



**TURUN
YLIOPISTO**

"Ja mä valitsin keskikoulun enkä saanu harmonia"

Koulutus osana 1930- ja 1940-luvuilla työläisperheisiin syntyneiden
elämäntulkua

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Laatija:
Clarissa Lamminen

Ohjaajat:
Professori Arto Jauhiainen
Erikoistutkija Heikki Kinnari

29.4.2021
Turku

*Turun yliopiston laatuvarmistuksen mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

CLARISSA LAMMINEN: "Ja mä valitsin keskikoulun enkä saanu harmonia". Koulutus osana 1930- ja 1940-luvuilla työläisperheisiin syntyneiden elämänkulkua.

Pro gradu -tutkielma 118 s, 9 liites.

Kasvatustiede

Huhtikuu 2021

Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietämystä 1930- ja 1940-luvuilla työläisperheisiin syntyneiden kokemuksista koulutus- ja ammatinvalintoja ohjanneista tekijöistä sekä koulutuksen merkityksestä osana elämänkulkua. Tutkimus on laadullinen tutkimus, joka paikantuu kasvatussosiologisen tutkimuksen kentälle. Aineisto kerättiin kerronnallisten teemahaastatteluiden avulla, joihin osallistui esihaastattelu mukaan lukien kymmenen vuosien 1935 ja 1949 välillä syntyntä haastateltavaa. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tulosten mukaan 1930- ja 1940-luvuilla työläisperheisiin syntyneet kokivat koulutus- ja ammatinvalintojen muodostuneen monen asian summasta, jotka olivat jaoteltavissa kahdeksaan eri teemaan: 1) henkilökohtaiset taidot ja ominaisuudet, 2) oma kiinnostus, 3) ulkopuolinen ohjaus, 4) joukon mukana ajautuminen, 5) koulutukseen tai ammattiin liittyvä tuttuus, 6) perheen sosioekonominen asema, 7) asuinpaikka sekä 8) oma koulutushalukkuus. Koulutukselle annetuista merkityksistä puolestaan oli löydettävissä viisi teemaa: 1) itsenäistyminen ja omillaan pärjääminen, 2) ammattitaidon hankkiminen ja uralla eteneminen, 3) maailmankatsomuksen ja ystäväpiirin laajentuminen, 4) rinnakkaiskoulujärjestelmän kahtiajako sekä 5) koulutuksen maksullisuus.

Haastateltavat oli mahdollista luokitella kolmeen eri tyyppiin sen perusteella, miten he hyödynsivät koulutusta elämänkulkunsa rakentamisessa. Ensimmäisen tyypin muodostaneet passiiviset koulutuksen hyödyntäjät eivät tukeutuneet koulutukseen työurallaan tai muillakaan elämän osa-alueilla eivätkä kokeneet merkittävää kiinnostusta tai tarvetta koulutuksen hankkimiseen. Toisen tyypin muodostaneet aktiiviset koulutuksen hyödyntäjät sen sijaan pitivät koulutusta tärkeänä ennen kaikkea työuransa näkökulmasta. Heidän koulutusuraansa määritteli suunnittelun lyhytjänteisyys ja ulkopuolisen ohjauksen korostunut merkitys. Kolmannen tyypin muodostaneet tavoitteelliset koulutuksen hyödyntäjät hyödynsivät koulutusta suunnitelmallisesti omien tavoitteidensa saavuttamisessa seuraten ennen kaikkea omia kiinnostuksen kohteitaan.

Tulokset rikastuttavat jo olemassa olevaa tutkimustietoa kouluttautumisesta 1940,- 1950- ja 1960-lukujen Suomessa tuoden yksilöiden oman äänen kuuluviin.

Avainsanat: koulutus, elämänkulku, koulutusvalinnat, ammatinvalinta

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 ELÄMÄNKULKU TUTKIMUSKOHTENA	4
3 KOULUTUKSELLISIA LÄHTÖKOHTIA 1930- JA 1940-LUVUILLA SYNTYNEIDEN NUORUUDESSA.....	6
3.1 Rinnakkaiskoulujärjestelmä ikäluokan jakajana	6
3.2 Oppikoulu sosiaalisen nousun välineenä.....	10
3.3 Suosiotaan kasvattava ammatillinen koulutus	15
3.4 Korkeakoulutus ja akateeminen koulutuspolku.....	20
3.5 Ammatinvalinnanohjaus koulutusjärjestelmän osana	24
3.6 Perheen perintö koulutuspolulla	26
4 KOULUTUS SUKUPOLVIKOKEMUKSENA.....	29
4.1 Sukupolvi käsitteenä.....	29
4.2 Suomalaiset sukupolvet	30
4.3 Suomalaiset koulutussukupolvet.....	34
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	38
5.1 Tutkimuksen tavoite	38
5.2 Muistitietotutkimus	39
5.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	41
5.4 Tutkimusaineiston hankinta	42
5.5 Tutkimusjoukko	44
5.6 Aineiston analysointi.....	48
6 KOULUTUS- JA AMMATINVALINTOJA OHJANNEET TEKIJÄT.....	50
6.1 Henkilökohtaiset taidot ja ominaisuudet: oppikoulu ei käytännön ihmisiä varten? 50	
6.2 Oma kiinnostus: leikeistä ja harrastuksista ammattiin.....	54
6.3 Ulkopuolinen ohjaus: ympäriltä saadut neuvot päätösten tukena	56
6.4 Joukon mukana ajautuminen: lähipiirin valintoja silmällä pitäen.....	64
6.5 Koulutukseen tai ammattiin liittyvä tuttuus: isältä pojalle ja äidiltä tyttärelle.....	66
6.6 Perheen sosioekonominen asema: taloudellisten resurssien niukkuus	68
6.7 Asuinpaikka: syrjäseudun koulutukselliset haasteet.....	71
6.8 Oma koulutushalukkuus: oppimisen ilo ja itsensä kehittämisen tarve	73
7 KOULUTUKSEN MERKITYS ELÄMÄNKULUSSA	77
7.1 Itsenäistyminen ja omillaan pärjääminen: muista riippumattomaksi koulutuksen avulla	77
7.2 Ammattitaidon hankkiminen ja uralla eteneminen: koulutus ovien avaajana	81
7.3 Maailmankatsomuksen ja ystäväpiirin laajentuminen: oman todellisuuden avartuminen koulutuksen kautta	85

7.4 Rinnakkaiskoulujärjestelmän kahtiajako: kuilu oppikoululaisten ja kansakoululaisten välillä	87
7.5 Koulutuksen maksullisuus: kun rahaa ei riitä kaikkeen.....	91
8 YHTEENVETO JA POHDINTA.....	94
8.1 Koulutuspolun muodostuminen	94
8.2 Koulutukselle annetut merkitykset	98
8.3 Koulutuksen hyödyntäminen elämäntilanteissa	100
8.4 Tutkimuksen rajoitteet.....	102
8.5 Tutkimuksen merkitys kasvatustieteen tutkimuskentällä	103
LÄHTEET	105
LIITTEET	115
LIITE 1. Haastattelurunko	115
LIITE 2. Pelkistäminen ja teemoittelu aineiston analyysissä	119

1 JOHDANTO

"No se on mun mielestä se koulutus on niinku semmonen pohja elämälle. Se on niinku se kivijalka talolle. Se koulutus elämälle."

Näillä sanoilla koulutuksen merkitystä luonnehti vuonna 1935 syntynyt Helena, joka oli yksi kymmenestä tähän tutkimukseen osallistuneesta haastateltavasta. Helenan lisäksi oman koulutustarinansa minulle kertoi Annikki, Rauno, Saima, Anja, Olavi, Veikko, Tapio ja Liisa sekä esihaastateltavana toiminut Maria. Heidän jakamien kokemusten kautta tavoitteenani on tämän tutkimuksen avulla lisätä tietämystä 1930- ja 1940-luvuilla työläisperheisiin syntyneiden suomalaisten kokemuksista koulutus- ja ammatinvalintoja ohjanneista tekijöistä sekä koulutuksen merkityksestä osana elämäntähtäystä. Nämä kokemukset ovat ainutlaatuisia ja arvokkaita paitsi henkilökohtaisen merkityksensä myös menneeseen aikaan liittyvän kuvauksensa vuoksi. Ne tarjoavat kurkistuksen jo historiaan jääneen rinnakkaiskoulujärjestelmämme takaa löytyvään todellisuuteen rikastaen jo olemassa olevaa tutkimustietoa sekä herättäen myös pohtimaan koulutuksen merkityksiä ja lähtökohtia niin tänä päivänä kuin tulevaisuudessa.

Alkuperäinen kiinnostukseni aiheen tutkimiseen nousi halustani ymmärtää paremmin omien isovanhempieni koulutuskokemuksia. Innostukseni syveni oppiessani lisää koulutusjärjestelmämme historiasta ja niistä koulutuksen kentällä tapahtuneista murroksista, jotka ajoittuivat 1930- ja 1940-luvuilla syntyneiden nuoruuteen ja varhaisaikuisuuteen. Vaikka näiden murrosten myötä koulutusmahdollisuudet paranivat monilta osin, heijastui perheen sosioekonominen asema edelleen voimakkaasti nuorten koulutusmahdollisuuksiin. Juuri tästä syystä halusin nostaa esille sellaisia koulutustarinoita, joissa korkean koulutuksen hankkiminen ei näyttäytynyt itsestäänselvyytenä perheen korkean sosioekonomisen aseman myötä, vaan joissa lähtökohtina oli varttuminen työläisperheessä ilman korkean koulutuksen hankkimisen mallia.

Vielä 1930- ja 1940-luvuilla syntyneiden lapsuudessa ja nuoruudessa suurin osa suomalaisista olikin matalasti koulutettuja työskennellen maa- ja metsätalouden sekä teollisuuden parissa. Työntekijöiden ryhmä muodosti lähes puolet ammatissa toimivista ja suurin osa väestöstä asui maaseudulla. (Alestalo 1980, 103, 107; Pekkala & Rinne 2021, 321.) Koulutustasoa kuvasi

hyvin se, että vuonna 1900 syntyneistä yli 80 prosenttia ja vuonna 1935 syntyneistä yli 60 prosenttia ei hankkinut perusastetta korkeampaa koulutusta. Sekä väestön koulutustasoon että maan elinkeinorakenteeseen oli kuitenkin tulossa muutoksia, jotka heijastuivat myös 1930- ja 1940-luvulla syntyneiden tulevaisuuden näkyymiin. (Pekkala & Rinne 2012, 321, 323.)

Muiden läntisten teollisuusmaiden tavoin myös Suomessa muutosten keskiössä oli siirtyminen maataloudesta kohti teollisuustyötä sekä erilaisia palvelu- ja tietotöitä. Kehityskulku oli kuitenkin ainutlaatuisen nopeaa ajoittuen pääosin 1950-, 1960- ja 1970-luvuille. Esimerkiksi vielä vuonna 1940 maa- ja metsätalous työllisti 60 prosenttia ammatissa toimivista, kun taas vuonna 1980 vastaava osuus oli enää 13 prosenttia. Elinkeinorakenteen muutoksen ja hyvinvointiyhteiskunnan rakentamisen myötä koulutustarjonta laajentui, muuttoliike kaupunkeihin voimistui sekä työelämän palkkatyöläistyminen, toimihenkilöistyminen ja naisistuminen alkoi. (Väänänen, Turtiainen & Toivanen 2018, 20, 23; Selin 2017, 75–78, 81.)

Koulutuksen kentällä tapahtuneet muutokset linkittyivät monin tavoin yhteiskunnan kehityssuuntiin. Tämän lisäksi koulutus näytteli tärkeää roolia myös yksilöllisissä elämänkuluissa, kuten luvun aloittaneesta haastattelukatkelmasta käy ilmi. Koulutuksen vaikutus ihmisten elämänkulkujen suuntaajana onkin aina ollut valtava heijastuen useille elämän osa-alueille ja luoden perustan esimerkiksi työtehtäville, palkkatasolle, yhteiskunnalliselle asemalle ja myös lasten tulevalle koulutustasolle. Koulutukseen liittyikin usein niin odotuksia ja toiveita kuin myös kilpailua ja paineita. Kouluttamattomuus puolestaan voi tuoda mukanaan häpeää ja huolta tulevaisuudesta. (Rautakilpi 2003, 203–204.)

Koska koulutukseen liittyvät kokemukset ja merkitykset ovat sidoksissa kulloinkin vallitsevaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen, nostan tässä tutkimuksessa tarkasteluun sukupolvitutkimuksen tematiikkaa keskittyen sukupolvia yhdistäviin kokemuksiin. Viittaan ennen kaikkea suomalaisiin sukupolviin, joita ovat tutkineet muun muassa J.P. Roos sekä koulutuksen näkökulmasta Juha Kauppila ja Hannu Huotelin. Koen sukupolviin liittyvän tarkastelun tuovan lisäarvoa tähän tutkimukseen, sillä sen avulla on mahdollista ymmärtää niitä jaettuja käsityksiä ja ajattelutapoja, jotka yhdistävät tarkastelemiani ikäluokkia. Lisäksi aiempien tutkimusten tulokset tarjoavat tukea myös tämän tutkimuksen tulosten tulkintaan.

Aloitatan kuitenkin esittelemällä luvussa 2 elämänkulkujen tutkimiseen liittyviä lähtökohtia. Tämän jälkeen luvussa 3 tarkastelen suomalaisen koulutusjärjestelmän rakenteita ja niitä

koulutuksellisia lähtökohtia, jotka vallitsivat 1930- ja 1940-luvuilla syntyneiden nuoruudessa. Luvussa 4 nostan esille edellä mainitsemiani sukupolvitutkimuksia käsitellen myös koulutukselle annettuja merkityksiä eri ikäluokissa. Luvussa 5 siirryn tarkastelemaan tämän tutkimuksen tarkoitusta ja toteutusta kuvaten tarkemmin tutkimuksen metodologisia lähtökohtia, aineistoa ja analyysiprosessia. Tämän jälkeen esittelen tutkimustuloksia luvuissa 6 ja 7. Lopulta luvussa 8 vedän yhteen tutkimuksen tuloksia sekä esitän niistä omia pohdintojani ja johtopäätöksiä arvioiden myös koko tutkimusprosessia.

2 ELÄMÄNKULKU TUTKIMUSKOHTENA

Elämänkululla (life-course) tarkoitetaan yksilön elämän aikana läpikäymiä tapahtumia ja kokemuksia sekä niitä ohjanneita ulkoisia ja henkilökohtaisia tekijöitä (Puhakka 1998, 10–11). Elämänkulun voidaan ajatella rakentuvan erilaisista jaksoista, joihin sisältyy erilaisia elämäna alueita. Nämä elämäna alueet puolestaan jäsentyvät poluiksi, joihin edelleen sisältyy siirtymiä rooleista toiseen. (Antikainen 1998, 101.) Perustan elämänkululle luovat erilaiset biologiset tekijät ja ympäristötekijät, joihin yksilö ei itse kykene vaikuttamaan. Biologisilla tekijöillä tarkoitetaan muun muassa vanhemmilta perittyjä ominaisuuksia, taipumuksia ja piirteitä, kun taas ympäristötekijöillä viitataan ympäröivään todellisuuteen ja aikakauteen, jotka osaltaan luovat puitteet yksilön toiminnalle ja valinnoille. (Puhakka 1998, 7–8.)

Ympäristö tarjoaa esimerkiksi erilaisia sosiaalisesti määräytyneitä rooliodotuksia ja normeja sekä valintoja ohjaavia haasteita ja rajoituksia. Lisäksi osa elämänkulun varrella tehdyistä valinnoista voi rajata myöhemmin eteen tulevia vaihtoehtoja. Biologiset tekijät ja muut yksilölliset ominaisuudet, ympäristötekijät sekä eletty elämä ovat keskenään vuorovaikutuksessa vaikuttaen jatkuvasti siihen, mihin yksilö elämäänsä suuntaa. Valintoja ohjaavat henkilökohtaiset toiveet, tavoitteet ja toiminta, joita peilataan usein läheisiltä saatua palautteeseen ja ympäristön asettamiin vaatimuksiin. Toisinaan valintoihin sisältyy myös epärationaalisuutta, tiedostamattomuutta ja sattumia. (Nurmi 2003, 258–267.)

Sosiologinen lähestymistapa elämänkulkuun korostaa universaalien vaiheiden sijaan kasvun yksilöllisyyttä ja sosialisointin merkitystä. Tällöin huomio kiinnittyy siihen, miten eri instituutiot ohjaavat yksilöiden valintoja ja rooleihin sijoittumista sekä myös persoonan kehittymistä. Niitä prosesseja, joiden kautta sosiaaliset rakenteet muokkaavat yksilöiden elämää, on kuitenkin haastavaa tuoda esille. (Kilpeläinen 2000, 20–21.) Antikaisen mukaan sosialisointia tapahtuu toiminnan kautta, jolloin se tulee osaksi kaikkea sosiaalista toimintaa. Hän erottaa toisistaan primaari- ja sekundaarisosialisointin, jotka ovat näin jäsennehtynä toisiaan seuraavat vaiheet. Primaarisosialisointi saa alkunsa jo varhaisessa lapsuudessa vaikuttaen persoonallisen identiteetin muodostumiseen. Sekundaarisosialisointi taas tarkoittaa rooleihin sosiaalistumista myöhemmällä iällä. Kaiken kaikkiaan sosialisointi on elämänmittainen prosessi, joka tapahtuu erilaisissa ympäristöissä, kuten perheessä, koulussa työelämässä ja vertaisryhmissä. (Antikainen 1998, 103, 105.)

Sosialisaatio suuntaa yksilön elämäntulkua monella tavalla. Esimerkiksi perheen sosioekonominen asema heijastuu myös lapsiin asettaen heidät erilaiseen asemaan käytössä olevien resurssien mukaan. Lisäksi muun muassa opitut arvot, aiemmat valinnat, sosiaaliset taidot ja erilaiset saavutukset määrittelevät rooleihin pääsyä. (Antikainen 1998, 116.) Toisaalta myös sukupuoli voidaan nähdä merkittävänä sosialisaatioon vaikuttavana tekijänä ohjaten nuoria esimerkiksi tietyille koulutus- ja ammattiurille (Ruohola 2012, 51).

Elämäntulkua on mahdollista tarkastella eri näkökulmista. Tutkimuksessa voidaan keskittyä esimerkiksi yksilön henkilökohtaisiin kokemuksiin ja toimintaan, kuten tässä tutkimuksessa, tai tarkastelu voidaan siirtää elämäntulkua muovaaviin yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin. Lisäksi tutkimus voidaan kohdistaa joko siihen, miten yksilöä ympäröivät ulkopuoliset tekijät ja rakenteet vaikuttavat hänen elämäntulkunsa tai toisaalta siihen, miten yksilö itse toimii vallitsevissa olosuhteissa. (Kilpeläinen 2000, 21–22.)

Useita yksilöllisiä elämäntulkua ja niihin liittyvää kokemuksellisuutta tarkasteltaessa voidaan hahmotella sukupolvia yhdistäviä ja erottavia kokemuksia (Martelin, Pitkänen & Koskinen 2000, 39). Keskeistä tällaisissa tiettyjä ikäluokkia tarkastelevissa tutkimuksissa on ymmärtää jaettu yhteiskunnallinen ja historiallinen konteksti elämäntulkua suuntaavana tekijänä (Antikainen 1998, 112–113). Elämäntulkua tarkasteltaessa on myös mahdollista keskittyä tiettyjen teemojen, kuten koulutuksen, tutkimiseen. Suomessa aihetta ovat tutkineet muun muassa Ari Antikainen ja Hannu Huotelin, jotka ovat lähestyneet koulutuksen merkitystä kysymällä, miten ihmiset käyttävät koulutusta elämänsä rakentamiseen. (Antikainen & Huotelin 1996, 8.)

Ihmisten elämäntulkua on tutkittu sekä kvalitatiivisin että kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin. Kun tavoitteena on tarkastella suurta ihmisjoukkoa ja kerätä yleisluontoista tietoa, käytetään usein määrällisiä menetelmiä. Tällöin tulokset saattavat kuitenkin jäädä varsin pinnallisiksi. Sen sijaan laadulliset tutkimusmenetelmät tarjoavat mahdollisuuden keskittyä syvemmin muutamien ihmisten elämäntulkuihin, jolloin heidän kokemuksensa tulevat moniulotteisemmin kuulluksi. Toisaalta tutkimusjoukon ollessa pieni, ei tuloksista voida vetää suurta ihmisjoukkoa koskevia yleistyksiä. (Puhakka 1998, 14–15.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen pienemmän joukon koulutuspolkuja sekä niihin liittyviä valintoja ja merkityksiä, minkä vuoksi käytän laadullisia tutkimusmenetelmiä.

3 KOULUTUKSELLISIA LÄHTÖKOHTIA 1930- JA 1940-LUVUILLA SYNTYNEIDEN NUORUUDESSA

1930- ja 1940-luvuilla syntyneet kouluttautuivat pääosin 1940- ja 1960-lukujen välillä, jolloin suomalainen yhteiskunta ja koulutusjärjestelmä olivat hyvin toisenlaisia kuin tänä päivänä. Jotta koulutukseen ja koulutusvalintoihin liittyviä kokemuksia voidaan ymmärtää paremmin, on niitä tarkasteltava osana kulloistakin ajanjaksoa ja siihen liittyviä erityispiirteitä, sillä esimerkiksi koulutusrakenne ja koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät vaikuttavat siihen, minkälaisia merkityksiä koulutukselle annetaan (Puhakka 1998, 4). Tässä luvussa pyrin rakentamaan kuvaa niistä koulutuksellisista lähtökohdista, jotka loivat pohjan 1930- ja 1940-luvuilla syntyneiden koulutuspoluille. Aloitan esittelemällä koulutusjärjestelmän rakenteita pääpiirteittäin, minkä jälkeen siirryn tarkastelemaan yksityiskohtaisemmin eri koulumuotoja ja niihin liittyvää tutkimustietoa. Lopuksi tarkastelen vielä kouluissa tarjottua ammatinvalinnanohjausta ja koulutuksen ylisukupolvisuutta.

3.1 Rinnakkaiskoulujärjestelmä ikäluokan jakajana

1930- ja 1940-luvuilla syntyneet suorittivat oppivelvollisuutensa ennen yhtenäisen peruskoulun syntyä, jolloin koulunkäynti perustui rinnakkain toimiviin koulutusväyliin: kansakouluun ja oppikouluun. Tässä rinnakkaiskoulujärjestelmässä lasten koulutaival alkoi seitsemän vuoden iässä yhteisessä kansakoulussa, mutta joukko jakautui kahtia neljännen luokan jälkeen, jolloin osa oppilaista siirtyi oppikouluun. (Selin 2017, 46–47.) Vuodesta 1921 vuoteen 1957 oppivelvollisuus jatkui kaupungeissa neljääntoista ja maaseudulla kolmeentoista ikävuoteen asti. Vuonna 1957 oppivelvollisuusikä nostettiin viiteentoista vuoteen ja vuonna 1958 kuuteentoista vuoteen. (Pekkala & Rinne 2012, 323.)

Vuoteen 1957 saakka kansakoulu jakautui edelleen ala- ja yläkansakouluun, joista ensin mainittu koostui kahdesta tai kolmesta ensimmäisestä luokasta ja jälkimmäinen viidestä tai neljästä viimeisestä luokasta, joista viimeinen oli jatko-opetusta. 1930-luvun lopun pulavuodet hankaloittivat alakansakoulujen toimintaa, minkä vuoksi maaseudulla oli käytössä niin sanottuja supistettuja kouluja, joissa opetusta tarjottiin vain 12 viikkoa lukukaudessa. (Hyvärinen 2011, 341, 351.) Pieni osa ikäluokasta korvasi kansakoulun alimmat luokat valmistavissa kouluissa, joissa opiskeltiin oppikoulun pääsykokeita varten (Selin 2017, 47). Nämä

"herrasväen kouluina" pidetyt valmistavat koulut alkoivat kuitenkin kadota lainsäädännöllisten muutosten seurauksena 1940- ja 1950-lukujen aikana (Kivinen 1988, 29).

Teoreettista osaamista painottava oppikoulu koostui edelleen kahdesta osasta: viisiluokkaisesta keskikoulusta ja kolmiluokkaisesta lukiosta. Keskikoulusta valmistuessaan oppilailla oli mahdollisuus jatkaa lukiossa, minkä lisäksi he saattoivat myös pyrkiä ammatillista opetusta tarjoaviin opistoihin tai ammattikouluihin. Lukiosta saatu ylioppilastutkinto puolestaan mahdollisti opinnot yliopistossa ja muissa korkeakouluissa. (Selin 2017, 46–48.) Koulutusta tarjosivat sekä julkiset että yksityiset toimijat oppikoulujen jakautuessa valtion kouluihin, kunnallisiin keskikouluihin ja yksityisiin oppikouluihin (Koski 2003, 284).

Kansakouluun jääneet oppilaat jatkoivat opintojaan kuusivuotisen kansakoulun jälkeen vielä kaksi vuotta, mikä käytännössä tarkoitti siirtymistä kansakoulujen jatkoluokille (myöhemmin kansalaiskoulu) tai valmistaviin ammattikouluihin. Tämän jälkeen oppilaat siirtyivät oppivelvollisuuden velvoittaman iän täytyttyä joko suoraan työelämään, solmivat oppisopimuksen tai jatkoivat opiskelua kursseilla ja kouluissa, jotka tarjosivat ammatillista opetusta. Kunnallisten, valtiollisten ja yksityisten oppilaitosten lisäksi tietyille aloille kouluttautuminen oli mahdollista osallistumalla osuuskuntien, yritysten tai yhdistysten järjestämiin valmennuksiin ja koulutuksiin. Koulutustarjontaan liittyvän monimuotoisuuden vuoksi koulutuksiin ja niiden järjestäjiin liittyvä arvostus ja luotettavuus oli kuitenkin vaihtelevaa. (Selin 2017, 46, 51.)

Varsinaista kansakoulua seuranneen jatko-opetuksen yleistyminen tapahtui vaiheittain siten, että opetusta tarjottiin aluksi suuremmissa teollisuuskaupungeissa, joissa myös kansakoulun käyminen oli vakiintuneempaa. Maaseudulla tarjottu opetus puolestaan perustui erillisiin jatkokursseihin, joita tarjottiin vaihtelevasti valtionavustuksista riippuen. Kansakoulun jatko-opetukseen liittyvien määräysten noudattaminen osoittautui haasteelliseksi, sillä opetukseen osallistuminen oli epäsäännöllistä eikä opettajilla ollut riittäviä resursseja tai ammattitaitoa jatko-opetuksen järjestämiseen. Lisäksi 1930-luvun pulavuodet ja toinen maailmansota heijastuivat koulutukseen supistuksina, säästötoimina ja rakenteellisen kehityksen pysähtymisenä hankaloittaen erityisesti jatko-opetuksen järjestämistä. Käytännössä jatko-opetus vakiintuikin lain määräämässä muodossa vasta 1950-luvun puolella. (Jauhiainen 2002, 267–268; Karttunen 1966, 54–56.)

Jatko-opetuksen käytännön järjestelyjen lisäksi huolta aiheutti jatkokoulujen ja ammatillisten koulujen välinen työnjako, joka oli pitkään epäselvä aiheuttaen vuosikymmeniä kestäneen koulutuspoliittisen ongelman. Rinnakkain toimineiden koulumuotojen tilanne kärjistyi, kun jatko-opetus muuttui pakolliseksi ja koulut joutuivat kilpailuasetelmaan. Jatko-opetuksen rooli koulutusjärjestelmässä selkeytyi vuonna 1957, kun jatkoluokat muuttuivat kansakouluun liittyväksi kansalaiskouluksi, jonka ensisijaisena tehtävänä oli ammattiopintoihin valmentaminen. Koulutuksen kasvatuspäämääriksi määriteltiin kansalaiskasvatus, persoonallisuuden kasvattaminen sekä oppilaan johtaminen ammattiin ja ammattityöhön. Näin ollen kansalaiskoulussa opetuksen tavoitteena oli ennen kaikkea lisätä oppilaiden valmiuksia ammatinvalintaan ja totuttaa heitä työntekoon. (Jauhiainen 2002, 198–199, 268–269; Selin 2017, 49–50.)

Opiskeltavien aineiden jaottelu sukupuolen mukaan koettiin jatko-opetuksessa luonnollisena. Tämä heijasti yhteiskunnan tiukkaa naiskansalaisuuden ja mieskansalaisuuden välillä vallitsevaa kahtiajakoa, joka perustui pitkälti ajatuksille naisten ja miesten erilaisista yhteiskunnallisista rooleista sekä toisistaan poikkeavista kyky-, tunne- ja tahtotaipumuksista. (Jauhiainen 2002, 275.) Sodan jälkeen vahvistettu opetussuunnitelma tarjosikin pojille opintoja puu- ja metallityön sekä luonnonopillisen ja kaupallisen linjan parissa, kun taas tytöt saivat tehdä valinnan kotitalouden, käsityön ja kaupallisen linjan välillä. 1950- ja 1960-lukujen nuorten koulutus- ja ammattisuunnitelmat mukautuivat sukupuolittuneisiin työmarkkinoihin tyttöjen ollessa kiinnostuneita naisvaltaisista aloista, kuten terveys- palvelu- ja kaupallisista aloista poikien suosissa miesvaltaisia aloja, joihin lukeutui ennen kaikkea tekniikan ja liikenteen alojen ammatteja. (Selin 2017, 48–49, 364–365.)

Vahvoja sukupuolirooleja kuvastaa hyvin esimerkiksi se, että vielä 1950-luvulla osa vanhemmista suhtautui epäilevästi ja arvostellen siihen, että pojat pääsivät joissakin kansakouluissa ja niiden jatkoluokilla tutustumaan tyttöjen aineiksi määriteltyyn ruuanlaittoon ja kodinhoitoon. Jauhiaisen mukaan koulutuksen vahva sukupuolisidonnaisuus heijastui ennen kaikkea tyttöjen opiskeluun kaventaen heidän ammattikoulutusmahdollisuuksiaan. Siinä missä pojille avautui runsaasti erilaisia alavaihtoehtoja, katsottiin tytöille soveltuvien aineiden liittyvän ennen kaikkea kodinhoitoon, minkä lisäksi jatko-opetuksesta saatavan käytännöllisen opin nähtiin usein olleen heille riittävää. (Jauhiainen 2002, 212, 275–276.) Etenkään maaseudulla asuneet tytöt ja naiset eivät juurikaan haaveilleet pitkästä koulutuspolusta, vaan kokivat usein tarvittavan opin löytyvän kotitilalla työskentelyn sekä erilaisten

käytännönläheisten keitto- ja talouskurssien kautta (Huhtala & Tähtinen 2014, 60). Toisaalta tilanne oli toinen niiden tyttöjen kohdalla, jotka siirtyivät oppikouluun. Onkin arvioitu, että rinnakkaiskoulujärjestelmä uusinsi sekä luokka- että sukupuolijakoa suunnaten poikia lyhyen käytännöllisen ja tyttöjä pidemmän yleissivistävän koulutuksen pariin. (Jauhiainen 2002, 212, 275–276.)

Koska kansakoululaitoksen ja erityisesti siihen liittyvän jatko-opetuksen kehitys jatkui aina peruskoulujärjestelmään siirtymisen kynnykselle saakka, saattoivat nuorten kokemukset oppivelvollisuuden viimeisistä vuosista poiketa toisistaan (Kivinen 1988, 178). Jauhiaisen mukaan jatko-opetus nähtiin kuitenkin koko historiansa ajan työväestön lapsille suunnattuna koulutusväylänä, jonka kautta sijoituttiin ruumiillisiin töihin ja matalapalkkaisiin asemiin. Koulumuodon status näyttäytyi alhaisena ja siihen viitattiinkin muun muassa ”alempiarvoisena oppikouluna” ja ”varastoaittana”. (Jauhiainen 2002, 267, 270, 277.) Jatkoluokat eivät olleet suosiossa edes työläisperheiden keskuudessa, sillä ne eivät juurikaan parantaneet sosiaalisen nousun mahdollisuuksia (Koski 2003, 285) eivätkä tarjonneet työmarkkinoilla hyödyttävää ammattipätevyyttä (Jauhiainen 2011, 114).

Työelämään sijoittuminen pelkällä kansakoulupohjalla ei kuitenkaan tuottanut ongelmia vielä 1940- ja 1950-lukujen aikana, jolloin teollisuuden ja maatalouden alat työllistivät kouluttamatontakin väestöä (Koski 2003, 285). Työhön oppiminen ja uralla vähitellen eteneminen oli usein mahdollista töitä tekemällä, ja 1950- ja 1960-luvuilla moni kansakoulun jatkoluokilla opiskeleva nuori suunnittelikin siirtyvänsä suoraan ansiotöihin oppivelvollisuuden päätyttyä. Helsingissä vuonna 1950 jopa 66 prosenttia pojista ja 50 prosenttia tytöistä ei aikonut kouluttautua pidemmälle. Luvut olivat selvästi korkeammat kuin keskikoulua päättävillä nuorilla, joista valtaosa suunnitteli jatkavansa opintojaan lukiossa. Helsingissä keskikoulua käyvistä pojista vain kahdeksan prosenttia ja tytöistä viisi prosenttia piti keskikoulusta suoraan työelämään siirtymistä mahdollisena vaihtoehtona. (Selin 2017, 65, 72–73.)

Nuorten koulutuspolut alkoivat kuitenkin pidentyä 1950- ja 1960-lukujen aikana, jolloin yhä harvempi nuorista aikoi siirtyä työelämään pelkän kansakoulun turvin. Vuonna 1960 helsinkiläisistä kansakoulunuorista enää reilut 30 prosenttia suunnittelikin siirtyvänsä oppivelvollisuuden päätyttyä suoraan työelämään. (Selin 2017, 65.) Painetta koulutuksen hankkimiseen lisäsi työelämän kasvaneet ammattitaitovaatimukset (Koski 2003, 258), minkä

lisäksi ammattikoulutuksen kehittyminen ja monipuolistuminen kannustivat koulutuksen hankkimiseen (Selin 2017, 67). Ammatillisen koulutuksen muotoja ja kehitystä palaan tarkastelemaan luvussa 2.3. Tätä ennen käyn tarkemmin läpi, mitä oppikouluun siirtyminen merkitsi ja millainen vaikutus sillä oli koulutus- ja ammattiuran rakentajana.

3.2 Oppikoulu sosiaalisen nousun välineenä

1930- ja 1940-luvuilla syntyneiden ensimmäinen koulutussiirtymä tai mahdollisuus siihen ajoittui kansakoulun neljänteen luokkaan, jonka suorittamisen jälkeen oppilailla oli mahdollisuus pyrkiä oppikouluun. Tämä koulutuksen nivelvaihe loi pohjan tuleville jatko-opiskelu- ja työskentelymahdollisuuksille, sillä keskikoulun ja lukion suorittaminen mahdollistivat korkeakoulutuksen hankkimisen ja näin ollen pääsyn korkeampiin ammattiasemiin. (Arola 2018, 40.) Lukion lisäksi keskikoululaisia siirtyi ammatillisen koulutuksen pariin sekä koulu- että opistotasoihin oppilaitoksiin, joista suosituimpiin lukeutui kauppaopisto ja teknillinen opisto. Osa oppikoulupojista suunnitteli uraa myös armeijan palveluksessa. (Selin 2017, 71–73.)

Oppikouluihin ei kuitenkaan voinut vain siirtyä, vaan niihin oli pyrittävä. Oppilaat valikoitiin koulutukseen pääsykokeen, kansakoulutodistuksen ja kansakouluopettajan lausunnon perusteella. Pääsykokeet, joissa testattiin äidinkielen ja laskennon osaamista, muutettiin koulukohtaisista valtakunnallisesti yhtenäisiksi vuonna 1955. (Selin 2017, 47.) Koulumenestys yksinään ei kuitenkaan taannut kaikille opiskelupaikkaa, vaan oppikoulun käyminen oli vahvasti sidoksissa perheen taloudelliseen tilanteeseen maksullisuutensa vuoksi (Kivinen 1988, 60). Oppikouluun onkin viitattu ”koulutus- ja työvoimavirtoja erottelevana seulana”, joka loi kahtiajakoa nuorten keskuudessa (Arola 2018, 38) sekä ylläpiti sosiaalista eriarvoisuutta ja hierarkia-asetelmaa koko historiansa ajan (Kivinen 1988, 60).

Lasten kouluttaminen oppikoulussa vaati vanhemmilta taloudellisia uhrauksia, sillä rahaa kului lukukausimaksuihin, koulumatkoihin, ruokailuun ja opiskeluvälineisiin. 1950-luvun puolivälissä lukukausimaksut vaihtelivat 3 000 ja 12 000 markan välillä metalliteollisuuden alojen keskimääräinen kuukausipalkka ollessa noin 25 000 markkaa ennen veroja. (Koski 2003, 284.) Koska yli 14-vuotiailta saatettiin kotitöiden tekemisen lisäksi odottaa tulojen hankkimista perheelle, merkitsi lasten kouluttaminen lisääntyvien kulujen lisäksi myös yhden

perheenjäsenen työpanoksen menettämistä (Kaarninen 2011, 410). Tämä saattoikin erityisesti maaseudulla, jossa arki oli usein niukkaa ja työntäyteistä, estää nuorten kouluun pääsyn (Huhtala & Tähtinen 2014, 59).

Oppikoulun rooli yläluokan opinahjona korostui erityisesti sen varhaisempina vuosina, jolloin kansakoulu nähtiin ennen kaikkea maaseudulla asuvan väestön ja kaupungeissa asuvan köyhälistön koulutusväylänä oppikouluun pääsyn ollessa vain kaupunkiporvariston etuoikeus (Jauhiainen 2002, 30–31). 1800-luvun lopulla lähes puolet oppikoululaisten isistä olivatkin virkamiehiä, kun taas torppareiden ja ”muun yhteisen kansan” lasten vastaava osuus oli alle kolme prosenttia. 1920-luvulle tultaessa vain alle kymmenes 11-vuotiaista päätyi oppikouluun ja tätäkin harvempi 16-vuotiaista jatkoi lukiossa. (Kivinen 1988, 51–53.)

Vielä 1900-luvun alussa maalla asuvien oppikouluun pyrkimistä rajoitti erityisesti oppikoulujen kaupunkeihin keskittyvät sijainnit (Kiuasmaa 1982, 232). Seuraavina vuosikymmeninä koulutusmahdollisuudet alkoivat kuitenkin laajentua enenevässä määrin myös kaupunkien ulkopuolelle, ja 1930-luvun loppupuolella jo runsas kolmannes oppikouluista sijaitsi maaseudulla (Kivinen 1988, 44). Vaikka oppikoulua ei vielä tuolloin nähty työ- ja maatalousväestön lasten luonnollisena koulutusväylänä, vaan ”hyvin toimeentulevien ja pääasiassa kaupunkitaajamissa asuvien perheiden lapsille sopivana opinahjona” (Kivinen 1988, 56), alkoi oppikoulun käyminen yleistyä koulujen määrän lisääntyessä, koulutuksen alueellisen saavutettavuuden parantuessa sekä koulutusinnokkuuden ja ikäluokkien koon kasvaessa (Selin 2017, 56).

Oppikouluverkosto kehittyikin voimakkaimmin 1950- ja 1960-luvuilla, jolloin koulutusmahdollisuudet paranivat ennen kaikkea Itä- ja Pohjois-Suomessa sekä maan muilla reuna-alueilla (Kauppila 1996, 81). Kehityksen taustalla vaikutti käynnissä oleva rakennemuutos sekä koulutuksen ymmärtäminen sosiaalisen nousun ja paremman elämän mahdollistajana (Koski 2003, 284). Painetta oppikoulujärjestelmän laajenemiselle toivat erityisesti 1940-luvun loppupuolella syntyneet suuret ikäluokat, jotka alkoivat kasvattaa sekä oppikoululaisten että ylioppilaiden lukumäärää. Vuonna 1950 oppikouluissa opiskeli 94 971 oppilasta, kun taas vuonna 1960 heitä oli jo 214 601. (Kaarinen 2011, 426.) Vuonna 1950 lukiossa aloitti 9,4 prosenttia 16-vuotiaiden ikäluokasta vastaavan luvun ollessa 19,9 prosenttia vuonna 1960 (Rinne 2012, 378). Ylioppilaiden määrä kohosi yli nelinkertaiseksi vuosien 1950

ja 1970 välillä (Kaarinen 2011, 426). Sotien jälkeen syntyneet sukupolvet lopulta nostivatkin Suomen koulutustason samalle tasolle muiden Pohjoismaiden kanssa (Rahikainen 2011, 372).

Koulutuksen yleistymisen myötä oppikouluihin alkoi hakeutumaan sekä määrällisesti että suhteellisesti enemmän lapsia sellaisista perheistä, joissa ei ollut aiempaa oppikoulutaustaa. Vuonna 1950, jolloin keskikouluissa aloitti noin neljännes ja lukiossa alle kymmenes ikäluokasta, oppikoulujen oppilaiden huoltajista 29,3 prosenttia oli työntekijöitä, 21,5 prosenttia maanviljelijöitä ja 49,2 prosenttia yrittäjiä, toimihenkilöitä ja vastaavia. Vuosien 1955 ja 1972 välillä oppikouluissa opiskelevien työläisperheistä tulleiden lasten määrä kasvoi neljänneksestä vajaaseen kolmannekseen ja heidän lukumääränsä kasvoi 35 000 oppilaasta 93 000 oppilaaseen. Vuosien 1950 ja 1972 välillä keski- ja yläluokkaisten perheiden lasten suhteellinen osuus oppikoululaisista laski hieman, mutta heidän määränsä kasvoi 72 000 oppilaasta 160 000 oppilaaseen. (Kivinen 1988, 51, 57–58.) Oppilaiden sosiaalitaustan monimuotoistumisesta huolimatta osa vanhemmista edelleen vieroksui oppikouluja niiden yläluokkaisen maineen vuoksi, mikä saattoi edelleen sulkea joiltakin nuorilta tämän koulutusmahdollisuuden (Koski 2003, 284).

Keskikouluun pyrkimisen lisäksi oppikouluopintoihin liittyi myös toinen koulutusvalinta, joka tavallisimmin koski valintaa lukion ja ammatillisten opintojen välillä. 1950- ja 1960-luvuilla Helsingissä opiskelevien keskikoululaisten keskuudessa valtaosa suunnitteli opintojensa jatkamista lukiossa. Poikien osuus lukioon aikovista oli 51 prosenttia vuonna 1950 ja 35 prosenttia vuonna 1960. Tyttöjen kohdalla osuudet olivat hieman matalammat; 40 prosenttia vuonna 1950 ja 33 prosenttia vuonna 1960. (Selin 2017, 72.) Lukioon siirtyminen oli yleisempää kaupunkikouluissa ja Etelä-Suomessa, minkä lisäksi ylemmistä sosiaaliluokista tulevat nuoret siirtyivät lukioon muita ryhmiä tavallisemmin. Keskikoululaisista ylintä sosiaaliluokkaa edustavista yli 80 prosenttia jatkoi lukiossa vastaavan osuuden ollessa työväestön keskuudessa noin 40 prosenttia ja maanviljelijäperheistä tulevien keskuudessa noin 50 prosenttia. Myös koulumenestys näytti heijastuvan kouluvalintaan, sillä lukuaineissa paremmin pärjänneet siirtyivät lukioon heikommin pärjänneitä todennäköisemmin. (Sysiharju 1972b, 65, 66.)

1960-luvun keskikoululaiset perustelivat lukioon pyrkimistä koulussa viihtymisellä sekä lukiokoulutuksen yleissivistävällä luonteella ja sen tarjoamilla jatko-opiskelumahdollisuuksilla, jotka edelleen mahdollistivat korkeamman sosiaalisen aseman ja

paremman työpaikan saavuttamisen. Myös vanhemmat suhtautuivat valintaan usein myönteisesti, minkä lisäksi lukio tarjosi muutaman vuoden lisäaikaa tulevaisuuden suunnitelmien kirkastumiseen. (Sysiharju 1972a, 49–50, 52.) Osalla valintaan vaikutti tai ainakin sitä helpotti lukioon siirtymisen helppous. Lähes kaikki lukioon pyrkivät pääsivät sinne, minkä lisäksi opinnot olivat luonnollinen jatkumo aiemmille oppikouluopinnoille toisin kuin ammatilliseen koulutukseen tai työelämään siirtyminen. (Selin 2017, 70.) Näiden tekijöiden lisäksi Sysiharju arvioi muun muassa nuorten työelämään ja koulutukseen liittyvien käsitysten, henkilökohtaisen itsenäistymien tarpeen, itseluottamuksen ja pystyvyyden tunteiden sekä tavoitteiden vaikuttaneen päätökseen jatkaa opiskelua lukiossa (Sysiharju 1972b, 70).

Toisaalta oli myös oppilaita, jotka eivät halunneet pyrkiä lukioon. He perustelivat kantaansa muun muassa huonolla opiskelumenestyksellään ja sillä, etteivät he viihtyneet koulussa tai kokeneet opintoja itselleen sopiviksi. (Sysiharju 1972a, 52.) Sysiharjun tarkastelun mukaan lukion ulkopuolelle jättäytyneistä tai jääneistä noin puolet pyrki ammatillisiin oppilaitoksiin ja suurin osa myös hyväksyttiin sisälle muutaman vuoden sisällä pyrkimisestä (Sysiharju 1972c, 54).

Oppikouluun liittyviä kokemuksia on aikaisemmissa tutkimuksissa tarkasteltu myös muisteluun perustuvien aineistojen avulla. Suomessa koulumuistoja kartoitettiin kattavasti vuonna 2013, jolloin Suomalaisen kirjallisuuden seura ja Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura toteuttivat Minun koulumuistoni -keräyksen. Saadusta aineistosta oppikouluun liittyviä muistoja on tutkinut Pauli Arola. Artikkelissaan ”Oppikouluun vai ei? Muistoja oppikouluun siirtymisestä 1920–1970-lukujen Suomessa” hän tarkastelee 138 kertomuksen kautta oppikouluun siirtymisen tai sen ulkopuolelle jäämisen kokemuksia. Arolan mukaan nämä kokemukset muodostuivatkin merkitykselliseksi osaksi koulutuspolkua. (Arola 2018, 37–40.) Myös 1920–1930-luvuilla syntyneiden koulutuskokemuksia tutkinut Reetta Muhonen havaitsi, että nimenomaan oppikouluun liittyvä valintatilanne sai erityisen merkityksen koulutustarinan ”juonen huipentumisena” (Muhonen 2013, 32).

Arolan mukaan muistelijat esittivät useita eri syitä oppikouluun pyrkimiselle. Ennen kaikkea vanhemmilta saatu tuki ja ohjaus sekä heidän akateeminen koulutustaustanansa näyttivät viitoittaneen tietä oppikouluopinnot pariin. Myös sukulaisten ja kansakoulunopettajien koettiin useissa kertomuksissa vaikuttaneen koulutusvalintaan, minkä lisäksi rohkaisuja saatiin myös kansakoulutarkastajalta ja keskikoulun rehtorilta. Muutama muistelijoista kertoi itse

halunneensa pyrkiä oppikouluun, vaikka vanhemmat olivat vastustaneet ajatusta. (Arola 2018, 44–47.)

Sen lisäksi, että kotoa saatu tuki ohjasi nuoria oppikouluun, koettiin tuen edesauttaneen koulussa menestymistä myös silloin, kun koulutusvalinta ei ollut tavanomainen suhteessa perheen sosioekonomiseen asemaan. Sitä vastoin vanhempien ristiriitainen suhtautuminen tai lähipiirissä esiintyvät ongelmat yhdistettynä epätavalliseen koulutusvalintaan herättivät muistelijoiissa tunteita vieraudesta ja riittämättömyydestä. Kielteisiä tuntemuksia aiheutui myös nuoren sosiaalisen aseman muutoksesta, mikä saattoi johtaa syrjimiseen. Sopeutumiseen heijastuikin tiukka kahtiajako oppikoulun sekä ammatti- ja kansakoulun välillä, mikä konkretisoitui koulujen toisistaan poikkeavissa kulttuureissa ja erillisissä vapaa-ajanviettopaikoissa. (Arola 2018, 47–49.)

Aina oppikouluun siirtyminen ei kuitenkaan ollut mahdollista syystä tai toisesta. Valtaosa oppikoulun ulkopuolelle jääneistä muistelijoiista asui Itä- ja Pohjois-Suomessa, mutta kouluun pääsy ei etelässäkään ollut itsestäänselvyys. Kaiken kaikkiaan kokemukset oppikoulun ulkopuolelle jäämisestä koettiin Arolan mukaan diskriminoivana, ja osa muistelijoiista pohti edelleen, miten oppikoulun käyminen olisi voinut vaikuttaa heidän elämäänsä. Oppikouluun pyrkimisen esteinä muistelijoilta näyttäytyi erityisesti varattomuus ja koulujen kaukainen sijainti. Muita aineistossa ilmenneitä yksittäisiä selityksiä olivat isän kaatuminen sodassa, vanhempien koulutushaluttomuus ja kannustuksen puute, koulunkäyntipaikkakunnalla vallitsevat asenteet sekä oma päätös. Osa muistelijoiista vain yksiselitteisesti totesi, ettei saanut tai voinut käydä oppikoulua. (Arola 2018, 52–57, 62, 65.)

Muisteluissa ilmeni sosiaalista vertailua suhteessa ikätovereihin ja oman tilanteen kuvaamista vanhempien tulkintoista käsin. Arolan mukaan ongelmallista on, että nämä vanhempien tulkinnat eivät välttämättä mukautuneet yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin, vaan heijastivat heidän oman nuoruusaikansa asenteita. Arola näkeekin sosiaalisen vertailun ja vanhempien tulkintojen olevan keskeisessä asemassa sosiaalisen liikkuvuuden sekä yhteiskunnassa vallitsevien hierarkkisten asemien muutoksessa ja säilymisessä. (Arola 2018, 58, 65.)

Arolan lisäksi oppikouluun liittyviä muistoja on tutkinut muun muassa Leena Koski, joka käytti aineistonaan kuuden vuosien 1920 ja 1950 välillä syntyneen naisen

koulutuselämäkertahaastatteluja. Haastatteluissa pohdittiin koulunkäynnin arkea, joka saattoi olla hyvinkin erilaista kuin kansakouluaikana. Oppikouluun siirtyminen tarkoittikin useille maaseututaajamissa ja kauppaloissa asuville nuorille pitkää koulumatkaa, minkä vuoksi muutto toiselle paikkakunnalle saattoi olla välttämätöntä. Nuorten kuitenkin odotettiin pärjäävän jo varhain omillaan. (Koski 2003, 291, 303, 306.)

Perheen suhtautumista koulutukseen Koski kuvaa "häilyväksi". Haastatteluissa oppikoulun käymistä ei aina pidetty itsestäänselvyytenä, vaikka naiset varttuivatkin koulutusmyönteisissä ja kannustavissa perheissä, joissa tyttöjen kouluttautumista pidettiin tärkeänä. Erityisesti nuorempien haastateltavien perheissä koulutukseen suhtauduttiin liberaalimmin. Vanhempien muisteltiin käyttäneen niin sanottua "suostuttelevaa valtaa", jolloin tilaa valintojen pohtimiselle jäi myös nuorille itselleen. Lopulta koulutukseen liittyvät valinnat näyttäytyivät usein luonnollisina siirtyminä eikä vanhempien katsottu "puuttuneen koulunkäyntiin". (Koski 2003, 288, 299, 301–302.)

3.3 Suosiotaan kasvattava ammatillinen koulutus

Ammatillisen koulutuksen asemaa osana koulutusjärjestelmää on pidetty sekä Suomessa että muualla maailmassa vaikeasti määriteltävänä. Tämän ajatellaan johtuvan osittain siitä, että koulutusta voidaan tarjota lähes kaiken ikäisille ja tutkinto on mahdollista suorittaa eri koulutusasteilla. Lisäksi opetuksen järjestäminen voi vaihdella koulumuotoisesta käytännönläheisempään oppisopimukseen, jossa ammattiin opitaan työn yhteydessä. (Kivirauma 1990, 15, 19.) Suomessa oppisopimuskoulutuksessa opiskelevien määrä on kuitenkin pysynyt suhteellisen pienenä. Vuonna 1930 heitä oli 1 179 ja kolmekymmentä vuotta myöhemmin 3 159. Kumpanakin vuonna määrä oli alle kuusi prosenttia kaikista ammatillisista opintoja suorittavista. (Heikkinen 2000, 22.)

Toisin kuin yleissivistävän koulutuksen ammatillisen koulutuksen tavoitteena on usein kapean erikoisosaamisen opettaminen ja vahva työelämälähtöisyys (Kivirauma 1990, 14–15). Ammatillisten opintojen hankkimiseen onkin liitetty välineellinen arvo, sillä koulutukseen hakeudutaan ennen kaikkea ammatin ja työpaikan saamista sekä työllistymismahdollisuuksien parantamista varten (Martti 1999, 293).

Vaikka ammatillisen koulutuksen vakiintumiseen liittyvä kehitys on vaihdellut maittain, on kansainvälisesti yhdistävänä trendinä ollut sen myöhäinen järjestäytyminen kiinteäksi osaksi koulutusjärjestelmää. (Kivirauma 1990, 19.) Suomessa ammatillisten oppilaitosten perustaminen alkoi jo 1800-luvun alkupuolella, mutta ammattikasvatuksen voidaan sanoa järjestelmällistyneen vasta 1930- ja 1940-lukujen taitteessa, jolloin ammatillisen opetuksen suunnitelmallinen kehittäminen ja laajentaminen alkoi koulutusta koskevien lakien ja asetusten myötä. Opiskelijamäärät lähtivätkin voimakkaaseen nousuun 1950-luvulla oppilaitosten, opiskelupaikkojen ja koulutushalukkuuden lisääntyessä. (Jauhiainen 2002, 205; Klemelä & Vanttaja 2012, 182, 190.) Suhteellisen myöhään tapahtuneesta kehityksestä huolimatta 1930- ja 1940-luvuilla syntyneille ammatilliset opinnot alkoivat näyttäytyä vuosi vuodelta suositumpana vaihtoehtona sekä kansakoulua että oppikoulua käyville nuorille (Selin 2017, 65, 72).

Ennen ammatillisen koulutuksen yhtenäistämistä oppilaitosten toiminta oli hajanaista ja heikosti koordinoitua, minkä lisäksi koulutuksen suhde kansa- ja oppikouluun sekä korkeakouluihin oli epäselvä. Hallinnon hajanaisuus hankaloitti opiskelijavirtojen ohjaamista, yhteisten päämäärien asettamista ja uudistusten toteuttamista. (Klemelä & Vanttaja 2012, 185.) Vuonna 1939 säädetty ammattioppilaitoslaki jakoi koulut valmistaviin ammattikouluihin, yleisiin ammattikouluihin ja erikoisammattikouluihin. Näiden lisäksi 1940-luvun puolivälissä alettiin perustaa keskusammattikouluja, joiden tarkoituksena oli pikakouluttaa armeijasta kotiutuneita sotakorvausteollisuuden tarpeisiin ja tarjota maaseudun nuorille ammattikoulutusmahdollisuuksia. Eri alojen koulutukset järjestettiin toisistaan erillään ja niissä tarjottava opetus erosi sekä käytännöiltään että laadultaan toisistaan. (Kivirauma 1990, 61.)

Yleisillä ammattikouluilla viitattiin vuodesta 1959 eteenpäin sellaisiin ammattikouluihin, joita kunnat olivat velvollisia ylläpitämään. Niissä tarjottiin sekä tietopuolista että käytännönläheistä opetusta. 1960-luvun alussa myös valmistavat ammattikoulut muutettiin yleisiksi ammattikouluiksi, jolloin niihin oli mahdollista pyrkiä vasta koko kahdeksanvuotisen kansa- ja kansalaiskoulun jälkeen. Ennen tätä valmistavilla ammattikouluilla oli haettu ratkaisua kansakoulusta valmistuneiden sijoitusongelmaan. Näihin pääosin 2-vuotisiin kouluihin hakeuduttiin tuolloin 6-vuotisen kansakoulun suorittamisen jälkeen. Yleisten ammattikoulujen tavoin myös valmistavissa ammattikouluissa opiskeltiin sekä teoreettisia aineita että käytännöllisiä taitoja. (Kivirauma 1990, 70–72; Selin 2017, 67.)

Erikoisammattikoulujen joukkoon lukeutuivat entiset ammattioppilaskoulut, joita eri ammattikunnat ja -yhdistykset sekä yksityiset yrittäjät perustivat. Teoreettisen opetuksen lisäksi näissä kouluissa pyrittiin tarjoamaan työpaikkojen luonnollisia olosuhteita vastaavaa käytännön kokemusta, josta oli mahdollista saada myös rahallista korvausta. Merkittäviin erikoisammattikoulujen ryhmiin lukeutui yksityisen teollisuuden konepajakoulut, minkä lisäksi koulutusta oli mahdollista hankkia muun muassa kirjapaino-, kultaseppä-, ravintola-, maalari- ja kampaamoalan kouluissa. (Kivirauma 1990, 72–73.)

Edellä kuvattuihin kouluasteen tutkintoihin liittyvä arvostus oli muiden maiden tapaan myös Suomessa vähäistä, mikä näkyi esimerkiksi oppikoulujen suosion kasvuna. Sen sijaan kouluastetta korkeamman tutkinnon tarjoava opistoaste, joka avautui keskikoulun suorittaneille nuorille, oli arvostetumpi. Opistoasteen ammattikouluihin, joissa 1950- ja 1960-luvuilla noin kolmasosa ammatillisen koulutuksen oppilaista opiskeli, lukeutui muun muassa teknillinen, kaupallinen ja sairaanhoidon koulutus. Ammatillisen koulutuksen suosion myötä erillisten keskikoulupohjaisten linjojen perustaminen yleistyi vähitellen, mikä lisäsi koulutusvaihtoehtoja oppikoulusta valmistuville nuorille. Osaan opistoasteisista oppilaitoksista saattoi kuitenkin päästä myös kouluasteen tutkinnolla. (Kivirauma 1990, 74–77; Selin 2017, 71.)

Kaupan ja tekniikan aloja lukuun ottamatta ammattikoulut ja -opistot sekä myöhemmin kehittyneet korkeakoulut toimivat toisistaan erillään, mikä hankaloitti sujuvaa opintojen jatkamista ylemmän asteen koulutuksessa. Joillakin aloilla eteneminen ei ollut lainkaan mahdollista. Haasteita tuotti myös opintolinjojen suuri määrä ja kapea-alainen opetussisältö. Arvioiden mukaan pelkästään koulu- ja opistoasteen koulutukset sisälsivät noin 650 opintolinjaa. (Klemelä & Vanttaja 2012, 186–187.)

Ammattitaitoisten työntekijöiden puute, suuret ikäluokat ja koulutushalukkuuden lisääntyminen loivat painetta ammattikoululaitoksen kehittymiselle (Selin 2017, 52), ja ammatillisissa opinnoissa aloittavien nuorten määrä alkoi kasvaa 1950-luvulla (Klemelä & Vanttaja 2012, 190). Vielä 1900-luvun alussa koulu- ja opistoasteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoita oli 11 660, kun taas vuonna 1950 opiskelijoita oli 32 313 ja kymmenen vuotta myöhemmin jo 53 196. Erityisesti teollisuuden koulutusala kasvoi voimakkaasti 1950- ja 1960-luvuilla, jolloin oppilasmäärät lähes kaksinkertaistuivat molemmilla vuosikymmenillä. (Kivirauma 1990, 65.) Vaikka oppilaitosten ja opiskelupaikkojen määrä kasvoi, ei kansalais-

tai keskikoulun käyneille suunnattuja jatko-opiskelupaikkoja kuitenkin riittänyt koko ikäluokalle (Selin 2017, 52).

Ammatillisen koulutuksen yleistyminen heijastui nuorten koulutussuunnitelmiin erityisesti kansakoulun käyneiden kohdalla siten, että yhä useampi nuori aikoi suoraan työelämään siirtymisen sijaan hankkia jatkokoulutusta. Vuonna 1950 helsinkiläisistä kansakoulupojista 20 prosenttia ja tytöistä 35 prosenttia suunnitteli opintojen jatkamista muodollisessa (ammatti)koulussa, kun taas vuonna 1960 vaihtoehdon suosio oli poikien kohdalla noussut 46 prosenttiin ja tyttöjen kohdalla 51 prosenttiin. (Selin 2017, 65, 67.)

Koulutukseen liittyvistä kehitystoimista huolimatta ammatillinen koulutus ylläpiti edelleen tiukkaa sukupuolijakoa, joka perustui työmarkkinoilla vallitsevaan ajatukseen siitä, että työt oli eroteltavissa miesten töiksi ja naisten töiksi (Klemelä & Vanttaja 2012, 188). Asetelmaa vahvisti osaltaan myös se, että osa ammattikouluista oli nimensäkin puolesta määritelty vain tietylle sukupuolelle sopivaksi. Esimerkiksi 1960-luvulle saakka Helsingin suurimmat ammattikoulut oli nimetty Valmistavaksi poikien ammattikouluksi (myöhemmin Teknillinen ammattikoulu) ja Valmistavaksi tyttöjen ammattikouluksi (myöhemmin Talous- ja ompelualan ammattikoulu). Koulutuksen sukupuolittuneisuus heijastui edelleen nuorten ammattisuunnitelmiin, jotka mukautuivat ympäröiviin odotuksiin ja normeihin. Helsingissä poikien toiveammatit painottuivatkin miesvaltaisiin tekniikan ja liikenteen alojen ammatteihin tyttöjen suunnitellessa aikovansa myyjiksi, konttoristeiksi sekä hoiva- ja opetustehtäviin, joista kaikki lukeutuivat naisvaltaisiin aloihin. (Selin 2017, 234, 364–365.)

Edellä mainitut helsinkiläisnuoret olivat kuitenkin erityisessä asemassa asuinpaikkansa puolesta, sillä heitä ympäröi maan monipuolisimmat koulutusmahdollisuudet ja esimerkit erilaisista ammateista. Kaupunkien ulkopuolella koulutuksen alueelliseen saavutettavuuteen liittyikin haasteita ammatillisen koulutuksen osalta, ja 15–19-vuotiaat maalaisnuoret kouluttautuivat selkeästi kaupunkilaisnuoria harvemmin. (Selin 2017, 51, 68.) Syrjäseudulla koulutukseen liittyviä valinnanmahdollisuuksia rajasi samankaltaiset tekijät, jotka nousivat esille jo oppikoulun käymiseen liittyvän tarkastelun yhteydessä. Pitkien etäisyyksien lisäksi puutteellinen ammatinvalinnanohjaus ja erityisesti tyttöjen kohdalla vähäiset roolimallit eri ammateissa työskentelevistä naisista saattoi tarjota maalla asuville nuorille varsin niukasti tukea oman tulevaisuuden suunnittelulle. (Piirainen 2018, 76, 85.) Oli myös tavallista, että tytöiltä odotettiin enemmän apua kodin ja sisarusten hoitamisessa, minkä lisäksi perheen

taloudellinen tilanne saattoi heijastua voimakkaasti erityisesti heidän tulevaisuuden mahdollisuuksiinsa. Tyttöjen kouluttaminen avarsikin heidän mahdollisuuksiaan toimia erilaisissa ammateissa ja näin ollen myös määritellä omaa tulevaisuuttaan. (Jauhiainen & Huhtala 2010, 202, 209.)

Vaikka syrjäseudulla asuviin nuoriin viitataan usein yhtenäisenä ryhmänä, on tärkeää huomioda, että myös maalla asuva väestö oli monin tavoin heterogeeninen joukko. Esimerkiksi maanomistus näyttäytyi keskeisenä erottelevana tekijänä jakaen perheet talollisiin ja tilattomiin, joista jälkimmäiset olivat useimmiten taloudellisesti heikommassa asemassa. (Jauhiainen & Huhtala 2010, 196.) Lisäksi tilattomien perheiden lapset saattoivat kohdata paineita itsensä elättämisestä ja kotoa muuttamisesta nuoremmalla iällä, koska töitä ei löytynyt omasta pihapiiristä. Sen sijaan ne nuoret, joilla oli mahdollisuus työskennellä perheen tilalla, saivat lisää aikaa omien ammatillisten toiveidensa miettimiseen. (Piirainen 2018, 82.) Maanomistus yksinään ei kuitenkaan taannut tiettyä elintasoja ja monipuolisempia valinnanmahdollisuuksia, vaan tässäkin ryhmässä oli luonnollisesti niin alueellisia kuin yksilöllisiä eroja (Jauhiainen & Huhtala 2010, 196).

Monia maalla asuvia kosketti tavalla tai toisella elinkeinorakenteessa tapahtunut muutos, joka kiihdytti muuttoliikettä maaseudulta kaupunkeihin. Osa koki tämän kehityskulun huolestuttavaksi, ja nuoria yritettiin houkutella jäämään maalle laajentamalla ammatillisen koulutuksen opiskelumahdollisuuksia maatalous- ja kotiteollisuuskoulutuksen parissa. Oppilaitosten määrää lisättiin 1940-luvun aikana, mutta niiden määrä alkoi laskea jo seuraavina vuosikymmeninä. (Klemelä 2001, 156, 158–159.)

Ammatillinen koulutus alkoi yhtenäistyä ja järjestelmällistyä 1960-luvun puolivälissä ammattikasvatushallituksen muodostamisen myötä. Aiemmin eri ministeriöiden alaisuudessa olleet hallinnot siirtyivät vuonna 1968 osaksi opetusministeriötä. Vuosien 1982–1988 välillä toteutettu keskiasteen uudistus muovasi merkittävästi ammatillista koulutusta liittäen sen kiinteämmin osaksi muuta koulutusjärjestelmää. Parikymmentä peruslinjaa korvasi aiemmat sadat erilliset linjat, minkä lisäksi eteneminen eri koulutusasteiden välillä tehtiin mahdolliseksi. Yhtenäistämisen lisäksi tavoitteena oli tarjota ammatillista koulutusta koko ikäluokalle ja ohjata osa lukioon pyrkivästä enemmistöstä ammatillisen koulutuksen pariin. Uudistus perustui sosiaalisen, alueellisen ja sukupuolten välisen tasa-arvon tavoitteluun. Aiemmin ammatillista koulutusta olikin leimannut ammattien ja näin ollen myös koulutuslinjojen määrittely

sukupuolen kautta. (Klemelä & Vanttaja 2012, 182, 185–188; Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 53.)

3.4 Korkeakoulutus ja akateeminen koulutuspolku

Ammatillisen koulutuksen tavoin myös korkeakoulutus kehittyi ja muutti merkitystään voimakkaasti 1930- ja 1940-luvulla syntyneiden nuoruudessa ja varhaisaikuisuudessa. Heidän tehdessä koulutusvalintoja, korkeakoulutus merkitsi ennen kaikkea yliopistoa, sillä varsinaisia ammattikorkeakouluja alettiin perustaa vasta 1990-luvulla (Pekkala 2012, 314). Vaikka korkeakoulujärjestelmä ei ollut vielä 1930- ja 1940-luvuilla syntyneiden kouluttautuessaa paisunut nykypäivän tasolle, ajoittui korkeakoulutuksen suurin määrällinen ja alueellinen laajeneminen sekä koulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen muutos juuri siihen aikaan, jolloin he siirtyivät lukiosta korkeakoulutuksen pariin (Nevala 1999, 86).

Rinnakkaiskoulujärjestelmän aikaan tie akateemiseen koulutukseen kävikin oppikoulun kautta, sillä yliopiston ovet avautuivat vain niille, jotka olivat käyneet koko kahdeksanvuotisen oppikoulun ja kirjoittaneet sieltä ylioppilaiksi (Selin 2017, 48). Näin ollen oppikoulusivistyksen tavoin myös akateemisen sivistyksen hankkiminen säilyi pitkään yhteiskunnan eliitin etuoikeutena (Rinne 2012, 388–389). Ajan myötä korkeakoulutuksen merkitys kuitenkin muuttui säätykierron ylläpitämisestä kohti koulutusväylien avaamista koko väestölle (Ikonen 2011, 230–235), kun yliopistojen opiskelijamäärät kasvoivat ja koulutuksen alueellinen saavutettavuus parani. Tämä kehitys oli voimakkainta 1950- ja 1970-lukujen välillä. (Nori 2011, 20; Nevala & Rinne 2012, 208.)

Korkeakouluopiskelijoiden määrän kasvu liittyi ennen kaikkea suurten ikäluokkien opiskelijaiän saavuttamiseen, lukio-opintojen yleistymiseen, elinkeinorakenteessa tapahtuneeseen muutokseen ja akateemisesti koulutetun työvoiman kysynnän kasvuun (Nori 2011, 20). Korkeakoulujärjestelmää alettiinkin suunnitelmallisesti laajentaa ja kehittää perustamalla uusia korkeakouluja ja liitämällä koulutus vahvemmin osaksi hyvinvointivaltiota ja sille ominaista tasa-arvoideologiaa (Pekkala & Rinne 2012, 206–207).

1960-luvun puoliväliin tultaessa Suomessa toimi kaiken kaikkiaan kolmetoista tiedekorkeakoulua, joissa opiskeli 42 000 opiskelijaa (Pekkala & Rinne 2012, 208), joka oli yli

nelinkertainen määrä 1940-luvun puolivälin tilanteeseen verrattuna (Nori 2011, 2). Valtaosa opiskelupaikoista oli kuitenkin keskittynyt Etelä-Suomeen. Vuonna 1961 opiskelijoista suurin osa opiskeli Helsingin yliopistossa (50,6%), Turun yliopistossa (14,5%) ja Helsingissä sijaitsevassa Teknillisessä korkeakoulussa (9,9%). (Nori 2011, 21, 248.) Opiskelupaikkojen suuren määrän lisäksi pääkaupunkiseudulla oli monipuolisin valikoima eri opiskelualoja. 1960-luvulla opiskelupaikat kuitenkin lisääntyivät erityisesti Keski-Suomen, Pohjois-Karjalan, Oulun ja Hämeen läänissä, kun korkeakouluja perustettiin muun muassa Ouluun, Joensuuhun, Vaasaan, Kuopioon ja Lappeenrantaan. (Nevala 1999, 148, 190; Nori 2011, 241.)

1960-luvulla opiskelijoista selvä enemmistö (yli 8 000 opiskelijaa) opiskeli humanistisilla aloilla, joiden opiskelupaikkoja oli lisätty merkittävästi. Taustalla vaikutti osittain tarve kouluttaa lisää opettajia oppikouluihin. Matemaattisluonnontieteellisillä aloilla opiskelijamäärä oli reilut 3 000 opiskelijaa, kun taas teknillisillä, kaupallisilla ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla opiskelijamäärät olivat 2 000 ja 3 000 välillä. (Nori 2011, 21–22, 243.) Niin sanotut statusalat, johon oikeustiede, teknillistieteellinen koulutus, kauppatiede, lääketiede ja eläinlääketiede kuuluvat, luopuivat vapaasta sisäänpääsystä ensimmäisinä ja niille pääsy edellyttikin 1960- ja 1970-luvuilla parempaa ylioppilastutkintomenestystä. Opiskelupaikkojen rajoittamisen myötä yliopistoon pyrkijät hakivat statusalojen sijaan enenevässä määrin vapaisiin tiedekuntiin. 1960-luvulle tultaessa loputkin alat joutuivat kuitenkin rajoittamaan opiskelijoiden sisäänottoa, mutta statusaloilla karsinta oli edelleen voimakkainta. Nämä alat on nähty selkeinä valtaeliitin rekrytoitumisen väylinä, kun taas yhteiskunnallisen eliitin on havaittu kouluttautuneen yhteiskuntatieteellisillä aloilla. (Nevala 1999, 117–119, 121, 123–126.)

Korkeakoulutukseen pääsyn rajoittamisesta huolimatta opiskelupaikat olivat lisääntyneet siinä määrin, että yhä suuremmalla osuudella ikäluokasta oli mahdollisuus hankkia itselleen korkeakoulutusta. Kun vielä vuonna 1950 vain noin viisi prosenttia 19-vuotiaiden ikäluokasta pääsi opiskelemaan korkeakouluihin, oli vastaava osuus vuonna 1970 jo yli 10 prosenttia. Kehityksen myötä opiskelumahdollisuudet alkoivat avautua myös alemmista yhteiskuntaluokista tuleville, vaikka heidän osuutensa ylempiin sosiaaliluokkiin nähden säilyi edelleen matalana. (Ahola 1996, 80, 86.) Esimerkiksi vuonna 1960 uusista korkeakouluopiskelijoista suurin osa edusti sosiaaliselta taustaltaan ylempiä toimihenkilöitä ja yrittäjiä (35,5%) sekä alempia toimihenkilöitä (26,5%). Opiskelijoista työväestöä ja maatalousväestöä kumpaakin edusti alle 20 prosenttia. (Nevala 1999, 154.)

Toisesta maailmansodasta aina 1970-luvulle erot opiskelijoiden sosiaalitaustoissa tasoittuivat siten, että alemmista sosiaaliluokista tulevien opiskelijoiden suhteellinen osuus nousi. Opiskelijat jakautuivat sosioekonomisten taustojensa puolesta tasaisimmin 1960- ja 1970-lukujen vaiheessa, minkä jälkeen erot alkoivat taas kasvaa. 1990-luvulla yli puolet korkeakouluopintojaan aloittavista tulikin toimihenkilö- ja yrittäjäperheistä, kun taas työväestön ja maatalousväestön suhteellinen määrä vaihteli tuolloin viiden ja kolmentoista prosentin välillä. (Nevala 1999, 154–155.)

Sen lisäksi, että sosiaaliluokka heijastui korkeakoulutuksen hankkimisen mahdollisuuteen, näyttäisi se olleen yhteydessä eri aloille sijoittumiseen. Erityisesti edellä kuvatuilla statusaloilla enemmistö opiskelijoista oli lähtöisin yrittäjä- ja toimihenkilöperheistä sekä kotoisin Helsingin alueelta. (Nevala 1999, 198–199.) Vuonna 1961 lääketieteellisellä, oikeustieteellisellä ja kauppatieteellisellä alalla lähes puolet opiskelijoista oli ylempien toimihenkilöiden lapsia. Sen sijaan pienempiä erot olivat esimerkiksi kasvatustieteellisellä, matemaattisluonnontieteellisellä, yhteiskuntatieteellisellä ja humanistisella tieteenalalla. Kahdella ensimmäiseksi mainitulla työntekijöiden lasten osuus oli jopa suurempi kuin ylempien toimihenkilöiden lasten osuus. (Nori 2011, 246.) Näille niin sanotuille suuraloille opiskelijat sijoittuvat tasaisemmin myös alueellisen taustansa perusteella (Nevala 1999, 204).

1960-luvun alun korkeakoulutusta tutkineen Päivi Elovainion mukaan eri sosiaaliluokista tulevat antoivat korkeakoulutuksen hankkimiselle erilaisia merkityksiä sen perusteella, kuinka tärkeänä sosiaalisen aseman säilyttäjänä tai sosiaalisen nousun mahdollistajana he koulutusta pitivät. Elovainio arvelee, että korkeammista sosiaaliluokista tulevien kohdalla koulutusalan valinnassa alaan liittyvä kiinnostus oli alemmista sosiaaliluokista tuleviin nähden pienemässä roolissa, kun taas sosiaaliryhmän jaetut arvot ja normit ohjasivat heidän kohdallaan valintaa enemmän. Sen sijaan alemmissa sosiaaliluokissa Elovainio näki alavalinnan liittyvän voimakkaammin henkilökohtaisiin kiinnostuksen kohteisiin sekä taloudellisen aseman turvaamiseen tai parantamiseen, sillä hänen mukaansa alemmista sosiaaliluokista tulevat eivät kokeneet samanlaista tarvetta sosiaalisen aseman ylläpitämiseen tai nostamiseen kuin ylempien sosiaaliluokkien edustajat. (Elovainio 1966, 14, 21–22.)

Edellä kuvattujen tekijöiden lisäksi Elovainio arvioi myös nuorten omien tavoitteiden ja aikaisemman koulumenestyksen heijastuneen alan valintaan. Hänen mukaansa koulumenestys sekä rakensi kuvaa omista mahdollisuuksista että vaikutti suoraan tietyille aloille pääsyyn,

minkä lisäksi käsitys omista mahdollisuuksista heijastui edelleen tavoitteisiin. Tavoitetason on katsottu olleen korkeampi ylemmistä sosiaaliluokista tulevilla, minkä lisäksi heillä on arvioutu olevan paremmat mahdollisuudet toteuttaa henkilökohtaisia arvojaan koulutuksen kautta. (Elovainio 1966, 26–27.)

Suomalaista korkeakoulujärjestelmää tutkinut Arto Nevala arvioi, että kaiken kaikkiaan sosiaalinen tasa-arvo on toteutunut Suomessa muita länsimaita paremmin, vaikka myös täällä ylimmät sosiaaliryhmät ovat hyödyntäneet koulutusmahdollisuuksia muita ryhmiä enemmän. Nevalan mukaan syitä tälle ovat väestön kansainvälisesti verraten kapeat erot sosiaalitaustoissa, koulutuksen avaamat sosiaalisen nousun mahdollisuudet kaikissa väestöryhmissä sekä koulutuksen tietoinen kytkeminen osaksi tasa-arvon tavoittelua ja hyvinvointivaltion rakentamista. (Nevala 1999, 179.)

Sosiaaliryhmiin verrattuna sukupuolten välinen tasa-arvo korkeakoulutukseen osallistumisessa oli pidemmällä jo 1950-luvulla, jolloin opiskelijoista puolet oli naisia ja puolet miehiä. Suomessa naisten suurta korkeakoulutukseen osallistumista on selitetty muun muassa pohjoismaisella tasa-arvo ideologialla, länsimaille tyypillisillä individualistisilla ja utilitaristisilla ihmiskäsityksillä, naiskasvatukseen liittyvillä näkemyksillä sekä naisten työssäkäynnin yleisyydellä ja moninaisilla ammattivaihtoehdoilla. Lisäksi koulutusjärjestelmän rakenne kannusti tyttöjä siirtymään oppikouluun, joka edelleen avasi koulutusväylän yliopistoihin ja muihin korkeakouluihin. 1950- ja 1960-luvuilla yli puolet valmistuneista ylioppilaista olivatkin tyttöjä. (Ahola 1995, 117–118, 121; Nevala 1999, 129.)

Toisaalta naisista enemmistö on sijoittunut opiskelemaan sellaisia aloja, joissa aloituspaikkojen määrä on ollut suuri, mutta joita ei ole nähty yhteiskunnalliselta painoarvoltaan merkittävimpinä. 1970-luvulle asti lähes puolet yliopistojen uusista naisopiskelijoista aloitti opintonsa humanistisilla aloilla vain pienen osan sijoituessa esimerkiksi oikeustieteelliselle ja teknillistieteellisille aloille, joissa oli tiukemmat pääsykarsinnat ja vahva miesenemmistö. 1950-lukua seuranneina vuosikymmeninä erot kuitenkin tasoittuivat ja naisvaltaisten alojen määrä kasvoi. (Nevala 1999, 111–113.)

3.5 Ammatinvalinnanohjaus koulutusjärjestelmän osana

Kuten edelliset luvut ovat osoittaneet, koulutusmahdollisuuksia oli 1930- ja 1940-luvuilla syntyneiden nuoruudessa monenlaisia. Hajanaisessa koulutusjärjestelmässä valintoja tekevillä nuorilla oli kuitenkin keskenään erilaiset lähtökohdat ja resurssit oman polkunsä löytämiseen. Suuntaa valinnoille saattoi osaltaan viitoittaa koulun tarjoama ammatinvalinnanopetus ja ammatinvalinnanohjaus, joihin osalla nuorista oli mahdollisuus osallistua sekä kansakoulussa että oppikoulussa. Opetus- ja ohjaustoiminta kuitenkin järjestäytyi valtakunnallisesti varsin myöhään, minkä vuoksi suuri osa erityisesti maaseudulla asuvista nuorista sai suppeampaa ohjausta tai jäi kokonaan sen ulkopuolelle vielä 1950- ja 1960-luvuilla. (Kiuru 1958, 3, 5–6; Piirainen 2018, 85.) Kouluissa annettavaa ammatinvalinnanohjausta tukemaan alettiin 1950-luvulla perustaa ammatinvalinnanohjaustoimistoja, jotka toimivat työnvälitystoimistojen yhteydessä (Jauhiainen 2002, 217).

Kouluissa perusteellisemman opetussuunnitelmaan pohjautuvan ammatinvalinnanopetuksen tavoitteena oli antaa nuorille käsitys erilaisista ammateista ja niihin liittyvistä soveltuvuusvaatimuksista sekä lisätä heidän tietämystään ammattikouluista ja työelämästä yleisemmin. Ammatinvalinnanohjaus puolestaan perustui nuorten henkilökohtaisten ominaisuuksien ja ammatillisten suunnitelmien pohtimiseen. Tavoitteena oli yksilöohjauksen kautta auttaa nuoria hahmottamaan omia luonteenpiirteitään, kiinnostuksen kohteitaan, vahvuuksiaan ja mahdollisuuksiaan. Joissakin tapauksissa myös psykologisten soveltuvuuskokeiden hyödyntäminen oli mahdollista. Ohjausta seurasi niin sanotut ”käytännölliset auttamistoenpiteet”, jotka sisälsivät nuorten tukemista joko ammattikouluihin tai suoraan työelämään siirtymisessä. Prosessi päättyi niin sanottuun ”jälkitarkkailuun”, jonka avulla varmistettiin, että nuoret sijoittuivat heille sopiviin ammatteihin tai saivat jatko-ohjausta tarpeen vaatiessa. Koska pelkkää ammatinvalinnanopetusta ei yksinään nähty riittävän kattavana tukena nuorten ammatinvalintaan, henkilökohtaista ohjausta pyrittiin antamaan koko maassa. (Kiuru 1958, 5; Selin 2017, 137, 228; Mattlar, Hiitonen & Turja 1948, 7.)

Oppilaiden lisäksi myös heidän vanhempansa osallistettiin ammatinvalintaan liittyvään prosessiin esimerkiksi vanhempainiltojen kautta. Vanhempien mieltymykset olivatkin keskeisessä roolissa helsinkiläiskoulujen ammatinvalinnanohjauksessa vielä 1950-luvulla, jolloin oli myös tavallista, että nuoret tiedostivat heihin kohdistuvat odotukset ja pyrkivät

täyttämään ne parhaansa mukaan. Tuolloin ammatinvalinnanohjauksessa käytetyissä ohjauslomakkeissa sekä kansakoulun että oppikoulun oppilailta tiedusteltiin, mihin ammattiin heidän vanhempansa toivoivat heidän ”antautuvan”. Lomake sisälsi myös kysymyksiä oppilaiden sukulaisten ja tuttavien ammateista. (Selin 2017, 131, 136.)

Nämä kysymykset poistettiin lomakkeista kokonaan 1960-luvun aikana, ja nuoria alettiin lähestyä entistä enemmän perheestä erillisinä yksilöinä korostaen heidän omia ajatuksiaan vanhempien toiveiden sijaan. Ohjauksessa käydyt keskustelut laajenivat eivätkä ne käsitelleet enää vain tulevaa ammattia ja siihen liittyvää koulutusta. 1970-luvulle tultaessa nuorilta kyseltiin jo heidän haaveammateistaan sen sijaan, että olisi keskitytty vain ulkoapäin asetettuihin vaatimuksiin ja rajoituksiin. Selin näkee näiden muutosten olleen yhteydessä nuorten ja aikuisten välisten suhteiden tasa-arvoistumiseen ja nuorten oman liikkumavaran lisääntymiseen. (Selin 2017, 131–132, 136–139.)

Selinin mukaan oppilaat saivat erilaista ohjausta sekä koulumuotonsa että sukupuolensa perusteella. Kansakoululaisten ja oppikoululaisten välillä ero näkyi ohjaustyyllissä siten, että kansakoulussa annettu ohjaus oli luonteeltaan määräävää, normittavaa ja suoraviivaista. Sen sijaan oppikoululaisille tarjottava ammatinvalinnanohjaus perustui ennen kaikkea tiedon jakamiseen ja keskusteluun, sillä ohjaajat arvelivat heidän olevan kansakoululaisia kypsempinä ja kykeneväisempiä itsenäiseen päätöksentekoon. (Selin 2017, 138.)

Sukupuolen vaikutus puolestaan ilmeni ammatinvalinnanohjauksessa, että ammatinvalintaa tukevissa oppaissa siten, että tyttöjä ja poikia kannustettiin heidän sukupuolelleen tyypillisille aloille. Alojen sopivuus tietylle sukupuolelle selitettiin edelleen synnynnäisillä eroavaisuuksilla, kuten erilaisilla kyvyillä ja kiinnostuksen kohteilla, joihin nuorten oli työelämässä sopeuduttava. Ohjauksessa tytöille painotettiin kotitalouden hoitamiseen ja perhe-elämään liittyvien velvoitteiden huomioimista, sillä niiden arvioitiin vaikuttavan kouluttautumisen ja ammattitaidon hankkimisen tärkeyteen. Sukupuolittunutta kuvaa työelämästä välitti myös opaskirjoissa esitetyt kuvat eri ammatissa toimivista ihmisistä, jotka mukautuivat vallitseviin sukupuolirooleihin. Harvoissa perinteisiä sukupuolirooleja rikkovissa esimerkeissä nainen esitettiin miesvaltaisen alan ammatissa eikä päinvastoin. Tämän on edelleen arvioitu johtuvan siitä, että mies on mielletty niin sanotuksi normiksi, jota naisen on ollut mahdollista tavoitella. (Selin 2017, 138, 227–231.)

3.6 Perheen perintö koulutuspolulla

Koulun tarjoaman ammatinvalinnanohjauksen lisäksi on syytä nostaa esille myös kodin kautta saatava ohjaus, jonka kenties suurin vaikutus jää usein näkymättömäksi. Koska koulutuksen niin sanottu periytyvä vaikutus on ollut ja on yhä keskeinen ulottuvuus koulutuspolulla etenemisessä ja koulutussosiologisessa keskustelussa (Pekkala & Rinne 2012, 326; Muhonen 2013, 29, 42), koen tärkeäksi käsitellä vielä erikseen siihen liittyviä keskeisiä lähtökohtia ja näkökulmia, vaikka olen jo sivunnut aihetta useamman kerran aiemmissa luvuissa. Erityisesti rinnakkaiskoulujärjestelmän aikana vanhempien sosioekonominen asema heijastuikin voimakkaasti koulutuspolulla tapahtuvaan valikoitumiseen korostaen perheen merkitystä nuorten koulutusvalintojen taustalla (Nevala 1999, 135). Suomessa koulutuksen periytyvyyteen liittyvää keskustelua on käyty sekä sosiaalisen liikkuvuuden että reproduktio- eli uusintamisteorioiden näkökulmasta. Sosiaalinen liikkuvuus on jaoteltu edelleen tulo-, köyhyys- ja koulutukselliseen liikkuvuuteen, joista viimeiseen on liitetty vahvasti koulutukseen valikoitumisen käsite. (Muhonen 2014, 29.) Liikkuvuutta on tarkasteltu sekä sukupolvien sisäisesti että sukupolvien välisesti (Kataja 1997, 2).

Pekkala ja Rinne lähestyvät tulo- ja köyhyysliikkuvuutta taloudellisen liikkuvuuden käsitteen avulla, jolla tarkoitetaan yksilön tulotason muutosta suhteessa hänen perheensä. Suomalaisissa tutkimuksissa perheen perinnön on havaittu vaikuttavan lasten tulevaisuuden tulotasoon siten, että varakkaampien perheiden lapset ovat todennäköisesti myös itse varakkaita aikuisena, kun taas köyhemmistä perheistä tulevien lasten on haastavampaa vaurastua myöhemmin elämässään. Taloudellisen liikkuvuuden on havaittu lisääntyneen voimakkaasti 1930- ja 1950-luvuilla syntyneiden välillä siten, että nuoremmissa ikäluokissa taloudellinen liikkuvuus on ollut vanhempia ikäluokkia suurempaa. Pekkala ja Rinne pohtivat taloudellisen liikkuvuuden kasvun perustuneen koulutuksellisen tasa-arvon parantumiseen, joka johti koulutustason kasvuun kaikissa väestöryhmissä ja asuinalueilla. (Pekkala & Rinne 2012, 323–325.) Toisaalta liikkuvuutta lisäsi myös teollistuminen, jota seurasi ammattirakenteen muuttuminen (Kataja 1997, 2).

Reproduktioteoriat puolestaan liittyvät yhteiskunnallisen järjestyksen uusintamiseen, jota yhteiskunnan instituutiot toiminnallaan tukevat. Näkökulmasta riippuen uusintamisprosessissa voidaan painottaa eri asioita. Suorat reproduktioteoriat, jotka nojautuvat Marxilaiseen perinteeseen, korostavat koululaitoksen roolia, kun taas kulttuuriset reproduktioteoriat

keskittyvät kulttuurisiin resursseihin, jotka edelleen kytkeytyvät Bourdieun kenttäteoriaan sekä kulttuurisen pääoman, habituksen ja symbolisen väkivallan käsitteisiin. (Muhonen 2014, 29.)

Kulttuuristen reproduktioteorioiden mukaan kulttuurinen konteksti, jonka keskeisenä vaikuttajana nähdään perhe, luo perustan koulutusvalinnoille ja -mahdollisuuksille. Oletuksena on, että eri sosiaaliluokista tulevat lapset sopeutuvat koulumaailmaan eri tavoin siten, että ylempien sosiaaliluokkien tarjoama kulttuurinen pääoma tarjoaa paremmat lähtökohdat koulun odotuksiin, arvoihin ja toimintatapoihin mukautumiseen. Sen sijaan alempien sosiaaliluokkien lasten habitus eli heidän sisäinen suhtautumistapansa voi olla ristiriidassa koulun asettamien vaatimusten kanssa, jolloin heidän voidaan katsoa toimivan itselleen tuntemattomalla kentällä. Tällaisessa tilanteessa osa oppilaista joutuu usein näkemään enemmän vaivaa koulussa asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen verrattuna niihin oppilaisiin, joiden habitus on koulumaailmaan yhteensopivampi. Bourdieu kuvaa asetelmaa symbolisen väkivallan käsitteellä, jolla viitataan valtarakenteiden piiloiseen uusiintumiseen. (Muhonen 2014, 29–31; Bourdieu 1998, 30–31.)

Reproduktioteorioissa pohditaan ennen kaikkea perhetaustan yhteyttä pääomien kasaantumiseen. Nämä pääomat jakautuvat Bourdieun luokittelussa edelleen taloudelliseen, kulttuuriseen ja sosiaaliseen pääomaan. Käytännössä taloudellinen pääoma konkretisoituu omaisuutena ja tuloina, kulttuurinen pääoma esimerkiksi oppiarvoina tai kirjoina sekä sosiaalinen pääoma esimerkiksi ihmissuhteina ja sosiaalisina taitoina. (Muhonen 2014, 30–31; Bourdieu 1998, 16–18.) Toisaalta yksi pääoma voi myös muuttua toiseksi esimerkiksi tilanteessa, jossa taloudellista pääomaa käytetään kulttuurisen pääoman, kuten koulutuksen, hankkimiseen. Perheen kotikasvatuksen kautta tapahtuva pääomien siirtyminen tai omaksuminen voidaan nähdä sosialisatioprosessina, jossa vanhemmat välittävät lapsilleen omien arvostustensa mukaisia toimintatapoja ja näkökulmia. (Ruohola 2012, 16–19.) Siihen, minkälaisia odotuksia vanhemmat lapsillensa asettavat, saattaa vaikuttaa edelleen esimerkiksi lapsen sukupuoli ja joissakin tapauksissa myös perheen asuinpaikka (Huhtala & Tähtinen 2014, 59).

Bourdieuun kulttuurisen pääoman käsitteen rinnalla puhutaan myös koulutus pääomasta ja koulutuksellisesta pääomasta (Ruohola 2012, 19), jotka kuvaavat muun muassa vanhempien koulutustasoa ja koulutukseen suhtautumista. Perheen asenteet välittyvät edelleen lapsille heille asetettujen koulutustavoitteiden kautta. Näiden tavoitteiden on arvioitu olevan korkeampia

ylemmissä sosiaaliluokissa. Lapsen itselleen asettamiin koulutustavoitteisiin on puolestaan arvioitu vaikuttavan vanhemmilta saatu malli, koulutukseen liittyvä arvostus ja vanhempien koulutustasoon liittämät toiveet. Lisäksi vanhemmilta saatava tieto erilaisista koulutusmahdollisuuksista vaikuttaa siihen, mitä aloja lapsi tuntee ja pitää itselleen mahdollisena. Koulutuspääomaa on pidetty keskeisenä koulutuksellista eriarvoisuutta luovana tekijänä, sillä se heijastuu voimakkaasti koulutuspolulla tehtäviin valintoihin. (Kärkkäinen 2004, 93, 94, 189–190, 282; Elovainio 1966, 23–24, 26.) Onkin arvioitu, että vanhempien koulustraditioista irtaantuakseen nuori tarvitsee enemmän kodin ulkopuolista tukea koulutusvalintoja tehdessään (Ruohola 2012, 153).

1950- ja 1960-luvun helsinkiläisnuorten koulutus- ja ammatinvalintoja tutkinut Sinikka Selin pohti nuorten valintoja taloudellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman näkökulmasta todeten pääomien olleen sidoksissa nuorten ammattisuunnitelmiin. Esimerkiksi vanhempien heikko tai epävarma tulotaso saattoi hänen mukaansa ohjata nuoren ansiotöihin jo varhain tai luoda paineita jatko-opinnoissa onnistumiseen. Kulttuurisen pääoman vaikutuksen hän puolestaan arvioi näyttäytyvän perheen ylläpitämien arvojen, elämäntapojen ja tulevaisuuteen liittyvien odotusten kautta. Erityisesti perheen suhtautuminen koulutukseen sekä perheeltä saatu apu, tuki ja tieto korostuivat nuoren koulutus- ja ammattiuran suunnittelussa. (Selin 2017, 359–362.)

Sosiaalisen pääoman Selin liitti nuoren perheen ja lähipiiriin kautta saatuihin kosketuspintoihin erilaisista koulutusvaihtoehdoista ja ammateista sekä toisaalta myös kouluttamattomuudesta. Hän näkeekin näiden esimerkkien ja suurempien läheisten suositusten edelleen heijastuneen nuoren omiin koulutus- ja ammatinvalintoihin. (Selin 2017, 362.) Nuorten on myös muissa tutkimuksissa havaittu tekevän koulutukseen ja ammattiin liittyviä valintoja niin sanottuun sosiaaliseen läheisyyteen perustuen. Tämä on korostunut erityisesti silloin, kun kyseessä on ollut korkeakoulutuksen hankkiminen tai ammatin jatkaminen perheen maanviljelyammatissa. (Ahola 1995, 154.) Selinin mukaan perheen sosiaalinen pääoma liittyi myös niihin verkostoihin, joita nuorelle hänen perheensä kautta avautui. Nämä verkostot saattoivat edelleen tarjota koulutukseen ja ammattiin liittyviä tietoja sekä työllistymismahdollisuuksia. Lopulta Selin arvioi, että nuoren mahdollisuus hyödyntää edellä kuvattuja pääomia oli yhteydessä perheen sosiaaliluokan lisäksi myös perhesuhteiden läheisyyteen ja perherakenteeseen. (Selin 2017, 362–363.)

4 KOULUTUS SUKUPOLVIKOKEMUKSENA

Edellisessä luvussa pyrin luomaan kokonaiskuvaa siitä, minkälaisen koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan puitteissa 1930- ja 1940-luvuilla syntyneet kouluttautuivat. Tämä katsaus toimii myös pohjustuksena seuraavaksi tarkastelemilleni sukupolvikokemuksille, jotka ovat ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten värittämiä. Vallitseva yhteiskunnallinen tilanne ja koulutusjärjestelmän kehityksen vaiheet ovatkin heijastuneet yksilöiden elämänkulkuihin luoden ikäluokkia yhdistäviä sukupolvikokemuksia. Tässä luvussa esittelen aikaisempaa sukupolvitutkimusta keskittyen ennen kaikkea suomalaisiin sukupolviin ja koulutussukupolviin. Aloitan kuitenkin esittelemällä lyhyesti sukupolven käsitettä.

4.1 Sukupolvi käsitteenä

Sukupolvi on moniulotteinen käsite, jota käytetään useissa eri asiayhteyksissä niin tieteellisessä keskustelussa kuin arkikielessä. Karkeasti jaoteltuna sille on löydettävissä kaksi erilaista merkitystä. Ensinnäkin sukupolven käsitteellä voidaan viitata perhesukupolviin, jolloin merkitys liittyy biologiseen sukulaisuusjärjestelmään. Toinen merkitys, joka on tässä tutkimuksessa käytettävä lähestymistapa, määrittelee sukupolven olevan rajatun ajanjakson sisällä syntynyt väestöryhmä, jonka edustajat jakavat keskenään tiettyjä kokemuksia. (Purhonen 2007, 15–16.)

Kun sukupolvia tarkastellaan jaettujen kokemusten kautta, keskeisiksi lähtökohdiksi nousevat historialliset tilanteet ja yhteiskunnalliset tapahtumat yhdistävinä tekijöinä ja yhteenkuuluvuuden tunteen luojina. Jaettujen kokemusten näkökulmasta nuoruutta pidetään tärkeänä elämänvaiheena, jonka aikana koetut tapahtumat vaikuttavat ratkaisevasti yksilöiden myöhempään elämänkulkuun ja identiteettiin. Yhteenkuuluvuuden tunne ja yhteisten kokemusten tunnistaminen vaihtelee kuitenkin myös sukupolvien sisällä, ja esimerkiksi ikä, sukupuoli, sosiaalinen asema, koulutus, asuinpaikka ja etninen tausta vaikuttavat kokemusten eriytymisen taustalla. (Marin 2001, 41–43; Hoikkala 2008, 73.)

Sukupolvitutkimuksen uranuurtaja Karl Mannheim lähestyy sukupolven käsitettä sen kerroksellisen luonteen näkökulmasta. Hän erottaa toisistaan kolme tasoa: biologisen ikäpolven, kokemuksellisen sukupolven ja mobilisoituneen sukupolven. Biologisen ikäpolven

käsite on sidoksissa ihmisen biologiseen ikään liittyviin mahdollisuuksiin, joita historialliset ja sosiaaliset tekijät ohjaavat. Kokemuksellinen sukupolvi taas kuvaa tiettyä ikäryhmää, joka jakaa samankaltaisia ajatustapoja ja tottumuksia. Nämä ajatustavat ja tottumukset muodostuvat, kun yksilöt kokevat suunnilleen saman ikäisinä historiallisia tilanteita ja yhteiskunnallisia tapahtumia. Sukupolven kokemusmaailman ja maailmankuvan arvioidaan rakentuvan erityisen voimakkaasti 17–25-vuoden iässä. Jos nuoruudessa koetut avainkokemukset onnistuvat luomaan yhteisen ja pysyvän perustan sukupolven ajattelulle ja toiminnalle, puhutaan mobilisoituneesta sukupolvesta. (Rinne & Jauhiainen 2006, 178–179.)

Nykypäivänä tutkijat eivät kuitenkaan korosta mobilisaation merkitystä, vaan keskittyvät tarkastelemaan jaettua kokemusmaailmaa, kuten ympäristössä tapahtuvia muutoksia, tapahtumia ja prosesseja sekä yhteiskunnallisinstitutionaalisia rakenteita, sukupolvia yhdistävänä ja erottavana tekijänä (Pyöriä & Ojala 2016, 33; Hoikkala & Paju 2008, 271–272). On jopa pohdittu, ettei mannheimilainen lähestymistapa enää istu nykypäivän individuaalisuutta korostavaan yhteiskunnalliseen ilmapiiriin. Kokonaista sukupolvea yhdistäviä kokemuksia onkin yhä vaikeampi löytää ympäröivän todellisuuden muuttuessa kiihtyvään tahtiin. (Hoikkala & Paju 2008, 293–294.) Vaikka vanhempien sukupolvien elämänkuluista on vielä löydettävissä kollektiivisempia kokemuksia, jotka mukailevat Mannheimin sukupolviin liittyviä määritelmiä (Purhonen & Hoikkala 2008, 135), on hyvä tiedostaa sukupolvitutkimukseen liittyvien näkökulmien moninaisuus.

4.2 Suomalaiset sukupolvet

Suomessa merkittävää sukupolvitutkimusta on tehnyt J.P. Roos, joka on luonut suomalaisten elämäkertoihin pohjautuvan sukupolviluokituksen. Hän jäsensi aineistonsa pohjalta neljä eri sukupolvea ja nimesi ne ”sotien ja pulan sukupolveksi”, ”sodanjälkeisen jälleenrakennuksen ja nousun sukupolveksi”, ”suuren murroksen sukupolveksi” ja ”lähiöiden sukupolveksi”. (Roos 1987, 53–56.) Vaikka Roosin sukupolvijakoa on kritisoitu etenkin siitä, ettei se ota tarpeeksi hyvin huomioon sukupolvien sisäisiä ja etenkin yhteiskuntaluokkaan liittyviä eroja (Purhonen 2008c, 198), koen sen tarjoavan tämän tutkimuksen kannalta arvokasta tietoa niistä yleisistä lähtökohdista ja ajattelutavoista, jotka ovat vallinneet eri aikakausina. Seuraavaksi esittelenkin lyhyesti jokaisen sukupolven ominaispiirteitä.

Ensimmäisen sukupolven, jota Roos siis nimittää sotien ja pulan sukupolveksi, muodostavat 1910- ja 1920-luvulla syntyneet, joiden elämän keskeisiin tapahtumiin lukeutuvat sisällissota, talvisota ja jatkosota. He jakavat kokemuksia köyhyydestä, epävarmuudesta, sairauksista sekä sodan aiheuttamista puutteista ja menetyksistä. Sotien ja pulan sukupolven koulutuskokemuksiin liittyy opintien puutteellisuus ja katkeaminen sekä tietoisuus koulutuksen vahvasta kytköksestä sosiaaliseen eriarvoisuuteen. Heidän kokemuksissaan työnteko aloitettiin varhain ja se oli jatkuvaa. (Roos 1987, 53–54.) Vaikka sotien ja pulan sukupolven kokemukset eivät olekaan tämän tutkimuksen tarkastelun keskiössä, on hyvä ottaa huomioon, että 1930- ja 1940-luvuilla syntyneiden vanhemmat saattoivat kuulua tähän sukupolveen. Näin ollen onkin todennäköistä, että heidän kokemuksensa, maailmankuvansa ja arvonsa heijastuivat tavalla tai toisella myös seuraavaan sukupolveen.

Sodanjälkeisen jälleenrakennuksen ja nousun sukupolven Roos määrittelee syntyneen 1920-luvun puolivälin ja 1930-luvun lopun välillä, ja näin ollen osa tähän tutkimukseen osallistuneista haastateltavista edustaakin tätä sukupolvea. Sodanjälkeisen jälleenrakennuksen ja nousun sukupolven kuuluvat muistavat nuoruudestaan puutetta ja vaikeuksia, mutta he ovat saaneet myöhemmin kokea sotaa seuranneen jälleenrakentamisen ja vaurastumisen. Tätä sukupolvea seurannut suuren murroksen sukupolvi, johon suurin osa tähän tutkimukseen osallistuneista haastateltavista kuuluu, syntyi sodan aikana tai sen jälkeen 1940-luvulla. He ovat Roosin mukaan selvästi etääntyneet aiempien sukupolvien kokemuksista ollen niistä kuitenkin tietoisia perheensä, tiedotusvälineiden ja kirjallisuuden myötä. Suuren murroksen sukupolven tyypilliseen elämäntarinaan liittyy muun muassa muuttoliike maalta kaupunkeihin, opiskelun pidentyminen, koulutuksen merkityksen muuttuminen, ammattikoulutuksen yleistyminen, aineellinen vaurastuminen sekä ankara työnteko ja toisaalta myös työttömyys. Lopulta neljännen sukupolven, lähiöiden sukupolven, muodostavat 1950-luvulla syntyneet. Tätä sukupolvea Roos ei sen tarkemmin kuvaa, sillä tutkimuksen teon aikaan he olivat Roosin sanoin vielä ”kirjoittamaton lehti”. (Roos 1987, 54–57.)

Roosin luokittelun lisäksi on määritelty myös muita sukupolvia. Kenties tunnetuimman sukupolven muodostavat niin sanotut suuret ikäluokat, joihin suurin osa myös tähän tutkimukseen osallistuneista haastateltavista lukeutuu. Suuret ikäluokat syntyivät sotien jälkeiseen Suomeen, mutta tutkijat ovat jokseenkin eri mieltä siitä, ketkä tämän ryhmän muodostavat. Heidän syntymävuosiin onkin ehdotettu muun muassa seuraavia vuosia: 1945–1949, 1946–1949, 1945–1954 ja 1945–1955. Näin ollen määrittelystä riippuen Roosin

sukupolviluokituksen mukaan suuret ikäluokat edustavat suuren murroksen sukupolvea ja joidenkin määritelmien mukaan osittain myös lähiöiden sukupolvea.

Toisin kuin monissa muissa maissa, Suomessa suuret ikäluokat alkoivat muodostua heti sodan jälkeen ja ne olivat poikkeuksellisen suuria. Antti Kariston mukaan suurten ikäluokkien alkupää onkin näistä syistä selvemmin määriteltävissä. Tarkaksi ensimmäisten suuriin ikäluokkiin kuuluvien syntymäpäiväksi hän arvioi 15.8.1945. (Karisto 2005, 17–18, 20–22.) Kaikkein suurinta syntyvyys oli vuosien 1946 ja 1949 välillä, jolloin uusia lapsia syntyi vuosittain yli 100 000 (Hoikkala & Paju 2008, 272). Juuri nämä ikäluokat samaistuvatkin voimakkaimmin suurten ikäluokkien sukupolveen (Purhonen 2008c, 208).

Kattavaa tutkimusta suurista ikäluokista on tehnyt muun muassa Tommi Hoikkala ja Semi Purhonen, jotka ovat hahmotelleet suurten ikäluokkien sisäisiä jaotteluja. Heidän mukaansa sukupolven "tavallisten" edustajien tarinaa määrittelee ennen kaikkea koulutuksen ja nuoruuden lyhyys, ahkeraan työntekoon liittyvä arvostus, perhekeskeisyys, varallisuuden vähittäinen kasvu sekä elämän moninaiset vaikeudet ja niiden kanssa toimeen tuleminen. On tavallista, että omaa koulutustaustaa vähätellään ja sen puutteellisuudelle annetaan erilaisia syitä, kuten edellä mainittu nuoruuden lyhyys ja varhainen työmarkkinoille siirtyminen. (Hoikkala & Purhonen 2008, 53–60.) Säännöllinen työnteko aloitettiinkin tavallisesti jo 16–18 vuoden iässä. Osaltaan nuoruutta lyhensi myös avioituminen ja perheen perustaminen nuorella iällä ympäröivän yhteiskunnan odotusten mukaisesti. Näiden tekijöiden lisäksi suurten ikäluokkien kokemuksissa esille nousevat myös muuttoliike maalta kaupunkiin, teknologisen kehityksen seuraaminen ja ikäluokan suuruudesta aiheutuva ahtausta esimerkiksi kodeissa ja koululuokissa. (Savioja, Karisto, Rahkonen & Hellsten 2000, 62.) Moni sukupolveen kuuluva onkin kokenut kärsineensä elämänsä aikana ikäluokan suuresta koosta (Purhonen 2008c, 214).

Yksi keskeisimmistä suurten ikäluokkien elämäkerroissa tilaa saavista ulottuvuuksista on työ. Sukupolven käsitys ”kunnon työstä” ei näytä olevan sidoksissa palkkatasoon tai yhteiskunnalliseen arvostukseen, vaan tärkeämmäksi nousee työn tekeminen rehellisesti, ahkerasti ja tunnollisesti. Koulutukseen liittyvä arvostus yhdistyykin suurten ikäluokkien kokemuksissa ennen kaikkea hyvän ammatin hankkimiseen. (Häkkinen, Linnanmäki & Leino-Kaukiainen 2005, 84.) Työorientaatio, joka kuvaa työn merkitystä osana elämäntulkua (Pyöriä & Ojala 2016, 33), nojautuu heillä nuorempia sukupolvia vahvemmin kulttuurisesta ja sosiaalisista ympäristöstä kumpuaviin arvostuksiin, joissa työnteon itseisarvo korostuu.

Suurten ikäluokkien työeetoksen perustana onkin pidetty vertaisuuden ja itsellisyyden tarpeen täyttävää ammatillista asemaa ja elintasoja sekä elämässä yleisesti pärjäämistä. (Tuohinen 2010, 34–35.)

Vaikka suuret ikäluokat ovat aiempia ikäluokkia kouluttautuneempia (Karisto 2005, 43), voidaan koulutus edelleen nähdä heidän tarinassaan sukupolvea jakavana tekijänä (Purhonen 2008a, 24). Koulutuksen pituus on sidoksissa edellisissä luvuissa sivuttuihin tekijöihin, kuten syntymäaikaan, asuinalueeseen ja muuttoliikkeeseen (Hoikkala 2008, 85). Sukupolven vanhimpien edustajien koulutusmahdollisuuksia rajasikin jyrkemmin oppikoulun tuottama sosiaalinen valikointi (Antikainen & Kauppila 2000, 14). Etelään muuttaneet puolestaan hankkivat tavallisesti korkeamman koulutuksen sijoittuen myös korkeampiin asemiin työelämässä maaseudulle ja pieniin kaupunkeihin jääneiden päätyessä usein kansa- ja kansalaiskoulun käytyään työntekijöiksi ja maatalouden ammattiteihin. (Hoikkala 2008, 85.)

Tarkemmin tarkasteltuna suuria ikäluokkia edustavista miehistä 60 prosenttia ja naisista 49 prosenttia kävi peruskoulutuksensa kansakoulussa. Keskikoulun oppimäärän suoritti miehistä 23 prosenttia ja naisista 26 prosenttia, kun taas ylioppilaaksi ikäluokan miehistä valmistui 17 prosenttia ja naisista 24 prosenttia. Miehistä ammattikoulututkinnon suoritti 26 prosenttia, ammatillisen opistotutkinnon 27 prosenttia ja korkeakoulututkinnon 13 prosenttia. Naisista hieman pienempi osuus (22 prosenttia) suoritti ammattikoulututkinnon ja hieman suurempi osuus (31 prosenttia) opistotutkinnon korkeakoulututkinnon suorittaneiden suhteellisen osuuden ollen sama kuin miehillä. (Savioja ym. 2000, 61–62.) Sen lisäksi, että hankittu koulutustaso loi pohjan tulevalle työuralle, jakoi se myös muilla tavoin sukupolven kuuluneiden kokemusmaailmoja. Esimerkiksi opiskelijaelämän avulla oli mahdollista venyttää nuoruutta ja kokea nouseva nuorisokulttuuri eri tavoin kuin siirtymällä työelämään suoraan oppivelvollisuuden päätyttyä. (Purhonen, Hoikkala & Roos 2008, 33.)

Koulutukseen ja erityisesti korkeakouluopintoihin liittyvä merkittävä suurien ikäluokkien jakava tekijä onkin suhtautuminen erityisesti opiskelijapiireissä vaikuttaneeseen 1960-luvun radikalismiin (Purhonen 2008a, 25). Suurinta osaa ikäluokasta tämä radikalismi ei ole koskettanut (Hoikkala & Purhonen 2008, 67), kun taas toisille se näyttäytyy tärkeimpänä sukupolvikokemuksena jopa häivyttäen muita koko sukupolvelle yhteisiä kokemuksia (Purhonen 2008b, 175–176). Koska 1960-luvun radikalismissa oli kyse vanhoja auktoriteetteja ja pysähtyneitä yhteiskuntarakenteita kritisoivasta vasemmistolaisesta opiskelijaliikkeestä,

kosketti siihen samaistuminen ennen kaikkea yliopisto-opiskelijoita (Purhonen & Hoikkala 2008, 135). Keskeisen sijan liikkeessä sai vapautuminen vanhasta kasvuympäristöstä (Purhonen 2008b, 163), johon liitettiin muun muassa agraari-Suomen konservatiivinen ja muodollinen elämäntapa, sodan läheisyys ja uskonnollinen ahdasmielisyys. 1960-luvun radikalismi on ollut osalle niin merkityksellinen kokemus, että he mieltävät itsensä edustavan ennen kaikkea 60-lukulaisten sukupolvea (Purhonen & Hoikkala 2008, 134).

Siinä missä 60-lukulaiset ovat halunneet irtautua vanhasta, osa suuriin ikäluokkiin kuuluvista on kokenut tällaisen ajattelutavan äärimmäisen kielteisenä kritisoiden opiskelijaliikettä. Tämä Purhosen, Roosin ja Hoikkalan "anti-60-lukulaisiksi" nimeämä ryhmä muistelee nostalgisesti 1950-luvun "aitoa Suomea" ja "maan rakentamista" kunnioittavalla sävyllä. Kärjistetysti sanottuna he näkevät 1960-luvun päätepisteenä, jolloin perinteiset arvot tuhoutuivat (Purhonen, Roos & Hoikkala 2008, 185–189, 193.) Vaikka 60-lukulaisten ja anti-60-lukulaisten vastakkainasettelu auttaa hahmottamaan sukupolven sisäistä diversiteettiä, on kuitenkin hyvä muistaa, että suurin osa suuriin ikäluokkiin kuuluvista koki 1960-luvun tapahtumat neutraalisti keskittyen henkilökohtaiseen elämäänsä (Hoikkala & Purhonen 2008, 67). 60-lukulaiset ja anti-60-lukulaiset voidaankin näin ollen nähdä suurten ikäluokkien alaryhminä (Purhonen, Roos & Hoikkala 2008, 193).

4.3 Suomalaiset koulutussukupolvet

Kuten olen jo tuonut esille, Suomessa suuret yhteiskunnalliset ja rakenteelliset muutokset heijastuivat voimakkaasti koulutuksen kentälle vaikuttaen eri ikäluokkien koulutusmahdollisuuksiin, oppimiskokemuksiin ja kouluttautumisen motiiveihin. Näiden seikkojen vaikutusta eri ikäisten ihmisten elämänkulkuihin ja heidän tapoihinsa jäsentää omaa elämänkulkuaan on pyritty hahmottamaan jäsentämällä ikäluokkia koulutussukupolviksi. (Rinne & Jauhiainen 2006, 181; Huotelin & Kauppila 1995, 25–27.) Koulutussukupolviin liittyvän tutkimuksen kautta voidaan syventää ymmärrystä siitä, miten koulutustaustoiltaan toisistaan eroavat sukupolvet ovat sopeutuneet yhteiskunnan olosuhteisiin, vaatimuksiin ja muutoksiin. Lisäksi tarkastelu auttaa hahmottamaan koulutuksen merkitystä osana eri sukupolvien elämänkulkua. (Rinne & Jauhiainen 2006, 180.)

Huotelin ja Kauppila ovat pohtineet koulutukseen liittyviä kokemuksia ja merkityksiä yhdistämällä kohorttien ja elämänkulun näkökulmat. He linkittävät elämänkulun jaetut kokemukset suomalaisen yhteiskunnan suuriin muutoksiin, jotka ovat vuosien 1939–1944 väliset sotavuodet, 1950- ja 1960-lukujen jälleenrakennus sekä 1960- ja 1970-lukujen rakenteellisten muutosten aika ja hyvinvointivaltion rakentuminen. Jaetut kokemukset muodostavat Huotelinin ja Kauppilan mukaan pohjan kolmelle koulutussukupolvelle: ennen vuotta 1935 syntyneelle ”sodan ja niukan koulutuksen sukupolvelle”, vuosina 1936–1955 syntyneelle ”rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvelle” sekä lopulta vuonna 1956 ja sen jälkeen syntyneelle ”hyvinvoinnin ja runsaiden koulutusmahdollisuuksien sukupolvelle”. (Huotelin & Kauppila 1995, 25–27.) Tässä tutkimuksessa huomio keskittyy ennen kaikkea rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveen, sillä yhdeksästä tutkimushaastateltavasta kahdeksan edustaa tätä sukupolvea. Jäljelle jäävä yksi haastateltava, joka on syntynyt vuonna 1935, sijoittuu sodan ja niukan koulutuksen sukupolven sekä rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolven välimaastoon. On kuitenkin tärkeää huomioida, etteivät sukupolvet ole tarkkarajaisia.

Sodan ja niukan koulutuksen sukupolven kokemuksiin on heijastunut toinen maailmansota ja sitä seurannut jälleenrakennus. Elämän ollessa kamppailua koulutus on näyttäytynyt heille ihanteena, ja aineellisten palkintojen sijaan koulutuksen ajateltiin olleen keino hankkia sivistystä. (Kauppila 2002, 7.) Monille kouluttautuminen oppivelvollisuuden edellyttämää määrää pidemmälle ei kuitenkaan ollut mahdollista. Näin ollen aina ei voinut edes puhua valinnasta kansakoulun ja oppikoulun välillä. Aineellisen niukkuuden lisäksi kouluttautumisen esteenä oli esimerkiksi kehittymätön ja pienelle joukolle rajattu yliopistolaitos sekä maatalousyhteiskunnan ammattirakenne, jossa korkean koulutuksen hankkiminen ei näyttäytynyt tarpeellisenä. Toisaalta matalaa koulutustasoa ei ole myöskään nähty ongelmana, sillä erilaisia taitoja opittiin ennen kaikkea läheisiltä ihmisiltä muodollisen koulutuksen sijaan. Vaikka oma koulutuspolku olisikin jäänyt lyhyeksi, sodan ja niukan koulutuksen sukupolven edustajat usein ihailevat oppiarvoja ja toivoivat lapsilleen pidempää koulutietä. (Kauppila 1996, 65–66, 71.)

Sodan ja niukan koulutuksen sukupolvea seurannutta rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvea Kauppila luonnehtii teollisen yhteiskunnan sukupolveksi, jolle avautui uusia sosiaalisen liikkuvuuden, tasa-arvon ja pitkän yhtenäisen

koulutuksen mahdollisuuksia (Kauppila 1996, 80). Heidän kokemuksissaan on korostunut koulutuksen välinearvo ja työn itseisarvo, jotka nousivat esille myös suurten ikäluokkien jaettuina kokemuksia pohdittaessa. Kauppilan mukaan edelliseen sukupolveen verrattuna rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolven kohdalla koulutuksen kentällä tapahtui siirtymä aiemmasta arvorationaaliseen toiminnasta kohti päämäärärationaalista toimintaa, jossa pyrkimyksenä oli tehokkain keinoin tietyn päämäärän saavuttaminen. Tämä sukupolvi on siis hyödyntänyt koulutusta ennen kaikkea sosiaalisen nousun ja ammattiuran tavoittelussa. (Kauppila 2002, 9–11.)

Edellisestä sukupolvesta he eroavat ennen kaikkea oppikoulukokemusten perusteella. Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolven kokemuksissa oppikouluun pääsy ei enää ollut yhtä tiukasti sidoksissa sosiaaliluokkaan tai asuinpaikkaan. Lisäksi heidän kohdallaan koulutukseen liittyviä kokemuksia on määritellyt muutokset koulutuksen ja työn välisessä suhteessa. Teollisen yhteiskunnan ja hyvinvointivaltion rakentamisen seurauksena syntyneet työmarkkinat muuttivat työhön sijoittumisen mahdollisuuksia, minkä lisäksi maatalouden töiden kadotessa palveluiden parissa työskentely yleistyi. Muutokset synnyttivät myös maansisäistä muuttoliikettä, sillä koulutuksen ja työn perässä muuttamisesta tuli yhä tavallisempaa. (Kauppila 1996, 81–82, 89–90.)

Lopulta hyvinvoinnin ja runsaiden koulutusmahdollisuuksien sukupolven, jonka kokemukset ovat rakentuneet hyvinvointivaltion historiallisessa kontekstissa, kokemuksissa koulutus on näyttäytynyt itsestäänselvytenä (Kauppila 2002, 11). Valtaosa tähän sukupolveen kuuluvista on kouluttautunut yhtenäisen peruskoulun aikaan (Kauppila 1996, 91). Heidän kokemusmaailmassaan tasa-arvon ihanteiden rinnalle ovat nousseet puhe kilpailusta, yksilöllisyydestä ja vapaudesta, jotka perustuvat valintojen ja vaihtoehtojen runsauteen (Kauppila 2002, 11). Kauppilan mukaan sukupolvien välisessä kehityskulussa on nähtävissä koulutuksen institutionaalisen merkityksen lisääntyminen, jota ei kuitenkaan ole seurannut merkityksen lisääntyminen subjektiivisesta näkökulmasta (Kauppila 1996, 47).

Suomessa koulutussukupolvia ovat tutkineet myös Rinne ja Jauhiainen, jotka nostavat tarkasteluun turkulaiset koulutussukupolvet. Aiemmin esittelemiini sukupolvimalleihin pohjautuen he ovat rakentaneet kolme hypoteettista koulutussukupolvea, jotka ovat vuosien 1918–1925 välillä syntynyt "sodan ja pulan sekä kouluttamattomuuden sukupolvi", vuosien 1926–1939 välillä syntynyt "sodan ja niukkojen koulutusmahdollisuuksien sukupolvi" sekä

vuosien 1940–1955 välillä syntynyt "kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvi". Tämän tutkimuksen haastateltavista seitsemän yhdeksästä edustaa kuvatun luokituksen nuorinta sukupolvea, jonka kohdalla laajentuneet koulutusmahdollisuudet ovat konkretisoituneet koulutustason nousuna. Rinteen ja Jauhiaisen aineistossa tämän sukupolven edustajista joka kolmas on kirjoittanut ylioppilaaksi ja joka viides on hankkinut itselleen korkeakoulututkinnon. (Rinne & Jauhiainen 2006, 181–182, 184.)

Rinteen ja Jauhiaisen mukaan turkulaiset koulutussukupolvet pitävät koulutusta hyvin tärkeänä niin yleisesti kuin henkilökohtaisestakin näkökulmasta. Tutkimustulosten mukaan vanhemmat sukupolvet arvostivat koulutusta nuorempia enemmän, mutta kaikki sukupolvet näkivät lapsuudessa, nuoruudessa ja varhaisessa aikuisuudessa hankitun koulutuksen arvokkaimmaksi. Sen sijaan eläkeiän koulutusta arvostettiin kaikissa sukupolvissa vähiten. Rinne ja Jauhiainen havaitsivat aineistossa myös sukupuolten välisiä eroja. Näyttikin siltä, että naiset arvostivat koulutusta miehiä enemmän kaikissa sukupolvissa, mutta nuorimman sukupolven kohdalla miehet näkivät aikuisiällä hankitun koulutuksen arvokkaampana kuin naiset, vaikka he itse osallistuivat naisia harvemmin aikuiskoulutukseen. (Rinne & Jauhiainen 2006, 186–188.)

Tässä luvussa kuvatut sukupolvien väliset kokemukselliset erot havainnollistavat hyvin, kuinka koulutukseen liittyvät mahdollisuudet ja asenteet ovat ajan kuluessa muuttuneet auttaen myös ymmärtämään paremmin tähän tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien kokemuksia. Seuraavaksi siirrynkin tarkastelemaan tämän tutkimuksen tavoitteita ja toteuttamista.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tavoitteet ja menetelmälliset lähtökohdat, kuvaan tarkemmin tutkimuksen aineistoa sekä kerron aineiston hankinnan ja analyysin kulusta. Koska tutkimuksen tarkastelun kohteena on yksilöiden subjektiiviset kokemukset ja lähtökohtana menneen ajan muistelu, on kyseessä laadullinen muistitietotutkimus. Aineistonkeruumenetelmänä käytin kerronnallista teemahaastattelua ja kerätyn aineiston analysoin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Ennen siirtymistä menetelmällisten lähtökohtien tarkempaan kuvailuun esittelen tutkimuksen tavoitteen ja tutkimuskysymykset.

5.1 Tutkimuksen tavoite

Tässä tutkimuksessa tarkastelen 1930- ja 1940-luvuilla työläisperheisiin syntyneiden kokemuksia koulutus- ja ammatinvalintoihin vaikuttaneista tekijöistä sekä koulutuksen merkityksestä osana elämäntulkua. Tutkimus paikantuu kasvatussociologisen tutkimuksen kentälle, sillä tarkastelen tutkittavien kokemuksia osana historiallista aikaa ja yhteiskunnallista tilannetta huomioiden myös sosiaaliluokkaan liittyviä näkökulmia. Tutkimuksen tavoitteena onkin lisätä ymmärrystä siitä, millaista kouluttautuminen oli työläisperheissä varttuneiden näkökulmasta 40-, 50- ja 60-lukujen Suomessa sekä miten he merkityksellistivät koulutukseen liittyviä kokemuksiaan tänä päivänä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Minkä tekijöiden 1930- ja 1940-luvuilla työläisperheisiin syntyneet kokevat vaikuttaneen heidän koulutus- ja ammatinvalintoihinsa?
- 2) Minkälainen merkitys koulutuksella on ollut 1930- ja 1940-luvuilla työläisperheisiin syntyneiden elämäntulussa?

Olen kiinnostunut ennen kaikkea siitä, minkälaisia kokemuksia 1930- ja 1940-luvuilla syntyneillä on koulutus- ja ammatinvalintojen tekemisestä rinnakkaiskoulujärjestelmän luomissa puitteissa ja minkälaisia henkilökohtaisia merkityksiä he ovat kokeneet koulutuksella olleen elämänsä eri vaiheissa. Koulutus- ja ammatinvalintoja tarkasteltaessa keskityn erityisesti

siihen, millaisten asioiden, tilanteiden ja henkilöiden koettiin vaikuttaneen päätöksiin hakeutua tai olla hakeutumatta tiettyyn koulutukseen. Toisaalta haluan myös selvittää, miten koulutus- ja ammatinvalinnat sekä koulutukseen liittyvät merkitykset koetaan tänä päivänä, kun niitä on mahdollista tarkastella laajemmin osana elämänkulkua.

Suomalaisia koulutussukupolvia tutkineen Juha Kauppilaan mukaan eri kokemuksiin liittyvät merkitykset voidaankin havaita vasta jälkikäteen muistelemalla kokemuksia ja tapahtumia sekä sijoittamalla ne osaksi elämänkulkua. Mitä myöhemmässä elämänvaiheessa muistelu tapahtuu, sitä enemmän kokemuksiin on tullut etäisyyttä, jolloin on myös helpompi jäsentää elämää kokonaisuutena. (Kauppila 1996, 100–101.) Tästä näkökulmasta tämän tutkimuksen asetelma onkin hedelmällinen, sillä tutkimukseen osallistuneet olivat tutkimushetkellä 71–85-vuotiaita, ja näin ollen heillä oli mahdollisuus tarkastella omaa elämänkulkuaan pitkälle eläkeikään saakka. Kun tutkimusaineisto syntyy tällaisen muisteluprosessin tuotoksena, on kyseessä muistitietotutkimus, johon liittyviä lähtökohtia esittelen seuraavaksi.

5.2 Muistitietotutkimus

Nimensä mukaisesti muistitietotutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, joka perustuu tiedonantajan muistiin (Fingerroos & Peltonen 2006, 8). Näin ollen tutkimuksen lähteinä käytetään ihmisten omia tulkintoja ja kertomuksia, jotka voidaan kerätä niin suullisessa kuin kirjallisessa muodossa (Tähtinen & Vitie 2015, 18). Muistitietotutkimuksella on pitkä historia, johon liittyy erilaisia kehitysvaiheita. Vielä muutamia vuosikymmeniä sitten sen merkitystä ei tunnustettu samoin kuin nykyään siihen liittyvän luotettavuuskeskustelun vuoksi. (Tähtinen & Vitie 2015, 17–18.) Historiantutkimuksen kentällä muistitietoon onkin suhtauduttu epäluotettavana lähteenä, sillä muisteltava ajankohta saattaa olla ajallisesti hyvinkin kaukainen, minkä vuoksi tapahtumia ja asioita saatetaan muistaa väärin. Muistitiedon on katsottu myös olevan lähdemateriaalina toissijaista ja yksipuolista. (Teräs & Koivunen 2017, 194.)

Muistitietotutkimuksen arvoa alettiin korostaa 1900-luvun loppupuolella, jolloin kansainvälinen oral history -liike ja mikrohistoriallisen tutkimuksen status vahvistuivat. Tätä kehitystä vauhditti myös yleisempi tieteentekemiseen liittyvän objektiivisuuden ja kausaalisten selitysmallien mielekkyyden kyseenalaistaminen sekä lisääntynyt kiinnostus kokemusten ja kerronnan tutkimukseen. Muistin epäluotettavuuden sijaan onkin enenevissä määrin siirrytty

pohtimaan sitä, mitä muistellaan ja miksi muistelu on tietynlaista. (Tähtinen & Vitie 2015, 17–18; Ukkonen 2000, 13, 240.)

Käsite ”oral history” kääntyy suomen kielessä suulliseksi muistitiedoksi. Tarkemmin sillä viitataan tiedon keräämiseen sellaisista tapahtumista, joihin muistelijä itse on ollut osallisena. Suullinen muistitieto korostaa muistelijan roolia oman historiansa ja aikansa asiantuntijana tuoden tutkimuskentälle sellaista tietoa, jota kirjalliset lähteet eivät tarjoa. (Nieminen & Vuorio-Lehti 2003, 22.) Uudemman muistitietotutkimuksen avulla pyritäänkin monitasoisesti lisäämään ymmärrystä ihmisten henkilökohtaisista kokemuksista ja niihin liittyvistä tulkinnoista. Näin ollen kiinnostuksen kohteet liittyvät ennen kaikkea arkisiin ja paikallisiin tapahtumiin, tavallisiin ihmisiin sekä marginaaliin jääneisiin kysymyksiin ja ilmiöihin. (Tähtinen & Vitie 2015, 18; Ukkonen 2000, 13.)

Tavallisten ihmisten kokemukset täydentävät jo olemassa olevaa historiankuvaa tuoden esille yksilöllisiä näkökulmia, jotka linkittyvät historiallisiin tapahtumiin, aikakausiin ja sosiaalisiin muutoksiin (Leavy 2011, 21–22). Näitä kokemuksia voidaan edelleen tarkastella suhteessa asiantuntijoiden tulkintoihin. Muistitietoa tutkinut Taina Ukkonen kuitenkin korostaa ihmisten oman historian tavoittamisen ja tuottamisen olevan myös itsessään tärkeää. Hänen mukaansa aineistoa kerätessään tutkijan tulisikin kyetä jättämään asiantuntijahistoria taka-alalle ja korostaa muistelijan kohtaamisessa kertojakeskeisyyttä. Haastattelutilanteessa tutkijan aito kiinnostus, rauhallisuus sekä kyky eläytyä ja ymmärtää erilaisia näkökulmia auttavat tällaisen vuoropuhelun rakentumisessa. (Ukkonen 2000, 14, 74–79, 93, 98, 238.)

Ukkonen näkee muisteluaineiston tuottamiseen liittyvän elämänvaiheiden ja kokemusten muistelun monisyisenä prosessina, jossa on kyse muustakin kuin menneisyyden mieleen palauttamista. Hänen mukaansa muisteluun liittyy kertomuksen rakentamista, tulkintaa sekä tapahtumien ja asioiden uudelleen jäsentämistä ja muuttamista. Haastattelutilanteessa haastateltava pohtii ja selvittää myös itselleen elämänkulkuunsa liittyviä tapahtuma ja syy-seuraussuhteita samalla peilaten omaa polkuaan muiden ihmisten valintoihin. (Ukkonen 2000, 11, 86, 98, 105.)

Osaltaan muisteluun vaikuttaa siis myös nykyisyys, joka ohjaa valintoja siitä mitä muistellaan, minkälaisia asioita korostetaan ja toisaalta mitä jätetään kokonaan kertomatta. Esimerkiksi yhteiskunnallinen tilanne ja ilmapiiri sekä yleinen historiakuva voivat ohjata kerrontaa luomalla

ajatuksia siitä, millaisten asioiden muistelu koetaan tärkeäksi, sallituksi ja sopivaksi. (Teräs & Koivunen 2017, 196–198.) Toisaalta nykyisyys tarjoaa myös vertailukohteen, jota vasten muistella. Koulumuistoja tutkineen Tuija Metson mukaan onkin tavallista, että omien kouluaikojen muistelu ja siihen liittyvä tulkinta rakentuu vuorovaikutuksessa nykypäivän koulutuksen ja esimerkiksi muistelijoiden lasten koulukokemusten kanssa. Vertailun avulla muistelijat voi esimerkiksi hahmottaa eroja ja samankaltaisuuksia menneen ja nykyisyyden välillä. (Metso 2001, 269, 273.) Lopulta on hyvä ymmärtää, että myös muistelijan nykyinen elämäntilanne vaikuttaa siihen, miten menneisyyttä jäsenellään. Muistelu voikin tästä riippuen olla esimerkiksi toteavaa, nostalgista tai jopa katkeraa. (Ukkonen 2000, 138.)

Kasvatushistorian tutkimuskentällä muistitietotutkimusta ovat Metson lisäksi tarkastelleet muun muassa Tähtinen ja Vitie, jotka korostavat tutkimuksen tarvetta myös tulevaisuudessa. Heidän mukaansa muistitietotutkimuksen avulla voidaan avata uusia näkökulmia ja tulkintoja esimerkiksi lisäämällä tietämystä menneen ajan kasvatuksen ja koulutuksen arjesta sekä rakentamalla kuvaa elämästä virallisen ja dokumentoidun aineiston takana. (Tähtinen & Vitie 2015, 37–39.)

5.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Kun muistitietoa kerätään suullisesti, käytetään tavallisimmin vapaamuotoista muistelua tai teemahaastattelua (Tähtinen & Vitie 2015, 34–35). Haastattelujen lähtökohtana on tällöin tavallisten ihmisten näkeminen sekä tiedon kohteina että tiedon lähteinä. Arkisesta keskustelusta poiketen tutkimushaastattelun taustalla on ennalta määritelty tavoite, minkä lisäksi haastattelun osapuolilla on erityiset osallistujaroolit. Asetelma luo perustan ainutlaatuiselle vuorovaikutustilanteelle, joka rakentuu haastattelijan ja haastateltavan luoman suhteen sekä siihen liittyvän luottamuksen varaan. (Alastalo 2005, 57, 69–70; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22, 41.)

Oman ulottuvuutensa haastatteluun tuo elämäkerrallinen tarkastelu, johon liittyviä piirteitä on myös tässä tutkimuksessa. Elämäkerrallisessa lähestymistavassa kiinnostus kohdistuu yksittäisten ihmisten tapoihin kokea, ajatella ja toimia. Näin ollen elämäkertahaastattelussa pohditaan haastateltavan mennyttä elämää keskittyen objektiivisen kuvauksen sijaan korostamaan yksilön ainutkertaista ja muuttuvaa näkemystä omasta elämästään sekä hänen

tapaansa jäsentää ja merkityksellistää kokemuksiaan omassa elämänsä elämässä. Elämäkerta-haastattelu voidaan toteuttaa myös teemaattisesti, jolloin keskitytään johonkin tiettyyn elämän osa-alueeseen kuten ammattiin tai koulutukseen, jotka ovat tämän tutkimuksen tarkastelun keskiössä. (Syrjälä 2015, 258, 267; Estola, Uitto & Syrjälä 2017, 155–156.)

Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin kerronnallisina teemahaastatteluina. Teemahaastatteluille tunnusomaista on ennakkoon suunnitellut teemat, jotka muodostuvat useimmiten teorialähtöisesti. Toisin kuin strukturoidut haastattelut, teemahaastattelut eivät välttämättä etene tietyssä järjestyksessä tarkkojen haastattelukysymysten mukaan, vaan keskeistä on kaikkien teemojen läpikäyminen kullekin haastattelulle luontevalla tavalla ja laajuudella. (Eskola & Vastamäki 2015, 27, 29; Hyvärinen 2017, 21–22.) Kerronnallinen haastattelu puolestaan perustuu siihen, että haastattelussa keskitytään antamaan tilaa haastateltavan omalle kerronnalle. Tällöin tunnusomaista on vaiheittainen eteneminen, joka alkaa laajoista kysymyksistä edeten tutkijan tarkentaviin kysymyksiin vapaamuotoisen kerronnan jälkeen. Kerronnallisessa haastattelussa tutkija nostaa vasta lopuksi esille selvemmin tutkimuksen intresseihin liittyviä asioita. (Roos 2015, 56.)

Teemahaastattelun haasteeksi elämäkerrallisessa tutkimuksessa saattaa muodostua teemojen epäsovivuus haastateltavan elämänsä elämään. Tällaisessa tilanteessa haastattelija voi pyrkiä suuntaamaan keskustelua niihin teemoihin, joita haastateltava itse nostaa esille. Tällainen lähestymistapa vaatii tutkijalta kykyä kuunnella, improvisoida ja havaita myös sellaisia asioita, joita haastateltava nostaa esille epäsuorasti ja varovaisesti. (Ukkonen 2000, 70, 80.)

5.4 Tutkimusaineiston hankinta

Kuten edellisessä luvussa totesin, keräsin tutkimusaineiston muisteluun perustuvien kerronnallisten teemahaastattelujen avulla. Valitsin aineistonkeruutavaksi juuri kerronnallisen teemahaastattelun, sillä halusin antaa haastateltaville tilaa oman koulutustarinansa kertomiseen ja koulutukseen liittyvien merkitysten pohtimiseen sen sijaan, että olisin itse ohjannut haastattelutilanteita joustamattoman kysymyspatteriston mukaan. Uskoinkin näin saavuttavani parhaiten haastateltaville itselleen tärkeitä kokemuksia.

Tavoitteenani oli rakentaa kohtaamiset keskustelunomaisiksi tilanteiksi, jossa haastattelijana seuraisin haastateltavien omaa kerrontaa tarttumalla heidän itsensä esille nostamiin aiheisiin. Näin ollen rakensin haastattelurungon (liite 1) muutamien pääkysymysten varaan, joihin sisällytin ne aihealueet, jotka halusin haastatteluissa käydä läpi. Joidenkin pääkysymysten alle kokosin tarkentavia kysymyksiä, joiden tarkoituksena oli toimia kerrontaa tukevana apukysymyksinä ja täydentävinä kysymyksinä tilanteissa, joissa aiheet eivät muutoin nousisi esille. Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja testasin haastattelurungon toimivuutta järjestämällä esihaastattelun, jonka pohjalta päädyin tekemään haastattelurunkoon pieniä muutoksia.

Esihaastattelun myötä ymmärsin, että elämän muihin osa-alueisiin liittyvät kysymykset toimivat hyvänä johdatteluna koulutukseen liittyvään pohdintaan. Näin ollen lisäsin haastattelurunkoon erilaisia tukikysymyksiä, joiden tehtävänä oli fasilitoida haastateltavan muistelua. Lisäsin haastattelurunkoon myös lisää apukysymyksiä, joita voisin esittää haastateltavalle, mikäli kerronnan aloittaminen tai jatkaminen tuntuisi haasteellista. Lopulta koin esihaastattelun hyödylliseksi myös siinä mielessä, että havaitsin oman ymmärrykseni rajallisuuden liittyen 1930- ja 1940-luvuilla syntyneiden kokemusmaailmaan. Vaikka olin perehtynyt heidän nuoruutensa ja varhaisaikuisuutensa koulutuksellisiin ja yhteiskunnallisiin lähtökohtiin, havaitsin paljon sellaisia seikkoja, joihin en ollut aiempiin tutkimuksiin tutustuessani törmännyt. Lisäksi tulin entistä tietoisemmaksi siitä, että koulutukseen liittyvät kokemukset saattavat olla hyvinkin henkilökohtaisia ja tunteikkaita, jolloin niitä tulisi myös osata lähestyä tilanteen vaatimalla hienovaraisuudella.

Esihaastattelun toteutettuani ja tehtyäni tarvittavat muutokset haastattelurunkoon, aloitin varsinaisten tutkimushaastattelujen sopimisen. Lähtökohdaksi asetin sen, että haastateltavien tulisi olla 1930- ja 1940-luvuilla syntyneitä eikä heidän vanhemmillaan saisi olla korkeaa koulutusta. Toivon löytäväni haastatteluihin sekä miehiä että naisia, joilla olisi keskenään erilaisia koulutus- ja ammattiuria. Hyödynsin ennen kaikkea isoäitini laajoja verkostoja saaden häneltä sellaisten ihmisten yhteystietoja, jotka täyttivät vaaditut kriteerit ja voisivat olla kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseeni. Soitin itse potentiaalisille haastateltaville kertoen heille tutkimuksestani ja tiedustellen heidän halukkuuttaan osallistua. Edelleen näiden ihmisten kautta löysin muutaman haastateltavan lisää.

Lopulta tutkimushaastatteluihin valikoitui yhdeksän haastateltavaa, joista naisia oli viisi ja miehiä neljä. Toteutin haastattelut haastateltavien kodeissa syksyllä 2020 koronavirukseen liittyvät suosituksen huomioon ottaen. Kestoltaan haastattelut vaihtelivat merkittävästi lyhyimmän haastattelun ollessa 27 minuuttia ja pisimmän lähes kaksi tuntia. Kuitenkin suurin osa haastatteluista kesti hieman alle tai yli tunnin. Äänitin ja litteroin haastattelut. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 165 sivua.

5.5 Tutkimusjoukko

Haastateltavat olivat syntyneet vuosien 1935 ja 1949 välillä, ja näin ollen haastatteluhetkellä nuorin heistä oli iältään 71 vuotta ja vanhin 85 vuotta. Haastateltavat asuivat Turun seudulla. Seitsemän heistä oli asunut siellä lapsuudestaan saakka ja kaksi oli muuttanut sinne aikuisiällä. Haastateltavat erosivat toisistaan sekä koulutukseltaan että työhistorialtaan, mutta heitä kuitenkin yhdisti lapsuudenperheen vaatimattomampi sosioekonominen tausta. Heistä jokainen olikin varttunut pientiloilla tai työläisperheissä eikä heidän vanhempansa olleet korkeasti koulutettuja. Seuraavaksi esittelen haastateltavat lyhyesti kertoen heidän perheistään sekä koulutus- ja työtaustoistaan. Anonymiteetin suojaamiseksi en käytä haastateltavien oikeita nimiä. Myös muut haastatteluissa esiin nousevat nimet on muutettu.

Annikki 1945: sattumien kautta rakentunut koulutus- ja työura

Vuonna 1945 syntynyt Annikki varttui Varsinais-Suomen maalaiskunnassa kasvatusvanhempiansa kanssa. Hänen kasvatusäitinsä teki jonkin verran ompelutöitä, mutta oli suurimman osan ajasta Annikin kanssa kotona. Kasvatustönsä puolestaan työskenteli sekatyömiehenä. Kansalaiskoulun käytyään Annikki siirtyi työelämään ja teki uransa aikana erilaisia töitä kirjastossa ja postissa. Työuransa varrella hän suoritti joitakin työhön liittyviä kursseja kuten postiasemahoitajan kurssin, minkä lisäksi hän kävi myös kuusiviikkoisen kotitalous- ja käsityökurssin. Annikilla ei ollut selkeitä koulutukseen tai ammattiin liittyviä haaveita, ja hänen työuransa muodostuikin lopulta sattuman kautta saaduista töistä.

Rauno 1943: työ koulutuksen päätepisteenä

Vuonna 1943 syntynyt Rauno asui nuoruutensa kaupungissa. Hänen perheeseensä kuului vanhempi sisko sekä siivoojan, lämmittäjän ja talonmiehen töitä tehnyt äiti. Kuusivuotisen kansakoulun jälkeen Rauno siirtyi ammattikouluun metallialan linjalle opinto-ohjaajan suosituksesta. Ammattiin valmistuttuaan Rauno työskenteli telakalla, mutta siellä alkaneet lakot saivat hänet hakeutumaan kaverilta saadun vinkin kautta teknilliseen kouluun, josta hän myöhemmin valmistui metallialan teknikoksi. Tutkinnon suoritettuaan Rauno työskenteli puhallin- ja lihatehtaalla koulutustaan vastaavissa tehtävissä. Lisäksi hän kävi erilaisia työhön liittyviä kursseja työuransa aikana.

Helena 1935: keskikoulun kautta kotiteollisuusopettajaksi

Vuonna 1935 syntynyt Helena vietti lapsuutensa Varsinais-Suomen maalaiskunnassa hänen vanhempiansa pitämällä pienellä maatilalla. Kansakoulun kaksi ensimmäistä luokkaa Helena kävi niin sanotussa supistetussa koulussa, jossa opiskeltiin vain muutama viikko syys- ja kevätlukukausina. Kolmetoistavuotiaana Helena siirtyi keskikouluun, jota hän kävi viisi vuotta. Keskikoulun käytyään Helena muutti Hämeenlinnaan ja aloitti opintonsa kotiteollisuuskoulussa, josta hän valmistui kotiteollisuusopettajaksi kudontalinjalta. Helena työskenteli useissa eri paikoissa esimerkiksi huostaan otettujen tyttöjen ja kehitysvammaisten parissa opettaen heille käsitöitä. Lisäksi hän teki joitain opintoja kesäyliopistossa. Helena oli ollut lapsesta saakka innostunut käsitöistä, ja hän saikin perheeltä tukea koulutuspolkunsa rakentamiseen.

Saima 1942: lähipiirin rohkaisusta ompelualalle

Vuonna 1942 syntynyt Saima kasvoi Varsinais-Suomen maalaiskunnassa pienellä maatilalla, jota hänen adoptiovanhempansa pitivät. Kansakoulun jälkeen Saima kävi jatkuoluokat jatkokoulussa, minkä jälkeen hän teki töitä vanhempiansa tilalla. Saimalla ei ollut selkeitä koulutukseen tai työuraan liittyviä haaveita, vaan hän ajatteli jäävänsä auttamaan vanhempiaan kotoa löytyvien töiden kanssa. Saima kuitenkin piti käsitöistä ja lopulta lähipiirin rohkaisun myötä hän kävi ompelukurssin työllistyen ompelualalle. Ompelutöiden lisäksi hän työskenteli myöhemmin kaupassa ja ravintolassa.

Anja 1944: akateemisen koulutuksen kautta unelma-ammattiin

Vuonna 1944 syntynyt Anja varttui Varsinais-Suomen maalaiskunnassa äitinsä ja sukulaistensa kanssa. Perheellä oli pientila, jossa Anjan äiti työskenteli, kunnes opiskeli aikuisiällä ompelijaksi. Anja itse kävi kansakoulua neljä vuotta, minkä jälkeen hän jatkoi opintojaan keskikoulussa ja lukiossa. Ylioppilaaksi kirjoitettuaan Anja pääsi opiskelemaan Turun yliopistoon, jossa hän opiskeli yleistä kirjallisuustiedettä, historiaa, suomen kieltä ja erityispedagogiikkaa. Maisteriksi valmistuttuaan Anja teki töitä äidinkielen opettajana ja kirjailijana. Hän oli lapsuudesta saakka ollut kiinnostunut kirjoista ja lukemisesta haaveillen kirjailijan urasta. Esikuvanaan Anja piti vanhempaa serkkuaan, joka oli myös opiskellut oppikoulussa ja yliopistossa.

Olavi 1936: oppisopimuksen kautta yrittäjäksi

Vuonna 1936 syntynyt Olavi kasvoi Varsinais-Suomen maalaiskunnassa vanhempiensa pitämällä pientilalla. Hänen äitinsä työskenteli kotitilalla hänen isänsä tehdessä rakennus- ja sähköasennustöitä. Olavi kävi kansakoulun ja jatkoluokat, minkä jälkeen hän siirtyi kauppaan töihin. Pari vuotta myöhemmin Olavin kaveri kertoi mahdollisuudesta hankkia maalarin ammatti oppisopimuksen kautta. Olavi tarttui tilaisuuteen ja opiskeli itselleen ammatin käytännön työn kautta maalausliikkeessä. Myöhemmin hän perusti ystävänsä kanssa yrityksen, joka teki maalaus-, sisustus-, matto- ja kaakelitöitä. Ammattitaitoaan Olavi piti yllä käymällä erilaisia työhön liittyviä kursseja. Käsillä tekeminen oli Olaville tuttua jo lapsuudesta, ja hän olikin tehnyt erilaisia puu- ja maalaustöitä kansakoulussa ja kotona ennen oppisopimuksen solmimista.

Veikko 1945: ura lihateollisuuden parissa

Veikko vietti nuoruutensa Pohjois-Pohjanmaalaisessa maalaiskunnassa vanhempiensa ja sisarustensa kanssa. Perheellä oli pieni maatila, jossa vanhemmat työskentelivät. Maataloustöiden lisäksi Veikon isä työskenteli kirvesmiehenä ja teurastajana. Veikko kävi kansakoulua viisi vuotta, minkä jälkeen hän siirtyi suoraan oppikoulun toiselle luokalle. Keskikoulun jälkeen Veikolla ei kuitenkaan ollut tulevaisuudensuunnitelmia, joten hän lähti isänsä kanssa kysymään kaupungista töitä. Veikko saikin työpaikan teurastamon lihavarastolta, jossa hän työskenteli erilaisissa tehtävissä muutaman vuoden ajan. Täytettyään kahdeksantoista

Veikko pääsi opiskelemaan Hämeenlinnan lihateollisuusopistoon ja työnjohto-opistoon valmistuen lopulta lihateollisuusteknikoksi. Työurallaan Veikko työskenteli eri kaupungeissa esimiesasemassa ja konsulttina koulutustaan vastaavissa tehtävissä. Lisäksi hän kävi erilaisia sekä työelämään että omiin harrastuksiin liittyviä kursseja.

Tapio 1949: maanviljelyä ja korkeakoulututkintoja

Vuonna 1949 syntynyt Tapio kasvoi Varsinais-Suomalaisessa maalaiskunnassa ja hänen vanhempansa työskentelivät maanviljelijöinä perheen tilalla. Kansakoulun neljän ensimmäisen luokan jälkeen Tapio pääsi oppikouluun, jossa hän opiskeli ylioppilaaksi asti. Lukion jälkeen Tapio jatkoi opintojaan Turun yliopistossa, jossa hän suoritti tutkinnot sekä yhteiskuntatieteellisessä että humanistisessa tiedekunnassa. Idea yhteiskuntatieteiden opiskeluun oli tullut kaverilta, johon Tapio oli sattumalta törmännyt juuri ylioppilaaksi valmistuttuaan. Yliopistossa kirjoilla ollessa toisen tutkinnon hankkiminen Suomen historia pääaineena oli tuntunut hänestä luontevalta ratkaisulta. Isän yllättävän kuoleman myötä Tapio piti huolta perheen maatilasta opiskeluaikanaan. Yliopisto-opintojen jälkeen Tapio työskenteli opettajana erilaisissa oppilaitoksissa ja jäi lopulta tavallista aiemmin eläkkeelle luopumiseläkkeen myötä. Eläkkeelle jäätyään Tapio opiskeli romaanisia kieliä omaksi ilokseen.

Liisa 1946: mutkien kautta maisteriksi

Vuonna 1946 syntynyt Liisa vietti lapsuutensa pienessä kunnassa Pohjois-Pohjanmaalla. Hänen isänsä työskenteli majakkamestarina hänen äitinsä ollessa kotona pitämässä huolta perheen kahdeksasta lapsesta ja kotitilan muutamasta lehmästä. Liisa opiskeli kansakoulussa seitsemän vuotta, minkä jälkeen hän muutti kolmetoistavuotiaana toiselle paikkakunnalle siirtyäkseen oppikouluun. Liisa kävi kolmivuotisen keskikoulun ja jatkoi sen jälkeen lukioon, sillä hän ei ollut päässyt hakemaansa opettajaseminaariin. Ylioppilaaksi kirjoitettuaan Liisa hyväksyttiin Jyväskylän yliopistoon lukemaan kasvatustiedettä, vaikka hän oli ensisijaisesti pyrkinyt opiskelemaan psykologiaa. Opiskeltuaan vuoden kasvatustiedettä ja sosiologiaa Liisa sai vaihdettua pääaineensa psykologiaan. Hän opiskeli maisterin tutkinnon ja teki urallaan töitä psykologina. Myöhemmin Liisa opiskeli vielä logoterapiaa sekä kävi työnohjaajakoulutuksen ja lyhytterapiakoulutuksen.

5.6 Aineiston analysointi

Seuraavaksi kuvaan tarkemmin aineiston analyysin kulkua. Kaiken kaikkiaan laadullista tutkimusta on luonnehdittu prosessiksi, johon sisältyy tutkimusten eri elementtien jatkuvaa uudelleenmuotoutumista ja erilaisia päätöksentekotilanteita (Kiviniemi 2010, 70–71). Tutkijan onkin tehtävä runsaasti erilaisia valintoja erityisesti aineiston analyysiin liittyen, sillä laadullisessa tutkimuksessa käytössä on useita eri analysointitapoja, joita on mahdollista yhdistää myös saman tutkimuksen sisällä. Yksi keskeisistä valinnoista liittyy siihen, millainen rooli teorialla on analyysiprosessissa. (Eskola 2010, 180–182.) Tässä tutkimuksessa lähestyin aineistoa teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Toisin kuin aineistolähtöinen analyysi, joka lähestyy aineistoa täysin omana kokonaisuutenaan ilman ulkopuolisten teorioiden ohjaavaa vaikutusta (Moilanen & Räihä 2010, 55), teoriaohjaava analyysi kytkeytyy aikaisempiin tutkimuksiin. Näin ollen teoria toimii analyysin tukena kuitenkin suoraan määrittelemättä analyysin kulkua. (Tuomi & Sarajärvi, 96–97.)

Tässä tutkimuksessa aikaisempien tutkimustulosten ohjaava vaikutus näyttäytyy erityisesti siten, että tarkastelin haastateltavien kokemuksia aineistoa analysoidessani suomalaisen yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän rakenteen kontekstissa. Muutoin pyrin tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman aineistolähtöisesti etenemällä Tuomen ja Sarajärven esittämien aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109).

Aloitin aineiston sisältöön perehtymisen ja tutkimuskysymyksiini vastaavien ilmausten etsimisen jo litteroidessani haastatteluja alleviivaamalla virkkeitä eri väreillä ja keräämällä niitä erilliseen tiedostoon. Kaikki haastattelut litteroituaani kävin aineiston vielä huolellisesti läpi etsien sieltä lisää tutkimuskysymyksiini vastaavia ilmaisuja ja ryhmitellen niitä tutkimuskysymysteni alle. Samalla muodostin näistä alkuperäisilmauksista eli aineiston suorista lainauksista pelkistettyjä ilmauksia, jotka tiivistivät niiden merkityksen (liite 2). Tämän jälkeen tarkastelin tarkemmin näitä pelkistettyjä ilmauksia etsien niistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia sekä aloittamalla niiden yhdistelyn teemoiksi. Koska pian huomasin teemoissa ilmenevän jonkin verran päällekkäisyyksiä, kokeilin yhdistellä jo muodostamiani teemoja keskenään selkeämmän kokonaisuuden rakentamiseksi.

Tässä vaiheessa pohdin, olisiko minun pitänyt lähteä erittelemään koulutusvalintoihin liittyviä kokemuksia koulumuodon tai -siirtymän mukaan, mutta totesin tämän vaihtoehdon tuottavan

liikaa ylä- ja alateemoja, jolloin kokonaisuus olisi muodostunut pirstaleiseksi. Yritin myös erottaa toisistaan koulutukseen ja ammatinvalintaan liittyvät kokemukset, mutta koska koulutusvalinta näyttäytyi usein olevan yhteydessä ammatinvalintaan, päätin olla erottamatta näitä ulottuvuuksia toisistaan. Lopulta haasteeksi osoittautui myös koulutuksen merkityksen teemoittelu, jonka suunnittelin jakavani kahtia sen mukaan, liittyikö merkitys nuoruudessa hankittuun koulutukseen vai aikuisena käytyihin täydentäviin kursseihin. Koska tällainen jaottelu olisi jälleen tehnyt lopputuloksesta pirstaleisin ja sekavan, päätin käsitellä koulutuksen merkitystä yleisemmin siten, että sisällytin siihen kaiken muodollisen koulutuksen.

Pohtiessani ratkaisuja edellä kuvaamiini haasteisiin päätin ottaa tavoitteekseni hahmottaa aineistosta teemoittelun avulla suurempia linjoja sen sijaan, että olisin pyrkinyt jaottelemaan aineistoa useisiin ylä- ja alateemoihin. Ratkaisun heikkoutena näen vahvan todellisuuden yksinkertaistamisen, mutta pyrin kuvaamaan teemoihin sisältyvää moninaisuutta avaamalla niiden sisältöä tarkemmin tuloksia esittelevissä luvuissa 6 ja 7. Kun lopulta olin tyytyväinen muodostamiini teemoihin, palasin vielä aineiston pariin tarkastelemalla sitä kunkin tutkimuskysymyksen näkökulmasta vielä muokaten ja täydentäen aikaansaamaani kokonaisuutta.

Pitäydyin läpi analyysin teemojen rakentamisessa tutkimuskysymysteni alle. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen, joka tarkastelee koulutus- ja ammatinvalintoja ohjanneita tekijöitä, alle muodostui kahdeksan teemaa, jotka nimesin seuraavasti: 1) henkilökohtaiset taidot ja ominaisuudet, 2) oma kiinnostus, 3) ulkopuolinen ohjaus, 4) joukon mukana ajautuminen, 5) koulutukseen tai ammattiin liittyvä tuttuus, 6) perheen sosioekonominen asema, 7) asuinpaikka ja 8) oma koulutushalukkuus. Toisen tutkimuskysymyksen, joka tarkastelee koulutuksen merkitystä elämänkulussa, alle muodostui viisi teemaa: 1) itsenäistyminen ja omillaan pärjääminen, 2) ammattitaidon hankkiminen ja uralla eteneminen, 3) maailmankatsomuksen ja ystäväpiirin laajentuminen, 4) rinnakkaiskoulujärjestelmän kahtiajako ja 5) koulutuksen maksullisuus.

Seuraavissa luvuissa esittelen tarkemmin tutkimuksen tuloksia. Luvussa 6 käsitelen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä tuloksia ja luvussa 7 toiseen tutkimuskysymykseen liittyviä tuloksia. Kumpikin tulosluku on rakennettu edellä kuvattujen teemojen mukaan siten, että esittelen kuhunkin teemaan liittyviä tuloksia omassa alaluvussaan.

6 KOULUTUS- JA AMMATINVALINTOJA OHJANNEET TEKIJÄT

Tässä ja seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksen tuloksia jäsentäen ne aiemmin esitettyjen tutkimuskysymysten ja teemojen mukaan. Aloitan erittelemällä 1930- ja 1940-luvulla syntyneiden kokemuksia koulutus- ja ammatinvalintaan vaikuttaneista tekijöistä, minkä jälkeen luvussa 7 siirryn tarkastelemaan koulutuksen merkityksiä osana heidän elämänsä kulkuaan.

Haastatteluissa nousi esille useita erilaisia tekijöitä, joiden haastateltavat kokivat tavalla tai toisella vaikuttaneen koulutusuran muodostumiseen ja oman ammatin löytymiseen. Jäsentelin nämä tekijät seuraaviin teemoihin: 1) henkilökohtaiset taidot ja ominaisuudet, 2) oma kiinnostus, 3) ulkopuolinen ohjaus, 4) joukon mukana ajautuminen, 5) koulutukseen tai ammattiin liittyvä tuttuus, 6) perheen sosioekonominen asema, 7) asuinpaikka ja 8) oma koulutushalukkuus.

Yhdenkään haastateltavan kerronnassa koulutus- ja ammatinvalinnoille ei ollut löydettävissä vain yhtä syytä, vaan taustalla koettiin vaikuttaneen useita eri tekijöitä. Myös sillä oli merkitystä, mitä koulutusvalintaa pohdittiin. Esimerkiksi valinta kansakoulun ja oppikoulun välillä erosi jatkokoulutukseen liittyvistä pohdinnoista. En kuitenkaan esittele tuloksia sen perusteella, mistä koulutusvalinnasta on kyse, vaan keskityn teemoittain jäsennehtyyn yleisempään tarkasteluun, johon päätymistä perustelin tarkemmin edellisessä luvussa. Yhteen teemaan sisältyvät tekijät ja kokemukset saattavat siis liittyä useisiin eri koulutussiirtymiin, mutta toisaalta yksittäinen tekijä ei välttämättä liity kaikkiin koulutussiirtymiin.

6.1 Henkilökohtaiset taidot ja ominaisuudet: oppikoulu ei käytännön ihmisiä varten?

Moni haastateltavista koki, että heidän omat henkilökohtaiset ominaisuutensa olivat ohjanneet heitä tietyille koulutus- tai urapoluille. Tässä kohtaa en viittaa kiinnostuksen kohteisiin, vaan ennemmin luontaisiin taipumuksiin ja koettuihin vahvuuksiin, jotka liittyivät sekä abstraktimpiin käsityksiin itsestä että käytännön taitoihin. Oli tavallista, että haastateltavat olivat saaneet palautetta taidoistaan tai muista ominaisuuksistaan myös ulkopuolisilta, ja he usein vahvistivatkin kerrontaansa tällaisin esimerkein. Vaikka haastateltavat eivät itse tuoneet

esille sukupuolen vaikutusta henkilökohtaisten taitojen ja ominaisuuksien taustalla, vaikuttivat ne usein noudattelevan sukupuolittuneita rooliodotuksia.

Abstraktimpiin käsityksiin itsestä liittyi itsensä mieltäminen joko käytännön ihmiseksi tai lukuihmiseksi. Tämä määrittely näytti edelleen ohjanneen haastateltavia tietyille koulutusurille, jotka tukivat heidän käsityksiään omista ominaisuuksistaan. Esimerkiksi Helenan kohdalla määrittely oli hyvin tietoista vaikuttaen ammatillisiin opintoihin päättymiseen ylioppilaaksi lukemisen sijaan:

"Mä tiesin, että, tai en halunnukkaa lukkee ylioppilaaks, et mä oon enemmän niinku käytännön ihminen." (Helena, 1935)

Myös Veikon tapauksessa pohja koulutus- ja ammatinvalinnoille oli paikannettavissa edellä kuvattuun jaotteluun. Hänen pohdintansa ei tosin ollut yhtä suoraviivaista kuin Helenan, vaan pikemminkin haastattelutilanteessa tapahtunutta menneisyyden reflektointia:

"Sitä mä en muista, että tuota oliko siinä joku sitte minkä takia ei tai oliko niin, että mun niinku ajatus oli, että niinku tänä päivänä sanotaan, et minä en ole lukumies. Mä teen mielelläni käsilläni." (Veikko, 1945)

Veikon ja Helenan tapaan myös monen muun haastateltavan kohdalla korostui taipumus käytännön työhön. Poikkeuksena erottui Anja, joka selvästi mielsi itsensä lukuihmiseksi:

"Et mä olin, selväst mä en tota ollu kovin käytännöllinen, et tota äiti ei ehtiny opettaa taloustöitä. Ja mamma sitte opetti jauhelihataikinanki tekemään. Mutta tota ni olis ollu ihan hyödyllisii tämmösetki taidot. Mul ne jäi aika vähiin. (...) Mut tota en oo sillai käytännöllinen niin paljoo ku oon tämmönen vähä lukuihminen " (Anja, 1944)

Koulutusvalintojen liittäminen omaan käytännöllisyyteen on tullut esille myös muissa tutkimuksissa. Työläistaustaisten nuorten opintietä tarkastelleet Mari Käyhkö ja Päivi Tuupanen havaitsivat nuorten arvioivan olevansa käytännöllisesti suuntautuneita erityisesti silloin, kun he olivat päätyneet ammattikouluun. Sen sijaan korkeasti koulutetuilla työttöillä näytti olleen taipumusta teoreettiseen suuntautumiseen sekä innokkuutta ja kiinnostusta

koulunkäymiseen samoin kuin tämän tutkimuksen haastateltavista Anjalla oli. (Käyhkö & Tuupanen 1996, 152.)

Edellä kuvatun kahtiajaon lisäksi haastateltavat viittasivat myös muihin luonteenpiirteisiin, jotka liittyivät koulutuspolun varrella tehtyihin valintoihin sekä ennen kaikkea näiden valintojen takana pysymiseen ja vastoinikäymisistä selviytymiseen. Usein esille nousevia piirteitä olivat avoimuus, määrätietoisuus ja sisukkuus:

"No tietenki tällanen, hän (vaimo) sanoo et itsepäisyys ja sit ehkä semmonen ennakkoluulottomuus myös. Että ei mul oo sitä ollu, että en minä. Et kyllä minä miehuummin. Kyl se käy." (Veikko, 1945)

"Mä oon ainaki ollu nii tuhottoman sisukas, vaikka en mä enää oo. Mut siihen aikaan ollu. Ja semmonen selviämisenhalu." (Liisa, 1946)

Kuten Liisan ja Veikon haastatteluista poimituista katkelmista voi päätellä, koulutus ei näyttäytynyt aina helppona reittinä unelmien saavuttamiseen, vaan kouluihin hakemisen ja tutkinnon hankkimisen koettiin vaatineen tietynlaista luonnetta ja asennetta. Tällainen ajatusmaailma voi heijastella rinnakkaiskoulujärjestelmään liittyvää kilpailua oppikoulupaikoista ja toisaalta koulutuksen avaamia uusia mahdollisuuksia, joita suurin osa ikäluokasta ei vielä osannut tai voinut syystä tai toisesta hyödyntää (Hoikkala 2008, 85). Näin ollen erityisesti työläistäustaisista perheistä tulevien koulutuspolulla luonteenlujuus, jota Liisa kuvaa sisukkuudella ja selviämisenhalulla, ikään kuin kompensoi koulutukseen liittyvän tuen ja tietämyksen puutetta. Tämä tulkinta pohjautuu kulttuuriproduktiteoriaan, jonka mukaan opinnoissa menestyminen vaatii erilaisia ponnisteluja perhetaustasta riippuen (Muhonen 2014, 30).

Luonteenpiirteiden lisäksi haastateltavat nostivat esille myös hyvin konkreettisia lapsuudessaan ja nuoruudessaan oppimiaan taitoja, jotka olivat lopulta osaltaan vaikuttaneet oman ammatin valikoitumiseen. Tämä korostui esimerkiksi Olavin kohdalla, jonka taitoja kehuttiin niin kavereiden kuin opettajienkin suunnalta:

"Mut et mäki olin semmosta, ku puutöitä tehtiin, ni mullaki oli aika hyvin ja ain sanottiin, et opettajat sano, et rupee puusepäks. Et sä saat tehtyy mitä vaan. Nii mä teinki monennäkösii." (Olavi, 1936)

Vaikka Olavi ryhtyi puusepän sijaan maalausalan yrittäjäksi, oli koulusta saatu kannustus jäänyt mieleen vahvistaen ajatusta siitä, että omia käsityötaitoja voisi hyödyntää omaa työuraa rakentaessa. Olavin lisäksi myös Helena oli saanut tukea ja kannustusta omien vahvuuksiensa hyödyntämiseen omalla koulutus- ja työurallaan. Hänen kohdallaan innostus ja "tarve" tehdä käsitöitä otettiin huomioon kotona jo varhain:

"Mua niinku ohjattiin ja mua ohjattiin niinko yleensä käsityöalalle johonki, koska mä olin kauhian kova tekemään nukenvaatteita. Mähän tykkäsin näprätä aina käsilläni jottai, mut mul oli kauhia materiaalipula, ku sota-aikaan oli. Ja mun äiti halus kaikki leikata mattokutteeks. Oli oikee käytäntö. Mut mun täti, meijän perheen kans asu isän naimaton sisko, hän hoiti niinko talon karjaa, et oli niinko karjakko ja hänel oli tämmösii karjakkokinkhamiks sanottiin, ni hän anto kokonaisii omia hameitaan mulle, et mä sain ne. Meijän äitiä karvas tämä asia, ku mä sain koko hameen leikellä, et ei hän voinu siihe puuttuu. Mut tota täti ymmärsi, mun tarpeeni, et mun täyty saada tehdä siinä." (Helena, 1935)

Kuten edellä olevasta katkelmasta käy ilmi, ymmärrystä ja ohjausta tarjosi erityisesti Helenan täti, joka myöhemmin myös kertoi Helenalle mahdollisuudesta hankkia ammatti kotiteollisuuskoulussa.

Haastateltavien esille tuomat koulutus- ja ammatinvalintaan vaikuttaneet henkilökohtaiset taidot ja ominaisuudet on linkitettävissä pystyvyysodotuksiin, jotka kuvaavat yksilön omaa kokemusta siitä, millaisista tehtävistä ja tilanteista hän on kykenevä selviämään. Näiden pystyvyysodotusten on edelleen arvioitu vaikuttavan siihen, millaisissa ammateissa yksilö kokee voivansa toimia ja kuinka paljon hän on valmis näkemään vaivaa vastoinikäymisistä selviämiseen. Pystyvyysodotukset muotoutuvat sosiaalisissa oppimisprosesseissa, joissa niihin vaikuttaa muun muassa toimintaan liittyvät kokemukset ja tulkinnat, saatu palaute ja esikuvat. Nämä tekijät heijastuvat edelleen ammatillisten kiinnostusten muodostumiseen. (Puhakka 1998, 24–27.) Tästä näkökulmasta esimerkiksi Olavin usko omiin taitoihinsa ja Liisan

luottamus omaan sisukkuuteensa veivät heitä eteenpäin omilla koulutus- ja työurillaan. Erityisesti Olavin kohdalla saatu palaute näytti vahvistaneen hänen uskoaan omiin taitoihinsa herättäen kiinnostuksen ammatin hankkimiseen omia taipumuksia tukevalta alalta.

6.2 Oma kiinnostus: leikeistä ja harrastuksista ammattiin

Edellisessä luvussa käsitellyt taidot ja ominaisuudet kietoutuivat usein yhteen haastateltavan kiinnostuksen kohteiden kanssa, kuten Olavin ja Helenan esitetyistä haastattelukatkelmista voi päätellä. Käsitöistä pitänyt Helena pohtikin, miten jo varhain lapsuudessa heränneet mielenkiinnon kohteet olivat heijastuneet sekä hänen että hänen sisarustensa tulevaisuuteen. Helenan mukaan lapsuudessa leikityt leikit lopulta "ohjasivat ammatin" heille kaikille. Henkilökohtaisten taitojen ja ominaisuuksien tapaan myös haastateltavien kiinnostuksen kohteet mukailivat monissa tapauksissa vallinneita sukupuolirooleja, vaikka haastateltavat eivät tarkastelleetkaan niitä oman sukupuolensa kautta.

Haastateltavista kaikki peilasi omia koulutus- ja ammatinvalintojaan omiin kiinnostuksen kohteisiinsa, ja heistä jokainen koki hakeutuneensa lopulta omaa kiinnostustaan vastaaviin koulutuksiin ja ammatteihin. Käsitöistä oli Helenan lisäksi kiinnostunut myös Saima, joka ompelukurssin kautta työllistyi ompelualalle:

"Kyl mul oli semmonen totanoin ni innostus. Mä olin käyny semmosen, Paattisilki oli muutama päivä simmost kurssii, ku tehtiin, harjoteltiin, opeteltiin noit kaavoi piirtämään ja sit ompelemaan. Et simmosel taval."
(Saima, 1942)

Äidinkielen opettajana toiminut Anja ja kirjastossa työskennellyt Annikki sen sijaan kokivat molemmat kiinnostuksensa kirjoihin ja kirjallisuuteen liittyneen heidän koulutus- ja ammatinvalintoihinsa:

"No mä olin hirveen kiinnostunu jo lukios. Ja kirjottamisest niin kauan ku mä muistan. Ja sit lukemaan." (Anja 1944)

"No tietty kyl niinku kirjastoon oli se, et mähän olin aina luku. Aina käyny kirjastos siit asti, ku mä pääsin. Et se tietenki oli yhtenä." (Annikki, 1945)

Toisaalta vaihtoehdot rajautuivat myös sen perusteella, mikä ei kiinnostanut. Haastateltavista useampi muistelikin tilanteita, joissa he eivät olleet toimineet ulkopuolisten ohjeiden tai neuvojen mukaan, sillä eivät kokeneet olleensa kiinnostuneita ehdotetuista koulutus- tai ammattivaihtoehtoista. Esimerkiksi Liisa muisteli, millaisia ajatuksia hänellä oli ollut ammatinvalinnanohjaustoimistossa vierailemisen jälkeen:

"No mä kävin ammatinvalinnanohjaustoimistossa sitte sinä ylioppilaskesänä ja se suositteli mulle hammaslääkärin hommaa. Ja tota no sit mä olin junassa ja vastapäätä istu semmonen mies, jol oli ihan kamala suu. Mä ajattelin, et mä en koskaan ton miehen suuta ala korjaamaan ja siihe loppu mun hammaslääkäriura." (Liisa, 1946)

Vaikka on vaikea arvioida, kuinka tosissaan Liisa hammaslääkärin uraa pohti, on kuitenkin selvää, ettei hän ottanut ammatinvalinnanohjaajan neuvoa annettuna, vaan teki itse omat ratkaisunsa. Näin ollen hän haki suuntaa omille valinnoilleen lopulta pohtimalla, mitä haluaisi tai mitä ei ainakaan haluaisi tehdä. Lopulta osasyynä psykologin ammattiin päätymiselle hän piti halua auttaa muita ihmisiä. Liisan tavoin myös Tapiolla oli kokemuksia tilanteista, joissa hän joutui pohtimaan omia mielenkiinnon kohteitaan muiden ehdotusten kautta:

"Sen mä jotenki muistan, et isä puhu, kun hän vissii jotenki tunsii näitä tämmösii, mitkä on käyny tän Mustialan tuol Tammelas ku on tämä mikäs se on nykyään. No se koulutti siihen aikaan agrologeja. Eli tämmönen opistotason maatalouskoulutus. Ni isä jotenki semmosta mulle tyrkytti. (...) Mut minuu ei se sytyttäny. Mä en siihe sit innostunu." (Tapio, 1949)

Isän "tyrkyttämisestä" huolimatta myös Tapio siis seurasi omaa kiinnostustaan päätyen itseään kiinnostavalle akateemiselle uralle. Vaikka taustalla oli oma innostus, liittyi valintaan kuitenkin myös ulkopuolista ohjausta, jota käsittelen yksityiskohtaisemmin seuraavaksi.

6.3 Ulkopuolinen ohjaus: ympäriltä saadut neuvot päätösten tukena

Edellisen luvun lopussa nostin esille esimerkkejä siitä, kuinka haastateltavat olivat saaneet ulkopuolista ohjausta, mutta olivat lopulta päätyneet itse toisenlaisiin ratkaisuihin. Tällaisia tilanteita useammin haastateltavat kuitenkin kertoivat, kuinka ulkopuolinen ohjaus oli vaikuttanut heidän koulutus- ja ammatinvalintoihinsa. Lähes kaikki haastateltavat viittasivatkin tiettyihin henkilöihin, joiden ohjaus, vinkit tai esimerkki liittyivät joko suoraan tai välillisesti heidän koulutuspolkunsa varrella tekemiin päätöksiinsä. Neuvoja ja ohjausta saatiin perheeltä ja sukulaisilta, kouluhenkilökunnalta sekä kavereilta ja tutuilta.

Perheeltä saatu ohjaus

Ulkopuolista ohjausta tarkasteltaessa haastatteluissa nousi useimmiten esille perheen ohjaava vaikutus, johon liittyviä mainintoja on löydettävissä myös useista muista tutkimuksista. Esimerkiksi Pauli Arolan oppikoulukokemuksia käsitelleessä tutkimuksessa vanhemmat näyttivät olleen keskeisiä vaikuttajia ja aloitteen tekijöitä oppikouluun pyrkimisen taustalla (Arola 2018, 44–45). Reetta Muhosen tarkastelemien 1920–1930-luvulla syntyneiden koulutustarinoissa perheen tuki puolestaan konkretisoitui esimerkiksi vanhempien koulutusmyönteisissä asenteissa, tiedoissa ja toimintamalleissa sekä lasten valintojen hyväksymisessä (Muhonen 2013, 33).

Tämän tutkimuksen haastatteluissa perheen ohjaavassa vaikutuksessa korostuivat yleinen koulutusmyönteisyys, mielenkiinnonkohteiden tukeminen sekä koulutussiirtymiä ja valintatilanteita koskevat vinkit. Vanhempia ei kuitenkaan nähty merkittävänä tiedonlähteenä koulutus- ja ammattivalinnan näkökulmasta, sillä heidän tietämyksensä nähtiin rajoittuvan omiin kokemuksiin eivätkä he näin ollen osanneet kertoa kovinkaan monipuolisesti eri vaihtoehtoista tai niiden käytännön toteuttamisesta. Myös Muhonen nostaa esille samansuuntaisen havainnon, jonka mukaan vanhempien myönteinen suhtautuminen koulutukseen ei automaattisesti tarkoittanut sellaista kulttuurista pääomaa, joka olisi lisännyt tietämystä koulutuspolulla etenemisestä. Tällaisissa tilanteissa perheen ulkopuolelta saadusta tuesta ja ohjauksesta saattoi olla merkittävää apua nuoren tulevaisuuden suunnittelulle. (Muhonen 2013, 37–38.)

Perheen yleinen koulutusmyönteisyys ilmeni haastatteluissa näkyvimmin koulutuksen arvostamisena, koulutuspolulla etenemisessä rohkaisemisena ja koulutuksesta aiheutuvien kustannusten maksamisena. Joskus koulutus- ja ammatinvalintoihin liittyvien päätösten tekeminen edellyttikin tietämyksen ja vinkkien jakamisen sijaan juuri vanhemmilta saatua tukea ja kannustusta. Esimerkiksi koulutus- ja ammattisuunnitelmia vailla olleen Saiman kohdalla perheen kannustus kouluttautumiseen muodostuikin ratkaisevaksi tekijäksi kansakoulun jälkeisen koulutuksen hankkimisen ja oman kotitilan ulkopuolelle työllistymisen kannalta:

"Tietyst noit äiti ja isäki sit innosti just tota munt sit, ku mä tost ompelust olin innostunu, ni tietyst he sillon sit noist, et yllyttivät sit sinne Kestiläänki (ompelukurssille) menos, ku mä olin et tota. He sillai kannusti sitä, et menet. Mul oli joku semmonen vahva, mä muistan et mä sanoin, et pärjääks te täsä sit, jos mä menen. Ni kyl he pärjää, et mene vaan. Et tämmönen mieleen mul on jääny, et mä olen sit jollain taval vaan niin ajatellu sitä, et mä jään siihen kato kottiin." (Saima, 1942)

Saiman kohdalla perheen ohjaava vaikutus siis näyttäytyi ennen kaikkea vanhempien koulutusmyönteisyydessä ja heidän aktiivisessa roolissa Saiman päätöksenteon tukemisessa. Vanhemmat ikään kuin antoivat siunauksensa kotoa lähtemiselle. Haastattelussa kävikin ilmi, että Saima itse koki epävarmuutta ompelukurssille lähtemisestä ja vanhempiensa jättämisestä yksin, mutta lopulta vanhemmilta ja perhetutulta saatu rohkaisu sai hänet lähtemään "maalta kaupunkiin" ompelualan pariin.

Kaikissa tapauksissa perheen koulutusmyönteisyys ei kuitenkaan tarkoittanut suoraa ohjausta, vaan kyseessä oli ennemmin ääneen lausumaton koulutukseen liittyvä arvostus. Haastateltavista useampi kokikin, että perheessä vallinnut yleinen koulutusmyönteinen ilmapiiri helpotti koulutusvalintojen tekemistä. Yksi tällaisia kokemuksia muistelleista oli Tapio, joka ei jatkokoulutusta pohtiessaan ollut innostunut isänsä ehdottamasta alavalinnasta. Tästä huolimatta Tapio kuitenkin koki perheen myönteisen suhtautumisen kouluttautumiseen auttaneen häntä omalla koulutuspolullaan etenemisessä. Hän arvioikin, että korkeakoulutuksen ovien avanneen oppikoulun käyminen oli ainakin jossain määrin ollut yhteydessä vanhempien asenteisiin ja toisaalta myös hänen isänsä omaan koulutushistoriaan:

"Mul on semmonen käsitys, et ei mul ittel kai ollu minkään näköst sunnitelmaa, et kyl se varmaan vanhemmat, kun ajatteli. Isä oli semmonen, et hänt jotenki varmaa hiuka kadutti se, et hänel ei ollu sit oikee kansakoulun jälkeen koulutusta, et hän varmaan ajatteli, jos sit lapsil edes. Ku mun sisko kävi sit kans oppikoulun ja lukion. Mä luulen, et kyl se vanhempien tämmönen asenne, mikä siin varmaan aika paljon vaikutti." (Tapio, 1949)

Tapio siis arveli hänen isänsä koulutusmyönteisyyden olleen sidoksissa tämän omaan niukaksi jääneeseen koulutaipaleeseen. Samanlaisia pohdintoja on löydetty myös muista tutkimuksista, joissa on havaittu, että vanhemmat, joiden omat koulutushaaveet ovat jääneet toteutumatta, toivoivat lapsilleen parempaa ja helpompaa tulevaisuutta. Toisaalta on myös esitetty, että työläistaustaiset vanhemmat eivät kuitenkaan aseta lapsilleen toivomuksia tietentyypisistä urapolusta, vaan suhtautuvat koulutusvalintoihin joustavasti ja ymmärtävästi. (Muhonen 2013, 36; Käyhkö & Tuupanen 1996, 113–114.) Tapionkin tapauksessa hänen isänsä suhtautui jatkokoulutusvalintoihin lopulta ymmärtävästi, vaikka ne poikkесivatkin tämän omista ehdotuksista.

Koulutusta arvostettiin myös Anjan perheessä, jossa Anjan koulutusvalinnat saivat osakseen jopa ihailua:

"Mul oli kyl sit semmonen tuki siel kotona, joka ei niinku koulunkäyntiin, tietäny siitä mitään, ku hän oli itte kahdeksankytkahdeksan syntyny. Ei ollu käyny mitään kouluu koskaan, mut hän oli se huolenpitäjä, isäpuolen äiti, asu siellä samas. Mut hän anto suunnatont ihailuu, et tota sit ku mä olin lukios ni mä kuulin, ku se jollekki naistuttavalleen puhu siel, et juu et se käy oppikouluu, se ossaa latinaaki. (Anja, 1944)

Vaikka isäpuolen äidin rooli ei vaikuttanut olleen syy oppikouluun pyrkimiselle, kuvaa edellä oleva katkelma hyvin Anjan kotona vallinnutta myönteistä suhtautumista koulutukseen. Myös Anjan äiti tuki oppikouluun pyrkimistä, ja Anja kokikin, ettei tähän päätökseen liittynyt "mitään ongelmia". Voisikin sanoa, että kaikkia oppikoulun käyneitä haastateltavia yhdisti perheen yleinen koulutusmyönteisyys. Sellaisissakin tilanteissa, joissa koulutukseen liittyville valinnoille oli vaikea muistaa tai hahmottaa tiettyjä yksittäisiä syitä, siirryttiin pohtimaan perheen vaikutusta:

"Et tota en muista sitä, että mistä se impulssi tuli (hakea oppikouluun), et tuliks se kotoo vai tuliks se opettajalta, en muista sitä. Että pitäis mennä. Vai oliko sitte omaki halu, että joo että haluaa niinkun opiskella. Ehkä siinä jotaki tarvittiin, pehvalle potkimista, että tota kannattas. Että ku meitäki sen verran monta lasta oli, ni oli itsestään selvää, että kotona ei töitä ole, et täytyy joku muu ammatti ku maanviljelijäammatti saada. (...) No vanhempi veli oli jo sillon oppikoulussa. (...) Ehkä se oli sitä, et tota tai kotoo vähän patistettiin, että kyllä sunki pitäis." (Veikko, 1945)

Oppikouluun pyrkimisen lisäksi Veikko nosti esille perheen vaikutuksen myös jatko-opiskelustaan ja ammatinvalinnastaan kertoessaan. Isän aloitteesta nimittäin löytyi ala, jossa Veikko myöhemmin rakensi uraansa varsin menestyksekkäästi:

"Tekemisen pula oli vähäsen sit, että mitä tekis ja tuli vähä sitte tehtyä kaikenlaista pientä ilkeyttä. Ja sit isä hermostu siinä ja tota et ei tästä mitään tuu, et lähetääs Ouluun. Oulu oli semmonen kolkytviis kilometriä sieltä. Lähetääs Ouluun kysymään sulle töitä." (Veikko, 1945)

Veikko lähtikin isänsä mukana tiedustelemaan kaupungissa toimivalta teurastamolta, olisiko heillä tarjota töitä. Osastonhoitajan pitämän haastattelun jälkeen Veikko saikin työpaikan lihavarastolta, jossa hän pääsi aloittamaan heti seuraavana päivänä. Veikko innostui alasta ja ymmärsi myös etenemismahdollisuutensa huomatessaan Maaseudun tulevaisuus - sanomalehdessä lihateollisuusopiston ilmoituksen. Veikon koulutuskokemuksiin palaan tarkemmin vielä tulevissa luvuissa, mutta tässä kohtaa on kuitenkin syytä todeta, että perheen, erityisesti isän, ohjaus kyseiselle alalle oli hänen kohdallaan merkittävää.

Lopulta haastatteluissa kävi ilmi, ettei perheen koulutusmyönteiset asenteet liittyneet aina itse koulutukseen, vaan myös sen kautta saavutettavaan ammattitaitoon. Erityisesti Olavi korosti haastattelussaan ammatin hankkimiseen ja työntekoon liittyvää arvostusta, jonka hän oli oppinut kotona jo nuorena:

"Mut se oli vaan tärkeä (perheessä) kumminki, et töitä täytyy tehdä ja sit täytyy hyvin tehdä. Et se työnteko oli niinko tärkeä. Ammatti täytyy olla."
(Olavi, 1936)

Olavi ei kuitenkaan ollut haastateltavista ainoa, jonka kotona ammatin hankkimista ja työllistymistä pidettiin tärkeänä. Sukupolvitutkimuksen näkökulmasta tällaiselle asennoitumiselle voidaan hakea selitystä haastateltavien vanhempien kokemuksista. 1900-luvun alussa syntyneiden sukupolville työnteko näyttäytyikin keskeisenä osana elämää kytkeytyen myös sota-ajan niukkuuteen (Roos 1987, 54). Voisikin siis ajatella, että he siirsivät tätä ajattelutapaa myös lapsilleen. Myös Olavi itse muisti lapsuudestaan sota-aikaan liittyvää aineellista niukkuutta. Haastattelussaan hän muistelikin esimerkiksi kansakoulun talkootoimintaa, jossa oppilaat osallistuivat marjojen, käpyjen ja viljantähkien keräämiseen saaden palkinnoksi tai tunnustukseksi muurahaismerkeiksi kutsuttuja talkoomerkkejä koulusta saatuun talkookirjaan. Vaikuttikin siltä, että Olavi oli sekä kotona että koulussa kasvatettu nuoresta saakka arvostamaan ahkeraa työntekoa.

Koulun kautta saatu ohjaus

Perheen lisäksi haastateltavat kokivat saaneensa tukea koulutus- ja ammatinvalintoihinsa myös koulusta. Neuvoja, kannustusta ja suurempaa ohjaustakin saatiin ammatinvalinnanohjaajalta, rehtorilta ja opettajilta. Haastateltavista useampi mainitsi opettajilta saadun tuen, joka ilmeni muun muassa erilaisten taitojen kehumisena ja niiden kehittämisen rohkaisemisena sekä oppikouluun pyrkimiseen kannustamisena. Sen sijaan ammatinvalinnanohjaajan ja rehtorin neuvot olivat jääneet mieleen vain muutamalla haastateltavalla. Koulun tarjoama ammatinvalinnanohjaus näyttelikin hyvin pientä roolia valtaosassa haastatteluja, sillä suurin osa haastateltavista ei muistanut saaneensa juurikaan ammatinvalintaan liittyvää ohjausta koulussa:

"Kyl sitä vähän jottain (tukea ammatinvalintaan) oli, mut aika vähän. Et sai joku mieltä itekses, ettei totanoin ni. En mä muista ainakaan, et ois ollu mitään, et ei kansakoulu kumminkaan ollu mitään, tai kansalaiskoulu ainakaa sit enää mitään ollu et." (Annikki, 1945)

Koska ammatinvalinnanohjaus ei ollut vielä haastateltavien kouluaikana valtakunnallisesti vakiintunutta (Piirainen 2018, 85), onkin mahdollista, ettei sitä vielä tarjottu kaikissa oppilaitoksissa ainakaan kovin kattavasti. Osa haastateltavista kuitenkin muisti, että koulussa järjestettiin ammatinvalinnanohjausta, muttei kokenut itse saaneensa siitä suuntaa omiin tulevaisuuden suunnitelmiinsa. Poikkeuksena oli Rauno, joka haastateltavista ainoana koki koulun tarjoaman ammatinvalinnanohjauksen vaikuttaneen suoraan hänen kansakoulun jälkeiseen jatkokoulutusvalintaansa:

"No se oli opinto-ohjaaja, jonka totanoin ni, jonka luon itte kukin kävi. Mä en tiedä kui kauan siel oltiin, tunti vai, ja totanoin ni hän sen sit kartotti, et must tulis viilaripoika. (...) Ei, ei sitä perusteltu. Se oli sit sitä, mitä se oli."
(Rauno, 1943)

Raunon kertomuksessa ohjaustilanteessa korostui oppilaan ja ohjaajan välinen hierarkia, jossa ohjaajan näkemykset eivät edellyttäneet perusteluja. Auktoriteettia kyseenalaistamatta Rauno lähtikin opiskelemaan ammattikoulun viilaamolinjalle perustaen valintaansa ennen kaikkea opinto-ohjaajan "kartoitukseen". Näin ollen hänen kokemuksensa ammatinvalinnanohjauksesta noudatti malliesimerkin lailla 1950-luvun kansakoululle tyypillistä ohjaustapaa, joka oli Selinin sanoin määräävää, normittavaa ja suoraviivaista sekä vahvasti sukupuolittunutta (Selin 2017, 138).

Suoria koulutusvalintaan liittyviä neuvoja sai haastateltavista myös Liisa, mutta hänen tapauksessaan neuvonantajana toimi opinto-ohjaajan sijaan koulun rehtori, joka oli sitä mieltä, että Liisan tulisi jatkaa lukiossa keskikoulusta valmistuttuaan. Liisa kuitenkin haaveili opettajan urasta ja aikoi pyrkiä opettajaseminaariin. Kun Liisa kävi pyytämässä rehtorilta seminaariin vaadittavaa todistusta, ilmaisi rehtori oman näkemyksensä Liisan koulutusvalinnasta:

"Ja tuota ja mun ei pitäny lukioon mennäkkään, vaan lähtee sitte niinku seminaariin, mutta tuota niin mun koulun rehtori ei millään ruvennu semmosta todistusta kirjottaa, mikä piti olla niinku rehtorilta, ku lähti pyrkii sinne seminaariin. Ja mä kävin kaks kertaa hänen tykönä eikä hän suostunu kirjottaa sitä ja tuota se sano vaan, et sä oot niin lahjakas tyttö, että sun tuota niin pitää jatkaa lukioon. Ja mä sanoin, et en mä voi senkään takii jatkaa, ku isä jäi eläkkeelle, et ei oo ketään kuka mua kouluttaa. Ja se sano,

että kyllä se järjestyy. Ja niin sit mä otin yhen ystävän mukkaan sitte ja tota, et jos se sitte rupeis kirjottaa sen todistuksen. Ja sitte se lupas, mutta se sano, että jos et pääse, ni tuu sitte takasi sinne lukioon." (Liisa, 1946)

Liisa siis pyrki opettajaseminaariin keskikoulun jälkeen, mutta jäi lopulta ilman opiskelupaikkaa:

"No puolta pistettä vaille se jäi sitte se seminaariin pääseminen ja tuota niin mä sitten tulinkin takasi sinne lukioon. Ei hänkään (rehtori) sitte kysynyt, että pääsinkö minä ja tulinko minä takasin vai enkö minä päässyt ja tulinko takasin, että siitä ei sitte puhuttu. No sitte tosiaan isällä ei ollut minua varaa kouluttaa sitä lukioon, että tuota mun sisarukset sitte kun osa oli töissä, ni ne sitte koulutti sen mun lukion." (Liisa, 1946)

Vaikka rehtorin suosittelema lukio ei ollut Liisalle ensisijainen koulutusvalinta, koki hän rehtorilta saadun rohkaisun ja kannustuksen olleen suurimpia syitä sille, että hän lopulta siirtyi sinne. Kuten haastattelukatkelmasta käy ilmi, koulutuksen rahallinen puolikin lopulta järjestyi, kun sisarukset maksoivat lukioista aiheutuneet kustannukset. Aiemmin tässä luvussa käsitelty perheen koulutusmyönteisyys ja halu tukea koulutuspolkua näyttäytyi siis myös Liisan tarinassa. Vaikuttikin siltä, että Liisan ympärillä olevat ihmiset uskoivat häneen ja halusivat näin ollen auttaa häntä opinnoissa etenemisessä.

Kavereilta ja tutuilta saatu ohjaus

Perheen ja kouluhenkilökunnan lisäksi haastateltavat saivat koulutus- ja ammatinvalintoihin liittyviä ohjeita myös kavereilta ja perhetutuilta. Nämä ohjeet olivat useimmiten hyvinkin konkreettisia neuvoja ja ohjaustilanteisiin päädyttiin monissa haastateltavien kertomissa esimerkeissä sattuman kautta. Näin kävi esimerkiksi Tapiolle, jonka innostus akateemisen koulutuksen hankkimiseen Turun yliopiston yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa sai alkunsa, kun hän törmäsi ystäväänsä Turun torilla:

"Sillai mä aika tyhjän pääl mä olin sit, ku oli se lukio loppu, et mitä ruppee tekemään. Siin oli jotenki, et sotaväkeenki ois voinu mennä ja sit mä aattelin, et jos alottais jottai opiskelemaan ensi. No sit mä satuin näkemään,

Turun toril tuli vastaan rinnakkaisluokalt yks kaveri ja hän tota puhu, et hän aikoo mennä tonne Turun yliopiston yhteiskuntatieteellisen pääsykokeisiin, et lähde mukkaan. Ja no mäki innostusin sitte, et jos määki lähden yrittää sinne." (Tapio, 1949)

Tapion kohdalla kaverilta saatu vinkki oli siis keskeisin syy koulutukseen hakeutumiselle, mutta valinnalle on löydettävissä kytköksiä myös silloiseen yhteiskunnalliseen tilanteeseen tai ilmiöön. Nimittäin 1960-luvun lopulla Tapion pohtiessa jatkokoulutusvalintaansa Suomessa elettiin ylioppilasradikalismien kulta-aikoja. Kyseessä oli opiskelijaliike, jonka taustalla oli pyrkimys vapautua vanhoista auktoriteeteista ja sodanjälkeisestä ilmapiiristä. (Purhonen & Hoikkala 2008, 134–135.) Tämän liikkeen aatteiden mukainen nuorten kasvanut kiinnostus yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ilmenikin myös Tapion omassa kerronnassa:

"Ja se oli sit 60-luvun lopul yhteiskuntatieteellinen oli kovasti tapetil, et se oli suosittu ala ja pääsykokkeis oli valtavast väkee. Muistan, et se iso sali oli, ihan riti rinnan istuttiin, et kauheest oli pyrkijöi." (Tapio, 1949)

Edellisessä katkelmassa ilmennyttä mainintaa enempiä Tapio ei kuitenkaan haastattelussa viitannut opiskelijaliikkeeseen, minkä perusteella voidaan päätellä, ettei kiinnostus itse opiskelijaliikkeeseen vaikuttanut hänen alavalintaansa. On kuitenkin kiinnostavaa huomata, kuinka 60-luvun tapahtumat nousivat esille Tapion koulutusvalinnan kautta. Vaikka haastateltavista myös Liisa ja Anja opiskelivat yliopistossa radikalismien aikaan, heistä kumpikaan ei maininnut liikettä omia opiskeluvuosiaan muistellessaan, vaan koulutusvalinnat olivat heidän kohdallaan liittyneet selvästi henkilökohtaisempiin tekijöihin.

Tapion lisäksi myös muut haastateltavat muistelivat tilanteita, joissa olivat sattumalta törmänneet kavereihinsa ja perhetuttuihinsa, jotka olivat tarjonneet valintoja enemmän tai vähemmän ohjanneita neuvoja. Vaikuttaisikin siltä, että haastateltavien oma sosiaalinen verkosto oli ollut yksi keskeisimmistä kanavista, joiden kautta he olivat saaneet tietoa erilaisista koulutus- ja työskentelymahdollisuuksista. Tämä saattoi johtua osittain siitä, että koulun tarjoama ammatinvalinnanohjaus oli jäänyt monen kokemuksissa varsin niukaksi eikä tietoa ollut saatavilla yhtä helposti kuin tänä päivänä.

Ammatinvalinnan näkökulmasta sosiaalisten verkostojen merkitys korostui erityisesti matalammin kouluttautuneiden haastateltavien kohdalla. Esimerkiksi vain kansakoulun ja kansalaiskoulun käynyt Annikki kuvasi, kuinka kaikki hänen työpaikkansa olivat tulleet sattuman kautta hänen törmätessä oikeisiin ihmisiin oikeaan aikaan. Annikin omin sanoin hänen ensimmäinen työpaikkansa tuli "perintönä likkakaverilta" tämän lopettaessa työt äidiksi tulon myötä.

Vaikka suurin osa mainituista ohjaustilanteista tapahtuikin melko sattumanvaraisesti ilman haastateltavan omaa aloitetta, Liisa ja Rauno kertoivat tilanteista, joissa he olivat itse etsineet aktiivisesti ohjausta. Liisa kääntyi ammatinvalinnanohjaustoimiston puoleen, mikä kävi ilmi aiemmin luvussa 6.2. Rauno sen sijaan kertoi pyytäneensä neuvoja kaveriltaan jäädessään työttömäksi:

"Ja sillan sit mä muistan yhden kaverin, kun me käytiin samas tämmöses biljardisalis ajan kuluks pelaamas, ni tiesin et hän oli insinöörioppilas. Oli tota niinku vuotta edel. Sit se valmistus samaa aikaa ku minä johtuen siitä, et mun opinnot oli ne kolmevuotisii ja hänen oli neljävuotiset. Ni mä hakeutusin hänen niin sanotusti pakeille löytääkseni hänet ja kysyäkseni vähän ohjeita ja mä sain sit ohjeet. Ensinnäki mä halusin, hän sit vaan oikeestaan paremminki neuvos suoralt kädelt, anto semmosen tietopaketin."
(Rauno, 1943)

Samoin kuin kansakoulun ammatinvalinnanohjaustilanteessa, Rauno luotti kaveriltaan saamiinsa neuvoihin ja hakeutui opiskelemaan teknilliseen kouluun. Hän myös mainitsi, että sukulaisilta saatu tuki ja "persuksiin potkiminen" lopulta "riitti siihen, et opinto-oikeus syntyi". Raunon koulutuspolun rakentumisessa ulkopuolinen ohjaus näyttelikin vahvempaa roolia kuin muiden haastateltavien kohdalla. Tässä tutkimuksessa tehtyjen haastattelujen perusteella on kuitenkin vaikea arvioida, miksi näin oli.

6.4 Joukon mukana ajautuminen: lähipiirin valintoja silmällä pitäen

Aktiivisen valitsemisen lisäksi muutama haastateltavista nosti myös esille tiettyihin päätöksiin ajautumisen, joka liittyi ennen kaikkea omassa lähipiirissä olevien ihmisten valintojen

seuraamiseen. Asetelma eroaa edellisessä luvussa käsiteltyyn ulkopuoliseen ohjaukseen siten, että ajautuminen oli luonteeltaan passiivisempaa eikä tapahtunut aktiivisen ulkopuolisen puuttumisen tai ohjauksen seurauksena. Kyseessä oli siis enemmän mukautuminen siihen, miten muut toimivat. Esimerkiksi Tapiolle lukioon siirtyminen tuntui luonnolliselta valinnalta osittain siksi, että suurin osa kavereistakin meni sinne:

"Voi olla et seki et sit kavereist moni tota jatko lukioon, et meni hiukan niinku joukon mukaan sitte. Kyl siin varmaan semmonenki oli. Et siitäki meijän siit keskikoululuokalt ni aika moni jatko sit sen lukion. Varmaan enemmän ku puolet jatko lukioon." (Tapio, 1949)

Tapio ilmaisikin haastateltavista selkeimmin kavereiden valintojen vaikuttaneen myös hänen omiin päätöksiinsä. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että koulutusvalinnan taustalla vaikuttivat eri asiat keskikoulua aloitettaessa ja sitä lopetettaessa. Kun keskikouluun siirryttäessä vanhempien ja opettajien ohjaus sai suuremman painoarvon, nousi ikätovereiden vaikutus koulutusvalintoihin keskeisemmäksi keskikoulun loppupuolella. (Sysiharju 1972a, 49.) Samoin kävi Tapiolla, joka muisteli vanhempien vaikuttaneen ennen kaikkea päätökseen siirtyä keskikouluun.

Muiden joukon mukana ajautumisesta maininneiden haastateltavien kohdalla kyse vaikutti olleen enemmän omien valintojen perustelusta haastattelutilanteessa kuin valintojen tekemisestä vain kavereiden valintojen perusteella. He peilasivatkin koulutusvalintojaan koulutovereihinsa pohtien esimerkiksi oppikouluun siirtymisen yleisyyttä. Tällaisilla pohdinnoilla haastateltavat reflektoivat, olivatko heidän valintansa tavanomaisia noudattaen vallitsevia normeja ja yleisiä toimintatapoja. Valtaosan kokemus olikin se, että vain pieni osa ikäluokasta siirtyi oppikouluun muiden jatkaessa opiskelua kansakoulussa. Näin muisteli myös kansakoulussa opiskelua jatkanut Annikki:

"Mä tykkään ettei meist menny, ei meist menny kukkaan. Ei ku meni Kerosen Maija meni oppikouluun, mut ei varmaan muita meijän luokalt." (Annikki, 1945)

Annikki kertoikin, että valinnan hyvänä puolena oli koulunkäynnin jatkaminen vanhojen hyvien kavereiden kanssa. Näin ollen kansakouluun jääminen saattoikin näyttäytyä tuttuna ja turvallisena vaihtoehtona, sillä tällöin sekä luokkatoverit että kouluympäristö itsessään pysyivät

samoina. Haastateltavista Annikilla ja Saimalla ei ollutkaan tiettyä koulutusta vaativia haaveammatteja, jolloin enemmistön valintojen mukana eteneminen oli heidän koulutuspolullaan luontevaa.

Oppikouluun liittyvän valinnan lisäksi haastateltavista Olavi pohti myös kansakoulun jälkeisen koulutuksen hankkimisen yleisyyttä:

"Mut et se oli tääl semmonen aika yleinen sillon, et kaikki kaverit meni sitä rataa. Et siin mun ikäluokas, ni siit ei yhtään poikaa lähteny sii hetkes sit mihenkään opiskelemaan ja meit oli tääl aikamoinen määrä sälle sillon. Et se oli aika, se oli vaan sen ajan, se oli se sota pistäny semmottoo sekasin sen." (Olavi, 1936)

Olavikaan ei jatkanut opiskelua heti kansakoulun jatkoluokkien jälkeen, mitä hän piti luonnollisena elämänvaiheena, jonka moni muukin kävi läpi.

6.5 Koulutukseen tai ammattiin liittyvä tuttuus: isältä pojalle ja äidiltä tyttärelle

Aineistosta toistuvana teemana haastateltavien koulutus- ja ammatinvalinnoissa nousi valittuun koulutukseen ja ammattiin liittyvä tuttuus. Olikin tavallista, että haastateltava toi esille hankkimansa koulutuksen tai ammatin olleen jollain tavalla entuudestaan tuttu vanhempien tai muiden sukulaisten kautta, jotka useimmiten edustivat samaa sukupuolta kuin haastateltava itse. Näin ollen koulutuksella ja ammatilla näytti olleen periytyvä vaikutus, joka oli samalla sidoksissa myös sukupuoleen. Saman havainnon on tehnyt myös 1950–60-luvun helsinkiläisnuorten koulutus- ja ammatinvalintoja tutkinut Sinikka Selin, jonka mukaan oli tavallista, että nuoret suunnittelivat seuraavansa samaa sukupuolta edustavan vanhempansa esimerkkiä. Tutkimuksen mukaan myös sisaruksilta saatu malli heijastui koulutus- ja ammattisuunnitelmiin. (Selin 2017, 186–191, 362.) Tämän tutkimuksen haastateltavista Anja, Annikki, Helena, Olavi ja Veikko päätyivät lopulta sellaisiin ammatteihin, jotka olivat jollain tavalla heille tuttuja perheen kautta.

Suomen kieltä ja historiaa opiskellut Anja, joka myöhemmin teki uraa äidinkielen opettajana ja kirjailijana, oli pienestä saakka ollut kiinnostunut kirjallisuudesta ja kertoi esikuviansa löytyneen kotoa:

"Äitin esikuva kans. Äiti on lukenu paljon ja hänen äitinsä eli mun isoäitiniki on lukenu, vaik oli suurest perheest ja tota sillon siel maatilallaki oli aika köyhää viel ja sit hän oli niin sairas, ni siit huolimatta. Ni kyl se on periytyvää selvästi muute se lukuharrastus." (Anja, 1944)

Anja arvioikin oman kiinnostuksensa kirjallisuuteen olleen perintöä suvun naisilta. Lukuharrastuksen lisäksi Anja oli saanut tutustua lukio- ja yliopisto-opiskeluun seuratessaan läheisen serkkunsa koulutuspolkua. Anja pitikin myös serkkuaan esikuvanaan päätyen lopulta itsekin tekemään samanlaisia koulutus- ja ammatinvalintoja kuin tämä:

"Mun vanhin serkkuni niistä kolmest työstä, ni hän oli kolkytyhdeksän syntyny, et viis vuotta vanhempi. Ni hän oli sit jo keskikoulun viimisellä ja sit kävi lukion. Hänest tuli kans äidinkielen ja historian opettaja sit. Kyl hän on ollu mul semmonen esikuva kans." (Anja, 1944)

Anjan oman koulutuspolun perustana olleet elementit olivatkin siis löydettävissä hänen lähipiiristään. Anja oli selvästi myös itse tietoinen erityisesti äitinsä ja serkkunsa vaikutuksesta, sillä hän koki heidän molempien olleen itselleen tärkeitä esikuvia. Anjan tavoin myös Helena löysi mallin omalle tulevaisuuden ammatilleen suvun naisilta, vaikka hän ei arvioinutkaan tätä yhteyttä yhtä suorasanaisesti kuin Anja. Kudontalinjalta kotiteollisuusopettajaksi valmistunut Helena kuitenkin tutustui käsitöihin ja kutomiseen alun perin perheensä kautta:

"Kato se oli siihen aikaan viel kudottiin tota tosissaan niinku vaatekankaita, et mun äitini kotona, ne on ne äiti ja hänen täti tai hänen sisarensa, ni ne on tota ollu jo taitavii kankureita. (...) Kotoota tota niin, et se on niinku ihan tuttua hommaa." (Helena, 1935)

Käsityöt olivat siis luonnollinen osa perheen arkea herättäen myös Helenan kiinnostuksen erilaisten käsitöiden tekemiseen, kuten luvuissa 6.1 ja 6.2 kävi aiemmin ilmi. Koska käsitöiden tekeminen oli kotona tuttua, oli perheellä myös mahdollisuus tukea Helenaa tämän

harrastuneisuuden kanssa ja myöhemmin kotiteollisuuskouluun ohjaamisessa. Samankaltaisia kokemuksia oli myös maalariksi oppisopimuksen kautta opiskelleella Olavilla, jonka perheessä oli ollut tapana tehdä itse huonekaluja monessa (mies)polvessa:

"No kyl se varmaan vaikutti, ku isoisä oli ollu huonekalupuuseppä. Niitäki mööpelei on viel olemas tuol velipojal. (...) No kyl mä olen ihan heti pikkupojast asti (tehnyt käsillä). Tehtiin kaikkii kotoo ja isä oli, teki huonekalui ja oli semmonen harrastus ja tosaki on isän tekemä keinutuoli." (Olavi, 1936)

Haastateltavien kokemusten perusteella näyttikin siltä, että lukuharrastuksen lisäksi myös kädentaidot kulkivat suvussa. Olavin tavoin myös lihateknikoksi työllistynyt Veikko oli tutustunut alaan varhain, sillä hänen isänsä oli toiminut kyläteurastajana. Näin ollen Anjan, Helenan, Olavin ja Veikon kohdalla koulutus tai ammatti oli ”peritty” samaa sukupuolta edustavalta perheenjäseneltä. Poikkeuksen tähän sukupuolittuneelta vaikuttavaan ilmiöön teki Annikki, jolle postityö oli ollut tuttua miespuolisen serkun kautta.

6.6 Perheen sosioekonominen asema: taloudellisten resurssien niukkuus

Kuten jo aiemmin luvussa 3 kävi ilmi, 1930- ja 1940-luvuilla syntyneiden lapsuudessa ja nuoruudessa perheen taloudellinen tilanne vaikutti olennaisesti nuorten koulutusmahdollisuuksiin. Esimerkiksi oppikoulujen ja yliopistojen lukukausimaksut sekä koulumatkojen ja -tarvikkeiden kustannukset saattoivat olla kynnyskysymyksiä koulutukseen hakeutumiselle. Odotetusti myös tämän tutkimuksen haastatteluissa perheen sosioekonominen asema nousi esille sekä koulutuksen mahdollistajana että tiettyjen ovien sulkijana.

Haastatteluissa perheen sosioekonomisesta asemasta keskusteliin sekä oppikouluun että jatko-opintoihin siirtymistä pohdittaessa. Haastateltavista neljä ei ollut käynyt oppikoulua ja heistä kolme koki tämän valinnan liittyneen enemmän tai vähemmän perheen taloudelliseen tilanteeseen. Kansakoulun jälkeen ammattikouluun siirtynyt Rauno liitti oman koulutusvalintansa vahvasti omaan sosiaaliluokkaansa:

"No ei se mul sit oikeestaa onnistunu. Mä olin eri sosiaaliryhmään kuuluva. Ei se ollu sit mun osani se. Ei mun edustamani sosiaaliluokka kuulunu oppikouluun. Se oli ihan lähtökohta." (Rauno, 1943)

Raunon ilmaisut "ei se ollu sit mun osani se" ja "se oli ihan lähtökohta" heijastavat yhteiskunnassa vallinnutta koulutukseen liittyvää ajatusmaailmaa, jossa oppikoulusivistys edelleen nähtiin eliitin etuoikeutena. Vaikka hänen ikäluokassaan etenkin kaupungissa, jossa myös Rauno itse asui, oppikoulun sosiaalitausta laajeni (Kivinen 1988, 57), vaikutti taustalla todennäköisesti lähipiiristä omaksutut koulutukseen ja sosiaaliluokkaan liittyvät deterministiset asenteet. Tällaisten menneisyyteen liittyvien ajatusmallien välittäminen nuoremmille sukupolville onkin nähty esteenä kouluttautumiselle ja näin ollen myös sosiaalisen liikkuvuuden toteutumiselle (Arola 2018, 65).

Rauno kuitenkin mainitsi haastattelussaan, ettei perheen taloudellinen tilanne olisi mahdollistanut oppikouluopintoja. Kyse ei siis ollut ainoastaan asenteista, vaikka ne näyttivät omalta osaltaan määritelleen Raunon koulutuspolkua. Toisaalta oppikouluun hakeutumisen mahdollisuus vapaaoppilaspaikkojen kautta oli Raunolla tiedossa, ja hän kertoikin 14 vuotta vanhemman siskonsa päässeensä tämän mahdollisuuden kautta opiskelemaan oppikouluun:

"No mä en tiedä sit muuta, mut äiti sanos, et hän oli joutunu toteemaan, ku se oli maksullinen, et hänel ei oo sit varaa maksaa sitä. Mut sit oli siskon ystävättäret oli tienneet sit, et totanoin et voi hakee vapaaoppilaspaikkaa ja Eila sitä sit hakiki ja sattu kai sen sit saamaan, koska sen tipulan läpi sit suoritti." (Rauno, 1943)

Raunon kohdalla kyse näyttikin perheen taloudellisen tilanteen lisäksi olevan myös siitä, ettei hän itse kokenut oppikouluopintoja kiinnostaviksi tai itselleen muutenkaan luonnollisiksi. Hän oli vahvasti luokkatietoinen ajatellen, että ammattikoulu oli hänelle sopiva koulutusvalinta. Rauno ei kuitenkaan ilmaissut työväenluokkaisen taustansa olleen negatiivinen asia.

Myöskään muut haastateltavat eivät ilmaisseet negatiivista suhtautumista työväenluokkaiseen taustaansa, vaikka perheen taloudellinen tilanne nousikin haastatteluissa esille koulutusvaihtoehtoja rajaavana tekijänä. Raunon lisäksi Annikki ja Olavi kertoivat, ettei heidän perheillään olisi ollut varaa kustantaa oppikouluopintoja:

"Kyl siit (oppikouluun menemisestä) puhuttiin, mut se oli se vaikeus just, et. Ja tietenkää sitä, se makso sillon katos, siin oli se rahajuttu ja. Olis tarvinnu itte kaikki." (Olavi, 1936)

Toisin kuin Rauno, Olavi asui maalla, jossa oppikouluun liittyvät kustannukset kasvoivat pidemmän koulumatkan myötä. Rahallisen puolen lisäksi Olavi viittasikin "vaikeudella" pitkään koulumatkaan ja huonoihin kulkuyhteyksiin, joihin palaan vielä tarkemmin seuraavassa luvussa. Haastattelussa kävi kuitenkin ilmi, ettei Olavin perheen taloudellinen tilanne täysin poissulkenut oppikoulun vaihtoehtoa, sillä hän kertoi opintojen saattaneen olla "nipin napin" mahdollisia. Vaikuttikin siltä, että Raunon tavoin myös Olavi koki käytännöllisemmän opiskelun itselleen mielekkäämmäksi, ja näin ollen koulutusvalinnat eivät näyttäneen olleen seurausta ainoastaan perheen taloudellisesta tilanteesta, vaikka senkin vaikutuksen hän tunnisti.

Annikin tapauksessa perheen taloudellinen tilanne näyttäytyi selvemmin valintoja rajaavana tekijänä. Hänen äidillään ei esimerkiksi ollut varaa kustantaa käsityöalan koulutusta, josta Annikki oli kansakouluaikoina ollut kiinnostunut. Lisäksi apukäsiä tarvittiin kotona, jolloin lähtökohtainen oletus oli, ettei Annikki jatkaisi koulutusta kansakoulua pidemmälle:

"Ja sit mä olin tykänny et mamma (kasvatusäiti) oli sitä mieltä, et sun tarvitaan koton. Käy kansakoulu vaan loppuun ja sillai, et ei tota. Mun pappa (kasvatusisä) oli kuollu sit jo ja meit oli kolme naista, ni tarvittiin sit koton kuulemma. (...) Ja sama ku mä oisin sit halunnu jonnekki käsityö, jonnekki tämmöseen kurssiin ni tai kouluun ni sanottiin et ei oo rahaa." (Annikki, 1945)

1950-luvun Suomessa ei ollutkaan epätavallista, että nuorten koulutushaaveet saivat jäädä, mikäli heidän työpanostaan tarvittiin kotona (Kaarninen 2011, 410). Annikin tapauksessa tilanteeseen vaikutti myös hänen kasvatusisänsä kuolema, jonka myötä perheen naiset olivat jääneet keskenään huolehtimaan taloudesta. Myöhemmin Annikki kuitenkin pääsi töihin kirjastoon ja postiin sekä sai mahdollisuuden osallistua kuusiviikkoiselle kotitalous- ja käsityökurssille.

Vaikka perheen taloudellinen tilanne nousi haastatteluissa esille ennen kaikkea valintoja rajaavana tekijänä, oli se toisaalta mahdollistanut korkeamman koulutuksen hankkineille haastateltaville pidemmän koulutuspolun. Haastateltavista Helenalla, Anjalla, Veikolla ja Tapiolla olikin ollut perheeltä saadun taloudellisen tuen myötä mahdollisuus siirtyä oppikouluun. Helenaa ja Anjaa lukuun ottamatta rahaan liittyvä pohdinta jäi haastattelussa kuitenkin vähäisemmäksi heidän puhuessa oppikouluun siirtymisestä toteavampaan sävyyn:

"Ei siin (oppikouluun siirtymisessä) ollu mitään oikeestaa ongelmii, et tota kyl mejän äiti oli sit sitä mieltä, et kyllä vaan ja." (Anja, 1944)

"Ei siinä ollu semmosta (oppikoulun kustannuksiin liittyvää keskustelua) ollenkaan ja sehän oli siihen aikaan, en mä osaa sanoo, et oliko se kallista vai halpaa tai edullista, en sitä muista ollenkaan." (Veikko, 1945)

Saattoikin olla niin, ettei perheen taloudellinen tilanne noussut keskusteluun samalla tavalla silloin, kun se ei muodostunut opiskelun esteeksi. Lisäksi 1950-luvulla oppikoulun käyminen alkoi yleistyä (Kivinen 1988, 51), mikä osaltaan saattoi selittää sitä, ettei sinne siirtymistä enää pidetty yliverlaisena taloudellisena ponnistuksena. Sen sijaan vanhin haastateltava, vuonna 1935 syntynyt Helena, korosti haastattelussa moneen otteeseen, että lasten kouluttaminen oli vanhemmille "uhraus" ja oppikouluun pääseminen oli "suuri etuoikeus". Hänen pyrkiessä keskikouluun hakeutuikin koulutukseen sekä suhteellisesti että määrällisesti pienempi joukko oppilaita (Kaarninen 2011, 409).

6.7 Asuinpaikka: syrjäseudun koulutukselliset haasteet

Perheen sosioekonomisen aseman tavoin myös asuinpaikka heijastui koulutusvalintoihin sekä niitä lisäämällä että rajaamalla. Koska suurin osa haastateltavista vietti lapsuutensa maaseudulla, muisteli useampi haastateltavista pitkiä koulumatkoja. Syrjäinen asuinpaikka näyttikin useimmiten rajaavan koulutusmahdollisuuksia, mutta toisaalta haastateltavat myös sopeutuivat etäisyyksien taittamiseen tarpeen vaatiessa, minkä lisäksi osa muutti opiskeluajaksi toiselle paikkakunnalle. Opiskelun perässä muutto onkin ollut monille 1930- ja 1940-luvuilla syntyneille jaettu kokemus maansisäisen liikkuvuuden lisääntymisen vuoksi (Kauppila 1996, 90).

Aina kyse ei kuitenkaan ollut omasta asenteesta, vaan joskus muuttaminen tai pitkien koulumatkojen kulkeminen ei syystä tai toisesta ollut mahdollista. Esimerkiksi Olavi muisteli, ettei kulkumahdollisuuksia hänen opiskeluaikoinaan yksinkertaisesti ollut, minkä vuoksi ammattikouluun hakeutuminen ei tuntunut mahdolliselta vaihtoehdolta:

"Mä luulen et se oli lähinnä kuitenkin siin se vaikeus just, et ei sinne, täältä oli se kulkeminen sillon aika hankalaa. Mut sit se muuttus aikalail, ku toi Mauriki tost naapurist meni, ni sit rupes ajamaa semmoset autot kouluvuoroi. Sillon ei kulkenu ensin, ku joku yks auto meni aamul ja sit tuli iltapäiväl takasi. Se oli sillon sota-ajan jälkeen semmonen." (Olavi, 1936)

Toisin kuin 1940-luvun puolivälin jälkeen syntyneet haastateltavat, toisen maailmansodan aikana eläneet Olavi ja Helena nostivat esille sodan vaikutukset opintiellä. Kuten edellä olevasta katkelmasta käy ilmi, Olavin kohdalla vaikutukset konkretisoituivat esimerkiksi heikkoina kulkuyhteyksinä. Syrjäinen asuinpaikka yhdistettynä sota-aikaan heijastui puolestaan Helenan koulutuspolkuun opintojen aloittamisena supistetussa koulussa. Keskkoulun jälkeisten ammatillisten opintojen suorittaminen kuitenkin edellytti häneltä muuttoa toiselle paikkakunnalle, minkä mahdollisti asuminen tuttavaperheen luona. Haastateltavista myös Liisa ja Veikko joutuivat koulutuksen perässä muuttamaan toiselle paikkakunnalle. Liisa asui oppikouluaikana perheessä, joka tarjosi "täyshoidon" paikkakunnan koulussa opiskeleville oppilaille, kun taas Veikko asui koulun asuntolassa lihateollisuusopistossa opiskellessaan.

Mikäli perheellä ei ollut varaa kustantaa toiselle paikkakunnalle muuttoa eikä tuttujen joukosta löytynyt majoittajaa, saattoivat koulutusmahdollisuudet siis rajautua merkittävästi. Näin ollen kaupunkilaisilla oli selvä etu koulutusmarkkinoilla, sillä asuminen oppilaitosten läheisyydessä sekä lisäsi valinnanmahdollisuuksia että karsi koulumatkoista tai mahdollisesta omilleen muutosta aiheutuvia kustannuksia. Vaikka haastateltavista ketään ei pitänyt oman asuinpaikan sijaintia merkittävänä valintaperusteena tiettyyn oppilaitokseen päätymiselle, todettiin sen kuitenkin vaikuttaneen jollakin tavalla koulutuspolkuun:

"Kyl maar seki vaikuttaa, et mitä on niinku lähistöllä. Mullaki oli se tilanne, et ei oikeen voinu kauemmas lähtee opiskelemaan. Et mitä Turussa on

tarjol. Et seki tietenki vaikutti. Mitä nyt sillai lähiseudult pystys saamaan. Et jos jottain ois erikoisempaa halunnu, ni ois varmaan tarvinnu mennä Helsinkiin tai sit johonki." (Tapio, 1949)

Kun koulutuksen perässä muuttaminen ei syystä tai toisesta ollut vaihtoehto, tehtiin valintoja usein lähiseudun mahdollisuuksien puitteissa, kuten Tapio edellisessä katkelmassa totesi. Sen sijaan kaupungissa asunut Rauno ei samalla tavalla kokenut asuinpaikkansa vaikuttaneen omiin koulutusvalintoihinsa:

"Ei siin semmost (oppilaitosten hyvä sijainti) vaikutust ollu, vaikkakin mä olin suurimman osan ajan, en mä voi sanoo suurimman osan ajan, mut merkittävän ajan elämääni eläny ihan tääl teknillisen koulun nurkissa. Et sielt tuli, siin oli Heideken ja teknillinen opisto. Siin oli se rengas, joka täytty, ku mä olin sielt lähteny äidin kanssa kotiin korttelin päähän." (Rauno, 1943)

Vaikka Rauno oli sitä mieltä, ettei koulutusmahdollisuuksien läheisyydessä sijainnutta asuinpaikkaa voinut pitää koulutusvalintojen perusteena, tiedosti hän eläneensä "teknillisen koulun nurkissa". Saattaisikin olla niin, että monipuoliset koulutusmahdollisuudet muodostuvat jonkinasteiseksi itsestäänselvyydeksi, jos asuinpaikka oli ollut niiden kannalta keskeinen koko lapsuuden ja nuoruuden ajan. Perheen taloudellisen tilanteen tapaan asuinpaikkaan liittyvä pohdinta nousikin keskusteluun ennen kaikkea sen rajoittavan merkityksen yhteydessä. Korkeakoulutusta tutkinut Päivi Elovainio onkin todennut kaupungissa asuneiden olleen korkeakoulutuksen hankkimisen näkökulmasta edullisimmassa asemassa, sillä he saivat maalla asuuiin ikätovereihin verrattuna enemmän koulutukseen liittyviä tietoja, minkä lisäksi heillä oli sekä maantieteellisesti että "asenteellisesti" lyhyempi etäisyys korkeakouluihin (Elovainio, 1966, 6–7).

6.8 Oma koulutushalukkuus: oppimisen ilo ja itsensä kehittämisen tarve

Lopulta myös haastateltavan oma koulutushalukkuus tai joissakin tapauksissa koulutushaluttomuus näytti vaikuttaneen koulutuspolkuun. Kaikki haastateltavat suhtautuivat koulutukseen myönteisesti ja heistä suurin osa myös halusi hankkia koulutusta

oppivelvollisuuden velvoittamaa minimimäärää enemmän. Opintojaan pidemmälle jatkaneet opiskelivat heitä kiinnostavia asioita viihtyen koulutuksen parissa, mikä heidän mukaansa todennäköisesti edesauttoi jatkokoulutuksen hankkimista. Koulutus nähtiin sekä itsessään arvokkaana että keinona työllistyä tietynlaisiin ammatteihin ja tehtäviin.

Koulutushalukkuudesta kertoo myös se, että useat haastateltavat olivat innokkaita käymään erilaisia sekä työhön että vapaa-aikaan liittyviä kursseja myös myöhemmin aikuisiällään. Taustalla oli halu oppia uusia asioita sekä pyrkimys parantaa omaa ammattitaitoa ja uralla etenemisen mahdollisuuksia. Oman yrityksen perustanut Olavi korosti haastattelussaan, että alalla tapahtuvien muutosten vuoksi jatkuva oppiminen oli välttämätöntä. Hänelle laadukas ja asiakkaan tarpeita vastaava työnjälki oli ensiarvoisen tärkeää, mikä alleviivasi oman osaamisen ajantasaisuuden ylläpitämisen merkitystä. Olavi pitikin itsestään selvänä, että uusia asioita opeteltiin erilaisille kursseille osallistumalla ja myös itse asioita selvittämällä:

"Kyl se lähinnä se tiedonhalu, et täytyy saada ja ossaa oikeen tehdä. Koska uudet aineet tuli ja mattotyötki sillon ku tuli, et hitsataan saumat ja kaikki ja se oli aivan uutta. Ei semmost ollu sillon, munki alkuaikoina ollu tietookaan semmosist asioista. (...) Kyl ne (kurssit) on siin työs ollu välttämättömii ja sit sama kosteuseristehommat tuli sillon, ne oli kaikki sieltä kautta käytiin. Ne oli uutta ja ei ollu tietookaa ennen semmosest mittää, et niist täytys heti olla ajan hermol, ku niit rupes tulemaan ja ottaa selvää. Muuten ei pystyny tekemään. Moni kun ei niitä (kursseja) oikeen käyny, ni epäonnistus, teki sutta." (Olavi 1936)

Olavin lisäksi myös muut haastateltavat nostivat esille samankaltaisia teemoja liittyen oman osaamisensa kehittämiseen. Moni kokikin, että oma myönteinen, utelias ja jopa intohimoinen suhtautuminen niin koulutukseen kuin erilaisiin täydentäviin kursseihin vei heitä koulutus- ja ammattiuralla eteenpäin. Joukossa oli kuitenkin myös kokemuksia siitä, ettei aloite koulutuksen hankkimiseen tai ammattitaidon kehittämiseen tullut itseltä, vaan esimerkiksi työnantajalta, jolloin voidaan puhua ennemmin ulkopuolisesta ohjauksesta tai jopa pakosta. Esimerkiksi Rauno kuvasi työhön liittyville kursseille osallistumisen olleen ulkoapäin saneltua:

"Se oli se mun työpaikka mihin mä tulin valituks, ni suoraa sieltä sit sanos, et sä olet tämän päivän nyt tääl ja sit sä matkustat tonne (osallistumaan kurssille)." (Rauno 1943)

Rauno kokikin edellä mainitun kurssin käymisen keskeisimmän hyödyn olleen työpaikan saaminen eikä niinkään oman osaamisen kehittäminen. Lopulta hän olikin sitä mieltä, että kurssit hyödyttivät ennen kaikkea työnantajaa, kun työpaikalla hyödynnettiin kursseilla opittuja uusia tekniikoita. Raunon kohdalla ei kuitenkaan voinut puhua koulutushaluttomuudesta, sillä hän suoritti kaikki työnantajan edellyttämät kurssit kokien niiden olleen edellytys eri tehtävissä toimimiselle ja näin ollen myös luonnollinen osa työuraa.

Sen sijaan Saiman kokemuksissa oli havaittavissa koulutushaluttomuutta tai vähintäänkin kiinnostuksen puutetta koulutuksen hankkimiseen. Hänen oli kuitenkin vaikea hahmottaa tarkkaa syytä sille, miksi opiskelu ei häntä koskaan suuremmin kiinnostanut. Vanhempien kannustuksesta huolimatta hän ei esimerkiksi halunnut pyrkiä oppikouluun:

"No kyl ne (vanhemmat) vähän puhu, mut ku en mä sit ollu nii kauheen innostunu (siirtymään oppikouluun), ni ne ei sit mittään niinku sit sillee pakottanu, et olis tarvinnu mennä. Ku he vaan sit tykkäs, et mä voin jäädä siihen sit pitämään sitä maapaikkaa." (Saima, 1942)

Vaikka Saima oli kiinnostunut käsitöistä, suhtautui hän varauksella myös ompelukurssiin, jonne hän lopulta lähti vanhempiensa rohkaisun myötä. Saiman kohdalla näyttikin siltä, että hän itse jarrutteli omaa kouluttautumistaan läheisten tuesta huolimatta. Hän kertoi miettineensä jälkikäteen, mistä oma koulutushaluttomuus oli johtunut. Haastattelussa Saima pohti, että kyseessä saattoi olla halu auttaa vanhempia perheen maatilalla. Lisäksi hän arveli, että tietynlainen kiitollisuudenvelka sijaisperhettä kohtaan saattoi vaikuttaa näihin ajatuksiin:

"Et vaan ajatteli, et jää siihe sit kotti töihi äiti ja isän kans. En mä tie et olik mul sit joku, ku mä olin joskus ajatellu, simmonen et kato ku he otti mun lastenkodist sin nii, et olik siin sit joku tämmönen, et mä halusin olla heijän kans siin. Tai mikä siin sit oli syynä. (...) Nii mä olen ajatellu, et siin on varmaa ollu simmonen joku sit just tämäki, et mä halusin olla, et en mä, mä

siin koton sit vaan olen heijän kans. Et on jääny joku tämmönen, ku he on mun ottaneet." (Saima, 1942)

1950-luvun maaseutuvaltaisessa Suomessa ei ollutkaan epätavallista, että nuoret joutuivat tekemään päätöksen oman kouluttautumisen ja perheen tilalla työskentelyn välillä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on noussut esiin kokemuksia, joissa perheen lapset kokivat velvollisuudentuntoa jäädä auttamaan perhettä. (Muhonen 2013, 38–39.) Saiman ilmaisusta "kun he on mun ottaneet" voisi tulkita, että hänen kohdallaan tällaista velvollisuudentunnetta saattoi vahvistaa se, että vanhemmat olivat adoptoineet hänet. Velvollisuudentunteen lisäksi osa nuorista myös itse kiinnittyi maaseudun elämään haluten jäädä työskentelemään koulutuksen hankkimisen sijaan (Huhtala & Tähtinen 2014, 61).

7 KOULUTUKSEN MERKITYS ELÄMÄNKULUSSA

Tässä luvussa kuvaan, minkälaisia merkityksiä 1930- ja 1940-luvuilla syntyneet haastateltavat antoivat koulutukselle osana heidän elämänsä kulkuaan. Osa näistä merkityksistä sivuaa aiemmassa luvussa käsiteltyjä kokemuksia koulutus- ja ammatinvalintoihin liittyvistä tekijöistä. Luonnollisesti koulutukselle ei ollut määritettävissä vain yhtä merkitystä, vaan haastateltavat kokivat koulutuksen vaikuttaneen useilla elämän osa-alueilla eri tavoin. Vaikka koulutukseen liittyvät kokemukset ja merkitykset olivat haastateltaville usein hyvin henkilökohtaisia, oli aineistosta löydettävissä toistuvia ajatuksia, jotka jäsentelin viideksi teemaksi seuraavasti: 1) itsenäistyminen ja omillaan pärjääminen, 2) ammattitaidon hankkiminen ja uralla eteneminen, 3) maailmankatsomuksen ja ystäväpiirin laajentuminen, 4) rinnakkaiskoulujärjestelmän kahtiajako ja 5) koulutuksen maksullisuus. Seuraavaksi esittelen näitä teemoja tarkemmin.

7.1 Itsenäistyminen ja omillaan pärjääminen: muista riippumattomaksi koulutuksen avulla

Moni haastateltavista jakoi kokemuksen koulutukseen liittyvästä itsenäisyydestä, itsenäistymisestä ja omillaan pärjäämisestä, jotka ajoittuivat niin koulu- ja opiskeluaikoihin kuin myös elämänsä myöhempiin vaiheisiin. Näin ollen itsenäistyminen ja omillaan pärjääminen ilmenivät nuoruudessa omaan koulutukseen ja opiskeluun liittyvänä vastuunottona, minkä haastateltavat edelleen kokivat keskeiseksi itsenäistymiseen vaikuttaneeksi tekijäksi. Lisäksi osa haastateltavista korosti, kuinka hankittu tutkinto ja ammatti lopulta mahdollistivat itsenäisen ja muista riippumattoman elämän. Nuoruudessa hankitulla koulutuksella ja ammatilla näyttikin olleen loppuelämää määrittelevä vaikutus erityisesti työllistymismahdollisuuksien kautta.

Koulu- ja opiskeluaikoihin liittyvä itsenäisyys näyttäytyi haastateltavien kokemuksissa ennen kaikkea kouluarjesta selviämisenä ilman merkittävää tukea tai ohjausta. Kokemusten perusteella vaikuttikin siltä, että 40-, 50- ja 60-luvuilla opiskelu ja koulutus yleisemmin olivat nuorten oma asia, johon vanhemmat eivät näkyvästi tai ainakaan kontrolloivasti puuttuneet. Haastateltavista erityisesti Liisa korosti yksin pärjäämisen leimanneen hänen koko koulutuspolkuaan:

"Ei mua oo kyllä tosiaan (tuettu opiskelussa). Kyllä ihan ekaluokasta asti on saanu, ettei oo kukaa niinku neuvonu. Ei lukemisessa, ei laskuissa, ei missään." (Liisa, 1946)

Itse vastuussa oleminen omasta kouluttautumisesta tarkoitti Liisan kohdalla niin koulutehtävistä suoriutumista kuin myös jatkokoulutusmahdollisuuksien selvittämistä ilman ulkopuolista apua. Tuen puuttumisen hän liitti ainakin osittain siihen, ettei suvussa ollut ketään korkeasti koulutettua, joka olisi osannut häntä neuvoa. Kaikki haastateltavat jakoivatkin kokemuksen siitä, ettei lähipiirissä ollut korkeaa koulutusta hankkinutta aikuista, joka olisi voinut opastaa koulutukseen liittyvissä kysymyksissä. Liisan lisäksi maisteriksi asti opiskellut Tapiokin koki, että yliopistossa opiskelleet vanhemmat olisivat voineet tarjota kaivattua tukea ja opastusta:

"Sitä ajattelin aikanaan, et semmoset kun sit meni yliopistoonki opiskelemaan, et jos olis niinku vanhemmat esimerkiks korkeesti koulutettui, ni oli aika pal helpompaa. Et sai monennäköst semmost vinkkii. Et tällai ku ei ollu vanhemmil semmost taustaa, ni kyl se oli niinku hankalampaa, ku ei ollu oikeistas niinku lähipiiris semmost, ku ois antanu vinkkii, et millai pääsee helpommin." (Tapio, 1949)

Toisaalta suurin osa haastateltavista koki, etteivät he edes osanneet kaivata enempää tukea ja ohjausta omalla koulutuspolullaan, vaan pitivät omaa vastuunottoa opiskeluun liittyvistä asioista itsestään selvänä:

"Ei äiti ollu kiinnostunu (koulutuksesta) enkä mä odottanu edes enkä ollu mitenkää pettynykkään, et ei hän oo." (Rauno, 1943)

"En mä osaa ajatellakkaa sitä, et sitä (perheeltä tukea koulutukseen) ois voinu niis olosuhteis saada." (Anja, 1944)

Raunon ja Anjan edellä olevat sitaatit osoittavatkin, että he pitivät ennemmin luonnollisena sitä, ettei perheeltä saanut tukea koulunkäynnin arkeen. Anjan maininta tietynlaisista ”olosuhteista” viittaisi siihen, että lasten opiskeluun ja koulutukseen liittyvään ohjaukseen ei perheessä ollut

resursseja, minkä Anja oli hyvin tiedostanut. Myös Helena perusteli perheen vähäistä osallistumista lasten koulutukseen vanhempien työntäyteisellä arjella:

"Mun on täytyny olla aika itsenäinen aina. Kaikkia muita äitit ja isät saatteli sinne oppikouluu pyrkimään. Minä oon aina joutunu menemään yksin. Ei meilt sielt kukkaan kerkiny maatilalt minnuu nyt ruveta saattelemaan sinne. Ne luotti vain, et mä pärjään siel. Et itekseni mä oon sinne kokeisii taik meniks mä sit naapurin Seijan äitin kans." (Helena, 1935)

Vaikka valtaosa haastateltavista kertoi jääneensä itse vastuuseen opiskelusta ja koulutuksesta, nostivat he kuitenkin myös esille erilaisia tapoja, joiden kautta he saivat perheeltään tukea. Esimerkiksi aiemmissa luvuissa mainittu koulutusmyönteisyys, rahallinen avustus ja kiinnostuksen kohteiden tukeminen olivat selvästi sellaisia tekijöitä, joiden kautta haastateltavat saivat perheeltään tukea koulutuspolulleen. Näistä tekijöistä huolimatta he kokivat jääneensä itse vastuuseen koulunkäynnin arkeen liittyvissä tilanteissa, sillä perheellä ei ollut joko aikaa, osaamista tai muita resursseja ohjata, neuvoa tai tukea heitä.

Jo nuorena saatu vastuu omasta koulutuksesta näytti heijastuneen myös haastateltavien myöhempiin elämänvaiheisiin. Erityisesti Helena ja Liisa nostivat esille koulutuksen merkityksen osana itsenäistymisprosessia ja muista riippumattoman elämän rakentamista. Heidän kohdallaan kokemukset liittyivät itsenäisen kouluarjen lisäksi kotoa pois muuttamiseen opintojen perässä ja koulutuksen kautta saatuun ammattiin. Helenan tapauksessa muutto ajoittui keskikoulun jälkeiseen aikaan, jolloin hän lähti toiselle paikkakunnalle suorittamaan ammatillisia opintoja. Liisa puolestaan muutti pois vanhempiensa luota jo kolmetoistavuotiaana, kun hän aloitti keskikouluopinnot toisella paikkakunnalla asuen paikallisen perheen luona muiden samaa koulua käyvien nuorten kanssa:

"Ja tota kyllähän siinä joutu aikalaila itsenäistymään. Et en tiä, ei kai nykyään kettään vielä kolmetoistavuotiaana päästetä maailmalle. Että siitä lähtien on pitäny ittestä huolen. Tietty sen takia on varmaan vähän itepäinen, ku on pakko ollu selvitä. (...) Se oli sinänsä operaatio, ku aattelee, että kolmetoistavuotiaana lähtee kotoa ja joutuu asunnot hommaamaan ja olemaa. Et sillo ei päässy sieltä kottii, ku sit pyhäinpäivän aikaan eikä aina sillonkaan, jos oli kelirikko. Sitte joululomalle, hiihtolomalle ja

pääsiäislomalle, koska silloin oli lauantainaki koulua ja oli toistasataa kilometriä junamatkaa ja sitte vielä laivalla. Että se oli koko päivän matka, ku sieltä tuli." (Liisa, 1946)

Liisan koulutustarinassa onkin piirteitä selviytymiskertomuksesta, jossa haasteet ja vastoinikäymiset selätettiin sisukkaalla asenteella. Tuen puutteesta ja ulkopuolisten epäilyistä lannistumaton Liisa lopulta osoitti, että menestys opinnoissa ja työelämässä oli mahdollista ilman varakkaita ja korkeasti koulutettuja vanhempia. Hän kuitenkin koki olleensa moniin muihin nuoriin nähden eriarvoisessa asemassa lähtökohtiensa vuoksi ja näin ollen myös arvioi omien saavutustensa todella vaatineen tavallista enemmän ponnisteluja. Liisa kuvasikin koko koulutuspolkuaan eräänlaiseksi taisteluksi. Toisaalta vaikutti siltä, että hän koki juuri näiden ponnistelujen ja varhaisen vastuunoton edesauttaneen niin itsenäistymistä kuin periksiantamattoman luonteen vahvistumista.

Jos Liisan kohdalla itsenäistyminen liittyi ennen kaikkea kouluaikoina "selviytymiseen" ja "taisteleamiseen", Helenan tarinassa itsenäisyys saavutettiin ensisijaisesti koulutuksen myötä saadulla ammatilla. Vaikka Liisan tavoin myös Helena kuvasi opiskelua toisella paikkakunnalla "kodista irtaantumisenä", korostui hänen kerronnassaan koulutuksen mahdollistama muista riippumaton elämä:

"Se on tota, että se on ollu mun vanhemmilta, mä arvostan sitä nyt ihan kauheasti, että mun vanhemmat on ymmärtäny, et me tytöt päästiin sinne oppikouluun ja saatiin oma ammatti. Meist tuli itsenäisii ihmisii. Ennen ne on maatilojen tyttäret tosissaan, jos ei ne tota päässy naimisiin, ni se oli niin kauhian tärkeää, että me ollaan kummatki, Kerttuki, itsellisii ihmisii, et ei meil oo sitä aviopuolisoo. Ni tota, et pystytään olemaan, niinku itte itteme hoitamaan. Et ku meil on ollu tätä apua ja kouluun päästy. Että sillä on ollu ensiarvosen tärkeä merkitys koko elämälle, et on pääsy sinne oppikouluun ensin ja siit on pystyny sit jatkamaan." (Helena, 1935)

Itsenäistymiseen ja omillaan pärjäämiseen liittyvä puhe voidaan liittää niin sanottuun pärjäämisen eetokseen, joka on ollut tyypillistä suomalaisen agraariyhteiskunnan arvoissa heijastuen vielä suuriin ikäluokkiin saakka. Pärjäämisen eetoksessa kyse on siis yksilöllisestä vapaudesta ja riippumattomuudesta suhteessa muihin ihmisiin. Suurten ikäluokkien suhdetta

työntekoon tarkastelleen Tommi Hoikkalan mukaan on tyypillistä, että riippumaton itsellisyys pyrittiin saavuttamaan työtä tekemällä. (Hoikkala 2008, 87.) Tällainen suhtautuminen koulutukseen ja työhön piirtyikin vahvasti Helenan kuvauksessa, jossa koulutus näyttäytyi ainoana keinona saavuttaa itsenäinen ja muista riippumaton elämä. Liisan tavoin myös Helena oli tietoinen omista lähtökohdistaan:

"Mut mun vanhempani on ollu niin fiksuja, et he ymmärsi, et tytöille pitää saada ammatti, koska ennen talojen tyttäret, jos ei ne päässy naimisiin, ne joutu piikaks. Palvelukseen johonki. Se oli semmonen sillon." (Helena, 1935)

Helena siis koki, että koulutuksen avulla hän välttyi "piiaksi" päätymiseltä. Sen sijaan, että hän olisi ollut jonkun "palveluksessa", sai hän oman ammatinsa avulla tehdä mielekästä työtä ja elää itsenäistä elämää päättäen omista asioistaan. Keskeisenä lähtökohtana omalle kouluttautumiselleen ja ammatin hankkimiselle Helena piti myös sukupuoltaan, ja hän kuvasikin vanhempiensa olleen "fiksuja" laittaessa perheen tyttäret kouluun. Tyttöjen kouluttaminen etenkin oppikoulussa ei vielä Helenan nuoruudessa ollutkaan tavanomaista, minkä lisäksi yhteiskunnan sukupuolittuneita ihmiskäsityksiä mukaillen tyttöjen ja naisten tulevaisuus nähtiin herkästi äitiyteen, emännyyteen ja kodin parissa työskentelyyn liittyvänä. Etenkin maaseudun naisihanne oli työteliäisyyttä korostavaa, jolloin talon emännän tehtäviin saattoi lukeutua kaikki kotitalouden tehtävän aina lasten ja maatalouden hoitamisesta ruuanlaittoon ja ompelamiseen. (Huhtala & Tähtinen 2014, 58–59.)

7.2 Ammattitaidon hankkiminen ja uralla eteneminen: koulutus ovien avaajana

Useat haastateltavat korostivat työn merkitystä elämässä ja kokivatkin koulutuksen ennen kaikkea keinona ammatin ja ammattitaidon hankkimiseen ja ylläpitämiseen sekä uralla etenemiseen. Suurille ikäluokille tyypilliseen tapaan (Hoikkala 2008, 85) moni koki työn tekemisen, työttömyydeltä välttymisen ja oman rahan tienäämistä jo nuorena kunnialliseksi asiaksi. Kokemukset ovat myös linjassa Roosin sukupolvitutkimuksen kanssa, jossa 1930- ja 1940-luvuilla syntyneitä kuvataan yhdistävän juuri ammattitaidon hankkiminen ja "ankara työnteke" (Roos 1987, 55–56).

Uralla etenemisen mahdollisuudet olivat haastattelujen valossa sidoksissa hankittuun koulutukseen ja sen pituuteen, sillä korkeammat ammattiasemat avautuivat vain niille, jotka lopulta päätyivät hankkimaan korkeampaa koulutusta. Hoikkalan mukaan tämänkaltaisen kahtiajako onkin tyypillistä suurille ikäluokille, joiden koulutusuraa ja erityisesti sen pituutta määrittänyt hetki ajoittuu kansakoulun neljänteen luokkaan, jolloin tehtiin päätös oppikouluun pyrkimisestä tai kansakoulussa jatkamisesta (Hoikkala 2008, 85).

Haastateltavista Veikko oli hyvä esimerkki suurten ikäluokkien edustajasta, joka hyödynsi kasvavia koulutusmahdollisuuksia urallaan etenemisessä. Hänen kokemuksissaan koulutuksen merkitys sitoutuikin voimakkaasti ammatissa toimimisen eri puoliin aina monipuolisesta osaamisesta jatkuvaan vastuun kasvattamiseen ja haastavampiin tehtäviin siirtymiseen. Koulutus sai hänen tarinassaan välineellisen merkityksen uran rakentajana:

"No se oli just se, että siinä niinku tavallaan avautu tällöinen polku, että hei että, tää on ihan mielekästä työtä ja siin oli se etenemismahdollisuus. Et siellä koulutetaan työnjohtajia ja sitte siin oli niinku tie auki ihan ylös asti." (Veikko, 1945)

Näillä sanoilla Veikko kuvasi syitä sille, miksi hän päätti hakea opiskelemaan lihateollisuusopistoon. Koulutuksen myötä Veikko etenikin lihavaraston kesätyöntekijästä aina esimiesasemiin, joissa hän pääsi sekä kasvattamaan omaa ammattitaitoaan että jakamaan osaamistaan myös muille. Urakehityksen mahdollisti nimenomaan käytännönläheinen koulutus, jossa jokainen työvaihe opeteltiin huolella:

"Tottakai sillä tavalla, et se on avannu sen polun täysin. Ja se on niinku spesialisoitunut sitte, koska se on hyvin yksityiskohtanen koulutus. Ku se harjottelu oli semmonen ku se oli, et sun täytyy perehtyä hyvin tarkkaan siihen työvaiheeseen ja sitte vielä tehdä siitä selostus, että miten se meni." (Veikko, 1945)

Veikko oli siinäkin mielessä tyypillinen esimerkki suurten ikäluokkien edustajasta, että työ kuului hänen elämänsä tärkeimpiin osa-alueisiin ja hän kuvasikin työn "ohittaneen paljon" muita asioita. Intohimoinen suhtautuminen työhön ja oman uran rakentumiseen tuli mielestäni

esille Veikon oman kuvauksen lisäksi hänen yksityiskohtaisessa tavassaan muistella työuran vaihteita ja käännekohtia:

"Pääsin, menin sinne (töihin) ja tota se oli silloin kuuskymmentäkaks kesäkuun neljäs päivä, ku se homma alko. Ja sitte tota kuljin sen kesän siellä, kävin kotoo linja-autolla siellä. Aamulla kymmentä vaille kuus auto meni ja illalla kaksikymmentä yli viis olin takasi. Piti mennä joen toiselle puolelle. Sieltä linja-auto kulki." (Veikko, 1945)

Veikko ei toki ollut haastateltavista ainoa, jolle työ näyttäytyi merkityksellisenä osana elämää, vaan lähes kaikissa haastatteluissa koulutus kytkeytyi vahvasti ammatin hankkimiseen ja työmarkkinoille sijoittumiseen. Esimerkiksi yrittäjänä toiminut Olavi kuvasi työnteon olleen liiankin tärkeä osa arkea ja jopa hallinneen elämää. Veikon tavoin myös Olavin kohdalla työhön liittyvät perustaidot hankittiin koulutuksen kautta, joka hänen kohdallaan merkitsi kolmivuotista oppisopimusta maalausliikkeessä. Olavi olikin tyytyväinen saadessaan oppia käytännönläheisesti alan ammattilaiselta:

"Ja sain kauhian hyvän opetuksen, et ammattikoulu ei olis varmaan saanu niin monipuolist opetust siihen alaan. Et hän (Olavin "oppi-isä") oli maalarimestari silloin jo ja hänel oli tietoo ja taitoo. Oli viisket vuotta melkeen tai neljäketviis vuotta hän oli tehny sitä silloin ku mäki olin siel." (Olavi, 1936)

Vaikka nuoruudessa käyty koulutus loi monelle hyvän pohjan työelämässä toimimiseen, työhön liittyvien vaatimusten kasvu ja muuttuminen loivat tarpeen myös täydentäville kursseille ja koulutuksille myöhemmissä elämänvaiheissa, kuten jo luvussa 6.8 kävi ilmi. Haastateltavat kokivatkin koulutuksen merkityksen liittyneen ammattitaidon hankkimisen lisäksi myös oman osaamisen ylläpitämiseen ja päivittämiseen koko työuran ajan:

"Kyllähän sitä on itte pitäny koko ajan niinku opiskella ja seurata aikaansa, että eihän sillä pärjää pelkällä sillä, mitä yliopistos on opiskellu. Aikaha menee nii kauhkaa kyytiä, että jos meinaa jotenki selvitä." (Liisa, 1946)

Liisan kuvaama maailman muuttuminen onkin ollut 1930- ja 1940-luvulla syntyneiden elämänculussa merkittävä tekijä heijastuen useille elämän osa-alueille. Suuria ikäluokkia on osuvasti luonnehdittu menneen ja nykyisyyden väliseksi "saranasukupolveksi", joka "osaa tarvittaessa lypsää lehmää ja surffailla netissä" edustaen "sekä eilistä neuvokasta selviytyvyyttä että IT-Suomen nykyisyyttä" (Hoikkala & Purhonen 2008, 60). Tämä kuvaus kiteyttääkin mielestäni hyvin ikäluokkaan kohdistuneet jatkuvat kehittymis- ja sopeutuspaineet, jotka puhuttivat myös tämän tutkimuksen haastateltavia. Onkin selvää, ettei 1950- ja 1960-luvuilla hankittu koulutus kyennyt ennakoimaan vuosikymmenien aikana tapahtuvia muutoksia, vaan osaaminen vaati päivittämistä alalla kuin alalla.

Siitä huolimatta, että koulutus ja erilaiset kurssit koettiin merkitykselliseksi osaksi ammattitaidon hankkimista, laajentamista, ylläpitämistä ja päivittämistä, haastateltavat korostivat, ettei kaikkia asioita voinut oppia kouluissa ja kursseilla opiskelemalla. Moni olikin sitä mieltä, että osa arvokkaimmista opeista tuli lopulta töitä tekemällä. Esimerkiksi Helena kertoi työkokemuksen tyttökodissa opettaneen paljon erilaisten ihmisten kohtaamisesta ja ymmärtämisestä valmistaen häntä myös tulevilla työtehtävissä toimimiseen:

"Että se oli niinku oikeistas mulle semmonen elämän koulu se tyttökoti, et mä tulín tietämään, kui raadollista tämä elämä voi olla. Et ei kaikil ole niin hyvin, ku mejän kyläs, kotikyläs, on ollu asiat." (Helena, 1935)

Myös Olavi oli sitä mieltä, ettei muodollinen koulutus lopulta opettanut tarpeeksi ammatissa toimimisesta. Hän arvosti tekemällä oppimista, jota hän piti työuran mittaisena matkana:

"Kyl se tosa ammatís on, ei sitä opi koulutuksel. Ja se on nii monipuolist, et ei sitä mistää koulutuksest saa. Kyl se pikkuhiljaa täytyy itte opetella ja ottaa selvää asiasta. Ku täsäki on kaikki aineet ja tarvikkeet on muuttunu. Koko ajan on tarvinnu olla ajan hermolla." (Olavi, 1936)

Vaikka haastateltavista suurin osa koki, ettei pelkkä koulutus tarjonnut tarpeeksi osaamista työelämässä pärjäämiseen, korostui sen muodollinen merkitys kuitenkin erityisesti korkeammin koulutettujen haastateltavien kohdalla. Psykologina työskennellyt Liisa sekä opettajan tehtävissä toimineet Anja ja Tapio eivät esimerkiksi olisi voineet työllistyä omiin ammatteihinsa ilman koulutukseen tuomaa muodollista pätevyyttä. Tapio kokikin koulutuksen

suurimman hyödyn liittyneen käytännön taitojen oppimisen sijaan tutkinnon tuomaan pätevyYTEEN:

"Kyl tuntuu, et tota munki se varsinki yhteiskuntatieteellisest ni kyl se lähinnä oli, et sai sen tutkinnon. Ei siit nii kauheest semmost oppinu niinku työelämää varten. Että kyl se vaan pääasia oli se tutkinto, ni sit oli muodollisesti pätevä. Kyl se pätevyys tartti sit hankkii jotain muuta kautta."
(Tapio, 1949)

Akateemisen koulutuksen kautta opitut taidot jäivätkin haastateltavien kokemuksissa abstrakteimmiksi, kun taas ammatillisen koulutuksen käyneet haastateltavat korostivat koulutuksesta saatua ammattiin liittyvää konkreettista osaamista. Erityisesti Tapion kohdalla hankittu tutkinto merkitsikin ennen kaikkea mahdollisuutta työllistyä tiettyihin akateemista koulutusta edellyttäviin positioihin. Hänen kokemuksissaan korostui muodollisen koulutuksen ja todellisen osaamisen välinen kuilu, joka kurottiin umpeen työssä tapahtuvan oppimisen kautta.

Toisaalta muodollisen tutkinnon ja todellisen osaamisen välistä kuilua saattoi olla haastavampaa hahmottaa, kun kyse oli akateemisesta koulutuksesta. Liisa ja Anja eivät Tapion tapaan tuoneetkaan esille kriittistä arviointia koulutuksen kautta hankittuun osaamiseen. Kirjailijana toiminut Anja päinvastoin koki, että ilman yliopisto-opintoja olisi kirjan kirjoittaminen ollut huomattavasti haastavampaa.

7.3 Maailmankatsomuksen ja ystäväpiirin laajentuminen: oman todellisuuden avartuminen koulutuksen kautta

Ammattitaidon lisäksi haastateltavat kokivat koulutuksen laajentaneen heidän maailmankatsomustaan ja tarjonneen mahdollisuuden tutustua uusiin ihmisiin. Maailmankatsomuksen avartuminen liittyi muun muassa yleissivistyksen karttumiseen, kriittisen ajattelun kehittymiseen ja asioiden tarkasteluun erilaisista näkökulmista. Näistä jälkimmäisiä voisikin pitää akateemisen koulutuksen tarjoamina abstrakteina taitoina tai tapoina omaksua ja käsitellä tietoa. Tällaisia ajatuksia esille nosti ennen kaikkea Anja, joka

koki yliopistokoulutuksen mukanaan tuoman maailmankatsomuksen laajentumisen vaikuttavan edelleen tänä päivänä:

"No sanotaan nyt ihan tämmönen maailman laajentuminen. Et en mä sitä sano, et kylhän tässäki nää mun naapurit täs näin, kyl heil on omal tavallaan laaja maailmansa, mut kun ei oo semmosia vastaanottimia, et ottais vastaan sitä tietoo, että kun nykyäänki se tulva on niin valtava toi informaatio." (Anja, 1944)

Anjan kokemuksissa koulutuksen merkitys siis kytkeytyi kokonaisvaltaiseen ajattelun ja tiedon vastaanottamisen kehittymiseen, joka näkyi työelämän lisäksi myös elämän muilla osa-alueilla. Ajattelutapojen muutos tuli esille myös Liisan kerronnassa, jossa hän pohti, kuinka hänen käsityksensä opiskelijoista muuttui oman koulutuksen myötä:

"Joo ne oli herroja, ylioppilaat. Mä muistan, ku meillä oli tuota semmosii niinku kesäl oli aina yks semmonen Kalevi oli meillä, se opiskeli luonnontieteitä ja sit siihen aikaa pidettiin ylioppilaslakia päässä ja sitte hänen mukana tuli aina niitä muitaki ja tota niitä katottii, ku ne ois tosiaan ollu jotain herroja ne opiskelijat, ylioppilaat. Mutta sitte ku ite pääsi, ni huomasi et ei ne oo tämän kummosempii." (Liisa, 1946)

Liisa oli siis ennen omia lukio- ja korkeakouluopiskeluaikojaan muodostanut tietynlaisen käsityksen siitä, minkälaisia opiskelijat olivat. Kun Liisa pääsi itse osaksi tätä joukkoa, ymmärsi hän näiden ylioppilaiden olevan aivan tavallisia ihmisiä "herrojen" sijaan. Liisan kokemuksen perusteella voisikin ajatella, että korkeammin ja matalammin koulutettujen välillä vallitsi kahtiajako, johon liittyi jonkinlaista vastakkainasettelua tai vähintäänkin vierautta. Haastateltavien kokemuksissa myös rinnakkaiskoulujärjestelmän itsessään koettiin aiheuttaneen kahtiajakoa, jota käsittelemme tarkemmin seuraavassa luvussa.

Toisaalta kahtiajaon lisäksi haastateltavat kokivat koulutuksen tuoneen heidän elämäänsä samanhenkisiä ihmisiä, jotka olivat kiinnostuneet samanlaisista asioista. Erityisesti pidemmän koulutaipaleen läpikäyneet haastateltavat olivat luontevasti tutustuneet uusiin ihmisiin, sillä kansakoulun lisäksi he olivat opiskelleet useammassa muussa oppilaitoksessa. Esimerkiksi Tapio muisteli, kuinka hänen kaveripiirinsä laajeni myös maantieteellisesti oppikouluun siirtymisen myötä:

"Ni sit tuli se kaveripiiri tuli paljon laajemmaks, kun kansakoulus oli näit oman asuinkulman kavereita, ni sit niit alko olla sit paljon isommalt alueelta, kun oltiin samas koulus. Kyl se muutti sitä niinku semmost vapaa-ajan touhuuki sit kotopuoles." (Tapio, 1949)

Myös Anja kertoi oppikouluajan olleen hänelle tärkeää aikaa uusien ystävyssuhteiden solmimisen kannalta. Osa lukioajan kavereista muodostuikin elinikäisiksi ystäviksi:

"Kaikkein parast aikaa mul on ollu lukioaika. Sillon mä sain uusii kaverei ja tota ne oli rinnakkaisluokal monta kertaa ja niis on jotkut säilyny, me ollaa vieläki ystävii." (Anja, 1944)

7.4 Rinnakkaiskoulujärjestelmän kahtiajako: kuilu oppikoululaisten ja kansakoululaisten välillä

Koulutus heijastui haastateltavien ihmissuhteisiin monella tavalla. Sen lisäksi, että koulutuksen kautta tutustuttiin uusiin ihmisiin, sillä koettiin olleen myös etäännyttävä vaikutus. Haastatteluissa keskusteltiin paljon rinnakkaiskoulujärjestelmän aiheuttamasta kahtiajaosta, joka monen haastateltavan kokemuksissa loi kuilua kansakoululaisten ja oppikoululaisten välille. Yksittäisiä kokemuksia lukuun ottamatta kahtiajako ei kuitenkaan vaikuttanut merkittävästi haastateltavien henkilökohtaiseen elämään, vaan siihen liittyvä pohdinta jäi yleisemmälle tasolle. Näyttikin siltä, että kyse oli ääneen lausumattomista tunteista ja sanattomista sopimuksista.

Henkilökohtaisimman kokemuksen rinnakkaiskoulujärjestelmän aiheuttamasta kahtiajaosta nosti esille Anja, joka kertoi oppikouluun siirtymisen vaikuttaneen hänen ystävyssuhteisiinsa:

"Mullaki oli yks kansakoulus semmonen kaveri, semmonen paras kaveri semmonen Maija, suuren perheen tota kuopus ja vähä semmone arkaki hiljanen ja tota mejän katkes ystävyys siihen paikkaan, ku mä pääsin oppikouluun." (Anja, 1944)

Anjan mukaan ystävyys parhaan kaverin kanssa loppui ystävän aloitteesta, mikä oli Anjalle aluksi järkytys. Asiaa ei käsitelty myöhemminkään, joten varmaa syytä välien katkeamiselle Anja ei osannut arvioida. Taustalla saattoi kuitenkin olla kateutta, mikä kuvasti siitä, kuinka merkittäväksi ja tunteita herättäväksi kokemukseksi oppikouluun siirtyminen tai vastaavasti sen ulkopuolelle jääminen saattoi muodostua. Muiden haastateltavien kokemuksissa oppikoululaisten ja kansakoululaisten väliseen etääntymiseen ei kuitenkaan liittynyt sen suurempia tunteita tai henkilökohtaisia konflikteja, vaan he muistelivat kokemusta neutraaliin sävyyn:

"Kyl se, kyl jälkeenpäin ajateltuna, kyl se selvästi niinku sillai hajotti, et tota ne ketkä jäi kansakouluun, ni kyl niil oli omat touhut ja ne ketkä oppikouluu siirty, ni kyl ne piti sit tääl koulun ulkopuolki yhteyt keskenään. Kyl se jako ihan selväst sen ikäluokan. Kyl siin tapahtu tämmönen ihan selvästi, joo." (Tapio, 1949)

Tapion kokemuksissa oppikoululaiset ja kansakoululaiset näyttivät etääntyneen toisistaan jopa niin luonnollisesti, ettei hän ollut tullut edes ajatelleeksi asiaa sen enempää omina kouluaikoinaan. Omiin oppikoulumuistoihinsa palatessaan Tapio kuitenkin piti selvänä sitä, että rinnakkaiskoulujärjestelmä oli jakanut ikäluokan kahtia. Eri koulumuotoja käyvien nuorten välinen etääntyminen on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa. Oppikouluun liittyviä muistoja tutkinut Pauli Arola puhuu jopa kulttuurieroista, jotka vallitsivat oppikoululaisten sekä kansa- ja ammattikoululaisten välillä. Hänen mukaansa eri koulumuodoissa opiskelevat oppilaat liikkuiivat omissa porukoissaan kokoontuen myös vapaa-aikana eri paikoissa, mikä oli ilmiö, jonka myös Tapio toi esille. (Arola 2018, 49.)

Oppikoululaisilla olikin mahdollisuus osallistua koulujen omaan harrastustoimintaan, minkä lisäksi oppikoululaisten yhtenäistä arvomaailmaa ajava Suomen teiniliitto ja koulujen omat yhdistykset rakensivat opiskelijoille omaa kulttuuria elokuvien, kirjallisuuden, musiikin ja seurustelutilaisuuksina toimivien konvettien ympärille (Kaarninen 2011, 426–427). Anjan kertomuksesta poiketen Arola kuvaa oppikoululaisten olleen niitä, jotka pitivät etäisyyttä muihin nuoriin (Arola 2018, 49).

Vaikuttaisikin siltä, että myös osa tämän tutkimuksen haastateltavista koki lähtökohdaksi sen, että nimenomaan oppikoululaiset erottuivat omana ryhmänään muista nuorista. Esimerkiksi

Raunon kerronnassa oppikoululaisten ja kansakoululaisten välille piirtyi selkeä vastakkainasettelu, jossa oppikoululaiset näyttäytyivät etuoikeutettuina:

"Meidän kulmil oli muutamii poikii, ku vähä herraskaisten perheitten poikii, jotka kävi oppikouluu ja oli ihan yhtä reilui muuten sakissa toimien, ku muutki. Et ne osas ainaki käyttäytyy siin roolissa, mikä heille sit siin vapautu." (Rauno, 1943)

Edellä olevasta katkelmasta voisikin tulkita, että Rauno olisi voinut odottaa oppikoululaisilta toisenlaista käyttäytymistä, sillä he olivat asemansa puolesta tietystä "roolissa", minkä ansiosta heillä olisi ollut mahdollisuus toimia epäreilusti muita nuoria kohtaan. Rauno kuitenkin korosti, että hänen tuntemansa oppikoululaiset eivät käyttäneet tätä asemaa hyväkseen, vaan "toimivat reilusti". Raunolle oppikoulu näyttäytyikin vahvasti ylemmistä sosiaaliluokista tulevien koulutusvalintana, mikä osittain selittää hänen ajatustaan oppikoululaisten erityisyydestä.

Myös muissa haastatteluissa oppikoululaisista puhuttaessa keskustelu käväisi usein nuorten sosioekonomisessa taustassa. Esimerkiksi Anja kertoi työläisperheistä tulleiden olleen selvästi vähemmistöä oppikouluissa. Hän muisteli, että erityisesti suurtilojen ja opettajien lapsilla oli tavallisemmin mahdollisuus päästä opiskelemaan oppikouluun. Myös Annikki muisteli erään oppikouluun siirtyneen tuttunsa olleen "vähän paremmast tai varakkaammast perheest, koska sil oli joskus karkkirahana viiskymppiiki". Vielä vuonna 1960 yli puolet oppikoululaisten vanhemmista toimikin yrittäjinä, toimihenkilöinä tai vastaavina, kun taas työntekijäperheistä tulleita nuoria oli vain reilut 27 prosenttia kaikista oppikoululaisista (Kaarinen 2011, 426).

Vaikka suurin osa oppikoululaisista edustikin ylempiä sosiaaliluokkia, kokivat haastateltavat lopulta valtaosan oppikouluun siirtyneistä olleen "aika tavallisia" nuoria. Oppikoululaisten erottautuminen omaksi ryhmäkseen onkin myös tästä näkökulmasta mielenkiintoinen ilmiö. Haastateltavat siis havaitsivat eri koulumuotoja käyvien välillä olleen jännitteen, vaikka he pohjimmiltaan näkivät oppikoululaisnuorten olevan hyvinkin tavallisia. Toisaalta jännitteet saattoivat liittyä oppilaiden ominaisuuksien sijaan oppikoulun avaamiin tulevaisuudenmahdollisuuksiin. Anjan kerronnassa oppikoulu näyttäytyikin tavoiteltavana koulutusväylänä, jonka ulkopuolelle jääminen tai ennen kaikkea keskeyttäminen oli "kurjaa" ja "ikävää":

"Mut sehän oli semmonen kahtiajako. Et oppikoululaiset ja sit ne ku kävi vaan kansakoulun ja sen kansalaiskoulun vai mikä. Et mä oon monta kertaa ajatellu sitä, että niil oli tosi kurjaa, ku sinne nii mahdottomasti meit pyrki, oppikouluihin, ni moni jäi sitte pois. Ja sit oli se kaikkein ikävin, et ne alotti ensimmäisen luokan ja sit ku oli seuraava kevät ni sit ilmeisest koton oli keskusteltu, et ku niin huonost meni, ei makseta sinne enää sun junalippujas ja kirjojas ja lukukausimaksuja." (Anja, 1944)

Haastateltavista myös Tapio nosti esille oppikoulun keskeyttämiseen liittyneen stigman:

"Se oli varmaan niil aika semmonen nolo, kun alotti sen keskikoulun ja sit se katkes, et tulivatki takas kansakouluun. Ku mä muistan, ku jotkut vanhemmat ihmiset, ni niil oli semmonen termi, ku koulunpaskatti ja tarkotti juur sitä, et joku oli alottanu oppikoulun ja sit se olik tyssäny, et ei siit tullukkaa mittää. Tai lukio jäi kesken, ni niit sit nimitettii tämmösel termil." (Tapio, 1949)

Sekä Anjan että Tapion kerronnassa oppikoulussa opiskeluun liitettiin siis tietynlainen ylemmyys ja oppikoulun keskeyttämiseen puolestaan karvas epäonnistuminen. Näiden edellä esitettyjen katkelmien valossa vaikuttaisikin siltä, että kansakoululaisten ja oppikoululaisten välinen kahtiajako voisi liittyä myös koulutusta arvottavaan keskusteluun, jossa oppikoulu sai kulttuurisesti rakennettuna korkeamman arvon. Voisikin ajatella, että oppikoululaisten etäännyminen muista nuorista näyttäytyi jopa väistämättömänä kehityskulkuna, mikäli kansakouluun jääneitä tai sinne takaisin oppikoulusta siirtyneitä arvioitiin ennen kaikkea suhteessa oppikoululaisiin.

Toisaalta on kuitenkin otettava huomioon, että Anja ja Tapio olivat molemmat oppikoulun käyneitä ja korkeasti koulutettuja, ja näin ollen he tarkastelivat ilmiötä omasta näkökulmastaan. Sen sijaan ne haastateltavat, jotka eivät olleet käyneet oppikoulua, eivät itse kokeneet oppikoulun ulkopuolelle jäämistä negatiiviseksi kokemukseksi, vaan olivat tyytyväisiä omaan koulutuspolkuunsa. Haastateltavista Annikki ja Saima jopa ihmettelivät, mikseivät he olleet koskaan kiinnostuneet oppikouluun siirtymisestä ja miksi matalamman koulutuksen hankkiminen ei jäänyt jälkeenpäin harmittamaan heitä. Tästä voisikin edelleen tulkita, että oppikoulun olisi heidän mielestään kuulunut olla tavoiteltava koulutusvaihtoehto, johon

heidänkin olisi ensisijaisesti pitänyt pyrkiä. Oppikoulua jopa ihannoiva ajattelutapa vaikuttikin olevan vallitseva ja yleisesti hyväksytty samalla muodostaen sen ihanteen, jota vasten haastateltavat omia valintojaan peilasivat.

7.5 Koulutuksen maksullisuus: kun rahaa ei riitä kaikkeen

Kuten jo aiemmissa luvuissa on todettu, koulutukseen liittyvät kustannukset heijastuivat monen koulutuspolkuun vaikuttaen esimerkiksi valinnanmahdollisuuksiin ja sitä kautta edelleen koulutuksen merkityksiin. Haastateltavien kokemuksissa myös koulutuksen maksullisuus itsessään koettiin keskeiseksi koulutusta ja opiskeluaikojä määritelleeksi tekijäksi. Tällaisia kokemuksia mainitsivat erityisesti Liisa ja Helena, jotka tiedostivat vahvasti koulutuksen hinnan. Helena korostikin haastattelussaan useaan otteeseen oppikouluun pääsemisen olleen suuri etuoikeus, jonka taustalla oli vanhempien tekemä "uhraus":

"Oppikoulu oli siihen aikaan maksullinen, et se oli suuri etuoikeus päästä oppikouluun, et se on vanhemmilta ollu suuri tota niinku uhraus. (...) No tämä, et kiitollisuus vanhempiini kohtaan, että he on siihen aikaan osannu ajatella sen, että tytöille pitää saada, niinko päästä kouluun. Et ko mun siskoni kans just ohjattiin tänne kouluun " (Helena, 1935)

Tällä uhrauksella Helena tarkoittikin nimenomaan taloudellisia ponnistuksia, joita perheeltä vaadittiin lasten kouluttamiseen. Hänen pyrkiessä keskikouluun, oppikoulun käyminen oli vielä harvinaisempaa jääden kapeamman ryhmän etuoikeudeksi (Kaarinen 2011, 409). Helenan muistellessa koulutukseen liittyvää maksullisuutta kiitollisuuden kautta toi Liisa puolestaan esille, minkälaisia vaikeita tunteita aiheeseen liittyi. Hänen kohdallaan koulutuksesta aiheutuneet kustannukset näyttivätkin varjostaneen jokaista koulutussiirtymää. Liisa kertoi joutuneensa jo oppikouluun pyrkimistä pohtiessaan konkreettisen valinnan eteen:

"Ja no sen mä muistan tästä, ku minun oli aina tehny mieli harmonia. Mä tätin luona kävin soittamassa sitä, ni mun piti sit valita, et jos mä meen keskikouluun, niin ei mulle osteta harmonia, mut jos mä en mee, ni mä saan sen harmonin. Ja mä valitsin keskikoulun enkä saanu harmonia." (Liisa, 1946)

Liisalle tehtiin siis nuoresta saakka selväksi, että koulutuksen hankkiminen tulisi vaatimaan uhrauksia. Lopulta hän oli myös perheen kahdeksasta lapsesta ainoa, joka pääsi keskikouluun. Edelleen lukio-opintoihin jatkaminen keskikoulun jälkeen vaati perheeltä taloudellisia ponnistuksia, jotka Liisa muisti edelleen hyvin. Koska hänen isällään ei ollut varaa maksaa opiskelua, auttoivat Liisan työssäkäyvät sisarukset koulutuksesta aiheutuvien kustannusten kanssa. Eri perheenjäsenten taloudellisen tukemisen ansiosta Liisa saikin mahdollisuuden lukea itsensä ylioppilaaksi, minkä jälkeen hän jatkoi opintoja yliopistossa. Perheen tuesta huolimatta myös opiskeluelämä yliopistoaikana oli rahallisesti tiukkaa, ja Liisa kokikin eriarvoisuuden tunteita suhteessa varakkaammista perheistä tullessiin opiskelijoihin:

"Niinku mun yks ystäväperhe, et se oli mun ikänen se tyttö ja se poika oli vähän nuorempi ja se oli semmonen varakas koti, ni oliha niillä aivan eri lähtökohdat ku minulla. Ku ylioppilaslahjaksiki sai auton ja sitte tuota niin se poikaki niin ku otti joka vuosi kuitenkin sitä valtion lainaa, mut ei hänen tarvinnu sitä opintoihi käyttää, vaan hän pani korkeakorkoselle sen säästöön pankkiin. Ja kuitenkin vanhemmat makso hänelle sen opiskelun. Mutta minä jouduin sillä todella opiskelemaan sillä lainalla, et sillai me oltiin ihan eriarvosessa asemassa." (Liisa, 1946)

Liisasta tuntuikin siltä, että hänellä oli heikommat lähtökohdat opinnoista selviämiseen kuin muilla. Siinä missä varakkaammista perheistä tulevilla oli mahdollisuus sijoittaa opintolainaa, joutui hän lainan lisäksi käyttämään myös veljeltään lahjaksi saatuja rahoja vuokraan. Vuonna 1961 tehdyn opiskelijatutkimuksen mukaan ylemmistä sosiaaliluokista tulevat saivatkin vanhemmiltaan enemmän taloudellista tukea korkeakouluopintoihinsa. Tuolloin opiskelun tärkein rahoituksen muoto oli vanhemmilta saatu avustus, jonka lisäksi opintoja rahoitettiin myös loma-aikoina työskentelemällä ja lainalla. (Elovainio 1966, 26, 147.) Myös Anja muisteli opiskeluaikojen "penninvenytystä" ja kesätyörahojen kulumista lukukausimaksuihin, mutta tällaisista muistoista huolimatta sekä Anja että Liisa lopulta kokivat pitkän koulutuspolun etuoikeutena ja olivat perheilleen kiitollisia saamastaan tuesta.

Työväenluokkaisesta taustasta huolimatta haastateltavat eivät muutoin kokeneet korkeakouluopinnoissaan merkittäviä ulkopuolisuuden tunteita, vaikka he muistivat kiinnittäneen joissakin määrin huomiota opiskelijoiden erilaisiin taustoihin. Anja esimerkiksi

muisteli yliopisto-opintojensa alkuvaiheissa pohtineensa omaa maalaistaustaansa nähdessään kaupungissa varttuneita opiskelijoita:

"Alkuun oli kyl vähän, ku näki tota aivan siis semmosii tota turkulaisii leidejä siel luentosaleis ja muuta, et herranen aika eihän tääl oo yhtään mitään, mikään ole semmonen." (Anja, 1944)

Kokemus oli Anjan mukaan kuitenkin ohimenevä eikä hän muistellut maalais- ja työläistaustansa lopulta vaikuttaneen opiskeluajan kokemuksiin. Muissakaan haastatteluissa ei tullut ilmi vahvempia erilaisuuden tai toiseuden kokemuksia, joita esimerkiksi Muhonen on nostanut esille 1920–1930-luvulla syntyneiden koulutuskokemuksissa, joissa koulutukseen liittyvään sosiaaliseen nousuun liittyi ristiriitaisia tunteita (Muhonen 2013, 36–37).

8 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli lisätä tietämystä 1930- ja 1940-luvuilla työläisperheisiin syntyneiden koulutuspoluista keskittyen erityisesti siihen, millaisten tekijöiden he kokivat ohjanneen koulutus- ja ammatinvalintoja sekä millaisia merkityksiä he koulutukselle antoivat osana elämänskulkuaan. Syvennyin yhdeksän haastateltavan koulutuspolkuun saaden hyvän käsityksen siitä, miten he koulutuspolkuaan rakensivat ja millaisia merkityksiä he ovat koulutukselle antaneet.

Kokemuksista oli löydettävissä niin yhteneväisyyksiä kuin eroavaisuuksia, jotka liittyivät sekä haastateltavien tapaan jäsentää koulutusta osana elämäänsä että siihen, miten he näkivät oman koulutuspolkunsä osana ympäröivää yhteiskuntaa. Kaiken kaikkiaan koulutuspolku näytti rakentuneen monen asian summasta heijastaen kotoa saatuja lähtökohtia ja vallitsevan koulutusjärjestelmän luomia mahdollisuuksia. Myös yhteiskunnan vahva sukupuolittunut roolijako tuli haastatteluissa ilmi, vaikka haastateltavat itse eivät tarkastelleet tekemiään valintoja tai koulutuksen merkitystä sukupuolen näkökulmasta. Esittelen seuraavaksi tutkimustulokset lyhyesti lisäten niihin omaa pohdintaani. Lopuksi tarkastelen vielä tutkimuksen rajoituksia ja luotettavuutta sekä vastaavanlaisten tutkimusten tarvetta ja merkitystä.

8.1 Koulutuspolun muodostuminen

Aineistosta hahmottui kahdeksan tekijää, joiden haastateltavat kokivat vaikuttaneen heidän koulutus- ja ammatinvalintoihinsa. Nämä tekijät olivat 1) henkilökohtaiset taidot ja ominaisuudet, 2) oma kiinnostus, 3) ulkopuolinen ohjaus, 4) joukon mukana ajautuminen, 5) koulutukseen tai ammattiin liittyvä tuttuus, 6) perheen sosioekonominen asema, 7) asuinpaikka ja 8) oma koulutushalukkuus. Lisäksi keskeisenä näyttäytyi myös sattuman vaikutus, joka oli sidoksissa useampaan edellä mainittuun tekijään, minkä vuoksi en nostanut sitä erikseen omaksi tekijäkseen. Koulutus- ja ammatinvalintoja ohjanneet tekijät eivät olleet toisiaan poissulkevia, vaan haastateltavat kokivat useamman eri tekijän ohjanneen omia valintojaan.

Aineiston analyysivaiheessa en tehnyt päätelmiä siitä, mitkä tekijöistä toistuivat useimmiten tai mitkä niistä saivat suurempaa painoarvoa kuin toiset. Vaikutti kuitenkin siltä, että useimmat

haastateltavat kokivat koulutukseen ja ammattiin liittyvien päätösten olleen enemmän heidän omiaan kuin muiden ihmisten sanelemia, vaikka eri tahoilta saatuja neuvoja otettiin päätöksissä huomioon. Usein valintojen taustalla koettiin vaikuttaneen omat henkilökohtaiset taidot ja ominaisuudet sekä kiinnostuksen kohteet, jotka liittyivät muun muassa luonteenpiirteisiin ja harrastuksiin. Näissä tekijöissä oli edelleen havaittavissa vallitseviin sukupuolittuneisiin rooleihin ja odotuksiin mukautumista, vaikka haastateltavat nostivat esille myös universaalimpia arvoja.

Haastateltavat mielsivät itsensä usein joko lukuihmiseksi tai käytännöllisemmäksi tekijäksi, minkä edelleen arveltiin johtaneen tietynlaiseen koulutus- ja ammattipolkuun. Tällaisten yksittäisten ominaisuuksien lisäksi erityisesti pidemmän koulutuksen käyneet haastateltavat korostivat omaa yleistä koulutushalukkuuttaan sekä arvostustaan koulutusta ja sen tarjoamia mahdollisuuksia kohtaan. Toisaalta muutama haastateltava perusteli lyhyeksi jäänyttä koulutaivaltaan päinvastaisesti koulutusinnostuksen puutteella.

Vaikka moni haastateltavista korosti päätöksiin liittyvää itsenäisyyttä, nousi muistelussa esille myös useita ulkopuolisia henkilöitä, jotka olivat rohkaisseet tai jopa ohjanneet kohti tiettyjä koulutus- ja ammatinvalintoja. Useimmiten haastateltavat mainitsivat perheenjäsentensä tuen sekä heiltä saatujen vinkkien ja kannustuksen vaikuttaneen koulutuspolulla etenemiseen. Perheen lisäksi haastateltavat muistelivat myös sukulaisten perhetuttujen, koulun rehtorin, opinto-ohjaajan ja kaverien antaneen kouluttautumiseen liittyviä neuvoja. Kaverien ohjaava vaikutus linkittyi myös omaksi tekijäkseen erottamaani joukon mukana ajautumiseen, joka liittyi valintojen peilaamiseen ikäluokan enemmistön toimintaan. Moni haastateltavista pohtikin valintojensa tavallisuutta suhteessa muihin nuoriin, minkä lisäksi yksi haastateltavista arvioi suuremmin tehneensä koulutusvalintoja sen perusteella, mihin kouluihin hänen kaverinsa hakeutuivat.

Erilaisia neuvoja epäsuorempi ohjaus koulutus- ja ammatinvalintoihin näyttäytyi ennestään tuttujen koulutusten ja ammattien sekä perheen sosioekonomisen aseman ja asuinpaikan kautta. Suurin osa haastateltavista päätyikin samoihin tai vähintään samankaltaisiin ammatteihin, joissa joku heidän perheenjäsenistäänkin oli toiminut. Huomionarvoista on se, että malli saatiin lähes kaikissa tapauksissa samaa sukupuolta edustaneelta perheenjäseneltä. Haastateltavat muistelivat, kuinka olivat lähipiirin esimerkin kautta tutustuneet eri ammatteihin sekä päässeet jo nuorena testaamaan kykyjään ja kiinnostustaan tiettyyn alaan liittyvän tekemisen parissa.

Esimerkkien ja esikuvien lisäksi perhe tarjosi myös ne taloudelliset puitteet, joissa koulutus- ja ammattivalintoja oli mahdollista tehdä. Perheen sosioekonomisella asemalla selitettiin sekä tiettyihin koulutuksiin pääsemistä että toisaalta koulutuksen ulkopuolelle jäämistä. Haastateltavat tiedostivat, että oppikouluun pääseminen ja pitkän koulutuksen hankkiminen oli mahdollista vain riittävän vakaan taloudellisen tilanteen turvin, minkä lisäksi vanhempien koulutustaustan ymmärrettiin vaikuttaneen näiden resursseihin tarjota tukea opiskeluun ja koulutusvalintoihin.

Perheen taloudellinen tilanne nousi keskusteluun myös asuinpaikan yhteydessä, sillä syrjäseudulla asuttaessa oli koulumatkoista aiheutuvat kustannukset otettava huomioon koulutusvalintoja pohdittaessa. Lisäksi syrjäinen asuinpaikka rajasi koulutusmahdollisuuksia myös käytännön syistä, ja osa haastateltavista tarkastelikin koulutusvaihtoehtoja usein sen perusteella, mitä lähiseudulla oli saatavilla. Toisaalta näin ei kuitenkaan ollut kaikkien kohdalla, vaan useampi haastateltava päätyi muuttamaan opiskeluajaksi toiselle paikkakunnalle asuen esimerkiksi tuttavien luona tai koulun asuntolassa.

Kaiken kaikkiaan vaikutti siis siltä, että koulutus- ja ammatinvalintoja tehtiin ennen kaikkea omia vahvuuksia mukaillen erilaisten sattumien ohjaamana. Pitkäjänteistä suunnitelmallisuutta ja tiettyyn ammattiin tähtäämistä ei haastatteluissa juurikaan noussut esille, vaan kyse oli monen kohdalla hetkessä elämisestä ja päätösten tekemisestä lyhyellä aikavälillä. Tämä kiteytyy hyvin Raunon haastattelun päätesanoissa: "Seki oli vähän semmonen, et virta vei vaan mukanaan ja se oli semmosta aikaa". Haastateltavat eivät muistelleetkaan kohdanneensa suurempia kouluttautumiseen tai työllistymiseen liittyviä huolia, vaan olettivat asioiden aina järjestyvän tavalla tai toisella. Moni heistä totesikin, että "töitä riitti", mikä oli heille tärkeää.

Koulutuksen periytyvyyteen liittyviä teemoja oli löydettävissä usean aiemmin kuvatun koulutus- ja ammattiuraan vaikuttaneen tekijän taustalta. Perheen taloudellinen pääoma näytti luoneen mahdollisuudet ja rajoitukset koulutusvalinnoille, kun taas kulttuurinen pääoma vaikutti konkretisoituneen esimerkiksi vanhempien koulutukseen liittyvässä tietämyksessä tai tietämättömyydessä, koulutusmyönteisyydessä sekä harrastuneisuuden, kuten luku- ja käsityöharrastuksen, tukemisessa. Haastateltavien kokemusten perusteella voisikin päätellä, että vanhempien kannustava suhtautuminen haastateltavien koulutukseen ja kiinnostuksen kohteisiin ikään kuin paikkasi puutteellista tietämystä tukien myös sosiaalista liikkuvuutta.

Sosiaalisen pääoman vaikutus näyttäytyi ennen kaikkea lähipiiristä tuttujen ammattien kautta, joihin moni haastateltavista lopulta päätyi. Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta malli koulutukseen tai ammattiin tuli saman sukupuolen edustajalta, ja kaikkien haastateltavien voidaankin sanoa työllistyneen sellaisiin ammatteihin, jotka vahvasti sukupuolittuneilla työmarkkinoilla olivat heidän sukupuolelleen tyypillisiä. Kiinnostavaa on, että vaikka haastateltavat päätyivät samalle alalle kuin joku heidän läheisistään, onnistui heistä suurin osa koulutuksen avulla saavuttamaan tätä korkeamman aseman. Esimerkiksi Veikko, jonka isä oli toiminut sivutoimisesti kyläteurastajana, päätyi lihateollisuusteknikoksi esimiesasemaan. Näin ollen periytyvyyden voidaan ajatella liittyneen ennemminkin alaan kuin asemaan. Valtaosa haastateltavista olikin kokenut sosiaalisen nousun suhteessa perheensä sosioekonomiseen asemaan.

Varsinaisiin tutkimushaastettuihin osallistuneet haastateltavat olivat lopulta varsin tyytyväisiä omaan koulutuspolkuunsa ja työuraansa sekä näin ollen myös tekemiinsä valintoihin. Niukemman koulutuksen hankkineet tosin kertoivat koulutustasostaan hieman vähättelevään sävyyn, minkä on aikaisemmissa tutkimuksissa havaittu olleen haastateltavien ikäluokille tyypillistä (Hoikkala & Purhonen 2008, 53). Kaikkien haastateltavien ollessa tyytyväisiä omaan koulutuspolkuunsa jäi aineiston ulkopuolelle sellaiset kokemukset, joissa koulutusvalintoihin liittyi lähinnä negatiivisia muistoja. Tällaisia kokemuksia on havaittu sekä aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Muhonen 2013, 39–40) että tämän tutkimuksen esihaastattelussa, jossa erityisesti oppikoulun ulkopuolelle jääminen nosti pintaan suuria tunteita ja katkeruuden sävyttämiä muistoja. Näin ollen onkin syytä muistaa, ettei koulutuspolkuun liittyvät kokemukset näyttäytyneet kaikille yhtä myönteisessä valossa, vaikka tähän tutkimukseen osallistuneet tutkimushaastateltavat olivat tästä näkökulmasta onnekaassa asemassa.

Toisaalta on myös kiinnostavaa pohtia, miten haastateltavat arvioivat omaa tyytyväisyyttään. Tästä näkökulmasta keskeistä on kysyä, peilasivatko haastateltavat tyytyväisyyttään lapsuuden ja nuoruuden olosuhteisiin, joiden koettiin määrittäneen puitteet koulutusvalinnoille. Esimerkiksi Reetta Muhonen nosti 1920–1930-luvulla syntyneiden koulutuskokemuksia tarkastelevassa tutkimuksessaan esille, että koulutukseen liittyviä kompromisseja ja tietyistä haaveista luopumista selitettiin ulkoisilla tekijöillä, kuten sota- ja pula-ajalla sekä perheen heikolla taloudellisella tilanteella. Näin ollen tyytyväisyyttä arvioitiin lopulta näiden ulkoisten tekijöiden ja niihin liittyvien kompromissien viitekehyksessä sen sijaan. (Muhonen 2013, 38.)

8.2 Koulutukselle annetut merkitykset

Toinen tutkimuskysymykseni tarkasteli koulutuksen merkitystä osana 1930- ja 1940-luvuilla työläisperheisiin syntyneiden elämäntulkua. Koulutus- ja ammatinvalintojen taustalla vaikuttaneiden tekijöiden tapaan haastateltavat antoivat koulutukselle useita erilaisia merkityksiä, jotka liittyivät heidän elämäntulkunsa eri vaiheisiin. Jaottelin nämä merkitykset viiteen teemaan: 1) itsenäistyminen ja omillaan pärjääminen, 2) ammattitaidon hankkiminen ja uralla eteneminen, 3) maailmankatsomuksen ja ystäväpiirin laajentuminen, 4) rinnakkaiskoulujärjestelmän kahtiajako sekä 5) koulutuksen maksullisuus.

Koulutukseen liittyvä itsenäistyminen ja omillaan pärjääminen voidaan hahmottaa edelleen kahden ulottuvuuden kautta. Moni haastateltavista jakoi kokemuksen siitä, että koulu- ja opiskeluaikoihin liittyi vastuunkantoa omista opinnoista ja niiden suunnittelusta. Perheeltä ei saatu juurikaan tukea esimerkiksi koulutehtävien tekemiseen, mutta toisaalta haastateltavat toivat myös esille, etteivät he odottaneetkaan vanhemmillaan olevan aikaa tai tietämystä auttaa heitä koulutukseen liittyvissä kysymyksissä. Tämän koulu- ja opiskeluarkeen liittyvän itsenäisyyden ja omillaan pärjäämisen lisäksi haastateltavat kokivat koulutuksen sekä hankitun tutkinnon ja ammatin kautta itsenäistyneensä ja luoneensa perustan muista ihmisistä riippumattomalle elämälle. Itsenäistymisen koettiin siis tapahtuneen sekä opintoihin liittyvän vastuunoton että ammatissa toimimiseen mahdollistavan tutkinnon kautta.

Hankitun tutkinnon ja ammatin avulla haastateltavilla oli myös mahdollisuus edetä urallaan sellaisiin positiioihin, joihin heidän olisi ilman koulutusta ollut hankalaa tai jopa mahdotonta päästä. Näin ollen haastateltavat kokivatkin, että muista riippumattoman aseman lisäksi heillä oli koulutuksen turvin mahdollista edetä urallaan ja kehittää ammattitaitoaan haluamaansa suuntaan. Nuoruudessa hankittu koulutus yksinään ei kuitenkaan suurimalle osalle riittänyt, vaan lähes kaikki haastateltavat kertoivat ylläpitäneensä ja päivittäneensä osaamistaan erilaisten koulutusten ja kurssien avulla myös myöhemmin aikuisiällä.

Haastateltavien koulutukselle antamat merkitykset liittyivät paitsi edellä mainittuihin työhön sidoksissa oleviin tekijöihin myös elämän muihin osa-alueisiin. Esille nousikin oman maailmankatsomuksen laajeneminen sekä muutokset sosiaalisissa suhteissa, joita koulutus oli

muokannut niin mahdollistamalla uusiin ihmisiin tutustumisen kuin myös jakamalla ikäluokan kahtia. Maailmankatsomuksen laajeneminen liittyi haastateltavien kokemuksissa yleissivistyksen karttumiseen, kriittiseen tiedon arvioimiseen ja erilaisten näkökulmien huomioon ottamiseen. Eräs haastateltavista esimerkiksi kertoi hänen oman suhtautumisensa korkeasti koulutettuihin muuttuneen, kun hän itse kouluttautui ja ymmärsi, ettei koulutus lopulta tehnyt ihmisistä poikkeuksellisia.

Maailmankatsomuksen lisäksi koulutus laajensi myös haastateltavien kaveripiirejä. Luonnollisesti mitä pidempi koulutaival oli ollut, sitä useammassa eri koulussa haastateltavat olivat opiskelleet ja näin ollen sitä enemmän he olivat myös tavanneet uusia ihmisiä koulutuksen kautta. Muutama haastateltavista mainitsikin löytäneensä opiskeluaikoina sellaisia ystäviä, jotka olivat yhä heidän elämässään. Toisaalta kuten todettu, koulutus ei ainoastaan tuonut ihmisiä yhteen, vaan ajoi heitä myös erilleen. Taustalla oli kokemus kahtiajaosta, jonka rinnakkaiskoulujärjestelmän eri koulutusväylät aiheuttivat jakamalla nuoret kansakoululaisiin ja oppikoululaisiin.

Haastateltavien kokemuksissa kahtiajako ilmeni ennen kaikkea hiljaisena ymmärryksenä siitä, että nuorten status muuttui koulutusvalinnan myötä. Muutama haastateltava koki, että tämän siirtymän myötä nuoret viettivät enemmän aikaa samaa koulua käyvien kanssa, minkä lisäksi yksi haastateltavista kertoi oppikouluun siirtymisen johtaneen tärkeän ystävyysuhteen katkeamiseen. Vaikka kaikki haastateltavat muistivat hyvin ikäluokan jakautumisen, heidän kokemuksensa näyttivät vaihtelevan sen mukaan, olivatko he itse käyneet oppikoulua vai eivät. Oppikouluun siirtyneet arvioivat oppikouluun liittyviä merkityksiä moninaisemmin pitäen koulutusvalintaa yleisesti tavoiteltuna ja kansakoulua korkea-arvoisempana, kun taas kansakouluun jääneistä haastateltavista kaikki eivät edes kokeneet tarvetta tai intoa siirtyä oppikouluun.

Lopulta koulutuksen merkityksiin liitettiin myös koulutuksen maksullisuus, joka ilmeni haastateltavien kerronnassa eri tavoin. Ne haastateltavat, jotka eivät olleet kokeneet perheen taloudellisen tilanteen heijastuneen omiin opiskelumahdollisuuksiin, kertoivat aiheesta neutraalimmin, mutta silti tiedostaen maksullisuuden aiheuttaman eriarvoisuuden nuorten keskuudessa. Haastateltavien joukosta suurimmalla osalla kuitenkin oli kokemuksia perheen taloudellisen tilanteen heijastumisesta heidän koulutuspolkuihinsa. Tällöin koulutuksen hankkiminen oli tarkoittanut esimerkiksi erilaisten kompromissien ja valintojen tekemistä sekä

toisaalta suurta kiitollisuutta vanhemmille, jotka olivat olleet valmiita panostamaan koulutukseen sen hinnasta huolimatta.

Koulutuksen merkityksiä tarkasteltaessa tuloksissa on havaittavissa paljon yhtymäkohtia suomalaisen sukupolvitutkimuksen kanssa. Tällaisia yhtymäkohtia ovat muun muassa oppikouluun liittyvät käsitykset ja suurille ikäluokille tyypillinen työnteon merkityksen korostuminen (Häkkinen ym. 2005, 34). Voisikin ajatella, että tietyt koulutukseen liittyvät lainalaisuudet ja merkitysrakenteet ovat yhteisesti jaettuja, mutta jokainen lopulta rakentaa oman polkunsä näissä raameissa. 1930- ja 1940-luvuilla työläisperheisiin syntyneiden koulutuspolulla suuntaa näytti ohjanneen erilaiset henkilökohtaiset tekijät, kiinnostuksen kohteet, lähipiirin resurssit ja esimerkit, asuinpaikka sekä oma innokkuus kouluttautua. Toisinaan polun suuntaan vaikutti tai sitä muutti oikeassa paikassa ja oikeaan aikaan olleet ihmiset sekä muut sattumat.

8.3 Koulutuksen hyödyntäminen elämäkulussa

Sen lisäksi, että haastateltavat antoivat koulutukselle erilaisia merkityksiä, he myös itse hyödynsivät koulutusta eri tavoin oman elämänkulkunsa suuntaamisessa. Aiemmissa tutkimuksissa esimerkiksi Ari Antikainen ja Hannu Huotelin ovatkin pohtineet koulutuksen merkitystä osana yksilöiden elämänkulkua nimenomaan siitä näkökulmasta, miten he koulutusta käyttivät oman elämänsä ja identiteettinsä rakentamisessa (Antikainen & Huotelin 1996, 8).

Kun tarkastellaan tähän tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien kokemuksia, voidaan sanoa, että he hyödynsivät koulutusta eri tavoin osana omaa elämänkulkuaan. Kokemusten perusteella pystyinkin jäsentämään haastateltavat kolmeen tyyppiin sen mukaan, millaisten tekijöiden he kokivat suunnanneen omaa koulutuspolkuaan ja miten he lopulta käyttivät koulutusta oman elämänsä rakentamisessa. Nimesin nämä tyypit passiivisiksi, aktiivisiksi ja tavoitteellisiksi koulutuksen hyödyntäjiksi.

Passiivisia koulutuksen hyödyntäjiä edusti haastateltavista Annikki ja Saima, jotka eivät hankkineet kansakoulun jälkeen muita tutkintoja. Heidän elämäkuluksaan koulutus ei noussut merkittävään rooliin työllistymisen tai muidenkaan elämän osa-alueiden näkökulmasta, minkä

lisäksi he eivät itsekään vaikuttaneet olleen erityisen kiinnostuneita hankkimaan jatkokoulutusta. Passiivisilla koulutuksen hyödyntäjillä ei ollutkaan selkeitä kouluttautumiseen tai uraan liittyviä tavoitteita tai unelmia, joita he olisivat koulutuksen avulla pyrkineet saavuttamaan. Heidän koulutus- ja työuransa rakentuikin ennen kaikkea sattumien ja ulkopuolisten ihmisten ohjaamana.

Aktiiviset koulutuksen hyödyntäjät, joihin haastateltavista Rauno, Helena, Olavi ja Tapio kuuluivat, sen sijaan rakensivat työuraansa hankkimiansa koulutusten avulla. Heistä jokaisella oli vähintään yksi tutkinto kansakoulussa tai keskikoulussa käydyin koulutuksen lisäksi. Aktiiviset koulutuksen hyödyntäjät etenivätkin koulutus- ja työurallaan tavoitteenaan hankkia itselleen tutkinto tai ammatti, jota kautta työllistyä. Heille kuitenkin oli tyypillistä selkeän tulevaisuuteen liittyvän suunnittelun puuttuminen, minkä vuoksi koulutusvalintoja tehtiin lyhyellä aikajänteellä ulkopuoliseen ohjaukseen tukeutuen.

Toisin kuin aktiivisilla koulutuksen hyödyntäjillä tavoitteellisilla koulutuksen hyödyntäjillä oli selkeitä koulutukseen liittyviä tavoitteita, joita kohti he etenivät suunnitelmallisesti. Haastateltavista tavoitteellisia koulutuksen hyödyntäjiä edusti Anja, Veikko ja Liisa. Heistä Veikko hankki opistotasaisen tutkinnon Anjan ja Liisan kouluttautuessa maistereiksi saakka. Tavoitteellisille koulutuksen hyödyntäjille tunnusomaista oli tavoitteellisen koulutuksen hyödyntämisen lisäksi tavoitteiden asettaminen omien mielenkiinnon kohteiden mukaan sekä muiden ihmisten mielipiteiden ja neuvojen vähäisempi vaikutus koulutus- ja ammatinvalinnan taustalla.

Lopulta on kuitenkin todettava, että opiskeluvuosien määrästä tai opinnoille asetetuista tavoitteista riippumatta koulutus oli jättänyt jälkensä jokaiseen haastateltavaan, ja kaikki heistä muistivatkin hämmästyttävän hyvin omaan koulutuspolkuunsa liittyviä yksityiskohtia, vaikka tapahtumista oli kulunut parhaimmillaan jopa 70 vuotta. Mieleen oli painunut muun muassa opettajien nimiä ja heidän lausahduksiaan, luokkatoverien koulutusvalintoja sekä tärkeitä vuosilukuja. Toisinaan haastateltavat palasivat kokemuksiinsa tilanteisiin kuvaillen tarkasti, miltä esimerkiksi oppikoulun tai yliopiston pääsykoesalissa näytti ja miten tapahtumat siellä etenivät. Vaikuttaisikin siltä, että jokaisen haastateltavan kohdalla koulutukseen oli liittynyt niin suuria tunteita ja tärkeitä hetkiä, etteivät ne ole ajankaan myötä haalistuneet.

8.4 Tutkimuksen rajoitteet

Vaikka tutkimuksen kattavan ja monipuolisen aineiston avulla oli mahdollista tehdä päätelmiä siitä, miten 1930–1940-luvuilla työläisperheisiin syntyneet koulutuspolkuaan rakensivat ja millaisia merkityksiä he koulutukselle antoivat, on kuitenkin syytä tiedostaa tiettyjä tutkimukseen liittyviä rajoitteita. Ensinnäkin on hyvä ottaa huomioon, että suurin osa haastateltavista oli koko elämänsä ajan asunut samoilla seuduilla Varsinais-Suomessa, jolloin myös kokemuksiin heijastui samankaltaiset alueelliset koulutusvaihtoehdot ja muut olosuhteet. Lisäksi koska haastatteluihin osallistuminen oli vapaaehtoista, haastateltaviksi todennäköisesti valikoitui sellaisia ihmisiä, jotka mielellään muistelivat omia koulutuskokemuksiaan ja halusivat jakaa niitä. Tämä saattoi edelleen vaikuttaa siihen, että tietynlaiset kokemukset jäivät aineiston ulkopuolelle. Toisaalta tutkimusjoukon ollessa pieni nousi tarkastelun kohteeksi väistämättäkin rajallinen kirjo erilaisia kokemuksia.

Sen lisäksi, että haastateltavat itse vaikuttivat kerättyyn aineistoon, myös omat päätökseni ja oma toimintani suuntasivat sitä, minkälaiseksi aineisto lopulta muodostui. Perustan haastatteluille loi laatimani haastattelurunko (liite 1), jonka olin rakentanut tutkimuskysymysteni, aiempien tutkimusten ja tekemäni esihaastattelun avulla. Jälkikäteen ymmärsin, että haastattelurungon kysymykset tukeutuivat vahvasti muodolliseen koulutukseen ja ennen kaikkea suoritettuihin tutkintoihin, jolloin tilaa jäi vähemmän erilaisista lyhyemmistä kursseista keskustelemiseen. Lisäksi painopiste oli selkeästi nuoruudessa tehdyissä valinnoissa ja silloisissa koulutukseen liittyvissä merkityksissä, mikä puolestaan loi rajoitteita koulutuksen tarkastelulle osana koko elämäntiekkoa. En ollut myöskään laatinut juurikaan sellaisia tukikysymyksiä, joita olisi voinut hyödyntää pohdittaessa laajemmin koulutuksen merkitystä myöhemmissä elämänvaiheissa.

Haastattelurungon rajoitteet heijastuivat osaltaan haastatteluiden kulkuun ja sujuvuuteen. Useammista tukikysymyksistä olisikin saattanut olla hyötyä etenkin ensimmäisissä haastatteluissa, sillä minulla ei ollut aiempaa kokemusta kerronnallisten haastattelujen toteuttamisesta. Näin ollen ensimmäiset haastattelut, joissa haastattelin Annikkia ja Raunoa, jäivät myös ajallisesti muita lyhyemmiksi. Toisaalta vaikutti myös siltä, että haastattelujen pituus oli sidoksissa haastateltavan oman koulutuspolun pituuteen ja monipuolisuuteen määritellen sitä, kuinka paljon koulutuksesta riitti kerrottavaa. Oli kuitenkin selvää, että

kokemuksen myötä sain haastattelutilanteisiin varmuutta sekä opin ja uskaltauduin tarttumaan yhä sujuvammin haastateltavan itse esille tuomiin aiheisiin, mikä rikastutti kerättyä aineistoa.

Myös aineiston analyysiprosessissa tekemäni valinnat heijastuvat edelleen siihen, minkälaisia johtopäätöksiä tutkimustuloksista voidaan tehdä. Keskeisenä rajoitteena näyttäytyikin kaikkien koulutusvalintojen niputtaminen yhteen sen sijaan, että olisin lähtenyt analysoimaan erikseen kuhunkin valintaan liittyneitä tekijöitä. Näin ollen tulosten perusteella ei voida tehdä päätelmiä siitä, minkälaisen tekijöiden haastateltavat kokivat olleen merkityksellisiä missäkin koulutussiirtymässä. Toisaalta pienen tutkimusjoukon vuoksi tällainen tarkastelu ei välttämättä olisi ollut edes mielekäästä.

8.5 Tutkimuksen merkitys kasvatustieteen tutkimuskentällä

Tässä tutkimuksessa esille nostetut yksilöiden kokemukset koulutuspolulla etenemisestä ja koulutukselle annetuista merkityksistä täydentävät jo olemassa olevaa tutkimustietoa kouluttautumisesta 40-, 50- ja 60-lukujen Suomessa. Tämän lisäksi uskon tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien kokeneen omien koulutuskokemusten muistelun olleen myös heille itselleen antoisaa. Olikin ilo huomata, kuinka haastateltavat nauttivat kouluaikoihinsa palaamisesta sekä kertoivat haastatteluun osallistumisen olleen mukavaa ja ajatuksia herättävää. Vaikuttikin siltä, että muisteluprosessi sai heidät pohtimaan valintojaan ja kokemuksiaan uusista näkökulmista.

Kasvatustieteen tutkimuksen kentällä tämän tutkimuksen suurin anti onkin tavallisten ihmisten kokemusten esille nostaminen. Nämä kokemukset lisäävät edelleen tietämystä siitä, millaisten valintojen eteen yksilöt ovat oman koulutuspolkunsu varrella joutuneet, miten he ovat näitä valintoja tulkinneet ja millaisia merkityksiä he lopulta ovat koulutukselle antaneet osana elämänsä kulkuaan. Tutkimuksen tulokset auttavat myös ymmärtämään, minkälaisia rooleja 1930–1940-luvuilla työläisperheissä varttuneet haastateltavat ottivat omilla koulutus- ja ammattiurillaan.

Koulutuskokemuksia tutkineen Reetta Muhosen mukaan kokemukset eivät rajoitu ainoastaan menneen ajan kuvauksiin, vaan niitä voi hyödyntää myös sekä nykyisyyttä että tulevaisuutta tarkasteltaessa (Muhonen 2013, 31). Näin ollen tämän tutkimuksen tuloksia voisi hyödyntää

esimerkiksi pohdittaessa sitä, miten koulutuspoliittiset uudistukset mahdollisesti heijastuvat yksilöiden koulutuspolkuihin tai millaiset uudistukset puolestaan edistäisivät mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista koulutuksen kentällä. Toisaalta tuloksia voi myös tarkastella siitä näkökulmasta, mitkä asiat ovat muuttuneet tai toisaalta pysyneet samana eri aikakausina. Lopulta koulutukseen liittyvät kokemukset on kuitenkin mielestäni tärkeää nähdä itsessään arvokkaana. Tähän tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien kokemukset osoittivatkin minulle, että koulutukseen liittyy valtavan suuria merkityksiä, joita kannamme mukanaamme läpi elämämme. Näissä merkityksissä riittääkin kerrottavaa, ihmeteltävää ja myös tutkittavaa.

LÄHTEET

Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Turku: Turun yliopisto.

Alastalo, M. 2005. Tutkimushaastattelun historia. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.

Antikainen, A. & Huotelin H. 1996. Koulutuksen ja elinikäisen oppimisen merkitystä etsimässä. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

Antikainen, A. & Kauppila, J. 2000. Koulutussukupolvet ja vapaan sivistystyön tulevaisuus. Aikuiskasvatus 20 (1), 12–22.

Arola, P. 2018. Oppikouluun vai ei? Muistoja oppikouluun siirtymisestä 1920–1970-lukujen Suomessa. Koulu ja menneisyys 55, 37–71.

Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys: toiminnan ja teorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.

Elovainio, P. 1966. Korkeakoulu-uran ja opintoalan valinta. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia n:o 58.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II.

Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015 Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Estola, E., Uitto, M. & Syrjälä, L. 2017. Elämäkertahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.

Fingerroos, O. & Peltonen, U. 2006. Muistitieto ja tutkimus. Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U. Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus: metodologisia kysymyksiä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Heikkinen, A. 2000. Suomalaisen ammattikasvatuksen alkuvaiheita. Teoksessa A. Rajaniemi (toim.) Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.

Hoikkala, T. 2008. Suuret ikäluokat ja työ. Teoksessa S. Purhonen, T. Hoikkala & J.P. Roos (toim.) Kenen sukupolveen kuulut? Suurten ikäluokkien tarina. Helsinki: Gaudeamus.

Hoikkala, T. & Purhonen, S. 2008. Suurten ikäluokkien ”tavallisten” jäsenten tyyppitarina. Teoksessa S. Purhonen, T. Hoikkala & J.P. Roos (toim.) Kenen sukupolveen kuulut? Suurten ikäluokkien tarina. Helsinki: Gaudeamus.

Hoikkala, T. & Paju, P. 2008. Entä nuoremmat sukupolvet? Sukupolvitutkimus ja nuorisopolitiikka. Teoksessa S. Purhonen, T. Hoikkala & J.P. Roos (toim.) Kenen sukupolveen kuulut? Suurten ikäluokkien tarina. Helsinki: Gaudeamus.

Huhtala, S. & Tähtinen, J. 2014. Eteläpohjalaisten nuorten naisten jatkokoulutukseen liittämää haaveita, toteutumaa ja merkityksiä 1920–1940-luvuilla. *Kasvatus & Aika* 8 (2), 56–74.

Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

Huotelin, H. & Kauppila, J. 1995. Towards generational experiences of education: Education of the life course of Finns. *Young* 3 (4), 21-35.

Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvaara (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.

Hyvärinen, T. 2011. Alkuopetus kiertokoulusta alakansakouluun. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Häkkinen, A., Linnanmäki, E. & Leino-Kaukiainen, P. 2005. Suomi, johon suuret ikäluokat syntyivät. Teoksessa A. Karisto (toim.) Suuret ikäluokat. Tampere: Vastapaino.

Ikonen, R. 2011. Korkeasti koulutetun ihmisen ihanne. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Jauhiainen, A. 2002. Työväen lasten koulutie ja nuorisokasvatuksen yhteiskunnalliset merkitykset – Kansakoulun jatko-opetuskysymys 1800-luvun lopulta 1970-luvulle. Turku: Turun yliopisto.

Jauhiainen, A. 2011. Työläis- ja maalaisnuorison pidentyvä koulutie. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Jauhiainen, A. & Huhtala, S. 2010. Tyttöjen koulutuksen ristiriidat. Teoksessa J. Kauranne (toim.), Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Uno Cygnaeuksen juhlavuosi 2010. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2010. Koulu ja Menneisyys XLVIII. Helsinki: SKHS.

Kaarinen, M. 2011. Oppikoulu yhteiskunnan rakentajana. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Karisto, A. 2005. Suuret ikäluokat kuvastimessa. Teoksessa A. Karisto (toim.) Suuret ikäluokat. Tampere: Vastapaino.

Karisto, A., Martikainen, P., Mäki, N. & Rahkonen, O. 2005. Suuren muuton pyörteissä: liikkuvuus ja liikkumattomuus. Teoksessa A. Karisto (toim.) Suuret ikäluokat. Tampere: Vastapaino.

Kataja, H. 1997. Aseman, koulutuksen ja kulttuuripääoman periytyminen sodanjälkeisessä Suomessa. Turku: Turun yliopisto.

Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänculun rakentajana. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämäncistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

Kauppila, J. 2002. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänculun rakentajana. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Karttunen, J. 1966. Iltajatkoo-petuksesta 2- ja 3-vuotiseen kansalaiskouluun. Teoksessa A. Valtasaari, A. Henttonen, L. Järvi & V. Nurmi (toim.) Kansakoulu 1866–1966. Helsinki: Otava.

Kilpeläinen, A. 2000. Naiset paikkaansa etsimässä. Aikuiskoulutus naisen elämänculun rakentajana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kiuasmaa, K. 1982. Oppikoulu 1880–1980: oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Pohjoinen.

Kiuru, V. 1958. Ammatinvalinta kansakoulun kerhotyön kohteena. Helsinki: Kululaitosten ja yleisten töiden ministeriö, ammatinvalinnanohjaustoimisto.

Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turku: Turun yliopisto.

Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Helsinki: Hanki ja jää.

Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. Yliopiston huomen: korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa. Helsinki: Hanki ja jää.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kivirauma, J. 1990. Ammattikoulutus osana koulutusjärjestelmää. Turku: Turun yliopisto.

Klemelä, K. 2001. Auran takaa ammattikoulun penkille. Maatalousväestön ammatillinen koulutus. Teoksessa A. Anttila & A. Suoranta (toim.) Ammattia oppimassa. Tampere: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.

Klemelä, K. & Vanttaja, M. 2012. Ammatillinen koulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Koski, L. 2003. Oppikoulunuoruus 1940–1950-luvuilla. Teoksessa S. Aapola & M. Kaarninen (toim.) Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kärkkäinen, T. 2004. Koulutuksen ja lapsi-vanhempisuhteen yhteys elämässä selviytymiseen. Sosiaalinen perimä ja koulutuskulttuurisen pääoman periytyminen sukupolvesta toiseen. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Käyhkö, M. & Tuupanen, P. 1996. Työläisperheestä opintielle – reproduktion ilmeneminen nuorten arkielämässä. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

Leavy, P. 2011. Oral history. New York: Oxford University Press.

- Marin, M. 2001. Tarkastelukulmia ikään ja ikääntymiseen. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino.
- Martelin T., Pitkänen K. & Koskinen S. 2000. Suomalaisten väestöllinen elämäntilasto: tilastoja ja tarinoita. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämäntilasto. Helsinki: Tammi.
- Martti, S. 1999. Koulutus, työmarkkinat ja elämäntilasto: "Käymme yhdessä ain, käymme rinnakkain...". Teoksessa R. Linnakangas (toim.) Koulutus ja elämäntilasto. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Mattlar, W., Hiitonen, A. & Turja, H. A. 1948. Ammatillinen koulutus kansakoulun jälkeen: opastusta Helsingin kaupungin kansakoulujen oppilaille. Helsinki: Helsingin kaupungin ammatinvalintakomitea.
- Metso, T. 2001. Erilaista ja tuttua. Koulu vanhempien koulumuistoissa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Muhonen, M. 2013. "Työläisten lapsista ei herroja kouluteta." Kokemuksia opintieläimen elämästä itsenäisyyden alku Suomessa. Sosiologia 50 (1), 29–45.
- Muhonen, M. 2014. Opintoja ikääntyvien yliopistoon: sotien sukupolvi ja yliopiston yleistys. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nevala, A. 1999. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Nevala, A & Rinne, R. 2012. Korkeakoulutuksen muodonmuutos. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Nieminen, M. & Vuorio-Lehti, L. 2003. Menneisyyden kasvatustodellisuuden lähestymistapoja ja tulkintamahdollisuuksia. Teoksessa M. Vuorio-Lehti & M. Nieminen (toim.) Kasvatushistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turku: Turun yliopisto.

Nurmi, J-E. 2003. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY.

Pekkala, S. 2012. Koulutusmenot ja väestön koulutustaso. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Pekkala, S. & Rinne, R. 2012. Koulutus ja väestön taloudellinen ja sosiaalinen liikkuvuus 1900-luvulla. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Piirainen, M. 2018. Perukan tytöstä puutarhayrittäjäksi. Syrjäseudun nuoren naisen ammatinvalinnan taustoja 1950-luvulla. Kasvatus & Aika 12 (4), 76–95.

Puhakka, H. 1998. Naisten elämänkulku nuoruudesta aikuisuuteen – koulutuksen merkitys elämän kulussa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Purhonen, S. 2007. Sukupolvien ongelma. Tutkielmia sukupolven käsitteestä, sukupolvitietoisuudesta ja suurista ikäluokista. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Purhonen, S. 2008a. Johdanto: suuret ikäluokat sukupolvena? Teoksessa S. Purhonen, T. Hoikkala & J.P. Roos (toim.) Kenen sukupolveen kuulut? Suurten ikäluokkien tarina. Helsinki: Gaudeamus.

Purhonen, S. 2008b. Sukupolvikokemukset ja sukupolvitietoisuus suurten ikäluokkien elämäntarinoissa. Teoksessa S. Purhonen, T. Hoikkala & J.P. Roos (toim.) Kenen sukupolveen kuulut? Suurten ikäluokkien tarina. Helsinki: Gaudeamus.

Purhonen, S. 2008c. Suurten ikäluokkien sisäiset jaot yhteiskunnallisena sukupolvena. Teoksessa S. Purhonen, T. Hoikkala & J.P. Roos (toim.) Kenen sukupolveen kuulut? Suurten ikäluokkien tarina. Helsinki: Gaudeamus.

Purhonen, S. & Hoikkala, T. 2008. 60-lukulaisen eliitin tyyppitarina. Teoksessa S. Purhonen, T. Hoikkala & J.P. Roos (toim.) Kenen sukupolveen kuulut? Suurten ikäluokkien tarina. Helsinki: Gaudeamus.

Purhonen, S., Hoikkala, T. & Roos, J.P. 2008. Suuret ikäluokat ja elämän käännekohtat. Teoksessa S. Purhonen, T. Hoikkala & J.P. Roos (toim.) Kenen sukupolveen kuulut? Suurten ikäluokkien tarina. Helsinki: Gaudeamus.

Purhonen, S., Roos, J.P. & Hoikkala, T. 2008. Anti-60-lukulaisten tyyppitarina. Teoksessa S. Purhonen, T. Hoikkala & J.P. Roos (toim.) Kenen sukupolveen kuulut? Suurten ikäluokkien tarina. Helsinki: Gaudeamus.

Puumalainen, S. 1999. Nuoruuden siirtymät ja valikoituminen koulutus- ja työmarkkinoilla. Teoksessa R. Linnakangas (toim.) Koulutus ja elämäntietä. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Pyöriä, P. & Ojala, S. 2016. Nuorten työasenteet puntarissa – eroaako Y-sukupolvi edeltäjistään? Yhteiskuntapolitiikka 81 (1), 31–42.

Rahikainen, M. 2011. Kansakoulun vuosisata 1866–1966 tilastojen valossa. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Rautakilpi, S. 2003. Kouluttamattomuus ja elämäntietä: niukan koulutuksen vaikutus elämäntietä Suomessa vuosina 1900–2000 kouluttamattomien itsensä kuvaamana.

Teoksessa R. Rinne & J. Kivirauma (toim.) Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä: matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Rinne, R. 2012. Koulutetun eliitin erottautuminen. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Rinne, R. & Jauhiainen, A. 2006. Ikääntyneet sukupolvet, koulutuksen merkitys ja tietoyhteiskunta. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Roos, J.P. 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkertoista. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Tampere: Tampereen yliopisto.

Ruohola, S. 2012. Äidiltä tyttärelle. Koulutuskulttuurisia siirtymiä neljässä sukupolvessa. Turku: Turun yliopisto.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Savioja, H., Karisto, A., Rahkonen, O. & Hellsten, K. 2000. Suurten ikäluokkien elämänkulku. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämänkulku. Helsinki: Tammi.

Selin, S. 2017. Mikä sinusta tulee isona? Koulutus- ja ammattisuunnitelmat 1950–60-luvun Helsingissä. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Syrjälä, L. 2015. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli & Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sysiharju, A. 1972a. Keskikoulusta eteenpäin 1960-luvun Suomessa: 4., Millaisia nuoria?: 5., Mitä koulukokemuksia ja lukioajatuksia: lukiotutkimus 1964-71: koulutusurat. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sysiharju, A. 1972b. Keskikoulusta eteenpäin 1960-luvun Suomessa: 6., Ketkä siirtyvät heti lukioon?: lukiotutkimus 1964-71: koulutusurat. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sysiharju, A. 1973c. Keskikoulusta eteenpäin 1960-luvun Suomessa: 7, Miten lukioon siirtyneiden kävi?: 8, Ketkä ammatilliseen koulutukseen?: lukiotutkimus 1964-71: koulutusurat. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Teräs, K. & Koivunen, P. 2017. Historiallinen muistitietohaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.

Tuohinen, T. 2010. Nuorten 'työeetos' - protestanttisesta etiikasta työyhteisön henkeen? Työpoliittinen Aikakauskirja 53 (4), 33–42.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tähtinen, J. & Vitie, P. 2015. Elämäkerta ja -muistitietotutkimuksesta uusia avauksia kasvatuksen historialle. Teoksessa Koulumuistot – kokemuksia koulusta, tutkimusta muistelusta. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2015.

Ukkonen, T. 2000. Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemuskertomusten tuottamisprosessina. Suomalaisen kirjallisuuden seura: Helsinki.

Vuorio-Lehti, M. 2006. Valkolakin viesti: ylioppilastutkinnon keskustelu Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Turku: Turun yliopisto.

Väänänen, A., Turtiainen, J. & Toivanen, M. 2018. Suomalaisen työelämän muutos 1940-luvulta tähän päivään. Teoksessa T. Michelsen, K. Reijula, L. Ala-Mursula, K. Räsänen & J. Uitti (toim.) Työelämän perustietoa. Helsinki: Duodecim.

LIITTEET

LIITE 1. Haastattelurunko

HAASTATTELUN KULKU

Haastattelutilanne aloitetaan kertaamalla tutkimuksen tavoite. Tämä tutkimus pyrkii lisäämään ymmärrystä 1930- ja 1940-luvuilla syntyneiden koulutuspoluista sekä heidän käsityksistään koulutus- ja ammatinvalintoja ohjanneista tekijöistä. Lisäksi tutkimus tarkastelee koulutuksen merkitystä osana elämäntiekua. Tulokset auttavat ymmärtämään, miten yksilöt navigoivat silloisen koulutusjärjestelmän asettamissa puitteissa sekä minkälaiset koulutukseen liittyvät kokemukset osoittautuivat merkityksellisiksi koulutukseen, ammatinvalintaan ja identiteetin rakentamiseen liittyvissä kysymyksissä. Näin ollen kiinnostuksen keskiöön nousevat haastateltavien omat kokemukset ja tulkinnat.

Ennen varsinaisen haastattelun aloittamista käydään vielä läpi käytännön kysymyksiä:

- Kerrotaan, että keskustelu äänitetään ja litteroidaan.
- Kerrotaan, että aineisto kerätään ainoastaan tätä tutkimusta varten ja se tullaan hävittämään tutkimuksen valmistuttua.
- Selvennetään, että aineistoa tullaan käsittelemään luottamuksellisesti ja hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti.
- Selvennetään, että lopullisessa raportissa tullaan käyttämään haastattelusta poimittuja sitaatteja, mutta niistä poistetaan tunnistetiedot haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi.
- Muistutetaan, että osallistuminen on vapaaehtoista ja että tutkimukseen osallistuminen voidaan keskeyttää missä vaiheessa tahansa.
- Tiedustellaan, onko haastateltavalla tässä vaiheessa kysyttävää.

TAUSTAKYSYMYKSET

- Syntymävuosi
- Syntymäpaikka ja asuinpaikka lapsuudessa

HAASTATTELUKYSYMYKSET

Aloitetaan puhumalla hieman perheestäsi. Minkälainen lapsuudenperheesi oli?

Tarkentavat teemat / kysymykset, mikäli ne eivät kerronnassa käy ilmi:

- Äidin koulutus ja ammatti / ammatit
- Isän koulutus ja ammatti / ammatit
- Perheen taloudellinen tilanne: arvioiko haastateltava perheen tulotason olleen yli keskitason, keskitason tai sen alle

Voisitko kertoa omin sanoin kouluttautumistarinasasi? Voit aloittaa kansakoulusta ja jatkaa viimeisimpiin tutkintoihisi tai kursseihisi. Voit kertoa kaikista tapahtumista ja kokemuksista, jotka ovat olleet sinulle tärkeitä.

Tarkentavat teemat / kysymykset, mikäli ne eivät kerronnassa käy ilmi:

- Kävitkö oppikoulun/ pyritkö sinne?
 - Miksi/ miksi et?
 - Minkälaisena koulutusvalintana oppikoulu näyttäytyi? (Ketkä sinne pyrkivät ja siirtyivät?)
 - Mitä tunteita oppikoulun ulkopuolelle jäämiseen tai sinne siirtymiseen liittyi?
 - Miten koet koulutusvalinnan heijastuneen myöhempään koulutuspolkuusi?
- Jatkoitko kuusivuotisen kansakoulun jälkeen jatkoluokille / kansalaiskouluun vai ammatillisiin opintoihin?
 - Mitä muistoja tähän nivelvaiheeseen liittyy?
- Hankitko koulutusta kansakoulun/ oppikoulun jälkeen?
 - Mitä?
 - Milloin?
- Miten perheessänne suhtauduttiin koulutukseen?

Oliko sinulla sellaisia kouluttautumiseen liittyviä haaveita, jotka eivät toteutuneet?

Mikä mielestäsi vaikutti niiden toteutumatta jäämiseen?

Pohditko koskaan lisäkouluttautumista myöhemmin elämässäsi? Miksi / miksi et?

Seuraavaksi keskustellaan tarkemmin koulutusvalinnoista. **Kertoisitko, minkä asioiden koet vaikuttaneen koulutusvalintoihisi.** Voit pohtia erikseen siirtymistä oppikouluun/ pysymistä kansakoulussa sekä hakeutumista muihin opintoihin.

Tarkentavat teemat / kysymykset, mikäli ne eivät kerronnassa käy ilmi:

- Oma kiinnostus, asuinpaikka ja oppilaitosten sijainti, sukupuoli, perheen varallisuus, lähipiirin kannustus ja suhtautuminen, kavereiden valinnat, muilta ihmisiltä saatu tuki, ammatinvalinnanohjaus, tietoisuus koulutusvaihtoehtoista
 - Oletko kokenut jotain esteitä tai haasteita koulutuspolkusi varrella? Millaisia?
 - Minkälaisista asioista oli sinulle hyötyä koulutuspolkusi varrella?
 - Minkälaista tukea sait perheeltäsi koulunkäyntiin?
 - Keneltä muilta sait tukea koulutukseen liittyvissä asioista (esimerkiksi opettajat) ?
- Minkälaista se oli?

Tuleeko mieleesi merkittäviä tai käänteentehtäviä koulutuspolkuusi liittyviä kokemuksia?

Kertoisitko vielä, minkälainen merkitys koulutuksella on kaiken kaikkiaan ollut elämässäsi?

Tarkentavat teemat / kysymykset, mikäli ne eivät kerronnassa käy ilmi:

- Pidätkö koulutuksen hankkimista tärkeänä? Miksi / miksi et?
- Päällimmäiset syyt opiskella (asioiden oppiminen, tutkinto, koulutuksen avulla saatu hyöty esimerkiksi työelämässä – työllistyminen ja uralla eteneminen)
- Sivistys
- Koulusta saatujen oppien hyödyntäminen elämässä muuten

Haluaisitko vielä kertoa jotain koulutuspolkuusi tai -valintoihisi liittyvää?

Haastattelun lopuksi kiitetään osallistumisesta sekä muistutetaan, että haastattelijaan voi olla myöhemminkin yhteydessä, mikäli mieleen nousee tutkimukseen liittyviä kysymyksiä tai ajatuksia.

Aineiston analyysin kuvaus alkuperäisilmauksien, pelkistettyjen ilmauksien ja lopullisten teemojen mukaan ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä

TARKENTAVIA KYSYMYKSIÄ OHJAAVAT SUUNTAVIIVAT

- *Mahdollisten epäselvyyksien selventäminen*
- *Jos haastateltava painotti joitakin asioita, miksi?*
- *Tarkempien syiden tiedustelu esille nostetuille asioille*
- *Mieleen jääneet kokemukset – kaipaavatko tarkennusta tai tiedustelua, miksi juuri nämä kokemukset valikoituivat kerrottaviksi?*
- *Tarttuminen myös ohimennen tai varovasti mainittuihin aiheisiin*

LIITE 2. Pelkistäminen ja teemoittelu aineiston analyysissa

TAULUKKO 1. Aineiston analyysin kuvaus: esimerkkejä alkuperäisilmauksista, pelkistetyistä ilmauksista ja lopullisista teemoista ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä "Minkä tekijöiden 1930- ja 1940-luvuilla syntyneet kokevat vaikuttaneen heidän koulutus- ja ammatinvalintoihinsa?"

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Lopullinen teema
Mä tiesin, että, tai en halunnukkaa lukkee ylioppilaaks, et mä oon enemmän niinku käytännön ihminen.	Ei ole lukuihminen, vaan käytännön ihminen	Henkilökohtaiset taidot ja ominaisuudet
Mä oon ainaki ollu nii tuhottoman sisukas, vaikka en mä enää oo. Mut siihen aikaan ollu. Ja semmonen selviämisenhalu.	Sisukkuus ja selviämisenhalu	
Tiedonhalua ja sit sitä, että vähän semmonen, et mä en pentele tätä kesken jätä, vaikka nyt vähän tökkiiki.	Päätäväisyys ja määrätietoisuus	
Kyl joku semmonen määrätietoisuus on tarvinnu olla, et jaksaa viedä sen loppuun sit, et ei heti jos hakkaa vastaan, ni oo sit.	Määrätietoisuus ja asioiden loppuun vieminen	
Et kyl se tuli ihan tämän mun innostukseni, ku mä ihan halusin tehdä aina käsilläni.	Tykkää tehdä käsillä	Oma kiinnostus
No mul joku tuttava sitä sit esitti, ku mä olin kiinnostunu ompelemisest.	Kiinnostunut ompelemisestä	
No kyl mä olen ihan heti pikkupojast asti (ollut kiinnostunut). Tehtiin kaikkii kotoo ja isä oli, teki huonekalui ja oli semmonen harrastus ja tosaki on isän tekemä keinutuoli.	Kiinnostunut huonekalujen tekemisestä	
Sen mä jotenki muistan, et isä puhu, kun hän vissii jotenki tunsii näitä tämmösii mitkä on käyny tän Mustialan tuol Tammelass ku on tämä mikäs se on nykyään, no se koulutti siihen aikaan agrologeja. Eli tämmönen opistotason maatalouskoulutus. (...) Mut minuu ei se sytyttäny. Mä en siihe sit innostunu.	Ei kiinnostunut isän ehdottamasta agroligin koulutuksesta	

No se oli opinto-ohjaaja, jonka totanoin ni, jonka luon itte kukin kävi. Mä en tiedä kui kauan siel oltiin, tunti vai, ja totanoin ni hän sen sit kartotti, et must tulis viilaripoika. (...) Ei, ei sitä perusteltu. Se oli sit sitä, mitä se oli.	Opinto-ohjaaja ohjasi koulutukseen	Ulkopuolinen ohjaus
Mut et mäki olin semmosta, ku puutöitä tehtiin, ni mullaki oli aika hyvin ja ain sanottiin, et opettajat sano et rupee puusepäks. Et sä saat tehtyy mitä vaan.	Opettajat kannustivat puusepän ammattiin	
Ja sillon sit mä muistan yhden kaverin, kun me käytiin samas tämmöses biljardisalis ajan kuluks pelaamas, ni tiesin et hän oli insinöörioppilas. Oli tota niinku vuotta edel. Sit se valmistus samaa aikaa ku minä johtuen siit, et mun opinnot oli ne kolmevuotisii ja hänen oli neljävuotiset. Ni mä hakeutusin hänen niin sanotusti pakeille löytääkseni hänet ja kysyäkseni vähän ohjeita ja mä sain sit ohjeet. Ensinnäki mä halusin, hän sit vaan oikeestaan paremminki neuvos suoralt kädelt, anto semmosen tietopaketin.	Kaveri neuvoi hakeutumaan jatkokoulutukseen	
Oliskos se ollu tätiltäni. Joltain mä sen kuulin. En mä sitä muuten ois tietäny. Mua niinku ohjattiin ja mua ohjattiin niinko yleensä käsityöalalle johonki, koska mä olin kauhian kova tekemään nukenvaatteita.	Perheenjäsenet ohjasivat koulutuksen pariin	
Kyl mä luulen et siihenki vanhemmat vissii hiukan sit patisti, et ku sen keskikoulun sai käytyy, et jatkaa sit.	Vanhemmat "patistivat"	Joukon mukana ajautuminen
Voi olla et seki et sit kavereist moni tota jatko lukioon, et meni hiukan niinku joukon mukana sitte. Kyl siin varmaan semmonenki oli. Et siitäki mejän siit keskikoululuokalt ni aika moni jatko sit sen lukion. Varmaan enemmän ku puolet jatko lukioon.	Kavereiden mukana meneminen	
Mä tykkään ettei meist menny, ei meist menny kukkaan. Ei ku meni (nimi poistettu) meni oppikouluun, mut ei varmaan muita mejän luokalt.	Kukaan luokalta ei mennyt oppikouluun	
No en mä tie, ku täält ei oikeestaan poikii menny sillon. Mää tykkään, et ei siit mun ikäsist menny yhtään, et kaks	Kukaan lähiseudun pojistakaan ei mennyt oppikouluun	

tyttöö vissiin meni. Mut niil oli sit joku asunto ja tuttava Turus, ne asus siellä.		
Kato se oli siihen aikaan viel kudottiin tota tosissaan niinku vaatekankaita, et mun äitini kotona, ne on ne äiti ja hänen täti tai hänen sisarensa, ni ne on tota ollu jo taitavii kankureita. (...) Kotoota tota niin et se on niinku ihan tuttua hommaa.	Useampi perheenjäsen on tehnyt käsitöitä	Koulutukseen tai ammattiin liittyvä tuttuus
Oli, mun vanhin serkkuni niistä kolmest tytöstä ni hän oli kolkytyhdeksän syntyny, et viis vuotta vanhempi. Ni hän oli sit jo keskikoulun viimisellä ja sit kävi lukion. Hänest tuli kans äidinkielen ja historian opettaja sit. Kyl hän on ollu mul semmonen esikuva kans.	Oppikoulua käynyt ja opettajaksi valmistunut serkku oli esikuva	
No kyl se varmaan vaikutti, ku isoisä oli ollu huonekalupuuseppä. Niitäki mööpelei on viel olemas tuol velipojal.	Isoisä työskenteli puuseppänä	
Joo se oli selkeesti se, ei mun edustamani sosiaaliluokka kuulunu oppikouluun. Se oli ihan lähtökohta.	Oman sosiaaliluokan edustajat ei "kuulu" oppikouluun	Perheen sosioekonominen asema
Koton sanottiin, juu kottoo sanottiin suoraan. Ja sama, ku mä oisin sit halunnu jonnekki käsityö, jonnekki tämmöseen kurssiin ni tai kouluun ni sanottiin et ei oo rahaa.	Perheellä ei varaa maksaa koulutusta	
Kyl siit puhuttiin (oppikouluun menemisestä), mut se oli se vaikeus just, et. Ja tietenkää sitä, se makso sillon katos, siin oli se rahajuttu ja. Olis tarvinnu itte kaikki.	Koulutukseen liittyvät kustannukset haasteena	
Täält oli aika vaikia sillon kulkee. Olis Turkuun pitäny mennä.	Huonot kulkuyhteydet kouluihin	Asuinpaikka
Kyl maar seki vaikuttaa, et mitä on niinku lähistöllä. Mullaki oli se tilanne, et ei oikeen voinu kauemmas lähtee opiskelemaan. Et mitä Turussa on tarjol. Et seki tietenki vaikutti. Mitä nyt sillai lähiseudult pystys saamaan. Et jos jottain ois erikoisempaa halunnu, ni ois varmaan tarvinnu mennä Helsinkiin tai sit johonki.	Valinta tehtävä lähiseudulla olevien koulujen väliltä	
Kyl se lähinnä se tiedonhalu, et täytyy saada ja ossaa oikeen tehdä. Koska uudet aineet tuli ja mattotyöt ki sillon ku tuli, et hitsataan saumat ja kaikki ja se oli aivan uutta. Ei semmost ollu sillon, munki alkuaikoina ollu tietookaan semmosist asioista.	Kiinnostus oman osaamisen kehittämiseen	Oma koulutushalukkuus
No kyl ne (vanhemmat) vähän puhu, mut ku en mä sit ollu nii kauheen innostunu (siirtymään oppikouluun), ni ne ei sit mittään niinku sit sillee pakottanu, et olis tarvinnu mennä. Ku he vaan sit tykkäs, et mä voin jäädä siihen sit pitämään sitä maapaikkaa.	Ei kiinnostusta opiskella	

TAULUKKO 2. Aineiston analyysin kuvaus: esimerkkejä alkuperäisilmauksista, pelkistetyistä ilmauksista ja lopullisista teemoista toisessa tutkimuskysymyksessä "Minkälainen merkitys koulutuksella oli 1930- ja 1940-luvuilla syntyneiden elämänkulussa?"

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Lopullinen teema
Ja tota kyllähän siinä joutu aikalailla itsenäistymään. Et en tiä, ei kai nykyään kettään vielä kolmetoistavuotiaana päästetä maailmalle. Että siitä lähtien on pitäny ittestä huolen. Tietty sen takia on varmaan vähän itepäinen, ku on pakko ollu selvitä.	Itsenäistyminen opiskelun ja kotoa poismuuton myötä	Itsenäistyminen ja omillaan pärjääminen
Se on tota, että se on ollu mun vanhemmilta, mä arvostan sitä nyt ihan kauheasti, että mun vanhemmat on ymmärtäny, et me tytöt päästiin sinne oppikouluun ja saatiin oma ammatti. Meist tuli itsenäisiä ihmisiä.	Ammatin hankkiminen ja muista riippumattomuus oppikouluun pääsemisen ansiosta	
Ei mua oo kyllä tosiaan (tuettu opiskelussa), kyllä ihan ekaluokasta asti on saanu, ettei oo kukaa niinku neuvonu. Ei lukemisessa, ei laskuissa, ei missään.	Ei tukea koulutehtävien tekemiseen	
Mun on täytyny olla aika itsenäinen aina. Kaikkia muita äitit ja isät saatteli sinne oppikouluu pyrkimään. Minä oon aina joutunu menemään yksin. Ei meilt sielt kukkaan kerkiny maatilalt minnuu nyt ruveta saatelemaan sinne. Ne luotti vain, et mä pärjään siel. Et itekseni mä oon sinne kokeisii taik meniks mä sit naapurin (nimi poistettu) äitin kans.	Vanhemmilla ei ollut aikaa auttaa oppikouluun pyrkimiseen liittyvissä järjestelyissä	
Tottakai, kyllä kyllä, et se ja sitte niinku tota ehkä kuvaa mua paljon se, että mä koin hallitsevani koko sen alueen. Mä pystyin näyttämään ihmisille, et hei se tehdään näin.	Oman ammattitaidon kehittäminen ja laajentaminen	Ammattitaidon hankkiminen ja uralla eteneminen
No se, että on saanu ammatin. Se oli niinku se suurin asia. (...) No ammatin myötä on päässy työpaikkoihin, ku hakee työtä. Päässy töihin.	Ammatin saaminen ja sen myötä työllistyminen	
Että kyl mä sanon, et tää kirjan kirjottaminen olis voinu olla aika vaikeeta ilman äidinkielenopettajan koulutusta.	Valmiuksien saaminen kirjan kirjoittamiseen	
Et sillon perustettii nii paljon kaikkii virkoi julkisee puoleenki, et tota ei se ollu ongelma sit enää, ku sen tutkinnon sai kasaan, ni sit työpaikka kyl järjesty.	Tutkinnon avulla virkoihin pääseminen	
Kaikkein parast aikaa mul on ollu lukioaika. Sillon mä sain uusii kaverei ja tota ne oli rinnakkaisluokal monta kerta ja niis on jotkut säilyny, me ollaa vieläki ystäviä.	Ystävien saaminen	Maailmankatsomuksen ja ystäväpiirin laajeneminen
Ni sit tuli se kaveripiiri tuli paljon laajemmaks, kun kansakoulu oli näit oman asuinkulman kavereita, ni sit niit alko olla sit paljon isommalt alueelta, kun oltiin samas koulu. Kyl se muutti sitä niinku semmost vapaa-ajan touhuuki sit kotopuoles.	Uusiin ihmisiin tutustuminen laajemmalta alueelta	
No sanotaan nyt ihan tämmönen maailman laajentuminen. Et en mä sitä sano, et kylhän tässäki nää mun naapurit täs näin, kyl heil on omal tavallaan laaja maailmansa, mut kun ei oo semmosia vastaanottimia, et	Valmiudet havainnoida ja ymmärtää maailmaa	

ottais vastaan sitä tietoo, että kun nykyäänki se tulva on niin valtava toi informaatio.		
Joo ne oli herroja, ylioppilaat. Mä muistan, ku meillä oli tuota semmosii niinku kesäl oli aina yks semmonen Veijo oli meillä, se opiskeli luonnontieteitä ja sit siihen aikaa pidettiin ylioppilaslakkia päässä ja sitte hänen mukana tuli aina niitä muitaki ja tota niitä katottii, ku ne ois tosiaan ollu jotain herroja ne opiskelijat, ylioppilaat. Mutta sitte ku ite pääsi, ni huomasi et ei ne oo tämän kummosempii.	Opiskelijoiden näkeminen tavallisina ihmisinä oman kokemuksen kautta	
Joo kyl siihen liitty, et mä muistan, mullaki oli yks kansakoulu semmonen kaveri semmonen paras kaveri semmonen (nimi poistettu), suuren perheen tota kuopus, ja vähä semmone arkaki hiljanen ja tota mejän katkes ystävyys siihen paikkaan, ku mä pääsin oppikouluun.	Ystävyys katkesi oppikouluun siirtymisen takia	Rinnakkaiskoulujärjestelmän kahtiajako
Kyl se, kyl jälkeenpäin ajateltuna, kyl se selvästi niinku sillai hajotti, et tota ne ketkä jäi kansakouluun, ni kyl niil oli omat touhut ja ne ketkä oppikouluu siirty, ni kyl ne piti sit tääl koulun ulkopuolki yhteyt keskenään. Kyl se jako ihan selväst sen ikäluokan. Kyl siin tapahtu tämmönen ihan selvästi.	Oppikoululaisten ja kansakoululaisten jakautuminen omiin piirheihin	
Mut aika tiukkaa se sitte piti, et pelkällä sillä lainalla pysty opiskelemaan, että sitte yks mun sisko rahotti minua aika lailla.	Opiskeluajat rahallisesti tiukkaa aikaa, joissa läheiset tukivat	Koulutuksen maksullisuus
Ja no sen mä muistan tästä, ku minun oli aina tehny mieli harmonia. Mä tätin luona kävin soittamassa sitä, ni mun piti sit valita, et jos mä meen keskikouluun, niin ei mulle osteta harmonia, mut jos mä en mee, ni mä saan sen harmonin. Ja mä valitsin keskikoulun enkä saanu harmonia.	Valinnan tekeminen harmonin ja koulutuksen välillä	
Oppikoulu oli siihen aikaan maksullinen, et se oli suuri etuoikeus päästä oppikouluun, et se on vanhemmilta ollu suuri tota niinku uhraus.	Koulutus vaati vanhemmilta taloudellisia uhrauksia	