tarvittiin apua, ei lapsia ollut varaa laittaa kauemmas kouluun.

Marjatta: Ylleisesti puunkantoo ja astian tiskoomisia ja tämmösiä. Lehmille piti sitä vettä. Ei se loppujen lopuksi [paljon aikaa vienyt], kun niitä tehtiin porukalla ja vuoronperään oli tiskivuorot ja tämmöset, mutta sitten tuli aina kiista siitä vuorosta. (nauraa)

Seppo: Minä olin niinku siinä maatilalla ihan jo silloin kouluaikana piti olla jo töissä apuna.

Lisäksi muutamat haastateltavat joutuivat jo varsin varhain kantamaan vastuuta myös perheestään esimerkiksi äidin sairastuessa, kuten Irman kertomuksesta käy ilmi. Hyvin-

vointivaltion palveluista ei haastattelemieni henkilöiden lapsuudessa ja nuoruudessa siis juurikaan voinut puhua, vaan vastuu kodinhoidosta jäi vanhempien sairastaessa tai töitä tehdessä lapsille tai muille sukulaisille.

Irma: Mie olin yhentoista vanha... ja äiti sairastui silloin reumaan. Oli kolmenkymmenenkolmen vanha. Välillä oli liikuntakyvytön ja se oli välillä joutui olemaan sairaalassa ja myö jouvuttiin, vanhin sisko ja mie jouvuttiin sitten aina huoltamaan, kun meitä oli paljon ja isä oli töissä ja äiti oli reumasairas, sairaalassa aina kolme kuu-kautta kerrallaan. Myö oltiin sitten pienestä asti [mukana tilan töissä], siinä yhentoista vanhana lehmä lypsee ja miun vanhin sisko kävi siinä, kauppa oli siinä lähellä, niin kesätoissa kävi, niin mäni töihin ihan, päivätyöhön ja siellä hankki kanssa meille sitä elantoo ja äiti sairasti ja isä teki semmosta kahta vuoroo muurauksella ja kovaa oli.

Maaseudulla elettyyn lapsuuteen liittyvät myös pitkät välimatkat, jotka ovat vaikuttaneet hyvinkin konkreettisesti haastattelemieni henkilöiden koulutusvalintoihin. Kaikki vähäisimpien koulutusmahdollisuuksien ryhmään kuuluvat haastateltavat ovat käyneet koulunsa rinnakkaiskoulujärjestelmässä, jonka puitteissa seitsemän kävi kansalaiskoulun ja yksi keskikoulun. Monet kertoivat käyneensä kansakoulun suhteellisen lähellä kotiaan, mutta jo kansalaiskouluun oli lähdeittä kauemmaksi. Kansalaiskouluun oli kuitenkin järjestetty koulukuljetukset, joten sen pystyi käymään kotoa käsin.

Hanne: Minkälaiset koulumatkat siihen aikaan oli?

Liisa: No, olihan miulla. Meillähän oli kouluun viis ja puol kilometriä, mutta kun vähän sitten oiottiin, niin kolme ja puol oli niinku tuohon kansakouluun ja sitten kirkonkylälle kansalaiskouluun, sinnehän on se kolmekymmentä noin, bussikuljetus.

Helena: Meillä oli siihen alakouluun semmonen seitsemän sattaa metriä ja sitten kansalaiskouluun oli kymmenisen kilometriä linja-autolla.

Kyllikki: Kansalaiskoulu oli jo kirkonkylällä. Piti käyvä linja-autolla..., että se oli. No, olihan se jännee siellä se koulunkäynti, kun eihän sitä kirkollakaan monta kertoo siihen ikkään ollu vielä käyny, että uuttahan se oli se. (nauraa) [...] Sen aikuisilla linja-autoilla, meillä varmaan, eikö tuo tunti männynnä ennen kuin myö oltiin koululla ja aina oltiin ummen takana kiinni jossain isolla linja-autolla ja eikähän ne siihen aikaan lämpimiä ollut. Lämmintä vaatetta vaan päällä oli.

Jaana: No, meillä oli silloin, kun aloitin kansakoulun, niin kolme kilometriä oli meiltä matkaa. Kolme ensimmäistä vuotta kävin oman kylän koulussa, joka sit lakkautettiin ja neljännen luokan [naapurikylässä]. Siinä oli sit semmonen kymmenkunta kilometriä ja sitten pääsin keskikouluun ja kävin viimeiset ne vuodet sitten kirkolla. Se oli semmonen kaksikymmentä kilometriä koulumatka. [...] Sitä lähettiin vähän yli kaheksan aikoihin aamulla ja tuli se tietysti koulumatka ja sitten neljän jälkekeen illalla sitä olin kotona. Se vaan, kun olin laps, niin sairastelin paljon ja olin hirveen aneeminen ja sen muistan, että olin kamalan väsynyt aina, että koulumatkat aina nukuin siinä bussissa.

Oppikoulujärjestelmä alkoi levitä maaseudulle 1950- ja 1960-luvuilla suurten ikäluokkien hakeutuessa oppikouluun (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 34). Oppikoulunkäynti oli kuitenkin sotien jälkeen selvästi harvinaisempaa, kuin se, että sitä ei käyty. Esimerkiksi vuonna 1940 ainoastaan alle 6 prosenttia 7-15-vuotiaista nuorista kävi oppikoulua, ja heistäkin

enemmistö oli ylemmistä sosiaaliluokista lähtöisin (Koski 2003a).¹¹ Saman havaitsivat myös Antti Karisto ja Riikka Konttinen (2004, 37; Karisto 2005, 43) tutkiessaan Päijät-Hämeen alueen suuriin ikäluokkiin kuuluneita aikuisia, joista miehistä 69 % ja naisista 57 % oli käynyt peruskoulutuksenaan kansakoulun. Yhtenäisen koulutuspolun päätyminen kansalaiskouluun on siis niukempien koulutusmahdollisuuksien aikana kasvaneiden haastateltavieni nuoruudessa ollut enemmänkin sääntö kuin poikkeus.

Haastattelemistani maaseudulla lapsuutensa viettäneistä kahdeksasta henkilöstä viisi olisi joutunut muuttamaan keski- tai oppikoulun vuoksi kaupunkiin tai kunnan keskustaaneljän luokan jälkeen eli noin kymmenen vanhana, mikä oli paitsi taloudellisesti myös lapsen ikä huomioiden käytännössä usein mahdotonta.

Irma: Vanhin siskokin ois keskikouluun päässyt tänne vaan ois pitänyt asunto, vaan kun ei ollut varraa. Itse ois pitänyt hommata asunto eikä ollut varraa, niin ei pystynyt lähtemään, ennen kuin minun nuorin sisko, nuoremmat pystyi. Sitten kun tuli kulettukset. Sitten jo avusti kunta, ei tarvinnut muuttaa.

Koulujärjestelmän rakenteelliset ehdot näyttävät vaikuttaneen varsin vahvasti haastattelemini henkilöiden koulutusvalintoihin esimerkiksi edellä kuvattujen pitkien koulumatkojen muodossa. Kuitenkin kouluvalinta kansakoulun ja keski- tai oppikoulun välillä kerrottiin haastatteluissa (jälkikäteen, aikuisen näkökulmasta katsoen) omana valintana, eikä rakenteiden sanelemana pakkona. Esimerkiksi edellisessä lainauksessa puhunut Irma, jonka sisko olisi päässyt keskikouluun, jos perheen taloudellinen tilanne olisi sen sallinut, kertoo omasta kouluvalinnastaan täysin omana valintanaan seuraavasti: *”En ois pärjännyt. En. En sitä ajatellut yhtään.”* Oma valinta toistuu myös muissa haastattelulainauksissa, vaikka esimerkiksi Kyllikin kertomuksesta on luettavissa sekä rakenteelliset (kirkolle asumaan) että kulttuurissa piilevät rajoitteet (pojat oppikouluun). Kuten Antikainen, Rinne ja Koski (2000, 285) ovat todenneet, kaikki koulutusvalinnat sisältävät aina joissain määrin yhteiskunnallisia pakkoja, vaikka toimijat eivät sitä itse havaitsisikaan.

¹¹ Anna-Liisa Sysiharju (1972) osoitti pitkittäistutkimuksellaan yhden ikäluokan vaiheista 1960-luvulla nuorten keski- ja oppikouluun hakeutumisen selittyvän vanhempien sosioekonomisen taustan mukaisesti. Sysiharju tutki oppilaiden iän, sukupuolen, koulumenestyksen, mitatun kyvykkyyden, asenteen ja motivaation sekä kotitaustan vaikutusta rinnakkaiskoulujärjestelmässä tapahtuneisiin kouluvalintoihin. Ylimmistä sosiaaliryhmistä lähes kaikki nuoret jatkoivat oppikouluun eli lukioon koulumenestyksestä ja mitatusta älykkyydestä riippumatta. Keskimmaisesta sosiaaliryhmästä koulumenestykseltään ja älykkyydeltään hyvät ja keskinkertaiset jatkoivat oppikouluun, kun taas alemmista sosiaaliluokista ainoastaan hyvät oppilaat lähtivät oppikouluun.

Hanne: Haitko oppikouluun?

Kyllikki: Ei. Ei ollenkaan ollut mielessä se oppikouluun meno. [...] Tänne kirkolle ois asumaan pitänyt.

Hanne: Hakiko teiltä päin muita siihen?

Kyllikki: Kyllä siihen haki, mutta se oli ylleensä, jotta pojat.

Mirja: Ei mulla ollu mitään ajatuksia.

Marjatta: En ole pyrkinyt. Ei.

Liisa: No, jonnekkiin olis joutunut kauas ja sehän se oli varmaan silloin nuorena tyttönä vähän niinku peikko, että en minä uskalla lähteä, että hirveetä... tutussa ja turvallisessa ympäristössä pyssyy. (naurua)

Jaana: Minä olin niinku päättänyt että... minä vain vanhemmille ilmoitin, minä oon aina silleen ollu hirmu itsenäinen, että minä vain ilmoitin kotona, että minä aion pyrkii. "No, senkun pyrit vaan".

Kaikki haastateltavat eivät kuitenkaan kertoneet valintaa keskikoulun ja kansalaiskoulun välillä omanaan. Näin siinä tapauksessa, että haastateltava itse olisi halunnut opiskella, mutta vanhemmat ja toisaalta kotityöt velvoittivat jäämään kotiin ja valitsemaan lyhyemmän koulutusreitit: *"Itekin oisin mennyt, silloinhan oli vielä keskikoulu. Ja se oli vähän kotitöiden takia, että isä ei laskenu ja mie oisin käyny varmaan ylioppilaaksi asti, että ois ollu hyvät mahikset."* (myös Antikainen et al. 1996, 178; Koski 2003a). Toisten toiveiden mukaan tehdyt valinnat "pakkorakotilanteissa" mietityttivät vielä haastatteluhetkelläkin: *"Se on harmittanu vielä tänne asti ihan."*

Asuinpaikkana Pohjois-Karjalan maaseutu ei siis 1950-luvun tietämällä syntyneiden haastateltavien nuoruudessa tarjonnut kovinkaan monia toteutettavissa olevia koulutusreittejä. Vähäisempien koulutusmahdollisuuksien ryhmään kuuluvien haastateltavien nuoruuden yhtenäinen koulutuspolku loppui viidellä kansalaiskouluun, yksi kävi keskikoulun ja kaksi noin vuoden mittaisen talouskoulu-tyyppisen ammatillisen koulutuksen. Kansalaiskoulun suorittamiseen päättynyt yhtenäinen koulutuspolku oli pituudeltaan 8-9 vuotta, sillä kansakoulun pituus vaihteli asuinpaikkakunnasta riippuen viidestä kuuteen vuoteen ja kansalaiskoulun kesto vuodesta kahteen vuoteen. Keskikoulun käyneellä yhtenäinen koulutuspolku muodostui yhdeksän vuoden mittaiseksi. Koulun lopettamisen aikaan haastateltavat olivat iältään 15–16-vuotiaita. Monet lähtivät hoitamaan sukulaisten lapsia, mutta osa siirtyi suoraan työelämään. Nuoruuden valintoihin vaikuttivat yhtäläillä omat kuin lähiympäristön asenteet: *"Miun nää vanhemmat oli iäkkäitä ja aika sairaalloisia koko miun lapsuuden ajan. Molemmilla oli niitä syvänvaivoja, niin sitten ei niinku näihin jatkokoulutuksiin...ei oikeestaan, se oli vain itelläkkiin semmonen olo, että piti niinku päästä hankkeisiin, että niin oli muitakin lähteny silloin."*

Ammatilliseen koulutukseen kansalaiskoulun jälkeen lähteneiden yhtenäinen koulutusputki kesti sekin alle kymmenen vuotta. Jatkokoulutuksen valinta tehtiin sen perusteella, mitä lähialueella oli tarjolla. Esimerkiksi Kyllikki olisi itse halunnut emäntäkouluun, mutta se olisi vaatinut vuoden odottelua, ennen kuin vaadittava ikä olisi ollut täynnä. Äitinsä aloitteesta hän lähti suoraan kansalaiskoulun jälkeen karjatalouskouluun. Myös Irman toiveammatit olivat erilaisia verrattuna siihen opiskelupaikkaan, mihin hän lopulta hakeutui.

Kyllikki: Äiti ihan työnti minut sinne karjatalouskouluun.

Irma: Sitten, kun olin kansakoulun käynny ja kansalaiskoulun, niin minä mietin, jotta mihinkä kouluun minä uskallan hakke, jotta minä pääsisin. Mulla oli leipurin ammatit ja sitten oli ravintola-alaa. Sitten minä aattelin, että en minä pärjee missään. Sitten minä, että karjakkokouluun lähtee, että siellä sitä pärjävää ja sinne minä piäsin.

Naisten kokemukset nuoruuden opiskelusta olivat osittain rankkojakin, kun muutto kotoa tapahtui hyvin nuorena. Koulutus toteutettiin molemmissa tapauksissa sisäoppilaitosmaisesti, viikot olivat pitkiä ja kotona pääsi käymään korkeintaan joka toinen kuukausi. Opiskelu oli myös fyysisesti raskasta, koska siihen sisältyi maataloustöiden tekeminen käytännössä ympäri viikon ja läpi vuodenkierron.

Irma: No, ikävähän [perhettä] oli silloin alakuun. No, eipä se sitten, kun tottui siellä. Se oli sitä yhtä hulinaa. (naurua)

Kyllikki: Kyllähän se semmonen aikamoinen tilannehan se sekkiin on, kun niin vieraaseen paikkaan tyrkätään ihan toiselle puolelle, jotta ei sitä silleen. En lähtis enää ihan tuommoseen. Kyllä se alakuun oli hirmu raskasta, jotta minä väsyin ihan, että minä ihan henkisesti väsyin, vaan se piti ihtensä voittoa silleesti, kun sitä vain ajatteli, että semmonen nuori tyttö siellä. Jos aattelee tämän päivän lapsia, jos kuuventoista vanaha pistetään semmossiin hommiin, niin itku tulloo.

Kumpikaan haastateltavista ei maininnut koulun keskeyttämistä vaihtoehtona välillä raskaaksi koetusta tilanteesta pääsemiseksi. Opiskeluun sitouduttiin siitäkin huolimatta, ettei ala ollut kummallekaan haastateltavalle se kaikkein mieluisin. Koulutusta arvostettiin, koska se ei ollut vähäisempien koulutusmahdollisuuksien ryhmään kuuluville itsestäänselvyys. Amatillisten opintojen jälkeen haastattelemani naiset perustivat perheen ja suuntautuivat työmarkkinoille.

3.2.2 Monet koulutusmahdollisuudet

Monien koulutusmahdollisuuksien ryhmään olen sijoittanut yhdeksän vuosina 1953–1974 syntynyttä haastateltavaa, neljä naista ja viisi miestä. Joukossa on viisi rinnakkaiskoulujärjestelmässä ja neljä peruskoulussa oppivelvollisuutensa suorittanutta henkilöä. Vaikka henkilöt poikkeavat toisistaan niin vallinneen koulujärjestelmän kuin syntymävuotensakin perusteella, on heillä kuitenkin kaikilla ollut edellistä ryhmää selvästi monipuolisemmat

valinnanmahdollisuudet koulutuksen suhteen.¹² Monien koulutusvaihtoehtojen keskellä eläneet haastateltavat myös puhuivat koulutuksesta eri tavoin verrattuna vähäisemmän koulutusmahdollisuuden omaaviin henkilöihin. Siinä missä vanhimmat haastateltavat eivät juuri maininneet koulutusta vaihtoehtona, pohtivat monien koulutusmahdollisuuksien ryhmään sijoittamani haastateltavat kertomuksissaan useita vaihtoehtoja.

Useimmat monien koulutusmahdollisuuksien ryhmään sijoittamani haastateltavat viettivät lapsuutensa maalaiskunnissa tai -kaupungeissa. Koulumatkat eivät näin ollen muodostuneet esteeksi myöskään rinnakkaiskoulujärjestelmän puitteissa opiskelleille. Heidän vanhempansa olivat usein molemmat ansiotyössä ja perheet ydinperheitä. Normaalina kerrottiin myös vanhempien avioero.

Pentti: Meillä oli ydinperhe, että kolme lasta. Sisar ja velipoika. Isä oli pankinjohtajana ja äiti oli sitten kauppaosaston myyjänä.

Matti: Asuttiin Kiteellä ja ihan normaali perhe isä oli aina hirveesti menossa. Sitä enemmän äidin kanssa oltiin siinä kotona. Ei siinä oikeestaan mitään ihmeellistä ollut. Vanhemmat eros sitten, me oltiin jo pojat oltiin jo aikuisia. Ihan semmonen normaali perhe.

Pirjo: Äiti ja isä on kumpikin ollu kaupan alalla töissä. Isällä oli aikoinaan yrittäjänä ja oli erittäin paljon pois kotoa. No, en tiijä, oliko se ainut syy, mutta joka tapauksessa äiti ja isä eros, kun olin kaheksan vanha ja nuorin veli oli syntynyt samana syyskuuna ja no senhän nyt sitten tietää, kun äiti on aina töissä, niin mitään vanhempaa ei kerry, varsinkin kun on ainut tyttö, niin siinä on saanu olla varaäitinä pienen ikänsä ja opetella ja opiskella tätä kodinhoitamista ja vastuun ottamista lähimmäisistä.

Monien haastateltavien puheessa isät kuvattiin poissaoleviksi, ja vastuu perheen arjesta jäi useimmiten äidin harteille, tai äidin töissä ollessa vanhemmat sisarukset joutuivat kantamaan vastuun nuoremista, kuten Pirjo lapsuudestaan kertoo (myös Katvala, 2001). Vastuu perheen arjesta saattoi jäädä lasten harteille myös vanhempien omien ongelmien vuoksi: *"[Lapsuus] oli hyvin ahistava ja rikkinäinen. Kyllähän se aika tietysti vaikeeta oli sillon, kun isä juopotteli, niin totta kai, mutta kukkaan ei siihen asiaan puuttunu kyllä, ja mummo hoiti meitä aina sillon tällön. Ja isä oli välillä reissuhommissakkii, että sillon meni paremmin kylläkin. [...] Sitä on ihmetelty aika paljon sisarusparvessa, että kukkaan ei siihen puuttunu siihen asiaan."*

Rinnakkaiskoulujärjestelmän aikaan opiskelleet kertoivat valinnan oppikoulun- ja kansakoulun välillä joko omana (Pirjo) tai vanhempien päätöksenä (Matti). Myös kaveripiirin merkitystä kouluvalintaan pohdittiin. Sen sijaan yksikään haastateltavista ei tuonut haas-

¹² Tommi Hoikkala ja Petri Paju (2002, 25) ovat todenneet, ettei mannheimilaisia kokemuksellisia sukupolvia enää ole, vaan niiden tilalle ovat syntyneet massasukupolvet. Myös Semi Purhonen (2005, 263) on sitä mieltä, että suuret ikäluokat saattavat olla viimeinen sukupolvi, jonka taustalta on löydettävissä laajasti koettu massamittainen yhdistävä sukupolvikokemus.

tattelussa esiin asuinpaikan ja perheen taloudellisia resursseja koulutusvalintaan vaikuttavana tekijänä. Kuitenkaan kenenkään ei tarvinnut muuttaa keski- tai oppikoulun vuoksi toiselle paikkakunnalle, eli valinnan mahdollisuudet olivat heillä selvästi konkreettisempia verrattuna vähäisempien koulutusmahdollisuuksien ryhmään.

Pirjo: Niin neljänneltä luokalta mentiin siihen aikaan oppikouluun ja oppikoulussa olin kaks vuotta ja sitten, kun mulla kävi se tapaturma. [...] Sitten minä olin niin paljon pois koulusta ja jäin niin paljon jälkeeseen, että mie jäin luokalle ja sitten mie läksin kansalaiskouluun.

Pentti: Kyllä, kyllä oli joo selviö. Siinä ei ollut mitään muuta mielessä. Kyllä [vanhemmilta] kannustusta tuli, ja annettiin ymmärtää, mutta kyllä siinä oli omakin. Muistaakseni oli vielä, että kaikki kaveripiiristä oli kanssa lähdössä. Että se myös oli sellainen tekijä, mikä vaikutti paljon.

Matti: Eipä siinä paljon, sitähan tehtiin niinku vanhemmat sanoi. Ei varmaan kysyttykään. Silloin ei ollut enää pääsykokeita, me päästiin silleen että meidän ei tarvinnu käydä enää pääsykokeita.

Lapsuuden ja nuoruuden yhtenäiset koulutuspolut olivat monien koulutusmahdollisuuksien ryhmässä jonkin verran pidempiä verrattuna vähäisempien koulutusmahdollisuuksien ryhmään, vaikka toisen asteen tutkinnon puuttuminen onkin haastateltaviani yhdistävä tekijä. Neljällä haastateltavalla koulunkäynti loppui nuoruudessa peruskouluun. Kaikki olivat hakeneet ammatilliseen koulutukseen, osa pääsi ja keskeytti opinnot varhaisessa vaiheessa.

Tiina: Mä yritin muistaakseni kauppaoppilaitokseen, mutta en päässyt, niin aloitin sitten työt.

Mikko: No metalliala kiinnosti jo silloin pienenä. Kone- ja metallialalle hain kaverin kanssa. Sinne lähdettiin asuntolaan asumaan. [...] Ei me taidettu olla siellä kun kolme viikkoa. Ei se oikein lähtenyt sujumaan. Ei se kiinnostanut ollenkaan, että paljon muut asiat pyöri mielessä. Tultiin kotia takaisin, molemmat lopetettiin se.

Esa: Ammattikoulussa mie olin jonkun aikaa elintarviketeollisuuden puolella. [...] En kerinny kuin semmosen puolisen vuotta. Mie oon oikein kiertolainen.

Aki: Sinne sitten tuonne ammattikouluun menin opiskelemaan ja muista sen, että oli semmonen, että minnu pelotti hirveesti, että kiusataanko minnu siellä. Mitenkä ne muut? [...] ja jälleen kerran haistatin vitut ja pakenin siitä, ja keskeytin sen koulun käynnin. [...] Kaks viikkoa varmaan olin.

Opintojen keskeyttäminen oli monien koulutusvalintojen ryhmässä varsin yleistä toisin kuin vähäisempien koulutusmahdollisuuksien keskellä kasvaneilla. Vaikka sisäoppilaitosmainen opiskelu oli niukemmat valinnan mahdollisuudet omanneille Irmalle ja Kyllikille välillä rankkaa niin fyysisesti kuin henkisesti, ei kumpikaan haastateltavista edes maininnut keskeyttämisen mahdollisuutta. Asennoituminen koulutukseen on siis erilainen näiden kahden ryhmän välillä, ja koulutus näyttää muodostuneen monien valinnanmahdollisuuksien keskellä kasvaneille itsestänselvytykseksi (myös Kauppila 1996, 2002).

Monien koulutusvalintojen ryhmään sijoittamani rinnakkaiskoulujärjestelmässä opiskelista kaksi kansalaiskoulusta päästötodistuksen saanutta haki ammatilliseen koulutukseen ja kolme meni oppikouluun tai lukioon. Työmarkkinat vetivät kuitenkin kaikkia haastateltaviani puoleensa. Esimerkiksi toinen ammatilliseen koulutukseen hakeneista sai töitä ennen koulun alkamista ja opinnot saivat jäädä. Toisella ammattikoulutodistus taas jäi viimeisen tentin reputtamisen vuoksi saamatta. Keskeyttämisiä tapahtui myös kymppiluokalla ja lukio-opinnoissa.

Vilma: Hain ammattikouluun, mutt olin kyllä tai siis sain nopeammin töitä. ... Ett työelämä vei mukanaan. Sitten kun oli päässyt töihin, niin sitten oli niin helppo jäädä siihen töitä tekemään ja sitten, kun olin tavannu nykyisen mieheni silloin viistoistavuotiaana. H9

Pirjo: Kansalaiskoulun kun lopetin, niin menin kauppakouluun. Kävin kaks vuotta sitä, mutta mulla ei oo siitä tutkintoa kun minä reputin kirjanpidossa. Ja minä olen vielä tänäkin päivänä sitä mieltä, että se vika ei ollut minun järenjuoksussa vaan niissä opettajissa. Koska se ei alun perin ollut edes mikään kirjanpidon opettaja, vaan se oli tuuraaja ja sitten kun me kysyttiin häneltä, mitä varten tämä asia vietään tälle ja tälle tilille, niin hän ei osannu sitä sanoa, kun vaan että se kuuluu olla niin. Niin minä en ollut ainut, joka reputti kirjanpidossa..

Aki: Hain sitten kymppiluokalle, että saan peliaikaa, ja ajattelin, että vähän ryhistyävyn ja parannan numeroita. Kuus pilkku viis oli keskiarvo, kun olin vähintään seitsemän puolen oppilas. No menin kymmenelle luokalle ja taisin pari viikkoo sitä käyvä, puolet siitäkii pinnasin. Sitten opettaja tuli rehtori kylällä, luputin tupakkaa siinä R-kioskin eessä, niin se tuli siihen ja sano, että tuota tuutko sie vielä takasin. Mie en siinä vaiheessa osannu mittään muuta sannoo, että en. En pystyny otta-
maan vastuuta siinä niinku teoistani. Sanoimpa, että en. Sano, että palauta kirjat, ja vieläkin ne on pallauttamatta.

Matti: Sit kun tuli se lukioikä niin mie en tiennyt mitä mie tekisin. Kävin lukiossa tai lukiota, mutta tuota se oli ihan omaa hölmöyttä. [...] Siinä vaiheessa kun rehtori ei antanut tulla autolla kouluun, niin minä kävin ilmoittamassa, että nyt mie lähen. [...] Mie sitten otin, erosin ja ilmoitin kotona.

Keskeyttämiset ja opiskelualan vaihdokset kertovat kasvaneiden koulutusmahdollisuuksien lisäksi myös siitä, että nuorilla oli mahdollisuus myös pohtia aikaisempaa enemmän omia kiinnostuksen kohteitaan ja valikoida koulutusta sen mukaan. Koulutuspaikan valinta ei monien koulutusmahdollisuuksien keskellä varttuneiden haastatteluissa näyttäydyn enää yhtä ainutkertaisena tilaisuutena kuin vähäisempien mahdollisuuksien keskellä kasvaneiden puheessa.

4 Koulutusidentiteetin muotoutuminen

Kathryn Woodward (1997, 1) määrittelee identiteetin seuraavasti: se kertoo keitä me olemme ja millainen on meidän suhteemme toisiin ihmisiin. Koulutuksen ja identiteetin välinen suhde voidaan nähdä läpi ihmisen elämänselämän jatkuvana vuorovaikutusprosessina. Identiteetin ja kulttuurin käsitteiden kautta tarkasteltuna koulutusjärjestelmä näyttyy symbolisena järjestyksenä, joka koostuu kaikista virallisista ja epävirallisista merkityksistä joilla ihminen voi kuvata ja arvioida itseään sekä muita. (Houtsonen 1996b; Antikainen, Rinne & Koski 2000, 274).

Koulutusidentiteetin rakentuminen jatkuu läpi ihmisen elämänselämän ja jo peruskoulutuksen aikana oppilaille muodostuu käsitys itsestä oppijana. Peruskoulun tuottamat käsitykset itsestä oppijana voidaan ottaa annettuina, luonnollisina ja todellisina minän määritelmänä, jotka saattavat suunnata myös ihmisten myöhempää koulutukseen hakeutumista, oppimista ja elämänselämää. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 274, 284.) Toisaalta on olemassa myös identiteetin määritelmiä, jotka korostavat identiteetin sidosta aikaan ja paikkaan ja sen suhteellisuutta ja prosessimaisuutta (Woodward 1997; Kurvinen 1999, 40–41). Nykykäsityksen mukaan identiteetti ei ole yksi ja sama, vaan monikollinen ja kerroksittain rakentuva. Nuoruuden tapahtumilla on rakennusprosessissa erityisasemansa, muttei muidenkaan elämänselämänvaiheiden merkitystä ole syytä väheksyä. (Karisto 2005.)

Identiteetin käsitteeseen liittyy paitsi yksilön arvio omasta itsestään, myös muiden tekemät arviot hänestä (Kurvinen 1999, 39). Koulutusjärjestelmä on yksi instituutio, joka arvioi ihmisiä ja tarjoaa samalla valmiita identiteettityyppejä. Kun koulutusjärjestelmä arvioi oppilaiden resursseja saavuttaa tarjolla olevia identiteettejä, se on samalla mukana tuottamassa oppilaiden identiteettejä, eli käsityksiä siitä keitä he ovat, mitä he osaavat, ja millaisia oppijoita he ovat. Peruskoulutuksen ideaali identiteettityyppi on akateemisesti hyvä oppilas. Kaikilla oppilailta ei kuitenkaan ole sen tavoitteluun samanlaisia mahdollisuuksia, koska heidän ominaisuuksiaan ja identiteettien tavoittelussa käyttämiään resursseja arvostetaan koulussa eri tavoin. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 274, 288.)

4.1 Koettu koulutusidentiteetti

Tarkastelen seuraavaksi nykyisten Noste-opiskelijoiden lapsuudessa muotoutuneita koulutusidentiteettejä, joita peilaan myöhemmin analyysissa heidän nuoruudessa ja aikuisuudessa tekemiin koulutusvalintoihin tai siihen, ettei koulutukseen ole hakeuduttu. Haastateltavien lapsuuden ja nuoruuden koulukokemusten kautta muotoutuneiden identiteettikäsitysten perusteella olen jakanut aineiston kolmeen ideaalityypiseen koulutusidentiteettiin. Haastateltavien kertomusten pohjalta olen nimennyt nämä tyypit: *"ilomielin luki"*, *"en mikään kauheen huono, mutta en mikään kauheen hyväkään"* ja *"ei lukupäätä"* -identiteettityypeiksi. Tutkiessaan ihmisten koulutusidentiteettejä Jarmo Houtsonen (1996a) havaitsi, että käsitys itsestä akateemisena oppilaana, jolla "on lukupäätä", tai käytännöllisenä oppijana, jolla "ei ole lukupäätä" muodostuu hyvin varhain. Tämä jako näkyy myös omassa aineistossani. Koulutusidentiteetin sijaan voisin puhua myös akateemisesta koulutusidentiteetistä, koska olen perustanut identiteettien luokittelun siihen, millaisiksi oppijoiksi haastattelemani henkilöt hahmottavat itsensä suhteessa koulun asettamaan ideaaliin.

Koulutusidentiteetiltään akateemisiksi, *"ilomielin luki"* -tyyppiin kuuluviksi, olen luokitellut henkilöt, jotka haastatteluissa kertoivat pitäneensä koulunkäynnistä ja kokivat myös menestyneensä hyvin koulussa. *Keskitason* oppilaina itseään pitävät haastateltavat eivät välttämättä olleet todistuksen arvosanoin mitattuna sen huonompia kuin itseään akateemisesti hyvinä pitäneet. Keskeisin ero näiden kahden identiteettityypin välillä on siinä, että keskivertoina itseään pitävät eivät kiitettävistä numeroista huolimatta kokeneet olevansa hyviä koulussa. Osa tähän ideaalityypiin sijoittamistani haastateltavista ei myöskään kokenut opiskelua niin tärkeäksi, että olisi halunnut panostaa siihen, vaikka resursseja kenties olisi ollutkin. Kaikkein kauemmaksi koulun asettamasta ideaalista, *"ei lukupäätä"* -tyyppiin, sijoitin ne henkilöt, jotka määrittelivät itsensä selvästi käytäntöön suuntautuneiksi, ja joita lukeminen tai teoria-aineet eivät kiinnostaneet. Haastattelujen perusteella mielikuva omasta oppimiskyvystä ja menestymisestä ei välttämättä perustunut suoraan todistuksen keskiarvoon, eli koululaitoksen arvioimaan akateemiseen kyvykkyyteen, vaan siihen vaikuttivat yhtä lailla opettajien, perheen ja kavereiden suhtautuminen. Pertti Toukomaan (1967, 28–39) toteaa nuorten valintoja kansa- ja oppikoulun välillä koskevassa tutkimuksessaan nuorten tärkeimpien sosiaalistajien olevan koti ja koulu.

4.1.1 ”Ilmielin luki”

Akateemisen koulutusidentiteetin omaaviksi luokittamani kuusi haastateltavaa, neljä naista ja kaksi miestä, pitivät koulunkäyntiä lapsuudessa mukavana ja mielekkäänä. Todistuksen numeerisia keskiarvoja kaikki haastateltavat eivät maininneet tai muistaneet, mutta kuvasivat arvosanojaan yleisesti varsin hyviksi ja pitivät itseään hyvinä oppilaina.

Hanne: Mitä tykkäsit siitä koulunkäynnistä lapsuudessa?

Pirjo: Se on se aika semmonen kulta-aika lapsuuden.

Matti: Tykkäsin kovasti, koulu meni hyvin. Varmaan se [keskiarvo] kansakoulussa oli siellä kahdeksan puolen, yhdeksän välillä.

Liisa: Tykkäsin paljon. Minähän olin... hirmu hyvä todistus aina.

Jaana: No, tykkäsin käyvä koulua. [...] Kyllä mie niinku tykkäsin käyvä, ei mulle oo koulunkäynti koskaan ollu sinänsä niinku vastenmielistä, että se oli ihan mieleistä puuhaa silleen.

Kiinnostuksen kohteet koulussa vaihtelivat, samoin lempiaineet. Toisille kielet olivat helppoja, toiset taas olivat matemaattisesti lahjakkaita. Myös reaaliaineet koettiin akateemisen koulutusidentiteetin omaavien keskuudessa mielekkäinä. Yhteistä heidän mainitsemilleen lempiaineille oli taide- ja taitoaineiden puuttuminen mieliaineiden joukosta, ja niin sanottujen teoreettisten tai lukuaineiden korostuminen.

Pirjo: Kielet on mulle aina ollu hirveen helppoja, ja sitten kun siihen aikaan, kun koulun päättäjäisjuhla tuli, niin aina se viimeinen päivä ja silloin jaettiin näitä stipendejä ynnä muuta huomionosoituksia ja minähän sain sitten, hymytyttöpatsaan sain ja sitten minä sain, stipendin sain kielistä ja sitten oli tämmönen yleinen ahkeruuden stipendi.

Jaana: Kyllä ne kielet oli, mistä minä aina tykkäsin. Tai ruotsista minä en oikeestaan niin tykännykkään, mutta ne oli jotenkiin niin silleen niin heleppoja mulle, että miun ei oikeestaan tarvinnu tehdä mittään, riitti kun minä kerran luvuin niitä.

Matti: Mulla oli hirveen hyvä matikkapää ja kielipää. Äitillä oli hyvä kielipää ja se puhui viittä vai kuutta kieltä.

Seppo: No mullahan oli tää matikka on ollut ja oikeestaan kaikki aineet oli.. Matikka oli vahvin. Koko kansakoulun ja kansalaiskoulun keskiarvothan mulla oli matematiikassa yheksän seutuvilla. No kansalaiskoulussa tuli kaikista kokeista kymppin sain, mutta silti eivät antaneet kuin ysin vaan.

Kyllikki: No, historia ja maantieto. Minä tykkäsin niistä ihan. Ne oli semmosia, mitä minä...ilmielin luki niitä kirjoja ja kahteli sitten sieltä niitä vuosilukuja, jäi mieleen. Se nyt sitten jäi siihen. (naurua)

Kolme akateemisen koulutusidentiteetin omaavaa haastateltavaa oli pyrkinyt ja päässyt oppikouluun. Lisäksi yksi haastateltava olisi itse halunnut jatkaa opintojaan keskikoulussa, mutta kotoa ei annettu lupaa. Kaksi haastateltavista ei pyrkinyt keski- tai oppikouluun,

ja heidän koulutuspolkunsä jatkui kansalaiskoulun jälkeen ammatilliseen koulutukseen tai he siirtyivät suoraan työelämään.

4.1.2 ”En mikään kauheen huono, mutta en mikään kauheen hyväkään”

Itseään ”keskinkertaisiksi” tai ”keskitason” oppilaiksi kuvasi yhdeksän haastateltavaa, viisi naista ja neljä miestä. Osa heistä oli koulumenestyksensä puolesta vähintään yhtä lahjakkaita kuin akateemisen koulutusidentiteetin omaavat haastateltavat, ja todistuksen keskiarvot vaihtelivat haastateltavilla 7,5 liki yhdeksään. Toisaalta koulumenestyksestä puhuttiin vaatimattomaan sävyyn, ja etenkin naiset arvioivat omaa koulumenestystään kriittisesti: ”Olin varmaan siinä alkuvuosina enemmän... tai ei nyt voi sanoa hyvä, mutta mulla päästötodistuksessa ei ollut yhtään seiskaa, että kaikki oli ysejä ja kaseja.” Kunniä hyvistä arvosanoista laitettiin haastattelupuheessa helposti ahkeruuden ansioksi sen sijaan että olisi korostettu omaa osaamista: ”Minä olin varmasti sellainen keskinkertainen.. Tein tunnollisesti läksyni. Joku kahdeksan yhdeksän oli keskiarvo.” Eija taas muistelee jo lapsena suhteuttaneensa omat kouluarvosanansa serkkujen arvosanoihin, jolloin oma hyvä menestys tuntui kalpenevan toisten vieläkin parempien todistusten rinnalla.

Eija: Semmonen ihan normaali, ei mitään. Et miehän oon aluksi semmonen keskitason oppilas aina. Että ei mikään kauheen huono, mutta ei mikään kauheen hyväkään. Semmonen ihan... kyllä mie muistan, että kaheksan pintaan ja yli kaheksan keskiarvo on varmasti ollut. Mie en oo ite sitä kokenut kauheen hyvänä. Paitsi, että mie muistan sen, että... et niin tää on jännä asia, että mistä tulee tämmönen arvostusasia. Muistan sen, että isän sisaruksia on paljon, ja se on semmonen arvostettu suku, tai he ovat itse arvostaneet sitä tai isän sisaruksista suurin osa lääkäreitä, arkkitehtejä, eversti, mitä kaikkea ja siis mä muistan sen, että se oli aina painajainen, kun piti olla todistus esillä ja heillä oli lapsilla, ainakin tuntu siltä, että heillä oli aina kauheen hirveen hyviä, sellasia yheksän keskiarvoja, esiteltiin kauheesti.

Tutkiessaan ja analysoidessaan eri-ikäisten naisten elämäntarinoita Anni Vilkkö (1997, 124–125) on todennut naisten elämäkertomuksille olevan tyypillistä elämäntapahtumien arviointi useista näkökulmista käsin. Miesten kertomuksien korostaessa enemmän lineaarisia jatkumoa, on naisten elämäntarinoiden jäsenitys rakennettu tyypillisesti tärkeäksi koetun lähipiirin kautta Eijan kouluarvosanoihin liittyvän haastattelulainauksen tavoin.

Lempiaineet liittyvät niin taide- ja taitoaineisiin, erityisesti liikuntaan ja käsitöihin, mutta myös matematiikka ja reaaliaineet kuuluivat haastattelemini henkilöiden lapsuuden mieliaineisiin. Kielten opiskelu jakoi mielipiteitä, osa koki ne helpoiksi ja mukaviksi ja osalle ne olivat kaikkein vaikeimpia aineita. Lempiaineet olivat usein niitä, missä oli myös menestytty parhaiten.

Mikko: No ei nyt oikeestaan oo muuta, että liikuntahan nyt oli varmaan oli.

Mirja: Sitä oon nyt muistellu, että mulla ei oikeestaan ollu [lempiaineita]. Ne oli niinku kaikki samanarvoisia, että en eritelly niitä. Liikunnasta tietysti kyllä oon tykänny aina. Kaikki oli mielenkiintoista.

Pentti: Kyllä joo, oikeestaan liikunta ja historia on lempiaineita. Ja kieliä, sitten kun kielet on tullut, niin kielet on ollut vahvoja. Kielet on myös ollut mukavia silleen.

Eija: Mie oon ollu semmonen enemmän, kielet ei oo mulle ollu kauheen helppoja koskaan. Kun mulla ei oo semmosta muistipäätä tai siis semmosta muistipäätä. Matematiikka on mulle ollu semmonen tärkeempi.

Marjatta: No, historianhan mie osasin aina ulkoo ja toinen oli uskontoläksyt. Ne ei tarvinnu, siis ne oli semmoset, mie aina opettelin ulkoo ne.

Aki: Ala-aste meni miun mielestä kaikin puolin hyvin. [...]No historia oli, mikä sillo rupes kiinnostamaan, kun se tuli viidennellä vai neljänellä. Se oli ensimmäinen, mikä minnu kiinnosti ja missä mie pärjäsin, siis niinku silleen, että sain ysejä kokkeista. Muuten ne oli sitä seiskaa. Ylleensä seiskaa eli alisuoritusta.

Tiina: Äidinkieli, matikka, käsityöt. -- -- Ala-asteella olin siinä käsityössä haka, että mä käytin muidenkin oppilaiden määrärahat, kun ne oli tietysti opettajilla budjettiin saapi mennä, niin kolmekymppiä tai jotain lukuvuodessa, niin mä käytin sitt heikompien oppilaidenkin, ett mä tein niinku suhteellisen nopeasti. Jälki ei välttämättä opettajan mielestä, mun mielestä se oli ihan hyvää. Pusero pysyi päällä ja saumat oli kohillaan, mutta opettaja ei ollut samaa mieltä.

Monella itseään keskivertoina oppilaina pitävällä henkilöllä kiinnostus koulunkäyntiin oli laskenut kouluvuosien myötä ja alaluokkien innokkaasta oppijasta saattoi tulla juuri ja juuri koulunsa loppuun saattanut nuori. Kaverit ja harrastukset alkoivat kiinnostaa erityisesti poikia enemmän kuin koulunkäynti. Jälkikäteen arvioiden osa miehistä koki valintatilanteen tulleen nuoruudessa eteen liian varhaisessa vaiheessa: *”Tosissaan [koulutusvalintoja] on kyllä vanhempana tullut harmiteltua kun on kypsynyt ja kasvanut. Niin kun nyt vanhempana on sitä miettinyt, niin kyllä nuoret laitetaan liian aikaisin valitsemaan, mikä heistä tulee.”*

Tiina: Inhosin fysiikkaa ja kemiaa. Menin rimaa hipoen ja englanti oli kans se, että mä en siihen panostanut, niin se meni niinku rimaa hipoen, mutta pääsin.

Pentti: Vaihtelevia muistoja, sellainen keskikoulu oppilas. Että keskikoulu ja lukio meni oikeestaan jääkiekkoo pelatessa, niin ne meni oikeestaan siinä sivussa. Voi sanoa suoraan.

Mikko: Kyllähän muuttu hirveesti. Vielä seittemännellähän luokalla koulu meni hyvin. Mutta sen jälkeen se sitten lähti vähän menemään huonosti. [Keskiarvo] oliskohan 6,5 ollut, että ei sillä lukioon tarvinnu hakea.

Aki: Kyllä mulla sitten viijennellä kuvenneela kyllä numerot vähän huononi, että alko tulla semmosta esimurrosikkää ja pikkuraggailtiin ehkä vähän siinä. Kyllä sitten [yläasteella] muuttu, että silloin alussa olin vielä ihan niinku kiltti ja pelokas ihminen. Sitten kun murrosikä alko, sitten alko todenteolla niinku ongelmat kyllä. Kyllä niitä poissaoloja riitti sitten. [...] Seiskaluokan kesä, kun alko, niin venähin kakskyt senttii pittuutta, ja aloin muutenkin seota päästäni aivan totaalisesti, sillä tavalla hormonimyrskyssä. Se paha olo oli kyllä sitten, purkaantu kyllä siinä huonona käytöksenä aivan totaalisesti. Miusta tuli semmonen koulukiusaaja ja opettajien kauhun kohde, että tuota...

Esa: Kyllä mie tykkäsin [koulusta], sain mie stipendinkin. Olihan se semmonen, että pieni opiskelija asui, että mie muistan ite. Mutta väärään porukkaan joutu, niin sieltä se lähti.

Kaksi itseään keskinkertaisina opiskelijoina pitävistä haastateltavista oli hakenut ja pääsyt keski- tai oppikouluun. Muiden nuoruuden yhtenäinen koulutuspolku päättyi kansalais- tai peruskoulun päästötodistukseen tai ammatillisten opintojen keskeyttämiseen.

4.1.3 ”Ei lukupäätä”

Haastatelluista kaksi käytännöllisemmän koulutusidentiteetin omaavaa henkilöä teki puheessaan selvästi eroa ”lukupään” ja ”lukutoukan” sekä ”käytännön ihmisen” välillä: ”*Mi-
nulla ei oo se lukupää. Niin se on aina ollut. En oo tykänny lukea. Enempi oon käytännön
ihminen.*” Itsensä käytännön tekijöiksi määrittelevillä henkilöillä koulunkäynti ei välttämät-
tä kuulunut lapsuuden lempipuuhiin: ”*Kaikkee muuta mielummin. Kaikkee leikkimistä.
Kotista ja kukkakauppaa. Kyllä muistelen, että hyvin vähän niitä kirjoja luin.*”

Mieliaineita koulussa olivat kädentaitoja korostavat aineet, kuten liikunta, käsityö, kuvaa-
mataito ja kotitalous. Myös matematiikka oli koettu mukavaksi, vaikka puheessa vielä
erikseen painotettiin omaa huonoa menestystä. Musiikkikin oli mukavaa, koska lapsuu-
den kouluopetuksessa siihen ei sisällynyt juuri lainkaan teoriaa. Haastattelukertomusten
perusteella teoreettisuus näyttäisikin olleen itsensä käytännön ihmisiksi määritteleville
kaiken mielenkiintoisen ja mukavan vastakohta jo kouluaikana.

Helena: Piirustus ja laskento ja urheilu ja voimistelu. Sain palkintojakin sitten.

Irma: No, urheilu oli ja käsityö ja kotitalous ja no, matematiikka. Vaikka minä siinä
niin huonosti pärjäsin. Ja uskonto oli. Historiasta en tykännä, kun minä en muistana
sitten niitä vuosilukuja milloinkaan enkä fysiikka ja kemia oli semmoinen, en tykän-
nä. Ja musiikkihan oli siihen aikaan, laulettiin. Sehän oli mukavoo, nythän on sitä
teoriaakin paljon. Ei siihen aikaan vielä ollut just sitä. Nuottia joitakin, muutamii.
Nythän se on ihan erilaista. Musiikkihan on muuttunut ihan kokonaan.

Itsensä käytännön tekijöiksi määrittelevillä nuoruuden yhtenäinen koulutuspolku päättyi
kansalaiskouluun, peruskouluun tai vuoden ammatillisiin opintoihin. Toinen rinnakkais-
koulujärjestelmässä opiskelleista naisista oli hakenut keskikouluun, muttei päässyt ensi
yrittämällä sisälle. Kokemuksella saattaa olla vaikutusta myös oman koulutusidentiteetin
kerrontaan, kun sitä haastattelutilanteessa tarkastellaan nykyisyydestä käsin.

4.2 Koulutusidentiteetin kannalta merkittävät muut

Määrittelemällä itsensä tiettyyn identiteettityyppiin kuuluvaksi, ihmiset samalla avaavat ja sulkevat itseltään koulutusreittejä ja oppimisen alueita. Koulun tuottamalla myönteisillä tai kielteisillä identiteeteillä on taipumus muodostua myös oppilaan sisäistetyksi käsitykseksi itsestään. Oppilaat eivät kuitenkaan ole symbolisen järjestyksen passiivisia uhreja, vaan he voivat myös vastustaa koulun tarjoamia identiteettejä ja pyrkiä luomaan myönteisiä minäkäsityksiä koulumaailman ulkopuolisilla kokemuksilla ja kulttuurisilla resursseilla, kuten käytännöllisen oppilaan identiteettiä korostavat haastateltavat tekivät. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 243, 283, 289.)

Haastateltavien koulutusidentiteetin muotoutumisen kannalta merkittäviä henkilöitä ovat vanhemmat, opettajat ja koulutoverit. Opettajat ovat osa koulutusinstituutiota ja he arvioivat oppilaita suhteessa koulun asettamaan akateemiseen identiteettiin, kun taas vanhempien ja muun lähiyhteisön kautta identiteetin rakentumiselle on tarjolla myös muita kuin koulutuksen merkitystä korostavia tapoja määrittää identiteettiä (esim. Häkkinen, Linnanmäki & Leino-Kaukiainen 2005). Seuraavissa alaluvuissa tarkastelun kohteena on lähipiirin merkitys haastattelemani henkilöiden koulutusidentiteetin muodostumiselle, siten kuin se haastatteluissa läpikäytyjen teemojen puitteissa on mahdollista.

4.2.1 Vanhemmat

Oppilaat aloittavat koulun varustettuna erilaisilla identiteeteillä, kyvyillä ja ominaisuuksilla, jotka he ovat saaneet eläessään toisistaan poikkeavissa kulttuurisissa, taloudellisissa ja sosiaalisissa olosuhteissa (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 275). Haastattelemani henkilöt poikkeavat toisistaan perheen kulttuuristen, taloudellisten ja sosiaalisten resurssien suhteen, kuten aikaisemmin jo todettiin. Lapsuudessaan ja nuoruudessaan vähäisemmät koulutusmahdollisuudet omanneilla haastateltavilla oli useimmiten maanviljelijävanhemmat. Monien valinnanmahdollisuuksien keskellä kasvaneiden molemmat vanhemmat olivat usein ansiotyössä kodin ulkopuolella ja heidän ammattinsa vaihtelivat pankinjohtajista rakennusmiehiin ja opettajista siivoojiin. Suurin osa haastateltavista on lähtöisin työläistäustaisista kodeista.

Vanhempien suhtautuminen lastensa koulunkäyntiin vaihteli. Saman perheen sisälläkin lapsille saatettiin tarjota erilaisia koulutusvaihtoehtoja sukupuolen, perheen taloudellisen tilanteen tai muuttuneiden yhteiskuntarakenteiden (kuten koulukyydit) vuoksi. Tutkiesaan työläistäustaisten nuorten opintietä Mari Käyhkö ja Päivi Tuupainen (1996) ovat

havainneet Pirkkoliisa Ahposen ja Marja Järvelän (1983, 227) tavoin, että työläisperheen vanhemmat ovat yleisesti suhtautuneet lastensa koulunkäyntiin myönteisesti ja halunneet tarjota heille parempia koulutusmahdollisuuksia kuin mitä heillä itsellään oli omassa nuoruudessaan. Vastaavasti myös haastattemieni henkilöiden enemmistö oli kokenut vanhempien suhtautuneen myönteisesti koulunkäyntiin, kymmenen haastateltavan kertoessa vanhempien kannustaneen heitä opiskelussa. Kuusi koki vanhempiensa suhtautuneen opiskeluun suhteellisen neutraalisti, ei sen paremmin kieltäen kuin suuremmin kannustankaan. Yhden haastateltavan vanhemmat suhtautuivat kielteisesti kaikkeen kansakoulun ylittävään koulunkäyntiin.

”Vanhemmat kannusti”

Vanhempien oma koulutustausta tai ammattiasema ei selitä heidän suhtautumistaan lastensa koulutukseen. Kannustavien vanhempien joukossa oli yhtä lailla kansakoulun käyneitä vanhempia kuin korkeammin koulutettuja vanhempia. Samoin kannustavia vanhempia löytyi niin vähäisten kuin runsaampien koulutusmahdollisuuksien keskellä eläneiden lasten ja nuorten vanhemmista.

Hanne: Mites kotona muuten tähän koulunkäyntiin, miten vanhemmat suhtautu?

Liisa: Ne ihan hirveesti yllytti kouluun. Hirveesti, että sieltä päin ei ollu kiinni.

Pirjo: Mutta se pitää kyllä äidille hattua nostaa, kun se jakso [yksinhuoltajana] kahen-kolmen alaikäsen kanssa taistella, että kyll se oli aika jännää, että koulut pitää käydä ja näin.

Mikko: Kyllähän vanhemmat kannusti, kannusti koulunkäyntiin, auttoivat läksyn teossa. Läksyt oli aina tehtävä ensimmäisenä, kun koulusta tuli kotia. Ensin tietysti välipalaa syötiin, mutta sitten. Enemmän ei muualle päässyt lähtemään. Sekin toimi hyvin ihan ala-asteen ajan, mutta sitten yläasteella..

Joissain tapauksissa, vanhemmat saattoivat olla jopa turhankin kannustavia, kun he halusivat tarjota lapsilleen kaiken sen, mistä olivat itse omassa lapsuudessaan puutteellisten opiskelumahdollisuuksien vuoksi jääneet paitsi.

Eija: No, heillehän se oli hirveen iso asia. Et mun äiti esimerkiksi ei oo, jos nyt aattee pianonsoittoa, mun mielestä kuvaa hyvin tätä näin, että hänellä itsellä ei ollu kouluun lapsena mahdollisuutta. Hän olis ilmeisesti halunnu soittaa pianoa, mutta silloin ei ollut mahdollisuus. Että meidänhän oli pakko käydä sitten pianotunneilla esimerkiksi. Ja mä muistan, mie oon yhen kesänki käyny tuolla yksityistunneilla, pianonsoiton tunneilla, että oon sitten syksyllä hakenu konservatorioon ja inhosin sitä enkä päässy kylläkään sitten konservatorioon.

Vaikka vanhemmat kannustivatkin lapsiaan opiskelemaan, oli heidän sopivaksi ja riittäväksi katsomansa koulutus etenkin niukkojen koulutusmahdollisuuksien keskellä kasvanneiden tyttöjen kohdalla usein lyhyt ja käytännönläheinen ammattiin valmistava koulutus.

Hanne: Mites vanhemmat suhtautui tähän koulunkäyntiin?

Kyllikki: No, sen kun ajatteloo sen aikasta koulunkäyntii, niin kyllähän ne hyvästi suhtautui, mutta ei niitä jatkumahallisuuksia sen enempee, sitten sen, jotta ammatikoulu, joku on hyvä käyvä. Niin oli, ja äiti ihan työnti minut sinne karjatalouskouluun. Kun minä oisin emäntäkouluun lähtenä, minun ois vuos pitänä olla kotona ennen kuin minä oisin piässy, ikä... No [äiti], ei kun tyrkkäsi minut sinne mänemään ja multa se jäi sitten se emäntäkoulu käymättä.

Vanhempien koulutusmyönteinen suhtautuminen ei näyttäydä haastateltavien kertomuksista yksinomaan myönteisenä koulutusidentiteettinä, vaan kannustavista vanhemmista huolimatta oma akateeminen koulutusidentiteetti saatettiin kokea myös keskinkertaiseksi tai huonoksikin. Vanhempien suhtautumisella näyttäisi kuitenkin olleen jonkin verran vaikutusta nuorten koulutuspolkuihin, sillä lähes kaikki rinnakkaiskoulujärjestelmässä opiskelleet olivat hakeneet joko keski- tai oppikouluun tai kansakoulun jälkeen ammatillisiin opintoihin. Vanhempien vaikutus kouluvalintoihin saattoi olla hyvinkin merkittävä: *”Sitähän tehtiin niinku vanhemmat sanoi.”* Myös peruskoulun suorittaneista jokainen kotoaan kannustusta saanut oli hakenut jatko-opiskelupaikkaa, vaikka opinnot myöhemmin olivatkin jääneet kesken. Peruskoulussa tehtyihin valintoihin on vanhempien tuen lisäksi ollut osaltaan vaikuttamassa myös koulun kehittynyt ammatinvalintaohjaus.

”Ei kannustettu, mutta ei kiellettykään”

Kuusi haastatteleistani nykyisistä Noste-opiskelijoista kertoi, että heidän vanhempansa eivät lapsuudessaan ja nuoruudessaan juurikaan puuttuneet koulunkäyntiin tai koulutusvalintoihin. Neutraali suhtautuminen ei kuitenkaan tarkoittanut koulutusmahdollisuuksien kieltämistä, vaan haastateltavat kokivat saaneensa itse päättää omasta tulevaisuudestaan: *”Minä vain vanhemmille ilmoitin”*, toteaa Jaanakin keskikouluun pyrkimisestään. Kaikkia haastateltavia koulu ja opiskelu eivät kiinnostaneet ja myös vanhemmat hyväksyivät tilanteen

Hanne: Entäs vanhemmat, mites ne suhtautu?

Vilma: No, ei oikeestaan. Siis meillä on ollu varmasti aika lailla sillä tavalla, että saa tehdä ite, miten haluaa. Ei niinku...sillä tavalla, en muista, että oisivat mitenkään erityisesti mihinkään suuntaan.

Marja: No eihän siihen aikaan sillä lailla kannustettu. Tavallaan sai ite päättää mitä.. Niinku ei kannustettu, mutta ei kiellettykään.

Esa: Eipähän ne.. Yrittihän ne sitä, mutta minkäs teet, minkäs teet.

Tiina: No, eihän ne mitään. Toinen ei lue, niin ei lue...

Neutraalisti lastensa koulutusvalintoihin suhtautuneiden vanhempien oma koulunkäynti oli päättynyt kansakouluun ja he työskentelivät maataloudessa, rakennuksilla, siivoojina ja

kotiavustajina. Osa haastateltavista perusteleekin vanhempien suhtautumista koulutukseen juuri vanhempien omista koulutus- ja kulttuuritaustoistaan käsin: *"Eivät [pakotta- neet], kun ne ei oo itekkään luenut. Tietysti sen sukupolven, että eivät oo itekkään luke- neet, että ei ne silleen patistellut."* Voidaankin siis puhua sukupolvien välisestä reproduk- tiosta, kulttuurisesta uusintamisesta (Willis, 1984). Jyrkemmin kulttuurinen uusintaminen tulee esiin tapauksessa, jossa isä suhtautui hyvin kielteisesti kouluttautumiseen ja opiske- luun, koska koki perhetilan jatkoon olevan vaarassa, mikäli ainoa poika lähtee opiskele- maan: *"Itekin oisin mennyt tota, silloinhan oli vielä keskikoulu. Ja se oli vähän kotitöiden takia, että isä ei laskenu ja mie oisin käyny varmaan ylioppilaaksi asti, että ois ollu hyvät mahikset."* (Myös Snellman 1996 121–129). Kaikilla vanhemmilla ei myöskään riittänyt aikaa, kiinnostusta ja voimavaroja lasten koulunkäynnin seuraamiseen ja tukemiseen: *"Isältä en saanu minkään näköstä tukkee enkä kannustusta mihinkään elämässä ylleen- säkkään, vaan sillä meni ehkä se elämä niihin omien ongelmiansa vatvomiseen."*

Haastateltavien koulutusidentiteettiin vanhempien neutraalilla suhtautumisella ei ole ollut suoraviivaista vaikutusta, mutta yksittäistapauksissa vanhempien tuen puute oli luettavis- sa joidenkin haastateltavien puheesta: *"En tiedä mistä se yleensä lähtee, että jääpi koulut kesken. Kyllä mie sanon, jotta se lähtee ihan kottoo. Sieltä se lähtee: Miten siellä eletään, miten siellä toimitaan eri asioissa, kenen kanssa siun annetaan pyörii, kaveripiiri, kaikki tämmönen. Sinänsä pieniä juttuja, pieniä puroja, mutta niistä tulee hirveen isoja. Ympyrä lähtee."* Vanhempien aktiivisen kannustuksen ja tuen puute saattaa olla yksi selitys sille, että haastateltavien yhtenäinen koulutuspolku jäi useimmilla kansalaiskoulun tai perus- koulun suorittamiseen, eikä jatko-opiskelupaikkaa haettu. Yksi haastateltavista kävi kes- kikoulun ja kaksi haki peruskoulun jälkeen ammattikouluun, mutta molemmat keskeyttivät opintonsa lyhyeen.

4.2.2 Opettajat

Haastatteluissa opettajat kuvattiin useimmiten adjektiiveilla *"napakka"*, *"jämäkkä"* ja *"to- pakka"*. Opettajat olivat auktoriteetteja etenkin rinnakkaiskoulujärjestelmän aikaan: *"Me oltiin niinku lapsia ja he olivat aikuisia"*, mutta toisaalta myös peruskoulusukupolveen kuu- luneet haastateltavat muistelivat kouluajoiltaan *"vanhan kansan opettajia"*, jolla viitattiin juuri kurin ja järjestyksen pitämiseen.

Hanne: Jäikö opettajista mitään siellä mieleen?

Eija: Muistan vain, että hän oli hirveen semmonen topakka. Muistan jälkeenpäin varmasti hänen asunsa, et ne oli oikeen semmosia, harmaa hame ja villatakki ja...

Jaana: Siihen aikaan suurin osa opettajista oli napakoita ja silleen, että niitä jotenkin kunnioitti kyllä, että sen muistan kyllä.

Irma: Tietysti kova kuri oli siihen aikaan koulussa.

Mikko: Kyllähän siellä mieleen jäi yksikin vanha opettaja. Se oli aika pelottava, puukko oli vyöllä aina tunnilla. Se oli sellainen vanhan kansan opettaja. Kyllä se kerran kaverin pulpettiin löikin sen puukon, kun se harpilla kaivoo sitä.. Se tökkäs sen siihen ja sanoi, että tuolla se on helpompaa. Mutta se loppui siihen.

Opettajien tiukkuus saatettiin kokea välillä pelottavana ja ylimitoitettuna, kuten Mikon muistelu osoittaa. Muutamat haastateltavista taas mielsivät vahvan auktoriteetin omaan opettajan tarkoittavan samaa kuin hyvä opettaja: *"Ihan semmonen jämäkkä, hyvä opettaja varmasti."* Vaativan opettajan ansiosta läksyt tuli tehtyä ja oppi jäi päähän: *"Saksanopettaja on jäänyt mieleen, että vieläkin osaan saksaa kohtuu hyvin."* Myöskään turhat poissaolot eivät kurista ja järjestyksestä huolehtivien opettajien aikana käyneet edes mielessä: *"Mutta joka tapauksessa aina, vaikka mulle on aina ollu joku aine helppo, niin siihen aikaan sitä meni kouluun ja oli koulussa, ett sitä ei niinku lintsattu".* Opettajien napakka ote oli koettu paitsi kannustavana myös epäreiluna kohteluna. Liian kovia ja ankaria vaatimuksia saattoi lapsen ja nuoren vaikea mieltää kannustaviksi, vaikka ne jälkikäteen aikuisen näkökulmasta arvioiden sellaisiksi miellettiinkin.

Eija: Mä muistan ruotsin kielen opettajan. Ne oli ihan painajaisia ne sen tunnit. Et vaikka mäkin oon suht koht osannu ja lukenu ja muuta, mä muistan ikäni sen, että sillai, kun kokeesta yli puolet oli oikein, se saattoi olla nelonen automaattisesti. Joo ja sitten mulla ruotsi oli ollut varmaan keväällä seitsemän. Niin seuraavana jouluna se laski sinne neloseen, se mun numeroni. No, tietysti se oli ihan hirveetä. -- -- Mä muistan sen, se oli ihan hirveetä, mun isä pakotti tietysti lukemaan kahta kauheemmin ja sit keväällä se taas oli kaheksikko. Et siis hän [opettaja] vaan, se oli hänen keinonsa saada sitten, yrittää saada lapsia lukemaan.

Neljä haastateltavaa koki opettajien kannustaneen heitä vahvasti eteenpäin opinnoissaan. Mieliin painunut kannustus oli liittynyt keskikouluun tai jatko-opintoihin hakeutumiseen. Opettaja oli esimerkiksi kannustanut haastateltavaa hakemaan keskikouluun huolimatta vanhempien kielteisestä suhtautumisesta tai kannustanut epäonnistumisen jälkeen pyrkimään toistamiseen sisään.

Seppo: Opettajahan oli, sehän oli ihan pahoillaan, kun minä en menny [keskikouluun]. Suosituksehan oli hyvät.

Vilma: Silloin opettaja todella, mulla oli aika hyvä todistus kansakoulusta ja hän sanoi, että kyllä harmittaa, että kyllä ois toisen kerran kannattanu pyrkiä.

Opettajien kannustus saattoi olla luonteeltaan suoraa ja kohdistua konkreettisesti esimerkiksi jollekin alalle tai ammattiin ohjaamiseen: *"Miun opettaja kauheesti siellä kansalaiskoulussa, että mie meen jatkamaan. Mulla oli konekirjoitus kymppi silloin ja sehän hirveesti minnuu yllytti, että mene ihmeessä johonkiin tälle alalle koulutukseen, mutta, mutta..."* Toisaalta opettajat olivat kehuneet myös yleisemmin oppilaiden potentiaalia: *"Ja*

opettaja sanoi aina vanhempainillassa, että jos minä viitsisin edes vähänkin lukea kirjoja, niin minä pääsisin pitkälle, että mulla oli hyvä muisti.” Eräänä kannustuksen muotona voidaan pitää myös koulussa jaettavia stipendejä, joista kaksi haastateltavaa kertoi.

Opettajat olivat kuitenkin avuttomia, mikäli koulu ei oppilasta kiinnostanut. Yläasteen lopussa opettajat kävivät kauppa ”hankaliksi” leimattujen oppilaiden kanssa, kun hyvään käytökseen kannustettiin ehtojen ja luokka-asteen uusimisen sijaan päästötodistuksella: *”Luokanvalvoja oli yks piru, mutta se kuitenkin sitte armahti, se sano, että kun oot loppuajan kiltisti tässä nyt viimiset kolme kuukautta, niin pääset tästä pois, täältä koulusta.”*

Haastateltavien kertomuksissa oli myös viitteitä perhetaustan vaikutuksesta opettajan suhtautumiseen. Antikaisen et al. (2000, 278) mukaan koulun suorittama arviointi ei kohdistu pelkästään akateemisiin taitoihin, eikä arvioinnin lopputuloksena ole pelkkä numero. Bourdieun (1996, 30–53) mukaan arviointi kohdistuu oppilaan moraaliseen arvoon suhteessa koulun asettamaan ihanneoppilaaseen. Eli arvioidessaan oppilasta opettajat itse asiassa arvioivat heidän sosiaaliseen taustaansa kiinnittyvää kokonaisolemusta. Vaikka oppilaat saisivat kokeista saman numeron, niin korkeamman sosiaalisen taustan omaavan oppilaan suoritusta kuvataan sanallisessa arviossa myönteisemmin. Tutkiessaan peruskouluikäisten lasten vanhempien koulumuistoja Tuija Metso (1999, 271) on todennut, että muistoissa nousevat päällimmäisenä esiin häpeän ja epäoikeudenmukaisuuden tunteet sekä väärinymmärretyksi tuleminen. Myös haastatteluista löytyi merkkejä Bourdieun kuvaamasta opettajien kokonaisvaltaisesta suhtautumisesta oppilaisiinsa ja puheessa korostuivat Metsonkin havaitsemat koettuun epäoikeudenmukaisuuteen liittyvät muistot. Vaatimattomammista oloista tulevat oppilaat eivät olleet opettajan silmissä välttämättä kyllin hyviä oppikouluun, vaikka numeroiden perusteella he pärjäsivät vallan mainiosti.

Jaana: Sen muistan kyllä, että neljännellä luokalla mentiin kansakouluun sinne [kirkonkylän koululle], että jostain syystä opettaja piti meitä jotenki sitten vähän toisarvoisina. Siitä mulle on jäänyt mieleen siitä meidän opettajasta, että se oli ensinnäkin jotenki semmonen, että se ei voinu millään meinannu ymmärtää, että mie olin menossa keskikouluun. Hän piti minua niinku jotenkiin...

Hanne: Oliko ne kesällä sitten ne [keskikoulun pääsy-] kokeet?

Helena: Oli. Alkukesästä oli varmaan ja sitt oli loppukesästä. Ja niihin piti olla loppukesän uuvestaan. No, sitt mie en päässyt [keskikouluun], niin mie menin syksyllä [kansan] kouluun. Meidän opettaja sanoi, että tervetuloa entiseen kouluun. [...] Niin se tuntu, että niinku silleen jotenki pahalta tuntu. En tiijä tieskö kukkaan muu meidän luokkalaisista, että mie oon ollut semmosessa asiassa, mutta sanosinpa vähän, että oli niinku koulukiusaamista siihen aikaan opettajan puolelta.

4.2.3 Koulukaverit

Koulukavereihin liittyi muistoja, joista useat liittyivät koulumatkoihin, joita kuljettiin isolla porukalla. Koulun ilmapiiri oli etenkin alaluokilla koettu useimmiten mukavaksi: *”Ihan hirveen mukavia muistoja on jääny koulukavereista.”* Lisäksi muutamat haastateltavat korostivat koulun vahvaa yhteishenkeä: *”Siinähan synty niinku maalaiskoulussa semmonen perhe.”* Kuitenkin myös koulukiusaamista esiintyi.

Vilma: Oli mulla sellaista huonoakin kokemusta sikäli, että oli vähän sellaista koulukiusaamisen tyyppistä, että siellä oli semmosia tavallaan siitä kirkonkylän tyttöjä, jotka oli niin sanotusti paremmista perheistä ja sitten meikäläinen oli sieltä vähän neljän kilometrin takkaa, ei ollut vissiin ihan muotivaatteet (naurua). Mikäpä lie sitten ärsyttänyt. Ei nyt mittään semmosta vakavaa. Kuitenkin vähän semmosta syrjimisen tyyppistä oli siinä, mutta ...

Marjatta: Opetus oli ihan hirmusen mukava ja hyvä porukka siellä koululla. Paitsi ainahan sitä kiusoomista oli. Mie omasta mielestäniikin televisin koulusta ihan, ei mittään...

Koulukavereista kerrottiin haastattelussa yleisesti vähemmän kuin vanhemmista ja opettajista. Poikien kohdalla kavereiden tekemiselle annettiin haastatteluissa enemmän painoarvoa esimerkiksi oppikouluun lähtöä mietittäessä: *”Muistaakseni oli vielä, että kaikki kaveripiiristä oli kanssa lähdössä. Että se myös oli sellainen tekijä, mikä vaikutti paljon.”* Myös ammatinvalinta saatettiin tehdä yhdessä kaverin kanssa: *”Kone- ja metallialalle hain kaverin kanssa.”* Toisaalta kaverit olivat vaikuttamassa käänteisesti myös siihen mitä ei valittu. Jos muutenkaan eivät esimerkiksi rinnakkaiskoulujärjestelmän aikaan hakeneet keskikouluun tai lähteneet opiskelemaan ammattia, ei vallitsevasta normista usein poikettu. Peruskoulun läpikäyneistä sen sijaan kaikkia oli kannustettu jatko-opintoihin joko koulun, kodin tai kavereiden taholta ja suurin osa sinne oli hakeutunutkin, vaikka opinnot kaikilla myöhemmin jäivät kesken.

4.3 Yhteenvetoa koulutusidentiteetistä

Koulutusidentiteetin käsitteen kautta tarkasteltuna haastateltavien käsitykset itsestään oppijoina vaihtelevat ideaalityypeittäin akateemisesta käytännölliseen. Enemmistö haastateltavistani sijoittuu koulutusidentiteetiltään jonnekin teoreettisen ja käytännöllisen oppijan välimaastoon. Akateemiseen ideaalityyppiin sijoittamieni haastateltavien koulukokemuksille on yhteistä se, että he kokivat menestyneensä hyvin koulussa ja pitivät teoriapainotteisia oppiaineita mielenkiintoisina. Käytännölliseen koulutusidentiteettiin kuuluviksi määrittelin ne haastateltavat, jotka arvioivat koulumenestyksensä suhteessa koulun asettamaan ideaaliin heikoksi ja tekivät puheessaan eroa teoretiedon ja käytännön välille. Lisäksi mieliaineissa korostui tekeminen ja käytännönläheisyys. Välimaastoon luokittelemilleni haastateltaville oli tunnusomaista sekä oman koulumenestyksen kokeminen kes-

kinkertaisiksi hyvistä numeroista huolimatta että toisaalta myös kiinnostuksen puute koulua ja koulunkäyntiä kohtaan. Lempiaineita löytyi niin lukuaineista kuin taito- ja taideaineista. Haastateltavien puheesta ei kuitenkaan välittynyt teoriakielleisyyttä, eikä käytännön osaaminen korostunut samalla tavalla kuin itseään ei-akateemisina pitävillä henkilöillä.

Haastateltavien käsitys omasta koulutusidentiteetistä näyttää muotoutuneen jo kansa- ja peruskoulussa, mutta on muistettava, että oman identiteetin arviointi on haastatteluissa tapahtunut jälkikäteen aikuisen näkökulmasta, jolloin myös koulun jälkeiset valinnat ovat suuntaamassa kerrontaa. Koulutusidentiteetti ei ole ikuinen ja pysyvä, sillä käsitykset omasta itsestä oppijana ja omasta alasta voivat muuttua myöhemmin sisäisten haasteiden tai ulkoisten pakkojen sekä niihin kietoutuneiden koulutuskokemusten tuloksena. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 289.) Lapsuudessa muotoutunut koulutusidentiteetti ei myöskään välttämättä ole yhtenäinen haastateltavien sisäistämän oppijaidentiteetin kanssa. Esimerkiksi itseään keskivertona suhteessa koulun asettamaan ideaaliin pitävä mies arvioi itseään oppijana seuraavasti: *”Itteeni oon aina pitänyt hirmu hyvänä ja nopeena oppijana, jos se aihepiiri itteeni kiinnostaa.”* Se mikä koetaan kiinnostavaksi, koetaan myös helpoksi, mutta peruskoulu ei välttämättä tarjonnut kaikille näitä mielenkiinnon kohteita. Koulutusidentiteetin ja oppijaidentiteetin käsitteet on siis syytä erottaa toisistaan. Edellä olenkin käsitellyt nimenomaan koulutusidentiteettiä, joka on tulkittavissa haastateltavien puheesta heidän verratessaan itseään koulutusinstituution esittämään ideaaliin kuvaan hyvästä opiskelijasta.

Haastateltavien koulutusidentiteettiin ovat vaikuttaneet paitsi numeeriset arviot omasta osaamisesta myös opettajien ja muun lähiympäristön asenteet. Asenteet ovat vaikuttaneet eri ihmisiin eri tavalla. Toiset muistavat esimerkiksi opettajien negatiiviset kommentit tai epäreiluna koetun kohtelun vuosikymmenten takaa, mutta myös kannustavat sanat ovat jääneet mieleen. Opettajat näyttäisivät arvosanojen ohella olevan merkittävimpiä tekijöitä koulutusidentiteetin muotoutumisessa. Kuitenkaan positiivinen palaute koulun suunnasta ei yksin riitä myönteisen koulutusidentiteetin syntyyn, vaan yhtäläillä merkitystä näyttää olleen myös niillä vertaisilla joihin omaa identiteettiä on peilattu. Vanhemmat näyttäytyvät osassa haastatteluista kulttuurisen uusintamisen jatkajina, heidän taholtaan on välittynyt se, mikä on koettu perheen taholta riittäväksi ja sopivaksi koulutukseksi: *”Kyllähän ne [vanhemmat] hyvästi suhtautui, mutta ei niitä jatkumahollisuuksia sen enempee, jotta ammattikoulu, joku on hyvä käyvä”*, toteaa koulutusidentiteetiltään akateemiseksi luokittelemani vähäisten koulutusmahdollisuuksien keskellä kasvanut nainen. Rinnakkaiskoulun aikaan vanhempien vaikutus lasten koulutusvalintoihin näyttääkin olleen suurempi, etenkin jos paikalliset koulutusmahdollisuudet ovat olleet niukat ja koulutus olisi edellyttänyt myös vanhemmilta taloudellista panostusta.

5 Nuoruudesta aikuisuuteen: koulutus- ja työpolkujen valinnasta

Lähestyn haastateltavien koulutusvalintoja ja työelämään siirtymistä kahdella tasolla: toisaalta paikallisten koulutusmahdollisuuksien ja toisaalta myös haastateltavien lapsuuden ja nuoruuden koulutusidentiteettien kautta, sillä koulussa ja sen ulkopuolella muotoutunut koulutusidentiteetti on suuntaamassa myös peruskoulun jälkeisiä koulutusvalintoja. Koulussa tuotetut käsitykset itsestä oppijana avaavat ja sulkevat erilaisia koulutuksen ja oppimisen mahdollisuuksia. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 284, 289.) Lapsuudessa ja nuoruudessa omaksutun koulutusidentiteetin merkitys koulutusvalinnoissa näyttää nykyisillä Noste-opiskelijoilla liittyvän kiinteämmin valintaan akateemisen ja käytännöllisemmän koulutuspolun, eli käytännössä keski- ja oppikoulun sekä lukion ja toisaalta ammatillisen koulutuksen tai kouluttautumatta jättämisen välillä. Lukio-opintoihin hakeutuneet henkilöt määrittivät oman koulutusidentiteettinsä joko akateemiseksi tai pitivät itseään vähintäänkin keskinkertaisina suhteessa koulun asettamaan ideaaliin. Nuoruudessaan ammatilliseen koulutukseen hakeutui koulutusidentiteetiltään niin akateemisia, keskinkertaisia kuin käytäntöön suuntautuneita henkilöitä, samoin suoraan työelämään siirtyi eri koulutusidentiteetin omanneita nuoria.¹³ Nuorten elämäntilanteella sekä paikallisilla koulutusmahdollisuuksilla näyttäisikin olleen suurempi merkitys koulutus- ja työpolun valinnassa kuin lapsuudessa omaksutuilla koulutusidentiteeteillä.

5.1 Mitä kansalais- ja peruskoulun jälkeen?

Nykyisistä Noste-opiskelijoista yhteensä kahdeksan henkilöä, neljä miestä ja neljä naista, hakeutuivat kansalaiskoulun, peruskoulun, keski- ja oppikoulun tai lukion jälkeen ammatillisiin opintoihin. Kuusi heistä keskeytti opinnot, ja muidenkin nuoruuden opinnot kestivät alle kaksi vuotta, joten ne eivät tuottaneet ammatillista tutkintoa eivätkä näin muodostuneet esteeksi Noste-ohjelman puitteissa opiskelulle. Lisäksi kolme haastateltavista haki ammattikouluun: yksi ei tullut valituksi, toisella opinnot jäivät, kun perhe tarvitsi apua, ja kolmas sai töitä ennen koulun alkamista. Muut viisi haastateltavaa siirtyivät oppivelvollisuuden täyttymisen jälkeen joko suoraan palkkatyöhön tai työskentelivät aluksi perheen ja sukulaisten apuna.

¹³ Lapsuudessaan akateemiseen koulutusidentiteettiin luokittelemistani henkilöistä kaksi hakeutui ammatilliseen koulutukseen, jonka toinen suoritti loppuun saakka, ja lisäksi yksi aloitti lukio-opinnot, jotka myöhemmin keskeytti. Ammatilliseen koulutukseen hakeutuivat yhtä lailla myös käytännöllisemmän koulutusidentiteetin lapsuudessaan omanneet henkilöt, sillä heistäkin kaksi haki ammatilliseen koulutukseen (toinen keskeytti). Samoin koulutusidentiteetiltään itsensä keskinkertaiseksi mieltäneistä nykyisistä Noste-opiskelijoista kaksi lähti ammatilliseen koulutukseen (molemmat keskeyttivät) ja kaksi lukioon.

5.1.1 Ammatilliseen koulutukseen

Tehdessään koulutusvalintoja ihminen lukee aikaisempien elämäkokemusten kerrostumista muotoutuneen identiteettinsä pohjalta koulutusjärjestelmän vaatimia ja tarjoamia identiteettejä sekä arvioi niiden sopivuutta itselleen. Ihmiset pohtivat tarjolla olevia koulutusvaihtoehtoja aikaisemmasta koulutusidentiteetistään käsin ja hakeutuvat sellaiseen koulutukseen, jonka kokevat itselleen läheiseksi. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 284, 289.)

Irma: Sitten, kun olin kansakoulun käyny ja kansalaiskoulun, niin minä mietin, jotta mihinkä kouluun minä uskallan hakke, jotta minä pääsisin. Mulla oli leipurin ammatti ja sitten oli ravintola-alaa. Sitten minä aattelin, että en minä pärjee missään. Sitten minä, että karjakkokouluun lähtee, että siellä sitä pärjävää ja sinne minä pääsin. (käytännöllinen koulutusidentiteetti)

Ihminen tekee koulutusvalintoja sekä tosiasiallisen että ihanneminän varassa. Samalla hän arvioi millaisia identiteettejä koulutusjärjestelmän symbolinen järjestys hänelle tarjoaa ja toisaalta mitä se häneltä vaatii. Identiteetit voivat asettaa ulkoisia esteitä koulutukseen hakeutumiseen (*”en pääse”*), jos koulutus esimerkiksi edellyttää tiettyä tutkintoa tai arvosanaa. Ne voivat toimia myös sisäisinä esteinä (*”en pärjee”*), jolloin ihminen itse sulkee itseltään oppimisen mahdollisuuksia. (Antikainen et al. 2000, 284.) Koulutusvalintoja voidaan James Marchin (1994, 8-23; Antikainen et al. 2000, 284–285) mukaan ymmärtää sopivuuden logiikasta käsin.¹⁴ Sopivuuden logiikan mukaisesti toimijan ajatellaan kysyvän itseltään mikä tämä tilanne on, kuka minä olen, miten minunlaiseni toimii tässä tilanteessa ja toimii lopulta itse tilanteelle antamansa määritelmän mukaisesti. Omaan tilanteeseen ei etsitä välttämättä parasta mahdollista ratkaisua, vaan tyydytään yksilön kannalta riittävän hyvään ratkaisuun. Tarkastelun keskipisteessä eivät ole ainoastaan ihmisen identiteetti tai koulun symbolinen järjestys, vaan niiden välinen suhde ja vuorovaikutusprosessi.

Niukempien koulutusmahdollisuuksien oloissa koulutusvalinta rajoittui usein muutamien toteutettavissa olevien vaihtoehtojen välille. Näin ollen koulutusvalinta ei välttämättä ole ollut yksilölähtöinen prosessi, vaan yhteiskunnallisten säännösten ja porttien rajaama ja samalla myös edellyttämä tapahtuma (Niemi-Väkeväinen 1998). Haastateltavien kertomuksissa nämä yhteiskunnan ja lähiyhteisön odotukset välittyivät erityisesti vanhempien suhtautumisen kautta: *”Äiti ihan työnti minut sinne karjatallouskouluun. Kun minä oisin*

¹⁴ Koulun symbolisen järjestyksen ja identiteetin suhteiden tarkastelussa elämäkulun ja koulutukseen hakeutumisen näkökulmasta toimijaa ei nähdä rationaalisenä valitsijana, joka punnittuaan eri vaihtoehdot valitsee maksimaaliset hyödyt tuottavan vaihtoehdon. Päinvastoin koulutusvalintoja ei voi täysin ymmärtää seurausten logiikasta käsin, jossa toimija ikään kuin tarkastelee nykyisyydessä valintojensa tulevaisuuden vaikutuksia. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 284–285.)

emäntäkouluun lähtenä, minun ois vuosi pitänyt olla kotona ennen kuin minä oisin päässyt.” Toisaalta koulutus saattoi jäädä kokonaan käymättä vanhempien vastustuksen vuoksi: *”No miehen anoin teollisuus- ja sähköasentajan kurssille. Se olisi kestänyt puoltoista vuotta, mutta senkin isä tyssä.”* Niukkojen koulutusmahdollisuuksien keskellä maaseudulla kasvaneiden nuorten valintoja koulutuksen ja työelämän välillä leimaakin haastateltujen kertomuksissa eräänlainen yhteisöllisyyden periaate, jonka sisäistäneet asettivat perheen ja suvun tarpeet omien toiveiden ja halujen edelle.

Kaupungeissa asuneilla ja peruskoulusukupolven kuuluneiden nuoruudessa koulutusmahdollisuuksia oli luonnollisesti tarjolla määrällisesti enemmän. Samalla kun koulutus arkipäiväistyi ja perusasteen jälkeiset opinnot olivat käytännössäkin kaikkien saatavilla, nousi alan valinta ja omien toiveiden toteuttaminen yhä keskeisemmäksi haastateltavien puheessa.

Eija: Toisaalta, et mie olisi hirveesti halunnut lähteä sinne Helsinkiin kouluun...mutta et sittenhän mie kävin emäntäkoulun. Se oli semmonen, mie en osannu, en suoraan sanottuna tienny, että mitä teen. Välivuosi sitten tavallaan. (akateemisen ja käytännöllisen välissä oleva koulutusidentiteetti)

Mikko: Ois pitänyt vaan silloin tietää että mitä lähtis jatkamaan. (akateemisen ja käytännöllisen välissä oleva koulutusidentiteetti)

Aki: Eihän miulla ollu mittään hajuakaan, että mitä tässä tekis. Ei miulla ollu mittään kiinnostusta minnekään lähteä opiskelemaan. En tienny yhtään, mikä miusta isona tulloo. (akateemisen ja käytännöllisen välissä oleva koulutusidentiteetti)

Toinen vanhemmasta koulutussukupolvesta erottava tekijä on opintoihin suhtautuminen. Siinä missä nuoremmat mahdollisuudet omanneet kävivät koulun loppuun, ilman että keskeyttämistä edes mainittiin haastatteluissa, oli monien koulutusmahdollisuuksien keskellä kasvaneista haastateltavista lähes jokainen keskeyttänyt jossain vaiheessa opintonsa. Tutkiessaan opintonsa keskeyttäneitä ammattikoulunuoria Katja Komonen (2001) havaitsi keskeyttämisen merkityksellisuuden rakentuvan menneisyyden sijasta tulevaisuuden tavoitteista käsin, sillä koulutuksen ulkopuolelle jättäytyttiin usein toiseen koulutukseen tai työelämään suuntautumisen vuoksi. Sama jaottelu jäsentää myös kuuden opintonsa nuoruudessa keskeyttäneen haastateltavani kertomuksia, joista kaksi jättäytyi koulutuksen ulkopuolelle hakeutuakseen toiseen koulutukseen ja neljä siirtyäkseen työelämään.

Huolimatta koulutuksen ulkopuolelle jättäytymisen motiiveista, koulutuksen vaihto tai työelämä, keskeyttämisen syyksi mainittiin useimmiten kiinnostuksen puute alaa tai yleensä opintoja kohtaan. Koulun kiinnostumattomuutta voidaan tarkastella oppilaan ja koulun kulttuurien välisenä yhteentörmäyksenä. Koulun kokeminen tylsänä, koulukulttuurista vieraantumisen ja toisaalta myös halu saavuttaa koulun ulkopuolisen elämän tarjoama aikuisen status lisäävät poissaoloja ja johtavat sitä kautta opintojen keskeyttämiseen.

Formaalin koulutuksen ohittaminen esimerkiksi työelämään suuntautumisena voi merkitä myös myönteisiä arvoja nopean aikuistumisen saavuttamisen kautta. (Komonen 2001, 143.)

Mikko: No metalliala kiinnosti jo silloin pienenä. Kone- ja metallialalle hain kaverin kanssa. Sinne lähdettiin asuntolaan asumaan. [...] Ei me taidettu olla siellä kun kolme viikkoa. Ei se oikein lähtenyt sujumaan. Ei se kiinnostanut ollenkaan, että paljon muut asiat pyöri mielessä. Tultiin kotia takaisin, molemmat lopetettiin se. (akateemisen ja käytännöllisen välissä oleva koulutusidentiteetti)

Pentti: No mä olin tiemestariksi, että se oli sellainen haave, että tiepuolelle, tiemestariksi kouluttautua. Ja se meni sitten siinä pieleen, että kun se työharjoittelu ei riittänytään, että se oli loppujen lopuksi sinä kesänä kun minä pääsin, niin se ei kelpannutkaan. Jouduin sitten eri koulutukseen menemään vuodeksi. Mutta se ei sitten iskenyt, ei kiinnostanut. (akateemisen ja käytännöllisen välissä oleva koulutusidentiteetti)

Aki: Toista vuotta kävin sitä koulua. Mie oon huomannu, että se on semmonen vaihe meikäläisellä ollu, että missä vaiheessa alkaa niinku olla aika loppu. Jostain syystä enemmän tai vähemmän tympääntyny, että se aiheuttaa jo fyysisiä oireita. (akateemisen ja käytännöllisen välissä oleva koulutusidentiteetti)

Opintojen keskeyttämistä voidaan Komosen (2001, 96) mukaan kuvata kolmella prosessilla: keskeyttäminen valinnan ja valikoinnin ongelmana, keskeyttäminen elämän kriisitymisenä ja keskeyttäminen oppilaan ja koulun välisenä yhteentörmäyksenä. Aineistosani keskeyttämisprosessit kiinnittyivät yleisemmin oppilaan ja koulun väliseen ristiriitaan, josta kertovat jo lyhyet opiskeluaajat: kaksi pojista keskeytti koulun alle kahden kuukauden opintojen jälkeen, kolmas vajaan vuoden, ja neljäs pian toisen opiskeluvuoden alkamisen jälkeen. Toisaalta oppilaan ja koulun välit saattoivat kiristyä myös aivan opintojen loppuvaiheissa, ja keskeyttäminen kulminoitua opintojen kokonaisuuden kannalta katsottuna hyvinkin pieneen asiaan. Esimerkiksi Pirjolta jäi tutkinto saamatta viimeisen kirjanpidontentin repputtamisen vuoksi, ja Mikolla lukio loppui kolmantena vuonna siihen, kun koulussa ei saanut käydä autolla, ja Akin ammatilliset opinnot katkesivat esiintymisjännitykseen opintojen loppuvaiheessa.

Pirjo: Kansalaiskoulun kun lopetin, niin menin kauppakouluun. Kävin kaks vuotta sitä elikkä merkanttilinjan, mutta mulla ei oo siitä tutkintoa kun minä reputin kirjanpidossa. Ja minä olen vielä tänäkin päivänä sitä mieltä, että se vika ei ollut minun järjenjuoksussa vaan niissä opettajissa. Koska se ei alun perin ollut edes mikään kirjanpidon opettaja, vaan se oli tuuraaja ja sitten kun me kysyttiin häneltä, mitä varten tämä asia viedään tälle ja tälle tilille, niin hän ei osannu sitä sanoa, kun vaan että se kuuluu olla niin. Niin minä en ollut ainut, joka repputti kirjanpidossa. (akateeminen koulutusidentiteetti)

Mikko: Sit kun tuli se lukioikä niin mie en tiennyt mitä mie tekisin. Kävin lukiossa tai lukiota, mutta tuota se oli ihan omaa hölmöyttä. [...] Siinä vaiheessa kun rehtori ei antanut tulla autolla kouluun, niin minä kävin ilmoittamassa, että nyt mie lähen. [...] Mie sitten otin, erosin ja ilmoitin kotona.. (neutraali koulutusidentiteetti)

Aki: Se oli semmonen tilanne, että miun piti ihan tuntemattomien ihmisten keskuudessa esiintyy, ja se esiintyminen veny ja veny siinä, muut essiinty ensin, ja minuu pelotti se niin paljon, mie sanoin, että mie kuolen siihen paikkaan, miun sydän hakkas, ja se veny ja veny. Mie muistan, mie siinä lattialla makasin tälleen rentun

olosena siinä lattialla, ja se opettaja miulle sano, ei tajunnu sitä niinku ollenkaan, että minnuu pelotti vaan niin helvetisti. Mie sanoin, että mahhaan koskoo ja yritin selitellä sitä, että kun se oli vihanen siitä, kun mie olin semmonen. Ja mäntiin ruokautunnille, ja sen jälkeen mie pakenin sitä tilannetta, että mie en mäny enää sinne kouluun. (neutraali koulutusidentiteetti)

Opintojen keskeyttämisen jälkeen nuoret suuntautuivat usein väliaikaisesti tai pidemmäksikin aikaa työmarkkinoille, työtilanteesta riippuen. Tutkimusten mukaan työ onkin nuorille vahva aikuistumisen symboli, sillä usein palkkatyön katsotaan tuottavan aikuisen statuksen (Vehviläinen 1999; Komonen 2001). Palkkatyön houkuttelevuus toistuu erityisesti niiden haastateltavien kertomuksissa, jotka eivät hakeutuneet opiskelemaan peruskoulutuksen jälkeen.

5.1.2 Työelämänpolulle

Haastateltavien kertomukset työelämään siirtymisestä kuvaavat haastateltavien elämää tietyssä yhteiskunnallisessa ja historiallisessa ajassa. Koulutussukupolvesta riippumatta kukaan haastateltavistani ei kyseenalaistanut ammatin hankkimista tai töihin menemistä: *”Minä tiesin, että mie en voi niiku jouten olla, se ei oo hyväksyttävää, mutt aina oli, piti jottain peliaikaa rakennella tai semmosta tai että jottain yrittäsin. Että enemmän ajatteli, mitä muut ajattellee minusta, kun mitä minä ite ylleensä halluun elämältä. Mulla ei ollu mittään hajuakaan tosissaan muuta ku kutvehtii.”*

Koulun lopettamisen jälkeen haastateltaville oli itsestään selvää hakeutua joko koulutukseen tai työhön, ja useimmiten he valitsivatkin työn tekemisen opiskelun sijaan. (myös Moore 2003, 88). Nuoruuden yhtenäinen koulutuspolku loppui suurimmalla osalla nykyisistä Noste-opiskelijoista kansalaiskoulun ja keski- tai peruskoulu jälkeen, tai lukio-opintojen ja ammatillisten opintojen keskeyttämiseen. Muutamat kuitenkin suorittivat ammatilliset opinnot ennen työelämään siirtymistään. Etenkin niukkojen koulutusmahdollisuuksien sukupolvella siirtyminen työelämään tapahtui usein perheen tai sukulaisten tarjoamien työmahdollisuuksien kautta. Toisaalta nuorten odotettiin myös auttavan perhettä tai sukulaisia, mikäli tarvittiin esimerkiksi lastenhoitoapua tai työvoimaa tilan töihin. Vastaavasti nuorempaan koulutussukupolveen kuuluvat kiinnittyivät koulun jälkeen erilaisten lyhyiden työsuhteiden ja tukityöllistämisten kautta osittain tai pysyvästi työmarkkinoille.

”Oishan se tehnyt mieli kouluun, mutta sitten serkku tarvihti apua”

Vastuurationaalisuus ja toisten tarpeiden asettaminen etusijalle heijastuvat erityisesti niukkojen koulutusmahdollisuuksien sukupolven naisten kertomuksissa työelämään siirtymisestäään (myös Koski 2003b, 52), jota Matti Kortteinen (1997, 63) nimittää oman elämän asettamiseksi toisen eteen. Haastattelemista naisista seitsemän oli aloittanut työuransa joko omien tai miehen sukulaisten apuna. Useimmiten ensimmäinen työpaikka liittyi lastenhoitoon, ja joskus työ otettiin vastaan oman koulutien päättymisen kustannuksellakin.

Jaana: ja sitten keskikoulun jälkeeseen, niin sitten piti lähteä maailmalle sisaren lapsia hoitamaan ja kotia hoitamaan. Sehän se oli siihen aikaan se ensimmäinen työpaikka, että siitä sitten...siinä olin vissiin vähän reilu puoli vuotta sitten olin. (niukat koulutusmahdollisuudet)

Lastenhoidon ohella maatalon töihin liittyi tehtäviä, joihin tarvittiin monissa perheissä myös nuorten apua. Sukulaisnuorten tai omien lasten apuun luotettiin myös sairaus- tai kuolemantapauksissa, sillä yhteiskunnan tarjoamat sosiaalipalvelut eivät vanhemman sukupolven nuoruudessa olleet vielä kehittyneet nykyiselle tasolle.

Marjatta: Se oli oikeestaan silloin kansalaiskoulu aikaan, silloin oli viimeisiä päiviä koulua, kun miun täti kuoli ja tosiaan sillä jäi viis alaikäistä lasta ja sitten lehmiä. Mie en muista, oliko sillä neljä vai viis lehmeä. Mie rupesin sitten hoitamaan lapsia ja lehmiä. [...] Mutta aika rankkoo hommoo, sitten kun ajattelloo, vaikka en mie silloin tajunna sitä. (niukat koulutusmahdollisuudet)

Irma: Mie vuoden olin sitten kotona, kun äiti oli sairaana ja siinä ihan kotona hoijin nuorempii sisaruksiini ja meillä kumminkiin oli melkein seitsemän lehmää ja siinä oli työtä hirveesti. (niukat koulutusmahdollisuudet)

Seppo: Se oli, isäkin kun oli vähän sairaalloinen, ja siihen piti siihen tilalle jäädä. (niukat koulutusmahdollisuudet)

Vastuunkantaminen ja lähimmäisten auttaminen kerrottiin haastatteluissa yleisesti itsensänselvyytenä, eikä omista valinnoista kerrottu uhrautumisena. Näitä kertomuksia leimaakin vahva vastuurationaalisuus, jossa omien tekojen seurauksia on pohdittu, tai jouduttu pohtimaan, etupäässä rakenteellisten tekijöiden sanelemien reunaehtojen pohjalta (myös Rantalaiho 1986).

”Työelämä vei mukanaan”

Oppivelvollisuuden suorittamisen jälkeen monet haastateltavista miettivät valintaa koulutukseen lähtemisen ja työelämään siirtymisen välillä. Toisilla työelämän tarjoama itsenäisyys painoi valintatilanteessa enemmän: *”Se oli vain itelläkkiin semmonen olo, että piti niinku päästä hankkeisiin”*, ja työ oli selvästi ensisijainen valinta.

Mirja: Minä silloin kun toukokuussa pääsin koulusta, niin menin saman vuoden heinäkuussa töihin. Kävin sen liikelinjan siellä kansalaiskoulussa ja sen pohjalta sitte pääsin valintamyymälään. Siellä sain sitte jo tätä nuoruudenhaavetta ruveta toteuttamaan tai tekemään, näitä mainoshommia. (niukat koulutusmahdollisuudet)

Töitä olikin useimpien haastateltavien nuoruudessa tarjolla: *”Oikeestaan työtä oli niin paljon, kun jakso tehdä, jos vaan niinku ite halus. Siihen aikaan tosiaan oli tekemistä”*, ja töihin saatettiin päästä nopeammin kuin toivottu koulutuspaikka avautui. Kun ansiotyöhön oli päästy kiinni ja töitä riitti, ei koulutukseen hakeutuminen enää houkutelut.

Aki: Tuli kai sitä vähän itekii jossain välissä työlle ahneeks kyllä, kun sen makkuun jäi silloin siellä [tehtaassa]. (monet koulutusvalinnat)

Vilma: Sittenpä lähdinkin viistoistavuotiaana tänne katselemaan vähän, että löytyskö töitä tai että siinä vaiheessa ei ollut vielä edes varmaa, ett menenkö muistaakseni kampaaja-parturi-linjalle. Hain ammattikouluun, mutta sain nopeammin töitä. [...] Ett työelämä vei mukanaan. Sitten kun oli päässyt töihin, niin sitten oli niin helppo jäädä siihen töitä tekemään. (monet koulutusvalinnat)

Tiina: Mä yritin muistaakseni kauppaoppilaitokseen, mutta en päässyt, niin aloitin sitten työt. Olin sen peruskoulun jälkeen kesän töissä [liikkeen] myynnissä, kun siellä olin sen työelämään tutustumisjakson. Sieltä lähin sitten hoitaan lapsia ja taas menin askelen eteenpäin ja pääsin töihin [kaupungille]. (monet koulutusvalinnat)

Nuoruudessa tehty ammatinvalinta kerrottiin haastatteluissa vain harvoin täysin tietoisena ratkaisuna. Useimmiten valinnan kerrottiin tapahtuneen *”aivan vahingossa”* tai *”sattumalta”*. Työpaikat ja ammatit vaihtuivat haastateltavien nuoruudessa usein, aina sen mukaan millaisia töitä oli tarjolla ja miten ne sopivat haastateltavien kulloiseenkin elämäntilanteeseen. Ammatinvalinnan sijaan voitaneenkin monen haastateltavan kohdalla puhua ammattiin tai ennemmin töihin ja työpaikkaan ajautumisesta.

Pentti: Entinen [työnantaja] soitti sitten ja kysyi ihan sattumalta, että nyt olis paikka, että tuutko töihin. Mä olin jo vähän kypsynyt siihen, ja sanoin, että voinhan mä tulla. Mulla oli juuri alkamassa tuo koulu, että kerkesin olla siellä muutaman kuukauden ja sitten lähdin. (monet koulutusvalinnat)

Liisa: Se on tuokin ala, niin se on tullu ihan niinku vahingossa. Aivan vahingossa. [...] Alakkuun minä vielä sanoin, että no, en minä jatka, ei tämä oo minun työ, että jatkuvasti yöt töissä ja ei aikaakaan ja... Kyllä mie oon tykänny, että ihmisten kans tekemisissä ja asiakaspalvelussa. (niukat koulutusmahdollisuudet)

Jaana: Sitten tuohon kirkolle siihen kauppaan tarvittiin työntekijää ja sitten sekkiin tuli silleen vähän niinku sattumalta ja minä lähen siihen, ja kuulostelen, mitä sitten seuraavaks tekisin, mutta sitten tuli se mies joka vei (naurua). Tosiaan sitten alako tuota perhettä tulemaan, se saneli sitten oikeestaan systeemit, että ei se hirveen niinku määrätietosta silloin ollu, sitä vaan aatteli, että sitä niinku vaan koko ajan kuulosteli ja kahteli ja mielti. (niukat koulutusmahdollisuudet)

Kaikki haastateltavat eivät kuitenkaan löytäneet töitä yhtä helposti. Erityisesti peruskoulun läpikäyneiden Mikon, Esan ja Akin nuoruudessa pysyvän työpaikan löytäminen keskeytettyjen ammattiopintojen jälkeen oli vaikeaa. Heidän työuransa alkupuoli sisältääkin useita työharjoittelupaikkoja, tukityöllistämisyksiköitä, työvoimapolitiittisia koulutuksia ja opin-

tojen uudelleenaloittamisia ja keskeyttämisiä sekä muuttoja paikkakunnalta toiselle työn perässä. 1990-luvun alun lama ja alueelliset erot työvoimatarpeessa vaikeuttivat vakituisen työpaikan löytymistä kotiseudulta poikien nuoruudessa (myös Suikkanen et al. 1998).

Mikko: Kesäisin tehtiin kesätöitä.. Paljon oli sitten, siihen aikaan oli paljon näitä kolmen kuukauden työharjoittelujaksoja, että sai tutustua sitten eri aloihin, niin niitä kiersin paljon. Olin automaalaamossa, huoltoasemalla korjauspuolella.

Esa: Ammattikoulussa mie olin jonkun aikaa elintarviketeollisuuden puolella. [...] En kerinny kuin semmosen puolisen vuotta. Mie oon oikein kiertolainen.

5.2 Aikuistuminen elämänculun määrittäjänä

Teollisen modernisaation ja hyvinvointivaltioiden kehittymisen myötä elämänculku on institutionalisoitunut organisoituen kronologisen iän ja työn ympärille. Lapsuudesta ja nuoruudesta on tullut kouluttautumisen ja opintojen myötä työhön valmistumisen aikaa, ja itse työn tekeminen on siirtynyt aikuisuuteen, josta vanhuus(eläke) on tarjonnut irrottautumisen mahdollisuuden. (Nikander, 1999; Kilpeläinen 2000.) Vaikka elämänculku on muuttunut edellä kuvatusta lineaarisesta mallista yhä limittäisemmäksi koulutuksen ja työurien sekä erilaisten vapaiden muodostamaksi kokonaisuudeksi, on työ edelleen keskeinen tekijä, jonka avulla elämänculkua jäsennetään. Erityisesti työn keskeisyys elämänculun määrittäjänä korostuu nykyisten Noste-opiskelijoiden elämäncullisissa teemahaastatteluisissa.

Aikuisuutta on määritelty olemiseksi, jossa yksilö saavuttaa oikeuksia sekä tietyn velvoitteita ja vastuuta sisältävän statuksen (Tight 1996, 13–14). Työelämään siirtyminen on iän ohella eräs keskeisempiä aikuisuutta määrittäviä tekijöitä. Aikuisuuden voi katsoa suomalaisessa nyky-yhteiskunnassa alkavan tyypillisesti 30 ikävuoteen mennessä, määriteltiin aikuisuutta sitten lainsäädännön, työelämän käytäntöjen, perheellistymisen, kehityspsykologisten tehtävien tai yksilön oman moraalisen vastuunoton kautta (Koski & Moore 2001b; Moore 2003, 36). Toisaalta aiemmin aikuisuutta merkinneet asiat, kuten työelämään siirtyminen, avioliiton solmiminen ja vanhemmuus, voivat tapahtua eri ihmisille hyvin eri aikaan. Myös työelämän ja koulutusvaatimusten muutosten vuoksi perinteiset ikään ja aikuisuuteen liittyvät ajattelumallit eivät ole yhtä käyttökelpoisia kuin ennen. (Nikander 1999, 32.) Monet nykyiset Noste-opiskelijoista aikuistuivat huomattavasti 30-vuoden ikää aikaisemmin, jos aikuistumiseen liittyvinä tekijöinä pidetään työelämään siirtymistä, avioliittoa ja perheen perustamista. Jos taas työelämään siirtymisen katsotaan yksin riittävän aikuisen statuksen saavuttamiseen, ovat kaikki nykyiset Noste-opiskelijat aikuistuneet jo varhain nuoruuden lyhyiden koulutuspolkujen johdosta. Tutkimusten mu-

kaan siirtymä nuoruudesta aikuisuuteen siirtyykin sitä myöhemmäksi, mitä pidempään nuoruuden yhtenäinen koulutuspolku kestää (esim. Koski & Moore 2001b; Moore 2003).

Tutkiessaan ammatillisen koulutuksen keskeyttäneitä nuoria Katja Komonen (2001, 97–98) havaitsi nuorten elämänkulkumalleissa kaksi erilaista aikuistumisen käsikirjoitusta, joiden pohjalta nuoret ovat rakentaneet elämäänsä. Aikuistumisen käsikirjoitukset voidaan ymmärtää erilaisina merkityskarttoina, joita nuoret käyttävät hyväkseen koulutusta ja työtä pohtiessaan (Tervo 1993, 32). Komosen (2001) tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat edenneet joko lineaarisen elämänkulkukäsityksen eli koulutuksen kautta työelämään ja aikuisuuteen, tai vaihtoehtoisesti toimineet siitä poiketen tai sitä vastaan pyrkimällä suoraan peruskoulusta työelämään ja perustamalla perheen nuorena. Oma elämä suhteutettiin ensisijaisesti itse valittuun aikuistumisen käsikirjoitukseen, mutta taustalla vaikuttivat myös yhteiskunnan kulttuuriset toimintamallit ja kulttuurikoodit, joiden avulla omia päätöksiä on ollut mahdollista legitimoida ja arvioida. (Viinamäki 1999, 106; Komonen 2001, 97.)

Nykyisten Noste-opiskelijoiden nuoruudessa yhteiskunnan kulttuuriset toimintamallit poikkesivat ainakin vanhimman koulutussukupolven osalta Komosen tutkimusjoukosta, ja sen aikaisessa yhteiskunnassa siirtymä nuoruudesta aikuisuuteen tapahtui varsin yleisesti lineaarista elämänkulkumallia noudattaen joko koulutuksen tai vaihtoehtoisesti suoraan työelämään siirtymisen kautta. Lisäksi nuoruus määrittyi vanhimman koulutussukupolven kohdalla kulttuurisesti ja ajallisesti selvästi nykynuoruutta lyhyemmäksi aikuistumisen ja itsenäistymisen tapahtuessa vastaavasti aikaisemmin.

Haastattelemieni henkilöiden aikuistumisen käsikirjoituksista on luettavissa työelämään siirtyminen ja oman perheen perustaminen vahvimmin aikuisuutta määrittävinä tekijöinä. Myös muutto kotoa joko opiskelujen tai töiden vuoksi koettiin usein ensimmäisenä askeleena aikuisuuteen. Nuoremman koulutussukupolven miehillä opiskelemaan lähteminen ei kuitenkaan välttämättä merkinnyt itsenäistymistä ja kodista irtautumista: *”Kyllähän se meni meiltä vähän juhlimiseksi sitten se [opiskelu] siinä. Että ei siinä vaiheessa kyllä tullut itsenäistyttyä ollenkaan.”* Naisten puheessa sen sijaan korostui varhainen itsenäistyminen ja vastuun ottaminen omista tekemisistä. Jälkikäteen tarkasteltuna omiin nuoruuden valintoihin oltiin enimmäkseen tyytyväisiä. Naiset myös kokivat aikuistuneensa selvästi aikaisemmin omiin lapsiin ja yleensä nykynuoriin verrattuna.

Hanne: No, miltä tuntu lähtee niin nuorena kotoo?

Vilma: [Muutto] kotoa tänne asumaan toiselle paikkakunnalle... Ihmeen helposti niinku, se henkinen irtaantuminen kuitenkin kävi, että jotenkin sitä oli, kun oli iso perhe ja ei sillä tavalla sitä yksityisyyttä, ja sitten kun miekiin tätin luo muutin, niin eihän siinäkään ollut. Tavallaan tuntu hyvältä, että pääs omiin oloihin ja omaan

elämään. [...] Ja sitten, kun olin tavannu nykyisen mieheni silloin viistoistavuotiaana. Minkä (naurua) pari viikkoa kerkis sinkkuna pyöriä. Mutta semmonen poika sitten sattu. Että kun on ystävättärien kanssa juteltu, että kyllähän siihen aikaan jo oltiin eri kypsiä ottamaan vastuuta omasta itsestä, kun aattelee niinku itseään silloin 15-vuotiaana. Kun aattelee, että seurustelusuhdekin tuli siihen kun niin äkkiä ja muuta, että kuitenkin sitä oli ihmeen järkevä ja muuta. Kuitenkin osas tavallaan tosiaan ajatella hyvin asioita (naurua). (monet koulutusvalinnat)

Kyllikki: Kyllähän se semmonen aikamoinen tilannehan se sekkiin on, kun niin vieraaseen paikkaan tyrkätään ihan toiselle puolelle, jotta ei sitä silleen. En lähtis enää ihan tuommoseen. Kyllä se alakuun oli hirmu raskasta, jotta minä väsyin ihan, että minä ihan henkisesti väsyin, vaan se piti ihtensä voittoo silleesti, kun sitä vain ajatteli, että semmonen nuori tyttö siellä.. Jos aattelee tämän päivän lapsia, jos kuuventoista vanaha pistetään semmossiin hommiin, niin itku tulloo. (niukat koulutusmahdollisuudet)

Pirjo: Nähtävästi sitä muutenkin oli edellä aikaansa, että ensimmäisen miehen kanssahan ruvettiin seurustelemaan jo, kun minä olin viistoista, että minä pian sen jälkeen muutin pois kottoo, ja ensimmäisen lapsen sitten tein. (monet koulutusvalinnat)

Vaikka lasten hankkiminen ja avioliitto olivatkin keinoja toteuttaa aikuistumisen käsikirjoitusta, eivät kuitenkaan automaattisesti merkinneet nykyisten Noste-opiskelijoiden nuoruudessa omasta tai puolison lapsuuden perheestä irrottautumista. Etenkin naiset muuttivat usein avioliiton myötä miehen kotitilalle huolehtimaan sekä tilasta että miehen vanhemmista asettaen toisten tarpeet etusijalle (myös Koski 2003b).

Jaana: Mies oli kans [Pohjois-Karjalasta] kyllä lähtösin, mutta hän sai sieltä [Etelä-Suomesta] töitä ja työn perässä sitten lähetettiin sinne ja sitten oli kiire sitä perhettä perustamaan (naurua). Ensimmäinen lapsi syntyi ja siinä meni sitten vähän [aika], muistaakseni keväällä sitten muutettiin takas, että miehen isä oli huonossa kunnossa ja tarvihti hoitajaa sinne ja sitten tuntu, että vois palata takas tänne kotikonnuille. (niukat koulutusmahdollisuudet)

Pirjo: Äitiysloman aikana sitten muutettiin tänne Pohjois-Karjalaan, kun se minun mies oli täältä kotosin. Hänen vanhempansa ei jaksanu enää pyörittää sitä maatilaa ja tämä minun silloinen mies suostu sitten jatkamaan. (monet koulutusvalinnat)

Irma: Se urautui tämä homma näin. Sitten, kun menin naimisiin, niin sitten miehen kottiin muutettiin, niin siellä minä ne kaks lehmää hoidin. Ne hoijin ja sitten kävin lomittamassa siinä sivussa. (niukat koulutusmahdollisuudet)

Eija: Ja sit asuttiin siellä hänen kotonaan. Siellä on miun miehen isän kotitila. Ja mies sitten rupes hoitaa sitä kotitilaansa, myö oltiin siinä tavallaan apuna. (monet koulutusvalinnat)

Nykyisten Noste-opiskelijanaisten aikuistumiseen liittyi usein samanaikaisesti joko ammatillisia opintoja tai työelämään siirtyminen, seurustelusuhde sekä perheen perustaminen nuorella iällä, eli aikuisen status saavutettiin samanaikaisesti monella eri tavoin. Sen sijaan etenkin nuorimpaan koulutussukupolveen kuuluvien miesten aikuistumisen käsikirjoitukset olivat selvästi erilaisia. Heidän nuoruudessaan aikuistumisen käsikirjoituksen taustalla vaikuttavat kulttuuriset toimintamallit ja koodit olivat jo muuttuneet siten, että noudatukseen normaalibiografiaa, siirtymän aikuisuuteen tuli tapahtua koulutuksen kautta (Vii-

namäki 1999; Komonen 2001). Haastatteleman peruskoulusukupolveen kuuluvat miehet hakivat aikuistumista nuoruudessaan toisaalta opintojen keskeyttämisen ja varhaisen työelämään siirtymisen kautta sekä irtautumalla lapsuuden perheestä ja muuttamalla työn perässä paikkakunnalta toiselle. Toisaalta vain osalle oli tarjolla vakituisia työpaikkoja ja nuoruuden työurat saattoivatkin muodostua katkonaisiksi ja useita työttömyys-, työharjoittelu- ja tukityöjaksoja sisältäviksi: *”Se oli niitä työllistämistukitöitä, niitä puolen vuoden töitä. Ainahan niihin odotti jatkoa, mutta eihän ne määrärahat ja muut.. No, sitten jos oli työttömänä kuukausia, niin sittenhän sitä juhlittiin aika rankasti.”* Osa palasi takaisin lapsuuden kotiinsa: *”Taisin venyy aika pitkään kotinurkissa, no armeijaan asti olin ainakin. Sen jälkeen seurustelin, niin aluksi asuttiin hänen vanhempien yläkerrassa useita vuosia, ja sitten kun ne työt oli sellaisia, että hanttihommia silloin tällöin sai, niin ei oikein voinut ajatellakaan, että muuttaa omaan asuntoon.”*, epävarman työmarkkinatilanteen viivästyttäessä itsenäistymistä.

5.3 Työmarkkinapolkujen rakentuminen

Jälkiteollisen yhteiskunnan muutosvauhti ja teknologisen kehityksen tuomat työelämän muutokset ovat vaikuttaneet elämäkulun normatiivisen sitovuuden vähenemiseen (Kilpeläinen 2000). Nuoret tulevat työmarkkinoille yhä korkeammin koulutettuina ja toisaalta erilaiset eläkeratkaisut ovat johtaneet eläkeiän alenemiseen. Erityisesti matalasti koulutettujen aikuisten työmarkkinatilanne on nähty heikoksi työtehtävien ja ammattirakenteen muuttuessa (Opetusministeriö 2002). Työttömyys ja työelämän muut katkokset tuovat poikkeamia aikaisemmin lineaarisesti ajateltuun elämäntähtäykseen. Lineaarisen elämäntähtäyksen mallin perustana on ollut ns. normaali työsuhte, yhden ammatin ja yhden koulutuksen malli. Mallissa yksilöiden elämäntähtäys eteni lähes samanaikaisesti; 12–15-vuoden koulutuksesta seurasi noin 40 vuoden työura ja sen jälkeen 15 vuoden eläkeura. Yksi koulutus ja sen varassa hankittu ammatti, jota harjoitetaan koko työuran ajan, pysyvät työsuhteet ja kokopäiväinen palkkatyö toimeentulon perustana ovat olleet modernin yhteiskuntajärjestyksen ja koulujärjestelmän kulmakiviä, joita on tuettu valtiollisella koulutus-, talous-, tulonsiirto-, työllisyys- ja sosiaalipolitiikalla. (Suikkanen et al. 1998; Rinne & Salmi 1998; Kilpeläinen 2000, 38.)

Perinteinen koulutuksesta työhön ja samasta työstä eläkkeelle -uramalli toimii enää vain harvoin, ja yhden uran asemesta elämäntähtäys yksilöllistyy, lineaarisen elämäntähtäyksen mallin muuttuessa limittäiseksi useita työpaikkoja, -tehtäviä, ja ammattialoja sekä koulutuksia ja työttömyyttä sisältäviksi uriksi. Sirpalemaisessa limittäisessä elämäntähtäyksen mallissa yksilöiden toimeentulo-, työ- ja koulutus pohja muodostuu moniaineksiseksi sisältäen

useita koulutusjaksoja, työsuhteita, pätkätoita ja harmaata työtä (Kilpeläinen 2000, 39). Elämäkulun limittyminen ja sirpaloituminen merkitseekin sitä, että koulutus ei ole enää ainoastaan nuoruuteen ajoittuva tapahtuma, vaan siitä on tullut tai on tulossa myös aikuisuuteen ja työelämään kuuluva asia.

Koko suomalainen hyvinvointiyhteiskunta on rakentunut niin sanotun normaalityösuhdemallin varaan, joka on ollut yksi vuosien 1960 ja 1990 välillä voimassa olleen nousukauden sosiaalisen sopimuksen keskeisimpiä osioita (Suikkanen et al. 1996, 18). Suomalaisilla työmarkkinoilla on edelleen käynnissä nousukauden aikana muotoutuneen sosiaalisen järjestyksen purkautuminen ja työmarkkinoiden uudelleen rakentuminen. Käsitteellä sosiaalinen sopimus Asko Suikkanen, Petri Kauppinen ja Leena Viinimäki (1996) ovat korostaneet yhteiskunnallisten rakenteellisten ehtojen ja yksilön arkielämän välillä toimivaa vertikaalisten rakenteiden tasoa, jossa yhdistyvät niin yhteiskuntapoliittiset tavoitteet, lainsäädännölliset pyrkimykset kuin ihmisten yksilölliset elämätkin. Sosiaalisessa historiassa palkkatyö on jäsentänyt sekä yhteiskuntaa että ihmisten elämää, ja palkkatyön kokonaisuus on yhteiskunnallisesti muotoutunut osana eräänlaista sopimuksellista luottamuksen järjestelmää. Tällaisia näkymättömiä ja kirjoittamattomia sopimuksia ovat olleet esimerkiksi sopimukset palkkatyöhön osallistumisesta, toimeentulosta, ammatillisesta koulutuksesta, työmarkkinoille siirtymisestä, sosiaalisten riskien kompensoimisesta, työmarkkinoiden logiikasta sekä eläkkeelle siirtymisestä. (Suikkanen et al. 1998, 11–13.)

Työmarkkinakansalaisuus sisältyy vallitseviin sosiaaliin sopimukseen, ja se on muotoutunut kodin ulkopuolella tapahtuvan palkkatyön yleistymisen kautta. Työmarkkinakansalaisuus muotoutuu rakenteellisten ja yksilöllisten tekijöiden vuorovaikutuksessa. Sitä määrittävät perinteiset lainsäädännössä määriteltävät kansalaisoikeuksiin liittyvät ulottuvuudet, niihin liittyen poliittinen ulottuvuus äänioikeuden muodossa, ja sosiaalinen ulottuvuus, joka toteutuu hyvinvointivaltiollisten oikeuksien kautta. Työmarkkinoiden käytännöt ja kansalaisten sosiaaliset toimintamahdollisuudet ikään, sukupuoleen, perhesuhteisiin ja ammattiin liittyen määrittävät nykyisin aikaisempaa voimakkaammin työmarkkinakansalaisuutta. Institutionaalisella tasolla työmarkkinakansalaisuuden rakentumiseen vaikuttavat työsuhteissa ja hyvinvointivaltion palvelurakenteissa tapahtuvat muutokset. Yksilöllisellä tasolla työmarkkinakansalaisuuden muotoutumiseen vaikuttavat opiskelu- ja työhistoria, työmarkkina-asema, työsuhteen luonne, hankitut kyvyt ja taidot sekä perhepiiri. (Suikkanen et al. 1998.)

Yhden ja suhteellisen yhtenäisen työmarkkinakansalaisuuden sijaan voidaan nykyisin puhua useista asuinpaikan, koulutustason ja iän mukaan jakautuneista työmarkkinakansalaisuuksista. Työmarkkinoiden ja työmarkkinakansalaisuuden muutos näkyy esimerkiksi erilaisten työsuhteiden prosenttiosuuksia vertailemalla. Kun vielä 1980-luvun puolivä-

lissä 80 % työvoimaan kuuluvista työskenteli normaalityösuhteessa, niin kymmenkunta vuotta myöhemmin enää 63 % työvoimasta. Normaalina pidetty vakaa ja kokoaikainen työsuhde ei ole enää selkeästi vallitseva työsuhdetyyppi suomalaisessa yhteiskunnassa, kuten aikaisemmin on totuttu olettamaan. (Suikkanen et al. 1998.)

Myös naisten ja miesten työmarkkinapolut rakentuvat Suomessa erilaisiksi, kun asiaa tarkastellaan tilastojen valossa (Aikuiskoulutustutkimus 2000 -aineisto; Tilastokeskus 2003). Esimerkiksi työllisyysaste vaihtelee elämänkulun mukaan siten, että miesten työllisyysaste on suurimmillaan 30–44-vuotiaana. Tällöin 86–87 % miehistä on töissä. Naisten työllisyysaste taas on korkeimmillaan 40–49-vuotiailla, jolloin 83 % naisista on töissä. (Tilastokeskus 2003.) Jo yksinomaan työllisyystilastoja tarkastelemalla hahmottuu yleiskuva siitä, miten eri tavalla perhe ja lastenhoito vaikuttavat eri sukupuolten työmarkkinapolkujen rakentumiseen. Lisäksi tarkasteltaessa lähemmin Noste-ohjelman kohderyhmään kuuluvien enintään perusasteen tutkinnon suorittaneiden naisten ja miesten työsuhteita AKU2000-aineiston avulla, huomataan, että naiset työskentelevät selvästi miehiä useammin määräaikaissa ja osa-aikaissa työsuhteissa (Kokkila 2003; 2004a). Kuitenkin naiset näyttävät Suomessa selvinneen yleisesti palkkatyöyhteiskunnan laman jälkeisestä murroksesta miehiä paremmin, kun mittarina käytetään normaalityösuhdetta. Perus- tai keskiasteen tutkinnon suorittaneista naisista oli normaalityösuhteessa vuonna 1994 suurempi osuus vastaavien koulutustasojen miehiin verrattuna. (Suikkanen et al. 1998, 62.)

5.3.1 Vakaita ja katkonaisia työmarkkinapolkuja

Omassa aineistossani normatiivisen elämänkulkumallin pirstaloituminen ei toteudu kaikkien haastateltavien kohdalla. Seitsemän haastattelemani henkilön elämänkulku on ennen Noste-koulutusta ja siihen liittyneitä muutoksia noudattanut hyvinkin lineaarista yhden koulutuksen ja yhden työn varaan rakentuvan normaalityösuhteen mallia, ja kymmenen haastateltavan kohdalla useat työsuhteet, osa-aikatyöt, työttömyys ja lyhytkestoiset koulutukset ovat olleet osana elämänkulkua myös ennen Noste-koulutukseen hakeutumista. Nykyisten Noste-opiskelijoiden työmarkkinapolut ovatkin muodostuneet moninlaisiksi: työpaikkojen lukumäärä vaihteli 2-12 välillä, ja keskimäärin haastateltavat olivat työskennelleet kuudessa työpaikassa työuransa aikana. Pisimmän yhtäjaksoisen työsuhteen pituus haastateltavilla vaihteli noin vuodesta yli 30 vuoteen.

Yhtenäinen lineaarista elämänkulkumallia noudatteleva normaalityösuhdemallin ympärille rakentuva työmarkkinakansalaisen status, eli pitkä yhtäjaksoinen työsuhde ja työpaikanvaihtojen ajoittuminen nuoruuteen, kuvasi viiden naisen ja kahden miehen tilannetta työ-

markkinoilla ennen Noste-koulutusta. Kaksi heistä kuului niukempien koulutusmahdollisuuksien sukupolveen, ja viisi oli kasvanut monien koulutusmahdollisuuksien keskellä. Normaalityösuhteen varassa toimivista haastateltavista neljä suoritti Noste-ohjelman puitteissa oman alansa ammattitutkintoa ja kolme oli vaihtamassa alaa. Yksi alaa haastateltavista kertoi aloittaneensa opinnot omasta mielenkiinnostaan, vaikka epäilikin, että tulee myös valmistuttuaan jatkamaan entisessä ammatissaan ja entisessä työpaikassaan. Kaksi muuta opiskelivat yrittäjän ammattitutkintoa, joka mahdollistaa aikaisemman työkokemuksen hyödyntämisen yrittäjänä toimiessakin.

Epätasainen ja katkonainen limittäisen elämänkulkumallin mukainen työura kuvaa parhaiten kuuden naisen ja neljän miehen työmarkkinapolkua. Perinteisestä lineaarisesta koulun kautta työhön ja samassa työstä eläkkeelle -yhtälö jäi toteutumatta yhtäläillä sekä vähäisempien koulutusmahdollisuuksien että nuorempaan koulutussukupolveen luokiteltavien henkilöiden kohdalla. Heidän työuransa pitävät sisällään useita alan-, ammatin- ja työpaikanvaihtoja. Työsuhteiden vaihtaminen liittyy niin työympäristön, -tehtävien kuin yhteisönkin muutokseen. Työn vaihdokset ovat luonteeltaan joko pakotettuja, kuten irtisanomisesta tai työn loppumisesta johtuvat syyt, tai yksilön omasta tahdosta tehtyjä valintoja. (Suikkanen et al. 1998, 89.) Nykyisillä Noste-opiskelijoilla työsuhteiden vaihdokset johtuivat enimmäkseen pakotetuista syistä: *”Siinä sitte vähennettiin porukkaa pois, ja minäkin jouduin pois.”*, mutta joukossa oli myös omien valintojen kautta aikaansaatuja muutoksia. Toisinaan uuteen ammattiin kouluttauduttiin lyhyen kurssin kautta, mutta useasti työtehtävät olivat luonteeltaan sellaisia, että työ opetti tekijäänsä. Osalla haastateltavista työpaikat vaihtuivat tiheään, eikä töitä juurikaan ollut varaa valikoida. Toisilla taas sirpalemainenkin työura sisälsi pidempiä, yli kymmenen vuoden vakaita vaihteita.

Jaana: Kun mullakkiin ne työpaikat on vaihtunut kuitenkin, että ei oo hirveen pitkäaikassii oo ollut.

Helena: Mie kävin vaan iltatalouskoulun siinä työn ohessa. Niin sitten pääsin hotelliin [töihin] ja sitten mie oon ollut, missä on tarvittu. Ett mie oon aina tehnyt sitten näitä sijaisuuksia. Äitiyslomituksii ja sellaisia.

Haastateltavat kokivat lyhyet työsuhteet ja töiden ennakoimattomuuden myös myönteisenä asiana. Työsuhteen vakinaistaminen ja ajatus pitkästä työurasta ei kaikkia houkutelut, vaan pysyvä työpaikka saatettiin kokea omaa tulevaisuutta ja työuran kehitystä rajoittavanakin tekijänä.

Jaana: Mutta toisaalta, että minä oon kahtonu sen positiivisena asiana silleen, että on kokemusta eri paikoista.

Aki: Niin, se on legendaarinen lause, se on [koti]kylällä varmaan seuraavat 30 vuotta, kun kaveri soitti ja kysy, että etkös sinä siellä tehtaalla ennää oo töissä, niin minä sanoin, että enhän minä mitä, kun nehän ois vakinaistanu sen. (naurua) Niin, mulla oli kauhunpaikka se vakinaistaminen jollain tavalla. Olin siinä iässä vielä, että tiesin vielä, että työmarkkinoilla on vaikka kuinka paljon mahdollisuuksia, ja että jos mie nyt vakinaistan tään, niin se tuntu silla tavalla minun niinku omassa työmoraalissa ja etiikassa, että ei siitä enää niin vaan lähetä, kun on vakituinen työpaikka.

5.3.2 Ammatin valinnasta ja ammattiin valikoitumisesta: ”oli otettava se vastaan, mitä sai”

Ammatinvalinta rakentuu sosio-kognitiivisen lähestymistavan mukaan ymmärrettynä pystyvyysodotusten, eli yksilön käsitysten omasta selviytymisestään eri tehtävistä ja tilanteista, varassa. Keskeisellä sijalla teoriassa ovat (lähi)ympäristön tarjoamat mahdollisuudet, jotka riippuvat niin yksilön henkisistä kuin aineellisista resursseista, asuinpaikasta ja yhteiskunnallisesta tilanteesta. Toisaalta mahdollisuuksiin vaikuttavat myös yksilön omat resurssit, ja se miten hän itse yhdessä lähipiirin kanssa omat resurssinsa kokee. Lapsuudessa ja nuoruudessa tapahtuvan sosialisatioprosessin aikana kotona ja koulussa opitaan malleja ja käsityksiä itselle ja omalle sukupuolelle sopivasta käyttäytymisestä. (Puhakka 2003, 39.)

Helena Puhakan (1998, 198–200) tutkimuksen mukaan nuorilla on yleisemmin korkeita pystyvyysodotuksia niitä ammattialoja kohtaan, joilla toimivista suurin osa on samaa sukupuolta kuin he itse. Myös haastattelemieni nykyisten Noste-opiskelijoiden ammatinvalinta, ja yleisemminkin ne ammatit, joista heille oli työuran aikana kertynyt kokemusta, noudattelivat pitkälle sukupuolten välisiä ammattirakenteiden eroja. Naiset olivat työskennelleet esimerkiksi tehtaassa kokoonpanotyössä, perhepäivähoitajina, kaupan alalla, asiakaspalvelussa, siivoojina, keittäjinä, postinjakajina, maataloustöissä ja yrittäjinä. Miesten työkokemukset painottuivat pääasiassa rakennusalalle, tehdastyöhön, myyntityöhön, liikunta-alalle sekä maataloustöihin.

Työpaikan ja ammatin valinta kuvattiin haastatteluissa usein pakon sekä sattuman kautta: ”Kun ei ollut ammattikoulutusta, niin ei voinut hirveesti valikoida, vaan oli otettava se vastaan, mitä sai.” Moni niin vakaan kuin vaihtelevankin työuran omaavista haastateltavista kertoi ajautuneensa sellaiseen työhön tai ammattiin, jota alun perin olivat pitäneet itselleen sopimattomina.

Jaana: No, [työpaikka] tuli oikeestaan vähän niinku vahingossa silleen. Olin niinku aina aatellu, että ikinä en lähe niinku työkseni kenellekkään ruokaa tekemään. Se on nähty monessa, että tässä on just käyny niinkun on vannonu, että en ikinä tee sitä. Olin silloin hetken aikaa työttömänä jossain vaiheessa. [...] Kunta työllisti keittiö-apulaisen paikalle ja se onkiin sitten järkytys mennä sinne töihin, vaikka on sitä ruokaa ikänsä tietysti tehnyt, mutta kun ei mitään koulutusta alalle oo ja tuntu, että mitä sitä ossaa tehdä. (katkonainen työura)

Irma: Niin, kun [kylän] koululla, siellä oli nuori keittäjä. Siihen tuli niin paha reuma. Se ei pystynyt. Se joutu sairaslomalle. Ne sitten kysyvät, että lähtisinkö minä sinne ja sillä keinoin. (vakaa työura)

Vilma: Töihin lähdin, koska olin kuitenkin hakenut, että se oli vähän semmoista, että ne on nää asiat aika tavalla sillä tavalla sattumankin sanelemaa juttua ja tämmöstä ei niinku kauheen määrätietoista, suunnitelmallista hakemista ollut, että sinnepä [työpaikkaan] sitten pääsin. Siinä olen sitten ollut näihin päiviin asti. (vakaa työura)

Tiina: Ett siis kaikki, mä olin ennen [miehen] tapaamista sanonut, että mä voisin laittaa ihan mistä tahansa vetoo, mutt musta ei ikinä tuu maatalon emäntää. Mutta koskaan ei pidä sanoa ei koskaan. Mä olen ehkä muutaman kerran saanut siitä kuulla. (naurua). (katkonainen työura)

Pirjo: Ne vaan minut koppas käytävällä, että sie tuuppas tänne, että täällä on asiaa ja mielessä kävi vaikka mitä, että mitähän mie oon tehny, mitähän mie oon jättänyt tekemättä ja kuule vaikka mitä ja sitten ne vaan sano, että myö ollaan sinuu vähän tutkittu ja seurattu ja mie arvelin, että mitä nyt on tulossa ja niin ne sitten sano, että sie oisit ihan soveltuva tähän hommaan, että miltäs se kuulostaa, niin minä kysyin, onko se vakituinen paikka, niin ne sano on, minä otan sen. (vakaa työura)

5.3.3 Työssä hankittu ammattitaito: ”*tekemisen kautta oppii paljon*”

Monet haastateltavista kertoivat ammattitaidon ja osaamisen kertyneen työelämässä koulun sijaan (esim. Willis 1984). Oppiminen työpaikalla ei haastateltavien kuvausten mukaan ollut kovinkaan systemaattista ja suunniteltua, vaan työtehtäviä oli opeteltu joko itse kotona kokeilemalla, toisten työntekijöiden avustuksella työn ohessa, tai heiltä omaaloitteisesti työn ulkopuolella kyselemällä.

Hanne: Mites sä oot oppinut näitä työtehtäviä?

Liisa: Kaikki on oikeestaan työssä hankittua sitten. [...] minä oikeestaan alotinkin silleen, että tein [töissä] justiin keittiövuoroja ja se oikeestaan se ruuanlaitto niinku lähti, tai oon aina tehny itekkiin, kokkeillu kaikkee uutta kotona, mutta niinku tämän... (katkonainen työura)

Pirjo: Me oltiin niinku sen tytön irtisanomisajan, oltiin niinku päällekkäin kaks viikoo siinä töissä. Se nyt opetti, minkä siinä sivussa kerkis [...] ett kantapäähän kautta. Hirveen vähän toss on koulutettu mittään. (vakaa työura)

Vilma: No, ihan käytännön kautta. [...] Ja alussa oli vielä sellasiakin tilanteita, kun uutena me kaks aloitettiin, silloin sitä työtä, niin ei ollut sellasia valmiita malleja. Siinä oli sellainen tilanne siinä. Hän ei ollut silloin esimies, mutta nykysin on, mutta hän jäi äitiyslomalle just, että ei ollut ees, keltä ees kysyä. Ett se oli kyllä tosi hapuilua se alku ja siinä oli vielä kaikkee tämmöstä, että työpiste oli vielä rakenteiltaan keskeneräinen. (vakaa työura)

Kyllikki: Ei muuta kuin se vaan oli...paljonhan minä tunsin sen edellisen [työntekijän]...niin minä kävin kyselemässä, että mitä sinä milloinkin tiet ja sitten minä kotona tein niitä ruokia. (vakaa työura)

Aki: Mie olin siinä sitten puumiehenä loppusyksyn, ja kaveri oli siellä humalassa, ja siinä yritin sitten sinnitellä ja pelotti. Se osas ja ties, mutta mie taas olin ahkera ja selvä. Se oli vähän semmonen hankala yhistelmä. (katkonainen työura)

Työssä oppiminen ei aina ollut ongelmaton, ja se vaati usein uudelta tekijältä paljon omaa innostusta ja kiinnostusta asioiden selvittämiseen. Kuitenkin monet haastateltavat kokivat juuri tekemällä oppimisen soveltuvan heille hyvin: ”*Mie oon varmaan just semmonen, mikä käytännön kautta opin*”, eikä työpaikan ulkopuolista koulutusta välttämättä kaivattu. Monet myös arvostivat työssä opittuja taitoja koulussa opittuja asioita enemmän:

”Niinku ylleensä opiskelussa minnuu on vaivannu se, että ei tunnu oppivan mitään noissa opiskeluissa. Jonninjoutavaa paskanjauhantoo tuntuu 80 prosenttia koulunkäynnistä, että töissä oppii kahessa viikossa sen, mitä kolmessa vuodessa koulunpenkillä.” Uusi työ koettiin haastavana ja uuden opiskelu työssä mielekkäänä, mutta ne haastateltavista, jotka odottivat työn tarjoavan muutakin kuin päivittäisiä rutiineja pettyivät sen jälkeen, kun rutiiniluontoiset työtehtävät esimerkiksi tehtaassa oli opittu: *”Siinäkin tehtaassa, kun mie opin ne hommat, siinä oli miljoona nappulaa siinä koneessa, ja mie arvelin, että mie en ikinä opi niitä. Mutta kun mie kuitenkin opin ne, niin mie sain semmosen hirmu hyvän elämyksen aina siitä oppimisesta. Mutta oon huomannu sen, että aina sitten kun on oppinut työn ja oppinu tekemään sen täydellisesti, niin siinä vaiheessa se innostus sammuu.”*

5.4 Kokemuksia työstä ja työttömyydestä

Työelämä ja työnteko näyttäytyvät nykyisten Noste-opiskelijoiden elämänkulussa hyvin keskeisenä tekijä, jonka avulla itseä ja omaa suhdetta yhteiskuntaan jäsenetään. Työn merkitystä korostavaa suhtautumistapaa voidaankin pitää varsin työväenluokkaisena asennoitumisena (esim. Willis 1984). Ahkeruus ja kova työnteko korostuvat haastattelu-puheessa, erityisesti niillä neljällä haastateltavalla, jotka kertoivat tehneensä useampaa kuin yhtä työtä samanaikaisesti: *”Sittenpä siinä muutama vuos mäni, että mie tein tätä kahta työtä.”* Tiivis työtahti oli toisilla omaa valintaa, mutta toisilla myös toimeentuloon ja pärjäämiseen liittyvä pakkoratkaisu. Matti Kortteinen (1982; 1997, 43–44) on kuvannut tätä elämän kovuutta korostavaa kerronnan tapaa kolmijaon ”on kovaa – pakko pärjätä – on pärjännyt ja siitä ylpeä” -avulla.

Liisa: Työnarkomaani (naurua), niin on joskus tuntunut. Toisaalta se on välillä vähän pakkokkii. (katkonainen työura)

Tiina: Ja sieltä sitt, mullehan ei silloinkaan riittänyt yksi rauta, mikä vois olla tulossa, niin mä hain työmatkan varrella yhteen lähikauppaan haettiin kassaa ja olin samaan aikaan siellä kassalla ja sitten tuolla lähettinä ja sitten, kun vielä tuntui viikonloppuna olevan sitä ylimääräistä aikaa, niin sitten minä hankkiuduin kahvilaan yövastaavaksi. Ja sitten mulla oli niinku kaikki raudat ... (katkonainen työura)

Protestanttisen etiikan (Weber 1980; Kortteinen 1997, 73) mukainen ajattelutapa kuvaa haastatteleminen henkilöiden suhtautumista koulutukseen. Nykyiset Noste-opiskelijat arvostivat työtä, ja kaikenlainen työ koettiin mielekkäämpänä vaihtoehtona työttömänä olemiselle, huolimatta siitä, ettei työstä maksettu palkka ollut välttämättä kovinkaan paljon työttömyyskorvausta suurempi.

Aki: Se kesä sitten jatku aika vaikeena, että ei ollu paljon rahaa, sosiaalitoimiston jonot oli pitkät. Sitten pääsin siivoojaks telakalle. Siellä oli 60 kerrosta siivottavana kahella ihmisellä. Pitäs olla varmasti ainakin kuus ihmistä vähintään semmosella työmaalla. Minä painoin kovasti töitä taas kun hölmö. Yritin saaha hallintaan sen tilan, mikä oli ihan käytännössä mahotonta. [...] Ja se palkka oli niin surkee, että periaatteessa se ei kannattanu, työttömänäkin ois paremmin tienannu melkein. Että ei siinä paljon työlle niinku jääny arvoa. (katkonainen työura)

Työnteon arvostaminen on opittu jo lapsuuden kodissa, mikä vaikuttaa siihen, ettei työstä irtisanoutumista ole koettu aikuisenakaan helpoksi: *”Se lopputilin ottaminen tuntuu hirmu pahalta siis [...] Se on hirmu toipuminen siitä aina. Niinku tuon työpaikankin kanssa, isä on ollu kanssa semmonen työmies viimiseen henkeen ja verreen, sille se on ollu aina kova paikka, sitten kun oon lopettanu.”* Työn arvostuksen, kiivaan työtahdin ja ahkeruuden lisäksi haastattelupuheessa painottui oma osaaminen ja työssä pärjääminen. Pärjääminen kerrottiin vahvasti oman persoonan kautta (*”mummot tykkäs”, ”nuoriso tykkäs kanssa miusta”* ja *”siivoojatkin oli kiitellyt”*), eikä niinkään työssä hankitun yleisen osaamisen tai taitojen kautta.

Liisa: Niin, sittenhän se oli isälle sanonu se, joku piiripäällikkö, että mikähän se ois ollu, että siitä [työstä] ois tullu myyjä, että miks sen piti lähtee. Että sen hän luppaa, että koska vaan, milloin vaan, jos vähänkin on talossa töitä, niin tervetulloo takasin. (naurua) Että silleen hyviä kokemuksia. (katkonainen työura)

Jaana: Oltiin ihan käymässä tässä porukan kanssa sitten siellä paikallisessa kuppi-lassa, niin ne ois samantien palakannu miut sinne (naurua). Soitti monta kertoo perään sieltä se, että etkö millään vois tulla, että siellä oli kuulemma vaikee suaha semmosta ihmistä, joka pärjää keittiössä ja pystyy tarjoilemaan. (katkonainen työura)

Esa: Siellä muun muassa asiakaspalvelussa olin, ja minä tuota tykkäsin. Ja mummot tykkäs. Se oli aika mahtavaa hommaa. (katkonainen työura)

Seppo: No miehän tykkäsin [työstä] ja nuoriso tykkäs kanssa miusta. Ne on kysellyt nytkin aina, että milloin oot tulossa uudelleen. (katkonainen työura)

Matti: [Koneet] on meikäläiselle semmonen, että mie oon syntynyt ratti kädessä. Mulle se on niinku niin luonnostaan, että se on hirveen helppoo. (vakaa työura)

Työn korostumisen ja siinä pärjäämisen vastapainona muutamat haastateltavat kertoivat uupuneensa kovassa työtahdissa ja kärsineensä työuransa aikana työuupumuksesta: *”Mut sit mie paloin loppuun eli tein ihan tiiviisti töitä, hirveesti yötä päivää.”* Liiallinen työn arvostus ja työhön sitoutuminen johtivat joskus ylipitkiin työpäiviin ja liian kovaan työtahdiin, joka oli kostautunut myöhemmin: *”Ja mie painoin semmosta 12-16 tuntii sitten päivässä siellä. Olin niinku hölmö, muut ei muka voinu tehdä niitä töitä, ja minä sitten tein. Siinä kävi sillä tavalla sitten, muutaman kuukauden jaksoin sitä tahtii, ja sitten en yks päivä jaksanut enää. Tuli burnoutti, ja lääkitys siihen, terapia.”* Uupumuksen kokemukset laittoivat miettimään ammatinvalintaa uudelleen: *”[Työ] oli sitten niin rankkaa, se alako kyssyy niin paljon henkissii voimavaroja ja sitten oli niin paljon kaikennäköissii ristiriitoja, [...] niin kyll sitten oli nukkuminenkiin vaikeeta ja sitten joutu vähän välillä miettimään, että mitä sitä tilalle.”*

Eripituiset työttömyysjaksot olivat osana kymmenen haastateltavan työuraa. Osalla haastateltavista työttömyysjaksot sijoittuivat nuoruuteen, aikaan ennen oman alan ja pysyvemmän työpaikan löytymistä. Katkonaisiin työmarkkinapolkuihin kuului kuitenkin lyhyitä ja välillä pidempiäkin työttömyysjaksoja riippumatta haastateltavan iästä tai aikaisemmasta työkokemuksesta. Myös kokemukset työttömyydestä vaihtelivat riippuen työttömyysjaksojen kestosta ja sen sijoittumisesta haastateltavan muille elämänpoluille: *”Mulla pisin työttömyysjakso oli -90 luvun alussa olikohan se vuosi vai vähän yli vuosi mikä mulla on pisin työttömyysjakso ollut. Se oli pisin jakso, se oli ihan rankka jakso.”* Pidemmiltä työttömyysjaksoilta välttyneet haastateltavat olivat tyytyväisiä tilanteeseensa: *”Oikeestaan sillä tavalla mulla on töitä ollut niin hyvin elämäni aikana, että se on aivan ihme, että aikoinaan minä oon ollut oikeestaan muutaman kuukauden tuolla välillä työttömänä.”* Työttömyysjaksojen yhteydessä koulutus kiinnittyi osaksi useammankin haastateltavan työmarkkinapolkua.

5.5 Koulutuspolkuja aikuisuudessa

Haastateltavien työmarkkinapolut ovat rakentuneet eri tavoin, joten myös aikuiskoulutuksen paikka haastateltavien elämänpoluilla on vaihdellut. Muutamilla nykyisillä Noste-opiskelijoilla formaali kouluttautuminen on liittynyt kiinteästi muutoin usein katkonaisen työmarkkinapolun eri vaiheisiin, kun taas normaalityösuhteessa olevilla kouluttautuminen on jäänyt enemmänkin työnantajan järjestämän henkilöstökoulutuksen ja oman harrastuneisuuden varaan.

Kaikilla nykyisillä Noste-opiskelijoilla on aikaisempaa kokemusta aikuisopiskelusta, kun mukaan lasketaan sekä työnantajan tarjoama, usein lyhytkestoinen henkilöstökoulutus ja informaalimpi, vapaa-ajan harrastuksiin liittyvä opiskelu: *”Koko ajanhan mulla on joku opiskeluprojekti menossa, jos ei muualla, niin kansalaisopistossa.”* Vähintään vuoden mittaisia ammatillisia opintoja työelämään siirtymisen jälkeen oli takanaan viidellä haastateltavalla, ja lisäksi kahdella oli kokemusta työvoimapoliittisista koulutuksista. Kokemusta erilaisista vähemmän formaaleista työhön ja ammattiin liittyvistä kursseista oli kahdella toista henkilöllä, mukaan lukien ammattiyhdistystoimintaan liittyvät koulutukset, joista kokemusta oli kolmella henkilöllä. Tietotekniikkaan liittyviä kursseja oli aikaisemmin suorittanut viisi henkilöä, mutta osalle haastateltavista tietokoneet ja tietotekniikka tulivat ensimmäistä kertaa konkreettisesti vastaan Noste-opintojen yhteydessä. Lisäksi suurin osa haastatelluista naisista kävi kansalaisopiston erilaisissa harrastuspiireissä, useimmiten kielten opiskeluun ja kädentaitoihin liittyvillä kursseilla.

Koulutuspolkujen analyysissä olen käsitellyt lähinnä haastateltavien läpikäymiä formaaleja ja koulutuksia ja niihin liittyviä kokemuksia. Paljon informaalia ja etenkin nonformaalia oppimista koskevia tuntemuksia, kokemuksia ja havaintoja on siis rajautunut tutkimuksen ulkopuolelle. Muodolliseen koulutukseen keskittyminen on kuitenkin ollut lähtökohtana jo tutkimusta suunniteltaessa, ja tässä rajauksessa olen pyrkinyt pysymään myös aineiston analyysin yhteydessä.

5.5.1 Koulutus kiinnittyy työmarkkinapolkuihin

Kuten jo aikaisemmin on todettu, nykyisten Noste-opiskelijoiden aikaisemmat kokemukset ammatillisista opinnoista aikuisuudessa liittyvät usein katkoksiin työmarkkinapoluilla, ja ovat siten nivoutuneet elämäkulun siirtymävaiheisiin. Ammatillisten opintojen aloittaminen aikuisuudessa on johtunut pääasiassa työssä tapahtuneista pakottavista syistä, kuten yrityksen konkurssista ja sitä kautta työpaikan menettämisestä, tai työnantajien järjestäessä ammattitaitoa ylläpitävää ja kehittäväää pidempikestoista koulutusta: *”Onhan meillä koko ajan, ett voi hakea koulutuksiin. On oltukin, lähinnä näitä oman alan töitä, asiakaspalvelualan kursseja ja sitten on englantia on opetettu lähinnä työpaikan tiloissa, ja osittain on työnantaja korvannu, ja osittain on itse maksettu näitä kursseja.”* Joukossa on myös haastateltavien omasta tahdosta tapahtuneita koulutuksen aloittamisia, jotka ovat kuitenkin liitettävissä työttömyyteen tai sen uhkaan: *”Koko ajan siinä tietysti oli vähän mielessä, että vois niinku itekkiin opiskella jottain, että joku muukin ammatti ois ehkä niinku paikallaan...”*

Varsinaiseen työvoimapolitiittisesti järjestettyyn koulutukseen on 1990-luvun lamavuosina osallistunut kaksi haastateltavaa. Laman myötä kohonnut työttömyysaste asetti haasteen aikuis- ja ammatilliselle koulutukselle, jolloin työvoimapolitiittista koulutusta laajennettiin. Parhaimmillaan neljännes työttömistä, eli noin 30 000 henkilöä osallistui koulutukseen. Työvoimapolitiittinen koulutus saikin eräänlaisen pakollisen kansalaispalvelun leiman, kun koulutukseen osallistuminen oli ehtona työttömyysturvan saannille. (Lampinen 1998, 139.) Vastaavia kokemuksia ja merkityksiä työvoimapolitiittisesti järjestetyille koulutukselle annettiin myös haastatteluaineistossa: *”Aika puhki olin tuosta [työvoimapolitiittisestä] aikuiskoulutuksesta yleensä. Vähän niinku usko mennyt tähän. Aina niinku huonosti on minua vähän kohdellu tuo työelämä”.* Kokemukset olivat negatiivisia erityisesti siinä tapauksessa, mikäli taustalla oli useita työvoimapolitiittisia kursseja ilman työpaikan löytymistä. Työvoimapolitiittisesti järjestettyihin koulutuksiin hakeutuminen kuvattiin tapahtuneen paremman puutteessa, tilanteessa jolloin työtä ei ollut tarjolla: *”Minä olin työttömänä hetken aikaa ja jostain varmaan ihan työvoimatoimistosta huomasin, että tämmönen kurssi on*

alkamassa. Ja lähetin hakemukset sinne, että samapahan tuo on, että kuhan jottain.” Vastaavia kokemuksia on tavoittanut myös Iiris Mikkonen (1995, 86) tutkimuksellaan työvoimakoulutukseen osallistuneista. Tulosten mukaan noin neljännes työvoimapolitiittiseen koulutukseen osallistuneista tulee koulutukseen saadakseen aktiivista tekemistä passiivisen työttömänä olemisen sijasta.

Osmo Lampisen (1998, 139) mukaan työvoimapolitiittiseen koulutukseen osallistuneet ovat saaneet heikommin töitä normaalin koulutuksen lisäpaikoilla koulutettuihin verrattuna. Toisaalta työvoimapolitiittinen koulutus on kohdentunut työmarkkinoilla kaikkein haavoittuvimmassa asemassa olevien koulutukseen, joten tarjolla olevat työpaikat ovat vaikuttaneet koulutuksen jälkeiseen työllistymiseen vähintään yhtä paljon kuin itse koulutus. Työvoimapolitiittiseen koulutukseen lama-aikana osallistuneet haastateltavat olivat joutuneet myös käytännössä toteamaan, ettei työpaikkoja ollut koulutuksesta huolimatta tarjolla: *”Mutta sitä työmaailmassa mitä oon kuullu, niin ei ne oikein noita aikuiskoulutuskeskuksen papereita, niin ei niitä oikein...”*. Huolimatta työvoimapolitiittiseen koulutukseen liittyneistä negatiivisista kokemuksista Noste-ohjelman puitteissa järjestetty ammatillinen koulutus koettiin myönteisenä ja sen koettiin antavan työvoimakoulutusta paremmat työllistymismahdollisuudet tulevaisuudessa.

5.5.2 Aikaisemmat kokemukset aikuisopiskelusta

Osallistuminen aikuiskoulutukseen on työttömyyskoulutuksia lukuun ottamatta koettu nykyisten Noste-opiskelijoiden keskuudessa myönteisenä asiana: *”Itsensä sivistäminen ei oo koskaan pahasta.”* Työllisyyskoulutus poikkeaa luonteeltaan työnantajan järjestämästä henkilöstökoulutuksesta ja muista harrasteopinnoista, ja siihen kohdistuu muita koulutuksia enemmän odotuksia, toiveita ja paineita esimerkiksi osallistumispakon ja koulutuksen jälkeisen työllistymisen suhteen. Eriyisen myönteisenä haastateltavat ovat kokeneet sellaiset opinnot, joihin he olivat osallistuneet omasta aloitteestaan. Toisaalta myös työnantajan järjestämät koulutukset oli koettu hyödyllisiksi oman ammattitaidon kehittymisen kannalta: *”Kaikista tuommosista [koulutuksista] on appuu. Kuitenniin pittää aika paljon olla päivän tasalla. Jos sitä männöö sitä aataminaikuista, niin paikallaan. Ja ainakiin, jos oot syrjäkylällä. Siellä sitä on yksinään koko ajan. Sitä melekein näistä uusista tuulista on aina jälessä.”*

Helena: Kyllä mulla silleen nuo kielet, ett mie oon niinku kiinnostunut niistä ja oon mielellään, sitten aina minkä aikoo olen, niin oon opiskellu. Mutta ne on vaan jäänyt aina sitten, että en oo lukenut loppuun asti. Oisko varmaan elämänprosessi, koko elinaikainen (naurua).

Kyllikki: No, paljon käsitöitä ja nuita kädentaito se on kaikista ollu tärkein siinä. Ainahan se on sitten sitä opiskelluu, että se ei oo niinku vierasta.

Pirjo: Mutta ne mitkä ollu iltasin, silloin oon käynyt, niin vaikka työnantaja ei ois suositellu eikä maininnu asiasta, niin minä oon kokenu sen ite tärkeeks.

Opiskellessaan aikuisena haastateltavat ovat joutuneet pohtimaan paljon työn, perheen ja opiskelun yhdistämistä. Leena Niemi-Väkeväinen (1998, 59) on todennut, ettei koulutautuminen kilpaile aikuisten elämässä muiden vaihtoehtojen kanssa, vaan ennemminkin koulutusjaksojen sijoittumista elämänkulkuun pyritään muokkaamaan perhetilanteeseen, toimeentulolähteisiin, tutkintotarpeisiin, omaan tahtoon sekä lähiyhteisön paineisiin sopivaksi. Tämä on luettavissa myös nykyisten Noste-opiskelijoiden kuvauksissa pidempiaikaisen, esimerkiksi ammatinvaihtoon liittyvän, opiskelun ja muun elämän yhteensovittamisessa.

Tiina: Kurssin [8 kk] ajan mä olin opintovapaalla [työpaikalta], mikä tarkoitti sitä, että mä en käynyt siellä enää töissä, kun keskimäärin kolmena iltana viikossa ja meinin vähän aiemmin illalla sinne töihin, että minä kerkesin siinä tehdä mun normaalin työvuoroni. Mä lähin aina varttii vaille kaheksan [työpaikalta] poikkeen ja sitt menin istuun tonne aikuiskoulutuskeskuksen, sinne opiskelemaan. Yhen kerran auditoriossa nukahdin kesken päivän, kun oli tylsä ja monotonisesti puhuva miesopettaja ja vielä oli keskusteluna rakentaminen, mikä ei niinku kiinnostanut pätkääkään. Mutt muuten meni ihan hyvin.(naurua)

5.5.3 Koulutus mielessä – osallistuminen jäänyt

Moni nykyisistä Noste-opiskelijoista oli jossain elämänvaiheessa miettinyt ammatilliseen koulutukseen osallistumista. Koulutautumista oli mietitty, vaikka toisaalta uskottiin vakavasti oman työpaikan säilymiseen ja normaalityösuhteen säilymiseen: *”Kyllä minä oon [koulutusta] miettinyt, vaan milloinkaan ei osannu niinku vakavalla, jotta kun oli töissä, jotta sitä riittää ikuisesti sitä (naurua)”*. Käytännössä opintojen aloittaminen oli haastateltavilla kariutunut monesti ajanpuutteeseen, niin kiireiseen työtahtiin kuin perheen ja lasten tarvitsemaan läsnäoloon tai taloudellisiin seikkoihin. Koulutus ei siis ollut sopinut sen hetkiseen elämänvaiheeseen. Myös koulutuksen sijainnin ja pitkien välimatkojen kerrottiin siirtäneen opiskelupäätöstä. Työssä olevien opiskelupäätökseen vaikutti luonnollisesti myös työnantajan suhtautuminen.

Hanne: Ootko jo aikaisemmin miettinyt, että lähtisit opiskelemaan?

Marjatta: No, en mie kyllä silleesti, ei oo ollu aikoo. On ollut niin paljon hommia.

Kyllikki: Kyllä minulla on ainaan ollut mielessä, jotta jos minä oisin ollut nuorempi, niin jos ois ollut rahhoo, niin minähän oisin lähtenyt sinne kolmivuotiseen koulutukseen, vaan perhehän se sitten aika paljon ratkaisee, että eihän sitä noin vain voi lähteä. Eihän sitä [koulutusta kotipaikkakunnalla] ois ollut, vaan se ois pitänyt Joensuuun lähteä. Se ei sitten siinä mielessä sopinut.

Mikko: Se on käynyt mielessä vuosia. Aikanaan [...] kävin keskusteluja, että pitäisikö niinku yhteisvoimin tai työnantajankin ruveta kartoittamaan semmosta, että ruvettais meilläkin niinku henkilöstöä kouluttamaan. [...] Silloin mulla oli ideana työnantajalle ollu, että oltais niinku näihin aikuiskoulutuskeskuksiin ja näihin yhteydessä ja että voisiko ne niinku järjestää meille jotain koulutusta. Ja sitten kursseja ajattelin, että jos rupeisin käymään työn ohessa, että lähtiskö työnantaja siihen millään tavalla mukaan. Että esimerkiksi [tiettyyn ammattiin] olisin ollut halukas lähtemään kouluttautumaan, mutta ei siihen aikaan johtaja sano, että joutuisinko minä maksamaan sitten sinulle enemmän palkkaa. Se kariutu siihen.. Kyllä se itellä jäi mieleen.

Haastattelemieni nykyisten Noste-opiskelijoiden mainitsemat opiskelun esteet vastaavat melko hyvin samanikäisten enintään perusasteen tutkinnon suorittaneiden aikuisten ilmoittamia opiskelun esteitä Aikuiskoulutustutkimus 2000-aineistossa, jonka mukaan selvästi suurimpina esteinä opiskelujen aloittamiselle pidettiin kiirettä työpaikalla (21 %) ja työnantajan järjestämän koulutuksen puutetta (16 %). Lisäksi esteinä mainittiin sopivan koulutuksen puute, vaikeus päästä kiinnostavaan koulutukseen ja työnantajan arvostuksen puute (Kokkila 2003; 2004a.) Myös kansainvälisen lukutaito -aineiston (IALS) perusteella tehdyssä tutkimuksessa yli 40-vuotiaiden suurimpia koulutukseen osallistumisen esteitä olivat ajanpuute, sopivan koulutuksen puute ja työkiireet (Linnakylä & Malin 2002, 222).

6 Hakeutuminen Noste-koulutukseen

Yksilön elämänkulun rakentajana koulutus ja erityisesti ammatillinen koulutus luovat väli-
neitä kiinnittyä ja pysyä työelämässä sekä laajemmin toimia yhteiskunnassa.¹⁵ Koulutuk-
sen uskotaan osaltaan mahdollistavan yksilöiden ammatillisen liikkuvuuden horisontaali-
sesti tai vertikaalisesti yhteiskunnan rakenteissa, eli tarjoavan mahdollisuuden vaihtaa
työpaikkaa, työtehtäviä tai ammattia tai siirtyä (takaisin) työelämään. Vertikaaliseen liik-
kumiseen liitetään usein sosiaalisen asemaan liittyviä seikkoja, kuten palkkatason ko-
hoamista tai ammattiaseman muuttumista. (Kilpeläinen 2000, 27.)

Aikuiskoulutukseen hakeutumista on yleisesti tutkittu ja selitetty juuri työelämässä pysy-
misen tai sinne pääsemisen sekä oman ammattitaidon tai itsensä kehittämisen näkökul-
mista. Aikuiskoulutustutkimus 2000 -aineistossa Noste-ohjelman kohdejoukkoon ikänsä
ja koulutustaustansa puolesta kuuluvat aikuiset mainitsivat yleisimpinä koulutukseen
osallistumisen syinä itsensä tai ammattitaidon kehittämisen (38 %), työnantajan velvoit-
teen (32 %) sekä työtehtävien nopean kehittymisen (22 %). Halu saada uusi ammatti,
työttömyys tai sen uhka, oman yrityksen suunnittelu ja uralla eteneminen eivät olleet Nos-
te-ohjelman kohdejoukon vastausten perusteella merkittäviä koulutukseen osallistumisen
selittäjiä. Miesten ja naisten vastauksissa oli eroja: miehillä yleisin osallistumisyy oli
työnantajan velvoite (35 %), kun taas naisilla itsensä tai oman ammattitaidon kehittämi-
nen (49 %). (Kokkila 2003; 2004.) Myös Pentti Nikkasan (2002, 113–122) tekemän tutki-
muksen mukaan yli 40-vuotiaiden aikuiskoulutuskeskuksissa ja oppisopimuskoulutukses-
sa opiskelevien suurimpia koulutukseen hakeutumisen syitä olivat halu oppia uusia asioi-
ta sekä itsensä ja oman ammattitaidon kehittäminen.

Nykyisten Noste-opiskelijoiden koulutukseen hakeutumista ja sen ajoittumista heidän
elämänsä on seuraavassa jäsenneily eri lähtökohdista käsin. Tarkastelen Noste-
koulutukseen hakeutumista ensinnä hakevan toiminnan näkökulmasta, eli pyrin selvittä-
mään miten nykyiset Noste-opiskelijat ovat saaneet tietoa koulutuksesta ja kuinka koulut-
tautumispäätös on syntynyt. Opiskelupäätöksen tekeminen saattaa näyttää yksinkertai-

¹⁵ Koulutuksella on useita julkilausuttuja yksilölliseen ja yhteiskunnalliseen hyvään tähtääviä tehtäviä, joita sosiologisesti tarkasteltuna ovat taitojen ja tulkintojen tuottaminen, yhteiskunnallisiin asemiin sijoittaminen sekä kulttuurinen sopeuttaminen ja yhteiskunnan kiinteyden ylläpito (Kivinen & Rinne 1995, 67). Toisin sanoen koulutuksen tehtäviä ovat: kulttuuriperinnön siirtäminen (sosialisaatiofunktio), työvoiman valmistaminen ja inhimillisen pääoman kasvattaminen (taloudellinen funktio), yhteiskunnallisen eriyttämisen ja sijoittelun suorittaminen (valikointifunktio), yhteiskunnallisen tasa-arvon edistäminen (emansipatorinen funktio) ja puskurointi työelämästä suuntautuvan työvoiman kysynnän ja koulutusjärjestelmästä suuntautu-
van tarjonnan välillä (varastointifunktio). Koulutuksen odotetaan järjestyvän niin, että se samalla ottaa huomioon yksilön oppimis- ja kasvutarpeet sekä näitä tyydyttämällä yhteiskunnan funktionaaliset odotukset. (Raivola 1998, 58–59.)

selta, oppilaitoksen ja kouluttautujan väliseltä neuvottelulta ja sopimukselta, vaikka siihen todellisuudessa liittyy erityisesti aikuisopiskelijoilla paljon muitakin, lähinnä yksilötasolle sijoittuvia elementtejä. Kouluttautuja käy koulutuspäätöstä miettiessään ja koulutuksen aikana neuvottelija ensisijaisesti perheen ja toisaalta työnantajan kanssa. Perheellisillä opiskelijoilla nämä sopimukset koskevat arjen sujumista ja koulutuksen vaatiman ajan ja paikan etsimistä. (Niemi-Väkeväinen 1998, 50.)

Toiseksi lähestyn koulutukseen hakeutumista osana aikuisten elämänpolkujen eri vaiheita. Keskeisimpinä elämänpolkuina olen käyttänyt Glen Elderin (1997, 2) tavoin koulutusta, työtä, ja perhettä, vaikkakin perhepolulla tapahtuneet muutokset painottuvat analyysissä selvästi kahta ensin mainittua vähemmän. Erityisesti tarkastelun kohteena on koulutukseen hakeutumisen ajoittuminen aikuisten elämänkulkuun siirtymä- ja vakaiden vaiheiden vuorottelun näkökulmasta. Siirtymä kuvaa elämänmuutosta, jossa elämänrakenne merkittävästi muuttuu, kun taas vakaassa vaiheessa yksilö elää suunnitelman mukaisesti niin kauan, kunnes elämässä esiintyy uusia muutostarpeita (Levinson 1997).

Kolmanneksi tarkastelen koulutukseen hakeutumista elämänkulun teoriaan liittyvien periaatteiden valossa, sillä aikuiskoulutukseen osallistuminen ja osallistumattomuus määräytyvät yhteiskunnan rakenteiden, yksilön elämäkokonaisuuden ja hänen identiteettinsä vuorovaikutuksessa. Koulutuspäätökseen vaikuttavat myös aikuisen elämäntilanteen paikalliset puitteet ja aikuisen henkilökohtainen lähiyhteisö, koska asioiden tulkinta on riippuvainen yksilön elämäntilanteesta. Lisäksi yksilöllinen ja historiallinen aika vaikuttavat aikuiskoulutukseen tulon niin pakotteena kuin mahdollisuutena. (Kilpeläinen 2000, 24.)

6.1 Tietoa ja tukea koulutukseen hakeutumisen taustalla

Kuten on jo moneen kertaan todettu, Noste-ohjelman kohderyhmään kuuluvat aikuiset ovat tilastojen valossa hakeutuneet koulutukseen muita harvemmin. Noste-ohjelmassa onkin kiinnitetty erityistä huomiota siihen, kuinka saada potentiaaliset opiskelijat hakeutumaan koulutukseen.¹⁶ Tämä hakeva toiminta (*outreach*) on sisällöltään perinteistä koulutuksen markkinointia ja normaalia opiskelijarekrytointia laajempi käsite. Koulutuksen yhteydessä hakeva toiminta määritellään usein seuraavasti: se on toimintaa, jolla pyritään lisäämään ihmisten tietoa koulutusmahdollisuuksista ja toisaalta kasvattamaan opiskeli-

¹⁶ Hakevan toiminnan kehittymistä ja toiminnassa syntyneitä hyviä käytäntöjä on Noste-hankkeessa mukanaolevien oppilaitosten näkökulmasta seurattu koko ohjelman ajan Joensuun yliopiston sosiologian laitoksen projektissa ”Koulutustason kohottaminen aikuisiällä”. Tuloksista enemmän Hanne Kokkila 2004b, Hanne Laukkanen 2005a ja Arja Huusko 2006.

jamääriä. Hakevalle toiminnalle on tunnusomaista, että se kohdistuu erityisesti sellaisten henkilöiden tai ryhmien tavoittamiseen, jotka eivät omaehtoisesti ole hakeutuneet koulutukseen. Toiminnan tavoitteena on lisätä opiskelumahdollisuuksia ja luoda koulutuksia kohderyhmän tarpeisiin sekä rikkoa rutinoituneita toimintakäytäntöjä. Hakevassa toiminnassa korostuvat henkilökohtaiset kontaktit ja ihmisten tavoittaminen oppilaitosten ulkopuolella. (McGivney 2000, 2001, 2002; Holi 2005; Pakaste & Laukkanen 2006.)

Haastatteleman nykyiset Noste-opiskelijat olivat saaneet tietoa tarjolla olevasta koulutuksesta pääasiassa Noste-hankkeen ja koulutuksenjärjestäjien aktiivisen tiedottamisen, usein paikallislehdessä olleiden **lehti-ilmoitusten** kautta: ”*Tosiaan sinä vuonna oli ilmoitus Karjalaisessa, että tällainen taas järjestetään.*” Lehti-ilmoitukset ovat olleetkin kaikkein käytetyin tapa Noste-hankkeiden hakevassa toiminnassa. Ilmoituksilla samoin kuin esitteillä tavoitetaan niitä aikuisia, joilla koulutukseen hakeutuminen on ollut muutenkin mielessä. Sen sijaan sellaiset aikuiset, jotka eivät ole kouluttautumista ajatelleet jättävät usein myös ilmoitukset lukematta. (Kokkila 2004b; Huusko 2006).

Hanne: Kuinkas sitten tähän Noste-koulutukseen innostuit lähtemään mukaan? Mistä sait tiedon tästä?

Mikko: Nyt en muista, että mitä kautta, ei siitä oo pitkä aika, niin tuosta Nosteesta, että olikohan se netistä kun huomasin, vai tais olla lehdestä ku haettiin, kyllä Karjalaisessa se oli, Noste-opiskelijaks. Niin sitten että mikä ihme on Noste-homma, että mitä se on, että työn ohessa voi opiskella. Ensin **soitin tähän SAK:n paikallisjohtajalle**, siitä Noste-jutusta ja se sitten antoi mulle eteenpäin tietoja, että [Nostekoordinaattoriin] yhteyttä, että hän pyörii siinä Noste-projektin ympärillä. Soitin sinne ja kyselin, että minkälainen homma se on. Jonkun verran kertoi puhelimesta ja laittoi sitten esitteitä ja näitä postissa tulemaan.

Mirja: Oliko se touko-huhtikuuta, kun huomasin lehdestä. **Ja sitte mie otin yhteyttä.**

Tiina: Mä oon aina ollut halukas hankkii lisää tietoo. Mies ei halunnu mihinkään kouluun lähtee ja sitt kun mä näin lehdessä tuon ilmoituksen ja **soitin opettajalle**, että mitä tää pitää sisällään ja onko mulla mitään mahdollisuuksia päästä, niin opettaja sanoi heti, että laita hakemus sisään, että pääset. Ja siit se lähti.

Eija: Mie olin käymässä Joensuussa, miulla on yks ystävä täällä ja olin hänen luonaan ja näin lehdessä ilmoituksen. Sitten **ilmoitin halukkuuteni** siihen.

Koulutukseen hakeutuminen lehdissä olleiden ilmoitusten tai erilaisten esitteiden perusteella vaatii yksilöltä aktiivisuutta ja aloitteellisuutta. Yhteydenotto oppilaitokseen päin jää potentiaalisen opiskelijan vastuulle, eikä sitä tapahdu ilman opiskelijan omaa kiinnostusta ja opiskelumotivaatiota. Kaikki lehti-ilmoituksen perusteella opiskelemaan lähteneet haastateltavat olivat jo aikaisemmin miettineet erilaisia opiskelumahdollisuuksia, mutta monella koulutukseen lähtemispäätös konkretisoitui nimenomaisesti erillisen ja maksuttoman opiskelumahdollisuuden tarjoavan Noste-ohjelman puitteissa.

Työttömät haastateltavat olivat saaneet tietoa ja ohjausta koulutusasioissa **työvoimatoimiston** kautta. Opiskeluala ja nimenomaan Noste-koulutus koulutuksen järjestämismuotona oli kuitenkin valittu itsenäisesti: *”Mutta jos tää olis ollut työvoimakoulutusta, niin en olis lähtenyt.”* Työvoimapoliittisesti järjestettyyn koulutukseen verrattuna Noste-koulutuksella oli haastateltavien mielestä selvästi parempi status, ja sinne hakeuduttiin omaehtoisesti, koska työmarkkinoille kiinnittymistä Noste-koulutuksen avulla pidettiin todennäköisempänä verrattuna työvoimapoliittisen koulutuksen tuomiin työmahdollisuuksiin. Tutkimuksen mukaan (Aho, Nätti & Suikkanen 1996) työvoimakoulutuksellakin on kuitenkin selvästi myöhempää työmarkkinatilannetta parantava vaikutus verrattuna niihin työttömiin, jotka eivät ole olleet minkäänlaisten työvoimapoliittisten toimenpiteiden kohteina.

Esa: Mie kävin työkkärissä tälleen ja mitenkä mie muistan sivusilmällä huomanneeni siis lehdestä huomanneeni tämän. Ja työkkärissä kun olin, niin katoin siihen penkille ja siinä oli keltainen lappu, huomiokynällä oli joku viivannut yli. Sitten otin sen käteeni, että tällainenkin on. Ja menin siihen huoneeseen ja siitä se lähti. Sattuma siinä oli, että ”mikä siinä lukee”.

Hanne: Mitä kautta sä sait tiedon tästä koulutuksesta?

Seppo: Miehän kävin työvoimatoimiston näissä ammatinvalinnanohjaajalla kävin. Kyllähän mie oon kuullu ja lehdistäkin nähny ja..

Hanne: Siellä työvoimatoimistossa siis kanssa tiedettiin tästä?

Seppo: Ite mie niinku sen alan valittin ja esitin ammatinvalinnanohjaajalle.

Työvoimatoimiston rooli on ollut koulutukseen hakeutumisvaiheessa haastateltavien kokemusten mukaan lähinnä työttömyysturvaetuuksien säilymisen selvittelyssä ennen koulutuksen aloittamista. Työttömien Noste-opiskelijoiden koulutuksen suunnittelu edellyttääkin lakien ja asetusten sekä koulutuksen järjestämisen usein ristiriitaisten ehtojen ja edellytysten samanaikaista täyttymistä. Silti ratkaisut työttömyysturvaetuuksien säilymisestä, eli siitä mikä tulkitaan kokopäiväiseksi ja mikä sivutoimiseksi opiskeluksi, ovat aina työvoimatoimistokohtaisia. Osalla opiskelijoista oli myönteisiä kokemuksia etuuksien kartoittamisesta: *”Meille tulloo [oppilaitokseen] nytten kahen viikon päästä Kelalta keskustelemaan näistä asioista. Että kun niin monta ihmistä ja niin monta erilaista taustaa, ja että sen sanon erittäin positiiviseksi, että siihen on erityisesti pyritty, että keltään ei rahat mene”.* Käytännössä on kuitenkin kohdattu myös tilanteita, joissa toisella paikkakunnalla asuvalla työttömällä työttömyysedut säilyvät opiskeluaikana, ja naapuripaikkakuntalaisella samassa koulutuksessa olevalla vastaavasti eivät, mikä tekee koulutuksen taloudellisten vaikutusten etukäteisarvioinnin opiskelijoille ja oppilaitoksille käytännössä mahdottomaksi.

Erityisesti työttömien Noste-opiskelijoiden tapauksessa korostuu koulutuksen henkilökohtaistaminen ja joustava suunnittelu. Joustavasta suunnittelusta huolimatta Noste-opiskelijat olivat kokeneet byrokratian opiskelua hankaloittavaksi tekijäksi.

Esa: Tässä on niinku pari ristiriitaa tullut. Näiden kouluttajien kanssa ja sitten tietysti tän byrokratian kanssa. Tässä niinku, jos oletaan näin, että mikä tuntimäärä meillä viikkoon onkaan, se on joku 20. Että ei se välttämättä millään riitä. Sitte jos tehdään enemmän, niin sie et oo enää sivutoiminen opiskelija. Siihen loppuu sitten [etuudet].

Aki: Ne kyllä vähän hankaloittaa tilannetta. Kyllä ne hankaloittaa, kun mie saan nyt 8 euroo päivälle, kun mie ajan [työvoimatoimiston järjestämään työharjoitteluun], mutta kun Joensuuhun mänen, niin en taji saaha penniäkään, kun niissä on ne työvooimapoliittiset jutut, että onko ollu irtisanomisia viimesen puolen vuoden aikana, mitenkä se on. Semmosia tekijöitä, jotka estää ehkä sen harjottelemisen, että en välttämättä saa penniäkään siinä.

Työnantajan kautta tiedon kouluttautumismahdollisuuksista oli saanut kaksi haastateltavaa. Heidän tapauksessaan koulutukseen hakeutuminen liittyi työssä tapahtuviin organisaatiomuutoksiin (ulkoinen pakko), sillä ilman alan tutkintoa entinen palkkataso olisi uudistusten myötä laskenut ja työtehtävät yksinkertaistuneet. Työnantajan merkitys koulutukseen hakeutumisella oli naisten kokemuksen mukaan pelkkää informaation välittäjää suurempi, sillä etenkin toinen haastateltavista epäröi pitkään ennen kuin päätti osallistua koulutukseen. Toisaalta koulutukseen lähtemistä ei koettu yksinomaan ulkoisena työorganisaation muutoksiin liittyvänä pakkona, vaan Noste-koulutus koettiin myös ainutlaatuisena mahdollisuutena kehittää omaa ammattitaitoaan, sillä vastaavia maksuttomia koulutuksia ei aikaisemmin ole ollut lähietäisyydellä tarjolla.

Kyllikki: Tuo mejän työnjohtaja, mikä on meillä, niin hän esitti sitä [koulutusta] viime talvena ja minä olin kyllä ihan kertakaikkiaan vasten sitä, että minä en tällä ikkee kertakaikkiaan lähe mihinkään, että se on tyhjä tällä ikkee lähtee kouluttamaan mittään ja kyllä se vain syksyllä sitten sai minut innostumaan lähtemään. Niin, hän puhui siitä ja sai innostumaan sitten ja kyllä ihan hyvä on ollut, kun sai innostumaan. Syksyllä tuntui, että mittee illoa siitä ennee siitä on ja tottapahan siitä on puoleks vuotta illoa.(naurua) Ja ainakin tällä hetkellä tuntuu, että kaikki on itelle suatu, mikä tieto sieltä on suatu.

Irma: Meijän [esimies] sano, että lähetääkö myö koulutukseen, jotta mejän nimike ei muuttuis, jotta palkka pyssyy samana. Niinku se palkka ois tavallaan [ilman tutkintoa] puonnu. Minä sanoin, että kyllä, jos vain saapi sen koulutuksen. Meille ei kerran ole ollut mitään koulutusta.

Lehti-ilmoitusten ja työnantajan lisäksi tietoa Nosteesta ja sen koulutusmahdollisuuksista oli saatu **ammattiyhdistystoiminnan** kautta. SAK on ollut vahvasti mukana Nostehjelman suunnittelu- ja toteuttamisvaiheessa, ja sen kautta tietoa koulutushankkeesta on välittynyt erityisesti aktiivisille ay-toimijoille. SAK myös on kouluttanut jäsenistöstään koulutusasioiden yhteyshenkilöitä, pätevyysluotseja, jotka pääasiassa omilla työpaikoillaan tai omalla kotipaikkakunnallaan jakavat tietoa erityisesti Nosteen tarjoamista koulutusmahdollisuuksista ja kannustavat omalla esimerkillään ihmisiä kouluttautumaan (Laukanen 2005b). Myös yksi haastattelemistani Noste-opiskelijoista oli harkinnut pätevyys-

luotsiksi ryhtymistä, mutta aikaresurssit tulivat vastaan: *”Ensin meinasin ihan ilmoittautua tähän Noste-luotsi-koulutukseen, mutta sitten ajattelin, että mulla on liikaa näitä hommia.”* Asennetasolla liiton tuki on koettu tärkeäksi omankin koulutukseen hakeutumisen kannalta.

Hanne: Mistä sait tietää tästä Noste-koulutuksesta?

Marjatta: Tuollahan Noste tuli eteen tuolla liiton toiminnassa ja tuolla SAK:n puitteissa. Olin taas liittoo edustamassa siellä. Oli tiijossa, että tää koulutushanke oli tuossa.

Mikko: ... jollain luennolla, olikohan se työsuojeluun liittyvää vai mitä, niin siinä yhteydessä tää luennoitsija puhui pienen pätkän Noste-opiskelusta.

Usein koulutukseen hakeutumispäätöksen kypsyminen vaatii tiedon saamista useammasta kuin yhdestä lähteestä: *”Mutta se kato jos se ei oo silloin kiinnostanut, niin se ei oo tuonne [päähän] jäänyt.”* Monikanavaisen tiedotuksen tehokkuus hakevassa toiminnassa on huomattu myös oppilaitosten taholta. Lehti-ilmoitukset ja esitteet ovatkin olleet usein vasta alku varsinaiselle hakevalle toiminnalle, johon kuuluu kentälle jalkautumista, henkilökohtaisia kontakteja, neuvontaa ja ohjausta sekä työnantajille että potentiaalisille koulutukseen lähtijöille. (Pakaste & Laukkanen 2006.) Eri lähteistä saatu tieto konkretisoitui koulutus päätökseksi monessa tapauksessa **tuttavien** tai sukulaisten kannustuksen tai esimerkin kautta: *”Ensimmäisenä, kun oli tää miun vanhin sisko, hän oli Ruotsissa neljä vuotta. Niin hän on siellä kouluttautunut [Kunskapslyftet], ett siellä hän puhu siitä jo tultuunsa. Eihän täällä mitään ollut silloin...”* Koulutukseen lähtemispäätös saattaa vaatia ajallisesti pitkänkin kypsyttelyn, ennen kuin elämäntilanne on koulutukselle otollinen tai sopivaa koulutusta on tarjolla.

6.2 Millaisessa elämänvaiheessa Noste-opintoihin hakeudutaan?

Leena Niemi-Väkeväisen (1998, 167) mukaan aikuiskoulutus saattaa täydentää yksilöiden työmarkkinapolkuja erilaisina segmentteinä, kuten työosaamisen jatkuvana kehittäjänä ja monipuolistajana, taitojen päivittämisenä pätkätöiden tekemisen väliaikoina, työmarkkinoille pyrkimisen keinoina tutkintojen ja todistusten muodossa sekä pyrkimyksenä sosiaalisen tilan saavuttamiseen kouluttautumalla uudelleen ja palaamalla työmarkkinoille. Koulutukseen hakeutumisvaiheessa yksilön suhde koulutukseen on ja ei ole palkkatyösuhteen kaltainen. Elämänkulun näkökulmasta palkkatyöllä tarkoitetaan yksilön pitkäkestoista ja jatkuvaksi luonnehdittavaa yhteiskunnallista suhdetta, vaikka työmarkkinapolulla olisikin katkoksia, työttömyysjaksoja ja työn ulkopuolelle sijoittuvia jaksoja. Koulutusjakso taas on tyypillisesti projektiluonteinen tapahtuma, jonka tavoitteet ja ajallinen kesto ovat etukäteen asetetut. (Niemi-Väkeväinen 1998, 88.)

Elämänkulkujen limittyessä on yleistä, että yksilöiden elämänkulkuun kuuluu useita koulutusjaksoja, jotka voivat sijoittua elämänkulun eri vaiheisiin ja tilanteisiin, jolloin ne ovat myös merkityksiltään erilaisia. Siirtymä (*transition*) kuvaa elämänmuutosta, jossa elämän rakenteet muuttuvat merkittävästi (esim. Elder 1985). Siirtymien tutkimisen taustalla on Daniel Levinsonin (1978, 18–52; Levinson 1997, 24–30) teoriaan perustuva näkemys elämänkulusta vakaiden vaiheiden ja siirtymien vuorotteluna. Teorian mukaan ihminen alkaa automaattisesti muuttaa elämässä saavutettua tasapainoa, ellei elämä vastaa ihmisen toiveita ja pyrkimyksiä. Siirtymän käynnistäjänä voi toimia sekä roolirakenteen muutos että erilaiset fysiologiset ja psykologiset muutokset ihmisen elämänkulussa. Useimmiten siirtymävaihe koostuu monista samanaikaisesti vaikuttavista elementeistä sisäisten ja ulkoisten tekijöiden toimiessa vuorovaikutuksessa keskenään. Siirtymävaiheessa tutkitaan muutoksen mahdollisuutta ja arvioidaan edellistä kautta, asetetaan tulevaisuuden tavoitteita ja tehdään suunnitelmia elämän muuttamiseksi. Siirtymävaihe loppuu silloin, kun yksilö on tehnyt sitoumuksensa tulevaa varten ja on valmis elämään uudessa, muuttuneessa elämäntilanteessa. Vakaassa vaiheessa yksilö elää suunnitelman mukaisesti niin kauan, kunnes elämässä esiintyy uusia muutostarpeita. Levinsonin (1997) mukaan muutokseen vaikuttavat sekä ihmisen oma kypsyminen että ympäristön antamat mahdollisuudet.

Yksilöiden elämänkertomusten jäsentäminen siirtymä- ja vakaiden vaiheiden avulla ei ole ongelmantonta, koska muutoksia tapahtuu ihmisen eri elämänpoluilla jatkuvasti. Erityisen haastavaksi koin oman aineistoni kannalta siirtymävaiheen ja vakaan vaiheen rajapinnan määrittämisen: milloin ja millä edellytyksillä katsotaan, että siirtymävaihe loppuu ja muuttuneesta elämäntilanteesta on tullut pysyvä? Haastattelemillani henkilöillä koulutukseen hakeutuminen on tapahtunut joko jonkin verran työmarkkinapolulla tapahtuneen muutoksen jälkeen tai hieman ennen tiedossa olevaa muutosta. Tällaisissa tapauksissa näen koulutuksen kuitenkin ilmentävän Levinsonin (1997) kuvaamaa siirtymävaihetta ja liittyvän enemmän muutokseen kuin sen jälkeiseen kenties pysyvämpään aikaan yksilön elämässä.

Monissa aikuisten kouluttautumista käsittelevissä tutkimuksissa elämänkulun siirtymävaiheet ovat osoittautuneet keskeisiksi formaaliin koulutukseen hakeutumista selittäviksi tekijöiksi (esim. Antikainen et al. 2000, 242–243; Illeris 2003), mutta on myös tutkimustuloksia, joiden mukaan koulutuksen aloittamisella ei ole selvää yhteyttä elämänkulun siirtymävaiheisiin (esim. Blaxter & Tight 1995, 240–241; Moore 2003, 102) sekä tuloksia joiden mukaan koulutukseen hakeutumisvaiheeseen liittyy ristiriitaisia tuntemuksia nykyistä elämäntilannetta kohtaan, vaikei kyse olekaan selvästi siirtymävaiheesta (Hodkin-

son & Sparkes 1997, 40). Noste-koulutuksen aloittaminen ajoittuu kolmellaatoista haastattelemani henkilöllä elämänsiirtymä- tai muutosvaiheeseen väljästi määritellen. Tarkemmin ottaen siirtymävaihe liittyi työmarkkinapolulla tapahtuviin roolirakenteen muutoksiin, kuten siirtymiseen työllisestä työttömäksi tai palkansaajasta yrittäjäksi. Neljä haastateltavaa aloitti Noste-koulutuksen vakaaksi luonnehdittavassa elämänsivaiheessa. Koulutukseen tulon perustelut olivat haastateltavilla sekä reaktiivisia että ennakoivia. Reaktiivisessa työelämään liittyvästä koulutuksesta on kyse silloin, kun yksilö hakeutuu koulutukseen työssä kokemansa riittämättömän pätevyuden vuoksi. Ennakoivasta työelämään liittyvästä koulutuksesta on kyse silloin, kun valmistaudutaan tulevaisuudessa mahdollisesti kohdattaviin vaatimuksiin ja pyritään parantamaan omaa asemaa työmarkkinoilla osallistumalla koulutukseen. (Honkonen & Kallioniemi 1998.)

Työmarkkinapolun siirtymävaiheisiin liittyi osalla haastateltavista samanaikaisia siirtymävaiheita myös muilla elämänsivouilla (kuten avioero tai läheisen kuolema), jotka tärkeydeltään saattavat olla yksilölle merkittävämpiä kuin siirtymät työelämässä. Tutkimushaastatteluissa keskityttiin kuitenkin pääasiassa koulutusta ja työelämää sivuaviin teemoihin, joten muutokset perhesuhteissa ym. haastateltavien elämän yksityisemmät ja henkilökohtaisemmat puolet eivät ole analyysin keskiössä, vaikkei niiden merkitystä yksilön elämänsiirtymän kannalta ole tarkoitus väheksyä tai kieltää.

Glen Elderin (1985, 32–35) mukaan siirtymien elinikäisistä vaikutuksista ei voida puhua, ellei huomioida tapahtuman tai siirtymän luonnetta (kestoa ja tilannetta), yksilöiden tilanteeseen liittämiä resursseja, odotuksia ja kokemuksia sekä tilanteen määrittelyä. Nämä vaikuttavat siihen, miten yksilö sopeutuu tilanteeseen. Sopeutumiseen vaikuttaa lisäksi myös muut tarjolla olleet vaihtoehdot. Sama tapahtuma tai siirtymä voi johtaa sopeutumisesta riippuen hyvin erilaisille elämänsivouille. Koulutuksessa voi Leena Niemi-Väkeväisen (1998, 44) tavoin ajatella olevan vetovoimaa ja yksilön elämänsiirtymässä vastaavasti työntövoimaa, jolloin koulutukseen hakeutumispäätöksen syntymisen kannalta keskeistä on yksilön tulkinta tilanteesta. Työntövaikutuksina voivat olla elämänsiirtymän muutokset, kuten työttömyys, samoin kuin perhetilanteen muutokset, esimerkiksi lasten syntymä tai kotoa lähteminen. Vahvempana ilmiönä elämän ulkoisen tai sisäisen hallinnan kriisiytyminen on myös tilanne, jolloin koulutusinstituutioilla on tutkitusti vetovoimaa.

6.2.1 Koulutukseen hakeutuminen ajoittuu siirtymävaiheessa

Työmarkkinapolun murros- ja katkosvaiheisiin ajoittuvat koulutukseen hakeutumispäätökset koetaan usein erityisen merkityksellisinä. Koulutuksen ajoittuminen elämänsiirtymävaiheisiin saattaa johtua eri tekijöiden kohtaamisesta, eikä vaihetta sinänsä voi tulki-

ta syyksi ja koulutusta seuraukseksi (Niemi-Väkeväinen 1998, 42.) Haastateltavien työmarkkinapoluilla oli tapahtunut varsin samankaltaisia muutoksia ennen koulutukseen hakeutumista, jotka olen ryhmitellyt työttömyyteen sekä työpaikan vaihtoon tai työyhteisön muutokseen liittyviksi.

Kuudella 31–54-vuotiaalla haastateltavalla, kolmella naisella ja kolmella miehellä, siirtävävaihe liittyi **työttömyyteen**. Neljä heistä oli työttömänä koulutukseen hakeutuessaan, viides tiesi työsuhteensa päättyvän muutaman kuukauden sisällä, ja kuudes sai töitä samaan aikaan kun hän aloitti Noste-opinnot. Työttömyysjaksojen kestot vaihtelivat, mutta vain yhden haastateltavan kohdalla voidaan puhua pitkittyneestä työttömyydestä. Toisin sanoen hänen työmarkkinapolullaan oli enemmän erilaisiksi katkoksiksi luonnehdittavia jaksoja (työttömyyttä, tukityöllistämiskaksoja ja työvoimapoliittisia koulutuksia) kuin ns. normaaleja työsuhteita. Työttömyystilanteessa koulutus nähtiin yhtenä ratkaisuna työmarkkinapolun katkosvaiheen, ja sen avulla pyrittiin parantamaan omaa asemaa työmarkkinoilla: *”Se tieto, mikä tästä nyt saadaan ja se, että tästä tulee nyt sitten se tutkintopaperi, että se auttas saamaan muualta töitä. Että se on ehkä se pähkinän ydin tässä.”* Kaikki olivat kouluttautumassa eri ammatteihin, kuin mistä heidän varsinainen työkokemuksensa oli peräisin. Tosin nykyisellä ammatillisella Noste-koulutuksella oli yhtymäkohdia haastateltavien harrastuksiin, ja muutamat olivat käyneet jo aikaisemmin lyhyempiä alan kursseja, ja yksi haastateltava oli hankkinut työllistämistöiden kautta kokemusta siitä ammatista, jota Noste-koulutuksessa parhaillaan opiskeli. Alan valinta saattoi olla myös pitkäaikainen prosessi, joka nyt Noste-koulutuksen ansiosta oli mahdollista toteuttaa: *”Mie olin kaks kertoo aikasemmin hakenu [samaan] koulutukseen, en ollu päässy sinne. Mie ajattelin, että kun mie oon nähny sivusta, että minkälaista hommaa se on. Se näytti ihan rennolta, mukavalta hommalta. Nuorempana aattelin, että en mie vaan ikinä oo tarpeeks hyvä tuommoseen hommaan.”* Kolme henkilöä oli vaihtanut juuri ennen Noste-koulutuksen aloittamista asuinpaikkakuntaa, ja muutosten taustalla oli lähimenneisyydessä tapahtuneita avo- tai avioeroja.

Koulutukseen hakeutumiseen liittyi seitsemällä 48–56-vuotiaalla, kuudella naisella ja yhdellä miehellä **muutoksia työmarkkinapolulla**. Neljällä henkilöllä koulutukseen hakeutuminen ajoittui työn murrosvaiheisiin, kuten toimipaikan vaihtoon tai työn uudelleen järjestelemiseen, jolloin muutoksia tapahtui niin työympäristössä, työtehtävissä kuin työyhteisössä. Kaksi haastateltavani henkilöistä oli ryhtynyt itsenäiseksi yrittäjäksi noin puoli vuotta ennen koulutuksen alkamista, ja koulutuksen aloittaminen liittyi yrittäjänä pätevöitymiseen: *”Jos saisin niinku vähän uusii ideoita tuohon työhön.”* Kolmas haastateltava puolestaan suunnitteli yrittäjäksi ryhtymistä: *”Niin se oli tähtäimenä, että ammattitutkinto, ja sitte kun on suunnitteilla se oman liikkeen perustaminen, niin siltäkin pohjalta tarvii kou-*

lutusta, ettei asiakkaat kato, että on ihan pystymästä lähteny.” Kaikki seitsemän opiskelivat samaa alaa tai ammattia, jossa he olivat jo pitkään työskennelleet. Useimmilla oli takanaan pitkä, lähes kaksikymmenvuotinen tai pidempikin työura suurin piirtein samoissa tehtävissä tai saman työnantajan palveluksessa. Jo tapahtuneisiin tai tiedossa oleviin muutoksiin sopeutumista pyrittiin helpottamaan koulutuksella.

6.2.2 Koulutukseen hakeutuminen vakaassa vaiheessa

Työmarkkinapolun vakaassa vaiheessa koulutukseen hakeutui neljä 35–51-vuotiasta henkilöä, kaksi naista ja miestä. Kahdella koulutukseen hakeutuminen liittyi omassa ammatissa pätevytyymiseen ja itsensä kehittämiseen. He kokivat opiskelun itsessään merkitykselliseksi, ja miettivät opintojen jatkamista Noste-koulutuksen ja toisen asteen tutkinnon suorittamisen jälkeenkin. Kolmas vakaassa vaiheessa opiskelut aloittanut henkilö opiskeli sen sijaan aivan uutta alaa. Hän kertoi opiskelevansa itseään varten ja saadakseen vaihtelua, vaikka piti todennäköisenä, ettei tule koskaan toimimaan Noste-koulutusta vastaavassa ammatissa. Neljännellä henkilöllä opintojen aloittamiseen liittyi halu kehittää sekä omaa ammattitaitoa että yrityksen toimintaa: *”Silleen varmuutta ja viimeisintä tietoo. Kun sitähän kaikissa lehissä on niinku sitä viimeisintä tietoo ja sitä viimeisintä koneet ja laitteet ja virtaukset ja uutuudet, mutta sitten kun välttämättä ei niinku tiedä, että just se ois välttämättä [meille] hyvä homma.”*

Vakaassa vaiheessa Noste-koulutukseen hakeutuneet haastateltavat hakivat koulutuksella lisää varmuutta ja sisältöä (työ)elämäänsä, ja koulutus saattaa myöhemmin johtaa siirtymiin työmarkkinapolulla myös heidän elämässään. Merkkejä tulevasta siirtymistä esiintyi jo haastattelupuheessa: *”Ei tässä tiää vielä miten ylös opiskelee.”* Entistä useammin koulutusjaksot ovatkin osa työmarkkinoille osallistumista uudelleen-, täydennys- ja jatkokoulutuksina, kuten Leena Niemi-Väkeväinen (1995) on todennut. Koulutusjaksot ovat myös entistä useammin välikausia, työttömyysjaksojen aikana koulutusta on mahdollista käyttää monella tavalla oman elämän toteuttamiseen, vaikka sisällöissä keskeisiä ovatkin ammatilliset opinnot.

6.3 Miksi koulutukseen on hakeuduttu?

Aikuisopiskelijalle on tyypillistä, että koulutukseen hakeutuminen on vahvasti yhteydessä muuhun elämäntilanteeseen. Aikuinen joutuu miettimään ja arvioimaan, mitä koulutus merkitsee elämäntilanteen kannalta, ja onko se kaiken vaivan arvoista. (Kilpeläinen

2000.) Koulutukseen hakeutumispäätös on haastattelemillani aikuisilla monen erilaisen ja eritasoisen tekijän yhteisvaikutusta. Glen Elder (1998, 1-12) käsittää elämänkulun yksilön kehitystä tai socialisaatiota koskevaksi malliksi, jota tutkittaessa tulee ottaa huomioon historiallisuuden, elämän ajoituksen, yhteisöllisyyden ja toimijuuden periaatteet. *Historiallisuuden periaatteen* mukaan historiallinen aika ja kokemukset muotoilevat yksilöiden elämänkulkua. *Elämän ajoituksen periaate* tarkoittaa elämäntapahtumien vaikuttavuuden riippuvuutta niiden ajoittumiseen yksilön elämässä. *Yhteisöllisyyden eli yhteenkietoutumisten periaate* kuvaa yksilöiden elämää toisistaan riippuvaisina ja sosiaalisten vaikutusten ilmenemistä näiden keskenään jaettujen suhteiden verkostojen kautta. *Toimijuuden periaatteella* Elder tarkoittaa sitä, miten yksilöt rakentavat omat elämänkulkunsa valinnoiltaan ja toimillaan vallitsevissa yhteiskunnallisissa olosuhteissa.

Nämä neljä elämänkulun tutkimuksen perusperiaatetta ovat sovellettavissa haastattelemieni nykyisten Noste-opiskelijoiden koulutukseen hakeutumiseen seuraavasti: historiallisen ajan periaate näkyy koulutustason yleisenä kohoamisena, jolloin tutkintojen merkitys työmarkkinoilla on korostunut. Elämänajoituksen periaate taas vaikuttaa koulutuspäätöksen syntymiseen esimerkiksi haastateltavan oman iän, perhetilanteen ja taloudellisten resurssien muodossa. Yhteisöllisyyden periaatteen vaikutukset kuvastuivat koulutukseen hakeutumistilanteissa sosiaalisten suhteiden, kuten lähipiirin esimerkkien, työnantajan sekä ammattijärjestön asenteiden kautta. Haastateltavien omaksuma kulttuuri tarjoaa kehikon, jota vasten koulutukseen hakeutumista peilataan. Kulttuurista kumpuavat emic-näkemykset selittävät koulutukseen osallistumista ja osallistumattomuutta, sillä osallistuminen on tutkimusten mukaan vähäisempää, mikäli kohdejoukon kulttuuriset emic-näkemykset poikkeavat paljon koulutuksen suunnittelijoiden etic-näkemyksistä (Cutz & Chandler 2000; Moore 2004). Toimijuuden periaate toteutui koulutukseen hakeutumisena, jolla haastateltavat tavoittelivat oman osaamistasonsa nostamista ja hakivat lisää ammatillista itsetuntoa sekä pohtivat omia oppimisvalmiuksiaan.

Tarkastelen seuraavaksi haastateltavien koulutukseen hakeutumiseen johtaneita kertomuksia koulutukseen työntävien ja sinne vetävien tekijöiden kautta luokittelemalla ne koettuun tutkinnon tarpeeseen, taloudellisiin tekijöihin, sosiaalisen verkoston sekä työpaikan ja työnantajan merkitystä korostaviin tekijöihin.

6.3.1 Tutkinto: ”kysytään sitä paperia, vaikka ikäs oot tehny”

Historiallisen ajan periaatteen mukaisesti koulutustaso kohoaa, jonka seurauksena syntyy koulutusinflaatiota (Aro 2003). Haastateltavien nuoruudessa töitä oli tarjolla ilman amma-

tillista koulutustakin, mutta nykyisin työmarkkinoille tulijat ovat yhä korkeammin koulutetuja ja kilpailevat kokeneempien, mutta ilman muodollista tutkintotodistusta olevien aikuisten kanssa samoista työpaikoista. Tutkinnon merkitys onkin korostunut työpaikan säilyttämisessä, uralla etenemisessä ja työpaikkaa vaihdettaessa. Haastatteluissa koulutukseen osallistumisen motiivina mainittiin usein tutkinnon puute: ”kun ei kuitenkaan oo mitään tutkintoa”, ja sen tarve nykyisillä työmarkkinoilla: ”tää tietty epävarmuus tänä päivänä työelämässä”.

Pirjo: No, periaatteessa työmahdollisuuksia. [...], että se tieto, mikä tästä nyt saadaan ja se, että tästä tulee nyt sitten se tutkintopaperi, että se auttas saamaan muualta töitä. Ett se on ehkä se pähkinän ydin tässä.

Mikko: Että kyllä mä päätin silloin, että nyt siihen jos vaan pomo antaa mahdollisuuden, niin vaikka se olis miten rankkaa, niin ammatti on ihmisellä oltava. Vailla ammattikoulutusta on tähän asti kulkenu, niin.. Toisekseen sitten kun seuraa tuota nykypäivän Suomeekin, niin tehtaita miten paljon irtisanottuja, että pysyvyyttä kai silläkin hakee. Toisaalta jos sattus silleen että omat hommat loppus jostain syystä, niin helpompi lähtee hakemaan uutta työtä, kun on ammattitutkinto taskussa.

Esa: Sehän se [tutkinto] oli pääpointti, että eihän sitä muuten. Mitäpä sitä muuten. Totta kai me yritetään kaikkemme, että menis se. Mutta sitten jos ei mee se päätökinto, niin ei mahda mittään. Sitten on tehty ainakin se, kaikkensa yritetty.

Matti: Tästä saa virallisen paperin, että vaikka mie oon tehny pitkään sitä, mutta multa puuttuu se paperi, mikä tänä päivänä vaaditaan kuitenkin. Mitä oon kattonut noita työpaikkailmoituksiakin, niin Etelä-Suomessa joka paikassa vaaditaan tutkinto. Sillä on merkitystä.

Saman on todennut myös Leena Niemi-Väkeväinen (1998, 34) tutkimuksessaan, jonka tulosten mukaan tutkinnon merkitys perustuu koulutuspäätösten tekovaiheessa mielikuvaan tutkinnon tuomasta roolista ja sen myötä pääsystä työmarkkinoille. Tutkinnon merkitys korostuu sen instrumentaalisessa luonteessa, koska se on viime kädessä todiste työntekijän osaamisesta. Samalla tutkinto on yleensä myös kelpoisuuskriteeri tiettyihin ammatillisiin tehtäviin. Edelleen Niemi-Väkeväinen (1998, 35) tulkitsee opiskelijoiden pitävän tutkintojen hierarkkisia järjestyksiä merkkeinä, joiden kautta kouluttautumispäätöstä mietitään. Tutkinnot ovat kuin koordinaatteja, joiden avulla potentiaalinen opiskelija suunnistaa ja luo mielikuvia sosiaalisista odotuksista.

Koulutukseen hakeutumispäätökseen ovat siis vaikuttaneet työmarkkinoilla tapahtuneet muutokset, ja tutkinnon kasvanut merkitys osaamisen osoittajana entistäkin epävarmemmissa oloissa. Toisaalta tutkintoon tähtäävän opiskelun on koettu myös lisäävän **itsetuntoa**, joten opiskelupäätös ei ole johdettavissa yksinomaan ulkoisista työmarkkinoiden kehittymiseen sidoksissa olevista tekijöistä.

Jaana: No, jos sen nyt onnellisesti loppuun suapi, että kaikki näytöt saapi kunniallisesti suoritettua, niin antaahan se semmosta itsevarmuutta tietysti tähän, itseluotamusta, että on pystynyt siihen, siihen, että on pystynyt näyttämään, että on ihan oikeesti työhön pätevä. (naurua)

Helena: Sanotaan, että itseluottamusta ja sitten ajattelin, että vielä on aika pitkä aika sitten työaikaa ja että on joku paperi.

Vilma: Ehkäpä tämä antaa sillä tavalla omaa varmuutta, että jos tulisi jotakin työelämässä tällaisia murroksia, että joutuu lähtemään tai lähtee itse, että tuntuu stressaavalta jotenkin tai katsoo parhaimmaksi lähteä, niin sitten olisi tällanen varamahdollisuus lähteä.

Kyllikki: Kyllä, ihan on ollut justiin semmosta ja ihan on, kun tuloo semmosta varmuutta siihen työhön, mitä tekköö, jotta se paljon niinku pönkittää sitä omanarvon tuntoa.

Aki: On, sillä [tutkinnolla] on älyttömän suuri merkitys mulle, koska tuota niin, kuten tiedät miten mulle on käynyt tuossa elämässä, niin sillä on erittäin suuri, niinkun itsetunnonkin kannalta, merkitys. Mutta sekkään ei välttämättä niin paljon merkihe se [tutkinto], kun se, että tietää, että on niinku yrittänyt enemmän kun sen keskivertotason, mihin kykenee.

Haastateltavat ovat pyrkineet vahvistamaan omaa toimijuuttaan hakeutumalla tutkintoon johtavaan koulutukseen, jolle on annettu muodollisen tutkintotodistuksen lisäksi sekä tiedollisia että itsetuntoon liittyviä merkityksiä.

6.3.2 Taloudelliset tekijät: ”tässä on tällainen mahdollisuus annettu”

Aikuisopiskelijan koulutukseen hakeutumispäätöksen kannalta taloudelliset tekijät ovat tärkeitä, sillä opiskelusta huolimatta perheen toimeentulon odotetaan usein pysyvän suurin piirtein ennallaan. Harva on valmis luopumaan turvatusta ja varmasta toimeentulosta. Tukiviidakon selvittäminen on ensimmäisiä konkreettisia toimia koulutukseen hakeutumisvaiheessa etenkin työttömillä Noste-opiskelijoilla. Lisäksi hakeutumispäätökseen vaikuttaa opiskelun kesto ja sen vaikutusten arviointi. Sosiaalinen ja elämäkerrallinen aika näkyvät aikuisen aikarakenteessa toisella tavalla kuin nuorella. (Niemi-Väkeväinen 1998, 51.) Taloudellinen tilanne oli muutamilla haastateltavilla estänyt aikaisemmassa elämänvaiheessa koulutukseen hakeutumisen: *”Hain aikaisemmin [ammattikouluun] ja sinne oisin päässyt hovimestarilinjalle, mutta mä olin just ostanut asunnon, niin rahkeet ei riittänyt.”* ja *”Miulla ei oo ollu mahdollisuus kuin [lyhytkestoiseen kurssimuotoiseen koulutukseen] talouellisten asioiden vuoksi.”*

Helena: Ja on siis ihana tosiaan, kun se on, kun tään valtio tavallaan maksaa, että tää on ilmainen ja sitten maksetaan nuo näyttötutkinnot itse.

Pentti: Mun mielestä tällainen koulutus on ensinnäkin ihan hyvä, kun tässä ei oo mitkään taloudelliset esteet. Että mun mielestä ne on hyvin äkkiä nykyisessä yhteiskunnassa, kun resurssit on monellakin hyvin vähäiset, niin tää oli mun mielestä positiivista tässä, että tää oli niinku todella hyvä että tässä on tällainen mahdollisuus annettu, että tässä annetaan kyllä ihan selvästi mahdollisuus.

Ilmaisenä koulutuksena Noste-koulutus oli monelle ainoa realistinen vaihtoehto lähteä opiskelemaan: *"Koulujahan on, mutta suurin osa maksaa niin hirveesti, ettei oo suoraan sanottuna varaa täs vaiheessa."* Koulutukseen maksuttomuus koettiin tekijäksi, joka korosti konkreettisesti Noste-koulutuksen sisältämää toisen mahdollisuuden (*second chance*) ideaa (Giddens 1994).

6.3.3 Sosiaalinen verkosto

Aikuisten elämässä lähipiirillä, kuten perheellä, ystäväillä, työtovereilla sekä merkittäväksi koetulla ammattiliitolla, on ollut merkitystä koulutukseen hakeutumisen kannalta. Eniten haastatteluissa korostuu **perhetilanteen**, puolison ja lasten suhtautumisen merkitys koulutukseen osallistumispäätöksen syntymiseen. Niemi-Väkeväisen (1998, 52) tulkinnan mukaan lapset vaikuttavat naisten koulutuspäätökseen parisuhdetta voimakkaammin, ja sama on luettavissa myös nykyisten Noste-opiskelijoiden haastatteluista. Tosin vain neljällä haastateltavalla lapset asuivat enää kotona ja olivat iältään alle kouluikäisiä. Kuitenkin myös ne haastateltavat, joiden lapset olivat vanhempia, mainitsivat opiskelun onnistuvan tässä elämänvaiheessa nimenomaan lasten kasvamisen ansiosta: *"Kun on aikuiset lapset, niin..."*

Hanne: Kuinkaa tää perheen ja koulutuksen yhdistäminen on onnistunut?

Tiina: On, sen jälkeen, kun sain lasten päivähoidon ja kaikki muut järjestymään, että siinä loppujen lopuksi täähän muuttui tää alkaminen mun mielestä yhden kerran ja siitä aika pienellä varoitusajalla tuli niitä opiskelupäiviä tietoon. Niin otin muutama kerran yhteyttä opettajaan, että pitäis saada nää päivät tietää, että sais lapselle siltä päivähoitopaikan, että se ei ehkä aina niinku samanlaista, että ei ymmärretä, että eihän se oo kun lähtee siitä, [...] kun lapsille pitää saada joku paikka, että vaikka on mies talossa, niin se ei aina välttämättä jouda niitä lapsia hoitamaan. [...]Lapset oli innoissaan, että ne pääsee äitin opiskelupäivinä kunnan perhepäivähoitajalle ja se oli heistä uutta ja kivaa. Ett he aina muistaa kysyä aina, että eikö oo milloin opiskelupäiviä.

Mikko: No kyllähän aikaa jää, kun luopuu kaikesta muusta, niin lasten kanssa peuhaamiseen ja perheelle yleensäkin. Viikonloput ja aamuviikkojen illat hyvin. Jonkun verran opiskelu kärsinyt tietysti kun lapset sairastanut ja tälleen.

Matti: Se on onnistunut tosi hyvin. Mutta työ sotkee tätä (naurua). Sitä mä oon aina sanonut, että mie olisin kaikista mieluiten semmonen koti-isä. Vaimo vois siitä työnteosta huolehtia ja tuoda rahat kottii, mie leikkisin lasten kanssa.

Opiskelun ja perhe-elämän yhdistämistä ennen koulutuspäätöksen tekemistä olivat pohtineet yhtä lailla nais- ja miespuoliset haastateltavani, ja opiskelun aloittaminen on vaikuttanut sekä naisten että miesten arkielämän järjestymiseen (myös Moore 2003, 131). Sitä vastoin Ulla Konttinen ja Paula Kupari (1990, 41) ovat todenneet opiskelun aloittamisen aikuisena vaikuttavan enemmän naisten elämään, miesten elämän jatkuessa entisellään opiskelun aloittamisesta huolimatta. Nykyisistä perheellisistä Noste-opiskelijoista niin miehet kuin naisetkin kertoivat opiskelun, perheen ja työn yhdistämiseen liittyvistä ongel-

mista vastoin perinteistä sukupuolirooleihin perustuvaa vastuunjakoja. Vaikka opiskelun löytäminen vaati jossain tapauksissa erityisjärjestelyjä: *”Teorian lukeminen on vaikeeta, pienet lapset kotona”*, kaikki haastateltavat olivat löytäneet aikaa opiskelulle. Ne haastateltavat, joiden lapset olivat jo vanhempia, olivat saaneet lapsiltaan kannustusta, tukea ja konkreettista apuakin opiskeluun liittyvissä asioissa, samoin puolisoit olivat haastateltavien kokemusten mukaan suhtautuneet opiskeluun myönteisesti.

Jaana: Meillähän on aina, nyt kun oikeestaan nuo lapset, nehän on hirveen kannustavii ollu.

Kyllikki: No ainakiin, kun mies on aikuisiällä käynyt tämän ammattikoulutuksen ja jatkuvasti kouluttaat lissee ja tarvetta oisi ihan kouluttoo vaikka tällä hetkellä ja tänä päivänä ja mielellään lähtisi koulutukseen, jos oisi työnantaja järjestäis, että työnantajanhan se pitäisi järjestää. Sitten mulla on aikuiset lapset. Niin nehän ovat innolla mukana. Ne aina sanoo vaan, että mihin vain tarvii appuu, niin heti tullaan. Nuorimman tytön luona tässä hiihtolomalla käytiin. No, siellähän myö se tietokone sitten, kun hiän on enemmän käynyt siinä sitä, niin neuvo sitä paljon. Muutkin lapset on ihan innoissaan mukana.

Pirjo: Kyllä [mies] on tukenut. Ja nyttinkin, kun minä aloitin kansalaisopistossa [kielten opiskelun] alkeet, se kun tietysti on kerran viikossa ja tään tämmöstä ja siitä nyt ei tule mitään tutkintopaperia, että siitä on hirveen helppo jäädä joltain illalta pois. Niin mies on kyllä semmonen, että se potkii ja sanoo, että se on se [opiskelu] ilta tänä päivänä ja tämmöstä. [...] Vaikka minä oon itekkin kyllä sitä mieltä, mutta joskus vaan tuntuu, että ei millään jaksas. Se on jaksettava.

Niemi-Väkeväisen (1998, 42) tutkimuksen mukaan perheenjäsenten asennoituminen, opiskelijan oma elämäntilanne ja motivaatio, muodostavat usein jännitteisen suhteen. Nykyisten Noste-opiskelijoiden kokemukset perheen ja koulutuksen yhteensovittamisesta olivat kuitenkin jännitteistä huolimatta pääasiassa myönteisiä.

Haastatteluissa korostui perheen lisäksi myös muun sosiaalisen verkoston merkitys, sillä lähes jokainen haastateltavista mainitsi joko **ystävän, työkaverin, tai perheenjäsenen** osallistuneen aikuiskoulutukseen tai jopa Noste-koulutukseen (emic-kulttuuri). Osa haastateltavien puolisoista oli itsekin suorittanut tutkinnon aikuisiällä, osa oli parhaillaan koulutuksessa: *”Mulla vaimokin aloitti opiskelut nyttien syksyllä”*. Läheisten asenteilla ja esimerkeillä on ollut vaikutusta haastateltavien koulutukseen hakeutumiseen joko suorasti tai epäsuorasti: *”Tuon [tuttavan] kautta se tieto siitä [koulutuksesta], että se niinku siitä mainitsi, että tämmöstä on tulossa.”* Myös koulutuksen aikana oli tutustuttu toisiin opiskelijoihin, ja vertaistuki koettiin opiskelun kannalta erittäin tärkeäksi: *”Nythän me ollaan käyty ihan yhdessä tätä ja kannustettu toinen toisiamme”*. Lisäksi käytännön koulutusjärjestelyt usein helpottuivat, kun koulutukseen osallistui työkavereita tai tuttavita: *”Kun sai toisen kaverin mukaan, niin kyllähän se jo vähän helpotti, että kimppakyytinä pääsee käymään”*.

Toisaalta myös **ammattijärjestön** tuki koettiin tärkeäksi, ja se motivoi erityisesti ammattiyhdistystoiminnassa aktiivisesti mukana olleita aikuisia osallistumaan koulutukseen (Meh-

tätalo 2005). Asennetason tuki on haastateltavien kertoman perusteella koettu tärkeäksi, vaikka sen suoraa vaikutusta koulutukseen hakeutumiseen onkin vaikea määritellä. Ympäristön myönteiset asenteet vaikuttavat myönteisen koulutuspäätöksen suuntaan sitä voimakkaammin, mitä useammalta taholta, kuten perheeltä, työnantajalta, tuttavilta tai ammattijärjestöstä tukea saadaan: *”Sitten kun yksi tuttu nainen, joka oli tähän ilmoittautunut jo ja kun meillä on ollut tästä Noste-ohjelmastakin puhetta, koska me ollaan oltu SAK:n järjestöhommissa mukana. Sitä kautta, kun ollaan tutustuttu nimittäin, niin sitä kautta ollaan tästä Nosteesta kuullu, koska SAK:n puolella on hirveen paljon puhuttu Noste-ohjelmasta, niin se sitten muisti, että minäkin oisin ollut kiinnostunut ja sitten se vaan soitti, että vielä mahtuisi tähän [koulutukseen].”*

6.3.4 Työnantaja: ”jos vaan pomo antaa mahdollisuuden...”

Koulutuksen limittyminen osaksi haastateltavien työmarkkinapolkua on yksi keskeisistä koulutuspäätöksen syntymiseen vaikuttaneista tekijöistä, liittyihän koulutukseen hakeutuminen kolmellatoista haastateltavalla työmarkkinapolun murrosvaiheisiin. Työmarkkinat koettiin haastateltavien keskuudessa nopeasti muuttuviksi ja epävarmoiksi: *”Kyllä minusta tuntuu, että vauhtia pitäis ruveta hiastamaan. Alkaa tuo irtisanomisaalto olla sitä, että sitä porukkaa jääpi vähemmän töihin. Kyllä nekin pallee loppuun ennen aikojaan. Kyllä työelämän pitäis mennä vähän toiseen suuntaan.”* Samalla myös työn määrän koettiin jatkuvasti vain lisääntyneen niin yleisesti kuin omassakin työssä: *”Viimeisen kymmenen vuoden aikana kiristynyt kiristymistään yksien harteille. Vähän sama on tuolla mejän puolella, että koko ajan vaan lisääntyy työt.”* Koulutukseen hakeutumista pohdittaessa monelle työssä olevalle haastateltavalle keskeiseksi kysymykseksi muodostui työnantajan suhtautuminen kouluttautumiseen. Haastatteleman nykyiset Noste-opiskelijat olivat kohdanneet sekä myönteisiä että kielteisiä reaktioita työnantajan taholta: osa oli suorastaan tautellut haastatteleman henkilöt mukaan koulutukseen: *”[työnantaja] puhui siitä ja sai innostumaan”,* osa suhtautunut neutraalista tai jopa välinpitämättömästi: *”Mie oon esimiehelle sanonu, että mie oon sellaisessa koulutuksessa. Hän ei ees kysynyt, missä”,* ja osa taas vastustanut aluksi koko ajatusta.

Hanne: Kyllä. Mites työnantaja sitten suhtautu tähän koulutukseen?

Mikko: Kun aloitin, niin lähiesimies oli vielä eri henkilö. Suhtautuminen oli aika huono. Että se niinku kysyi tai sanoi että, ensin sanoi, kun mä sanoin, että rupeen opiskelemaan työn ohessa, niin tosi hieno asia. Sitten se kysyi, että mitäs sie niinku opiskelet. Mä sanoin että [ammattinimike]. Vähän aikaa siinä istui ja mitäs virkaa sillä niinku tämän työn kanssa on. Ja sitten se kysyi ensimmäisenä, että oonko mä niinku lähdössä muualle töihin. Se tuli ekana, mutta ei se minuu kyllä lannistanut, että mä oon päättänyt ammattitutkinnon suorittaa, niin sen tutkinnon suoritan. Toisaalta sanoi, että meillähän kyseiselle [työntekijälle] on aina silloin tällöin töitä, että sitä voi hyödyntää sitten siihen. Se oli vielä huonoo aikaa just keväällä kun aloitin,

meillä oli aikamoiset riidat työnantajan kanssa päällä. Kyllä mä silloin sanoinkin, että nyt mulla on motivaatio huipussaan opiskella. Työnantaja antoi niin hyvät motivaatiot ton riitelyn kanssa, että opiskelen ja lähden just poikke. Mutta kyllä se rauhattu sitten se tilanne. [...] Näyttötyöhön työnantaja kyllä jousti tosi hyvin. tietysti käytin pekkaspäivät siihen. Mut kuitenkin ei ollut estettä siihen, että sai sen viikon olla pois. Se kestää viikon se näyttötyö.

Matti: Kun mie kerroin [työnantajalle], että mie olisin lähdössä [koulutukseen ...] niin miulla oli sellainen paperi mukana, kun meidän kaupungin johtoryhmän tekemä kaupungin tulevaisuusstrategia. Mie luin sitten siitä, mitä olette päättäneet ja strategiaan kirjanneet, että mitä siinä oli koulutuksesta. Niin sit se tuota autto. Siellä oli nimenomaan mainittu, että tuetaan, jos haluaa mennä.

Pääasiassa työn ja koulutuksen yhdistäminen oli haastateltavien kokemusten mukaan kuitenkin onnistunut hyvin, ja työnantajat olivat tulleet vastaan työjärjestelyissä. Kukaan Noste-opiskelijoista ei kuitenkaan käyttänyt varsinaisesti työaikaansa opiskeluun, vaan opinnot tapahtuivat omalla ajalla: *"Kyllä tänä päivänä työnantaja kannustaa, mutta ei tue rahallisesti"*.

Mirja: Kun minä tiesin, että minä tähän koulutukseen pääsen, ja tuota olin siinä työpaikkahaastattelussa, niin minä sanoin, että mulla on semmonen ja semmonen asia vireillä, että jos mahdollista, niin jotenkin saatais nämä niinku yhteen sovitettua. Oon minä joutunu aika paljon olemaan sieltä koulutuksesta poissa, mutta.. Ja sitten jonkun verran saan vapaapäiviä. Se on ihan järjesteltävissä.

Irma: Mukavalta. Tietysti minä nyt oon vähän aikoo ollu, vuan ei se niinku oo raskas. Tietysti kun minulla ei oo pieniä lapsia, niin ei silleen. Aikoohan on iltasella aina ja viikonloppuna, että ei se niinku oo rankkaa. En minä sitä niinku taakaks oo kokenut. Enempi niinku mielenkiintoinen on.

Marjatta: Silleesti oon suanu järjestetty kyllä, että miulla on lomapäiviks merkitty nuo, mitä oon pyytänyt, että oon niinku silleesti saanu. Kuiteskin niinku omaa aikaa käytän, että ei opintovapaata.

Mikko: Kaksvuorotyötä. Viikko aamuu, viikko iltana. [...] Joo, se opiskelu.. Iltavuorojen aikaan pyrin [koululla] käymään. Aamulla sinne ja vaille yks lähtee ajamaan. Käyn syömässä koululla, vaille yks ajamaan takaisin. Kiireellä, jotta kerkee iltavuoroon. Kyllähän päivä pitkäks venyy..

Tutkintoon johtavaan koulutukseen osallistuminen ei ollut aiheuttanut yhdellekään haastateltavista ratkaisemattomia ristiriitoja työn ja koulutuksen yhteensovittamisessa, vaikka joustavuutta ja pitkiä päiviä se usein vaatikin. Perhe ja kotityöt veivät oman osansa illoista: *"Kun päivän oot sieltä kotoo poikkeen ja kun haet lapset sieltä hoidosta ja teet ruuat, niin ei raaski enää irrottautua lasten valveillaoloaikana, että mä rupeen tekeen omia koulutehtäviäni."*, niin opiskelulle otettiin aikaa, ellei muuten, niin yöunista tinkimällä: *"päivät tein töitä, illat kävin koulua ja yöt luin"*. Vaikka työpäivän päätteeksi tapahtuva opiskelu koettiin välillä raskaaksi: *"Kolmelta loppuu työt ja puol viijeltä alkaa, yheksään on. Kyllä se on aika rankka, että väsynyt."*, niin ainoastaan kaksi opiskelijaa oli hakenut Nostekoulutusta varten vuorottelu- tai opintovapaata. Opintoja varten otettu vapaa oli koettu hyväksi vaihtoehdoksi: *"Sit mie aluksi meinasin jäädä puolikkaalle, mutta eihän se olis onnistunut. Mutta se oli hyväkin ettei se onnistunut, niin pääsi kokonaan keskittymään*

tähän.” Ideaalissa opiskelutilanteessa opintoihin voidaan keskittyä työn ja perheen häiritsemättä (Moore 2003, 124), mutta näin ideaali tilanne oli ainoastaan muutamilla työttömillä ja perheettömillä Noste-opiskelijoilla. Muut aikuiset joutuivat jakamaan ajankäyttönsä työn, perheen ja opiskelujen kesken. Koska haastateltavat olivat valmiita käyttämään opintoihin omaa aikaansa, toivoivat he myös työnantajan arvostavan heidän koulutuksen eteen tekemiään panostuksia: *”Mie toivosin, että siitä vielä, miun työnantajakin arvostais sitä [ammattitutkintoa] vielä.”*

6.3.5 Ikä: ”eihän viiskymmentäviisivuotias oo ennee mikkään koulutettava”

Koulutukseen hakeutumisen ajoittumiseen yksilön elämänkulkuun liittyy vahvasti myös **ikäkysymyksen** pohdinta, onhan ikä sukupuolen ohella yksi keskeisimmistä tavoista, joilla ihmiset määrittävät itseään ja muita (Sugarman 2001, 7). Nykyisten Noste-opiskelijoiden elämänkulussa koulutuksen sijoittuminen työmarkkinapolulle ei ole niinkään ikävaihesidonnainen, vaan se kiinnittyy enemmänkin elämäntilanteeseen ja työmarkkinapolulla ja muilla elämänalueilla tapahtuviin siirtymiin. Oma ikä on mietityttänyt eniten vanhimpia haastateltaviani, jotka alussa saattoivat olla vahvastikin sitä mieltä, ettei koulutukseen kannata lähellä eläkeikää enää lähteä.

Helena: Tässä jo monta vuotta, ...tullee jo ajateltuu, mitenäs minä enää työelämässä olen ja tulee kirottu välillä, että ois se sittenkin pitänyt nuorempana. Minähän oon jo yli 50, mutta eihän se oo mikkään... [...] Toiset ihan myöhemminkin lähtee ihan uuden ammatin.

Vilma: Kuitenkin aattelee, että alkaa jo viiskymppinen olla ja jos aattelee, että koulutuksessa menee jo vuosia ja äkkiä sitä oot jo viisvitonen, niin eläkeikä jo häämöttää, niin voihan se olla, jos tulevaisuudessa niitä tosiaan töitä ei..

Kyllikki: Minä olin kyllä ihan kertakaikkiaan vasten sitä, että minä en tällä ikkee kertakaikkiaan lähe mihinkään, että se on tyhjä tällä ikkee lähtee kouluttamaan. [...] Kun tuntui, että eihän viiskymmentäviisivuotias oo ennee mikkään koulutettava. Sehän mennee jo sitten...vaan kyllä ihan tarpeellinen koulu, kun huomovvaa vain. Kun saisi sen läpi...näyttötyöhän se olis vielä vain.

Ikäpohdinnan taustalla saattavat vaikuttaa lineaariseksi ajateltuun elämänkulkuun liittyvät ajatukset siitä, että koulutus on yksinomaan nuoruuteen ajoittuva elämänvaihe, ja viidenkymmenen ikävuoden tienoilla edessä on enää eläkkeelle jäämisen odottaminen. Kuitenkin asenteet ovat koulutuksen myötä muuttuneet, kun on huomattu, että koulutuksessa on mukana muitakin aikuisia, ja opiskelusta on saatu myönteisiä kokemuksia: *”No, eihän opiskelu nyt vaikeelta varsinkaan tuntunut, kun sitähän on niinku, onhan sitä opiskellu niinku kaiken aikoo, jotta sitä on työn puolesta ja kansalaisopistossa mie oon aika paljon.”*

6.4 Erillisen ohjelman merkityksestä

Koulutukseen hakeutuminen ei ole jäljitettävissä mihinkään yksittäiseen nimettävään asiaan tai tapahtumaan, vaan sen taustalla on aina useita erilaisia ja eritasoisia yksilön elämänkulkuun liittyviä tekijöitä. Erillisen ohjelman merkitystä pohdittaessa haastateltavien kertomuksista voi poimia seuraavia nimenomaan Noste-ohjelmaan liittyviä tekijöitä, jotka liittyvät koulutuksen maksuttomuuteen, uusien koulutusalojen tarjontaan ja paikallisen koulutustarjonnan laajenemiseen sekä asennepuolen tukeen, jota ilman koulutukseen hakeutuminen olisi varmasti monen kohdalla jäänyt edelleen mietinnän asteelle (Illeris 2003; Antikainen 2005).

Taloudellisten tekijöiden merkitystä ei ole syytä väheksyä, sillä läheskään kaikille haastateltavilleni maksulliseen koulutukseen osallistuminen ei olisi ollut mahdollista. Myös työnantajan kiinnostus henkilöstön koulutukseen heräsi nimenomaan koulutuksen maksuttomuuden kautta. Työttömille Noste-koulutus avasi uusia koulutusmahdollisuuksia, koska läheskään kaikkia Noste-ohjelman puitteissa tarjottuja koulutuksia ei järjestetä alueella työvoimapolitiittisena koulutuksena. Noste-hankkeen verkostoitunut toimintatapa tuotti alueelle myös uusia koulutuksia, joita ei välttämättä ilman Noste-ohjelman puitteissa tapahtunutta oppilaitosten ja työelämän tavallista tiiviimpää yhteistyötä olisi järjestetty lainkaan (Huusko 2006).

Mahdollisuus opiskella työn ohessa, monimuoto-opinnot, teorian ja käytännön vuorottelu olivat tekijöitä, jotka olivat puhuneet koulutukseen hakeutumisen puolesta: *”[koulutus] on ihan loistava lyhytjännitteiselle ihmiselle, että jos on iltakouluu noin vähän aikoo, ja työssäoppimisena.”* Opinnot on monessa koulutuksessa myös rakennettu tiiviimmiksi esimerkiksi nuorisoasteen opintoihin verrattuna, mikä oli koettu opiskelijoiden keskuudessa hyvänä asiana: *”Et mulla on näyttötyö valmis, se on hyväksyty, kokoonpanotyöt, näytöt, on teorialentti läpi. Puoleen vuoteen, niin se on... Jos ammattikouluun olisin lähtenyt, niin se olis kolme vuotta. Kyllä se vuoteen varmasti kyllä onnistuu, että on ammattitutkinto käsisä.”* Lisäksi opiskelupaikalla on ollut merkitystä niin miesten kuin naisten koulutukseen hakeutumisen kannalta, sillä koulutuksen, työn ja perheen yhdistämistä ei ole koettu useinkaan mahdollista, mikäli opinnot ovat kovin kaukana.

Matti: Mie oon aina halunnut kouluttautua, mutta siihen ei oo ollu aikaisemmin tilaisuutta, koska tää on ollut aikaisemmin [kaukana] tää koulutus, ja perheelliselle se olis vaikeeta ja työn takia se ei olis onnistunut. Mutta nyt se onnistu hyvin, kun se on tuossa lähellä.

Mikko: Ehdottomasti lähialueilla. Että Joensuu on maksimi etäisyys, jos jatko-opiskelua ajattelee. Ei missään nimessä edemmäksi. Niistä en tiedä sitten joutuuko tenttejä ja tämmösiä käydä edempänä tekemässä, mutta eihän se oo ongelma.

Haastattelemani henkilöt olivat hakeutuneet Noste-koulutukseen joko itsenäisesti ja oma-aloitteisesti tai työnantajan aloitteesta. Niinpä Noste-hankkeessa mukana olevien oppilaitosten varsinaisten hakevan toiminnan muotojen tutkiminen jää tässä tutkimuksessa ka-peaksi.¹⁷

Lehti-ilmoitusten perusteella opiskelemaan hakeutuneet haastateltavani olivat kiinnittä-neet ilmoituksissa erityisesti huomiota siihen, että koulutus oli nimenomaan ”meille” koh-dennettua, ja opiskelualan valinta oli muutamalla opiskelijalla tapahtunut tarjolla olevien Noste-koulutusryhmien puitteissa. Eli tärkeämpää oli päästä opiskelemaan Noste-ryhmään, kuin kenties yksittäisenä opiskelijana johonkin muuhun ryhmään. Erityisesti ”me-henki” näytti korostuvan aktiivisilla ammattiyhdistystoimijoilla, jotka pitivät Noste-ohjelman ideaa kokonaisuudessaan niin hyvänä, että halusivat myös omalta osaltaan olla sitä toteuttamassa. Ammattiyhdistystoimintaan liittyvästä tunteellisesta vetovoimasta pu-huvat myös Kaj Ilmonen ja Kimmo Kevätsalo (1995, 169), samoin Hilikka Mehtätalo (2005, 41–43), joka toteaa ay-liikkeen hyväksi toimimisen olevan yksi vahvempia ay-liikkeen jäsenkiinnittymisen muotoja.

¹⁷ Enemmän Noste-hankkeiden hakevasta toiminnasta ovat kirjoittaneet esim. Pakaste & Laukkanen 2006, Laukkanen 2005b, ja Kokkila 2004b.

7 Kokemuksia Noste-koulutuksesta: ”tuntuu samalta niinku van- gista, että oho, nythän mie oon vapaa”

Opiskelijoiden kokemukset Noste-koulutuksesta poikkeavat toisistaan, onhan tarkastelun kohteena 17 eri-ikäistä ja erilaisen elämäkokemuksen omaavaa henkilöä, ja kahdeksan eri koulutusohjelman koulutukset, jotka nekin poikkeavat toisistaan opintojen sisällön, teorian ja käytännön harjoittelun suhteen sekä näyttötutkintojen rakenteensa puolesta. Itä-Suomen Lääninhallituksen sivistysosaston ylläpitämän opiskelijapalautejärjestelmän tietojen mukaan vuoteen 2005 mennessä Noste-opinnot päättäneistä opiskelijoista (n=170) lähes kaikki olivat kuitenkin kokeneet koulutuksen myönteisenä, sillä 66 % arvioi koulutuksen olleen hyvä ja 31 % mielestä se oli ollut erinomainen (Itä-Suomen Lääninhallitus 2005). Yhteistä haastateltavilleni on se, että koulutukseen osallistuminen on koettu selvästi erilaisena työssä olemiseen verrattuna: ”No, ihan sillä tavalla oikeestaan virkistävä kokemus, että kun on erilaista, kun oma työ”. Opiskelun on koettu tuovan myös vaihtelua elämään ja normaaleihin työrutiineihin.

Vilma: Se antaa semmosta vähän niinku virreyttä tähän elämään ja silleesti kun on pakko pähkäillä ja ajatella. Aivoja pitäis käyttää, vähän erilaista tehdä tuota.

Matti: Hirveen hyvää on tehnyt mulle se, että pikkasen on päässyt tekemään hommia aivan muutakin kuin sitä samaa, mitä on tehnyt monta kymmentä vuotta sieltä kaheksankytluvulta.

Irma: On muutakin elämässä kuin työtä.

Helena: Mahtavalta on tuntunut.

Opiskelun aloittaminen ja koulutukseen hakeutuminen koettiin myönteisenä asiana siittäkin huolimatta, että se vaati monenlaisia panostuksia: ”Kyllähän tää opiskelu on aina opiskelua, ja sun pitää tehdä ite, oma panos olla, ettei kukaan sitä valmista tee.” Vaikka lähijaksoille lähteminen saattoi toisinaan tuntua työläältä, koettiin ryhmässä opiskelu kuitenkin antoisana ja virkistävänä. Myös Kaarina Nurmen (1995, 55–56) tutkimuksessa naisten koulutuskokemuksista korostui sosiaalisten suhteiden merkitys.

Helena: Kyll se on se lähteminen näköjään. Se on ihan sama, onko kurssia. Ois niin kiva jäähä kottiin. Sitten, kun lähtee ja kun sinne männöö, niin ihan siis kiittää ihteensä, miten hyvä oli, kun läksin kuitenkin. Sitt siellä unohtuu se kaikki semmonen. Saa tavata kavereita ja opettajia.

Vilma: Niin ihan tuntuu, oikeestaan milloinkaan ei oo tuntunut sillä tavalla, että voi ei, en jaksaa lähtee ja voisko pitää väliviikon, jos ei joskus jaksas lähteä, mutta ihan siis tuntuu, että piristyneenä on tullu sieltä takasin.

Sitoutuminen koulutukseen ja vahva opiskelumotivaatio on toinen haastattemieni opiskelijoiden koulutuskokemuksia yhdistävä tekijä. Koulutukseen ovat sitoutuneet sekä nuorimpaan että vanhimpaan koulutuspolveen luokittelemani haastateltavat, ja koulutuksen

suorittaminen kunnialla ja vieläpä hyvin arvosanoin koettiin etenkin miesten keskuudessa suoranaiseksi kunnia-asiaksi. Tähän sitoutumiseen ja motivaatioon ei lapsuuden aikaisilla koulutuskokemuksilla tai -identiteetillä näytä olevan suoranaisia yhteyksiä.

Mikko: Kyllä se rankkaa on, mutta kyllä sen hyvin kestää. Kyllä se on, kun on jotain päättänyt niin se pitää viedä loppuun asti ja vielä hyvin loppuun.

Seppo: Jotta ei mulla tästä mitään huonoa sanottavaa oo, että kesken ei ainakaan jätetä.

Aki: Pitäs sillä välillä olla, ettei mikään perfektionisti kuitenkaan, mutta ei mikään keskivertokaan, että tuosta huitasen tuon noin. Että kuitenkin yrittää tehdä kuitenkin hyvän, mutta ei nyt tarvii ihan niin...

7.1 Noste-koulutus ja näyttötutkinnot

Noste-ohjelman puitteissa järjestetty ammatillinen aikuiskoulutus rakentuu näyttötutkintojärjestelmän varaan. Sitä voidaankin pitää näyttötutkintoihin valmistavana koulutuksena jota järjestetään tarpeen mukaan. Käytännössä kuitenkin vain äärimmäisen harvoja Noste-opiskelijoita on ohjattu suoraan näyttöihin ilman valmentavaa koulutusta (Hulkari & Mahlamäki-Kultanen 2005). Myös koko näyttötutkintojärjestelmässä näyttöjen antaminen pelkän työkokemuksen ja työssä oppimisen varassa on ollut vähäistä, jääden alle 10 prosenttiin kaikista näyttötutkinnoista. Näyttötutkintoja ovat ammatilliset perustutkinnot, ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot. Perustutkinnoissa osoitetaan ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeelliset tiedot ja taidot, ammattitutkinnoissa osoitetaan alan ammattityöntekijältä vaadittu ammattitaito, ja erikoisammattitutkinnoissa alan vaativimpien työtehtävien hallinta (Hakkarainen 2003). Nykyisistä Noste-opiskelijoista lähes kaikki olivat suorittamassa alansa ammattitutkintoa.

Näyttötutkintojärjestelmää on kehitetty erityisesti aikuisväestön ja työelämän tarpeista lähtien, ja se otettiin käyttöön vuonna 1994. Näyttötutkintoihin osallistuminen on kasvanut vajaasta 3000 henkilöstä (vuonna 1995) yli 51 000 henkilöön (vuonna 2004). Järjestelmä on laadittu elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti ja siinä korostetaan työelämäsuhteiden merkitystä. Keskeistä näyttötutkintojärjestelmässä on koulutusjärjestelmässä ja muissa yhteyksissä tapahtuvan oppimisen hahmottaminen yhdeksi kokonaisuudeksi ammattitaidon hankkimis- ja opiskelutavasta riippumatta. Näyttötutkintojärjestelmä perustana ovat seuraavat kolme asiaa: tutkintojen riippumattomuus ammattitaidon hankkimistavasta, osaamisen näyttäminen ja näytön arviointi käytännössä sekä työelämän ja koulutuksen järjestäjien välinen yhteistyö. Sekä tutkintoihin valmistavan koulutuksen että näyttöjen antamisen tulee olla joustavaa ja aikuisten erilaisiin elämäntilanteisiin soveltuvaa. Tutkinnot onkin rakennettu siten, että ne suoritetaan työelämän tehtävä- ja toimintakoko-

naisuuksia noudattaen osissa, ja samojen periaatteiden mukaan järjestetään myös näyttöihin valmentava koulutus. (Hakkarainen 2003.)

Haastattelemani nykyiset Noste-opiskelijat ovat kokeneet valmentavan koulutuksen monipuolisuuden ja käytännönläheisyyden yleisesti ottaen hyvänä asiana: *”Tää on tässä koulutuksessa mukavaa, kun tää on niin monipuolinen. Sit se ei oo pelkästään sitä tunnilta olemista vaan myös on sitä käytäntöä. Se on hirveen motivoivaa kyllä ollut.”* Noste-opiskelijoiden kokemuksia koulutuksen järjestämisestä ja rakenteesta tarkastellaan seuraavaksi erityisesti teoria-käytäntö- ja lähiopetus-etàopinnot -akseleilla. Toinen tarkastelunäkökulma liittyy opiskelijoiden kokemuksiin opintojen suunnittelusta ja ohjauksesta sekä tuki- ja lisäopetuksesta. Oppimis- ja tietoyhteiskunnan edellyttämien tietotekniikka- valmiuksien kehittymisestä käsitellään erikseen, samoin näyttötutkintojen suorittamisesta saatuja kokemuksia.

7.1.1 Teoria vs. käytäntö: ”parhaiten oppii kyllä töissä”

Haastateltavien kokemukset ammatillisen aikuiskoulutuksen teoriaopinnoista olivat kahdenlaisia: toisaalta teorian tarve tunnustettiin, opiskelu koettiin tarpeellisena, ja sitä toivottiin: *”Joskus vähän toivois, että sitä olis ehkä enemmän, koska me hypätään yleensä aina käytännön asioihin ja niitä ei oo käyty yleensä mitenkään läpi.”*, mutta toisaalta puheessa korostui vahvasti käytännön kautta oppimisen ensisijaisuus: *”Yhtä tympeetä niinku muutkin opiskelemiset, että tuota on siinä penkillä vaikeeta olla. [...] Mutt mie en oo liikaa huolissani näistä tuntioloista, kun tiijänhän, työssähän sen oppii sen homman kuitenkin.”*

Aki: Kyllä se on vähän paperilla aina se opiskeleminen semmosta, että hyvin vähän sitä tarttuu silleen.

Mirja: Eihän se paperiteksti mun kalloon jää, jos ei niitä lue. Niitä [asioita] pittää aina kerrata ja kerrata. Pittää aina vähitellen sitten.

Teoriajaksojen ja tekemällä oppimisen roolia koulutuksessa haastateltavat kuvasivat siten, että ensin asiat käytiin läpi teoriassa, jonka jälkeen samat asiat harjoitettiin käytännössä. Monet koulutusohjelmista olivat painottuneet hyvin käytännönläheisesti, mihin vaikuttaa luonnollisesti opiskeltavan alan ja ammatin (esim. hierojat tai liikuntapaikkojenhoitajat) luonne. Käytäntöön painottuvasta koulutuksesta huolimatta osa haastateltavasta toivoi enemmän käytännön työssä tapahtuvaa koulutusta: *”Vähän on teoriaa, enimmäkseen ollaan niinku työharjoitteluja. Mutta sitä sais olla sitä työharjoittelua vähän enemmän.”*

Hanne: Onkos teillä sitten paljon työharjoittelua tässä koulutuksessa?

Matti: Suurin osahan se on kuitenkin sitä. Että jos nyt karkeesti sanotaan, että teoriaa olis kuukaudessa noin viikko, vaikka eihän ne mee silleen tasaisesti, niin työharjoittelu olis sitten enemmän puolet. Ja sitä työharjoittelua saa sitten ottaa niin paljon kun haluaa, jos vaan on aikaa, kun on ne näytöt ja muut. Että jos tuntee ettei osaa, niin voi ihan sopia näiden eri paikkojen kanssa, että mie tarviisin vielä vähän..

Pentti: Meillä on ollut ihan teoriakoulutusta, että teoriassa ollaan käyty lyhyesti läpi. Ja sitten on ollut ihan ollaan käyty konekohtainen koulutus. Ja sitten on ihan suoritettu, itse tehty näillä koneilla niitä töitä. Eli ihan sillä tavalla perusteista on lähdetty ja sitten itse tehty näitä käytännön töitä.

Mirja: No, aika paljonhan se on painottunut tähän käytäntöpuoleen, sillä eihän sitä opi muuten kuin tekemällä... Mutta sitten tietysti tää teoriapuoli, niin sitä nyt on aika vähän sillee ollu. Sanotaan nyt, että äkkiä vaan käytäntöjä.

Nuoruuden koulutusidentiteetti ja oman itsensä määrittäminen ”tekijäksi” eivät välttämättä merkinneet kielteistä suhtautumista Noste-koulutuksessa eteen tulleisiin teoreettisiin aineisiin. Enemmänkin työhön ja ammattiin liittyvä teoriaopetus koettiin ”koulussa opetettuun” teoriaan verrattuna erilaisena. Kun opiskeltavien teoriapainotteisten asioiden nähtiin yhdistyvän suoraan ammatissa tarvittaviin valmiuksiin, ne myös koettiin mielekkäiksi. Koulussa opetetut teoria-aineet sen sijaan rinnastuvat Irman kertomuksessa asioiden ulkoopettelemiseen.

Hanne: Sanoit jossain aikaisemmin, että tuo teoria ei oo kiinnostanut koskaan, niin miltä se on tuntunut tässä koulutuksessa sitten nää teoriajutut?

Irma: No, nyt on helppo, kato kun se ei oo suoraan, eihän nyt ulkoo opetella, jotta se luetaan ja tehään sitten se, kirjoitetaan sitten se. Jotta se on silleesti helppoo, jotta en minä muista pitkään vaan sitte [työssä] on, se tulloo niinku alitajunnasta se, että muistuu mieleen. Kun sitä toistaa ja toistaa, niin se tulloo niinku käytännön kautta ja teorian kautta, itelle kypsyy se asia. Kun koulussa, jotta kun tuli läksy, niin se piti omin sanoin kertoa, niin enhän minä muistanut. Vaan se tulloo tämä niinku se on ihan erilaista. Se tehään niinku ja kirjasta luetaan.

7.1.2 Kontaktiopetus vs. etätehtävät: ”minä oon sen vanhan ajan koulunkävijä”

Huolimatta käytännön harjoittelun vahvasta tarpeesta, haastattelemani Noste-opiskelijat suhtautuivat oppilaitoksen tiloissa tapahtuvaan opetukseen myönteisesti. Useimmat opiskelijat toivoivat kontaktiopetuksen lisäämistä: ”Vaan sais näitä lähijaksojakin olla vähän enemmän.”, koska monet kokivat koulussa tapahtuvan opiskelun ”oikeana” opiskeluna. Myös Leena Niemi-Väkeväinen (1998, 62) on saanut samanlaisia tuloksia: kouluttautumisen haluttiin tapahtuvan koulussa, oppilaitosten tiloissa, aikataulutettuna ja opettajajohdoisesti. Kukaan kyselyyn vastanneista ei ollut halukas pelkästään etäopintoihin, ja monimuotokoulutusta vierastettiin opintojen alkuvaiheessa.

Hanne: Miten oot ite kokenu, onko hyödyllisiä nuo lähiopetusjaksot?

Liisa: Niin, kyllähän ne on hyödyllisiä, tottakai, että kyllähän se ois hirmu hyvä, kun olis joka kerran, että aina siellä kuitenkin jottain tietoo saa. Paremmin, kun se opettajan kanssa ne käyvään läpi kaikki nuo. Kaikkihan myö saahan tuo materiaali itelle, mitä käyvään läpi, mutta kuitenkin, että vähän kimuranttisemmatkiin hyö oittaa siten selittää, jos ei vaikka välttämättä heti ymmärrä.

Eija: Eli suurin osa perustuu siihen, että meidän pitää ite opiskella asiaa. [...] Mutta mie olisin kyllä tykänny, siis miulle ois kyllä sopinu paremmin että pidemmäks tai useemmin näitä lähiopetusjaksoja.

Pirjo: Niin no, minä henkilökohtaisesti oon sitä mieltä, että niitä lähipäiviä saisi olla enemmän juuri sen takia, koska minä oon sen vanhan ajan koulunkävijä. Siis minä oon semmonen, jonka pitäis mennä kouluun (painokkaasti) ja olla koulussa ja tulla koulusta pois.

Seppo: Miehän oon tykänny, saisi vaan olla vähän enemmän tätä koulua. Meilläkään ei oo kuin semmonen pari päivää viikossa ja sitten on että niitä pystyis kotona niitä teorian tehtäviä tekemään.

Esa: Silleen, että enemmän vois ehkä olla istumista ja luokassa olemista. Se kävi vähän ilmi jälkeensä, että tuntirajoitus kun on, niin eihän sitä voikaan. Mut sitten toisaalta kun ajattelee, niin ehkä on kuitenkin mulle käypi paremmin jääpi vähän siten sitä omaakin aikaa. Kun tuollakin noita yli viisikymppisiä ihmisiä, niin jaksaisko ne enää istua töröttää. Ei ne jaksa, että onko se sitten millään tavalla parempi jos istutaan..

Lähiopetuksen järjestäminen vaihteli koulutusaloittain, samoin se olivatko jaksot pakollisia opiskelijoille vai eivät. Osassa koulutuksista kontaktijaksoille osallistuminen perustui opiskelijoiden omaan tarpeeseen, ja opiskelutekniikka oli jokaisen vapaasti valittavissa: *”Ei meidän tarvii käyvä yhelläkään tunnilla. Ei meidän tarvii käyvä missään, kunhan näyttökokeissa osaa sillä lailla, että siis se on ihan sama, mitenkä opiskelee.”* Pakolliset opinnot saatettiin kokea koulumaisina ja aikuisen opiskelumotivaatiota aliarvioivina: *”Poissaolot pitää kuitenkin korvata etätehtävillä. Mäkin odotan vaan etätehtävää, kun mä olin yhen päivän poikkeen [...] Niin, ett rangaistus tulee, ja opettaja oli yhen päivän sairaana, niin rangaistus tulee siitäkin: etätehtävii postissa.”* Kontaktiopetus koettiin motivoivana, mikäli aihe kiinnosti ja se nähtiin käytännön kannalta tarpeellisena. Ja päinvastoin lähijaksot koettiin turhauttavina, mikäli opiskeltavalla asialla ei ollut sidosta käytäntöön.

Irma: No, kaikki, kun se on vielä ihan alussa, niin ...ja se on niin nopeesti se päivä, kun yheksästä neljään ollut, niin aamuisin hirveen nopeesti, kun on kaikenlaisia ja kun nyt viimeks [harjoiteltiin käytännössä] niin yks kaks, herra ihme, niin on puol neljä jo kello. (naurua)

Kyllikki: Semmosia ovat ollut niin kiinnostavia, että ei oo kellosta niinku ollut hajjuukaan (naurua), ennen kuin pois lähtiissä, että nyt pitäis pois lähteä kotia päin. Niin, mitkä on opinnot ollut niin ne on kyllä hyviä, kerta kaikkiaan ollu. Ei siellä kello viilikuilla, että pois lähetään. Siellä vain ollaan, että aha, nyt on. Opettajalla on kiireempi pois sieltä kuin meillä.

Tiina: Nyt on ollut [teoriaa ...] Säälin ihan sitä opettajaa, kun rautalangasta vääntää eikä siltikään siellä naiset ja miehet tajuu ja eikun pitäis saada se tieto menemään ja kaikkia ei tietysti innosta se tieto. [...] Mutta se, että kun tiedetään etukäteen, että mä en tätä tietoo mihinkään tarvii, että mulle tää nyt opetetetaan, että ei se hirveesti motivaatiota lisää.

Leena Niemi-Väkeväinen (1998, 62) totesi tutkimuksessaan, että itsenäisen työskentelyn valmiudet kasvoivat opintojen edetessä, vaikka monimuotoistettua koulutusta aluksi vierastettiin. Mielikuvat omasta itsestä oppijana saattavat perustua parin vuosikymmenen takaiseen koulunkäyntiin, jonka kokemuksia edelleenkin kannetaan mukana ja ne vaikuttavat opiskeluun, kunnes opintojen edetessä opiskelijat saavat lisää kokempohjaa oppimisestaan. Omat opiskelutaidot ovat mietityttäneet myös nykyisiä Noste-opiskelijoita opiskelun alkuvaiheessa, ja opintojen edetessä opiskelijat ovat huomanneet taitojen kehittyneen. Vaikka opiskelu olikin uutta, koettiin omista harrastuksista olleen apua perusopiskelutaitojen säilymisen kannalta: *"[Opiskelu on] uutta asiaa ja sitten taas, minähän oon paljon kirjoja luku. Niin sehän jo paljon merkihtöö sekkiin ihan niin. Sehän ei niinku silleen oo vierasta se lukeminen."*

Helena: Aika uutta oli, että siitä on kuitenkin niin pitkä aika [edellisestä opiskelusta]. Siellä se oli vielä vaikeempoo sillä tavalla se opiskelu. Mutta tää on niin paljon semmosta, ite ehtii sitä tietoo ja semmosta sillä tavalla ja just nuo etätehtävät, että mistä sitä aloittaa ja miten... just mitä sie sitten laitat siihen sitten paperille. Kyllä nyt on, jotkut on palautettu, niin nyt alakaa jo ja nyt ensimmäisen kerran huomasin tiistai-iltana, että mie oon pystynyt samalla joko kirjoittamaan tai nyt en pystynyt kuuntelemaan tässäkin kuuntelemaan enkä kirjoittamaan. Mut nyt mie osasin kirjoittaa ja kuunnella sitten.

Irma: Olihan se sitä alakuun, että mitenkä sitä osovaa, kouluun kun pittää lähtee, että eihän sitä ossoo lukkeekaan mittään eikä kirjoittaa, että mitenhän sitä osovaa tehdä ne tehtävät. Miten se on outoo, kun ei oo tehny. [...] Ihan helppo oli nyt tämä [toinen]. Ensimmäinen oli vain, meni pitkään, että piti monneen kertaan ja monta paperii kirjoittaa ja ei ollut hyvä (naurua) ja ei oo hyvä nuinkaan...

Etätehtävien vaikeutena haastateltavat pitivät niiden edellyttämää itseohjautuvuutta ja omatoimisuutta, sillä työn ja perheen täyttämästä arjesta saattoi olla vaikea löytää sopivaa aikaa tehtävien tekemiseen. Oppilaitoksen tiloissa tapahtuva opiskelu koettiin itsenäistä opiskelua ja etätehtävien tekemistä helpommaksi, koska aikataulut oli jo ennalta sovittu, ja se aika oli varattu puhtaasti opinnoille. Etätehtävien tekemiseen käytettiin vapaa-aikaa, tai niitä tehtiin yöllä, kuten jo aikaisemmin on todettu. Vastaavasti haastateltavien korkea opiskelumotivaatio näyttää edellyttävän, että annetut tehtävät on paitsi tehtävä, myös tehtävä hyvin: *"Kyllä siinä vaan on tekemistä. Ei se oo niin yksinkertaista tuosta vaan huitasta."*

Pirjo: Ett minä oon tässä sen huomannu, että tässä niinku pittää tosissaan itteensä psyykata, että tulee tehtyä jotain, että se ois niin paljon helpompaa, kun lähtee sinne kouluun ja se ja se hoituu silleen, että siellä kun on tehtävä, niin sen tekee ihan mieltimättä sen asian, mutta täällä, kun pittää olla niin oma-aloitteinen, niin tää on niinku vähä ollu niinku se heikko kohta mulle.

Helena: Ne tahtoo vaan, kaikki niinku sitä siirtää ja siirtää. Sitten paineet kasvaa ja sitt mie ruppeen tekemään ja se on siinä.

Vilma: No, ihan, ett mie oon sillä tavalla ottanut sitt vapaapäivinä, jos on pari vapaapäivää, niin oon tehny kotihommat ja omat kotihommat vapaapäivinä ja sitten toisen oon käyttänyt, ihan ruvennut ja paneutunut asiaan ja tehny ensin paperille omat muistiinpanot ja sitten käyny tietsikalla tekemässä ja tässä ei oppikirjoja sillä tavalla oo. Kaksi on oikeestaan.

Aki: Ne on yleensä esseetyyppisiä nykypäivänä tuntuu olevan hirveesti tää essee. Miulla ei siinä mielessä oo ongelmaa, että mie ossoon kirjottaa. Mutta mutta en välttämättä kuitenkaan esseestä nyt niin hirveesti välitä.

7.1.3 Henkilökohtaistamisen ja ohjauksen käytännöistä

Osana näyttötutkintojärjestelmän kehitystä on erityisesti AiHe -projektin (Aikuiskoulutuksen henkilökohtaistaminen) puitteissa tuettu näyttötoimintaan liittyvää henkilökohtaistamisen periaatetta, joka on määritelty seuraavalla tavalla:

”Henkilökohtaistaminen tarkoittaa tutkinnon suorittajan ja /tai opiskelijan ohjaus-, neuvonta- ja opetustarpeiden huomioon ottamista ja tarvittavien tuki-toimien käyttämistä näyttötutkinnossa ja/tai siihen tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa tutkinnon perusteita noudattaen. Henkilökohtaistaminen alkaa tutkinnon suorittajan ensimmäisestä yhteydenotosta ja päättyy tutkinnon tai sen osan valmistuttua.” (Rikkinen 2004, 30.)

Henkilökohtaistaminen on edelleen jaettavissa kolmeen vaiheeseen: hakemisvaiheen, näyttöjen suunnittelun ja toteutuksen sekä tarvittavan ammattitaidon hankkimisvaiheen henkilökohtaistamiseen (Rikkinen 2004, 30). Tässä luvussa keskitytään erityisesti tarvittavan ammattitaidon hankkimisvaiheen, eli haastattelemieni Noste-opiskelijoiden tapauksessa valmistavan koulutuksen henkilökohtaistamiseen ja aikaisemman ammattitaidon tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Yleisesti ottaen haastateltavat kokivat, ettei Nostekoulutusta ole juurikaan henkilökohtaistettu aikaisemman osaamisen perusteella. Aikaisemman osaamisen tunnustamista onkin tapahtunut lähinnä tietokoneen käyttöön liittyvien opintojen kohdalla, mutta muuten kaikki opiskelevat enemmän tai vähemmän yhtenäisenä ryhmänä. Toisaalta osa koulutuksista on muodoltaan hyvin vapaita, jolloin jokaisella opiskelijalla on mahdollisuus osallistua sellaisille opintojaksoille, mitkä kokevat itselleen ammattitaidon osoittamisen kannalta tarpeelliseksi.

Eija: Meillehän tehtiin tietysti kaikki tämmöset henkilökohtaiset opetussuunnitelmat, joka todellisuudessa ei oo ollu sinänsä mitään henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. Vaan se on ainakin, mitä mie näen, niin ne on kaikille ihan samanlaiset. Et ne on tietysti otettu, eli ne ei voi olla, jos meillä kerran kuukaudessa on, niin mitenkä jokaiselle voikaan henkilökohtaisesti. Ei ne pysty 25 opiskelijaa niin jokaisesta tietää.

Itä-Suomen Lääninhallituksen sivistysosaston opiskelijapalautteen (2005) mukaan opiskelijat (n=170) olivat kuitenkin hyvin tyytyväisiä henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaansa, ja sen opintoja edistävään vaikutukseen (63 % samaa mieltä ja 31 % täysin samaa mieltä). Samoin opiskelijat olivat kokeneet saaneen tarvittaessa yksilöllistä ohjausta ja tukea riittävästi (44 % samaa mieltä ja 50 % täysin samaa mieltä). Myös haastattelemani Noste-opiskelijat kokivat tarjolla olevan riittävästi mahdollisuuksia opinto-ohjaukseen, sillä monet opettajat olivat opiskelijoiden käytettävissä aina tarvittaessa: ”On

siellä ja mahdollisuus on koko ajan. Opettajahan on niinku siellä koko ajan käytettävissä, kun saapi sopivan ajan sovitettuu.” Toisaalta myös varsinainen opetus oli koettu luonteeltaan perinteiseen luento-opetukseen verrattuna ohjaavaksi: *”Kyllähän se periaatteessa koko ajan on ollut nää lähipäivät niinku semmosta ohjoovoo ja opettavvoo.”* Toisilla opiskelijoilla oli opintojen alkuvaiheissa ollut yhteisiä opiskelutekniikkaa ja muita yleisiä opiskeluvalmiuksia koskevaa ohjausta, mutta osa ryhmistä oli lähtenyt liikkeelle suoraan asiasta.

Irma: Oli se niinku eka päivä semmosta vain, että minkälaista tulloo.

Kyllikki: Ei mittään ollunna, jotta se vain ihan kylmästi lähettiin. Asiasta heti kohta kiinni vain, kun se kuitenkin on tuttu jollakin lailla, jotta kun on kurssipäiviä ollunna, niin se on opiskelluu sekkiin.

Opiskelijat olivat saaneet mielestään riittävästi kannustusta ja tukea oppilaitoksen taholta, sillä ainoastaan 2 % opintonsa jo päättäneistä Nostetta Pohjois-Karjalaan hankkeen opiskelijoista oli täysin eri mieltä tai eri mieltä väitteen *”Minua on koulutuksen aikana kannustettu ja tuettu oppimaan”* kanssa (Itä-Suomen Läninhallitus 2005). Kannustuksesta ja tuesta puhuttaessa opettajan rooli ja opetustapa korostuvat:

Irma: Hirnu mukava opettaja. Se niinku oikeella tavalla opettaa, että sen ymmärtää, mitä se puhuu. Jos on semmonen, joka ei ossoo puhuu, niin toiset puhuu, on semmosii näitä kouluttajiiikin, jotka hirveesti itestään selevvytenä tulloo niinku tuutin täyveltä, jotta eihän sitä ymmärrä. Tämä kouluttaa koko ajan, siellä aikuiskoulutuksessa on, niin se oppii siihen. Se pittää lähtee niinku pienillä askelilla opettamaan. (naurua) Ja kaikki tehtävät, mitä on niin käyvään taululla läpi. Se on niinku kertausta sitten. Ja se jäpi niinku kaikkein parhaiten mieleen.

7.1.4 Tietotekniikkataidot

Haastateltavani suhtautuivat Noste-koulutukseen sisältyneisiin atk-opintoihin myönteisesti. Osalle tietokoneen käyttö oli uutta: *”minä en oo tietokonetta aukassu ikinään”*, osalle taas hyvinkin tuttua: *”en oo mikään tumpelo ton tietokoneen kanssa”*. Yhteistä kaikille oli kuitenkin se, että tietotekniikka ja sen käyttötaidot koettiin erittäin tärkeiksi riippumatta omasta osaamisen tasosta tai tietokoneen käyttötarpeesta: *”Eihän sitä nyt hirveesti tarvii, että mutta jo ihan omaksi iloksi.”* Opiskelujen myötä haastateltaville oli vahvistunut käsitys internetin roolista tietokanavana, mutta ellei sitä ollut käytettävissä, turvauduttiin perinteisiin tiedonhakumenetelmiin: *”Internetistähän hirveesti saapi. Vaan meillä, kun sitä ei oo enkä minä ossoo sitä käyttee, niin se pittää minun kirjasta lukkee. Jos Internetti ois, niin sieltähän suapi hirveesti.”*

Tietokoneen ajokorttitutkinnon suorittaminen koettiin myös erittäin tärkeäksi: *”Mulla ei oo siitä [atk]osaamisesta mitään paperia. Niin sen minä koen hirmu tärkeeks, että minä saisin siitä jonkinlaisen todistuksen, koska se on tänä päivänä työtä hakiessa äärimmäisen tärkeä.”* Ja ellei Noste-koulutuksen ohessa ollut mahdollisuutta suorittaa tietokoneen ajokorttikoulutusta, niin muutamat Noste-opiskelijoista olivat halukkaita suorittamaan ajokorttikoulutuksen myös myöhemmin: *”Sitä atk-kurssia, että jos semmonen sattuu, onnistuis tai olemaan [työn] sivussa.”*

Ne, joille tietotekniikka oli uutta kertoivat jännittäneensä aluksi tietokoneen käyttöä: *”Ihan kaikista eniten jännitettiin tuota atk:ta, vaan siihenhän, kun se on meitä niin alusta pittäen ruvennu neuvomaan, niin sehän ei oo, kun jännee ja kiinnostavvoo.”* Opiskelun myötä suhtautuminen tietokoneenkäyttöön oli muuttunut omien taitojen karttuessa: *”Mie sitten internetissäkiin ihan yksin kävin. Että ei pelota sen etteen.”* Toisaalta tietokoneen käyttöön liittyvät asiat saattoivat tulla jopa uniin.

Kyllikki: Nehän ne, kun pyörii yöllä ja kun toissayönä minä hiirtä etin ja missä se on....mies kysyi, että missä se on ja minä, että hiiri hävis (naurua), hiiri hävis. Että ihan painajainenhan se on siitä tullut.

Seppo: Eihän meilläkään tuo tietokoneen käyttö, kun täällä vasta opetellaan. Jonkin verran mie oon [...] joutunut käyttämään. Sen verran, että osasin, kun toisilla kellä meni koneet meni tiltiin, niin piti aina (naurua) auttaa.

Muutamat työnantajat olivat järjestäneet työntekijöilleen atk-koulutusta, ja toiset taas olivat oppineet tarvittavat taidot työssään tai opiskelleet ne itsenäisesti: *”Kyllä se työnantaja [...] kansalaisopiston kanssa järjesti meille kymmenen viikon tietokonekurssin, ihan perus.. Aloitettiin alkeista opiskelemaan, niin sen ja sittenhän sitä on opiskeltu ite enemmän.”* Tekemällä oppiminen korostui myös atk-taitojen hankkimisessa: *”Joku joka osaa enemmän niin neuvoo, sitä kauttahan sen oppii.”*

7.1.5 Osaamisen osoittaminen näyttötutkinnoilla: ”Näytöt on ihan konkreettisia, ei tekemällä tehtyjä”

Aikuisten näyttötutkinnot rakentuvat alakohtaisesti, ja osalla haastateltavistani oli koke-musta sekä kirjallisista että käytännön näyttötilanteista: *”Siinä on kirjallinen koe, [...] kun siinähan voi, jos on suullinen koko ajan, voi olla, että lähtöö ajatukset pois. Ne täydentäät sitten toisiaan. Haastatellaan suullisesti, kuka kummassa loistaa paremmin.”* Osalla kou-lutusaloista näyttötutkinnot muodostuivat taas yksinomaan kirjallisista kokeista. Muutamil-la haastateltavillani opinnot olivat haastatteluhetkellä niin alkuvaiheessa, että näyttötilan-teet olivat heillä vasta edessä. Näyttötilanteet olivat jännittäneet kaikkia haastateltaviani jonkin verran etukäteen.

Esa: Heti kun mentiin, niin oli kirjalliset tehtiin, ja sitten oli näyttöjen kautta. No, kylähän se ihan jännittää tommonen, varsinkin, kun just äsken sanoin, että niin paljon vähän on meillä kumminkin tätä käytäntöä ja sitten pitäis se kaikki kumminkin osata. Ihan hyvin on kaikki mennyt, ei siinä mitään.

Mikko: Kyllä se jännitti siihen kokeeseen meno.

Aki: Pelonsekaisin tunnelmin. Jännittää ne, kun siinä pittää puhuu taas ite. [...] Mutta kyllä mie luottavaisin mielin niihin mänen, ja kyllähän se silmän alla ainahan se on vähän semmonen paineenalainen juttu, mutta se pittää vaan opetella niin hyvin, että luottaa ihteensä ja keskittyy.

Helena: Nämä ne näytöt kaikkein eniten jännittää.

Toisaalta näyttötilanteisiin liittyvää jännitystä lievensi se, että tehtäviin tai tehtävätyyppeihin oli mahdollista tutustua osittain jo etukäteen: *”Ja sitten pittää tehdä se kirjallinen. Myö vain viimeks ihan vilikastiin. Miusta se ei niin hirveeltä tuntunut se kirjallinen. Että se pittää niinku tietokonneella, se tulloo.”* Myös näytön vastaanottajilla oli vaikutusta siihen, millaisena käytännön näyttötilanne koettiin. Osa opettajista ja näytön vastaanottajista puhui näyttötilanteista nimenomaan oppimistilanteina, mikä osaltaan vähentää näyttötilanteeseen helposti latautuvia paineita: *”Tässä korostettiin alussa, että ihan hienosti tehtiin meillä niinku arvioinnissakin, että tämä on koulutustilaisuus, eikä kilpailutilanne. Että sitä korostettiin hienosti mun mielestä, että tää on yks koulutustapahtuma samalla.”* Näyttöön liittyvien tehtävien arvostelusta kaikki haastateltavat eivät olleet samaa mieltä arvioitsijoiden kanssa: *”Mie oon tehny muutaman ihan täydellisen, niin mä en saa vitosta siitä. Se on se 4,75 tai mitä se on. Se nyt on.. mitä väliä sillä on, kunhan se on vaan käyty, että sen takia, että tietäs ite vähän tavallaan missä menee...”,* mikä kuvastaa haastateltavien vahvaa kunnianhimoa ja opinnoissa menestymisen motivaatiota.

7.2 Noste-koulutuksen merkityksistä

Haastatteluhetkellä Noste-opinnot olivat kaikilla opiskelijoilla vielä kesken, joten koulutuksen merkityksiä pohdittiin enemmänkin koulutukseen ja opiskeluun kohdistuneiden odotusten, toiveiden ja koulutuksen jälkeisten suunnitelmien kautta. Usein nämä toiveet liittyvät haastateltavien työmarkkinapolkuihin, ja erityisesti oman ammattitaidon kehittämiseen: *”Tämmössiin käytännön asioihin liittyvää tietoo ja semmosta syventävää ihan niinku oikeesti, että mitä siihen [ammattiin] liittyy.”* Koulutuksesta saatavan tiedon toivottiin olevan konkreettista ja omiin tehtäviin sovellettavissa olevaa: *”Voihan olla, että jottain uusia ideoita keksii sieltä ja saa tämmösiä vinkkejä.”* Riippuen haastateltavan työmarkkinapolun tilanteesta, koulutukseen osallistumisen merkitys saattoi olla joko oman yrityksen perustamisessa: *”Se oma yrityshän se on mielessä”,* nykyisen työpaikan säilyttämisessä:

”Ne on aika suppeet ne työmahollisuudet. (naurua) Kun vain tässä suapi työssä olla, niin on onnellinen.” tai työllistymisessä ja työpaikan vaihdossa. Kaikkeen tähän Noste-koulutuksen ja ammattitutkinnon suorittamisen koettiin antavan mahdollisuuksia.

Aki: Arvelin nyt oppii enemmänkin työssäoppimisessa tämän ammatin, ja uskoisin kyllä työllistyväni.

Esa: Töihin jos pääsis jonnekin. Että siitä kautta mie lähdän. Että on mulla ihan hyvät mahdollisuudetkin, että mie varmaan pääsenkin että.. Kattoo nyt.

Mikko: Se antaa todellakin niinku taisin jossain vaiheessa sanoa, niin paremmat mahdollisuudet kattoo ympärilleen. Tietysti ihmiset sanoo, että kun samassa työpaikassa on ollut viis vuotta, niin kynnys lähteä uuteen on iso. Se on kyllä, oon omalta kohaltanikin sitä miettiny, niin kyllä se todella iso kynnys on. Joutuu ajattelemaan, että pitäis se perhekin elättää ja velat maksaa. Että jos vaihdan työpaikkaa, niin täytyy kyllä olla täysin varma, että siellä töitä myöskin riittää.

Yleisesti ottaen haastattelemini Noste-opiskelijoiden koulutusta kohtaan asettamat odotukset ja toiveet olivat hyvin realistisia ja omasta elämäntilanteesta lähtöisin olevia. Koulutuksesta haettiin eväitä paitsi ammattitaidon, myös oman itsensä kehittämiseen ja omaan jaksamiseen: *”Suapi sitä potkuu, että pysys niinku silleen virreessä.”* Toisille Noste-koulutus oli tuonut niin paljon uutta intoa, että he miettivät myös opintojen jatkamista.

Helena: Se on tässä, sanotaan, että tässä tuo into kasvaa tässä.

Tiina: On mahdollista, mutta vähän aikaa pitää pitää väliä. Nyt tarvii miettiä minun vähän, jatkanko vai päätänkö opiskelut nyt tähän. Kyllä se kumminkin sen verran vaatii, että välillä pitää takkia täyttää, että ei tyhjene.

Mikko: Oon ajatellut jo asioita eteenkin päin, kiinnostaa ehkä jatko-opiskelu. Mestarin paperit kiinnostais kyllä hirveesti. Se tulis kyllä olemaan varmasti hirmu haastava projekti. Siinähan joutuu sitten lukemaan ja laskemaanki, mutta ei se ole poissuljettu. Kyllä mulla se ajatus on, jos kaikki menee hyvin ja terveenä säilyy ja muuta niin..

Pentti: Mulla kyllä on aikomus jatkokoulutukseen kyllä. Että mun on osattava nämä ilman muuta, koska nykyisin tullaan vaatimaan, pitää olla paperit, mikä on ihan oikein mun mielestä kanssa. Mä päätin lähteä, jos onnistun pääsemään.

Matti: Mie oon lähdössä toiseen koulutukseen [...] mestarin koulutukseen. Elikkä alun perin miulla oli tarkoitus, että mie ne mestarin paperit hommaan, mutta tää on käytävä ensin.

Aikuiskoulutustutkimuksissa on sekä kansallisesti että kansainvälisesti kiinnitetty paljon huomiota koulutuksen kasautuvuuteen (esim. OECD & Statistics Canada 2000; Blomqvist et al. 2002). Sama ilmiö näyttää toistuvan myös Noste-opiskelijoilla, sillä kun opiskelun ja koulutuksen vauhtiin on kerran päästy, sitä halutaan myös usein elinikäisen oppimisen hengessä jatkaa.

8 Noste-koulutus osaksi aikuisten koulutus- ja työmarkkinapolkuja

Tutkimukseni keskeisenä tavoitteena on tarkastella elämänculun näkökulmasta lyhyen pohjakoulutuksen omaavien aikuisten hakeutumista Noste-ohjelman puitteissa järjestettyyn ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Noste, viralliselta nimeltään koulutustason kohotamisohjelma, on käynnissä vuosina 2003–2007. Ohjelma on kohdistettu erityisesti 30–59-vuotiaisiin, vailla toisen asteen tutkintoa oleviin aikuisiin ja heidän työmarkkina- asemansa parantamiseen koulutuksen keinoin. Työn teoreettisena lähtökohtana on Noste-ohjelmankin kehittämisen taustalla vaikuttava ajatus elinikäisestä oppimisesta, jolla tarkoitetaan uuden oppimista yksilön koko elämänculun ajan. Aineisto koostuu seitsemästätoista elämäncerrallisesta teemahaastattelusta. Tutkimustehtäväni kannalta keskeisiä elementtejä ovat myös haastateltavieni lapsuuden koulutuskokemukset sekä aikuisten työmarkkinapolkujen rakenne ja aikaisemmat kokemukset aikuisopiskelusta, jotka yhdessä jäsentävät koulutukseen hakeutumisen osaksi yksilön elämänculkua. Tässä yhteenveto-osiossa tutkimuksen keskeisimmät tulokset on kirjoitettu auki luvussa 2.3 esitettyjen tutkimuskysymysten kautta.

Mikä on lapsuudessa ja nuoruudessa muotoutuneen koulutusidentiteetin ja koettujen koulutusmahdollisuuksien merkitys myöhempien koulutuspolkujen valinnassa? Olen lähestynyt nykyisten Noste-opiskelijoiden koulutuspolkuja kahdella tasolla: toisaalta paikallisten koulutusmahdollisuuksien ja toisaalta haastateltavien lapsuuden ja nuoruuden koulutusidentiteettien kautta. Nykykäsityksen mukaan yksilön identiteetti ei ole yksi ja sama, vaan monikollinen ja kerroksittain rakentuva. Silti nuoruuden tapahtumilla on rakennusprosessissa erityisasemansa (Karisto 2005), jota elämäncerrallisella haastattelutuotteella ja elämänculun periaatteen mukaisella aineiston analysoinnilla olen tutkimuksessani pyrkinyt tavoittamaan.

Haastateltavien kertomuksista poimimieni identiteetti-kuvausten perusteella olen luokitellut haastateltavat ideaalityypisiksi kolmeksi eri koulutusidentiteettityypiksi: *”lomielin luki”*, *”en mikään kauheen huono, mutta en mikään kauheen hyväkään”* ja *”ei lukupäätä”*. Akateemiseen ideaalityypiin sijoittamieni haastateltavien koulukokemuksille on yhteistä se, että he kokivat menestyneensä hyvin koulussa ja pitivät teoriapainotteisia oppiaineita mielenkiintoisina. Käytännölliseen koulutusidentiteettiin kuuluviksi määrittelin ne haastateltavat, jotka arvioivat koulumenestyksensä suhteessa koulun asettamaan ideaaliin heikoksi ja tekivät puheessaan eroa teorian tiedon ja käytännön välille. Lisäksi mieliaineissa korostui tekeminen ja käytännölläheisyys. Välimaastoon luokittelemilleni haastateltaville oli tunnusomaista sekä oman koulumenestyksen kokeminen keskinkertaisiksi hyvistä numeroista huolimatta että toisaalta myös kiinnostuksen puute koulua ja koulunkäyntiä

kohtaan. Lempiaineita löytyi niin lukuaineista kuin taito- ja taideaineista. Haastateltavien puheesta ei kuitenkaan välittynyt teoriakielteisyyttä, eikä käytännön osaaminen korostunut samalla tavalla kuin itseään ei-akateemisina pitävillä henkilöillä.

Identiteetin käsitteeseen liittyy paitsi yksilön arvio omasta itsestään, myös muiden tekemät arviot hänestä (Kurvinen 1999, 39), ja sama pätee myös koulutusidentiteetin rakentumiseen. Haastattelujen perusteella mielikuva omasta oppimiskyvystä ja menestymisestä ei välttämättä perustunut suoraan todistuksen keskiarvoon, eli koululaitoksen arvioimaan akateemiseen kyvykkyyteen, vaan siihen vaikuttivat yhtä lailla opettajien, perheen ja kavereiden suhtautuminen. Opettajat ovat osa koulutusinstituutiota ja he arvioivat oppilaita suhteessa koulun asettamaan akateemiseen identiteettiin, kun taas vanhempien ja muun lähiyhteisön kautta identiteetin rakentumiselle on tarjolla myös muita kuin koulutuksen merkitystä korostavia tapoja määrittää identiteettiä (esim. Häkkinen, Linnanmäki & Leino-Kaukiainen 2005).

Lapsuudessa ja nuoruudessa omaksutun koulutusidentiteetin merkitys koulutusvalinnoissa näyttää nykyisillä Noste-opiskelijoilla liittyvän kiinteämmin valintaan akateemisen ja käytännöllisemmän koulutuspolun, eli käytännössä keski- ja oppikoulun sekä lukion ja toisaalta ammatillisen koulutuksen tai kouluttautumatta jättämisen välillä. Lukio-opintoihin hakeutuneet henkilöt määrittivät oman koulutusidentiteettinsä joko akateemiseksi tai pitivät itseään vähintäänkin keskinkertaisina suhteessa koulun asettamaan ideaaliin, ja vanhemmat olivat kannustaneet heitä opintojen jatkamisessa. Nuoruudessaan ammatilliseen koulutukseen hakeutui koulutusidentiteetiltään niin akateemisia, keskinkertaisia kuin käytäntöön suuntautuneita henkilöitä, samoin suoraan työelämään siirtyi eri koulutusidentiteetin omanneita nuoria. Vaikka haastateltavien käsitys omasta koulutusidentiteetistä näyttää muotoutuneen jo kansa- ja peruskoulussa, ei se kuitenkaan ole ikuinen ja pysyvä.

Nykyisten Noste-opiskelijoiden lapsuudessa ja nuoruudessa paikallisilla koulutusmahdollisuuksilla näyttäisikin olleen suurempi merkitys koulutus- ja työpolun valinnassa kuin lapsuudessa omaksutuilla koulutusidentiteeteillä. Koulutusmahdollisuuksien mukaan olen jakanut aineiston vähäisempien ja monien koulutusmahdollisuuksien ryhmään. Vähäisemmät koulutusmahdollisuudet omaavaan ryhmään olen sijoittanut kahdeksan vuosina 1949–1957 syntyneitä haastateltavaa ja monien koulutusmahdollisuuksien ryhmään yhdeksän vuosina 1953–1974 syntyneitä haastateltavaa. Koulujärjestelmän rakenteelliset ehdot näyttävät vaikuttaneen vahvemmin vähäisempien koulutusmahdollisuuksien keskellä varttuneiden henkilöiden koulutusvalintoihin siitäkkin huolimatta, että kouluvalinta kansakoulun ja keski- tai oppikoulun välillä kerrottiin haastattelutilanteessa usein omana valintana, eikä rakenteiden sanelemana pakkona. Monien koulutusmahdollisuuksien

ryhmään olen sijoittanut sekä rinnakkaiskoulujärjestelmässä että peruskoulussa opiskelijoita henkilöitä. Vaikka henkilöt poikkeavat toisistaan niin koulujärjestelmän kuin syntymävuotensakin perusteella, heillä kaikilla on ollut edellistä ryhmää selvästi monipuolisemmat valinnanmahdollisuudet koulutuksen suhteen. Monien koulutusvaihtoehtojen keskellä eläneet haastateltavat myös puhuivat koulutuksesta eri tavoin verrattuna vähäisemmän koulutusmahdollisuuden omaaviin henkilöihin. Siinä missä vanhimmat haastateltavat eivät juuri maininneet koulutusta vaihtoehtona, miettivät ja kokeilivat monien koulutusmahdollisuuksien ryhmään sijoittamani haastateltavat useita koulutusvaihtoehtoja. Koulutuspaikan valinta ei monien koulutusmahdollisuuksien keskellä kasvaneilla näyttäyty enää niin ainutkertaisena tilaisuutena, ja opintojen keskeyttäminen oli varsin yleistä toisin kuin vähäisempien koulutusmahdollisuuksien ryhmään kuuluvilla haastateltavilla.

Millaisiksi lyhyen formaalin koulutustaustan omaavien aikuisten koulutus- ja työmarkkinapolut ovat nyky-yhteiskunnassa rakentuneet? Haastateltavien kertomukset työelämään siirtymisestä kuvaavat elämää tietyssä yhteiskunnallisessa ja historiallisessa ajassa. Haastatteluhetkellä tilanne työmarkkinoilla oli kohonneen koulutustason myötä monen kohdalla varsin erilainen kuin heidän sinne astuessaan. Paikallisista koulutusmahdollisuuksista riippumatta kukaan haastateltavistani ei nuoruudessaan kyseenalaistanut ammatin hankkimista tai töihin menemistä, vaan koulun lopettamisen jälkeen heille oli itsestään selvää hakeutua joko koulutukseen tai työhön. Nuoruuden yhtenäinen koulutuspolku päättyi suurimmalla osalla nykyisistä Noste-opiskelijoista kansalais-, keski- tai peruskouluopintoihin, tai lukion ja ammatillisten opintojen keskeyttämiseen. Muut siirtyivät oppivelvollisuuden täyttymisen jälkeen joko suoraan palkkatyöhön tai työskentelivät aluksi perheen ja sukulaisten apuna. Etenkin nuorukoiden koulutusmahdollisuuksien sukupolvella siirtyminen työelämään tapahtui usein perheen tai sukulaisten tarjoamien työmahdollisuuksien kautta. Toisaalta nuorten odotettiin myös auttavan perhettä tai sukulaisia, mikäli tarvittiin esimerkiksi lastenhoitoapua tai työvoimaa tilan töihin, koska hyvinvointivalttiollisia palveluja ei niiden nykymuodossa ollut käytettävissä. Vastaavasti nuorempaan koulutus- sukupolveen kuuluvat kiinnittyivät koulun jälkeen erilaisten lyhyiden työsuhteiden ja tuki-työllistämisten kautta osittain tai pysyvästi työmarkkinoille. Nykyisten Noste-opiskelijoiden työmarkkinapolut ovatkin muodostuneet moninaisiksi: työpaikkojen lukumäärä vaihteli haastateltavilla 2-12 välillä, ja keskimäärin haastateltavat olivat työskennelleet kuudessa työpaikassa työuransa aikana. Pisimmän yhtäjaksoisen työsuhteen pituus haastateltavilla vaihteli noin vuodesta yli 30 vuoteen.

Perinteinen lineaarisen elämänkulkumallin mukainen pitkä yhtäjaksoinen työsuhte ja sen varaan rakentuva ns. normaalityösuhdemalli kuvaa seitsemän nykyisen Noste-opiskelijan tilannetta työmarkkinoilla ennen Noste-koulutusta. Epätasainen ja katkonainen limittäisen

elämänkulkumallin mukainen työura kuvaa parhaiten kuuden naisen ja neljän miehen työmarkkinapolkua. Puolet heistä oli varttunut niukkojen ja puolet monien koulutusmahdollisuuksien keskellä. Heidän työuransa pitävät sisällään useita alan-, ammatin- ja työpaikanvaihtoja, mutta osalla sirpalemainenkin työura sisälsi pidempiä, yli kymmenen vuoden vakaita vaiheita. Eripituiset työttömyysjaksot olivat osana kymmenen haastateltavan työmarkkinapolkua. Osalla haastateltavista työttömyysjaksot sijoituivat nuoruuteen, aikaan ennen oman alan ja pysyvämmän työpaikan löytymistä. Katkonaisiin työmarkkinapolkuihin kuului haastateltavan iästä tai aikaisemmasta työkokemuksesta riippumatta useimmiten lyhyitä ja välillä pidempiäkin työttömyysjaksoja. Kokemukset työttömyydestä vaihtelivat riippuen työttömyysjaksojen kestosta ja sen sijoittumisesta haastateltavan muille elämänpoluille. Pitkän pätkätyöputken jälkeen hetkellinen työttömyys saatettiin kokea jopa helpotuksena ja ainoana mahdollisuutena viettää lomaa.

Aikuiskoulutuksen paikka haastateltavien elämänpoluilla on vaihdellut, poikkeavathan myös haastateltavien työmarkkinapolut toisistaan rakenteensa puolesta. Muutamilla nykyisillä Noste-opiskelijoilla formaali kouluttautuminen on liittynyt kiinteästi muutoin usein katkonaisen työmarkkinapolun eri vaiheisiin, kun taas normaalityösuhteessa olevilla kouluttautuminen on jäänyt enemmän työnantajan järjestämän henkilöstökoulutuksen ja oman harrastuneisuuden varaan. Kaikilla haastattelemillani nykyisillä Noste-opiskelijoilla on aikaisempaa kokemusta aikuisopiskelusta, kun mukaan lasketaan sekä työnantajan tarjoama, usein lyhytkestoinen henkilöstökoulutus ja harrastuksiin liittyvä opiskelu. Vähintään puolen vuoden mittaisia ammatillisia opintoja työelämään siirtymisen jälkeen oli takanaan seitsemällä haastateltavalla työvoimapolitiittiset koulutukset mukaan luettuna. Osa haastateltavistani oli käynyt aikaisemmin tietotekniikkaan liittyviä kursseja, mutta joukossa oli niitäkin, joille tietokoneet ja tietotekniikka tulivat ensimmäistä kertaa konkreettisesti vastaan Noste-opintojen yhteydessä. Osallistuminen aikuiskoulutukseen on koettu nykyisten Noste-opiskelijoiden keskuudessa pääasiassa myönteisenä asiana. Erityisen myönteisenä haastateltavat ovat kokeneet sellaiset opinnot, joihin he olivat osallistuneet omasta aloitteestaan omien koulutustarpeidensa perusteella. Toisaalta myös työnantajan järjestämät koulutukset oli koettu hyödyllisiksi oman ammattitaidon kehittymisen kannalta. Työllisyyskoulutus poikkeaa luonteeltaan työnantajan järjestämästä henkilöstökoulutuksesta ja muista harrasteopinnoista, koska siihen kohdistuu muita koulutuksia enemmän odotuksia, toiveita ja paineita esimerkiksi osallistumispakon sekä koulutuksen jälkeisen työllistymisen suhteen, joten siihen haastateltavat myös suhtautuivat muita koulutuksia varauksellisemmin.

Mikä on tutkintotavoitteisen aikuiskoulutuksen paikka aikuisten elämänculussa, eli millaisissa elämäncvaiheissa koulutukseen hakeudutaan? Yksilön elämänculun rakentajana koulutus ja erityisesti ammatillinen koulutus luovat välineitä kiinnittämään ja pysyä työelämässä sekä laajemmin toimia yhteiskunnassa. Koulutuksen uskotaan osaltaan mahdollistavan yksilöiden ammatillisen liikkuvuuden yhteiskunnan rakenteissa, eli tarjoavan mahdollisuuden vaihtaa työpaikkaa, työtehtäviä tai ammattia tai siirtyä työelämään. Tutkimuksessani olen lähestynyt koulutukseen hakeutumista osana aikuisten elämäncpolkuja, joista keskeisimpinä olen käyttänyt koulutus- ja työmarkkinapolkuja. Lisäksi olen tarkastellut koulutukseen hakeutumista elämänculun siirtymä- ja vakaiden vaiheiden vuorottelun näkökulmasta. Noste-koulutuksen aloittaminen liittyy väljästi määrittellen kolmellatoista haastattelemallani henkilöllä työmarkkinapolulla tapahtuviin roolirakenteen muutoksiin, kuten siirtymiseen työllisestä työttömäksi tai palkansaajasta yrittäjäksi. Työmarkkinapolun murros- ja katkosvaiheisiin ajoittuvat koulutukseen hakeutumispäätökset koetaan usein erityisen merkityksellisinä. Haastateltavien työmarkkinapoluilla oli tapahtunut varsin samankaltaisia työttömyyteen sekä työpaikan vaihtoon tai työn ja työpaikan uudelleenjärjestelyihin liittyviä muutoksia ennen Noste-koulutukseen hakeutumista. Työmarkkinapolun vakaaksi luonnehdittavassa vaiheessa koulutukseen hakeutui neljä henkilöä, jotka hakivat koulutuksella lisää varmuutta ja sisältöä työelämään.

Millaisena Noste-koulutukseen hakeutuminen on koettu ja mitä merkityksiä aikuisopiskelu saa osana aikuisten elämänckulkua? Koulutukseen hakeutuminen ei ole jäljitettävissä mihinkään yksittäiseen nimettävään asiaan tai tapahtumaan, vaan sen taustalla on aina useita erilaisia ja eritasoisia yksilön elämänckulkuun liittyviä tekijöitä. Aikuisopiskelijalle on tyypillistä, että koulutukseen hakeutuminen on vahvasti yhteydessä muuhun elämänctilanteeseen, haastattelemillani henkilöillä erityisesti työmarkkinapolun siirtymävaiheisiin.

Glen Elder (1998) käsittää elämänculun yksilön kehitystä tai sosialisatiota koskevaksi malliksi, jota tutkittaessa tulee ottaa huomioon historiallisuuden, elämänc ajoituksen, yhteisöllisyyden ja toimijuuden periaatteet. Nämä neljä elämänckulun tutkimuksen peruseriaatetta ovat sovellettavissa haastattelemini nykyisten Noste-opiskelijoiden koulutukseen hakeutumiseen seuraavasti: historiallisen ajan periaate näkyy koulutustason yleisenä kohoamisena, jolloin tutkintojen merkitys työmarkkinoilla on korostunut. Koulutukseen hakeutumispäätökseen ovat vaikuttaneet työmarkkinoilla tapahtuneet muutokset, ja tutkimuksen kasvanut merkitys osaamisen osoittajana entistäkin epävarmemmissa oloissa. Koulutuksen limittyminen osaksi haastateltavien työmarkkinapolkua on yksi keskeisistä koulutuspäätöksen syntymiseen vaikuttaneista tekijöistä, liittyihän koulutukseen hakeutuminen kolmellatoista haastateltavalla työmarkkinapolun murrosvaiheisiin. Toisaalta tut-

kintoon tähtäävän opiskelun on koettu myös lisäävän itsetuntoa, joten opiskelupäätös ei ole johdettavissa yksinomaan ulkoisista työmarkkinoiden kehittymiseen sidoksissa olevista tekijöistä. Elämänajoituksen periaate taas vaikuttaa koulutuspäätöksen syntymiseen esimerkiksi haastateltavan oman iän, perhetilanteen ja taloudellisten resurssien muodossa. Eniten haastatteluissa korostuikin perhetilanteen, puolison ja lasten suhtautumisen merkitys koulutukseen osallistumispäätöksen syntymiseen. Koulutukseen hakeutumisen ajoittumiseen yksilön elämänkulkuun liittyy kiinteästi myös oman iän pohdinta, jonka taustalla on usein ajatus lineaarisesta elämänkulkumallista ja koulutuksen ja ammattitutkinnon hankkimisen ”kuulumisesta” nuoruuteen.

Yhteisöllisyyden periaatteen vaikutukset kuvastuivat koulutukseen hakeutumistilanteissa sosiaalisten suhteiden, kuten lähipiirin ja ammattijärjestön asenteiden kautta. Haastateltavien omaksuma kulttuuri tarjoaa kehikon, jota vasten koulutukseen hakeutumista peilataan. Kulttuurista kumpuavat emic-näkemykset selittävät koulutukseen osallistumista ja osallistumattomuutta, sillä osallistuminen on tutkimusten mukaan vähäisempää, mikäli kohdejoukon kulttuuriset emic-näkemykset poikkeavat paljon koulutuksen suunnittelijoiden etic-näkemyksistä (Cutz & Chandler 2000; Moore 2004). Haastatteluissa korostui perheen lisäksi myös muun sosiaalisen verkoston merkitys, sillä lähes jokainen haastateltavista mainitsi joko ystävän, työkaverin, tai perheenjäsenen osallistuneen aikuiskoulutukseen tai jopa Noste-koulutukseen. Lisäksi myös ammattijärjestön tuki koettiin tärkeäksi, ja se motivoi erityisesti ammattiyhdistystoiminnassa aktiivisesti mukana olleita aikuisia osallistumaan koulutukseen. Toimijuuden periaate toteutui koulutukseen hakeutumisenä, jolla haastateltavat tavoittelivat oman osaamistasonsa nostamista ja hakivat lisää ammatillista itsetuntoa ja turvatumpaa tulevaisuutta työmarkkinoilla.

Opiskelijoiden kokemukset Noste-koulutukseen hakeutumisesta ja itse koulutuksesta poikkeavat toisistaan, onhan tarkastelun kohteena 17 eri-ikäistä ja erilaisen elämäkokemuksen omaavaa henkilöä, ja kahdeksan erilaisen koulutusohjelman koulutukset. Koulutukseen hakeutumisen puolesta puhuneina tekijöinä korostuivat mahdollisuus opiskella työn ohessa, lyhyehkö opiskeluaika nuorisosta tutkintoihin verrattuna, ja opintojen käytännönläheisyys. Muutamat Noste-opiskelijoista olivat kiinnostuneet koulutuksesta lehti-ilmoituksen, ammattiyhdistyksen tai ystävän kautta nimenomaan siitä syystä, että se oli ”meille” kohdennettua, eli koulutus koettiin omaksi (emic-kulttuuri).

Yhteistä haastateltavilleni oli, että opiskelun aloittaminen ja koulutukseen hakeutuminen koettiin selvästi työstä erillisenä, mutta kuitenkin myönteisenä asiana siitäkin huolimatta, että se vaati monenlaisia panostuksia, sillä kukaan haastatteleistani henkilöistä ei pysynyt käyttämään opintoihin työaikaansa. Sitoutuminen koulutukseen ja vahva opiskelu-

motivaatio on toinen haastattelemieni opiskelijoiden koulutuskokemuksia yhdistävä tekijä. Koulutukseen ovat sitoutuneet sekä nuorimpaan että vanhimpaan koulutuspolveen luokittelemani haastateltavat, ja koulutuksen läpiviemistä hyvin arvosanoin pidettiin etenkin miesten keskuudessa lähes kunnia-asiana. Lapsuudessa ja nuoruudessa omaksuttu eikateeminen koulutusidentiteetti ja oman itsensä määrittäminen ”tekijäksi” eivät välttämättä merkinneet kielteistä suhtautumista Noste-koulutuksessa eteen tulleisiin teoreettisiin aineisiin. Kun opiskeltavien teoriapainotteisten asioiden nähtiin yhdistyvän suoraan työelämässä ja ammatissa tarvittaviin valmiuksiin, ne koettiin useimmiten mielekkäiksi. Työssä oppimisen merkitys ja työn ja käytännön ensisijaisuus korostui kuitenkin monen haastateltavan puheessa.

Haastatteluhetkellä Noste-opinnot olivat kaikilla opiskelijoilla vielä kesken, joten haastateltavat pohtivat koulutuksen merkityksiä etupäässä koulutukseen ja opiskeluun kohdistuneiden odotusten, toiveiden ja koulutuksen jälkeisten tulevaisuuden suunnitelmien kautta. Usein nämä toiveet liittyvät haastateltavien työmarkkinapolkuihin, ja erityisesti oman ammattitaidon kehittämiseen. Koulutuksesta haettiin eväitä paitsi ammattitaidon, myös oman itsensä kehittämiseen ja omaan jaksamiseen. Riippuen haastateltavan työmarkkinapolun tilanteesta, koulutukseen osallistumisen merkitys saattoi olla joko oman yrityksen perustamisessa, nykyisen työpaikan säilyttämisessä, työllistymisessä, työpaikan vaihdossa tai opintojen jatkamisessa. Kaikkeen tähän Noste-koulutuksen ja ammattitutkinnon suorittamisen koettiin antavan mahdollisuuksia. Koulutuksen ja aikuisopiskelun merkitysten tarkastelu jää opintojen alkuvaiheessa suoritettujen haastattelujen perusteella osittain keskeneräiseksi. Tutkimusta onkin tarkoitus jatkaa haastattelemalla aikuisia toiseen kertaan, kun Noste-opintojen päättämisestä on kulunut muutama vuosi. Tällöin opiskelun ja tutkinnon suorittamisen merkityksiä osana aikuisten elämänkulkua on mahdollista lähestyä käytännön kokemusten kautta koulutukselle asetettujen toiveiden ja odotusten sijaan.

Lähdeluettelo

A41/2003. Valtioneuvoston asetus aikuisten koulutustason kohottamiseen myönnettäväs-
tä valtionavustuksesta. Helsinki.

A35/2004. Valtioneuvoston asetus aikuisten koulutustason kohottamiseen myönnettäväs-
tä valtionavustuksesta. Helsinki.

Aho, Simo, Nätti, Jouko & Suikkanen, Asko. 1996. Työvoimakoulutuksen ja tukityöllistä-
misen vaikuttavuus 1988–1992. Työpoliittinen tutkimus 144. Helsinki: Työministeriö.

Ahponen, Pirkkoliisa & Järvelä, Marja. 1983. Maalta kaupunkiin, pientilalta tehtaaseen.
Tehdastyöläisten elämäntavan muutos. Juva: WSOY.

Aikuiskoulutusneuvosto. 2001. Ruotsin aikuiskoulutuspolitiikkaa.
<http://www.minedu.fi/aikuiskoulutusneuvosto/seminaarit/2001.10.17/ruotsi.html> Luettu
9.5.2003.

Alheit, Peter. 1999. On a Contradictory Way to 'Learning Society': A Critical Approach.
Studies in the Education of Adults 31:1, 66–83.

Alasuutari, Pertti. 2001. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Antikainen, Ari. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa Anti-
kainen, Ari & Huotelin, Hannu (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37.
vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Jyväskylä: Gumme-
rus, 251–296.

Antikainen, Ari. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Helsinki/Porvoo: WSOY.

Antikainen, Ari 2000a. Kansainvälinen vertailu elinikäisestä oppimisesta. Teoksessa
Heikkinen Eino & Tuomi, Jouni (toim.) Suomalainen elämänkulku. Helsinki: Tammi, 99–
125.

Antikainen, Ari 2000b. Onko elinikäinen oppiminen toteutumassa? Futura. Sosiaali- ja
terveysalan tulevaisuus 2/2000, 57–71.

Antikainen, Ari 2001. Is Lifelong Learning Becoming a Reality? The Case of Finland from
a Comparative Perspective. European Journal of Education, Research, Development and
Policies. 36:3, 379–394.

Antikainen, Ari. 2003. Noste-ohjelma on koulutuspoliittinen avaus. Aikuiskasvatus 23:2,
150–151.

Antikainen, Ari. 2005. Between Empowerment and Control: The Finnish Adult Education
and Training Initiative. Teoksessa: Antikainen, Ari (toim.) Transforming a Learning Soci-
ety: The Case of Finland. Bern: Peter Lang, 163–178.

Antikainen, Ari, Houtsonen, Jarmo, Huotelin, Hannu & Kauppila, Juha. 1994. Elämänkul-
ku, sukupolvet ja koulutus nyky-Suomessa. Aikuiskasvatus 14:2, 102-112.

Antikainen, Ari & Huotelin, Hannu. 1996. Koulutuksen ja elinikäisen oppimisen merkitystä
etsimässä. Teoksessa Antikainen, Ari & Huotelin, Hannu (toim.) Oppiminen ja elämänhis-
toria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuks-
sen Tutkimusseura, 8-10.

- Antikainen, Ari & Komonen, Katja. 2003. Biography, Life Course, and the Sociology of Education. Teoksessa Carlos A. Torres & Ari Antikainen (toim.) *The International Handbook of the Sociology of Education*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Antikainen, Ari, Rinne, Risto & Koski, Leena. 2000. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Aro, Mikko. 2003. Syteen vai saveen? Koulutuksen työmarkkina-arvo ja hyvinvointivaikutukset Suomessa vuosina 1970–1990. Teoksessa Rinne, Risto & Kivirauma, Joel (toim.) *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla*. Kasvatusalan tutkimuksia 18. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Bertaux, Daniel & Kohli, Martin. 1984. The Life Story Approach: A Continental View. *Annual Review of Sociology* 10, 215-237.
- Blaxter, Loraine & Tight, Malcolm. 1995. Life Transitions and Educational Participation by Adults. *International Journal of Lifelong Education* 14:3, 231–246.
- Blomqvist, Irja, Koskinen, Riitta, Niemi, Helena & Simpanen, Matti. 1997. *Aikuisopiskelu Suomessa. Aikuiskoulutustutkimus 1995*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Blomqvist, Irja & Nyysönen, Eeva. *Aikuiskoulutustutkimus 2000. Haastattelijapalaute*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Blomqvist, Irja, Ruuskanen, Timo, Niemi, Helena & Nyysönen, Eeva. 2002. Osallistuminen aikuiskoulutukseen. *Aikuiskoulutustutkimus 2000*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Bourdieu, Pierre. 1996. *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bruner, Jerome. 2004. Life as Narrative. *Social Research* 71:3, 691-710.
- Cohen, Gaynor. 1987. Introduction: the economy, the family, and the life course. Teoksessa Cohen, Gaynor (toim.) *Social Change and the Life Course*. Cambridge: Tavistock Publications.
- Clausen, John, A. 1986. *The Life Course: A Sociological Perspective*. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice Hall.
- Cutz, German & Chandler, Paul. 2000. Emic-etic Conflicts as Explanation of Non-participation in Adult Education among the Maya of Western Guatemala. *Adult Education Quarterly* 51:1, 64-76.
- Elder, Glen H., jr. 1985. *Life Course Dynamics. Trajectories and Transitions, 1968-1980*. Ithaca: Cornell University Press.
- Elder, Glen H., jr. 1997. The Life Course as Developmental Theory. Puhe pidetty Pohjois-Carolinan yliopistossa 5.4.1997. <http://www.cpc.unc.edu/pubs/presentations/srcd-97.htm> Luettu 21.4.2003.
- Elder, Glen.H., jr. 1998. The Life Course as Developmental Theory. *Child Development* 69:1.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino, Tampere.

Giddens, Anthony. 1994. *Beyond Left and Right. The Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity Press.

Giele, Janet Z. & Elder, Glen H., jr. 1998. *Life Course Research: Development of a Field*. Teoksessa Giele, Janet & Elder, Glen (toim.), *Methods of Life Course Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousands Oaks: Sage.

Hakkarainen, Risto. 2003. Näyttötutkintojärjestelmä. <http://www.oph.fi/page.asp?path=1,17629,18771,18786> Luettu 13.12.2005.

Heinz, Walter R. 1992. *Institutional Gatekeeping and Biographical Agency*. Teoksessa Heinz, Walter (toim.) *Institutions and Gatekeeping in the Life Course*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 9-27.

Hodginson, Phil & Sparkes, Andrew, C. 1997. *Careership: a Sociological Theory of Career Decision Making*. *British Journal of Sociology of Education*. 18.1, 29-44.

Hoikkala, Tommi & Paju, Petri. 2002. *Sukupolvitutkimus ja nuorisopolitiikka*. Teoksessa Silvennoinen, Heikki (toim.) *Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 29. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta, Opetusministeriö, 14–31.

Honkonen, Risto & Kallioniemi, Virve. 1998. *Elinikäisen oppijan narratiivit. Aikuiskoulutus elämän kuteena*. *Aikuiskasvatus* 18:4, 291–302.

Houtsonen, Jarmo. 1996a. *Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat*. Teoksessa Antikainen, Ari & Huotelin, Hannu (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 199–216.

Houtsonen, Jarmo. 1996b. *Elämäkerrallisen koulutusidentiteetin kulttuurinen rakentuminen: kahden saamelaisnaisen tapaukset*. Teoksessa Antikainen, Ari & Huotelin, Hannu (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 217–250.

Hulkari, Kirsti & Mahlamäki, Seija. 2005. *Noste-erillisrahoituksella toteutettavien hankkeiden arviointi*. Väkiraportti 1.1.-30.6.2005. <http://www.noste-ohjelma.fi> Luettu 10.12.2005.

Hurme, Helena. 1985. *Elämäkulun käsitteellisiä jäsentämistapoja*. *Sosiologia* 22:2, 125–129.

Huusko, Arja. 2006. *Hakeva toiminta Nostetta Pohjois-Karjalaan -hankkeessa*. Toimijoiden kokemuksia hankkeesta toteutetusta hakevasta toiminnasta ja siihen liittyvästä yhteistyöstä. Julkaistavana.

Häkkinen, Antti, Linnanmäki, Eila & Leino-Kaukiainen Pirkko. 2005. *Suomi, johon suuret ikäluokat syntyivät*. Teoksessa Karisto, Antti (toim.) *Suuret ikäluokat*. Jyväskylä: Vastapaino, 61-91.

Illeris, Knud. 2003. *Towards a Contemporary and Comprehensive Theory of Learning*. *Lifelong Education* 22, 396–406.

Illeris, Knud. 2005. *Elinikäinen oppiminen ja matalasti koulutetut*. Artikkelin perustuu *At the Margins of Adult Education, Work and Civil Society*-konferenssissa Joensuun yliopistossa 19.–22.5.2005 pidettyyn alustukseen. <http://www.noste-ohjelma.fi/fin/sivusto.asp?T=1&R=438> Luettu 23.12.2005.

- Ilmonen, Kaj & Kevätsalo, Kimmo. 1995. Ay-liikkeen vaikeat valinnat. Sosiologinen näkökulma ammatilliseen järjestäytymiseen Suomessa. *Palkansaajien tutkimuslaitoksen tutkimuksia* 59. Helsinki: Palkansaajien tutkimuslaitos.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Juntto, Anneli & Viikko Anni. 2005. Monta kotia. Suurten ikäluokkien asumishistoriat. Teoksessa Karisto, Antti (toim.) *Suuret ikäluokat*. Jyväskylä: Vastapaino, 115–144.
- Järvinen, Tero & Vanttaja, Markku. 2003. Aikuistumisen riskit ja koulutus. Teoksessa Salila, Pekka (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 152–168.
- Karisto, Antti & Konttinen, Riikka. 2004. Kotiruokaa, kotikatua, kaukomatkailua. Tutkimus ikääntyvien elämäntyyleistä. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Karisto, Antti. 2005. Suuret ikäluokat kuvastimessa. Teoksessa Karisto, Antti (toim.) *Suuret ikäluokat*. Jyväskylä: Vastapaino, 17–60.
- Katvala, Satu. 2001. Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 186. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kauppila, Juha. 1996. Koulutus elämänsä rakentajana. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) *Oppiminen ja elämänsä historia*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 45–108.
- Kauppila, Juha. 2002. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänsä rakentajana. *Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja* 78. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kilpeläinen, Arja. 2000. Naiset paikkaansa etsimässä. Aikuiskoulutus naisen elämänsä rakentajana. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 163. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kivinen, Osmo, Rinne, Risto & Ahola, Sakari. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kivinen, Osmo & Rinne, Risto. 1995. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa Takala, Tuomas (toim.) *Kasvatustieteologia*. Helsinki: WSOY, 65-106.
- Kohli, Martin. 1981. *Biography: Account, Text, Method*. Teoksessa Bertaux, Daniel (toim.) *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*. Beverly Hills, California: Sage, 61-76.
- Kohli, Martin. 1986. *Social Organisation and Subjective Construction of the Life Course*. Teoksessa Sorensen, Aage, Weinert, Franz & Sherrod, Lonnie (toim.), *Human Development and the Life Course: Multidisciplinary Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 271–292.
- Kokkila, Hanne. 2003. Elinikäiseksi oppijaksi aikuisiällä? Vailla toisen asteen tutkintoa olevien 30–54-vuotiaiden osallistuminen aikuiskoulutukseen ja käsitykset koulutuksen tarpeesta. *Joensuun yliopiston sosiologian laitoksen raportteja* 1. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Kokkila, Hanne. 2004a. Kiinnostaako Noste-koulutus sen kohteena olevia ihmisiä? Aikuiskasvatus 24:3, 222–233.

Kokkila, Hanne. 2004b. Noste-hankkeiden hakeva toiminta vuonna 2003. <http://www.noste-ohjelma.fi> Luettu 1.8.2004.

Kokkonen, Sari. 2003. Työttömänä isänä perheessä ja yhteiskunnassa. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 238. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.

Komonen, Katja. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Komulainen, Katri. 1998. Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämäkertomuksissa. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 35. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Konttinen, Ulla & Kupari, Paula. 1990. Aikuisena opiskelemassa. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia nuorisoasteen ammatillisessa koulutuksessa. Keski-Suomen läänin työvoimapiirin julkaisuja 18. Jyväskylä: Keski-Suomen läänin työvoimapiirin julkaisuja.

Kortteinen, Matti. Lähiö – tutkimus elämäntapojen muutoksesta. Helsinki: Otava.

Kortteinen, Matti. 1997. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Hämeenlinna: Hanki ja jää.

Koski, Leena. 2003a. Oppikoulu ja nuoruus 1940- ja 1950-luvuilla. Teoksessa Aapola, Sinikka & Kaarninen, Mervi (toim.) Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuoruuden historia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 283–314.

Koski, Leena. 2003b. Koulutus, sosiaalinen asema ja erot. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, Marjatta (toim.) Näkymätöntä näkyväksi. Elämänkulku, työura ja sukupuolittien ohjaus -projektin ydinteemoja. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 87. Joensuu: Joensuun yliopisto, 43–65.

Koski, Leena & Moore, Erja. 2001a. Aikuisten koulutus elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa Jauhainen, Arto, Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Research in Educational Sciences 1. Turku: Finnish Educational Research Association, 367-384.

Koski, Leena & Moore, Erja. 2001b. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. Aikuiskasvatus 21:1, 4-13.
Koulutus 1999:4. Education in Finland 1999. Statistics and Indicators. Helsinki: Tilastokeskus.

Kurvinen, Arja. 1999. Tilinteon aika. Tutkimus pankista työnsä menettävien naisten identiteetin uudelleen arvioinneista. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 41. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Käyhkö, Mari & Tuupainen, Päivi. 1996. Työläisperheestä opintielle – reproduktion ilmeneminen nuorten arkielämässä. Teoksessa Antikainen, Ari & Huotelin, Hannu (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 109–158.

Lampinen, Osmo. 1998. Suomen koulujärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.

Laukkanen, Hanne. 2005a. SAK:n pätevyysluotsien toiminta Noste-ohjelmassa vuosina 2003 ja 2004. Joensuun yliopiston sosiologian laitoksen raportteja 4. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Laukkanen, Hanne. 2005b. Noste-hankkeiden hakeva toiminta vuonna 2004. <http://www.noste-ohjelma.fi> Luettu 2.7.2005.

Levinson, Daniel, J. 1978. *The Seasons of a Man's Life*. New York: Kopf.

Levinson, Daniel, J. 1997. *The Seasons of a Woman's Life*. New York: Ballantine Books.

Lindroos, Ritva. Työ, koulutus ja elämänhallinta. Elämäkertatutkimus työllisyyskoulutukseen osallistuneiden työorientaatioista. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 136. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Linnakylä, Pirjo, Malin, Antero, Blomqvist, Irja & Sulkunen, Sari 2000. Lukutaito työssä ja arjessa Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Opetusministeriö, Koulutuksen tutkimuslaitos / Jyväskylän yliopisto, Tilastokeskus, Opetushallitus: Jyväskylä.

Linnakylä, Pirjo & Malin, Antero. 2002. Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa: Aikuiskoulutukseen osallistuminen ja siitä syrjäytyminen SIALS –aineiston valossa. Teoksessa Stenström, Marja-Leena, Linnakylä, Pirjo, Malin, Antero, Nikkanen, Pentti, Piesanen, Ellen & Valkonen, Sakari. (toim.) Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa: ”Kyllä sieltä aina jotain repuun jää!” Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepoliittikan osasto, 171–236.

Longworth, Norman & Davies, Keith. 1996. *Lifelong Learning. New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st century*. Lontoo: Kogan Page.

Mannheim, Karl. 1972. *The Problem of Generations*. Teoksessa Mannheim, Karl (toim.) *Essays on the Sociology of Knowledge*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul, 276-320.

March, James, G. 1994. *A Primer Decision Making. How Decisions Happen*. New York: Free Press.

McGivney, Veronica. 2000. *Recovering Outreach. Concepts, Issues and Practices*. Leicester: NIACE.

McGivney, Veronica. 2001. *Fixing or Changing the Pattern? Reflections on Widening Adult Participation in Learning*. Leicester: NIACE.

McGivney, Veronica 2002. *Spreading the Word. Reaching Out to New Learners*. Leicester: NIACE.

Mehtätalo, Hilikka. 2005. Osallistumattomuuden tekijät. SAK:n luottamushenkilöiden osallistuminen ja osallistumattomuus ammattiyhdistyskoulutukseen. Joensuun yliopiston sosiologian laitoksen raportteja 5. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Merriam-Webster 2002. Merriam-Webster's Collegiate® Dictionary. <http://www.m-w.com/cgi-bin/dictionary>.

Metso, Tuija. 1999. Erilaista ja tuttua. Koulu vanhempien koulumuistoissa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 267–283.

Mikkonen, Iiris. 1995. Työvoimapolitiittiseen aikuiskoulutukseen hakeutuminen ja koulutuksen kokeminen. Koulutusmotivaatio, koulutukseen kohdistuneet odotukset ja niiden toteutuminen. Työpolitiittisia tutkimuksia 95. Helsinki: Työministeriö.

Moore, Erja. 2002. Osallistuu – ei osallistu. Osallistumattomuus aikuiskoulutuksen haasteena. Teoksessa Työministeriö: AVO 2002. Ammatinvalinnanohjauksen vuosikirja. Helsinki: Edita, 19–28.

Moore, Erja. 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntien muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 61. Joensuun yliopisto: Joensuu.

Moore, Erja. 2004. Aikuiskoulutukseen osallistumattomuus on myös rationaalista. Aikuis-
kasvatus 24:3, 206–213.

Moore, Erja. 2005. Non-participation – a Challenge for Adult Education? Teoksessa Bron, Agnieszka, Kurantowicz, Ewa, Salling Olesen, Henning & West, Linden (toim.) 'Old' and 'New Worlds of Adult Learning. Wroclaw, Puola: ESREA and Wydawnictwo Naukowe, 264-273.

Moreland, Rosemary. 1999. Towards a Learning Society: The Role of Formal, Nonformal and Informal Learning. Teoksessa: Oliver, Paul (toim.) Lifelong Learning and Continuing Education. What is a Learning society? Aldershot: Ashgate Arena, 159-180.

Niemi-Väkeväinen, Leena. 1998. Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemassa. Jyväskylän studies in education, psychology and social research 140. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Nikander, Pirjo. 1999. Elämänkaaresta elämäntieteen: iän muuttuva merkityks maailma. Teoksessa Kangas, Ilka & Nikander, Pirjo (toim.) Naiset ja ikääntyminen. Tampere: Gaudeamus, 27-45.

Nikkanen, Pentti. 2002. Aikuisopiskelijoiden tarpeita, kokemuksia ja odotuksia kolmesta erityyppisestä aikuiskoulutuksesta. Teoksessa Stenström, Marja-Leena, Linnakylä, Pirjo, Malin, Antero, Nikkanen, Pentti, Piesanen, Ellen & Valkonen, Sakari (toim.) Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa: ”Kyllä sieltä aina jotain reppuun jää!” Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, 105–170.

Nurmi, Kaarina. 1995. Miksi aikuinen opiskelee? Tutkintotavoitteisen opiskelun edut ja haitat aikuisen elämäntieteen kokonaisuudessa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, 111. Turku: Turun yliopisto.

OECD & Statistics Canada. 2000. Literacy in the Information Age. Paris: OECD.

Opetusministeriö. 2002. Suomen aikuiskoulutuspolitiikan teematutkinto. Katsaus suomalaisen aikuiskoulutukseen ja OECD:n arviointiraportti. Helsinki: Opetusministeriö 92.

Opetusministeriö. 2003a. Valtionavusta aikuisten koulutustason kohottamiseen. http://www.minedu.fi/opm/uutiset/archive/2003/01/23_1.html 27.1.2003.

Opetusministeriö. 2003b. Noste-ohjelma 2003–2007. Aikuisten koulutustason kohottamisohjelman toimeenpano ja rahoitus opetusministeriön hallinnonalalla. Luonnos 14.2.2003.

Opetusministeriö. 2004. Valtioneuvoston asetus aikuisten koulutustason kohottamiseen myönnettävästä valtionavustuksesta. Muistio 8.1.2004.

Pakaste, Marja & Laukkanen, Hanne. 2006. Hakeva löytää. Julkaistavana.

PAT 2002. Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö 2002. Opetusministeriö. http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisusarjat/3parlam_aikkoultr/3parlam_aikkoultr.pdf. Luettu 18.9.2003.

Perho, Hannu & Korhonen, Merja. 1994. Elämän vakaat vaiheet ja siirtymät aikuisuuden alusta keski-ikäen kynnykselle. Teoksessa Perho, Hannu & Sinisalo, Pentti (toim.) Näkökulmia elämäntutkimukseen ja ammattiurien tutkimukseen. Acta Psychologica Fennica. Soveltavan psykologian monografioita 7. Helsinki: Suomen psykologinen seura, 61–78.

Pike, Kenneth, L. 1990. On the Emics and Etics of Pike and Harris. Teoksessa Headland, Thomas N., Pike, Kenneth, L. & Harris, Marvin (toim.) Emics and etics: The insider/outsider Debate. Newbury Park, Kalifornia: Sage, 28-47.

Puhakka, Helena. 1998. Naisten elämäntutkimus nuoruudesta aikuisuuteen – koulutuksen merkitys elämäntutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 42. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Puhakka, Helena. 2003. Koulutus, työelämä ja sukupuoli. Teoksessa Vanhalakka, Ruoho, Marjatta (toim.) Näkymätöntä näkyväksi. Elämäntutkimus, työura ja sukupuolittietoinen ohjaus -projektin ydinteemoja. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 87. Joensuu: Joensuun yliopisto, 20–42.

Purhonen, Semi. 2002. Sukupolvikäsitteen kolme ulottuvuutta. Diskursiivisen dimension merkitys sukupolvitietoisuuden rakentumisessa. Sosiologia 39:1, 4-15.

Purhonen, Semi. 2005. Sukupolvikokemukset, sukupolvitietoisuus ja eliitti: Sukupolvien ”ongelma” suurten ikäluokkien elämäntarinoissa. Teoksessa Karisto, Antti (toim.) Suuret ikäluokat. Jyväskylä: Vastapaino, 222–272.

Raggatt, Peter, Edwards, Richard & Small, Nick. 1996. Introduction. From Adult Education to a Learning Society? Teoksessa Raggatt, Peter, Edwards, Richard & Small, Nick (toim.) The Learning Society. Challenges and Trends. London and New York: Routledge, 1-9.

Raivola, Reijo. 1996. Elinikäinen oppiminen.
<http://www.freenet.fi/eok/julkituotu/raivola.html> Luettu 10.10.2002.

Raivola, Reijo. 1998. Vaikuttavuustutkimuksen ulkoiset ja sisäiset determinantit. Teoksessa Raivola, Reijo (toim.) Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 54–70.

Rantalaiho, Liisa. 1986. Miesten tiede, naisten puuhut. Yhteiskuntatieteen kritiikkiä naisten työn näkökulmasta. Tampere: Vastapaino.

Rantalaiho, Liisa. 1998. Paljaita faktoja? Teoksessa Paananen, Seppo, Junto, Anneli & Sauli, Hannele (toim.) Faktajuttu. Tilastollisen sosiaalitutkimuksen käytännöt. Tampere: Vastapaino, 11-26.

Rikkinen, Aino. 2005. AiHe-projektin alkutaival. Teoksessa rikkinen, Aino, Heikkinen, Esa, Ihanainen, Pekka & Nurmi, Eeva-Liisa (toim.) AiHe –projekti – Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen näyttötutkintotoiminnassa 2000-2003. Helsinki: Hakapaino Oy, 23–44.

Rinne, Risto & Salmi, Eeva. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämäntutkimuksen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.

Rinne, Risto. 2003. Elinikäisen oppimisen retoriikka ja koulutuspolitiikka. Teoksessa Sallila, Pekka (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Helsinki: Kansanvalistusseura, 219-246.

Roos, Jea-Pekka. 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäntutkimuksista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Roos, Jeja-Pekka. 1988. Elämäntavasta elämäkertaan – elämäntapaa etsimässä 2. Jyväskylä: Gummerus.

Runyan, William M. 1984. Life Histories and Psychobiography. Explorations in Theory and Method. New York: Oxford University Press.

Saarela, Pekka. 2002. Nuorisobarometri 2002: selvitys 15–29-vuotiaiden suomalaisten nuorten asenteista. NUORAn julkaisuja 17. Helsinki: Opetusministeriö, Nuorisoasiain neuvottelukunta.

Savioja, Hannele, Karisto, Antti, Rahkonen, Ossi & Hellsten, Katri. 2000. Suurten ikäluokkien elämänkulku. Teoksessa Heikkinen, Eino & Tuomi, Jouni (toim.) Suomalainen elämänkulku. Helsinki: Tammi, 58–73.

Silvennoinen, Heikki. 1998. Oppiminen työelämässä. Teoksessa Silvennoinen, Heikki & Tulkki, Pasi (toim.) Elinikäinen oppiminen. Tampere: Gaudeamus, 61–102.

Silvennoinen, Heikki & Tulkki, Pasi. 1998. Elinikäisen oppimisen olennaista etsimään. Teoksessa Silvennoinen, Heikki & Tulkki, Pasi (toim.) Elinikäinen oppiminen. Tampere: Gaudeamus, 9-24.

Silvennoinen, Piia. 2003. Yhteiskunnallisesti huono-osaiset ja oppimisyhteiskunnan haasteet. Sosiaalisen tuen merkitykset aikuisopiskelussa. Teoksessa Sallila, Pekka (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. 44. Aikuiskasvatuksen vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 194–218.

Sintonen, Teppo. 1999. Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan suomalaiset miehet elämänsä kertojina, Jyväskylän yliopiston Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. SoPhi 41. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Snellman, Hanna. 1996. Tukkilaiden tulo ja lähtö. Kansatieteellinen tutkimus Kemijoen metsä- ja uittotyöstä. Oulu: Pohjoinen.

Snellman, Hanna. 2003. Sallan suurin kylä – Göteborg. Tutkimus Ruotsin lappilaisista. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura.

Sugarman, Leonie. 2001. Life-Span Development. Frameworks, Accounts and Strategies. Sussex: Psychology Press.

Suikkanen, Asko & Viinamäki, Leena. 1993. Jatkuvan opiskelun välttämättömyys? Tutkimus aikuisena opiskelun tilanteista epävakautuvilla työmarkkinoilla. Työministeriön työpoliittisia tutkimuksia 42. Helsinki: Työministeriö.

Suikkanen, Asko, Kauppinen, Petri & Viinamäki, Leena. 1996. Suomalaisten hyvinvointimuutokset syrjäytymisen ja selviytymisen pelinä. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 12. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, Edita.

Suikkanen, Asko, Linnakangas, Ritva, Kallinen, Sannamari & Karjalainen, Anne. 1998. Palkkatyömarkkinat. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 9. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Sysiharju, Anna-Liisa. 1972. Keskikoulusta eteenpäin 1960-luvun Suomessa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 127. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tallqvist, Anneli. 2002. Kuns kapslyftet – Ruotsin suurhanke aikuisten koulutustason kohottamiseksi. Teoksessa Työministeriö: AVO 2002. Ammatinvalinnanohjauksen vuosikirja. Helsinki: Edita, 64–67.

Tervo, Jukka. 1993. Hapuilua ja hallintaa. Syrjäseudun nuorten käsitykset koulunkäynnistä sekä odotukset ammatista ja työelämään sijoittumisesta lähisosialisaation kehityksessä. Acta Universis Tamperensis, Serie A 387. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tight, Malcolm. 1996. Key Concepts in Adult Education and Training. London: Routledge.

Tilastokeskus 2003. Naiset ja miehet numeroina.
http://www.stat.fi/tk/he/tasaarvo_tyo.html Luettu 13.12.2005.

Toukoma, Pertti. 1967. Arvomaailman kehitys kouluiässä. Tutkimus 10–18-vuotiaiden tamperelaispoikien sosiaalistumisesta. Acta Universitatis Tamperensis, Serie A 17. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tuijnman, Albert & Hellström, Zenia. 2001. Curious Minds: Nordic Adult Education Compared. Copenhagen: Nordic Council.

Tuomisto, Jukka. 2003. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotain? Teoksessa Sallila, Pekka (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Helsinki: Kansanvalistusseura, 49–83.

Turunen, Minna. 2005. Construction of Educational Identities in Biographical Interviews of "Non-participant" Adults. Julkaistavana.

Vehviläinen, Jukka. 1999. Polun rakentajat. Nuorten sijoittuminen ammatilliseen koulutukseen ja työelämään. ESR julkaisuja 49. Helsinki: Työministeriö.

Viinamäki, Leena. 1999. Periodielämää? Tutkimus vuonna 1966 syntyneiden ylitornio-
laisten opiskelu- ja työssäkäyntireiteistä. Acta Universitatis Lappeensis 26. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Vilkko, Anni. 1997. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Virtanen, Matti. 1999. Sukupolven tasot, fraktiot ja elämänkaari. Sosiologia 36:2, 81–94.

Virtanen, Matti. 2005. Suuret ikäluokat sukupolvena. Teoksessa Karisto, Antti (toim.) Suuret ikäluokat. Jyväskylä: Vastapaino, 197–207.

Värri, Veli-Matti. 2002. Kasvatus ja "ajan henki" – Tulkintoja psykokaapitalismin armotomuudesta. Aikuiskasvatus, 22:2, 92–104.

Willis, Paul. 1984. Koulunpenkiltä palkkatyöhön. Tampere: Vastapaino.

Woodward, Kathryn. 1997. Identity and Difference. Lontoo: Sage.

Weber, Max. 1980. Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki. Porvoo: WSOY.

Julkaisemattomat lähteet

Holi, Minna. 2005. Katsaus hakevaan toimintaan. Harjoitteluraportti. Joensuun yliopisto, sosiologian laitos.

Itä-Suomen Lääninhallitus, Sivistysosasto. 2005. Itä-Suomen lääninhallituksen ylläpitämän opiskelijapalautejärjestelmän tuloksia. Ote 12.8.2005.

Haastattelurunko Noste-haastatteluihin

1. Perustiedot (lomakkeella)

- syntymävuosi ja -paikka, lapsuudenperhe, vanhempien ja sisarusten koulutus ja ammatit
- nykyinen perhe
- haastateltavan koulutus, ammatti, työtehtävät, aikuiskoulutus ja kurssit

2. Koulunkäynti lapsuudessa ja nuoruudessa

- lapsuuden perhe, paikkakunta, koulu
- koulumuistoja (koulumatkat, todistukset, lempiaineet, opettajat...)
- vanhempien asennoituminen koulunkäyntiin
- toiveammatit

3. Työhistoria

- siirtyminen koulusta työelämään
- aikaisemmat työpaikat, työtehtävät
- työttömyys
- nykyinen työ ja työtehtävät

4. Työhön ja ammattiin liittyvä koulutushistoria

- koettu koulutuksen tarve työelämässä
- koulutukseen osallistuminen
 - millaista koulutusta
 - kuinka paljon, koulutuksen kesto
 - kenen järjestämää
 - kustannukset

5. Noste-koulutus

- opintoihin hakeutuminen
 - kenen aloitteesta
 - mistä ja millaista tietoa ohjelmasta ja koulutuksesta
 - perheen, työnantajan ja lähipiirin suhtautuminen
 - opintojen aloittaminen
 - ohjaus ja tukitoimet
- kokemukset opiskelusta
 - työn, opiskelun ja perheen yhteensovittaminen
 - opintojen rahoitus
 - mitä odottaa koulutukselta
- opintojen rakenne
 - kesto ja aikatauluttaminen
 - lähiopetus, etätehtävät, työssäoppiminen
 - näytöt ja niihin valmistautuminen
- tutkinto
 - tutkinnon merkitys
 - onko tutkinnon suorittaminen ollut aikaisemmin mielessä

6. Tulevaisuus

- työn ja työtehtävien suhteen, mikä merkitys koulutuksella
- opiskelun ja koulutuksen suhteen
- elämäntilanteen suhteen

Joensuun yliopisto
Yhteiskuntatieteiden tiedekunta
Sosiologian laitos

Haastattelupyyntö

Pyydämme Teitä osallistumaan haastatteluun, jossa vapaamuotoisesti kertoisitte oman koulunkäyntiin ja työelämään liittyvän elämänkertomuksenne. Elämänkertomus on muistelu koulun ja työhön liittyvistä myönteisistä ja kielteisistä tapahtumista lapsuudesta nykymomenttiin saakka. Aikaisempien koulun ja työelämään liittyvien kokemusten lisäksi haastattelussa keskitytään parhaillaan käynnissä olevaan Noste-koulutukseen.

Haastatteluja käytetään Joensuun yliopiston sosiologian laitoksen työtä, koulutusta ja arkea koskevissa tutkimuksissa. Tutkimusten vastuullisena johtajana toimii professori Ari Antikainen ja tutkijoina Hanne Laukkanen ja Arja Huusko. Haastatteluja käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja ne ovat vain tutkimushenkilöstön luettavissa. Haastateltavan henkilöllisyys tulee ainoastaan haastattelijan tietoon ja kaikki haastateltavan tunnistamisen kannalta olennaiset seikat, kuten haastateltavan nimi, työpaikka ja – tehtävät sekä asuinpaikka tullaan muuttamaan.

Haastattelu toteutetaan Teille sopivana ajankohtana ja se kestää 1-2 tuntia. Haastattelut nauhoitetaan ja puretaan myöhemmin kirjalliseen muotoon. Teillä on mahdollisuus kuunnella haastattelunauha tai lukea haastattelu kirjallisessa muodossa mikäli haluatte. Toivomme Teidän suhtautuvan myönteisesti tähän tutkimuspyyntöön.

Tutkimusta koskevissa asioissa voitte ottaa yhteyttä puhelimitse numeroon 013 2515218/ Hanne Laukkanen, sähköpostitse osoitteeseen hanne.laukkanen@joensuu.fi tai kirjeitse osoitteella Joensuun yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, sosiologian laitos, PL 111, 80101 JOENSUU. Käyntiosoite: Torikatu 36 (Veroviraston talo, Amica-ravintolan puoleinen sisäänkäynti), huone 3137.

Terveisin,

Hanne Laukkanen
Arja Huusko
Ari Antikainen

Taustalomake elämäkerralliseen teemahaastatteluun**I TAUSTATIEDOT:**

1. Syntymävuosi: _____
2. Paikkakunta: _____
3. Nykyinen perhe (lasten syntymävuodet): _____

4. Puolison koulutus ja ammatti: _____

II LAPSUUDEN PERHE:

1. Isän syntymävuosi: _____
Koulutus & ammatti: _____
2. Äidin syntymävuosi: _____
Koulutus & ammatti: _____
3. Sisarusten syntymävuodet: _____
Koulutukset ja ammatit: _____

III OMA OPINTIE: Mitä kouluja olet käynyt, aloitusvuosi, ja montako vuotta?

(Esimerkiksi: **kansakoulu**/aloitusvuosi/vuotta: v. 1965/ 7v.
kansalaiskoulu/aloitusvuosi/vuotta: v. 1972/ 1v.
Muu koulutus: englannin kieltä vapaaopistossa 3v., siivousalan ammattikurssi aikuisopistolla 4kk. vuonna 1978)

- **kansakoulu**/aloitusvuosi/vuotta: _____
- **kansalaiskoulu**/aloitusvuosi/vuotta: _____
- **keskikoulu/oppikoulu** /aloitusvuosi/vuotta: _____
- **peruskoulu**/aloitusvuosi/vuotta: _____
- **lukio**/aloitusvuosi/vuotta: _____
- **ammattillinen koulutus**(ala)/aloitusvuosi/vuotta: _____

- **Muu koulutus** (esim. erilaiset kurssit, työvoimakoulutus, kansalais-, tai vapaaopisto):

III TYÖELÄMÄ:

1. Minkä ikäisenä aloitit työt (pois lukien kesätyöt)? _____ vuotiaana
2. Millä alalla työskentelit ja mikä oli työtehtäväsi? _____

3. Monessako työpaikassa olet ollut tähän mennessä? _____
4. Mikä alalla työskentelet nykyään ja mikä on työtehtäväsi? _____

IV NOSTE-KOULUTUS: Missä koulutuksessa olet tällä hetkellä, milloin se alkoi ja kauanko se kestää? _____
