

Teija Alanen

KOULUTUSTASON PERIYTYMINEN:

Tapaustutkimus kainuulaisen suvun neljästä sukupolvesta

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Elokuu 2013

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty		Osasto – School		
Filosofinen tiedekunta		Kasvatustieteiden ja psykologian osasto		
Tekijä – Author				
Teija Alanen				
Työn nimi – Title				
Koulutustason periytyminen: Tapaustutkimus kainuulaisen suvun neljästä sukupolvesta				
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages	
Kasvatustiede, erityisesti ohjaus				
	Pro gradu -tutkielma	x	24.08.2013	92 + 2 liitettä
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
Tiivistelmä – Abstract				
<p>Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tavoitteena on selvittää yhden suvun sisällä tapahtunutta muutosta koulutustasossa neljän sukupolven aikana. Tavoitteena on kuvata ja ymmärtää koulutus- ja uravalintojen taustalla oleviin ekonomiseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen pääomaan liittyviä kokemuksia.</p> <p>Tutkielman teoreettisena viitekehysenä toimivat suomalaisen koulutusjärjestelmän historiaa ja kehitystä käsittelevä kirjallisuus sekä Pierre Bourdieun pääomien periytymistä ja sosiaalista uusintamista käsittelevä teoria. Koulutuksen merkitystä eri sukupolville tarkastelen Juha Kauppilan väitöstutkimuksen valossa. Ohjauksen paradigmoista nojautun relationaaliseen lähestymistapaan, jossa korostetaan ihmissuhteiden merkityksen huomioimista ohjaustyössä.</p> <p>Tutkielman informanteina toimivat tutkimuksen kohteena olevat suvun jäsenet. Aineisto koostuu suvun jäseniltä kyselylomakkeen avulla kerätyistä koulutustiedoista sekä viidestä haastattelusta. Suvun koulutustiedot koostettiin koulutukselliseksi sukupuuksi sekä kertomukseksi suvun koulutushistoriasta. Haastatteluaineiston analyysitapa on laadullinen ja mukailee elämänhistoriallista tapaa tulkita ja ymmärtää kokemuksia. Aineistosta nousevat keskeiset teemat jakautuivat neljään kategoriaan: 1) Taloudelliset rajoitteet, 2) Korkea sosioekonominen asema ei tavoitteena, 3) Köyhän lapsen identiteetti sekä 4) Perheen perustaminen elämänkulun määrittäjänä.</p> <p>Taloudellisten rajoitteiden osalta haastatellut kuvasivat taloudellisen pääoman niukkuuden rajoittaneen omia koulutusvalintojaan. Taloudelliset rajoitteet ovat estäneet opiskelun tai haastatellut ovat nähneet työhön menon opiskelua kannattavampana. Vaikkakin työntekeä ja palkan ansaitseminen tulevat vahvasti esiin, haastatellut eivät ole tavoitelleet korkeaa sosioekonomista asemaa. Suvun historiasta nouseva köyhän lapsen identiteetti ja ”herra-ajattelu” ovat niin ikään haastateltujen kertomuksissa toistuva teema. Korkeasti koulutetuista ihmisistä on puhuttu herroina eikä itseä ole nähty samaan luokkaan kuuluvina. Neljäntänä haastatteluaineistosta nousevana teemana oli perheen perustaminen elämänkulun määrittäjänä. Haastatelluista kaikki neljä perheellistä kuvasivat seurustelun aloittamisen, puolison löytymisen ja lasten vuoksi tehtyjen ratkaisujen merkitystä omalle koulutus- ja työhistorialleen.</p> <p>Tapaustutkimukselle ominaisen tapaan tutkimus rajoittuu hyvin pieneen kohderyhmään ja avaa näkökulman yhden suvun sisällä tapahtuneeseen koulutustason muutokseen ja kokemuksiin suvun pääomista. Vaikka tutkimuksen kohdejoukko on pieni, tutkimus avaa ohjaustyötä tekeville näkökulmaa sosiaalisen liikkuvuuden, pääomien ja koulutustason periytyvyyden kysymyksissä.</p>				
Avainsanat – Keywords				
koulutustason periytyminen, sosiaalinen uusintaminen, sosiaalinen liikkuvuus				

Sisällys

1 JOHDANTO.....	1
2 KOULUTUS YKSILÖN VALINTOJEN MAHDOLLISTAJANA JA RAJOITTAJANA.....	5
2.1 Kansakoululaitoksen synnystä oppivelvollisuuteen.....	6
2.2 Pula-ajan ja sodan mukanaan tuomat haasteet.....	9
2.3 Koulutuksen nousu sodan jälkeisessä Suomessa.....	12
2.4 Peruskoulun synty ja toisen asteen uudistukset.....	14
2.5 Globalisaatio ja koulutuksen markkinoistuminen.....	17
3 KOULUTUSTASON PERIITYMINEN JA SOSIAALINEN LIIKKUVUUS.....	21
3.1 Koulutus sosiaalisen liikkuvuuden mahdollistajana?.....	22
3.2 Bourdieun sosiaalisen ja kulttuurisen uusintamisen teoria.....	24
3.3 Perheen merkitys yksilön kouluttautumiseen.....	28
3.4 Koulutukselliset valinnat sukupolven ja elämänhistorioiden näkökulmasta .	33
3.5 Relatiivinen lähestymistapa ohjauksessa ja elämäntilussa	37
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	42
4.1 Tutkimustehtävät ja tutkimuskysymykset	42
4.2 Elämänhistoriallinen tutkimusote.....	42
4.3 Aineiston kerääminen ja tutkimukseen osallistujat.....	44
4.3.1 Taustatietojen hankkiminen.....	45
4.3.2 Elämäntilollinen haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	46
4.4 Aineiston analyysi.....	50
5 SUVUN KOULUTUSTASON MUUTOS NELJÄN SUKUPOLVEN AIKANA.....	53
5.1 Sukupolvi I.....	55
5.2 Sukupolvi II	57
5.3 Sukupolvi III.....	59
5.4 Sukupolvi IV.....	61
6 SUVUN SOSIOKULTTUURINEN JA EKONOMINEN PÄÄOMA	63
6.1 Taloudelliset rajoitteet.....	63
6.2 Korkea sosioekonominen asema ei tavoitteena.....	66
6.3 Köyhän lapsen identiteetti.....	69
6.4 Perheen perustaminen elämäntilun määrittäjänä.....	73
7 TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTAA.....	76
8 EPILOGI.....	83
Lähteet.....	87

1 JOHDANTO

Suomea voi kuvata monella tapaa tasa-arvoiseksi maaksi – näin myös puhuttaessa koulutuksellisesta tasa-arvosta. Vuosikymmenien ajan kansalaisten koulutuksellinen tasa-arvo on pyritty turvaamaan muovaamalla koulutusjärjestelmää avoimeksi, syntyperästä, sukupuolesta ja asuinpaikasta riippumattomaksi järjestelmäksi. Suurimpina koulutuksellista tasa-arvoa lisänneinä muutoksina voitaneen pitää 1920-luvulla hyväksyttyä oppivelvollisuuslakia, 1970-luvulla toteutettua peruskoulu-uudistusta sekä kaikille kouluasteille ulottuvaa koulutuksen maksuttomuutta. Näistä ja lukuisista muista koulutuksellista tasa-arvoa lisäävistä koulutuspoliittisista linjanvedoista huolimatta edelleen on nähtävissä yksilön koulutustason olevan sidoksissa vanhempien koulutustasoon ja sosioekonomiseen asemaan. Koulutusuralla eteneminen ei siis ole rippuvainen ainoastaan yksilön lahjakkuudesta ja kyvyistä, vaan lapsuuden kasvuympäristön tarjoamat sosiaaliset, kulttuuriset ja taloudelliset olosuhteet sanelevat suunnan yksilön valinnoille.

Ohjauksen kentällä koulutukseen ja ammatinvalintaan liittyvät kysymykset on nähty pitkälti yksilön omina ratkaisuin, mutta 2000-luvun kuluessa myös ohjauksessa on alettu kiinnittää aiempaa enemmän huomiota yksilöön osana perhettä, sukuaan ja niiden historiaa. Muunmuassa Phillipsin & al. (2001) tutkimukset sekä Schultheissin (2003) tutkimukset nostavat esiin sosiaalisten suhteiden, myös sukulaisuussuhteiden merkityksen nuoren koulutusvalinnoissa. Sosiologisissa tutkimuksissa koulutuksen ja kulttuurisen pääoman periytyvyyttä on puolestaan tarkasteltu erityisesti perheen sisäisen kulttuurin, vanhempien välittämien arvojen ja asenteiden näkökulmasta. Suomalaisessa tutkimuksessa uusimpia koulutuksen ja kulttuurisen pääoman periytyvyyttä käsitteleviä väitöskirjoja on Hanna Norin vuonna 2011 julkaistu väitöstutkimus.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella yhden suvun eri sukupolvien koulutuspolkuja 1900-luvun sekä 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen aikana. Tutkimuskohteenani on oma äidinpuoleinen sukuni neljän sukupolven ajalta. Tutkimus

kohdistuu noin sadan vuoden ajanjaksolle, isoisoäitini syntymästä vuonna 1909 vuoteen 2012. Suvun koulutuksellista historiaa tarkastellaan kartoittamalla kaikkien kyseisenä ajanjaksona koulutuksellisia valintoja tehneiden suvun jäsenten koulutuspolut. Millaista muutosta yhden suvun koulutustasossa on havaittavissa neljän sukupolven aikana? Toisena tavoitteena on selvittää, miten suvun jäsenet kokevat suvussa kulkevan taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman vaikuttaneen omiin koulutuksellisiin ja ammatillisiin valintoihinsa. Mitä tekijöitä on pidetty rajoitteina tai kannustimina koulutukseen hankkimisessa? Tutkimuksessa selvitetään vanhempien sukupolvien koulutukseen ja työhön liittyvien asenteiden ja arvojen välittymistä nuoremmille sukupolville. Mikä merkitys suvun historialla ja aiempien sukupolvien tekemillä valinnoilla on nuoremman polven koulutus- ja urapolkuja ajatellen?

Henkilökohtainen kiinnostukseni sosiaalisen liikkuvuuden ja koulutustason periytymisen kysymyksiin nousee omasta taustastani työläisperheen tyttärenä. Suvustamme ei löydy akateemisen loppututkinnon suorittaneita henkilöitä ja koin hyvin mielenkiintoiseksi kysymykseksi sen, millaista kehitystä sukumme kouluttautumisessa on vuosikymmenten saatossa tapahtunut ja mikä on se pääoma, jonka olen itse mukaani saanut koulutus- ja urapolkujeni luomiseen. Tieteellisten intressien lisäksi tutkimusaiheen valintaan on siis liittynyt halu ymmärtää paremmin omaa ja sukuni menneisyyttä.

Sosiaaliseen liikkuvuuteen ja koulutustason periytymiseen olennaisesti kytkeytyvät sosiaalisen, kulttuurisen ja pääoman periytymisen näkökulmat ovat tutkimuksessani keskeisellä sijalla. Näiden ohella olen halunnut kuljettaa tutkimuksessani mukana yhteiskunnallisten olosuhteiden sekä paikallisten erityispiirteiden merkitystä yksilön koulutusvalinnoissa. Näin ollen tutkimuksessani yksilöiden kertomuksia peilataan kunkin aikakauden yhteiskunnalliseen tilanteeseen sekä alueellisiin erityispiirteisiin. Millaisia mahdollisuuksia ja rajoitteita ihmisillä on ollut valintoja tehdessään eri vuosikymmeninä? Entäpä millaisia mahdollisuuksia tai rajoituksia kouluttautumiselle on asettanut syrjäinen, pitkien välimatkojen ja pienten pitäjien maakunta Kainuu?

Ohjauksen kentälle tutkimukseni tuo näkökulmaa sosiaalisen liikkuvuuden ja sosiaalisen uusintamisen kysymyksistä tapaustutkimuksen muodossa. 2010-luvun alkupuolella on saatu lukea uutisointia nuorten koulutususkon ja -halukkuuden vähenemisestä sekä "luokkayhteiskunnan paluusta", koulutuksen periytyvyydestä ja tuloerojen kasvusta. Vaikka koulutusjärjestelmä ei tietoisesti valikoi opiskelijoitaan sosiaalisen taustan mukaan, kuten vielä esimerkiksi 1800-luvulla, uusintaa

koulutusjärjestelmämme yhteiskuntamme jakautuneisuutta sosiaalisiin luokkiin. Hyvässä asemassa olevat, usein korkeasti koulutetut vanhemmat voivat tarjota lapsilleen niin taloudellisesti, sosiaalisesti kuin kulttuurisestikin paremmat lähtökohdat koulutusuralla etenemiseen kuin matalan koulutus- ja tulotason vanhemmat. Esimerkiksi 2010-luvulla ilmestyneet, runsaasti näkyvyyttä saaneet teokset Luokaton Suomi? (toim. Erola, 2010) ja Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa (Järvinen & Kolbe, 2007) pureutuvat yhteiskuntaluokkien rooliin Suomessa.

Koulutusjärjestelmän ja koulutuspolitiikan tarjotessa todellisen, kaikille yhteneväisen mahdollisuuden kohottaa yhteiskunnallista ja sosioekonomista asemaansa, voidaan katsoa elettävän avoimessa ja oikeudenmukaisessa yhteiskunnassa. Tästä on osoituksena sukupolvien välinen sosioekonominen liikkuvuus. Tutkimukseni voi auttaa ohjauksen kentällä työskenteleviä ymmärtämään paremmin suvun ja perhetaustan merkityksen ohjattaviensa valintojen teossa. Ohjaajan tunnistaessa sosiaaliseen uusintamiseen ja syrjäytymiseen liittyviä riskitekijöitä, voi hän olla yhtenä toimijana vähentämässä syrjäytymisen riskiä ja olla omalta osaltaan luomassa yhteiskunnasta yhä oikeudenmukaisempaa ja tasa-arvoisempaa.

Se, tuleeko pyrkimyksenä olla avoin ja oikeudenmukainen yhteiskunta, olisi tietysti syvällisen, filosofisen arvokeskustelun aihe. Arvopohdintaan ei kuitenkaan tämän tutkielman puitteissa ryhdytä, vaan tutkijana henkilökohtaisesta, vahvan humanistisesti värittyneestä katsannostani käsin tyydyn toteamaan; avoin ja oikeudenmukainen yhteiskunta, jossa sukupolvien välinen sosiaalinen liikkuvuus on aito mahdollisuus, tulisi olla yksi koulutuspolitiikan keskeisistä kulmakivistä. Tasa-arvon tavoittelun ei tule unohtua tehokkuusajattelun, laatu järjestelmien, kilpailun ja taloudellisen tuloksen tekemisen jalkoihin.

Tutkimusta varten kerättiin tiedot neljää sukupolvea edustavien suvun jäsenten osalta, jotka ikänsä puolesta ovat joutuneet tekemään valintoja oppivelvollisuuden jälkeisen koulutuksen osalta ja joiden on ollut jokin perusasteen tutkinto mahdollista suorittaa. Näiden tietojen pohjalta voitiin muodostaa kokonaiskuva suvun koulutuksellisesta kehityksestä. Lisäksi tutkimusta varten haastateltiin viittä henkilöä. Haastattelumateriaalista pyrittiin löytämään tutkimuksen kohteena olevan suvun jäsenten kokemuksia sosiaalisen, kulttuurisen ja ekonomisen pääoman merkityksestä koulutusvalinnoissa. Aineiston keräämisessä ja analyysissä on hyödynnetty elämänhistoriallista lähestymistapaa. Tutkittaessa elämänhistorioita on huomioitava paitsi yksilön tuottama kertomus omasta elämästään, myös kertomuksen historiallinen

ja sosiaalinen konteksti. Luon tutkimusraporttini teoriaosuudessa katsauksen suomalaiseen työ- ja koulutuskulttuuriin eri vuosikymmeninä yrittäen näin tavoittaa jotain siitä kontekstista, jossa tutkimukseni elämäntarinoita kerrotaan. Analyysissä pääpaino on informanttieni omissa kertomuksissa, koetussa, eletyssä ja tulkitussa elämässä.

2 KOULUTUS YKSILÖN VALINTOJEN MAHDOLLISTAJANA JA RAJOITTAJANA

Koulutukseen ja ammatinvalintaan liittyviä kysymyksiä ei voida tarkastella ilman niiden kytkemistä koulutuspolitiikkaan sekä historialliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiinsa. Koulutuspolitiikalla tarkoitetaan laajasti ymmärrettyinä kaikkia niitä eri tasoilla tehtäviä toimia, joilla pyritään vaikuttamaan koulutukseen ja koulutusjärjestelmään lähtien vanhempainyhdistysten ja opiskelijajärjestöjen toiminnasta aina opetusministeriön linjanvetoihin asti. Tässä yhteydessä koulutuspolitiikalla tarkoitetaan lähinnä niitä valtiollisia ja kunnallisia toimia, joilla vaikutetaan koulutusjärjestelmään.

Merkittävimpana vaikuttajana suomalaisessa koulutuspolitiikassa on valtion keskushallinto, sillä Suomessa koulutusta säädellään yhtenäisellä lainsäädännöllä, josta vastaavat hallitus ja eduskunta. Tätä keskushallintojohtoista koulutuspolitiikkaa on läpi vuosikymmenten ohjannut ajatus tasa-arvoisesta koulutusjärjestelmästä, jossa kaikille kansalaisille tarjotaan yhtenäiset mahdollisuudet kouluttautua. Tasa-arvo ei kuitenkaan ole ollut yksinomainen tarkoitus koulutuspoliittisissa päätöksissä, vaan päätöksiin on liittynyt myös koulutuksen välineellinen arvo muiden yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttamisessa. Tasa-arvoisen yhteiskunnan tavoitteen lisäksi koulutuspolitiikkaa ovat eri vuosikymmeninä vahvasti ohjanneet muun muassa kansallisuusaate sekä taloudellisen kasvun ideologia. (Lampinen 1998, 10, 27-30)

Tämän luvun tarkoituksena on kuvata suomalaista yhteiskuntaa ja koulutuskenttää eri vuosikymmeninä ja näin sekä avata tämän tutkielman lukijalle että selventää minulle itselleni tutkijana sitä kontekstia eli niitä koulutukseen ja työntekoon liittyviä rajoituksia ja mahdollisuuksia, joiden puitteissa kunkin vuosikymmenen nuoret ja aikuiset ovat tehneet elämässä suunnanottojaan. Erityisen huomion kohteena kuvauksessa on Kainuu, jonka alueella tutkimuskohteenani oleva suku on suurimman osan 1900-luvusta elänyt.

2.1 Kansakoululaitoksen synnystä oppivelvollisuuteen

Suomalaisen koulutuksen yhtenä merkittävimmistä virstanpylväistä voitaneen pitää kansakoululaitoksen syntyä. Pitkälle 1800-luvulle asti kansan sivistäminen oli ollut pääasiassa Suomen evankelis-luterilaisen kirkon vastuulla sen ylläpitämien oppilaitosten, kiertokoulujen, pyhäkoulujen ja rippikoulujen muodossa. Uno Cygnaeuksen, ”kansakoulun isän” esityksen perusteella 1866 annettiin kansakouluasetus, jonka mukaan kunnissa alettiin järjestää nelivuotista, kirkosta erillistä kansakouluopetusta. Myös J.V. Snellman vauhditti koululaitoksen kehittymistä tuomalla esille koulutuksen mahdollisuudet kansan köyhyyden ja kurjuuden poistamisessa. Koululaitoksen nähtiin olevan yksi ratkaisu maaseudun kasvavan irtaimen väestön ongelmaan. Taustalla oli ajatus saada irtain väestö koulutuksen avulla kasvatettua ahkeriksi ja työn avulla itsensä elättäviksi. (mm. Kuikka 1991, 52-55, Lampinen 1998, 34-35, Kivinen 1988, 100-103)

Kansakouluopetuksen järjestäminen oli kunnille kansakouluasetuksen mukaan vapaaehtoista ja iso osa kouluikäisistä lapsista jäi vielä kunnallisen koululaitoksen ulkopuolelle. Kainuussa ensimmäinen kansakoulu aloitti toimintansa Kajaanissa vuonna 1873. Muualle Kainuuseen kansakoulut saatiin vuosien 1882-1896 välisenä aikana. (Heikkinen 1995, 116, 162) Vuonna 1898 voimaanastunut piirijakoasetus velvoitti kuntia järjestämään kaikille kouluikäisille lapsille mahdollisuuden koulunkäyntiin eikä oppilaiden koulumatka saanut ylittää viittä kilometriä, mikä tarkoitti erittäin tiivistä kyläkouluverkostoa (Lampinen 1998, 38). Lukuvuonna 1905-1906 Suomessa oli keskimäärin yksi kansakoulu 1039 asukasta kohden, kun samaan aikaan Kainuussa kansakouluja oli yksi koulu 2080 asukasta kohden – luku, joka suhteutettuna muuhun Suomeen kertoo varsin harvasta kouluverkosta. Kainuun kunnista paras tilanne oli Kajaanissa, jossa vuosisadan ensimmäisinä vuosina kansakoulu tavoitti noin 70% kouluikäisistä lapsista. Heikoin tilanne oli puolestaan Puolangalla, jossa vain 3% kouluikäisistä kävi kansakoulua vuonna 1904. Puolangan kirjasta (1985, 332) löytyvänä kuriositeettina mainittakoon, että kyseisen koulun aloittaessa toimintansa vuonna 1895, koulutiensä aloittaneesta 46 oppilaasta kolmannes lopetti koulunkäynnin kahden viikon jälkeen ja jäi kotiin töihin. Muissa Kainuun pitäjissä kansakoulua kävi 5,8 – 10,8% kouluikäisistä lapsista. (Heikkinen 1995, 201) Koska piirijakoasetus ei tuottanut toivottua tulosta kansakouluverkoston laajenemisen suhteen ja vielä vuonna 1904 kolmannes koulupiireistä oli vailla koulua, alettiin valmistella lakia yleisen oppivelvollisuuden voimaan saattamiseksi. (Kivinen 1988, 10, 131)

Suomen itsenäistymisen myötä koulutuksen saatavuus ja sen tason jatkuva nostaminen tulivat keskeisiksi poliittisiksi kysymyksiksi. Koulutuksen nähtiin olevan merkittävä tekijä itsenäisen suomalaisen yhteiskunnan rakentamisessa. Koulutuksen merkityksen korostaminen näkyy vuonna 1919 asetetussa hallitusmuodossa (I. perustuslaissa), jossa säädettiin kansalaisten sivistyksellisistä oikeuksista ja maksuttomasta perusopetuksesta. (Kuikka 1991, 86-87). Käytännössä hallitusmuodossa säädetyt perustuslailliset oikeudet maksuttomasta koulutuksesta eivät toteutuneet, sillä maksulliset, varakkaiden perheiden lasten kouluiksi profiloituneet oppikoulut toimivat edelleen kansakoulujen rinnalla ja maksullinen oppikoulu oli pohjakoulutusvaatimus lähes kaikkiin korkeamman asteen opintoihin. 1920-luvulta alkaen oppikoulu kasvatti suosiotaan erityisesti keskiluokan parissa ja tämä kasvatti oppikoulujen määrää runsaasti. (Kivinen 1988, 29, 35-56)

Hallitusmuodon lisäksi koulutusta määritteli voimakkaasti vuonna 1921 voimaantunut oppivelvollisuuslaki, jonka myötä koulun käymisestä tuli pakollista. Oppivelvollisuuslaki paitsi velvoitti koulunkäyntiin, myös takasi kaikille maksuttoman koulutuksen riippumatta sukupuolesta, kielestä tai sosiaalisesta taustasta. Oppivelvollisuuden myötä kansakoulusta tuli kuusivuotinen. Se muodostui kaksivuotisesta 7-8-vuotiaille tarkoitettuun alakansakouluun ja nelivuotisesta yläkansakouluun. Pitkien välimatkojen Kainuussa syrjäseutujen asukkaiden saaminen koululaitoksen piiriin oli paikoitellen hyvinkin haastavaa ja oppivelvollisuusikäisistä osan koulunkäynti rajoittui kiertokouluun vielä 1930-luvun loppupuolella. (Heikkinen 1995, 227-228) Yksittäisiä oppilaita voitiin vapauttaa oppivelvollisuudesta lääkärin todistuksella, mutta usein syy koulusta poisjäämiseen oli yli viiden kilometrin koulumatka, joka niin ikään vapautti oppivelvollisuudesta (Lappalainen 1991, 117).

Oppivelvollisuusopetuksen lisäksi kunnilla oli velvoite kaksivuotisen jatko-opetuksen järjestämiseen ja niillä, jotka eivät jatkaneet muuten opintojaan, oli velvollisuus jatko-opetukseen osallistua. Jatko-opetuksella haluttiin tarjota oppilaille lisävalmennusta yhteiskunnassa vaadittaviin tehtäviin ja estää samalla nuorison päätyminen toimeettomuuden mukanaan tuomaan ajalehtivaan elämäntapaan. Jatkokoulu nähtiin erityisesti työläisten ja pienviljelijöiden kouluna ja opetuksella oli varsin käytännönläheiset tavoitteet. Monet lapset ja nuoret menivät kuitenkin kansakoulun jälkeen suoraan töihin eikä jatkokoulu, joka oli monelta osin kansakoulun kertausta, houkuttellut. (Lappalainen 1991, 118-122, Kivinen 1988, 161)

Taloudellisen kasvun, teollistumisen ja markkinatalouden myötä koulutetun työvoiman kysyntä kasvoi ja koulutuksen nähtiin olevan avain sosiaaliseen nousuun. Erityisesti keskiluokka pyrki pidempien koulutuspolkujen avulla nostamaan sosiaalista asemaansa. (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 34-35) Ylioppilaat olivat edelleen useimmiten kaupunkilaisperheiden jälkeläisiä, sillä lukioita ei maaseudulla ollut. Kainuuseen ensimmäiset ylioppilaat valmistuivat keväällä 1909 ja toive oli lisätä ylioppilaiden määrää valtiolistamalla Kajaanin yhteiskoulu. Tämä toive toteutuikin vuonna yhteiskoulun muuttuessa maakunnan ensimmäiseksi täysimittaiseksi oppikouluksi, mikä tarkoitti kainuulaisille entistä helpompaa väylää akateemisiin opintoihin. (Heikkinen 1995, 328-329) Kaupunkilaisen keskiluokan täyttäessä oppikoulujen penkit, työläisväestön ja maaseudun väestön keskuudessa oltiin vielä 1920-luvun kuluessa varsin passiivisia kouluttautumisen suhteen eikä koulutuksen nähty olevan sijoitus tulevaisuuteen. Etenkin työläisväestön keskuudessa yleinen ajattelutapa oli, että kansakoulusta tuli päästä mahdollisimman nopeasti työelämään ja tienaamaan. (Kivinen 1988, 54-56)

Ammatillisen opetuksen järjestäminen määriteltiin vuoden 1919 hallitusmuodossa valtion tehtäväksi, vaikkakin 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä ammattiopetus tapahtui pääasiassa työnantajien toimesta (Lampinen 1998, 41). Ensimmäiset kaksivuotiset teollisuuskoulut oli perustettu Suomeen 1880-luvulla. Varsinaiset yleiset ammattikoulut saivat alkunsa 1920-luvulla käsityöläisten sunnuntaikoulujen pohjalta. Ammatillista opetusta Kainuussa 1900-luvun alussa tarjosivat Kajaanissa toimivat käsityöläiskoulu ja naiskäsityöläiskoulu sekä Kajaanin kihlakunnan kiertävä maamieskoulu. Kainuussa ammatillinen opetus kärsi kroonisesta opiskelijapulasta. Oppilaitokset eivät vetäneet opiskelijoita ja kamppailivat taloudellisissa vaikeuksissa. (Heikkinen 1986, 334, Heikkinen 1995, 364)

Oman panoksensa kainuulaisten koulutukseen antoi 1911 perustettu Kainuun kansanopisto Mieslahdella. Alun taloudellisten vaikeuksien jälkeen toiminta saatiin vakiinnutettua 1920-luvulla. Aikuisten sivistämiseksi Kajaaniin perustettiin 1920 muiden kaupunkien työväenopistojen mallin mukaisesti kansalaisopisto, joka tarjosi opiskelijoilleen luentoja, yleissivistävien aineiden opetusta, kuorotoimintaa ja niin edelleen. Työväen- ja kansalaisopistot vastasivat 1900-luvun alussa pääasiassa aikuisten koulutuksesta. (Heikkinen 1995, 369, 379) Vapaan sivistystyön kysyntä oli suurta ja vuoteen 1930 tultaessa kansalais- ja työväenopistoissa opiskeli 16 000 opiskelijaa. Koulutus- ja sivistystason kasvuun vaikuttivat paitsi koulutustarjonnan

lisääntyminen ja oppilaitosverkoston laajeneminen, myös kansan myönteisen suhtautumisen kasvu koulutusta kohtaan. (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 93-94)

Korkeasti koulutetuille henkilöille oli maatalouteen perustuvassa yhteiskunnassa tarjolla vain hyvin niukasti töitä. Helsingin yliopisto, entinen Turun akatemia, oli maamme ainoa korkeakoulu aina vuoteen 1908 saakka. 1900-luvun kahden ensimmäisen vuosikymmenen aikana Suomen korkeakouluverkosto laajeni ja Helsingin yliopiston rinnalle perustettiin muutamia erillisiä korkeakouluja. Korkeakouluverkoston laajentuessa myös korkeakouluopiskelijoiden määrän kasvu 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä oli huimaa. 1800-luvun lopulta autonomian ajan loppuun mennessä yliopisto-opiskelijoiden määrä lähes kolminkertaistui. Kansan sivistystasoa nostamaan ja akateemisten opintojen saatavuuden alueellisen tasa-arvon lisäämiseksi Jyväskylään perustettiin Suomen ensimmäinen kesäyliopisto 1912. (Kuikka 1991, 71, 94-98) Merkittävä tapahtuma ajatellen suomalaisen koulutuksen tasa-arvoisuutta oli vuonna 1925 Helsingissä toimintansa aloittaneen Kansalaiskorkeakoulun perustaminen, sillä sen opiskelijaksi oli mahdollista päästä myös kansakoulupohjalta toisin kuin muihin tuon ajan korkeakouluihin. (Lappalainen 1991, 88) Kainuussa korkeinta koulutusta edusti vuonna 1900 perustettu opettajankoulutusseminaari, joka vahvisti pikkuhiljaa kansakoululaitosta, kun pätevien opettajien saaminen Kainuun kuntiin helpottui. Tosin Kajaanin seminaarista valmistuneita opettajia hakeutui töihin runsaasti myös Kuopion läänin alueelle. (Heikkinen 1995, 405-407)

2.2 Pula-ajan ja sodan mukanaan tuomat haasteet

1930-luvulle tultaessa oppivelvollisuuslain 16 vuoden siirtymäaika oli umpeutunut ja kansakouluverkosto kattoi lähestulkoon koko maan. Edelleen lähes 13% syrjäseutujen kouluikäisistä lapsista oli vailla koulunkäyntimahdollisuutta (Iisalo 1988, 181) ja jäi kirkollisen kiertokoulun varaan. Tämä johtui pääasiassa liian suurista koulupiireistä, joiden pinta-ala harvaanasutuissa pitäjissä saattoi olla yli 200 neliökilometriä. 1930-luvun alussa koko yhteiskuntaa koetellut lama, josta Suomessa yleisesti käytetään nimitystä pula-aika, vaikutti monella tapaa myös koululaitokseen. Edellisen vuosikymmenen vauhdikas kouluverkoston laajeneminen pysähtyi pulavuodeksi. Yhtenä merkittävimmistä pula-ajan säästötoimista Kainuun kunnissa oli koulujen asuntoloiden lakkauttaminen, mikä näkyi puolestaan koulun oppilasmäärien putoamisena ylitse pääsemättömien koulumatkojen vuoksi. Oppilasasuntoloiden merkitystä ei voi pitkien välimatkojen maakunnassa vähätellä, sillä jopa puolet pitäjän oppilaista saattoi käydä koulunsa asuntolapaikan turvin. (Heikkinen 1995, 235-236, Heikkinen 1986, 318-319)

1930-luvun puolivälissä alkanut talouskasvu toi helpotuksen koulujen toimintaan ja sen myötä perustettiin runsaasti uusia kouluja. Talouskasvu näkyi myös syrjäpitäjissä, jonne rahavirrat ohjautuivat metsätalouden ja hyvien satovuosien ansiosta. Pulakauden vuoksi jatkokoulujen valtionapu oli lakkautettu kahdeksi vuodeksi, mikä tarkoitti monin paikoin opetuksen loppumista tuoksi ajaksi. Talouden elpyessä jatkokoulujen toiminta käynnistyi jälleen, mutta talouskasvu vaati veronsa oppilasmäärän putoamisen muodossa. Talouskasvun myötä töitä oli tarjolla ja työntekijöistä oli jopa pulaa. Niinpä jatkokouluikäisistä oppilaista monet löytyivätkin koulukirjojen sijaan savotoiden ja peltotöiden parista. Kaupungeissa jatkokoulun oppilaiden määrää vähensivät ammattikoulut ja oppikoulut. (Kivinen 1988, 161, Heikkinen 1986, 319-320)

Vuonna 1939 puhjennut talvisota ja sen jälkeen vuosina 1941-1944 käyty jatkosota vaikuttivat merkittäväällä tavalla koulujen toimintaan Suomessa. Lukuisat koulurakennukset toimivat sota-aikaan sairaaloina sekä majoitus- ja varastotiloina. Alueilla, missä sotatila kosketti kaikkein voimakkaimmin, koulua ei voitu pitää laisinkaan ja muuallakin Suomessa lukukaudet saatettiin järjestää tyypistettyinä. Koululaisten työpanosta tarvittiin sodan aikana mm. sadonkorjuutöissä. Sota vahvisti kansallishenkisyyttä ja yhtenä koulukasvatuksen keskeisistä tavoitteista olikin suomalaisuuteen kasvattaminen. Sotien jälkeen kansakunnan voimavaroja vaativat niin evakoiden asuttaminen, sotakorvausten maksaminen kuin maan jälleenrakentaminenkin. Koulutusta ei tämän vaativan työn keskellä unohdettu, vaan 1940-luvulla koulutusta kehitettiin aktiivisesti. Keskeisenä koulutuspoliittisena kysymyksenä oli koulu-uudistus, jossa pohdittiin vaihtoehtoja silloisen rinnakkaiskoulujärjestelmän kehittämisen ja koulujärjestelmän kokonaisuudistuksen välillä. Näistä kahdesta vaihtoehdosta päädyttiin ensimmäiseen eli kansakoulut ja oppikoulut säilyivät edelleen toisistaan erillisinä koulumuotoina. (Kuikka 1991, 99-101)

Vuonna 1948 kansakoulujen pituudeksi määriteltiin maaseudulla 7 vuotta, mikä tarkoitti jatkokoulun lyhenemistä 1-vuotiseksi. Jatkokoulutukseen osallistuminen oli ollut hyvin vähäistä, kunnes tilannetta helpotti jonkin verran 1943 säädetty asetus jatko-opetuksen suorittamisesta kansakoulun päästötodistuksen saamisen edellytyksenä. Tämä nk. päästökirja oli puolestaan edellytys moniin työtehtäviin esimerkiksi rautateillä ja postissa. (Iisalo 1988, 244) Jatkokoulun ohella kansakoulusta saattoi jatkaa myös kunnallisiin kokeilukeskikouluihin, joiden toiminta käynnistyi vuonna 1946 hyväksytyt ehdotuksen myötä. Aloittaessaan toimintansa kunnalliset kokeilukeskikoulut poistivat sekä alueellista että sosiaalista eriarvoisuutta

laajentamalla koulutustarjontaa niille paikkakunnille, joissa ei aiemmin ollut toiminut oppikoulua sekä tarjoamalla oppilailleen kansakoulujen tavoin maksuttoman opetuksen ja oppimateriaalit. (Kuikka 1991, 110-105)

Suomi pysyi aina 1940-luvulle saakka agraariyhteiskuntana, jossa ammatilliselle koulutukselle ei ollut juuri tarvetta. Vielä vuonna 1940 64% ammatissa toimivista sai elantonsa maa- ja metsätaloudesta (Iisalo 1988, 242). Ammatillisen koulutuksen tarjonta oli niukkaa. Kajaaniin saatiin yleinen ammattikoulu vuonna 1935 ja liikeväen iltakoulu 1938. Nämä toimivat kaksivuotisina iltakouluna. Koulun toimintaa heikensi oppilaiden vähäinen määrä ja oppilaita jouduttiin myös lähettämään takaisin kansakoulun jatkuokille heikon tieto- ja taitotason vuoksi. (Heikkinen 1986, 334-335) Myönteinen suhtautuminen kouluttautumiseen kasvoi vähitellen maaseutu- väestön keskuudessa maatalouden muuttuessa elämäntavasta ammattityöksi. Teollisuuden ja palvelujen kasvattaessa osuuttansa maamme elinkeinorakenteessa, myös ammatillisen opetuksen tarve kasvoi. (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 35-37) Kainuussa ammatillisen opetuksen kasvaneeseen tarpeeseen vastattiin muuttamalla vuonna 1946 Kajaanissa iltakouluna toimineet ammattilaiskoulu ja liikeväen iltakoulu päiväkouluiksi. Suomussalmella aloitti 7 kuukauden pituinen rakennusammattikoulu ja näin ammatillinen opetus levisi Kajaanin ulkopuolelle. (Heikkinen 1986, 336-337)

1930- ja 40-lukujen aikana Suomen korkeakouluverkosto laajeni kolmella oppilaitoksella: vuonna 1934 Jyväskylään perustetulla Kasvatusopillisella korkeakoululla, 1930-luvun lopussa toimintansa aloittaneella Sibeliuksen Akatemialla ja vuonna 1949 Turkuun perustetulla kauppakorkeakoululla. Vuosikymmenen mukanaan tuoma merkittävä muutos korkeakoulutuksen saralla oli ylioppilaiden vapaan kirjoittautumisoikeuden päättyminen yliopistoihin. Sotavuosiin saakka ylioppilaat olivat voineet vapaasti opiskelijoiksi korkeakouluihin, mutta ylioppilaiden määrän kasvaessa 1930-luvulla yli kolmeen tuhanteen, sisäänottoa alettiin rajoittaa pääsykokein. Alettiin puhua ylioppilassumasta. (Kuikka 1991, 98, Lappalainen 1991, 92-99)

Kainuusta korkeakouluopintoihin lähdettiin pääasiassa Helsinkiin. Lukuvuonna 1940-1941 kainuulaislähtöisiä opiskelijoita maamme korkeakouluihin kirjoittautui 17 ja viittä vuotta myöhemmin korkeakouluihin kirjoittautuneiden kainuulaisten määrä oli 39. Kainuulaislähtöisten korkeakouluopiskelijoiden määrän nopeaa kasvua selittää osaltaan Kainuun oppikouluverkoston laajeneminen, mikä helpotti myös maaseudun lasten pääsyä yliopistoihin lukio-opintojen saatavuuden parantuessa. Valtaosa korkeakouluihin lähteneistä oli edelleen kotoisin Kajaanista, sillä maaseudun väestöstä

vain erittäin harvalla oli taloudellisia resursseja lähettää lapsiaan opiskelemaan korkeakouluihin. Vaikka koulutus aina kansakoulusta korkeakouluihin oli voimakkaassa myötätuudessa sotien jälkeen, Kainuussa säilyi edelleen varsin skeptinen suhtautuminen koulutuksen mahdollisuuksiin elämänlaadun kohottajana. Kainuulaisten asenteissa kuului edelleen tervavuosilta peräisin oleva "herraviha". (Heikkinen 1986, 328, Heikkinen 1995, 28, 465)

2.3 Koulutuksen nousu sodan jälkeisessä Suomessa

Sodan rasitukset heijastuivat koulutuksen järjestämiseen edelleen 1950-luvulle tultaessa. Koulujen rakentamisen tarve oli valtavan suuri. Sodassa luovutetulle alueelle jäi noin 500 koulua ja tämän lisäksi pommituksissa vaurioitui pahoin tai tuhoutui kokonaan 150 koulua. Suurin tekijä koulujen tarpeelle oli kuitenkin suurten ikäluokkien koulutien alkaminen. Kun lukuvuonna 1937-1938 Kainuussa kansakoululaisia oli 9462, niin lukuvuonna 1956-1957 oppilasmäärä oli 16 772. Parissa kymmenessä vuodessa oppilaiden määrä lähes kaksinkertaistui. Oppilasmäärän kasvu ei tosin selity yksin ikäluokan suurenemisella, vaan osan oppilasmäärän kasvusta selittää myös se, että oppivelvollisuus tavoitti yhä suuremman osan ikäluokasta. 1950-luvun kuluessa syrjäisimmätkin asutut kolkat Suomessa saatiin kansakoulujärjestelmän piiriin ja oppivelvollisuus tavoitti käytännössä kaikki kouluikäiset lapset. Koulunkäynti helpottui myös tieverkon laajentuessa ja parantuessa sekä vuosikymmenen lopulla lisääntyneiden oppilasasuntoloiden myötä. (Heikkinen 1986, 318-319)

1958 voimaan astuneen uuden kansakoululain myötä kansakoulun kaksivuotinen jatkokoulu muuttui kansalaiskouluksi. Kansakoulu toimi tällöin kuusivuotisena ja kansalaiskoulu kaksivuotisena. Harvoissa poikkeustapauksissa kansakoulua käytiin seitsemän vuotta, jolloin kansalaiskoulu oli vain yksivuotinen. Laki mahdollisti kunnille myös vapaaehtoisen kansalaiskoulun 3. luokan toisin sanoen kansakoulun 9. luokan järjestämisen. Valtion hallinnossa vallitsi ajatus siitä, että lapset seuraavat ammatinvalinnassa vanhempiensa jalanjalkia ja että paikkakuntien elinkeinorakenne on pysyvä. Kansalaiskoulussa tarjottava opetus tuli järjestää ammattiin ohjaavana koulutuksena, joka valmensi oppilaita maatalouteen, tekniikkaan, kotitalouteen, käsitöihin tai liiketoimintaan eriytyneillä linjoilla. Pienillä kouluilla oppilasmäärän pienuuden vuoksi opetusta ei tietenkään voinut pirstaloida näin moniin eri osa-alueisiin ja niinpä linjoja saattoi olla vain yksi tai kaksi ja ne vastasivat paikkakunnan väestön enemmistön ammattia. (Iisalo 1988, 244-245)

Oppikoulun suosion kasvu jatkui. Oppikoulut houkuttelivat nyt myös aiemmin pienenä vähemmistönä ollutta maaseudun väkeä. Talonpoikaista syntyperää olevien oppikoululaisten määrä kasvoi runsaasti 1940-luvulta alkaen. Oppikoulujen suosiota kuvaa hyvin esimerkiksi vuoden 1958 tilanne, jolloin oppikouluihin pyrki 59 000 oppilasta, kun paikkoja oli tarjolla vain noin 38 000 oppilaalle (Iisalo 1988, 246-248). Kysynnän ylittäessä tarjonnan oppilaat karsittiin kansakoulun opettajan antaman lausunnon sekä äidinkielen ja matematiikan kokeiden perusteella (Lappalainen 1991, 103). Erityisesti suuremmissa asutuskeskuksissa kansalaiskouluihin jäivät vain ne, jotka eivät päässeet oppikouluihin. Kasvavaan kysyntään vastattiin perustamalla lukuisia uusia oppikouluja. Myös 1940-luvulla toimintansa kokeiluluvalla aloittaneiden kunnallisten keskikoulujen avulla pyrittiin vastaamaan kasvaneeseen koulutuksen kysyntään. Vuoden 1957 kansakoululaissa säädettiin keskikoulujen perustamisesta ja kokeiluluvalla toimineet 33 keskikoulua vakinaistettiin heti lain voimaan astuessa. Keskikoulut loivat koulutuksellista tasa-arvoa tuomalla jatko-opintoihin edellytettävän pohjakoulutuksen tarjolle yhä laajemmalle väestön osalle. Kunnalliset keskikoulut helpottivat tilannetta erityisesti Itä- ja Pohjois-Suomessa. (Heikkinen 1986, 326-327)

Oppikoulujen suosion kasvaessa ja keskikoulujen lisääntyessä myös lukio-opintojen kysyntä kasvoi. Tähän kysyntään vastattiin perustamalla uusia lukioita erityisesti yksityisten oppikoulujen yhteyteen. Kainuun kunnista lukiot saatiin Kuhmoon ja Sotkamoon 1950-luvulla ja seuraavan vuosikymmenen aikana myös Vaalaan, Paltamoon ja Puolangalle. (Heikkinen 1986, 327) Lukioverkosto laajeni moninkertaiseksi 1950- ja 1960- lukujen aikana ikäluokassan ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrä kasvoi noin 20 prosenttiin. Ylioppilaiden määrän kasvu loi paineita myös korkeakoulujen suuntaan. Korkeakoulutus oli keskittynyt Etelä-Suomeen, mutta Pohjois- ja Itä-Suomen ylioppilasmäärien kasvaessa tarve korkeakoulutuksen alueellisen epätasa-arvon poistamiseen tuli ilmeiseksi ja korkeakoulu-verkoston laajenemista alettiin jouduttaa. (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 50, 63) Korkeakouluopintojen pariin Kainuusta lähdettiin edelleen pääasiassa Helsinkiin, mutta opiskelijoita veti myös Oulu, jonne kesäyliopistotoiminnan pohjalta perustettiin yliopisto vuonna 1958. Lukuvuonna 1955-1955 korkeakouluihin kirjoittautuneita kainuulaislähtöisiä opiskelijoita oli kaikkiaan 53. (Heikkinen 1986, 328-329)

Korkeakouluverkosto kehittyi huomattavasti 1960-luvun aikana. Kansalaiskorkeakoulun nimellä toimineesta oppilaitoksesta tuli Tampereen yliopisto. Teknillisen korkeakoulun osastona vuoden verran Tampereella toiminut teknillinen koulu itsenäistyi saman vuoden aikana Tampereen teknilliseksi korkeakouluksi. Myös

Jyväskylän kasvatusopillinen korkeakoulu sai kyseisenä vuonna yliopiston statuksen. Vaasassa aloitti toimintansa kauppakorkeakoulu. (Lappalainen 1991, 88-91) Vuosikymmenen lopulla aloittivat toimintansa Joensuun korkeakoulu ja Lappeenrannan teknillinen korkeakoulu. Lukuvuonna 1960-1961 kainuulaislähtöisiä opiskelijoita kirjoitautui maamme korkeakouluihin ja yliopistoihin 67, josta Oulun yliopiston osuus oli 12. Yliopistoihin kirjoitautuneista opiskelijoista oli kotoisin Kajaanista 25 ja Sotkamosta 15. (Heikkinen 1986, 328-329)

Sotien jälkeen alkanut elinkeinorakenteen muutos heijastui myös koulutussektorille koulutetun työvoiman kasvavana tarpeena. Valtaosa työväestöstä toimi edelleen työtehtävissään ilman ammatillista koulutusta, sillä työtehtävissä ei vielä tarvittu erikoistunutta, laajaa ammattitaitoa ja työtehtävät voitiin opettaa työpaikalla työnantajan toimesta. Varsinainen työntekijätason ammatillinen koulutus käynnistyi laajemmassa mittakaavassa 1950-luvulla ja vuonna 1958 kaikille yli 20 000 asukkaan kunnille annettiin velvoite perustaa ammattikoulu. Tätä pienempien kuntien tuli varata vähintään yksi vuosittainen opiskelijapaikka valtion keskusammattikouluista. (Lappalainen 1991, 107) Kajaanissa 1950-luvulta alkaen toimineet teollisuuden ja kaupan alan valmistava ammattikoulu, emäntäkoulu ja kauppaopisto olivat hyödyttäneet lähinnä Kajaanin ja sen naapurikuntien asukkaita, kunnes 1962 Kajaaniin tuli keskusammattikoulu, jonka yhteyteen perustettiin asuntola etäämmältä saapuville oppilaille. 1960-luvun aikana Kainuun ammatillinen koulutus laajeni vielä Suomussalmelle perustetun emäntäkoulun, Otanmäessä aloittaneen Rautaruukki Oy:n kaivoskoulun ja Kajaaniin perustetun sairaanhoito-oppilaitoksen myötä. Kajaanin keskusammattikoulun toimipisteet saatiin myöhemmin myös Suomussalmelle, Kuhmoon ja Vaalaan. 1960-luvulla Kainuun kristillisen opiston yhteyteen perustettiin kansankorkeakoulu ja opiston nimi muutettiin Kainuun Opistoksi. 1960-luvun aikana Kainuun kuntiin saatiin myös kansalaisopistot. (Heikkinen 1986, 336-342) Ammatillisen koulutuksen vahva kehittäminen yhtenäisenä koulutusjärjestelmän osana alkoi 1966, jolloin ammatillisen koulutuksen ohjausta ja kehittämistä varten perustettiin Ammatikkasvatushallitus.

2.4 Peruskoulun synty ja toisen asteen uudistukset

1960-luvulla vaatimukset yhtenäisestä perusopetuksesta ja entistä tasa-arvoisemmasta koulutusjärjestelmästä kovenivat. Alueellisesti tasa-arvoisen koulutusjärjestelmän vaatimuksen esitti presidentti Kekkonen 1.1.1965 pitämässään uudenvuoden puheessa, jossa hän toteaa: "Kainuun köyhällä ihmisellä tulee todella

olla samat mahdollisuudet lastensa kouluttamiseen kuin Helsingin herralla”. (<http://www.doria.fi/handle/10024/8773>, 17.7.2013) Rinnakkaiskoulujärjestelmästä luopumista ja siirtymistä yhtenäiseen peruskoulujärjestelmään alettiin valmistella vuonna 1963. Peruskoulun kokeilusuunnitelma laitettiin toteutukseen 11 kunnassa vuonna 1967. Laki peruskoulusta säädettiin jo seuraavana vuonna odottamatta kokeilun tuloksia. Rinnakkaiskoulujärjestelmä oli 1970-luvulle asti jakanut ikäluokan osan suorittaessa oppivelvollisuutensa valtioiden tai yksityisten rahoittamissa oppikouluissa ja osan kunnallisessa kansa-, keski- ja kansalaiskouluissa. Vuosikymmeniä jatkuneen yhteiskunnallisen keskustelun jälkeen 1970-luvulla tälle moniportaiselle järjestelmälle heitettiin hyvästit ja aiempien oppilaitosmuotojen pohjalta muodostettiin koko ikäluokalle yhteinen yhdeksänvuotinen oppivelvollisuus-koulu, peruskoulu. Peruskoulujärjestelmä otettiin käyttöön asteittain vuosien 1972 ja 1978 välisenä aikana. Uudistus alkoi Lapista ja viimeisenä järjestelmään siirtyi pääkaupunkiseutu lukuvuonna 1977-1978. Kainuun kunnat olivat ensimmäisten joukossa ottamassa vastaan uutta peruskoulua. Peruskoulu-uudistuksen myötä aiemmin yksityiset tai valtiolliset oppikoulut pääsääntöisesti kunnallistettiin. Yksityiskouluista 90% siirtyi kunnille tai hävisi 1970-luvun aikana niille epäedullisen lainsäädännön vuoksi. (Lappalainen 1991, 128-131)

Peruskoulu-uudistus herätti runsaasti keskustelua sekä puolesta että vastaan. Uudistuksen puoltajat näkivät yhtenäisen koulutusjärjestelmän yhteiskunnallisen merkityksen ja erityisesti kansalaisten oikeuden tasa-arvoiseen asemaan koulusivistyksen hankinnassa. Peruskoulujärjestelmän syntyä tuskin suotta pidetään tasa-arvoideologian kannalta merkittävimpana koulutuspoliittisena ratkaisuna, olihan kahden koulun järjestelmä jakanut kansan sivistyksellisesti kahteen, toisistaan selvästi erottuvaan luokkaan. Peruskoulu-uudistuksen jälkeiset seurantatutkimukset ovat osoittaneet peruskoulun lisänneen erityisesti syrjäseuduilta ja alemmista sosiaaliluokista lähtöisin olevien pidempiä koulutusuria. (Lampinen 1998, 59-60) 1980-luku ei tuonut perusopetukseen merkittäviä uudistuksia – oltiinhan uuden koulutusmuodon kanssa vasta alkutaipaleella. 1980-luvun puolivälissä poistuivat perusopetuksesta aiemmin käytössä olleet tasokurssit ja näin perusopetus yhtenäistyi entisestään. Tasokurssien poistuessa tosin jouduttiin kehittämään uusia opetuksen eriyttämisen muotoja. (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 47-49)

1970- ja 80-luvuilla jatkettiin vuonna 1967 alkanutta keskiasteen koulutuksen uudistusta ja ammatillisiin tutkintoihin johtavaa koulutusta yhtenäistettiin. Ammatillisella puolella eri linjoja oli ollut yli 600, kun 1970-luvun aikana ne koottiin 25

peruslinjaksi ja 220 erikoistumislinjaksi. Uudistuksen tavoitteena oli lisätä ammatillista liikkuvuutta sekä laajentaa työmarkkinoille tulevien nuorten osaamisperustaa vastaamaan paremmin muuttuvan työelämän tarpeisiin. Uudistuksella pyrittiin kohti järjestelmää, jossa liikkuminen kouluasteelta toiselle olisi sujuvaa eikä opiskelija valinnoillaan sulkenut ovia edestään. Ammatillinen koulutus rakentui perustason ammatillista koulutusta tarjoavista linjoista eli kouluasteesta sekä ns. ammatillisesta korkea-asteesta (myös alin korkea-aste, opistoaste). Uudistuksen yhteydessä käytiin keskustelua myös yhtenäisestä toisen asteen koulutuksesta. Lukio säilyi kuitenkin toisen asteen yleissivistävänä kouluna ja peruskoulun jälkeen ikäluokka hajaantui osan oppilaista jatkaessa lukio-opintoihin, osan ammatillisiin opintoihin ja osan siirtyessä työelämään. Ammatillisen koulutuksen yhdenvertaisuutta lukion kanssa haluttiin korostaa lisäämällä ammatillisen koulutuksen yleissivistävien aineiden opetusta. (Lampinen 1998, 16)

Lukioverkosto laajeni vielä 1980-luvun aikana. Kainuun kunnista viimeiset lukiot saatiin 1981 Hyrynsalmelle ja 1983 Vuolijoelle. (Heikkinen 1986, 327) Vuoden 1982 lukiouudistus muutti lukion jaksoihin sidotuksi kurssimuotoiseksi opiskeluksi. Uudistuksella pyrittiin muuttamaan lukio luokattomaksi, joskin edelleen valtaosa opiskelijoista suoritti opintonsa entisen luokkamutoisen lukion tapaan kolmessa vuodessa. Vuosikymmenen lopulla 54% ikäluokasta aloitti lukio-opinnot. Ylioppilaita valmistui niin paljon, että ammatilliselle keskiasteelle jouduttiin perustamaan ylioppilaspohjaisia linjoja, sillä noin puolet ylioppilaista jäi ilman korkeakoulupaikkaa ja lukuisat ylioppilaat lähtivät suorittamaan toista keskiasteen tutkintoa. Vuosikymmenen alussa korkeakoulut pystyivät tarjoamaan opiskelupaikan noin 20%:lle ikäluokasta. 1980-luvun lopulla keskusteluun nostettiin myös ajatus ammattikorkeakouluista. (Kuikka 1991, 134-136)

Keskiasteen koulunuudistus sai aikaan muutoksen koko ammatillisen koulutuksen kentällä. Vaikutukset näkyivät myös aikuiskoulutuksessa, joka 1970-luvun aikana tuli suunnitelmallisen koulutuspolitiikan kohteeksi. Vuosikymmenen aikana maahan kehittyi työllisyyskoulutusta tarjoava ammattikurssikeskusten verkosto. (Lappalainen 1991, 141, 144) Kajaaniin ammatillinen kurssikeskus saatiin vuonna 1971. Kainuun oppilaitostarjonta laajeni 1970-luvun aikana, kun Kajaaniin perustettiin sekä teknillinen oppilaitos että talouskoulu. (Heikkinen 1986, 338) 1980-luvun alkaessa aikuiskoulutukseen panostettiin yhä enenevässä määrin. 1980 säädettiin laki opintovapaasta, joka mahdollisti aikuisopiskelun työsuhteen katkeamatta (Lappalainen 1991, 146). Myös aikuislukiota kehitettiin 1980-luvulla mm. uudistamalla lakia

aikuisille suunnatusta iltalukiosta vuonna 1983 (Sivenius & Ikonen 2011, 43). Panostus aikuiskoulutuksen kehittämiseen näkyy myös korkea-asteella, jossa toimintaa kehitettiin avoimen korkeakoulun, täydennyskoulutuksen ja ikäihmisten yliopiston sektoreilla (Kuikka 1991, 137). Vihdoin myös Kainuussa alkoi akateeminen koulutus, kun Kajaanissa toiminut opettajaopisto (aiemmin opettajaseminaari) liitettiin vuonna 1974 Oulun yliopistoon ja sai opettajankoulutuslaitoksen statuksen (Heikkinen 1986, 333). Korkeakoulujen määrä lisääntyi 1970-luvun aikana kahdella, kun Kuopion korkeakoulu perustettiin 1972 ja Lapin korkeakoulu 1979 (Lappalainen 1991, 89-90).

2.5 Globalisaatio ja koulutuksen markkinoistuminen

1990-lukua voinee kuvata koulutuksen tehostamisen vuosikymmenenä. Edellisten vuosikymmenten suuret rakenteelliset uudistukset olivat vakiintuneet käytäntöön ja koulutuspolitiikka keskittyi nyt jo toimivan järjestelmän kehittämiseen. 1990-luvun koulutuspolitiikkaa leimasi vahvasti vuosikymmenen alun lamakausi, joka pakotti leikkaamaan koulutukseen suunnattuja määrärahoja, mikä näkyi kaikilla kouluasteilla muunmuassa opetusryhmien suurentumisena. Perusopetuksessa säästöjä haettiin myös supistamalla erityis- ja tukiopetusta sekä koulujen kerhotoimintaa. Maaseudun tyhjentyessä ja määrärahojen supistuessa kyläkouluja lakkautettiin runsaasti. Perusopetuksen puolella lainsäädännön muutokset siirsivät vastuuta opetuksen suunnittelusta kunnille. Keskushallinnolta tuli opetussuunnitelmien perusteisiin lähinnä vain yleiset periaatteet, kun aiemmin paikallinen liikkumavara opetussuunnitelma-työssä oli ollut varsin kapea. Opetussuunnitelmauudistuksella haluttiin lisätä kuntien mahdollisuuksia hyödyntää aiempaa enemmän paikallisia erityispiirteitä osana opetusta. (Kiander 2001, 94, Antikainen 1998, 99)

Keskeiseksi kysymykseksi 1990-luvulla nousi lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten lähentäminen, joka oli ollut keskustelussa aika ajoin jo aiempinakin vuosikymmeninä. Nyt pohdittiin uudenlaisia ratkaisuja keskiasteen opintojen yhtenäistämiseksi ja alkunsa saivat muun muassa nuorisoasteen koulutuskokeilut, joissa paikallisten toimijoiden oli mahdollista tehdä omat suunnitelmansa toisen asteen oppilaitosten välisestä yhteistyöstä. Yhteistyötä tehtiin esimerkiksi mahdollistamalla lukioiden opiskelijoiden kurssivalinnat ammatillisista oppilaitoksista ja päinvastoin. Ammatillisten perustutkintojen kilpailukykyä suhteessa lukio-opintoihin pyrittiin lisäämään uudistamalla niiden opetussuunnitelmien perusteet ja tekemällä kaikista ammatillisista perustutkinnoista kolmivuotisia. Näiden muutosten myötä ammatilliset perustutkinnot antoivat lukion tavoin yleisen korkeakoulukelpoisuuden. Ammatillisten opintojen suosio

kasvoi 2000-luvulle tultaessa siinä määrin, että vuosikymmenen lopulla ammatillinen koulutus ohitti suosiossa lukiokoulutuksen. Ammatillisen koulutuksen kysyntää lisäsi myös ylioppilaiden hakeutuminen ammatillisten oppilaitosten ylioppilaspohjaisille paikoille, kun korkeakoulujen aloituspaikat eivät ole vastanneet hakijamääriin. Ammatillisen koulutuksen taloudellisuutta on pyritty lisäämään muun muassa karsimalla oppilaitoksia ja muodostamalla yksittäisistä oppilaitoksista koulutuskuntayhtymiä. (Numminen & al. 1999, 15-21)

Korkeakouluverkostossa muutosta tapahtui Lapin ja Vaasan korkeakoulujen muuttuessa 1990-luvun alussa yliopistoiksi (Lappalainen 1991, 90). 1990-luvun aikana opistoasteinen koulutus lakkasi ja Suomessa siirryttiin korkeakoulutuksen binaarimalliin eli yliopistojen rinnalle perustettiin niin ikään korkeakoulututkintoihin valmistavia ammattikorkeakouluja. Tämä lisäsi korkeakoulutettujen määrää ja korkeakoulujen suosiota entisestään. 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä suomalaisten koulutustaso on ollut maailman huipputasoa. Maailmanlaajuisesti tarkastellen Suomi on kärjessä tarkasteltaessa erityisesti nuorten kouluttautuneisuutta, mutta useisiin muihin jälkitekollisiin maihin verrattuna aikuisväestöllä on matala koulutustaso. Suomessa koulutustasossa on siis huomattavat erot eri sukupolvien välillä. (Tuononen 2005, 14-18)

Koulutustasossa on myös maakunnallisia eroja ja esimerkiksi kainuulaisten koulutustaso on 2000-luvulla edelleen alhaisempi verrattuna muun Suomen keskimääräiseen koulutustasoon. 15 vuotta täyttäneistä koko maassa tutkinnon suorittaneita on 63,4%, kun Kainuussa vastaava luku on 59,7%. Korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden osalta ero kasvaa vieläkin suuremmaksi. Koko maassa korkea-asteen tutkinnon suorittaneita on 25,4%, kun kainuulaisista vain 19,1% on suorittanut tutkinnon korkea-asteella. Ero selittyy muun muassa maakunnan elinkeinorakenteella, joka ei tarjoa työpaikkoja korkeastikoulutetuille. Vuodesta 2010 eteenpäin maakunnan ainoa korkeakoulu on Kajaanin ammattikorkeakoulu, kun Oulun yliopiston alainen opettajankoulutus Kajaanissa päätettiin lakkauttaa vuonna 2010. Korkeakouluopintoihin lähdetään usein muualle Suomeen ja sopivien työpaikkojen puuttuessa kotimaakuntaan ei välttämättä enää palata. Myös Kainuun pienten paikkakuntien lukioden tulevaisuus on vaakalaudalla oppilasmäärien jatkuvasti heikentyessä. Koulutuksen jatkuvuutta on pyritty turvaamaan muun muassa filiaalilukiolla jossa yhtenä keskeisenä toimintamallina on ollut opetuksen järjestäminen neljän eri paikkakunnalla sijaitsevan lukion välillä videoneuvottelu-

yhteyttä hyödyntäen. (Kainuun maakuntaohjelma 2009, 15, Kainuun hallintokokeilun IV väliraportti 2009, 20-30)

1990-luvun puolenvälin jälkeen Suomessa ja Euroopassa laajemminkin vahvistui ajatus elinikäisestä oppisesta. Tätä ajattelutapaa ajoi erityisesti OECD. Elinikäisellä oppimisella on ajateltu voitavan turvata työvoiman joustava käyttö sekä kansallinen kilpailukyky. Talous- ja työllisyyspolitiikasta onkin tullut yhä vahvempi osa koulutuspolitiikkaa. (Rinne, Mäkinen, Olkinuora & Suikkanen 2006, 17) Yhtenä syynä koulutustason kohoamiselle 1990-luvulla on pidetty koulutuksen vaihtoehtoisuutta työttömänä olemiselle ja laman myötä työttömäksi jääneet aikuiset lähtivät hakemaan itsellensä koulutusta. Laman jälkeisinä vuosina koulutus alettiin nähdä myös yhä selkeämmin turvana epävakailta työmarkkinoilla. (Suikkanen, Martti & Huilaja 2006, 107) Elinikäisen oppimisen ideologia näyttää 2000-luvulle tultaessa vakiinnuttaneen paikkansa koulutusjärjestelmässämme. Elinikäisen oppimisen rinnalla on alettu puhua myös elämänlaajuisesta oppimisesta. Koulutusjärjestelmään on haluttu entistä enemmän joustavuutta ja niinpä aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat nousseet keskeisiksi kysymyksiksi. (Rinne, Mäkinen, Olkinuora & Suikkainen 2006, 17) Yhtenä elinikäiseen oppimiseen liittyvänä haasteena on ollut tietotekniikka ja sen kehitys. Vaikka tietotekniikan monipuolinen hyödyntäminen on lisännyt koulutuksen joustavuutta ja erilaisia opiskelumahdollisuuksia, on ikääntyvä väestö jäänyt osin tämän kehityksen laitamille, jopa sen ulkopuolelle. On huomattava, että tietotekniikan käytön on todettu olevan yhteydessä koulutustasoon, korkeasti koulutettujen hyödyntäessä tietotekniikan mahdollisuuksia matalasti koulutettuja selvästi taitavammin. Näin ollen matalammin koulutetuilla, ikäluokasta riippumatta, on kohonnut riski jäädä ulkopuolelle tietoteknisestä kehityksestä. (Rinne & Jauhiainen 2006, 188-190)

Korkeakoulusektorille 2000-luvulla on tuonut muutoksia erityisesti EU. Bolognan prosessi ja tutkintojen yhdenmukaistaminen EU:n sisällä muuttivat kaikki ylemmät korkeakoulututkinnot kaksivaiheisiksi. Myös yliopistolainsäädäntöä uudistettiin vuonna 2009. Koulutuksen arviointi, standardisointi ja koulutuksen antamat kvalifikaatiot ovat kansainvälistyneet paitsi korkeakouluissa, myös muilla koulutusasteilla. Koulut ovat entistä aktiivisemmin mukana erilaisissa kansainvälisissä hankkeissa ja opintojen suorittaminen ulkomailla osana suomalaista tutkintoa yleistyy jatkuvasti. Koulutuksen markkinoistumisen sekä kansainvälistymisen luovat omat haasteensa koulutukselliselle tasa-arvolle. Koulutuspolitiikassa on nähty tarve vastata globaaleihin yhteiskunnallisiin muutoksiin 1990-luvulta alkaen. Yhtenä vastauksena näihin muutoksiin on pidetty

koulutuksen panostamisena huippuihin. Peruskoulujärjestelmän on nähty tehneen tehtävänsä kansan tasa-arvoistamisessa ja Suomen menestymiseksi globaalissa taloudessa nähdään tarpeelliseksi panostaa huippuosajien koulutukseen. Näin koulutuspolitiikasta on tullut yhteiskunnallisella tasolla taloudellisen menestyksen turvaaja. Kollektiivinen tasa-arvo on siirretty keskustelussa sivuun ja koulutuspolitiikassa korostuu yksilön mahdollisuudet ja toimijuus. Koulutukseen halutaan entistä enemmän mahdollisuuksia tehdä yksilöllisiä valintoja aina perusopetuksesta lähtien. Philip Brown (1990) käyttää ilmiötä tarkastellessaan käsitettä "parentokratia", vanhempainvalta (parentocracy). Ilmiöön liittyy vanhempien vapaus valita, markkinoihin liittyvä kysynnän ja tarjonnan laki ja kilpailu. Parentokratiassa koulutusta ei järjestetä ylhäältä määritellyin standardein, vaan koulutuksella palvellaan erityisesti kuluttajia ja sillä vastataan asiakkaiden tarpeisiin ja mieltymyksiin. (Kivirauma 2001, 73-88)

Markkinavoimien ohjailemaa koulutuspolitiikkaa on kritisoitu runsaasti, sillä tämän suuntaisessa koulutuspolitiikassa on nähtävissä viitteitä koulujen alueellisesta eriarvoistumisesta, "eliittikoulujen syntymisestä" sekä näistä seuraavasta oppilaiden sosiaalisesta eriarvoistumisesta. 2000-luvun alussa tehtyjen selvitysten mukaan peruskouluissa on tapahtunut eriytymistä oppilaiden sosiaalisen taustan mukaan. Keskustelu peruskoulujen eriytymisestä on jatkunut edelleen tultaessa 2010-luvulle. Huolena on, että jo peruskoulun aloittaminen tietystä oppilaitoksessa määrittää oppilaan tulevan koulu-uran. (Kivirauma 2001, 73-88, Bernelius 2011, 479-492)

2000-luvun koulutus- ja työelämää koskevan julkisen keskustelun ja päätöksenteon yksi keskeisistä teemoista on ollut työurien pidentäminen. Työurien pidentämisen näkyvimpänä ratkaisuna on pidetty eläkeiän asteittaista nostamista. 2000-luvun suomalaiselle työntekijälle on hyvin tyypillistä, että hän on suorittanut useita peruskoulun jälkeisiä tutkintoja. Vaikka koulutustason nostaminen on edelleen tavoitteena, tulisi koulutusta kehittää siten, että päällekkäisiltä, esimerkiksi useilta toisen asteen tutkinnoilta välttyttäisiin. Tavoitteena on myös lähentää koulutus- ja työelämää entistä lähemmäs toisiaan ja ratkaisuna tähän on nähty muunmuassa oppisopimus-koulutuksen kehittäminen. Työ- ja koulutusurat ovat 2000-luvun Suomessa aiempaa rikkonaisempia. Työelämän nopeat muutokset heijastuvat työntekijöiden asenteisiin työtä kohtaan. Epävarmuus oman työsuhteen jatkumisesta ja toimeentulosta on kasvanut. (OPM 2006, 62-66, EVA 2010, 9-13, 79-86)

3 KOULUTUSTASON PERIYTYMINEN JA SOSIAALINEN LIKKUVUUS

Lukuisissa kasvatussociologisissa tutkimuksissa on selvitetty koulutustason vaikutusta yksilön yhteiskunnalliseen ja sosioekonomiseen asemaan, tulotason, elintason ja elämäntapoihin. Näissä tutkimuksissa koulutuksella ja koulutustasolla on todettu olevan vahva asema ihmisen elämänsä elämänkulun määrittäjänä. Koulutustason on puolestaan osoitettu olevan vahvasti sidoksissa vanhempien koulutustasoon ja lapsuudenkodin sosioekonomiseen asemaan. Näiden tutkimustulosten perusteella useat tutkijat katsovat koulutuksen uusintavan yhteiskunnallisia rakenteita ja ylläpitävän sen kerrostuneisuutta korkean koulutustason kasautuessa perheille ja suvulle, jotka jo lähtökohtaisesti ovat ylemmässä yhteiskunnallisessa ja sosioekonomisessa asemassa. (esim. Rinne & Kivirauma 2003, 46-49) Tutkimukseni kokoavana teoreettisena viitekehyksenä toimii Pierre Bourdieun teoria sosiaalisesta ja kulttuurisesta uusintamisesta. Bourdieun teokset ja artikkelit (1984, 1985, 1986, 1995, 1998) ovat auttaneet minua tutkijana ymmärtämään yhteiskuntaa ja sen rakenteita sekä koulutusta näiden rakenteiden ylläpitäjänä. Bourdieuhun viitataan usein myös tutkimukseni muussa taustakirjallisuudessa. Hänen teoriansa keskeiset käsitteet pääoma, kenttä ja uusintaminen toistuvat tiheästi koulutustason periytymistä ja yhteiskuntaluokkia käsittelevässä kirjallisuudessa. Ohjauksen teorioista tukeudun relativistiseen teoriaan, joka käsittelee läheisten ihmissuhteiden merkitystä koulutus- ja uravalinnoissa.

Tässä luvussa käsittelem koulutustason sukupolvista periytymistä ja koulutuksen kytkeytymistä sosioekonomiseen liikkuvuuteen. Luvussa 3.1 perehdyn koulutuksellisen tasa-arvon ja sosiaalisen liikkuvuuden kysymyksiin, luvussa 3.2 esittelen Bourdieun sosiaalisen ja kulttuurisen uusintamisen teoriaa ja luvussa 3.3 käsittelem koulutustason periytymisen kysymyksiä erityisesti kotimaisten tutkimusten valossa. Luvussa 3.4 lähestyn koulutusvalintoja sukupolven ja elämänsä historian näkökulmasta. Luku 3.5 käsittelee relationaalista lähestymistapaa ohjaukseen.

3.1 Koulutus sosiaalisen liikkuvuuden mahdollistajana?

Käsitteellä ”koulutususko” viitataan sekä 1) yhteiskunnallisen päätöksenteon taustalla olevaan ajatukseen koulutuksen merkityksestä yhteiskunnan menestyksen turvaajana että 2) yksilöiden käsitykseen parantaa koulutuksen avulla omaa yhteiskunnallista asemaansa. Vielä 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä Suomessa oli varsin yleistä, etteivät yksilöt ajatelleet koulutusta mahdollisuutena sosiaaliselle nousulle. Maaseudulla lapset jatkoivat vanhempiensa työtä ilman muodollista koulutusta ja työläisperheissä tärkeänä pidettiin lasten mahdollisimman nopeaa siirtymistä työelämään (esim. Lampinen 1998, 45). Toisen maailmansodan jälkeen koulutuksen rooli nousi aiempaa merkittävämpään asemaan ihmisen elämänkulun määrittäjänä. Yleinen ajattelutapa alkoi muovautua koulutus- ja tutkintokeskeiseksi muunmuassa palkkatyöläistymisen ja työprosessien muutosten myötä. Tämä kehitys on jatkunut edelleen yhteiskuntamme muuttuessa informaatioyhteiskunnaksi, jossa koulutus on käytännössä edellytys osallisuudelle yhteiskunnassa. Tiedon määrä on kasvanut ja useat eri ammatit ovat teknologian kehittymisen myötä muuttuneet niin, että työntekijöiltä vaaditaan aiempaa enemmän erikoisosaamista. (Elovainio 1993, 413-414)

Länsimaisessa koulutuspolitiikassa koulutususko on viime vuosikymmeninä näkynyt vahvasti ajatuksena koulutuksesta hyvinvoinnin ja tasa-arvon lisääjänä, kun elämänuran ja yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä toimii syntyperän sijaan yksilön lahjakkuus ja yritteliäisyys. Myös Suomessa koulutusjärjestelmä on pyritty rakentamaan siten, että yksilöillä on yhtäläiset mahdollisuudet kouluttautua riippumatta esimerkiksi sosioekonomisesta taustastaan. Koulutusjärjestelmän ja sen taustalla olevien koulutuspoliittisten ratkaisujen on nähty olevan keinoja, joiden avulla yksilön on mahdollista nostaa yhteiskunnallista asemaansa ja ”katkaista köyhyyden kierre”. (Kivinen & Rinne 1995b, 90-91).

Yhteiskunnallisen, taloudellisen tai sosiaalisen aseman muuttumista niin heikompaan kuin parempaan suuntaan kutsutaan sosiaalisesti liikkuvuudeksi. Sosiaalista liikkuvuutta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Saman sukupolven sisällä tapahtuva sosiaalinen liikkuvuus eli yksilön sosiaalisen aseman muuttuminen tarkoittaa tilannetta, jossa esimerkiksi ”apupoikana” työskentelevä henkilö ylenee esimiestehtäviin. Näin hänen voidaan sanoa nostaneen sosioekonomista asemaansa. Toisaalta sosiaaliseen liikkuvuuteen viitataan puhuttaessa sukupolvien välisestä liikkumisesta, jolloin sosiaalinen asema muuttuu perheen tai suvun sisällä sukupolvesta toiseen. Tyypillisesti perheet ja suvut säilyttävät sosioekonomisen ja

yhteiskunnallisen asemansa sukupolvelta toiselle, joskin liikettä molempiin suuntiin tapahtuu jonkin verran. (Elovainio 1993, 422) Kuten luvussa 2 kuvattiin, koulutusjärjestelmän avulla on pyritty lisäämään sukupolvien välistä sosioekonomista liikkuvuutta, jota voi pitää merkinä tasa-arvoisesta ja oikeudenmukaisesta yhteiskunnasta. Sukupolvien välisen sosiaalisen liikkuvuuden ja mahdollisuuksien tasa-arvon voi siis nähdä edistävän demokratiaa ja olevan omalta osaltaan turvaamassa yhteiskunnallista rauhaa. (Erola 2010a, 318)

Suomessa sosiaalinen liikkuvuus väheni 1900-luvun loppupuolella verrattuna esimerkiksi 1930-60-lukuihin (Elovainio 1993, 422). Kansainvälisesti tarkasteltuna Suomea voi pitää sosiaalisen liikkuvuuden osalta varsin avoimena yhteiskuntana. Moniin muihin maihin verrattuna Suomessa sosiaalista liikkumista tapahtuu ja yhteiskunnassamme on vain vähän sellaisia raja-aitoja, jotka sosiaalista liikkumista estäisivät. Luokkarakenteelle ei myöskään anneta samalla tavoin merkitystä kuin vaikkapa Isossa-Britanniassa. (Erola 2010b, 38, Härkönen 2010, 54-56) Erola (2002, 196) huomauttaa 1990-luvun laman myötä sosiaalista liikkuvuutta tapahtuneen jonkin verran alaspäin. Tultaessa 2000-luvulle muutosta sosiaalisessa liikkuvuudessa ei ole havaittu juurikaan tapahtuneen, mutta entistä enemmän on alettu kiinnittää huomiota huono-osaisuuden kasaantumiseen ja erityisesti hyvinvoivien ja huono-osaisten kansalaisten alueelliseen eriytymiseen (Rintala & Karvonen 2003, 454-464). Järvinen & Kolbe (2007, 197) toteavat laman myötä jotain muuttuneen pysyvästi: *”jako hyväosaisiin ja syrjäytyneisiin oli palannut suomalaiseen yhteiskuntaan”*.

Huolimatta suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvoa lisäävistä pyrkimyksistä ja maamme verrattain hyvästä tilanteesta ajatellen sosiaalista liikkuvuutta, koulutus sekä hyväosaisuus kasautuu edelleen ylempiin yhteiskuntaluokkiin lisäten näin sosioekonomisia eroja. Koska koulutuksen on ajateltu olevan väline hyvän aseman saavuttamiseksi niin yhteiskunnassa kuin työelämässäkin, on koulutuspaikoista alettu kilpailla. Koulutuksen tuottamien hyötyjen vuoksi ne, joilla on jo koulutusta, pyrkivät turvaamaan asemansa kouluttautumalla yhä lisää, mikä kiristää kilpailua tarjolla olevista opiskelupaikoista. Kilpailu koulutuspaikoista yhdessä koulutustason jatkuvan nousun kanssa on puolestaan johtanut koulutusinflaatioon. Koulutusinflaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa koulutustason yleinen kohoaminen ja korkeasti koulutettujen työntekijöiden ylitarjonta työmarkkinoilla heikentää alempien tutkintojen arvostusta tai mahdollisesti jopa tekee alemmasta tutkinnosta riittämättömän kelpoisuusvaatimukseen nähden. Tämä puolestaan ruokkii tilannetta, jossa koulutetutkin ihmiset hankkivat jatkuvasti lisää ja monipuolisempaa koulutusta, koska

pelkäävät oman koulutuksensa riittävyyden puolesta ja ”koulutusinflaation kierre” on valmis. Korkeakoulututkinto ei siis ole enää tae korkeasta yhteiskunnallisesta asemasta, sillä korkeakoulututkinnon suorittaneista on työelämässä ylitarjontaa eikä kaikille korkeakoulututkinnon suorittaneille ole tarjolla koulutustaan vastaavaa työtä. (esim. Aro 2003, 247-249) Kilpailutilanteessa matalammin koulutetun taustan omaavat jäävät useammin koulutuksen ulkopuolelle. Näin koulutus kasautuu tiettyihin perheisiin ja tietyille yksilöille. Yhdeksi syyksi kasautumiseen voidaan pitää myös hyvistä kotioloista lähteneiden muita toimivampia strategioita parhaille reiteille etsiytymisessä ja muuttuvissa olosuhteissa toimimisessa. Näin ollen suhteellinen eriarvoisuus säilyy, vaikka yleinen koulutustaso kohoaakin. (Kivinen & Rinne 1995, 103-104)

Samalla tavoin kuin koulutuksen kasaantumisesta tietyille yksilöille, myös huono-osaisuuden kasaantumisesta voidaan nähdä merkkejä. Heikko sosiaalinen tausta voi olla syynä heikkoon koulumenestykseen, joka puolestaan johtaa heikkoon ammattitaitoon ja tätä kautta huonoihin työllistymismahdollisuuksiin, josta puolestaan seuraavat alhaiset tulot ja niin edelleen. Huono-osaisuuden rinnalla käytetään käsitettä syrjäytyminen, joka on ilmiönä hyvin moniulotteinen ja vaikeasti määriteltävä. Rinteen ja Kivirauman (2002, 15-22) mukaan syrjäytymisen käsite sopii parhaiten kaikkein huono-osaisimman väestönosan elämäntilanteen kuvaamiseen. Jälkimodernissa yhteiskunnassa tämä tarkoittaa lähinnä työmarkkinoiden ulkopuolelle tai sen reunoille jääneitä henkilöitä, joiden toimeentulo nojaa sosiaaliapuun. Syrjäytymisessä voidaan erottaa sen materiaalinen ja sosiaalinen puoli, jotka toki usein kytkeytyvät toisiinsa. Syrjäytymistä on tutkittu paljon ja tutkimusten yhtenä merkittävänä näkökulmana on koulutuksen tai kouluttautumattomuuden yhteys syrjäytymiseen. Koulutusta sen sisäänrakennettuine tukiverkostoineen on pidetty ja edelleen se nähdään keskeisenä tekijänä syrjäytymisen ehkäisyssä. (Rinne & Kivirauma 2003, 15-22)

3.2 Bourdieun sosiaalisen ja kulttuurisen uusintamisen teoria

Vaikka sosiaalista liikkuvuutta on pyritty edistämään koulutuksen avulla, se ei kuitenkaan ole suuressa mittakaavassa lisääntynyt, vaan nuorten koulutusvalinnat noudattelevat vanhempien koulutustasoa, kuten esimerkiksi Hermusen (1984, 11-14) ja Kivisen & Rinteen (1995a) laajamittaiset tutkimukset osoittavat. Koulutuksen mahdollisuuksia lisätä sosiaalista liikkuvuutta ja poistaa yhteiskunnallista eriarvoisuutta on kritisoitu aina 1960-luvun lopulta lähtien. Yksi tunnetuimmista

kriitikoista on Pierre Bourdieu, joka on havainnut valikoitumisen löytävän uusia muotoja koulutuksen tullessa yhä useamman saataville. Bourdieun 1960-luvulta alkaen kehittänyt sosiaalisen ja kulttuurisen uusintamisen teoriaa on yksi sosiologian klassikoista ja sitä hyödynnetty myös lukuisissa suomalaisissa sosiologisissa tutkimuksissa. Bourdieun teorian soveltuvuus suomalaiseen nykypäivän yhteiskuntaan voidaan kyseenalaistaa, tarkasteleehan ranskalainen Bourdieu yhteiskuntaa ensisijaisesti oman kotimaansa näkökulmasta. Katson kuitenkin sosiaalisen ja kulttuurisen uusintamisen teorian sisältävän paljon aineksia, jotka ovat sovellettavissa useimpiin länsimaisiin yhteiskuntiin.

Bourdieuun teoriassa todellisuutta tarkastellaan sosiaalisena tilana, joka muodostuu sosiaalisten suhteiden verkostoista. Bourdieu käyttää sosiaalisen tilan ja sosiaalisen kentän käsitteitä yhteiskuntaluokkien sijaan. Bourdieu näkee yhteiskuntaluokkien näyttäytyvän teoreettisesti "paperilla", kun sen sijaan sosiaaliset tilat ovat todellisuutta, jotka näyttäytyvät päällekkäisinä ja rinnakkaisina *kenttinä*. Kentillä toimijat kilpailevat menestyksestä eli pääoman lisäämisestä. Kentillä vallitsevat omat käyttäytymissääntönsä ja logiikkansa ja eri pääoman lajit saavat erilaisen arvon eri kentillä. Pääomat ovat jakautuneet epätasaisesti eri yksilöiden kesken ja yksilön menestyminen eri kentillä on riippuvainen hänen pääomiensa määrästä ja niiden koostumuksesta. Eri kentillä tarvitaan vaihtelevia määriä eri pääoman lajeja. Pääomia kuvataan "valttikorteiksi", jotka tuovat mukanaan valtaa kentillä toimimiseen. Kentälle tullessaan yksilö joko hyväksyy kentällä vallitsevat säännöt tai tuo mukanaan "vallankumouksellisia" ideoita ja toimintatapoja yrittäen järjestää kentän ja sillä vallitsevat arvostukset uudelleen. (Bourdieu 1985, 105-110, Bourdieu & Wacquant 1995, 122-137, Bourdieu 1998, 10-21, 43-44)

Toinen Bourdieun teorian keskeisiin käsitteisiin kuuluva on *pääoman käsite*. Bourdieu näkee ihmisen elämän päämääränä kerätä erilaisia pääomia. Pääomat Bourdieu jakaa neljään päälajiin: taloudelliseen, sosiaaliseen, kulttuuriseen ja symboliseen. Taloudellisella pääomalla Bourdieu viittaa yksilön omaisuuteen ja tuloihin: pääomaan, joka on helposti muunnettavissa rahaksi. Sosiaalisella pääomalla puolestaan tarkoitetaan sosiaalisia suhteita ja verkostoja, pääomaa, joka voi näyttäytyä yhteiskunnallisena statuksena ja joka on tietyn edellytyksin muutettavissa rahaksi. Kulttuurinen pääoma voidaan puolestaan jakaa ruumiillistuneeseen pääomaan, kuten tiedot, taidot ja tyyli, objektiivituneeseen pääomaan, kuten taide-esineisiin sekä institutionalisoituneeseen pääomaan, kuten koulutuksen antamiin kvalifikaatioihin. (Bourdieu 1986, 242-255)

Pääoman muodoista osa on tavoitellumpia ja arvokkaampia kuin toiset. Kullakin kentällä tavoiteltu ja arvokas pääoma on määritelty etukäteen vallassaolevan eliitin toimesta. Heidän etunsa mukaista on määritellä halutuksi sellainen pääoma, jota heillä itsellään on ja joka heidän on myös helppo säilyttää vain itsellään. On kuitenkin mahdollista, että kentälle tulee vallankumouksellisia, jotka pyrkivät murtamaan olemassa olevia rakenteita ja käsityksiä arvokkaasta ja tavoiteltavasta pääomasta. Kentillä ihmiseen tai ihmisryhmiin liitetyt ominaisuudet eli pääomat määräytyvät sosiaalisen aseman perusteella sekä saavat arvonsa suhteessa vastaavien ominaisuuksien laajempaan tarjontaan. Yksilön ominaisuudet saavat erilaisia merkityksiä riippuen siitä, millainen yhteiskunnallinen status ominaisuuden haltijalla on ja kuinka usealla tämä ominaisuus on tai kuinka helposti se on saavutettavissa. Myöhempi Bourdieun täydennys teoriaansa on symbolisen pääoman käsite. Symbolisesti tehokkaaksi pääomaksi voi muuttua mikä tahansa ominaisuus tai toinen pääoman laji, kun se tulee havaituksi ja arvostetuksi sopivien toimijoiden taholta. (Bourdieu 1998, 10-21, 43-44, 164 - 168)

Yksi tapa kartuttaa kulttuuripääomaansa on kouluttautuminen. Koulutusjärjestelmän Bourdieu kuvaa kenttänä, jonne pääsystä kilpaillaan ja jossa saavutetuista asemista yritetään pitää lujasti kiinni. Koulutuksen kentällä korostuu kulttuuripääoman merkitys. Kulttuurisen pääoman merkitystä Bourdieu alkoi tutkia vastapainona taloustieteilijöiden näkemykselle koulutuksesta taloudellisena investointina. Bourdieun mukaan koulutuseroja eri sosiaalisten ryhmien välillä ei voida selittää yksin taloudellisin syin, joskaan näitä ei tule myöskään unohtaa. Bourdieu tuo esille kodin välittämän kulttuurisen perinnön merkittävimpänä investointina koulutukseen. Bourdieun mukaan kulttuurinen pääoma periytyy sosiaalistumisen myötä ja esimerkiksi lapsuudenkodissa omaksutut arvot, tavoitteet ja toimintamallit heijastuvat myöhempään koulu-uraan. Kulttuuripääoma on taloudellisen pääoman ohella voimavara, joka tuo valtaa koulutuskentällä toimimiseen. (Bourdieu 1986, 243-244, 252-253)

Hyvä- ja huono-osaisuuden kasautumisen näkökulma on yksi Bourdieun koulutusta käsittelevien tutkimusten ja teosten keskeisistä sisällöistä. Bourdieun näkemys koulutusjärjestelmästä eriarvoisuuden poistajana on skeptinen. Hän näkee koulutuksen vain edesauttavan pääomien, erityisesti kulttuurisen pääoman kasaantumista ja epätasaista jakautumista. Koulutuskentällä menestymiseen tarvitaan kulttuuripääomaa, jota ylemmistä luokista tulevilla lapsilla on entuudestaan, toisin kuin alemmista luokista tulevilla. Kulttuuripääoma on sekä koulutuksessa

menestymisen edellytys että sen tulos. Kun lapsella on jo kouluun tullessaan hyvät valmiudet, ajattelu- ja käytöstavat ja kun kodin tarjoama kulttuuripääoma sopii yhteen koulukulttuurin kanssa, lapsi saa kilpailuedun menestyksen tavoittelussa. Koulutusjärjestelmän näennäisesti yhdenvertaisista mahdollisuuksista hyötyvät siis eniten korkeasti kolutettujen vanhempien lapset. Koulun tarjoaman annin vastaanottamisen edellyttämät valmiudet eivät koske ainoastaan tiedollisia sisältöjä, vaan kokonaisuudessaan sitä, miten lapset koulun toimintakulttuurin omaksuvat. (Bourdieu 1986, 243-248)

Koska pääomaa näin kertyy enemmän niille, joilla sitä jo entuudestaan on, Bourdieu näkee koulutusjärjestelmän uusintavan olemassa olevia valtarakenteita. Tätä ei Bourdieun mukaan kuitenkaan tiedosteta yleisesti eivätkä ihmiset havaitse, että sosiaaliset hierarkiat vain naamioituvat koulutukselliseksi hierarkioiksi arvosanojen ja tutkintojen muodossa. Suoritettujen tutkintojen nähdään yleisesti olevan neutraaleja määrittelijöitä ihmisen yhteiskunnallinen arvolle, vaikka Bourdieu näkee koulutuksen tuottamien kvalifikaatioiden taustalla olevan luokkien välisen valtataistelun. Pääomasta tulee symbolista, kun sen alkuperä joutuu hämärän peittoon eikä koulutuksen tuomaa asemaa tunnusteta enää valta-asemaksi, vaan sen ajatellaan vain olevan legitimoitua pätevyyttä. Näin valtarakenteet uusintavat itseään, kun symbolisen pääoman mukanaan tuomaa valtaa ei edes kyseenalaisteta. Valtaa käytetään kentillä muun muassa sen määrittämiseen, mikä on hyvää ja tavoiteltavaa. Koulutuskentän Bourdieu näkee yläluokan vallankäytön tuloksena: yläluokan habituksen mukaisena arvostusten ja tottumusten järjestelmänä. (Bourdieu 1986, 243-248, 1998, 30-33)

Bourdieuin kolmas keskeinen käsite on *habitus*, jolla hän viittaa yksilön suhteellisen pysyviin suhtautumistapoihin ja valmiuksiin. Habitus vaikuttaa yksilön valintojen ja toimintojen taustalla kaikilla elämänalueilla saaden henkilön toimimaan joko yhteiskunnan rakenteita säilyttävällä tai niitä murentavalla tavalla. Esimerkiksi koulutuksen kentällä habitus vaikuttaa siihen, millaiset koulutusväylät yksilö näkee itselleen sopiviksi. Valittu koulutusväylä puolestaan vaikuttaa yksilön tuleviin elinolosuhteisiin ja kokemuksiin ja niiden kautta taas yksilön habitukseen. Bourdieu haluaa habituksen käsitteellä tuoda esiin yksilön oman toiminnan merkityksen elämänkulun rakentumisessa. Vaikka yksilön sosiaalinen tausta ja hänen käytössään olevat pääomat ovat hyvin merkittävässä roolissa elämänkulun jäsentäjinä, ei yksilön omia valintoja voi jättää huomioimatta. Bourdieu korostaa kuitenkin yksilön valintojen sosiaalista sidonnaisuutta. Yksilö tekee havaintonsa ja valintansa sekä muokkaa arvostuksiansa yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti määräytyneessä kontekstissa. Se,

miten yksilö hahmottaa maailman, riippuu siis hänen pääomiensa määrästä ja laadusta. Bourdieu ei pidä habitusta ”ikuisena”, mutta kuitenkin suhteellisen pysyvänä. Hän näkee habitukseen sopivien ”järkevien” valintojen vahvistavan habitusta ja näiden valintojen edelleen ajavan yksilöä omaa habitustansa vastaaviin elämäntilanteisiin. (Bourdieu 1998, 16-20)

Vaikka jokaisen ihmisen habitus on ainutlaatuinen yksilön ainutkertaisesta elämänhistoriasta ja kokemuksista johtuen, näkee Bourdieu kuitenkin samaan yhteiskuntaluokkaan kuuluvien yksilöiden habituksissa yhteneväisyyksiä siten, että käyttää käsitettä luokkahabitus. Luokkahabitus muovaavat pääomaerot ja niistä johtuvat elinolosuhteet. Yksilön omaksuessa lapsuudenkodissaan tietyn habituksen ja tavan hahmottaa elämää, hän todennäköisesti tekee valintoja tämän hahmottamisen tavan ohjailemana päätyen itse samankaltaisiin elinolosuhteisiin – sopiihan hänen habituksensa parhaiten niihin. Tästä on kyse sosiaalisessa uusintamisessa, yksilöt rakentavat itselleen elämää ja olosuhteita, jotka he tuntevat entuudestaan. Sosiaalinen uusintaminen ja luokkahabitukset ovat kuin kehämäinen sykli: luokkahabitukset vahvistavat sosiaalista uusintamista, joka puolestaan vahvistaa luokkahabituksia. Esimerkkinä luokkahabitusten eroista Bourdieu käyttää yläluokan esteettisyyden tavoittelua, jota keskiluokka jäljittelee ja johon alaluokalla ei ole mahdollisuuksia resurssien kiinnittyessä välttämättömyyteen. (Bourdieu 1984, 103)

Olen esitellyt edellä Bourdieun teoriaa sen laajuuteen nähden hyvin suppeasti ja tulkiten sitä soveltuvin osin nimenomaan omasta aihepiiristäni käsin koulutustaustan ja sosiaalisen liikkuvuuden kysymyksissä. Esimerkiksi kulttuurisen pääoman käsite Bourdieun tuotannossa on huomattavasti laajempi, kuin mihin koulutusta käsittelevän tutkielmani puitteissa on mahdollista syventyä. Rajauksellani en tee oikeutta Bourdieun laajalle teorialle, mutta katson, että tässä laajuudessa teorian peruseräpäätteet riittävät kehukseksi tutkielmalleni.

3.3 Perheen merkitys yksilön kouluttautumiseen

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä voi sanoa vallitsevan tasa-arvon; koulutus aina perusopetuksesta korkeakouluihin saakka on maksutonta ja opiskelua myös tuetaan verovaroin opintotuen muodossa. Tasa-arvo on kuitenkin näennäistä, sillä käytännössä esimerkiksi asuinpaikkakunta ja perheen taloudellinen tilanne sanelevat ehtoja sille, millaiset koulutusvalinnat nuorelle näyttävät mahdollisina. Koulutuspolitiikka ja koulutusjärjestelmä eivät poista esimerkiksi alueellista epätasa-arvoa tai perheen

sosioekonomisen ja kulttuurisen pääoman vaikutusta yksilön kouluttautumiseen. Koulutustaso periytyy, kuten Tilastokeskuksen tilastoihin vuodelta 2007 pohjautuva Pekka Myrskylän (2009) artikkeli osoittaa. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vuoden 2007 lopun 30-49-vuotiaiden ja heidän vanhempiansa koulutusta. Airio ja Niemelä tutkivat köyhyyden periytymistä Suomessa vuonna 2000 kerätyn aineiston pohjalta. Artikkelissaan (2002) he toteavat tutkimustulosten osoittavan toimeentulotukeen turvautumisen, siihen liittyvän työttömyyden ja alhaisen koulutustason olevan suorassa yhteydessä lapsuuskodin toimeentulo-ongelmiin. Myös perheen asenteellinen ja kulttuuripääomallinen tausta ovat keskeisessä asemassa nuoren koulutusvalinnoissa.

Edellä mainittujen perheen sosioekonomisen, sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman lisäksi lapsen ja nuoren koulunkäyntiin ja opiskeluvalintoihin vaikuttavat luonnollisesti lapsen oma lahjakkuus ja kiinnostuksen kohteet. Perheeltä saatu kannustus, perheen myönteiset asenteet koulunkäyntiä ja opiskelua kohtaan sekä opiskeluun antama taloudellinen tuki lisäävät todennäköisyyttä hankkia pitkä koulutus. Myös asuinympäristö vaikuttaa jatko-opintoihin hakeutumiseen; elinympäristön kulttuurinen ilmapiiri, arvostukset ja olemassa olevat esimerkit mahdollisista koulutusväylistä vaikuttavat niin ikään nuoren koulutusvalintoihin. Kotitaustalla ja kasvuympäristöllä on siis merkitystä lapsen ja nuoren koulunkäyntiin ja opiskeluvalintoihin monella tapaa. Näitä kysymyksiä ovat tutkineet mm. Kivinen ja Rinne (1995) ja näiden kysymysten taustoja avaan seuraavaksi lähemmin.

Suomalaisessa kontekstissa käsite sosiaaliluokka tai yhteiskuntaluokka ei kuvaa nähdäkseni parhaalla mahdollisella tavalla yksilöiden ja perheiden asettumista sosiaalisen todellisuuden, joka yhteiskunnassa vallitsee. Luokkakäsite luo mielikuvan tarkkarajaisesta ryhmästä, johon yksilö tiettyjen ehtojen täytyessä kuuluu. Näiden "luokkien" rajat ovat kuitenkin häilyvät ja useissa tapauksissa on epäselvää, mihin luokkaan yksilö tai perhe kuuluisi. Omasta luokkataustasta ei Suomessa ole tapana puhua, vaikka omien vanhempien ammatti voidaan kertoa. Tämä johtunee osin myös sosiaalista asemoitumista kuvaavan käsitteistön puutteellisuudesta suomen kielessä. Aiempina vuosikymmeninä käytetyt "työväestö, talonpojat, keskiluokka, ylin kerros ja luokittelemattomat" eivät tunnu sopivan tämän ajan kielenkäyttöön ja osin tasa-arvopyrkimyksillä tällaista jaottelua on pyritty hälventämäänkin. (Järvinen & Kolbe 2007, 8-9, 70) Yleisimmin tällä hetkellä käytössä on jaottelu ammatillisen aseman mukaisiin ryhmiin (työntekijä, alempi toimihenkilö, ylempi toimihenkilö, yrittäjä jne.), mutta tämä jaottelu on oman tutkimukseni näkökulmasta toissijainen. Käytän

tekstissäni sosiaalisen aseman, sosioekonomisen taustan ja sosiaaliluokan käsitteitä rinnakkain, suosien näistä kahta ensimmäistä. Aiemman tutkimusperinteen mukaisesti tutkimuksessani kuitenkin käytetään jossain määrin myös luokkakäsitteitä kuten yhteiskunta- tai sosiaaliluokka, työväenluokka ja keskiluokka erityisesti silloin kun ne esiintyvät alkuperäisessä lähdekirjallisuudessa näissä muodoissaan.

Kotitaustan on todettu vaikuttavan merkittävästi siihen, millainen asenne oppilaalla koulunkäyntiä kohtaan on ja miten hän tarjotun opetuksen hyödyntää. Mitä korkeammalle perheessä koulutusta arvostetaan, sitä todennäköisempää pitkän koulutuksen hankkiminen on. Erot arvostuksessa ja suhtautumisessa koulutukseen voivat näyttäytyä esimerkiksi keskiluokkaisten vanhempien työväenluokkaisia vanhempia suurempana kiinnostuksena lastensa koulunkäyntiä kohtaan, jolloin perheessä puhutaan opinnoista useammin ja niihin kannustetaan enemmän. Työväenluokkaiset vanhemmat eivät välttämättä aseta lapsilleen koulutuksen osalta yhtä korkeita tavoitteita kuin keskiluokkaiset vanhemmat. Työväenluokkaisten vanhempien suhtautuminen opiskeluun on harvoin kielteistä, mutta opinnoissa menestyminen ja jatko-opiskelujen pituus on enemmän lapsen oman kiinnostuksen varassa. Korkean sosioekonomisen aseman perheissä on jo olemassa kokemus koulutuksen kautta saavutetusta asemasta ja pääomasta, minkä vuoksi asennoituminen opiskelua kohtaan on erityisen myönteistä ja lapsia kannustetaan opiskelemaan. Perheen kulttuurisen taustan tukiessa menestymisen tahtoa ja sosiaalisen selviytymisen taitoa lapsen edellytykset hankkia pitkä koulutus kasvaa. (Kivinen & Rinne 1998, 502-517)

Korkeasti koulutettujen vanhempien luottamus lastensa kykyihin on myös korkeampi kuin ammatillisesti koulutetuilla vanhemmilla. Tutkimuksessa vanhempien käsityksistä lastensa kyvyistä kävi ilmi, että korkeakoulutetut vanhemmat näkivät esikoulu- ja alakouluikäisissä lapsissaan ammatillisesti koulutettuja vanhempia enemmän matemaattista ja kielellistä osaamista sekä ongelmanratkaisutaitoja. Korkeakoulutetut vanhemmat pitivät myös lastensa erittäin todennäköisenä jatkokoulutusväylänä lukiota merkitsevästi useammin kuin ammatillisesti koulutetut vanhemmat. (Räty & Kasanen 2001, 227-241) Mielenkiintoinen kysymys onkin, missä määrin aikuisten käsitykset ja lapsia kohtaan asettamat odotukset muovaavat lasta vastaamaan näihin odotuksiin?

Hanna Norin väitöstutkimus käsittelee 2000-luvun alun tilannetta korkeakouluihin hakeutuneiden ja sisäänpäässeiden osalta. Myös tässä tutkimuksessa nostetaan esille korkeasti koulutettujen perheiden jälkeläisten etulyöntiasema hakutilanteessa

korkeakouluihin. Kulttuuristen ja asenteellisten seikkojen lisäksi perheen taloudellinen pääoma eli käytettävissä oleva varallisuus on yksi koulutusvalintaan vaikuttavista tekijöistä. Pitkä kouluttautuminen tarkoittaa aina taloudellisia uhrauksia, mahdollisesti opintojen rahoittamista lainarahalla ja yleensä myös niukkaa elämää opintojen aikana. Opintoja suunnitellessaan yksilön on arvioitava näitä uhrauksia suhteessa koulutuksen kautta saatavaan hyötyyn. Nämä uhraukset näyttäytyvät huomattavasti pienempinä opiskelijalle, jonka perhe tukee opiskelijaa taloudellisesti kuin opiskelijalle, joka on täysin opintotuen varassa. Perheen hyvä taloudellinen tilanne ja lapselleen tarjoaa tuki mahdollistaa paitsi taloudellisesti helpomman opiskeluaiana, myös osallistumisen esimerkiksi korkeakoulujen pääsykokeisiin valmistaville maksullisille valmennuskursseille. Heikko sosioekonominen lähtökohta voi näyttäytyä edellä kuvatunlaisissa kysymyksissä merkittävänä haittana kouluttautumiselle - sen maksuttomuudesta ja valtion tarjoamasta taloudellisesta tuesta huolimatta. (Nori 2011, 12, 112-118)

Koulutuksellinen pääoma tuottaa myöhemmin tulosta työllistymisen, ammatillisen aseman, uralla etenemisen sekä palkan muodossa, mutta pääomainvestointina koulutus sisältää kuitenkin riskin. Hankitun koulutuksen "tuotto" on riippuvainen yksilön kyvystä ja tilaisuuksista hyödyntää hankkimaansa koulutusta myöhemmin työelämässä. Sosioekonomisen taustan merkitys ei heijastu ainostaan opiskelu-urien pituuteen, vaan on myös vaikuttavana tekijänä yksilön myöhempään työllistymiseen ja urakehitykseen. Vanttajan (2002) tutkimus 1970- ja 1980-lukujen laudaturylioppilaista osoittaa, että korkeasti koulutettujen ja hyvin ansaitsevien vanhempien jälkeläiset pääsevät yhteiskunnassa korkeimpiin asempiin ja heidän tulotonsa on korkeampi, vaikka lahjakkuus ylioppilaskirjoituksissa menestymisen perusteella on ollut samalla tasolla. Sosioekonomiseen taustaan kytkeytyvä yksilön sosiaalinen pääoma näyttäytyy muun muassa korkeissa asemissa olevien vanhempien, sukulaisten ja tuttavien suhteina ja verkostoina, jotka edesauttavat työllistymistä haluttuihin tehtäviin. Myös lapsuudenkodissa omaksuttu habitus voi olla ratkaiseva tekijä työllistymisessä. Habitukseen liittyvät ajattelu- ja toimintatavat, kielenkäyttö, käytös- ja elämäntavat, itseluottamus, ulkonäkö, tyyli ynnä muut ovat osaltaan vaikuttamassa siihen, millaisiin työtehtäviin ja millaiseen asemaan yksilö päätyy. Todennäköisemmin yksilö sijoittuu tehtäviin ja työympäristöihin, jotka ovat yhtenevät hänen sosiokulttuurisen taustansa ja habituksensa kanssa. (Bourdieu & Wacquant 1995, 161)

Kodin pääomien ohella aiempi koulumenestys on niin ikään merkittävä tekijä jatkokoulutukseen hakeutumisen ja pääsemisen kannalta. Aiempien koulutodistusten arvosanat ovat keskeisesti vaikuttava tekijä haettaviin koulutuksiin pääsemisessä.

Koulutuksessa on siis kyse ennen kaikkea kilpailusta, onhan parhaita arvosanoja ja haluttuja opiskelupaikkoja tarjolla vain rajallinen määrä. Koulutus jakaa oppilaat arvosanojen, todistusten ja tutkintojen perusteella onnistujiin ja epäonnistujiin. Koulumenestyksellä on suora yhteys nuoren uskoon omista mahdollisuuksistaan ja tämän vuoksi jatkokoulutussuunnitelmia tehdään omaan aiempaan koulumenestykseen peilaten. (Vuorinen & Valkonen 2005, 30-31)

Osa oppilaista on kuitenkin haluttomia osallistumaan kilpailuun ja sosioekonomisen aseman sukupolvista jatkuvuutta lisääkin se, että tietyt yksilöt jättäytyvät tästä kilpailusta. Jos koulusta saatava palaute osoittaa oppilaalle jatkuvasti tämän olevan keskinkertainen tai heikompi kuin muut, asenne kouluttautumista kohtaan laskee. Yleensä vanhemmat odottavat, että omat lapset etenevät koulutus kentällä ja työelämässä mahdollisimman pitkälle. Alemmista sosiaaliryhmistä tulevien vanhempien on kuitenkin helpompi hyväksyä keskinkertaisesti tai heikosti koulussa pärjäävän lapsensa matalaksi jäävä koulutustaso kuin korkeasti koulutetuissa perheissä. Alemmassa sosioekonomisessa asemassa elävä perhe ei siis välttämättä tue ja kannusta menestymiseen ja pitkään kouluttautumiseen yhtä vahvasti kuin ylemmässä. Taustalla on ajatus, että pitkään kouluttautumiseen liittyy riski, jonka vuoksi mahdollisimman nopea siirtyminen työelämäään on järkevintä, erityisesti, jos lapsen lahjakkuus on koulussa "todettu" heikoksi tai keskinkertaiseksi. Myös koulutusinflaatio saa osalle nuorista koulutuksen näyttäytymään epähoukuttelevalta. Erityisesti heikosti tai keskinkertaisesti koulussa menestyneet oppilaat voivat kokea, ettei arvoaan menettävien tutkintojen perässä ole järkevää juosta. (Silvennoinen, Kivinen, Ahola 2002, 77-79)

Alemman sosiaalisen aseman perheistä tulevien lasten koulunkäyntiä voi hankaloittaa myös vanhempien puutteelliset taidot auttaa lastaan koulutehtävissä (Metso 2004, 155-159). Työväenluokkaisen taustan omaavien koululaisten kohdalla lahjakkuus ja oma-aloitteisuus koulutyön suhteen on erityisen tärkeää. Lahjakkuuskaan ei aina takaa menestystä opiskelu-uralla. Oppilaiden lahjakkuuden ja sosiaalisen taustan yhteyttä arvosanoihin ja koulutuksen pituuteen on tutkinut mm. Jorma Kuusi (1986, 1992). Kuusen seurantatutkimuksen aineistosta havaittiin, että alemmista luokista lähtöisin olevat lahjakkaat lapset eivät yllä niin usein menestyvien ryhmään kuin ylempien luokkien lapset, vaikka lahjakkuuden puolesta menestymisen edellytykset ovat olemassa. Heikkolahjaisuuskaan ei ole ylemmistä luokista tuleville lapsille niin suuri riski kuin alemmista sosiaaliluokista tuleville lahjakkuudeltaan keskitasoa heikommille lapsille, jotka päätyvät usein "huonosti menestyvien" ryhmään.

Kulttuuripääomaltaan rikkaista perheistä tulevat lapset osaavat paremmin välttää koulutuksen umpikujat.

Yhtenä merkittävänä pidettyjä tekijöitä lapsen kouluvalintoihin ja ammatilliseen suuntautumiseen ovat erityisesti isän koulutus ja ammatti sekä lapsen oma sukupuoli. Suppeahkon pro gradu -tutkielmani sisällä nämä sukupuolinäkökulmat jäävät huomioimatta, sillä em. kysymykset vaatisivat laajuudessaan oman tutkimuksensa. Lisäksi aiempien tutkimusten tulokset antavat jossain määrin ristiriitaisen kuvan siitä, onko lapsen koulutusvalintoihin suurempi merkitys äidin vai isän taustalla. Esim. Kärkkäisen (2004) koulutuskulttuurista pääomaa käsittelevässä tutkimuksessa todettiin äidin koulutustason ennustavan lapsen koulutustasoa ja Seppäsen (2006) väitöksessä äidin koulutus ja sosiaalinen asema näyttäytyivät merkittävimpana tekijä lapsen yläkoulun valinnassa. Myös Myrskylä (2009) toteaa äidin korkean koulutuksen ennakoivan lapsen korkeaa koulutusta isän koulutusta enemmän.

Perheen sosiaalinen asema heijastuu perheen arjessa ja vanhemmuudessa lapsen koulutusvalintoihin muun muassa edellä kuvatun kaltaisten asioiden kautta. Yksilöt, perheet ja laajemmat ryhmät kuitenkin luovat, rakentavat ja uudistavat jatkuvasti omalla toiminnallaan ja elämällään yhteiskuntaa ja sen sosiaalista kerrostuneisuutta: ne eivät ole pysyviä rakenteita, vaikkakin monet asiat periytyvät sukupolvelta toiselle. Sosiaalisen uusintamisen murtamiseksi ja koulutuksellisen tasa-arvon varmistamiseksi tulisi kiinnittää huomio mahdollisuuksien tasa-arvon lisäksi myös koulutuksen prosessiin. Mitä koulutuksen aikana tapahtuu ja mitä lisäarvoa koulutus yksilölle antaa? Onko prosessi sellainen, että erilaisista lähtökohdista tulevat henkilöt voivat koulutuksen tarjoaman annin hyödyntää? Kuten Silvennoinen, Kivinen ja Ahola totevat: *”Se, miten koulutus kulloinkin ”vaikuttaa”, on seurausta ennen kaikkea siitä, millaisista oloista ihmiset koulutukseen tulevat ja mihin he sen jälkeen siirtyvät. Toisin sanoen koulutusjärjestelmä tuotoksineen on vankasti kiinni sekä kotitalouksissa (perheissä) että työmarkkinoissa ja -elämässä.”* (Silvennoinen, Kivinen & Ahola 2002, 75-76)

3.4 Koulutukselliset valinnat sukupolven ja elämänhistorioiden näkökulmasta

Sukupolven käsitettä on tieteellisessä tutkimuksessa käytetty erityisesti sosiologisessa historiantutkimuksessa. Sukupolvitutkimuksen klassikko Karl Mannheim (1952) määrittelee sukupolven kerrokselliseksi, alhaalta ylös rakentuvaksi ilmiöksi.

Sukupolven käsitteestä voidaan erottaa ainakin kolme ulottuvuutta: 1) Biologinen ikäpolvi, jolla viitataan suunnilleen samaan aikaan (esim. samalla vuosikymmenellä) syntyneisiin ihmisiin, 2) Kokemuksellinen sukupolvi, joka rakentuu biologisen ikäpolven päälle ja jonka edustajat jakavat yhtenevän kokemusmaailman merkittävine tapahtumineen, normeineen, makuineen ja tottumuksineen sekä 3) aktualisoitunut / mobilisoitunut sukupolvi, joka rakentuu edellä mainittujen päälle nuoruudessa koettujen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen murrosten muovaaman, yhteisesti jaetun tietoisuuden ja maailmankatsomuksen kautta. (Rinne & Jauhiainen 2006, 178-179) Mannheimin sukupolven määritelmää on myös kritisoitu ja jopa kyseenalaistettu, voiko sukupolvella olla yhteneväinen kokemusmaailma. Esimerkiksi Jokinen ja Saaristo (2002, 187) pohtivat, onko 2000-luvulle tultaessa kokemusmaailmoiden ollessa yhä rikkaampia koko sukupolven yhdistäviä kokemuksia mahdollista enää löytää.

Arkikielessä sukupolvet ymmärretään yleensä suppeammin, perheen tai suvun perättäisten jäsenten muodostamiksi ketjuiksi (esim. Purhonen 2007, 15). Tutkimuksessani kirjoittaessani omasta suvustani, viittaan nimenomaan tähän jälkimmäiseen, suppeampaan suvun määritelmään eli suvun peräkkäisiin ikäpolviin. Laajemmassa merkityksessään sukupolven käsite tulee tutkimuksessani esiin käsiteltäessä Kauppilan (2002) väitöskirjassaan esittelemiä koulutussukupolvia, jonka yhteydessä hän käyttää kokemuksellisen sukupolven käsitettä. Mannheimilaisittain Kauppila viittaa kokemuksellisen sukupolven käsitteellä tiettyyn sukupolveen kuulumiseen liittyviin yksilöiden yhteisesti jakamiin kokemuksiin ja niihin liittyneeseen toimintaan. Kauppilan tutkimuksen yhtenä keskeisenä näkökulmana on historiallisen aikahetken vaikutus yksilön elämänkulkuun ja valintoihin. Kauppilan tutkimuksessa kokemukselliset koulutussukupolvet jakautuvat kolmeen kohorttiin, jotka on muodostettu yksilöiden koulutukseen suhtautumisen ja valintoihin vaikuttaneiden yhteiskunnallisten tekijöiden summana. Kauppilan (2002, 2-12) esittelemät kohortit ovat:

1. Sodan ja niukan koulutuksen sukupolvi (ennen vuotta 1935 syntyneet)

Kauppilan tutkimuksen vanhimman, sodan ja niukan koulutuksen sukupolveksi nimetyn ryhmän näkemys koulutuksesta on tiivistettävissä ajatukseen: "koulutus ihanteena". Tämän sukupolven historiallinen konteksti on sota-aika ja monin tavoin elämää leimaa niukkuus. Yhteiskuntaluokka-ajattelu oli voimakasta, eikä koulutuksen arvoa nähty niinkään sen mahdollisesti mukanaan tuomissa aineellisissa palkinnoissa (esim. sosiaalisen luokan

kohoamisessa), vaan sivistyksen saavuttamisessa. Koulua instituutiona ja opettajia arvostettiin ja kuri oppilaitoksissa oli kova.

2. Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvi (1936-1955 syntyneet)

Toisen sukupolven ydinkategoriaksi Kauppila on nimennyt "koulutus välineenä, työ elämän sisältönä". Tämän sukupolven historiallinen konteksti on yhteiskunnan rakennemuutos tai "suuri muutto" (1960-1975). Koulutuksella ei ollut enää niin selkeästi itseisarvoa, vaan koulutuksesta tuli väline halutunlaisen työpaikan saavuttamiseen ja mahdollisuutena sosiaaliselle nousulle.

3. Hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvi (1956 tai sen jälkeen syntyneet)

Kauppilan tutkimuksen kolmannelle sukupolvelle koulutus on itsestäänselvyys. Kohortin Kauppila on nimennyt seuraavan perusajatuksen mukaan: "Koulutus itsestäänselvyytenä, harrastukset elämänsisältönä". Tämän sukupolven historiallisena kontekstina yhteiskunta koulutusjärjestelmineen "valmis" ja valinnanmahdollisuuksia on runsaasti. Koulutus on eräänlainen kulutustuote. Koulutusta, työelämää ja näiden kautta myös yksilön elämää ovat leimanneet kilpailu sekä nopeuden ja tehokkuuden vaatimukset.

Vuonna 2012 julkaistussa artikkelissa Kauppila yhdessä Esko Hartikaisen kanssa esittää koulutussukupolvia kuvaavan taulukon, jossa vuoden 1981 jälkeen syntyneet luokitellaan sukupolvi Y:ksi. Kauppila ja Hartikainen eivät ole nimenneet itse tätä sukupolvea uudelleen, vaan käyttävät muualta lainaamiensa nimityksiä "Lost generation", "Tuhat euron sukupolvi" ja "The Laptop and Latte generation". Sukupolvi Y:lle tyypillisenä nähdään siirtyminen koulutususkosta globaaliin koulutuskilpailuun. Tälle nuorimmalle sukupolvelle kansallisilla rajoilla tai kansallisella sivistyksellä ei ole enää samanlaista merkitystä kuin aiemmille sukupolville. Tämä sukupolvi korostaa entistä enemmän mielekkään työn löytämistä, vaikkakin tämän sukupolven työllistyminen korkeasta koulutuksesta huolimatta on entistä epävarmempaa. (Kauppila & Hartikainen 2012, 168, 174-175)

Kauppilan tutkimuksessa sukupolvikohortit eivät siis ole rakentuneet pelkkien yhteiskunnallisten olosuhteiden perusteella, ja näin ollen sukupolven käsite on laajempi kuin omassa tutkimuksessani, jossa sukupolvella viitataan yhden suvun

perättäisiin ikäpolviin. Sukupolvikäsitteen erilainen käyttötapa ei kuitenkaan estä tarkastelemasta oman tutkimusjoukkoni sukupolvia suhteessa Kauppilan kategorioihin. Tutkimuskohteenani olevan suvun sukupolvet jakautuvat seuraavasti: 1) vuonna 1909 syntyneen isoisäitini, 2) hänen vuosien välillä 1930-1949 syntyneet lapsensa, 3) heidän vuosien 1953-1970 välillä syntyneet lapsensa ja 4) vuosien 1977-1992 välillä syntyneet lapset.

Koulutukselliset valinnat ja työelämään siirtyminen tapahtuvat yleensä nuoruusiässä. Tutkimuksessani vanhimman sukupolven koulutuksellinen valinta ja työelämään siirtyminen tapahtui 1920-luvulla, toisen sukupolven sotaa seuranneina kahtena vuosikymmenenä (noin 1945-1965). Kolmas sukupolvi on tehnyt valintojaan vuosien 1969 ja 1987 välillä ja nuorin sukupolvi 1990- ja 2000-luvuilla. Nämä eri sukupolvet ovat tehneet omat koulutukselliset valintansa ja työelämään siirtymisen varsin erilaisissa yhteiskunnallisissa olosuhteissa. Sekä koulutus että työelämä ovat vuosikymmenien aikana muuttuneet sekä mahdollisuuksiltaan että vaatimuksiltaan runsaasti, kuten jo luvussa 2 tulee ilmi. Kauppilan mukaan jokainen sukupolvi muodostaa yhteiset kokemuksensa kullekin aikakaudelle tyypillisten traditioiden, ideologioiden, arvostusten ja toiveiden perustalle. Tutkielmassani kolmen eri sukupolven edustajat antavat äänensä koulutusta, siihen liittyviä valintoja ja taustatekijöitä koskeville tulkinnoilleen. Kauppilan tavoin pyrin antamaan tilaa informanttien omalle äänelle peilaten heidän sanoittamiaan tulkintoja historialliseen perspektiiviin ja koulutusjärjestelmän kehittymiseen. Näin elämäkertomuksista muodostuu kontekstiin sijoitettuja elämänhistorioita. (Kauppila 2002, 5-7)

Elämänhistorioiden tutkimuksessa on siis huomioitava paitsi yksilön tuottama kertomus omasta elämästään, myös tämän kertomuksen historiallinen ja sosiaalinen konteksti. Elämänhistoriat rakentuvat aina tietyssä aikahetkessä ja rakenteissa, joskaan yksilön toimijuutta oman elämänsä rakentajana ei voi unohtaa. Kontekstia korostavassa tutkimuksessa yksilön kokemukset sidotaan vahvasti sosiaalisiin, kulttuurisiin, taloudellisiin ja poliittisiin puitteisiinsa, kun taas yksilön toimijuutta korostettaessa keskiössä ovat yksilön kokemukset ja merkityksenannot. Riippumatta siitä kumpi edellä mainituista näkökulmista korostuu, elämänhistoriallinen tutkimus tuo aina esiin yksilön oman tulkinnan elämänkulustaan siinä historiallisessa kontekstissa, jossa hän on elänyt. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 257-258.)

Kauppilan (2002, 7) mukaan kokemuksellisen koulutussukupolvien sukupolviaseman rakentumista voidaan ymmärtää "konstruoimalla historiallinen konteksti ja

kulttuurinen keskusteluperinne”. Tavoittamalla kokemuksellisen koulutussukupolven koulutukselle antama kollektiivinen merkitys (esim. ”koulutus ihanteena”, ”koulutus itsestäänselvyytenä”) voidaan ymmärtää myös yksilön elämänhistoriallinen kertomus tämän yhteisen kokemuksen kategorian näkökulmasta. Sukupolven omassa historiallisessa, sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissaan jakamat kokemukset ja niille annetut kollektiiviset merkitykset antavat siis puitteet ja kielen myös yksilön oman elämäntarinan kertomiselle.

3.5 Relationaalinen lähestymistapa ohjauksessa ja elämäkulussa

Schultheissin (2003) esittelemä relationaalinen lähestymistapa nostaa esille ohjauksessa jo pitkään sivuun jääneiden ihmissuhteiden merkityksen työ- ja koulutusvalinnoissa. Urakehitystä käsittelevissä teorioissa on pitäydytty pitkälti yksilökeskeisessä, yksilön autonomiaa ja itsenäistä ajattelua ja päätöksentekoa korostavissa näkökulmissa. Uraohjauksen teorioissa on hyödynnetty runsaasti rationaaliseen ajatteluun ja loogiseen päättelyyn perustuvia malleja, joiden avulla on ajateltu löydettävän luonteenpiirteiden, arvojen, asenteiden ynnä muiden yksilön ominaisuuksien perusteella ”sopiva tekijä” työn ominaispiirteiden mukaisesti ”sopivaan työhön”. Monet uraohjauksessa käytettävät testit ovat perustuneet juuri tämän tyyppiselle ajattelulle. (Schultheiss 2003, 301-302)

Ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvät kokemukset on tämänkaltaisten lähestymistapojen vallitessa useimmiten jätetty huomiotta, vaikka psykologiassa ja ihmisen kehitystä koskevissa teorioissa on jo pitkään korostettu vuorovaikutuksen ja suhteessaolon merkitystä ihmisenä kasvamiselle ja terveelle kehitykselle; onhan suhteessaolo edellytys myös kokemukselle omasta itsestä. Ura- ja ohjausteorioissa on pikkuhiljaa alettu kiinnittää enemmän huomiota uraprosessien ja ihmissuhteiden laadun väliseen riippuvuuteen. Tästä orastavasta kiinnostuksesta huolimatta uraohjausta käytännössä rajoittaa järkevien ihmissuhteenäkökulman huomioivien teoreettisten viitekehysten puuttuminen. Kuinka ihmissuhteet voivat helpottaa tai haitata tehokasta etenemistä uralla tai mahdollisuuksia hyödyntää ohjausta osana omaa koulutus- ja urapolkua? Schultheiss näkee, että innovatiivisille malleille on tarvetta koulutus- ja työelämän sekä erilaisten ihmissuhteiden välisten yhteyksien hahmottamiseksi. Ihmisten välisiä syviä yhteyksiä ei voi sivuttaa ohjauksessa. Ohjauksen kentällä toimivien tulisi pyrkiä parempaan ymmärrykseen asiakkaiden ihmissuhteiden ja uraprosessin välisestä yhteydestä. Ohjauksen ja tukitoimien tulisi

nykyistä paremmin ruokkia yksilöiden vastavuoroisuutta ja kasvua ihmisten välisessä yhteydessä. (Schultheiss 2003, 301)

Tuoreimmissa ohjauksen näkökulmissa tarjotaan perinteisille teorioille vaihtoehto, jossa päätöksenteon nähdään tapahtuvan osana läpi elämän kestäväää, laajaa elämänpiiriä. Toisilta saatujen neuvojen ja näkemysten voidaan nähdä olevan arvokas apu yksilölle, ovathan tehtävät ratkaisutkin yleensä monimutkaisia ja koskettavat useita eri elämänalueita, eivät ainoastaan koulutusta tai työtä. Schultheiss nostaa omien tutkimustulostensa rinnalle myös Phillipsin & al. (2001) tutkimuksen, jossa nuoret aikuiset tekivät päätöksiä siirtyessään koulutuksesta työelämään. Schultheiss näkee näiden tutkimustulosten valossa toisten osallisuuden yksilön päätöksentekoprosessissa pääasiassa myönteisenä. (Schultheiss 2003, 302-303)

Suomessa relationaalisen näkökulman huomioimista ohjaustyössä on käsitelty esimerkiksi Marjatta Vanhalakka-Ruoho (2007), joka analysoi kirjoitelma-aineiston perusteella nuorten päätöksentekoa ja päätöksenteon taustalla olevan sosiaalisen suhdeverkoston osuutta päätöksenteossa. Nuorten kuvauksissa omasta koulutusvalintoihin liittyvästä päätöksenteostaan korostuivat itsenäisyys ja itsemäärämisen kokemus, vaikka sosiaalisissa suhteissa toimiminen näyttäytyikin jatkuvasti läsnäolevana elementtinä päätöksenteossa. Itsenäistä päätöksentekoa korostaessaan nuoret toivat lukuisia tapoja hyödyntää merkittäviä ihmisiä päätöksentekonsa tukena. Vaikka päätöksentekoprosessissa halutaan korostaa itsenäisyyttä ja itsemäärämisen vapautta, tuodaan suhteissa toimiminen ja merkittävien muiden rooli päätöksenteossa monilla tavoin esiin. Merkittävilta muilta toivotaan apua ja heitä myös halutaan ottaa osaksi päätöksentekoa. Kuitenkin nuorelle on tärkeää saada määritellä rajat sille, missä määrin toinen voi omaan päätöksentekoon vaikuttaa. Toisinaan tämä rajanveto voi aiheuttaa konflikteja sosiaalisissa suhteissa. Muunmuassa näiden näkökulmien kautta suhde toiseen ihmiseen on läsnä koulutusvalintoja tehtäessä. (Vanhalakka-Ruoho 2007, 27-28)

Relationaalisen ohjauksen mahdollisuuksia ja haasteita ovat tarkastelleet omiin pro gradu -tutkielmiinsa pohjautuvissa artikkeleissaan myös Sini Suihkonen (2007) sekä Laura Juuti ja Anu Kinnunen (2007). Suihkonen tarkastelee vanhempien osallisuutta nuorten koulutusvalinnoissa kolmen sukupolven kokemana. Suihkosen tutkimustulokset luovat kuvan nuoresta hyvin itsenäisenä päätöksentekijänä, kun taas vanhempien rooli näyttäytyy lähinnä taustatukijana ja arvojen välittäjänä. Suihkonen toteaa, etteivät nuoret välttämättä halua vanhempiansa mukaan päätöksentekoon.

(Suihkonen 2007, 51-52) Juuti ja Kinnunen puolestaan nostavat esille nuorten seurustelusuhteiden käsittelyn oppilaan- ja opinto-ohjauksessa. Heidän haastattelemiensa nuorten kokemusten perusteella seurusteluun liittyviä näkökulmia ei juurikaan huomioida ohjauskeskusteluissa. Ohjaajat eivät välttämättä halua tai osaa ottaa seurusteluun liittyviä kysymyksiä esille laisinkaan tai voi esittää seurusteluun liittyvän kysymyksen siten, että nuori kokee sen kiusallisena vihjailuna. Näin seurusteluun liittyviin kysymyksiin ei välttämättä päästä ohjauskeskustelussa käsiksi lainkaan, vaikka näidenkin asioiden pohtiminen ääneen koulutusvalintatilanteessa hyväksyvässä ja kunnioittavassa ilmapiirissä voisi edesauttaa nuoren päätöksentekoa. (Juuti & Kinnunen 2007, 77-78)

Omassa haastatteluaineistoon pohjautuvassa analyysissään Schultheiss et al. (2001) löysivät merkittäviä päätöksentekoon vaikuttavia tekijöitä erilaisissa ihmissuhteissa. Tarkastelussa olivat mm. vanhempi-lapsi-suhde, sisarusuhteet, suhde muihin perheenjäseniin / sukuun ja merkittäviin muihin henkilöihin. Tutkimustulokset osoittavat urapolkujen olevan merkittävällä tavalla kytköksissä tärkeisiin ihmissuhteisiin. Ihmissuhteiden merkitys korostuu urapolulla erityisesti siirtymävaiheissa, kun ollaan tekemässä päätöksiä tai arvioidaan ja tehdään sitoumuksia. Eri ihmissuhteita yhdistäväksi tekijäksi tunnistettiin näiden ihmissuhteiden tarjoama monipuolinen tuki urapolulla. Tuki saattoi olla esimerkiksi emotionaalista, sosiaalista tai konkreettista apua. Muita ihmissuhteiden kautta päätöksentekoon vaikuttaneita tekijöitä olivat muun muassa roolimallien kautta tulleet vaikutteet, lapsuuden kokemukset, perhesuhteiden eheys, lapsuuden perheen maantieteellinen sijainti, sisarusten urapolut sekä läheisyys sisarusten kanssa. Toisten osoittaman kiinnostuksen yksilön koulutus- ja uravalintoja kohtaan koettiin vaikuttaneen myönteisellä tavalla urapolkuun. Toisaalta taas uraan liittyvä stressi ja paineet ovat voineet aiheuttaa konflikteja tai vaikuttaa muulla tavoin negatiivisesti ihmissuhteissa. (Schultheiss 2003, 302-303)

Relationaalisen teorian ja urateorioiden yhdistämisen tavoite on luoda aiempaa kokonaisvaltaisempi teoreettinen viitekehys ja tarjota ohjauksen kentälle meta-näkökulma, jossa ihmissuhteiden arvo ja merkitys sekä yksinkertaisimmillaan; ihmiselämän realiteetit tunnistetaan. Relationaalisen teorian hyödyntäminen ohjauksessa voi auttaa ohjattavaa havaitsemaan sosiaalisen verkostonsa edut ja mahdollisuudet hyödyntää verkostoaan urakehityksensä parantamiseen ja toisaalta taas urapolulla eteen tulevia kysymyksiä ihmissuhteittensa vahvistamiseen. Olennaista on auttaa ohjattavaa näkemään, ettei itsensä kehittämisen ja uralla menestymisen

tarvitse merkitä ihmissuhteiden uhraamista, vaan ne tuovat merkityksen yksin elämän ja lisäävät itsearvostusta. Ihmisten välistä yhteyttä arvostava ohjaaja voi kannustaa ohjattavaa kääntymään läheistensä puoleen neuvojen ja tuen saamiseksi. On hyvä auttaa ohjattavaa huomaamaan, ettei hänen tarvitse kamppailla yksin urapolulla eteen tulevien haasteiden kanssa. Ohjausprosessin voimaannuttaessa ohjattavaa ja hänen tullessa itsevarmemmiksi prosessin myötä, heidän on myös helpompi hyödyntää läheisten ihmissuhteiden tarjoamia resursseja, kuten roolimalleja ja käytännön apua, ilman että he menettävät näkemyksen siitä, mikä itselle on tarpeellista. (Schultheiss 2003, 303-305)

Käytännön tasolla relationaalinen lähestymistapa hyödyntävä ohjausprosessi alkaa sosiaalisen kontekstin arvioinnilla, jolla pyritään tarjoamaan asiakkaalle mahdollisuus tarkastella syvällisesti ihmissuhteiden merkitystä elämässään ja urallaan. Ohjattavaa autetaan tunnistamaan ja selkiyttämään kuinka he hyödyntävät toisia urakysymyksissään ja kuinka toiset sitoutuvat niihin. Ohjaaja pyytää asiakasta kuvailemaan tärkeimpiä ihmissuhteitaan ja auttaa näin ohjattavaa arvioimaan näkemyksiään ihmissuhteistaan ja niiden vaikutusta uraansa. Toisessa vaiheessa ohjaaja haastattelee ohjattavaa syvällisemmin tärkeiden ihmissuhteiden osalta; kuinka läheisimmät henkilöt ovat positiivisesti tai negatiivisesti vaikuttaneet ohjattavan urakehitykseen. Ohjattavaa pyydetään myös pohtimaan menneisyydessä tehtyjä päätöksiä, kuinka hän on tiettyihin ratkaisuihin päätenyt. Näin sekä ohjattava että ohjaaja saavat tietoa ohjattavan päätöksentekotavoista ja siitä, mikä merkitys ihmissuhteilla on päätöksenteossa. Ohjattava voi epäröidä toisten ihmisten merkityksen esiin tuomista, suhtaudutaanhan kulttuurissamme riippuvuuteen toisista kyseenalaistaen. Tämän vuoksi ohjaajan on oltava herkkä kuulemaan ihmissuhteisiin, toisilta saatuun tukeen tai neuvoihin liittyvät viestit. Tätä keskustelua voidaan vielä syvemmälle ottamalla lähempään tarkasteluun jokin vaikea urapolkuun liittyvä tilanne asiakkaan elämästä. Tämän vaiheen avulla voidaan auttaa asiakasta hahmottamaan saatavilla olevat, läheisten tarjoamat resurssit uraprosessille. (Schultheiss 2003, 305-306)

Relationaalista lähestymistapa hyödyntävän ohjauksen tavoitteena on vahvistaa asiakasta kohtaamaan uran ja ihmissuhteiden väliset mahdolliset dilemmat, auttaa häntä hyödyntämään tehokkaasti sosiaalisiin suhteisiin kytkeytyviä resursseja osana uraprosessiaan sekä hyötyä yhä syvemmistä ja merkityksellisemmistä suhteista toisiin. Edellä on kuvattu ohjauksen relationaalisen lähestymistavan keskeisiä periaatteita, jotka voivat omalta osaltaan auttaa ohjaajaa ymmärtämään ohjattavan sosiaalisen taustan merkitys koulutus- ja työuralla tehtävissä valinnoissa.

Relationaalinen lähestymistapa tarjoaa ohjaajalle yhden näkökulman lisää ohjaustyön tueksi. Sen ei ole tarkoitus korvata tai syrjäyttää aiempia ohjausteorioita ja käytänteitä, vaan se on kytkettävissä monenlaisiin ohjauksen teoreettisiin viitekehyksiin ja toimia muistuttamassa ohjaajaa siitä, ettei yksilö tee ratkaisuja irrallaan perheestään, suvustaan ja ystävistään. (Schultheiss 2003, 306, 309)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävät ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella yhdessä suvussa neljän eri sukupolven aikana tapahtunutta muutosta koulutus- ja urapoluissa. Historiallisesti tutkimukseni sijoittuu 1900-luvun alusta 2000-luvun ensimmäiselle vuosikymmenelle. Toisena tavoitteena on selvittää, miten suvun jäsenet kokevat suvussa kulkevan taloudellisen ja kulttuurisen pääoman vaikuttaneen omiin koulutuksellisiin ja ammatillisiin valintoihinsa. Näitä tutkimustehtäviä on selvitetty seuraavien tutkimuskysymysten kautta.

- 1.** Millaisia ovat suvun piirissä eri sukupolvien tekemät koulutusvalinnat ja millaista muutosta koulutustasossa on tapahtunut yhdessä suvussa neljän sukupolven aikana?
- 2.** Miten suvun jäsenet kokevat suvun kulttuurisen, sosiaalisen ja ekonomisen pääoman vaikuttaneen valintoihinsa?
 - 2.1** Mitä tekijöitä haastatellut pitävät merkittävinä ajatellen omaa koulunkäyntiään ja koulutusvalintojaan?
 - 2.2** Millaisia koulutukseen ja työntekoon liittyviä asenteita ja arvoja vanhempi sukupolvi on nuoremmalle sukupolvelle välittänyt?
 - 2.3** Mikä merkitys suvun historialla ja aiempien sukupolvien tekemillä valinnoilla on nuoremman polven koulutus- ja urapolkuja ajatellen?

4.2 Elämänhistoriallinen tutkimusote

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tapaustutkimus, jossa pyrin ymmärtämään tutkimaani ilmiötä näkökulmasta, joka mukailee elämänhistoriallista

tutkimusperinnettä. Colen ja Knowlesin (2001, 22) mukaan elämänhistoriaa ei voi tarkastella eikä ymmärtää huomioimatta sitä sosiaalista ympäristöä ja historiallista aikahetkeä, jossa ihminen elää. Historiallisesta tutkimuksesta elämänhistoriallinen tutkimus eroaa kuitenkin siten, että tutkimuksen kohteena ei ole konteksti, vaan nimenomaan yksilön kokemukset ja hänen niille antamansa merkitykset. Niitä ei voi kuitenkaan irrottaa kontekstistaan, jonka tunteminen on avain yksilön elämänhistorian ja kokemusten ymmärtämiseen. Tutkimusraporttini luvussa 2 olen pyrkinyt luomaan kuvan siitä historiallisesta ja kulttuurisesta kontekstista, jossa tutkimukseni informantit ovat tehneet koulutuksellisia valintojaan. Analyysiosiossa informanttien eletylle ja koetulle annettuja merkityksiä tarkastellaan unohtamatta historiallista ja kulttuurista kontekstia.

Elämänhistoriallisessa tutkimuksessa huomionarvoinen on Huotelinin (1996, 34) esittämä jako elettyyn elämään, koettuun elämään ja kerrottuun elämään. Eletyllä elämällä Huotelin viittaa todellisuudessa tapahtuneisiin asioihin ja koetulla elämällä ihmisen eri elämäntilanteissa kokemiin asioihin, johon liittyvät ihmisen kokemuksilleen antamat merkitykset, koetut tunteet ja ajatukset. Eletyn ja koetun elämän lisäksi kolmas ulottuvuus elämänhistorialle muodostuu siitä, mitä ihmisen kokemuksistaan, ajatuksistaan ja tunteistaan kertoo. Kun ihminen kuvaa elämäänsä ja kokemaansa sanojen ja symbolien kautta, on pohdittava sitä, missä määrin eletty, ”todellinen” elämä ja kertomuksiksi tuotetut kokemukset vastaavat toisiaan. Elämänhistoriallista haastattelua tutkimusmenetelmänä ja elämänkertomuksiin liittyvää problematiikkaa kuvaan tarkemmin tutkielmani luvussa 4.3.2.

Haastattelu on yleisin aineistonkeruumenetelmä elämänhistoriallisessa haastattelussa, mutta Cole ja Knowles (2001, 81-89) esittelevät muitakin menetelmiä päästä käsiksi elämänhistorioihin. Erityisesti kontekstin ymmärtämiseksi erilaiset dokumentit, valokuvat ja havainnointi voivat olla tutkijalle arvokas lisä. Dokumentteja pyysin kerätessäni suvun jäseniltä koulutustietoja, mutta tätä aineistoa en saanut. Se, että olen tutkijana osa tutkimuskohdetta ja olen elänyt oman elämäni osana tutkimuksen kohteena olevaa ryhmää, antaa minulle siis huomattavan lisäarvon kontekstin ymmärtämiseen, olenhan vahvasti sisällä siinä. Samalla tämä asetelma tuo tietysti lukuisia haasteita ajatellen tutkimuksen luotettavuutta ja objektiivisuutta. Kaikissa tutkimuksen vaiheissa olen pyrkinyt pitämään tietoisuudessani kaksoisroolini tutkijana ja tutkimuskohteen osana. Paikoitellen olen pyrkinyt etäännyttämään itseni tutkimusaiheesta.

Kuten tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu, tutkielmani tarkoituksena ei ole yleistää haastateltavieni kokemuksia yleispäteviksi teorioiksi, vaan tavoitteenani on tuoda esille tutkimuksen kohteena olevan suvun jäsenten kokemuksia sosiaalisen, kulttuurisen ja ekonominen pääoman merkityksestä koulutusvalinnoissa. Tuodakseni haastateltavieni äänen kuuluviin mahdollisimman aitona, liitän tutkimusraporttiini osia haastateltavien kertomuksista sitaattien muodossa. Sitaattien julkaisemiseen minua on rohkaissut paitsi käytännön yleisyys kvalitatiivisten tutkimusten raportoinnissa, myös mm. Eskolan ja Suorannan (2003, 175) ajatus teorian ja empirian vuorovaikutuksesta esiteltäessä tutkimustuloksia.

4.3 Aineiston kerääminen ja tutkimukseen osallistujat

Aineiston saamiseksi kartoitettiin tutkimuskohteena olevan suvun jäsenet neljän sukupolven ajalta ja näistä suvun jäsenistä lähetin kyselylomakkeen henkilöille, jotka ikänsä puolesta ovat joutuneet tekemään valintoja oppivelvollisuuden jälkeisen koulutuksen osalta ja joiden on ollut jokin perusasteen tutkinto mahdollista suorittaa. Näin tutkimusryhmäni rajautuu viimeistään vuonna 1993 syntyneisiin henkilöihin. Tällaisia henkilöitä suvussa on edesmenneet suvunjäsenet mukaan lukien 42. Aloittaessani tutkimustyöskentelyä vuonna 2009, toimitin kyselylomakkeen olemassa olevien yhteystietojen perusteella joko sähköpostitse tai kirjeitse. Kahdessa tapauksessa lomake toimitettiin henkilökohtaisesti ja seitsemän henkilön osalta tiedot saatiin puhelimitse. Mikäli tutkimus olisi valmistunut alkuperäisen suunnitelman mukaisesti vuonna 2009, tutkimusjoukko olisi käsittänyt viimeistään vuonna 1990 syntyneisiin. Tutkimusprosessin viivästyessä päätettiin ottaa mukaan tarkasteluun myös viimeistään vuonna 1993 syntyneet suvun jäsenet kasvattaakseni tutkimusjoukkoa. Edesmenneiden suvunjäsenten osalta selvitys pyydettiin samaa lomaketta käyttäen lähiomaisilta. Lomakkeiden avulla ja puhelimitse saatiin tiedot kaikkiaan 34 (sis. edesmenneet) suvun jäseneltä. Kahdeksan tutkimusta varten tavoittamatta jääneen henkilön osalta tiedot korkeimmasta suoritettusta koulutukselta saatiin sisaruksilta tai vanhemmilta. Näin ollen oli käytössäni kaikkien 42 suvun jäsenen koulutustiedot.

Taulukko 1 Tutkimuksen kyselyyn vastaaminen (N = 42)

	Vastasi kyselyyn itse	Edesmennyt, tiedot saatu lähiomaisilta	Tavoittamatta, tiedot saatu lähiomaisilta
Sukupolvi I (N = 1)	-	1	-
Sukupolvi II (N = 8)	2	6	-
Sukupolvi III (N = 16)	12	1	3
Sukupolvi IV (N = 17)	12	-	5

4.3.1 Taustatietojen hankkiminen

Suvun koulutustason kehityksen kartoituksessa käytettiin tutkimusmenetelmänä strukturoitua kyselylomaketta (Liite 1). Strukturoitu lomake sopii käytettäväksi silloin kun tutkija tietää etukäteen kaikki kysymykset, joihin haluaa vastauksen ja esimerkiksi tilanteissa, joissa tutkimuskohteesta tehdään yleiskartoitusta. Kyselylomakkeen käyttöä puolsi myös verrattain laaja, hajallaan oleva tutkimusjoukko. (Valli 2001, 29-32) Kyselylomakkeen avulla saaduista taustatiedoista pyrittiin saamaan vastaus tutkimuskysymykseeni suvun koulutustason kehityksestä neljän sukupolven aikana. Suvun jäseniltä pyydettiin heille toimitetuilla kyselylomakkeilla seuraavia tietoja:

- Syntymävuosi
- Koulutus: oppilaitos, suoritettu tutkinto / kurssi, opintojen laajuus, valmistumisvuosi sekä tiedot mahdollisista keskeneräisistä opinnoista
- Työhistoria: työnantaja, tehtävänimike, työtehtävät pääpiirteissään, vuodet
- Alaikäiset lapset: syntymävuodet sekä tieto mahdollisista peruskoulun jälkeisistä opinnoista
- Halukkuus osallistua tutkimukseen haastattelun muodossa
- Mahdolliset muut tarpeelliseksi katsotut lisätiedot

Kyselylomakkeen saatekirjeessä (Liite 2) korostettiin luottamuksellisuutta ja nimettömyyttä. Työ- ja koulutushistoriaa koskevat yksityiskohtaiset tiedot on jätetty tämän tutkimusraportin ulkopuolelle siten, etteivät tutkimukseen osallistuneet henkilöt

ole tunnistettavissa raportissa esitettyjen tietojen perusteella. Yhteenvedo suvun koulutustasosta on esitetty luvussa 5, taulukossa 2.

4.3.2 Elämäkerrallinen haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Aineistonkeruumenetelmän valinnassa on osattava ottaa huomioon tutkittavan ilmiön luonne. Päästäkseni käsiin tutkimukseni kannalta olennaisiin muistoihin ja kokemuksiin koin, että paras tapa päästä tuloksiin on haastattelu. Elämäkokemusten lisäksi kiinnostukseni kohdistui niihin konteksteihin, jossa haastateltavani ovat eläneet. Goodsonin (2001, 27) mukaan elämänhistoriallisessa tutkimuksessa yleisin aineistonkeruutapa on haastattelu. Hankkiessani tietoja suvun koulutushistorian kehityksestä kyselylomakkeen avulla, tiedustelin samalla halukkuutta osallistua tutkimukseen haastattelun muodossa. Lomakkeen palauttaneista henkilöistä kaikki olivat halukkaita osallistumaan myös haastatteluun. Tutkimusta varten haastattelin kaikkiaan viittä henkilöä. Haastateltavat henkilöt valikoituivat halukkuuden ja sukulaisuussuhteen etäisyyden perusteella. En halunnut haastateltaviksni kaikkein läheisimmiksi kokemiani sukulaisia. Haastateltavien valintaan vaikutti myös syntymävuosi siten, että halusin haastateltaviksni eri vuosikymmeninä syntyneitä henkilöitä.

Sopivimpana haastattelutapana elämäkerrallisissa haastatteluissa voi pitää erityisesti avointa, rajaamatonta haastattelua, jossa käsiteltävää aihetta ei rajata mitenkään. (Kauppila 2002, 43) Oma kokemattomuuteni tutkijana ja haastattelijana sekä tutkielmani rajattu aihepiiri kuitenkin ohjasivat minua käyttämään puolistrukturoitua haastattelumenetelmää. Ajatukseni tueksi sain Hirsjärven ja Hurmeen näkemyksen, jonka mukaan teemahaastattelu soveltuu hyvin käytettäväksi ihmistieteissä tutkittaessa esimerkiksi aiheita, jotka voivat olla emotionaalisesti arkoja tai heikosti muistettuja tai tiedostettuja. Hirsjärvi ja Hurme kuvaavat teemahaastattelua (i. puolistrukturoitua haastattelua) muodoltaan ja esittämisyjärjestykseltään vapaaksi haastatteluksi, jossa käsiteltävät aihealueet eli teemat ovat kyllä etukäteen tiedossa, mutta haastattelutilanne sallii haastattelijan muunnella kysymyksiä, niiden järjestystä ja esittämistapaa tilanteen vaatimalla tavalla (Hirsjärvi & Hurme 1980, 49). Haastateltuja varten laadin tutkimuskysymysten pohjalta kysymysrungon, jota hyödynsin haastattelutilanteissa muistini tukena. Pyrin laatimaan haastattelukysymykset siten, että vastaukset olisivat mahdollisimman kuvailevia ja kertomuksenomaisia.

Otin yhteyttä viiteen eri vuosikymmeninä syntyneeseen haastateltavaan ja sovimme haastatteluajan. Haastattelun tavoitteista ja tarkoituksesta haastateltavat olivat saaneet tietoa jo kyselylomakkeen mukana saamassaan saatekirjeessä sekä puhelimitse sovittaessa haastatteluaikaa. Ennen haastattelun alkua kerroin vielä tutkimukseni sisällöstä ja siitä, millaisiin asioihin pyrin haastatteluilla löytämään vastauksia. Kerroin haastateltaville myös haastattelujen luottamuksellisuudesta ja raportoinnissa säilyvästä anonymiteetistä.

Haastattelujen osalta on huomioitava, että niissä käsiteltiin vuosien, jopa kymmenten vuosien takaisia asioita. Haastattelut sisälsivät paljon muistoja ja muistelua. Elämänhistorialliseen tutkimukseen ja muistitietoon kytkeytyy oleellisesti merkityksenanto. Mitä on haluttu muistaa, mitä on haluttu unohtaa? Millaisia asioita halutaan välittää eteenpäin? Muistelijan näkökulmasta merkityksettömät asiat jäävät muistelun ulottumattomiin ja näin ollen muistiin perustuva tieto kapenee sulkiessaan ulkopuolelleen muistelijan kannalta merkityksettömiä asioita. Muistoihin kytkeytyy myös arvoja, asenteita ja käsityksiä suhteessa ympäröivään todellisuuteen. Muistitieto ei siis ole objektiivista kuvausta todellisuudesta, vaan siihen kytkeytyy aina myös muistelijan omat kokemukset ja tulkinnat. Muistelu auttaa muistelijaa ymmärtämään ja hallitsemaan omaa historiaansa tullessaan tietoisiksi omasta menneisyydestään. Muistellessaan muistelija ikään kuin selittää sekä itselleen että muille, miksi asiat ovat tapahtuneet tietyllä tavoin. (Ukkonen 2000, 11, 38-41, Fingerroos & Haanpää 2006, 32-35)

Haastateltavat muistelevat haastattelutilanteessa omaa elämäänsä ja on huomioitava, että haastateltavat valikoivat myös tietoisesti asioita, joista kertovat ja jotka jättävät kertomatta. Haastatteluissa painottuvat näin ollen asiat, jotka haastateltavalle itselleen ovat merkityksellisiä ja jotka he haluavat tuoda esiin. Kertomukset sisältävät aina haastateltavan oman arvioinnin ja merkityksenannon asiasta. Tietoisien valikoinnin lisäksi haastattelumateriaali voi sisältää muistivirheitä ja puutteellisia tai virheellisiä yksityiskohtia. (Eskola & Suoranta 2003, 124) Elämänhistoriallista tutkimusta kritisoidussa näkemyksissä on jopa esitetty näkemys, jonka mukaan kertomukset ovat aina illuusioita, joita ei tulisikaan analysoida rinnastaa todellisuuteen. Huotelin (1996, 28, 32-34) tuo kuitenkin esille, että kertomukset saavat aineksensa eletystä elämästä ja ne luovat kuvaa todellisesta, eletystä elämästä, vaikkeivät pystykään tuottamaan absoluuttista, tarkkaa kuvaa todellisuudesta. Elettyä elämää tulkitaan omien, yksilöllisten elämäkokemusten ja

kulttuurisen taustan valossa. Näin todellisuus saa erilaisia tulkintoja riippuen kertojasta.

Kauppila (2002, 43) nostaa elämänhistoriallisten haastattelujen osalta esiin myös kontekstin ja tutkittavan kulttuurin ymmärryksen, mikä auttaa tutkijaa pääsemään syvemmälle haastattelussa. Omalla kohdallani näenkin eduksi, että olen suvun sisältä, sillä koen, että tutkijana minun on helppo tavoittaa haastattelussa syvempi taso ja esittää haastateltavilleni täsmällisiä, yksilöityjä kysymyksiä, kun tunnen haastateltavieni persoonaa, sosiaalista ja fyysistä ympäristöä haastattelutilanteiden ulkopuoleltakin. Siihen, että olen osa tutkimuskohteena olevaa sukua, liittyy tietysti riskinsä. Koska tutkimuskohteenani on oma sukuni ja näin ollen myös oma menneisyyteni, en tietenkään voi tutkijana irrottautua tästä ja on myös pohdittava, millaisia valintoja minä tutkijana teen suhteessa tutkittaviin, sukuni historiaan ja omaan itseeni. Osaanko muotoilla haastattelukysymykset ilman harhaanjohtavia ennako-olettamuksia? Entäpä teenkö analyysissä liian suoria johtopäätöksiä, koska kuvittelen tietäväni asiat, vaikkei haastattelussa niitä tulekaan esille? Muunmuassa näistä syistä en halunnut haastateltavaksi kaikkein läheisimpiä sukulaisiani ja rajasin heidät haastattelujen ulkopuolelle.

Ensimmäinen haastattelu toteutettiin koehaastatteluna, jonka pohjalta muovasin vähäisessä määrin haastattelurunkoa. Koehaastattelu oli hivenen suppeampi kuin varsinaiset haastattelut, mutta sisälsi runsaasti hyödynnettävissä olevaa materiaalia, joten analyysivaiheessa haastatteluja minulla oli käytössäni viisi. Haastattelujen määrä on niukka, mutta aikaresursseista johtuen en lähtenyt tekemään haastatteluja enempää. Haastattelujen määrää voi pitää niukkana esimerkiksi Eskolan ja Suorannan (2003, 62) näkemyksen mukaan. Heidän ajatuksensa on, että aineiston kylläntyminen on vastaus kysymykseen aineiston riittävydestä. Aineiston kylläntymisestä haastatteluissani ei vielä ollut merkkejä. Toisaalta Goodsonin (2001, 22-23) mukaan otos elämänhistoriallisessa tutkimuksessa voi ollakin pieni, sillä tutkimustulosten pyrkimyksenä ei ole tuottaa objektiivista, yleistettävissä olevaa tietoa. Kriittisesti tarkasteltuna haastatteluja olisi voinut olla useampiakin, mutta koen, että haastattelut olivat sisällöiltään varsin rikkaita ja vastasivat hyvin tutkimuskysymyksiini. Haastattelujen kestot olivat noin 50 minuutista noin 1½ tuntiin.

Vaikka lähtökohtanani oli temahaastattelu, haastateltavien avoimuudesta ja runsassanaisuudesta johtuen haastattelut muistuttivat enemmän esim. Tuomen ja Sarajärven (2004, 78) kuvaamaa avointa haastattelua, jossa kysymyksiä tehdään

haastateltavan vastausten pohjalta ja tutkijan tehtäväksi jää pitää keskustelu sujuvana ja itse aiheeseen liittyvänä. Goodson (2001, 26-27) kuvaa elämänhistoriallisen haastattelun erityispiirteenä sen ohjauskeskustelun omaista luonnetta, joka jossain määrin haastatteluissa tavoitettiin. Goodson käyttää esimerkkinä Rogersin ohjaustyyliä, jossa reflektioon ohjaavien kysymysten kysyminen, tuomitsemattomuus sekä kuuntelu hallitsevat ohjaajan puhetaapaa. Cole ja Knowles (2001, 72) käyttävät elämänhistoriallisesta haastattelusta käsitettä ”guided conversation”, ohjattu tai opastettu keskustelu. Haastattelutilanteet olivat luonteeltaan epämuodollisia ja käsiteltävien teemojen järjestys vaihteli haastateltavien tuottaman materiaalin perusteella siten, että haastattelu eteni sujuvasti teemasta toiseen. Haastateltavat vastailivat kysymyksiin varsin laveasti ja usein haastattelun teemoja käsiteltiin haastateltavien puheenvuoroissa ennen kuin teemasta oli varsinaisesti kysytykään. Tällöin esitin haastateltavien kertomuksista ainoastaan tarkentavia kysymyksiä.

Haastattelut toteutettiin haastateltavien kodeissa tai kesämökeillä. Yksi haastattelu tehtiin kirjaston työskentelytilassa. Pysin sopimaan haastattelut haastateltaville tuttuun ympäristöön, jonka ajattelin auttavan omalta osaltaan pitämään haastattelutilanteen ilmapiirin hyvin luontevana ja välittömänä. Tällainen ilmapiiri edesauttaa keskustelemaan myös kipeämmistäkin aiheista vapaammin. Muutamia ulkopuolisia häiriötekijöitä lukuun ottamatta haastattelut sujuivat keskeytyksettä. Häiriöttömyyden varmistamiseksi haastattelupaikaksi olisi toki voinut valita toisinkin.

Haastattelutilanteessa esitetyt kysymykset suunniteltiin tutkimustehtävien pohjalta siten, että tutkimustehtävistä johdetusta tutkimuskysymyksistä oli laadittu muutamia tarkentavia kysymyksiä. Tutkimusongelmista muodostetut ja haastatteluissa käsitellyt teemat olivat

- Haastateltavan koulutus- ja työhistoria
- Omiin valintoihin vaikuttaneet tekijät
- Koulutyö ja ammatinvalinta perheen keskusteluissa (palaute, toivomukset ja vaatimukset)
- Käsitys omista kyvyistä ja kapasiteetista
- Koulusta saatu tuki ja kannustus

4.4 Aineiston analyysi

Kyselyaineiston analysoin koostamalla saamani tiedot koulutukselliseksi sukupuuksi ja suvun koulutukselliseksi tarinaksi. Paitsi kyselyaineistosta saamaani tietoa, hyödynsin tarinoiden muodostamiseksi myös muuta minulla tiedossani olevaa faktaa suvusta. Näin sain esimerkiksi lisättyä maantieteellisen näkökulman tarinoihini. Koulutuksellisesta sukupuusta ilmenee kunkin sukupolven jäsenten korkein suoritettu koulutus. Sukupuun avulla pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseeni suvussa neljän sukupolven aikana tapahtuneesta koulutustason muutoksesta. Kyselyaineistoston pohjalta laskin eri koulutustason suorittaneiden osuudet kustakin sukupolvesta ja vertasin näitä lukemia koko maan saman ikäluokan kouluttautuneisuuteen. Suvun koulutuksellisessa tarinassa peilaan näin suvun koulutustasoa yleiseen koulutustason muutokseen Suomessa. Vaikka prosenttiosuuksien laskeminen pienestä kohdejoukosta voi olla jossain määrin harhaanjohtavaa, voi tämän vertailun avulla saada nähdäkseni yleiskuvan tapahtuneesta muutoksesta. Haastatteluaineiston analyysissä (luku 5) pyrin laajentamaan kuvaa suvun koulutuksellisesta historiasta luomalla katsauksen menneisyyteen ja selvittämällä tarkemmin koulutuksellisten valintojen taustoja tarkemmin.

Pohdin myös kyselyaineiston jäsentämistä sukupuolinäkökulman huomioiden. Päädyin kuitenkin siihen lopputulokseen, että tässä tutkimuksessa sukupuolta merkittävämpää on suvun jäsenyys. Haastatteluissa ja aineiston analyysissä pyrin tarkastelemaan erityisesti niiden vanhempien asenteita, jotka biologisesti sukuun kuuluvat riippumatta kumpaa sukupuolta he edustavat. Jäsentäessäni suvun koulutuksellista historiaa tarkastelin sukupolvien koulutusta myös sukupuolen näkökulmasta, mutta tutkimusotoksen ollessa hyvin pieni merkittävää eroa sukupuolten eroista kouluttautumisen suhteen ei voi sanoa olevan.

Laadullisen tutkimuksen yksi keskeisistä viitekehyksistä on laadullinen sisällönanalyysi. Tätä voidaan hyödyntää Tuomen ja Sarajärven (2004) mukaan kaikenlaisessa laadullisessa tutkimuksessa ja tämä on myös oman tutkielmani analyysin taustalla vaikuttava viitekehys. Tuomi ja Sarajärvi kuvaavat moninaisia vaihtoehtoja laadullisen aineiston analyysiin. Teorialähtöisessä analyysissä aineistoa tarkastellaan tietyn olemassa olevan teorian tai valmiin mallin näkökulmasta. Tällöin analyysi on deduktiivista eli etenee yleisestä yksittäiseen. Teoriaohjaavassa analyysissä puolestaan analyysin yksiköt pyritään löytämään aineistosta itsestään, mutta aiemmat teoriat ja mallit ovat tukena analyysin etenemiselle. Tällöin päättelyn logiikka on abduktiivista. Aineistolähtöisessä analyysissä aiemmat teoriat pyritään sulkemaan täysin aineiston

käsittelyn ulkopuolelle. Analyysissä edetään yksittäisestä yleiseen eli analyysi on induktiivista. Teoriaohjaavalla sekä aineistolähtöisellä analyysillä voidaan testata aiempia teorioita, kun taas teorialähtöinen analyysi ei tähän pyri, vaan analyysi toimii pikemminkin "uusien ajatusten aukovana". (Tuomi & Sarajärvi 2004, 95 – 99.)

Haastatteluaineistoni analyysin **ensimmäinen vaihe** käsitti aineistolähtöisenn sisällönanalyysin, jonka avulla etsin vastausta siihen, millaisia valintoihinsa vaikuttaneita tekijöitä haastateltavat tuovat esiin ja millaisia merkityksiä he antavat koulutukselle. Tässä vaiheessa työskentelin hyödyntäen Tuomen ja Sarajärven (2004, 110-115) esittämää tapaa. Tavoitteenani oli siis pelkistää aineisto pilkkomalla se osiin löytääkseni sieltä tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset ilmaukset. Lähdin siis liikkeelle litteroimalla haastattelut. Litteroiduista haastatteluista lähdin etsimään teemoja, jotka toistuivat haastattelusta toiseen. Työskentelin perinteisin menetelmin erivärisiä kyniä ja paperia käyttäen. Tein alleviivauksia ja muistiinpanoja aineistoon pitäen mielessä erityisesti tutkimuskysymyksiini olellisesti kytkeytyvät teemat. Samalla karsin tarpeettomaksi katsomaani aineistoa. Vaikka haastateltavani olivat keskenään hyvin erilaisissa elämäntilanteissa, alkoi haastatteluista hahmottua toistuvia teemoja, joihin liittyviä ilmauksia lähdin tarkemmin etsimään.

Jatkoin työskentelyä koodaamalla värikoodein eri aiheisiin liittyviä, haastatteluissa toistuvia ilmauksia. Tässä **toisessa vaiheessa** aineistoni jakautui kymmeneen eri luokkaan. Koodauksen perusteena käytin lauseen tai kahden mittaisia ajatuskokonaisuuksia, sillä yksittäisten sanojen perusteella en tuntunut pääsevän analyysissäni eteenpäin. Tuomen teoriaohjaavan analyysin mallin mukaisesti minulla ei siis ollut valmiita, etukäteen valittuja analyysiyksiköitä, vaan analyysiyksiköt nousivat aineistosta. (Tuomi 2007, 130-131) Saatuaani koodattua aineiston palasin takaisin sähköiseen tekstinkäsittelyyn ja karsin aineistosta edelleen tarpeetonta materiaalia. Jatkoin analyysiä klusteroimalla eli ryhmittelemällä aineistosta löytämäni pelkistetyt ilmaukset omiin ryhmiinsä. Tässä vaiheessa kymmenen koodauksessa käytössä ollutta ryhmää tiivistyi kahdeksaan yhden teeman jäädessä kokonaan pois tarkastelusta ja kahden muun yhdistyessä keskenään.

Viimeisessä eli **kolmannessa vaiheessa** muodostin ryhmittelemistäni ilmauksista aineistoa mahdollisimman hyvin kuvaavat käsitteet. Kahdeksan teemaryhmääni supistuivat neljäksi pääteemaksi, joiden ympärille aloin rakentaa tarinoita. Pääteemaani ovat 1) Taloudelliset rajoitteet, 2) Köyhän lapsen identiteetti ja 3) Korkea sosioekonominen asema ei tavoitteena ja 4) Perheen perustaminen elämänsä elämänkulun

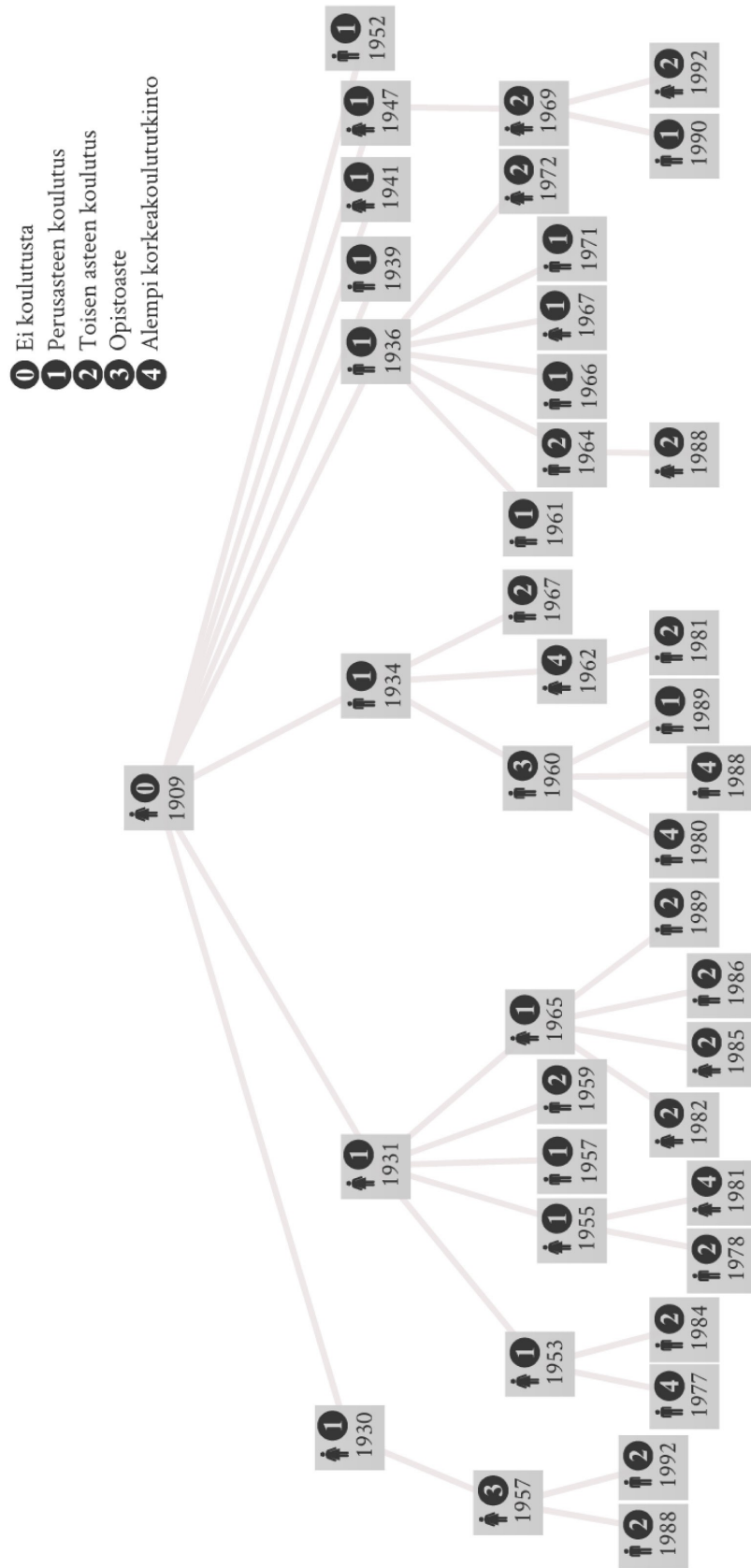
määrittäjänä. Nämä teemat eivät tietysti todellisuudessa ole toisistaan erillisiä, vaan luonnollisesti kytkeytyvät toinen toisiinsa. Teemoja on tutkimusraportin tulososiossa helpompi käsitellä erillisinä kokonaisuuksina. Tässä vaiheessa aloin tuoda kertomuksiin aineksia myös teoriataustasta. Raporttini tulososio rakentuu siis aineistolähtöisesti, mutta pyrin luomaan teoriataustan ja aineistoni välille keskusteleavan synteessin.

5 SUVUN KOULUTUSTASON MUUTOS NELJÄN SUKUPOLVEN AIKANA

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa suvussa tapahtunut koulutustason muutos. Yleiskuva koulutustason muutoksesta ilmenee taulukosta 2, jossa on esitetty sukupolvittain tutkinnon suorittaneiden lukumäärä ylimmän suoritettun tutkinnon mukaisesti. Kuvassa 1 on koottu suvun jäsenet sukupuun muotoon. Kuvasta ilmenee suvun jäsenten syntymävuodet, sukupuolet, koulutustaso ja sukulaisuussuhteet.

Taulukko 2 Korkein suoritettu koulutus (keskeneräisiä tutkintoja ei huomioitu)

	Sukupolvi I	Sukupolvi II	Sukupolvi III	Sukupolvi IV
Ei mitään koulutusta	1			
Perusasteen koulutus (aikansa vaatimusten mukainen)		8	8	1
Lukio/ ylioppilas				6
Ammatillinen perustutkinto			5	6
Opistoasteen tutkinto			2	
Alempi korkeakoulu-tutkinto			1	5
Ylempi korkeakoulu-tutkinto				
Yhteensä	1	8	16	17



Kuva 1 Sukupuu

5.1 Sukupolvi I

Tutkimukseni ensimmäistä sukupolvea edustaa Sohvi, joka syntyi 1909 avioliiton ulkopuolisena lapsena talottomien vanhempien tyttäreksi. Hänellä oli kolme vanhempaa sisarusta. Isä Jussi ja äiti Fanny hankkivat elantonsa satunnaisilla töillä maataloissa. Helmikuussa 1909, Fannyn vielä odottaessa Sohvia isä Jussi lähti Amerikkaan paremman elämän toivossa ja aikomuksenaan selvittää perheen mahdollisuuksia muuttaa Amerikkaan.

Suvussa kulkeva tarina kertoo Jussin lähettäneen Fannylle Amerikasta kirjeen, jossa hän kertoi aikeistaan järjestää Fanny ja lapset Amerikkaan. Fanny ei kuitenkaan koskaan saanut tietää kirjeen todellista sisältöä, vaan kyläläiset valehtelivat syystä tai toisesta kirjeen sisällöstä Fannylle ja vastasivat puolestaan Jussille, että Fanny on löytänyt itselleen uuden miehen. Tarinan mukaan riuskaa ja halpaa työntekijää ei haluttu päästää pois kylästä. Sohvi itse muistelee haastattelussa vuodelta 1988 Jussin ja Fannyn vaihteita näin:

”Sehä (Jussi) oli lähettänyt äetille ja koko sakille piletin sieltä Ameriikasta, että muuttoa tänne. Äeti kun oli semmonen rohmakka ihminen työtä tekemään. Se kerkesi monneen paekkaan viljanleikkuita myöten. Isännät eivät olleet peästäneet sitä lähtemään, van sanoneet, että sinä kyllä pärjjeät teällä sakisi kansa.”

Toisenlaiset tarinat kertovat, että yksin Amerikkaan lähteneelle Jussille ”poikamiehen elämä lännen kultamaassa” maistui liian makealle eikä hän ryhtynytään perheensä muuttoa järjestämään. Varmaa on kuitenkin, että Jussi lähetti parin vuoden ajan satunnaisesti tienesteistään rahaa Fannylle ja lapsille. Lapset ovat kertoneet isänsä lähettäneen Amerikasta mm. lehmänostorahat ja hienon kellon. Varmaa tietoa on myös se, että Fanny ei koskaan muuttanut Jussin perässä Amerikkaan. Elämä neljän lapsen yksinhuoltajalle oli raskasta ja asuinpaikat vaihtuivat talosta ja huoneesta toiseen. Leipä saatiin milloin vastineeksi tehdystä työstä, milloin kerjäten. Jussi-isän lähettämä kellokin vaihdettiin ruoan puutteessa jauhoihin.

Fannyn tilanne helpottui jonkin verran, kun hän avioitui muutamia vuosia myöhemmin enonsa Mikon kanssa. Mikolla oli jonkin verran tuloja sepän töistä, mutta niukkaa elämä oli edelleen. Fanny sai ottaa uuden miehensä talouteen mukaan ainoastaan nuorimman lapsensa Sohvin, joten Sohvin vanhemmille sisaruksille, jotka olivat tuolloin 7-12-vuotiaita, uusi liitto oli muutos entistäkin kurjempaan elämään. Fannyn uusi mies ei halunnut korkeaan ikäänsä vedoten talouteensa enempää lapsia ja niin vanhemmat sisarukset joutuivat nyt hankkimaan elantonsa itse. Vanhin tytär pääsi

pikkupiiaksi, mutta veljekset lähtivät kylää kiertämään ja kerjäämään. Liitosta Mikon kanssa Sohvilla on 4 sisaruspuolta. Sohvin perheen kaltaista "irtainta väestöä", mäkitupalaisia ja loisia, jotka eivät olleet kiinnitettyinä varsinaiseen työhön, oli Kainuussa vuonna 1908 keskimäärin 46,5% eli lähes puolet väestöstä. (Heikkinen 1995, 26-27) Sohvin ja hänen perheensä tilanne ei siis ollut mitenkään harvinainen.

Koko 1900-luvun alun ajan Kainuussa, kuten myös muissa syrjäisemmissä osissa Suomea, iso osa lapsista jäi kunnallisen koulutuksen ulkopuolelle ja koulunkäynti rajoittui useimmiten muutamien viikkojen pituiseen kiertokouluun. Iisalton (1988, 181) vielä 1930-luvulle tultaessa, Sohvin ollessa kouluikäinen tyttö, noin 13% syrjäseutujen kouluikäisistä lapsista jäi kirkollisen kiertokoulun varaan. Sohvin perhe asui syrjäkylällä, jonne koulu saatiin vasta Sohvin ollessa jo murrosiässä. Sohvin lapsuudessa, kun koulunkäynti olisi ollut ajankohtaista, lähimpään kouluun oli matkaa yli 20 kilometriä. Piirijakoasetuksen mukainen maksimissaan viiden kilometrin mittainen koulumatka ei siis Sohvin tai hänen sisarustensa kohdalla toteutunut. Omasta koulunkäynnistään Sohvi kertoo, ettei hänellä ollut tilaisuutta päästä kiertokouluunkaan, joka lähimmillään toimi samalla kylällä, mutta kenkien puutteen takia Sohvi ei päässyt koulumatkaa kulkemaan. Äidiltään Sohvi oppi perusteet lukemiselle ja laskemiselle. Sohvin kirjoitustaito jäi sen sijaan hyvin heikoksi ja oman nimensä lisäksi Sohvi ei osannut kirjoittaa juuri muuta. Kerjuulla kulkeneista vanhemmista sisaruksista toisen veljen pelastuksena voinee pitää kirkonkylän kansakouluun pääsyä noin kahdeksan vuoden ikäisenä. Kansakoulun aloitettuaan veli sai asua "Köyhälässä" eli koulun oppilasasuntolassa. Vanhemmat sisarukset aloittivat rengin ja piian työt heti, kun ikää ja kokoa katsottiin olevan riittävästi. Sohvin nuoremmille sisarpuolille koulutie avautui Fannyn jäätyä leskeksi ja saatua työpaikan kotikylälle perustetun kansakoulun asuntolanhoitajana ja emäntänä.

Myös Sohvi siirtyi työn pariin jo varhaisessa nuoruudessaan. Kymmenkesäinen Sohvi kantoi jauhosäkkejä ja opetteli ohjastamaan hevosia. Vanhempiansa tavoin Sohvi työskenteli ensialkuun piikana eri tiloilla. Perinteisten naisten töitten lisäksi hevoshommiin tottunut Sohvi ajoi hevosilla polttopuita metsästä, teki myllyreissuja ja hoiti asioita kirkonkylällä. Myöhemmin Sohvi sai satunnaisia tuloja tehden vastoja ja luutia, toimimalla lypsäjänä ja hierojana ja tehden muita sekalaisia töitä eläkeikänsä asti. Sohvin tunteneet ihmiset ovat kuvanneet häntä ahkeraksi työntekijäksi. Lasten ja lastenlasten kertoman mukaan Sohvi arvosti erittäin paljon ylempiin sosiaalisiin luokkiin kuuluvia ihmisiä ja tätä asennetta hän pyrki välittämään myös nuoremmille sukupolville.

5.2 Sukupolvi II

Tutkimukseni toinen sukupolvi käsittää Sohvin vuosien 1930 ja 1952 välillä syntyneet yhdeksän lasta, joista yksi kuoli vauvana. Näin ollen tutkimukseni kohdistuu tämän sukupolven osalta kahdeksaan henkilöön. Näistä kahden tiedot saatiin suoraan heiltä itseltään. Edesmenneiden sukupolven edustajien tiedot saatiin sisaruksista toiseksi nuorimmalta tai edesmenneiden henkilöiden lapsilta.

Taulukko 3 Sukupolvi II:n kouluttautuneisuus

Syntymävuosi ja sukupuoli	Koulutus	Ajalle tyypillinen koulutus Suomessa: 30-39-vuotiaat vuonna 1970*	Kauppihan (2002, 7-9) kuvaus sukupolvesta
Nainen -30	Kansakoulu, kansanopiston 1-vuotinen yleissivistävä linja	Ylin suoritettu koulutus: - kansakoulu tai oppikoulu: 66,8% - jokin perusasteen jälkeinen tutkinto: 33,2% - keskiasteen tutkinto 18,4% - korkea-asteen tutkinto (sis. opistoaste) 16,4% * Sukupolvi III:n edustajat vuonna 1970 28-40 vuotiaita	Sodan ja niukan koulutuksen sukupolvi (ennen vuotta 1936 syntyneet). Elämä on kamppailua. Aineellinen niukkuus ja puute leimaavat elämää. Yhteiskunta on voimakkaasti politisoitunut. Sosiaaliset ristiriidat, sota ja jälleenrakennus leimaavat elämää. Koulutus nähdään ihanteena ja oma koulutus koetaan usein riittämättömäksi.
Nainen -31	Kansakoulu		
Mies -34	Kansakoulu		
Mies -36	Kansakoulu		
Mies -39	Kansakoulu		
Nainen -41	Kansakoulu		
Nainen -47	Kansakoulu		
Mies -52	Kansakoulu		

Sukupolvi II on tehnyt omia koulutuksellisia valintojaan varsin vaihtelevissa yhteiskunnallisissa olosuhteissa vuosien 1945-1965 välillä eli sotaa seuranneiden kahden vuosikymmenen aikana. Sukupolven edustajat kuuluvat Kauppihan (2002, 14) sukupolvikohortteihin verrattuna kahteen eri sukupolveen. Vanhimman ja nuorimman sukupolven edustajan syntymien välillä on 22 vuotta. Neljä vanhinta sukupolven edustajaa kuuluu ennen vuotta 1936 syntyneeseen "Sodan ja niukan koulutuksen sukupolveen" kun taas neljä nuorinta lasta kuuluu syntymävuosiensa perusteella Kauppihan 1936 jälkeen syntyneeseen "Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutus-

mahdollisuuksien sukupolveen". Yhteiskunnallinen tilanne vanhimpien ja nuorimpien lasten tehdessä koulutuksellisia valintojaan on ollut hyvin erilainen, mutta niukkuus leimaa perheen sosiaalista tilannetta ja niitä olosuhteita, joissa sukupolvi II on koulutuksellisia valintojaan tehnyt. Tämän sukupolven edustajien kohdalla onkin jossain määrin harhaanjohtavaa puhua koulutuksellisista valinnoista, sillä valinnan mahdollisuuksia ei käytännössä ole ollut. Taloudellinen niukkuus ja vähäiset tarjolla olleet koulutusmahdollisuudet ohjasivat sukupolven edustajat työelämään heti, kun se oli mahdollista.

Sohvi jäi leskeksi vuonna 1957 nuorimman lapsen ollessa vain viiden vuoden ikäinen. Vaikka vanhimmat lapsista elivät tuolloin jo omillaan, oli muutamankin lapsen kasvattaminen yksin tuon ajan sosiaaliturvan heikkouden vuoksi varattomalle naiselle mahdotonta. Niinpä Sohvi avioitui uudelleen vuonna 1960. Sohvin lapsista kaikki ovat suorittaneet kansakoulun, joka 1930 tavoitti jo suurimman osan kouluikäisistä lapsista. Sohvin lasten kouluhistoria noudattelee ajalleen tyypillisiä polkuja ja kukin lapsista on suorittanut sen verran koulua, kun ajan määräykset ovat edellyttäneet. Toiseksi nuorin lapsista suoritti kansakoulun lisäksi vuoden mittaisen jatkokoulun ja nuorin kaksivuotisen kansalaiskoulun.

Näiden aikansa edellyttämien opintojen lisäksi vanhin tyttäristä, Alli, opiskeli yhden lukuvuoden kansanopistossa yleissivistävällä linjalla, jonka jälkeen hän siirtyi työelämään. Allille tämä lukuvuoden mittainen koulutus avasi työuran, joka erilaisissa toimistotöissä kesti eläkeikään saakka. Kauppila toteaa sodan ja niukan koulutuksen sukupolvelle jopa muutaman viikon mittaisten koulutusten tuottaneen elinikäisen ammatin ja usein myös korkean statuksen (Kauppila 1996, 68). Muut lapsista siirtyivät pakollisen perusopetuksen jälkeen suoraan työelämään; pojat metsätöihin ja erilaisiin sekätöihin ja tytöt piikomaan. Sodan jälkeinen jälleenrakennus tarjosi töitä jokaiselle, joka töihin vain suinkin kykeni. Vakituiseen työhön kiinnittymistä pidettiin tavoiteltavana ja suhteutuminen sekatyöväestöön oli paikoin halventava. Nieminen (2003, 115-116) kuvaa sekatyöväestön katsotun kuuluneen sekä ammatillisesti että moraalisesti yhteiskunnan alimpaan kastiin, sillä sosiaalista nousua pidettiin hyveenä ja tähän kykenemättömiä ihmisiä pidettiin muita huonompina. Kahdelle sukupolvi II:n edustajista työura jäi vain muutaman vuoden mittaiseksi toisen vammautuessa ja toisen sairastuttua nuorena aikuisena.

Vuonna 1970, sukupolvi II:n edustajien ollessa 26-40-vuotiaita, kukaan heistä ei ollut suorittanut perusasteen jälkeistä tutkintoa lukuunottamatta vanhimman tyttären

kansanopisto-opintoja. Suvukupolven II edustajat kuuluvat enemmistöön aikalaistensa joukossa. Vuonna 1970 perusopetuksen jälkeisen tutkinnon 25-34-vuotiaista oli suorittanut vähän yli 40% ja 35-44-vuotiaista noin 27%. Kainuussa vuonna 1970 15-vuotta täyttäneiden tutkinnon suorittaneiden osuus väestöstä oli maan alhaisin, 18,8%. (http://www.tilastokeskus.fi/tup/vi2010/art_2012-03-15_001.html)

5.3 Sukupolvi III

Viidellä sukupolven II edustajista on lapsia ja tähän kolmanteen sukupolveen kuuluu yhteensä 17 henkilöä. He ovat syntyneet vuosien 1952 ja 1972 välillä. Heistä yksi kuoli kouluikäisenä, joten tarkastelussa on yhteensä 16 henkilön koulutushistoria. Tämän sukupolven osalta koulutusta koskevat tiedot saatiin suoraan 13 henkilöltä itseltään. Yhden edesmenneen ja kahden tavoittamattomissa olevan suvun jäsenen osalta tieto ylimmästä suoritetusta koulutuksesta saatiin sisaruksilta. Viisi sukupolven edustajista on suorittanut ammatillisen perustutkinnon, kaksi opistoasteisen tutkinnon ja yksi on suorittanut aikuisiällä ammattikorkeakoulututkinnon.

Taulukko 4 Sukupolvi III:n edustajien hankkima koulutus vuoteen 2012 mennessä

	Perusaste	Ammatillinen perustutkinto	Opistoasteen tutkinto	Alempi korkeakoulututkinto
Sukupolvi III (N = 16)	8 (50%)	5 (31.25%)	2 (12,5%)	1 (6,25%)

Taulukko 5 Sukupolvi III:n edustajien hankkima koulutus vuoteen 1990 mennessä verrattuna koko maan 20-39-vuotiaiden tilanteeseen

	Perusaste	Toisen asteen tutkinto	Alin korkeaasteen tutkinto (Opistoaste)	Muu korkeakoulututkinto
Sukupolvi III 18-38-vuotiaina (N = 16)	56%	24%	19%	-
Koko maan 20-39-vuotiaat	23%	53%	15%	9%

Vertaillessa suvun koulutustasoa maan yleiseen koulutustasoon voidaan havaita, että suvun koulutustaso on selkeästi maan yleistä koulutustasoa alhaisempi. Esimerkiksi vuonna 1990 maamme 20-39-vuotiaista 77% oli suorittanut jonkin perusasteen jälkeisen tutkinnon. Sukupolvi III:n edustajien ryhmästä, jotka vuonna 1990 olivat 18-38-vuotiaita, vuoteen 1990 mennessä perusasteen jälkeisen tutkinnon oli suorittanut 43%. Luvut eivät ole täysin vertailukelpoiset, sillä ikäryhmät eivät ole aivan päällekkäiset, mutta luvut antavat selkeän viitteen suvun koulutustason heikommasta tilanteesta maan yleiseen koulutustasoon verrattuna. Tarkasteltaessa alemman tai ylemmän korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden määrää, voidaan havaita, että opistoasteisen tutkinnon suorittaneita sukupolven III edustajista on prosentuaalisesti hieman enemmän kuin ikäryhmässä keskimäärin. Alemman tai ylemmän korkeakouluasteen suorittaneita sukupolvi III:sta ei löydy laisinkaan, kun ikäryhmästä keskimäärin 9% on suorittanut kandidaatti- tai maisteritasoisen tutkinnon. (Tilastokeskuksen PX-Web Statfin -tietokanta: Koulutus / Väestön koulutus rakenne, 20.8.2013)

Sukupolvi III on tehnyt perusopetuksen jälkeisiä valintojaan 1960-luvun lopun ja 1980-luvun puolivälin välisenä aikana. Kauppilan (2002, 14) sukupolvikohortteihin verrattuna kahta vanhinta sukupolven edustajaa lukuunottamatta tämä sukupolvi kuuluu vuoden 1956 jälkeen syntyneeseen *”Hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolveen”*. Yhteneväisyyksiä löytyy kuitenkin erityisesti sukupolvi III:n vanhempien edustajien elämässä Kauppilan esittelemään *”Rakennemuutoksen ja kasvien koulutusmahdollisuuksien sukupolveen”*. Kauppila kuvaa edellä mainitun sukupolven historialliseksi kontekstiksi rakennemuutoksen ja muuttoliikkeen. (Kauppila, 2002, 14) Muuttoliike ei kuitenkaan koskettanut vielä tutkimuksen kohteena olevan suvun sukupolvea II, vaan se on tullut todeksi vasta sukupolven III jäsenten kohdalla, kun kyseinen sukupolvi on vähitellen hajaantunut ympäri Suomea. Koulutuksellisia valintoja tehdessään sukupolvi III:n edustajista 5/8 on asunut Kainuun ja loput 3/8 Pohjois-Pohjanmaan pienillä paikkakunnalla. Paikkakuntien eroavaisuudet sosiokulttuurista ilmapiiriä ja välimatkoja tarkastellessa eivät ole suuria.

Kauppila (2002, 98) kuvaa *”Hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolven”* asennetta koulutusta kohtaan *”itsestäänselvyytenä”*. Tämä asenne ei kuitenkaan näy vielä tutkimukseni sukupolvi III:n kouluttautuneisuudessa. Puolet sukupolven edustajista on jäänyt perusasteen koulutuksen varaan ja työelämään on siirrytty mahdollisimman nopeasti. Vaikka yhteiskunnallisita ja historiallista kontekstia voi kuvata koulutuksellisen hyvinvoinnin ajaksi, eivät nämä monet koulutusmahdollisuudet

ja valinnanvara näyttäyty totena vielä sukupolvi III:n kohdalla, vaan tyypillisimmillään sukupolvi III:n koulutus- ja työhistoriassa työelämään on siirretty suoraan yleissivistävän koulutuksen jälkeen ja työn ohessa on suoritettu esimerkiksi ammattitehtäviin valmentavia kursseja. Työllistyminen ilman muodollista koulutusta olikin suhteellisen helppoa aina 1980-luvun lopulle asti, jolloin maamme työttömyys oli 3-5%:n luokkaa.

5.4 Sukupolvi IV

Neljäs sukupolvi käsittää yhteensä 17 henkilöä, jotka ovat syntyneet vuosien 1977 ja 1992 välillä. Sukupolven IV edustajista koulutusta koskevat tiedot saatiin suoraan 12 henkilöltä itseltään. Viittä ei tavoitettu tutkimusta varten. Heidän osaltaan tieto ylimmästä suoritetusta koulutuksesta saatiin tutkimuksen kohteena olevaan sukuun kuuluvalta vanhemmalta.

Taulukko 6 Sukupolvi IV:n edustajien hankkima koulutus vuoteen 2011 mennessä verrattuna koko maan 20-34-vuotiaiden tilanteeseen. Keskeneneräisiä tutkintoja ei huomioitu.

	Perusaste	Toisen asteen tutkinto	Alempi korkeakoulututkinto	Ylempi korkeakoulututkinto
Sukupolvi III 19-32- vuotiaina (N = 17)	11,8% (2)	64,7% (11)	23,5% (4)	-
Koko maan 20-34- vuotiaat	16,7%	57%	17,8%	8,5%

Vuonna 2011 perusasteen jälkeisen tutkinnon oli suorittanut maamme 20-34-vuotiaista 83,3%. Vertailussa sukupolven IV edustajiin (19-34-vuotiaita) koulutustasoon, voidaan karkeasti arvioiden todeta suvun koulutustason kohonneen maan yleistä koulutustasoa vastaavaksi. 19-34-vuotiaista suvun jäsenistä perusasteen jälkeinen tutkinto puuttui kahdelta. Vuoden 2011 tilanne osoittaa sukupolvi IV:n perusasteen jälkeisten tutkintojen painottuvan toisen asteen tutkintoihin. Kahdeksalla sukupolven edustajista on useampi kuin yksi perusasteen jälkeinen tutkinto. Sukupolven edustajista kaksi, mukaan lukien itseni, on tutkimuksen teon aikana suorittamassa ylempää korkeakoulututkintoa ja kaksi ammattikorkeakoulututkintoa. Näiden tutkintojen valmistuttua sukupolvi IV tulee ohittamaan ikäryhmän kouluttautuneisuudessa.

Kolmea vanhinta sukupolvi IV:n edustajaa lukuunottamatta sukupolvi IV kuuluu vuoden 1981 jälkeen syntyneeseen "Sukupolvi Y:hyn". Tälle sukupolvelle Kauppila ja Hartikainen (2012, 168-175) kuvaavat olevan tyypillistä globaalissa koulutuskilpailussa toiminen. Koulutus ei tämän sukupolven kohdalla näyttäydy enää väylänä sosiaaliselle nousulle eikä koulutukselle anneta myöskään sellaista sivistyksellistä roolia kuin aiemmat sukupolvet ovat antaneet, vaan koulutus ja työ halutaan nähdä oman itsen toteuttamisena. Myös koulutuksen ja työmarkkinoiden valtiolliset raja-aidat ovat kadonneet. (Kauppila & Hartikainen 2012, 168, 174-175) Nuorimman sukupolven työmarkkinoita ja koulutustarjontaa kuvaa niiden laajentuminen ensin Euroopan ja pikkuhiljaa koko maailman kattaviksi. Kuvatunlaisen kehityksen myötä myös sukupolven IV edustajat ovat suorittaneet tutkintoja tai osia niistä ulkomaisissa oppilaitoksissa.

Koulutuksellisia valintoja tehdessään vuosien 1993-2008 välillä sukupolvi IV:n jäsenet ovat asuneet Pohjois-Pohjanmaalla, Kainuussa ja Pohjois-Karjalassa. Olosuhteet aiempiin sukupolviin nähden ovat muuttuneet sikäli, että yli puolet (9) sukupolven edustajista on asunut koulutuksellisia valintoja tehdessään kaupungissa tai kaupungin välittömässä läheisyydessä. Tutkimukseni nuorimman sukupolven edustajia asuu ympäri Suomea Lapista Helsinkiin ja ulkomailla Lontoosta Shanghaihin.

6 SUVUN SOSIOKULTTUURINEN JA EKONOMINEN PÄÄOMA

Tutkimuksen toisena tarkoituksena on ollut selvittää suvun jäsenten kokemuksia suvun sosiaalisen, kulttuurisen ja ekonominen pääoman merkityksestä omiin koulutusvalintoihinsa. Aineisto saatiin haastattelemalla viittä eri vuosikymmeninä syntynyttä suvun jäsentä. Haastatellut kuvasivat kertomuksissaan laajasti valintoihinsa vaikuttaneita tekijöitä. Haastateltujen yhteiset kokemukset liittyen sosiaaliseen, kulttuuriseen ja ekonomiseen pääomaan on kuvattu neljässä pääluokassa: 1) Taloudelliset rajoitteet, 2) Korkea sosioekonominen asema ei tavoitteena ja 3) Köyhän lapsen identiteetti ja 4) Perheen perustaminen ja kodin rakentaminen. Neljänteen aihealueeseen liittyviä ilmaisia haastatteluissa tuotettiin runsaasti, mutta tutkimuskysymyksiä asettaessani en osannut tätä näkökulmaa huomioida, mitä voi pitää laadullisen tutkimuksen antina.

6.1 Taloudelliset rajoitteet

Ekonominen pääoma nousee yhdeksi haastattelujen keskeisimmistä teemoista suvun jäsenten kokemuksena niukkuudesta. Teemaa käsitellään taloudellisten rajoitteiden ja opintojen rahoittamiseen liittyvien haasteiden näkökulmasta. Suhtautuminen koulunkäyntiin ja opiskeluun on suvussa lähtökohtaisesti ollut myönteinen eikä koulunkäyntiä ole pidetty turhana, kuten luvusta 6.2 käy ilmi. Taloudellisten resurssien niukkuus on kuitenkin rajoittanut opiskelua ja vaikuttanut valintoihin tehtäessä ratkaisuja työn ja opiskelun välillä. Haastatellut tuovat taloudellisen niukkuuden aiheuttamat rajoitteet esille paitsi tarkastellessaan omaa menneisyyttään, myös pohtiessaan omien vanhempiansa koulutusmahdollisuuksia. Tulevaisuuteen katsotaan toiveikkain mielin ja tuleville sukupolville toivotaan entistä parempia kouluttautumismahdollisuuksia.

Lampinen (1998, 45) toteaa 1900-luvun ensimmäisten vuosikymmenten aikana työläisperheissä olleen tärkeää lasten mahdollisimman nopea siirtyminen työelämään. Usein monilapsisessa perheessä vanhempien mahdollisuudet elättää opiskeluikäistä

nuortaan ovat olleet heikot ja töihin kykenevän nuoren on katsottu tarpeelliseksi tienata itse oma leipänsä. Tutkimuksessani vanhimman sukupolven kohdalla taloudellisen niukkuuden vuoksi koulutuksesta ei edes haaveiltu ja töihin meno oli itsestäänselvyys. Taloudellinen niukkuus on ollut suoranainen este opiskelulle, kuten asian ilmaisee vuonna 1947 syntynyt Elvi, jonka jatkokoulutukseen hakeutuminen olisi ollut ajankohtaista 1960-luvun alussa. Tuolloin opintojen taloudellinen tuki yhteiskunnan taholta oli varsin rajallinen, sillä valtion myöntämä opintotuki käsitti vuoteen 1969 asti ainoastaan tarveharkintaiset stipendit ja opintolainojen valtion takaukset, joita myönnettiin köyhien perheiden erityisen ahkerille ja lahjakkaille ylioppilaille (Blomster 2000, 10-14). Elvin kohdalla stipendin ja lainantakauksen saaminen oli poissuljettua, olisihan tämä vaatinut ensin oppikoulun ja ylioppilaskirjoitusten suorittamisen. Omalla kotipaikkakunnalla oppikoulua ei ollut eikä oppikoulun suorittaminen vieraalla paikkakunnalla taloudellisia syistä tullut kysymykseen.

Elvi II: Rajotuksena oli justiin se suunnaton köyhyys. ... Ei siinä vaeheessa (kansa- ja jatkokoulun jälkeen) vielä ollu mittää jatkokoulutushaaveitakaan, kun tuota se oli sanomata selevelle, että äeti ei olisi pystynyt niinku meitä elättämään sillä ja siihen aekaan se oesi pitänyt kottoa pittäen olla ruuvat ja kaikki ja ei sillä ollu semmosta mahdollisuutta. Se vaehtoehto oli töihin meno, ei sitä tarvinnu äetin sanna. ... Sillon ei ollu mittää opintotukkie, ei mittää opintolaenoja, ei mittää.

Töihin meno oli eräänlainen itsestäänselvyys myös historiallista ja kulttuurista kontekstia tarkastellessa. Vuonna 1960 valtaosa 86% työväestöstä toimi ammatissaan ilman ammatillista koulutusta ja työtehtäviin valmennettiin työnantajan toimesta. (Iisalo 1988, 243) Myös tästä näkökulmasta Elvin ja hänen sisarustensa koulutus- ja työhistorian alkupää näyttäytyy ajalle tyypillisenä siirtymänä työelämään.

Taloudellisen niukkuuden kysymykset toistuvat hyvin samankaltaisina sukupolvea III edustavien Tuulan ja Sinikan kertomuksissa, joskin yhtenä vaihtoehtona opintojen rahoittamiseksi nähdään myös opintolaina. Vuodesta 1969 eteenpäin valtio myönsi kaikille opiskelijoille takauksen ja korkotuen opintolainaan. 1970-luvulla tukijärjestelmä laajeni lainojen yhteydessä myönnettävään opintorahaan ja asumislisään. (Blomster 2000, 14)

Tuula III: Ku okeestihan se sillälaella meni kyllä sillon, että tuota ku tosiaan oli niin tiukkaa ja köyhää, ei ees tullu okeestaan mieleenkään lähteä minnekkää kouluun ennea, että se oli vaen se, että pittää jotta töetä niinku löyteä. ... Että ei oesi kyllä varmaan niinku mittää apuja saanu kottoa, että ne oesi pitäny kaikki laenarahhoilla tae jollai sitte, sitte tuota rahottoa.

Valtion myöntämästä opintotuesta huolimatta opiskelumahdollisuudet ovat olleet käytännössä riippuvaiset perheen mahdollisuuksista tukea taloudellisesti opiskelemaan lähtevää nuorta. 1990-luvulla toteutetuissa tutkimuksissa perheen tulotason ja lapselle tarjotun taloudellisen tuen osoitettiin olevan yhteydessä nuoren jatkokoulutusvalintoihin, kuten Järvinen ja Vanttaja (2000) sekä Isoaho, Kivinen & Rinne (1990) ovat tutkimuksissaan osoittaneet. Jokapäiväisten elinkustannusten lisäksi nuorelle koituu kuluja mm. asunnon vuokraamisesta ja oman kodin perustamisesta, mahdollisesta muutosta toselle paikkakunnalle sekä oppikirjojen ja opiskelussa tarvittavien työvälineiden hankinnasta.

Tutkimukseni vanhemmille sukupolville opiskelematta jättäminen taloudellisen niukkuuden vuoksi ei ole ollut sinänsä ongelma, onhan töihin pääsy heti perusasteen koulutuksen jälkeen ollut hyvin todennäköistä. Vielä vuonna 1989 pelkän perusasteen suorittaneiden 18-29-vuotiaiden työllisyysaste on ollut 56%. Tilanne on kuitenkin vuosikymmenten saatossa muuttunut siten, että tutkimukseni nuorimmalle sukupolvelle vähintään toisen asteen koulutus on ollut välttämätöntä hankkia. Kokopäiväinen työllistyminen vakituiseen työhön suoraan peruskoulun jälkeen ei ole käytännössä ollut enää realistinen vaihtoehto, sillä vuonna 2009 pelkän peruskoulun suorittaneiden 18-29-vuotiaiden työllisyysaste oli enää vain 36%. (Tilastokeskus / Pekka Myrskylä, www.lskl.fi/files/1532/Pekka_Myrskylä.pdf, 19.2.2013) Koska koulutuksen hankkiminen on nykyisin työllistymisen edellytys, peruskoulun jälkeiset opinnot rahoitetaan tavalla tai toisella perheen antamasta taloudellisesta tuesta riippumatta.

Jos taloudellista tukea perheen puolelta ei ole mahdollista saada, turvautuu moni opiskelija osa-aikaiseen työssäkäyntiin opintojen ohella. Työssäkäynti on usealle opiskelijalle välttämättömyys, sillä valtion tarjoaman opintotuen ei nähdä kattavan välttämättömiäkään elinkustannuksia. Opiskelun ja työssäkäynnin yhdistäminen ei ole aina mutkatonta. Työ- ja elinkeinoministeriön raportissa yliopisto-opiskelijoiden opiskeluaikaisen työssäkäynnin vaikutuksista käy ilmi, että opiskeluaikaisen työssäkäynnin kielteisinä vaikutuksina on koettu arvosanojen heikentymistä ja opintoaikojen pidentymistä, joskin opiskeluaikaisen työssäkäynnin myönteiset

vaikutukset ovat olleet merkittävästi suuremmat. (Aho & al. 2012, 15-17) Oman tutkimukseni nuorimman sukupolven edustajista 1980-luvulla syntyneet Hanna ja Niko kuvaavat työssäkäynnin haasteita opintojen ohella seuraavasti:

Hanna IV: Lukioaekaan ne minun arvosanat, niin mitä kirjoituksista saen, niin nehan oli ihan onnettomie. Se oli siinä ja siinä, että lakin saen. Että tietenni ku minä en oo ollu ikinä mikkää lukija ja minä kävin sammaan aekaan vielä töessä, että mulla oli tosi paljon siellä kaupalla, niin niin... Jos olis ollu enemmän aekaa, niin oesin minä varmaan saanu paremmat ne arvosanat.

Niko IV: Menin sitten takasi tuonne kaupalle töihin ja sitten samana syksynä alotin tuon ammattikorkeakouluopinnot. No sitä meni sitten kaksi vuotta. Se oli tuota aika hankalaa aikaa. Niinku tietää varmaan, niin ei tuo koulunkäynnin ja työn teon yhistäminen, ei oo se kaikista... Siinä tuli sitten semmosta, että välillä piti mennä töihin, niin ei aina kerennyt koulussa käyä ja sitten tuota jäi kursseja käymättä ja siinä sitten jäi se koulunkäynti sinne taustalle.

Vaikka työssäkäynti on mennyt omissa valinnoissa opiskelujen edelle, arvostus opiskelua kohtaan ja sen merkitys tulee esille haastateltujen kertomuksissa haluna tarjota omille lapsille ja lapsenlapsille sellaisia mahdollisuuksia, joita itsellä ei ole ollut. Nuoremman sukupolven elämää peilataan itse koettuihin haasteisiin ja toiveena on, että nuorempi sukupolvi pääsisi elämässään helpommalla. Nuoremman sukupolven opiskelu ei saa estyä taloudellisten resurssien niukkuuden vuoksi ja tämän vuoksi on oltu ja ollaan valmiita tekemään satsauksia. Tukea on annettu ja halutaan antaa mahdollisuuksien mukaan esimerkiksi kirjahankintoihin tai asunnon vuokraan.

Hanna IV: Minä oon vaen ajatellu niinku sitä, että minä haluan nuille (omille lapsille) helepomman sen, että niillä ei todellakkaa tarvi maksaa kaikkea. Että se oli tosi vaikeeta. Aenaki tässä vaeheessa tuntuu, että aottaahan sitä niin palijo, ku vaen pystyy.

6.2 Korkea sosioekonominen asema ei tavoitteena

Hanna IV: Mulla ei oo aenakaa ollu ikinä semmonen, että kouluja pitäsi käyä, että ommaa elämää saesi jotenni parammaksi tae että saesi parempi palakkasen työn. ... Minusta tuntuu, että (sisaruksista) kaikilla on ollu enemänki se, että käyään se koulu, saahaan ammatti, että voiaan tehdä töitä. Että ei oo mittää tämmöstä, että käyään kouluja, että päästään ylemmäksi. Ei kellää oo semmosia suunnitelmia, että lähetään tästä nyt porhaltamaan tuonne yläportaalle.

Edellä oleva sitaatti kuvaa hyvin haastatteluista välittyvää asennetta korkeaa koulutusta tai uralla etenemistä kohtaan. Vaikka suvun taloudelliset lähtökohdat koulutus- ja työurien rakentamiseen ovat olleet monella tapaa niukat ja vaikka omille jälkeläisille halutaan tarjota mahdollisuudet kouluttautumiseen, korkean sosio-ekonomisen aseman tavoittelu ei ole se, mihin omilla valinnoilla ja toimilla tähdätään. Korkeaa koulutusta, uralla etenemistä tai suuria tuloja tärkeämpänä pidetään säännöllisten tulojen tuomaa perusturvaa. Tämän vuoksi työllistymistä ja mahdollisimman vakaata työsuhdetta on pidetty ja pidetään tärkeänä. Palkkatyöhön pääsy ja tätä kautta elannon hankkiminen on siis ollut merkittävänä vaikuttimena tehdyissä valinnoissa. Opiskelu nähdään porttina työelämään ja tämän vuoksi opiskelua pidetään tärkeänä, mutta valintatilanteissa työnteon ja opiskelun välillä ratkaisu on tehty poikkeuksetta työnteon hyväksi.

Niko IV: Oikeestaan, jos pitää valita koulunkäynti ja työnteko, niin työntekoa piän tärkeämpänä kuin sitä koulunkäyntiä. ... mutta en piä tärkeenä sitä, että mahdollisimman paljon pitäis saaha rahhaa. Mulle riittää se, millä tulee toimeen. Raha ei oo se motivaattori, mikä pistää menemään.

Nori (2011, 41) nostaa esille pitkän koulutustien taloudelliset riskit ja toisaalta nopeasti työelämään siirtyneiden useamman vuoden etumatkan tulojen ansainnassa. Työntekijäperheistä tuleville pitkään koulutukseen liittyvät taloudelliset riskit voivat näyttäytyä liian suurina ja toisaalta nopea palkan ansaintaan siirtyminen niin houkuttelevana, ettei korkeakouluopintoihin lähdetä. Myös haastateltavani ovat pitäneet työntekoa ja palkansaantia niin tärkeänä, että ovat olleet valmiita luopumaan opiskelusta töihin menon vuoksi. Työnteon asettaminen opiskelun edelle näkyy haastateltujen valinnasta lähteä työelämään heti yleissivistävän koulutuksen jälkeen, ennen kuin ammatillisia opintoja on aloitettukaan sekä opintojen keskeyttämisenä töihin menon vuoksi. Elvi II siirtyi työelämään heti jatkokoulun jälkeen, Tuula III suoraan keskikoulusta ja Hanna IV lukion jälkeen. Töihin lähden vuoksi Sinikka III keskeytti lukion ja Niko IV ammattikorkeakoulun. Työssäkäynnin ensisijaisuus suhteessa kouluttautumiseen näkyy myös siinä, että haastateltavat ovat lähteneet työtehtäviin, jotka eivät vastaa täysin omaa mielenkiintoa. Töiden suhteen ei ole oltu valikoivia, vaan sitä työtä on tehty, mitä tarjolla on ollut.

Tuula III: Kun minä olin käöny sen kurssin niin se tuntu kyllä sillon, että ei oo mikkää minun ala että, että minä vähän aekaa katon tässä vaen ja lähen poes. Van sitä jotenni sitte vaen niinku jämähti siihen, kun hoksasi, että alakaa saaha ommaa rahhaa.

Kukaan haastatelluista ei pidä itseään erityisen kunnianhimoisena eikä koulutusta pidetä statuskysymyksenä. Koulutuksen antama yleisivistys mainitaan tärkeänä antina, mutta opiskelua ei nähdä kuitenkaan itsessään tärkeänä, vaan esille nousee koulutuksen välinearvo, sen tuottama hyöty työllistymistä ajatellen. Haastateltujen kertomuksissa on kuitenkin tunnistettavissa vivahde-eroja, jotka peilautuvat luvussa 3.2 esitelyihin Kauppilan (2002, 2-12) koulutuksellisten sukupolvien kohortteihin. Elvin II puheessa koulutus tuodaan esiin monin paikoin ihannoivaan sävyyn ja hän toivoo omien jälkeläisten ja ”niin monen kuin suinkin” hankkivan itselleen koulutusta. Hänen asennoitumisensa on lähellä Kauppilan (2002, 7-9) *”Sodan ja niukan koulutuksen sukupolvea”*, jolle koulutus näyttää ihanteena.

Kauppilan (2002, 10) *”Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvi”* korostaa koulutuksen välinearvoa. Omista haastatelluistani Tuula ja Sinikka tuovat vahvimmin esiin koulutuksen merkityksen halutunlaisen työpaikan saamisessa. Kauppilan (2002, 10-11) *”Hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolven”* edustajille koulutus on puolestaan itsestäänselvyys ja harrastukset muodostavat keskeisen elämänsisällön. Haastateltavistani nuorimman sukupolven edustajat näkevätkin työssäkäynnin ennen kaikkea harrastusten ja tietynlaisen elämäntyylin mahdollistajana eikä työtä ja vapaa-aikaa haluta sotkea. Valintoja tehdään ennen kaikkea sen perusteella, mikä tuntuu mukavalta.

Vaikka haastateltavat kaikissa sukupolvissa ovat olleet valmiita töihin, jotka eivät näyttäyty varsinaisesti itseä kiinnostavina ja vaikka työntekoa on pidetty ratkaisevasti opiskelua tärkeämpänä, nähdään opiskelun arvo sen ovia avaavassa luonteessa. Mahdollisuus työllistyä koulutuksen kautta itseä kiinnostaviin työtehtäviin on toiminut yhtenä ratkaisevana tekijänä opintoihin lähdetessä.

Sinikka III: Mulle ei koulutus oo mikkää semmonen status, että se on vaen puhtaasti sen vuoksi että töihin pääsee, että en mitenkään niinku halua korostaa, sitä että minä nyt oon käöny tämmösie ja tämmösie kouluja. ... Että se on oekestaan on sillae välttämätöntä, että pääsee töihin ja sitte siihen työhön mihin haluaa, että ei siinä oekeastaa muuta sitte, eikä mulle oo se koulutus sillae koskaan ollu tosiaan mikkää semmonen jalustalle nostava tulo, että se on vae se ihan käötännön... käötännön asia. Nyt oon semmosessa ammatissa, josta tykkään.

6.3 Köyhän lapsen identiteetti

Suvun juuret ovat pikkutölliissä ja moni suvun vanhemmista jäsenistä on kantanut vuosikymmeniä köyhän talon lapsen identiteettiä. Vaikka köyhiä taloja Kainuussa oli 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä runsaasti, koettiin köyhä koti hyvin leimaavana. Vielä 1960- ja 1970-luvuilla koulua käyneet muistelevat kodin sosioekonomisen aseman vaikuttaneen mm. opettajien eriarvoistavaan suhtautumiseen rikkaiden ja köyhien talojen lasten välillä. Voimakkaimmin tämän näkökulman tuo esille vanhinta sukupolvea edustava haastateltu, mutta myös keskimmäisen sukupolven edustajien ilmaisussa toistuu usein opettajan epäkunnioittava ja epätasavertainen asenne, jonka muistetaan kohdistuneen paitsi itseän, myös omiin sisariin ja serkkuihin.

Sinikka III: Kyllä se on huomannu itestä että ne ala-asteen opettajan jankutukset on kyllä läpi elämän seorannu, että jännä vaan että sitä pystyy tuollalaella, tuollalaella toesen lannistaa sinne, että ei tarvi kun sanoa että sinä oot niin tyhmä, että sinusta ei tuu koskaan mittää.

Köyhän lapsen identiteettiä voimisti myös koulukiusaaminen. Kiusaamisen syynä saattoi olla mm. poikkeavat vaatteet, koulussa menestyminen tai menestymättömyys. Opettajilta saatu lannistava palaute ja kiusatuksi tuleminen vahvistivat entisestään kokemusta alempiarvoisuudesta ja siitä, ettei osaa eikä itsestä ole mihinkään. Vaikka opettajien kielteinen suhtautuminen ja kiusatuksi tuleminen latistivat suhtautumista koulunkäyntiin, haastatellut kuvaavat saaneensa koulusta pääasiassa hyviä arvosanoja. Koulusta saatu palaute ei ole ollut yksinomaan kielteistä, vaan joukkoon mahtuu myös myönteistä palautetta antaneita ja eteenpäin kannustaneita opettajia, jotka mainitaan nimeltä. Yhteistä kaikille sukupolville on se, että koulusta on saatu palautetta ja kannustusta alakouluaikana, mutta yläkouluiässä koulusta saatu palaute on loppunut.

Vanhemmilta saatu palaute koulunkäynnistä muistetaan rohkaisevana ja kannustavana. Hyvistä arvosanoista vanhemmat kiittelivät. Rahapalkkio hyvästä koulumenestyksestä ei kuitenkaan ole kuulunut tapoihin. Myöskään rangaistukset eivät liene kuuluneet kasvatukseen ainakaan koulunkäyntiin liittyvissä kysymyksissä, sillä kukaan haastatelluista ei tuo esille mahdollisesta heikosta koulumenestyksestä seuranneita rangaistuksia. Eriyisen merkittävänä muistetaan vanhempien taholta tunnollisuuteen ja kunnollisuuteen kasvattaminen. Hyvä koulumenestys ei ole ollut vanhempien näkökulmasta niinkään merkittävää kuin se, että koulutyö on hoidettu nuhteetta. Lintsaaminen tai läksyjien laiminlyönti ei ole tullut kysymykseen. Samaa

velvollisuudentuntoista, kunnolla tekemisen asennetta on välitetty myös nuoremmalle sukupolvelle.

Niko IV: Ei meillä muuta oikein ku, enimmäkseen positiivista palautetta, koska ei mulla oo ikinä missää menny mitenkään hirmu huonosti ja jos on menny, niin se on kyllä ollu perusteltua sitte. Että ei oo tullu kyllä semmosta, että vitosesta automaattisesti remeliä, että ei... Ihan semmosta kehittävää, kannustavaa palautetta on ollu.

Elvi II: Niinkun mullekkii on aena lapsesta asti se, että jos jotahi tekköö niin tekköö kunnolla. Ja minä pijin sen sillälaella, että se on hoijettava. Ei ikinä tullu mieleen, että minä lintsovaesin koulusta. Kyllä äeti oli siitä tyytyvänen. ... Ja minnoon koettanu opettoa, että mitä rupejaa tekemään, niin se on tehtävä sitte kunnolla.

Suvun keskuudessa korkeastikoulutetuista ihmisistä on puhuttu perinteisesti "herroina" ja heitä on pidetty parempina ihmisinä, kun suvun jäsenet itse puolestaan ovat olleet "tavallisia ihmisiä". Korkeastikoulutettujen on katsottu kuuluvan "eri kastiin", "luokkaan" tai "omaan sarjaansa". Haastatelluista jokaisen sukupolven edustaja tuo esille tämän jaottelun herroihiin ja tavallisiin ihmisiin. Ainoastaan nuorimman sukupolven edustaja Niko IV, joka on asunut koko ikänsä kaupungissa, ei herra-ajattelua tunnista, vaan sanoo arvostuksen ihmisiä kohtaan syntyvän muusta kuin korkeasta koulutuksesta tai asemasta. Kainuussa herra-ajattelu on ollut hyvin vahvaa halki vuosikymmenten, ellei jopa vuosisatojen. Heikkinen (1995, 28) puhuu tervavuosilta alkaneesta "herravihasta", mutta haastateltujen puheissa asenne näyttäytyy päinvastoin arvostavana.

Elvi II: Äetihän kävi herroille tuota nimismiehelle ja ja outappa mitä niitä oli, kävi hieromassa ja pyykillä ja teki vastat ja luuvat ja kaikki. Niitä pijettiin vähän semmosena niinkun jalustalla, niinkun opettajjie ja kaikkie. Nehän oli hyvin, hyvin herroja. Me ollaan vaen tämmösie pikku ihmisie, niin, vähän niinkun semmosella kunnioetuksella, ei mitenkää halaveksivasti, vaan sillälaella kunnioettavasti.

Korkea koulutustaso ei ole näyttäytynyt pienen töllin kasvatille lainkaan itsestäänselvänä vaihtoehtona eikä pitkään koulutukseen ole erityisesti kannustettu vanhempienkaan taholta. Saaren (1980) tutkimuksessa todetaan työväenluokkaisten ja keskiluokkaisten vanhempien asenteissa lasten koulunkäyntiä ja opiskelua kohtaan olevan merkittävä ero ja työväenluokkaisten lasten jatko-opiskelujen pituuden olevan enemmän lapsen oman kiinnostuksen varassa. Jatko-opiskeluja ja työelämää koskevien valintojen osalta haastatellut kuvaavat vanhempien jossain määrin tuoneen esille omia näkemyksiään, mutta alavalinnan tai koulutustasonkaan suhteen

vanhemmat eivät ole esittäneet vaatimuksia tai rajoitteita. Tehdyt valinnat ovat viime kädessä olleet omia, eivät vanhempien tekemiä.

Tuula III: Äetin kans ei ikinä ollu mittää puhetta mistää koulutuksen merkityksestä tae semmosesta. Kyllä siitä (lastenhoitajan ammatista) varmaan joskus oli puhetta, mutta ei siitä nyt mittää sen kummemmin tullu kannustusta eikä mittää, että minun kannattasi nyt sitte lähteä sitä. ... Kun oli se kansakoulu käöty, niin silloin oli ihan omatoemista se, että mitä tekköö ja minne mennöö ja mihin kouluun, että ei niinku sanottu mittää. Että ihan oli tosissaan omasta halusta ja asenteesta kiinni se, että mihin lähtöö ja mitä tekköö.

Kulttuurin koetaan myös muuttuneen vuosikymmenten saatossa.

Elvi II: Äeti anto varmasti ihan vapaat käet. Siihen aekaan ei sillae huolehittu niinkun nykyään, van se varmaan oli vaen, että se nyt ite menestyy miten menestyy ja toevottavasti hyvin menestyy.

1990-luvulle tultaessa korkeakoulutus on ollut alueellisesti jo hyvin saavutettavissa. Myös yhteiskunnan tarjoama taloudellinen tuki on mahdollistanut pidemmän koulutuksen yhä useammalle. Korkeakoulutus ei ole ollut kuitenkaan itsestäänselvyys vielä tutkimukseni nuorimmalle sukupolvellekaan, vaikka köyhän lapsen identiteettiä he eivät enää samassa määrin kannan kuin vanhemmat sukupolvet. Vanhempien sukupolvi ei ole oman kokemushistoriansa valossa osannut nähdä lastensakaan kuuluvan korkeastikoulutettuun "herraluokkaan".

Tuula III: En minä koskaan esimerkiksi ajattelullä sillälaella, että jompi kumpikaa (omista lapsista) menisi vaekka jonnekin yliopistoon tae tulisi niin pitkälle tae että tulisi maesteri.

Nuoremmalla sukupolvella katsotaan olleen ja tulevan olemaan vapaus tehdä omat valintansa. Toive on, että lapset saisivat mieleisen ammatin ja koulutuksen myötä lapselle avautuisi mahdollisuus työllistyä itseä kiinnostaviin työtehtäviin. Koulutusvalinnassa korostetaan lapsen persoonallisuuden ja omien mielenkiinnon kohteiden merkitystä. Myös nuoremmalla sukupolven osalta opiskelun ensisijaisena tavoitteena pidetään työllistymistä ja tätä kautta oman elannon hankkimista. Kaikkien sukupolvien ajattelussa toistuu näkemys, että opiskelu on välttämätön edellytys työn saamiselle ja lähtökohta on se, että jokin perusasteen jälkeinen koulutus on hankittava. Vaikka vanhemmilla on toiveita oman lapsen tulevaisuuden suhteen, lapselle on valintatilanteessa annettu vapaat kädet. Kaikki lapsen suunnitelmat eivät ole aina olleet vanhemman mieleisiä, mutta haastatellut näkevät, ettei vanhempi voi juuri puuttua lapsen päätöksiin. Pakottamisen tai painostamisen ei katsota johtavan

toivottuun lopputulokseen. Kahden alle kouluikäisen lapsen äiti, Hanna, kuvaa odotuksiaan lastensa tulevaisuuden suhteen seuraavasti:

Hanna IV: Ite saavat päättää, mitä tekkeevät. Mutta että kyllä ne nyt jonku koulun, jumaliste, aenaski saavat käyä, että eivät jää hamppuilemman tuonne kylän raitille! Mutta ala on ihan valittavissa, että ei siihen niinku, en puutu. Se on ihan niistä itestään kiinni, että minä en voie siihen niinku puuttuo sitten.

Tuula III: Omien lasten suhteen on toveena ollu oekeastaan se vaen että ne löytäsi sen, mitä ne haluaa oekeasti tehä ja, ja saesivat sitte sen alan töetä. ... Että jännityksellä vaen outtaa ja toevoo vaen, että jaksaa, että jaksaa niinku loppuun asti ja sitte ennenkaikkea se, että siitä oesi sitte se hyöty, että sillä sen tomeentulon ja eihän siitä oo mittää hyötyö mistää koulutuksesta, vaekka kuinka pitkälle kööpi, jos ei mittää töetä sitte saa.

Korkeakouluihin hakeutumista voi rajoittaa mallien puute (Peura 2008, 79). Tutkimuskohteena olevassa suvussa esimerkkejä korkeakoulutuksen suorittaneista henkilöistä ei ole ollut juurikaan tarjolla ja muukin lähipiiri on muodostunut pääasiassa kouluttautumattomista tai korkeintaan keskiasteen tutkinnon suorittaneista henkilöistä.. Oma pieni kotipaikkakuntakaan ei ole tarjonnut kovinkaan laajaa esimerkkiä korkeakoulutuksen kautta saavutettavista työtehtävistä. Esimerkiksi vuonna 2010 useissa Kainuun ja Pohjois-Pohjanmaan pikkukunnissa korkeasti-koulutettujen osuus 15 vuotta täyttäneestä väestöstä oli n. 13%, kun se isommissa kaupungeissa samanaikaisesti oli keskimäärin 30%. (Aila Repo / Tilastokeskus, http://www.tilastokeskus.fi/tup/v12010/art_2012-03-15_001.html, 1.3.2013)

Hanna IV: Kun niitä (korkeastikoulutettuja ihmisiä) ei ollu omassa tuttavapiirissä. Esim. just kun mietin sitä koulutushommaa, että tähtäis tuonne korkeemmalle, niin eihän siihen oo ollu mittään mallia.

Toki tarjolla olevat identiteettimallit ovat lisääntyneet vuosikymmenten saatossa asuinpaikasta ja perheen sosioekonomisesta taustasta riippumatta. Kun vielä maatalousyhteiskunnassa aikuisen malleja oli tarjolla hyvin niukalti ja tyypillisesti nuoremman sukupolven tulevaisuus oli jatkaa samaa työtä kuin vanhempansa, yhteiskunnan teollistuessa ja palveluiden lisääntyessä myös tarjolla olevien roolimallien määrä lisääntyi. 2000-luvulle tultaessa ylikansallinen mediakulttuuri tarjoaa laajan näköalan erilaisiin identiteettimalleihin. (Vanttaja & Järvinen 2006, 34-37)

Kuten aiemmin todettu, nuorimman sukupolven edustajat eivät kannu mukanaan enää vanhempien sukupolvien tapaan köyhän talon kasvatin identiteettiä, joskaan itseä ei

nähdä myöskään korkeastikoulutettuun ”herraluokkaan” kuuluva. Oma asema ja tulevaisuus nähdään pikemminkin työntekijätason tehtävissä.

Niko IV: No, kyllä mä oon vähän aatellu, että ei musta ikinä oo mitään tohtoria tai lakimiestä tai tämmöstä voi tulla. ... Mut niinku tuota, tämmönen perusduunari, työläinen - semmosena minä oikeestaan oon sitten itseäni aina pitäny.

6.4 Perheen perustaminen elämänselän määrittäjänä

Viidestä haastattelusta neljällä on puoliso ja lapsia. Yksi haastatelluista elää yksin. Kaikki perheelliset haastatellut toivat esille kumppanin löytymisen yhtenä valintoihin vaikuttaneena, yleensä niitä rajoittaneena tekijänä. Haastateltujen kertomuksissa seurustelusuhdet tuovat yhden näkökulman lisää elämäntodellisuuteen, jossa valintoja ja suunnanottoja tehdään. Näin tekee myös Schultheissin (2003, 301-305) esittelemä relationalinen teoria, joka yhdessä urateorian kanssa tarjoaa ohjaukselle mahdollisuuden tarkastella läheisiä ihmissuhteita, kuten seurustelusuhteita, laajemmassa käsitteellisessä viitekehyksessä. Relationaalisen teorian mukaan tärkeitä ihmissuhteita ei tule ohjauksessa ohittaa, vaan on tärkeää tunnistaa läheisten ihmissuhteiden merkitys, jolloin ohjattavan valintoja voidaan tukea mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.

Schultheissin mukaan seurustelukumppani voi tarjota kaivattua tukea ja hänet yleensä halutaan huomioida tehtäessä omia suunnitelmia. Tulevaisuuden suunnitelmia tehdään usein myös yhdessä seurustelukumppanin kanssa. Läheisissä ihmissuhteissa esiin nousevat kysymykset eivät kuitenkaan aina ole koulutus- ja urapolkujen kannalta suotuisia, vaan voivat myös olla haitaksi. (Schultheiss 2003, 301-305) Haastatellut kuvaavat kumppanin löytymistä huumorilla höystäen eikä kumppanin vuoksi tehtyjä ratkaisuja tunnuta harmittelevan. Kertomuksissa kuvataan, kuinka seurustelukumppanin löytyminen ja rakastumisen ihanuus on saanut koulunkäynnin ja opiskelun unohtumaan.

Tuula III: Kaks ensimmäistä vuotta ja ookeastaan kolomaskin vuosihan meni keskikoulussa vielä tosi hyvin, että sitte just siinä murrosiän kynnyksellä ja sitte kun alako kiinnostamaan kaikki sem.. seurustelujutut ja nämä, niin siinä se sitte jäe vähän niinkun taka-alalle se koulunkäönti, että semmoseen se vähän niinku kaatu.

Kaikki haastatellut löysivät seurustelukumppanin omalta kotipaikkakunnaltaan. Seurustelukumppanin löytyminen ja hänen tekemänsä valinnat ovat saaneet haastatellut jäämään tai lähtemään. Seurustelukumppani on ollut yhtenä vaikuttaneena tekijänä siihen, ettei opintojen perässä ole muutettu toiselle paikkakunnalla ja vastaavasti seurustelukumppanin päätös muuttaa työn perässä muualle on saanut myös haastatellut muuttopuuhiiin. Myös Schultheiss (2003, 302) nostaa esille myös maantieteellisen sijainnin merkityksen tehtäessä valintoja. Usein valintojen taustalla on ajatus, että suhteet läheisiin ihmisiin pysyvät edelleen läheisinä ja tämän vuoksi pitkät välimatkat voidaan nähdä esteenä esimerkiksi opiskelupaikan valinnalle.

Hanna IV: Mulla varmaan oli, että ku olin ysillä, niin silloin jo alettiin Ollin kanssa seurustelemaan. Niin kyllä se tietenkä seki sitte vähän oli, että no kehtaanko minä lähteä minnekkää kauemmaksi. Kun se on niin uutta ja ihanaa, niin totta kai se vaikuttaa.

Sinikka III: No sitten tuli Ilpo minun elämään, elämään ja tuota silloin viimesetkin koulunkäyntihalut niinku unehtu. Eppäelempä, että koulunkäyntihalut meni kyllä lopullisesti ja sitten Ilpo kysy, että lähetkö Ruotsiin hänen kans töehin ja minä, että lähen. Siinä ei ollu kahta puhetta.

Ei yksin seurustelukumppani tai aviopuoliso, vaan myös lasten parhaaksi tehdyt valinnat sekä kodin rakentaminen ja elämän asettuminen tiettyyn paikkaan ovat ohjailleet päätöksiä. Kun koti ja elämä on rakentunut tiettyyn paikkaan, ei paikkakunnan vaihtoa tehdä kovinkaan kevein perustein. Yhtenä merkittävänä tekijänä on ollut lasten ehdoilla tai heidän parhaakseen valittu asuinpaikkakunta. Ratkaisua on mietitty erityisesti lasten koulunkäynnin näkökulmasta. Sekä Sinikka III että Elvi II palasivat perheensä kanssa lähemmäs kotiseutua, kun oman lapsen tulevaisuus alkoi mietityttää.

Elvi II: Me jo kateltiin talloa ja kaikkea sieltä (Kotkasta) ja sitte ruvetiin ajattelemmaan ja tytär kun se koko ajan vinku että muutetaan takasi mummun ja serkkujen luokse, kun sehän näetä Juhanin lapsie on pitäny ihan siskonaan ja velijinään, niin aena vaen vinku ja sitte minä rupesin ajattelemmaan, että on se koulu aeka sitte jo parin vuojen peästä oesi heämöttäny, niin koulu oesi sillä ollu kyllä ihan seoraavassa korttelissa, missä me asuttiin. Van alako tuntuo, että kun se on satamakaopunki, että oesko se turvallisempi sen lapsen kannalta olla teällä pienemmässä paekassa.

Merkittävänä rajoitteena opiskelulle ja erilaisille uravaihtoehtoilta on ollut kotipaikkakunnan sijainti ja kotiseudun pienten paikkakuntien tarjoamat vähäiset jatko-opiskelu ja työllistymismahdollisuudet. Osa suvun jäsenistä on nähnyt kotiseudun rajoittavan mahdollisuuksia liikaa ja on tämän vuoksi lähtenyt opintojen ja töiden perässä muualle Suomeen, nuorempi polvi ulkomaillekin. Kaikki suvun jäsenet eivät ole olleet halukkaita muuttamaan kotipaikkakunnalta rajallisista mahdollisuuksista huolimatta. Esimerkiksi isoon kaupunkiin muuttaminen opiskelun vuoksi ei ole näyttäytynyt houkuttelevana vaihtoehtona ja oman elämän nähdään asettuneen kotipaikkakunnalle. Omia tulevaisuuden suunnitelmia työnteon ja koulutuksen suhteen tehdään sen perusteella, mitä töitä kotiseudulla on mahdollista tehdä.

Hanna IV: Peruskouluaekaani oli päälimmäisenä, minä mietin tosi pitkään, sitä että niinku elläinlääketieteelliseen, mutta se tyssäsi siihen, että ku se aenu opiskelumahollisuus on niinku Helsingissä. Että ku en minä osovaesi siellä isossa kaopungissa elleä, niin se sitte tyssäsi siihen. ... Itellä ei oo toisaalta mittää haluakaan siihen, että lähtiskään täältä. Että se Kajjaanikin on sitten liian iso mulle, että kyllä siellä aena käy, mutta en minä haluaesi... Täällä korkeuksilla voes ajatella klinikkaelläinhoitajaa, että se olis se ehkä se yks vaehtoehto. Että se opiskelumahollisuus on Kajjaanissa ja kuitenkin työpaekkoja voes olla täällähi.

Tuula III: Totta kae jos on käöny kouluo, on enemmän valinnan mahollisuuksie ja saattasi olla, että oesi tuota sitte peässy vaeikka parempiin virkoehin ja parempiin töehin, mutta minusta tunnosta, että enemmän sillä on vaeikutusta, että missä assuu.

7 TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTAA

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää 1) yhden suvun sisällä tapahtunutta muutosta koulutustasossa neljän sukupolven aikana sekä 2) suvun jäsenten kokemuksia suvussa kulkevien pääomien merkityksestä omien koulutuksellisten ja ammatillisten valintojensa taustalla. Tavoitteena oli selvittää, millaisia koulutuksellisia rajoitteita tai kannustimia suvun jäsenet ovat kokeneet suvussa olevan sekä millaisia koulutukseen ja työhön liittyviä arvoja ja asenteita suvussa on välittynyt sukupolvelta toiselle. Tiesin jo entuudestaan jotain isoisoäitini taustasta osana Kainuun irtainta väestöä ja kiinnostavalta kysymykseltä tuntui se, onko joitain jäänteitä tästä menneisyydestä havaittavissa vielä tänäkin päivänä. Ajatuksiani tutkimukseni taustalla viritteli Pierre Bourdieun (mm. 1977, 1984, 1986) pääomien periytymistä koskeva teoria ja tuntui kiinnostavalta peilata tätä paljon hyödynnettyä teoriaa oman suvun historiaan. Toisin sanoen selvittää, löytyykö ranskalaisen sosiologin teoriasta yhtymäkohtia kainuulaisen suvun menneisyyteen.

Suvun koulutustason kehittymistä koskeva selvitykseni osoitti, että täysin kouluja käymättömän esiäitimme jälkeläiset ovat kolmen seuraavan sukupolven kuluessa kohottaneet koulutustasonsa valtakunnallista keskitasoa vastaavaksi. Suku on hajaantunut maantieteellisesti ensin 1970- ja 1980-lukujen aikana lähemmäs suurempia asutuskeskuksia ja edelleen 2000-luvulla kaupunkeihin ja Suomen rajojen ulkopuolelle.

Tutkimustulokset nostivat esille taloudellisen pääoman ja tiettyjen sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman lajit sekä niiden merkitykset. Taloudellinen pääoma ja sen periytyvyys nousi tutkimuksessani esille erityisesti niukkuuden näkökulmasta. Kaikkien sukupolvien edustajat toivat esille taloudellisen pääoman, jonka puutteen koettiin hankaloittaneen opiskelua. Kahden nuorimman sukupolven osalta taloudelliset rajoitteet eivät olleet niin jyrkkiä ja poissulkevia kuin kahdelle vanhimmalle sukupolvelle, joiden kohdalla taloudellinen niukkuus oli todellinen este koulunkäynnille ja opiskelulle. Nuorimman sukupolven kohdalla yhteiskunnan tuki opintoihin näyttäytyi

merkittävänä osana opintojen rahoitusta. Sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma välittyi erityisesti koulutukseen ja työntekoon liittyvien käsitysten, asenteiden ja arvojen välityksellä. Tutkimus toi esille useita sukupolvelta toiselle siirtyviä, koulunkäyntiä ja työntekoa koskevia asenteita. Haastatteluaineistoni perusteella asenteista selkeimmin tuntui välittyvän se, ettei korkeaa sosioekonomista asemaa pidetä tavoitteena, vaan työntöön ja siitä saatavien tulojen avulla halutaan turvata perustoimeentulo. Työntöön tärkeys suhteessa opiskeluun nousi niin ikään toistuvasti esiin. Korkean sosioekonomisen aseman tavoittelemattomuuden taustalla lienee osittain suvussa kulkenut köyhän kodin identiteetti ja ”herra-ajattelu”. Korkeasti koulutetut on nähty ja nähdään jossain määrin edelleenkin ikään kuin ”eri kastiin” kuuluvina eikä korkeakoulutus tämän vuoksi näyttäyty omana eikä omien jälkeläisten itsestään-selvänä koulutuspolkuna.

Tutkimustuloksissa nousi esiin myös asia, jota en tutkimus- ja haastattelukysymyksiä asettaessani osannut ennakoida: parisuhteen solmiminen ja perheen perustaminen elämänselän määrittäjänä. Tutkimustani varten haastatellut perheelliset henkilöt toivat jokainen esille parisuhteen solmimisen vaikuttaneen omiin ratkaisuihin. Samoin omien lasten tulevaisuus ja sen ennakoiti on ollut ratkaisevassa asemassa tehtäessä päätöksiä omalla urapolulla. Sukupuolten välistä vertailua ei tämän asian osalta valitettavasti pääse tekemään, sillä haastateltavieni sukupuolijakauma (4 naista, 1 mies) ei tätä mahdollista. Haastatelluista naiset olivat perheellisiä ja mies yksin elävä. Näin ollen jää arvailujen varaan, ohjaileeko parisuhteen solmiminen ja perheen perustaminen yksin naisten valintoja vai olisiko perheellisten miesten vastauksissa nämä kysymykset tulleet yhtä selkeästi ilmi.

Edellä mainitut pääoman lajit, arvot ja asenteet välittyvät suvussa sukupolvelta toiselle, joskin voitiin havaita niiden merkityksen lientyvän sukupolvesta toiseen siirryttäessä. Tutkimukseni tulokset pääomien periytyvyydestä ovat näin ollen yhteneväiset aiempien aihealuetta käsittelevien tutkimusten kanssa. Yhteneväisyys erityisesti Bourdieun sosiaalista uusintamista ja pääomien periytyvyyttä käsitteleviin teorioihin (erityisesti 1984, 1986). Suvun jäsenten valinnoissa on nähtävissä Bourdieun teoriassa (1984, 103) esiintyvä habitukseen sopivien valintojen tekeminen ja yksilön hakeutuminen omaa habitustansa vastaavalle kentälle: koulutukseen, työtehtäviin ja elämäntyyliin. Kulttuurinen pääoma periytyy habituksen välityksellä sukupolvelta toiselle ja on näin osaltaan vaikuttamassa koulutus- ja uravalintoihin. Kulttuurisen pääoman periytyminen voi havaita esimerkiksi tutkimuskohteenani olleen suvun ”herra-ajattelussa”. Korkeakoulutettuja ihmisiä on pidetty ja pidetään jossain

määrin edelleen herroina. Itselle tai omille jälkeläisille korkeakoulutusta ei pidetä mitenkään itsestäänselvänä tavoitteena, sillä sen hankkimiseen ei suvussa ole perinnettä eikä malleja. Itseä tai omaa sukua ei myöskään pidetä herrakastiin kuuluvina. Kun yksilö on sisäistänyt kasvuympäristössään tietynlaisen habituksen ja sen sisältämät havaitsemiskategoriat ja ajattelutavat, näyttäytyy tulevaisuus ikään kuin itseä varten määrättyinä odotuksina ja tekoina. On tulevaisuuksia, jotka ovat mahdollisia itselle ja toisaalta tulavaisuuksia, jotka eivät ole itseä tai itsen kaltaisia varten. (Bourdieu & Wacquant 1995, 161)

Suomalaisesta tutkimuksista löydän lukuisia yhtymäkohtia mm. Kivisen ja Rinteen (1995) tutkimuksiin. Korkean sosioekonomisen aseman perheissä on jo olemassa kokemus koulutuksen kautta saavutetusta asemasta ja pääomasta, minkä vuoksi lastenkin korkeakoulutusta voidaan pitää itsestäänselvytenä ja vanhemmat voivat ohjata lapsensa valintoja hyvinkin vahvasti. Matalamman sosioekonomisen aseman perheissä näin ei välttämättä ole, mikä käy ilmi myös haastateltavieni puheenvuoroista. Taloudelliseen pääomaan ja perheen tulotasoon kytkeytyy myös perheen mahdollisuus tukea lasta taloudellisesti opinnoissaan. Informanttini kuvaavat monella tapaa taloudellisen niukkuuden asettamia haasteita opiskelulle ja taloudellisten seikkojen perusteella tehtyjä valintojaan ja ratkaisujaan. 1990-luvulla toteutetuissa tutkimuksissa perheen tulotason ja lapselle tarjotun taloudellisen tuen osoitettiin olevan yhteydessä nuoren jatkokoulutusvalintoihin (Järvinen & Vanttaja 2000; Isoaho, Kivinen & Rinne 1990) Tutkimuksessani on havaittavissa tutkimuskohteena olleen suvun tulotason asteittainen kohoaminen, mikä on helpottanut nuorempien sukupolvien kouluttautumista. Nuorempien sukupolvien kohdalla opiskelujen rahoittamista on helpottanut myös yhteiskunnan tarjoama tuki.

Tutkimustulokseni noudattelevat myös Juha Kauppilan koulutussukupolvia koskevan tutkimuksen (2002) tulosten linjaa. Tutkimukseni eri sukupolvet antavat koulutukselle hivenen toisistaan poikkeavanlaisia merkityksiä, joskin kaikissa sukupolvissa kouluttautumista pidetään tärkeänä. Kuitenkin Kauppilan (2002, 2-12) määrittelemiini sukupolvikohortteihin verrattuna tutkimuskohteena olleen suvun jäsenistä esimerkiksi vuonna 1947 syntynyt Elvi edustaa asenteiltaan ja suhtautumiseltaan Kauppilan (2002, 6-9) *”sodan ja niukan koulutuksen sukupolvea”*, johon Kauppila määrittelee kuuluvan ennen vuotta 1935 syntyneet. Tämä tulee ilmi Elvin ihannoivasta suhtautumisesta koulutukseen. Hän tuo muita haastateltuja voimakkaammin esiin myös koulutuksen sivistyksellisen merkityksen. Samoin tutkimukseni kolmatta sukupolvea edustava vuonna 1965 syntynyt Sinikka kuuluu asenteiltaan ja

suhtautumiseltaan Kauppilan (2002, 10-11) sukupolvikohorteista pikemminkin *”rakennemuutoksen ja kasvavien koulutus-mahdollisuuksien sukupolveen”* (1936-1955 syntyneet) kuin *”hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolveen”*, johon hän syntymävuotensa perusteella kuuluisi. Vaikkei Sinikkakaan III tunnu pitävän koulutusta välineenä sosiaaliseen nousuun, hän korostaa koulutuksen merkitystä halutunlaisen työpaikan saamisessa, aivan kuten Kauppila tiivistää rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolven suhtautumisen koulutukseen.

Oman tutkimukseni nuorinta sukupolvea edustavien, vuonna 1985 syntyneiden haastateltujen asenteissa ja suhtautumisessa on tunnistettavissa Kauppilan (2002, 15) tutkimuksessa esitetty asennoituminen koulutukseen itsestäänselvyytenä. Tämä on tyypillistä Kauppilan sukupolvikohorteista *”hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvelle”*. Tärkeimmäksi elämänsisällöksi näyttäisi työn sijaan nousevan harrastukset ja vapaa-aika. On kuitenkin huomioitava, että Kauppilan väitöskäsitelmässään määrittelemistä koulutuksellisista sukupolvista nuorin sukupolvi käsittää kaikki vuoden 1956 jälkeen syntyneet. Vuonna 2012 julkaistussa artikkelissa Kauppila sen sijaan yhdessä Esko Hartikaisen kanssa esittää koulutussukupolvia kuvaavan taulukon, jossa vuoden 1981 jälkeen syntyneet luokitellaan sukupolvi Y:ksi. Tämän *”Laptop-and-latte”* -sukupolven kohdalla korostuu mielekkään työn löytyminen ja vapaa-aika keskeisenä elämänsisältönä. Näitä piirteitä on havaittavissa myös nuorinta sukupolvea edustavien haastateltavieni kertomuksissa. Verratessani tutkimuksen kohteena olevan suvun sukupolvia Kauppilan (2002, 14) sukupolvikohortteihin, tuli usein ajatus, että suvun koulutusta koskevat asenteet ja käsitykset ovat olleet yhden sukupolven verran perässä Kauppilan sukupolvikohortteihin nähden. Vasta nuorimman, sukupolvi IV:n kohdalla on havaittavissa selkeä samankaltaisuus Kauppilan ja Hartikaisen (2012, 168, 174-175) esittelemän sukupolvi Y:n kanssa.

Yhteiskunnan ja työelämän muutokset vuosikymmenten saatossa ovat koskettaneet luonnollisesti myös tutkimuksen kohteena olevaa sukua. Maaltamuuton, kaupungistumisen ja globalisaation myötä suku on hajaantunut ensin ympäri Suomea, nuorimpaan sukupolveen kuuluvia suvun jäseniä on muuttanut myös ulkomaille. Koulutusta ja työelämää koskevia valintoja tehtäessä suvun jäsenet ovat olleet jossain määrin erilaisissa asemissa riippuen maantieteellisestä sijainnistaan. Erilaiset asuinympäristöt ovat tarjonneet erilaisia malleja mahdollisista koulutuspoluista ja ammanteista. Koulutuksen saatavuus ja työllistymismahdollisuudet ovat nekin riippuvaiset maantieteellisestä sijainnista.

Tapaustutkimuksella ominaiseen tapaan tutkimukseni rajoittuu hyvin pieneen kohderyhmään. Yhden suvun sisällä tehty tutkimus ja hyvin pieni haastateltavien määrä eivät mahdollista tulosten yleistämistä koskemaan laajempia joukkoja. Tapaustutkimuksella ei haetakaan yleistettävyyttä, vaan tiettyä ilmiötä tutkitaan mikrotasolla, tietyssä ajassa ja paikassa. Tämä tutkimus kertoo yhden kainuulaisen suvun koulutustason muutoksista neljän sukupolven aikana sekä suvun jäsenten kokemuksista pääomien merkityksestä omille koulutus- ja uravalinnoilleen. Tutkimukseni ei näin tarkasteltuna tuonut tieteellisesti merkittävää uutta tietoa, mutta sen voi nähdä vahvistavan aiempien, laajempien tutkimusten asemaa osoittaessaan, että näiden tulokset on palautettavissa mikrotasolle. Tutkimusta kokonaisuudessaan värittää myös se, että olen itse tutkimuskohteena olevan suvun jäsen. Jatkuvan tutkimusprosessin aikaisen itsereflektion avulla ja kysymyllä toistuvasti itseltäni kuulenko ja näenkö vain sen, minkä haluan kuulla ja nähdä, olen pyrkinyt välttämään tutkimustulosten vääristymisen omia intressejäni vastaaviksi.

Tutkimus on virittänyt itseäni ja toivottavasti myös lukijaa pohtimaan sosiaalisen liikkuvuuden ja koulutuksen periytyvyyden kysymyksiä opinto-ohjauksessa. Käsitelmäni siitä, että sosioekonominen liikkuvuus ja koulutuksen periytyminen tulee nähdä myös kouluissa ja oppilaitoksissa toteutettavan ohjauksen kysymyksenä, on vahvistunut. Oppilaanohjaajan ja opinto-ohjaajan rooli nuoren koulutus suunnitelmien teossa ja ammatinvalinnassa on institutionaalisesti merkittävä. Sekä peruskoulun oppilaille että toisen asteen oppilaitoksen opiskelijoille tarjotaan oppilaan- ja opinto-ohjaajien toimesta tietoa ja henkilökohtaista ohjausta ammatinvalintaprosessissa. Missä määrin ohjaajan tulisi tietää oppilaan sosioekonomisesta taustasta tai huomioida sitä ohjausprosessissa? Tarvittaisiinko esimerkiksi heikoista sosioekonomisista lähtökohdista tulevan lahjakkaan oppilaan kohdalla erityistä kannustusta kouluttautumiseen? Näitä kysymyksiä käsitellään laajemmin muissa tuoreissa Itä-Suomen yliopistossa tehdyissä tutkielmissa, kuten Tapani Karjalaisen (2010) pro gradu -tasoisessa tutkimuksessa.

Entäpä ohjaajan rooli syrjäytymisen ehkäisyssä? Mikä on ohjaajan rooli sosiaalisessa vahvistamisessa? Itse näen erityisesti peruskoulussa tarjolla olevan laadukkaan ohjauksen mahdollisuudet syrjäytymisen ehkäisyssä. Nuoren unelmien ja tulevaisuudenkuvien herättely, kannustus ja rohkaisu kohti toivotunlaista tulevaisuutta voivat auttaa häntä näkemään opiskelun mielekkäänä keinona saavuttaa omat haaveet. Jos peruskoulu-vaiheessa saadaan oppilas uskomaan itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa, voidaan oppilaan elämää ja valintoja tukea siten, ettei häneltä

ainakaan itseä koskevien väriiden uskomusten vuoksi jää saavuttamatta jotain, johon hänellä olisi halu ja mahdollisuus.

Pro gradu -tutkielmani on saanut myös pohtimaan entistä enemmän huoltajien roolia perusasteen oppilaanohjauksen prosessissa. Vaikka näkemyseni onkin vahvasti nuoren itsemääräämisoikeuden ja itsenäisten valintojen puolella, on tutkimukseni aikana herännyt kysymys siitä, pitäisikö oppilaan- ja opinto-ohjaajien ja perheiden välistä yhteistyötä nykyisestä tiivistää. Omien työelämästä saatujen kokemusten mukaan oppilaitosten ja kotien välinen yhteistyö jää usein yksittäisten vanhempainiltojen ja vanhempien aktiivisuuden varaan. Voitaisiinko ohjauksen ammattilaisten ja kotien välisellä nykyistä tiiviimmällä yhteistyöllä tukemaan entistä paremmin alaikäisten ohjattavien koulutusvalintoja? Tutkimustyöni on myös vahvistanut näkemystäni siitä, että ohjaajan välttämättömään ammattitaitoon kuuluu ymmärrys sosiaalisen uusintamisen peruspiirteistä. Nämä edellä esittämäni näkökulmat ja kysymykset ovat paitsi henkilökohtaisia pohdintojani, myös mahdollisia aiheita jatkotutkimukselle, joista saatavan tiedon uskoisin ohjaustyötä tekevien ammattilaisten hyötyvän.

Aineiston analyysin loppuvaiheessa minulle heräsi myös kysymys vanhempien sukupolvien kokemuksista koulun eriarvoistavasta suhtautumisesta oppilaisiin ja köyhän lapsen identiteetistä. Vaikka tutkimusaineistoni ei antanut viitteitä tästä, aloin kuitenkin pohtia, mikä merkitys sotavuosina ja sitä seuranneina vuosikymmeninä on ollut kodin poliittisella vakaumuksella. Pienellä paikkakunnalla on varsin hyvin tiedetty kunkin talon poliittinen vakaumus, eikä kommunismin kannattajia, myöhemmin taistolaisia ja vasemmistolaisia katsottu hyvällä. Kansalais sodan traumat elivät kansakunnan keskuudessa vuosikymmeniä. Vielä tutkimukseni toisen sukupolven elämän alkupuolella, aina vuoteen 1944 asti, Suomen kommunistinen puolue oli laissa kielletty ja tämänkin jälkeen "punikkien" jälkeläisiä halveksittiin. Halveksuntaan liittyi myös pelkoa kommunistien vallankaappauksesta. Esimerkiksi koulujen historian kirjoissa 1960-luvulla kansalais sota tarkastellaan valkoisten terroriteoille oikeutusta hakien, kun taas punaisten, venäläisten kanssa veljeilevän työväestön terrori nähdään syyksi sotaan (Haarakoski & Seppänen 2012, 79-80).

Lähdekirjallisuudessa toistuivat usein myös identiteettiin liittyvät näkökulmat. Esimerkiksi koulutusta voidaan tarkastella identiteetin rakentajana, samoin ammatti-identiteettiä voidaan tarkastella koulutus- ja uravalintojen näkökulmasta. Identiteettiin liittyvät kysymykset kytkeytyvät vahvasti myös elämänhistorialliseen tutkimukseen.

Näin tutkimusprosessin loppuvaiheessa on helppo todeta, että identiteetin käsittelylle olisi ollut viisasta antaa tilaa niin tutkimuskysymysten asettelussa, teoreettisessa viitekehysessä kuin haastatteluissakin. Monenlaisten menneisyyttä ja tiedostamattomalla tasolla myös identiteettiä käsittelevien kysymysten myötä tutkimustyö on ollut samalla tutkimusmatka omaan itseen ja omaan historiaan. Kuka minä olen? Mistä minä tulen? Ehkäpä tutkimusprosessi on antanut näihin kysymyksiin myös joitain vastauksia ymmärtäessäni entistä paremmin omaa ja sukuni historiaa.

Tutkimusraporttini tuntuu luontevalta päättää kahteen sitaattiin, joista ensimmäisessä Rinne, Mäkinen, Olkinuora ja Suikkanen (2006, 13) pohtivat koulutuksen ja perheen merkitystä ihmisen elämänkulun määrittäjinä. Tämän paremmin en itse voisi tutkimukseni keskeistä sisältöä tiivistä:

”Ihmisten kohtalot ja elämänurat avautuvat ja sulkeutuvat paljolti perheen ja koulutuksen kautta. Yksilölliset polut eivät kulje mitenkään lineaarisesti tai tarkkaan ennalta määräytyneesti. Ne sisältävät katkoksia, mutkia, ala- ja ylämäkiä. Usein koulutus, joskaan ei välttämättä, kuljettaa ihmisiä hyvinvointiin ja jopa hyvään elämään. Toisinaan se taas saattaa tylysti sysätä yksilöt ulos elämän täyttymyksestä ja yhteiskunnallisen arvostuksen reunoille. Sieltä ainakin toiset voivat jälleen kivuta pystyyn joko koulutuksen avulla tai ilman sitä.”

Useimpien sukumme jäsenten kohdalla koulutus on ollut keskeinen tekijä hyvinvoinnin ja hyvän elämän rakentamisessa. Koulutuksen merkittävä rooli halutunlaisen työn, palkkatason ja elämäntyylin saavuttamisessa tunnustetaan ja tunnustetaan, vaikkei koulutuksen avulla olekaan tähdätty ”maineeseen ja mammonaan”. Vaikkei maamme koulutusjärjestelmä pystyisikään täysin hyvinvointi- ja luokkaeroja poistamaan, on se kuitenkin vähä vähältä ollut auttamassa sukumme jäseniä pois köyhyydestä. Viimeisen puheenvuoron annan Elville, jonka lausahdus on saanut osuvuudessaan minut liikuttamaan pitkin tutkimusprojektia.

Elvi II: Se on sieltä pikkuhiljoa ruvennu, kato se haepuu hirveä, se kaohean pikkumökin köyhyys, niin se alakaa haehtuo, kun ihmiset rupejaa paremmin menestymään. Minä aenaski koen, että se on sillälaella.

8 EPILOGI

Kuka minä olen ja mistä minä tulen? Nämä kysymykset ovat olleet esillä pitkin tutkimusprosessia. On helppo kuvata elämäänsä CV:n-omaisesti opiskelujen ja työssäkäynnin sarjana, mutta paljon pidemmin saa vastata kysymykseen siitä, miten olen erilaisiin koulutuksiin ja työtehtäviin elämäni aikana päätenyt. Mitä lapsuudenkotini ekonominen, sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma ovat minun koulutus- ja työhistoriassani merkinneet? Avaan lukijalle lyhyesti omia elämänvaiheitani työ- ja koulutushistorian näkökulmasta ja samalla tuon esille havaintojani, joita olen luokkaretkelläni yhteiskunnassa tehnyt.

Tehdessäni ensimmäistä koulutusvalintaani peruskoulun päättövaiheessa jouduin kovasti puolustamaan päätöstäni hakeutua ammatilliseen oppilaitokseen. Monet lähipiirini aikuiset kyseenalaistivat päätökseni, olisihan ollut luontevaa siirtyä lukioon peruskoulun päättötodistuksen keskiarvon ollessa kiitettävä. Siihen, että jouduin ammattikouluun lähtöäni puolustelemaan, on syynä varmaan osittain myös se, ettei minulla oikeastaan ollut yhtään ”järkevää” perustelua valinnalleni. Lukio oli itsestäänselvä vaihtoehto useimmille peruskouluikäisille koulukavereilleni, mutta jotenkin en vain kokenut lukiota omakseni tai Bourdieuta lainaten ”habitustani vastaavaksi”. Sain muun muassa kuulla, että minun päälläni sopisi lähteä lukemaan vaikka oikeustieteitä, mutta ylioppilaisiksi valmistuivat mielestäni paljon itseäni hienommat ja fiksummat ihmiset. Neljävuotiaasta asti muistan ajatelleeni, että minusta tulee isona opettaja, mutta silti lukio ja sen jälkeiset yliopisto-opinnot tuntuivat aivan utopistisilta ajatuksilta.

Ammattiin opiskeluun liittyi tietysti toive päästä mahdollisimman pian työelämään. Lapsuudenkodin niukat taloudelliset resurssit toimivat kuin sanattomana kannustimena nopealle siirtymiselle ansiotulojen ääreen. Valintani lähteä opiskelemaan hotelli- ja ravintola-alaa osoittautui kuitenkin hyvin pian erehdykseksi. En ollut vahvimmillani käytännön työssä ja pannulle palaneet pihvit sekä asiakkaan syliin kaadetut vedet saivat minut harkitsemaan alan vaihtoa. Suoritin kuitenkin kaksivuotisen tutkinnon

loppuun, minkä jälkeen päätin hakeutua työskentelemään lasten pariin. Ilman alan koulutusta tämä tarkoitti työn perässä muuttamista pääkaupunkiseudulle. Työskentelin alkuun avustavissa työtehtävissä ensin perheissä lasten- ja kodinhoitajana ja myöhemmin päiväkodissa päiväkotiapulaisena. Rutiininomainen työ kävi nopeasti tylsäksi ja sai minut kaipaamaan lisää haastetta. Halusin opiskella.

Kokopäiväinen opiskelu ei taloudellisista syistä tullut kysymykseen ja niinpä hakeuduin opiskelemaan oppisopimuskoulutuksella lastenohjaajaksi. Nämäkään opinnot eivät tuntuneet tarjoavan riittävästi haasteita, joten aloitin niiden ohella kasvatustieteen opinnot avoimessa yliopistossa. Kun huomasin, että pärjään yliopistotasoisissa opinnoissa ihan hyvin, minulle syntyi usko siihen, että voisin päästä ylioppilaskirjoituksista läpi. Aiemmin ylioppilaskirjoituksiin oli nimittäin liittynyt (nyt jälkikäteen käsittämättömältä tuntuva) pelko: minä en voisi päästä läpi ylioppilaskirjoituksista. Tämä noin 20-vuotiaana tehty oivallus sai minut hakeutumaan iltalukioon. Vuosien 2001-2003 aikana suoritin kokopäivätyön ohella lastenohjaajan tutkinnon, aikuislukion oppimäärän sekä ylioppilastutkinnon. Harrastuksena suoritin avoimessa yliopistossa perusopinnot sekä kasvatustieteistä että yleisestä teologiasta. Nyt tiesin, että halusin opiskelemaan yliopistoon.

Pääkaupunkiseudulla vietettyjen vuosien aikana sain kokea, kuinka paljon ihmisen koulutus, ammatti tai sosioekonominen asema ja siihen liittyvä habitus monissa tilanteissa merkitseekään. Vastikään pääkaupunkiseudulle muuttaneena jouduin tekemään paljon hankintoja, joista yksi oli televisio. Sopivan edullinen tarjous tulikin sitten vastaan Stockmannilla, josta lähdin televisiota kyselemään. Kauppoja tehtiin, kunnes kysyessäni mahdollisuutta kotiinkuljetukseen, myyjä katsoi minua pitkin nenän varttaan päästä varpaisiin ja totesi, ettei kotiinkuljetusta ole kantakaupungin ulkopuolelle. Kun kerroin kotiosoitteeni Eirassa, joka on tunnettu varakkaiden ihmisten kaupunginosana, myyjän ilme kirkastui ja hän kertoi kotiinkuljetuksen olevan ilmainen.

Nenän vartta pitkin katseita sain kodinhoitajana ja päiväkotiapulaisena työskennellessäni kokea useinkin. Minulle ei ole koskaan ollut kynnyksinä tuttavuutta erilaisten ihmisten kanssa, mutta erityisesti uusiin ihmisiin tutustuessa kävi usein niin, että tämän uuden tuttavuuden mielenkiinto minua kohtaan loppui siinä vaiheessa, kun kuuli ammatillisen statukseni. Toisaalta asuminen arvostetulla postinumeroalueella saattoi tietyissä tilanteissa nostaa statustani keskustelukumppanini silmissä, kuten edellä kerrottu televisionosto-episodi osoittaa. Eihän

keskustelukumppanini voinut tietää, että hienostoalueella sijaitseva asuntoni oli saatu työnantajani kautta erittäin edullisella vuokralla. Muuttaessani paria vuotta myöhemmin Eirasta Espoonkeskukseen tämäkin statussymboli tosin poistui elämästäni, Espoonkeskusta kun pidetään yleisesti Espoon köyhällistön asuinalueena.

Kotipaikkakunnalla olin tottunut siihen, että jotkut ovat kyllä varakkaampia kuin toiset, mutta kuitenkin ihmiset asuivat samojen katujen varsilla samannäköisissä taloissa, kävivät samoissa ruokakaupoissa ja harrastivat kutakuinkin samoja asioita. Yhtäkkiä pääkaupunkiseudulle muutettuani sainkin kokea olevani yhteiskunnan pohjasakkaa, vaikka tein työni hyvin ja opiskelinkin ahkerasti siinä ohella. Välillä tuntui pöyristyttävältä, miten ihmisen arvo tuntui määräytyvän koulutuksen ja ammatillisen statuksen mukaan. Toisinaan uhosinkin, että väittelen vielä jonain päivänä tohtoriksi ja menen sitten takaisin työskentelemään kotiapulaisena.

En tiedä. Ehkäpä tahtooni opiskella on liittynyt myös ripaus näyttämisen halua. Että kaikesta huolimatta minä, jonka vanhemmat eivät ole käyneet kouluja perusasteen oppimäärää enempää, kykenen hankkimaan itselleni korkeakoulututkinnon. Osoittamaan omalla esimerkilläni, ettei kodin sosioekonominen pääoma saa olla rajoite koulutuksen hankkimiselle.

Pääkaupunkiseudulla vietetyt vuodet olivat erinomaista aikaa oman ihmisenä kasvamisen ja arvomaailman muodostumisen kannalta. Tein muilta töiltä ja opinnoiltani liikenevällä ajalla lapsenvahtikeikkoja Mannerheimin lastensuojeluliiton kautta ympäri pääkaupunkiseutua. Näiden työkeikkojen aikana sain tutustua hyvin monenlaisiin, erilaisissa sosioekonomisissa tilanteissa oleviin, erilaisilla asuinalueilla asuviin perheisiin. Opin ymmärtämään, millaisin symbolein vaurautta osoitetaan. Opin ymmärtämään, etteivät hienot ihmiset käy syömässä Rossossa tai osta huonekalujaan Ikeasta. Eivätkä todellakaan asu radan varren lähiöissä. Opin ymmärtämään, että Billnäsin-kirjahyllyä tai Aallon suunnittelemaa huonekaluja ei ole kenellä tahansa Pulliaisella. Ja tietämään, ettei parempien ihmisten tarvitse jonottaa terveysaseman päivystyksessä, vaan he vievät lapsensa, jonka toppahaalaria ei ole ostettu Prismasta, hoitoon yksityiselle lääkäriasemalle. Mutta opin tuntemaan myös elämän karumman puolen. Opin tietämään, ettei kaikilla perheillä ole kotona kattiloita tai suolaa. Ja sen, ettei kaikilla lapsilla ole välttämättä kaksia kenkiä. Opin ymmärtämään sen, että radan varren lähiöissä asuu ihan onnellisia ihmisiä Ikean huonekaluilla sisutetuissa kodeissaan. Ja sen etteivät hyvyys, viisaus ja rakkaus ole varallisuudesta kiinni.

Mikä minun suhteeni yhteiskuntaluokkiin on nyt, kun akateeminen maailma ja valkokaulustyöt ovat tulleet osaksi omaa elämääni? Ainakin näen yhteiskunnan sosiaalisen todellisuuden ja valtarakenteet entistäkin selvemmin. Olen tullut myös tietoiseksi akateemisen kentän sisäisestä nokkimajärjestyksestä ja oivaltanut, että toiset tieteenalat ovat hierarkiassa korkeammalla kuin toiset. Valtarakenteet ovat läsnä kaikkialla, missä ihmiset suhteissa toisiinsa toimivat. Kuitenkin olen yhä vakuuttuneempi jo lapsesta asti penäämästäni ihmisten tasa-arvosta: se miten ihminen kohdataan ja miten häntä kohdellaan ei saa olla kiinni koulutustasosta tai maksukyvyistä!

Jos joku kysyisi minulta nyt, mihin yhteiskuntaluokkaan itse kuulun, en osaisi vastata. Koulutukseni ja ammatillisen statukseni perusteella kuulun kenties keskiluokkaan ja tietyissä asioissa huomaankin tavoittelevani keskiluokkaisuutta. Keskiluokkaista sivistyneen soveliasta käytöstä ja akateemiseen maailmaan sopivaa kielenkäyttöä joudun kuitenkin opettelemaan edelleen. Työläistaustaisen lapsuudenkodin sosiokulttuurinen perintö kulkee mukana monissa elämäntavoissa, habituksessa sekä arvoissa varmaan loppuelämän ajan ja luulenpa, että paljosta siitä en haluaisikaan luopua. Kiitos äiti ja isä niistä matkaeväistä, joita luokkaretkelle olen mukaani saanut!

Lähteet

- Aho, S., Hynninen, S-M., Karhunen, H. & Vanttaja, M. Opiskeluaikainen työssäkäynti ja sen vaikutukset. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 26/2012.
- Airio, I. & Niemelä, M. 2002. Periytyykö köyhyys?: köyhyyden ja toimeentuloasiakkuuden sukupolvinen liikkuvuus. Sosiologia 3/2002, 215-226.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen A., Rinne, R., Koski, L. 2006. Kasvatustieteellinen tutkimus. Helsinki: WSOY. Oppimateriaalit Oy
- Aro, M. 2003. Syteen vai saveen? Koulutuksen työmarkkina-arvo ja hyvinvointivaikutukset Suomessa vuosina 1970–1990. Teoksessa Rinne, R. & Kivirauma, J. (toim.) Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800–1900-luvuilla. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura 2003b, 247-326.
- Bernelius, V. 2011. Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin. Yhteiskuntapolitiikka 76, 2011:5, 479-493.
- Blomster, P. 2000. Yliopisto-opiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu 1900-luvun Suomessa. Kansaneläkelaitos. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 56/2000.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Suom. toim. Sabour, M. & Salo, M.A. Joensuu: Joensuu University Press.
- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys. Suom. Siimes, M. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa J. Richardson (toim.) Handbook of theory and research for the sociology of education. New York: Greenwood Press Inc., 241–258.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Suom. Roos, J.P. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1984. Distinction: A social critique of the judgment of taste. London: Routledge & Kegan Paul.
- Cole, A.L. & Knowles, J.G. 2001. Lives in context. The art of life history research. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Elovainio, P. 1993. Muuttuva koulutus. Teoksessa Riihinen, O. (toim.) Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. SITRA. Helsinki: WSOY, 413–432.

- Erola, J. 2010a. Kohorttien väliset liikkuvuuserot. Haaste suomalaisen yhteiskunnan avoimuudelle. Yhteiskuntapolitiikka 75. 2010: 3, 318-323.
- Erola, J. 2010b. Luokkarakenne ja luokkiin samastuminen Suomessa. Teoksessa Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa. Erola, J. (toim.) Helsinki: Gaudeamus, 27-44.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6. painos. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Fingerroos, O. & Haanpää, R. 2006. Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. Teoksessa Fingerroos, O. Haanpää, R., Heimo, A. & Peltonen, U-M. (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Tietolipas 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 25-48.
- Goodson, I.F. & Sikes, P. 2001. Life history reserach in educational settings. USA: Open university Press.
- Haarakoski, M. & Seppänen, M. 2012. Sisällissodan diskurssit 1960- ja 2000-luvun historian oppikirjoissa. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Heikkinen, A. 1986. Kainuun historia III. Hallinto ja kulttuuri 1720-luvulta 1980-luvulle. Kajaani: Kainuun Sanomain Kirjapaino Oy.
- Heikkinen, R. 1995. Kasvatus ja koulutus Kainuussa. Kainuun koulutusjärjestelmän kehitys syyskuuhun 1945 mennessä. Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Hermunen, H. 1984. Oppilaiden sosiaalinen tausta 1980. Helsinki: Tilastokeskus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1980. Teemahaastattelu. Tampere: Gaudeamus.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa Antikainen, A & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 13-44
- Härkönen, J. 2010. Sosiaalinen periytyvyys ja sosiaalinen liikkuvuus. Teoksessa Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa. Erola, J. (toim.) Helsinki: Gaudeamus, 51-66.
- Iisalo, T. 1987. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Keuruu: Otava.
- Ilmakunnas S., Kröger O. & Romppanen, A. 2007. Talouden rakenteet 2007. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Jokinen, K. & Saaristo, K. 2002. Suomalainen yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Juuti, L. & Kinnunen, A. 2007. Palasia vai kokonaisia? - Seurustelu, elämänsuunnittelu ja lukion opinto-ohjaus. Teoksessa Suhteita ja

- suunnanottoja. Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Juutilainen, P-K. (toim.) Joensuu: Joensuun yliopisto. 57-82.
- Järvinen, K. & Kolbe, L. 2007. Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa. Nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta. Helsinki: Kirjapaja.
 - Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2000. Koulutuksen hyvä- ja huono-osaiset. Laudaturylioppilaiden ja koulutuksesta karsiutuneiden kotitaustat. Kasvatus 3/2000, 205-216.
 - Kainuun maakunta -kuntayhtymä. Kainuun maakuntaohjelma 2009. http://www.kainuu.fi/UserFiles/File/Kainuu/Maakunnan_suunnittelu/Kainuun_maa_kuntaohjelma_2009__2014.pdf [luettu 13.8.2013]
 - Valtiovarainministeriön julkaisuja 37 / 2009. Kainuun hallintokokeilun IV väliraportti. Helsinki.
 - Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänsä rakentajana. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänsä historia. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 45-108.
 - Kauppila, J. 2002: Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänsä rakentajana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 78.
 - Kauppila, J. & Hartikainen, E. 2012. Sukupolvien vuodenaajat. Suomalainen elämänsä kulku ja sukupolvikonfliktit hyvinvointivaltiossa. Aikuiskasvatus 32. 2012: 3, 166-176.
 - Kiander, J. 2001. Laman opetukset. 1990-luvun kriisin syyt ja seuraukset. VATT-julkaisuja 27:5. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
 - Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C: 67.
 - Kivinen, O. & Rinne, R. 1988. Valikointi, koulutus ja työ. Kasvatus 19 (6) , 502-517.
 - Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Hanki ja jää. Helsinki: WSOY.
 - Kivinen, O. & Rinne, R. 1995a: Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Helsinki: Hakapaino Oy.
 - Kivinen, O. & Rinne, R. 1995b. Koulutuserojen pysyvyys. Sosiologia 32 (2), 90-105.
 - Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 73-90.

- Kuikka, M. 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Keuruu: Otava.
- Kärkkäinen, Tuulikki 2004. Koulutuksen ja lapsi-vanhempisuhteen yhteys elämässä selviytymiseen. Sosiaalinen perimä ja koulutuskulttuurisen pääoman periytyminen sukupolvesta toiseen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 250.
- Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Lappalainen, A. 1991. Suomi kouluttajana. Porvoo: WSOY.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Helsinki: WSOY.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatustiede – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Kasvatustieteen tutkimuksia 19. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Myrskylä, P. 2009. Koulutus periytyy edelleen. Tilastokeskuksen Hyvinvointikatsaus 1/2009. Helsinki: Tilastokeskus.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C: 309.
- Numminen, U., Lampinen, O., Mykkänen, T. & Blom, H. 1999. Nuorisosaasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 9. Lukuvuodet 1992–98. Helsinki: Opetusministeriö.
- Peura, A. 2008. Tohtoriksi tulemisen tarina. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 219.
- Puolangan kirja. 1985. Wilmi, J. (toim.) Kustantajat Puolangan kunta ja seurakunta. Painatus Gummerrus Oy:n kirjapaino / Jyväskylä. JYY:n kotiseutusarja n:o 21.
- Purhonen, S. 2007. Sukupolvien ongelma. Tutkielmia sukupolven käsitteestä, sukupolvitietoisuudesta ja suurista ikäluokista. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia nro 251.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 2006. Artikkelit Ikääntyneet sukupolvet, koulutuksen merkitys ja tietoyhteiskunta. Teoksessa Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Mäkinen, J. & al. (toim.). Jyväskylä: PS-Kustannus, 175-196.
- Rinne, R., Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Suikkainen, A. 2006. Linda ja elinikäisen koulutuksen muuttuvat lähtökohdat. Toksessa Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Mäkinen, J. & al. (toim.). Jyväskylä: PS-Kustannus, 11-21.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. 2003. Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Rintala, T. & Karvonen, S. 2003., Huono-osaisuuden kasautuminen erilaisissa kuntatyypeissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 68. 2003:5, 454-464.
- Rätty & Kasanen, 2001. Koulun kynnyksellä ja koulussa. Teoksessa *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 227-241.
- Sarjala, . 2002. Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan.
- Schultheiss, D. E. P. 2003. A relational approach to career counseling: Theoretical integration and practice application. *Journal of Counseling and Development*: 81 (3).
- Seppänen, P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. *Kasvatusalan tutkimuksia* 26. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Silvennoinen, H., Kivinen, O. & Ahola, S. 2002. Tasa-arvon tavoittelusta markkinoiden puristukseen. Teoksessa *Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Silvennoinen, H. (toim.). Nuorisosiain neuvottelukunnan julkaisu 25; Nuorisotutkimusseuran julkaisu 29. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 61-85.
- Sivenus, A. & Ikonen, R. Aikuislukion eetosta etsimässä. *Kasvatus & Aika* 5 (1) 2011, 38-55.
- Suihkonen, S. 2007. Vanhempien osallistumienn nuoren ammatinvalintaan kolmen sukupolven kokemana. Teoksessa *Suhteita ja suunnanottoja. Näkökulmia nuorten ohjaukseen*. Juutilainen, P-K. (toim.) Joensuu: Joensuun yliopisto. 33-56.
- Suikkanen, A., Martti, S. & Huilaja, H., 2003. Nuorten aikuisten elämäntietä ja sosiaaliset valinnat. Teoksessa *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800-1900-luvuilla*. Rinne, R. & Kivirauma, J. (toim.): Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura 2003b, 103-120
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue – johdatus tieteellisen tekstin lukemiseen. Helsinki: Tammi.
- Tuononen, M. 2005. Suomen koulutustaso kansainvälisessä vertailussa. *Hyvinvointikatsaus* 4 / 2005, 14-18.
- Työelämän kulttuurivallankumous. EVAn arvo- ja asennetutkimus 2010. Haavisto, I. (toim.) Helsinki: Taloustieto Oy.
- Ukkonen, T. 2000. Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemukset kertomusten tuottamisprosessina. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Vanhalakka-Ruoho, M. 2007. Nuorten elämänkulun relationaalisia aspekteja. Teoksessa Suhteita ja suunnanottoja. Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Juutilainen, P-K. (toim.) Joensuu: Joensuun yliopisto. 9-32.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle. 2006. Opetusministeriön julkaisuja 2006:24.
- Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät. Tutkimus laudatur-ylioppilaiden koulutus- ja työurista. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.). Jyväskylä: PS-Kustannus, 27-42.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutusvalintojen toteuttajina. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Tutkimusselosteita 25.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön koulusrakenne. 2011. Helsinki: Tilastokeskus http://www.stat.fi/til/vkour/2011/vkour_2011_2012-12-04_tie_001_fi.html [luettu: 12.8.2013]

Nimi: **Syntymävuosi:**

Koulutuksesi

(koulun / oppilaitoksen nimi, suoritettu tutkinto / kurssi, opintojen laajuus, valmistumisvuosi)

Työhistoriasi pääpiirteissään

(työnantaja, ammattinimike, työtehtävät, työvuodet)

Alaikäiset lapsesi

(nimet, syntymävuodet, tieto mahdollisista peruskoulun jälkeisistä opinnoista)

Voinko ottaa Sinuun yhteyttä mahdollisen haastattelun merkeissä?

Kyllä / Ei

Toivottu yhteydenottotapa + yhteystiedot:

Puhelin:

Sähköposti:

Muuta:

6.7.2009
Joensuu

Hei!

Teen pro gradu –tutkielmaa Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan. Tutkimukseni aihe on kulttuurisen pääoman ja koulutustason periytyminen sukupolvelta toiselle vuosien 1909-2009 välisenä aikana. Tutkimukseni tehtävänä on selvittää, miten suvun historia ja aiempien sukupolvien vaikutus näkyvät nuoremman polven koulutus- ja uravalinnoissa. Tutkimuksen kohteena on oma sukuni alkaen isoäitini äidistä, xxxxx xxxxxsta ja näin ollen Sinäkin olet osa tutkimukseni kohdejoukkoa.

Tutkimusta varten toivoisin Sinulta tietoja omasta koulutus- ja työhistoriastasi. Lisäksi tarvitsen apuasi selvittääkseni jo edesmenneiden sukumme jäsenten koulutus- ja työhistoriaa. Tiedot kerätään kaikkien sukumme jäsenten, noin 50 henkilön, osalta. Näiden kerättävien tietojen lisäksi haastattelen tutkimusta varten muutamia eri vuosikymmeninä syntyneitä sukumme jäseniä saadakseni lisätietoja koulutukseen ja ammatinvalintaan vaikuttaneista tekijöistä eri aikakausina.

Yksityisyyden suojaamiseksi kaikkien tutkimuksessa esiintyvien henkilöiden, samoin kuin sukumme, nimet muutetaan.

Ohessa on lomake, jonka pyytäisin Sinua täyttämään. Voit toimittaa minulle lomakkeen tiedot joko kirjeitse tai sähköisesti alla oleviin osoitteisiin.

Lisäksi toivoisin Sinulta mahdollista kirjallista materiaalia: koulutukseen / työhön liittyviä asiakirjoja, kuvia, aihetta koskettavia kirjeitä tai päiväkirjamerkintöjä menneiltä vuosilta. Nämä materiaalit rikastuttavat tutkimusaineistoa ja voivat myös toimia muistitiedon tukena.

Toivoisin Sinulta yhteydenottoa 7.8.2009 mennessä.

Jos Sinulla tulee mieleen kysyttävää, saat minuun yhteyden puhelimitse xxxxxxxxxx tai sähköpostitse. Postiosoite, johon voit kyselyn paperisen version toimittaa on:

Teija Alanen
xxxxxxxxxx
00000 xxxxx

Vaivannäöstänne kiittäen;

Teija Alanen (os. Väisänen)