

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA  
ANNALES UNIVERSITATIS TURKUENSIS

---

SARJA - SER. C OSA - TOM. 342

SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

# ÄIDILTÄ TYTTÄRELLE

## Koulutuskulttuurisia siirtymiä neljässä sukupolvessa

English Abstract

Sirpa Ruohola

TURUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF TURKU  
Turku 2012

Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden laitos

**Tutkimuksen ohjaajat:**

Professori Joel Kivirauma  
Kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto

Professori Arto Jauhiainen  
Kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto

**Esitarkastajat:**

Professori Jukka Rantala  
Opettajankoulutuslaitos  
Helsingin yliopisto

Professori Anja Heikkinen  
Kasvatustieteiden laitos  
Tampereen yliopisto

**Vastaväittäjä:**

Professori Jukka Rantala  
Opettajankoulutuslaitos  
Helsingin yliopisto

**Kannen kuva:** Saima, tutkimuksen vanhimman sukupolven edustaja 1910-luvun alkupuolella

**Taitto:** Tero Kylä-Junnila

ISBN 978-951-29-5106-2 (Painettu/Print)  
ISBN 978-951-29-5107-9 (Sähköinen/PDF)  
ISSN 0082-6995  
Painosalama Oy – Turku 2012

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos / Kasvatustieteiden tiedekunta

RUOHOLA, SIRPA: Äidiltä tyttärelle. Koulutuskulttuurisia siirtymiä neljässä sukupolvessa

Väitöskirja, 169 s., 23 liites.

Kasvatustiede

Syyskuu 2012

Tutkimus avaa näkökulmia ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen ylisukupolviiseen periytyvyyteen naisten osalta. Tutkimuksessa tarkastellaan yhden suvun neljän sukupolven naisten kouluttautumiseen ja koulutusvalintoihin perustuen sitä, minkälaisia koulutuskulttuurisia siirtymiä äidiltä tyttärelle sukupolvesta toiseen välittyy. Tämä tarkastelu nivoutuu koulutusmahdollisuuksien, naissivistyksen sekä koulutuksen merkityksen muutoksiin kuluneen sadan vuoden ajalta, ja tuo esille koulutusvalintojen taustalla olevia sukupolveen, sukupuoleen ja sosiaaliseen taustaan kytkeytyviä arvostuksia.

Tiedonkeruumenetelmänä käytettiin kerronnallista, muistitietoon perustuvaa teema-haastattelua. Narratiivisen haastattelun avulla kerättiin neljän sukupolven naisilta (N = 17) kokemuksia ja kertomuksia kotia, kasvatusta ja koulutusta koskevista teemoista. Kerronnallisen materiaalin tukena käytettiin haastateltavilta saatua dokumenttiaineistoa, kuten koulutodistuksia. Tutkimusaineiston pohjalta muodostettiin kokemukserkottomukset, jotka luokiteltiin narratiivien analyysia käyttäen osoittamaan koulutusratkaisuja sekä narratiivista analyysia hyödyntäen koulutuskulttuurisia siirtymiä äidiltä tyttärille.

Analyysin perusteella koulutuskulttuuriset siirtymät jäsentyvät jatkuvuuksina ja irtaantumisina edeltävän sukupolven koulustraditioon ja arvostuksiin nähden. Aineistosta jäsentyy ammatillisen ja yleissivistävän koulustradition jatkuvuus sukulinjoittain kolmessa perättäisessä sukupolvessa. Toisessa sukulinjassa ammatillisesti kouluttautuneet ja sitä tyttärilleen hyvänä koulutuksena pitävät äidit näkevät sen toimivan itsensä elättämisen ja taloudellisen toimeentulon siivittäjänä sekä nopeana väylänä työelämään. Toisessa sukulinjassa yleissivistävästi kouluttautuneet ja sitä tyttärilleen hyvänä koulutuksena pitävät äidit katsovat sen toimivan sivistyksen hankkimisen ja itsensä toteuttamisen perustana sekä pohjakoulutuksena myöhempisiin opintoihin.

Edeltävän sukupolven koulustraditiosta irtaantuminen jäsentyy aineistosta viime sotien jälkeisessä Suomessa ja vuosituhannen vaihteessa seuraavan sukupolven tyttärien jatkaessa yleissivistäviin opintoihin. Ylemmän kansakoulun käynyt äiti pitää tyttärilleen hyvänä koulutuksena yleissivistävää koulutusta, sillä hän näkee sen toimivan tyttärien edeltävää sukupolvea helpomman elämän ja henkisen alan työn mahdollistajana, ja siten irtaantumisena ruumiillisen työn kulttuurista. Puoli vuosisataa myöhemmin ammatillisesti kouluttautuneet äidit pitävät tyttärilleen hyvänä koulutuksena joko ammatillista tai yleissivistävää, sillä he näkevät kumman tahansa näistä koulutuksista toimivan tyttärien omavalintaisen tulevaisuuden vaihtoehtoina.

**Avainsanat:** kouluttautuminen, koulutusvalinnat, naiset, sukupolvet

UNIVERSITY OF TURKU

Department of Education / Faculty of Education

RUOHOLA, SIRPA: From mother to daughter. The transmission of educational culture over four generations

Dissertation, 169 p., 23 app.

Education

September 2012

This study opens up new perspectives on the heritage of vocational and upper secondary school education among women from one generation to the next. The study examines the types of transmission of educational culture that are transferred from mothers to daughters based on the schooling and educational choices of women in the same family over four generations. This research is linked to educational opportunities, the education of women, and the changes in the meaning of education over the past hundred years. The study brings out generational, gender-related, and social background-related values that are linked to educational choices.

Narrative interviews based on recollection were used as the data collection method. Using narrative interviews, experiences and stories concerning home, upbringing and education were gathered from women in four generations (N = 17). To support the narrative interviews, documentation such as school reports, were obtained from the interviewees. Experience stories were first formulated on the basis of the data, which were categorised by analysing the narratives to identify educational choices made, after which narrative analysis was used to demonstrate the transmission of educational culture from mother to daughters.

On the basis of the analysis, the transmission of educational culture from the previous generation to the next is defined either as a continuance or a disruption of the educational culture and the related values. The material demonstrates the continuity of vocational and upper secondary school choice tradition through three consecutive generations. In one line of families, mothers with a vocational education background who considered this as a good educational pathway for their daughters see it as a channel to financial independence and as a shortcut to working life. In the other line of families, mothers with an upper secondary school background who considered this as a good educational option for their daughters see it as a basis for becoming well educated and for fulfilling oneself, as well as a foundation for further studies.

A disruption of the educational tradition of the former generation was seen in the material among women in post-war Finland and at the turn of the millennium, when daughters chose to continue on in upper secondary schools. A mother who had completed upper elementary school considers this as a good choice for her daughters because she saw it as a pathway to an easier life than what the previous generation has had, and as a facilitator of getting intellectual work, thus breaking the culture of doing manual labour. Those mothers who had completed a vocational education consider either a vocational or an upper secondary school education as suitable for their daughters half a century later, since both function as alternatives that allow their daughters to make their own choices about their future.

**Key words:** schooling, educational choices, women, generations

# ESIPUHE

Pitkään työstetyn väitöskirjan valmistuttua on kiitosten esittämisen aika. Osoitan lämpimät kiitokseni työni alkuvaiheen ohjaajalle, emerita professori Kaarina Laineelle, jonka kanssa käydyt keskustelut auttoivat alkuun pääsemisessä. Hänen jäätyään eläkkeelle professori Joel Kiviraumasta tuli tutkimustyöni varsinainen ohjaaja. Kiitän Joel Kiviraumaa välittömästä ja rakentavasta palautteesta sekä myötäsukaisesta kannustuksesta koko ohjausprosessin ajan. Toista ohjaajaani, professori Arto Jauhiaista, kiitän käsikirjoitukseni tarkasta lukemisesta sekä esitetyistä huomioista, jotka veivät työtäni eteenpäin.

Työni esitarkastajina toimivat professori Jukka Rantala Helsingin yliopistosta ja professori Anja Heikkinen Tampereen yliopistosta. Kiitän molempia perinpohjaisesta perehtymisestä käsikirjoitukseeni sekä kriittisistä kommenteista ja asiantuntevista parannusehdotuksista, jotka auttoivat muokkaamaan käsikirjoituksen lopulliseksi väitöskirjaksi. Jukka Rantalaa kiitän myös siitä, että hän lupautui toimimaan vastaväittäjänä.

Tutkimustyöhön ovat innoittaneet monet henkilöt ja tahot. Kiitän Annukka Jauhiaista, Juhani Tähtistä ja Minna Vuorio-Lehteä mielenkiinnon herättämisestä kasvatushistoriallista tutkimusta kohtaan. Jyväskylän yliopiston koordinoiman Perhetutkimuksen tutkijakoulun ohjaajia ja opiskelijoita kiitän monipuolisista tutkimuksentekoa koskevista keskusteluista. Erityiskiitoksen haluan osoittaa ohjauksesta lehtori Marjo Kuroselle, joka luki huolella esityspapereitani ja esitti arvokkaita huomioita työstäni tutkijakoulutapaamisissa ja -seminaareissa.

Tutkimusprosessin aikana olen tutustunut jatko-opiskelun merkeissä Mari Brobergiin, Anu Warinowskiin ja Sari Silmäri-Saloon. Kiitän teitä siitä, että säännöllisten lounasta-paamisten lomassa ja tutkimuksenteon parissa on ollut tarjolla ystävyyttä, myötälämisestä ja hyväntahtoista kannustusta, huumoria unohtamatta. Aivan sydänlämpöisen kiitoksen esitän vielä erikseen Marille, joka edelläkävijyydellään, opastamisellaan ja empaattisuudellaan on voimaannuttanut ja luotsannut sinnikkäästi eteenpäin valaen toivoa ja näyttäen valoa perässä tuleville. Matkan varrella olen saanut jakaa ja tuulettaa

tutkimuksentekoa koskevia tuntemuksia myös Marita Neitolan ja Teija Holstin kanssa, joita kiitän käydyistä keskusteluista.

Tutkimusta varten haastatellun suvun naiset, äidit ja tyttäret neljässä sukupolvessa, saavat erityiset kiitokseni. Teidän kokemuksenne, kertomuksenne ja muistonne kotikasvatuksesta ja koulutusvalinnoista muodostavat tämän tutkimuksen empiirisen perustan. Kiitän teitä kaikkia avoimuudesta, luottamuksesta, pitkäjänteisyydestä sekä hyvästä yhteistyöstä vuosien ajan. Kiitän myös siitä, että sain osallistua tutkimusta varten haastatellun suvun vanhimman sukupolven edustajan, Saiman, syntymän kunniaksi järjestettyyn satavuotisjuhlaan.

Lämpimät kiitokset esitän myös ystävilleni, lähisuvulleni ja perheelleni. Ystävät ovat tarjonneet sopivin väliajoin virkistystä ja rentouttavaa yhdessäoloa arkeen, vastapainoa kirjoitustyölle. Vanhempani ovat kannustaneet jatkamaan opiskelua, kiitos heille siitä. Puolisoani Harria kiitän tutkimuksentekoa koskevista keskusteluista ja vankkumattomasta luottamuksesta siihen, että saatan työni valmiiksi. Lapsiamme Tiinaa, Marikaa, Minttua, Viviannea ja Robertia sekä pientä tyttärentytärtämme Jennaa kiitän siitä ilosta ja onnesta, jonka minulle olemassaolollanne tuotte. Omistan tämän kirjan teille, teissä on sukupolvien jatkuvuus.

Taivassalossa runon ja suven päivänä 2012,

Sirpa Ruohola

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>9</b>
1.1 Koulutuksen periytyvyyden tutkimuksen haasteet.....	9
1.2 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimustehtävä .....	11
1.3 Koulutuskulttuurin ylisukupolvinen siirtyvyys.....	15
1.4 Tutkimuksen rakenne.....	21
<b>2 MUUTTUVA NAISSIVISTYS MODERNISOITUVASSA YHTEISKUNNASSA</b> .....	<b>23</b>
2.1 Naisten oikeus sielunsa sivistykseen vapautuu uudistusaatteiden myötä.....	23
2.2 Laajenevan keskiluokan tyttöjen oppikoulunkäynti yleistyy .....	26
2.3 Työväestön tytöille tarjotaan perheenemännyyteen ja kodinhoitoon johtavaa opintietä.....	30
2.4 Koko ikäluokalle avautuvat yhtäläiset jatko-opintomahdollisuudet .....	33
<b>3 KOULUTUKSEN MUUTTUVA MERKITYS NAISILLE SUKUPOLVESTA TOISEEN</b> .	<b>39</b>
3.1 Koulutus arvostuksen kohteena ja ihanteena agraaristen sukupolvien naisille..	39
3.2 Koulutus välineenä ja hyödykkeenä kasvavien palveluiden pariin siirtyville naisille .....	42
3.3 Koulutus itsestänselvyytenä ja valintoina yksilöllistyville sukupolville .....	46
3.4 Yhteenvedo tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista .....	50
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>53</b>
4.1 Tutkimusongelmat .....	53
4.2 Tutkimusaineisto ja -menetelmä .....	55
Lähimenneisyyden muistelun moniäänisyys.....	60
Muistelun kokemuksellisuus ja kerronnallisuus .....	63
4.3 Aineiston analyysi ja raportointi.....	65
Totuus ja todentuntu .....	69
Tutkimuseettisiä kysymyksiä .....	70

<b>5</b>	<b>KOKEMUSKERTOMUKSET – ÄITIEN JA TYTÄRTEN KOULUTTAUTUMINEN .....</b>	<b>75</b>
5.1	Ylemmän kansakoulun käyneen äidin tytär kouluttautuu yleissivistävästi.....	76
	Saima: <i>"Sit mä menin töihin, kun mä ajattelin, et kaikkien piti kumminkin saada käydä kouluja"</i> .....	79
	Annikki: <i>"He halus et käy kouluu ja sit sai itte päättää, et mihin saakka"</i> ...	81
	Yhteenveto .....	84
5.2	Yleissivistävä kouluttautuminen kolmessa sukupolvessa .....	89
	Maija: <i>"Saanks mäkin mennä oppikouluun"</i> .....	92
	Irmeli: <i>"Mulla oli itsestään selvyys, et mä pyrin oppikouluun"</i> .....	94
	Maaria: <i>"Jos mä en pääse ilmaisutaidon lukioon, niin mä lähden vaihto-oppilaaks"</i> .....	97
	Yhteenveto .....	100
5.3	Ammatillinen kouluttautuminen kolmessa sukupolvessa .....	105
	Kyllikki: <i>"Mä kävin viis vuotta keskikouluu...sit mä jätin kesken"</i> .....	108
	Elisa: <i>"Sit mä kävin vielä sen yhdeksänne, se oli vapaaehtoinen"</i> .....	110
	Elina: <i>"Mä en ole koskaan ollut lukuihminen, en mä ole koskaan kokeisiin lukuun"</i> .....	113
	Yhteenveto .....	116
5.4	Ammatillisesti kouluttautuneen äidin tytär kouluttautuu yleissivistävästi..	122
	Maria: <i>"...mut en ol pahemmin puuttunu mihinkään"</i> .....	125
	Viivi: <i>"Et vanhemmat sano, et sä teet mitä lystäät"</i> .....	127
	Yhteenveto .....	130
<b>6</b>	<b>ÄIDILTÄ TYTTÄRELLE – KOULUTUSKULTTUURISIA SIIRTYMIÄ .....</b>	<b>135</b>
6.1	Yleissivistävä koulutus helpomman elämän ja henkisen alan työn mahdollistajana .....	137
6.2	Yleissivistävä koulutus sivistyksen hankkimisen ja itsensä toteuttamisen perustana .....	140
6.3	Ammatillinen koulutus itsensä elättämisen ja taloudellisen toimeentulon siivittäjänä .....	144
6.4	Ammatillinen ja yleissivistävä koulutus omavalintaisen tulevaisuuden vaihtoehtoina.....	147
<b>7</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....</b>	<b>151</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>159</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>171</b>
	Liite 1. Teemahaastattelurunko .....	171
	Liite 2. Ursulan kokemuskertomus .....	173
	Liite 3. Kristinan kokemuskertomus .....	176
	Liite 4. Annelin kokemuskertomus .....	179
	Liite 5. Karoliinan kokemuskertomus .....	182
	Liite 6. Irenen ja Ninnin kokemuskertomukset .....	185
	Liite 7. Hennan kokemuskertomus .....	191

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Koulutuksen periytyvyyden tutkimuksen haasteet

Koulutuksen periytyvyyttä on tavanomaisesti tutkittu ja selitetty isän koulutuksen ja sosioekonomisen aseman mukaan aina viime vuosikymmeneen saakka. Tutkimustulokset ovat usein pelkistyneet ”yhä isän jäljissä -tutkimuksen” prosenttilukujen ja todennäköisyyksien esittämiseen. Varsinkaan koulutuksen periytyvyyden tilastollisessa tarkastelussa naisten koulutustaso ei ole näkynyt samassa määrin kuin miesten koulutustaso. Koulutuksen periytyvyyden tutkimuksen painottuminen isän koulutukseen juontaa juurensa muun ohella siihen, että poikien koulutaival alkoi historiallisesti katsottuna tyttöjä aiemmin.

Vielä runsaat sata vuotta sitten sukupuolten ero koulunkäynnissä toimi poikien hyväksi. Ensimmäisissä Suomeen perustetuissa kansakouluissa opetettiin useimmiten vain poikia, ja mikäli tyttöjä opetettiin, heille annettiin opetusta erikseen. Yhteiskansakoulut alkoivat yleistyä jo käytännön syistä 1800-luvun loppupuolella. Kaupunkien kansakouluissa tyttöjen ja poikien määrä oli jo vuosisadan viimeisinä vuosikymmeninä lähes yhtä suuri. Maaseudun kansakouluissa tyttöjen määrä lähestyi poikien määrää oppivelvollisuuden kynnyksellä 1920-luvun taitteessa. (Halila 1949 II 60; Halila 1949 III, 68–69.) Toisin sanoen, maalaisperheet lähettivät tyttärensä opintielle samassa määrin kuin poikansa vasta sitten, kun laki heidät siihen velvoitti.

Yliopistoon johtavissa opinnoissa tytöt pääsivät opiskelemaan vuodesta 1886 alkaen, kun Helsinkiin perustettiin suomenkielinen yhteiskoulu (Wilkama 1938, 339). Naisoppilaiden tuli kuitenkin aina vuoteen 1901 asti anoa erioikeus sukupuolensa takia ylioppilastutkinnon suorittamiseksi (Ketonen 1977, 120). Tyttöoppilaiden määrä oppikouluissa kasvoi asteittain vuosisadan vaihteesta alkaen. Tyttöjen lukumäärä ylitti niukasti poikien lukumäärän jo lukuvuonna 1916–1917. (Kiuasmaa 1982, 239.) Lukioiden naisennemistöön siirryttiin 1940-luvun lopulla, korkeakouluissa 1970-luvulla ja ammatillisissa oppilaitoksissa 1980-luvun alkupuolella (Kivinen & Rinne 1995, 33). Naisten koulutustaso on nykyään Suomessa korkeampi kuin miesten (Antikainen, Rin-

ne & Koski 2006, 114; Myrskylä 2009). 1900-luvulla naiset ovat koulutuksen alueella siirtyneet ensin marginaalista haastajiksi, ja sittemmin etusijoille. Tämän koulutuksen alueella tapahtuneen kehityksen voi nähdä myös toisin, siten, että naissukupuoli on viime vuosisadalla (yli)kansoittanut aiemmin vain miessukupuolelle tarkoitettun koulutuksen (Jauhiainen 2009a, 129).

Koulutus myös rakensi nais- ja mieskansalaisuutta eri tavoin. Tuomaalan (2004, 355) mukaan maalais- ja työläispojista kasvatettiin kansakouluissa 1920–1930-luvuilla kansakunnan rakentajia ja tytöistä vastaavasti kansakunnan ytimen, kodin, ylläpitäjiä. Myös Niemisen (2007) tutkimuksessa lastensuojelulapsista ja koulutuksesta 1900–1930-lukujen Suomessa tulee esille tytöille ja pojille rakentuva sukupuolen mukaan eriytynyt kansalaisuus. Erityisesti ammattikoulutuskeskusteluissa tyttöjen koulutus rajautui niin sanottuihin naisten ammatteihin sekä perheenemännyyteen ja äitiyteen. (Nieminen 2007.)

Jauhaisen (2002) tutkimus työväen lasten koulutiestä 1800-luvun lopulta 1970-luvulle osoittaa jatko-opetuksen olleen käytännöllisten aineiden osalta sukupuolen mukaan eriytynyttä pitkälle 1900-luvulle, sillä perheen ja kodin hoitoon valmentavat aineet kuuluivat tytöille, kun taas pojat saivat ammattiopetusta. Naiskansalaisuuden ehdot si-dottiin yksityiselle uusintamisectorille ja miehen julkiselle tuotantosektorille. (Jauhiainen 2002, 275.) Tämä sama kehitys näkyi vastaavalla tavalla myös kansansivistyksen alueella aina 1900-luvun puolivälin tienoille saakka (ks. Lang 2010).

Kaarninen (1995) muistuttaa, että ainoastaan kansakoulun käyneistä maalaistytöistä ja kaupunkien tehtaantytöistä pyrittiin 1920–1930-lukujen Suomessa koulutuksen avulla muovaamaan ennen kaikkea kunnollisia kansalaisia kasvattamaan kykeneviä perheenemäntiä, ja muiden, keskiluokkaisten tyttöjen kohdalla sallittiin äitiyden laajeneminen yhteiskunnalliseksi äitiydeksi. Keskkoulututkinnon suorittaneille ja osittain myös ylioppilastytöille opintien päämääräksi haluttiin vakiinnuttaa yhteiskunnallinen huolto- ja hoivatyön kenttä eli äitiys laajennettuna koko yhteiskuntaan. (Kaarninen 1995, 245–250.) Naisen tehtävän äitinä ja lasten kasvattajana katsottiin palvelevan koko kansakunnan etua.

Sukupuoli läpäiseekin kokonaisvaltaisesti yhteiskunnallisen ja kulttuurisen kentän, kasvatus ja koulutus mukaan lukien (ks. Jauhiainen 2009b, 56), kuten monet 1900-luvun jälkipuolalta koskevat tutkimukset osoittavat. Metson (2004) kodin ja koulun vuorovaikutusta peruskoulun yläasteella selvittävän tutkimuksen mukaan koulun käytännöissä vanhempi tarkoittaa useimmiten äitiä: äidit osallistuvat vanhempainiltoihin, pitävät yhteyttä opettajiin ja huolehtivat kotona isiä useammin lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Äidin koulutuksella ja ammattiasemalla on myös merkitystä lasten koulunkäynnin tukemisen laatuun. (Metso 2004, 145, 167–170; ks. myös Rätty, Kasanen & Laine 2009, 291.)

Kärkkäisen (2004) sosiaalista perimää ja koulutuskulttuurisen pääoman periytymistä sukupolvelta toiselle koskeva tutkimus osoittaa, että äidin koulutustaso ennustaa

lapsen koulutustasoa, ja että se on lapsen koulutuskulttuurisessa perimässä suhteellisesti tärkeämpi kuin isän. Äidin koulutustason merkitys lapsen koulutustason ennustajana on myös kasvanut edeltäviin sukupolviin nähden. (Kärkkäinen 2004, 286–288.) Äidin koulutus ja ammattiasema ovat Seppäsen (2006) kaupunkien (Espoo, Kuopio, Lahti, Turku) kouluvalintapolitiikkaa koskevan tutkimuksen mukaan voimakkaimmin yhteydessä nuorten kouluvalintoihin yläkouluihin haettaessa. Erityisesti korkeakoulu- tettu ja ylempien toimihenkilöiden asemissa työskentelevät äidit hakevat tutkimuksen mukaan lapselleen painotetun opetuksen myötä valikoitunutta oppilasryhmää. (Seppänen 2006, 285, 289.) Äidin korkea koulutus näyttää myös lisäävän lasten todennäköisyyttä pitkälle kouluttautumiseen hieman enemmän kuin isän koulutus (Myrskylä 2009).

Rinne (2007) toteaa, että naisten ja äitien sekä miesten ja isien suhtautuminen koulutukseen ja lastensa koulutusratkaisuihin poikkeavat toisistaan. Miesten ja naisten erilaiset odotukset tyttöjen ja poikien koulutiestä ovat ”keskeinen sosiaalinen fakta”, mikä säätelee sekä koulutus- että työnjaollisia valintoja. (Rinne 2007, 258.) Äidin koulutustason ja sosioekonomisen aseman huomiotta jättäminen antaa koulutuksen periytyvyydestä puolinaisen kokonaiskuvan, kuten Nori (2011, 227) tutkimuksessaan osuvasti huomauttaa.

Koulutuksen periytyvyyden tutkimuksen haasteena voidaankin katsoa olevan perinteisen isälinjaisen kuvan monipuolistaminen ja täydentäminen huomioimalla myös äitien koulutustaso. Kuluneen sadan vuoden, kolmen–neljän sukupolven aikana, naiset ovat päässeet osallisiksi koulutuksesta vähintään samassa määrin kuin miehet, kuten edellä on esitetty, joten on varsin perusteltua, että naisten ja äitien koulutustaso näkyy koulutuksen periytyvyyden tutkimuksessa siinä missä miesten ja isien koulutustaso, kuten esimerkiksi Myrskylän (2009) koulutuksen periytyvyyttä selvittävässä tutkimuksessa. Koulutuksen periytyvyyden tutkimuksessa on olemassa suorastaan sosiaalinen tilaus myös ”äidin koulutusjalanjäljen” huomioimiselle niin tilastollisessa tutkimuksessa kuin myös erilaisin aineistoin ja menetelmin tilastollisen tutkimuksen rinnalla ja lisänä.

## 1.2 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää ja kuvata naisten kouluttautumista koskevia jatkuvuuksia ja muutoksia ajallisessa, paikallisessa ja kulttuurisessa kontekstissaan, suomalaisen yhteiskunnan, koululaitoksen ja naissivistyksen muutosten mukana kuluneella vuosisadalla. Naisten kouluttautumiseen keskittyminen mahdollistaa kouluttautumista koskevien muutosten ja jatkuvuuksien yksityiskohtaisen tarkastelun, sillä naisten ja tyttöjen koulukokemukset poikkeavat miesten ja poikien koulukokemuksista (ks. esim. Koski 2003, 284, 307; ks. myös Kivinen & Rinne 1995, 42; Roos 1987b, 62–63). Tämän tutkimuksen juuret ulottuvat suoma-

laisen kasvatuskulttuurin muutoksia jäljittävään tutkimukseeni (Ruohola 1999).<sup>1</sup> Siinä nousivat kasvatuksen kautta välittyvät koulutusta koskevat kysymykset toistuvasti esille. Tutkimukseen osallistuneiden naisten kouluttautuminen iskostui yhä tiiviimmin mieleeni: pohdin heidän koulutusvalintojaan ja suhtautumistaan kouluttautumiseen. Aiempi käsitykseni koulutuksen periytyvyydestä myötäili vallitsevaa ”koulutususkoa”, jonka mukaan vanhemmat toivovat lapsilleen vähintään samantasoista ja mielellään korkeampaa koulutusta kuin mikä heillä itsellään on. Kotikasvatusta koskevan tutkimukseni perusteella ennakkokäsityksekseni muodostui, että koulutukseen suhtautuminen olisi moninaisempaa. Naisten kasvatuksesta ja koulutuksesta kiinnostuneena ryhdyin selvittämään tätä asiaa tarkemmin.

Tutkimuskirjallisuuteen perehtyminen osoitti, että kasvatusta, koulutusta, koulutusvalintoja, sukupuolta ja sosiaalista taustaa koskeva uudenlainen, kulttuurisia käytäntöjä etsivä luokkatutkimus oli heräävän kiinnostuksen kohteena laajemmalti. Keskustelut sosiaaliluokan, sukupuolen ja koulutuksen välisistä suhteista ja sidoksista suomalaisessa kulttuurissa tiivistyivät 2000-luvulla (esim. Kärkkäinen 2004; Käyhkö 2008; Metso 2004; Tolonen 2008b) ja jatkuvat jokseenkin kiivaasti 2010-luvulla, kuten esimerkiksi Norin (2011) tutkimuksen jälkimainingeissa on voitu havaita. Tämä antaa viitteitä siitä, että koulutuspoliittisessa puheessa erityisesti yhteiskuntaluokan esille nostaminen näyttäytyy arkaluontoisena kysymyksenä, kun taas sukupuolen huomioivasta tutkimuksesta on tullut jo lähes kestokiinnostuksen aihe (ks. esim. Mietola, Lahelma, Lappalainen & Palmu 2005, 11).

Tutkimuskirjallisuuteen perehtyminen osoitti edelleen myös sen, ettei koulutuksen periytyvyyttä äidiltä tyttärelle useamman sukupolven ajalta aiemmin ole Suomessa tutkittu.<sup>2</sup> Tätä taustaa vasten olin varsin tyytyväinen siihen, että sen saman suvun äidit ja tyttäret, jotka osallistuivat kotikasvatusta koskevaan tutkimukseeni ja joiden koulutusvalintoja ja kouluttautumiseen suhtautumista toistuvasti pohdin, suhtautuivat myönteisesti pyynn-

<sup>1</sup> Kotikasvatuksen muutoksia koskevaa tutkimusta varten soveltuvaa sukua etsin aluksi maakuntamuseon sukuseuroista. Tarkoitukseni oli tutkia kodin kasvatuskäytäntöjen muuttumista kolmen–neljän sukupolven ajalta ja selvittää sitä, mitkä asiat kodin kasvatuskäytännöissä vaihtuvat sukupolvesta toiseen ja mitkä tai minkä tyyppiset asiat ovat pysyviä ja ajasta riippumattomia. Esitin ”suvunhankintailmoituksessani”, että haen haastateltavaksi saman suvun äitejä ja tyttäriä. En kuitenkaan saanut yhteydenottoja ilmoitukseni perusteella. Eräässä seminaarissa kuulin aikakauslehdessä olleesta juttusarjasta, jota varten oli haastateltu naisia useammassa sukupolvessa. Löysin kirjaston arkistosta nämä lehdet. Otin jo käytännön syistäkin yhteyttä lähialueelta eli Varsinais-Suomesta lähtöisin olevaan sukuun. Sain kaikilta suvun naisilta suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen, ja suunnitellun tutkimuksen toteuttaminen tuli näin mahdolliseksi. Tutkimuksen keskeisenä tuloksena nousi esille kunnan kansalaisuuteen kasvattamisen ideaali kasvatustoimintaa ohjaavana yleisenä periaatteena. Suomalaisessa kasvatuskulttuurissa tapahtui kuluneen sadan vuoden ja neljän perättäisen sukupolven aikana muutosta ehdottomuudesta sallivuuteen: sanelemisesta siirryttiin neuvottelemiseen yhdessä lisääntyvän avoimuuden kanssa samalla kun vanhempien ja lasten välit tasavertaisuivat. (Ruohola 1999.) Vastaaviin tuloksiin on päätenyt mm. Kemppainen (2001) tutkimuksessaan kotikasvatuksessa tapahtuneista muutoksista kolmessa sukupolvessa. Metson (2004) kotia, koulua ja kasvatusta koskeva tutkimus osoittaa kunnan kansalaisuuden ideaalin ilmeneen sekä koulun että kodin kasvatustavoitteissa.

<sup>2</sup> Tämän tutkimuksen aihepiiriä sivuavia tutkimuksia, joissa on tutkittu äitejä ja tyttäriä kolmessa perättäisessä sukupolvessa, toki jossain määrin Suomesta ja muualta löytyy. Esimerkiksi Linnatsalo (2002) on Suomessa tutkinut yhden sukupolvikolmikön (isoäiti, äiti, tytär) käsityksiä lapsen kohdistettavan hyväksynnän ja torjunnan oikeutuksesta ja kasvatuksellista vaikutuksista. Åström (1986) on tutkinut Ruotsissa keski- ja työväenluokkaisten naisten elämää kolmessa perättäisessä sukupolvessa haastatteleamalla yhdeksän eri sukupolvi-  
ketjun isoäitejä, äitejä ja tyttäriä. Bjerrum Nielsen ja Rundberg (2000) ovat puolestaan Norjassa selvittäneet naisten sosiaalista liikkuvuutta kahdeksan sukupolven isoäitien, äitien ja tytärien osalta. Brannen (2004) on tutkinut tyttöjen lapsuutta Englannissa haastatteleamalla kahdentoista eri suvun isoisoäitejä, isoäitejä ja äitejä.

tööni jatkaa tutkimuksen suorittamista heidän kanssaan kouluttautumista koskevista kysymyksistä. Näin tuli mahdolliseksi jatkaa tutkimusta sen suvun parissa, jonka osalta olin jo perehtynyt kotikasvatukseen, ja syventyä tässä käsillä olevassa tutkimuksessa kouluttautumiseen. Ymmärrän tämän tutkimuksen erityisenä vahvuutena ja syvyyden lähteenä olevan sen, että tarkastelen kouluttautumista nimenomaan sen suvun naisten osalta, joiden kotikasvatusta olen jo tutkinut. Katson, että koti, kasvatusta ja koulutus kietoutuvat monin tavoin yhteen, kuten esimerkiksi Metson (2004) tutkimus osoittaa. Näen edelleen, että koti ja kasvatusta muodostavat sen keskeisen perustan, jota vasten perheiden suhtautuminen kouluttautumiseen on ymmärrettävissä ja josta koulutusvalinnat kumpuavat.

Tutkimustehtävänä tässä tutkimuksessa on tarkastella koulutuksen periytyvyyttä äidiltä tyttärelle neljän perättäisen sukupolven ajalta. Haen tähän tutkimustehtävään vastauksia selvittämällä sitä, miten äidit ja tyttäret kouluttautuivat sekä sitä, miten äidit ja tyttäret kouluttautumiseen ja koulutusvalintoihin suhtautuivat. Näihin pohjautuen selvitan edelleen sitä, minkälaisia laajempia ylisukupolvisia koulutuskulttuurisia siirtymiä äidiltä tyttärelle sukupolvesta toiseen välittyi.

Tutkimus luo kertomusta tyttöjen koulutusratkaisuksista yhden ja saman suvun osalta, joten tutkimus ei tuota tilastollisen tutkimuksen tavoin yleistettävää tietoa naisten koulutuksen periytyvyydestä, vaan se pikemminkin avaa uudenlaisia näkökulmia koulutuksen periytyvyyden tarkasteluun. Neljän perättäisen sukupolven äitien ja tyttärien koulutuksen periytyvyyden tarkastelu kohdentuu melko pitkälle ajanjaksolle, lähes sadan vuoden ajalle. Pitkän aikavälin tarkastelu on tarkoituksenmukaista erityisesti silloin, kun tutkimuksen kohteena on kohtuullisen hitaasti muuttuvan ilmiön, kuten tässä tutkimuksessa koulutuksen periytyvyyden, selvittäminen useamman sukupolven ajalta suomalaisessa yhteiskunnassa.<sup>3</sup>

Yhden ja saman suvun neljän sukupolven kaikki äidit ja tyttäret, yhteensä seitsemäntoista kertojaa, muistelevat elämäänsä ja kertovat lapsuudestaan, kotikasvatuksesta, kouluttautumisesta, koulutusvalinnoista ja suhtautumisesta kouluttautumiseen. Tutkimuksen lähtökohdaksi ja perusajatuksena on, että haastateltavien henkilökohtaisten kokemusten ja kertomusten kautta on mahdollista ymmärtää heidän elämäänsä, niitä olosuhteita, joiden vallitessa he ovat pohtineet ja tehneet kouluttautumistaan koskevia ratkaisuja (ks. myös Lahelma 2007, 374). Menneisyyteen sinänsä ei ole paluuta, mutta menneisyyttä voidaan muistella ja siitä voidaan kertoa nykyisyydestä käsin, retrospektiivisesti. Menneisyyttä koskevaa muistelupuhetta tuotetaan kerronnan avulla ja omakohtaisista muistoista kerrotaan kokemukseksena (Tuomaala 2004; Ukkonen 2000). Kerronnallisen materiaalin tukena kirjallisena tutkimusaineistona ovat mm. kertojien koulutodistukset.

Rajaan koulutusvalintoja koskevan tarkastelun erityisesti koulutusteiden risteyskohtaan, ammatillisen tai yleissivistävän opintien valintaan lapsuudessa ja nuoruudessa. Tästä ra-

<sup>3</sup> Hitaasti muuttuvana ilmiönä voidaan pitää myös sosiaalista liikkuvuutta, jota Bertaux ja Bertaux-Wiame (1997) ovat tarkastelleet yhden suvun viiden sukupolven miesten kautta ranskalaisessa yhteiskunnassa.

jauksesta johtuen tarkastelen ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen valintaa koululaitoksen muutoksista riippuen aluksi rinnakkaiskoulun, myöhemmin yhtenäiskoulun aikana. Rinnakkaiskoulun, kansakoulun ja oppikoulun, aikaan koulutusvalinnat jakoivat ikäluokat 10–11 vuoden iässä ammatilliselle (kansakoulu jatko-opetuksineen, ammatillinen koulutus) opintielle tai yleissivistävälle (keskikoulu, oppikoulu, lukio) opintielle (esim. Kivinen 1988, 39). Peruskoulun alkuvaiheessa tasokurssivalinnat jakoivat oppilaat edelleen muutamaa vuotta myöhemmin, 12–13 vuoden iässä, rinnakkaisille koulutusurille. Yhtäläinen jatko-opintokelpoisuus ammatilliseen ja yleissivistävään koulutukseen 15–16-vuotiailla, peruskoulun päättävillä nuorilla, on ollut 1980-luvun puolivälistä lähtien, jolloin tasokurssit poistettiin (Sarjala 1997, 131–132), tässä tutkimuksessa siis tutkimuksen neljänestä ja nuorimmasta sukupolvesta alkaen.

Koulutusvalinnalla tarkoitan tässä tutkimuksessa näin ollen sukupolvea riippuen 10–16 vuoden iässä suoritettua ammatillisen tai yleissivistävän koulutuksen valintaa kansa-, kansalais- tai peruskoulupohjalta. Kun tämä koulutusvalinta 1900-luvun alkupuolella koski ani harvaa, se on kuluneen sadan vuoden aikana yleistynyt koskemaan lähes kaikkia peruskoulun päättäviä nuoria. Ne syrjäytymisuhan alla olevat nuoret, jotka eivät peruskoulun päättyessä jatka opintojaan toisen asteen opinnoissa, ammatillisessa tai yleissivistävässä, ovat tänä päivänä yhteiskunnallisen resursoinnin ja etsivän nuorisotyön jäljitettävänä. Tämä tutkimus kohdentuu näin ollen koulutuspoliittisesti merkittävään nivelkohtaan, ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen valintaan tai sille valikoitumiseen.

Tarkastelen muutosta agraarisesta moderniin yhteiskuntaan ”kansan” modernisaatiokertomuksena, jolloin tarkoitan kansalla suomalaisen yhteiskunnan ruumiillista työtä tekeviä maalaisyhteisön jäseniä ja maalta kaupunkiin muuttaneita sukupolvia (ks. esim. Stark 2006a, 10). Tällöin puhe pelkistyy työväenluokkaan ja keskiluokkaan (esim. Jokinen & Saaristo 2002, 91–95). Rinnakkaiskoulun aikaan koulutusreitit ja tasot saattoi kiteyttää siten, että kansakoulu jatko-opetuksineen sekä ammatillinen koulutus johtivat työväestöön ja keskikoulu ja lukio sekä opistotasoinen koulutus keskiluokkaan (ks. Kivinen 1988, 39).

Kiinnitän tutkimuksen historiallisesti suuntautuvan kasvatus- ja koulutussosiologian alaan, minkä lisäksi katson sen sivuavan myös sukupuolen- ja sukupolvitutkimusta. Tutkimuksessa kuljetaan suomalaisen yhteiskunnan ja sen koululaitoksen sekä naisivistyksen muutosten ja tutkimusta varten haastateltujen naisten kokemuskertomusten mukana 1900-luvun alkupuolelta 2000-luvun alkupuolelle. Tämä mahdollistaa pitkittäiskuvan muodostumisen kulttuurista ja yksilöstä kulttuurin osana sekä ylisukupolvisten, kouluttautumista koskevien siirtymien tarkastelun. Tutkimuksen neljän perättäisen sukupolven aika tarjoaa lähes sadan vuoden näkökulman koulutuksen periytyvyyden tarkasteluun äidiltä tyttärelle.

Taustoitan, perustan ja pohjustan tutkimusta tarkastelemalla aluksi sukupolven ja koulutuskulttuurisen siirtymän käsitteitä sekä näiden välisiä yhteyksiä ja jatkan edelleen tutkimuksen rajausten tekoa. Ensimmäisen luvun päätteeksi esitän tutkimuksen rakenteen.

### 1.3 Koulutuskuultuurin ylisukupolvinen siirtyvyys

Sukupolvi on tavallinen arkikielessä käytetty sana, ja se ymmärretään silloin saman suvun perättäisten jälkeläisten ketjuna, josta myös tässä tutkimuksessa lähtökohtaisesti on kyse. Vanhempien ja lasten muodostamassa perheessä on kaksi peräkkäistä sukupolvea. Isovanhempien, vanhempien ja lasten muodostamassa perheessä on kolme peräkkäistä sukupolvea jne. Tällöin on kyse perhesukupolven käsitteestä. Sukupolven sukulaisuusjärjestelmän osaksi sitova perhesukupolvi hahmottaa sukupolvisyklin biologisesti, jolloin sukupolvet seuraavat toisiaan säännöllisin väliajoin. Suvun sisäisessä ja pohjimmitaan biologisessa merkityksessä sukupolven käsitettä käytetään mm. perhesosiologian ja sosiaalisen liikkuvuuden tutkimuksessa sekä keskusteluissa sosioliisaatiosta ja kasvatuksesta. (Purhonen 2007, 15–19.)

Tieteellisessä keskustelussa sukupolven käsitettä käytetään perhesukupolven lisäksi ikäpolven/kohortin tai yhteiskunnallisen sukupolven merkityksessä, jolloin sukupolvi-käsitteen käyttötapa on yksittäistä perhettä tai sukua kollektiivisempi. Sukupolven katsotaan tällöin muodostuvan kaikista jollain tavoin rajatun ajan sisällä syntyneistä ihmisistä.<sup>4</sup> Tällöin ajatellaan, että samaan ajankohtaan syntyneitä yhdistää jokin yhteinen, yleensä nuoruuteen sijoittuva kokemus, joka erottaa heidät muun ikäisistä ihmisistä. Ilman yhdistävään kokemukseen liittävää luonnehdintaa sukupolvea voidaan pitää synonyymina termeille ikäluokka, ikäryhmä tai kohortti. (Purhonen 2007, 15–19.)

Perhesukupolvi ja yhteiskunnallinen sukupolvi ovat erillisiä käsitteitä myös siksi, että suku ja yhteiskunta rakentuvat sosiaalisina muodostelmina eri pohjalta. Näiden käsitteiden tärkeimmiksi eroiksi pelkistyvät suvun polvien välisen suhteen laatu ja polvien ajallinen etäisyys. Perhesukupolven kohdalla on kysymys vanhemmista ja lapsista ja 20–40 vuoden ajallisesta etäisyydestä. Yhteiskunnallisten sukupolvien ajallinen etäisyys on riippuvainen siitä, missä rytmisissä avainkokemuksia tuottavia yhteiskunnallisia murroksia esiintyy. (Virtanen 2001, 20.) Nopeiden kulttuuristen muutosten aikana yhteiskunnallisia sukupolvia syntyy tiheämmin kuin hitaampien kulttuuristen muutosten aikana.

Yhteiskunnallisen sukupolven käsitettä käyttävissä tutkimuksissa viitataan usein Mannheimin (1952) sukupolvia käsittelevään esseeseen. Mannheimin sukupolvi on kerroksellinen ilmiö, jonka perustana on biologinen ikäpolvi, josta kokemuksen kautta voi muodostua kokemuksellinen sukupolvi (samassa sukupolviasemassa elävät) ja

<sup>4</sup> Sanat ”suku” ja ”polvi” ovat esiintyneet suomen kirjakelellä Agricolaasta alkaen (Häkkinen 2004, 942, 1203–1204). Nykysuomen sanakirjan (1976, osat V–VI, 316) mukaan sukupolvella on kaksi päämerkitystä. Ensinnäkin sukupolvea käytetään seuraavissa yhteyksissä: ”Sukupolvien väli on tavallisesti noin 30 vuotta. Useita sukupolvia käsittävä sukuselvytys. Kulkea perintönä sukupolvesta sukupolveen. Suku on köyhtynyt sukupolvi sukupolveelta. Kahdessa peräkkäisessä sukupolvessa.” Toisessa merkityksessä sukupolven käyttöyhteys Nykysuomen sanakirjan mukaan on seuraava: ”Tämä, nykyinen sukupolvi. Menneet, tulevat sukupolvet. Vanhan, nousevan sukupolven edustaja.” Sukupolvi viittaa sanaan polvi (Nykysuomen sanakirja, 1975, osat III–IV, 399–400) ja sitä käytetään ”henkilöistä, jotka joidenkin jälkeläisten tai esivanhempien sarjassa edustavat samaa sukulaisuusastetta”. Polven käsite tarkoittaa laajemmassa merkityksessä samanikäisiä, samaan aikaan eläviä tai eläneitä ihmisiä.

edelleen mobilisoitunut (aktualisoitunut) sukupolvi.<sup>5</sup> Biologisen ikäpolven kasvaminen kokemukselliseksi sukupolveksi vaatii yleensä tiheän ja syvällisen yhteiskunnallisen muutoksen. Voimakkaimmin yhteiskunnallisen muutoksen kokee Mannheimin mukaan ikäryhmä, joka on tuohon aikaan maailmankatsomuksellisesti otollisessa iässä, noin 17–25-vuotiaita. (Mikkola 2002, 24–28.) Samanikäisten ikäpolvesta ei Mannheimin mukaan välttämättä synny kokemuksellista sukupolvea ilman yhteisiä avainkokemuksia. Mobilisoiutukseen sukupolven on otettava osaa jäsentensä kohtalon muotoutumiseen ja oltava tietoinen sukupolvensa erityislaadusta. (Kauppila 2002, 3–4; Virmasalo 1999, 33–36.)

Mannheimilaista lähestymistapaa ei kuitenkaan tämän tutkimuksen kannalta nähdä perustelluksi lähestymistavaksi siitä syystä, että tässä tutkimuksessa tarkastellaan varhaisnuoruuteen liittyviä koulutusvalintoja, eikä Mannheimin tarkoittamaan maailmankatsomuksellisesti otolliseen ikään (n. 17–25 vuotta) sijoittuvia avainkokemuksia. Lisäksi ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen valinnan ajankohta on muuttunut kuluneella vuosisadalla sukupolvesta toiseen 10–11 vuodesta 15–16 vuoteen, joten avainkokemusten tarkastelu tietyssä, samassa iässä ei olisi ylipäättänsä tässä mahdollista. Mannheimilaista taustateoriaa käyttävissä tutkimuksissa operoidaan usein myös suurilla aineistoilla, toisin kuin tässä tutkimuksessa.

Bourdieu (1930–2000) ei tuotannossaan viittaa Mannheimin sukupolvia koskevaan esseeseen tai mihinkään muuhunkaan lähteeseen, jossa sukupolvella tarkoitetaan yhdistävän kokemuksen synnyttämää yhteiskunnallista sukupolvea. Bourdieu käyttää sukupolven käsitettä esimerkiksi kasvatuksen ja reproduktion, sosialisointin yhteydessä. Sukupolvi viittaa tällöin biologiseen, suvun sisäiseen sukupolveen. Bourdieun tarkastelu ulottuu vanhempien kasvatuksen lisäksi koskemaan koko koulutusjärjestelmää, joten näkökulmaa sovelletaan myös aggregaattitasolle, jolloin kyseeseen tulevat kohortit. Tarkastelunäkökulmasta johtuen kohortit ovat pääpiirteissään yhteneviä biologisten sukupolvien kanssa. Yleisemmällä tasolla on kysymys kohorteista, yksilötasolla perheen sisäisistä sukupolvista. (Purhonen 2006, 191–194.)

Perheissä tapahtuvan kotikasvatuksen kautta lapsi tulee vähitellen osaksi laajempaa yhteisöä, yhteiskuntaa. Kasvatus on sosiologisesti tarkasteltuna ihmisen sosiaalistumista siihen fyysiseen ja henkiseen kulttuuriympäristöön, jossa hän lapsuudessaan

---

<sup>5</sup> Esimerkiksi Virtanen (2001) on hahmotellut Mannheimin teorian pohjalta uuden tavan tarkastella yhteiskunnallista sukupolvea tutkimuksen taustateorianäkökulmasta. Virtasen mukaan sukupolvien sisällä toimii vielä hienojakoisempi dynamiikka kuin sukupolvien välillä ja kuin mitä Mannheim on alun perin esittänyt. Virtanen yhdistää Mannheimin esittämän sukupolvimallin ja sen mobilisointimista käsittelevät osat poliittisen tradition tarkasteluun ja hahmottaa Suomen poliittisia traditioita kehittämänsä mestari-kisälli-oppipoikamallin kautta. Mobilisoitunut sukupolvi muodostuu poliittiseen traditioon eri tavoin suhtautuvista fraktioista niin, että sen huipulla on vanhin ja kokenein fraktio (mestarit) ja alimpana nuorin ja traditioon viimeksi hakeutunut fraktio (oppipojat). Poliittinen traditio joko jatkuu, muuttuu tai jakautuu riippuen ydinryhmistä ja niiden fraktioiden dynamiikasta. (Mikkola 2002, 26–29; Virtanen 2001, 351–355.) Virtasen esittämä tapa jakaa yhteiskunnalliset sukupolvet edelleen erilaisiin osiin, fraktioihin, on saanut aikaan vilkasta keskustelua. Keskustelun kohteena on ollut kysymys siitä, miten on mahdollista puhua yhtenäisestä yhteiskunnallisesta sukupolvesta, jos sukupolven sisällä ei ole yhtenäistä toimintaa, vaan sen sisällä on keskenään kamppailevia ryhmittymiä. (Esim. Purhonen 2002; Virtanen 2002; ks. myös Mikkola 2002, 26–30; Zacheus 2008, 11, 15–22, 261.)

elää (Antikainen ym. 2006, 35). Aikaisempien sukupolvien arvokkaana pitämän kulttuuriperinnön siirtäminen uudelle sukupolvelle on kasvatuksen vanhin tehtävä. Kyse on sosialisatiosta, joka voidaan käsittää sopeuttamisena. (Lehtisalo & Raivola 1999, 58–59.) Sosialisatian käsite kuvaa sitä prosessia, jonka aikana yksilö sekä omaksuu kulttuurisisältöjä että mahdollisesti myös muokkaa niitä. Sosialisatian seurauksena yksilöstä tulee ”yhteiskunnallisesti toimintakykyinen subjekti”<sup>6</sup> (Siljander 1997, 7–9; ks. myös Takala 1974.)

Lapsella on jo syntyessään taipumus sosiaalisuuteen ja hänestä tulee sosialisatian kautta yhteiskunnan jäsen. Primaarisosialisatio on yksilön ensimmäinen, lapsuuteen sijoittuva sosialisatio. Jokainen yksilö syntyy yhteiskuntarakenteeseen, jossa ”merkitykselliset toiset” eli tavallisesti vanhemmat sosiaalistavat hänet vallitsevaan yhteiskuntaan. Vanhempien tilannemäärittelyjen ja todellisuustulkintojen kautta yksilö sosiaalistuu yhteiskunnan jäseneksi. Vanhemmat valikoivat ympäröivästä yhteiskunnasta sosiaalistamisen elementtejä yhteiskunnallisen asemansa, elämänhistoriansa ja yksilöllisten ominaispiirteidensä mukaisesti. Sosiaalinen maailma näyttäytyy lapselle tämän kaksoisvalikoituvuuden kautta. (Berger & Luckmann 2005, 147–150.)

Primaarisosialisatio tapahtuu olosuhteissa, joissa vallitsee voimakas emotionaalinen tunnelataus. Tunteenomainen kiinnittyminen merkityksellisiin toisiin on yksilön tiedollisen oppimiskyvyn tärkein edellytys. Oppimisen lisäksi primaarisosialisatiossa tapahtuu paljon samastumista. Lapsi samastuu merkityksellisiin toisiin lukuisilla eri tavoilla, lapsi sisäistää heiltä heidän ajattelutapansa, roolinsa ja asenteensa. (Berger & Luckmann 2005, 150–151.) Sellaiset perustavaa laatua olevat kysymykset, kuten keitä me olemme ja mitkä ovat lähtökohtamme, johtavat ajatuksemme lapsuuteen ja lapsuuden perheeseen ja niihin läheisiin henkilöihin, jotka olivat meille merkityksellisiä lapsuudessamme (Thompson 2005, 13).

Primaarisosialisatiossa rakentuu yksilön ensimmäinen maailma. Lapsuuden maailma säilyy voimaperäisenä ja kiistattoman todellisena, yksilönkehitykseen vaikuttavana maailmana läpi elämän. Se pysyy aina ”kotimaailmana”, jonka suojiin on mahdollista palata tunteissa ja muistoissa. (Berger & Luckmann 2005, 154–155.) Lapsi saattaa myös (myöhemmin) ymmärtää, ettei vanhempien edustama maailma ole ainoa oikea tai mahdollinen maailma. Muut ihmiset saattavat väheksyä vanhempien arvomaailmaa, joka saattaa poiketa normaalista elämäkulusta. Siitä huolimatta lapsuuden maailma on kaiken perusta ja siitä tulee lapsen ensimmäinen kotimaailma. (Järvinen 2007, 24–25; ks. myös Berger & Luckmann 2005, 153–156.)

Sosialisatioprosessi toteutuu Bertauxin ja Bertaux-Wiamen (1991, 14) mukaan monimuotoisissa ja vaihtelevissa siirtymissä, jotka ovat riippuvaisia mm. asennoitu-

<sup>6</sup> Siljanderin mukaan sosialisatio nähdään nykyään kasvatussociologian keskeisenä käsitteenä, joskin sen suhde kasvatukseen käsitteeseen on jossain määrin häilyvä (Siljander 1997, 9). Ikosen (2000) näkemyksen mukaan kasvatusta on sosialisatian yksi muoto ja sosialisatian alakäsite. Kivelä (2000) puolestaan toteaa, että kasvatusta kuuluu tekokategoriaan ja sosialisatio prosessikategoriaan. Niitä ei hänen mukaansa voida tarkastella ylä- ja alakäsitteinä, koska ne kuuluvat eri kategorioihin.

mis- ja suhtautumistavoista, arvoista, kielellisistä ominaisuuksista, kasvatuksesta, taloudellisista resursseista ja perheen asemasta. Vanhemmat siirtävät ja välittävät lapsilleen sosialisatioprosessissa niitä vallitsevia kulttuurisia ja sosiaalisia arvostuksia, joita he itse pitävät tärkeinä. Siirtymät voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia, joten ne voivat tapahtua joko päämäärähakuisesti tai sitten ilman tarkoitusta. Siirtymät myös vaikuttavat koulumenestykseen, työuraan ja sosiaalisiin verkostoihin.<sup>7</sup> (Parikka 1994, 69; ks. myös Bertaux & Bertaux-Wiame 1997, 92–95; Bertaux & Thompson 2005, 1–3.)

Sukupolvien välinen siirto tai siirtymä, ”transmission(en)”, on monimerkityksinen käsite. Sillä viitataan mm. luovuttamiseen, periytymiseen, välittämiseen, siirtämiseen sekä perinnöksi jättämiseen. Kyse on vanhempien kyvystä siirtää lapsilleen omia kykyjään ja sosiaalisia suhteitaan suoranaisten materiaalsien avun ja omaisuuden lisäksi, eli kyse on perinnöstä hyvin laajasti ymmärrettyä. (Parikka 1994, 69–70.) Perinnöllä ei tällöin viitata niinkään biologiseen perimään, vaan lähinnä sosiaaliseen ja kulttuuriseen perimään. Katson siirtymän käsitteen kuvaavan niitä moninaisia kulttuurisia ja sosiaalisia arvostuksia, joita vanhemmilta lapsille ja tässä tutkimuksessa erityisesti äidiltä tyttärelle sosialisatioprosessissa välittyy ja periytyy.

Sukupolvien välinen siirtymä on yhtä vanha kuin koko ihmiskunta, joten siirtymän käsitteen käyttö soveltuu hyvin tähän, useampaa sukupolvea koskevaan tutkimukseen. Perheen rooli sukupolvien välisissä sosiaalisissa ja kulttuurisissa siirtymissä on varsin laaja, mutta perhe ei suinkaan ole tässä tehtävässä ainoa. Sen ohella lapseen vaikuttavat mm. vertaissuhteiden kautta toiset lapset ja yhä useammin myös erilaiset sosiaaliset instituutiot. Perheen merkitys on kuitenkin suuri mm. asumisen ja ympäristön, sosiaalisen taustan, käyttäytymisen ja asenteiden sekä vanhemmuuden välittymisen kautta. (Bertaux & Thompson 2005, 1–2; ks. myös Alasuutari 2004.) Rajaudun tässä tutkimuksessa tarkastelemaan sukupolvelta toiselle ja äidiltä tyttärelle sosialisatioprosessissa välittyviä kouluttautumista koskevia siirtymiä, ja ainoastaan sivuan muita nuoren kasvuun vaikuttavat sosialisatio- ja kasvatusinstituutioita tai -tahoja, kuten esimerkiksi päivähoitoa tai nuoren kaveripiiriä.

<sup>7</sup> Esimerkiksi Järvisen ja Kolben mukaan – jotka pohtivat oman sosiaalisen taustansa ja sukupolvensa edustajina suomalaisen yhteiskunnan luokkaeroja – jokaisen sosiaalisilla lähtökohdilla on paljon merkitystä arkielämässä. Sosiaalisilla, henkisillä ja taloudellisilla resursseilla, kuten myös keskustelukulttuurin omaksumisella, on vaikutusta elämänkulkuihin. (Järvinen & Kolbe 2007.) Ruotsalaisen yhteiskunnan luokkaeroja pohditaan vastaavalla tavalla Alakosken ja Nielsenin (2006) toimittamassa luokkaretkiteoksessa. Luokkaerot näkyvät kirjan toimittajien mukaan monin eri tavoin. Heidän mielestään luokkien väliset erot ovat pelkästään kasvaneet viimeisen kymmenen vuoden aikana. Anttila on kritisoinut Järvisen ja Kolben (2007) sekä Alakosken ja Nielsenin (2006) teoksia siitä, että kirjoittajat ovat pikemminkin toimittaneet aikalaistiagnoosin kuin tieteellisen tutkimuksen. Luokkaretki tarkoittaa Anttilan mukaan mainituissa teoksissa sosiaalista kohoamista ja henkilökohtaista selviytymistarinaa, jotka näyttävät yleisinä sukupolvikoemuksina. Toisenlainen liikkuvuus ilmentäisi Anttilan mukaan sosiaalista vajoamista tai epäonnistumista. (Anttila 2008.) Esittämästään kritiikistä huolimatta hän pitää kuitenkin tärkeänä luokista käytävää keskustelua ja sen pohtimista, miten kunkin sosiaaliset lähtökohdat määrittävät elämänkulkua (Anttila 2008; ks. myös Heikkinen 1991, 30).

Sosialisaatioprosessin kautta tapahtuvassa sukupolvien välisessä siirtymässä on Bourdieun käsittein<sup>8</sup> kysymys reproduktiosta, siitä, että kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma ja/tai asema periytyvät sukupolvelta toiselle. Kyse on myös lasten kyvystä omaksua ja muovata saamaansa sosiaalista ja kulttuurista perintöä tietyssä ympäristössä (kentällä) ja sosiaalisessa verkostossa. Pääomat saadaan osittain perheen kautta kasvatuksen tai perinnön avulla, osittain taisteluissa kentällä. Kentät toimivat taistelevien toimijoiden välisten voimasuhteiden eli pääomien tiloina. Yhteiskunta muodostuu lukuisista limittäisistä sosiaalisen toiminnan kentistä, joilla näitä taisteluja pääomista käydään. (Bourdieu & Wacquant 1995, 122–128; Roos 1987a, 11–13, 105–110.)

Lasten kouluttautumisen ja koulutusvalintojen kannalta, josta tässä tutkimuksessa on kyse, keskeisin pääoman muoto on Bourdieun kulttuurinen pääoma, sillä kulttuuripääoma siirtyy ja kasautuu ylisukupolvisesti sosialisaation välityksellä. Kulttuurinen pääoma toimii taloudellisen ja sosiaalisen pääoman rinnalla ja on vahvasti kytköksissä niihin. (Elovainio 1993, 423; ks. myös Alasuutari 1997, 4–6.) Pääomien välillä toimivat osin myös muuntumissäännöt siten, että toinen pääoma voi osittain muuttua toiseksi, kuten Siisiäinen (2005) huomauttaa. Taloudellisen pääoman avulla voi hankkia esimerkiksi kulttuurisia esineitä. Taloudellinen pääoma mahdollistaa edelleen ajan ostamisen mm. koulutuksen ja kulttuuristen taitojen hankkimiseen sekä sosiaalisen pääoman luomiseen tarvittavaan vapaa-aikaan. Kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma kietoutuvat monin tavoin yhteen esimerkiksi suvuissa ja verkostoissa. Jos perheen tuttava- tai sukulaispiiriin kuuluu korkeasti koulutettuja henkilöitä tai kouluttautumisen asiantuntijoita, perheelle tulevat sitä kautta kouluttautumista koskevat asiat tutuiksi. (Siisiäinen 2005, 100–101.)

Bourdieuun teoriaan viitaten kulttuurisen pääoman rinnalla käytetään useissa tutkimuksissa siihen rinnastettavia lähikäsitteitä, kuten koulutus pääoman ja koulutuksellisen pääoman käsitteitä, tarkasteltaessa kotitaustan yhteyttä nuoren koulutusuraan sekä tarkasteltaessa koulutuksen periytyvyyttä ja kasautumista. Sosiaalista perimää ja koulutuskulttuurisen pääoman periytymistä sukupolvelta toiselle tutkinut Kärkkäinen (2004) kiteyttää koulutuskulttuurisen pääoman käsittävän mm. vanhempien koulu-

<sup>8</sup> Bourdieun mukaan ihmiselämässä on kyse pääomien kasautumisesta. Käyttöönoton yhteydessä pääomat saavat symbolisen pääoman muodon. Bourdieun esittämät pääomat ovat taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen. Taloudellisella pääomalla tarkoitetaan materiaalisia hyödykkeitä, kuten rahaa ja omaisuutta. Sosiaalinen pääoma viittaa ihmissuhdeverkoston laajuuteen ja laatuun sekä kykyyn luoda suhteita ja käyttää niitä hyväkseen. Kulttuurista pääomaa voidaan kutsua myös tiedolliseksi pääomaksi, jotta se tulisi kokonaisuudessaan huomioiduksi. Kulttuurinen pääoma ilmenee kolmella tavalla: ruumiillistuneena, objektiivituneena ja institutionalisoituneena. (Bourdieu 1986; Bourdieu & Wacquant 1995, 148–149; Roos 1987a, 11–13.) Kulttuurisen pääoman ruumiillistuneella muodolla tarkoitetaan Bourdieun mukaan esimerkiksi yksilön tietoja, taitoja, makutottumuksia ja suhteellisen pysyviä luonteenpiirteitä, jotka ovat muokkautuneet elämänhistorian aikana. Objektiivituneella kulttuuripääomalla tarkoitetaan esineitä, kuten kirjoja, taideteoksia ja soittimia. Institutionalisoitunut kulttuurinen pääoma tarkoittaa koulutustutkintoja. Ruumiillistunut kulttuurinen pääoma on tiukimmin yhteydessä omistajaansa, joten sitä ei voi omaisuuden tai rahan tavoin siirtää suoraan toiselle. (Bourdieu 1986, 243–248; Siisiäinen 2005, 90–95; Vanntaja 2002, 22.) Kataja on tutkinut aseman, koulutuksen ja kulttuuripääoman periytymistä sodanjälkeisessä Suomessa ja todennut, että Bourdieun pääomat jakautuvat sukupuolen mukaan siten, että kulttuuriset pääomat ovat tyypillisiä naisille ja sosiaalis-taloudelliset pääomat miehille (Kataja 1997, 96). Myös Sanaksenahon bourdieulaista näkökulmaa käyttävän tutkimuksen mukaan kulttuurinen pääoma on keskittynyt naisille, kun sitä mitataan perus- ja ammattikoulutuksella sekä kulttuuriin ja itsensä toteuttamiseen liittyvillä harrastuksilla (Sanaksenaho 2006).

tuksen, sosiaaliluokan, vanhempien lastensa suhteen ilmaiset koulutustavoitteet, vanhempien koulutuksen arvostamisen ja koulutusmyönteisyyden tai -kielteisyyden, vanhempien ohjauksen sekä lapsen koulumenestyksen ja kouluttautumisen (Kärkkäinen 2004, 281–283).

Käytän tässä tutkimuksessa koulutuskulttuurisen siirtymän käsitettä kuvaamaan äidiltä tyttarelle välittyviä ja periytyviä sosiaaliseen taustaan sitoutuneita kouluttautumista ja koulutusvalintoja koskevia moninaisia arvostuksia, asenteita ja suhtautumistapoja. Tutkijasta ja asiayhteydestä riippuen käytän edelleen myös Bourdieun kulttuuriseen pääomaan viittaavia muita lähikäsitteitä, kuten koulutus pääomaa, koulutuksellista pääomaa ja koulutuskulttuurista pääomaa.

Bourdieu katsoo löytäneensä kulttuurilaitosten piiristä, erityisesti koulusta, yhteiskunnan kätketyn uusintamiskehän. Kätketyn ja avoimen kilpailun kautta koululaitos suosii niitä nuoria, joilla on sosialisatiossa saatua, tietyn tyyppistä kulttuurista pääomaa. Tämä tarkoittaa koulun kulttuurissa mm. hienostuneiden kielikoodien<sup>9</sup> hallintaa, helppoutta käsitteellisyyteen ja korkeakulttuuriin sisältöihin suhtautumisessa sekä avointa suhtautumista kulttuuriin ja esteettisiin kysymyksiin. (Siisiäinen 2005, 93; ks. myös Alasuutari 1997, 5–6.) Koulu toimii Bourdieun mukaan kenttänä, jossa yksilöt omien taipumustensa ja mieltymystensä mukaisesti pyrkivät keräämään (tai välttämään) kulttuurista pääomaa. Kyse on siitä, millä tavoin koulun edustamat arvot sopivat siihen arvomaailmaan, joka kullekin on jo lapsuuden ja nuoruuden sosialisatiossa alkanut muodostua. Bourdieun mukaan yksilöt ovat lähtökohtaisesti eriarvoisissa sosiaalisissa asemassa, eikä koulutus poista sosiaalista eriarvoisuutta, vaan edesauttaa kulttuurisen pääoman epätasaista jakautumista yksilöiden<sup>10</sup> kesken. (Bourdieu 1998, 30–35; Elovainio 1993, 423.) Koulutuksen tehtävänä on tämän teorian mukaan uusintaa yhteiskunnassa vallitseva valta ja etuoikeudet (Bourdieu & Passeron 2000).

Bourdieu esittämää teoriaa on kritisoitu mm. siitä, että sosiaalisen muutos nähdään siinä jähmeänä, samoin staattisen luokkayhteiskunnan näkymästä (esim. Purhonen, Rahkonen & Roos 2006, 37–39; ks. myös Alasuutari 1997, 3). Monet tutkijat kysyvät Bourdieun kulttuurireproduktioteoriaan viitaten, eikö inhimillistä toimintaa sosiaalisessa todellisuudessa säätelevien rakenteiden esille nostaminen auttaisi mieluummin vapautumaan vaietuista struktuureista kuin säilyttämään niitä (ks. esim. Helsti 2008; Liljander 1991, 118–119; Tolonen 2008a; ks. myös Käyhkö 2011).

<sup>9</sup> Bernstein kiinnitti jo 1950-luvulla Englannissa huomiota siihen, että oppilaiden välisiä menestyseroja selitti ennen kaikkea kieli, joka sisälsi ja välitti monia opintomenestyksen kannalta merkittäviä kasvuympäristön ja kulttuurin piirteitä. Englannin kielessä tämä tarkoitti jo pelkästään ääntämykseen liittyviä eroja. Bernsteinin esittämä teoria kielestä kytkeytyy sosialisatioprosessiin ja sitä kautta sosiaaliseen taustaan. Bernsteinin teorian keskeinen ajatus on, että koulun kielellinen vuorovaikutusmuoto noudattaa keskiluokalle ominaista kehittynyttä kulttuurista periaatetta, kun taas työväenluokkainen vuorovaikutusmuoto on rajautunutta ja siten sulkeistuu koulun ulkopuolelle. (Penttinen 1999.)

<sup>10</sup> Kun lasten, perheiden ja koulun kohtaamisia tarkastellaan Bourdieun teorian valossa, tulee mukaan habituksen käsite. Bourdieulle habitus tarkoittaa koko sitä elämänhistoriaa ja niitä toisiinsa nivoutuneita asenteita, tottumuksia ja suhtautumistapoja, jotka ihmiset ovat elämänsä aikana sisäistäneet (Allardt 1986, 12; Bourdieu 1987, 11). Bergerin ja Luckmannin tavoin ajateltuna habituksen perustan rakentuminen on alkanut primaarisosialisatiossa jatkuen koko elämän (Bourdieu & Wacquant 1995, 158–159, 165–167).

Alapuro (2006, 60) toteaa Bourdieun teorian rakentavan siltaa rakenteista kulttuuriin, sillä Bourdieun teoria mahdollistaa kulttuurin tutkimuksen hylkäämättä rakenteita.<sup>11</sup> Bourdieun käsitteiden avulla on mahdollista liittää objektiiviset rakenteet subjektiiviseen kokemukseen. Yhteiskuntaluokan, sukupuolen ja kulttuurin välinen suhde on tärkeä ja olennainen tutkimuksen ja analyysin kohde. (Tolonen 2008a, 11.) Yhteiskuntaluokkaa, sukupuolta ja kulttuurisia käytäntöjä läpinäkyväksi tekevä tutkimus paljastaa, selvittää ja tarkentaa näiden yhteenkietoutumia.

## 1.4 Tutkimuksen rakenne

Tarkastelen seuraavassa, toisessa pääluvussa, muuttuvaa ja yhteiskuntaluokkiin nivoutuvaa naissivistystä kuluneen sadan vuoden aikana. Tämän tutkimuksen neljän sukupolven äitien ja tytärten koulutusmahdollisuuksien ja koulutusvalintojen ymmärtämiseksi on lähdettävä liikkeelle viime vuosisadan alkupuolelta. Vaikka tutkimuksen vanhimman sukupolven kouluttautuminen ajoittuu 1900-luvun alkupuolelle, tutkimuksen aikarajaus ei merkitse tiukkaa vuosisidonnaisuutta. Naissivistystä ja sukupuolittunutta kansalaiskäsitystä koskevat keskustelut tiivistyivät 1800-luvun viimeisinä vuosikymmeninä, joten on perusteltua tarkastella myös tuota ajankohtaa naissivistyksen nousun ja tyttöjen kouluttautumismahdollisuuksien laajenemisen ymmärtämiseksi vuosisadan vaihteessa. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan laajenevan keskiluokan tyttöjen oppikoulunkäynnin yleistymistä ja työväestön tytöille tarjottavaa perheenemännyyteen ja kodinhoitoon johtavaa opintietä. Päätän luvun tarkastelemalla koko ikäluokalle avautuvia yhtäläisiä jatko-opintomahdollisuuksia.

Seuraavassa, kolmannessa pääluvussa siirryn toistamiseen ajassa taaksepäin ja tarkastelen koulutuksen merkityksen vaihteluita perättäisille sukupolville suomalaisen yhteiskunnan muutosten mukana, sillä eri aikaan eläneet sukupolvet ovat kokeneet koulutuksen merkityksen eri tavoin elämässään. Edellä mainitut kaksi toisiinsa nivoutuvaa ja limittäistä tarkastelutapaa, naissivistyksen muutokset modernisoituvassa yhteiskunnassa (luku 2) ja koulutuksen muuttuva merkitys naisille sukupolvesta toiseen (luku 3), täydentävät toisiaan ja auttavat ymmärtämään kodin ja koulun rajapintaan sijoittuvia, eri sukupolvien ja erilaisen sosiaalisen taustan omaavien perheiden koulutusvalintoja. Luvun päätteeksi esitän yhteenvedon tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista.

Tutkimuksen toteuttamista ja menetelmällisiä taustaoletuksia selvitan yksityiskohtaisesti neljännessä pääluvussa. Viidennessä pääluvussa mukaan tulevat tutkimusta var-

<sup>11</sup> Esimerkkinä tästä Alapuro mainitsee Willisin (1984) työväenluokkaista brittinuorisoa koskevan tutkimuksen. Willisin tutkimus avaa näkökulmia kulttuurisen uusintamisen vaikutusvoimaan työväenluokkaisten poikien osalta. Kavereiksi itseään kutsuvat pojat pitävät koulun edustamaa kulttuuria itselleen sopimattomana, vieraana, ikävänä ja "naismaisena", joten he toimivat oppitunneilla koulunvastaisesti häiriten opetusta. Pojat korostavat omaa maskuliinisuutta painottavaa työväenluokkaista kulttuuriaan ja pitävät sen edustamaa arvomaailmaa ensisijaisena. (Willis 1984.) Vastaavanlainen, koulunkäynnin vastainen ilmiö tulee esille Öhrnin (2005, 71–72) tutkimuksessa, jossa työväenluokkaisten tyttöjen ulospäin suuntautuvaa toimintaa kuvataan koulun näkökulmasta kriittiseksi tai protestoivaksi.

ten haastatellut äidit ja tyttäret: tutkimuksen vanhimman sukupolven edustaja Saima, hänen kolme tytärtään, näiden seitsemän tytärtä ja edelleen näiden kuusi tytärtä. Kokemuskertomusten avulla pyrin tekemään näkyväksi sitä, että erilaisissa ympäristöissä varttuessaan tyttäret ovat saaneet erilaisia valmiuksia tehdä kouluttautumista koskevia valintoja, kuten myös sitä, että nämä valinnat ovat olleet sidoksissa kunkin sukupolven yleisiin koulutusmahdollisuuksiin sekä koulutuksen merkityksen muutoksiin perättäisille sukupolville. Kuudennessa pääluvussa kokoan yhteen tutkimusaineiston perusteella jäsentyneet, ylisukupolviset koulutuskulttuuriset siirtymät äidiltä tyttärelle neljän sukupolven ajalta. Seitsemännessä ja viimeisessä pääluvussa esitän johtopäätökset ja pohdinnan.

## 2 MUUTTUVA NAISSIVISTYS MODERNISOITUVASSA YHTEISKUNNASSA

Tarkastelen tämän pääluvun aluksi järjestäytyneen naisliikkeen ponnisteluja naisten aseman parantamiseksi 1800-luvun lopulta 1900-luvun alkuun, sillä tuolloin vaikuttanut naisliike pyrki laajentamaan tyttöjen koulunkäyntimahdollisuuksia. Vaikka tyttöjen kouluttautumismahdollisuuksien laajenemisen tarkastelu naisliikkeen ponnisteluihin nojautuen on yksinkertaistavaa, se on perusteltua siksi, että se avaa näkymiä naissivistyksen nousupyrkimysten lähtökohtiin ja tekee ymmärrettäväksi naisten kouluttautumishalukkuutta mahdollisuuksien siihen avauduttua.

### 2.1 Naisten oikeus sielunsa sivistykseen vapautuu uudistusaatteiden myötä

Naisten asemaa koskevia muutoksia ajavan naisliikkeen syntyyn 1800-luvun loppupuolella vaikutti naisten epäoikeudenmukaiseksi koettu asema miesten rinnalla. Naiset olivat olleet isänsä määräysvallan alaisia. Isän kuoltua naimattoman naisen holhoojaksi oli tullut joko oma veli tai lähin miessukulainen. Naisten elämän katsottiin täyttyvän avioliiton ja perheen kautta, joten naimattomien naisten elämän nähtiin kuluvan lähinnä hukkaan. Keskiluokan perheiden tyttäret turhautuivat kasvatuksensa ja opetuksensa puutteellisuuden vuoksi, koska he eivät päässeet kouluttautumaan veljiensä tavoin ammatteihin eikä heidän ollut sopivaa mennä työhön. Tavallisen kansan tytärten elämään ei kuulunut juuri minkäänlaista koulutusta, vaan heidän elämänsä täytti raskas työ. Ahtaat, naisten oloja rajoittavat lait<sup>12</sup> ja vielä ahtaammat, vuosisatojen kuluessa

<sup>12</sup> Naisen asema parani asteittain lainsäädännön muutosten myötä 1800-luvun loppupuolelta alkaen. Laki 25 vuotta täyttäneen naimattoman naisen täysivaltaisuudesta säädettiin vuonna 1864. Vuoden 1868 asetus mahdollisti naimattomille, täysivaltaisille naisille saman oikeuden kuin miehille harjoittaa elinkeinoammatteja (lukuun ottamatta sellaisia elinkeinoja, joihin piti pyytää erikseen lupa, kuten kirjakaupan pitämistä). Vuoden 1878 perintölaissa säädettiin yhtäläinen perintöoikeus pojille ja tyttärille, maaseudulle ja kaupunkiin. Vuonna 1898 annetulla asetuksella säädettiin, että naimaton nainen on täysivaltainen samassa 21 vuoden iässä kuin mies. (Gripenberg 1910, 156–170.)

miesten ja naisten mieliin piintyneet tavat olivat muodostuneet esteeksi naisten olojen kehittämiseksi. (Hallsten 1934, 9–13; ks. myös Sysiharju 1995a, 4–6.) Vallitsevan käsitystavan mukaan miesten ja naisten toiminta-alat olivat erilliset.<sup>13</sup> Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että naisten alue rajoittui kodin piiriin ja miesten alue ulottui kodin ulkopuolelle, yhteiskunnan ja valtioelämän eri tehtäviin ja toimiin saakka. Tähän käsitykseen kuului edelleen se, ettei naisten kykyjen ja lahjojen kehittämistä opiskelun ja tiedon tarjoaminen keinoin katsottu edes tarpeelliseksi. (Hannula 1934, 96–97; ks. myös Gripenberg 1910.)

Naisia yhdisti ajatus pääsystä kodin ulkopuoliseen työhön ja sellaisen vapauden saavuttaminen, joka koski vain miehiä (Meinander 1999, 136). Käytännössä naisten oikeus työhön koski ylä- ja keskiluokan naisia (Markkola 1990, 369), sillä työläisnaisille työn tekeminen oli suorastaan välttämätön pakko (Jallinoja 1983, 61; Ollila 1990, 276, 278). Sulkunen huomauttaakin 1800-luvun lopun naisjärjestöjen toiminnan<sup>14</sup> olleen pienen, tarkasti rajatun naisryhmän yhteistoimintaa, joka oli tiukasti sidoksissa tämän ryhmän ponnistuksiin oman sosiaalisen nousunsa varmistamiseksi. Tämän ”eliitin” ajaman naissivistyksen nousupyrkimykset koskivat eri tavoin erilaisessa sosiaalisessa asemassa olevia tyttöjä ja naisia. (Sulkunen 1987, 165–167; Sulkunen 1991, 33–35, 40.)

Suomen ensimmäisen Naisyhdistyksen ohjelmaan oli vuonna 1884 kirjattu tehtäväksi raivata syrjään kaikki esteet säätyläisnaisten ammattiuran luomisen ja alempien yhteiskuntaluokkien naisten koulutuksen tieltä. Ohjelma sisälsi yleissivistyksen ja ammattitietojen hankkimisen, tutkintojen suorittamisen ja samapalkkaisuuden lisäksi monia muita naisten olojen parantamista koskevia vaatimuksia. Ohjelmassa vaadittiin myös avioituneen naisen täysi-ikäisyyttä 21 vuoden iässä ja edusmiesoikeuden poistamista sekä avioituneen naisen omistus- ja hallinto-oikeutta perittyyn ja ansaittuun omaisuuteen. Edelleen Naisyhdistys vaati naisen laillisen avioiän korottamista 15 vuodesta reippaasti ylöspäin. Muutamia vuosikymmeniä myöhemmin voitiin todeta, että ohjelma oli laajuudestaan huolimatta varsin toteuttamiskelpoinen. (Hallsten 1934, 19–20.)

Naisyhdistys esitti vuonna 1897 ”huimaavan uudistussuunnitelman”, jossa se esitti naisille samaa valtiollista äänioikeutta kuin miehillekin. Vaikka anomusta ei ehdittykään käsitellä lakivaliokunnassa, se sai julkisuutta päivälehdissä. Anomuksen perusteluissa vaadittiin toiselle puolelle kansasta, naispuolisille kansalaisille, samoja oikeuksia kuin miehillekin. ”Oikeus vaatii ettemme ilman syytä toiselta kansalaiselta kiellä sitä, mitä suomme itsellemme. Kaikki ne oikeudet ja erikoisoikeudet, jotka miespuolisella kansalaisella maassamme valtiollisessa suhteessa on, on hän itse lainsäädännön kautta itsellensä luonut, siis myös valtiollisen äänioikeudenkin. Naisten oikeus äänensä kautta vaikuttaa maan yleisiin asioihin perustuu samoihin syihin, kuin miehenkin, on yhtä suuri kuin

<sup>13</sup> 1900-luvun alkupuolelle asti väestönlaskennassa naisista käytettiin määrettä ”vaimonpuoli”, joka viittasi siihen, että naisen asema määrittäytyi suhteessa ”miespuoleen” avioliiton kautta. Naisilla (naispuolet) ja miehillä (miespuolet) säilyi ”puoli”-liite väestöluokituksissa 1950-luvulle asti. Tämä viittasi mielikuvaan kahdesta puolikkaasta, miehen puolesta ja naisen puolesta, jotka muodostivat yhdessä kokonaisuuden. (Kinnunen 2001, 39–41.)

<sup>14</sup> Näitä naisjärjestöjä olivat tuolloin lähinnä vuonna 1884 perustettu Suomen Naisyhdistys ja vuonna 1892 perustettu Unioni Naisasialiitto (Sulkunen 1987, 165; ks. myös Jallinoja 1983, 46–50).

miehenkin.” Edelleen Naisyhdistyksen anomuksessa vaadittiin valtiollisen äänioikeuden laajentamista myös miesten osalta yhteiskunnallisesta asemasta riippumatta. Samalla muistutettiin siitä, että mitä useampaa miestä äänioikeus koskisi, sitä räikeämmäksi muodostuisi se, että äänioikeus kielletään kokonaan sukupuolensa mukaan naisilta, jotka kuitenkin muodostavat toisen puolen kansasta. Vuonna 1906 voimaan astuneet yhtäläinen valtiollinen äänioikeus ja vaalikelpoisuus kruunasivat naisten kansalaisyhteiskuntajäsenyyden.<sup>15</sup> (Hallsten 1934, 24, 27, 29; ks. myös Gripenberg 1908, 372–373.)

Naisliike rakensi uutta naissivistysaatetta, joka korosti naisen oikeutta sivistykseen hänen itsensä vuoksi eikä pelkästään välillisesti puolisona ja äitinä (Wilkama 1938, 346–347). Vähitellen edistynyt koulutus nosti naisten tietotasoa, joka puolestaan toimi yhtenä naistietoisuuden edellytyksenä (Jallinoja 1983, 32–34). Keskisäätyjen naisille aukenivat ensimmäiseksi koululaitoksen tehtävät, sitten laajenevan postilaitoksen virat ja hieman myöhemmin terveydenhuoltoalan virat (Hannula 1934, 98; Ketonen 1977, 71). Kasvavan teollisuuden pariin siirtyneistä työläisnaisista suuri osa oli jäänyt vaille kouluopetusta, joten Naisyhdistyksen toimesta perustettiin ja ylläpidettiin Helsingissä näille naisille alkeiskursseja (Hallsten 1934, 32, 35). Naisyhdistys vaikutti myös naisten kotitaloustaitojen kehittymiseen vauhdittamalla mm. emäntäkoulujen perustamista maaseudun naisille, sillä koko kansan aineellisen ja henkisen kehityksen nähtiin olevan riippuvaisia naisten taidoista perheenemäntinä ja äiteinä (Harmaja 1934).

Kotitalousideologian pohja luotiin 1800-luvun loppupuolella, jolloin sivistyneistön rouvat alkoivat ohjata työväestön naisia kodinhoidon ja ruuanlaiton pariin. Varsinainen kotitalousideologian läpimurto suomalaisiin koteihin ja erityisesti tyttöjen kasvatukseen tapahtui kuitenkin 1920-luvulla. Kansalaissota oli lisännyt sivistyneistön tuntemaa epäluuloa työväestöä kohtaan. Yhteiskunnan ote ja kontrolli kasvatuksesta tiukkenivat. Tyttöjen kasvatuksessa haluttiin korostaa äitiystehtävää, jossa kotitalousideologia oli keskeinen väline. Tytöt saivat kotitalousopetusta kansa-, jatko-, ammatti- ja oppikouluissa. Ainoastaan yhteiskouluissa saattoi välttää kotitalousopetuksen. (Kaarninen 1995, 247; ks. myös Jauhiainen 2002, 179–181.)

Naisliikkeen ponnistelut tyttöjen koulutusmahdollisuuksien laajenemiseksi ja naisten aseman parantamiseksi olivat sidoksissa aikakauden aatteellisiin virtauksiin. 1860-luvulta 1900-luvun alkuun vallinnutta jaksoa voidaan luonnehtia kansallisen identiteetin löytämisen ja vahvistumisen ajaksi. Tämä aate liittyi ennen kaikkea kulttuuriseen ideologiaan ja uskoon koulutuksen sivistyksellisestä vaikutuksesta. Voidaankin puhua kansallishenkisestä koulutuspolitiikasta. Kun aiemmin kansanopetus oli palvellut kirkon

<sup>15</sup> Tämä uudistus vauhditti naisen aseman muutoksia yhteiskunnassa. Naiskansanedustajat jättivät jo vuoden 1907 valtiopäivillä anomuksen siitä, että naisilla olisi mahdollisuus hakeutua virkoihin samalla tavalla kuin miehilläkin. Anomus ei kuitenkaan tuolloin menestynyt. Vasta vuoden 1919 hallitusmuotoon kirjattiin seuraava: ”...että kaikki Suomen kansalaiset ovat yhdenvertaiset lain edessä, että tasavallan presidentti valitaan syntyperäisten Suomen kansalaisten joukosta, että valtioneuvoston jäseniksi on kutsuttava syntyperäisiä Suomen kansalaisia ja että valtion virkaan voidaan nimittää ainoastaan Suomen kansalainen.” Naisten virkakelpoisuuden ratkaisemiseksi tarvittiin kuitenkin vielä uutta lainsäädäntöä. Vuonna 1925 hallituksen esitys eduskunnalle naisten virkakelpoisuuden ratkaisemiseksi oli valmis, ja pari vuotta myöhemmin annetun asetuksen mukaan naisten todettiin olevan kelvollisia lähes kaikkiin valtion virkoihin. (Hannula 1934.)

tarkoituksena, se palveli nyt valtiollista kansakunnan kehitystä. Kansallisen ajattelun voimistuminen oli yleiseurooppalainen ilmiö. Suomen tilanne oli nationalismin nousulle otollinen siinä mielessä, että maa kuului Venäjän keisarikuntaan ja sen johtavat kansankerrokset puhuivat kansalle vierasta kieltä, ruotsia. Nationalismin keskeisimpiä vaatimuksia oli kansakunnan pääkielen vahvistaminen ja eliitin suomalaistaminen.<sup>16</sup> (Ks. esim. Lampinen 2003, 31, 33–34; ks. myös Huuhka 1955, 34.)

Naisten yhteiskunnallista asemaa parantamaan pyrkivän Naisyhdistyksen toiminta 1800-luvun loppupuolella oli nähtävissä Suomessa orastavan nationalismin taustaa vasten. Vapauttamiseen pyrkivä fennomaaninen liike muodosti suotuisan kasvualustan naisasialiikkeelle, joka vaati tyttöjen nuikkojen ja puutteellisten koulunkäyntimahdollisuuksien parantamista, kehittämistä ja laajentamista. Fennomaaninen liike toimi naisasialiikkeen ohella useiden muidenkin liikkeiden, kuten nuorisoseura-, työväen- ja raittiusliikkeen, katalysaattorina. Kysymys oli kansallisesta heräämisestä, johon liittyi kansallisten aatteiden lisäksi joukko muita vapautusaatteita. (Jallinoja 1983, 34–42.) Naisten oikeus sielunsa sivistykseen vapautui vähitellen uudistusaatteiden myötä.

Jallinojan (1983) mukaan naisliike järjestäytyi ensimmäisellä taistelukaudestaan 1884–1908 tyttöjen koulukysymystä ajavasta liikkeestä naisasialiikkeeksi. Naisliike vaikutti osaltaan tyttöjen koulutusmahdollisuuksien laajenemiseen ja muotoutumiseen suomalaisessa yhteiskunnassa. Ylempien yhteiskuntaluokkien tyttöjen koulutusmahdollisuuksien laajeneminen koitui vähitellen kaikkien yhteiskuntaluokkien tyttöjen eduksi – aluksi kasvavan keskiluokan, myöhemmin myös työväestön – keski- ja oppikoulunkäyntimahdollisuuksien lisääntyä niin kaupungissa kuin maaseudullakin.

## 2.2 Laajenevan keskiluokan tyttöjen oppikoulunkäynti yleistyy

Tyttökouluja perustettiin 1800-luvulla pääasiassa keski- ja yläluokan säätyläistyttärille yksityisen aloitteellisuuden pohjalta.<sup>17</sup> Tyttökoulujen opetuksen perustana pidettiin naisen kutsumusta äitinä, puolisona ja perheenemäntänä, joten tyttökoulun käyneiden mahdollisuudet avioliittomarkkinoilla paranivat. (Wilkama 1938.) Tyttöjen pääsyä tyt-

<sup>16</sup> Kansallisuusliikkeen nousun dynaamisina muotoina Suomessa oli snellmanilainen fennomania. Sen mukaan kansakunnan perustan muodosti samaa kieltä puhuva kansa. Snellmanin luoma kansallisuusohjelma oli vahvasti sivistyksellinen. Snellman vetosi koko kansan sivistystason nostamiseen puolesta. Luontaista näin ollen oli, että kansallisuusliikkeen huomio kohdentui koulutuksen kehittämiseen. Snellmanilainen ohjelma voidaan kiteyttää pyrkimykseen ”kansaa sivistettävä, sivistyneistö kansallistettava”. Fennomaanit halusivat luoda suomenkielisen johtavan kerroksen suomalaistamalla ruotsin kieltä puhuvan virkamieskunnan. Tähän pyrittiin nopealla keinolla, lähinnä painostamalla ruotsinkielistä sivistyneistöä kielenvaihtoon, sekä hitaammalla keinolla, suomenkielisten oppikoulujen perustamisella ja yliopiston suomalaistamisella. (Lampinen 2003, 35–39; ks. myös Tuomaala 2004, 63.) Kansallisen heräämisen keskeisiin seikkoihin kuului pyrkimys luoda riittävät koulutusmahdollisuudet kaikille aloille kotimaassa (Hovi, Kivinen & Rinne 1989, 97; ks. myös Ruutu 1965, 84–85).

<sup>17</sup> Rahvaan tyttäret jäivät kokonaan tyttökoulujen ulkopuolelle. Vuoden 1856 koulujärjestys määräsi, että ”kouluun ei oteta kuin sellaisia oppilaita, joiden kasvatus ja tavat ovat nuhteettomat ja joiden kanssa seurustelua ei voi millään tapaa pitää vahingollisena muille koulussa oleville kunnia-arvoisten ja sivistyneitten vanhempien tyttärille”. (Aromaa 1990, 156.) Vajaa kaksikymmentä vuotta myöhemmin, vuonna 1872, koulujärjestyksestä poistettiin sääädös, jonka mukaan valtion tyttökouluun sai ottaa vain säätyläisperheiden tyttäriä. Tosin koulujärjestyksessä säilytettiin edelleen maininta siitä, että tyttöjen tuli olla siveellisistä ja kunnollisista kodeista. (Ketonen 1977, 72.)

tökouluihin rajoitti kuitenkin vanhempien sääty: tyttöjen lukukausimaksut olivat suuremmat kuin poikien, ja myös tyttöjen kouluun ottamisen ikä oli korkeampi. Tyttöillä oli myös luokka-asteita vähemmän kuin pojilla. (Ketonen 1977.)

Tyttökouluja kohtaan esitettiin kärkeästä arvostelua siitä, että niiden antama sivistys erosi poikien sivistyksestä. Esimerkiksi naisasiaa ajava Minna Canth totesi, että tyttökoulut olivat omiaan kehittämään orjalle orjan sielua, eivät antamaan valmiutta itsensä kehittämiseen tai elättämiseen. Canthin näkemykset heijastelivat naisten elämää koskevaa muutosprosessia aikana, jolloin koko yhteiskunta oli voimakkaassa muutoksessa. (Aromaa 1990, 152, 154, 162–163.) Minna Canthin ja hänen ystäväpiirinsä<sup>18</sup> siivittämänä lähti liikkeelle suomalaisen naislyseon kehittämishanke vuonna 1882 Kuopiosta. Hankkeen tavoitteena oli yliopisto-opintoihin johtavan naislyseon perustaminen Helsinkiin. (Wilkama 1938, 281–286, 295.) Helsingin Suomalaisen Tyttökoulun johtokunta, jonka puoleen naislyseohanketta ajavat tahot kääntyivät, asettui asiassa kielteiselle kannalle. Naislyseota varten kerätyt varat käytettiin vuonna 1886 perustetun Helsingin Suomalaisen Yhteiskoulun hyväksi, ja naisten tie yliopisto-opintoihin suomenkielisessä yhteiskoulussa pääsi näin avautumaan. (Ketonen 1977, 62.)

Ruotsinkielisten puolella ensimmäinen yhteiskoulu ”Läroverket för gossar och flickor” oli perustettu muutamaa vuotta aiemmin, vuonna 1883. Koulun periaatteisiin kuului mm. seuraava: ”Yhtä hyvin kuin poikien tulee tyttöjenkin saada perusteellisia tietoja, ajatus- ja arvostelukykä ja itsenäisyyttä – periaate, jonka pohjana on naisenkin inhimillinen oikeus sielunsa viljelyyn, tieteellisiin opintoihin sekä myös monelle käytännöllisen toiminnan alalle, jolla hän jo on osoittautunut miehen vertaiseksi tai sopivammaksikin, kuten esim. lääkärinä tai lasten opettajana.” (Wilkama 1938, 334–335.)

Naiskasvatuksen laajeneminen yliopistoon johtavaksi väyläksi tapahtui pitkän aikaa yksityisten oppikoulujen pohjalta. Kun naisylioppilaiden määrä oli vuonna 1890 runsaat kaksi prosenttia kaikista ylioppilaista, se oli vuosisadan vaihteessa jo yli kaksikymmentä prosenttia. Naisilla oli teoriassa ollut ylioppilastutkinnon suorittaminen mahdollista vuodesta 1871 lähtien. Tuolloin annetun säädöksen mukaan naisten oli haettava yliopiston kanslerilta erivapautta sukupuolestaan ylioppilastutkintoon osallistumiseksi. Varsinaisesti naisten oikeus yliopisto-opintoihin toteutui vuodesta 1901 lähtien. Valtion omistamissa kouluissa tyttöjen mahdollisuus lukiosivistykseen toteutui vuodesta 1906 alkaen. Tuossa vaiheessa Suomessa toimi jo lähes kolmekymmentä yksityistä yliopistoon johtavaa yhteiskoulua tai tyttökoulua. (Salminen 2004, 73–74, 80, 91; ks. myös Aromaa 1990, 163; Blomqvist 1908, 222–225; Sysiharju 1995a, 5.)

Oppikoulutasoinen yhteiskoulu merkitsi tyttöjen tuloa siihen koulutilaan, joka oli aiemmin tarkoitettu vain pojille. Tyttöjen tulo poikien hallitsemalle alueelle aiheutti julkisuudessa runsasta keskustelua, joka pelkistyi kysymykseen yhtäältä siitä, kestääkö naisruu-

<sup>18</sup> Minna Canth nimitti ystäväpiiriään ”Kuopion naisintelligenssiksi”. Siihen kuuluivat mm. sikäläisen suomalaisen tyttökoulun johtajatar Elisabeth Ingman, kielten opettajana toimiva kamreerinrouva Elisabeth Stenius sekä tyttökansakoulun johtajatar Selma Becklund. (Wilkama 1938, 282.)

mis älyllistä ponnistelua, ja toisaalta siitä, voidaanko tyttöjä ja poikia opettaa yhdessä. Yhteiskasvatuksen vastustajat vetosivat mm. lääkäriammattikunnan huoleen tyttöjen terveyteen liittyvistä ongelmista ja pyrkivät näin asiantuntijavaltaa käyttäen legitimoidaan tiedollisilta tavoitteiltaan vaatimattomampaa naisille sopivaa koulutusta. Sukupuolten erillään pitämistä perusteltiin myös siveellisyysyllä. (Jauhiainen 2009a.)

Koulukomitean (1906–1909) jäsenten ja päättävien viranomaisten suojele kohdistui valtion tyttökoulujen oppilaisiin. Tyttöjen keskikouluaste<sup>19</sup> pidennettiin valtion tyttökouluissa vuosina 1920–1921 viisiluokkaisesta kuusiluokkaiseksi. Tyttöjen perehdyttämistä käsitöihin ja kotitalouteen pidettiin tärkeänä, ja sen vuoksi tyttöjen tuli käydä koulua yksi vuosi enemmän ja rasittua vähemmän. Tyttöjen koulutuksen pidentyminen ei saanut pelkästään myönteistä vastaanottoa perheissä, sillä vuotta pidempi koulu-aika lykkäsi myös lukio-opintojen alkamista tai työelämään siirtymistä vuodelle eteenpäin. (Ketonen 1980, 22–24.) Valtion oppilaitoksissa opiskelevien tyttökoululaisten keskikoulun pidentäminen kuusivuotiseksi merkitsi Kaarnisen mukaan vanhakantaisen naiskasvatuksen ihanteen ylläpitämistä, koska sen avulla oli mahdollista muokata tyttö- ja poikakoulua käyvien oppisisällöt erilaisiksi. Ylimääräinen kouluvuosi varmensi myös sen, että tytöt saivat oppia kodinhoitoon liittyvissä oppiaineissa ja pystyivät näin hoitamaan kotia ja perhettä, vaikka jatkaisivat opintojaan ylioppilastutkintoon ja akateemiselle uralle saakka. Monissa työläisperheissä ylimääräinen kouluvuosi oli merkittävä taloudellinen kysymys, ja se toimi usein karsintamekanismina työläisnuorten opinnoissa. (Kaarninen 1995, 163–164.)

Oppikoulusivistys sinänsä oli itsestäänselvyys 1900-luvun alkupuolella pääasiassa ohuen yläluokan lapsille, sillä oppikoulut sijaitsivat kaupungeissa, oppikouluihin oli lukukausimaksut ja oppikirjat oli ostettava itse. Vähävaraisella perheellä ei välttämättä myöskään ollut halua istuttaa työhön kykenevää lasta pulpetissa. (Hilpelä 2007, 3.) 1920-luvulla oppikoulun käynti yleistyi erityisesti kaupunkien keskiluokan, varakkaampien maanviljelijöiden ja kaupunkityöväestön perheissä (Kaarninen 1995, 149–150). Maaseudun lasten ulottuville oppikoulu tuli sitä mukaa, kun taajamiin alettiin perustaa yksityisen aloitteellisuuden pohjalta ns. ”maaseutuyhteiskouluja” (Salminen 2003). Pääsääntöisesti varakkaampien perheiden lapset hakeutuivat yksityisiin oppilaitoksiin ja vähävaraisempien perheiden lapset valtion kouluihin.<sup>20</sup> Vähävaraisten

<sup>19</sup> Oppikouluihin rakennettiin 1800-luvun lopulta alkaen myös niin sanottu keskikoululinja, sillä huomattiin, että osa oppikoululaisista tahtoi hankkia kansakoulua laajemman, mutta koko oppikoulua suppeamman, sen alempia luokkia vastaavan tietomäärän. Erityisesti ne, jotka aikoiivat kaupan ja teollisuuden palvelukseen, valitsivat keskikoululinjan. Reaalilyseoiden alemmista luokista muodostettiin kokonaisuus, jota kutsuttiin keskikouluksi. (Iisalo 1981, 17.) Uusi keskikoulujärjestelmä mahdollisti oppikoulun leviämisen vähitellen maaseudun asutuskeskuksiin (Huuhka 1955, 47–48).

<sup>20</sup> Oppikouluihin tuli oppilaita joko kansakouluista tai sitten niin sanotuista valmistavista kouluista. Valmistavat koulut olivat oppilasainekseltaan hyvin yläluokkaisia ja aikalaiset puhuivat niistä ”herrasväen kouluina”. Valmistavat koulut toimivat yksityiseltä pohjalta lähinnä kaupungeissa. Vanhemmat laittoivat lapsensa valmistaviin kouluihin varmentaa näiden pääsyn oppikouluun, sillä valmistavien koulujen opetuksella tähdättiin oppikoulun sisäänpääsyyn. Kansakoulu vakiinnutti asemansa oppikoulun pohjakouluna vuoden 1946 lainuudistuksen myötä. Valmistavien koulujen määrä väheni tämän jälkeen nopeasti, ja 1950-luvulla kansakoulut syrjäyttivät ne oppikouluun valmistavina oppilaitoksina. Valmistavat koulut loppuivat kokonaan 1970-luvulla. (Ahonen & Rantala 1996; Rantala 1996.)

perheiden oli mahdollista anoa lapsilleen myös vapaaoppilaspaikkaa, jolloin lukukausimaksusta sai huojuennusta (Kiuasmaa 1982, 388–391).

Oppikouluun siirtyneiden määrä 11-vuotiaiden ikäluokasta kasvoi tasaisesti 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä, ja varsinkin sotien jälkeen oppikouluun siirtyneiden määrä lisääntyi nopeasti. Kun oppikoulun aloitti vuonna 1900 vajaa kolme prosenttia 11-vuotiaista, niin 1970-luvulle tultaessa, peruskoulu-uudistuksen ollessa jo ovella, kuusi kymmenestä 11-vuotiaasta aloitti oppikoulun.<sup>21</sup> (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 35.) Samalla oppikoulu muuttui entistä näkyvämmiin tyttöjen koulutieksi. Vaikka uudet tyttölyseot olivat tässä kehityksessä merkittävässä asemassa, myös yhteiskoulut olivat voittopuolisesti tyttöjen oppilaitoksia. Valtion kouluissa kumpaakin sukupuolta oli yhtä paljon. (Kiuasmaa 1982, 239; ks. myös Huuhka 1955, 86–87.)

Oppikoulujen ja oppikoululaisten määrän kasvaessa oppikoulun käynti kävi tavanomaisemmaksi, eikä koulutus enää automaattisesti johtanut parempaan sijoittumiseen työmarkkinoilla. Jo 1930-luvulla kärsittiin ylioppilastulvasta ja oppikouluja vaivasi ”pöhötäuti”. Oppikoulut täyttyivät ääriään myöten siitä huolimatta, että niitä perustettiin kiihtyvällä vauhdilla. Ylioppilaiden liikatuotanto ja kirjanoppineiden työttömyys paisuivat niin suureksi, että yliopiston ja eduskunnan aloitteiden johdosta asetettiin ”ylioppilastulvakomitea” tutkimaan tulvan syitä ja haittoja. Komitea ehdotti mm. käytännöllisiin ammatteihin johtavan koulutuksen lisäämistä. Ammatillisten koulutuspaikkojen määrä ei kuitenkaan lisääntynyt kasvavan teollisuuden työvoimatarpeesta huolimatta. Esimerkiksi lukuvuonna 1945–1946 oppikouluissa oli noin 77 000 oppilasta ja kaikissa ammatillisissa kouluissa noin 20 000 oppilasta. Tämä tarkoitti sitä, että samanaikaisesti henkisille aloille oli ylikoulutusta ja ammattikoulutuksen puolelle ”räikeää” alikoulutusta. (Wilkama 1950, 147–149, 162, 165.)

Oppikoululaitoksen laajeneminen koski 1950–1960-luvuilla koko Suomea, joskin runsaimmin oppikouluja perustettiin maan reunaosiin ja maaseudulle. Erityisesti maaseudulla alettiin sota-ajoista lähtien valita yhä useammin oppikoulu nuorison koulutieksi.<sup>22</sup> (Huuhka 1955, 89–90, 182; Kiuasmaa 1982, 347, 393–396, 398–400.) Yleissivistävä koulutus ja sen traditioissaan kantama valkolakin hohde, lupaus paremmasta tulevaisuudesta, ajoivat oppilaita kohti oppikouluja silläkin uhalla, että koulutusrinflaatio oli

<sup>21</sup> Oppikoulun aloitti 11-vuotiaista 2,8 % vuonna 1900, 9,2 % vuonna 1920, 25 % vuonna 1940 ja 38,3 % vuonna 1960 (Kivinen ym. 1989, 35).

<sup>22</sup> Toisen maailmansodan aikana ja sen jälkeen talonpoikaisnuorison koulutiessä tapahtui suurempi muutos kuin mitä koulunkäynnissä yleensä tuona aikana tapahtui. ”Pako talonpoikaisuudesta” suuntautui voimakkaasti koulun muodostamaan väylään. Talonpoikaisnuorison koulunkäynnissä tapahtuneet muutokset ovat ymmärrettävissä talonpoikaisväestön sosiaalisessa tilassa tapahtuneista muutoksista käsin. Niin kauan kuin talonpoikaisväestön luonnollinen väenlisä sijoittui maatalouden pariin, koulunkäynnillä oli talonpoikaisväestölle toisarvoinen merkitys, ellei sitten nuorta haluttu erityisesti kouluttaa. Kotoaan lähtevälle talonpojan pojalle tai tyttäreille tulevaisuus muihin ammatteihin ja elinkeinoihin avautui parhaiten koulutuksen kautta. Koulutuksen kasvavaan merkitykseen vaikuttivat koulunkäynnin voimakas laajeneminen, kansalaissivistyksen yleiset nousupyrkimykset sekä koulutetun henkilöstön lisääntyvä tarve muuttuvassa yhteiskunnassa. (Huuhka 1955, 182–185, 218–223.)

näköpiirissä.<sup>23</sup> Ylioppilastutkintoon ja ylioppilaisiin liittyvä isänmaallisen ja nationalistisen arvostuksen traditio oli vahva ja kiinnittyi monin tavoin kulttuurisiin arvostuksiin. Ylioppilaasta syntyi kuva suomalaiskansallisen tulevaisuuden toivona ja rakentajana. Ihanteellinen kuva ylioppilaasta yhdistettynä lujaan uskoon koulutuksen hyvää tekevään vaikutukseen ja sen antamaan parempaan tulevaisuuteen jäi elämään omaa elämänsä. (Vuorio-Lehti 2006, 64, 73, 113, 284.)

## 2.3 Työväestön tytöille tarjotaan perheenmännyyteen ja kodinhoitoon johtavaa opintietä

Koko kansan opetuksesta vastaava, 1800-luvun viimeisinä vuosikymmeninä laajeneva kansakoululaitos<sup>24</sup> ei saanut varauksetonta vastaanottoa kansan keskuudessa, sillä osa työväestöstä tunsu epäluuloa kansakoulua kohtaan. Kansa suhtautui kansakoulun tuloon varovaisesti toisaalta siksi, että se näki kansakoulun rasittavan maan taloudellista kantokykyä ja toisaalta siksi, että kansan sivistämislaitos tuli ”herrojen taholta”.<sup>25</sup> Kansan epäluulon taustalla oli vuosisatojen kuluessa sääty-yhteiskunnan ajalta säilynyt epäily ”herroja” ja näiden toiminnan tarkoituksena kohtaan. Kansakoulun katsottiin vievän perheille tärkeän lapsityövoiman – tytöt naisten töistä ja pojat miesten töistä – jokapäiväisestä elämästä irrallisen sivistyslaitoksen, kansakoulun, pariin. Kansallinen ja valtiollinen herätys<sup>26</sup> ei vielä kantautunut kansan laajoihin kerroksiin. (Halila 1949 II, 41–49.) 1890-luvun lopulla kansakoulu oli vielä talollisten koulu ja vasta tulossa työväestön kouluksi (Isosaari 1973, 43).

<sup>23</sup> Suomessa naisten osuus ylioppilaista kasvoi nopeammin kuin muualla ja erikoisuutena oli se, että suomenkielisiä perheitä lähtevillä tytöillä oli suurempi opinhalu kuin ruotsinkielisten perheiden tyttärillä. Komiteamietinnön (KM 1935:12, 19–21) mukaan tämä johtui mahdollisesti siitä, että ruotsinkielisten puolelta pojat olivat perinteisesti lähteneet opiskelemaan. Suomalaisten tyttöjen opiskeluunto saattoi komitean mukaan osaltaan johdattaa suomalaisuusliikkeen ajaman naissivistuksen kohottamispyrkimyksestä. (Vuorio-Lehti 2006, 64, 284.)

<sup>24</sup> Varsinaisen kansanopetuksen juuret ovat vuodessa 1856, jolloin keisari Aleksanteri II esitti Suomen senaatille tehtävän kansanopetuksen järjestämisestä. Senaatti valitsi kansakouluopetuksen suunnittelijaksi pastori Uno Cygnaeuksen. Tämä laati kansakoululaitoksen perustamisesta senaatille esityksen (1860) ja mietinnön (1862). Suomen kansakoululaitoksen virallisena syntymäpäivänä voidaan pitää 11.5.1866, jolloin annettiin asetus kansakoulutoimen järjestämisestä Suomen Suurruhtinassa. Asetuksen mukaan kaikille lapsille tuli tarjota koulunkäyntimahdollisuus. Kaupunkeja asetus koski vuodesta 1866 ja maalaiskuntia muutama vuosikymmen myöhemmin vuonna 1898 annettu pöytäkirja-asetuksen myötä. Kaupunkikansakouluihin säädettiin heti myös kunnalliset alakoulut. Maaseutua koskeviin säännöksiin kunnalliset alakoulut tulivat vasta vuosikymmeniä myöhemmin. (Halila 1949 I, 366–368; Huuhka 1955, 35–36; Kivinen 1988, 96, 106–107; Kuikka 1991, 50–59.) Kaupungeissa 8–12-vuotiaat olivat oppivelvollisia ja heitä varten perustettiin ala- ja yläkansakouluja (luokat 1–6). Maaseudulla alkuopetus jäi kotien vastuulle ja yläkansakoulun perustaminen oli kuntien päätettävissä. Maaseudun kansakouluksi tuli 2-luokkainen 4-vuotinen ”ylhäisempi kansakoulu” ja ikärajan oli aluksi 10–16 vuotta, myöhemmin alaikärajaksi muutettiin 9 vuotta. (Kivinen 1988, 107–108.)

<sup>25</sup> Aktiivisin aloitteentekijä kansakoulujen perustamisessa kuvernöörin tuella oli kuntien tasolla papisto, kunnan muu sivistyneistö oli toiseksi aktiivisin. Talonpojat ja etenkin rahvas asettuivat lähinnä kansakouluhanketta vastaan. (Kivirauma & Jauhiainen 1996, 154–156.)

<sup>26</sup> ”Suomen kansakoulun isä”, Uno Cygnaeus, loi maahan kansakoulun, jonka kasvatuspäämäärä oli ylevä ja kauden: ”Opettajan tuli käyttää kaikki opetuksen tarjoamat soveliaat tilaisuudet Jumalaa pelkäävän mielialan, isänmaallisen mielen ja ylevän yhteishengen, todellisen sosiaalisen mielen herättämiseksi ja kartuttamiseksi. Kotien kristillinen henki oli saatava koulujen avulla nousemaan kansamme sisäisen voiman lujittamiseksi. Etenkin tuli kansakoulunopettajien jo aikaisin istuttaa oppilaisiin totuuden ja oikeuden rakkautta.” Cygnaeus näki myös naiskasvatuksen kohottamisessa kansan terveen ja onnellisen tulevaisuuden elinehdon. Hän halusi nostaa Suomen naisen korkeaan yhteiskunnalliseen asemaan, ja siksi mm. kansakoulunopettajattarien kasvatukseen tuli kiinnittää erityistä huomiota. (Halila 1949 I, 382–384.)

Tosin maata omistavan talonpoikaisväestön suhtautuminen kansakoulun tuloon vaihteli eri puolilla Suomea. Toisaalta kansakoulun käymistä pidettiin talonpoikien parissa kulttuurivelvollisuutena. Toisaalta taas kansakouluun suhtauduttiin torjuvasti, koska talonpoikien oman sukupolvelta toiselle välittyvän kulttuuripääoman katsottiin olevan riittävä. Usein myös varakkaat talonpojat tahtoivat laittaa lapsensa ”parempiin kouluihin”, oppikouluihin. Oppikoulun tarjoama sosiaalinen tie oli ennestään tuttu, sillä oppikouluissa tehtiin ”selviä herroja”. (Halila 1949 II, 50–56.)

Vahvistuvan työväenliikkeen suhde kansanopetukseen oli kahtalainen. Toisaalta työväenliike näki kansakoulun sellaisena kulttuurisena voimavarana, jota yhteiskunnallinen järjestäytyminen ja luokkataistelu toimijoiltaan edellyttivät. Toisaalta taas kansakoulu näytti luokkakoululta, jonka työväenliike pelkäsi istuttavan lapsiin väärän tietoisuuden ja estävän yhteiskunnallisen heräämisen. (Ahonen 2003b, 72.) Kodin ja tuloaan tekevän kansakoulun väliset suhteet olivat monin tavoin jännitteiset.

Vähitellen kansa alkoi kuitenkin irtaantua sellaisesta käsityksestä, ”että kouluoppia ei yksinkertainen kansanihminen kaivannut”. Elinkeinoelämän murroksen alkuunpanema maalaisyhteiskunnan hajaantuminen asetti uudenlaisia vaatimuksia yksilölle ja tämän kyvyille huolehtia itsestään ja toimia yhteiskunnassa. Yhä useammat työnantajat alkoivat antaa etusijan sellaisille henkilöille, jotka kansakouluissa olivat saaneet oppia mm. luku- ja kirjoitustaidosta, taululla- ja päässäälaskusta, saaneet karttatietoa maantiedosta, tunsivat kappaleita Maamme-kirjasta ja tiesivät jotakin luonnon ihmeistä. (Ruutu 1965, 82–83.) Myös vanhemmat alkoivat nähdä kansakoulun sellaisena portaan, joka mahdollistaisi nousevan polven vanhempiaan paremman elämän. Sitä mukaa, kun nopeasti kasvava maalaisproletariaatti valveutui, se etsi tapoja nousta parempiin oloihin ja laittoi lapsensa kansakouluun. Kansakoulun päästötodistuksesta tuli monelle köyhälle tytölle ja pojalle arvokasta pääomaa, sillä kansakoulun käynnistä oli etua työnsaannin kannalta. (Halila 1949 II, 50–56.) Erityisesti ammattitaitoisen työväestön pariin kuulumisen ja vakiintuneet perheolosuhteet tarjosivat seuraavalle sukupolvelle elämässä eteenpäin menon eväitä (Parikka 1994, 76–77).

Kansakouluasetuksen mukaan tyttöjen ja poikien tuli saada opetusta erikseen varsinkin ylemmissä kansakouluissa. Kansakoulut saattoivat toimia myös yhteiskouluina, mikäli tytöt ja pojat kävivät koulussa eri aikoina, alku- ja loppuviikosta tai vuoropäivinä. Tytöt ja pojat saivat opetusta erikseen sekä siveellisyys- että kasvatussyistä. Tyttöjen kasvatuksessa tuli ottaa huomioon tunne, poikien kasvatuksessa järki. (Halila 1949 I, 368, 371–372; Halila 1949 II, 87.) Tyttöjen ja poikien erillisopetus rasitti köyhän kansan taloutta, ja suuntauksena oli yhteiskoulujen perustaminen 1800-luvun loppupuolella. Talonpoikainen Suomi hyväksyi yhteiskasvatuksen lähinnä käytännön syistä. (Halila 1949 II, 85; Ketonen 1980, 133–134.)

Ratkaisevaa kansanopetuksen kehittymisen kannalta oli murenevan sääty-yhteiskunnan yläluokan asenteiden muuttuminen koko kansan opetukselle suopeammaksi 1800–1900-lukujen taitteessa. Vaikka sivistyneistö oli huolehtinut jälkeläistensä kou-

lunkäynnistä yksityisissä ja valmistavissa oppikouluissa, se ymmärsi koko kansan kouluttamisen tärkeyden itsenäisen ja yhteisöllisen kansalaisyhteiskunnan rakentumisen kannalta. Vaikka koululaitos oli kehittynyt monin tavoin 1800-luvun loppupuolella, niin erityisesti vuonna 1906 toteutunut yleinen ja yhtäläinen äänioikeus edellytti valistuneiden, yhteiskunnallisista asioista päättämään kykenevien kansalaisten kasvattamista. (Rantala 2003a.)

Kansakoulu kehittyi eriaikaisesti maaseudulla ja kaupungissa.<sup>27</sup> Kaupunkien kansakouluissa tyttöjen ja poikien määrä oli vuosina 1870–1900 jotakuinkin yhtä suuri. Maaseudun kansakouluissa tyttöjen määrä lähestyi poikien määrää lukuvuonna 1919–1920 eli oppivelvollisuuden kynnyksellä. (Halila 1949 II, 60, 64; Halila 1949 III, 68–69.) Väestöstä asui tuolloin suurin osa (noin 80 %) maaseudulla (Strömmer 1991, 42), joten oppivelvollisuuslain myötä tyttöjen koulunkäynti tosiasiallisesti vakiintui poikien tasolle. Sortovuosien ja sodan aiheuttamien viivytysten vuoksi itsenäinen Suomi pääsi lähes viimeisten maiden joukossa Euroopassa säätämään oppivelvollisuudesta.<sup>28</sup> Oppivelvollisuuslain hyväksyminen vuonna 1921 liitti Suomen kansan sivistyskansojen joukkoon. (Halila 1950 IV, 14–19.) Koulun odotettiin toimivan sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen ja kansallisen yhtenäisyyden vahvistajana kansalaissodan jälkeen. Jakautunutta kansaa pyrittiin yhdistämään ja eheyttämään koulun avulla. (Ahonen 2003b, 99–101.)

Oppivelvollisuuden alkaessa kokonaisväestöstä oli lukutaidottomia lähes kolmannes, maaseudulla asuvista lähes puolet (Tuomaala 2008, 152–153), joten kansan sivistämiselle oli tarvetta. 1950-luvulle tultaessa lähes kaikki oppivelvollisuusikäiset lapset saatiin järjestelmällisen koulutuksen piiriin<sup>29</sup> (Kivirauma 1989, 28–29). Kansakoulussa maalais-tytöt ja -pojat opiskelivat yhdessä kirjoittamista, lukemista ja laskemista, mutta käsitöissä tyttöjen ja poikien kokemusmaailmat erosivat toisistaan. Pojat perehtyivät käsitöissä veiston alkeisiin ja tytöt naisille kuuluviin käsitöihin. Kansakoulu oli suhteellisen samansäiltäinen lukuaineiden osalta tytöille ja pojille, mutta käsityön alueella eriytynyt siten, että tyttöjen saama käsityöopetus palveli kodinhoidon tehtäviä, poikien opetus avasi tien myös kodin ulkopuolisiin ansiotyömahdollisuuksiin. (Ks. Tuomaala 2004, 356–357.)

Työväestön nuorten ja erityisesti tyttöjen koulutienä toimivat myös 1900-luvun ensimmäisiltä vuosikymmeniltä alkaen kaupungeissa lisääntyvät jatkokoulut. Tyttöjen

<sup>27</sup> 1880-luvulta lähtien käytännöllisesti katsoen kaikki 7–12-vuotiaat kaupunkilaislapset ovat käyneet koulua. Kansakouluoppilaiden osuus oli tuolloin noin 70 % ja loput saivat yksityisopetusta, kävivät valmistavaa koulua tai oppikoulua. Maaseudulla 7–12-vuotiaista sai 8 % opetusta yleisissä kansakouluissa vuonna 1880, noin neljännes vuosisadan vaihteessa ja kahden vuosikymmen päästä yli puolet. (Kivinen 1988, 109–111.)

<sup>28</sup> Oppivelvollisuuslain (1921) myötä kaikki 7–15-vuotiaat tulivat oppivelvollisiksi. Eduskunta halusi tällä tavoin painottaa kansanopetusta, sillä paikoin jopa 40 % oppivelvollisista jäi säännöllisen opetuksen ulkopuolelle. (Kuikka 1991, 87.) Kaupungeille annettiin oppivelvollisuuslain toimeenpanoaikaa viisi vuotta ja maaseutukunnille peräti 16 vuotta, koska lain tiedettiin rasittavan kuntien taloutta. (Kivinen 1988, 153.) Oppivelvollisuuden säätämisen myötä luotiin ensimmäistä kertaa koko yhteiskunnan läpäisevä koulutusminimi, josta vähitellen muodostui oleellinen osa kansalaisuutta ja vastaavasti sen puutteesta uhka jäädä normaalikansalaisuuden ulkopuolelle. Koulutuksellinen alaluokka alkoi muodostua niistä ryhmistä, jotka eivät yltäneet viralliseen koulutusminimiin. Kyse oli lähinnä kasvavien teollisuuskaupunkien laitamilla elelevästä väestöosasta, jonka elämää hallitsi jokapäiväisen leivän hankkiminen. (Rinne & Kivirauma 2003, 332.)

<sup>29</sup> Kehittyvän kansakoulutoiminnan myötä kirkollinen kansanopetus väistyi vähitellen. Viimeiset kirkolliset koulut loppuivat maaseudulla 1950-luvulla. (Kivinen 1988, 149.)

jatkokoulutuksen katsottiin vastaavan työväestön tyttöjen koulutustarpeeseen. Kun aikaisemmin 1800-luvulla työläiskotien tytöt olivat saaneet herrasväessä piikoissaan ohjausta ruuanlaitossa ja kodinhoidossa, niin näitä taitoja ei varsinkaan työläiskodeissa uskottu voitavan opettaa. Jatkokoulussa nuoria tyttöjä valmennettiin ja kasvatettiin otollisessa vaiheessa perheenemännän tehtäviin, ”vaimokansalaisiksi”. (Jauhiainen 2002, 41, 103–107; ks. myös Aromaa 1990, 156, 188.) Varjopuolena tässä kehityksessä oli se, että työväestön tytöt menivät usein ammattitaidottomina työmarkkinoille, sillä heidän koulusta saamansa opit eivät antaneet valmiuksia työelämään, ja ammatillinen koulutus oli vasta kehityksessä (Lähteenmäki 1995, 294).

1930-luvun puolivälissä kansakoulujen jatko-opetus laajeni. Jatko-opetus muodosti rinnakkaisen väylän oppikoulujärjestelmälle. Vuoden 1957 kansakoululailta kansakoulujen jatko-opetuksesta muodostettiin kaksivuotinen kansalaiskoulu ja oppivelvollisuus ulotettiin 16-vuotiaisiin.<sup>30</sup> Vuodesta 1962 alkaen, kun kansalaiskouluun lisättiin vapaaehtoinen kolmas luokka, koulutus saattoi kestää 9 vuotta. (Kivinen ym. 1989, 42.) Jatko-opetuksen kiistanalainen paikka yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen välissä oli vaikea: jatkokoulutusta pidettiin alempiarvoisena kouluna kuin yleissivistävää koulutusta. Käytännönläheisyyteen pyrkivä jatko-opetus toimi erityisesti työväestön nuorten ja poikien opintienä, kun taas työväestön tyttöjä houkutteli yhä enenevässä määrin myös yleissivistävä opintie. (Jauhiainen 2002, 270–279.) Ammatillinen koulutus kehittyi ja laajeni vähitellen. Vielä 1950-luvulla ammatillisen koulutuksen suorittamisesta ei näyttänyt juurikaan olevan hyötyä työmarkkinoille siirryttäessä (Kivirauma 1993).

## 2.4 Koko ikäluokalle avautuvat yhtäläiset jatko-opintomahdollisuudet

Koulu-uudistusta pohdittiin Suomessa laajalti aina itsenäisyyden jälkeisistä vuosikymmenistä saakka: tulisiko maassa säilyttää rinnakkaiskoulu, kansakoulu ja oppikoulu, vai pitäisikö maahan luoda yhtenäiskoulu<sup>31</sup> (Kuikka 1991, 107–112; Lampinen 2003, 58; Rinne & Vuorio-Lehti 1996; Sarjala 1997, 124). Oppikoulun käynnin nopea lisäänty-

<sup>30</sup> Uudistusten takana olivat ns. suurten ikäluokkien oppivelvollisuusikään tulosta koulujärjestelmälle aiheutuneet paineet. Suuret ikäluokat -käsite on Suomessa vakiintunut koskemaan sodan jälkeen, vuosina 1945–1950, syntyneitä ikäluokkia, jolloin kuutena perättäisenä vuotena syntyi yli 95 000 lasta. Todella suuret ikäluokat, yli 100 000 lasta, syntyi vuosina 1946–1949. Suuret ikäluokat synnyttivät pienet ikäluokat. Vuodesta 1968 alkoi kokonaishedelmällisyysluku laskea nopeasti ja se saavutti tähänastisen pohjansa vuonna 1973. (Hoikkala & Paju 2008, 281.) Vuonna 1973 syntyi vain 57 000 lasta, mikä oli miltei puolta vähemmän kuin huippuvuonna 1947. Syntyvyyden lasku oli alkanut kuitenkin jo 1910-luvulla, ja suuret ikäluokat olivat vain lyhytaikainen poikkeama väestötieteellisessä rakennemuutoksessa. (Meinander 1999, 362.)

<sup>31</sup> Yhtenäiskoulu-uudistuksen puolelle asettuivat sosiaalisen tasa-arvon nimissä työväestöä edustanut poliittinen vasemmisto ja alueellisen tasa-arvon nimissä agraarista Suomea edustanut keskusta. Poliittinen oikeisto ja oppikoulunopettajien etujärjestöt asettuivat yhtenäiskoulu-uudistusta vastaan. (Antikainen ym. 2006, 97; Meinander 1999, 384; ks. myös Kolbe 2007, 68.) Yhtenäiskouluun siirtymistä sävytti ”kriisihenkinen” koulutuskeskustelu (Vuorio-Lehti 2006, 172–178). Yhtenäiskoulun puoltajat katsoivat peruskoulun edistävän yhteiskunnan demokraattisuutta ja kiinteyttä tarjoamalla koko ikäluokalle yhteisen kokemustaustan. Koska kaikilla kansalaisilla oli yhtäläiset oikeudet ja velvollisuudet yhteiskunnan jäsenenä, kaikki tuli valmistaa niihin myös samalla tavalla. (Lampinen 2003, 59.) Esimerkiksi käsitöitä ja kotitaloutta pidettiin Komiteamietinnön (1966) mukaan kaikille oppilaille tarpeellisina aineina (Jauhiainen 2002, 252).

minen, suurten ikäluokkien eteneminen koulutusurillaan ja rinnakkaiskoulussa ilmenneet monenlaiset taloudelliset ja sosiaaliset ongelmat ajoivat lopulta kahden koulun järjestelmän umpikujaan 1960-luvulla. Oppikoulut täyttyivät ja kansalaiskoulua uhkasi näivettyminen. (Kivinen ym. 1989, 43.)

Koulutuksellisen tasa-arvon vaatimus kytkeytyi 1960-luvulla voimakkaasti yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen. Opetus käsitettiin nyt yksilön oikeudeksi saada jakaa koulutukselliset mahdollisuudet koko muun ikäluokan kanssa. (Ahonen 2003a, 56.) Koulutuksellisen tasa-arvon vaatimusten mukaisesti päädyttiin lopulta yhtenäiskouluun, ja laki siirtymisestä astui voimaan vuonna 1970. Siirtyminen peruskouluun<sup>32</sup> aloitettiin Lapin läänistä vuonna 1972 ja päätettiin 1978 Uudenmaan lääniin. (Kivinen 1988, 211; Kuikka 1991, 112–113, 117.) Ennen koko maan siirtymistä peruskouluun tyttöjen keskikoulut muutettiin 6-luokkaisista 5-luokkaisiksi ja niistä tuli yhteiskouluja kuten poikakouluistakin (Ketonen 1980, 167–168).

Tasa-arvoa hakeva peruskoulu ei kuitenkaan poistanut rinnakkaiskoulussa vallinnutta kahden koulutusuran ongelmaa. Peruskoulun alkuvaiheessa rinnakkaisuus jatkui nimittäin erilaisen jatko-opintokelpoisuuden tuottavana tasokurssiryhmityksenä<sup>33</sup> mm. kielissä ja matematiikassa (Heikkinen 1991, 24). Valikointi muuttui kahden koulun, kansakoulun ja oppikoulun, sijasta yhden koulun, peruskoulun sisällä tapahtuvaksi. Oppilaiden jatko-opintokelpoisuus oli erilainen peruskoulun päättyessä. (Kivinen 1988, 40, 223; Kivinen ym. 1989, 44–45; ks. myös Jauhiainen 2002, 263.) Peruskoulusta rakentui näin ollen alkuvaiheessa koulu, joka säilytti kansalaiskoulun huonoimmat puolet, kuten yleisen jatko-opintokelpoisuuden sulkevan umpiperän (Jauhiainen 2003, 118).

Osa oppilaiden huoltajista ei tiennyt tasokurssien sisällöistä riittävästi voidakseen ohjata lapsiaan niiden valinnassa (Nurmi 1989, 79). Selvää kuitenkin oli, että lukioon oikeuttavat tasokurssivalinnat keräsivät pääosin ylempien sosiaaliryhmien oppilaita (Leimu, Oravainen & Saari 1978, 59). Etenkin tytöt opiskelivat poikia useammin ylempillä tasokursseilla. Tyttöjen osuus laajemmilla tasokursseilla oli suurempi kuin poikien osuus sekä matematiikassa että vieraisissa kielissä, jotka vaikuttivat peruskoulun jälkeiseen jatko-opintokelpoisuuteen. Pojat olivat puolestaan ylempillä kursseilla fysiikassa ja kemiassa, jotka eivät vaikuttaneet jatko-opintokelpoisuuteen. Poikia oli tyttöjä enemmän kielenopiskelusta vapautettujen, ensimmäisen vieraan kielen yleiskurssilaisten ja toisen vieraan kielen suppeamman kurssin lukijoiden joukossa. Pojat myös

<sup>32</sup> Peruskoulu yhdisti varsinaisen kansakoulun, kansalaiskoulun ja keskikoulun yhtenäiseksi, yleistä peruskasvatusta antavaksi ja kaikille oppivelvollisille tarkoitetuksi yhdeksänvuotiseksi oppilaitokseksi, jonka kuusi alinta luokkaa muodostivat ala-asteen ja kolme ylintä luokkaa yläasteen (Heikkinen 1991, 24; Ketonen 1980, 168). Ennen varsinaiseen peruskouluun siirtymistä kunnat olivat voineet hakea lupaa kokeiluperuskouluun (Viitaniemi 1981, 125–127).

<sup>33</sup> Tasokurssijärjestelmä oli tavallaan se hinta, joka jouduttiin maksamaan yhtenäiskoulujärjestelmän synnystä, sillä kyseessä oli poliittinen kompromissi peruskoulua vastustavien ja peruskoulua puoltavien tahojen välillä. Tasokurssijärjestelmä ei kuitenkaan vastannut tavoitteita tasa-arvoisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta, sillä suppean kurssin valinneille peruskoulu jäi lähinnä kansalaiskoulun vastineeksi. Peruskoulun alusta lähtien esimerkiksi valtioneuvosto ja Koulutuskomitea vaativat tasokurssien poistamista koulutuksellista tasa-arvoa loukkaavina. (Kivinen 1988, 218; Sarjala 1997, 131–132.)

siirtyivät useammin alemmille tasokursseille kuin tytöt. Tytöt näyttivät olevan kiinnostuneempia jatko-opinnoista kuin pojat. Pojista suurempi osa menetti jatko-opintokelpoisuuden lukioon tyttöihin verrattuna. (Kangasniemi 1977, IX–X; ks. myös Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 85.) Poikien tyttöjä vähäisempi kiinnostus laajoihin tasokursseihin saattoi johtua siitä, että pojat eivät vielä 14–16-vuotiaina ymmärtäneet työtä ja ponnistelua vaativien tasokurssien merkitystä jatko-opintojensa kannalta (Ketonen 1980, 143). Lopulta tasokursseista luovuttiin vuonna 1985 ja vahvistettiin kaikille yhtäläinen jatko-opintokelpoisuus peruskoulun päättyessä (Sarjala 1997, 132).

Peruskouluun tuli uusia piirteitä, kun keskusjohtoisuutta vähennettiin. Koululaitoksen kehittämisen trendi siirtyi vähitellen yhtenäisyydestä erilaisuuteen. Aikaisemmasta poiketen kouluhallitus laati yleiset perusteet opetussuunnitelmalle ja antoi kunnille ja kouluille vapauden soveltamiseen huomioiden paikalliset olosuhteet.<sup>34</sup> (Kivirauma 2001, 78–81.) 1980-luvulla käyty koulukeskustelu oli vilkasta ja siihen osallistuivat useat tahot.<sup>35</sup> Erityisenä huolenaiheena olivat lahjakkaat oppilaat, jotka koulujärjestelmän väitettiin unohtaneen. Keskusteluissa oli kyse myös alueellisista, sosiaalisista ja sukupuoleen liittyvistä teemoista. Sosiaalisen tasa-arvoisuuden teema nousi esille runsaasti. Tutkimustulokset ja käytännön kokemukset nimittäin osoittivat, ettei sosiaalisesta taustasta johtuvaa eriarvoisuutta ollut onnistuttu poistamaan peruskoulun myötä. Sukupuolten välistä eriarvoisuutta koskevassa keskustelussa oltiin huolestuneita poikien huonosta ja tyttöjen hyvästä koulumenestyksestä. (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 123–124.)

1990-luvulla siirryttiin niukkenevin varoin kohti hajauttamista ja erikoistumista (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 125). Uudistus mahdollisti koulujen erilaistumisen ja koulut saattoivat profiloitua eri tavoin. Kotien näkökulmasta tämä muutos näkyi valinnaisuuden lisääntymisenä. Vanhemmista ja oppilaista tuli markkinasuuntautuneiden koulujen asiakkaita. (Kivirauma 2001.) Kuntien ja koulujen päätöksenteon lisääntymisen myötä kaupunkien kouluihin alettiin muodostaa eri tavalla painottuneita koululuokkia ja suurimmissa kaupungeissa alettiin julkaista perheiden valintojen tueksi valintaoppaita. Koulujen profiloitumisen omien painopistealueidensa mukaan uskottiin vaikuttavan siihen, että vapaus koulussa tuottaa yksilöiden kannalta parhaan lopputuloksen. (Metso 2004, 47–48.) 1990-luvun aikana eri tavoin profiloituneiden luokkien oppiaine-

<sup>34</sup> Silloinen opetusministeri Olli-Pekka Heinonen totesi kansallisesta, keskusjohtoisesta koulutuspolitiikasta seuraavaa: "Kun perusrakenne on valmis, telineet voidaan purkaa ja antaa saavutettujen mekanismien toteuttaa itseään, kehittää koulutuksen laatua sillä asiantuntemuksella, mikä koulutuksen ammattilaisilla on. Nyt jäykät rakenteet ovat muodostuneet esteeksi joustavuudelle, joka on tärkeä edellytys koulutuksen laadulliselle kehittämiselle." Heinonen viittaa kirjoituksessaan edelleen Baumanin esittämään postmoderniin maailmaan. (Heinonen 1995, 73, 75.) Bauman (1996) esittää, että modernin ajan universalisuus, eheys, yhdenmukaisuus, pysyvyys ja järjestys eivät välttämättä päde enää postmodernissa ajassa, jolle leimallista ovat suhteellisuus, moniarvoisuus ja pirstaleisuus. Myös Beck puhuu yksilöllistymisestä, joka merkitsee teollisen yhteiskunnan riisumista puiteistaan ja puiteistamista uudelleen siten, että yksilöt joutuvat itse suunnittelemaan, laatimaan, sovittamaan, parsimaan ja paikkaamaan omat elämäkertansa (Beck 1995, 27).

<sup>35</sup> Eduskunnassa käydyissä keskusteluissa uusista koululaeista vasemmistopuolueet ja Kokoomus olivat etualalla. Julkiseen keskusteluun osallistuivat kouluelämän päättäjät, rehtorit, opettajat ja oppilaat. Kasvatusalan tutkijat ottivat kantaa aiempaa aktiivisemmin. Opettaja-lehdessä seurattiin tiiviisti näitä muutoksia. (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 123.)

sisällöt laajenivat edelleen. Painotetun opetuksen luokat sijaitsivat pääasiassa kaupunkien kouluissa. Oppilaan kannalta katsottuna painotetun opetuksen luokat saattavat toimia joko lähikoulussa tai muussa kaupungin koulussa. (Seppänen 2006, 70–71, 177, 277–278.)

1990-luvun alkupuolelta lähtien nuorilla on ollut myös mahdollisuus hakeutua peruskouluissa haluamiinsa kouluihin. Koulut ovat puolestaan voineet valita oppilaitaan. Perheillä on mahdollisuus valita lastensa koulu ja kouluilla on mahdollisuus valita oppilaansa. Perheiden hakiessa nuorelle koulupaikkaa haluamastaan yläkoulusta koulut jakautuvat suosituimpiin ja torjutuimpiin. Korkeakoulutettujen ja erityisesti ylempien toimihenkilöperheiden nuoret ja tytöt hakeutuvat muita useammin suosituimpiin kouluihin. Matalasti koulutettujen huoltajien nuoret jäävät muita useammin oppilasaluensa kouluun tai hakeutuvat ns. torjuttuihin kouluihin.<sup>36</sup> (Seppänen 2006.) Näyttääkin siltä, että peruskoulu tarjoaa kaupunkiperheiden nuorille mahdollisuuden valinnaisesti yhtenäissivistävään opintiehen ja että tytöt hyödyntävät tätä mahdollisuutta poikia laajemmalti.

Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta 1990-luvulta alkaen harjoitettu koulutuspolitiikka on tarkoittanut yksilöiden oikeutta saada taipumuksiaan vastaavaa koulutusta (Ahonen 2003a, 37). Koulutuspolitiikan päättäjien<sup>37</sup> mukaan globalisaatio, kiristynyt kansainvälinen kilpailu, väestön koulutustason nousu ja yksilöllistyminen vaativat markkinavetoista koulutuspolitiikkaa (Kivirauma 2001, 84). Tällöin keskeisiä piirteitä ovat mm. vanhempien vapaus valita, koulutukselliset standardit sekä koulumaailman jäsentäminen kaupallisen termin, kuten asiakkaat, kysyntä, kilpailu ja markkinat (Silvennoinen, Kivinen & Ahola 2002, 68). Rinne (2003) toteaaakin, että uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseen koulutuspolitiikkaan.

Riippumatta peruskoulun uusliberalistisista piirteistä koko ikäluokalla on yhtäläinen jatko-opintokelpoisuus toisen asteen koulutukseen. Käytännössä nuorten koulunkäynti on myös pidentynyt 12 vuoden mittaiseksi, sillä suurin osa peruskoulun päättäneistä nuorista jatkaa opintojaan toiseen asteen koulutuksessa.<sup>38</sup> Perhetaustalla on edelleen merkitystä nuoren peruskoulun jälkeisen toisen asteen koulutusväylän valinnassa, sillä lukioon ja ammatillisiin opintoihin jatkavien nuorten vanhempien koulutustasot eroavat toisistaan.

<sup>36</sup> Seppänen (2006) tutkimuksessa oli mukana neljä kuntaa (Espoo, Lahti, Kuopio, Turku), ja näiden kuntien yläkouluista kolmessa neljästä oli painotetun opetuksen luokka tai luokkia. Rätty ym. (2009, 290) havaitsivat viidesluokkalaisten vanhempien osallistumista lastensa koulunkäyntiin selvittävässä tutkimuksessaan, että kouluvalinnat koskivat suurempia kaupunkeja ja akateemisia vanhempia, ja että äidit ottivat isiä laajemmin osaa lastensa koulunkäyntiin.

<sup>37</sup> Suomalaisen koulutuspolitiikan suunnannäyttäjien haastattelut toteutettiin vuonna 1999 Euroopan unionin rahoittaman Egsie-projektin (Education Governance and Social Exclusion/Inclusion in Europe) yhteydessä, jossa olivat Suomesta mukana Hannu Simola, Risto Rinne ja Joel Kivirauma. Kivirauman (2001) artikkelin aiheistona ovat 16 keskeisen suomalaisen koulutuspolitiikan ja kouluhallinnon toimijan haastattelut.

<sup>38</sup> Suurin piirtein yhtä moni tytöistä (92 %) ja pojista (91 %) jatkaa peruskoulun jälkeen joko ammatillisessa koulutuksessa tai lukiossa. Tytöt (60 %) hakeutuvat poikia (42 %) useammin lukioon ja pojat (49 %) hakeutuvat tyttöjä (32 %) useammin ammatilliseen koulutukseen peruskoulun jälkeen. (Tilastokeskus 2008b.)

Hämäläisen, Juutilaisen ja Hellstenin (2007) tutkimus osoittaa, että lukiolaisilla vanhempien keskimääräinen koulutustaso on huomattavasti korkeampi kuin samanikäisillä ammatillista perustutkintoa suorittavilla. Lukiolaisten äideistä lähes puolet on suorittanut joko opisto- tai korkeakoulutasoisen tutkinnon ja isistäkin runsaat 40 prosenttia. Ammatillista tutkintoa suorittavien nuorten vanhempien yleisin koulutus on ammattitutkinto ja toiseksi yleisin koulutustaso on pelkkä peruskoulu. Joka neljäs ammatillista tutkintoa suorittavan nuoren äiti ja joka kolmas isä ei ole suorittanut peruskoulun jälkeistä tutkintoa. (Hämäläinen ym. 2007, 41.) Lukio näyttää olevan turkulaisia lukioita koskevan tutkimuksen perusteella laajemmalle auki keskiluokan ja työväenluokan tytöille ja vahvemmin suljettu alaluokan pojilta (Rinne 2007, 222).



### 3 KOULUTUKSEN MUUTTUVA MERKITYS NAISILLE SUKUPOLVESTA TOISEEN

Tarkastelen tässä luvussa koulutuksen muuttuvaa merkitystä naisille sukupolvesta toiseen. Perustan tämän tarkastelun J.P. Roosin (1987b; 1988) elämäkerta-aineistojen pohjalta muodostamien suomalaisten sukupolvien ohella kouluttautumista sukupolvittaisesta näkökulmasta (Kauppila 1996; 2002; Rinne & Jauhiainen 2006; ks. myös Hoikkala & Paju 2002; 2008) yhteiskunnallis-historiallisessa kontekstissa käsitteleviin tutkimuksiin.<sup>39</sup> Nämä tutkimukset eivät huomioi koulutuksen merkityksen eroa naisille ja miehille Rinteen ja Jauhiaisen (2006) tutkimusta lukuun ottamatta. Heidän tutkimuksensa mukaan naiset arvostivat koulutusta miehiä enemmän kaikissa tutkituissa sukupolvissa.

#### 3.1 Koulutus arvostuksen kohteena ja ihanteena agraaristen sukupolvien naisille

Viime vuosisadan ensimmäiset vuosikymmenet olivat suurten muutosten aikaa suomalaisessa yhteiskunnassa. Historiallisesti merkittäviä vaiheita olivat ”keisarivallan” Suomi, ensimmäinen maailmansota, itsenäistyminen, sisällissota, toinen maailmansota sekä talvi- ja jatkosota. Epävakaat yhteiskunnalliset olosuhteet ja sodasta johtuva puute<sup>40</sup> leimasivat tuohon aikaan syntyneiden ihmisten elämää. (Korkiakangas 1996, 69; ks. myös Näre & Kirves 2007, 18–20; Roos 1987b, 53–54.) 1900-luvun alun elin-

<sup>39</sup> Kauppila on tutkinut koulutuksen merkitystä suomalaisille sukupolville ja muodostanut niin sanotut koulutussukupolvet. Kauppilan (1996; 2002) koulutussukupolvijäätelu nojautuu laajempaan Joensuun yliopistossa toteutettuun ”Koulutuksen merkitystä etsimässä” -tutkimusprojektiin (ks. Antikainen & Huotelin 1996). Rinne ja Jauhiainen (2006) ovat tutkineet ikääntyviä turkulaisia sukupolvia ja muodostaneet J.P. Roosin ja Joensuun yliopiston tutkijaryhmän sukupolvijäätelua soveltaen ”hypoteettiset koulutussukupolvet”. Hoikkala ja Paju (2002; 2008) ovat puolestaan tutkineet nuorempia sukupolvia.

<sup>40</sup> Sodasta johtuva puute näkyi perheiden arkipäivän elämässä mm. omatoimisuuteen kannustamisena ja elintarvikkeiden saannin säännöstelyä. Vuonna 1939 oli ryhdytty säännöstelemään Suomen talouselämää, jotta kansan toimeentulo oli mahdollista turvata poikkeusolojen aikana. Säännöstelyaikaa kesti keskimäärin 15 vuotta. Sinä aikana jaettiin kaikkiaan 778 miljoonaa ostokorttia eli 162 ostokorttia henkeä kohden. Käytännöllisesti katsoen kaikki oli kortilla. Enimmillään yksityisen henkilön hallussa saattoi olla 51 erilaiseen tavararaan oikeuttavaa kuponkia. Esimerkiksi sokeri oli kortilla vuodesta 1939 vuoteen 1954. (Valvanne 1991, 9.)

ympäristöä voidaan pitää agraarisena, jolloin agraarisuus viittaa toisaalta elinkeinoon, toisaalta mentaalisiin ajattelu- ja toimintamalleihin (Korkiakangas 1996, 65). Agraariperhe oli tuotantoyksikkö, jonka jäsenten roolit olivat ennalta määrättyt. Kaikki perheenjäsenet, myös lapset, toimivat yksikköä hyödyntävänä työvoimana. Omavarainen maatalousyhteisö tuotti ja kulutti itse suurimman osan tarvitsemastaan ravinnosta ja hyödykkeistä. Yhteisö myös työllisti jäsenensä. Maataloudessa työt oli jaettu naisten ja miesten töihin ja äidit opettivat työn ohessa tyttäriään ja isät poikiaan. (Ahponen & Järvelä 1983, 33–38; Apo 1995, 203; Aukia 1984, 164–165; Ollila 1990, 278; Ruoppila 1954, 75–86.)

Kansan keskuudessa vallinneen kasvatustajattelun saattoi Ruoppilan (1954, 182–183) mukaan kiteyttää kahteen perusajatukseen: lapset tuli kasvattaa itsenäisesti elämässä toimeen tuleviksi ja yhteiskuntaan sopeutuviksi kansalaisiksi. Lasten oli opittava tekemään aikuisten töitä jo pienestä pitäen. Suomalaisessa maatalousvaltaisessa yhteiskunnassa tuettiin lasten mahdollisimman varhaista itsenäistymistä; lapsia ei haluttu liikaa helliä, vaan lasten odotettiin pärjäävän nuoresta lähtien (Näre & Kirves 2007, 12). Työnteon ja ahkeruuden opettaminen ja ankara kuri kuuluivat lähes poikkeuksetta maalaislasten elämään (Kemppainen 2001, 58–63; Korhonen 2002, 63). Nuorten osallistuminen työntekoon oli maaseudulla normaalia ja kuului luonnollisena osana kasvuun ja sosiaalistumiseen vallitsevaan agraariseen yhteisöön (Aapola & Kaarninen 2003, 19; Setälä 1990, 84).

Lapset jäljittelivät pienestä pitäen aikuisten toimia. He leikkivät nukeilla, paimensivat käpylehmiä, valjastivat puuhevosien pienten rattaiden eteen ja vuolivat kaarnalaivoja. He oppivat työnteon leikin avulla. Leikin ja työnteon välillä ei näytä olleen mitään täsmällistä ikärajaa, vaan työnteon aloittaminen riippui perheen olosuhteista. Lasten ensimmäisiä tehtäviä olivat marjastaminen, kärpästen hätisteleminen lehmiä lypsettäessä ja paimentaminen. Tyttöjen piti mm. opetella kuorimaan perunoita, listimään nauriita, pesemään astioita ja karstaamaan villoja. Pojat kävivät isänsä kanssa kalassa, hakkasivat halkoja, veivät hevosia hakaan ja kantoivat puita tupaan ja saunaan. (Ruoppila 1954, 75–76.) Sukupuolitettu työnjako ilmensi agraariyhteisön sosiaalisen maailman järjestystä sukupuolen, iän, aviosäädyn ja sukulaisuuden perusteella (Tuomaala 2004, 89).

Lasten kasvatuksen päävastuu maaseudulla oli 1900-luvun vaihteen molemmin puolin äideillä siihen asti, kunnes lapsi täytti 12 vuotta. Pikkulasten hoitaminen ja heidän peräänsä katsominen koskivat niitä henkilöitä, jotka eivät voineet täysitehoisesti osallistua muihin töihin, kuten vanhempia sisaruksia ja isovanhempia. Noin 12-vuotiaasta alkoi sukupuolen mukaan eriytynyt kasvatustapa, joka koski jo varsinaisten töiden opettelua täysipainoisena työntekijänä. (Aukia 1984, 164–165.) Maatalousvaltaisessa yhteiskunnassa äidin opit olivat tyttarelle hänen tärkeintä pääomaansa, joten äiti–tytär-ketju koettiin perustavaa laatua olevaksi suhteeksi (Aromaa 1990, 124–125).

Kodin ulkopuoliset kontaktit tapahtuivat lähinnä sukulaisten kautta ja sukulaiset asuivat lähikyliässä, joten elämänpiiri rajoittui pakostakin hyvin kapeaksi. Yhteiskunnan tu-

kipisteitä maaseudulla olivat perhe ja sen omistama talo ja maat, jotka saattoivat tarjota turvapaikan kolmelle sukupolvelle. (Ruoppila 1954, 5–7.) Tavatonta ei tuolloin myöskään ollut se, että lapsella oli elossa vain toinen huoltaja tai että vanhempien sijaan kasvattajina toimivat isovanhemmat kahden sukupolven takaa. Tämä saattoi johtua monista eri syistä, kuten sotaorpoudesta, vanhempien varhaisesta kuolemasta sairauksiin tai siitä, että isovanhemmilla oli paremmat mahdollisuudet ottaa kasvatusvastuu lastenlapsistaan. (Kaarninen 1995, 27–28; Sysiharju 1995b, 10–14.)

Menestyneen talonpidon edellytyksenä agraariyhteisössä oli, että isäntä hallitsi sen. Aikanaan poika toisi taloon lisää työvoimaa, miniän, joka hyödyttäisi taloa edelleen. (Ruoppila 1954, 5–7.) Tavallista oli myös se, että ”liiat” lapset, yleensä tyttäret, lähtivät sopivan ikäisinä sukulaisiin odottamaan sitä, että sopiva aviomies löytyi (Apo 1995, 210). Mitä köyhemmistä väestönosista oli kysymys, sitä nuorempana koti oli jätettävä. Tällöin lähtö saattoi koskea yhtä lailla niin poikia kuin tyttöjäkin. Pojat lähtivät usein rengeiksi, tytöt palvelijoiksi tai piioiksi. (Korkiakangas 1996, 83–84.)

Suomalaisia sukupolvia tutkinut Roos tiivistää, että 1900-luvun kahtena ensimmäisenä vuosikymmenenä syntyneen sotien ja pulan sukupolven kokemusmaailmalle tyyppillistä oli elämän epävarmuus, köyhyys ja niukkuus. Kova työnteko leimasi koko elämää. Kouluttautuminen saattoi olla niukkaa, keskeytyä tai puuttua kokonaan. Elämälle ja kouluttautumiselle oli ominaista myös sosiaalinen eriarvoisuus, sillä murentuvan sääty-yhteiskunnan jäsenten elämäkokemukset ja kouluttautumismahdollisuudet poikkesivat suuresti toisistaan. (Roos 1987b, 53–54; Roos 1988, 26–27.) Myös ikääntyneitä turkulaisia sukupolvia tutkineiden Rinteen ja Jauhiaisen (2006) mukaan vuosina 1918–1925 syntyneitä voidaan perustellusti pitää sodan, pulan ja kouluttamattomuuden sukupolvena, joka ponnisti elämäänsä usein kansakoulupohjalta.

Työvoiman tarpeen vähentyessä maataloudessa köyhempi maaseudun väki siirtyi kaupunkeihin ja teollisuustyöhön. Aluksi tehdastyö koski ensisijaisesti nuoria, naimattomia naisia. Kaikki halukkaat eivät kuitenkaan enää 1900-luvun alkupuolella mahtuneet tehdastöihin. Suurin osa ”tehtaantytöistä” pääsi töihin sukulaisen suosituksen perusteella, joten samassa tehtaassa saattoi työskennellä saman suvun jäseniä isoäideistä tyttärentyttäriin. 1920–1930-luvuilta alkaen myös naimisissa olevat työläistaustaiset naiset siirtyivät kasvavan teollisuuden palvelukseen. (Lähteenmäki 1995, 25–31, 62.) Työväen sivistysliike voimistui ja alkoi enenevässä määrin kiinnittää huomiota työväestön sivistystason kohottamiseen, sillä sen mielestä eri kansanluokkien erilainen sivistystaso oli valitettava tosiasia. Kansakoulun antama sivistysmäärä toimi omistavan luokan pohja- tai alkusivistyksenä, mutta työväenluokan loppusivistyksenä. (Oittinen 1942, 181–183; Voionmaa 1922; 1939.) Virallisen koululaitoksen lisäksi työväen sivistystyötä toteutettiin myös työväenyhdistysten puhe- ja keskusteluseuroissa sekä erilaisilla kursseilla. Lisäksi raittius- ja naisjärjestöt järjestivät omaa valistustaan nuorisolle. Myös kansakoulunopettajat saattoivat olla aktiivisesti mukana paikkakunnan nuorisoseuratyössä. (Kaarninen 1997, 185–187; ks. myös Rantala 2002, 110–111.)

Osa työväestöstä suhtautui välttelevästi kansakouluun. Kansakoulua välttelevät oppilaat pyrittiin monin tavoin saamaan takaisin koulun penkille myös muiden kuin koulunkäynnin valvojien taholta. Esimerkiksi Turussa (Turun kaupungin vuosikertomus 1945–46, 24–25) koulunkäynnin valvontaan saatiin apua yllättävältä suunnalta, kun Raunistulan demokraattiset naiset päättivät käydä jokaisessa koulupiirinsä kodissa, jossa lapset laiminlöivät koulunkäynnin, puhumassa koulunkäynnin tärkeydestä. (Kivirauma 1989, 245, 258.)

Pääsääntöisesti työväestö suhtautui kuitenkin varsin myönteisesti lastensa kouluttamiseen, sillä se näki koulutuksen mahdollistavan lapsilleen edeltävää sukupolvea paremman elämän (esim. Aapola & Kaarninen 2003, 21–22; Haapala 1992, 82; Kaarninen 1995, 149; Wilkama 1950, 153–154). Tehdastyöväestön omat koulutusmahdollisuudet olivat usein kariutuneet elinolosuhteiden niukkuuteen, ja se toivoi lastensa kouluttuvan ”niin pitkälle kuin pää kestää” (Ahponen & Järvelä 1983, 273). Osa vanhemmista arveli vähäisenkin koulutuksen takaavan seuraavalle sukupolvelle sosiaalisen nousun ja työpaikan, joten he kannustivat lapsiaan koulunkäyntiin (Kauppila 1996, 66). Suomalainen ”koulutususko” ei kuitenkaan vielä 1930- ja 1940-luvuilla läpäissyt läheskään koko väestöä, eivätkä kaikki kodit suostuneet opettajien pyynnöistä huolimatta lahjakkaiden lastensa kansakoulua laajempaan koulunkäyntiin joko taloudellisista tai poliittisista syistä (Koski 2003, 284). Vielä 1940- ja 1950-luvuilla syntyneiden nuorten oppikoulun käynti saattoi estyä kodin kielteiseen asenteeseen (Kauppila 1996, 58–60).

Suomalaisen, 1920-luvun puolivälin ja 1930-luvun lopun välillä syntyneen, sodanjälkeisen jälleenrakennuksen ja nousun sukupolven elämää leimasi sodasta johtuva kokemusten kaksijakoisuus: ennen sotaa koettiin hätää ja puutetta ja vaikeudet olivat yleisiä. Sodan jälkeen alkoi uusi rakentamisen ja vaurastumisen aika. (Roos 1987b, 54–55.) Kauppilan (1996; 2002) mukaan sodan ja niukan koulutuksen sukupolvelle, joka oli syntynyt ennen vuotta 1936, koulutus jäi omakohtaisesti lähinnä ihanteeksi. Myös Rinne ja Jauhiainen (2006) vahvistavat, että vuosina 1926–1939 syntyneitä turkulaisia sukupolvia voidaan kutsua sodan ja niukkojen koulutusmahdollisuuksien sukupolveksi. Voidaankin otaksua, että erityisesti agraaristen sukupolvien naiset, joiden koulutusmahdollisuudet olivat miehiä vähäisemmät, pitivät koulutusta ihanteena useammin kuin miehet.

### 3.2 Koulutus välineenä ja hyödykkeenä kasvavien palveluiden pariin siirtyville naisille

Sodan jälkeisinä vuosikymmeninä sosiaalivaltio laajeni kattamaan kansalaistensa toimeentulon. Vanhat sosiaaliset yhteisöt alkoivat menettää merkitystään teollistumisen ja kaupungistumisen myötä. Sosiaalisen turvallisuuden ja kontrollin vanhat, perinteiset muodot korvautuivat vähitellen virallisen yhteiskunnan tukimuodoilla. (Karisto & Takala 1990, 186–188; Ollila 1990, 334; Pulma 1987, 214.) Keskeisiä sosiaalipoliittisia

uudistuksia olivat mm. kansaneläkelaki vuonna 1937 ja lapsilisäjärjestelmä vuonna 1948. Sosiaalipoliittiset uudistukset mahdollistivat pikkuhiljaa vanhasta köyhäinhoitoon perustuvasta järjestelmästä luopumisen. (Haatanen 1993, 44–49.) Samalla sosiaalipoliittiset uudistukset edesauttoivat naisten siirtymistä työelämään, sillä kasvavan teollisuuden ja palvelujen pariin tarvittiin lisää naistyövoimaa.

Elinkeinorakenteen nopeat muutokset heijastuivat yksilöiden ja perheiden elämään elinympäristön ja elämäntavan muutoksina. Uusien sukupolvien socialisaatioprosessi monimutkaistui. Agraarisessa yhteiskunnassa socialisaatioperusta oli ollut kulttuurisesti yhtenäinen, joskin yhteiskuntaluokkien mukaisesti eriytynyt. Hyvinvointipalvelujen kehittyminen ja naisten työelämään siirtyminen johtivat siihen, että lasten kasvatusta laajeni kodeista päiväkoteihin ja kouluihin. (Vanttaja & Järvinen 2006, 30–31; ks. myös Jokinen & Saaristo 2002, 127–137.) Tämä kehitys paransi naisten mahdollisuuksia siirtymään työelämään, usein kasvavien palveluiden pariin. Se hoiva- ja huoltotyö, joka aiemmin oli kuulunut naisille kodin seinien sisällä, siirtyi kodin ulkopuolella suoritettavaksi.

Suuren murroksen sukupolvelle, joka oli syntynyt sodan aikana tai sen jälkeen, leimallisia olivat maaltamuutto, koulunkäynnin voimakas pidentyminen ja koulutuksen merkityksen muutos, ammattikoulutuksen korostuminen, asuntosäästäminen ja lasten päivähoito-ongelmat (Roos 1987b, 55–56). Rinteen ja Jauhaisen (2006) mukaan vuosina 1940–1955 syntyneitä voitiin kutsua kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveksi, sillä tällöin koulutusmahdollisuudet laajenivat kansakoulua pidemmälle. Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvelle (1936–1955 syntyneet) koulutus näyttäytyi Kauppilan mukaan välineenä ja työ elämän sisältönä (Kauppila 2002, 10–11, 14).

Suomalaisen yhteiskunnan rakennemuutos oli voimakkaimmillaan 1960-luvulla ja 1970-luvun alussa. Erityisesti maa- ja metsätaloudessa työskentelevien osuus supistui rajusti. Samanaikaisesti sekä teollisuuden että palvelujen osuudet kasvoivat voimakkaasti. Kauppa, kuljetus ja tietoliikenne sekä erilaiset palvelut olivat vuosina 1950–1980 selvästi nopeimmin kasvaneet elinkeinohaarat. Maatalousväestön nopea väheneminen merkitsi erityisesti yrittäjien ja heitä avustavien perheenjäsenten määrän pienenemistä. Työvoima muutti maalta kaupunkiin, ja samanaikaisesti Suomesta kehittyi sekä teollinen että palveluvaltainen yhteiskunta. (Alestalo 1980, 102–107; Antikainen ym. 2006, 94–95; ks. myös Meinander 1999, 136.) Suomalaisen yhteiskunnan 1960- ja 1970-luvun rakennemuutoksesta ja siihen liittyvästä muuttoliikkeestä on käytetty nimitystä suuri muutto. Nimitys korostaa sekä muutoksen alueellisia että myös elämäntapaan ja kulttuuriin liittyviä ulottuvuuksia. (Karisto & Takala 1990, 50.) Elinkeinorakenteen nopeiden muutosten myötä hyvinvointiyhteiskunnan kannalta keskeiset sosiaaliturvan uudistukset, kuten työttömyysturvan uudistaminen 1960, ansiosidonnainen työeläketurva 1962 ja sairausvakuutuslaki 1963, astuivat voimaan (Haatanen 1993, 54).

Väestö muutti laajamittaisesti maalta kaupunkiin ja pohjoisesta etelän asutuskeskukseen, osa väestöstä muutti työn perässä Ruotsiin. Maassamuutto etelään, erityisesti Uu-

dellemaalle, oli voimakkaimmillaan 1970-luvun puolivälissä. (Strömmer 1991, 58–60; ks. myös Valkonen 1980, 203–209.) Väkiluvun lisääntyminen kaupungeissa aiheutti paineita kaupunkien asuntotuotannolle, ja asuntoja tarvittiin nopeasti lisää. Asuminen, erityisesti lapsiperheiden osalta, oli ahdasta kaupungeissa (Kuusi 1968, 170–171). Asumisongelman ratkaisuna olivat lähiöt, joista suuri osa rakennettiin eteläisen Suomen teollisuuskaupunkeihin 1960- ja 1970-luvuilla. Maalta tulevat nuoret perheet joutuivat omaksumaan uudenlaisen elämäntavan nopeasti rakennetuissa lähiöissä. (Kortteinen 1982.) Lähiöissä perheet yksityistyivät ja naapurien kanssa oltiin tekemisissä vain sen verran, mitä kohteliaisuus edellytti. Keskiluokkainen perhe alkoi samalla eristäytyä sukulaisistaan. Työläisperheissä kollektiivisuus säilyi pidempään. (Ollila 1990, 330; ks. myös Meinander 1999, 367–369.)

Lähiöiden sukupolvi, jonka nimityksen Roos on antanut 1950-luvulla syntyneille, ei eronnut suuren murroksen sukupolvesta kovinkaan paljon. Keskeiset erot liittyivät koulutukseen, lapsuusajan kasvuympäristöön ja myöhempään kasvuympäristöön. Keskeiset muutokset edelliseen sukupolveen verrattuna kytkeytyivät sosiaalisen ja taloudellisen turvallisuuden muutokseen, työhön ja koulutukseen. (Roos 1987b, 55–59.) Mittavat koulutusmahdollisuudet ja kattavat hyvinvointipalvelut alkoivat olla tämän sukupolven saatavilla (Rinne & Jauhiainen 2006, 180). Hyvinvoinnin ja monien koulutusmahdollisuuksien sukupolvelle (1956 tai sen jälkeen syntyneet) koulutus oli Kauppilan mukaan muuttunut hyödykkeeksi ja nuorempien kohorttien osalta edelleen jopa itsestäänselvyudeksi. Lisääntyvä kilpailu, markkinat ja taloudelliset arvot olivat himmentäneet koulutuksen lumon edeltäviin sukupolviin nähden. (Kauppila 2002, 11–15.)

Hoikkala ja Paju toteavat, että 1960-luvun puolivälin tienoilla syntyneitä ikäluokkia, joiden nuoruudessa hyvinvointivaltion nuorisopalvelujärjestelmä kasvoi ja saavutti huippunsa ennen 1990-luvun alun lamaa, voidaan kutsua hyvinvoinnin sukupolveksi (vrt. Roosin lähiöiden sukupolvi).<sup>41</sup> Hyvinvoinnin sukupolvi saattoi aloittaa suoraan peruskoulussa rinnakkaiskoulun sijasta. Tämän sukupolven hyvinvointi laajeni palvelujen kehittymisen myötä, sillä 1970-luvulla luotiin perusta opintorahalle, -lainalle ja asumistuelle. Yhteiskunnan tuki asumiselle ja lasten päivähoitojärjestelyille kasvoi. (Hoikkala & Paju 2002, 14–15, 18–26; Hoikkala & Paju 2008, 280–287.)

1960-luvulla naisten työssäkäynti lisääntyi edelleen, ja kaupungissa asuvista, naimisissa olevista naisista 45 prosenttia kävi ansiotyössä.<sup>42</sup> 1960-lukua on pidetty yleisesti ottaen äitiyden modernisaation alkuna. Äitiyslomat olivat tuolloin kuitenkin vielä lyhyet, vain muutaman viikon mittaiset, ja päivähoito kehittyi vähitellen. (Ks.

<sup>41</sup> Hoikkala ja Paju (2002; 2008) ovat kehittäneet J.P. Roosin suomalaisia sukupolvia koskevaa ajattelua ja ehdottaneet lähiösukupolven korvaamista hyvinvoinnin ja yksilöllisen (pakko)valinnan sukupolvilla.

<sup>42</sup> Perinteisesti lapset ja koti oli nähty naisen valtakunnaksi ja useille aloille oli syntynyt käytäntö, jonka mukaan naimisiin mentyään naisen oli jätävä pois töistä. Tämä koski etenkin toimistotyötä ja keskiluokkaisia ammatteja, mutta myös teollisuustyöpaikan saattoi avioituessaan menettää. Vielä 1960-luvulla esimerkiksi Yhtyneiden Paperitehtaiden ”viimeinen patruuna” Waldén oli sitä mieltä, että avioituneen naisen paikka ”rouvapykälän” mukaan oli kotona eikä tehtailla. (Markkola 1990, 360–361.)

Nätkin 1997a, 183, 230.) Palkkatyöhön menevän äidin oli usein välttämätöntä hakea lastenhoitopaikka lähinaapurista tai hoitoapua kotiin, mikäli isovanhemmat tai muut sukulaiset eivät asuneet lähellä ja pystyneet ottamaan hoitovastuuta lapsesta äidin työpäivän ajaksi. Hoitoapu tarkoitti usein maalta kaupunkiin muuttanutta nuorta naista. Yhteiskunnallinen lastenhoito pystyi vastaamaan laajentuneeseen tarpeeseen vähitellen vuodesta 1972 alkaen, jolloin laki lasten päivähoidosta säädettiin ja jolloin reilusti yli puolet (60 %) lapsiperheiden äideistä oli jo palkansaaajia tai yrittäjiä (Haatanen 1993, 56). Suurin osa naisista kävi Suomessa vuonna 1980 kokoaikatyössä, toisin kuin muissa Pohjoismaissa, joissa puolet naisista teki osa-aikatyötä (Karisto & Takala 1990, 79).

Vielä vuonna 1960 maan 15–64-vuotiaasta väestöstä suurin osa (lähes 86 %) toimi ammasteissa lähinnä kansakoulun antamin eväin ilman erillistä ammatillista koulutusta (Lampinen 2003, 23). 1960-luvulla noussut koulutususko merkitsi kuitenkin sitä, että oppivelvollisuutensa suorittaneiden nuorten odotettiin jatkavan koulunkäyntiään joko oppikoulussa tai ammatillisessa oppilaitoksessa (Kivirauma 1992, 122). Työelämä tarvitsi yhä ammattitaitoisempaa työvoimaa (Hovi ym. 1989, 75–79). Koulutus toimi välineenä ja hyödykkeenä usein kasvavien palvelujen pariin siirtyville naisille.

1960-luvun puoliväliin tultaessa keskikouluun hakeutui enenevässä määrin uusien sosiaaliryhmien oppilaita. Tytöt olivat poikia useammin maanviljelijä- tai työläisperheistä. Tyttöjen vanhemmilla oli poikia useammin kansakoulupohjaa ja äideillä ansiotyökokemusta. Maanviljelijä- ja työläisperheiden kodit eivät enää jarruttaneet tyttöjen koulutusta sen enempää kuin poikienkaan. Perättäisten sukupolvien välillä tapahtunut sosiaalinen muutos ja koulutusero näkyivät siinä, että vain runsas neljännes keskikoululaisten vanhemmista oli itse suorittanut keskikoulun ja vain joka kymmenennellä vanhemmista oli itsellään omakohtaista kokemusta lukiossa. Monet keskikoulun päättäneistä oppilaita olivat opintokokemuksineen perheensä ensimmäisiä. Keskikoulun sujuminen ei näistä lähtökohdista ollutkaan aina ongelmatonta, sillä vähemmistö (45 %) keskikoulun päättäneistä esimerkiksi vuonna 1965 selvitti sen ilman ehtoja tai luokalle jäämistä. (Sysiharju 1972a, 5–6, 13–18.)

Erityisesti ylempien sosiaaliluokkien äidit kehottivat lapsiaan 1960-luvulla menemään oppikouluun. He halusivat kouluttaa lapsiaan pidemmälle kuin mitä he itse olivat kouluttautuneet. Nämä äidit arvioivat myös lastensa opiskelukyvykkyuden ja -halukkuuden suuremmaksi kuin alempien sosiaaliluokkien äidit. Edelleen nämä äidit pitivät runsaammin yhteyttä kouluun ja luottivat enemmän kouluopetukseen. (Jurama 1971.) Keskikoulun jälkeen ylempien sosiaaliryhmien oppilaat jatkoivat huomattavasti useammin opintojaan lukiossa kuin alempien sosiaaliryhmien oppilaat (Sysiharju 1972b, 43–45; ks. myös Leimu ym. 1978, 60, 94–96).

Pitkä yleissivistävä koulutus houkutteli lyhyttä ammatillista koulutusta enemmän, ja oppikoulujen oppilasmäärä oli kaksin–kolminkertainen ammatillisten oppilaitosten oppilasmäärään verrattuna 1970-luvulle asti. Ammattikoulusta muodostui lähinnä

työväen koulutuspaikka, joka kiinnitti työväenluokan lapset yhteiskunnallisiin asemiinsa. (Kivirauma 1990, 78, 103–109.) Ammatillisen koulutuksen jälkeensä jääneisyys toisaalta myös mahdollisti oppikoululaitoksen merkityksen sosiaalisen liikkuvuuden kanavana. Muihin Pohjoismaihin verrattuna usko koulutuksen merkitykseen sosiaalisen nousun väylänä näkyi suomalaisten muita maita suhteellisesti suurempana osallistumisena yleissivistävään koulutukseen (Elovainio 1993, 420–421). Vanhempien toiveet siitä, että heidän lapsensa pääsisivät ”siisteihin sisätöihin” ja ”hyväpalkkaiisiin ja kevyisiin paperihommiin” kiteyttivät oppikoulun paremman elämän avaimeksi (Heikkinen 1991, 26). Tämänkaltainen kehitys jatkui edelleen 1980-luvulla: isän koulutuksen ja sosioekonomisen aseman mukaan tarkasteltuna ylempiin sosiaaliryhmiin kuuluvien vanhempien lapset jatkoivat koulunkäyntiään useammin lukiossa kuin alempien sosiaaliryhmien lapset (Hermunen 1984, 11, 19). 1980-luvun puolivälissä naisten määrä oli ylittänyt miesten määrän ammatillisissa oppilaitoksissa (Isoaho, Kivinen & Rinne 1990).

### 3.3 Koulutus itsestänselvyytenä ja valintoina yksilöllistyville sukupolville

1980-luvulla hyvinvointivaltio näytti olevan enää ”hienosäätöä vailla”, ja aiempia sosiaalipalveluja ja -etuja täydennettiin. 1990-luvun lama pakotti kuitenkin arvioimaan tilannetta uudelleen. Kyseeseen tulivat ”ylimitoitettun” hyvinvointivaltion tervehdyttämistoimet, kuten etuuksien supistaminen ja palveluiden yksityistäminen. (Haatainen 1993, 63; Meinander 1999, 483–484.) Suomen historian synkimmät lamavuodet osuivat 1990-luvun alkuvuosiin, jolloin elinkeinoelämää kohtasivat monenlaiset kriisit ja jolloin mm. työttömien määrä kohosi ennätysuureksi. Informaatioteknologian voimakas kasvu ja kansainvälistyminen auttoivat osaltaan nousemaan lamasta. Tietotyön myötä Suomesta tuli osa maailmanlaajuista, globalisoituvaa taloutta. (Jokinen & Saaris-to 2002, 321–326.)

Yksilöllisen (pakko)valinnan<sup>43</sup> sukupolvi, joka on syntynyt 1980–1990-luvulla, eli nuoruuttaan 1990-luvun laman, työttömyyden, muuttoliikkeen ja informaatioteknologian kasvun vuosina. Yksilöllisen valinnan sukupolvelle tyypillistä ovat kuluttaminen ja kilpailu. Kouluja luonnehtivat entistä enemmän luokattomuus, valinnaisuus ja erikoistuminen. Yksilöiden on pärjätäkseen osattava tehdä valintoja. Oppilaat ja heidän vanhempansa saavat tai joutuvat tekemään valintoja jo varhaisista vaiheista lähtien. Vapauden piirin laajentuessa ja erikoistumisen alkaessa yhä nuorempana vastuu opinnoista jää nuorelle ja hänen vanhemmilleen. Malli suosii itsenäisiä, pärjääviä, motivoituneita ja

<sup>43</sup> Hoikkala ja Paju nimesivät 1980- ja 1990-luvulla syntyneiden nuorten massasukupolven yksilöllisen pakkovalinnan sukupolveksi vuonna 2002. He katsoivat, että nykyinen yhteiskunnallistamisen muoto on yksilöllistävää. Pärjätäkseen eri elämänalueilla, kuten koulutusmarkkinoilla, nuorten on osattava ilmaista yksilöllistä ainutkertaisuuttaan. Koska suomalaisuutta säätelee kulttuurinen pakko pärjätä, he ovat katsoneet tällaisen pakon kuuluvan myös sukupolvea kuvaavaan nimeen. Vuoden 2008 kirjoituksessaan he poistivat sukupolvea koskevasta kuvauksesta ”pakko”-etuliitteen. (Hoikkala & Paju 2002; 2008.)

ahkeria nuoria, jotka uskaltavat ja osaavat tehdä yksilöllisiä valintoja. (Hoikkala & Paju 2002, 26–29; Hoikkala & Paju 2008, 287–292.) Koulutus sinänsä on muuttunut lähinnä itsestäänselvyydeksi yksilöllistyville sukupolville: kyse on nyt siitä, ketkä lisääntyviä valinnan mahdollisuuksia hyödyntävät ja miten.

Näyttää siltä, että vapauden ja vastuun kasvun myötä erityisesti äitien huoli lastensa koulunkäynnistä lisääntyy. Äidin koulutustasolla on Seppäsen (2006) tutkimuksen mukaan merkitystä siihen, hakevatko nuoret lähialueensa yläkouluun vai lähialueensa ulkopuoliseen yläkouluun. Muuhun kuin oppilasalueen omaan kouluun hakeneiden osuus on sitä suurempi, mitä korkeampi äidin koulutustaso on.<sup>44</sup> Isän ammattitutkinon tasolla ei ole yhteyttä lapsen hakemiseen oppilasalueensa ulkopuoliseen kouluun. Korkeakoulutettujen yksinhuoltajaäitien lapset hakevat muita useammin oppilasalueensa ulkopuoliseen kouluun. Muita useammin muuhun kuin oppilasalueensa kouluun hakevat korkeakoulutettujen yksinhuoltajaäitien lasten lisäksi sellaisten perheiden lapset, joiden huoltajista vain äidillä on korkeakoulutus. Erityisesti korkeakoulutettujen tai opistotasoisten äitien perusteluissa mainitaan koulun hyvä maine tai koulun tai oppilaiden sosiaaliset piirteet. (Seppänen 2006, 183–185, 223–226.)

Kouluttautuneet ja keskiluokkaiset vanhemmat näkevät koulutuksen keskeisen merkityksen perheen sosiaalisen aseman ja lapsen tulevaisuuden kannalta.<sup>45</sup> Keskiluokkaiset vanhemmat pyrkivät säilyttämään ja uusintamaan yhteiskunnallista luokka-asemaansa koulutuksen avulla. Pitkä koulutus mahdollistaa vanhempien näkemyksen mukaan sivistyksen hankkimisen ja keskiluokkaisiin yhteiskunnallisiin asemiin pääsemisen. Koulutuksen avulla saavutettava yleissivistys on sidoksissa keskiluokan etuoikeuksien säilyttämiseen ja perinteiseen näkemykseen koulutuksen tehtävästä luokkajaon ylläpitäjänä. (Ks. esim. Järvinen 1999, 50–55; ks. myös Hämäläinen ym. 2007, 48; Lahelma 2003, 236–240.) Kodin kulttuuripiiriin sopeutuvan, lukioon jatkavan nuoren vanhemmat pystyvät omasta kokemustaustastaan johtuen tukemaan nuorta tämän opinnoissa. Lukioon jatkavan keskiluokkaista taustaa uusintavan eliittinuoren itsenäiselle oppi-

<sup>44</sup> Äitien keskeistä asemaa kulttuurisen pääoman tuottajana, uusintajana ja välittäjänä on tutkittu runsaasti esimerkiksi Iossa-Britanniassa (ks. esim. Lareau 1987; Reay 1998; 2000; Reay & Ball 1997; 1998; Reay & Lucey 2003).

<sup>45</sup> Kaupunginosan sosioekonomisen statuksen vaikutus lukionkäyntiin oli Helsingissä suoritetun tutkimuksen mukaan lähes yhtä voimakas kuin vanhempien koulutustason vaikutus. Korkean tason alueilta suunnattiin lukioon yleisemmin kuin alhaisemman sosioekonomisen statuksen kaupunginosista riippumatta edellisen polven koulutustasosta. Nuorten kouluttautumiseen näytti siis vaikuttavan kodin lisäksi eräänlainen naapurivaikutus. Nuoren lukioon menon todennäköisyyttä lisäsi se, jos lapsen luokkatovereina oli korkeasti koulutettujen vanhempien koulutusmyönteisiä lapsia. (Karisto & Montén 1996.) Työväenluokkaiset nuoret pyysittelevät puolestaan samoilla asuinalueilla ja samassa sosiaalisessa yhteisössä kuin vanhempansa; suhteet vanhempiin ja ystäviin ovat tärkeällä sijalla nuoren tehdessä koulutusvalintojaan (Tolonen 2005). Eräänlainen naapurivaikutus tuli esille myös Kiurun tutkimuksessa. Samaa toveriryhmään koulussa kuuluvat nuoret muistuttivat toisiaan mm. perhetaustan, koulukäyttäytymisen, koulutussuunnitelmien ja peruskoulun jälkeisten koulutuspolkujen suhteen. Samankaltaisista sosiaalisista lähtökohdista tulevat nuoret hakeutuivat koulussa samankaltaisten nuorten joukkoon ja jakoivat heidän kanssaan saman orientaation, joka näkyi heidän koulunkäyntipiireissään, kuten esimerkiksi koulusopeutumisessa ja suhtautumisessa tulevaisuuteen. Korkeamman akateemisen orientaation omaavat nuoret hakeutuivat omiin ryhmiinsä ja vastaavasti matalamman akateemisen orientaation omaavat nuoret hakeutuivat omiin ryhmiinsä. (Kiuru 2008.) Asuin ympäristön sosioekonomiseen statukseen tai toveripiiriin liittyvät seikat rajautuvat kuitenkin tämän tutkimuksen ulkopuolelle, joten en käsittele niitä tämän laajemmalti.

mistoiminnalle on Hautamäen (1984) tutkimuksen mukaan luonteenomaista korkea taso.

Kodin koulutusmielisyys näkyy keskiluokkaisissa perheissä sekä asenteina että käytännön tukitoimina. Keskiluokkaisen taustan omaavat vanhemmat puhuvat paljon koulu-tehtävistä ja kokeista sekä valvovat kotitehtävien suorittamista kantaen niistä huolta, ja he myös avustavat niissä tarvittaessa. Lapsen koulunkäynnin tukemisesta voi tulla näissä perheissä yhteinen harrastus, joka työllistää kaikkia perheenjäseniä. Aikoinaan vanhempi on käynyt oman koulunsa ja lasten lukumäärästä riippuen suorittaa koulu-luokat yhä uudelleen. Työväenluokkaisen taustan omaavat vanhemmat puolestaan ko-rostavat lapsen omaa selviytymistä ja huolehtimista koulutehtävistä. Osaksi tämä joh-tuu siitä, että työväenluokkaisen taustan omaavat vanhemmat eivät vähemmän kouluja käyneinä välttämättä kykene auttamaan lapsiaan koulutehtävissä, vaikka haluaisivat, koska eivät yksinkertaisesti osaa. (Metso 2004, 155–159.)

Ammatilliseen koulutukseen suuntautuvat työntekijätaustaiset nuoret haluavat vastaa-vasti elää vanhempiansa lailla uusintaessaan lapsuudenkotinsa ammatillista kulttuuri-perimää. Ammatillisiin opintoihin suuntautuminen on Käyhkön tutkimuksen mukaan työläistaustaisille tytöille selkeä valinta, ei tyytymistä tai joutumista johonkin. Tytöt torjuvat keskiluokkaisen kulttuurin ja lukion jatko-opiskelupaikkana ja näkevät amma-tillisen koulutuksen ensisijaiseksi elämässään. Heidän perheensä eivät aseta paineita tai velvoitteita nuoren koulutuksen suhteen. Koulu sujuu näillä tytöillä siinä sivussa ilman suurempaa lumoa kouluttautumista kohtaan tai vaillo onnistumisen kokemuksia. Tyttöjä kiinnostaa toiminnallisuus enemmän kuin teoreettinen opiskelu. Tytöt kokevat itsensä ”ei erityisemmin” koulussa viihtyviksi käytännön ihmisiksi, joilla ei ole ”luku-päätä”. Työväenluokkaisista lähtökohdista tulevat ammatilliseen koulutukseen hakeu-tuneet siivoojaksi opiskelevat tytöt haluavat saada nopeasti koulutuksen päätökseen päästäkseen elämässään eteenpäin, työelämään, aikuistumaan ja perustamaan perhet-tä.<sup>46</sup> (Käyhkö 2008; ks. myös Hämäläinen ym. 2007, 49; Järvinen 1999, 61; Komonen 2005, 136; Lahelma 2003, 235–240.) Kodin kulttuuripiiriin sopeutuvat, työväenluok-kaan kuuluvat nuoret antavat Hautamäen (1984) tutkimuksen mukaan vähäisen merki-tyksen koulunkäynnille, ja heidän itsenäinen oppimistoimintansa oli alhaisella tasolla.

Toisaalta lasten kiinnostus koulunkäyntiin ja koulun käytäntöihin sopiva suhtautu-mistapa voivat nousta myös hyvin erilaisista sosiaalisista lähtökohdista käsin. Kotona omaksutut toimintamallit saattavat olla yhdensuuntaisia koulun vaatimusten kanssa, vaikka vanhemmilla ei olisikaan korkeaa koulutus pohjaa. (Järvinen 1999; Vanttaja 2002.) Kärkkäisen tutkimuksen mukaan ainoastaan lahjakkaimmat ammattikoulu-tettujen työläisten lapset etenevät koulutusurallaan hyvin. Poikkeuksellisen hyvin koulussa menestyneet työläistaustaiset lapset ovat myös voimakastahtoisia ja heidän

<sup>46</sup> Äitiys ja perheen perustaminen ilmenevät Kelhän (2008) tutkimuksen mukaan nuorten työläistaustaisten naisten kerronnassa ”normaalin” elämänsä elämänsä osana toisin kuin keskiluokkaisten naisten kerronnassa, jossa äitiyden vuoro on vasta sitten, kun siihen on ”sopiva aika” pitkän ja vastuusta vapaan nuoruuden, koulutuksen hankkimisen ja työuran luomisen jälkeen.

vanhempansa arvostavat koulutusta. Opettajien mukaan nämä oppilaat ovat tavoitteellisia, pitkäjännitteisiä, keskittymiskykyisiä ja tasapainoisia. (Kärkkäinen 2004, 293–294; ks. myös Käyhkö & Tuupanen 1996, 152.) Myös Hautamäen (1984) tutkimuksen mukaan työväenluokkaisista lähtökohdista korkeampiin opintoihin jatkavan, kotinsa kulttuurisesta taustasta irtaantuvan nuoren, ”autoaddiktiin”, oppiminen ilmenee varsin korkeana ja itsenäisenä oppimisen tasona. Kärkkäisen (2004) tutkimuksen perusteella vanhempien ja lasten koulutustavoitteiden mennessä ristiin alemmilla koulutustavoitteilla on taipumus toteutua riippumatta siitä, ovatko ne vanhemman vai nuoren.

Niitä nuoria, jotka jatkavat vanhempiensa viitoittamalla opintiellä, joko ammatillisella tai yleissivistävällä, voidaan Järvisen tutkimuksen mukaan pitää taustakulttuuriinsa nähden kulttuurin uusintajina. Vanhempiensa taustakulttuurista irtaantuneita nuoria voidaan puolestaan pitää joko individualisteina, jotka näkevät tulevaisuuteen vaikuttamismahdollisuutensa suurina, tai vaihtoehtoisesti etsijöinä, jolloin tulevaisuusorientaatioon liittyy myös ammatillisen identiteetin etsintää, tai sitten ajeltajoina, joille tulevaisuus on kaikkein epävarmin (Järvinen 1997; Järvinen 1999, 163–164). Hautamäki (1984) puolestaan luonnehtii keskiluokkaan kuuluvia, mutta lukion ulkopuolelle jääviä nuoria kulttuurisiksi alisuoriutujiksi suhteessa kodin odotuksiin.

Rinteen turkulaisten nuorten lukiovalinnan syitä selvittävän tutkimuksen mukaan kaikkein yleisimmät syyt lukioon hakeutumiselle ovat vanhempien näkemyksen mukaan lapsen oma mielipide, jatko-opintomahdollisuuksien paraneminen ja hyvä koulunestys. Nuoren siirtyminen peruskoulun jälkeen lukioon siitä syystä, ettei päässyt ammatillisiin opintoihin, on kaikkein harvinaisin syy lukio-opintoihin hakeutumiseen.<sup>47</sup> (Rinne 2007, 267.)

Tavanomaista Metson (2001) tutkimuksen mukaan on, että vanhempien oma koulunestys, koulussa viihtyminen ja hankittu koulutus viitoittavat tietä sille, mitä lapselta voi koulussa odottaa. Vanhemmat näkevät koulutuksen periytyvän ja lasten seuraavan vanhempiensa tai sisarustensa jälkiä ja rakentavat näin kouluttautumista koskevia jatkuvuuksia lasten ja vanhempien välille. Muistellessaan omaa kouluaikaansa korkeasti koulutetut vanhemmat muistelevat koulunkäyntiään myönteisemmin kuin kansa- ja ammattikoulun käyneet vanhemmat. (Metso 2001.) Bourdieulaisittain tulkittuna korkeammin koulutetut vanhemmat ovat kohdanneet koulun käytännöt habitukseensa soveltuvina, keränneet ja vahvistaneet koulussa kulttuurista pääomaansa ja välittäneet koulumyönteistä asennetta jälkikasvulleen. Vähemmän koulutetuille vanhemmille koulun arvomaailma on jäänyt etäiseksi, ja he ovat välittäneet lapsilleen koulun kulttuuria kohtaan kokemaansa vierauden tunnetta.

<sup>47</sup> Peruskoulun päättötodistuksen keskiarvolla on vaikutusta nuoren ammatillisen tai lukiokoulutuksen valinnan varmuuteen. Kaikkein korkeimmilla keskiarvoilla lukioon jatkaneet pitävät valintaansa varmimpana. Kaikkein alimmilla keskiarvoilla lukioon päässeet pitävät valintaansa huomattavasti epävarmempana. Ammatilliseen koulutukseen valikoituneiden kohdalla päättötodistuksen keskiarvon vaikutus on puolestaan päinvastainen. (Hämäläinen ym. 2007, 46–47.)

### 3.4 Yhteenvedo tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista

Edellä esitetyn pohjalta voidaan todeta, että koti, kasvatus ja koulutus jäsentävät monin tavoin elämäämme. Lapset, tytöt ja pojat, tulevat sosialisatioprosessin kuluessa osallisiksi perheen, sukupolvien ja sukupuolten välisiä vuorovaikutussuhteita (Berger & Luckmann 2005). Jokainen sukupolvi välittää ja siirtää edeltäjiltään omaksumaansa kulttuuria ja kasvatusta seuraaville sukupolville (Bertaux & Thompson 2005, 1–3), joten sillä, minkälaiseen perheeseen ja sukuun syntyy, on merkitystä nuoren tulevaisuuden kannalta. Sukupolvien välisessä siirtymässä, reproduktiossa, kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma periytyy sukupolvelta toiselle (Bourdieu 1986).

Perheiden ja yksilöiden elämässä on todettu olevan sukupolvesta toiseen jatkuvuutta kulttuurisissa ja sosiaalisissa voimavaroissa, kuten kasvatuksessa ja koulutuksessa (esim. Kärkkäinen 2004; Leimu ym. 1978). Sosiaalisen taustan ja sukupuolen mukainen koulutukseen valikoituminen on läpi koko koulutusjärjestelmän etenevä prosessi. Yksilöiden kohtalot ja elämänurat avautuvat ja sulkeutuvat paljolti perheen ja koulutuksen kautta (Rinne, Mäkinen, Olkinuora & Suikkanen 2006). Tavanomaista on, että paremmista sosiaalisista asemista valikoidutaan korkeammille koulutuspoluille kuin matalammista sosiaalisista asemista (esim. Hermunen 1984; Jurama 1971; Kivinen & Rinne 1995; Metso 2004; Myrskylä 2009; Seppänen 2006; Sysiharju 1972b). Toisaalta niukasti kouluttautuneet vanhemmat saattavat tukea lapsiaan itseään pidemmälle opintielle esimerkiksi siksi, että heillä ei ole itsellään ollut aikoinaan mahdollisuutta kouluttautua halukkuudestaan huolimatta (esim. Ahponen & Järvelä 1983, 227; Järvinen 1999; Käyhkö & Tuupanen 1996; Vanttaja 2002).

Koulutuksen yhteiskunnallinen rooli sosiaalistajana on muuttunut samanaikaisesti yhteiskunnan rakennemuutoksen kanssa koko 1900-luvun ajan. Opiskelun pidentymisen ja koko ikäluokan kattavan oppivelvollisuuden toteutumisen sekä oppikoulun ja sittemmin lukion käynnin yleistymisen vuoksi koulutuksen merkitys on käynyt aiempaa tärkeämmäksi. Koulutuksen merkitys työmarkkinoille kiinnittymisessä on kasvanut. (Esim. Rinne & Kivirauma 2003; Vanttaja & Järvinen 2006, 31.) Kouluttautumista on pidetty yhteiskunnallisesti ottaen arvokkaana ja tavoiteltavana. Kouluttamattomuus tai vähäinen koulutus ovat puolestaan yksilötasolla saattaneet merkitä eriarvoisuuden kokemista ja yhteiskunnalliseen marginaaliin jäämistä. (Rautakilpi 2003; Vanttaja & Järvinen 1998.) Toisaalta koulutuksen suhteen on tapahtunut myös huomattavaa inflaatiota: aiemmin arvostettu ja portteja avaava koulutus saattaa tämän päivän näkökulmasta näyttäytyä lähes merkityksettömänä (ks. Rinne & Kivirauma 2003).

Eri vaiheissa 1900-luvulla eläneet suomalaiset ovat kohdanneet laajenevan ja eriytyvän koulutuksen ja siihen liittyvät mahdollisuudet eri tavoin (Kauppila 1996; 2002; Rinne & Jauhiainen 2006). Sekä suomalaisia sukupolvia että koulutussukupolvia koskevien tutkimusten perusteella voidaan todeta, että työstä puhumisen tilalle on astunut koulutuksesta puhuminen suuren murroksen sukupolven aikana ja sen jälkeen (ks. Roos 1987b, 57). Koulutuksen merkitys on kuluneen sadan vuoden aikana muuttunut ihan-

teesta välineeksi ja hyödykkeeksi, sittemmin itsestänselvyydeksi (Kauppila 1996; 2002) ja edelleen yksilölliseksi (pakko)valinnaksi (Hoikkala & Paju 2002; 2008) perättäisissä sukupolvissa. Mitä ikääntyneemmästä ja samalla vähemmän koulutetusta sukupolvesta on ollut kysymys, sitä enemmän erityisesti naiset näissä sukupolvissa ovat koulutusta arvostaneet (Rinne & Jauhiainen 2006, 186–188). Seuraavaan kuvioon (kuvio 1) on havainnollistettu tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat. Siinä esitetään tiivistetysti ne tekijät, joiden varassa tarkastelen tässä tutkimuksessa ammatillisen ja yleissivistävän kouluttautumisen periytyvyyttä äidiltä tyttärelle ja sukupolvelta toiselle 1900-luvun alkupuolelta 2000-luvun alkupuolelle.



**Kuvio 1.** Tutkimuksen teoreettinen viitekehys



## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Esitän tässä luvussa täsmennetyksi tutkimusongelmat, tutkimusaineiston ja -menetelmän sekä tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat. Tarkastelen menetelmällisten lähtökohdtien osalta muistelemista, kerronnallisuutta ja kokemukserontaa. Tämän jälkeen esitän tutkimuksen analyysi- ja raportointitavan. Luvun päätteeksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta, totuutta ja todentuntuisuutta sekä esitän tutkimuksen kannalta keskeisiä tutkimuseettisiä pohdintoja.

### 4.1 Tutkimusongelmat

Tämä tutkimus kytkeytyy koulutuksen periytyvyyttä selvittämään ja ymmärtämään pyrkivään tutkimusotteeseen. Tutkimuksessa kuvataan äidiltä tyttärelle välittyviä ylisukupolvisia, ammatillista ja yleissivistävää kouluttautumista koskevia jatkuvuuksia ja muutoksia ajallisessa, paikallisessa ja kulttuurisessa kontekstissaan, naissivistyksen, koululaitoksen ja suomalaisen yhteiskunnan muutosten mukana 1900-luvun alkupuolelta 2000-luvun alkupuolelle. Tutkimuksen aikajänne kattaa neljän perättäisen sukupolven ajan, kuluneet sata vuotta. Ensimmäinen tutkimusongelma selvittää äitien ja tytärien kouluttautumista, toinen tutkimusongelma selvittää heidän suhtautumistaan kouluttautumiseen ja koulutusvalintoihin ja kolmannessa tutkimusongelmassa haetaan vastausta siihen, minkälaisia laajempia koulutuskulttuurisia siirtymiä äidiltä tyttärelle sukupolvesta toiseen välittyi.

Täsmennetyt tutkimusongelmat ovat seuraavat

**ensimmäinen tutkimusongelma:**

miten äidit ja tyttäret kouluttautuivat perättäisissä sukupolvissa

**toinen tutkimusongelma:**

miten ammatillisesti ja yleissivistävästi kouluttautuneet äidit ja tyttäret suhtautuivat sekä omaan että tytärensä kouluttautumiseen ja koulutusvalintoihin

**kolmas tutkimusongelma:**

minkälaisia ammatillista ja yleissivistävää kouluttautumista koskevia koulutuskulttuurisia siirtymiä äidiltä tyttärelle sukupolvesta toiseen välittyi

Ensimmäinen tutkimusongelma liittyy neljän sukupolven naisten kouluttautumisen selvittämiseen, sillä se muodostaa koulutuksen periytyvyyden tarkastelun perustan. Tarkastelen tutkimukseen osallistuneiden naisten kouluttautumista koululaitoksen muutoksista riippuen aluksi rinnakkaiskoulun, myöhemmin yhtenäiskoulun aikana. Rinnakkaiskoulun, kansakoulun ja oppikoulun, aikaan nuoret valikoituivat suurelta osin sosiaalisen taustansa mukaisille koulutusurille, ammatilliselle tai yleissivistävälle opintielle, 10–11 vuoden iässä. Yhtenäiskoulun alkuvaiheessa peruskoulun tasokurssi- valinnat jakoivat nuoret edelleen sosiaalisidonnaisesti rinnakkaisille koulutuspoluille 12–13 vuoden iässä. Yhtäläinen jatko-opintokelpoisuus ammatillisiin ja yleissivistäviin opintoihin peruskoulun päättävillä 15–16-vuotiailla oppilailla, on ollut 1980-luvun puolivälistä lähtien, jolloin peruskoulun tasokurssit poistettiin.

Toinen tutkimusongelma liittyy sen selvittämiseen, miten eri tavoin kouluttautuneet (ei ammatillista eikä yleissivistävää koulutusta / ammatillinen koulutus / yleissivistävä koulutus) äidit ja tyttäret suhtautuivat sekä omaan että tytärtensä kouluttautumiseen ja koulutusvalintoihin. Äidiltä tyttärelle välittyy sosialisatioprosessin kuluessa, sukupolvesta toiseen, sosiaaliseen taustaan kytkeytyviä kouluttautumista ja koulutusvalintoja koskevia arvostuksia ja asenteita. Nämä arvostukset ovat yhteydessä kulloinkin vallinneisiin naisten yleisiin koulutusmahdollisuuksiin ja koulutuksen merkityksen vaihteluihin eri sukupolville.

Kolmannessa ja laajimmassa tutkimusongelmassa haetaan vastausta edellisten tutkimusongelmien pohjalta siihen, minkälaisia laajempia ammatillista ja yleissivistävää kouluttautumista koskevia koulutuskulttuurisia siirtymiä äidiltä tyttärelle ja sukupolvelta toiselle välittyi. Tarkastelun keskiössä on toisin sanoen se, millaisia arvostuksia eri sukupolviin kuuluvat, erilaisen sosiaalisen taustan omaavat, eri tavoin kouluttautuneet ja kouluttautumiseen suhtautuvat äidit tyttärilleen välittivät, sekä se, miten tyttäret kouluttautuivat ja miten he kouluttautumisensa suhtautuivat. Koulutuskulttuuriset siirtymät käsittävät moninaista luovuttamista ja välittämistä äidiltä tyttärelle, joten koulutuksen periytyvyyden tarkastelu rajautuu näin ollen pääosin vertikaaliseen sukulinjaan.

Sosiaaliseen taustaan sitoutuvat koulutuskulttuuriset siirtymät ovat kytkeytyneet sukupolveen ja sukupuoleen, kuten edellä on esitetty, ja käsittävät edeltävän sukupolven kouluttautumiseen nähden jatkuvuuksia ja irtaantumisia. Jatkuvuus tarkoittaa samankaltaista kouluttautumista ja koulutusvalintaa edeltävään sukupolveen nähden, ja irtaantuminen erilaista kouluttautumista ja koulutusvalintaa edeltävään sukupolveen nähden. Ammatillisesta ja yleissivistävästä kouluttautumisesta puhuttaessa koulutuskulttuuriset siirtymät äidiltä tyttärelle voivat jäsentyä ensinnäkin siten, että ilman ammatillista tai yleissivistävää koulutusta olevan äidin tytär jättää kouluttautumatta, kouluttautuu ammatillisesti tai kouluttautuu yleissivistävästi. Toiseksi, nämä siirtymät voivat jäsentyä siten, että ammatillisesti kouluttautuneen äidin tytär ei kouluttaudu ollenkaan, kouluttautuu ammatillisesti tai kouluttautuu yleissivistävästi. Ja edelleen, siirtymät voivat olla sen kaltaisia, että yleissivistävästi kouluttautuneen äidin tytär jättää kouluttautumatta, kouluttautuu ammatillisesti tai kouluttautuu yleissivistävästi. Kuten

tutkimuksen teoreettisissa lähtökohdissa on tuotu esille, mitä lähemmäksi 1900-luvun loppupuolta on tultu, sitä yleisemmäksi on käynyt ammatillisen tai yleissivistävän koulutuksen hankkiminen, ja toisinpäin, mitä lähempänä 1900-luvun alkua on oltu, sitä harvinaisempaa on ollut kouluttautuminen ammatillisesti tai yleissivistävästi, kuten ylipäätänsä kouluttautuminen.

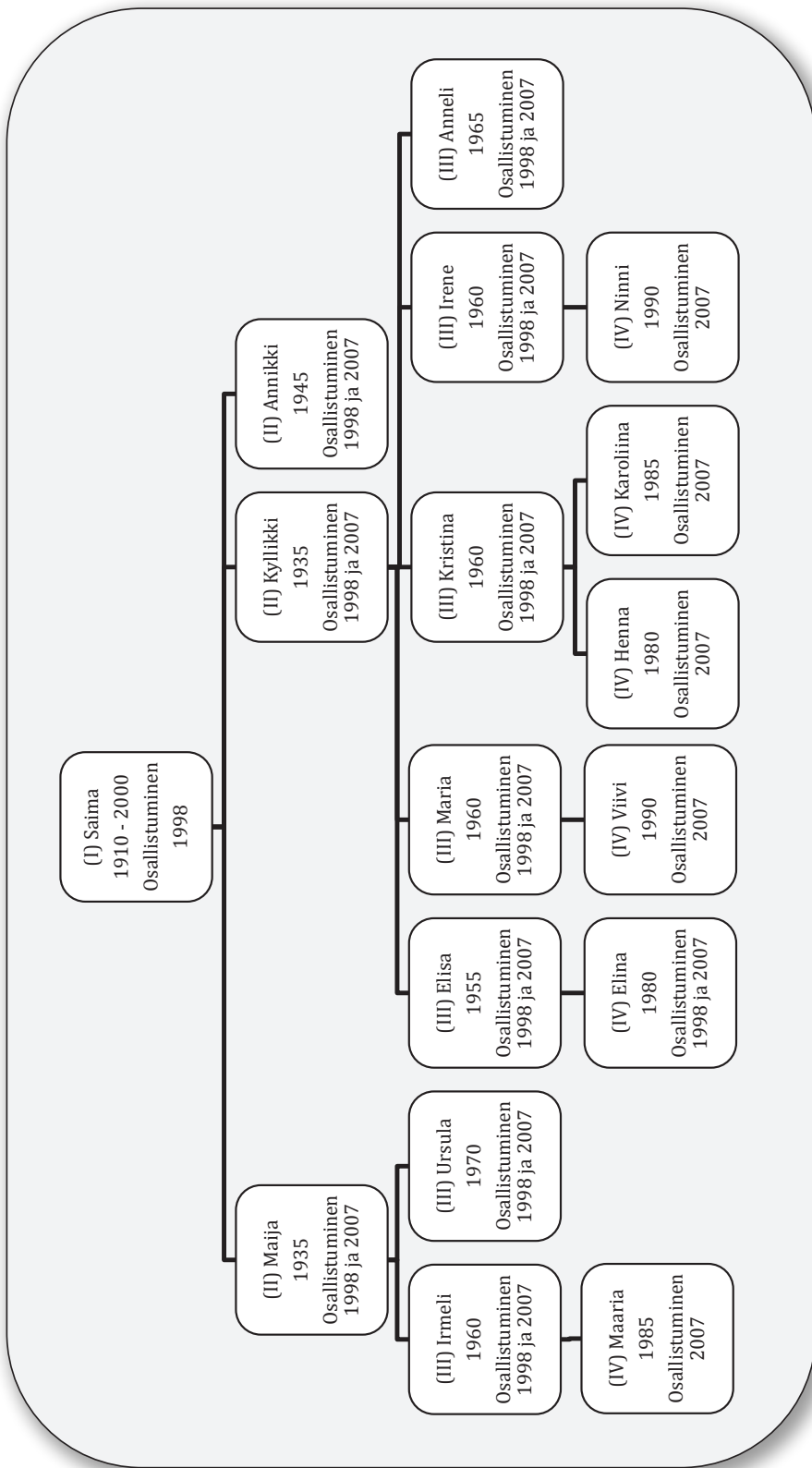
Tämänkaltainen tutkimusasetelma, jossa tarkastellaan koulutuskulttuurisia siirtymiä useamman sukupolven ajalta, mahdollistaa katseen suuntaamisen niin menneeseen, edeltäviin sukupolviin kuin myös nykyisyyteen, tämänhetkisiin sukupolviin. Tämä avaa näkyviä koulutuksen ylisukupolviseen periytyvyyteen pidemmällä aikavälillä: koulutusvalintoja tekevien tytärten ja heidän perheidensä koulutusratkaisuilla on taustansa, joita tässä tutkimuksessa tuodaan esille naisten osalta.

## 4.2 Tutkimusaineisto ja -menetelmä

Selvitin johdannossa tutkimuksen taustaa ja tutkimukseen osallistuneen suvun naisten valikoitumista tähän tutkimukseen. Täsmensin myös, että käytän tässä tutkimuksessa sekä vuonna 1998 että vuonna 2007 kerättyä tutkimusmateriaalia pääpainon ollessa selkeästi jälkimmäisessä aineistossa, koska se koskee pelkästään kouluttautumista. Vuonna 1998 selvitin kotikasvatukseen liittyvien periaatteiden siirtymistä neljässä sukupolvessa. Päädyin tuolloin tutkimuksen nuorimman sukupolven osalta 18 vuoden alaikärajaan haastatteluissa, koska katsoin 18-vuotiaiden olevan riittävän vanhoja käsittelemään kasvatukseen ja vanhemmuuteen liittyviä teemoja (Ruohola 1999, 25). Samaan 18 vuoden ikärajaan ovat nuorimman sukupolven osalta kasvatusta ja vanhemmuutta koskevissa tutkimuksissaan päätyneet mm. Katvala (2001, 37) tutkiessaan kotikasvatusta kolmessa polvessa, Kempainen (2001, 45) tutkiessaan äitejä ja äitiyden uskomuksia kolmessa sukupolvessa ja Perälä-Littunen (2004, 76) tutkiessaan hyvän äidin ja hyvän isän mielikuvia kolmessa sukupolvessa.

Käsillä olevassa tutkimuksessa selvitetään kouluttautumista ja erityisesti ammatilliseen ja yleissivistävään kouluttautumiseen suuntautumista ja suhtautumista. Tutkimuksen neljännen ja nuorimman sukupolven osalta oli näin ollen perusteltua vuoden 2007 tutkimusaineistoa kerätessä asettaa alaikärajaksi 15 vuotta. Samaan 15 vuoden ikärajaan on päätyneet myös esimerkiksi Järvinen (1999, 16) tutkiessaan peruskoulun päättävien nuorten koulutussuunnitelmia. Myös Kärkkäisen (2004, 142) tutkimuksen päähenkilöt, joiden osalta selvitettiin koulutuskulttuurisen pääoman periytyvyyttä, olivat tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa 14–15-vuotiaita.

Vuonna 1998 tutkimusta varten haastatellut naiset ovat syntyneet vuosien 1910–1980 välisenä aikana ja vuonna 2007 vuosien 1935–1990 välisenä aikana, sillä vanhimman sukupolven edustaja on edesmennyt 1990-luvun lopulla. Neljänteen sukupolveen on kasvanut viisi tutkimukseen soveltuvan ikäistä nuorta naista lisää haastateltaviksi vuonna 2007. Kaikki tutkimukseen mukaan pyydetyt naiset antoivat suostumuksensa



**Kuvio 2.** Tutkimusta varten haastatellut äidit ja tyttäret neljässä sukupolvessa (sukupolvet I–IV, henkilön nimi, syntymävuosi viiden vuoden tarkkuudella, osallistuminen vuosina 1998 ja 2007)

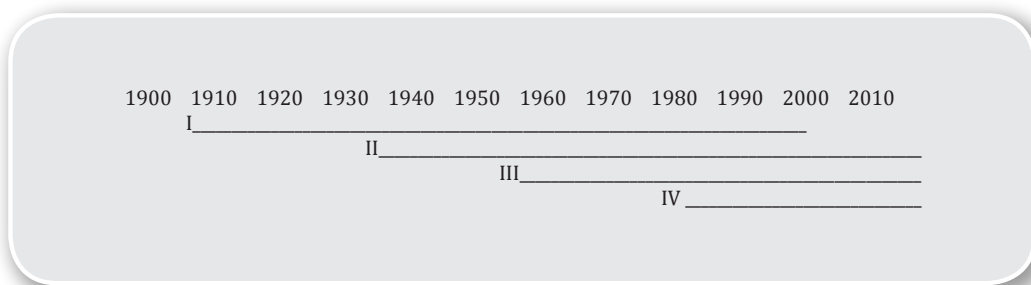
osallistumiseen. Yhteensä tutkimukseen osallistui siis 17 eri-ikäistä saman suvun naisia: vanhimman sukupolven äiti, hänen kolme tytärtään seuraavasta sukupolvesta, näiden seitsemän tytärtä seuraavasta sukupolvesta ja edelleen näiden kuusi tytärtä neljänestä ja nuorimmasta sukupolvesta. Viereisen sivun sukupolvikaaviosta (kuvio 2) käyvät esille tutkimusta varten haastatellut naiset (joista käytän peitenimiä) neljässä sukupolvessa, heidän syntymävuotensa ja vanhimman sukupolven osalta kuolinvuosi (molemmat viiden vuoden tarkkuudella), sukulaisuussuhde sekä se, ketkä haastatellin tutkimusta varten vuosina 1998 ja 2007.

Tutkimuksessa tavoiteltavan tiedon luonne ja tutkimustehtävä vaikuttivat siihen, että valitsin tutkimuksen tiedonkeruumenetelmäksi kerronnallisen, muistitietoon perustuvan teemahaastattelumenetelmän. Tutkimuksen lähtökohtana oli se, että haastateltavien henkilökohtaisten kokemusten ja kertomusten kautta oli mahdollista ymmärtää haastateltavien elämää, niitä olosuhteita, joiden vallitessa kertojat olivat pohtineet ja tehneet kouluttautumistaan koskevia valintoja (ks. esim. Lahelma 2007, 374). Tavoittelin kerronnallisessa, muistitietoon perustuvassa teemahaastattelussa kertojien henkilökohtaisia kokemuksia heidän kouluttautumisestaan. Kerronnallinen haastattelu toimi yleisenä pyrkimyksenä kertomusten kokoamiseen valituilta teema-alueilta (Eskola & Suoranta 2005, 22–24; Heikkinen 2000, 51; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191, 203; Riessman 2002a, 698; Rossi 2003, 2), jotka käsitelivät lapsuutta ja lapsuuden kasvuympäristöä, kotikasvatusta, kouluttautumista, koulutusvalintoja ja kouluttautumiseen suhtautumista. Teemahaastattelurunko rakentui väljästi sekä aiemmista tutkimuksista kerättyjen teoreettisten näkemysten että tutkijan omien näkemysten pohjalta (ks. Eskola & Suoranta 2005, 152). Sekä vuoden 1998 että vuoden 2007 teemahaastattelurungot ovat liitteenä (liite 1). Haastattelujen lukumäärä vuosina 1998 ja 2007 sukupolvissa I–IV on yhteensä 28 kappaletta, 12 haastattelua vuonna 1998 ja 16 haastattelua vuonna 2007 (taulukko 1).

**Taulukko 1.** Haastattelut

	I-sukupolvi s. 1910	II-sukupolvi s. 1935–45	III-sukupolvi s. 1955–70	IV-sukupolvi s. 1980–90	Yhteensä
<b>Haastattelut 1998</b>	1	3	7	1	12
<b>Haastattelut 2007</b>	0	3	7	6	16
<b>Yhteensä</b>	1	6	14	7	28

Eri aikaan syntyneillä ja eri sukupolviin kuuluvilla haastateltavilla oli haastattelun ajankohtana eripituinen henkilöhistoria takanaan. Ensimmäisen (I) sukupolven henkilöhistoria kattoi noin 90 vuotta, toisen (II) sukupolven henkilöhistoriat kattoivat keskimäärin 70 vuotta, kolmannen (III) sukupolven henkilöhistoriat kattoivat keskimäärin 45 vuotta ja neljännen (IV) sukupolven henkilöhistoriat kattoivat keskimäärin 20 vuotta. Pisimmillään henkilöhistoriallinen ulottuvuus oli noin 90 vuotta ja lyhimmillään noin 20 vuotta. Henkilöhistorioiden yhteenlaskettu ajallinen pituus (1910–2007) neljän (I–IV) perättäisen sukupolven ajalta kattoi noin sata vuotta (kuvio 3).



**Kuvio 3.** Neljän sukupolven (I–IV) henkilöhistoriallinen ulottuvuus

Keräsin täydentäväksi tutkimusaineistoksi vuoden 1998 haastattelujen yhteydessä haastatteluaineistoa tukevaa materiaalia ja suvun vanhimmalle jäsenelle aikaisemmin sukututkimusta varten suoritetun haastattelun sekä kaksi kirjallista kyselyä neljännen sukupolven nuoremmille edustajille.<sup>48</sup> Täydensin vuonna 2007 teemahaastatteluja mm. kertojilta saaduilla koulutodistuksilla<sup>49</sup> ja ansioluetteloilla. Täydentävä kirjallinen tutkimusaineisto pyrki nimensä mukaisesti täydentämään haastattelumenetelmällä suoritettua tutkimusta. Katsoin, että täydentävällä tutkimusaineistolla oli merkitystä muistikuvien varmistamisen ja todentamisen kannalta, sillä kertojien saattoi olla haastattelutilanteessa vaikea muistaa esimerkiksi peruskoulun tasokursseja tai sitä, olivatko he saaneet päättötodistuksen kokeilupersuskoulusta vai peruskoulusta, tai sitä, koska päättötodistus oli saatu.

Tekstitin kunkin haastattelun ennen seuraavaa haastattelua. Tekstitin haastattelut sillä tarkkuudella, jota uskoin tarvitsevani analyysissä, eli sanatarkasti, säilyttäen toistot ja korjaukset. Varsinainen haastatteluaineisto käsitti yhteensä 495 liuskaa tekstitettyinä. Yksittäisten henkilöiden kokemuksetomusten pituudet poikkesivat toisistaan.<sup>50</sup> Kertomusten pituuden vaihtelu saattoi olla kiinni esimerkiksi haastattelijasta, haastattelavasta, vuorovaikutuksen onnistumisesta, haastattelutilanteesta ja kertojan muistista (Huotelin 1996, 16).

<sup>48</sup> Kirjallisena aineistona oli mm. Lapsuuden muistoja -kirjoja ja valokuvia. Suvun vanhimman sukupolven haastateltavan, Saiman, kokemuksetomukseen käytettiin myös sukututkimusta varten kerättyä haastattelumateriaalia. Haastateltavien anonymiteettisuojaan turvaamiseksi en kuitenkaan merkinnyt sukututkimusta lähde-luetteloon.

<sup>49</sup> Tutkimuksen vanhimman sukupolven kertojan päättötodistus 1920-luvun alusta löytyi hänen syntymäkoti-kuntansa kunnantalon arkistosta arkistosihiteerin ystävällisellä myötävaikutuksella. Päättötodistuksen sain arkistonhoitajalta tutkimuksen vanhimman sukupolven kertojan tytärten luvalla. Muiden haastateltavien todistukset sain heiltä itseltään.

<sup>50</sup> Kertojat kertoivat eri tavoin elämästään, kuten lyhyesti tai pitkästi, ytimekkäästi tai rönsyilevästi. Vuosien 1998 ja 2007 sanallisesti pisimmät tarinat kertoi sama henkilö, mikä viittaa siihen, että kertojien välillä on eroja kertomisen tavoissa. Molemmissa haastatteluissa, sekä vuonna 1998 että vuonna 2007, sanallisesti lyhyimmät tarinat kertoivat vanhin ja nuorin haastateltava. Tämä saattoi johtua esimerkiksi siitä, että vanhemmat henkilöt väsyivät helpommin tai että vanhimmilla kertojilla oli pisin aika siitä, kun kouluttautumiin liittyvät teemat olivat olleet heille ajankohtaisia. Nuorempien henkilöiden kohdalla saattoi olla kyse siitä, että teema-alueet kattoivat heidän elämästään lyhyimmän ajanjakson. Toisaalta saattoi olla kyse myös siitä, että muistelu tarvitsee ajallista etäisyyttä, sillä lähimenneisyys on kuin eilispäivä, joka ei vielä houkuttele muistelemaan.

Haastattelutilanteiden tarkka dokumentointi mahdollisti haastattelun tuntumaan palaamisen myöhemmin uudelleen (Thompson 2000, 244). Kirjasin haastattelupäiväkirjaan heti kunkin haastattelun jälkeen haastateltavan yhteystiedot, tapaamisjärjestelyt, tapaamisen kuvauksen, oman toimintani haastattelijana, teemahaastattelurungon toimivuuden ja mahdolliset muutosehdotukset sekä haastattelusta heränneen tutkimukseen liittyvän pohdinnan. Kirjasin myös tutkimusta varten saamani kirjallisen materiaalin haastattelupäiväkirjaan. (Ks. myös Rossi 2003, 5.)

Saman suvun tai perheen jäseniä koskevissa haastatteluissa korostuivat luottamuksellisuus, yksityisyys ja sensitiivisyys (Margolin, Chien, Duman, Fauchier & Gordis; Oliver; Ramos & Vickerman 2005, 158–159; ks. myös Hänninen 2002, 34–35), mikä tarkoitti mm. sitä, että kunkin haastateltavan kohdalla pidättäydyin vertikaalisessa sukulinjassa pääpainon ollessa haastateltavassa itsessään. Pidin tärkeänä haastatteluiden toteutuksessa myös joustavuutta ja empaattisuutta. Haastattelutilanteen onnistumiseen vaikuttivat edellisten lisäksi kotoisuus ja tilanteen häiriöttömyys.<sup>51</sup> Perehdyin tarkasti aiempaan haastatteluun vuodelta 1998. Aiempaan haastatteluun perehtyminen edesauttoi vuoden 2007 haastattelun sujumista ja keskeisiin koulutautumista koskeviin kysymyksiin tarttumista. Pyrin ymmärtämään haastateltavien koulutusvalintoja heidän omista lähtökohdistaan, tavoitteenasetteluistaan ja perhetilanteistaan käsin (Thompson 2000, 222, 230–234, 239; ks. myös Lahelma 2007, 374; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41–42). Tämä edellytti herkkyyttä haastattelutilanteessa ja niiden tilanteiden tunnistamista, jolloin oli aihetta esittää lisäkysymyksiä tai siirtyä seuraavan aihealueen käsittelyyn.<sup>52</sup>

<sup>51</sup> Huomioin haastattelujen toteutuksessa joustavuuden ja hienotunteisuuden periaatteen siten, että haastattelun paikka ja ajankohta olivat haastateltaville ja heidän perheilleen mahdollisimman sopivat. Käytännössä tämä tarkoitti mm. sitä, että suoritin haastattelut pääasiassa haastateltavien kodeissa heidän kotikaupungissaan. Neljännen sukupolven kohdalla suoritin osan haastatteluista haastateltavien vanhempien kodeissa sellaisena ajankohtana, jolloin haastateltavan muu perhe oli poissa kotoa. Suoritin yksittäisiä haastatteluja myös Turun yliopiston ryhmätyötilassa siinä tapauksessa, että haastateltava oli kotoisin kauempaa Suomesta ja oli Turussa käymässä vierailun tai muun syyn takia. Aikaisin haastattelu alkoi kello 10.00 aamulla ja myöhäisin haastattelu loppui kello 22.20 illalla. Lyhyin haastattelu kesti 1 tunnin 10 minuuttia ja pisin haastattelu 2 tuntia 30 minuuttia. Keskimäärin haastattelut kestivät hieman alle kaksi tuntia. Thompsonin (2000, 240) mukaan normaaliolosuhteissa tehtävän haastattelun järkevä kertapituus onkin noin kaksi tuntia, sillä esimerkiksi vanhemmat ihmiset saattavat väsyä haastattelutilanteesta ja huomata sen vasta liian pitkäksi venyneen haastattelun jälkeen. Haastattelupaikka haastateltavien kodeista löytyi aina hyvin luontevasti. Haastattelu toteutui joko keittiön tai olohuoneen pöydän vieressä, koska siinä haastattelija ja haastateltava olivat sopivalla etäisyydellä toisistaan ja toisiaan vastapäätä.

<sup>52</sup> Henkilökohtaisissa haastatteluissa syntyi toisinaan, joskin harvoin, tilanteita, joissa kertojan elämän arat ja henkilökohtaiset asiat nousivat esille. Päädyin kysymään kertojalta tällaisessa tilanteessa ”Haluatko kertoa asiasta enemmän?” Kysyin näin sellaisissa haastatteluissa, joissa näytti siltä, että haastattelun etenemisen ”tulpaksi” muodostui jokin seikka, johon kertoja toistuvasti päätyi. ”Tulpan” poistamisen jälkeen haastattelu jälleen eteni. Ymmärsin kyllä, että tällöin toimittiin tutkimushaastattelun ja terapeuttisen haastattelun välimaastossa (ks. myös Ahponen & Järvelä 1983, 21). Tällaisessa tilanteessa katsoin haastattelijana toimimiseen kuuluvan sen, että johdattelin hyvin henkilökohtaisesta kokemuksesta kertomisen jälkeen kertojan takaisin tutkimushaastattelun alueelle. Katsoin myös, että henkilökohtaisen elämän arat asiat eivät kuuluneet tutkimusraporttiin, elleivät ne asiasisällöllisesti liittyneet tutkimusongelmien selvittämiseen.

Myös haastatteluiden lopettamistilanteilla oli merkitystä, sillä niissä korostuivat jatkuvuus, luottamus ja yhteistyökykyisyys<sup>53</sup> (esim. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24–26). Thompson (2000, 240–241) kehottaaakin pysymään haastattelun jälkeen vielä jonkin aikaa tilanteessa ja antamaan vuorostaan jotakin itsestään, kuten osoittamaan lämpöä ja arvostusta siitä, että on saanut tulla haastattelemaan. Haastattelun lopussa haastattelijalle ja haastateltavalle tarjoutui tällä tavoin yhteinen tilaisuus palata menneisyyden muistelusta ja muistelun herättämistä tunteista tähän päivään vapaamuotoisemmissa merkeissä nykyisyyttä koskevien keskustelujen parissa.

### Lähimenneisyyden muistelun moniäänisyys

Muistia ja muistelemista tarkastellaan ja tutkitaan monilla eri tieteenaloilla hieman eri näkökulmista. Esimerkiksi psykologiassa muistia lähestytään mentaalisenä ja joskus lääketieteen tavoin myös fysiologisenä ilmiönä. Yhteiskuntatieteissä muistia tarkastellaan kulttuurisena ja yhteiskunnalliseen olemiseen liittyvänä seikkana. Historiatieteissä muisti liittyy menneisyyden tutkimukseen. (Säntti 2004, 170.) Tässä tutkimuksessa käytetään muistia, muistamista ja muistelemista rinnakkaistermeinä ja rajaudutaan tarkastelemaan muistelemista yhteiskunta- ja historiatieteiden näkökulmasta.

Varsinaista muistitietoa hyväkseen käyttävän tutkimuksen juuret ovat kansainvälisessä oral history -tutkimuksessa. Käsite ”oral history” tarkoittaa suullista historiaa, ja silloin on useimmiten kyse erilaisin haastattelumenetelmin kootuista aineistoista. Suomalaiset historiantutkijat ovat hyödyntäneet kansainvälisen oral history -tutkimuksen antia 1980-luvun alusta lähtien, ja se on sittemmin laajentunut useisiin muihin tieteenaloihin. Suomalaisessa alan tutkimuksessa painotetaan kuitenkin myös muilla tavoin tuotettuja muisteluaineistoja, joten suullisen historian käsitettä on pidetty liian suppeana käännöksenä. Suomessa on haluttu korostaa esimerkiksi kirjoitettujen muistitietoa-aineistojen kilpakeruissa tuotettuja aineistoja. Eri aineistonkeruumuodot huomioon ottaen termiksi on vakiintumassa muistitietotutkimus<sup>54</sup>. (Fingerroos & Haanpää 2006, 26–29.)

Muistitietotutkimuksessa, samoin kuin viime vuosikymmenten aikoina uusia näkökulmia avanneessa mikrohistoriallisessa tutkimuksessa, on tuotu uusien ihmisryhmien

<sup>53</sup> Esitin haastattelun lopussa vielä seuraavansisältöiset kysymykset: 1) Jos huomaan myöhemmin tarvitsevani jostakin asiasta lisätietoa, sopiiko, että otan yhteyttä puhelimitse tai sähköpostilla? 2) Sopiiko, että käytän mahdollisesti myös aikaisemmassa haastattelussa, vuonna 1998, kerättyä aineistoa tässä julkaisussa? 3) Entä tahdotko nähdä, lukea ja tarkastaa kirjatut lausuntosi siltä osin, kuin niitä käytetään tutkimusjulkaisussa? 4) Entä onko mieleesi jäänyt aikaisemmasta tutkimuksestani jotakin sellaista, joka ihastuttaa, vihastuttaa tai josta haluat kysyä jotakin? 5) Onko tämän haastattelun aikana noussut mieleesi jotakin, jonka haluat ottaa tässä vielä esille? Tämän jälkeen sovin vielä täydentävän, kirjallisen tutkimusaineiston saamisesta ja kirjasin sovitut asiat ylös.

<sup>54</sup> Muistitietotutkimuksen ohella toinen käytetty ja osin vakiintunut termi on muistitietohistoria. Käsitettä muistitietohistoria käytetään silloin, kun on kysymys nimenomaan suullisesta tai puhutusta historiasta. (Tuomaala 2006, 271–272; ks. myös Kalela 2006, 78–80.)

elämänkokemuksia perinteisenä pidetyn historiankirjoituksen rinnalle.<sup>55</sup> Muistitietotutkimuksen pyrkimyksenä on ollut laajentaa erilaisia menneisyyden tulkintoja. Kansainvälisesti kiinnostuksen kohteeksi ovat tulleet valtavirtatutkimuksesta poikkeavat, erilaiset ja pienet ilmiöt, kuten arki, marginaalit ja unohdetut. (Fingerroos & Haanpää 2006, 27.) Unohdettujen ja erilaisten ihmisten elämänkokemusten esiin nostamisen takia uusia historioita on kutsuttu ”historioiksi alhaalta” (Kalela 2006, 72). Menneisyydestä kertovaa aineistoa on kerätty etenkin sellaisilta väestöryhmiltä, joiden jälki ei ole aiemmin näkynyt niin sanotussa virallisessa historiassa. On kysymys uuden tyyppisistä tutkimuskohteista, aineistoista ja lukutavoista. (Säntti 2004, 172; Thompson 2000, 3.)

Menneisyyteen sinänsä ei ole paluuta, mutta menneisyyttä voidaan muistella. Menneisyyden asuinympäristöt, rakennukset, koulut, kadut tai pihat eivät itsessään kerro mi-

<sup>55</sup> Ns. uusien historioiden nousun myötä historian tutkimisen orientaatiossa on siirrytty selittämisestä ymmärtämiseen. 1970-luvulta lähtien historian suurten kertomusten rinnalle ovat nousseet mikrokertomukset ja ”marginaaliryhmät” ja uudet ilmiöt ovat tulleet tutkimuksen kohteeksi. Kertomuksellisuus, inhimillisyys ja arkisuus ovat löytäneet tiensä kulttuurihistoriaan. Monitieteisessä kontekstissa on puhuttu kulttuurisesta käänteestä tutkimuksessa. (Esim. Korhonen 2005, 15–40; Ollila 1999, 7–9.) Kalelan mukaan uuden mikrohistorian juuret ovat yhteiskuntaa ja kulttuuria koskevien tieteenalojen mullistuksessa 1960-luvulla. Kulttuuria tutkivia tieteenaloja ravisteli ns. lingvistinen eli kielellinen käänne. Tällöin ilmaantui vaatimus tutkijan oman todellisuuskäsityksen ja kielen aiheuttaman rajoittuneisuuden kirjoittamisesta avoimeksi. Lingvistisen käänteeseen keskeinen sisältö on, että käsitys kielestä tiedon neutraalina välittäjänä on kestävä. Kieli on aina kulttuurisidonnaista ja tutkijasta riippuvaa. Ennen kielellistä käännettä ei tutkijan sitoumuksia kieleen tai kulttuuriin nähty edes keskustelun arvoisena asiana, vaan historian tutkijan tehtävänä oli pikemminkin tuoda esiin objektiivinen tosi, missä keskeisenä välineenä oli lähdekritiikki. Lähdekriittisessä ajattelussa oli olennaista päästä lähelle mahdollisimman alkuperäistä lähdettä, jäännettä. Varmaan tietoon pyrkivän lähdekriittisen ajattelutavan perustana oli todellisen menneisyyden selvittäminen luotettavista lähteistä. Tällöin vallinneen historian tutkimuksen mukaan muistinvarainen tieto oli lähdekriittisessä mielessä mahdollisimman epäluotettavaa, subjektiivista tietoa, ja se oli pyrittävä eliminoimaan. (Kalela 2000, 88–92, 107; Kalela 2001, 13–15.)

1970-luvulta lähtien vallinneessa mikrohistoriallisessa lähestymistavassa on etsitty erilaisia metodologisia ja tulkinnallisia näkökulmia vallitsevaan historian tutkimukseen. Mikrohistoriallisesti suuntautuvalla historian tutkimuksen haaralle on luonteenomaista nimensä mukaisesti tutkia suppeampia, alueellisesti rajattuja tutkimuskohteita sekä tarkastella yksittäisiä ihmisiä tai ryhmiä ajallisesta näkökulmasta. Tutkimuskohteena voi olla esim. jokin yksilö, yhteisö tai tapahtuma. Mikrohistoriassa kiinnostuksen voi kohdistua tavallisten ihmisten tavalliseen menneisyyteen, kuten esim. perheeseen ja sukuun. (Fingerroos & Haanpää 2006, 30; Zemon Davis 1996, 10; ks. myös Nieminen & Vuorio-Lehti 2003, 11–14.) Mikrohistoriallisessa lähestymistavassa keskeistä on se, että mikroskooppisen tarkalla tutkimusotteella, niin sanotulla lähiluvulla, lähteistä pyritään jälkien tai johtolankojen avulla saamaan selville asioita, joita makrotason tarkastelu ei tavoita (Rantala 2003b, 252, 260). Lähiluvulla analysoidaan tutkimusaineistoa hyvin perusteellisesti etsien siitä erilaisia yksityiskohtia ja piilomerkityksiä, jotka puolestaan mahdollistavat uudenlaisia tulkintoja tutkimuskohteesta (Nieminen 2008). Mikrohistoriallisen tutkimuksen kohteena ovat usein poikkeukset, sillä ne kertovat poikkeuksellisuuden lisäksi myös tyyppillisyydestä (Rantala 2003b, 252, 260; ks. myös Peltonen 2006, 161–162).

Mikrohistoriassa ei yleensä pyritä edustavuuteen tai yleistykseen, vaan kuvaaviin tapahtumiin ja kertomuksiin, joilla on jotain sanottavaa laajemmaltikin (Zemon Davis 1996, 14). Mikrohistoriallisen tutkimusotteen avulla tavoitellaan menneisyydestä uusia näköaloja ja tulkintoja. Historian ”matala katse” tavoittelee menneestä jotakin sellaista, joka on aiemmin ollut tutkijan ulottumattomissa (Nieminen 2008). Sulkunen puhuu pienten kertomusten merkityksellisyydestä historiassa. Pienet kertomukset kätkevät sisäänsä laajempien kokonaisuuksien avaimet, joiden koodista voi paljastua koko aikakauden itseymmärrys. (Sulkunen 1991, 25.) Vaikka käsillä olevalla tutkimuksella on joitakin liittymäkohtia mikrohistorialliseen tutkimukseen, kuten mikrohistorialliselle tutkimusotteelle tyyppinen rajattu ryhmä ja valtavirtatutkimuksesta poikkeava ja siinä mielessä marginaali tutkimuskohde, tutkimus kiinnittyy ennen kaikkea muistelukerrontaan. Tämä on perusteltua mm. siksi, että käytän tutkimuksen aineistona pääsääntöisesti haastattelumenetelmän avulla kerättyä muistitietoa. Mikrohistoriallisen tutkimuksen aineisto on usein moninaista, ja aineiston lukutapana toimii ns. lähiluku. Tässä tutkimuksessa kirjallisen tutkimusaineiston, kuten kertojien koulutodistusten, tehtävä on lähinnä muistitietoa aineiston tukeminen ja varmentaminen, ei niinkään toimia lähiluvun materiaalina.

tään, vaan ne ovat mykkiä. Tueksi tarvitaan selostuksia, kertomuksia ja kuvailuja, jotka edelleen mahdollistavat niistä tehtyjä tulkintoja. Näiden esitysten avulla pyritään tekemään menneisyyden maailmaa ymmärrettäväksi (ks. esim. Kalela 2001, 11). Muistin avulla tuotetut muisteluaineistot voivat parhaimmillaan olla kulttuurista ja sen merkityksiä kuvaavaa, analysoivaa ja tulkitsevaa tutkimuksen rikkaus. Muistista on ammentavissa koko elämän kirjo. (Korkiakangas 2006, 132.)

Menneen ajan etsiminen ja sen luonteen tavoittaminen lapsuuden ja nuoruuden moninaisista paikoista, kuten kodista ja koulunkäynnistä, joihin tämä tutkimus kohdentuu, ei kuitenkaan ole ongelmattomaa muistiin ja muisteleminen liittyvien erityispiirteiden vuoksi. Monet muistin tutkijat ovat nimittäin osoittaneet, että muistaessa valikoidaan, muokataan ja yhdistellään uudelleen menneisyyttä (esim. Bruner 1987, 32; Korkiakangas 1996, 25–28; Saarenheimo 1997, 101). Vaikka lapsuusmuistojen kiinnekohdat ovat lapsuudessa, lapsuuden tapahtumia muistellaan ja konstruoidaan koko elämän ajan. Myös lapsuuden jälkeinen elämä vaikuttaa siihen, millaiseksi muistojen lapsuutta rakennetaan. (Korkiakangas 1996, 69.) Eri elämänvaiheiden ja -kokeusten muistelussa on kysymys näin ollen sekä menneisyyden mieleen palauttamisesta että menneisyyden tulkinnasta kertomushetkellä<sup>56</sup> (Ollila 1999, 16; Ukkonen 2000, 11, 16).

Muistaminen on aktiivista toimintaa ja muistikuvat muuttuvat elämän aikana. Muistot, muistelu ja muistaminen ovat tavallaan koko ajan liikkeellä, koska niitä rakennetaan jatkuvasti uudelleen. Muisteleminen voidaan pitää näin ollen uudelleensyntyttämisen prosessina, josta muistojen liikkeessä on kyse. Tässä uudelleensyntyttämisessä on kyse menneisyyteen liittyvien asioiden esiin kutsumisesta, niiden yhdistelemisestä uudella tavalla, uudelleen jäsentelystä ja tiettyssä mielessä myös oman menneisyyden muuttamisesta. (Peltonen & Eskola 1997, 20.) Kalela muistuttaa, että muistitietotutkimuksessa tulisi varman tiedon sijaan tavoitella hedelmällistä tietoa. Olennaista on tällöin se, että suulliselle lähteelle esitetään selkeitä kysymyksiä, joihin on muistitiedon avulla saatavissa vastauksia. (Kalela 2000, 89–95; Kalela 2006, 76.)

Muistitieto tasapainoilee myös sekä yksilöllisten että yhteisöllisten muistojen välimaastossa. Yksilöiden muistoissa voi esimerkiksi olla mukana perhettä koskevia muistoja,

<sup>56</sup> Menneisyyden tutkimuksessa muisti ja aika limittyvät monin tavoin toisiinsa. Aika voidaan käsittää esimerkiksi absoluuttisena tai lineaarisena. Absoluuttista aikaa voidaan pitää abstraktina ja absoluuttisena jatkumona, joka virtaa itsestään ilman suhdetta mihinkään ulkopuoliseen (newtonilainen aikakäsitys). Lineaarisuutta korostava kronologinen aika asettaa asiat ja tapahtumat sopimuksenvaraiseen aikajärjestykseen. Modernin yhteiskunnan aika on kellon määrittämää aikaa ja kello ohjaa ihmisen elämää. (Ollila 2003, 49–52.) Muistitietotutkimus avaa uusia näkökulmia historian ajan problematiikkaan siinä mielessä, että sen tapahtumat eivät välttämättä järjesty kellon ja kalenterin ajan mukaisesti. Kalelan (2006) mukaan aika jäsentyy naisilla ja miehillä eri tavoin. Naiset palauttavat Kalelan mukaan muistelussa tapahtumia mieleensä oman sosiaalisen elämänsä kautta ja miehet yhteiskunnallisten tai yhteisöllisten tapahtumien kautta. Naisten muisteleminen tavalle oli Kalelan mukaan ominaista läheistävä tendenssi ja miesten tavalle puolestaan etäistävä tendenssi. (Kalela 2006, 80.) Myös muistoissa nais- ja miessukupuolet saatetaan muistaa eri tavoin. Vilkon (1997a) mukaan tyttärien muistoissa äidit muistettiin usein arkisina ahertajina ja jokapäiväisinä huolenkantajina, mutta isät muistettiin mieliin arjesta irronneiden eloisien muistojen kautta.

jotka ovat siirtyneet sukupolvelta toiselle. Yksilöiden muisti tai muistikuvat saattavat myös ulottua jopa pidemmälle kuin haastateltavan elinkaari yltää. (Huotelin 1996, 27; Sääntti 2004, 177.) Korkiakangas (1996, 16, 321–323) toteaaakin, että muistoissa yhdistyvät aina yksilölliset ja kollektiiviset, yhteisesti jaetut muistot, joten muistitieto on samaan aikaan sekä yksilöllistä että sosiaalista. Muistitietoa voidaan pitää näin ollen moniäänisenä menneisyyden tulkintana, jossa menneisyys ja nykyisyys kohtaavat toisensa nykyisyydestä kerrottuna.

Muistitietotutkijan ymmärretään tavanomaisesti sijoittuvan (empiiris)hermeneuttisen, ymmärtämään pyrkivän tutkimustradition piiriin (Fingerroos & Haanpää 2006, 36). Muistitietoaineiston avulla pyritään hermeneuttisen tutkimusotteen mukaisesti ikään kuin inhimillistämään ja ymmärtämään tutkimusaihetta ja tutkittavia. Hermeneuttisen tutkimusotteen tai pikemminkin hermeneuttisen filosofian painopiste on tulkinnassa ja ymmärtämisessä. Hermeneuttisen filosofian ehkä tunnetuin edustaja Gadamer esittää, että hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa jatkuvaa tulkintaa ja että tulkinnan myötä inhimilliseen toimintaan sisältyvät merkitykset avautuvat vähitellen. (Pietarinen & Poutanen 1998, 25–26.)

### **Muistelun kokemuksellisuus ja kerronnallisuus**

Bruner (1987, 12) toteaa, että eletyn elämän kuvaamisen keinona toimii kerronnallisuus. Narratiivisen eli kerronnallisen tai tarinallisen tutkimuksen lähtökohtina ovat elämän ja kertomuksen kiinteä suhde sekä kertomuksen kulttuurisidonnaisuus. Kertominen nähdään ihmiselle tyypilliseksi tavaksi olla olemassa, tuottaa merkityksiä ja tehdä menneisyyden maailmaa ymmärrettäväksi. Narratiivisuuden juuret ovat inhimillisessä käyttäytymisessä ja narratiivissa korostuu yksilö. Kertomus sisältää muutoksen kuvauksia, joten kertomuksessa ovat mukana muutos ja kokemus, juonellisuus.<sup>57</sup> (Bruner 1987, 11–13; Hatch & Wisniewski 1995; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189–190; Polkinghorne 1995, 6–8; Ukkonen 2006, 189–195.)

Merkittävimmit narratiivisuuden lähikäsitteet ovat narratiivi tai kertomus ja elämänhistoria. Näiden välillä ei välttämättä tehdä eroa ollenkaan, vaan käsitteitä käytetään tutkimuksissa osin rinnakkain. Mikäli ero halutaan tehdä, Hatch ja Wisniewski (1995, 114) esittävät Zellneriä mukaillen luokituksen, jonka yläkäsitteenä on laadullinen tutkimus, seuraavalla tasolla narratiivinen tutkimus ja alimpana elämänhistoria. Näin ollen kaikki elämänhistoriat ovat narratiiveja, mutta kaikki narratiivit eivät ole elämänhistorioita. Elämäkerrallista lähestymistapaa käytetään erityisesti silloin, kun halutaan tarkastella ihmisen koko elämänkulkua kokonaisvaltaisesti, lapsuudesta vanhuuteen (Syrjälä 2001, 213). Käsillä oleva tutkimus ei kata ihmisen elämänkulun kaikkia alueita, joten kiinnitän tutkimuksen lähinnä kerronnallisen tutkimuksen traditioon enkä niinkään elämäkertatutkimuksen tra-

<sup>57</sup> Ricoeurin esittämän narratiivisen hermeneutiikan taustalla on Aristoteleen Runousoppi, jonka mukaan kertomus eli mythos on aina inhimillisen toiminnan jäljittelyä, mimesistä: ”Kun merkityksellistä inhimillistä toimintaa tulkitaan ja selitetään ihmistieteissä, tuloksena on aina ajallisesti rakentuva kertomus eli tarina, narratiivi, jonka tavoitteena on tutkimuksen kohteen ’jäljittely’, imitaatio.” (Tontti 2002, 60–61.)

ditioon. Säntin mukaan narratiivi- ja elämäkertatutkimuksessa tavoitellaan joka tapauksessa samaa kuin tieteessä yleensä, eli tietoa jostakin asiasta tai ilmiöstä. Tarinallisuuden lupaukseen liittyy tiedon ilmeneminen inhimillisessä elämässä. (Säntti 2007, 24.)

Kun muistelupuheessa on kysymys nimenomaan muistelijoiden henkilökohtaisista kokemuksista menneisydessä, kuten tässä tutkimuksessa, on kysymys kokemuksekerronnasta. Kokemuksekerronta on kertojan puhetta itsestä muille, kerrontaa ja kertomuksia kertojasta. Kokemuksekertomukset sisältävät henkilökohtaisten kokemusten lisäksi myös yhteisöä koskeneita tapahtumia kertojan näkökulmasta. Kokemuksekertomukset ovat yhteisöllisiä siksi, että niiden rakentumiseen vaikuttavat kulttuuriset mallit ja kertomisen traditiot. Erityisesti historiallisia tapahtumia käsittelevät kokemuksekertomukset ovat yhteisöllisiä siitä syystä, että niiden aiheina ovat yhteisöllisesti koetut ja tulkitut tapahtumat. Tällaisia yhteisöllisesti jaettuja kokemuksekertomuksia ovat esimerkiksi kertomukset sota-ajasta. Vaikka kokemuksekertomukset sisältävät myös yhteisöllisyyttä, ne ovat yksilöllisiä siinä mielessä, että ne kerrotaan tietyn yksilön kokemana. (Ukkonen 2000, 39–41; ks. myös Huotelin 1996, 39.)

Kokemuksekertomus sisältää Yown (1994, 168–170) mukaan omasta elämästä kertovia esityksiä, kuvailuja, selityksiä ja arviointeja. Kokemuksekertomuksissa on kysymys elestyistä, materiaalisista ja ruumiillisista kokemuksista, joista on elämänsä muodostunut kertomuksia. Kokemuksekertomus sitoo narratiivisesti yhteen eletyn elämän ja kerrotun elämän ulottuvuudet. Siinä yhdistyvät omakohtaisen menneisyyden rekonstruktio ja reflektointi. Näin ollen näkökulma muistelussa on aina subjektiivinen, kokemuksellinen, josta käsin kerronnan eri ulottuvuudet liittyvät yhteen. Kertomusten tapahtumahistoriallinen todellisuus muodostaa kokemuksekertomusten rungon. (Tuomaala 2004, 35.) Kertomukset toimivat tapana ymmärtää, jäsentää ja raportoida elettyä kokemusta (Hyvärinen 2007, 137). Tapahtumat ja ilmiöt tulevat merkittäviksi vasta sitten, kun ne sidotaan kertojansa kokemukselliseen kenttään (Säntti 2004, 177).

Riessmanin (2002b) mukaan kokemusta kuvaavat tasot ovat kokemuksen läsnäolo (attending to experience), kokemuksesta kertominen (telling about experience), kokemuksen transkriptio (transcribing experience), kokemuksen analysointi (analyzing experience) ja kokemuksesta lukeminen (reading experience). Näistä tasoista ainoastaan haastateltava on tekemisissä ensimmäisen tason kanssa, jolloin hän tekee havaintoja oman kokemusmaailmansa puitteissa. Toisella tasolla haastateltava kertoo kokemuksestaan haastattelijalle, jolloin tämä suorittaa kertomuksen transkription (kolmas taso). Neljännellä tasolla tutkija tekee transkriptiosta analyysija. Viimeisellä tasolla lukija lukee tutkimusraportin. (Riessman 2002b, 220–229.)

Narratiivisen aineiston analyysi- tai käsittelytavat voidaan Polkinghornen (1995) mukaan jakaa kahteen kategoriaan, jotka ovat narratiivien analyysi (analysis of narratives)

ja narratiivinen analyysi (narrative analysis). Ne ovat kategorisesti erilaisia narratiivisen aineiston käsittelytapoja. Narratiivien analyysille luonteenomaista on luokittelu ja ryhmittely erilaisiin luokkiin esim. tapaustyyppeihin, metaforien tai kategorioiden avulla. Narratiivisessa analyysissä aineiston kertomusten pohjalta tuotetaan uusi kertomus. (Heikkinen 2000, 52; Polkinghorne 1995, 6.)

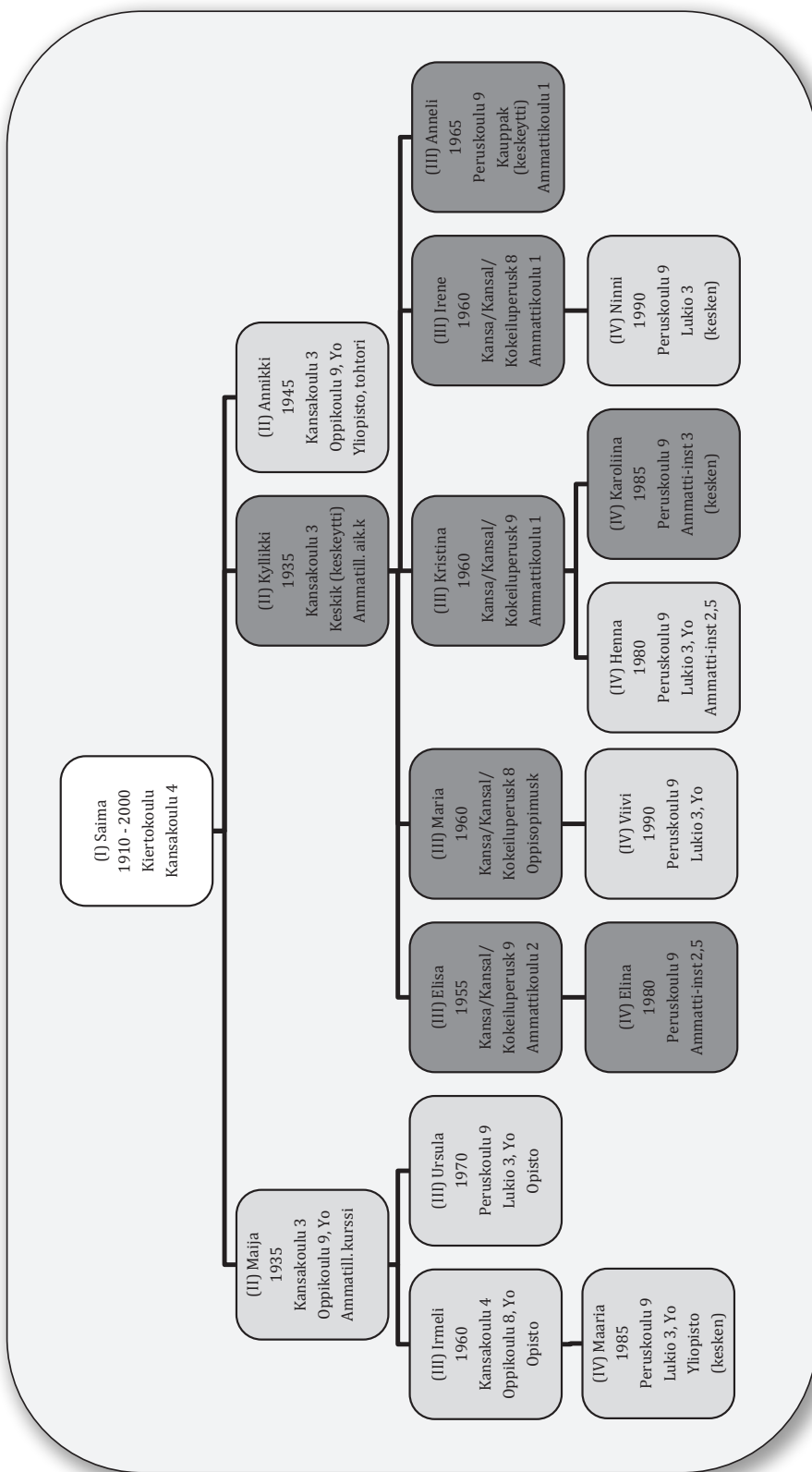
Polkinghornen jaottelu narratiiviseen ja narratiivien analyysiin pohjautuu Brunerin (1986) tapaan erotella toisistaan kaksi erilaista tietämisen tapaa, jotka ovat narratiivinen tietäminen ja paradigmaattinen tietäminen. Bruner kutsuu kertomukseen perustuvaa tietämistä narratiiviseksi tiedon muodoksi ja loogisten propositioiden avulla esitettävää tietoa loogis-tieteelliseksi tai paradigmaattisen tietämisen muodoksi. Brunerin mukaan molemmilla tavoilla saavutetaan pätevää tietoa, joka on kuitenkin laadultaan erilaista. Narratiivien analyysissä sovelletaan paradigmaattista tietämisen tapaa, kun aineistoa luokitellaan erilaisiin kategorioihin. Narratiivisessa analyysissä sovelletaan narratiivista tietämisen tapaa, jolloin on kyse pikemminkin yhteen kokoamisesta, synteessin tekemisestä. (Heikkinen 2000, 52–53; Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 49–50; Polkinghorne 1995; Tolska 2002, 85–87, 91–98.)

### 4.3 Aineiston analyysi ja raportointi

Laadullisen aineiston analyysille ja tulkinnalle on tavanomaista, että ne eivät välttämättä muodosta erillistä, lineaarisesti etenevää prosessia, vaan aineiston keruu, analyysi ja tulkinta kietoutuvat monin eri tavoin tutkimusprosessin aikana yhteen (Eskola & Suoranta 2005, 236). Selvitän seuraavaksi tekstitetyn aineiston ja täydentävän kirjallisen aineiston analyysia, tulkintaa ja raportointia pääpiirteissään tässä tutkimuksessa.

Kartoitin aluksi jokaisen haastateltavan koulutusuran sekä haastatteluaineiston että koulutodistusten perusteella vaihe vaiheelta. Seuraavasta sukupolvikaaviosta (kuvio 4) käyvät esille tutkimusta varten haastateltujen naisten koulutus ja opintojen kesto kansa-, kansalais-, keski- ja oppikoulun sekä lukion ja ammattikoulun / ammatti-instituutin / muiden ammatillisten opintojen osalta. Olen kirjannut kaavioon myös haastateltavien myöhemmät opinnot, jotta heidän opintimensä jatkuvuus tulee näkyviin.

Anonymisoin haastatteluaineiston osittain. Pääsääntöisesti poistin suorat tunnistetiedot aineistosta (Kuula 2006, 214–218). Pyrin aineiston anonymisoinnilla tutkimukseen osallistuvien henkilöiden yksityisyyden suojan säilyttämiseen haastateltavan suvun ulkopuolella. Selvää on, että haastatellun suvun sisällä kertojat tunnistavat toisensa aineistokatkelmista. Tätä en edes pyrkinyt välttämään, koska silloin aineiston anonymisoinnissa olisi käsitykseni mukaan ollut vaikea enää pysyä uskollisena alkuperäiselle aineistolle. Kuula muistuttaakin siitä, että aineiston anonymisoinnissa tulee



**Kuvio 4.** Kouluttautuminen neljässä sukupolvesta (sukupolvet I–IV, henkilön nimi, syntymävuosi viiden vuoden tarkkuudella, koulutus ja vuodet) (ammatillinen koulutus tummalla pohjalla, yleissivistävä koulutus vaalealla pohjalla)

aina muistaa säilyttää maltillisuus: aineisto anonymisoidaan vain siinä määrin kuin se on tarpeellista tutkimukseen osallistuvien tunnistettavuuden suojelemiseksi (Kuula 2006, 219).

Luin varsinaisen tekstitetyn haastatteluaineiston intensiivisesti ja perinpohjaisesti (ks. esim. Eskola & Suoranta 2005, 151). Tämän jälkeen muodostin jokaisen kertojan tarinasta yhteenvedon, pelkistin kunkin kertojan tarinan kokemuskertomukseksi. Kokemuskertomusten laadinnassa tyypistin laajan haastatteluaineiston ja kirjallisen oheismateriaalin kahden–kolmen sivun mittaiseksi kokemuskertomukseksi. Tämä tarkoitti sitä, että suoritin runsaasti karsintaa alkuperäiseen haastatteluaineistoon nähden. Lisäksi tämä tarkoitti sitä, että haastatteluaineiston lisäksi käytössäni oli runsaasti materiaalia, joka auttoi itseäni tutkijana ymmärtämään ja tulkitsemaan haastateltavien kouluttautumista koskevia valintoja ja kouluttautumiseen suhtautumista kokonaisvaltaisesti.

Itse haastattelutilanteissa kerrotut kertomukset eivät muodostaneet yhtä yhtenäistä tarinaa, vaan useita lyhyempiä ja pidempiä katkelmia ja tarinoita, joista siis laadin yhden yhtenäisen kokemuskertomuksen kultakin kertojalta. Kokemuskertomuksessa tutkijan tiivistämä aineistonkerronta ja haastateltavien puhe vuorottelevat. Kertojien esittämiksi aineistokatkelmiksi valitsin ne osat aineistosta, jotka käsitykseni mukaan parhaiten kuvasivat ja valaisivat kertojien kokemuksia eletystä elämästä, valottaen tutkimustehtävän kannalta olennaisia seikkoja, kuten niitä olosuhteita, joissa haastateltavat ovat koulutusratkaisunsa tehneet.

Merkitsin tutkimuksessa käytetyt suorat lainaukset eli sitaatit alkuperäiseen haastatteluaineistoon. Luin haastatteluaineistot merkintöineen läpi uudelleen varmentaa-kseni, että tekstiaineisto oli tullut käsitellyksi kattavasti. Kokemuskertomukset käsittivät tutkimustehtävän kannalta keskeiset teema-alueet: lapsuus ja lapsuuden kasvuympäristö, kotikasvatus, kouluttautuminen, koulutusvalinnat sekä suhtautuminen omaan ja tyttären kouluttautumiseen. Nostin teema-alueiden avulla haastatteluaineistosta esille tutkimusongelmia valaisevia keskeisiä sisältöjä (Eskola & Suoranta 2005, 174) huomioiden haastatteluaineiston kerronnallisen luonteen.

Säilytin varsinaista haastatteluaineistoa kokemuskertomuksiin laajalti sen varmentamiseksi, että lukijalla on mahdollisuus ymmärtää haastateltavien koulutusratkaisuja näiden omista lähtökohdista käsin, aineiston puhuessa puolestaan. Suoritin laatimieni kokemuskertomusten tarkastuttamisen ja hyväksyttämisen prosessina haastateltavien kanssa. Jokainen haastateltava tarkasti sen, mitä hänestä kokemuskertomukseen oli kirjoitettu ja antoi siitä palautetta. Haastateltavat esittivät yllättävän vähän muutosehdotuksia: lähinnä he halusivat ainoastaan pieniä tarkennuksia kokemuskertomuksiin. Hänninen (2002, 35) kertoo tutkimusraportissaan vastaavanlaisesta kokemuksesta tarkastusprosessin suhteen, haastateltavat olivat esittäneet suhteellisen vähäisiä muutoksia tutkijan heistä laatimiin teksteihin ja yhteenvetoihin. Kävin muutosehdotukset

läpi yhdessä kertojien kanssa, ja tarvittaessa tein kokemuskertomuksiin esitetyt täsmennykset.<sup>58</sup>

Kokemuskertomusten avulla tein näkyväksi sitä, miten yksilöt olivat tehneet valintoja aikaisempien kokemustensa ja elämänhistoriansa aikana omaksuttujen arvojen ja tapojen ohjaamina.<sup>59</sup> Erilaisissa ympäristöissä varttuessaan ihmiset saavat erilaisia valmiuksia tehdä koulutusta ja opintietä koskevia valintoja. Kertojien lapsuuden ja nuoruuden kuvaaminen tekee ymmärrettäväksi sen, miten erilaiset

<sup>58</sup> Lähetin vuonna 2009 (tammikuu–kesäkuu) jokaiselle haastateltavalle heidän oman kokemuskertomuksensa luettavaksi ja tarkastettavaksi ja pyysin siitä palautetta. Kertojilla oli näin mahdollisuus tarkastaa, mitä heistä kokemuskertomuksiin oli kirjoitettu. Mikäli he ehdottivat muutoksia kokemuskertomuksiin, niitä mietittiin yhdessä. Muutosten jälkeen lähetin kokemuskertomuksen uudelleen palautetta varten. Näin toimittiin, kunnes kertoja oli hyväksynyt kokemuskertomuksensa.

Edesmenneen, ensimmäisen sukupolven haastateltavan kokemuskertomuksen lähetin arvioitavaksi hänen kaikille kolmelle tyttarelleen. Palautteen perusteella korjasin kokemuskertomusta tutkijan kirjoittamilta osin. Esimerkkinä mainitsen, että tutkijan käyttämä termi ”kaivo” muutettiin termiksi ”vesiposti” Saiman kertomuksessa. Yksi tyttäristä täsmensi, että tuohon aikaan kaupungissa vesi haettiin ulkoa, mutta ei kaivosta, vaan vesipostista. Tutkijan kirjoittamia virheitä tekstissä oli myös mm. Saiman tätien määrä.

Toisen sukupolven kohdalla palaute liittyi pääsääntöisesti kokemuskertomusten täsmentämiseen, tutkijan kirjoittamiin virheisiin tai asiavirheiden korjaamiseen. Esimerkkinä mainitsen, että Maija oli seurustellut kaksi vuotta eikä viisi vuotta, Kyllikin tarinassa puhuttiin isovanhemmista, kun olisi pitänyt puhua vanhemmista, ja Annikin kohdalla oli kysymys määräaikaisista assistenttuureista, ei sijaisuuksista. Erityisesti toisen sukupolven kohdalla tuli esille puhutun kielen kirjoitusasu. Kertojista heidän kielensä tuntui oudolta ja he ihmettelivät, onko heidän kielensä todella sellaista mitä olin kirjoittanut; voiko lapsuuden murre säilyä noin elinvoimaisena senkin jälkeen, kun on muuttanut pois kotiseudultaan vuosia tai vuosikymmeniä aiemmin? Tässä kohtaa totean, että puhutun kielen tekstittäminen ei ollut ollenkaan helppo tehtävä, enkä voi todellakaan sanoa tekstittäneeni sitä välttämättä autenttisesti, vaikka siihen pyrinkin. Esimerkiksi puhekielen sana ”lätsähdys” tai ”lätsäys” tai ”lätsährys” korjattiin haastateltavan käsityksen mukaiseksi. Oinas esittää pohdittavaksi myös sen, miten puhekielen suhteen pitäisi toimia, pitäisikö haastateltavien kieltä siistiä vai pitäisikö olla mahdollisimman tarkka suorissa lainauksissa. Toisaalta haastateltavien puheen tulisi kelvata sellaisenaan, toisaalta puhekieli akateemisen kirjakielen keskellä ei välttämättä tee oikeutta haastateltaville. (Oinas 2004, 217; ks. myös Ahponen & Järvelä 1983, 26.)

Kolmannen sukupolven tarkastusvaiheessa keväällä 2009 tuli jossain määrin esille vuoden 2007 haastattelun jälkeen tapahtuneita, opintietä koskevia seikkoja. Erityisesti yleissivistävän koulutuksen omaavat henkilöt olivat hankkineet lisäkoulutusta aikuiskoulutuksena. Heidän kokemuskertomuksensa päivitettiin näillä tiedoilla.

Neljännän sukupolven kokemuskertomuksissa tuli esille se, että kuluneen kahden vuoden aikana heillä oli elämässään koulutuksen suhteen tapahtunut muutoksia. Tällöin päädyin päivittämään kokemuskertomuksen viimeisen kappaleen elämänmuutoksia tai kouluttautumista koskevat seikat. Neljännen sukupolven osalta saattoi tulla esille jossain määrin myös ”koulumuistoista kerronnan jalostuminen”. Tarkoitin tällä sitä, että osa näistä kertojista halusi poistaa kokemuskertomuksestaan kaikkein radikaaleimmat, lähinnä itseään koulun käynnin vastaisena oppijana kuvaavat ilmaisut omista suorista lainauksistaan. Tässä saattoi olla kyse esimerkiksi siitä, että aikuistuminen, ikä ja omien lasten saaminen vaikuttivat siihen, miten omaa koulunkäyntiä ja itseä oppijana haluttiin muistella. Toisaalta tässä saattoi olla kyse myös siitä, että olin tutkijana käyttänyt kuvaton tyyppisiä lainauksia kertojan koulunkäynnistä niin paljon, että kokemuskertomuksen antama kuva ei enää vastannut kertojan omaa kuvaa ”kouluminästä”. Hänninen (2002, 34) kehottaa tutkijaa huomioimaan tämän seikan haastateltavan lainauksia käyttäessään.

<sup>59</sup> Tästä näkökulmavalinnasta johtuen kokemuskertomuksista tuli laajahkoja. Tutkimuksessa esitetyt kokemuskertomukset ovat tyyppillisiä laaja-alaisille lähestymistavoille. Esimerkiksi Roos (1987b) on esittänyt 21 lyhennettyä elämäntarinaa tavallisten suomalaisten elämästä. Kauppilan (1996) kouluttautumista koskevassa tutkimuksessa eri sukupolvien asemaa on havainnollistettu narratiivisten kertomusten pohjalta rekonstruoituilla tapaustutkimuksilla (13 henkilöä). Käyhkön ja Tuupasen (1996) työläistäustaisten nuorten elämäntulkua on kuvattu niin ikään narratiivien perusteella rekonstruoitujen autenttisten tapaustutkimusten valossa tyyppien avulla (5 henkilöä). Tolonen (2005) esittää neljän tapaustutkimuksen valossa työväenluokkaisten nuorten elämäntarinat. Sántin (2007) tutkimuksessa neljän opettajan tarinaa kutsutaan ikkunaksi todellisuuteen. Elinikäinen oppija -teoksessa 13 opettajaa muistelee ja kertoo opettajuudesta sodanjälkeisessä Suomessa (Lahdes 2000).

arvostuksen kohteet ovat sidoksissa esimerkiksi sukupolveen, kotitaustaan ja kulloiseenkin ajankohtaan. (Vanttaja 2002, 249–251; ks. myös Bertaux & Thompson 2005, 1–2.)

Viidennessä pääluvussa kuvaan ja selvitän kokemuksetomusten välityksellä äitien ja tytärien kouluttautumista ja sitä, miten he suhtautuivat omaan ja tyttärensä kouluttamiseen, eli haen vastausta ensimmäiseen ja toiseen tutkimusongelmaan. Kunkin alaluvun alkuun lisäsin sukupolvikaavion havainnollistamaan sitä, keiden haastateltavien kouluttautumisesta kulloinkin on kyse. Ryhmittelin kokemuksetomukset sekä kertojien kouluttautumisen että koulutusvalintojen mukaan. Nojaudun tässä analyysitavassa Polkinghornen (1995, 6–8) esittämään narratiivien analyysiin, jolle on luonteenomaista luokittelu ja ryhmittely. Pelkistettyinä kouluttautumista koskevat jatkuvuudet ja irtaantumiset jäsenyivät aineiston perusteella seuraavilla tavoilla:

Äidillä ei ammatillista eikä yleissivistävää koulutusta – tyttärellä yleissivistävä koulutus (irtaantuminen)

Äidillä yleissivistävä koulutus – tyttärellä yleissivistävä koulutus – tyttärentyttärellä yleissivistävä koulutus (jatkuvuus)

Äidillä ammatillinen koulutus – tyttärellä ammatillinen koulutus – tyttärentyttärellä ammatillinen koulutus (jatkuvuus)

Äidillä ammatillinen koulutus – tyttärellä yleissivistävä koulutus (irtaantuminen)

Seuraavassa, kuudennessa luvussa pyrin narratiivisen analyysin, yhteen kokoamisen ja synteesin avulla (ks. Heikkinen 2000, 52–53; Polkinghorne 1995) jatkamaan edellisen luvun pohjalta aloittamaani analyysia ja tulkintaa. Haen kokemuksetomuksiin nojautuen vastausta kolmanteen tutkimuskysymykseen, eli siihen, minkälaisia ammatillista tai yleissivistävää koulutusta koskevia laajempia koulutuskulttuurisia siirtymiä äidiltä tyttarelle välittyi sukupolvesta toiseen.

## **Totuus ja todentuntu**

Molempien edellä esitettyjen tietämisen muotojen, paradigmaattisen ja narratiivisen, on tarkoitus vakuuttaa lukijansa, tosin eri tavoin. Paradigmaattisen tietämisen taustalla on totuuden korrespondenssi- eli vastaavuusteoria, jolloin tavoitteena on vakuuttaa lukija totuudella (truth), joka on joko todistusvoimainen tai ei-todistusvoimainen. Narratiivisen tietämisen muoto tavoittelee lukijan vakuuttamista elämänkaltaisuudella (lifelikeness) ja todentunnolla (verisimilitude). Kertomus antaa mahdollisuuden ymmärtää maailmaa eri tavalla kuin paradigmaattisen tietämisen muoto. Parhaimmillaan vähitellen kehkeytyvässä tarinassa on vahva todentuntu. (Bruner 1986, 11–14; Heikkinen 2000, 55–56; Tolska 2002, 96–97.)

Todentuntu on tunne jostakin sellaisesta, joka puhuttelee tarinan lukijaa sen kautta, mitä hän on itse elämässään kohdannut. Olennaista tällöin on se, että kertomuksen maailma avautuu lukijalle uskottavana ja että hän pystyy eläytymään tarinan henkilöiden asemaan. Tällöin lukija pystyy ymmärtämään heidän toimintaansa ja vaikuttimiansa niissä olosuhteissa, joissa he ovat eläneet ja toimineet. (Heikkinen 2000, 56.) Narratiivisen tutkimuksen voima perustuukin sen kykyyn vakuuttaa lukija ja saada hänet kokemaan tarinan todentuntuisuus (Syrjälä 2001, 214).

Narratiivisen tutkimuksen todentuntuisuutta (trustworthiness) voidaan Riessmanin mukaan tarkastella käyttäen apuna erilaisia lähestymistapoja, jotka ovat vakuuttavuus (persuasiveness), vastaavuus (correspondence), johdonmukaisuus (coherence), asiantuntemus (pragmatic use) ja ”ei sääntöjä” (”no canon”). Narratiivisen tutkimuksen vakuuttavuudessa on kyse siitä, että lukija kokee tutkimusraporttia lukiessaan luelämyksen ”tietenkin, näinhän asia on”. Kertomuksen vakuuttavuus merkitsee suurin piirtein samaa asiaa kuin kertomuksen uskottavuus. (Riessman 2002b, 258–262.) Olennaista on tällöin kertojien maailman avautuminen lukijalle siinä määrin, että lukija pystyy ymmärtämään kertojien toimintaa näiden omista lähtökohdista käsin (Heikkinen 2000, 56). Tässä tutkimuksessa vakuuttavuuteen on pyritty kuvaamalla kokemuskertomuksissa laajalti kertojien lähtökohtia ja niitä olosuhteita, joissa kertojat ovat tehneet kouluttautumista koskevia valintoja.

Vastaavuudella tarkoitetaan puolestaan sitä, että tulkinnot ovat tutkittavien hyväksymiä. Tämä vaatii sitä, että tutkija on yhteydessä tutkittaviin vastaavuuden varmentamiseksi. Tosin ei ole kuitenkaan varmaa, että tutkimuksen vastaavuus lisääntyy tällä keinolla, sillä tutkittavat eivät välttämättä ole samaa mieltä tutkijan tekemistä tulkinnoista. Jos mahdollista, tällöin tulisi erottaa tutkittavien ja tutkijan tulkinnot toisistaan. (Riessman 2002b, 258–259.) Käsillä olevassa tutkimuksessa haastateltavilla on luettu ja hyväksytetty tutkijan laatimat kokemuskertomukset tutkimuksen vastaavuuden varmentamiseksi. Haastateltavien kokemuskertomuksista antama palaute ja palautteen perusteella tehdyt muutokset ovat esitetty aineiston analyysia ja raportointia selvittävässä alaluvussa.

Tutkimuksen koherenssi tai yhtenäisyys tarkoittaa koko tutkimukseen ulottuvaa johdonmukaisuutta. Asiantuntemus narratiivisessa tutkimuksessa puolestaan merkitsee sitä, että tutkimus on toteutettu tiedeyhteisön hyväksymällä tavalla ja että tutkimuksen toteutus on raportoitu tarkasti. Tällöin muut tutkijat voivat itse arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Riessman 2002b, 259–261.) Narratiivisen tutkimuksen yhtenäisyyden ja asiantuntemuksen vaatimukset täyttyivät käsikirjoituksen hioutuessa lopulliseen muotoonsa. Riessman (2002b, 261–262) huomauttaa vielä, että jokaisen narratiivisen tutkimuksen validointi tulee suorittaa tutkimuksen vaatimalla tavalla, sillä samat säännöt eivät toimi kaikissa tutkimuksissa samalla tavoin.

### **Tutkimuseettisiä kysymyksiä**

Yleiset kerronnalliseen tutkimukseen liittyvät kysymykset koskevat mm. sitä, minkälaisia sopimuksia tutkimukseen osallistuvien kanssa alussa tehdään ja miten kertojien anonyymisyys tutkimusraportissa turvataan, sekä sitä, tulisiko kertojille antaa mahdollisuus kommentoida tutkimusraporttia ennen julkaisemista. Näitä kysymyksiä olen käsitellyt jo aiemmin tässä luvussa. Erityisenä kysymyksenä narratiivisessa tutkimuksessa on nostettu esiin tutkimukseen osallistuvien ”äänien” kuuluminen tutkimusraportissa. ”Äänen antaminen” tutkimukseen osallistuville henkilöille on kuitenkin aina suhteellista. Aineiston esitys- ja raportointitavasta riippumatta tutkija joka tapaukses-

sa valikoi ja pelkistää aineistoa ja tekee siitä tulkintoja. (Ks. esim. Hänninen 2002, 34; Oinas 2004, 222–223; Thompson 2000.)

Kerronnassa on aina läsnä monta subjektia, kuten kertoja itsensä, asemansa ja yhteiskuntaluokkansa edustajana, sillä muisti on luonteeltaan sekä yksilöllistä että sosiaalista. Muistitietotutkimuksessa on mukana yhtä lailla myös tutkijasubjekti taustoineen. Tutkija valitsee esitettävät kysymykset ja ohjaa haastattelutilannetta. (Portelli 2006, 62–64.) Tutkijan tulee kirjoittaa lähtökohtansa ja sidoksensa tutkimukseen avoimeksi, jotta lukijalle jää mahdollisuus arvioida tutkijan vaikutusta tutkimukseen (Jauhiainen 2009b, 58). Tutkijasubjektista ei kuitenkaan saa tulla tutkimuksen päähenkilöä, joka problematisoi asemaansa tutkimuksessa koko tutkimusprosessin läpi. Riittää, kun tutkija tuo avoimesti esille sen, minkälaisen ”silmälasien” kautta hän tutkimustaan tarkastelee. (Kaartinen 2005, 235–236.) Tutkijasubjektin itsetarkastelua tai itsereflektointia – siinä määrin kuin se ylipääntensä on mahdollista – avaan seuraavaksi lyhyesti.

Ensinnä, näkökulmani tutkimukseen on sekä tyttären että äidin. Esimerkiksi Nätkin (1997b) toteaa, että hänen näkökulmansa tutkimukseen muuttui tyttären näkökulmasta äidin näkökulmaksi lasten syntymisen myötä. Hänen mukaansa kumpikaan, äidin tai tyttären positiosta tulkitseminen, ei anna sen ”todempaa” tietoa kuin toinenkaan, vaan erisävyyisen kuvan naisista. Tulkintojen yhdistäminen antanee hänen mukaansa monisyisemmän kuvan todellisuudesta. (Nätkin 1997b.) Toiseksi, näkökulmani tutkimukseen on naisen näkökulma, sillä olen kirjoittanut naisista naisena. Naisten omaleimäkerroista kirjoittaneen Vilkon (1997b) tavoin vaihdoin tulkinta-asentoa minän, sinän ja meidän naisten välillä tekstitettyjen aineistojen lukemisen ja kokemuskertomusten kirjoittamisen välillä. Pyrin aineiston luennassa vaihtamaan paikkaa kertojan kanssa samastumalla kerrotuihin tapahtumiin ja pyrkimällä ymmärtämään kertojien kokemuksia heidän omista lähtökohdistaan käsin. Toisaalta minän ja sinän kohtaamiini liittyi useaan otteeseen myös eron ja erilaisuuden tunnistamista. (Ks. Vilko 1997b, 26–30.)

Kolmanneksi, tutkijapositioni saattaa olla vaikutusta myös koulutuksellani: yleissivistävästi kouluttautuneena tutkijana olen pyrkinyt ymmärtämään ja tulkitsemaan haastateltavien koulutusvalintoja, ammatillista ja yleissivistävää, heidän omista lähtökohdistaan käsin. Koulutusvalintojen arvottamisongelma tässä tutkimuksessa lienee ilmeinen, mitä vaaraa esimerkiksi Vanttaja ja Järvinen (1998) artikkelissaan pohtivat. Heidän mukaansa koulutusratkaisujen arvottaminen suomalaisessa kulttuurissa tarkoittanee lähes aina sitä, että korkeampi ja pidempi koulutus nähdään arvokkaampana kuin matalampi ja lyhyempi koulutus. Tämä arvotusongelma näkyy jo pelkästään tutkimuskirjallisuudessa, jossa yleissivistävään kouluttautumiseen liittyvät luonnehdinnat ovat usein sävyiltään positiivisia ja toivottuja, ja ammatilliseen kouluttautumiseen liittyvät luonnehdinnat sävyiltään vastakkaisia, vähemmän toivottuja, ja heijastuu näin ollen jo pelkästään käyttämäni kirjallisuuden kautta tähän tutkimukseen.

Lähihistoriaa tutkittaessa, kuten tässä tutkimuksessa, tutkija on väkisin lähellä kohdettaan. Silloin on olemassa todellinen riski, että tutkijana käsittän tutkimuksen kohteena olevien ihmisten ymmärtäneen todellisuuden samalla tavoin kuin itse sen ymmärrän. Ongelmaksi muodostuu silloin oikeuden tekeminen tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kokemuksille. (Kalela 2000, 105–108.) Tätä kysymystä olen lähestynyt aiemmin pohtiessani sitä, kenen ja minkälainen on se ääni, joka tässä tutkimuksessa kuuluu.

Kysymys on kaiken kaikkiaan koko tutkimusprosessin ajan eettisistä valinnoista ja ratkaisuista. Tutkija on Kalelan mukaan eettisesti vastuussa sekä tutkimuskohteelle että tutkimuksen lukijoille, joista kumpikaan ei muodosta homogeenista ryhmää. Menneisyyttä koskevat tulkinnat tarjoavat yhden tavan ymmärtää elämää ja saada siitä otteen ajallis-historiallisessa kontekstissaan. Tutkija viestii tämän lukijoille tutkimuksensa kautta. Tästä muodostuu tutkimuksen jännite, sillä samanaikaisesti kun tutkija rekonstruoi ja on vastuussa tutkimuskohteelle, hän argumentoi suhteessa yleisöön. Samalla kertaa tutkija sekä edustaa tutkimuskohdettaan että puolustaa omia näkemyksiään tutkimuksen tekijänä. (Ks. Kalela 2002, 177–179, 180–183.) Tämä jännite seuraa mukana koko tutkimusprosessin ajan ja pelkistyy aineiston pohjalta esittämiini analyysiin ja pohdintoihin.

Omat tutkimuseettiset erityiskysymyksensä ovat arkaluontoiset asiat. Henkilötietolain mukaan arkaluonteisia asioita voivat olla esimerkiksi sosiaalietuudet, uskonnollisuus tai poliittinen asenne. Toiselle henkilölle saattaa esimerkiksi sosiaalietuuksista puhuminen olla arka asia, toiselle henkilölle se näyttäytyy puolestaan kansalaisvaikuttamisena. (Kuula 2006, 135–136.) Tässä tutkimuksessa nousivat jossain määrin esille Kuulan arkaluontoisiksi nimeämistä asioista sosiaalietuudet. Ne tulivat esille tutkimuksessa lähinnä silloin, kun kyse oli niukan toimeentulon omaavista perheistä. Tällöin ne liittyivät tavalla tai toisella kouluttautumiseen, siihen, miten perheen taloudellinen asema heijastui lasten kouluttautumiseen ja koulutusvalintoihin.

Vakuuttavaan ja eettiseen vaikuttamiseen kuuluu Oinaan (2004, 227) mukaan myös haastateltavien puheen kunnioittava kontekstualisointi. Tutkimuksen lähtökohtana on silloin välittämisen etiikka, joka ulottuu koko tutkimusprosessiin tutkittavien informoinnista valmiiseen tutkimusraporttiin saakka. Tutkijan ohjenuorana toimii välittämisen etiikka ennen kaikkea tutkittavia kohtaan, vaikka jossain määrin myös lukijoiden reaktiot on pyrittävä ennakoimaan. (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006; ks. myös Rautakilpi 2008.) Pyrkimykseni on tässä tutkimuksessa tuoda esille tutkittavien kouluttautumista ja koulutusvalintoja heidän oman elämäntilanteidensa osana arvottomatta koulutusratkaisuja millään tavoin.

Eettiset kysymykset tulevat esille Margolinin ym. mukaan erityisesti silloin, kun tutkimus kohdentuu saman perheen jäseniin. Yksityisyyden turvaaminen, luottamuksellisuus ja hienotunteisuus ovat ehdottomia edellytyksiä toisensa tuntevien perheenjäsenten tutkimuksessa. (Margolin ym. 2005.) Pitäydyn tässä tutkimuksessa siinä,

että tutkin kouluttautumista pääosin äiti–tytär-linjassa ja rajaan haastatteluissa kouluttautumisesta keskustelun ja arvioinnin lähinnä vertikaaliseen sukulinjaan. Koulutuksen periytyvyyden tutkimuksessa tämä on varsin luonteva ja perusteltu lähestymistapa.

Tutkimusetiikka kohdistuu kaiken kaikkiaan koko tutkimusprosessiin alusta loppuun, aiheen valinnasta tutkimustulosten julkaisemiseen saakka, kuten tässä tutkimuksessa on useaan otteeseen esitetty. Tutkimustyö muodostuu useista isoista ja pienistä kysymyksistä. Näihin ei ole kaiken kattavaa, aukotonta säännöstöä, ja siksi ratkaisut tutkijan on tehtävä itse. Tunnistaessaan eettisten kysymysten problematiikan tutkija todennäköisesti myös tekee eettisesti asiallista tutkimusta. (Eskola & Suoranta 2005, 52; ks. myös Syrjälä ym. 2006.) Eettistä valppautta tarvitaan esimerkiksi haastattelututkimuksissa, joissa sosiaalinen välimatka tutkijan ja tutkittavien välillä on lyhyin (Takala 2006, 509). Tutkijan eettiseen valppauteen kuuluu huolen kantaminen edelleen myös siitä, mitä jälkiä tutkijana jätän tutkittaviin kerätessään heiltä tietoja ja kokemuksia. Tutkijan eettinen vastuu, valppaus ja vapaus – miksei luovuuskin – liittyvät koko tutkimusprosessiin samalla tavoin kuin tutkimuksen luotettavuuden arviointi, ja ne tulevat esille tutkimusraportissa kirjattuina sen eri vaiheisiin.



## 5 KOKEMUSKERTOMUKSET – ÄITIEN JA TYTÄRTEN KOULUTTAUTUMINEN

Kuvaan, selvitän ja tarkastelen tässä pääluvussa sitä, miten tutkimukseen osallistuneet äidit ja tyttäret kouluttautuivat ja sitä, miten he suhtautuivat kouluttautumiseen ja koulutusvalintoihin (ensimmäinen ja toinen tutkimusongelma). Saima, hänen tyttärensä, näiden tyttäret ja edelleen näiden tyttäret, yhteensä neljässä sukupolvessa, muistelevat tässä luvussa lapsuuttaan, kotikasvatustaan ja kouluttautumistaan.

Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen 1910-luvun taitteessa syntyneen Saiman ja hänen 1940-luvun alkupuolella syntyneen nuorimman tyttärensä, Annikin, kokemuskertomusten välityksellä heidän kouluttautumistaan. Saima suoritti 1920-luvun vaihteessa ylemmän kansakoulun ja hänen nuorin tyttärensä Annikki muutamaa vuosikymmentä myöhemmin yleissivistävät oppikouluopinnot ja jatkoi edelleen yliopisto-opintoihin.

Toisessa alaluvussa esitän yleissivistävän kouluttautumisen jatkuvuuden linjan kolmessa perättäisessä sukupolvessa. Saiman vanhin tytär Maija, tämän tytär Irmeli ja edelleen tämän tytär Maaria kouluttautuivat yleissivistävästi ja sen jälkeen yhä pidemmällä opintiellä.

Kolmannessa alaluvussa tuon esille ammatillisen kouluttautumisen jatkuvuuden linjan kolmessa perättäisessä sukupolvessa. Saiman keskimäinen tytär Kyllikki, tämän tytär Elisa ja tämän tytär Elina kouluttautuivat ammatillisesti.

Neljännessä alaluvussa tarkastelen 1950-luvun lopulla syntyneen Marian ja hänen 1980-luvun lopulla syntyneen tyttärensä Viivin kokemuskertomuksiin nojautuen heidän kouluttautumistaan. Ammatillisesti kouluttautuneen Marian tytär Viivi valikoitui yleissivistäviin lukio-opintoihin 2000-luvun alkupuolella.

Kunkin alaluvun alussa (neljä alalukua) ennen kokemuskertomuksia esitetyt sukupolvikaaviot havainnollistavat sitä, keistä haastateltavista kokemuskertomuksissa on kyse, sekä sitä, miten he ovat kouluttautuneet. Ennen kokemuskertomuksia selvitän ja kuvaan lyhyesti, keiden ja mistä kouluttautumisesta on kyse, ja kokemuskertomusten

jälkeen tarkastelen kertojien kouluttautumista ja kouluttautumiseen suhtautumista laajemmalti analyysissä ja yhteenvedossa.

## 5.1 Ylemmän kansakoulun käyneen äidin tytär kouluttautuu yleissivistävästi

Tarkastelen tässä alaluvussa 1910-luvun taitteessa syntyneen Saiman ja hänen 1940-luvun alkupuolella syntyneen nuorimman tyttärensä, Annikin, kokemuskertomusten välityksellä heidän koulutusvalintojaan ja suhtautumistaan kouluttautumiseen. Saima suoritti 1920-luvun vaihteessa ylemmän kansakoulun ja hänen nuorin tyttärensä muutamaa vuosikymmentä myöhemmin yleissivistävät oppikouluopinnot ja sen jälkeen yliopistolliset opinnot.

Tutkimuksen vanhimman sukupolven edustajan, Saiman, lapsuuden olosuhteiden, kotikasvatuksen ja kouluttautumisen kuvaaminen avaavat näkymiä niihin lähtökohtiin, joihin hänen jälkeläisensä juuret ulottuvat. Saima vietti lapsuutensa oman arvionsa mukaan ”keskinkertaisessa” maalaistalossa varttuen isovanhempiensa kodissa. Saiman äiti oli saanut hänet melko nuorena, joten äiti ja isovanhemmat katsoivat parhaaksi, että Saima jäi isovanhempiensa luokse kasvamaan. Saiman äiti lähti kodin ulkopuolelle elantoaan hankkimaan, kuten ”liikojen” tytärten kohtalona usein oli (esim. Apo 1995, 210). Tuolloin ei myöskään ollut tavatonta, että samassa taloudessa asui ja sai turvan useampi sukupolvi (Ruoppila 1954, 5–7) tai että isovanhemmat ottivat kasvatusvastuun lapsenlapsestaan (Sysiharju 1995b, 10–14) tai että perhesuhteet olivat moninaiset (Kaarninen 1995, 27). Saima varttui isovanhempiensa kodissa tätiensä ja enojensa parissa. Sukupuolitettu työnjako leimasi ajalle ominaiseen tapaan Saiman lapsuudenkodin agraarisen perheen elämää. Tyttäret ja pojat sosiaalistuivat sukupuolensa mukaisesti tehtäviin (ks. esim. Aromaa 1990, 124–125; Setälä 1990, 84).

Saima pääsi kouluttautumaan tätiensä ja enojensa tavoin. Saima kävi kiertokoulua, rippikoulun ja neljä vuotta ylempää kansakoulua. Varsinkin maaseudulla monen lapsen koulutusperustan muodostivat rippikoulu sekä lukemisen ja kirjoittamisen alkeelliset taidot aina 1920-luvulle asti (Rinne & Kivirauma 2003), joten se, että Saima pääsi aloittamaan kansakouluopinnot jo 1910-luvun loppupuolella, ennen oppivelvollisuuden alkua, oli tavanomaista maaseudun lasten koulunkäyntiä enemmän. Ylemmän, nelivuotisen kansakoulun suorittamisen jälkeen Saima siirtyi lyhyeksi aikaa oman äitinsä perheeseen asumaan ja sen jälkeen ensin kotikuntansa kirkonkylän opettajan taloudenhoitajaksi ja myöhemmin vastaaviin tehtäviin opettajana toimineen enonsa talouteen.

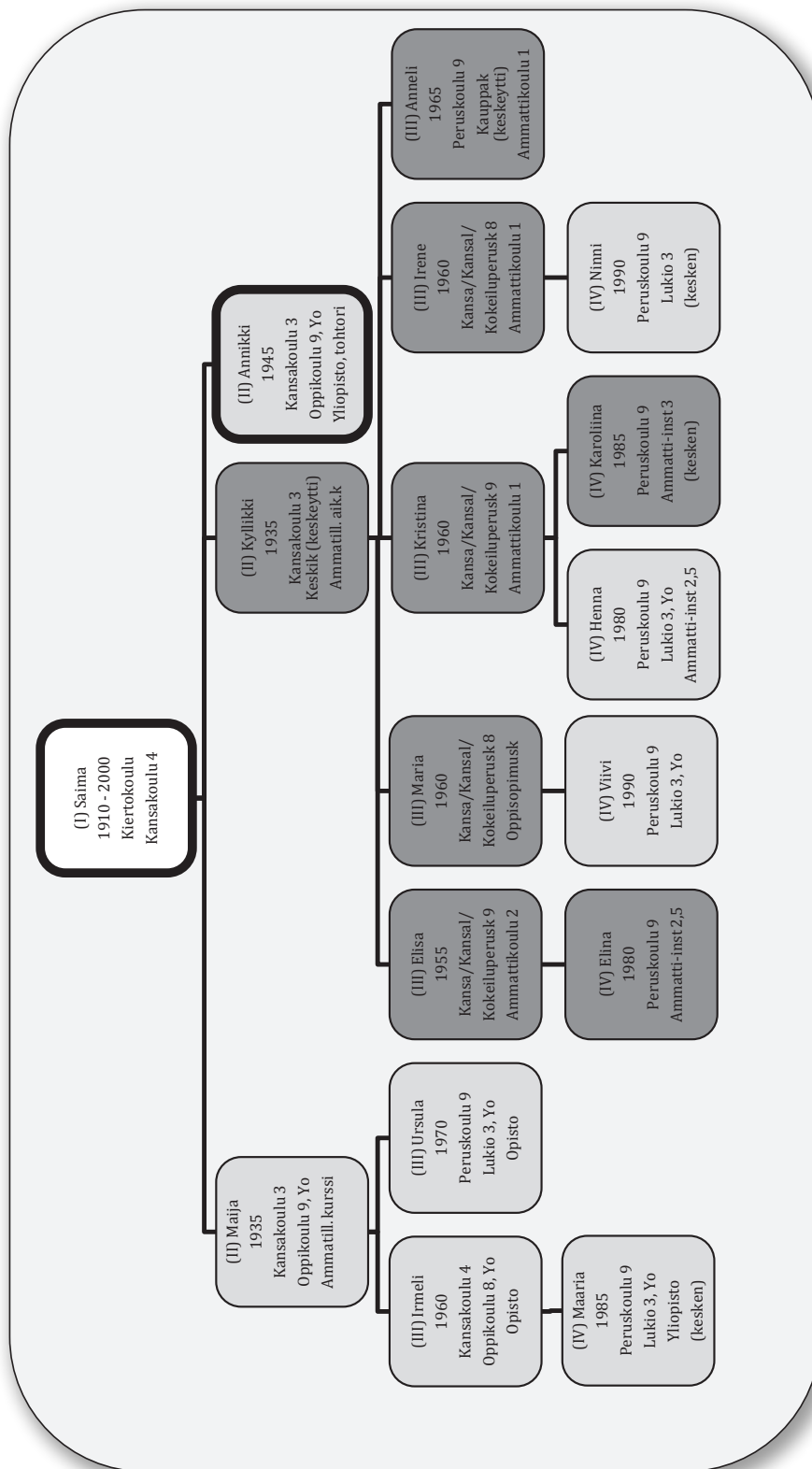
Avioiduttuaan 1930-luvulla Saiman tie johti kirkonkylältä kaupunkiin ja perhe asettui asumaan tehtaan läheisyyteen. Avioliiton alkuvaiheessa, perheen lasten ollessa pieniä, Saima hoiti kodin ja lapset aviomiehen hankkiessa elannon perheelle maanviljelystyön-

johtajana tehtaan palveluksessa. Ydinperheen kulttuurinen kuva muodostui äidistä, joka huolehti kodista ja lapsista, sekä isästä, joka oli vastuussa toimeentulosta. Miehet jäsenyivät tuolloin ensisijaisesti ammatin ja elinkeinon harjoittajina ja naiset puolestaan kodin alueen kautta (Kinnunen 2001, 168–169), kuten Saiman ja hänen aviomiehensä perheessä.

Maaseudulta kaupunkiin muuttaneen ja sinne asettuneen perheen elämäntapaa saattoi luonnehtia murrosvaiheeksi maaseutu- ja kaupunkiasumisen välillä. Sidokset maaseudulla asuviin sukulaisiin olivat kiinteät, kanssakäymisissä oltiin paljon. Agraarinen perintö kietoutui monin tavoin perheen ajattelu- ja toimintamalleihin (Korkiakangas 1996, 65), kuten ruoka-apuna, kesälomina, sukulaisuussuhteina, työnteon oppimapaikkana ja sota-ajan turvapaikkana. Sodan ja pulan vaikeina aikoina (ks. esim. Roos 1987b, 53–54; Roos 1988, 26–27) perhe sai lisäturvaa elantoonsa ja hyvinvointiinsa maalla asuvilta sukulaisilta, joten perhe ei kärsinyt suoranaista puutetta.

Koulutusmyönteiset vanhemmat tukivat kaikkia lapsiaan hakeutumaan kansakoulusta oppikouluun (ks. esim. Aapola & Kaarninen 2003, 21–22). Lasten oppikouluopinnot merkitsivät työväestöön kuuluvalla perheelle huomattavia taloudellisia lisäkuluja, sillä esimerkiksi oppikirjat oli ostettava itse (ks. esim. Koski 2003, 284). Nuorempien lasten vartuttua myös Saima siirtyi kodin ulkopuoliseen ansiotyöhön, jotta lasten koulunkäyntiin saatiin lisää varoja. Saima toimi monissa alemmissa palvelualan ammateissa hankkiessaan lisätuloja perheen lasten koulunkäyntiä varten. Kaikkien Saiman kolmen tyttären, Maijan, Kyllikin ja Annikin, muistoissa tulivat esille Saima-äidin kannustus ja uhraukset lasten koulunkäynnin hyväksi.

Saima oli lähes 90-vuotias, kun haastattelin häntä tutkimusta varten vuonna 1998, joten muisteltavat asiat olivat hänelle varsin kaukaisia. Saiman haastattelussa oli mukana yksi hänen tyttäristään sen varmentamiseksi, että Saimalla oli kotoinen olo ja tuttuuden tunne haastattelussa. Tytär myös auttoi muutamaan otteeseen haastattelun aikana äitiään palauttamaan mieleen muisteltavia asioita. Saiman kokemuskertomuksen laadinnassa olen käyttänyt apunani lisäksi sukututkimusta, johon viittasin aiemmin, tutkimuksen toteuttamista selvittävässä luvussa. Saiman kokemuskertomuksen jälkeen esitän hänen nuorimman tyttärensä, 1940-luvun alkupuolella syntyneen Annikin kokemuskertomuksen (ks. kuvio 5). Koulutusmyönteinen ja koulussa erinomaisesti menestynyt Annikki pyrki kodin kannustamana kansakoulun kolmannelta luokalta oppikouluun ja suoritti sen yhdeksänvuotisena tyttölyseona ja kirjoitti ylioppilaaksi. Hän pääsi ylioppilastutkintotodistuksensa arvosanojen perusteella suoraan yliopistoon ja luki itsensä ensin kandidaatiksi, sitten maisteriksi ja väitteli edelleen tohtoriksi. Lisä- ja täydennyskoulutuksen hankkiminen ovat kuuluneet Annikin koko elämään, ja kouluttautuminen jatkuu edelleen eläkepäivinä.



**Kuvio 5.** Saima ja Annikki – kokemuskertomukset  
(sukupolvet I–IV, henkilön nimi, syntymävuosi viiden vuoden tarkkuudella, koulutus ja vuodet)  
(ammatillinen koulutus tummalla pohjalla, yleissivistävä koulutus vaalealla pohjalla)

## **Saima: "Sit mä menin töihin, kun mä ajattelin, et kaikkien piti kumminkin saada käydä kouluja"**

Tutkimuksen vanhimman sukupolven kertoja, Saima, syntyi 1910-luvun taitteessa perheeseen, johon kuuluivat äiti, isovanhemmat, tädit ja enot. Perhe asui Varsinais-Suomessa pienessä kylässä, itä-länsisuuntaisessa hirsirakenteisessa maalaistalossa. Saima kasvoi 10-vuotiaaksi leppoisan ja vakaan isoisän "taatan" ja ahkeran ja uskonnollisen "mamman" kanssa "yhtenä siinä mukulajoukossa" tätiensä ja enojensa seurassa. Saiman äiti muutti pois elantonsa hankkimaan Saiman ollessa muutaman vuoden ikäinen, joten suhde äitiin jäi vieraaksi ja etäiseksi: *"Ei hän siin ollu. Niit lapsia oli siin nii paljo, ei kaikil riittäny ruoka. Äiti sai lähteä muualle tekemään töitä. Eikä hän halunnu mua kasvattaa. Ei hän halunnu perässävedettävää."* Saima sai olla melko vapaasti: *"Siel joukos mä oon plumpsinu... ja kivaa on ollu. Oli kivaa ja hauskaa ja vapaata. Siel joukos mä vaan rytösi. Mut kasvattivat ne tädit. Se oli ihan niin, ku ei ois omaa äitii koskaa ollukka. Kun se tuli käymään taloon, niin mä ajattelin, että mitä tommone tähänkin tuli."*

Yhteensä Saimalla oli seitsemän enoa ja kolme tätiä, joista kahdeksan asui Saiman varhaislapsuudessa kotona. Yksi enoista oli Saimaa nuorempi. Läheisessä kanssakäymisessä oltiin myös vilkkaan ja vieraanvaraisen isomamman kanssa, joka asui vanhassa tuvassa. Lisäksi taatan isä, vanhaisäntä, asui vanhuuden päivinänsä samassa taloudessa. Saimaa vanhemmat enot hoitivat maatyöt ja tädit taas sisätyöt ja karjan. *"Meil oli maanviljelystä ja karjaa. Semmone keskinkertane talo. Karjaa ja nuort karjaa ja lehmii ja sikoi. Tädit hoiti karjan ja teki ruokaa. Enot teki peltotyöt."* Maatalon töistä selviytyttiin pääasiassa omin voimin, tarpeen niin vaatiessa saatiin sesonkiaikoina kylältä päivätyöläisiä apuvoimiksi. Elanto saatiin oman maatalon antimista; viljasta, lihasta ja maidosta. Lisäansioita hankittiin myymällä kotitilan tuotteita markkinapaikoilla. *"Sit ko mamma kävi Turus, ni hän vei voita ja maitoo ja mitä oli imeliä... Nummenpakal ja sielt tuli vähä rahaa. Ne vieti sinne hevosel. Kyläs oli yks auto, ja sitä sai lainata. Se oli niin uus peli, et sitä kävi koko kulmakunta kattomas...Mä muista ku autot tuli... Jaa, hevosen kans me vieti maitoo, kyl mä pääsi harvoi. Lapset oli siin vaa tiel. Ei niit oikei mielellää otettu, ko niist oli vaa vaivaa. Kyl se tietää, et mukulist on vaivaa."*

Yleisesti ottaen Saima muistelee varhaislapsuuttaan tätiensä ja enojensa seurassa huolettomaksi, sillä hän sai leikkiä ja juosta ulkona melko vapaasti toisin kuin monet naapurin työt. *"Ei mun tarvinnu tehrä mittää. Mä sain juosta ja leikkii. Ei mua kukkaa komentanu. Mut sit kesäll sai paimentaa, kun laitumet oli kauempana. Tais oll iha viire kilometri pääs ja siell oltii joskus yätäki."* Silloin kun aikaa oli, nuoremmat lapset pelasivat sisällä tammi- ja myllypeliä; ulkona pelattiin piilosta, karttu kiertää taloa, kuka pelkää mustaa miestä ja kilpailtiin puujaloilla kävelemisessä.

Lukemaan Saima muistelee oppineensa jo viisivuotiaana, sillä hän kurkki vanhempien enojen ja tätien selän takaa näiden lukuharjoituksia kielloista huolimatta. Koulunkäynnistään Saima kertoo seuraavasti: *"Joo, olen käyny kansakoulu ja rippikoulu ja kiertokoulu ja viis kiertokouluu".* Saima kuvailee keväisin ja syksyisin pidettyä kiertokoulua seuraavasti: *"Kiertokoulu kesti viis-kuus viikkoo. Se pirettiin taloiss, talolliset piti. Se saatto olla seuraavass kyläs, et sit ol vähän pidempi matka... Siinä opetettiin tiätysti lukemaa. Siel oli yks opettaja, naisopettaja. Se asus siel talos sen aikaa kun se opetti. Ja se sai lapset tottelemaan ja olemaa kilttei. Se oli Elviira...Siinä vähä niinko mentii koko koulu läpi, muisteltii sillai. Siel oli niin paljo sellasii, jotka ei osannu lukkeekkaa, niin sit pistettii opettaa sellaset jotka osas, ko ei opettaja kerkenny nii montee paikkaa. Se oli sit työläst, ko ei saanu millää oppimaa... Kiertokoulu oli mikä se nyt on ala-aste ja siin opetettiin lukemaan."* Kiertokoulun jälkeen Saima jatkoi koulunkäyntiään tätiensä ja enojensa tavoin vapaaehtoisena kansakoulussa ja kertoo siitä ylpe-

änä: *”Mä oon käyny neljä vuotta kansakouluu”. Saiman nuoruudessa säädettiin myös yleinen oppivelvollisuus: ”Se tuli siinä 22 tai 21. Siin paikkeil se kansakoulu tuli pakolliseks.”*

Saiman lapsuudenkodissa pidettiin taatan kuoleman jälkeen kotitalon huutokauppa, jolloin yksi talon pojista osti talon ja asettui siihen. Saiman äiti oli tällä välin avioitunut. Saima muutti joksikin aikaa äitinsä uuteen perheeseen asumaan, mutta koki itsensä siellä lähinnä palvelijaksi. *”Mun vaan vietiin sinne, koska must oli siel hyötty. Sit joutus komentoo, sit oli tavallinen palvelija, sama meininki, vaik oli oma flikka.”* Saima siirtyi 12-vuotiaana ansiotyöhön kirkonkylän naisopettajan luokse, jossa hänen tehtäviinsä kuului opettajan talouden lisäksi avustaminen koulun keittiössä ja luokkien siivoaminen. Enonsa valmistuttua opettajaksi ja saatua paikan opettajana Saima muutti 16-vuotiaana tämän taloudenhoitajaksi. Siellä Saima innostui myös voimistelusta, sillä Nuorisoseura järjesti kuusiviikkoisen ohjaajan kurssin, johon hän osallistui. Hän toimi Nuorisoseurassa ohjaajana kurssin jälkeen ohjaten voimistelua ja liikuntaa. Liikunnasta muodostui Saimalle kantava voima ja pitkän iän salaisuus, ja hän kannusti läheisiään liikkumaan:

*”Mä olin innostunut voimistelusta ja kuusi viikkoo kesti se kurssi. Ei mul yhtään mielee, et mun täytyy sit alkaa opettamaan toisii. Mun oli pakko opettaa, kun olin käyny kurssi. Mä olen aina liikkunnast innostunu ja mä sanon, et liikkukaa, liikkukaa. Mä sain tiedot Nuorisoseurast, mä olin Nuorisoseuras kans, kun mä olin niin liikkuvainen. Mä sanon toisil, et liikkukaa, liikkukaa, et ei aina tarvi ol jossain kiljumus. Kyl se on hyvä, kun omin jaloin kulkee. Kyl se liikkuminen aika tärkeää on, kun on näin vanhaks saanu elää.”*

Saiman myöhempiin vaiheisiin kuului avioliitto 1930-luvulla itseään 15 vuotta vanhemman Johanneksen kanssa: *”Se tuli vaan yks kaks. Se oli semmonen kersantti, hän oli aika kauan kattellut jo. Hän oli valinnu paljo ennen kun mä eres tiesin. Hyvin se on mennyt. Ja sit ei oo yön päivän rauhaa ollu. Lapsia tuli kuus, yks on kuollu.”* Johannes oli kasvanut maanviljelysperheessä kasvattilapsena ja toiminut myöhemmin kersanttina rajavartiostossa. Avioituttuaan Saima ja Johannes asettuivat asumaan kaupunkiin puurakenteiseen vuokratuloon, ja perheenpää hankki elannon toimimalla maanviljelystyönjohtajana tehtaassa palveluksessa Saiman jäädessä kotiäidiksi lasten ollessa pieniä. Saima oli 25-vuotias ensimmäisen lapsen syntessä, kaikkiaan avioliitosta syntyi kolme tytärtä ja kolme poikaa 1930–1940-luvuilla. Pojista yksi kuoli kolmen kuukauden ikäisenä keuhkokuumeeseen.

Perheen sukulaissuhteet maalla oleviin sukulaisiin olivat tiiviit, ja tuomisina kaupunkiin olikin usein maatalouden antimia. Sukulaisten luona käytiin usein pyörällä yhdessä isän kanssa. Kaupungissa, pienen puutalon pihalla Saima kasvatti vihanneksia, kuten myös tehtaalta saadulla viljelysmaalla. Perheessä ruokailtiin säännöllisesti muutaman tunnin välein, sillä Johannes kävi tehdastyöstään kotona väliajoilla aterioilla. Lauantaisin käytiin koko perheen voimin tehtaassa saunassa, joka sijaitsi hevostallin lähetyvillä. Kersanttina rajavartiostossa aikaisemmin toiminut Johannes kasvatti lapsia tiukkuudella ja paikoin kovalla äänellä. Vain harvoin hän turvautui kasvatuksen jatkeena tukkapöllyyn tai läpsäytykseen. Saima puhui lempeästi ja pikemminkin hiljaisella äänellä, joskin hän sanoi tarvittaessa viimeisen sanan. Johannes toi perheelle elannon, Saima piti huolta puhtaudesta, siisteydestä, ravinnosta ja vaatetuksesta ja *”venytti penniä”* tarkkana talousihmisenä. Saima myös ompeli vaatteita lapsille saatuaan jostakin kangasta, vanhakin vaate uudistettiin uuteen käyttöön. Sota- ja pulajan pelastus olivat maalla asuvat sukulaiset, joiden luona Saima ja lapset viettivät sota-aikana lyhyitä aikoja ja jotka tarvittaessa avustivat ravinnon ja vaatetuksen suhteen: *”Kyl olis ollu puutettakin, mut kun oli ne tädit ja enot, sieltä aina sai. Kyl me saatii sillai, ettei mitään nälkää tarvinnu nähä. Kyl ne paljon anto. Ne tykkäs, et anto, kun on pieniä. Ne sai kelvata*

*lapsille, mitä mä tein. Kankaanpalan sai aina jostain ja vanhastakin saatto tehdä. Ompelukone kun oli se Nauman. Kauheen hyvä, kun niiden käsien kans vaan oppii tekemään jottain.”*

Perheen lapset osallistuivat kotitöihin kantamalla sisään polttopuita, hakemalla vettä noin sadan metrin päässä sijaitsevasta vesipostista, siivoamalla ja hoitamalla pienempiä sisaruksia. Ruokailutavat, käytössäännöt, rehellisyys ja erityisesti vanhempien ihmisten kunnioittaminen opetettiin kotona. Sunnuntait erosivat muista viikonpäivistä, koska silloin pukeuduttiin paremmin, käytiin kirkossa ja kyläiltiin tuttavien ja sukulaisten luona. Maaseudulle sukulaisten luokse mentiin myös kesällä tätien ja enojen luokse perunoita istuttamaan ja juurikkaita harventamaan, koska Johannes oli sitä mieltä, että lasten pitää oppia pienenä työntekeä, että sitten pärjää elämässä. Saima piti tärkeänä myös uskonnon osuutta kasvatuksessa, sillä hän oli itse kasvanut kristillisessä ilmapiirissä: *”Se on ollu perintönä aina, et se on yks kaikkein tärkeimpiä, mitä ihminen tarttee. Mut eihän se mikskään komennukseks saa tulla, ei pakoks. Ei sekään kauheen kiva ole, et tuol ulkona kaikki yöt hompsotettas. Kyl se kirkos käymine kuulu asiaa sillontällöin. Tärkeätä on turvallisuus.”*

Molemmat vanhemmat suhtautuivat lastensa kouluttamiseen kannustavasti ja perheessä luettiin paljon. Johannes kertoi kiinnostavia tarinoita ja teki sanaristikoita mielipaikassaan keinutuolissa. Jouluisin jokainen lapsi sai odottaa kirjapakettia, joka oli erittäin mieluisa lahja. Myöhemmin tyttäret miettivätkin, mistä Saima sai kirjapaketit aina jouluksi hankittua. Sitä mukaa kun opittiin lukemaan, aamiaisella sai myös lukea lehteä.

Vanhemmat pitivät lasten kouluttamista tärkeänä. Vanhemmilla oli toiveena se, että lapset opiskelisivat ylioppilaaksi. Johannes olisi aikoinaan itse halunnut hankkia paremman sivistyspohjan, käydä ehkä seminaariakin, mutta se ei ollut mahdollista taloudellisista syistä. Lasten kasvettua myös Saima meni töihin, jotta lasten koulunkäyntiin saatiin lisävaroja: *”Sit mä menin töihin, kun mä ajattelin, et kaikkien piti kumminkin saada käydä kouluja”. Tyttöjä ja poikia kannustettiin tasa-arvoisesti opiskeluissa: ”Kaikil lapsil on menny hyvin ja koulujakin ne on käyny... Kaikki on saaneet käydä kouluja. Kolme on ylioppilast kumminki. Kaikki sai valita mitä kouluja kävi. Se oli omas hallinnas. Mä tykkään, ettei pakottaa saanu. Ei semmonen vastenmielisyys mistään kotosin oo. Sit ko toinen käy kouluja, niin toinen tykkää, et mää kans...Ei se ole kiva, jos ei toinen pääse, jos kerran toinen pääsee. Ei yhtä kouluteta tai kahta. Et jos on halua...Juu, tasavertanen kohtelu. Se on aina ollut koulutuksen suhteen.”*

### **Annikki: ”He halus et käy kouluu ja sit sai itte päättää, et mihin saakka”**

1940-luvun alkupuolella syntynyt Annikki kertoo lapsuuden kodistaan ja sen ympäristöstä kuvauksen, jonka mukaan esikaupungissa sijaitsevalla omakotitaloalueella oli pieni puurakenteinen vuokratalo, johon kuului kamari ja keittiö: *”Hyvin me mahduttiin, vaik meit nukku niinku kuus ihmistä siinä toisessa huoneessa ja isä nukku sit siinä toisessa huoneessa, keittiössä, kun siel oli semmonen lämmin puusänky”. Lisäksi oli kellari, ulkokäymälä ja puuvaja. Pieni piha oli aidattu ja pihan perältä löytyi leikkimökki ja mikä tärkeintä, pihassa oli hiekkakasa. Keväällä vesi virtasi houkuttelevasti: ”Siinä kun vesi virtas ja hiekkaa ja vettä pisti sekasin ja teki niitä kevätkakkuja, niin se on yks ainakin semmonen oikein jännä muisto, jota ei missään muualla sen jälkeen oo ollu”. Saima-äidillä kasvoi piha-alueella erilaisia kasveja ja monivuotisia kukkia: ”Hän aina laittoi kauniita, monivuotisia kukkia, keräs siemenet, et tavallaan semmosta säästäväisyyttä, semmosta luonnonmukasta hommaa oli, ettei niitä niinku ostettu mistään”.*

Annikki oli viisivuotias pikkuveljen syntyessä. Hän kokee lapsuutensa helpoksi: *”Mää olen päässy niinko vähä helpommalla, sillai et on kolme vanhinta ja sit on tää viiden vuoden tauko*

ja mää oon ollu nuorin jonkun aikaa. Ja olen ollu vähä ehkä lellitty.” Isän kanssa kuljettiin paljon lähiympäristössä. Erityisesti mieleen ovat jääneet puistot, ankkalammikot ja käynnit sukulaisten luona maaseudulla. Sukulaisten luona oltiin myös evakossa sota-aikana. Annikki arvelee sota-ajan vaikuttaneen siihen, että hän on lähtenyt vasta vuoden ja kolmen kuu-kauden ikäisenä kävelemään: *”Vaik kaikki oli niin turvallista, niin mul oli, ilmeisesti niin kuin muillakin jotain pelkoja ja esim. en edes uskaltanu lähtee kävelemään...Mä olen sit sokeripalan peräs lähteny, et joku älys, et se pisti penkit näin, niin mä kuljin niitä pitkin, ni mun oli niin kuin pakko mennä yli ja lähtee sen sokeripalan peräs...Sit lähdin ja uskalsin.”* Varsinaisesta sota-ajasta Annikilla ei ole muistikuvia, mutta hän muistaa leikkineensä kupongeilla sodan jälkeen.

Vanhempien välinen työnjako oli Annikin lapsuudessa perinteinen, isä kävi ansiotyössä ja äiti hoiti kodin ja lapset: *”Isä hoiti kyllä ne puuhommat ja äiti hoiti sillälaililla ne raha-asiat kaikki ja tavallaan ruokahommat. Mitähän se isä muuta? Isä kuljetti lapsia ja sillälaililla auto, mut ei hän koskaan mitään hirveesti, mut äiti oli sillälaililla uhrautuva, mut ei hän koskaan näyttäny sitä, et kerran hän olis itkeny, et hän oli niin väsyny ja kerran hän jouluaattona, kun hän varmaankin kaikki lahjat teki melkein itte ja miten siinä teki, kun ei ollu kuin kaks huonetta, niin hän nukahti, ko hän oli niin poikki, ko hän teki kaikki ruuatkin itte. Vanhemmat sisarukset sit auto äitii ja siivoskin, mut ei meidän isä, et hän oli niin vanha, et hän oli viime vuosisadalla [1800-luvulla] syntynyt, et hän oli sen polven ihminen. Mut kyl hän varmaan olis auttanu, jos hän olis ymmärtäny.”*

Annikki muistelee vanhempien kannustaneen lapsia aina lukemaan: *”Äiti ja isä oli, he oli niinku sit köyhist oloist ja kuitenkin molemmat olivat tietyllä tavalla tiedonhaluisia, et isä luki paljon, et se saatto kirjan lukkee lauantain ja sunnuntain välisenä yönä...Yleensäkin ostettiin jonkun verran kirjoja, ainakin jouluks ja sit muutenkin, kun sai rahaa. Et mullakin oli Pekka Töpöhäntä, et koko sarja.”* Kotiin tuli useita lehtiä, joita myös lapset lukivat, kuten Kotiliesi, Seura, Kodin Kuvalehti ja sanomalehti. Kirjat hankittiin useimmiten itse, eikä kirjastosta: *”Mut kyl mun vanhemmat on jotenkin viaroksunu sitä kirjastoo, et kaikki piti olla ittellä. Että meidän polvi sitten vasta kävi kirjastossa. Enkä mäkään kovin nuorena ole käyny.”*

Koulunsa Annikki aloitti samalla tavoin kuin sisaruksensa kansakoulusta ja pyrki sitten kolmannelta luokalta tyttölyseoon. Vanhemmat halusivat, että lapset saivat opiskella. Opiskelun mahdollisti taloudellisesti se, että nuoremmat lapset pystyivät käyttämään vanhempien lasten kirjoja ja että lukukausimaksuja ei ollut, koska lapset olivat vapaaoppilaina: *”Sen mä muistan, et vapaaoppilaita oltiin. En mä nyt hävennyt, mut tavallaan, et oli siel joku muikin oppilas sillä luokalla. He halus et käy kouluu ja sit sai itte päättää, et mihin saakka jaksaa et ei he pakottanu, et kyl se oli ittestä kii.”* Sisarusten välisistä eroista opintojen suhteen hän arvioi seuraavaa: *”Ja sit jolla oli enemmän kunnianhimoa ko toisella tai oli sit helpompi oppia, ni me ollaan sit eri taval lahjakkaita, eihän sisarukset voi olla samanlaisia kaikki”.*

Ammatinvalinnantestit olivat juuri tulleet osaksi oppilaanohjausta ja Annikki osallistui myös niihin keskikoulussa: *”Et mäkin menin kun muutkin meni ja ajattelin, et katon ja muis-tan vielä ne psykologiset testit, kun mikä lie lätsährys ollu, ko mä en iha kauheesti välitä psy-kologiasta....et ajattelin, et täs täytyy vastata, et jotain fiksuu tässä täytyy keksiä ja nähdä niitä kuvia...Sen muistan, kun oli matikan tehtäviä, niin ajattelin että sen minkä teen, niin teen oikein, vaikka en ehtisikään kaikkiin vastata. Mä teen niin, et ne on sataprosenttisesti oikein et se on niinku kunnia.”*

Keskikoulun käytyään Annikki jatkoi lukioon ja kirjoitti ylioppilaaksi 1960-luvun alussa. Hän muistelee, miten abiturienttikävänä pidettiin joissakin aineissa sekä suullinen että

kirjallinen kuulustelu ennen ylioppilaskirjoituksia. Ainakin historiassa, mahdollisesti myös uskonnossa, opettaja kutsui kotiinsa noin kymmenen oppilasta kerrallaan suulliseen kuulusteluun. Suulliset kuulustelut olivat osa ylioppilastutkintoa. Ylioppilaskirjoitusten jälkeen hän pääsi opintomenestyksensä perusteella jatkamaan opintojaan suoraan yliopistossa. Hän muistelee taktikoineensa ylioppilaskirjoituksissa seuraavasti: *”...Ylioppilaskirjoituksiin mä valikoin vain sen, et mä niinku varman päälle pelasin, et pelasin vaan neljä eri ainetta, mikä on pakko tehdä. Reaalii en halunnu, et ajattelin et ikinä en muista, en jaksu lukea historiaa ja maantietoo ja semmosii kaikkii, et mä en sulattanu semmosta prässii. Mul oli niinku matikka, se oli joku keskipitkä, silloin oli niinku kolme linjaa, satuin saamaan just ja just laudaturin tai se oli siinä, pääsin suoraan yliopistoon, ni mul oli helppo. Mut kyl mä taktikoin ja sit oli hyvää tuurii.”*

Annikki kokee myös ystäväpiirin ja sukulaisten vaikuttaneen tietyllä tavalla ammatinvalintaansa. Äidin hyvä ystävä oli kemisti ja pikkuveljen syntymän aikoihin Annikki oli ollut tämän luona hoidossa. Hän oli saanut lahjaksi palapelin, jossa tontut tekivät kemiallisia kokeita. Hän muistelee myös erään Valitut Palat -lehdessä olleen artikkelin, joka kertoi ihmisen biologisesta kellosta, vaikuttaneen hänen kiinnostukseensa matemaattis-luonnontieteellisiä aineita kohtaan. Varsinaisesti kieli-ihminen hän ei kokenut olleensa. Oikeastaan reaaliaineiden lukeminen oli jossain määrin ollut hänelle työlästä: *”Jos ihan rehellisiä ollaan, niin mulla voi olla jotain tai onko mulla vaikeuksia, mut mä olen ollu aina hidas lukemaan ja halunnut lukea kaikki sanat.”*

Opiskelun mahdollisti taloudellisesti se, että Annikki asui vanhempiensa luona melko pitkään. Hän myös pyrki elämään vaatimattomasti. Tämä tarkoitti mm. sitä, että hän arvosti käden taitoja äidin perintönä ja ompeli itse vaatteensa. Kesätöitä hän teki 16-vuotiaasta lähtien. Hän koki kuitenkin olevansa vanhemmilleen velkaa opintojen saattamisen päätökseen: *”Mut mua on aina kannustettu eteenpäin, ja sit mä ajattelin, että kun he on jollakin tavalla mukana siinä mun elämässä, niin mun pitää sit näyttää. Ja meillä on kyllä aikamoinen kunnianhimo, mulla ehkä eniten.”* Annikki jatkoi päämäärätietoisesti ja sitkeästi eteenpäin: *”Sit jos kerran ruppee, niin se on sitten toteutettava.”* Valmistuttuaan ja oltuaan muutaman vuoden kotiseudullaan hän suuntasi työhön yliopiston palvelukseen Itä-Suomeen ja toimi siellä runsaat kymmenen vuotta. Silloisen tavan mukaan työ koostui määräraikaisista assistenttureista. Assistenttina toimiessaan hän työskenteli samalla pitkäjänteisesti vaativien laboratoriokokeiden parissa biokemian alan väitöskirjaansa varten ja väitteli tohtoriksi 1980-luvun alussa: *”Ja voin sen sanoa, et tämä on kuitenkin sitä, et mä kuitenkin sovin kirjojen pariin ja vähän kammioityöskentelyyn tietyl taval”.*

Väitöskirjan kirjoittamisen jälkeen Annikki alkoi suunnitella avioliittoa. Hän laittoi lehteen ilmoituksen, jossa kirjoitti hakevansa miesseuraa: *”Sain tietyn määrän vastauksia...Sitten se käsialanäyte ja tietynlainen loogisuus ratkaisi sen, että otin häneen yhteyttä, en muihin ja ajattelin, että vaikka olemme tavallaan taustaltamme eri suunnasta eli hän oli pienellä paikkakunnalla elänyt ikänsä...mutta oli isosta perheestä kuten minäkin, niin halusin tutustua häneen ja se oli vientiiä aika äkkiä. Jotenkin meillä oli tietty määrä yhteisyyttä, että siitä tuli jotakin ja muutin aika pian hänen kanssaan sinne pienelle paikkakunnalle, koska väitöksen jälkeen oli semmonen tyhjä olo ja tiesin, etten tule jäämään yliopistoon.”* Avioituttuaan hän muutti asumaan vielä idemmäksi ja toimi siellä samassa, koulutustaan vastaavassa työssä, yli kaksikymmentä vuotta.

Niin tehtävissään yliopiston palveluksessa kuin myös myöhemmässä ansiotyössään Annikki on kouluttautunut ammatillisesti lisää säännöllisesti ja jatkuvasti. Hänen nimikirjanotteestaan ja kurssiyhteenvedostaan käy selville, että lisäkouluttautuminen on kuulunut jokaiseen

vuoteen. Tietokoneet ovat olleet jo pitkään sekä harrastus että yhteydenpitoväline. Hän osti oman tietokoneen silloin, kun ne tulivat markkinoille, ja vei sen työpaikalleen. Hän toimi myös Suomen ensimmäisessä Kansalaisverkossa. Lisäksi hän osallistui henkilökohtaisesti EU:n ensimmäiseen sähköiseen koeäänestykseen ja sittemmin varsinaiseen äänestykseen. Siihen osallistui vapaaehtoisia henkilöitä Ranskasta, Italiasta, Englannista ja Suomesta. Leskeksi jääneen Annikin nykyiseen elämänvaiheeseen kuuluvat varsin aktiivinen toiminta sekä harrastuksissa että yhteiskunnallisella tasolla. Kaunokirjallisuus, runous, musiikki ja liikunta kuuluvat olennaisena osana elämään.

## **Yhteenveto**

Kuvasin ja selvitin edellä tutkimuksen vanhimman sukupolven kertojan, Saiman, ja hänen nuorimman tyttärensä, Annikin, kokemuskertomusten välityksellä heidän kouluttautumistaan. Saima suoritti 1920-luvun alussa ylemmän kansakoulun. Annikki jatkoi opintojaan kansakoulusta oppikouluun 1950-luvun alussa sekä omasta halustaan että äitinsä tukemana. Tarkastelen heidän kouluttautumistaan ja kouluttautumiseen suhtautumistaan seuraavaksi tarkemmin.

Saiman varhaislapsuudessa, ennen oppivelvollisuuden alkua, alkuopetus jäi maaseudulla vielä kotien vastuulle (Kivinen 1988, 107–108), mikä useimmiten tarkoitti kiertokoulua. Saima oli sinnikkäästi opetellut lukemaan jo ennen kiertokoulua enojensa ja tätiensä vanavedessä viisivuotiaana. Lukutaitoinen Saima sai opettaa kiertokoulussa muita lukemaan opettajan apuna, minkä voi otaksua vahvistaneen hänen kiinnostustaan lukemiseen ja oppimiseen. Saima kertoi välillä jopa tuskastuneensa siihen, kuinka vaikeaa lukemisen alkeiden oppiminen oli joillekin kiertokoulua käyvistä lapsista. Kiertokoulun jälkeen Saima jatkoi koulunkäyntiään ylemmässä, nelivuotisessa, kahdeksan lukukautta kestävässä kansakoulussa 1910-luvun loppupuolella, muutamaa vuotta ennen oppivelvollisuuslain voimaan astumista. 1920-luvun taitteessa vasta jonkin verran yli puolet maaseudun 7–12-vuotiaista lapsista sai opetusta ylemmissä kansakouluissa (Kivinen 1988, 110), joten Saiman voi katsoa olleen etuoikeutetussa asemassa ikäistensä koulunkäynnin suhteen. Tyttöjen kansakoulunkäynti vakiintui poikien kansakoulunkäynnin tasolle maaseudulla oppivelvollisuuden kynnyksellä (Halila 1949 III, 69), joten myös siihen nähden Saima pääsi osallistumaan koulunkäyntiin jo hieman aiemmin kuin monet ikäluokkansa tytöt.

Saima sai päästötodistuksen ylemmästä kansakoulusta vuonna 1922, vuosi oppivelvollisuuskoulun voimaan astumisen jälkeen. Saiman päästötodistuksesta käy esille hänen erinomainen koulumenestyksensä, kaikki numerot olivat tasoa 9–10, mikä vahvistaa edelleen käsitystä siitä, että Saima oli kiinnostunut koulunkäynnistä. Täysivaltaisen kansalaisuuden mittana toimi tuohon aikaan ylemmän kansakoulun suorittaminen (Rinne & Kivirauma 2003) ja sen osoituksena päästötodistus, jonka Saimakin siis oli saanut.

Saiman isovanhempia voidaan pitää siinä mielessä valveutuneina koulunkäynnin suhteen, että he laittoivat niin omat lapsensa kuin myös tyttärentyttärensä kouluun jo ennen oppivelvollisuuden voimaan astumista. Ikänsä puolesta Saima sijoittui samaan lapsikat-

raaseen tätiensä ja enojensa kanssa. Tosin hän oli lapsisarjan nuorimpia, mikä merkitsi samalla sitä, että isovanhemmat olivat hänen nuoruudessaan melko iäkkäitä. Isovanhempien luovuttua tilan pidosta, ja yhden vanhimmista enoista ostettua sen huutokaupassa, Saiman oli aika lähteä muualle. Vähävaraisilla perheillä ei tuolloin ollut taloudellisia mahdollisuuksia pitää lapsiaan koulussa välttämätöntä pidempään (Hilpelä 2007, 3), joten lapset siirtyivät usein suoraan työhön kansakoulua käytyään. Jos pientilalla vain tultiin toimeen ilman tyttären työpanosta, tytär sai lähteä työnhakuun, mikä usein tarkoitti lähikylän kautta kaupunkiin siirtymistä (Ahponen & Järvelä 1983, 46).

Saiman koulunkäynti rajoittui ylemmän kansakoulun suorittamiseen. Saimalla ei ollut lähtökohdistaan johtuen mahdollisuutta kouluttautua kansakoulua pidemmälle, riippumatta siitä, oliko hänellä siihen halua. Oppikoulun käynti oli 1920-luvulla vielä hyvin harvinaista maaseudulla, ja se yleistyi vasta kaupunkien keskiluokan, varakkaampien maanviljelijöiden ja kaupunkityöväestön perheissä (Kaarninen 1995, 149–150). Tosin huomattavaa on, että Saimaa vajaa kymmenen vuotta vanhempi eno, Saiman äidin veli, jolla oli ”lukupää”, kävi opettajaseminaarin. Enolla oli vanhempia veljiä, joten hänestä ei odotettu kotitilan jatkajaa. Se, että eno pääsi käymään opettajaseminaaria 1920-luvun alussa viittaa kuitenkin siihen, että Saiman lapsuudenkodissa pidettiin lasten kouluttamista tärkeänä ja että siihen resursoitiin.

Saima siirtyi lapsuuden kodistaan aluksi oman äitinsä uuteen perheeseen, mutta ei kuitenkaan kotiutunut sinne. 12-vuotiaana Saima muutti kirkonkylän naisopettajan luokse hoitamaan tämän taloutta ja avustamaan koulun keittiössä. 16-vuotiaana Saima siirtyi opettajaksi opiskelleen enonsa taloudenhoitajaksi. Kouluttautumista koskevat asiat tulivat hänelle tutuiksi sekä sukulaisiin että työhön liittyvien sosiaalisten suhteiden kautta. Bourdieulaisittain ajateltuna tämä merkitsi Saiman kohdalla kasvavaa kulttuurista ja sosiaalista pääomaa (Siisiäinen 2005, 100–101).

1930-luvulla Saima avioitui ja muutti miehensä kanssa kaupunkiin. Perheeseen syntyi useampia lapsia, joista kolme oli tyttöjä. Saiman päivät aina iltamyöhään saakka täyttyivät kodin piiriin ja arjen askareisiin liittyvistä toimista, kuten ruuan valmistuksesta, siivouksesta ja lasten vaatetuksesta. Kodin- ja lastenhoidon tehtävien parissa puuhaavan, uutteran ja taloudenpidon suhteen tarkan äidin toiminnan kautta välittyä kuva arkisesta, kaikessa läsnä olevasta huolehtijasta ja toimijasta (ks. Vilkkonen 1997a, 194–198).

Saiman tytärten koulunkäynti sijoittui 1940–1950-luvuille kaupunkiympäristöön, rinnakkaiskoulun aikaan. Kansakoulunkäynti oli 1950-luvulle tultaessa vakiintunut niin, että lähes kaikki oppivelvollisuusikäiset lapset olivat järjestelmällisen koulutuksen piirissä (Kivirauma 1989, 28–29). Myös oppikoulun käynti oli yleistynyt ja muuttunut yhä enenevässä määrin tyttöjen koulutieksi. Lukuvuonna 1929–1930 tyttöjen osuus oli jo kaikista oppikoululaista reilusti yli puolet (54,8 %). Tyttölyseoiden lisäksi tytöt hakeutuivat yhä usemmin myös yhteiskouluihin. (ks. Kiuasmaa 1982, 239; ks. myös Huuhka 1955, 86–87.) Saiman kaikki tyttäret hakeutuivat kansakoulusta perheen taloudelliseen ja sosiaaliseen asemaan soveltuvaan valtion tyttölyseoon: muihin keski- tai oppi-

kouluihin heillä ei kertomansa mukaan ollut lähtökohdistaan johtuen mahdollisuutta hakeutua.

Oppikouluopinnot vaativat perheiltä taloudellisia resursseja, sillä oppikoulussa oli lukukausimaksut ja oppikirjat oli hankittava itse. Vähävaraisten perheiden oli mahdollista hakemuksesta saada lapsilleen vapaaoppilaspaikka, jolloin lukukausimaksusta sai vapautuksen tai alennusta (Kiuasmaa 1982, 388–391), kuten Saiman tyttaret kertoivat. Pääsääntöisesti varakkaampien perheiden lapset hakeutuivat tuolloin yksityisiin oppilaitoksiin ja vähävaraisempien perheiden lapset valtion kouluihin. Kaupungeissa saattoi toimia aina 1970-luvulle asti myös oppikouluihin valmistavia kouluja, joihin ”yläluokkaiset” vanhemmat laittoivat lapsensa varmentakseen näiden pääsyn oppikouluun. (Ahonen & Rantala 1996; Rantala 1996.) Valmistavat koulut, samoin kuin yksityiset oppikoulut, olivat Saiman perheen ulottumattomissa jo pelkästään taloudellisista syistä.

Monet vanhemmat uskoivat sotien jälkeen Saiman tavoin keski- ja oppikoulun suorittamisen avaavan laajempia mahdollisuuksia elämänuran valintaan kuin mitä kansakoulun pohjalta oli tarjolla (ks. esim. Aapola & Kaarninen 2003, 21; Heikkinen 1991, 26; Huuhka 1955, 57; Jauhiainen 2002, 130–131). 1950-luvulla oppikouluun alkoi tulla aikaisempaa enemmän sellaisten perheiden lapsia, joiden vanhemmat eivät olleet itse käyneet oppikoulua (Koski 2003, 297). Vanhemmat halusivat jälkikasvulleen hyvän koulutuksen ja hyvän elämän, jotka käytännössä tarkoittivat yleissivistävää koulutusta ja sen jälkeistä opintietä. Saima arvosti koulutusta ja uskoi lastensa kohdalla koulutuksen kautta avautuviin uusiin mahdollisuuksiin elämässä. Saima pystyi oman kokemusmaailmansa kautta arvioimaan sitä, minkälaiset näkymät tulevaisuuteen aukenisivat koulutuksen avulla.

Ennen 1930-luvun puoltaväliä syntyneet sukupolvet pitivät Kauppilan mukaan koulutusta ihanteena. ”Koulutus ihanteena” piti sisällään koulutuksen lumon, mikä merkitsi uskoa siihen, että koulutuksella olisi ollut käyttöä oman elämänsä rakentamisessa ja että koulutuksen avulla olisi ollut mahdollista saavuttaa sivistystä. Nykypäivästä katsottuna ”koulutus ihanteena” syntyi niukkojen ja puutteellisten koulutusmahdollisuuksien historiallisessa kontekstissa. (Kauppila 1996, 66; Kauppila 2002, 7–9; ks. myös Roos 1987b, 53–54.)

Koulutuksen arvostus tuohon aikaan syntyneiden sukupolvien kohdalla merkitsi sitä, että he toivoivat lastensa kohdalla toteutuvan sen, mikä ei heille itselleen ollut nuoruudessa ollut mahdollista. He halusivat seuraavalle sukupolvelle koulutuksen kautta avautuvan paremmat mahdollisuudet elämään kuin mitä heillä itsellään oli ollut. Saiman myönteinen ja kannustava suhtautuminen kouluttautumiseen siirtyi lapsille hänen toiminnassaan, asenteissaan ja arvostuksissaan. Annikki kertoi haastattelussa siitä, että kotoa oli annettu sekä mahdollisuus kouluttautumiseen että tuettu kouluttautumaan. Erityisesti sellaiset vanhemmat, joilla on itsellään ollut koulunkäyntihaluja, mutta ei taloudellisia mahdollisuuksia kouluttautua yli oppivelvollisuuden, halusivat tarjota lapsilleen mahdollisuuden kouluttautumiseen ja sen kautta avautuvaan edeltävää sukupolvea helpompaan elämään, kuten Ahonen ja Järvelä (1983, 227) ovat osoittaneet.

lökkäimmät ja vähemmän koulutusmahdollisuuksia omaavat sukupolvet arvostivat Rinteen ja Jauhiaisen (2006) tutkimuksen mukaan eniten koulutuksen merkitystä elämäntulussaan. Nämä sukupolvet arvostivat lapsuuteen ja nuoruuteen sijoittuvaa koulutusta enemmän kuin myöhempien ikävuosien koulutusta, ja näiden sukupolvien naiset pitivät koulutusta tärkeämpänä kuin miehet. (Rinne & Jauhainen 2006, 187–188.) Naiset olivat vain muutamaa vuosikymmentä aikaisemmin saaneet itselleen mahdollisuuden kouluttautumiseen miesten tavoin (ks. esim. Jallinoja 1983; Wilkama 1938; 1950), joten naisten vuosien saatossa patoutunut koulutushalukkuus lienee osaltaan vaikuttanut naisten miehiä suurempaan koulutuksen arvostukseen ja ihannointiin. Koulutus myös avasi naisille ovia laajenevissa määrin kodin ulkopuolisiin ansiotyömahdollisuuksiin, minkä voi uskoa lisänneen naisten koulutushalukkuutta.

Annikin kerronnassa nousi esille, että hänelle annettiin mahdollisuus käydä kouluja ilman, että vanhemmat siihen puuttuivat tai sitä valvoivat. Tavanomaista onkin, että nuorukaisen koulutuksen omaavat ja lastensa kouluttautumista tukevat vanhemmat haluavat mahdollistaa lapsilleen riittävän koulutuspuhjan ilman pakon sanelemia ehtoja Saiman tavoin. Mikäli seuraavan sukupolven nuorta ei kouluttautuminen kiinnostanut, koulunkäyntiin paneutumista tai koulunkäynnin jatkamista nuorelta ei väkisin vaadittu. Koulunkäynnin vaihtoehtona oli ruumiillisen työn tekeminen vanhempien tavoin. (Ks. Ahponen & Järvelä 1983, 227.)

Vaikka vanhemmat odottivat lastensa suoriutuvan koulunkäynnistään itsenäisesti, tämä ei tarkoittanut sitä, ettei lapsia olisi tuettu opiskelun saralla monin tavoin. Kotoa ja lähiympäristöstä tarjottu tuki lasten oppimiselle oli moninaista, kuten Annikin kokemuksesta välittyi. Annikki kertoi esimerkiksi siitä, että perheeseen tilattiin sanomalehden lisäksi useita aikakauslehtiä. Perheessä pidettiin lukemista ja ajankohtaisiin asioihin tutustumista tärkeänä. Lehtien lisäksi Annikin mieleen olivat jääneet erityisesti jouluna saadut kirjalahjat, jotka Saima heille hankki. Kodin kirjallisen kulttuurin arvostuksen voi olettaa toimineen lasten koulumenestystä edistävänä tekijänä, kuten myös sen, että perheessä kannustettiin lukuharrastuksen pariin. Niukoissa taloudellisissa olosuhteissa lapsiaan kasvattanut perhe investoi yli välttämättömien elantomenojen hankkimalla kirjallisuutta lapsille luettavaksi ja antamalla tilaa lukuharrastukselle.

Teollistuvassa ja palveluvaltaistuvassa ympäristössä lasten kouluttaminen oppikouluissa nähtiin investoinniksi lasten tulevaisuutta varten (Koski 2003). Lasten vartuttua ja useamman lapsen siirryttyä oppikouluun myös Saima aloitti ansiotyöt, jotta lasten kouluttaminen oli perheelle taloudellisesti mahdollista. Pelkästään toisen vanhemman ansiotulot eivät riittäneet siihen, että perhe pystyi kouluttamaan kaikkia lapsiaan oppikoulussa. Kahden ansaitsijan pienperheessä tulivat kyseeseen sosiaalisen aseman vakiinnuttaminen ja taloudellisen pääoman kartuttaminen lasten kouluttamista varten (Parikka 1994, 65, 75–77). Tavanomaista tuolloin oli, että varsinkin työväestöön kuuluvat naiset joutuivat siirtymään ammattitaidottomina työmarkkinoille, sillä heidän koulusta saamansa kodinhoitoon valmentavat opit eivät olleet antaneet riittäviä valmiuksia työelämään (Lähteenmäki 1995, 294). Perheessä käytyjen neuvottelujen jälkeen

päädyttiin Saiman ansiotyöhön siirtymiseen lasten kouluttamisen vaatimien kulujen kasvaessa, perheen useamman lapsen aloitettua oppikouluopinnot.

Valtion tyttölyseo, jossa Annikki oppikoulun suoritti, kesti vuotta pidempään kuin yhteiskoulut ja poikakoulut. Tyttökoulujen keskikouluaste oli muutamaa vuosikymmentä aiemmin muutettu viisiluokkaisesta kuusiluokkaiseksi, koska tyttöjen perehdyttämistä käsitöihin ja kotitalouteen pidettiin tärkeänä ja koska tyttöjen rasittumista koulussa haluttiin terveydellisiin syihin vedoten välttää (Ketonen 1980, 22–24). Annikki sai päästötodistuksensa tyttölyseon matemaattiselta linjalta, osoittaen kiitettävää osaamista niin matemaattisissa kuin myös naisille kuuluissa perinteisissä kotitalouden ja käsityön oppiaineissa. Käsistään taitava Annikki arvosti kodin perintönä käsitöitä ja ompeli aina aikuisikänsä saakka mm. omat vaatteensa. Perinteiset naisten alat, kotitalous ja käsityö, kuuluivat Annikin elämään harrastuspohjalta. Hänen ammatillinen kiinnostuksensa kohdistui perinteisten naisten alojen ulkopuolelle, matematiikkaan ja luonnontieteisiin, jotka eivät vielä tuolloin Annikin kertoman mukaan juurikaan naisia kiinnostaneet.

Annikin opintie kansakoulusta oppikouluun, ylioppilastutkinnon suorittamiseen ja edelleen matemaattis-luonnontieteellisiin opintoihin yliopistoon edellytti koulumyönteisyyden ja koulumenestyksen lisäksi myös kunnianhimoa, tiedonhalua, luottamusta omiin kykyihin, pitkäjänteisyyttä ja sisäistä näyttämisen halua, mitkä ominaisuudet Kärkkäisen (2004, 294) tutkimuksen mukaan luonnehtivat työväestöstä nousujohtoisen uran luoneita. Käyhkö ja Tuupanen (1996, 119, 152) toteavat, että koulu tarjoaa korkeakouluun hakeutuneille työläistaustaisille tytöille haasteellisen oppimisympäristön tietojen ja taitojen oppimiseen ja kunnianhimon tyydyttämiseen, joten he suhtautuvat koulunkäyntiin myönteisesti, kiinnostuneesti ja innostuneesti.

Koulutusmyönteisyyden lisäksi Annikin kokemana ”kiitollisuudenvelka” vanhempiaan kohtaan, jotka olivat rohkaisseet häntä ja uhranneet resursseja hänen koulunkäyntiinsä, kannusti häntä menestymään ja etenemään opinnoissaan. Vastaavanlainen kiitollisuuden tunne opintoihin kannustanutta äitiä kohtaan tuli esille myös Vanttajan (2002, 139–140) tutkimuksessa vähävaraisista lähtökohdista lukioon ja edelleen yliopisto-opintoihin jatkaneen nuoren muistellessa kansa- ja oppikoulunkäyntiään. Perhe, suku ja lähipiiri kannustivat ja tukivat Annikkia hänen valitsemallaan, yhä korkea-asteisemmalla opintiellä.

Kuten tässä luvussa on tuotu esille, niin Saima sai päästötodistuksen ylemmästä kansakoulusta 1920-luvun alussa ja Annikki sai päästötodistuksen tyttölyseosta 1960-luvun alussa. Kun Saiman ikäluokassa täysivaltaisen kansalaisuuden mitaksi riitti nelivuotinen ylempi kansakoulu, niin Annikin ikäluokassa täysivaltaisen kansalaisuuden mittana oli kuusivuotinen kansakoulu jatkolukokineen (ks. Rinne & Kivirauma 2003). Yleinen koulutustaso nousi kahden sukupolven aikana 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä. Se, että Annikki suoritti oppikouluopinnot ja ylioppilastutkinnon 1960-luvun alussa merkitsi sitä, että hän hankki täysivaltaisen kansalaisuuden mitaksi vaadittua pidemmät ja korkeamman tason opinnot.

Tutkimuksen kahden vanhimman sukupolven äidin ja tyttären, Saiman ja Annikin, kokemuskertomusten kautta välittyy kuva koulutusmahdollisuuksissa tapahtuneiden muutosten ohella suomalaisen yhteiskunnan varsin nopeasta rakennemuutoksesta. Saiman lapsuudenkodin agraarinen ympäristö vaihtui aikuisuuden, perheen perustamisen ja kaupunkiin muuton myötä teollistuvaksi ja palveluvaltaistuvaksi kaupunkiympäristöksi. Annikin kerronnan kautta välittyy edelleen jälkiteolliseen informaatioyhteiskuntaan siirtyminen hänen aikuisuudessaan. Samanaikaisesti yhteiskunnan rakennemuutoksen kanssa koulutuksen merkitys työmarkkinoille kiinnittymisessä kasvoi.

## 5.2 Yleissivistävä kouluttautuminen kolmessa sukupolvessa

Tarkastelen tässä alaluvussa Saiman vanhimman tyttären, 1930-luvun puolivälissä syntyneen Maijan, hänen 1950-luvun lopulla syntyneen tyttärensä, Irmelin, ja tämän 1980-luvun alkupuolella syntyneen tyttären, Maarian, kokemuskertomuksiin nojautuen heidän koulutusvalintojaan ja suhtautumistaan kouluttautumiseen. Kolmessa perättäisessä sukupolvessa äidit ja tyttäret valitsivat yleissivistävän opintien Saiman vanhimmasta tyttärestä lähteneessä sukulinjassa.

Maija syntyi 1930-luvun puolivälissä maaseudulta kaupunkiin muuttaneen perheen esikoistyttäreksi. Maija kasvoi kaupunkiympäristössä, pienessä puurakenteisessa kaupungin vuokratallossa, tehtaan läheisyydessä. Perheen arkea jäseni tehtaan rytmi, sillä perheen isä toimi tehtaan palveluksessa maataloustyönjohtajana ja aterioi tehtaan ruokataukojen aikana kotonaan. Saima-äiti huolehti kodin piiriin liittyvistä askareista sävyisesti, sääntillisesti ja uutterasti. Äiti henkilöityy Maijan kerronnassa jokapäiväisen työn ja lapsikatraan hoitamisesta aiheutuneiden velvollisuuksien (ks. esim. Ahponen & Järvelä 1983, 33) sekä naissukupuolen töihin perehdyttämisen kautta. Sosiaaliselta taustaltaan, isän ammatin mukaan arvioituna, perhe kuului ammattitaitoiseen kaupunkityöväestöön.

Maija aloitti koulunkäyntinsä kansakoulussa, kuten suurin osa hänen ikäluokastaan. Samalla luokalla koulussa oleva toimihenkilöperheen tyttö kertoi pyrkivänsä kansakoulusta oppikouluun. Kotiin päästyään Maija kysyi Saima-äidiltään lupaa oppikouluun pyrkimiseen ihmetellen samalla, mikä oppikoulu oikeastaan oli. Oppikouluopintoihin hakeutumisen lupa heltisi kotoa. Maijan aloittaessa oppikoulun 1940-luvulla vasta noin neljännes 11-vuotiaista siirtyi oppikouluun (ks. Kivinen 1988, 51), joten se ei ollut vielä tavanomaista. Vaikka oppikouluihin alkoi sotien jälkeen enenevässä määrin hakeutua myös työläiskotien lapsia, suurin osa oppikoululaisista tuli edelleen toimihenkilöperheistä (ks. Kivinen ym. 1989, 36).

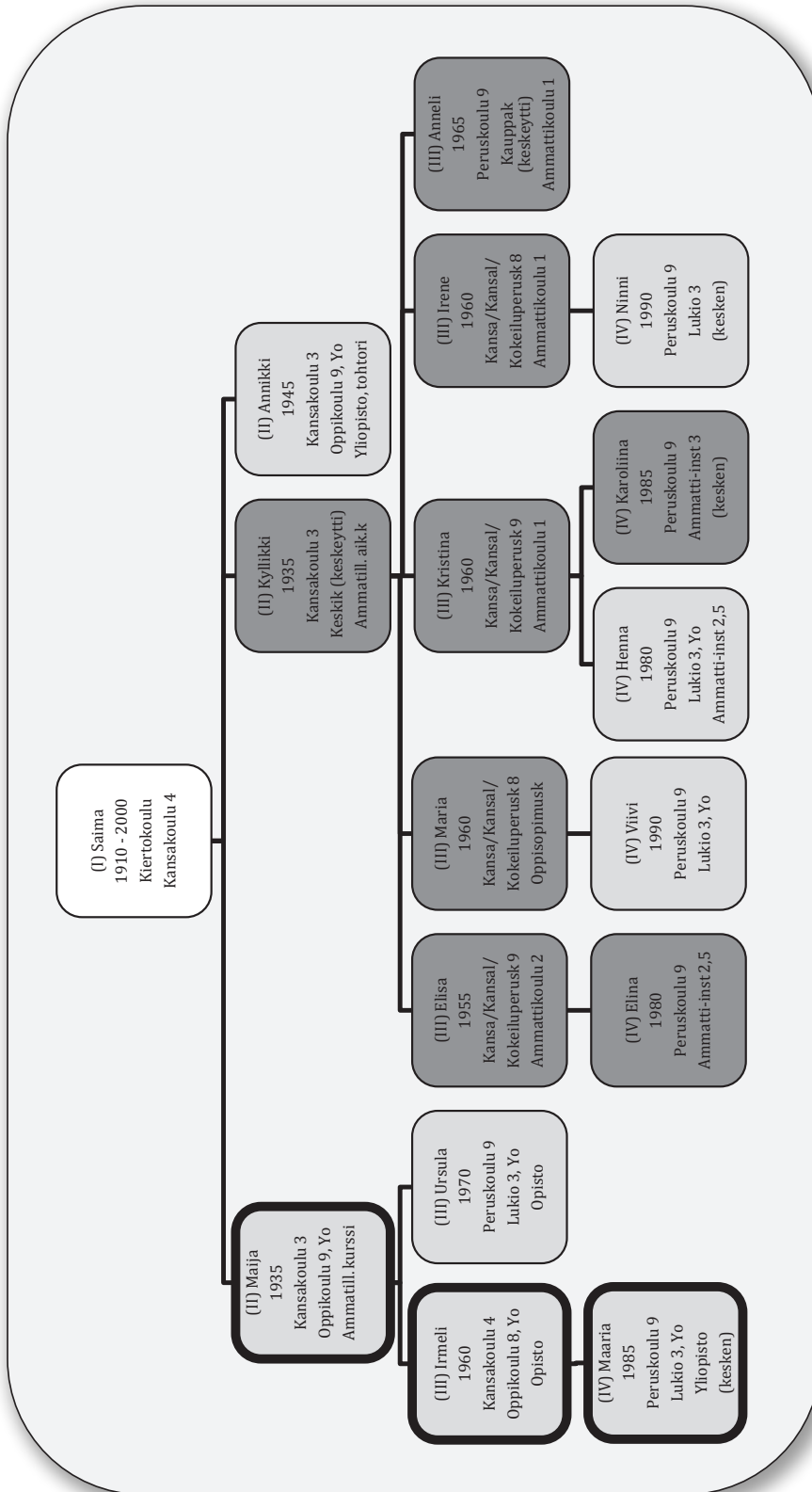
Ylioppilaaksi kirjoitettuaan Maija tunsu epävarmuutta siitä, missä hän jatkaisi opintojaan. Hän päätyi suorittamaan vuoden mittaisen laboratorioteknisen alan koulutuksen ja valmistuttuaan pääsi alan työtehtäviin. Joitakin vuosia myöhemmin hän avioitui. Perheeseen syntyi kolme lasta, joista kaksi oli tyttöjä. Perhe muutti useaan otteeseen kaupan alan työnhoidollisissa tehtävissä toimivan aviomiehen ansiotyön ja lisäkoulu-

tuksen vuoksi eri puolille Suomea asuen pääasiassa taajamissa tai kaupunkialueilla. 1960-luvulla vallinnut maansisäinen muuttoliike kytkeytyi elinkeino- ja luokkarakenteen murrokseen (ks. Karisto & Takala 1990, 50) ja vaikutti monin tavoin perheen elämään. Maija itse vuorotteli kodinhoidon ja ansiotyön välillä, ja hänen oli helppo saada koulutustaan vastaavia töitä aina uudella paikkakunnalla. Toimihenkilöperheen molemmat vanhemmat kävivät ansiotyössä. Lasten päivähoito vaati tosin vielä 1960-luvulla monenlaisia järjestelyjä, sillä äitiyslomat olivat lyhyet ja lasten kunnallinen päivähoito vasta kehittymässä (ks. Nätkin 1997a, 183, 230).

Maijan vanhin tytär, 1950-luvun lopulla syntynyt Irmeli, aloitti kansakoulussa 1960-luvun puolivälissä. Hän pyrki kansakoulusta 11-vuotiaana oppikouluun, sillä koulu toimi edelleen rinnakkaiskouluna. Oppikoulun käynti oli muuttunut jo melko tavanomaiseksi. Hieman vajaa 40 % 11-vuotiaista aloitti oppikoulun 1960-luvulla (Kivinen ym. 1989, 35). 1970-luvulla rinnakkaiskoulusta siirryttiin vaiheittain yhtenäiskouluun eri puolilla Suomea (ks. esim. Kuikka 1991, 112–113, 117), mikä heijastui myös Irmelin koulunkäyntiin. Irmeli aloitti koulunkäyntinsä kansakoulussa, hakeutui oppikouluun ja sai peruskoulusta päästötodistuksen, jonka mukaan hän oli suorittanut valtion keskikoulun oppimäärää vastaavan peruskoulun yläasteen oppimäärän. Peruskoulun jälkeen Irmeli jatkoi lukioon ja kirjoitti ylioppilaaksi 1970-luvun puolivälin jälkeen. Ylioppilaaksi kirjoittamisen jälkeen sopivan koulutusalan löytäminen oli vaikeaa. Lopulta hän päätyi suorittamaan opistotasaisen laboratoriohoitajan tutkinnon. Joitakin vuosia myöhemmin Irmeli avioitui ja perheeseen syntyi kolme lasta, joista yksi oli tytär, Maaria. Irmeli muutti sittemmin miehensä kanssa maaseudulle. Hän jätti koulutusalaansa vastaavat työtehtävät ja siirtyi yhdessä miehensä kanssa maatalousyrittäjäksi sekä kouluttautui alan vaatimusten mukaisesti tehtäviin.

Irmelin tyttären, Maarian, kohdalla oli jo siirrytty kaikille yhteiseen peruskouluun. Peruskoulun jälkeen Maaria jatkoi opintojaan lukiossa. Hän kirjoitti ylioppilaaksi 2000-luvun alkupuolella. Lukion käynti oli muuttunut jo varsin tavanomaiseksi hänen ikäluokkassaan, sillä yli puolet siitä jatkoi 2000-luvun taitteessa lukioon (Tilastokeskus 2008b). Maaria pohti lukioon jatkaessaan ainoastaan sitä, pääsisikö hän asuinsijainnistaan johtuen kulkemaan ilmaisutaitopainotteiseen lukioon vai suorittaisiko lukion kotikunnassaan ja lähitisi sinä aikana vaihto-oppilaaksi. Perheessä käytyjen neuvottelujen lopputuloksena päädyttiin kotipaikkakunnalla sijaitsevan lukion valintaan ja vaihto-oppilasvuoteen lukion ensimmäisen vuoden jälkeen. Ylioppilaaksi kirjoitettuaan erinomaista opintomenestystä koko koulu-uransa ajan osoittanut Maaria jatkoi opintojaan yliopistossa.

Kolmessa perättäisessä sukupolvessa äidit ja tyttäret suorittivat yleissivistävät opinnot. Maijan koulutusvalinta sijoittui rinnakkaiskoulun aikaan, Irmelin koulutusvalintojen aika oli murrosvaihetta ja Maarian kohdalla oli siirrytty yhtenäiskouluun. Esitän seuraavaksi heidän kokemuskertomuksensa Maija (isoäiti) – Irmeli (äiti) – Maaria (tytär) -linjassa (ks. kuvio 6).



**Kuvio 6. Maija, Irmeli ja Maaria – kokemuskertomukset**  
 (sukupolvet I–IV, henkilön nimi, syntymävuosi viiden vuoden tarkkuudella, koulutus ja vuodet)  
 (ammatillinen koulutus tummalla pohjalla, yleissivistävä koulutus vaalealla pohjalla)

### **Maija: ”Saanks mäkin mennä oppikouluun”**

Saiman tyttäristä vanhin, 1930-luvun puolivälissä syntynyt Maija, muistelee lapsuudenkotinsa olleen tyypillinen kaupungin vuokratalo, joka käsitti hellahuoneen ja kamarin. Äiti hoiti kodin ja lapset ja isä kävi ansiotyössä: *”No äiti oli kotona hoitamas, koska lapset tuli niin tiuhas tahdis ja kyl hänel riitti työtä siinä. Isä oli työnjohtajana. Mä olen kyllä jälkeinpäin miettinyt, että millä ilveellä se äiti ehti, kun isä kävi kahden tunnin välein kotona, koska hänel oli niin lyhyt matka, niin hän kävi kahvitaul yhdeksältä, yhdeltätoista syömään, kahdeltatoista lähti poies, kahdelta kahvitaul ja viideltä pois. Ja sit äiti leipos itte kaiken, laitti vaatteet, pesi pyykit ja teki kaiken ruuan ja vesi haettiin ja vielä se ei ollut edes omassa pihassa, vaan siinä oli kaupungin vuokratalo, et sitä oli joku sadan metrin matka hakea sitä ja kyl sitä vettä kulu ko piti pyykkiä pestä kauan. Omassa pihassa oli kyllä se likakaivo, että sinne sai viedä likavedet.”*

Maijan lapsuuden muistikuviiin liittyy sota-aika: *”Kyl mä muistan, et pelättiin. Sitä mä en oikein ymmärtäny, kun äiti vaan sanoi, et ukonilma, kun ei sitä voinu kertoa... ko mä olin jo niin vanha, et mä ymmärsin, ettei tämä ole mikään normaali ukonilma...Ja sit hän lähti niinku päivällä viemään mua tonne isoäitin luo pyörällä, niin mul on jääny siit mieleen se, kun yhtäkkiä pysäytettiin pyörä ja hypättiin ojaan. Ilmeisesti joku lentokone meni...Oltiin me pomisuojassaki ja se oli kurjaa...mut äiti osas aika hyvin pitää sen oman hätänsä ja tuskansa sisällä.”* Sota-ajasta huolimatta Maija kokee eläneensä turvallisen lapsuuden. Suhde äitiin oli lämmin ja läheinen ja äidin kanssa tehtiin ”huushollitöitä”. Erityisenä muistona Maijalle on jäänyt mieleen äidin matka: *”Mut se oli tapaus, kun äiti lähti Olympialaisiin majoittamaan ja sitten me oltiin isän kanssa kaikki lapset. Se oli semmonen aika raflaava kokemus, äiti lähti kahdeks viikoks pois kotoa Helsinkiin, se oli vuonna 1952.”*

Maija kertoo, että lapsia kannustettiin lukemaan pienestä pitäen: *”Meill luettii paljo, et jokainen sai joululahjaks kirjan. Se oli ihan traditio, et jonkun näkönen kirja. Mieluummin jotain lasten kirjoja. Ja mä muistan kun mä yks vuosi sain jotain esiliinoja ja vanttui, enkä yhtään kirjaa ja mä olin niin pettynyt. Et se lukemisen perinne se tuli sieltä. Äiti hankki ne kirjat ja ne ahmittiin oikein jouluna. Mä oikein ihmettelen, et mistä se sai venutettuu sen. Anni Swanit ja muut.”* Kansakoulusta Maija pyrki 10-vuotiaana oppikouluun: *”Äiti painotti sitä, että oppikouluun pitää päästä. Mä en edes tienny, mikä semmonen oppikoulu on, kun yks tyttö samalla luokalla sano, et hän pyrkii oppikouluun ja mä menin kottii ja sanoin, et äiti mikä se on kun Kaisa pyrkii oppikouluun, saanks mäkin mennä. Mut hän olikin toimihenkilön lapsi ja hänen vanhempansa olivat käyneet oppikoulun. Äiti ensiks kauhistu, hän varmaan ajatteli ensiksi sitä rahanmenoo, mut kyl hän sit sano et saat sä mennä. Ja mä pääsin. Me saatiin olla vapaaoppilaina ja ei koskaan sanottu et nyt ei oo rahaa et nyt täytyy lopettaa. Ne jotka halus ylioppilaaks ni ne pääsi. Mut mitä siit eteenpäin niin silloin sitte piti selvitä itte.”*

Maija muistelee, että Saima-äiti asetti lastensa tarpeet aina etusijalle: *”Äiti aina sano sitä, kun hän joutu sit suvullensa selvittää, et kuin hän rähkii, kun hän meni töihin, et lapset saa käydä koulua, et kun köyhällä ei ole antaa rahaa, ni on antaa henkist pääomaa. Must se oli aika hieno tälläi jälkeinpäin.”* Henkisellä pääomalla Saima tarkoitti Maijan mukaan: *”Koulutusta ja ammattia ja sitä, et pärjäisi”.* Kotikasvatukseen ei juuri kuulunut neuvottelemisen, vaan vanhemmat sanelivat säännöt. Saiman aloittaessa työnteon lasten koulunkäynnin mahdollistamiseksi, siitä käytiin keskusteluja lasten kanssa: *”Äiti tuli ja sano et nyt tilanne on se, että pitää aloittaa työt. Siinä tilanteessa me neuvoteltiin. Nämä on vaihtoehdot, ette te voi muuten käydä kouluja ja saada vaatteita. Mä tykkäsin et se oli kauhean kovaa. Mä jouduin silloin kaaokseen. Mielikuvitus laukkas, et nyt täytyy alkaa tekemään sitä ja tätä ja mis välis mä luen läksyt. Mut kyl siit selvittiin ihan hyvin. Mä olen yhden kesän hoitanu pikkueljee ja mä sain siitä korvaukseksi pyörän. Se oli aika kiva lahja.”*

Maija muistaa viihtyneensä aina koulussa hyvin lukuun ottamatta viimeistä vuotta, jolloin koulu rupesi tuntumaan *"pitkäpiimäiseltä"*, sillä hän suoritti 9-vuotisen tyttölyseon: *"Tyttölyseo, tytöt tarvittivat tällaisia kädentaitoja. Meil oli esimerkiks laulua loppuu saakka, viimisel luokal...et kahdeksas vuodes toiset, me yhdeksäs vuodes, et se oli hitaampaa se opiskelu."* Maija muistelee, että poikalyseot ja yhteiskoulut kestivät kahdeksan vuotta. Lisäksi tyttölyseon, poikalyseon ja yhteiskoulun välillä oli myös lukukausimaksuihin liittyvä ero: *"Yhteiskoulut oli yksityisiä, niil oli kannatusyhdistyksiä, tyttölyseot oli valtion, et ne oli halvempia ja niis oli matalampi lukukausimaksu"*. Oppikoulu oli mahdollista käydä myös vapaaoppilaana: *"Ei siis tarvinnut näitä lukukausimaksuja maksaa. Mut ei siihen mitään muuta kuulunu. Koska jo silti, olikohan se jo keskikoulun neljännellä luokalla, tuli tota ruoka koulusta ja mul oli semmonen käsitys, et ei se mitään maksanu, kunta sen makso. Se oliki joka toine päivä vellää, joka toine päivä perunasoppaa, joskus oli papusoppaa."* Hän muistelee kouluaikaansa kaiken kaikkiaan mukavaksi: *"Tyttölyseo oli ainaki sillo aika kiva koulu. Eikä koskaan millää lailla syrjitty sen takia, et oli vapaaoppilas. Niit oli ja niit ei ollu. Toiset maksoi ja toiset ei."*

Koulutehtävistään Maija suoriutui pääasiassa itsenäisesti. Vanhemmat eivät puuttuneet koulutehtäviin: *"Ei he pystyny, kun ei heil ollu ko kansakoulu. Itsenäisesti joo, joskus mä jostain...ehkä joskus yhdes tyttöjen kans, viimisel luokal, jotai geometriaa. Kyl mä olin aika itsenäinen ja piti olla, ko mä olin esikoinen, toisil malliks."* Tietty oppiaineet olivat muita kiinnostavampia: *"Ranska oli lukiossa, biologia, maantieto ja nää muut. Kyl ne niinku jollakin lail...ihminen niinku kiinnosti sekä yhteiskunnallisena oliona ja biologisena."* Keskikoulun jälkeen Maija jatkoi opintojaan ylioppilaaksi. Ylioppilaaksi tulon jälkeen 1950-luvun puolivälissä hänellä ei ollut vielä selvillä ammatinvalintaan ja jatko-opintoihin liittyviä suunnitelmia. Hänen tulevaisuuden pohdintoihinsa vaikutti myös sulhanen: *"Me oltiin siihen mennessä seurusteltu kaksi vuotta. Niin hän oli aina, kyl hän odottaa. Mä muistan miten surkean näköisen se istu jossain kannon pääs. Mä olisin halunnu lähtee toiseen kaupunkiin lukee sosionomiksi, mut en mä sit kuitenkaa lähteny. Se poika veti enemmän. Sit mä niinku mietin ja olin kesän töis, eikä vieläkkään syksyl selvinny, mut mun kummitätini oli tuota sairaalas, hän sano et tu sinne, meet ylihoitajan tykö ja kysyt sieltä, onko harjoittelupaikkaa. Mä menin ja mä tykkäsin siitä ja sit alotettiin tää koulutus ja mä hain sinne ja pääsin sinne. Se alotettiin Helsingissä ja mä jouduin totaalisesti irtaantumaan pois kotoo 19-vuotiaana ja se oli hirveen hyvä potku. Et tällälailla sitä löyty jotaki omaa."* Koulutus oli vuoden mittainen ja se mahdollisti työskentelyn omalla ammattialalla sairaaloissa ja yksityisellä sektorilla. Myöhemmin Maija täydensi hankkimaansa koulutusta siihen liittyvällä jatkokoulutuksella. Ammattitaitoaan hän on pitänyt yllä osallistumalla ajantasakoulutuksiin ja erilaisille opin-  
topäiville.

Maija avioitui 22-vuotiaana kaupan palveluksessa olevan Tapanin kanssa. Avioliitosta syntyi kolme lasta. Perhe muutti useaan otteeseen miehen työn ja lisäkoulutuksen vuoksi eri puolille Suomea, ja Maija vuorotteli kodin- ja lastenhoidon sekä ansiotyön välillä. Hän sai halutessaan helposti töitä sairaaloista. Lastenhoidon järjestäminen sen sijaan oli hankalampaa 1960-luvulla: *"Äitiys ja koti oli arvostettua, silloin joku harva kävi töissä. Mies oli se joka toi kotiin rahan ja äiti hoitaa kotona lapset... Jos ajatellaan näin jälkeenpäin, niin se oli murrosta. Vaik oli ammattikin, niin kyl sitä äitii helposti syyllistettiin. Olis pitäny olla kotona, mut jos taas olit, niin sillonhan jäi jälkeen."* Maija pohtii äitien syyllistämistä seuraavasti: *"Se oli vissii se ajan henki. Silloinhan naiset usein lähtivät töihin aivan kouluttamattomina, kauppoihin ja teollisuuteen. Monetkin vastentahtoisina, et aviomies pyysi. Se oli vissii silloin, tää emansipaatio ja kaikki, et naiset lähti sitä tasa-arvoa hakemaan. Mä luulen, et monikin oli kyllästyny kotona olemiseen ja kuvitteli, et siitä se autuus tulee. Äitimyyttiä ei silloin enää korostettu, äitimyytti oli murtumassa...Silloin ei saanu lapsiaan hoitoon siis sillälailla kuin*

*helppo nykyisin on saada. Silloin piti itte raahata ne jonnekin tai sai sitten jonku tytön ja olla töissä sydän kylmänä, että miten ne pärjäs. Se oli tasapainoilua.”*

Omien lasten kasvatuksessa tärkeitä asioita ovat Maijan mukaan olleet käden taidot, lukeminen, liikunta ja perheen yhdessäolo. Kotiintuloajat ovat olleet ehdottomia ja ruokailut yhteisiä keskustelu- ja neuvottelutilanteita. Hyviä käytöstapoja, itsetuntoa ja vanhempien ihmisten kunnioittamista on korostettu. Maija arvioi nykyisen, tämän päivän kasvatuksen muuttuneen entiseen verrattuna: *”Joskus tuntuu, että se liika toverillisuus. Kyllä vanhempien täytyy olla todella vanhempia, eikä semmosta lepsuilua, kun vanhemmalla on kuitenkin elämän kokemusta, niin sen täytyy olla aika jämpä.”* Maija korostaa myös koulutuksen merkitystä: *”Olen yrittänyt ainakin painottaa sitä, että se on tärkeitä. Ammatti pitää tyttöjenkin hankkia. En mä mitää määrättyä ol halunnu. Kyl mä olen pitäny sitä tärkeenä ja mieheni on pitänyt sitä tärkeenä, et on kunnon pohjakoulutus. Sitähän ei koskaan tie, et miten elämäs käy, vaik olis kummonen pohjakoulutus, kun ny kattoo tätä elämää. Mut kuitenkin on helpompi lähtee jonnekin, jos on pohjakoulutus. Elämä on nyt semmonen, et joskus saa opetella kolmekin ammattii elämänsä aikana, eikä sittenkää oo varmaa, saako työtä.”* Maijalla ja Tapanilla on kolme lasta, joista kaikki ovat suorittaneet ylioppilastutkinnon ja sen jälkeen opistotasaisen tutkinnon eri aloilta. Maija ja Tapani ovat kiinnostuneita opiskelusta ja seuraavat niin lastensa lisäkouluttautumista kuin lastenlastensa kouluttautumista, sekä myös kouluttautumiseen liittyviä kysymyksiä: *”Kyl mä vieläki kattele, ku on ylioppilaskirjotuksii, nii niit aiheit ja sellasii. Täytyy ol vähä kiinnostunu. Noist opiskeluist me ollaan kummatki kiinnostuneita.”* Kun Maija vertaa vielä omaa koulutustaan äitinsä koulutukseen hän toteaa: *”Oli siin huima ero, kun isä vissiin aikuisena kävi sen kansakoulun. Äiti vissiin kävi kiertokouluu...mä en oikein tiedä sitä kiertokoulusysteemii...se vissiin kiersi talosta taloon...mut hän oli opettanutki muita lukemaan, kun hän osas itte lukee. Kyl jos ajattelee, et he olivat kummatki kansakoulun käyny, mut aika valveutuneita, mut ehkä sekin teki, et he oli täält kaupungist. Et äiti oli aika paljon Lotissa, et siel oli kaikennäköstä.”*

Maijan harrastuksiin kuuluvat kaunokirjallisuuden lukeminen, säännöllinen liikuntaharrastus ja kielten opiskelu, ja eläkkeelle jäämisen jälkeen itsensä sivistäminen jatkui usean vuoden ajan ikäihmisten yliopistossa. Yhdessä aviopuolison kanssa huolehditaan terveellisistä elämäntavoista ja vietetään aikaa mökillä kesäisin.

### **Irmeli: ”Mulla oli itsestään selvyys, et mä pyrin oppikouluun”**

Maijan vanhimman tyttären, 1950-luvun loppupuolella syntyneen Irmelin, lapsuutta leimasivat muutot eri puolille Suomea. Perhe muutti kaupan alan työnjohdon tehtävissä toimineen isän työn perässä useaan otteeseen ja asui eri paikkakunnilla keskustan tuntumassa. Äidin ollessa töissä Irmeliä hoiti kotona kotiapulainen tai hän oli *”lastentarhassa”*. Äidin kanssa elettiin normaalia arkea, isän ollessa kotona käsiteltiin tarvittaessa hankalammat asiat: *”Sitä näki hirveän harvoin, silloin lauantaikin oli työpäivä”*. Kodin kasvatuskäytännöissä korostuivat hyvät käytös- ja ruokailutavat, vuodenkiertoon liittyvien juhlapyhien huomioiminen, lukemisen tärkeys sekä täsmällisyys kaikessa ja erityisesti raha-asioissa, sillä isälle piti tehdä tarkka tili kaikista hankinnoista. Irmeli kokee, että häntä toistakymmentä vuotta nuorempi sisar on *”elintasosisko, joka on saanut kaiken sen, mitä minä en saanut”*. Sisar sai pianon, nukkekodin ja leikkimökin, joista tosin myöhemmin nukkekoti ja leikkimökki siirtyivät Irmelin tyttärelle.

Irmeli kokee lapsena kotiutuneensa Kokkolaan, josta hänellä on ensimmäiset muistikuvat ja jossa hän asui useita vuosia: *”Mun lapsuus loppu 10-vuotiaana kun me muutettiin sieltä pois, kun mulla ei ollu mitään muuta maailmaa kuin Kokkola. Jos Suomen lippu liehui, niin se*

*oli Kokkolan.*” Kokkolassa ystäväpiiri pihalla oli osin ruotsinkielistä, ja hän oppi lapsenomaisen ruotsin sekä pihaleikeissä että osa-aikaisessa ruotsinkielisessä lastentarhassa. Siinä vaiheessa, kun piti valita joko englannin tai ruotsin kieli kolmannelta luokalta lähtien, niin pääsääntöisesti kokkolalaiset valitsivat ruotsin ja vain muutama harva valitsi englannin kielen. Irmeli piti myöhemmin arvioiden erinomaisena sitä, että äiti asettui englannin kielen valinnan kannalle: *”Meidän äiti kattoi, että okei, kun mä olen ollut ruotsinkielisten kanssa jonkun verran tekemisissä, niin mä sitten totta kai osaan jo jonkun verran ruotsia, niin mä alan lukemaan englantia, joka oli näin jälkeinpäin kattoen tosi kaukoviisasta*”. Muutettuaan perheensä mukana Jyväskylään kolmannen luokan puolivälissä hän sai huomata, että siellä luettiin englantia. Pelkästään muutto oli kova koettelemus nuorelle tytölle: *”Se oli jo paljon, että mä jouduin yhtäkkiä jättämään koko sen turvallisen lapsuuden ja muuttamaan koulua ja jos sitten vielä olis ollu joku vaikeus mukana*”. Hänen koulutiensä alkua oli vaiherikas: *”Mä olen neljä vuotta käyny kansakoulua kolmessa eri koulussa kahdella eri paikkakunnalla*”.

Kansa- ja oppikoulu toimivat rinnakkaiskoululuina. Kansakouluun jääminen olisi tarkoittanut kansalaiskouluun siirtymistä. Irmelin valinta oli oppikouluun pyrkiminen: *”Että mulla oli itsestään selvyys, että neljännen luokan jälkeen mä pyrin oppikouluun. Se olisi ollut aika pommi, jos mä en olisi päässyt, koska mä olin ihan varma, et mä pääsen. Ei niin kuin tullut ollenkaan mieleen, että olisin jäänyt johonkin kansalaiskouluun. Kyllä mä luulen, että se oppikouluun meno oli molemmin puolelta, että mä itte halusin oppikouluun ja vanhemmat jollain tavalla sitten varmaan kannusti*”. Oppikoulun pääsykokeita hän kuvaa seuraavasti: *”Siellä oli erikseen ainakin laskennon eli matematiikan koe ja sitten oli erikseen äidinkielen, oliko se sitten joku ainemuotonen kirjoitus, mikä piti kirjoittaa*”. Irmeli läpäisi pääsykokeet ja sai haluamansa opiskelupaikan oppikoulusta. Hän suoritti keskikoulun kahdella eri paikkakunnalla. Hän viihtyi hyvin koulussa ja piti lähes kaikista oppiaineista. Vain koululiikunnasta on jäänyt harmitus, joka tuntuu vielä tänäkin päivänä: *”Mulle on kyllä jäänyt se koululiikunta semmoseks traumaks, et en ole kauhean liikunnallinen tälläkään hetkellä...kun mulla oli semmonen hyvin telinevoimistelufriikki opettaja...siis onhan ihan hyvä, että kaikki pysyy puomilla ja osaa eritasojapuilla tehdä sitä ja tätä ja hypätä hevosella ja muuta, mutta kyllä se vähän itsetuntoon kolahtaa, kun mitään en osaa ja se sitten vielä arvostellaan*”.

Kansakoulun alaluokat ja keskikoulu sujuivat erinomaisesti. Irmeli suoritti itsenäisesti koulutehtävänsä ja muistelee koulunkäynnin olleen helppoa. Molemmat vanhemmat kannustivat kouluttautumaan ja suhteet opettajiin olivat hyvät. Keskiarvo oli päästötodistuksessa kiitettävää tasoa. Koulu oli 1970-luvun alkupuolella muuttumassa rinnakkaiskoulusta yhteinäiskouluksi, ja Irmeli on saanut peruskoulun yläasteelta päästötodistuksen, jonka mukaan hän ”on suorittanut valtion keskikoulun oppimäärää vastaavan peruskoulun yläasteen oppimäärän”. Hän suunnitteli keskikoulussa eläinlääkärin opintoja, joten lukiovalinta tavoitteen saavuttamiseksi oli siinäkin mielessä itsestään selvyys: *”Mä olen ollu semmonen hyvin määrätietoinen ja niinkun sanottu, keskikouluun asti kaikki meni ihan hyvin. Mä tiesin tasan tarkkaan, mikä musta tulee ja mitä mä teen. Mulla oli pyrkimys, että musta tulee eläinlääkäri ilman muuta ja mulla ei ole muuta vaihtoehtoa kuin se lukio*”.

Keskikoulun jälkeen perhe muutti, ja Irmeli aloitti lukion uudella paikkakunnalla Pirkanmaalla. Tämä toi mukanaan oppimisen ongelmia, joita hän ei ollut osannut odottaa. Opetustyyli lukiossa oli erilainen kuin mihin hän oli tottunut: *”Mä putosin todella sen lukion ensimmäisellä luokalla silloin syksyllä lujaa alas ja silloin valkeni se, ettei elämä olekaan niin helppoa...sillon kyllä kolahti, että maailma onkin kaamee. Kyllä mä sen sitte räävin loppuun asti. En mä osannut ajatellakaan, että mulla olisi ollut matematiikassa joitakin vaikeuksia ja sitä taustaa vasten mä valitsin pitkän matematiikan, joka on ollu semmone väärä valinta. Ja*

*siitä mä en voi syyttää ketään, mä olen sen itse valinnut. Mä kohtasin semmosen opettajan, että se ei osannut laskeutua sille mun tasolle tai sitten mä en osannut nousta hänen tasolleen, että se oli hirveän teoreettista se hänen opetuksensa... Mun haaveeni kariutu siinä lukiossa. Kyllä mä sen tiedostin heti siinä lukion ensimmäisellä, että siihen ne hommat loppuu ja sitten täytyy tulla hyvin reippaasti alaspäin ja miettii opistotasoista koulutusta... mä tiesin, että minusta ei ikinä tule mitään akateemisesti koulutettua.”*

Lukion ja ylioppilaskirjoitusten jälkeen Irmelin tulevaisuuden suunnitelmat olivat avoinna. Hän haki kuitenkin sinnikkäästi eri opintoihin, kuten luokanopettaja-, lastentarhanopettaja-, sairaanhoitaja- ja laboratoriohoitajakoulutukseen sekä lopulta talouskouluun. Hän muistelee, että: *”Jos ei päässy mihinkään, niin kaikki meni talouskouluun, ja paperit ei riittäny sinne”*. Hän päätti lopulta opiskella puolen vuoden mittaisen sihteerin tutkinnon ja mietti samalla mahdollista kaupallista alaa. Terveystieteiden kiinnostus kuitenkin enemmän, ja hän pääsi aloittamaan laboratoriohoitajan opinnot vuoden kuluttua ylioppilaskirjoituksista pääkaupunkiseudulla. Valinnastaan hän toteaa: *”Hakuammuntaa, hakuammuntaa. En koskaan äitini ammattiin. Kuinka ollakaan, valmistuin äitini ammattiin...että tämä ei ole niin, että mä olisin äitini ammattia ihannoanut, että tämä olisi äidiltä tyttäreille periytynyt juttu, niin kuin isältä pojalle. Tämä oli täysin sattuma juttu, että mä satuin pääsemään sinne sisälle.”* Hän oli tyytyväinen siitä, että lukiossa opittuja kemian, fysiikan ja matematiikan tietoja saattoi hyödyntää opinnoissa. Opintonsa hän rahoitti ajan hengen mukaan osin opintolainalla, osin vanhempiensa tuella. Viikonlopun jäljiltä oli tapana kuljettaa opiskelija-asuntoon niin paljon ruokaa, kuin kasseissa sai kohtuudella mukana kulkemaan ja ikkunalaudalla pidettyä kylmänä talviaikaan.

Opiskeluaikana Irmeli oli tutustunut nykyiseen aviomieheensä ja valmistuttuaan ammattiin avioitunut tämän kanssa. Avioliitosta syntyi kolme lasta, kaksi poikaa ja tytär. Laboratoriohoitajan ammatissa Irmeli toimi yhteensä kymmenen vuoden ajan, josta aktiivista työaikaa oli noin neljä vuotta, kun huomioidaan äitiyslomat ja hoitovapaat. Perheensä esikoisena aviomies ryhtyi pitämään kotitilaansa Pirkkanmaalla, ja Irmeli teki valinnan emännäksi ryhtymisestä ja jätti laboratoriohoitajan työnsä. Kaksikymmentä vuotta jatkunut työ lypsykarjatilan emäntänä on tuonut jatkuvasti uusia haasteita. Euroopan unioniin liittyminen vuonna 1995 on merkinnyt ennen kaikkea koulutuksen, säädösten ja raportoinnin lisääntymistä. Koulutukset ovat kanavoituneet lähinnä TE-keskusten (Työ- ja elinkeinokeskusten) kautta. Tänä päivänä työajasta melkoinen osa kuluu kirjallisissa töissä tietokoneen ääressä. Tehokkuusvaatimukset maatilalla ovat kasvaneet ja toiminnan kannattavuus vaatii lisäinvestointeja, käytännössä toiminnan tuplaamista, määrävuosin. Uusinta alalla ovat lypsyrobotit, ja lypsykarjatilan koko ilmoitetaan sen mukaan, monenko lypsyrobotin navetasta on kysymys. Yksi lypsyroboti pystyy huolehtimaan noin 60 lehmästä. Yleisesti ottaen suomalainen maatalous elää Irmelin käsityksen mukaan murrosvaihetta, joka tuo alalle moninaisia muutoksia. Säännöllisen alan koulutuksen kautta hän pysyy mukana lypsykarjalatoutta koskevissa muutoksissa. Hän arvioi koulutuksia järjestettävän seitsemän–kahdeksan kertaa vuodessa. Pidemmät koulutukset, kuten ”mutkaton maito” -projekti, kesti kaksi ja puoli vuotta monimuoto-opetuksena. Koulutukseen osallistumista tuetaan osin taloudellisesti ja siitä maksetaan ns. opintorahaa. Uutta puhtia koulutuksen uralla elämään on tuonut parin viime vuoden aikana MJK-instituutissa oppisopimuskoulutuksena opiskeltu liiketaloushallinto. Merkonomien osatutkinto liiketaloushallinnon alalta tulee suoritetuksi keväällä 2009.

Pohtiessaan nykyisestä elämäntilanteesta arvioituna sitä, miten tyytyväinen on kouluttautumiseensa, Irmeli toteaa: *”Olen mä siinä mielessä, että jos mä olisin suoraan menny, jäänyt tai joutunut lypsykarjatilan emännäksi, niin kyllä mulla niinku avarakatseisempi asennoi-*

tuminen on. Ei välttämättä ole sitä perua, että mä olen laboratoriohoitaja, se olis varmaan minkä muun tutkinnon kautta tahansa. Se, että jos mulla ei olis mitään...että mun täytyy kuitenkin peilata sitä, että mä olen suurimman osan elämästäni hoitanu siellä navetan puolella, niin kyllä mä ihan tyytyväinen olen, että mulla on esittää se, että mulla on omakin koulutus ammattiin, josta jotain tiedän.” Irmelin ansiot myös maatalousalan yrittäjänä ovat erityisen merkittäviä, josta osoituksena hänellä on tasavallan presidentin myöntämä Suomen Leijonan ritarikunnan ansioristi vuodelta 2008.

Lapset ovat kasvaneet maatilalla yritteliäisyyteen. Kotikasvatuksen kulmakiviä ovat olleet mm. selkeät rajat, säännölliset elämäntavat, hyvät käytöstavat, päätöksistä neuvottelu, harrastusten tukeminen mahdollisuuksien mukaan ja koulutususkko. Omien lasten kouluttautumisesta ollaan kiinnostuneita ja kouluttautumista on tuettu kunkin lapsen kykyjen ja voimavarojen mukaan. Kaksi kolmesta lapsesta on jatkanut opintojaan peruskoulun päätyttyä lukiossa ja sen jälkeen yliopistossa. Molemmat vanhemmat ovat samaa mieltä lasten kouluttautumisen tärkeydestä, ja koulutusvaihtoehdoista on keskusteltu lasten kanssa. Myös aviomies on tukenut lasten kouluttautumista ja katsonut, että huolimatta siitä, jääkö mahdollisesti vanhin poika tilalle jatkajaksi, tulee hankkia koulutus: *”Mieskin on koko ajan ollut tukemassa lapsia, et kyllä olis hyvä, jos olis joku paperi takana, et ilmeisesti hänelläkin, vaikka on maatalouskoulutusta ja muuta, niin ilmeisesti hän on kuitenkin nähnyt sen, että se ei ole niinkun riittävä tämän päivän yhteiskuntaan”*. Lapset ovat muuttaneet pois kotoa ja käyvät kotona lähinnä viikonloppuisin. Irmelin nykyisiin harrastuksiin kuuluvat teatterissa käyminen ja kaunokirjallisuuden lukeminen. Liiketaloushallinnon opintojen loppuminen on jättänyt *”tyhjiön”* ja aika näyttää, löytyykö vielä opiskeluhaluja lyhytkursseja pitkäjänteisempään opiskeluun.

### **Maaria: ”Jos mä en pääse ilmaisutaidon lukioon, niin mä lähden vaihto-oppilaaks”**

1980-luvun alkupuolella syntynyt Maaria on Irmelin tytär ja Maijan tyttären tytär. Maaria kertoo asuneensa koko lapsuutensa samassa paikassa, omakotitalossa maaseudulla Pirkanmaalla. Omakotitalo oli valmistunut muutamaa kuukautta ennen hänen syntymäänsä. Hänen vanhempansa ovat maatalousalan yrittäjiä ja pääelinkeinona on lypsykarjatalous. Maatila on siirtynyt sukupolvenvaihdoksen kautta Maarian vanhemmille. Lapsuuden kasvuympäristöön kuuluivat myös isän vanhemmat, kuten Maaria kertoo: *”Pihapiiri on avara aika tavallinen maatalon piha ja tien toisella puolen asuu mummu ja pappa”*.

Maarian lapsuuden perheeseen kuuluu kolme lasta, joista hän on keskimäinen ja ainoa tytär. Maarian käsityksen mukaan hänen ja sisarusten kasvatuksessa tärkeitä ovat olleet tietyt säännöt ja hyvät tavat. Hän kertoo, että: *”Meillä on keittiön imurointivuorot ja kerran viikossa pitää siivota oma huone. Oikeastaan meillä on pitkälti samanlaiset velvollisuudet [veljien kanssa]. No joskus voin joutua silittämään tai mankeloimaan ja sitä ei yleensä veljeni tee, mutta he tekee sitten jotain muuta.”* Maaria on tyytyväinen vanhempien asettamiin rajoituksiin: *”Minulla ei ole varsinaisia sääntöjä, mutta onhan aina tietyt rajat, mitä saa tehdä mitä ei. Minulla ei ole kotiintuloaikoja, koska en yleensä käy iltaisin kaupungilla kun asun sen verran kaukana kaupungista, mutta kavereilta pitää yleensä tulla seitsemäks, viimeistään kahdeksaks. Säännöt on ihan ok, koska ilman niitä kaikki olis niin sanotusti sallittua. Tosin niitä ei oo aina helppo noudattaa.”* Hän ilmoittaa selkeästi, ettei pidä ns. vapaasta kasvatuksesta, sillä jos kukaan ei kiellä tai käske, on mahdotonta oppia tietämään sitä, mikä on oikein ja mikä väärin. Harrastuksia hänellä oli lapsena runsaasti: *”Harrastan kaiken näkösiä kerhoja, kuten 4-h, partio, käsityökerho ja seiska kerhoa, jossa tehdään kaikenlaista ilmaisutaitoon liittyviä*

asioita, laskettelua ja nypläystä. Aikaisemmin olen käynyt esim. näytelmäkerhossa. Valitsen itse harrastukseni ja vanhemmat joskus ehdottaa jotain ja se on hyvä asia, koska itse en saa kaikkea kiinnostavaa selville. Vanhempani tukevat minua harrastuksissa ja pitävät siitä, että minulla on harrastuksia.”

Ala-asteen Maaria kävi pienessä kyläkoulussa, jossa oli noin 60 oppilasta. Luokat olivat ns. yhdistettyjä luokkia, joten yhdessä toimivat luokat 1–2, 3–4 ja 5–6. Yhdistetyt luokat 1–2 ja 3–4 olivat pienempiä, mutta 5–6 oli suurempi, koska sinne tuli oppilaita myös lähikouluista. Yhdistettyjen luokkien opetus oli osin yhteistä kahdelle eri luokka-asteelle: ”Äidinkieli ja matematiikka ja englanti oli ainakin semmosia aineita, missä edettiin niinku sen oman järjestyksen mukaan. Mut sit joku historia, biologia tai se oli sillon joku ympäristötieto, niin ne oli niinkun semmosia aineita, musiikki, kuvaamataito, missä me oltiin yhdessä kaikki. Joo, ja uskonto. Mutta ei se yhtään periaatteessa haitannut, että eihän kuudennen luokan asiat ollu yhtään sen vaikeempia kuin viidennen luokan asiat. Ne oli vaan sijoitettu eri vuosille. Tai ei ne ainakaan mun mielestä tuntunu.” Myös välitunneilla oppilaat pelasivat esim. ”pallonryöstöä” kaikki yhdessä, eikä eroja eri luokilla olevien välille tehty. Vasta 5.–6. luokilla ystävyysuhteet eriytyivät niin, että piti olla se ”paras kavერი”. Maarialla ei ala-asteella ollut ikäistään parasta ystävää, vaan hänen ollessaan viidennellä luokalla paras ystävä oli kuudennella ja hänen ollessaan kuudennella luokalla paras ystävä oli neljännellä. Kouluajan ulkopuolelta hänelle on jäänyt erityisen mukavat muistot siitä, kun 1.–2. luokan opettaja järjesti näytelmäkerhon torstai-iltaisina. Siihen saivat osallistua oppilaat kolmannelta luokalta lähtien, ja hän oli mukana siinä koko ala-asteen ajan. Näytelmä valmistui joka toinen vuosi ja siihen myytiin myös lippuja.

Maaria viihtyi hyvin koulussa: ”Mä taisin tykätä melkein kaikista aineista. Ja mä muistan, et matikas me aina kisailtiin, et meit oli joku semmonen kolme tyyppiä, jotka aina kisas, kuka oli ekana saanu laskettuu ja läimäs siinä aina sen kirjan siihen opettajan pöydälle tarkistettavaks ja sitten siitä, et kuka teki eniten lisätehtäviä.” Hänen suhteensa opettajiin olivat hyvät: ”Mä taisin olla kaikkien lellikki. Mä tykkäsin yleensä kaikista opettajista, mulla on ollu aina semmonen kunnioitus opettajia kohtaan.” Siirtyminen ala-asteelta yläasteelle oli iso muutos, sillä kun ala-asteella oli ollut oppilaita noin 60, niin yläasteella oppilaita oli noin 600. Maarian opintomenestys ala-asteella oli ollut erinomaista tasoa. Hän muistelee, miten pappi [isän isä] varoitteli ”Että tutut opettajat antaa [hyviä numeroita], että kyllä se laskee, kun menet yläasteelle. Siis mä otin sen aika lailla, en mä pappalle mitään sanonu, mut mä ajattelin, et katotaan. Mä vedin melkeen herneen nenään, et mä ajattelin, et kyl ne sit varmaan laskee, ko pappakin noin sano, mut sit mul iski vähän semmonen näyttämisen halu, et ei se oo vaan sitä, et ne opettajat on tuttuja, kyl mä ihan oikeesti osaan.”

Maarian erinomainen opintomenestys jatkui yläasteella. Koulukiusaaminen varjosti kuitenkin jossain määrin yläasteen koulunkäyntiä: ”Siis kyl se pahalta sillai tuntu. Mut kyl mä kerroin siitä kotonakin. Siis mä en halunnu, et tehdään mitään. Mä ajattelin, että mulla on kuitenkin niitä kavereita. Kyl se sillai jälkiä jätti, et kun mä kuljen kaupungilla ja jos se poika tulee mua vastaan, niin kyllä mulla menee kylmät väreet selkäpiitä pitkin. Ja siinä vaihees kaikki olis halunnu ehkä olla hirveen suosittuja. Mut kyllä se tuntu hyvältä joskus yhdeksännellä huomata, että nyt kaikki muutkin tajuaa, minkälainen jätkä se on ollu. Mut sit siin oli varmaan kans se, et kun mä olin hirveen hyvä koulussa tai siis...mulla tuli silloin yläasteella hirveen semmonen pätemisen tarve ja mä aattelin, että okei, ehkä mä en oo maailman nätein tyttö, mut mä oon paras koulussa.” Hän arvelee näin jälkempäin, että siihen aikaan kysymys oli myös osittain siitä, että pienistä kyläkouluista suureen kaupunkikouluun tullessa siellä piti hakea oma paikkansa. Tämä tarkoitti sitä, että olet joko kiusaaja tai tulet itse kiusatuksi. Hän muistelee, että silloin kyllä puhuttiin koulukiusaamisesta, mutta keinot puuttumiseen olivat vähissä. Toiset opet-

tajat puuttuivat kiusaamiseen toisia herkemmin. Oppilailla oli tosin Maarian mukaan suuri kynnys mennä ilmoittamaan kiusaamisesta opettajalle tai rehtorille, sillä koulukiusaaminen saattoi yhdessä käydyn keskustelun jälkeen pelkästään lisääntyä.

Yläasteella Maaria suunnitteli pyrkivänsä ilmaisutaidon lukioon, sillä se olisi edelleen tukenut teatterikorkeakouluun pyrkimistä, joka oli muodostunut haaveeksi jo ala-asteella. Ilmaisutaidon lukioon olisi kuitenkin ollut useiden kymmenien kilometrien päivittäinen koulumatka, ja vanhemmat vastustivat tästä syystä sinne pyrkimistä. Korvaukseksi siitä, että joutui hakemaan oman kotikaupunkinsa lukioon, Maaria esitti, että hän pääsisi sitten lukion aikana vaihto-oppilaaksi Ranskaan: *”Jos mä en pääse ilmaisutaidon lukioon, mä lähden vaihto-oppilaaks”*. Neuvottelujen tuloksena päädyttiin siihen, että Maaria saa hakea lukion aikana vaihto-oppilaaksi Ranskaan. Tavallaan hän sai hyvitystä myös siitä, että pääsi yhdeksännellä luokalla näyttämään kotikaupunkinsa teatteriin, joten hän sai näin mahdollisuuden toimia mieliharrastuksensa parissa.

Maaria arvioi erinomaista koulumenestystään siten, että: *”No kyl se niinkun must ittest on lähteny, et ei sitä olis pakottamalla pystyny. Et se on mulle ollu semmonen kunnia-asia. Mä olen siis sitonu sitä omaa identiteettiäni siihen, että mun on pakko olla hyvä koulussa...Et ei sitä kotona koskaan ole vaadittu, mutta ehkä se kiitos, minkä siitä on saanut, on ruokkinu sitä. Ja tää äitin isä aina makso. Et sitä ei sanottu ennen, mut hän sano sen sitten, kun oli todistus kädessä, hän anto rahat.”* Vanhemmat ovat tukeneet ja kannustaneet häntä aina opiskelussa: *”Et se vanhempien osana on ollu se, et he on siitä sitten kiittäny ja siitä on oltu kauheen ylpeitä ja sillai tyytyväisiä siitä koulumenestyksestä”*. Hän kokee myös, että hänen on aina ollut helppo oppia uusia asioita. Ulkoa opetteleminen ei ole tuottanut hänelle koskaan ongelmia.

Lukion ensimmäisen luokan jälkeen Maaria lähti vaihto-oppilaaksi Ranskaan. Vaikka lähtöhetki tuntui vaikealta, hän sopeutui alkuvaiheen jälkeen vaihto-oppilaana olemiseen: *”Että siinä on semmonen käyrä, minkä mukaan se vaihto-oppilasvuosi menee. Et ensiksi on semmosta turistivaihetta, että ah, kaikki on ihanaa ja uutta. Että siinä tuli sitten syksyllä, että kauhea, miten mä pärjään ja kestäen. Ja sitten se kouluun sopeutuminen, että se koulu oli ihan erilainen siellä.”* Hän oli saanut erinomaisen perheen, joka oli ammattiperhe siinä mielessä, että Maaria oli heidän kahdeksas vaihto-oppilaansa. Perheessä oli myös neljä lasta, joista oli Maarialle seuraa. Koulupäivät olivat pitkiä, usein kahdeksasta puoli viiteen tai puoli kuuteen. Perheen äiti vei lapset aamulla kouluun ja iltaisin he tulivat bussilla takaisin. Joka ilta perheessä ruokailtiin pitkä, tunnista kahteen kestävä kolmen ruokalajin päivällinen, ja pikkuhiljaa Maarian ranskan kielen taito koheni niin, että hän saattoi osallistua ruokailun aikana keskusteluun: *”Et jouluun mennessä mä sit jo ymmärsin sen puheen, et mulle tuli semmonen ahaa elämys, et mä tajusin, mitä ne puhuu. Ja sitten kevään aikana kehitty se kielikin aika lailla. Ja sitten tän vuoden lopussa pystyi jo sitten ihan ottaa osaa keskusteluihin.”*

Maaria sijoitettiin Ranskassa lukion ensimmäiselle luokalle. Jouluun mennessä häneltä vaadittiin samaa kuin muiltakin luokan oppilailta lukuun ottamatta historiaa ja äidinkieltä. Todistus tuli kolme–neljä kertaa vuodessa suoraan vaihto-oppilasajan perheeseen. Todistuksessa oli aineittain oppilaan keskiarvo, luokan keskiarvo sekä luokan ylin ja alin arviointi kussakin aineessa. Lisäksi oli vielä kirjallinen arviointi oppilaan menestymisestä. Maaria oli motivoitunut opiskelija ja hänen koulumenestyksensä jatkui samanlaisena kuin Suomessa. Hän pystyi kilpailemaan luokallaan olevien oppilaiden kanssa sellaisissa aineissa, jotka olivat hänen mukaansa riippumattomia ranskan kielestä, kuten matematiikassa, fysiikassa ja kemiassa. Hän tavoitteli erinomaisia tuloksia: *”Mulle tuli kauhea skaba yhden jätkän kans niinkun matikan tunnilla ja siellä on semmonen tapa, että kun kokeet jaetaan, niin sanotaan ääneen, mikä se on ja opettaja myös kommentoi sitä, että menipäs nyt huonosti tai jotain*

*tällaista. Ja mä muistan, kun opettaja sitten jako niitä, olikohan se vuoden viimeinen matikan koe, se anto sille pojalle 19/20 ja mä ajattelin, että äh, ny mä hävisin, sit se tuli mulle 20/20.”*

Vaihto-oppilasvuosi oli monin tavoin antoisa, ja Maarialle jäi hyvät suhteet perheeseen. Hän kävi lukion loppuun Suomessa ja suoritti sen erinomaisella opintomenestyksellä. Hän kirjoitti yhteensä seitsemän ainetta laudaturin tai esimian arvosanoilla. Lukion jälkeen hän osallistui teatterikorkeakoulun pääsykokeisiin, mutta ei tullut valituksi. Toisena vaihtoehtona Maarialla oli ollut ranskan kieli, jota hän pääsikin opiskelemaan yliopistoon. Kahden vuoden jälkeen hän päätyi lopettamaan opinnot, koska tulevaisuus filosofian maisterina alkoi tuntua epävarmalta. Hän hakeutui lastentarhanopettajan koulutukseen, sillä lastentarhanopettajan työ oli alkanut kiinnostaa yhä enemmän. Opiskelujen aikana Maaria oli alkanut seurustella kotipaikkakuntansa läheisyydestä kotoisin olevan insinöörin kanssa, ja he ovat sittemmin avioituneet. He ovat saaneet pojan, ja vanhempainvapaalla oleva Maaria pitää taukoa opinnoissaan. Aviomiehen kotitila on sukupolvenvaihdoksen kautta siirtynyt heille, ja he toimivat toistaiseksi sivutoimisina maatalousyrittäjinä asuen kuitenkin kaupungissa. Maarian harrastuksiin, mikäli aikaa riittää, kuuluvat kaunokirjallisuuden lukeminen ja käsityöt.

## **Yhteenveto**

Esitin edellä kokemuskertomusten välityksellä yleissivistävän kouluttautumisen jatkuvuuden linjan Saiman vanhimmasta tyttärestä Maijasta lähtien kolmessa perättäisessä sukupolvessa. Tarkastelen tässä yhteenvedossa tarkemmin edellä kuvattua yleissivistävän koulustradition jatkuvuutta sukupolvesta toiseen ja äidiltä tyttärelle.

1930-luvun puolivälissä syntyneen Maijan sukupolvelle oli Roosin sukupolviajattelua seuraten leimallista sodasta johtuva kokemusten kaksijakoisuus: ennen sotaa koettiin hättää ja puutetta ja sodan jälkeen alkoi uusi rakentamisen ja vaurastumisen aika (ks. Roos 1987b, 54–55). Sota tuli esille myös Maijan muistoissa pelon tunteena, sodan ääninä ja turvaan hakeutumisenä. Maijalla ei ollut siinä mielessä suoranaista vaaraa läheistensä menettämisestä, että perheen isä piti sodan aikana huolta tehtaan maanviljelyksistä eikä ollut sotarintamalla. Äiti toimi kotirintamalottana huoltotehtävissä. Maaseudulla asuvat sukulaiset tarjosivat turvan ja ravinnon hädän ja puutteen ankeina aikoina (ks. esim. Näre & Kirves 2007, 18–19). Omatoimisuus ja säästäväisyys olivat arvossaan niukkuuden keskellä (Valvanne 1991, 12). Käsistään taitava ja taloudenpidosta tarkka Saima-äiti huolehti perheen ravinnosta ja vaatetuksesta, ansiotyössä käyvä isä turvasi perheen elannon.

Sodan ja pulan ajasta huolimatta Maija koki eläneensä turvallisen lapsuuden. Turvallisuu- den tunteen kehittymiseen oli vaikutusta sillä, että epävakaa aika ei aiheuttanut hänen perheelleen senlaatuista vaikeuksia, joilla olisi ollut pitkäkestoisia seurauksia hänen elämässään, kuten huoltajan menetystä, vakavaa loukkaantumista tai sairautta, kuten ei myöskään pitkäaikaista puutetta (ks. esim. Näre & Kirves 2007, 20–21). Sillä, että perheen olot säilyivät poikkeuksellisiin olosuhteisiin nähden kohtuullisina ja elanto turvattuna, oli merkitystä lasten tulevaisuuden kannalta. Vakiintuneet perheolosuhteet ja vaikeista ajoista selviytyminen ilman suurempia vastoinkäymisiä tarjosivat seuraavalle sukupolvelle elämässä eteenpäin menemisen eväitä (ks. Parikka 1994, 76–77). Työväestöstä nousujohteiselle koulutusuralle lähteminen edellytti sitä, ettei perheissä ollut vaikeita ongelmia tai että niistä selvittiin (Kärkkäinen 2004, 294).

Maijan opintie alkoi kansakoulusta 1940-luvun alkupuolella. Kansakoulussa tuli esille oppikouluun pyrkimisen mahdollisuus. Maijan toimihenkilöperheeseen kuuluvalla luokkatoverilla oppikouluun hakeutuminen oli rinnakkaiskoulun aikaan Maijan kertoman mukaan selkeä valinta. Oppikouluihin siirtyi tuolloin huomattavasti suurempi osa toimihenkilöiden kuin työntekijöiden lapsista (Kivinen ym. 1989, 36). Maija oli perheensä esikoinen, joten oppikouluopintoihin hakeutuminen tuli ensimmäisenä perheen lapsista hänen kohdallaan pohdittavaksi. Äidin koulutusmyönteinen suhtautuminen vaikutti siihen, että Maija sai luvan hakeutua oppikouluun. Saima arvioi koulutuksen avaavan lapsilleen näkymiä edeltävää sukupolvea parempaan elämään.

Suomalaisia koulutussukupolvia tutkineen Kauppilan (1996; 2002) mukaan sodan ja niukan koulutuksen sukupolvelle (ennen vuotta 1936 syntyneet) koulutus jäi omakoh- taisesti vielä lähinnä ihanteeksi. Rinteen ja Jauhiaisen (2006) ikääntyneitä turkulaisia koskevan tutkimuksen mukaan sodan ja niukkojen koulutusmahdollisuuksien sukupol- ven (syntyneet vuosina 1926–1939) nuorimpien ikäluokkien kohdalla orastivat kou- lutusmahdollisuudet, kuten Maijan kohdalla. Maijan kokemuskertomus avaa näkymiä niihin lähtökohtiin, jolloin oppikoulu avautuivat sota-ajoista alkaen uusille ryhmille (ks. Kiuasmaa 1982, 402). Monet työntekijäperheestä keski- ja oppikouluun jatkavat nuoret irtaantuivat kulttuurisista juuristaan ponnistaessaan vanhempiensa koulutuk- seen verrattuna korkeammalle opintielle Maijan ja aiemmassa luvussa kuvatun An- nikin tavoin. Oppikouluihin lapsensa laittavat vanhemmat toivoivat näiden pääsevän henkisen alan töihin ja saavan eväät kevyempään ja parempaan elämään kuin heidän ruumiillista työtä tekevillä vanhemmillaan oli ollut (Heikkinen 1991, 26).

Maija hakeutui perheen taloudelliseen tilanteeseen ja sosiaaliseen asemaan soveltu- vaan valtion tyttölyseoon. Hän pääsi perheen anomuksen perusteella vapaaoppilas- paikalle ja sai vapautuksen lukukausimaksuista. Opiskelu tyttölyseoissa kesti vuotta pidempään kuin yhteis- tai poikakouluissa, sillä valtion tyttölyseoiden opetussuunni- telmaan kuului tytöille tarkoitettuja, kotitaloutta ja perhettä käsittäviä oppisisältöjä, jotka valmistivat tyttöjä perheenemännän tehtäviin (ks. Kaarninen 1995, 248–249). Tyttölyseon viimeinen vuosi tuntui Maijasta siinä mielessä pitkältä, että samanikäisten opiskelu yhteiskouluissa ja poikakouluissa oli päättynyt vuotta aiemmin.

Oppikoulu merkitsi työväenluokkaiselle kodille huomattavaa panostusta lasten koulut- tamiseen (Koski 2003, 284). Perheen kulujen kasvaessa, useamman lapsen siirryttyä oppikouluopintoihin, Saima-äidin siirtyminen kodin ulkopuoliseen ansiotyöhön tuli välttämättömäksi. Saiman ansiotyössä käyminen merkitsi vanhemmille lapsille sitä, että näiden tuli ottaa osaa nuorempien sisarusten hoitoon ja kotitöihin aiempaa run- saammin. Aluksi Maija pelkäsi, että hänelle perheen esikoistyttärenä lankeaisi vastuuta kodin ja sisarusten hoidosta suuremmassa määrin kuin mihin häneltä koulutehtävien suorittamiselta liikenisi aikaa. Hänen huolensa osoittautui ennenaikaiseksi, ja hän suoritti oppikoulun normaalissa ajassa. Ylioppilaskirjoitusten jälkeen, oppikoulun jälkeisiä opintoja vielä pohtiessaan, Maija sai harjoittelupaikan sairaalasta perheen sosiaalisia suhteita hyödyntäen. Harjoitteluajan jälkeen hän kouluttautui alan vaatimiin tehtäviin.

Maija jatkoi työelämässä toimiessaan oman osaamisensa kehittämistä alan jatko- ja täydennyskoulutuksessa ja eläkkeelle jäätyään ikääntyvien yliopistossa.

Maijan tyttären, Irmelin, kansakouluopinnoista oppikouluopintoihin hakeutumisen valintatilanne 1970-luvun taitteessa erosi hänen äitinsä kouluvalintatilanteesta siinä mielessä, että Irmeli ponnisti oppikouluopintoihin jo ”toisessa polvessa” ja oppikoulu oli ennestään tuttu perheelle. Irmelin oppikouluvalinnassa oli kyse yleissivistävän kouluttautumisen jatkuvuudesta ja samankaltaisen koulutustradition siirtyvyydestä seuraavalle sukupolvelle. Kärkkäinen (2004, 289) toteaaakin, että koulutuskulttuurista pääomaa on perittävänä vasta sitten, kun sitä on ensin kasautunut edelliselle sukupolvelle. Edeltävän sukupolven koulutusperimä välittyi Irmelin kerronnassa oppikoulun ensisijaisuutena ja kansakoulun toissijaisuutena: kansakoulu jatkuoluokkineen oli sellainen ”toinen” vaihtoehto, joka ei ollut häntä varten. Irmeli kuului sosiaaliselta taustaltaan toimihenkilöperheeseen, jonka lasten opintien jatkuminen kansakoulusta keski- ja oppikouluopintoihin oli luontevaa.

Yleissivistävien opintojen ensisijaisuus ammatilliseen opintiehen nähden tuli esille myös Irmelin siskon, Ursulan, kokemuskertomuksessa *”Mä tiesin jo ala-asteella, että mä meen niinku yläasteelle ja sit mä meen lukioon”* (liite 2). 1970-luvun taitteessa syntynyt Ursula aloitti opintiansä suoraan peruskoulusta, joten hänen ei Irmelin tavoin tarvinnut valita kansalais- ja oppikoulun välillä. Ammatillisen ja yleissivistävän opintien valinta oli siirtynyt muutamalla vuodella eteenpäin ja toteutui tasokurssivalintoina yläasteella. Ursula valitsi lukioon jatkamisen kannalta tarkoituksenmukaiset ylemmät tasokurssit, jotka olivat usein tyttöjen (Kangasniemi 1977, IX–X; ks. myös Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 85) ja ylempien sosiaaliryhmien oppilaiden valintoja (Leimu ym. 1978, 59).

Koulujärjestelmä muuttui vaiheittain rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluksi vuosina 1972–1978 (ks. esim. Kivinen 1988, 203–211). Irmelin koulunkäyntiin vaikutti kaksi samanaikaista rakennemuutosta, koulujärjestelmän muutos ja maansisäinen muuttoliike (esim. Karisto & Takala 1990, 50). Perheen muuttaessa paikkakunnalta toiselle myös koulunkäyntiin tuli muutoksia. Irmeli koki erityisesti lukio-opintojen aloittamisen uudella paikkakunnalla vaikuttaneen hänen koulumenestykseensä ratkaisevasti. Kiitettävällä keskiarvolla lukioon päässyt Irmeli ei olisi voinut uskoa, että hän kohtaisi koulu-urallaan oppimisvaikeuksia. Lukiossa haaveet yliopisto-opinnoista karisivat sitä mukaa, kun opintomenestykseen tuli säröjä. Lukion jälkeen Irmeli haki useisiin eri oppilaitoksiin, mutta kilpailu opiskelupaikoista keskiluokkaisilla koulutusareenoilla oli kovaa. Lopulta hän kouluttautui opistotason koulutuksessa samalle ammattialalle kuin äitinsä. Irmeli toteasi koulutusvalinnan ratkenneen lähinnä sen perusteella, mihin opiskelupaikkaan pääsi, eikä sen perusteella, että hän olisi tietoisesti hakeutunut samalle alalle kuin äitinsä.

Hyvinvoinnin ja monien koulutusmahdollisuuksien sukupolvelle (1956 tai sen jälkeen syntyneet) koulutus oli muuttunut hyödykkeeksi tai itsestäänselvyydeksi (Kauppila 2002, 11–15), kuten Irmelinkin tapauksessa, ja kasvavien palveluiden pariin työelämään hakeuduttiin yhä useammin koulutuksen kautta. Hyvinvointipalvelujen kehittyminen edesauttoi

naisten siirtymistä työelämään. Irmeli saattoi hyödyntää kunnallista lastenhoitopalvelua asuessaan kaupungissa ja toimiessaan itse ansiotyössä 1980-luvulla. Vuonna 1972 säädetty laki lasten päivähoidosta oli vaikuttanut siihen, että kunnallinen päivähoito oli alkanut vähitellen vastata laajentuneeseen päivähoidon tarpeeseen (Haatanen 1993, 56).

Maatalousalan yrittäjäksi miehensä kanssa myöhemmin siirtynyt Irmeli kouluttautui säännöllisesti alan työtehtäviin ja päivitti tietojaan alan vaatimusten muuttuessa. 1990-luvulta voimistuneen uuden informaatioteknologian (esim. Jokinen & Saaristo 2002, 321–326) suomat mahdollisuudet, joihin Irmeli alan koulutuksessa perehtyi, olivat hyödynnettävissä maataloudessa. Lapset varttuivat perheessä yrittäjyyteen, pitkäjänteisyyteen ja sääntillisyyteen. Koulutusmyönteinen Irmeli piti yleissivistävää koulutusta pohjakoulutuksena<sup>60</sup> jatko-opintoihin ja kannusti lapsiaan kouluttautumaan kunkin kykyjen mukaisesti.

Irmelin tyttären Maarian kohdalla yhtenäinen peruskoulu oli samansisältöinen maaseudulla koko ikäluokalle. 1990-luvulta lähtien vallinnut kaupunkien peruskouluja koskeva markkinavetoinen koulutuspolitiikka (Kivirauma 2001, 84), johon liittyvät vanhempien vapaus valita, koulutuksen näkeminen kilpailun ja markkinoiden areenana (Silvennoinen ym. 2002, 68) tai peruskoulun valintaoppaat (esim. Metso 2004, 47–48) tai eri tavoin profiloituneiden luokkien oppiainesisällöt, eivät koskeneet Maariaa ja hänen perhettään (ks. myös Rätty ym. 2009, 291). Pienestä ala-asteen koulusta Maaria siirtyi ikäluokkansa tavoin suurempaan yläasteen kouluun. Vanhemmat ja isovanhemmat kannustivat häntä opinnoissa. Ainoastaan koulukiusaaminen varjosti koulumyönteisen, koulussa hyvin menestyvän ja viihtyvän Maarian koulunkäyntiä. Hän ei kuitenkaan halunnut asiaan puuttuttavan, koska pelkäsi sen innoittavan kiusaajaa entisestään.

Peruskoulun jälkeen Maaria jatkoi lukio-opintoihin, sillä hänen haaveenaan oli teatteri-korkeakouluun hakeutuminen. Ensisijaisena vaihtoehtona Maaria piti peruskoulun jälkeen tulevaisuuden suunnitelmistaan johtuen ilmaisutaidon lukiota. Vanhemmat eivät kuitenkaan mieltyneet siihen ajatukseen, että Maaria olisi peruskoulun jälkeen muuttanut toiselle paikkakunnalle asumaan. Määrätietoinen Maaria esitti vaihtoehdoksi sen, että hän hakeutuisi kotikunnassaan sijaitsevaan lukioon ja pääsisi sen aikana vaihto-oppilaaksi. Yhteisymmärryksessä vanhempien kanssa päädyttiin tähän vaihtoehtoon. Maarian lukiovalinnan kautta välittyvät 1980–1990-luvulla syntyneen yksilöllisen valinnan sukupolven lisääntyneet koulutusvalintojen mahdollisuudet (Hoikkala & Paju 2008, 287–292). Kunnianhimoisen, motivoituneen ja kilpailuhenkisen Maarian erinomainen opintomenestys jatkui koko vaihto-oppilasvuoden ajan.

Maariallyle oli vastaavalla tavoin kuin Lahelman (2003, 240) tutkimuksen keskiluokkaisille nuorille korkeakoulutukseen hakeutuminen lukion jälkeen itsestään selvää.

<sup>60</sup> Pohjakoulutus tarkoittaa eri asiaa kuin pohjakoulu. Niemi selvittää, että nimitystä pohjakoulu on käytetty kahdessa eri merkityksessä. Laajemmassa merkityksessä pohjakoululla on tarkoitettu sellaista koulumuotojen välistä suhdetta, jossa ylempi koulumuoto yleensä rakentaa opetuksensa alemman koulumuodon opetukselliselle pohjalle. Suppeammassa merkityksessä pohjakoululla on tarkoitettu kansakoulun ja ylempään kansakoulun välistä suhdetta. (Niemi 1969, 5.)

Erinomaisesti ylioppilaskirjoituksissa menestynyt Maaria pääsikin jatkamaan lukion jälkeen opintojaan yliopistossa. Teatterikorkeakouluhaaveen jätettyään hän hakeutui ranskan kielen opintoihin yliopistoon, sillä vaihto-oppilasvuoden aikana ranskan kieli ja kulttuuri olivat tulleet tutuiksi. Kahden vuoden yliopisto-opintojen jälkeen hän jätti kieliopinnot ja hakeutui lastentarhanopettajan koulutukseen. Hänen ratkaisuuksensa vaikutti mm. se, että tulevaisuus filosofian maisterina tuntui epävarmalta ja se, että kiinnostus lapsiin oli kasvanut iän ja elämäntilanteen vakiintumisen myötä. Vaikka Maaria oli itse vakuuttunut koulutusohjelman vaihtamisesta, hän muisteli kertoneensa hieman arastellen asiasta äidilleen Irmelille ja isoäidilleen Maijalle.

Yhteistä Maijalle, Irmelille, Ursulalle ja Maarialle on, että he varttuivat ympäristöissä, jotka tarjosivat myönteiset ja kannustavat lähtökohdat kouluttautumiseen. Perheissä arvostettiin koulutusta, resursoitiin koulutukseen ja kannustettiin kouluttautumaan, minkä voi katsoa edistäneen tytärten koulumenestystä. Kirjallisen kulttuurin arvostus tuki kaikissa sukupolvissa oppimista: kotiin tilattiin lehtiä ja hankittiin kirjallisuutta, perheissä pidettiin lukemista tärkeänä ja lapsia kannustettiin kirjallisuuden pariin (ks. esim. Järvinen 1999, 52). Tyttäret olivat kiinnostuneita koulutyöstä ja tavoittelivat menestystä opinnoissaan toimien koulun kulttuurin ja odotusten mukaisesti. Heidän itsenäinen oppimistoimintansa oli korkealla tasolla, mikä on ominaista niin työväenluokkaisista lähtökohdista lukioon ponnistaville nuorille kuin myös lukioon jatkaville kodin yleissivistävää kulttuuriperimää uusintaville keskiluokan nuorille (ks. Hautamäki 1984, 22–23).

Ylioppilastutkinnosta muodostui pohjakoulutus kolmessa perättäisessä sukupolvessa. Koulutuksen kulttuurinen pääoma kasautui sukupolvelta toiselle (Kärkkäinen 2004, 289) Irmelin ja Ursulan jatkaessa lukio-opintoihin ”toisessa polvessa” ja Maarian jatkaessa isoäitinsä ja äitinsä viitoittamalla opintiellä jo ”kolmannessa polvessa” ja sen jälkeen yhä pidemmällä ja korkea-asteisemmalla opintiellä. Koulutuksen merkitystä heidän perheissään pidettiin suurena ja yleissivistävää koulutusta ensisijaisena keskiluokkaisten perheiden tapaan (Hämäläinen ym. 2007, 48; Järvinen 1999, 50; Lahelma 2003, 240; Metso 2004, 168–169). Yleissivistävä koulutus toimi heille sivistyksen hankkimisen ja itsensä toteuttamisen lähtökohtana. Heidän aikaperspektiivinsä tulevaisuuden suhteen oli pitkä, sillä lukio toimi pohjakoulutuksena jatko-opintoihin. Lukioon menoa vahvasti edelleen kaikkien hyvä tai erinomainen opintomenestys.

Lukion ja ylioppilaskirjoitusten jälkeisten opintojen valinnasta keskusteleminen tuli esille ainoastaan Maarian kohdalla. Tämä saattoi johtua siitä, että Maarian opiskelua koskevat valinnat olivat ajankohtaisia haastattelun aikaan. Kyse saattoi olla myös siitä, että odotukset opintiestä olivat Maarian suhteen korkealla: olivathan hänen äitinsä ja isoäitinsä jo kaavailleet yliopistollisia opintoja. Toisaalta tämä saattoi viitata myös siihen, että lukion tultua toimihenkilötaustaisissa ja keskiluokkaisissa perheissä itsestään selväksi pohjakoulutukseksi, koulutusvalintojen pohdinta on näissä perheissä siirtynyt lukion jälkeisiin opintoihin.

Lukion jälkeisiin opintoihin hakeutuminen tai valikoituminen oli moninaisten pohdintojen ja valintojen takana. Maija, Irmeli ja Maaria päätyivät lukion jälkeen terveydenhuollon alan oppilaitoksiin ja lastentarhanopettajakoulutukseen, mitkä ovat perinteisesti olleet naisten opinahjoja (ks. esim. Kivinen & Rinne 1995, 34). Maijalle, Irmelille ja Ursulalle lisä- ja täydennyskoulutuksen hankkiminen on ollut luonnollinen osa työelämää ja itsensä toteuttamista koulutuksen avulla. Koulutukseen hakeutuminen on lähtenyt itsestä ja oman osaamisen kehittämisestä. Maijan kouluttautuminen on työelämän jäätyä taakse jatkunut ikääntyvien yliopistossa. Irmeli on hankkinut moninaista lisä- ja täydennyskoulutusta osaamisensa tueksi maatalousalan yrittäjänä. Kouluttautuminen on lisännyt koulutushalukkuutta, kuten monissa tutkimuksissa on osoitettu (ks. esim. Tilastokeskus 2005; Tilastokeskus 2008a; ks. myös Antikainen ym. 2006, 105–106).

### 5.3 Ammatillinen kouluttautuminen kolmessa sukupolvessa

Tarkastelen tässä alaluvussa Saiman keskimmäisen tyttären, 1930-luvun loppupuolella syntyneen Kyllikin, hänen 1950-luvun puolivälin jälkeen syntyneen esikoistyttärensä, Elisan, ja tämän 1970-luvun lopulla syntyneen tyttären, Elinan, kokemuskertomuksiin perustuen heidän koulutusvalintojaan ja suhtautumistaan kouluttautumiseen. Kolmessa perättäisessä sukupolvessa äidit ja tyttäret kouluttautuivat ammatillisesti Saiman keskimmäisestä tyttärestä lähteneessä sukulinjassa.

Kyllikki aloitti koulunkäyntinsä kansakoulussa 1940-luvun puolivälissä. Kansakoulu sujui Kyllikin kertoman mukaan hyvällä koulumenestyksellä, joten hän pyrki tyttölyseoon vanhemman sisarensa Maijan tavoin. Oppikoulussa opiskeluhaluja ei enää riittänyt, joten heikon opintomenestyksen vuoksi Kyllikki jätti opinnot viidennen luokan jälkeen kesken. Tyttökoululaisten kuusivuotisen keskikoulun keskeyttäminen ei ollut tuohon aikaan tavatonta; varsinkin vähävaraisissa perheissä luokalle jääminen tai opintojen heikko sujuminen merkitsivät usein opintojen lopettamista ja palkkatyöhön siirtymistä Kyllikin tavoin (ks. esim. Kaarninen 1995, 163). Ammatillinen koulutus oli tuolloin vasta kehittymässä (ks. esim. Ahonen 2003b, 102; Elovainio 1993, 420–421; Wilkama 1950, 147–149), joten se ei tarjonnut vaihtoehtoja koulutusuraa yleissivistävän opintien keskeyttäneille.

Saattamatta keskikouluopintojaan loppuun Kyllikki siirtyi 1950-luvun alkupuolella 15-vuotiaana työelämään. Työnsaanti oli Kyllikin kertoman mukaan kohtuullisen helpoa, eikä koulutusta juuri kysely. Työnhakutilanteessa työhönottoiän täyttyminen oli koulutodistuksia tärkeämpää (ks. esim. Rautakilpi 2003, 222). Kyllikki jäi pois palkkatyöstä avioitumisen ja perheen kasvamisen myötä ja omistautui kodin ja lasten hoidolle. Perheeseen syntyi yhteensä kuusi lasta, joista viisi oli tyttöjä. Yksinhuoltajaksi jääneen ja suurta perhettä luotsanneen Kyllikin elämään toivat helpotusta kehittyvän sosiaalivaltion palvelut, kuten lapsiperheille suunnatut tuet (ks. Pulma 1987, 214). Lasten vartuttua Kyllikki hankki ammatillisen hoitoalan koulutuksen työvoimapolitiisella,

puolen vuoden mittaisella kurssilla 1970-luvulla ja siirtyi ansiotyöhön.<sup>61</sup> Vaikka Kyllikki oli saanut 1950-luvulla töitä ilman koulutusta, niin koulutuksen merkitys työmarkkinoille kiinnittymiseen oli kasvussa. Kun vielä vuonna 1960 maan 15–64-vuotiaasta väestöstä suurin osa (lähes 86 %) toimi ammateissa lähinnä kansakoulupohjalta ilman erillistä ammatillista koulutusta (Lampinen 2003, 23), niin koulutetun ammattitaitoisen työvoiman tarve oli sittemmin lisääntynyt jatkuvasti.

Kyllikin vanhin tytär, 1950-luvun loppupuolella syntynyt Elisa, kasvoi varhaislapsuutensa isovanhempiensa hoivissa. Kyllikki oli saanut Elisan niin nuorena, että sekä isovanhemmat että Kyllikki katsoivat parhaaksi, että Elisa jäi isovanhempiensa hoiviin varttumaan. Elisan varhaislapsuus oli siinä mielessä samankaltainen kuin hänen isoäitinsä Saiman, että tyttärentytär varttui isovanhempiensa kodissa tätiensä ja enojensa kanssa.

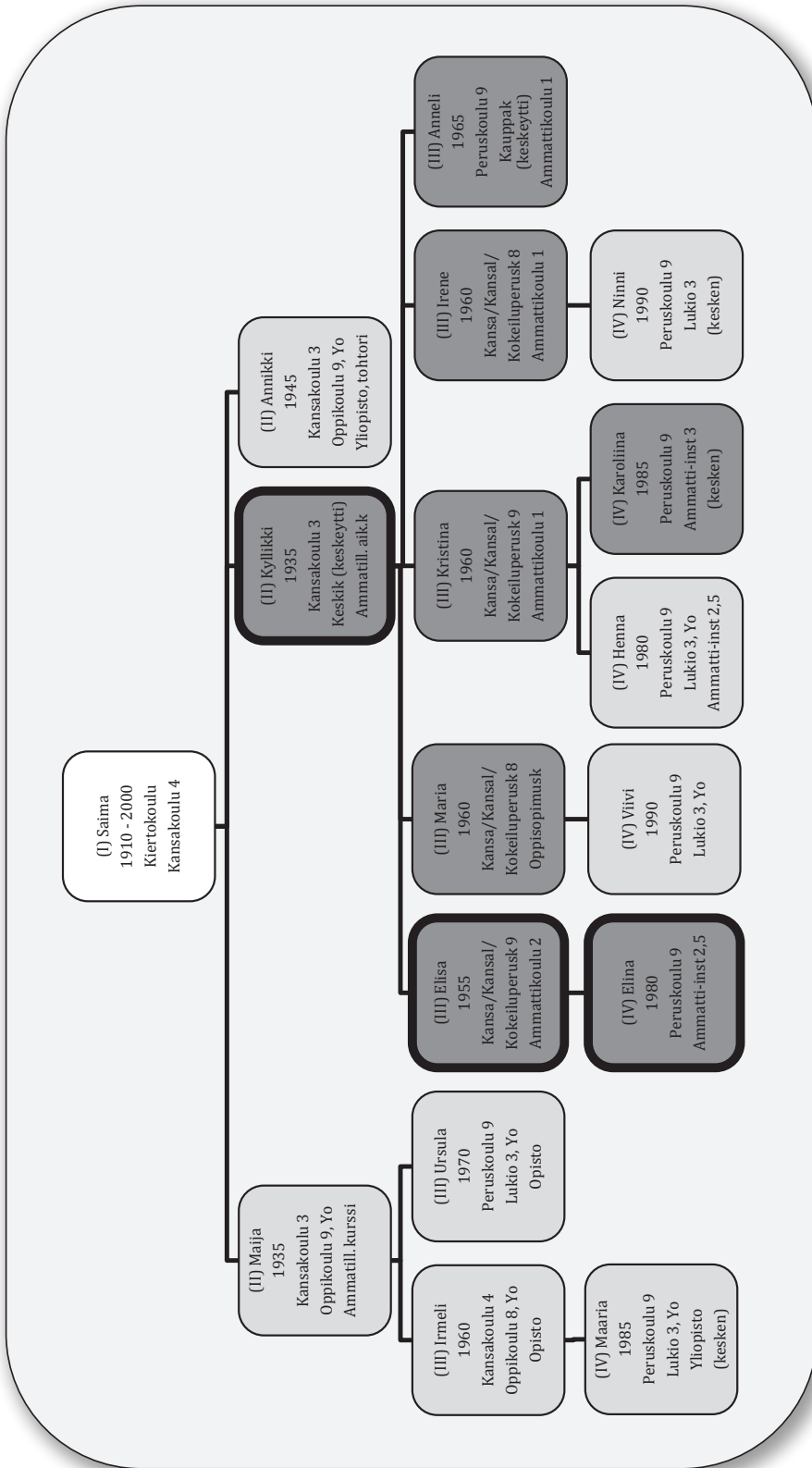
Elisa arvelee, että hän olisi tätiensä ja enojensa tavoin voinut hakeutua rinnakkaiskoulun aikaan kansakoulusta oppikouluun, mikäli hänellä olisi ollut opiskeluhaluja. Elisaa kiinnostivat kuitenkin koulunkäyntiä enemmän toiminnalliset harrastukset, joten hän ei keskikouluun pyrkinyt. Elisa kävi kuusivuotisen kansakoulun ja kaksivuotisen kansalaiskoulun. Lisäksi hän suoritti yhdeksännen luokan, sillä hän ei päässyt kahdeksännen luokan jälkeen haluamiinsa ammatillisiin opintoihin. Vapaaehtoisen yhdeksännen luokan käynnin mahdollisuus liittyi kokeiluperuskouluvaiheeseen 1970-luvun taitteessa ennen varsinaiseen peruskouluun siirtymistä (ks. esim. Viitaniemi 1981, 125–127).

Kyllikin kaikki lapset valikoituivat kansalaiskoulun, kokeiluperuskoulun tai peruskoulun jälkeen joko heti tai muutaman vuoden kuluttua, jonkin aikaa ansiotyössä oltuaan, ammatilliseen koulutukseen. Elisa suoritti yhdeksännen luokan jälkeen kaksivuotisen kampaamoalan tutkinnon 1970-luvun alkupuolella. Omalla alalla ei kuitenkaan töitä riittänyt, joten Elisa siirtyi muihin palvelualan tehtäviin. Myöhemmin hän avioitui ja sai kaksi lasta.

Elisan tyttären, Elinan, koulunkäynti 1980-luvun puolivälin jälkeen tarkoitti suoraan yhdeksänvuotista peruskoulua. Osa kouluista oli jo tuolloin profiloitunut painopistealuidensa mukaisesti (ks. esim. Silvennoinen ym. 2002, 68). Kolmannelta luokalta lähtien musiikista pitävä Elina hakeutui äitinsä kannustamana musiikkipainotteisen opetuksen luokalle. Peruskoulun käytyään Elina korotti ensiksi vuoden ajan päättötodistuksen arvosanoja ja hakeutui sen jälkeen ammatillisiin hoitoalan opintoihin. Molemmat, sekä äiti että tytär, näkivät ammatillisen opintien Elinalle sopivana ja hyvänä koulutuksena. Valmistuttuaan Elina on toiminut koulutusalaansa vastaavissa työtehtävissä.

Kolmessa perättäisessä sukupolvessa äidit ja tyttäret valitsivat ammatillisen opintien enemmin tai myöhemmin. Kyllikin koulunkäynti sijoittui rinnakkaiskoulun aikaan, Elisan koulutusvalintojen aika oli murrosvaihetta ja Elinan kohdalla oli siirrytty kaikille yhteiseen peruskouluun. Esitän seuraavaksi ammatillisen kouluttautumisen jatkuvuutta osoittavat kokemuskertomukset Kyllikki (isoäiti) – Elisa (äiti) – Elina (tytär) -linjassa (ks. kuvio 7).

<sup>61</sup> Katson Kyllikin kouluttautuneen ammatillisesti, sillä hän jätti keskikouluopinnot kesken rinnakkaiskoulun aikaan, siirtyi työelämään ja kouluttautui myöhemmin aikuisiällä ammatillisesti.



**Kuvio 7.** Kyllikki, Elisa ja Elina – kokemuskertomukset  
(sukupolvet I–IV, henkilön nimi, syntymävuosi viiden vuoden tarkkuudella, koulutus ja vuodet)  
(ammatillinen koulutus tummalla pohjalla, yleissivistävä koulutus vaalealla pohjalla)

### **Kyllikki: ”Mä kävin viis vuotta keskikouluu...sit mä jätin kesken”**

Saiman tyttäristä keskimmäinen, 1930-luvun loppupuolella syntynyt Kyllikki muistelee, että lapsuuskodissa, kaupungin omistamassa vuokratalossa oli keittiö, kamari ja pieni eteinen: *”Eikä mitään komeroita eikä mitään muutakaan, et se oli ihan semmonen alkeellinen ja ulkows sitten, jotenkin semmosta aivan fantastista...Se oli aivan aidattu piha ja äiti kasvatti siellä kukkasia, ruohosipuleita, persiljaa ja kaikkee tämmöst. Hirveen pieni se piha, mut meil oli sit siel leikkimökki, kun me oltiin vähä vanhempia.”* Kyllikki kertoo oppineensa jo pienenä työnteoa, sillä lapset saivat mahdollisuuden viljellä kasveja isän työpaikalla tehtaan pelto-viljelmillä: *”Mekin saatiin semmonen iso, mikä se mahto olla, hehtaari tai sarka, et me viljeltiin siellä perunaa ja kaiken näköst vihannest. Se oli semmonen tärkeä juttu, et olet jo lapsena oppinut istuttamaan perunaa ja noukkimaan pois, et kuokka on käyny...Äiti ei olis pakottanu, mut isä oli sitä mieltä, et täytyy niinko oppia työnteokoon, et sit vanhempiana pärjää. Ja sit ko me oltiin siellä maaseudullakin, niin toinen äitin täteist oli semmonen, et hän meinas, et kyl ruokaansa suola täytyy tienata.”*

Keskimmäisen lapsen ja tyttären asema viisilapsisessa perheessä vaikutti siihen, että vanhempiin ja nuorempiin sisaruksiin muodostui erilainen suhde: *”Mulla on semmonen juttu, et vanhemmat ovat tavallaan pitäneet minusta huolta, et mä en ole koskaan saanu omaa tahtoa läpi. Vanhemmat on jollakin tavalla ollu mulle auktoriteettinakin, mut nuoremmat on sit ollu semmosia, et mä olen niitä vähän hoitanutkin.”* Perheessä vallitsi perinteinen työnjako naisten ja miesten töiden välillä: *”Ja isä ei tehny, hän ei edes tiskannu koskaa. Hän sano, et kerran kun hän alottaa, niin hänen täytyy sit aina tiskata. Isä haki puut. Vettä haki pääasias äiti, mut kyl isäkin joskus haki. Sitteko me pystyttii hakee puol ämpärillistäki kerral, nii kyl mekin sit haettiin... Se oli semmost, et leikkien tehtiin työtä aluks. Sit se ku rupes tulee nii, et ko oli vähän vanhempikin, nii ei oikein jaksanu lähtee hakee sitä vettäkö. Vuorot oli vähä semmosii, et nyt on sun vuoros käydä, ko mä olen just käyny. Se oli vähän semmonen, et jos ei heti lähteny, nii äiti lähti sit itte. Nii ko mä olen vähän samanlainen. Äiti vaa teki askareitas, ei siin sit mittää.”*

Vaikka Kyllikki kokee lapsuutensa olleen yleisesti ottaen turvallinen, sota-aika on antanut lapsuudelle oman leimansa. Erityisesti mieleen on jäänyt sodan alkaminen: *”Ja täytyy sanoa kun sota alkoi, niin mä muistan sen, mä olin kaks vuotias. Niin mä muistan ihan tarkkaan vielä, misä mä vielä olen istunu. Mä istuin tota noi nii sängyn päällä ja ehkä sit oli jo äiti sanonu, et nyt alko sota ja mää menin siihe sänkyyn. Mun mielestä sänky oli turvallinen. Kaks vuotiaan järjel ajateltuna. Se oli niinko kauheen turvallinen, sänky yleensä oli turvallinen, koska pääsi nukkumaan.”* Lasten normaalia arkea siivittivät Kyllikin lapsuudessa sota-ajan kokemukset: *”Mut se oli aina ihan kiva, et on syöty kaurapuuroo...Sit juotii kahvii, sit ko oppis lukemaan, ni luki lehden... Sit me mentiin ulos, leikittiin ja urheiltiin siellä kaikennäköstä... Sit ko oli sadepäivä, nii me järjestettii omii leikkei. Mua naurattaa nii kauheesti tänä päivänä, kun siihen aikaan kun kerran oli sota-aikaa ja oli hautajaisii aika usein, niin aika useesti leikittii hautajaisii ja sit oli myöskin häitä...Sota-aikana mentiin paljon niinkun naimisiin, et oli niinku sillai kans, et kyl oli nää molemmat sekä hautajaiset et häät. Ja mun veljeni oli pappi ja saman tien hän oli sulhanenkin.”*

Lapsuuden perheessä ohjattiin lapsia lukemaan, ja isä luki itse paljon. Kyllikki muistelee molempien vanhempien kannustaneen lapsia lukuharrastukseen: *”Nii se oli kuitenkin tärkeätä, että lukeminen on tärkeätä, et pärjää maailmassa, et pystyy oppimaan. Et se opiskelu oli heille niinku et heidän katsantokantas oli se, et kun he olivat ihan tavallisia ihmisiä, et jos meistä olis jotakin enemmän tullut. Et me saatas niinku helpommin tää raha. Et heillä oli hyvin tarkkaa se. Oli se molemmilla samalla tavalla, et me saatas niinku helpompi*

*elämä kuin heillä.” Kyllikki muistelee vanhimman siskonsa oppikoulun käynnin olleen merkittävä asia perheessä: ”Se oli jo suuri tapaus, ko Maija tuli ylioppilaaks. Ensinnäkin siihen aikaan, kun Maija rupes käymään oppikoulua, niin äitin eno oli opettajana ja hänen vaimonsakin oli ja hän sanoi, että ei se niin taida kannattaa ja ei naisii niinko taida kannattaa niinko kouluttaa ja eikä teillä oo varaakaan kouluttaa. Mut kuitenkin tavallaan tää eno kannusti. Et jaaha, et Maija on sen verran hyvä, et kannattaa pistää kouluun... Mut kuitenkin se oli tärkeetä, että Maijasta tuli jotakin, ko oli sanottu, että ei köyhien kannata kouluttaa. Äiti ja isä suhtautuivat molemmat niin, että sekä tyttären ja poikien kannattaa molempien käydä koulua.”*

Lukemaan Kyllikki muistelee oppineensa jo 5-vuotiaana, joten hän osasi lukea aloittaessaan koulun 7-vuotiaana: *”Ja koulussakin mä ajattelin, et on nii kauhee istuu tääl, ku toiset tavaa ja tankkaa ja mää olin kaikki lukenu läpitten, must se oli hirvittävä, mut sen tähden mä jouduin aina lukemaan ylimäärästä koko luokalle.”* Kyllikki kävi kolme vuotta kansakoulua ja pyrki sitten keskikouluun, kuten vanhemmat sisaruksensakin: *”No se oli semmonen juttu, et ko kaks vanhempaa oli keskikoulu, ni kyl kai munki piti”.* Kyllikki ei paneutunut erityisemmin koulunkäyntiin: *”En mää lukenu, mut kirjoja luin erittäin paljon ja olin sillai tiedonhalunen, mut en mittää läksyjä jaksanu. Sit mun täytyy sanno, et mä olen kaikki lukuni jättäny sen takia just kesken, kun mä olin niin lapsellinen. Et mä ajattelin, et mä pärjään tääl muutenkin, et mä ajattelin, et mä meenkin 18-vuotiaana naimisiin ja saan paljo lapsia. Mä olin itte lapsellinen ja tykkäsin kauheesti lapsist.”* Hän jätti kuusivuotisen keskikoulun kesken viidennen luokan jälkeen syksyllä:

*”Mä olen niin lapsellinen nuori ihminen ollu, mä olen ollun nii lapsellinen. Mä en tiedä. Mä en tiedä, ei se siit ollu, ko mä jätin sit keskikoulun kesken, et mul olis mitää poikii ollu, vaik kaikki luuli nii. Totta kai me liikuttii. Oikeastas vanhemmat sisarukset piti mut aivan tyhminä. Yhä edelleen se on niin, mä olen tyhmin. Mut kansakoulu meni hyvin, ei nii oppikoulu. Et mä olin hyvä virees viel kansakoulu...Mä kävin viis vuotta. Sit mä jätin kesken, kun se olis ollu kuusivuotinen...Ni mä en jaksanu käydä kuin viis luokkaa ja senkin luokalle jääden... Ni en oo käyny keskikouluu. Ni periaattees mul ei ol mitään todistust. Ei minkään näköstä päästötodistusta.”* Keskikoulunsa jättämistä kesken hän pohtii vielä seuraavasti: *”Se oli se, et miks mä siel sit olen, kun en mä mittää ossaa, mut osasin kyl. Mut siihen mul ei ollu kun nianhimo, mut kaikkiin tällasiin urheilujuttuihin kyl, et mun täytyy aina ol vähä parempi ko toiset.”* Urheilun lisäksi kiinnostava oppiaine oli kasvioppi: *”Se oli mulle hirveen tärke...Et aina kun mä nään tuol kasveja, kukkia tai jonku, ni mä sanon aina sen latinalaisen nimen. Täytyy sanoo, et mä laitoin ne niin hienosti. Mä olin prässänny ja sit mä laitoin ne semmosel neulal...ja sit mä väänsin liimapaperil ne kaikki pienet suikaleet sin toisel puolel.”* Vaikeita aineita keskikoulussa hänelle olivat ruotsi ja saksa sekä matematiikka, joten hän päätyi lopettamaan koulunkäynnin ja aloittamaan työnteon 15-vuotiaana: *”Menin hoitamaan semmosta 3-vuotias poikaa. Ja sitte mä tykkäsin kauheesti. Meil meni ihan mukavasti...Hän oli yksinäinen äiti...Tää äiti ei voinu kovi paljo maksaa...nii hän osti jottai, pyyheliinan muun muassa.”* Myöhemmin Kyllikki teki töitä mm. hoitoalalla vastaanottoapulaisena ja tehtaassa painajana. Työhönottohaastatteluisissa ei juuri todistuksia kysely: *”Mä pääsin aina vaan, joka paikkaan mä pääsin. En mä tiedä, mikä siin sit oli. Koska mä olin, mä olen kauhia ujo ain ollu. Ei uskois. Hyvin, hyvin ujo. Mut mä olin aina vaan semmone heittäytyjä. Mä menin vaan.”*

Ensimmäisen lapsensa Kyllikki sai 19-vuotiaana. Runsaan vuoden kuluttua ensimmäisen lapsen syntymästä Kyllikki avioitui lapsen isän Erikin kanssa. Avioliitosta syntyi kuusi lasta vajaan kymmenen vuoden sisällä. Avioliitto oli alusta asti myrskyisää kuuluisan ja

menevän urheilijan kanssa, ja se päättyi nuorimman lapsen ollessa kaksivuotias. Vanhin lapsista oli jäänyt asumaan Kyllikin lapsuudenkotiin isovanhempien kasvatettavaksi ja muutti tässä vaiheessa äitinsä, Kyllikin, perheeseen. Tällöin avioliitto Erikin kanssa oli jo loppunut. Syynä avioeroon oli Kyllikin kertoman mukaan miehen alkoholin käyttö: *”Kun ajattelee, et mies on ollu alkoholisti, käyny missä on käyny. Sen takia mä halusin myöskin eron, et lapsil olis turvallisempaa ja parempaa olla. Toiset yrittivät aina sanoa toista päin, et lapsil täytyy olla isä. Mää kattosin paremmaks näin ja olen ollu erittäin tyytyväinen. Lapsist on tullu kunnollisia... Täytyy oikee itte kehua itteäs. Mul oli lapset, ne oli nii tärkei mulle, ettei niistä päässy kukaa hunningolle.”* Kyllikki kasvatti lapsiaan yksinhuoltajana. Perhe sai kaupungin puutalosta vuokra-asunnon ja toimeentulo oli väkisinkin niukkaa, joten tukea siihen oli haettava kunnan sosiaalitoimelta. Myös erilaiset hyväntekeväisyysjärjestöt avustivat perhettä. Lähellä asuvat Kyllikin vanhemmat avustivat kykyjensä mukaan. Kyllikki hoiti kotiäitinä lapsia: *”Mun oli pakkokin olla sentähden kotona, et heit oli ensinnäkin monta ja sit mä halusin pitää kodin sillai, et lapsil olis ollu hyvä olla... Mul on lapset aina ollu kaikki kaikes, yhä edelleen on. Muu saa vähä jäädä, mut lapsil täytyy kaikki olla ihan siististi. Ei tosin niin hienoja vaatteita... et siisteyttä ja et lapsil on hyvä, monipuoline ruoka.”* Siisteyden lisäksi kasvatuksessa tärkeää oli toisten ihmisten huomioiminen: *”...Et täytyy niinku oppii kunnioittamaan toisii ihmisii. Kaikki ollaan tasavertasii kumminki. Kukaan ei oo sen parempi, olkoonkin titteli mikä hyvänsä.”*

Lapsista vanhimmat kävivät kansa- ja kansalaiskoulua, ja nuorempien kohdalla koulu muuttui peruskouluksi. Koulutehtävät lapset selvittivät yleensä itsekseen: *”En mä heitä läksyihis sil taval puuttunu, et jos joku kysys jottai mult, mut yleensä he juttelivat keskenään. Ja jokainen meni niinko meni, enkä sano, et olis mitenkään huonostika menny... Et se oli iha heitä oma valintas, en mä puuttunu siihe mitenkään.”* Kyllikki lisää vielä: *”Siin kävi niin, et hyvä kun kansa- ja kansalaiskoulun kävivät ja sit ammattikouluun. Et ammattikoulu on mun mielestä ihan hyvä. Et ei mittää sen enemppää. Kukkaa ei ollu halukaskaan menemään minnekään, et he tykkäs, et se on vaan ihan hyvä. Kolme noista keskimmäisistä tytöistä kävi saman ammattikoulun linjan, elikkä tätä elintarvikelinjaa.”* Toisaalta Kyllikki arvelee myös, että taloudelliset seikat olisivat estäneet lasten kouluttamisen: *”Et en mä olis kyl millää lailla pystyny kouluttamaaka”.*

Pohtiessaan vielä sitä, mikä on ollut kaikkein tärkeintä kasvatuksessa, Kyllikki tiivistää: *”Se vaa, et pääsee kunnollisesti oman elämän alkuun, omille jaloilleen, se on kaiken A ja O, kaikkein tärkeintä. Et joskus aikoinaan ajattelin sitä, et voiku noi lapset kasvas pian, et mäkin saisin omaa rauhaa. Ja sit se menikin liian äkkii kaikki. Sit oli vaan se haave, et he pääsevät kunniallisiin ammatteihin. Se on niinko oikeastas ollu haaveena. Ei siin mittää sen enemppää ollu.”* 1970-luvulla lasten vartuttua Kyllikki kouluttautui puolen vuoden mittaisella kursilla hoitoalalle. Hän työllistyi melko pian kurssin jälkeen ja toimi hoitoalan ammatissa yli kaksikymmentä vuotta, aina eläkeikänsä saakka. Kyllikin eläkepäiviin kuuluvat lasten ja lastenlasten elämän seuraaminen, liikunta voimien ja terveydentilan mukaan sekä toiminta isoäitiverkostossa.

### **Elisa: ”Sit mä kävin vielä sen yhdeksänne, se oli vapaaehtoinen”**

Kyllikin vanhin tytär, Elisa, on syntynyt 1950-luvun loppupuolella. Hänen lapsuutensa oli poikkeuksellinen sisaruksiin verrattuna siinä mielessä, että hän asui isovanhempiensa luona. Elisa kokee, että hänen kasvattajinaan toimivat isovanhemmat, tädit ja enot. Äiti ja omat sisarukset jäivät hänelle varhaislapsuudessa vieraiksi: *”Aina kun me mentiin mun äidin ja muitten sisarusten luokse, niin se oli ihan niin kuin oltaisiin menty kylään jonnekin, en mä*

*kokenut, että ne oli mun sisaria". Kyllikki oli ollut 19-vuotias Elisän syntyessä. Kyllikin suhde lapsen isään oli katkennut erinäisten vaiheiden myötä. Isovanhemmat olivat nähneet tässä kohtaa parhaaksi pitää Elisän hoidettavanaan, jotta Kyllikki saisi vielä viettää nuoruuttaan. Elisa käveli isoisän kanssa pitkiä lenkkejä puistoissa. Isoäidin Elisa koki lämpimäksi ja huolehtivaiseksi. Hän tunsi isovanhempien kodin omakseen, eikä ollut halukas muuttamaan äitinsä perheeseen vielä siinä vaiheessa, kun se olisi ollut mahdollista: "Ja mä muistan sen, et mä en olis mistään hinnasta halunnut sinne mennä koskaan. Mä muistan sen, että oli määrätty joku päivä, koska mun pitää mennä sinne... Usein iltaisin mä kysyin mammalta, että eihän mun tarvi mennä sinne, eihän tarvi. Mamma sanoi, että ei, katotaan sitä nyt sitten vielä. Mammallakin oli hirveitä, kun mä olin ainoa pieni siinä enää. Ja sit mun pappa eli siinä vielä, hän oli tavallaan mun isä siinä."*

Elisän vanhemmat olivat alkaneet seurustella uudelleen välirikon jälkeen. Kahden vuoden kuluttua Elisän syntymästä syntyi ensimmäinen pikkusisko. Tällöin vanhemmat myös avioituvat. Yhteensä sisaruksia syntyi viisi. Elisa asui kuitenkin pitkän aikaa isovanhempien luona sekä omasta että isovanhempiensa halusta. Isovanhempien korkea ikä ja isoisän sairastelu osaltaan vaikuttivat siihen, että katsottiin parhaaksi, että murrosikä lähestyvä Elisa siirtyi omaan perheeseensä. Siinä vaiheessa myös omat vanhemmat olivat eronneet. Elisän ei ollut aluksi helppo sopeutua uuteen kotiinsa: *"Tavallaan mä tunsin itseni aika ulkopuoliseksi siellä silloin. Jotenkin me kuitenkin aika erilaisia me sisaret oltiin. Mä luulen, et muut vierasti mua yhtä lailla kuin mä niitä. Sitten kun mä menin sinne, niin mä olin heille semmonen kummajainen."* Suhde omaan äitiin oli aluksi etäinen, ja jossain vaiheessa *"hän koitti olla mulle kaveri"*. Suhde äitiin muuttui myöhemmin hyväksi. Siinä mielessä Elisa vietti samanlaista lapsuutta kuin sisaruksensa, että hän kävi puolipäivätarhassa ja kesäsiirtolassa: *"Mä olen viisivuotiaana ollut ensimmäisen kerran kesäsiirtolassa. Ja tämä on suurin trauma, joka mulle on jäänyt lapsuudessa. Mä olen ikuisesti katkera siitä kyllä. Mä päätin silloin, että jos mulle joskus omia lapsia tulee ja jos ne ei jumankaut sinne kesäsiirtolaan halua, ne ei sinne joudu. Se kesäsiirtola oli hirveä paikka!"* Hieman vanhempana kesäsiirtolassa olo tuntui mukavalta, sillä sieltä sai samanikäisiä ystäviä.

Elisa aloitti kansakoulun samalla tavoin kuin sisaruksensa. Hän muistelee, että silloin toimi keskikoulu kansakoulun rinnalla. Hän arvelee, että mamma olisi todennäköisesti kustantanut opinnot keskikoulussa, jos hän olisi halunnut sinne hakeutua. Isovanhemmat suhtautuivat koulunkäyntiin kannustaen ja pappa oli sitä mieltä, että *"se pitää sit selvittää se koulu"* ja mamma jatkoi, että *"ei muuten pärjää elämässä"*. Elisa muistelee koulunkäyntiään seuraavasti: *"Kyl mä oikeastaan viihdyin, ei mulla mitään silloin ollut. Kyl mä viihdyin. Mut kyl mä muistan sillai joskus jälkeenpäin, et kyl mul oli jotakin semmost pelkoo sinne kouluun mennä, ainakin ihan alaluokilla. Et kyllä siinä oli jotakin semmosta, kiusaamista jos voi sanoa, tänä päivänä se on varmaan toisenlaista. Kyl mä muistan, et mul oli vähän semmosta, jotain pelkookin joskus. Sit jotenkin mulla oli aina se, et kun mä olin niin pitkä, niin mä olin kaikkein pisin meidän luokasta, et sit keväällä, olisko se ollut kolmannella luokalla, niin tuli semmonen tyttö, joka oli mua isompi ja mä ajattelin, että ihanaa, kun joku on mua isompi. Mä aina vähän kärsin siitä, kun mä olin niin pitkä."*

Elisa kokee koulun sujuneen kohtalaisesti: *"En mä mikään hyvä ollut, mut en huonokaan, niin varmaan jotai sellasta seitsemää, seitsemää ja puolta ehkä"*. Eno ja täti valvoivat koulunkäyntiä ja läksyjen tekoa: *"Ne koitti mua opettaakin. Mä en ole mikään välkky ollut koskaan koulussa. Kyllä nyt pärjännyt olen ja sitten mä olin vähän pökö, en mä niinkun halunnut, että mua neuvotaan. Iltakaudet ne koitti mua neuvoo. Et ne jaksokin neuvoo."* Hän osallistui monenlai-

siin harrastuksiin: *”Mut sit nää mun harrastukset, niin ei ne [isovanhemmat] millään tavalla niihin puuttunu, että kyllä mä hakeuduin niinko itte niihin sitten, jonkun kaverin kautta tai sitten koulusta. Mutta itte mä sain ne sit niinko hoitaa. Yleensä mun mielestä ei ollu sillon mitään maksua, en mä muista. Ehkä ne kilpailumaksut, ehkä niissä oli sitten joku nimellinen maksu. Mut joka ilta me harrastettiin jotain, aina meillä oli joku meno, milloin oli voimistelua ja milloin tanhua. Se tanhu oli hirveän tärkeitä.”*

Kouluaineista mieluisimpia olivat kirjanpito, mainostyö ja kielet varsinkin ylemmillä luokilla. Matematiikka ja käsityöt eivät sen sijaan sujuneet ongelmitta. Eno ja tati yrittivät opettaa matematiikkaa: *”He sit, totta kai, kun he olivat hyviä laskijoita, niin koittivat mulle sitten opettaa, niin meillä oli ihan sit täys sota päällä kun mä en hyväksyny, mua ei saanu neuvoa, mä en halunnu niinku.”* Käsityön ongelmat johtuivat lähinnä siitä, että hän oli vasenkätinen, eikä opettaja osannut neuvoa häntä käsitöissä. Hän koki käsityötunnit lähinnä vastenmielisiksi.

Kuusivuotisen kansakoulun jälkeen hän siirtyi yläasteelle, josta kaksi ensimmäistä vuotta olivat pakollisia ja kolmas vuosi vapaaehtoinen. Hän haki toisen vuoden jälkeen ammatikouluun kampaajalinjalle, mutta ei tullut valituksi sille, vaan parturilinjalle. Hän päätyi käymään yläastetta vielä vuoden: *”Sit mä kävin vielä sen yhdeksänne, se oli vapaaehtoinen”* ja sai päästökirjan kokeilupäätökoulun yläasteelta 1970-luvun alkupuolella. Yläasteen jälkeen hän haki uudelleen ammattikouluun kampaajalinjalle: *”Mä pyrin kampaajalinjalle ja en päässy, mut mä pääsin kyllä niihin testeihin, mut joku oli. Niin mä olisin päässy parturilinjalle ja mä ajattelin, et en mä mihinkään parturilinjalle ja sit mä ajattelin, et nythän mun on pakko mennä, vaik en mä mikskään parturiks oo koskaan ajatellu. Mut sit ko mä huomasin, että eihän siinä sitten paljon mitää eroa ollu, niin sit mä sen kävin.”*

Elisa ei muista, että kotona olisi käyty keskusteluja siitä, mikä ammatti kullekin sisaruksesta sopisi. Jokainen sai valita ammattinsa itse. Hänen valintansa oli helppo, sillä kampaajan ammatti oli ollut toiveena lapsesta asti, koska kampaamon tuoksut olivat olleet miellyttäviä ja kampaajan ammatti kiinnosti. Hän oli myös ollut yläasteen aikana työharjoittelussa kampaamossa, ja siitä saatu kokemus edelleen vahvisti hänen valintaansa. Parturin koulutus kesti ammattikoulussa kaksi vuotta. Hän oli alkanut seurustella tulevan miehensä kanssa opintojen aikana. Poissaolot koulusta aiheuttivat sen, että hän sai ammattikoulun päästötodistuksen syksyllä, kun kaikki opintokokonaisuudet ja kokeet oli suoritettu. Opintonsa hän rahoitti tekemällä ilta- ja viikonlopputöitä. Valmistumisen jälkeen kampaamoalan työllisyystilanne ei kuitenkaan ollut hyvä, ja hän siirtyi muutama vuoden kuluttua kaupan palvelukseen, sillä toisena haaveena oli aina ollut *”kaupan tati”*.

Seurustelu ammattikoulun aikana tavatun miehen kanssa johti ensin avoliittoon ja ensimmäisen lapsen syntymän jälkeen avioliittoon Elisan ollessa 18-vuotias. Toinen lapsi syntyi muutaman vuoden kuluttua. Elisa vuorotteli kodinhoidon ja vuorotyön välillä, ja aviomies osallistui aktiivisesti lasten hoitoon. Myös Elisan isoäiti hoiti lapsia. Tyttären syntymän jälkeen Elisa oli muutamia vuosia kotiäitinä pitäen samalla hoitolapsia. Isoäidiltä tutut neuvot tuntuivat hyviltä vielä omien lasten kasvatuksessakin: *”Mä muistan vielä kun mamma hyväili tai pajjasi siinä nukkumaan mennessä ja se oli kivan tuntuista ja mamma sanoi aina, että en mä mitään muuta toivoisi, kuin sinusta tulisi kunnon kansalainen. Ja mamma on sanonut sen minunkin lapsilleni. Mä olen koittanut sitä sanoa sitten niin kuin meidänkin lapsille.”* Elisa arvelee mamman tarkoittaneen sitä, että: *”Se [kunnon kansalainen] hoitaa niin kuin hommansa sillai, ettei tule mitään vaikeuksia. Tai niin kuin pärjäää elämässä.”* Omien lasten kasvatuksessa tärkeitä olivat rehellisyys, reilu ja rehti olemus

sekä tietyt rajat esimerkiksi kotiintuloaikojen suhteen. Rajojen noudattamatta jättämisestä seurasi kotiarestia.

Elisan lapsille yhdeksänvuotinen peruskoulu oli jo itsestään selvyys. Myös painotetun opetuksen luokalle oli mahdollista hakea. Tytär pääsi aloittamaan opinnot musiikkiluokalla. Muuten lasten valintoihin puututtiin siltä osin, että ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi valittiin ruotsi, koska vanhemmat pitivät toisen kotimaisen kielen oppimista tärkeänä: *”He on saaneet vapaasti valita koulunsa, että se ruotsin kieli oli ainoa joka pakotettiin molemmille”*. Molempien lasten kohdalla kävi niin, että ruotsin kielen valinta tuotti ongelmia. Jälkikäteen arvioiden kielivalinta ei ollut ollut hyvä ratkaisu. Tyttären koulutehtävien suorittaminen oli vaikeaa: *”Voi kauhia ja läksyjen teot, mutta sitten mulle tuli mieleen vain se oma nuoruus, kun mua koitettiin neuvoa, niin en mä kuunnellu yhtään. Niin kyllä lensi kirjat ihan samanlaisesti kuin meikäläisellä.”* Peruskoulun jälkeen valinta on ollut lasten: *”Sen jälkeen on saanut ihan vapaasti valkata ja [tyttärestä] näki sen heti, että se on sitten ihan turha lähteä johonkin luki-oon saakka ja ostaa kalliita kirjoja, se tiedettiin ja nähtiin jo silloin”*. Tytär, Elina, jatkoi peruskoulun jälkeen väli vuoden pidettyään ammatillisissa opinnoissa. Tyttären tarina kerrotaan seuraavaksi Elisan tarinan jälkeen.

Myöhemmin Elisa on siirtynyt toimistotehtäviin, tehnyt pitkän uran saman työnantajan palveluksessa ja edennyt työtehtävissään vuosien myötä. Toimistoalalle siirryttyään hän on suorittanut lisäopintoja Markkinointi-instituutissa ja osallistunut työnantajan järjestämiin ajantasakoulutuksiin. Kun aikaisemmin tärkeitä taitoja olivat nopea konekirjoitustaito ja järjestelmällisyys laskujen mapituksessa, niin nykyisissä työtehtävissä keskeisiä ovat vuorovaikutustaidot, innovatiivisuus ja tietokoneen käyttötaidot. Hän viihtyy työssään, ja esimies osaa arvostaa pitkän kokemuksen omaavaa työntekijää: *”Hän muistaa sen aina tähdentää, et tota, et meidän työnantaja arvostaa aina myöskin sitä kokemusta, et ei sitä kaikkee välttämättä sit koulunpenkilt...”* Työelämää on jäljellä kymmenisen vuotta. Avioliitto lasten isän kanssa on päättynyt. Elisa on myöhemmin avioitunut uudelleen. Perhe asuu kaupungissa kerrostaloasunnossa. Nykyiseen elämänvaiheeseen kuuluvat kesämökkeily, elämänkaarikirjoitus ja pesäpalloharrastus yhdessä tyttären kanssa. Hän on kaksinkertainen isoäiti ja lapsenlapset ovat hänelle tärkeitä. Hän on aktiivisesti yhteydessä tyttärensä ja osallistuu mielellään lastenlasten hoitamiseen.

### **Elina: ”Mä en ole koskaan ollut lukuihminen, en mä ole koskaan kokeisiin lukenut”**

1970-luvun lopulla syntynyt Elina on Elisan tytär ja Kyllikin tyttärentytär. Hän on nuorempi Elisan kahdesta lapsesta. Hän kertoo asuneensa koko lapsuutensa kaupungissa, kerrostalorivitaloasunnossa Varsinais-Suomessa. Lapsuuden perheeseen kuuluivat toimistoalalla työskentelevä äiti, rakennusalalla toimiva isä ja Elinaa muutaman vuoden vanhempi veli. Ennen kouluikää Elina oli ollut vanhempien käydessä ansiotyössä aluksi isoisoäitinsä ja kummitätinsä luona hoidossa, myöhemmin sitten päiväkodissa. Elina tunsu ylpeyttä siitä, että hän oli saanut olla pienenä kummitätinsä hoidossa. Elinan äiti oli aikoinaan kasvanut isoäitinsä kanssa, joten perhe vieraili usein tämän luona, ja isoisoäiti muodostui tärkeäksi henkilöksi myös Elinalle.

Elina muistelee olleensa toisinaan pienenä melko villi ja eloisa lapsi: *”Mä en ole ollut paikallani, mä olen ollut aika villi. Mä muistan ja olen myös kuullutkin. Kyl mä tein sit just niin, kun mä parhaaksi näin.”* Hän muistelee, että joskus nukkumaanmenoajat saattoivat olla vaikeita tilanteita, sillä hän olisi halunnut valvoa pidempään kuin vanhemmat sallivat. Toisinaan

myös kotiintuloaikoja oli vaikea noudattaa. Elina muistelee kuitenkin olleensa jo viisitoistavuotiaana huomattavasti rauhallisempi ja noudattaneensa vanhempien asettamia, joskus tiukoiltakin tuntuvia sääntöjä.

Kodinhoitoon liittyviä tehtäviä olivat oman huoneen siivouksesta ja järjestyksestä huolehtiminen, astioiden peseminen ja roskapussin ulos vieminen. Viikkorahaa Elina muistelee saaneensa 6-vuotiaasta lähtien, ja viikkoraha nousi asteittain iän myötä. Viikkoraha ei liittynyt kodinhoitotehtävien suorittamiseen, vaan se tuli automaattisesti. Tarkoitus oli, että viikkorahalla ostettiin mm. omat lauantaimakeiset. Yleisesti ottaen kotikasvatuksessa korostuivat rehellisyys, toisten ihmisten huomioon ottaminen ja rajojen asettaminen. Elina koki tärkeäksi sen, että ongelmatilanteissa vanhemmat olivat aina halunneet kuunnella tapahtuneesta myös hänen versionsa. Vanhempien sanonta *”Rehellisyys maan perii”* tarkoitti käytännössä sitä, että helpommalla pääsi, kun itse kertoi asiat juuri niin kuin ne olivat. Valehtelu tiesi aina isän kovaa huutoa. Tapahtuneen kertominen oli aina kannattavampaa kuin valehtelu: *”Sitten vain taputettiin olkapäälle ja sanottiin, että on parempi, että tulit itse kertomaan suoraan”*.

Elinalla oli lapsena useita harrastuksia. Äidin kanssa hän kävi äiti-lapsi-voimistelussa muutamaman vuoden ikäisenä. Hän otti pianotunteja, oppi soittamaan hyvin ja soitti kotona pianoa ystävien ja vanhempien iloksi. Hän harrasti myös pesäpalloa ja jalkapalloa, mutta harrastukset loppuivat joukkueiden puuttumiseen. Hän muistelee saaneensa valita harrastukset melko itsenäisesti. Murrosiässä harrastukset loppuivat kokonaan.

Elina muistaa menneensä ensimmäisenä päivänä kouluun *”histamiinireppu”* selässä. Vaikka kouluun meno jännitti, hän meni sinne mielellään. Ensimmäisen ja toisen luokan hän kävi pienessä lähikoulussa. Kolmannesta luokasta lähtien hän oli musiikkipainotteisella luokalla. Hän arvelee äidin vaikuttaneen musiikkiluokalle hakeutumiseensa: *”Mä luulen, et äiti on sitä ehdottanu joskus sillo, koska mä olen laulanu ja tykänny laulaa aina. Hoilotanu kaikenlaist. Mä luulen, et äiti on niiku hakenu sinne, et mä pääsin sinne pyrkimään. Mä en nyt ainakaan muistais, et mä olisin sitä ite missään vaihees niinku ehdottanu. Mä luulen, et koulust on tullu joku lappu kotiin, et vois pyrkii.”* Hän kulki kouluun bussilla, sillä koulumatka piteni muutamalla kilometrillä. Hän piti hyvänä sitä, että luokka säilyi yhtenäisenä yläasteelle siirryttäessä: *”Siin oli se hyvä puoli, et se luokka ei koskaan hajonnu. Eli mä olen ollu niinko samojen ihmisten kans samal luokal kolmannest yhdeksänteen. Yleensä hän yläasteel hajotetaan jossain vaihees luokat. Musiikkiluokkaa ei hajotettu missää vaihees tietenkään. Et sit joskus tuli jotain uusia oppilaita ja joku lähti, mut muuten niinku pysys aika samana.”*

Elina kokee olleensa tunnollinen koululainen ja keskittyneensä kuuntelemaan oppitunneilla, mikäli aihe vain kiinnosti. Toisaalta hän ei myöskään arkaillut tarvittaessa mielipiteensä kertomista: *”Mä olen ollu semmonen... semmonen joka avas joskus suus vääräs paikas ja väärää aikaa. Mul oli mielipiteit varmaan vähä liikaa. Koskaa en ol esimerkiks jälki-istunnos ollu, vaik mä olen oikeesti sen jopa joskus ansainnu, mut en muista, et koskaan olisin ollu. Olisikon eka-tokaluokal ollu, mut en kolmannel, enkä yläasteel. Mut muuten niinku ei, et en mää, et mä olen ihmeen helposti selvinny, et kyl mä aika rämöpää oon ollu niinku koulus...En niinku ollenkaan pahal taval, en o kiusannu koskaan kettään, enkä näin, et en ol ollu koulun pahin ollenkaan. Semmonen niinku, ollu eri mieltä opettajien kans. Ja naureskelin toisten kans siel. Ja mä olin oikastaan semmonen, joka lähti aika helposti mukaa sillee. Must se oli sit olevinas nii hauskaa ja kaikkii nauratti.”* Elina muistelee, että vaikka hän kertoikin oman mielipiteensä oppitunnilla, niin hän ei kuitenkaan missään vaiheessa häirinnyt yhtäjaksoisesti. Usein riit-

ti se, että hän kertoi mielipiteensä vierustoverille silloin, kun opetettava aine ei juurikaan kiinnostanut.

Pohtiessaan suhtautumistaan koulunkäyntiinsä Elina toteaa: *”Mä olen aina sanonut, että jos mä nyt saisin käydä koko peruskoulun uudestaan, niin kyllä mä kävisin sen hiukan paremmin. Tai ainakin yläasteen. Silloin mä olin jotenkin niin villi. Mä en keskittynyt. Ja ehkä siinä oli vielä sitten se, kun mua kiusattiin koulussa, niin sitten piti esittää vielä hiukan enemmän. Mulla oli hammasraudat, pojat kiusasi. Ei ne ollu meidän luokkalaasia edes.”* Eri-tyyppisen vaikeiksi osoittautuivat matematiikka, fysiikka, kemia ja ruotsi sekä musiikin teoria. Vanhemmat olivat valinneet hänelle pitkän ruotsin opiskelun jo ala-asteella, sillä he pitivät toisen kotimaisen kielen opettelemista tärkeänä. Elinaa ei ruotsin kielen opiskelu kiinnostanut.

Näin jälkeensä Elina miettii kahdeksannen luokan olleen yläasteella kaikkein hankalin: *”Kasi luokka oli vähä semmost. Sillo oli joku vaihe, et ei oikein jaksanu. Mä luulen, et sillo oli enemmän poissaoloja kuin paikallaoloja eli olen lintsannu koulusta niin sanotusti. Ei nyt voi sanoa, et mä olisin ollu montaa päivää putkeen poies, mut siis esimerkiksi, jos meil oli kemiaa viiminen tunti, vaiks kahdest kolmee, ni mä lähdin kahdelt pois. Mä en menny sinne kemian tunnil, koska mä en voinu sietää sitä kemiaa siin kohtaa sillo kahdeksannel. Se oli tosi vaikee se kasi, mitä mä sit olen ollu, 14. Se oli äärettömän vaikee se vuosi.”* Hän luki sen verran kokeisiin, että pääsi niistä läpi: *”Eihän mul edes oo mittään hyvää numeroo niist koskaa tullu. Mun mielest fysiikast ja kemiast on molemmist vitonen tai kutonen. Kyl ne sit vaa, et sit mä vaan luin aina sit kokeisiin sen mitä käskettiin lukee ja selvisin sit ja sain jonku. Noi on ollu semmoset, kemia ja fysiikka, et ei pysty.”* Vanhemmat yrittivät patistaa häntä lukemaan: *”Ne oli tietenkkin kiukkuisia, mut ne sanoi, et ne on koulunsa käyneet jo. Ota jossain vaiheessa itteäs niskasta kiinni. Et sä voi kouluasi käydä tuolla tavalla. Mutta koskaan en ole luokalleni jäänyt, että mä olen aina sitten päässyt jollakin konstilla. Mä en ole koskaan ollut lukuihminen, en mä ole koskaan kokeisiin lukuut.”* Peruskoulun loputtua yläasteen päästötodistuksen keskiarvo oli tyydyttävää tasoa.

Kevään yhteishaussa Elina haki eri oppilaitoksiin. Hänellä oli haaveena päästä kouluttautumaan lastenhoitoalan ammattiin. 16 vuoden iästään johtuen hän ei päässyt lähihoitajaopintoihin, koska sinne ikärajana oli silloin 17 vuotta. Sen sijaan hän pääsi ammattikouluun kotitalouden alan opintoihin. Oltuaan koulussa puoli päivää hän totesi, että se ei sopinut hänelle ollenkaan. Äiti oli sitä mieltä, että kotiin ei ole mitään mahdollisuutta peruskoulun jälkeen jäädä. Äiti löysi tiedon seuraavana päivänä lähikunnassa alkavista, ammatillisessa kurssikeskuksessa järjestettävistä opinnoista ja vei heti seuraavana aamuna tyttärensä uuteen opiskelupaikkaan. Elinan mielestä kaikki muut kurssilaiset olivat häntä suunnilleen 20 vuotta vanhempia, joten hän ei kokenut voivansa olla kurssilla yhtä päivää enempää. Kotimatka bussissa kului itkien. Oli mentävä kertomaan totuus vanhemmille:

*”Mä menin kottii ja sanosin äitil, et ei. Ensiks mä sanosin mee isäl, koska mä tiesin, et se on niin paljon löysempi, et täs kasvatukses, et hän ehkä antaiski. Et jos isän hyväksyntä on, niin sit ehkä äitinkin on. Mä viel muistan, ko mä sit kiertelin ja kaartelin niin paljo. Mä muistan, ko mä menin pisi seinii, ko mä en pystynyt niinko millää alottaa sitä, iha niinko matelin siin isän vieres, iha käveli edes takasi. Iskä sanos, et se on selvä, et se on niinko sun elämäs, et tee mitä parhaakses näet. Sit mä sanosin äitil, et en mee, et mä odotan sen vuoden, mä korotan niit numeroit ja sit mä haen sinne lähihoitajakouluu. Se oli sit sil selvä.”*

Tässä tilanteessa Elina otti yhteyttä vanhaan kouluunsa ja sopi välivuotensa ajaksi eri aineiden korotuksista, kuten kemian, matematiikan, historian ja maantiedon. Hän ei osallistunut opetukseen, vaan luki itsenäisesti kotona ja teki kokeet yhdessä yhdeksännen luokan oppilaiden kanssa. Välivuosi ei mennyt hukkaan, sillä hän sai numeroita korotettua. Seuraavana keväänä järjestetyssä yhteishaussa hän pääsi opiskelemaan lähihoitajaopintoihin. Itse asiassa hän sai paikan lähialueensa molemmista alan oppilaitoksista. Opintojen pituus oli kaksi ja puoli vuotta, joista kaksi vuotta oli perusopintoja ja puoli vuotta suuntautumisopintoja. Hän suuntautui lastenhoidon alalle. Opinnot sujuivat muuten aikataulun mukaisesti, mutta matematiikka, lääkelaskut ja ruotsin kieli tuottivat ongelmia. Hän sai aluksi epävirallisen todistuksen opinnoistaan, koska lääkelaskut jäivät suorittamatta useista yrityksistä huolimatta. Ilman virallista todistusta ei ollut mahdollisuutta päästä lähihoitajarekisteriin. Saatuaan opastusta hoitoalalla toimivalta ystävältään hän suoritti lääkelaskut joitakin vuosia myöhemmin, minkä jälkeen hän sai virallisen todistuksen ja tuli merkityksi hoitoalan rekisteriin. Hän on toiminut alansa työtehtävissä.

Elina on avioitunut ja hänellä on kaksi lasta. Hän on hoitanut vanhempaa lastaan kotona aluksi äitiysloman, myöhemmin kotihoidontuen turvin. Nuoremasta lapsesta hän on haastateltaessa äitiyslomalla. Aviomies osallistuu aktiivisesti lastenhoitoon. Myös Elinan äiti Elisa hoitaa mielellään lapsia, kesälomallaan pidempiäkin aikoja. Elina pohtii nyt omien lasten lastenhoidon järjestymistä: *"Nyt mä olen just miettiny sitä, et minkä takia viedä omat lapset päiväkotiin ja lähtee hoitamaan toisten lapsia päiväkotiin"*. Toisaalta hän on katsonut parhaaksi, että vanhempi lapsista on päiväkodissa osa-aikaisesti: *"Hän on aika energinen ja ylisosiaalinen laps, ni mul loppus sit jo virikkeet keske tääl koton hänen kanssaan"*. Kun Elina nyt miettii omien lastensa kasvatusta, niin hän toteaa: *"Kyllä mä olen ajatellut, että aika lailla samalla tavalla, kuin mitä minut on kasvatettu. Kun minut on kasvatettu niin, että mun on annettu mennä, mut mulla on kanssa ollu niitä rajoja, että mä en ole saanut tehdä mitä vaan."* Nyt hoitovapaalla olevan Elinan vapaa-aikaan kuuluvat ystävien tapaaminen ja kesäisin yhteinen pesäpalloharrastus hänen äitinsä kanssa naisjoukkueessa.

## **Yhteenveto**

Esitin edellä kokemuskertomusten välityksellä ammatillisen kouluttautumisen jatkuvuuden linjan Saiman keskimmäisestä tyttärestä, Kyllikistä, lähtien kolmessa perättäisessä sukupolvessa. Selvitän tässä yhteenvedossa tarkemmin ammatillisen koulutus-tradition jatkuvuutta.

1930-luvun loppupuolella syntyneen Kyllikin lapsuuteen kuului sodan, niukkuuden ja vähävaraisuuden kokemuksia 1920-luvun puolivälin ja 1930-luvun lopun välillä syntyneen sodanjälkeisen jälleenrakennuksen ja nousun sukupolven tavoin (Roos 1987b, 54–55). Erityisesti sodan alku, jolloin jännittynyt odotuksen ilmapiiri laukesi, painui Kyllikin mieleen hätäntymisenä ja turvapaikan etsimisenä, joka pienelle lapselle tarkoitti omaan sänkyyn hakeutumista. Myöhemmin sodanaikaiset tapahtumat ja tuntemukset, iloa tuottavat häät ja suruntäyteiset hautajaiset, käsiteltiin ja koettiin uudelleen lasten leikeissä. Varhaislapsuutensa poikkeuksellisissa sodan olosuhteissa kasvanut Kyllikki kertoi kokeneensa lapsuutensa kuitenkin suojaisaksi, sillä maaseudulla asuvat sukulaiset ja läheiset tarjosivat lisäturvaa perheelle epävakaina aikoina. (Ks. myös Näre & Kirves 2007.)

Kyllikin lapsuudenkodin asuinolot olivat muiden kaupungissa asuvien lapsiperheiden tavoin ahtaat (ks. Kuusi 1968, 170–171), mutta Kyllikin muistojen mukaan viihtyisät. Nykyiset mukavuudet, kuten esimerkiksi vesijohtovesi, tekivät vasta tuloaan. Lapsille kuuluvat tehtävät liittyivät kodin askareisiin, kuten veden ja puiden kantamiseen sisälle. Perinteisen ruumiillisen työn tekemisen mahdollisuudet kodin piirissä kaupunkiympäristössä olivat olosuhteiden takia melko rajalliset, joten kesäisin lapset avustivat maaseudulla asuvia sukulaisiaan mm. peltotöissä. Vaikka vanhemmat pitivät lukemista tärkeänä, mistä osoituksena lapset saivat kirjalahjoja jouluisin, niin sosiaalistuminen sukupuolen mukaisesti ruumiillisiin työtehtäviin kuului lasten kasvuun vallitsevan yhteiskunnan jäseniksi.

Kaupunkityöväestöön kuuluvat vanhemmat kannustivat lapsiaan kouluttautumaan, mikä tarkoitti kansakoulusta keski- ja oppikouluun hakeutumista ja koulutuksen avulla tavoiteltavaa edeltävää sukupolvea ”parempaa” elämää, kuten aiemmin Annikin ja Maijan kokemuskertomusten yhteydessä esitettiin. Omasta kansakoulustaustastaan ja kokemusmaailmastaan johtuen Saima näki koulutuksen keskeisen merkityksen lastensa tulevaisuuden kannalta. Koulutusmyönteinen Saima arvioi 1940–1950-luvuilla nimenomaan oppikoulun toimivan sosiaalisen nousun väylänä (ks. Jauhainen 2002, 130–131) ja siten omia lähtökohtia helpomman elämän pontimena.

Rinnakkaiskoulun aikaan Kyllikki hakeutui kansakoulusta keskikouluopintoihin 1940-luvun lopulla sisarustensa tavoin. Kyllikin kiinnostus lukemiseen riitti keskikouluaiikoina kaunokirjallisuuteen, mutta ei koulun edellyttämiin lukemista ja paneutumista vaativiin lukuaineisiin. Kyllikki ei arvionsa mukaan jaksanut ”lapsellisuuttaan” paneutua koulunkäyntiin menestymistä edellyttävällä tavalla, joten hän päätyi luokalle jäätyään lopettamaan opinnot keskikoulun viidennen luokan jälkeen. Kyllikin tulevaisuuden suunnitelmiin kuuluivat perheen perustaminen ja lasten saaminen. Hän arvioi pärjäävänsä elämässään ilman opintoja, koulutusta hän ei pitänyt tulevaisuutensa kannalta tärkeänä. Vanhempien ja lasten koulutustavoitteiden mennessä ristiin toteutuivat Kyllikin alemmat koulutustavoitteet (ks. Kärkkäinen 2004, 300). Jätettyään keskikouluopinnot kesken Kyllikki siirtyi palkkatyöhön 15-vuotiaana.

Perheen perustamisen ja lasten syntymän myötä Kyllikki jäi pois ansiotyöstään hoitamaan lapsia kotona. Kyllikin esikoistyttä, Elisa, joka oli kasvanut varhaislapsuutensa isoäitinsä Saiman hoivissa, muutti murrosikä lähestyessään omaan perheeseensä, sillä isovanhemmat olivat jo kovin iäkkäitä. Omien lastensa kasvatuksessa Kyllikki kertoi pitäneensä tärkeänä toisten ihmisten huomioon ottamista ja ihmisten välistä tasavertaisuutta sosiaalisesta asemasta riippumatta. Kyllikin kerronnassa lasten kasvatuksen ideaaliksi pelkistyi rehellisten, kunnon kansalaisten kasvattaminen. Väestöpoliittisesti arvioiden naisen tehtävänä on kasvattaa kunnon kansalaisia, jolloin äiti toimii eräänlaisena välittäjänä yhteiskunnan normien siirtämisessä lapsille (Nätkin 1997a, 183–187). Suurperheen yksinhuoltajana kaupungin pienessä vuokra-asunnossa elänyt Kyllikki

piti niukoissa elämänolosuhteissa sosiaaliavustusten ja isovanhempien avulla huolta lasten keskeisistä perustarpeista, kuten ruuasta, siisteydestä ja vaatetuksesta sekä siitä, etteivät lapset joutuneet ”hunningolle”. Kyllikki muisteli tyytyväisenä sitä, että hän oli onnistunut tässä pyrkimyksessään. Kyllikin elämäntilanteesta arvioituna oli keskeistä, että lapsista tulisi kunnollisia, omalla työllään toimeentulevia ja itsensä elättämään kykeneviä, täysivaltaisia yhteiskuntaan sopeutuvia ja ”kaidalla tiellä” pysytteleviä kansalaisia.

Kyllikki kertoi pitäneensä tyttärensä hyvänä koulutuksena rinnakkaiskoulun aikaan kansa- ja kansalaiskoulun sekä ammatillisen koulutuksen suorittamista. Tosin Kyllikki lisäsi vielä, että niukat taloudelliset olosuhteet eivät olisi toisenlaista tytärten kouluttautumista mahdollistaneetkaan, sillä hänellä ei olisi ollut varaa laittaa lapsiaan keski- ja oppikouluun. Kyllikin käsityksen mukaan tyttäret myös halusivat nimenomaan ammatilliseen koulutukseen. Tavanomaista onkin, että työväestöön kuuluvat äidit Kyllikin tavoin arvioivat lapsillaan olevan edellytyksiä ja halukkuutta kansalaiskoulun suorittamiseen (ks. Jurama 1971). Tällöin edeltävän sukupolven sosiaalisen aseman säilyttäminen tai samaan asemaan pääseminen katsotaan riittävän hyväksi myös seuraavalle sukupolvelle.

Kyllikin kertoman mukaan hän ei tytärten koulunkäyntiin liiemmästi puuttunut, vaan tyttäret keskustelivat kouluun liittyvistä seikoista lähinnä sisarustensa ja ystäviensä kanssa. Tyttäret kertoivat kouluttautumisestaan koulun läpiviemisenä, koulusta selviämisenä ja välttämättömyyden suorittamisena. Tytärten koulunkäynnin aikaan rinnakkaiskoulusta siirryttiin vaiheittain yhtenäiskouluun, jonka alkuvaiheessa peruskoulussa oli tasokurssit. Keskikoulun keskeyttäneelle Kyllikille peruskoulun tasokurssit olivat vieraita, eikä hän puuttunut niiden valintoihin tyttärensä kohdalla (ks. esim. Nurmi 1989, 79). Tyttäret valitsivat suppeampia kursseja, jotka olivat usein alempien sosiaaliryhmien valintoja (ks. esim. Leimu ym. 1978, 59) ja joilta aukeni pääsy ammatillisiin opintoihin. Ammattikouluun hakeutuivat tuolloin ennen kaikkea työväestön lapset. Myös todistuksen keskiarvolla oli vaikutusta lasten koulutuspaikan valintaan, ja alhaisimmilla keskiarvoilla haettiin nimenomaan ammatilliseen koulutukseen (Kivirauma 1990, 103).

Vain yksi Kyllikin viidestä tyttärestä, Kristina, kertoi pohtineensa keskikouluopintojen mahdollisuutta kohdallaan silloisen rinnakkaiskoulun aikaan: muiden sisarusten suunnitelmissa oli kansalaiskoulu ja ammatillinen opintie kansakoulusta alkaen. Kyllikki katsoi kuitenkin ammatillisen koulutuksen olevan sopiva ja riittävän hyvä koulutus kaikille tyttärilleen. Kyllikin tyttäristä vanhin, Elisa, jonka kokemuskertomus edellä esitetiin, hakeutui kansa- ja kansalaiskoulun sekä kokeiluperkoulun yhdeksännen luokan suoritettuaan ammatilliseen koulutukseen parturilinjalle. Kyllikin toiseksi vanhin tytär siirtyi kansakoulun kahdeksännen luokan jälkeen työelämään, sittemmin lasten päivähoitoon avustaviin tehtäviin, ja suoritti joitakin vuosia myöhemmin alalle vaadittavan ammatillisen tutkinnon oppisopimuskoulutuksena.

Kyllikin kolme nuorinta tytärtä suorittivat vuoden mittaisen elintarvikealan ammatillisen koulutuksen. Yhtenä syynä ammatilliseen koulutukseen hakeutumiseen oli se, että työelämään siirtyminen vaati tietyn iän täyttymistä, kuten esimerkiksi keskikouluopintoja aiemmin pohtinut Kristina kertoi: *”No mä kävin sit vuoden ammattikouluu, kun mä olin niin nuori”* (liite 3). Ammatillisen, vuoden mittaisen elintarvikealan koulutuksen käymiseen vaikutti nuorempien sisarusten kohdalla vanhempien sisarusten esimerkiksi Annelin kertoman mukaan: *”Kun ajattelee, niin mul oli kaks siskoo käyny sen saman linjan...”* (liite 4). Kukaan Elisan vuoden mittaisen elintarvikealan koulutuksen suorittaneista sisaruksista ei myöhemmin toiminut koulutustaan vastaavissa työtehtävissä. Tämän koulutuksen hankkineet sisarukset kertoivat, ettei heillä ollut tarkoitukseen hakeutua koulutustaan vastaaviin tehtäviin. He opiskelivat elintarvikealan koulutuksen ainoastaan sen lyhyen keston vuoksi ja siksi, että työelämässä alettiin vaatia ammattitutkintoa, sekä siksi, että nuorella iällä, peruskoulun päätyttyä, ei enää saanut samalla tavoin töitä kuin aikaisemmin. Valmistuttuaan ammatillisista opinnoista he hakeutuivat muihin kuin elintarvikealan koulutusta vastaaviin työtehtäviin. Ammatillinen koulutus onkin Käyhkön tutkimuksen mukaan useimmiten työväenluokkaisille nuorille ja heidän perheilleen selkeä valinta, mutta tietyn ammatillisen linjan valinta ei ole (Käyhkö 2008, 258–260).

Keskeistä ammatilliseen koulutukseen valikoituneille tyttärille oli mahdollisuus nopeaan itsenäistymiseen, työelämään siirtymiseen ja elannon hankkimiseen (ks. Tolonen 2005; ks. myös Kiuru 2008). Lyhyimmän tien tämänkaltaiseen tulevaisuuteen tarjosi kansalaiskoulun, kokeiluperuskoulun tai peruskoulun jälkeinen ammatillinen koulutus ja kaikkein lyhyimmän tien vuoden mittainen elintarvikealan koulutus. Työläistäustaiset, ammatilliseen koulutukseen valikoituneet tytöt suhtautuvat koulutuksen hankkimiseen lähinnä instrumentaalisesti, jolloin koulutus toimii työpaikan saannin edellytyksenä ja taloudellisen toimeentulon turvaajana (ks. Tolonen 2008b, 237).

Vaikka Kyllikki itse oli saanut 1950-luvulla töitä ilman koulutodistuksia tai ammatillista koulutusta, niin 1970-luvulla tilanne oli toinen sekä hänen itsensä siirtyessä palkkatyöhön että tytärten pohtiessa koulutusvalintojaan. 1960-luvulla alkanut suuri muuttoliike kaupunkeihin jatkui 1970-luvulla, ja teollistumisen aste kasvoi samalla kun erilaiset palveluelinkeinot työllistivät enenevässä määrin ihmisiä (Alestalo 1980, 102–107; Karisto & Takala 1990, 50). Koulutetun ammattityövoiman tarve kasvoi jatkuvasti (Kivirauma 1992) ja lisääntyviin palveluihin tarvittiin yhä ammattitaitoisempaa työvoimaa (Hovi ym. 1989, 75–79). Ammatillisen koulutuksen kehittyminen kiinnittyi yhteiskunnan modernisoitumiseen ja hyvinvointivaltion luomiseen (Lampinen 2003, 97–98).

Parturiksi kouluttautuneelle Elisalle löytyi valmistumisen jälkeen oman alan töitä satunnaisesti, joten hän siirtyi pian muihin palvelualan tehtäviin. Elisan käydessä ansiotyössä lasten hoito järjestyi aluksi sukulaisten luona, myöhemmin päiväkodissa. Omien lasten kasvatuksessa Elisa piti tärkeänä sekä isoäidiltä että äidiltä välittynyttä kunnon

kansalaiseksi kasvattamisen ideaalia. Tällöin keskeisiksi seikoiksi kasvatuksessa pelkistyivät rehellisyyden vaatimus, hyvät käytöstavat ja vanhempien asettamien rajojen noudattaminen (ks. Nätkin 1997a, 183–187). Tytär, Elina, kertoi haastattelussa siitä, kuinka kotona piti aina kertoa ongelmatilanteet tarkasti, avomielisesti ja oman näkemys mukaisesti. Keskustelun lopputuloksena vahvistui vanhempien ja lasten välinen luottamus.

Elina aloitti peruskoulun 1980-luvun puolivälin jälkeen kotinsa läheisyydessä sijaitsevassa pienessä koulussa. Peruskoulun kolmannelta luokalta alkaen hän hakeutui musiikkipainotteiselle luokalle. Elina arveli, että hakeutuminen musiikkipainotteiselle luokalle oli lähtenyt hänen äidistään Elisasta, ja että koulusta olisi tullut kotiin tietoa musiikkipainotteiselle luokalle hakeutumisen mahdollisuudesta. Musiikkipainotteisia luokkia oli tuolloin jo monissa kaupungeissa. Valtion hallinnon hajauttamisen ja kuntien ja koulujen päätöksenteon lisääntymisen myötä koulut alkoivat profiloitua enenevässä määrin painopistealueidensa mukaisesti, ja suuremmissa kaupungeissa julkaisiin perheiden valintojen tueksi valintaoppaita (ks. esim. Metso 2004, 47–48; Seppänen 2006).

Musiikkipainotteisen opetuksen lisäksi vanhemmat valitsivat Elinalle ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi ruotsin kielen, koska vanhemmat pitivät toisen kotimaisen kielen oppimista tärkeänä. Sekä Elisa-äidin että Elina-tyttären kertoman mukaan tämä oli myöhemmin arvioiden osoittautunut vääräksi valinnaksi ja vaikeuttanut Elinan opiskelua entisestään.<sup>62</sup> Erityisesti yläasteella Elinan koulunkäyntihalut lopahtivat lähes tyystin. Elina kertoi, ettei hän ollut kiinnostunut lukuaineiden opiskelusta yläasteen aikana oikeastaan ollenkaan. Myöskään musiikin teoriaan liittyvät opinnot eivät häntä kiinnostaneet. Elina purki toisinaan turhautumistaan koulunkäyntiin jättämällä osan oppitunneista väliin. Lukuaineisiin perehtymisen sijaan Elinan kiinnostus suuntautui toiminnallisuuteen vastaavalla tavoin kuin ammatillisiin opintoihin suuntautuneilla työläistäustaisilla tytöillä Käyhkön tutkimuksessa (Käyhkö 2008, 258–259; ks. myös Komonen 2005, 142–145; Öhrn 2005, 71–72). Edellä mainitun Kristinan tyttären, Karoliinan, kokemuskertomus ”...*Siit opiskelust mä en ol ikinä välittäny*” (liite 5) kuvaa vastaavanlaista suhtautumista koulunkäyntiin.

Elina olisi äitinsä Elisan puolesta voinut jatkaa opintojaan peruskoulun jälkeen myös lukiossa, jos se hänen opintomenestyksensä puolesta olisi ollut mielekäs valinta. Peruskoulun päättyessä Elinan keskiarvo oli alhainen. Kun kiinnostavaa koulutuspaikkaa ei peruskoulun jälkeen muutamista yrityksistä huolimatta löytynyt, Elina päätyi vanhempiensa hyväksynnän ja koulun kanssa asiasta sopimisen jälkeen korottamaan peruskoulun päästötodistuksen arvosanoja vuodeksi, missä tavoitteessa hän myös onnistui. Hän haki ammatillisiin hoitoalan opintoihin seuraavana keväänä, pääsi koulutukseen

<sup>62</sup> Kielteisissä koulumuistoissa mainittiin muutamissa haastatteluissa ruotsin kieli. Elinan kohdalla erityisiä ongelmia tuotti ruotsi pitkänä kielenä. Ruotsin kielen ongelma nousi esille myös myöhemmin esitettävän Marian kokemuskertomuksen yhteydessä, sillä hän oli valikoitunut peruskoulun alkuvaiheessa pitkälle tasokurssille ruotsin kielessä. Molemmat heistä kokivat pitkän ruotsin kielen opiskelun täysin vääräksi valinnaksi.

ja sai suoritetuksi kahden ja puolen vuoden mittaisen hoitoalan tutkinnon 2000-luvun alkupuolella.

Yhteistä ammatilliselle opintielle valikoituneille Kyllikille, Elisalle ja hänen sisaruksilleen sekä Elinalle ja hänen äitinsä sisarusten tyttärille oli se, että kukaan heistä ei kertonut tunteneensa suurta innostusta koulunkäyntiä kohtaan tai kunnianhimoa koulussa menestymiseen. Koulu oli sujunut siinä sivussa ilman onnistumisen kokemuksia. He olivat suuntautuneet toiminnallisuuteen eivätkä teoreettiseen opiskeluun. Vastaava ilmiö tuli esille Käyhkön (2008) tutkimuksessa koulunkäynnille vähäisen merkityksen antaneiden, koulunpenkkiä väistelevien työläisnuorten kohdalla. Hautamäki (1984, 22–23, 35–36) toteaaakin, että kodin kulttuuripiiriin sopeutuneiden työväenluokan nuorten itsenäinen oppimistoiminta on alhaisella tasolla.

Kaikkien ammatillisesti suuntautuneiden kertojien aikaperspektiivi oli lyhyt. Koulunkäynti merkitsi heille välttämättömyyttä: se oli työelämään sijoittumisen sekä elannon hankkimisen edellytys. Myös perheen perustaminen kuului lähitulevaisuuteen. (Järvinen 1999, 98–99, 159; ks. myös Kelhä 2008.) Ammatillinen koulutus mahdollisti ansiotyön aloittamisen nuorena, omillaan toimeen tulemisen ja taloudellisen elämässä pärjäämisen (Käyhkö & Tuupanen 1996, 116–117; Tolonen 2008b). Vaikka ammatilliseen koulutukseen suuntaavien tytärten kerronnassa korostui itsenäinen päätöksenteko koulutusvalinnastaan, sitä voidaan perustellusti pitää myös suorana jatkumona lapsuudenkodin ammatillisen taustakulttuurin uusintamiselle (ks. Käyhkö & Tuupanen 1996, 152–153).

Tytärten ammatillisen opintien valinnassa oli merkitystä myös sisarusten esimerkillä, sillä nuoremmat siskot valitsivat saman koulutusalan kuin vanhemmat siskonsa. Kaikki ammatillisesti kouluttautuneet kertojat kolmessa sukupolvessa suuntautuivat perinteisille naisten aloille valikoituen hoiva-, ravitsemus- ja kauneudenhoitoaloille. Sukupuolen mukaan jakautuneella työnjaolla on pitkät perinteet työmarkkinoilla (Markkola 1990, 419). Ammatillisen koulutuksen voidaan katsoa tukeneen ja voimistaneen työelämän eriytymistä sukupuolen mukaisesti toimialoihin (Hovi ym. 1989, 168–169, 185–186).

Ammatillinen koulutus oli eripituista Kyllikin, Elisan ja Elinan suorittaessa opintojaan. Kyllikin työvoimapolitiittinen ammatillinen kurssi kesti puoli vuotta 1970-luvun puolivälissä. Elisan ammatillinen koulutus kesti 1970-luvun alkupuolella kaksi vuotta, mutta ammatillisen koulutuksen saattoi suorittaa myös vuoden mittaisena, kuten osa Elisan sisaruksista teki. Elinan ammatillinen koulutus kesti kaksi ja puoli vuotta 2000-luvun alkupuolella. Ammatillisen koulutuksen suosio oli Elinan suorittaessa peruskoulun jälkeisiä toisen asteen koulutusvalintojaan kasvanut edeltäviin sukupolviin nähden, ja vajaa 40 prosenttia peruskoulun päättäneistä nuorista jatkoi peruskoulun jälkeen ammatillisissa opinnoissa vuosituhaten vaihteessa (Tilastokeskus 2008b). Ammatillinen toisen asteen koulutus on myös pidentynyt kolmen vuoden mittaiseksi.

## 5.4 Ammatillisesti kouluttautuneen äidin tytär kouluttautuu yleissivistävästi

Tarkastelen tässä alaluvussa 1950-luvun lopulla syntyneen Marian ja hänen 1980-luvun lopulla syntyneen tyttärensä Viivin kokemuskertomuksiin nojautuen heidän koulutusvalintojaan ja suhtautumistaan kouluttautumiseen. Ammatillisesti kouluttautuneen Marian tytär Viivi valikoitui yleissivistäviin lukio-opintoihin 2000-luvun alkupuolella. Marian puolesta Viivi olisi peruskoulun päätyttyä voinut jatkaa yhtä hyvin niin ammatillisissa kuin yleissivistävissäkin opinnoissa, päätös peruskoulun jälkeisestä koulutusvalinnasta oli tyttären.

Maria on Kyllikin, jonka kokemuskertomus on edellisessä, ammatillisen kouluttautumisen jatkuvuudesta kertovassa luvussa, toiseksi vanhin tytär. Maria aloitti koulunkäyntinsä kansakoulussa 1960-luvun puolivälissä. Marian koulunkäynnin aikaan kansakoulujen jatko-opetus oli jo vuoden 1957 kansakoululailla säädetty kaksivuotiseksi, jonka lisäksi vuodesta 1962 lähtien oli ollut mahdollista suorittaa myös vapaaehtoinen kolmas vuosi (ks. esim. Kivinen ym. 1989, 42). Mariaa ei kuitenkaan koulunkäynti kiinnostanut, joten hän päätyi lopettamaan koulunsa käytyään kaksi viikkoa vapaaehtoista yhdeksättä luokkaa. Hän kertoi tehneensä päätöksen koulunkäynnin lopettamisesta hyvin itsenäisesti, keskustelematta siitä kotona tai koulussa, lähinnä ilmoittamalla päätöksensä kouluun. Päästökirjan mukaan hän on suorittanut varsinaisen kansakoulun ja peruskoulun yläasteen kahdeksannen luokan oppimäärän 1970-luvun alkupuolella.

Suomessa siirryttiin vaiheittain rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun, peruskouluun, vuosina 1972–1978 (ks. esim. Kuikka 1991, 112–113, 117), siihen aikaan, kun Maria kävi koulua. Osa kouluista toimi kokeilupерuskouluna ennen peruskouluun siirtymistä, kuten se koulu, jolla Maria yläasteella oli. Peruskoulussa oli sen alkuvaiheessa jatko-opintoihin vaikuttavat tasokurssit. Marialla oli alemmat tasokurssit kielissä, matematiikassa, fysiikassa ja kemiassa. Alempien tasokurssien valinta kielissä ja matematiikassa merkitsi samalla sitä, että Maria menetti jatko-opintokelpoisuutensa lukioon (ks. myös Jauhiainen 2003, 118). Toisaalta ylemmät tasokurssit eivät Marian koulumenestyksen ja tulevaisuuden suunnitelmien perusteella olisi olleet mielekäs valinta.

Ansiotyö houkutteli niukoista lähtökohdista kotoisin olevaa Mariaa koulunkäyntiä enemmän, sillä se mahdollisti taloudellisen toimeentulon ja itsenäisen elämän. 1970-luvulla kunnallinen lasten päivähoito oli vielä kehittymässä (ks. esim. Haatanen 1993, 56), joten monet työssä käyvät äidit hakivat kotiin lasten- ja kodinhoitoapua. Lapsista huolehtimaan tottunut Maria sai nuoresta 14 vuoden iästään huolimatta paikan lasten kaitsijana. Huomattuaan muutaman vuoden kuluttua lehdessä ilmoituksen harjoittelu-paikasta lasten päivähoidossa hän haki paikkaa ja pääsi työharjoitteluun päiväkotiin. Esimiehensä innoittamana hän hakeutui myöhemmin oppisopimuskoulutukseen ja kouluttautui lastenhoitoalalle saaden näin ammattipätevyyden työtehtäviinsä. Oppi-

sopimuskoulutus mahdollisti hänelle samanaikaisesti sekä ammatillisen koulutuksen että taloudellisen toimeentulon.

Sittemmin Maria avioitui ja avioliittoon syntyi kaksi lasta, joista toinen on tytär, Viivi. 1980-luvun lopulla syntynyt Viivi aloitti yhdeksänvuotisen peruskoulun asuinlähiönsään sijaitsevassa koulussa. Kolmannelta luokalta lähtien oli mahdollisuus opiskella lähikoulun musiikkipainotteisella luokalla. Maria koki omaa koulunkäyntiään aikoinaan edesauttaneen sen, että hän oli ollut koulussa musiikin alueella lahjakas, joten hän tuki musiikista pitävää tyttärtään hakeutumaan musiikkipainotteiselle luokalle tilaisuuden siihen tultua. Viivi muistelee hakeutuneensa musiikkipainotteiselle luokalle äitinsä Marian ehdotuksesta. Tuolloin tavallisten luokkien rinnalle oli tullut jo enenevässä määrin erilaisen painotuksen omaavia koululuokkia, joihin vanhemmat saattoivat hakea lapsilleen paikkaa ja käyttää näin koulun opetustarjontaa hyväkseen (Metso 2004, 47–48).

Peruskoulun yläasteella Viivi tunsu epävarmuutta siitä, hakeutuisiko ammatillisiin vai yleissivistäviin opintoihin yhdeksännen luokan jälkeen. Lopulta Viivi valitsi peruskoulun jälkeisiä opintoja linjaavassa valtakunnallisessa yhteishaussa ensimmäiselle sijalle ammatti-instituutin vaatetusalan linjan, toiselle sijalle ammatillisen kurssin ja kolmannelle sijalle asuinalueensa lukion. Viivi ei kuitenkaan päässyt haluamalleen linjalle ammatillisiin opintoihin. Hän arvelee, että hänen keskiarvonsa ei riittänyt vaatetusalan linjalle pääsyyn. Tämän jälkeen Viivi päätti jättää myös ammatillisen kurssin väliin. Hän tuli valituksi lukio-opintoihin. Nuoren päätyminen ammatillisten opintojen sijaan yleissivistäviin opintoihin, koska ei päässyt ammatillisiin opintoihin, on Rinteen (2007, 267) tutkimuksen mukaan kaikkein harvinaisin syy siihen, että nuori jatkaa peruskoulun jälkeen opintojaan lukiossa. Toisin sanoen, vähemmän suosittuun lukioon, jonka keskiarvoraja oli alhainen, oli helpompi päästä kuin ammatillisiin opintoihin suosituille linjalle Viivin tehdessä valintojaan 2000-luvun alkupuolella.

Esitän seuraavaksi Marian ja hänen lukioon jatkaneen tyttärensä Viivin kokemuskertomukset kouluttautumisesta ja koulutusvalinnoista (ks. kuvio 8). Ammatillisesti aikuisiällä kouluttautuneen Marian tytär Viivi valikoitui peruskoulun jälkeen lukio-opintoihin.



### **Maria: ”...mut en ol pahemmin puuttunu mihinkään”**

1950-luvun loppupuolella syntynyt Maria on toiseksi vanhin Kyllikin viidestä tyttärestä. Marian varhaislapsuudessa perhe asui puutaloalueella työläiskaupunginosassa. Perheet olivat suuria: *”Siellä oli hirveesti lapsia, voi sanoa että köyhemmänpuoleisia, että kaikki oli semmosia suurperheisiä, niitä oli paljon siellä”*. Hän koki ympäristön viihtyisäksi, sillä muista lapsista oli seuraa, piha-alue oli suuri ja metsää oli lähellä. Lapset olivat paljon toistensa kanssa tekemisissä ulkona, aikuiset eivät niinkään. Asunto oli pieni, käsittäen keittiön ja yhden huoneen. Näin ollen luontevaa oli, että pihalla leikittiin paljon. Perheen äiti hoiti kodin ja lapset. Isä oli Marian mukaan paljon pois *”omilla reissuillaan”*. Vanhemmat erosivat Marian muistikuvan mukaan hänen ollessaan 7-vuotias, ja äidistä tuli yksinhuoltaja. Maria piti isäänsä yhteyttä vanhempien eron jälkeen.

Maria ja hänen sisaruksensa aloittivat lastentarhan puolipäiväisenä 4–5-vuotiaina. Tavalliseen päivään kuului lastentarhassa olo yhdeksästä yhteen, ja iltapäivät kuuluivat pihaleikeiksi. Lastentarhassa käytiin myös lauantaisin ja silloin oli ruokana useimmiten marjapuuroa. Sunnuntait erosivat muista päivistä: *”Et sit oli essuu ja jotain parempaa ja rusetinkin päähän. Silloin piti laittaa pyhävaatteet ja sitten oltiin vaan sisällä. Jossain vaiheessa ne sitten sai vaihtaa ja mennä ulos. Ei meille tullut vieraitakaan. Kyllä me sitten joskus mentiin mamman luo.”* Lapsuudesta Marian mieleen ovat erityisesti jääneet myös joulukirkko ja pyhäkoulu.

Tavallisia kotitöitä, joihin lapset osallistuivat, olivat oman vuoteen sijaaminen ja veden kantaminen sisälle. Äiti valmisti ruuan itse, koska keittiö oli pieni, eivätkä niukat ruoka-aineet saaneet kulua hukkaan. Joskus lapset menivät salaa illalla keittiöön ja valmistivat siellä herkkuja: *”Me laitettiin kauraryynejä ja sokeria ja voita, meillä oli tällöinen iltapala. Kun äiti meni mamman tykö, niin me noustiin ja hiivittiin sinne keittiöön ja tehtiin siellä mitä tehtiin ja sitten me tiskattiin aina kaikki kupit ja hiivittiin takaisin.”* Äiti vieraili mamman luona, joka asui siihen aikaan saman puutalon toisessa päässä. Palattuaan äiti oli toki huomannut, että joku tai jotkut lapsista olivat salaa käyneet keittiössä, mutta ei sanonut siitä mitään.

Perheen elämä oli taloudellisesti tiukkaa, ja he saivat tukea sosiaalitoimelta, hyväntekeväisyysjärjestöiltä ja isovanhemmilta. Koulun kautta haettiin avustuksena myös vaate- ja kenkäapua: *”Se toppatakki oli semmonen, jonka sai kerran tai kaks vuodes ja se teetettiin tuolla työtuvilla ja just monilla oli samanlainen takki ja kaikki sitten tiesi, että ne oli tuolta saatu. Sit kengät oli eri juttu, kun niitä sai mennä kenkäkaupasta ostamaan.”* Maria muistelee myös tehneensä töitä pienestä pitäen, koska hän oli halunnut hankkia rahaa omiin tarpeisiinsa: *”Et sen muistaa, että sitä rahaa ei sitten oikein ole ollut. Että minäkin olen melkein viis vuotiaasta asti tehnyt jotain töitä. Mä olen ehkä ollu kolmen, neljän, kun mä olen pessyt yhden tuttavan miehen sukkaa... Mä menin aina aamuisin kysymään sinne, että onko sukkaa ja sitten mä sain jonkun markan siitä.”* Näitä pienimuotoisia töitä hän pääsi tekemään ollessaan isän mukana.

Maria kävi kuusi vuotta kansakoulua ja kaksi vuotta kokeilupäiväkoulun yläastetta. Häntä ei koulunkäynti kiinnostanut: *”Mä olin kauhean laiska, mä heitin repun siihen nurkkaan ja sitten mä voisin mennä maaten. Ja sit jos mulla oli rahaa, niin mä saatoin mennä kauppaan ja sit joku sanos, et mee sä kauppaan ja mä sain siit suffelin tai jonkun tällösen näin, ja mä käytin niitä hyväkseni ja he saivat sitten haukata palan tai juotavaa vähän. Ja sit mä pistin niin kuin ne rahat tällöseen herkkutuunkin. Jo joku lauantaimakkarakin, kun ei semmosta mistään sillo saanu, niin mä ostin tällä rahalla sitten. Mut koulu oli mulle kauheeta, en mä viittänyt ollenkaan, se oli mulle ihan kauheeta. En tiedä miksi. Laulamisen, näyttölemisen ja urheilemisen kanssa mä olen sen läpi päässy.”* Harrastuksia hänellä oli runsaasti. Hän muistelee olleensa usein urheilemassa. Erityisen tärkeäksi harrastukseksi muodostui tanhu. Hän

kuului lisäksi laulukuoroon ja näytelmäkerhoon. Hänen muistinsa mukaan harrastukset eivät maksaneet silloin mitään. Ainoastaan laulutunnit, joilla hän kävi, olivat maksullisia. Laulutuntien ottaminen ei olisi ollut taloudellisesti mahdollista, ellei eräs hyväntekeväisyysjärjestö olisi niitä kustantanut. Maria oli joskus laulanut yksikseen ja tämän laulun oli kuullut maalaustöitä tehnyt maalari, ja sitä kautta tieto Mariasta ja hänen laulutaidoistaan oli päätynyt hyväntekeväisyysjärjestölle.

Yläasteella Maria siirtyi automaattisesti kansakoulusta kokeiluperuskouluun. Kokeiluperuskoulussa oli tasokurssit kielissä ja muutamissa muissa aineissa. Englannin, ruotsin, matematiikan, fysiikan ja kemian kursseilla hän oli yleis-, lyhyt- tai suppeilla kursseilla. Koulussa vaikeimpia aineita hänelle olivat matematiikka, kirjanpito ja yläasteella alkanut ruotsin kieli: *”Tää oli semmonen, et tää oli kokeiluperuskoulu, kun mä menin yläasteelle. Ja sehän oli semmonen, kun sillohan valittiin niit aineit siellä ja enhän mä ollu mittään ruotsia valinnu ja mul pistettii pitkä ruotsi silloin. Ja sitä en saanu sit vaihdettuu ja ei äitikä siihe sit puuttunu. Ja mä en ollu koskaan lukenu ruotsii. Et muut oli jo lukenu jossai kohtaa, et jossain kouluis oli luettu. Mut sit mun laitettiin lyhyel ruotsil, niin siin mä sit pärjäsin jollain taval. Mut mul ei sit se koulunkäynti, et sit millää tavalla, et mä vaan lauloin, et siit ei sit kyl tullu mitään. Et mä melkein sen kirjanpidonkin sain nostettua vitoseks sen lauluni kans, kun musiikinopettaja opetti sitä. Isosiskolla oli hyvä kirjanpito, niin hän [opettaja] sano, et miks mä voin olla tämänön, kun siskokin on niin hyvä. Mut mua ei kerta kaikkiaan kiinnostanu. Ja matikka on kans jostain iha...et ei siit tullu, et mä kävin sen kaksiviikkoa ja sit mä lähdin sielt pois.”*

Maria lopetti koulunkäynnin 14-vuotiaana käytyään yläasteen seitsemännen ja kahdeksannen luokan ja kaksi viikkoa yhdeksättä luokkaa. Päästökirjan mukaan hän on suorittanut varsinaisen kansakoulun ja peruskoulun yläasteen kahdeksannen luokan oppimäärän 1970-luvun alkupuolella. Hän ei muista käyneensä koulun lopettamisesta keskustelua sen enempiä kotona kuin koulussakaan: *”No kyl mä en ol sitä kysyny yhtikäs keneltäkään, et saanks mä, et mä vaan ilmotin kouluun, et en mä sin sit enää mene. Et sit äiti sanos, et sit ei voi jäädä makaamaan kotiin, et hän ei sitä sit hyväksy. Mä sanoin sit, et mä en aikonutkaan jäädä, kyl mä jonkun paikan löydän.”* Maria löysi lehdestä ilmoituksen, jossa perhe haki hoitajaa lapsilleen. Mammalla oli puhelin ja Maria lähti sinne soittamaan. Hän kertoi lastenhoitajaa hakevalle perheelle tottuneensa hoitamaan lapsia, sillä hän oli hoitanut näitä koulujen kesälomilla ja usein koulupäivän jälkeen eräässä lähinaapurissa. Ilmoituksen lehteen laittanut äiti kysyi vielä, että haittaako, että neljän kuukauden ikäisen tytön lisäksi on 7-vuotias poika, jonka kouluun lähettämisestä tulisi aamuisin huolehtia. Maria totesi tähän, että ei haittaa, mutta haittaako se, että hän on 14-vuotias. Maria kävi haastattelussa ja sai paikan. Hän hoiti siinä perheessä lapsia kaksi vuotta. Päivittäinen työaika oli aamuseitsemästä iltapäivällä neljään, mutta pitkä työpäivä ei häntä rasittanut.

Lastenhoidosta pitävä 17-vuotias Maria huomasi ilmoituksen, jossa haettiin päiväkotiin harjoittelijoita puoleksi vuodeksi. Hän päätti laittaa hakemuksen ja sai paikan. Harjoittelu-aika sujui hyvin, ja hän sai jatkaa samassa päiväkodissa päiväkotiapulaisena. Muutaman vuoden kuluttua, 1970-luvun lopulla, hän ryhtyi suorittamaan päiväkodin johtajan ehdotuksesta työn ohessa ammatillisessa kurssikeskuksessa oppisopimuskoulutuksena päiväkotiapulaisen kurssia. Kurssi kesti yhteensä puolitoista vuotta. Aluksi hän epäili mahdollisuuksiaan suorittaa kurssia: *”Mut kyl mulla silloinkin oli semmonen, et kun mä olen niin pölö, niin jaksanko mä lukea. Mul oli sit sillonkin viel semmonen, mut kyl mä sielt läpi pääsin sit ja sain sit ne paperit.”* Oppisopimuskoulutus aiheutti silloin pientä närää työpaikalla, sillä varsinkin vanhemmat lastenhoitajat olivat sitä mieltä, että oppisopimuskoulutuksen käyneillä lastenhoitajilla ei voi olla samanlaista pätevyyttä kuin mitä heillä on. Muutaman vuoden kuluttua Maria sai paikan lastenhoitajana

päiväkodissa. Hän kertoo, että nykyisin päiväkodissa lastenhoitajan tilalla toimii lähihoitaja ja päiväkotiapulaiset ovat korvautuneet laitosapulaisilla. Hän on toiminut päiväkodissa yli kolmekymmentä vuotta ja on kaiken kaikkiaan tyytyväinen ammatinvalintaansa lastenhoitajana. Työuran aikana on ollut harvakseltaan lisäkoulutusta, ei kuitenkaan säännöllisesti.

Maria on avioitunut, ja elämään kuuluu kuljetusalalla toimiva aviomies ja avioliitosta syntyneet kaksi lasta, tytär ja poika, sekä aviomiehen aikaisemmasta avioliitosta oleva, nyt jo aikuinen tytär. Vuorotyötä tekevä aviomies on osallistunut lasten hoitoon ja lapset ovat olleet isän kanssa tämän vapaapäivinä. Kotikasvatuksessa ovat painottuneet rehellisyys, tasa-arvoisuus ja hyvät käytöstavat. Lasten tehtäviä olivat lähinnä roskapussin ulos vieminen, oman huoneen siivous ja kaupassa käynti. Tärkeänä Maria on pitänyt myös kädentaitoja, kuten leipomista, ruuanlaittoa ja vaatteiden ompelua, jotka hän kokee perineensä isoäidiltään. Erityisesti ”limpun” leipominen tietyn reseptin mukaan on isoäidiltä äidille ja edelleen tyttärelle jatkunut perinne.

Lasten koulunkäyntiin Maria ja aviomies eivät ole liiemmästi puuttuneet: *”Täytyy nyt kyl sanoo, et en mä pahemmin oo kyl, et kyl ne on itte ne läksys tehny. Jottain oon voinu sit kysellä, mut en ol pahemmin puuttunu mihinkään. Et en mä ol kyl sit kauheen tarkkaa, et en mä tie sit, onks se hyvä tai paha tai et he ovat itse koulunsa käyneet ja sitä paitsi mitä mä menen siihen tunkeemaan itteeni, kun ei must mihinkään oo. Kun en mä tiedä sit, jos ne ruppee kysymään mult jottain matikkaa tai jottai.”* Maria näkee, että omat lapset olisivat ehkä saaneet lopettaa koulunkäynnin yhdeksannen luokan jälkeen niin halutessaan: *”Kyl he olis saanu, en mä olis heil ruvennu sanomaan. Olisin mä voinu sit tietysti keskustella, mut en mä siit mittää tappelu olis nostanu, just tosiaan, koska ittekin olen. Olettaisin tosiaan, et kyl he jottai olis siit sanonu. Että tietty tänä päivänä voi olla vähä huono lähtee 14-vuotiaana töihin, mut tota kuitenkin, en mä siihen mittään olis sanonu.”* Vanhempi lapsista, poika, suoritti yhdeksänvuotisen peruskoulun jälkeen ammatilliset opinnot ja toimii alan tehtävissä. Tytär suoritti peruskoulun kolmannesta luokasta alkaen musiikkiluokalla ja siirtyi sen jälkeen lukioon.

Maria on ollut joitakin vuosia pois työstään sairauslomalla, ja liikkuminen kodin ulkopuolella tuottaa vaikeuksia. Tärkeitä asioita elämässä ovat kädentaidot, päiväsaikaan näytettävät Suomi-filmit ja erityisesti kesäaikaan asuntovaunualueella ”mökkeily”. Maria on hoitanut aina mielellään sisarusten, ystävien ja naapurien lapsia ja tätä nykyä myös sisartensa lastenlapsia.

### **Viivi: ”Et vanhemmat sano, et sä teet mitä lystää”**

1980-luvun lopulla syntynyt Viivi on Marian tytär ja Kyllikin tyttärentytär. Perheeseen kuuluvat lastenhoitoalalla työskentelevä äiti, kuljetusalalla työskentelevä isä ja ammattikoulusta valmistunut ja työelämään siirtynyt isovelji. Viivi asuu ainoana lapsena kotona, sillä isovelji on muuttanut omaan asuntoonsa samalla asuinalueella. Viivi kertoo viihtyvänsä hyvin lähiön kerrostaloalueella: *”Täs nyt oon asunu koko elämäni. Ei mun tekis mieli muuttaa mihinkään. Täs on kaikki niin lähellä ja kouluun ei tartte matkustaa mitään pitkää matkaa, et voi ihan kävellen tosta mennä. Kavereita on paljon ja sitte...en mä tiedä, tässä ollaan ja mä luulen, et mä pysyn tääl aika kauan.”* Asuinalueensa hyvinä puolina hän pitää myös lähiön kohtalaisen hyvää mainetta ja sitä, että kaupunkiin on melko lyhyt matka.

Viivi kertoo vauva-ajastaan ja lapsuudestaan, että *”Mä olen kuulemma ollu ihan hirvee vauva, koska mä oon vaan itkeny ja huutanu ja parkunu koko ajan. No lapsena mä oon ollu varmaan vähä lievempi, et en ol mitään hirveitä itkupotkuraivareita saanu, mut tota, enkä mä varmaan niin hirvee pettymys oo ollu täs sitte teini-ikäsenäkään. Toivon mukaan oon ollu ihan mukava lapsi. Et ei oo mitään semmosia ihan hirveitä vastoinkäymisiä tullu.”* Hän kokee, että vanhemmat ovat olleet hyvin huolehtivaisia. Hän kokee saaneensa riittävästi vapautta ja rajoja. Hän

kertoo suhteensa vanhempiin muuttuneen vuosien myötä: *”Tietty kun on tämmösessä iässä, niin äiti ja iskä on ihan tyhmiä, mut ei ne nyt oikeesti o. Kun ajattelee pohjimmitaan, ni on katto pään päällä, eikä o heitetty mihinkään pihalle. Kyl ne niinku, et kyl mul on ihan hyvät suhteet niitten kanssa. Et silleen just, et ehkä olen periny isältäni vähän temperamenttia. Saattaa joskus tavarat lentää tai ei ne nyt enää ol lentäny, mut vähä nuorempana, ni saatto lentää vähän tavaroita täällä, kun suuttu jostain typerästä asiasta. Mut kyllä ne on nyt parantunu, ko on vähä itekki kasvanu, ni tajuu, ni ei tarvi suuttuu tyhmistä asioista.”*

Koulunkäynnin hän aloitti lähikoulussa. Hän muistelee ensimmäisen aamun tunnelmia kouluun mennessään: *”Se oli ihan hirveä se aamu, kun lähdettiin sinne kouluun. Mul oli yks kaveri, joka oli mua vuoden vanhempi ja se viel oikein kiusas mua, et hä hä hää ja nyt sä joudut kouluun. Mä olin vaan ihan paniikis.”* Koulu tuntui kuitenkin ensimmäisen aamun jälkeen mukavalta ja Viivi muistelee viihtyneensä siellä hyvin. Koulu oli kooltaan pieni ja ilmapiiri siellä oli hyvä. Hän muistelee, miten hänen mielialansa saattoi vaihdella ala-asteella: *”Mä oli hirveän herkkä silloin, et mä jotenkin aina vaan purskahdin itkemään, jos joku ei menny hyvin. Semmosta, no sielläkin oli sitte tosi kivoja opettajia, semmosia jotka ymmärsi. No, mä muistan ikuisesti sen, ko mä olin mun kaverin kanssa ensimmäisellä vai toisella luokalla. Me pelattiin jotain peliä liikuntatunnilla ja me ei osattu yhtään sitä peliä ja vähän päästä molemmat itki siellä nurkassa. Mä muistan, kun sitten myöhemmin, kun oon ollu yläasteella, niin olen sitten koulussa käynyt moikkaamassa sitä opettajaa, niin hänkin muisti ikuisesti, ko molemmat oli siellä suru puserossa, kun ei osattu.”* Viivi kertoo, että hänellä oli ala-asteella paljon ystäviä. Hänen mielestään oppilaat olivat paljon yhdessä ja koulussa oli hyvä henki.

Kolmannelta luokalta lähtien oli mahdollisuus pyrkiä musiikkipainotteisen opetuksen luokalle. Viivi oli aina laulanut paljon, ja Viivin äiti Maria oli sitä mieltä, että hänen kannattaa pyrkiä lähikoulunsa musiikkiluokalle. Myös äidin mieltymyksiin oli kuulunut musiikki. Musiikkiluokalle oli myös testit: *”Siellä piti naputtaa kynää pöytään. Opettaja näytti ensin malliks, et mimmosen rytmin pitää naputtaa. Sitten piti perässä tehdä niitä. Ja sitten piti laulaa joku laulunpätkä.”* Viivi kertoo viihtyneensä erinomaisesti musiikkiluokalla: *”Oon ollu musiikkiluokalla kolmannelta yhdeksänteen luokkaan saakka ja siihen kuulu kaikennäköstä kuoro toimintaa ja bändisoittoa ja laulamista ja kaiken näköstä. Et mä oon kanssa tehny kaikki musiikin teorian tentit, ne kolme tenttiä, mitä on.”* Ala-asteella tehtiin myös retki naapurimaahan: *”Se oli semmonen viikon reissu sinne ja oltiin semmosessa koulussa, missä sitten laulettiin niille ja muutenkin esitettiin. Ni se oli semmonen kiva matka. Et sitä ennen en ollu kauheesti matkustanu silleen, et olisin muistanu jotain, niin se oli semmonen kiva reissu, et vois lähtee sinne vaikka nytkin käymään. Et se oli semmonen kaunis paikka ja muutenkin semmonen.”*

Varsinkin alkuvaiheessa musiikin teoria tuntui hankalalta: *”Silloin mä en kyl tykänny yhtään siitä musiikin teoriast. Se oli jotenkin hankalaa. Ja sit siel oli muitakin semmosia oppilaita, jotka oli aiemmin, et jos vaikka soittaa pianoo, ni ties paljo enemmän niinku asioita. Ni siin tuli vähä semmonen olo, et mä tässä vaan niitä alkeita, kun toiset tietää jo paljon enemmän. Sit se lähti menemään siitä ja sit aloinkin pitämään siitä, kun aloin oppimaan. Ja sit just se kuoro toiminta meil oli...no kolmannella me lähinnä seurattiin niitä, ko ne laulo. Ja sit neljännellä alko se varsinainen kuoro ja sitä oli aina pari tuntia viikossa ja sitte käytiin kuoro leireillä ja oltiin aina yks yö siellä leirillä ja harjoteltiin aina jotain ohjelmaa. Sitten esitettiin meidän koulussa joulujuhlassa ja kevätjuhlassa ja sit oli erikseen jotain meidän kuoron konsertteja ja sit jouluparaatissa käytiin kanssa.”*

Siirtyminen ala-asteelta yläasteelle merkitsi koulun vaihtumista pienemmästä suurempaan. Aikaisemmin yläasteelle siirtyneet ystävät valmensivat siirtymisessä: *”No tietysti ne siel pelotteli kanssa, et tuutte tänne ja me kastetaan teiät kaikki ja semmosta. Mut ei siitä mitään kamalia paineita tullu. No musiikkiluokka pysyi yhdessä sillai, et sielt lähti sillai, et*

*olisko ollu pari, ko lähti pois. Muuten me pysyttiin kaikki koossa. Meit ei kuitenkaan hirveesti ollu, oliko meitä 14. Ni siihen tuli sitten vielä englannin painotteisia siihen meidän luokkaan, ni sitten oltiin yhdessä, musiikki ja englanti. Uusia ihmisiä taas ja kavereita tuli sitten.”* Yhdistetyllä luokalla oppiaineet opetettiin yhdessä lukuun ottamatta englantia ja musiikkia, jolloin eri tavoin painottuneet ryhmät olivat omissa kokoonpanoissaan.

Jo ala-asteelta alkaen Viivin mieluisimpia aineita olivat olleet musiikki ja kuvaamataito ja epämieluisin aine matematiikka. Yläasteella oppiaineet lisääntyivät: *”Sit tuli tietty uusia aineita, fysiikkaa ja kemiaa. Ne oli kamalia, en tykänny yhtään.”* Myös liikunnan tunnit tuntuvat hänestä painostavilta. Muuten yläaste sujui samaan tapaan kuin ala-astekin, keskiarvo pysytteli keskinkertaisella tasolla. Koulutehtävänsä hän suoritti itsenäisesti, vanhemmat eivät koulunkäyntiin juuri puuttuneet: *”No mä oon just sanonu sitä, et niit ei oo kauheesti kiinnostanu, et miten oon niinku, et ei varsinkaan ala- ja yläasteella. Jotenkin se vaan tuntu, et kun kokeest tuli joku huono numero, niin ne vaan sit allekirjotti sen kokeen ja silleen. Mut en mä mitenkään paheksu sitä, et ne ei oo patistanu mua mitenkään. Kyl se pitäisi sit ite tajuta, et jos se menee huonosti, mut mä olen aina ollu ihan tyytyväinen, vaik on tullu huonokin numero, et kunhan ei nelost tullu. Niin oon ollu tyytyväinen siihen.”* Huonoista numeroista ei rangaistu eikä hyvistä numeroista myöskään ainakaan säännönmukaisesti palkittu: *”...No kyl joskus on saattanu pyytää jostain, et hei, kato täst tuli tää kasi, voisiks mä saada jotain. Et ei silleen, et olis joku sovittu juttu, et jos tulee kymppi, niin sitten annetaan kaksi kymppiä, et ei sillai. Ei oo mitään semmosia ollu, enkä tie, oonko kaivannukkaan mitään semmosta.”*

Viivi kertoo, että hänellä oli joitakin lyhytaikaisia harrastuksia lapsuudessaan, lähinnä partio ja voimistelu. Myöhemmin hän kokeili myös tanssia. Vapaa-aikaan kuuluivat ystävät ja tietokone: *”No, se menee lähinnä ton tietokoneen vieressä, oikeastaan. Ja sitten kavereiden kanssa. Et se tietokone tuli joskus yläasteen aikana silleen, et mä en oikein muuta ol tehnykään. Aina istunu siin tietokoneen ääressä. Mut kyl mä sit kavereitakin nään, et en mä ihan vaan ol sen tietokoneen kaveri.”* Hän arvioi tietokoneella käyttämänsä aikaa: *”No se nyt, varmaan aika paljo silleen, et kun pääsee koulusta päivällä, niin istuu siinä hetken ja saattaa sit taas nähdä kavereita ja sit illal viel pari tuntii, et se on varmaan neljä, viis tuntii... No, keskustelen ystävien kanssa siellä ja sit mä luen itse asias uutisia, et Iltasanomien ja Iltalehden sivuilta näkee ne uutiset sieltä. Niin, sit pelailen jotain semmosia 12-vuotiaille suunnattuja pelejä ja ne on hauskoja. En mä muuta oikeastaan. Siel nyt sitten kavereiden kans voi olla yhteydessä, jos on kavereita kauempanakin.”*

Yläasteella Viivi alkoi pohtia peruskoulun jälkeisiä opintoja: *”No, mä mietin sitä aika kauan ja sitten opinto-ohjaaja sano yläasteella, että kyl mun kannattas mennä lukioon, et kyllä mä siellä pärjäisin. Ja mä en ite uskonu siihen, en todellakaan pärjäis siellä, et en varmana mene. Mut sitte, kun oli yhteishaku, niin mä hain. Ensimmäinen vaihtoehto, mihin mä hain, oli pukuompelulinja ammattikoulussa, sitten tuli kristillinen opisto ja sen jälkeen vasta tuli toi lukio, missä nytte oon. Sinne pukuompelulinjalle, sinne ei tullu edes mitään ilmoitusta mihinkään pääsykokeisiin. Mä en edes tiedä, onko sinne mitään. Se voi olla, et se keskiarvo tai ne pisteet ei edes riittäny. Mut sinne kristilliseen opistoon tuli pääsykoe tai että tervetuloa sinne ja sit mä vaan sanoin äidille, et mä en kyllä mee tonne, et kyl mä sit sinne lukioon meen. Ja sitten ilmoitin sinne kristilliseen opistoon, etten tule sinne pääsykokeisiin. Ja sitten odotettiin jännityksellä kesäkuuta, että kesälomalla tulee sitten kotiin lappu tai tuleeko vai eikö tule, mut se tuli sitte kuitenkin ja kyllä siinä sitten oltiin ilosia, että olin päässy lukioon. Vaik meil oli tossa lukiossa, et mä periaatteessa pääsin just ja just keskiarvolla sinne sisään. Siks se olikin just niin ilonen asia, et pääsin sinne.”* Vanhemmat eivät puuttuneet Viivin valintaan: *”Et vanhemmat sano, et sä teet mitä lystää. Meet sinne ammattikouluun tai lukioon, et jompikumpi. Ei ihan, et tyhjänpanttina olisin kotona tai jotain semmosta. Totta kai ne sit kannusti jompaankumpaan, et sain ihan ite valita, et kumpaan.”*

Viivi oli tyytyväinen siitä, että hänellä oli mahdollisuus valita lukiossa runsaasti erilaisia kuvaamataidon kursseja. Lukio sujui häneltä kohtalaisesti. Hän hajautti lukion aikana tutkintoon kuuluvat kirjoitukset niin, että hän kirjoitti osan aineista aiemmin ja loput aineet kolmannen vuoden keväällä. Hän arvelee, että vanhemmat olivat ehkä aavistuksen kiristäneet linjaansa opintojen etenemisen suhteen, sillä he eivät halunneet ostaa arvokkaita lukiokirjoja turhaan. Viivi otaksuu vanhempiensa muutenkin kiinnostuneen hänen opinnoistaan niiden lähestyessä loppua: *”No se nyt varmaan on semmonen ylpeyden aihe tässä, ko meidänkään perheestä ei oo...et ei oo mitään lakkia kellään”*. Viivi suoritti lukion kolmessa vuodessa valmistuen ylioppilaaksi keväällä. Lukiossa ollessaan hän ei vielä miettinyt sen enempää jatko-opintojaan, vaan arveli, että ehkä opinnot voisivat liittyä musiikkiin tai ylipäättänsä taideaineisiin. Mahdollista olisi myös pitää välivuosi lukion jälkeen ja mennä töihin. Hän päätyi lukion käytyään muuttamaan toiselle paikkakunnalle ja menemään töihin.

## **Yhteenveto**

Esitin edellä ammatillisesti kouluttautuneen äidin, Marian, ja hänen yleissivistävästi kouluttautuneen tyttärensä, Viivin, kokemuskertomukset heidän koulutusvalinnoistaan ja suhtautumisestaan kouluttautumiseen tutkimuksen kolmannessa ja neljännessä sukupolvessa. Tarkastelen tässä yhteenvedossa heidän kouluttautumistaan tarkemmin.

Hyvinvoinnin ja monien koulutusmahdollisuuksien sukupolvelle koulutus oli muuttunut lähinnä hyödykkeeksi, itsestäänselvyudeksi tai pakoksi (ks. Kauppila 2002, 11–15, 20). Nuorelle Marialle pakollinen, kahdeksan vuotta kestävä koulunkäynti, oli hänen silloisen käsityksensä mukaan riittävä. Maria päätyi jättämään kokeiluperuskoulun vapaaehtoisen yhdeksännen luokan kesken melko pian sen aloitettuaan ja siirtyi ansaitsemaan elantoaan. Marian koulutus pohjan muodostivat näin ollen kuusi vuotta varsinaista kansakoulua ja kaksi vuotta kansalaiskoulua, joka muuttui kansalaiskoulun aikana kokeiluperuskoulun yläasteeksi.

Maria selviytyi kertomansa mukaan koulunkäynnistään itsenäisesti. Hän muisteli toivoneensa äidin yhteydenottoa kouluun lähinnä silloin, kun hän olisi halunnut yläasteella päästä pitkältä ruotsin tasokurssilta lyhyelle kurssille. Maria koki, että hänen oli mahdotonta selviytyä pitkällä tasokurssilla ruotsin opinnoistaan. Marian mukaan äiti ei kuitenkaan asiaan puuttanut, joten hän hoiti itsenäisesti tasokurssia koskevan muutoksen koulun suuntaan. Työväenluokkaisille perheille on Marian äidin tavoin ollut tyypillistä vähäinen yhteydenpito kouluun. Tämä on johtunut mm. siitä, että heidän on ollut vaikea sekä omasta kokemusmaailmastaan että resurssiensa niukkuudesta johtuen ottaa yhteyttä opettajiin ja keskustella lapsen koulunkäynnistä (esim. Jurama 1971). Vanhemmat eivät välttämättä myöskään tienneet tasokurssien sisällöistä riittävästi voidakseen ottaa niihin kantaa (esim. Nurmi 1989, 79). Alempien sosiaaliryhmien oppilaat valitsivat Marian tavoin useammin suppeampia tasokursseja kuin ylempien sosiaaliryhmien oppilaat (Leimu ym. 1978, 59).

Maria muisteli koulun sujuneen ilman suurempaa innostusta koulunkäyntiä kohtaan. Hänen kerronnastaan välittyi, ettei koulunkäynti kiinnostanut häntä oikeastaan ollenkaan. Toisaalta haastattelussa tuli useaan otteeseen esille se, että Mariaa ei kiinnosta-

nut koulussa lukuaineiden opiskelu, joten hän ei lukemista vaativiin aineisiin myöskään paneutunut. Hänen kiinnostuksensa ja innostuksensa kohdistui koulussa taitoaineisiin ja toiminnalliseen puoleen, kuten musiikkiin, näyttelemiseen ja urheiluun.

Vastaavanlainen työväenluokkaisten tyttöjen suhtautuminen koulun teoreettisiin oppiaineisiin tulee esille myös Käyhkön (2008, 258–259) tutkimuksessa, jossa työväenluokkaiset tytöt luonnehtivat itseään käytännön ihmisiksi, joita ei koulunkäynti juurikaan kiinnostanut. Lukuaineita kohtaan koettu vastenmielisyys välittyi Marian kerronnassa useaan otteeseen hänen muistellessaan omaa koulunkäyntiään: koulurepun paikka oli koulupäivän päätyttyä kotona lähinnä nurkassa. Vielä aikuisella iällä oppisopimuskoulutusta aloittaessaan Maria kertoi epäilleensä sitä, miten hän selviäisi lukemista vaativista oppiaineista, koska koulunkäynti oli ollut niin luotaantyöntävää jo kansa- ja kansalaiskoulussa ja koska hänen osaamisensa oli ollut heikohkoa.

Maria suhtautui tyttärensä Viivin koulunkäyntiin samalla tavoin kuin hänen omaan koulunkäyntiinsä oli aikoinaan suhtauduttu: hän ei juuri puuttunut siihen. Marian suhtautumistavan kautta rakentui näin jatkuvuus oman ja tyttären koulunkäynnin välille. Oman kokemusmaailmansa puitteissa Maria siirsi samankaltaista koulutukseen suhtautumista seuraavalle sukupolvelle (ks. esim. Metso 2001, 281). Vastaava suhtautumistapa ilmenee myös Järvisen tutkimuksessa, eli se, että omasta kokemusmaailmastaan johtuen työväenluokkaiset vanhemmat eivät voi auttaa lapsiaan kouluun liittyvissä asioissa tai koulutehtävien suorittamisessa, koska eivät yksinkertaisesti osaa tai halua (Järvinen 1999, 60) tai katso siihen olevan tarvetta. Toisaalta Viivi ei kertomansa mukaan edes odottanut tukea varsinaisten koulutehtävien suorittamiseen, ehkä ainoastaan hieman kannustusta ja kiitosta hyvistä koenumeroista joissakin tilanteissa. Vanhempien suhtautumisessa hänen koulunkäyntiinsä oli Viivin kertoman mukaan se hyvä puoli, ettei myöskään huonoista koenumeroista tullut negatiivista palautetta. Viivi arvioi äidin suhtautumistavan kannustaneen häntä ottamaan vastuun omasta koulunkäynnistään.

Merkille pantavaa kuitenkin on, että Viivin äidistä, Mariasta, oli lähtöisin Viivin hakeutuminen musiikkipainotteiselle luokalle lähikouluun kolmannelta luokalta alkaen. Maria oli huomannut tyttärensä lahjakkuuden musiikin alueella, ja hänen omat myönteiset kokemuksensa koulun musiikin tunneilta kantoivat ja välittyivät Viivin koulunkäyntiä koskeviin valintoihin. Viivi kertoi viihtyneensä hyvin musiikkipainotteisella luokalla, jolla hän opiskeli kolmannelta yhdeksänteen luokkaan. Osalla tämän luokan oppilaista oli Viivin kertoman mukaan muita laajemmin harrastuneisuutta musiikin alueella, joten nämä oppilaat olivat lähtökohtaisesti muita paremmassa asemassa musiikin opiskelun suhteen. Viivin kertoman mukaan yläasteella samalla luokalla opiskeli kaksi eri tavoin painottunutta ryhmää, musiikin ja englannin, mikä kertonee osaltaan lisääntyneistä valintojen mahdollisuuksista. 1990-luvulta alkaen harjoitettu koulutuspolitiikka on merkinnyt yksilöiden oikeutta saada taipumuksiaan vastaavaa koulutusta (Ahonen 2003a, 37), ja tähän haasteeseen on koulujen tasolla pyritty vastaamaan.

Painotetun opetuksen luokille hakeutuminen tuli esille myös muiden tutkimuksen neljännen ja nuorimman sukupolven kaupungissa asuvien tytärten kohdalla. Tutkimuksen neljännen sukupolven tyttäristä viisi asuu kaupungissa, ja heistä jokaisen äidillä on ammatillinen koulutus, joten äidin koulutuksen suhteen nuorilla oli samanlaiset lähtökohdat. Näistä viidestä tyttärestä kolme hakeutui peruskoulussa taideaineisiin, musiikkiin tai kuvaamataitoon, painottuvan opetuksen luokille kolmannelta luokalta lähtien. Kaksi kolmesta tyttärestä hakeutui painotetun opetuksen luokalle lähikouluun, yksi kolmesta hakeutui oppilasalueensa ulkopuoliseen kouluun. Hoikkala ja Paju toteavatkin, että 1980–1990-luvulla syntyneen yksilöllisen valinnan sukupolven koulunkäyntiä luonnehtii entistä enemmän valinnaisuus. Oppilaat ja heidän vanhempansa pääsevät tekemään valintoja jo varhaisista vaiheista lähtien, jolloin vastuu opintoja koskevista valinnoista jää nuorelle ja hänen vanhemmilleen. (Hoikkala & Paju 2002, 26–29; Hoikkala & Paju 2008, 287–292.) Kaksi kolmesta painotetun opetuksen luokalle hakeutuneista nuorimman sukupolven tyttäristä arvioi lähinnä äitinsä vaikuttaneen valintaan.

Viivin peruskoulun jälkeisen kouluttautumisen pohdinta tuli perheessä ajankohtaiseksi vasta sitten, kun koulutusvalintoja mietittiin peruskoulun yhdeksännellä luokalla. Tämä myötäilee Rinteen (2007, 264) tutkimustuloksia, joiden mukaan matala sosiaalinen asema tuottaa epävarmuutta ja usein viime hetkeen jätettyjä ratkaisuja nuoren koulutusvalinnoista. Työväestöön kuuluvissa perheissä lähes puolet päätti Rinteen tutkimuksen mukaan lapsen lukioon menosta vasta peruskoulun päättöluokalla tai yhteisvalintatilanteessa (Rinne 2007, 263–265; ks. myös Lahelma 2003, 240). Tässä tutkimuksessa kaikki ammatillisesti kouluttautuneiden äitien tyttäret päättivät lukioon hakeutumisesta vasta peruskoulun yhdeksännellä luokalla. Lukioon hakeutumisen varmuuteen oli vaikutusta myös koulumenestyksellä ja tulevaisuuden suunnitelmilla: mitä parempi hakijan keskiarvo oli ja mitä päämäärätietoisempi hakijan käsitys lukion jälkeisistä opinnoista oli, sitä varmemmin hän hakeutui lukioon (ks. myös Hämäläinen ym. 2007, 47).

Marian mukaan Viivi sai tehdä peruskoulun jälkeisen koulutusvalinnan parhaaksi katsomallaan tavalla. Tosin Viivin valintavaihtoehdot olivat lähinnä ammatillinen tai yleissivistävä koulutus, sillä Maria arvioi, ettei tänä päivänä enää pystyisi siirtymään suoraan työelämään oppivelvollisuuskoulusta ja nuorella iällä samalla tavalla kuin 1970-luvulla. Marian vaihtoehtoina olivat aikoinaan olleet työelämään siirtyminen tai ammatillinen koulutus. Vastaavanlainen kodin ohjauksen vähäisyys koulutusvalinnoissa tuli esille tässä tutkimuksessa myös muiden työntekijäperheissä kasvaneiden ja lukioon suuntaavien kohdalla ja sama ilmiö on havaittavissa myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Järvinen 1999, 64, 179; Vanttaja 2002, 226–227).

Järvisen (1999, 179) tutkimus osoittaa, että perheen ulkopuolisella tukiverkostolla on merkitystä jatko-opintojen suunnittelussa erityisesti silloin, kun työläiskulttuurissa vartunut nuori aikoo lukio-opintoihin. Viivi tunsii epävarmuutta peruskoulun jälkeisestä koulutusvalinnastaan ja keskusteli yhdeksännellä luokalla jatko-opinnoista opinto-ohjaajan kanssa. Opinto-ohjaaja ehdotti Viivin kertoman mukaan lukioon hakeutumista, koska hänen keskiarvonsa oli riittävä. Viivi epäili kuitenkin menestymistään lukiossa, sillä hänen

todistuksensa oli keskinkertaista tasoa. Lopulta Viivi päätyi laittamaan yhteisvalintakaa-  
vakkeeseen lukio-opinnot kolmannelle sijalle. Viivi pääsi lukioon, mutta ei haluumalleen  
linjalle ammatillisiin opintoihin. Tämä on Rinteen (2007, 267) tutkimuksen mukaan hy-  
vin harvinainen syy siihen, miksi nuori menee lukioon eikä ammatillisiin opintoihin.

Peruskoulun jälkeen lukiossa jatkoi opintojaan kolme ja ammatillisissa opinnoissa kak-  
si ammatillisesti kouluttautuneiden äitien tyttäristä. Lukiossa opintojaan jatkaneista  
tyttäristä kaksi oli opiskellut painotetun opetuksen luokalla ja yksi tavallisella luokalla.  
Ammatillisiin opintoihin jatkaneista kahdesta tyttärestä toinen oli opiskellut painote-  
tun opetuksen luokalla ja toinen tavallisella luokalla. Lukioon tai ammatillisiin opintoi-  
hin jatkaneiden tytärten kohdalla ei näin ollen näyttänyt olevan merkitystä sillä, olivat-  
ko he opiskelleet tavallisella vai painotetun opetuksen luokalla. Opintomenestyksellä  
oli merkitystä peruskoulun päättävien tyttöjen jatko-opintoihin valikoitumisessa, sillä  
parhaimmilla arvosanoilla peruskoulun päättäneet jatkoivat lukioon ja heikommilla  
arvosanoilla peruskoulun päättäneet jatkoivat ammatillisiin opintoihin, kuten myös  
Hämäläisen ym. (2007, 47) tutkimuksessa. Parhaimmilla arvosanoilla peruskoulun  
päättäneet tyttäret olivat myös huomattavasti varmempia päätöksestään jatkaa lukio-  
opinnoissa kuin keskinkertaisemmilla arvosanoilla peruskoulun päättäneet tyttäret.

Osa Marian sisarusten tyttäristä, joihin olen tässä luvussa jo aiemmin viitannut, irtaan-  
tui äitinsä ammatillisesta koulustraditiosta Viivin tavoin. Marian siskon, Irenen, tytär  
Ninni hakeutui peruskoulun jälkeen lukioon oman tahtonsa mukaisesti. Ninni ei ollut  
erityisemmin ajatellut peruskoulun jälkeisiä opintoja ennen kuin vasta yläasteella, jol-  
loin valinnoista keskusteleminen tuli ajankohtaiseksi opinto-ohjauksen tunneilla. Nin-  
nin ammatillisesti kouluttautunut äiti ei kannustanut häntä hakeutumaan sen enempiä  
amatillisiin kuin lukio-opintoihinkaan, vaan tytär sai itse tehdä valintansa mieltymys-  
tensä ja tulevaisuuden suunnitelmiansa mukaisesti.

Ninni oli pitänyt ammatillisia opintoja ensisijaisena vaihtoehtona vielä seitsemännellä  
luokalla, mutta yläasteen edetessä hän kallistui lukio-opintojen kannalle. Muutokseen  
vaikuttivat mm. hyvä koulumenestys, opinto-ohjaus, lakitiedon valinnainen kurssi yläas-  
teella, työelämään tutustuminen ja Ninnin tulevaisuuden suunnitelma jatkaa opintojaan  
myöhemmin yliopistossa. Ninnin perustelut, kuten oma mielipide, jatko-opintomahdolli-  
suuksien paraneminen, hyvä koulumenestys ja lukio-opintojen edellytys ammatinvalin-  
nalle, ovat Rinteen (2007, 267) tutkimuksen mukaan yleisimmät syyt siihen, että nuori  
jatkaa opintoja lukiossa. Ninnin kiinnostus lukioon hakeutumiseen oli herännyt perhe-  
piirin ulkopuolella. Kodin kannustavalla tuella Ninnin valinnan suhteen oli kuitenkin  
merkitystä hänen koulu-uraansa koskeviin suunnitelmiin. Ninnin äidin, Irenen, *”Mä olen  
lopettanu yhdeksännen sillo joulukuus, sillon mä lopetin”* ja Ninnin *”Et se nyt riippuu ittest,  
et tykkääkö opiskelusta ja mä tykkään”* kokemuskertomukset ovat liitteenä (liite 6).

Marian siskon, Kristinan, vanhempi tytär, Henna, puolestaan valitsi lukio-opinnot en-  
nen kaikkea isänsä tahdon mukaisesti: äidin puolesta tytär olisi yhtä hyvin voinut jat-  
kaa niin ammatillisissa kuin yleissivistävissäkin opinnoissa. Molemmat vaihtoehdot

olivat ammatillisesti kouluttautuneen äidin mielestä yhtä hyviä ja sopivia tyttärelle. Opettajaksi kouluttautuneen isän mielestä tyttären hyvä pohjakoulutus tarkoitti lukiokoulutusta ja ylioppilastutkinnon suorittamista. Hennalla ei ollut itsellään suunnitelmia peruskoulun jälkeisistä opinnoista tai ammattitavoista, joten hän siirtyi lukio-opintoihin keskinkertaisella todistuksella lähinnä isänsä toiveen mukaisesti. Rinteen (2007, 265–266) mukaan huoltajan toive on viidenneksi yleisin syy siihen, miksi nuori menee lukioon eikä ammatilliseen oppilaitokseen. Hennan kokemuskertomus *”Ni meen isä on sit sitä mieltä, et jos ei ol ylioppilas, niin ei ol mitään”* on liitteenä (liite 7).

Marian ja Viivin, kuten myös liitteissä olevat Irenen ja Ninnin sekä Kristinan ja Hennan kokemuskertomukset avaavat näkymiä niihin lähtökohtiin, joista harvemmin ponnistetaan yleissivistävälle opintielle. Ainoastaan vajaalla viidenneksellä lukioon siirtyneiden nuorten äideistä on Rinteen (2007, 214) tutkimuksen mukaan kouluasteen ammatillinen tutkinto tai joitain ammatillisia kursseja. Myös Hämäläisen ym. (2007, 41) tutkimustulokset osoittavat, että valtaosalla lukiolaisten vanhemmista oli yleissivistävän koulutuksen taso melko korkea.

Neljännän sukupolven kokemuskertomuksissa tuotiin esille, minkälaisen prosessin kautta ammatillisesti kouluttautuneiden äitien tyttäret jatkoivat peruskoulun jälkeen opintojaan lukiossa oman tahtonsa ja valintansa tai valikoitumisensa mukaisesti. Äidit eivät tyttärensä peruskoulun jälkeisiin koulutusvalintoihin ottaneet kertojien mukaan kantaa, joten siinä mielessä kysymys oli tytärten omista, yksilöllisistä valinnoista. Äidit eivät tyttärensä kouluttautumisesta ja koulutusvalinnoista kertoessaan kuitenkaan millään tavoin tuoneet esille sitä, että tyttärille olisi soviteltu tai suunniteltu heidän yksilöllisiä taipumuksiaan vastaavia koulutuspolkuja sen enempää ammatillisiin kuin yleissivistäviinkään opintoihin.

Äitien kerronnasta välittyy, että päätös tyttären kannalta parhaasta koulutuksesta on tyttären oma valinta, on se sitten ammatillinen tai yleissivistävä. Tämä viittaa tulevaisuudenkuvaan, jossa yksilöt joutuvat tai pääsevät entistä useammin itse suunnittelemaan, laatimaan, sovittamaan, parsimaan ja paikkaamaan omat elämäkertansa (ks. esim. Beck 1995, 27), aina koulutusvalinnoista lähtien. Bourdieun (1998, 37) mukaan parhaimmat asemat koulutusvalintojen suhteen ovat niillä, jotka kykenevät perheensä tai sosiaalisten suhteidensa avulla hyötymään erilaisista koulutusvalintoja koskevista tiedoista ja käyttämään niitä valintansa tukena.

Kuten tässä luvussa on tuotu esille, ammatillisesti kouluttautuneet äidit eivät esittäneet tyttärilleen sen enempää ammatilliseen kuin yleissivistävään koulutukseen hakeutumista peruskoulun jälkeen tutkimuksen neljännen ja nuorimman sukupolven kohdalla. Äidit eivät myöskään odottaneet tyttärensä jatkavan äitiään korkeammalla koulutuspolulla. Äitien puolesta tyttäret saavat tehdä peruskoulun jälkeisen toisen asteen koulutusvalintansa lähinnä *”itse tiedät mitä tahdot”* -periaatteen tai -toimijuuden mukaisesti. Ammatillisesti kouluttautuneiden äitien mielestä kumpi tahansa, ammatillinen tai yleissivistävä koulutus, on tyttärille hyvä ja sopiva koulutus 2000-luvun alkupuolella tyttären oman valinnan tai valikoitumisen mukaisesti.

## 6 ÄIDILTÄ TYTTÄRELLE – KOULUTUSKULTTUURISIA SIIRTYMIÄ

Tarkastelen tässä luvussa sitä, minkälaisia ammatillista tai yleissivistävää koulutusta koskevia koulutuskulttuurisia siirtymiä äidiltä tyttäreille sukupolvesta toiseen välittyy (kolmas tutkimuskysymys). Tutkimuksen mukaan kaikki äidit tahtoivat tyttärilleen hyvän elämän ja hyvän koulutuksen, mikä tarkoittaa äidin arvostuksista ja koulutuksesta riippuen joko ammatillista ja/tai yleissivistävää koulutusvalintaa. Äidit välittivät tyttärilleen kouluttautumista koskevia kulttuurisia ja sosiaalisia arvostuksia oman arvo- ja kokemusmaailmansa puitteissa. Äitien suhtautumistavoilla oli merkitystä tytärten kouluttautumisen ja koulutusvalintojen kannalta. Toisaalta myös tytärten koulumenestyksellä ja tulevaisuuden suunnitelmilla oli merkitystä koulutusvalintoihin sekä äidiltä saadun tuen laatuun.

Tutkimus osoittaa, että ammatilliseen ja yleissivistävään kouluttautumiseen suhtautuminen vaihtelee saman suvun sisällä. Tutkimuksen mukaan ylemmän kansakoulun suorittanut, koulutusmyönteinen äiti näki viime sotien jälkeisessä Suomessa rinnakkaiskoulun aikaan tyttärensä hyvänä koulutuksena oppikouluopinnot. Seuraavissa sukupolvissa yleissivistävän koulutuksen omaavat, yleissivistävää koulutusta hyvänä pitävät äidit näkivät tyttärilleen sopivana koulutuksena kansakoulusta oppikouluun ja peruskoulusta lukioon johtavan opintien. Ammatillisen koulutuksen omaavat, ammatillista koulutusta hyvänä pitävät äidit näkivät tyttärilleen sopivana koulutuksena kansa-, kansalais- ja peruskoulusta ammatillisiin opintoihin johtavan opintien. Tutkimuksen mukaan osa ammatillisesti kouluttautuneista äideistä piti tyttärilleen vuosituhannen vaihteessa molempia koulutusvalintoja, ammatillista ja yleissivistävää, yhtä sopivina jättäen päätöksen kouluttautumisesta tyttäreille.

Sekä ammatillisen että yleissivistävän kouluttautumisen jatkuvuus äidiltä tyttäreille ja sukupolvesta toiseen merkitsee kulttuurin uusintamista, koulutuksen periytyvyyttä. Kulttuurin uusintaminen merkitsee samankaltaisen koulustradition jatkuvuutta edeltävään sukupolveen nähden. Sekä yleissivistävän että ammatillisen koulutuksen valinta on kulttuurin uusintajille lähinnä itsestään selvyys varhaisista vaiheista lähtien. Esikuvat koulustradition jatkuvuuteen löytyvät perhepiiristä. Kulttuurin uusintajat

jakautuvat Hautamäen (1984) tutkimuksen mukaan lukioon jatkaviin, kodin kulttuuripääomaan tukeutuviin eliittinuoriin tai ei-akateemisesti kunnianhimoisiin, kodin kulttuuripiiriin sopeutuneisiin työväenluokan nuoriin. Järvisen (1999) tutkimuksen mukaan kulttuurin uusintajina voidaan pitää kaikkia perheensä koulustraditioon nähden samankaltaisen valinnan tehneitä, sillä tulevaisuuteen suuntautumisen logiikka on sama. Myös käsillä olevassa tutkimuksessa kulttuurin uusintamisen katsotaan käsittävän sekä ammatillisen että yleissivistävän kulttuurin jatkamisen.

Yhtenevästä tulevaisuuteen suuntautumisen logiikasta huolimatta ammatillisen ja yleissivistävän koulutuskulttuurin uusintaminen äidiltä tyttäreille ja sukupolvesta toiseen välittyy varsin erilaisina, taustakulttuuria heijastavina suhtautumistapoina kouluttautumiseen ja koulutusvalintoihin. Lukion käyneet äidit näkevät tyttärilleen hyvänä koulutuksena yleissivistävän koulutuksen, sillä sen nähdään toimivan näiden kannalta sivistyksen hankkimisen ja itsensä toteuttamisen perustana. Yleissivistävä pohjakoulutus mahdollistaa hyvän lähtökohdan myöhempiin opintoihin, jolloin varsinaiseen ammattiin kouluttautuminen odottaa tuonnempana. Ammatillisesti kouluttautuneet äidit näkevät puolestaan tyttärilleen hyvänä koulutuksena ammatillisen koulutuksen, sillä sen nähdään toimivan itsensä elättämisen ja taloudellisen toimeentulon siivittäjänä. Se myös mahdollistaa tytärten ansiotyöhön siirtymisen jo nuorena.

Edeltävän sukupolven koulustraditiosta irtaantuminen puolestaan merkitsee sitä, että tyttäret jatkavat äitinsä kouluttautumiseen nähden toisenlaisella opintiellä. Edeltävän sukupolven koulustraditiosta irtaantuminen jäsenyytä tässä tutkimuksessa sekä ylemmän kansakoulun suorittaneen äidin koulutusmyönteisen suhtautumisen kannustamana sotien jälkeisessä Suomessa 1940–1950-luvuilla, kuin myös ammatillisesti kouluttautuneiden äitien tytärten omina valintoina vuosituhanen vaihteessa. Tällöin seuraavan sukupolven tyttäret kouluttautuvat yleissivistävästi. Esikuvat edeltävän sukupolven koulustraditiosta irtaantumiseen löytyvät kodin ulkopuolelta.

Järvisen (1999) tutkimuksen mukaan kodin vaikutuspiiristä irtaantumisessa olevat nuoret ovat joko individualisteja, jotka näkevät tulevaisuuteen vaikuttamisen mahdollisuutensa suurina, tai etsijöitä, jolloin tulevaisuusorientaatioon liittyy myös ammatillisen identiteetin etsintää, tai ajeltajia, jotka ovat hyvin epävarmoja tulevaisuutensa suhteen. Hautamäen (1984) tutkimuksen mukaan taustakulttuuristaan irtaantujia voidaan pitää joko autoaddikteina, työväenluokasta lukioon jatkaneina kotinsa kulttuuriperimästä irtaantuvina nuorina, tai sitten kulttuurisina alisuoriutujina, jolloin keskiluokkaan kuuluva nuori jää lukion ulkopuolelle. Myös käsillä olevassa tutkimuksessa äitinsä kouluttautumisen suhteen toisenlaisen valinnan tehneiden katsotaan irtaantuvan edeltävän sukupolven koulustraditiosta.

Yhtenevästä tulevaisuuteen suuntautumisen logiikasta huolimatta edeltävän sukupolven koulustraditiosta irtaantuminen välittyy varsin erilaisina suhtautumistapoina kouluttautumiseen ja koulutusvalintoihin. Ylemmän kansakoulun suorittanut äiti, jolla ei sukupolven yleiset koulutusmahdollisuudet huomioon ottaen ollut mahdollisuutta

kouluttautua pidemmälle, piti tyttärilleen hyvänä koulutuksena 1940–1950-luvuilla yleissivistävää koulutusta. Tällöin yleissivistävän koulutuksen katsottiin mahdollistavan tyttärille edeltävää sukupolvea helpomman elämän ja henkisen alan työn, ja siten irtaantumisen ruumiillisen työn kulttuurista. Puoli vuosisataa myöhemmin, ammatillisesti kouluttautuneet äidit näkevät tyttärilleen hyvänä koulutuksena joko ammatillisen tai yleissivistävän, sillä kumman tahansa näistä koulutuksista katsotaan toimivan tyttärille omavalintaisen tulevaisuuden vaihtoehtoina. Pohdin seuraavaksi yksityiskohdaisemmin edellä esitettyjä koulutuskulttuurisia siirtymiä perustaen tarkastelun edeltävän luvun analyysihin ja yhteenvedoihin.

## 6.1 Yleissivistävä koulutus helpomman elämän ja henkisen alan työn mahdollistajana

Maalaistalossa isovanhempiensa kodissa varttuneen tutkimuksen vanhimman sukupolven kertojan, Saiman, koulutus riitti silloisen mittapuun mukaan täysivaltaisen kansalaisuuden saavuttamiseen (ks. Rinne & Kivirauma 2003, 331). Kiertokoulua käynyt Saima suoritti ylemmän kansakoulun 1920-luvun taitteessa. Hän sai nelivuotisesta ylemmästä kansakoulusta päästötodistuksen vain vuosi sen jälkeen, kun laki yleisestä oppivelvollisuudesta sai loputkin lapset, myös maaseudun tytöt, siirtymään arkisten askareiden parista koulun penkille. Oppivelvollisuuden alkaessa kokonaisväestöstä oli lukutaidottomia lähes kolmannes ja maaseudulla asuvista lähes puolet (Tuomaala 2008, 152–153), joten kansakoulun käynyt Saima kuului tätä taustaa vasten etuoikeutettuun vähemmistöön.

Saima pääsi kansakouluun jo ennen oppivelvollisuuden voimaan astumista, joten Saiman isovanhempia saattoi pitää varsin valveutuneina tyttärentyttäreensä koulunkäynnin suhteen. Oppikoulun käynti oli tuohon aikaan, 1920-luvulla, vielä hyvin harvinaista maaseudulla ja se yleistyi vasta kaupunkien keskiluokan, varakkaampien maanviljelijöiden ja kaupunkityöväestön lapsilla (Kaarninen 1995, 149–150; ks. myös Haapala 1992, 92). Saiman, kuten suurimman osan hänen ikäluokastaan, ulottuvilla oppikoulu ei käytännössä vielä tuolloin ollut. Vuosisadan vaihteessa hieman alle kolme ja oppivelvollisuuden voimaan astumisen kynnyksellä, 1920-luvun taitteessa, alle kymmenen prosenttia 11-vuotiaista aloitti oppikoulun (Kivinen ym. 1989, 35). Vielä harvemman, käytännössä lähinnä kaupunkien ja kapean yläluokan lasten ulottuvilla olivat oppikouluihin valmistavat koulut (Rantala 1996).

Jo kiertokoulussa Saima oli opettanut muita lukemaan opettajan apuna, sillä Saima oli opetellut tätiensä ja enojensa vanavedessä lukemaan viisivuotiaana. Saiman ylemmän kansakoulun päästötodistuksen kaikki numerot olivat kiitettäviä, mikä viittaa siihen, että hän oli kiinnostunut oppimisesta. Koulun käytäntöihin hän tutustui lähemmin toimiessaan ensin kirkonkylän opettajan ja sittemmin enonsa taloudenhoitajana. Tämä

merkitsi hänen kohdallaan kasvavaa kulttuurista ja sosiaalista pääomaa (ks. Bourdieu 1986; Siisiäinen 2005, 100–101).

Avioiduttuaan 1930-luvun alkupuolella Saima muutti miehensä kanssa kaupunkiin. Perhe asettui asumaan tehtaan läheisyyteen, ja äiti hoiti kodin ja lapset aviomiehen hankkiessa elannon perheelle tehtaan palveluksessa maanviljelystyönjohtajana. Agraarisen lapsuudenkodin mukainen sukupuolitettu työnjako jatkui kaupunkiympäristössä. Lasten vartuttua myös Saima hakeutui ansiotyöhön, sillä lasten kouluttaminen edellytti työläisperheessä molempien vanhempien palkkatuloja. Vanhemmat pitivät lasten kouluttamista tärkeänä, sillä he katsoivat koulutuksen avaavan uusia, edeltävää sukupolvea parempia mahdollisuuksia lasten elämään. Rinnakkaiskoulun aikaan keski- ja oppikoulun käyminen mahdollisti sosiaalisen nousun edeltävään sukupolveen nähden sotien jälkeisessä Suomessa, kuten monissa tutkimuksissa on osoitettu (esim. Aapola & Kaarninen 2003, 21; Jauhiainen 2002, 130–131; Koski 2003, 297).

Oppikoulujen oppilaat olivat olleet 1930-luvulle asti lähtöisin yhteiskunnan ylemmistä kerroksista. Sotien jälkeen oppikoulun arvosidonnainen pohja alkoi vähitellen murtua, ja yhä useampien kaupungissa asuvien työläisperheiden lapset hakeutuivat keski- ja oppikouluopintoihin (Kiuasmaa 1982, 347, 393–396), kuten tässä tutkimuksessa Saiman tyttäret. Vanhemmat katsoivat seuraavan sukupolven pääsevän elämässään eteenpäin ja parempiin ammatteihin koulutuksen avulla ja saavuttavan näin ruumiillista työtä tekeviä vanhempiaan helpomman elämän (Heikkinen 1991, 26). Yleissivistävä koulutus ja sen traditioissaan kantama valkolakin hohde, lupaus paremmasta tulevaisuudesta, houkuttelivat uusien sosiaaliryhmien oppilaita ja erityisesti tyttöjä oppikouluihin. Ylioppilaisiin yhdistyi sotien jälkeisen Suomen rakentamisessa voimakkaasti tulevaisuuden toivo. (Vuorio-Lehti 2006, 64, 73, 113.)

Tutkimuksessa siis jäsentyy kuva oppikouluopintojen välityksellä tavoiteltavasta seuraavan sukupolven paremmasta elämästä, mikä antaa tukea tutkimustuloksille, joiden mukaan koulutusmyönteiset työläisvanhemmat tukivat lastensa kouluttautumista erityisesti silloin, kun heillä itsellään oli lapsuudessaan ollut koulunkäyntihaluja, mutta ei mahdollisuuksia kouluttautua. Useimmiten niukat koulutusmahdollisuudet sinänsä, opinahjon hankala saavutettavuus, perheen suuruus tai taloudelliset seikat olivat estäneet kouluttautumisen. Niukan koulutuksen omaavien tai vailla koulutusta jääneiden opinhaluisten työläisvanhempien omat kokemukset olivat vaikuttaneet siihen, että he halusivat mahdollistaa seuraavalle sukupolvelle sen, mitä paitsi he olivat itse jääneet, kuten Ahponen ja Järvelä (1983, 227, 273) tutkimuksessaan osoittivat. Koulutusta ihanoinivat vanhemmat halusivat tarjota kouluttautumisen mahdollisuuden jälkikasvulleen.

Saiman tytärten kerronnasta välittyi, että kaupunkiin asettuneen perheen elämään toivat helpotusta sodan, pulan ja niukkuuden vaikeina aikoina maalla asuvat sukulaiset. Perhe selviytyi epävakaisissa ja poikkeuksellisissa olosuhteissa ilman kohtuuttomia lasten elämään välittyneitä vaikeuksia ja suuntautui tulevaisuuteen, johon kuului lasten kouluttautumisen tukeminen. Parikka (1994) toteaa, että nousujohteiselle uralle

ponnistaminen vaatii pitkäjänteistä, tasaista ja kurinalaista, ainakin yhden lapsiperhevaiheen mittaista olojen vakiintumista. Nousujohteinen ura urkeni tuolloin erityisesti ammattitaitoisen työväestön parista, johon perheen voi katsoa isän ammatin mukaan kuuluneen.

Osa työväestöstä suhtautui välttelevästi formaaliin koulutukseen aina 1900-luvun puoliväliin saakka (ks. esim. Koski 2003; Rinne & Kivirauma 2003), mikä ei kuitenkaan noussut aineistosta esiin tässä tutkimuksessa. Usko koulutuksen hyvää tekevään vaikutukseen ei nimittäin vielä 1930- ja 1940-luvuilla ollut läpäissyt läheskään koko väestöä. Osa työväestöön kuuluvista vanhemmista ei välttämättä suostunut opettajien pyynnöistä huolimatta edes lahjakkaiden lastensa kansakoulua laajempaan koulunkäyntiin joko taloudellisista tai poliittisista syistä (Koski 2003, 284). Vielä 1940- ja 1950-luvuilla syntyneiden nuorten oppikoulun käynti saattoi estyä kodin kielteisen suhtautumisen vuoksi (Kauppila 1996, 58–60). Sekä Saiman että Saiman tytärten kerronnasta välittyy kodin myötäsukainen suhtautuminen kouluttautumiseen, mikä heijastui myös tytärten koulutusvalintoihin.<sup>63</sup>

Työväestöstä oppikouluun jatkaneet tyttäret irtaantuivat koulutusperimästään jatkettuaan oppikouluopintoihin. Työväestön nuoren irtaantuminen taustakulttuuristaan ilmenee Hautamäen (1984) tutkimuksen mukaan korkeana itsenäisenä oppimistointimintana. Tämä välittyy myös Annikin tarinasta: koulumyönteisyyden ja koulumenes-tyksen lisäksi työläisperheestä lukioon ja korkeakouluopintoihin jatkaneen Annikin kokemukertomuksen kautta välittyvät kunnianhimo, tiedonhalu, luottamus omiin kykyihin, pitkäjänteisyys sekä sisäinen näyttämisen halu (ks. myös Kärkkäinen 2004, 294). Käyhkö ja Tuupanen (1996, 152) toteavatkin, että korkeakouluun hakeutuneille työläistäustaisille tytöille koulu tarjoaa haasteellisen ympäristön tietojen ja taitojen oppimiseen ja kunnianhimon tyydyttämiseen. Myös ”kiitollisuudenvelka” kouluttautumisesta tukeneita vanhempia kohtaan kannusti Annikkia toimimaan päämäärätietoisesti omien koulutustavoitteidensa mukaisesti. Samankaltainen ilmiö näkyy myös Vanttajan (2002, 139–140) tutkimuksessa vähävaraisista lapsuuden olosuhteista yliopistoon päätyneen tutkijan muistellessa kansa- ja keskikouluopintojaan.

Vaikka tässä tutkimuksessa nousee esille se, että nimenomaan yleissivistävän koulutuksen välityksellä tavoiteltiin seuraavan sukupolven edeltävää sukupolvea helpompaa elämää sotien jälkeisessä Suomessa oppikoulujen avautuessa myös työväestön jälkeläisille, tämän koulutuskulttuurisen siirtymän voidaan otaksua käsittävän yleisemmin ottaen kouluttautumisen kautta tapahtuvan sosiaalisia lähtökohtia ”paremman” elämän tavoittelun, kuten monet tutkimukset osoittavat (ks. esim. Järvinen 1999; Käyhkö 2011; Vanttaja 2002). Tällöin on kyse siitä, että kouluttautumiseen myötämielisesti suhtautuvat työläisvanhemmat toivovat lastensa kouluttautuvan niin

<sup>63</sup> Haastatteluja suorittaessani selvitin haastateltavien suhtautumista kouluttautumiseen heidän omista lähtökohdistaan ja elämäntilanteistaan käsin (ks. myös Lahelma 2007, 374), heidän omien elämäkokemustensa osana. Tämä tarkoitti sitä, että syvennyin aineistoista nousevien ilmiöiden, tässä tapauksessa Saiman koulumyönteisyyden, selvittämiseen.

pitkälle kuin näiden rahkeet riittävät (Heikkinen 1991, 26; ks. myös Elovainio 1993, 420–421).

Pelkkä koulutus ei itsessään luonnollisesti riitä sosiaalisen aseman paranemiseen edeltävään sukupolveen nähden, vaan se antaa siihen ainoastaan mahdollisuuden. Kun mennään ajassa taaksepäin, 1800-luvun jälkipuoliskolle, niin kansakoulun käynti sekä lukemisen ja kirjoittamisen taito toimivat maaseudulla sosiaalisen nousun väylänä (Stark 2006b, 79–87; Stark 2008). Koulutuksen välityksellä tavoiteltavaa sosiaalisen aseman paranemista edeltävään sukupolveen nähden onkin tarkasteltava mm. aikaan ja paikkaan, väestön yleiseen koulutustasoon, koulutuksen arvostukseen ylipäättänsä ja edellisen sukupolven koulutustasoon suhteutettuna. Jo pelkästään suomalainen yhteiskunta muuttui eri tavoin ja eriaikaisesti eri puolilla maata 1900-luvun puolivälissä, kuten Meinander huomauttaa. Uuden keskiluokkaisen kulttuurin läpimurto tapahtui lähinnä maan lounaisosissa, josta myös tämän tutkimuksen vanhimman sukupolven edustaja, Saima, oli kotoisin ja jossa seuraava sukupolvi varttui. Työväenluokan kolutustottumukset ja kulttuurinäkemys ”porvarillistuivat” 1950-luvulla nopeammin kuin koskaan ennen. (Ks. Meinander 1999, 284.)

Yhteenvetona totean, että rinnakkaiskoulun aikaisessa sotien jälkeisessä Suomessa 1940–1950-luvuilla, jolloin täysivaltaisen kansalaisuuden mitaksi riitti vielä kuusivuotinen kansakoulu jatkoluokkineen, tytärten hyvä koulutus tarkoitti koulutusmyönteisistä työväenluokkaisista lähtökohdista katsottuna hakeutumista kansakoulusta keski- ja oppikouluun. Itse erinomaisesti ylemmässä kansakoulussa menestynyt äiti kannusti ja tuki tyttäriään itseään pidemmälle opintielle toivoen näiden saavuttavan kouluttautumisen kautta itseään paremman elämän, mikä tarkoitti henkisen alan töitä ruumiillisten töiden sijaan. Tämän koulutuskulttuurisen siirtymän edellytyksenä kuitenkin oli, että tyttären suhtautuminen kouluttautumiseen oli samansuuntaainen äidin koulutusmyönteisen suhtautumistavan kanssa. Annikki, jonka kokemukset tässä yhteydessä esitettiin, ilmensi korkeaa ja itsenäistä oppimistoimintaa, koulumenestystä sekä kunnianhimoa ponnistaessaan kodin tukemana elämässään eteenpäin yleissivistävän koulutuksen avulla. Tällöin yleissivistävän koulutuksen nähtiin toimivan edeltävää sukupolvea helpomman elämän ja siten henkisen alan työn mahdollistajana.

## 6.2 Yleissivistävä koulutus sivistyksen hankkimisen ja itsensä toteuttamisen perustana

Saiman tyttärinä vanhin, 1930-luvun puolivälissä syntynyt Maija, hakeutui ensimmäisenä perheen tyttärinä oppikouluun. Maijan ja hänen sisarustensa kokemukset kautta välittyy kuva työväestön perheiden lasten ponnistamisesta yleissivistävälle opintielle sotien jälkeisessä Suomessa, siihen aikaan, kun vasta noin neljännes 11-vuotiaista hakeutui oppikouluun (ks. Kivinen 1988, 51). Yleissivistävä koulutus palvelisi

Saiman näkemyksen mukaan seuraavan sukupolven lähtökohtia helpomman elämän ja henkisen alan työn tavoittelua. Tämä koulutuskulttuurinen siirtymä oli tarkastelun kohteena edellä, joten käsittelen tässä luvussa Saiman esikoistyttärestä Maijasta lähtenyttä ja vakiintunutta yleissivistävän kouluttautumisen jatkuvuutta kolmessa perättäisessä sukupolvessa. Maijan molemmat tyttäret Irmeli ja Ursula sekä Irmelin tytär Maaria hakeutuivat yleissivistäviin opintoihin. Toisin sanoen, Maijasta alkaneessa sukulinjassa kaikki seuraavien sukupolvien tyttäret valitsivat yleissivistävän opintien kansa- tai peruskoulusta eteenpäin.

Rinnakkaiskoulun aikaan Maija hakeutui kansakoulusta oppikouluun 1940-luvun puolivälissä ja suoritti ylioppilastutkinnon valtion tyttölyseosta. Hänen tyttärensä Irmeli hakeutui paria vuosikymmentä myöhemmin, 1960-luvun lopulla, äitinsä tavoin kansakoulusta oppikouluun, mutta yhtenäiskoulun siirtymävaiheesta johtuen (ks. esim. Kivinen 1988, 203–211; Kuikka 1991, 112–113) sai päästötodistuksen peruskoulusta. Irmeli jatkoi peruskoulusta lukioon ja suoritti ylioppilastutkinnon. Irmelin tyttären Maarian koulunkäynti 1990-luvun alkupuolelta alkaen tarkoitti yhdeksänvuotista peruskoulua, jonka jälkeen Maaria jatkoi lukioon ja suoritti ylioppilastutkinnon.

Yleissivistäviin opintoihin valikoituneiden määrä kasvoi tutkimuksen kolmen sukupolven aikana olennaisesti, sillä Maijan sodan ja niukan koulutuksen sukupolvesta (ks. Kauppila 2002) oppikoulun ylemmät luokat eli lukion aloitti 1950-luvulla joka kymmenes (Kivinen 1988, 51). 1990-luvulla Maijan tyttärentyttären Maarian yksilöllisen valinnan sukupolvesta (Hoikkala & Paju 2002) lukion aloitti yli puolet (Tilastokeskus 2008b). Kun Maijan sukupolvessa oppikouluopinnot avautuivat sota-ajoista lähtien uusille ryhmille (Kiuasmaa 1982, 402), niin hänen tyttärentyttärensä kohdalla suurin osa ikäluokasta hakeutui lukioon vuosituhannen vaihteessa. Maijan oppikouluopinnot kestivät vuotta pidempään kuin hänen tyttärellään ja tyttärentyttärellään, mikä johtui naiskasvatuksen erityispiirteistä valtion tyttökouluissa. Tämä naissivistykselle ominainen puoli jäi pois siirryttäessä 1970-luvulla yhtenäiskouluun (ks. Ketonen 1980, 22–24; ks. myös Kaarninen 1995, 248–249).

Lukion käynnistä ja ylioppilastutkinnosta muodostui pohjakoulutus kolmessa perättäisessä sukupolvessa sen jälkeen, kun Maija oli ”ensimmäisessä polvessa” työläiskodin kannustamana ponnistanut yleissivistävälle opintielle ja irtaantunut näin edeltävän sukupolven koulustraditiosta. Maijan tytär Irmeli, samoin kuten hänen siskonsa Ursula, jatkoivat lukio-opintoihin jo ”toisessa polvessa”. Maaria jatkoi isoäitinsä ja äitinsä viitoittamalla opintiellä lukioon jo ”kolmannessa polvessa”. Lukioon hakeutumista vahvisti edelleen kaikkien hyvä tai erinomainen opintomenestys. Toisen ja kolmannen sukupolven tyttäret eivät kertoneet koulutusteiden risteyskohdassa edes pohtineensa muita vaihtoehtoja, kuten ammatillista koulutusta. Pikemminkin heidän kerronnastaan välittyy, että ammatillinen koulutus oli joitakin ”toisia” varten. Heille yleissivistävä koulutus oli ensisijainen keskiluokkaisten toimihenkilöperheiden tapaan (ks. esim. Hämäläinen ym. 2007, 48; Järvinen 1999, 50; Lahelma 2003, 240; Metso 2004, 168–169).

Kehittyvä ammatillinen koulutus houkutteli Irmelin ja Ursulan koulunkäynnin aikaan pääasiassa työväestön nuoria.

Yleissivistävän koulutuksen omaavat ja sitä tyttärilleen sopivana koulutuksena pitävät äidit näkevät koulutuksen keskeisen merkityksen sekä perheen sosiaalisen aseman että tytärten tulevaisuuden kannalta. Juuri koulutuksen avulla oli mahdollista säilyttää ja uusintaa perheen yhteiskunnallista luokka-asemaa ja edetä opintiellä ja elämässä. (Ks. esim. Järvinen 1999, 50–55.) Yleissivistävä koulutus toimi sivistyksen hankkimisen ja itsensä toteuttamisen perustana lukion jälkeisiin opintoihin sukupolvesta toiseen. Äidit pitivät tytärtensä kannalta hyvänä koulutuksena samantasoista tai korkeampaa koulutusta kuin omaansa. Äidit ja tyttäret katsoivat yleissivistävien lukio-opintojen toisaalta antavan lisää aikaa lukion jälkeisen, tyttärelle sopivan koulutuksen pohtimiseen, toisaalta he katsoivat lukion pohjakoulutuksena tarjoavan hyvät mahdollisuudet myöhempien, tyttärelle soveltuvien opintojen miettimiseen. Nämä ovat Rinteen (2007, 267) tutkimuksen mukaan yleisempiä syitä siihen, miksi nuori jatkaa opintojaan lukiossa.

Tyttäret varttuivat ympäristössä, joka tarjosi keskiluokkaisten perheiden tapaan myönteiset ja kannustavat lähtökohdat kouluttautumiseen (ks. esim. Jurama 1971, 5–6, ks. myös Järvinen 1999, 52). Koulutuksen suhteen tavoitetaso oli korkea, ja sekä äidit että tyttäret suhtautuivat myönteisesti kouluttautumiseen. Äidit pystyivät omasta koulutuksestaan ja kokemusmaailmastaan johtuen tukemaan tytärtensä kouluttautumista. Toiminnallaan äidit viestittivät olevansa kiinnostuneita tyttärensä koulunkäynnistä. Äitien ja tytärten kerronnasta välittyi koulumyönteisyys, koulumenestys ja kiinnostus oppimiseen. Kirjallisen kulttuurin arvostus ilmeni kaikissa sukupolvissa oppimista tukevana ja lukemaan kannustavana tekijänä. Lukioon jatkaneet taustaltaan keskiluokkaiset tyttäret olivat sopeutuneet kodin kulttuuripiiriin. Heidän itsenäinen oppimistoimintansa oli korkealla tasolla. Kodin toimintaympäristö tuki monin tavoin nuoren oppimista. Tyttäret olivat sitoutuneita kodin koulustradition jatkamiseen koulutusta koskevia valintoja tehdessään, ja he olivat jo varhaisessa vaiheessa omaksuneet käsityksen koulutuksen suuresta merkityksestä elämässä eteenpäin vievänä voimavarana. (Ks. Hautamäki 1984, 23, 33.)

Yleissivistävästä koulutuksesta oli tullut niin selkeä valinta perättäisissä sukupolvissa, ettei mistään aidosta valinnasta koulutusteiden risteyskohdassa ollut kyse. Koulutuskulttuurista pääomaa periytyi edeltäviltä sukupolvilta, sillä sitä oli niille jo kasautunut (ks. Bourdieu 1986; Kärkkäinen 2004, 286–289). Edellisille sukupolville kasautunut koulutuskulttuurinen pääoma siirtyi seuraaville sukupolville koulutusta koskevin arvostuksina, asenteina ja resursseina. Mitä useamman sukupolven ajalta yleissivistävää koulutuskulttuuria on kasautunut, sitä syvemmin sen voi olettaa kiinnittyneen sosialisaatioprosessiin ja sitä helpompaa ja luontevampaa seuraaville sukupolville on sen uusintaminen. Maijan tyttärentyttären Maarian kohdalla koulutuskulttuurista pääomaa oli kasautunut jo kahdelle edeltävälle sukupolvelle. Isoäiti

ja äiti kannustivat erinomaista opintomenestystä osoittavaa Maariaa menestymään opinnoissaan.<sup>64</sup>

Myös siinä mielessä koulutuskulttuurinen pääoma kasvoi sukupolvesta toiseen, että seuraava sukupolvi jatkoi aina edeltäjänsä korkea-asteisemmalla opintiellä: isoäiti suoritti oppikoulun ja kurssitasoisen tutkinnon, äiti suoritti peruskoulun, lukion ja opistotasoisen tutkinnon ja tytär suoritti peruskoulun jälkeen lukion ja jatkoi opintojaan yliopistossa. Isoäiti ja äiti jatkoivat itsensä kehittämistä edelleen lisä- ja täydennyskoulutuksen avulla. Lisäkoulutukseen hakeutuminen lähti itsestä ja oman osaamisen kehittamisestä sekä itsensä toteuttamisesta koulutuksen avulla. Opintojen pidentyminen sukupolvesta toiseen heijastaa sekä suomalaisen koulutuksen laajenemista viime vuosisadalla (esim. Antikainen ym. 2006, 94–98; Lampinen 2003, 23) että koulutettujen henkilöiden aikuiskoulutuksen lisääntymistä (Tilastokeskus 2005).

Erityisesti nuorimman sukupolven, Maarian, koulutusvalinnoissa ilmenevät edellisiä sukupolvia laajemmalti yksilölliset valinnat, ja itselle soveltuvan koulutuksen valinta, sekä yleissivistävien opintojen osalta että sen jälkeen. Maarialle oli lukioon ja sen jälkeiseen korkeakoulutukseen hakeutuminen niin selvää, että hänen ei tarvinnut sitä edes perustella (ks. myös Lahelma 2003, 240). Maarian kouluttautumista koskevat valinnat, kuten ilmaisutaidon lukion valinnan mahdollisuuden pohdinta, vaihto-oppilasvuosi lukion aikana sekä lukion jälkeen yliopisto-opinnoissa pääaineen vaihto omia mieltymyksiä vastaavaksi, heijastavat yksilöllistyvien sukupolvien lisääntyviä valinnan mahdollisuuksia koulutuksen kentällä (ks. Hoikkala & Paju 2002, 26–29). Koulutuskulttuurisen ja sosiaalisen perimänsä takia Maarialla oli mahdollisuus pohtia erilaisia valinnan mahdollisuuksia kodin piirissä. Erinomaisesta koulumenestyksestään ja muista henkilökohtaisista kyvyistään johtuen Maaria pystyi kilpailemaan voitokkaasti keskiluokkaisilla koulutuskentillä.

Kaikissa kolmessa sukupolvessa lukion käyminen oli välivaihe jatko-opintoihin. Nuorimman sukupolven, Maarian, kohdalla nousi haastatteluissa esille lukion jälkeisistä koulutusratkaisuista neuvottelemisen, mikä saattoi johtua valintojen ajankohtaisuudesta. Kyse saattoi olla myös siitä, että yleissivistävien opintojen tultua pohjakoulutukseksi koulutusvalinnoista keskustelu on siirtynyt lukion jälkeisiin opintoihin. Toisaalta kyse saattoi olla myös siitä, että odotukset erinomaista opintomenestystä ja korkeaa kilpailuviettä osoittaneen Maarian kohdalla olivat korkealla, sillä kahdessa edeltävässä sukupolvessa oli jo kaavailtu yliopistollisia opintoja, mutta päädytty tai valikoiduttu alemman tason koulutukseen. Ja vielä, mahdollista on, että lukion jälkeisistä koulutusvalinnoista keskusteleminen perheessä on luontevaa vasta sitten, kun perheeseen ja edeltäviin polviin on kasautunut yleissivistävää koulutusta ja opintietä koskevaa koulutuskulttuuria.

<sup>64</sup> Mikäli Maarian sosioekonomista asemaa olisi arvioitu äidin tai isän ammattiaseman mukaan, yliopiston koulutusvalinnoissa loistavasti pärjänneen Maarian olisi katsottu tulevan maanviljelijäperheestä tai maatalousalan yrittäjäperheestä. Suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumista 2000-luvun alussa selvittänyt Nori (2011) havaitsi tutkimuksessaan nimenomaan maanviljelijöiden lasten keskimääräistä paremman pärjäämisen koulutusvalinnoissa.

Edellä kuvatusta yleissivistävän koulutuskulttuurin jatkuvuudesta yhteenvedona totean, että hyvän kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteiksi jäsenyivät kolmessa perättäisessä sukupolvessa sivistyksen hankkiminen ja itsensä toteuttaminen koulutuksen avulla. Tämä tarkoittaa riittävää pohjakoulutusta, käytännössä lukion käymistä ja ylioppilastutkintoa, ja sen jälkeistä itselle soveltuvalle koulutuslalle hakeutumista ja edelleen elinikäistä oppimista. Äidit ja tyttäret katsovat lukion tarjoavan yleissivistävän pohjakoulutuksen ja antavan lisäaikaa lukion jälkeisen opintien pohdintaan. Tyttäret ovat sopeutuneet taustakulttuuriinsa ja jatkavat äitinsä yleissivistävän kouluttautumisen mukaisella opintiellä uusintaessaan edeltävän sukupolven koulustraditiota kotinsa tukemana. Äidit pitävät tyttärensä hyvänä koulutuksena samantasoista tai korkeampaa koulutusta kuin omaansa, ja kannustavat tyttäriään kouluttautumaan.

### 6.3 Ammatillinen koulutus itsensä elättämisen ja taloudellisen toimeentulon siivittäjänä

Saiman kaikkien tyttärien, Annikin, Maijan ja Kyllikin, kokemuskertomusten kautta välittyy kuva ammattitaitoiseen kaupunkityöväestöön kuuluvan perheen lasten ponnistamisesta yleissivistävälle opintielle sotien jälkeisessä Suomessa, ajankohtana, jolloin oppikoulun aloittaneiden osuus 11-vuotiaista oli neljänneksen luokkaa ja työväestön lasten osuus oppikoulun aloittaneista vajaan kolmanneksen luokkaa (ks. Kivinen ym. 1989, 35–36). Yleissivistävän koulutuksen nähtiin tuolloin toimivan edeltävää sukupolvea helpomman elämän ja siten henkisen alan työn mahdollistajana. Käsittelin tätä koulutuskulttuurista siirtymää jo aiemmin, joten tarkastelen tässä luvussa Saiman keskimmäisestä tyttärestä, Kyllikistä, lähtenyttä ammatillisen kouluttautumisen jatkuvuuden linjaa kolmessa perättäisessä sukupolvessa. Kyllikin kaikki viisi tyttäretä, Elisa, Maria, Kristina, Irene ja Anneli, sekä Elisan tytär Elina ja Kristinan toinen tytär Karoliina kouluttautuivat ammatillisesti.

Saiman tyttäristä keskimäinen, 1930-luvun loppupuolella syntynyt Kyllikki, hakeutui kansakoulusta tyttökouluun muutamaa vuotta vanhemman sisarensa tavoin. Kyllikki menestyi kohtalaisesti kansakoulussa, mutta kiinnostus koulunkäyntiin lopahti keskikoulussa. Jäätyään luokalle keskikoulun viidennellä luokalla Kyllikki lopetti koulunkäynnin, jäi ilman päättötodistusta ja siirtyi ansiotyöhön, kuten keskikoulun keskeyttäneiden nuorten tapana tuolloin usein oli. Työpaikan saannissa työhönottoiän täyttyminen oli 1950-luvulla koulutodistuksia tärkeämpää (ks. myös Rautakilpi 2003, 222), eikä kansakoulun tai oppikoulun todistuksia juuri kysely.

Koulunkäynnin sijaan nuoren Kyllikin haaveena oli suurperhe, joka toive muutaman vuoden kuluttua kävi myös toteen. Kyllikki katsoi kuitenkin parhaaksi kasvattaa lapsiaan mieluummin yksinhuoltajana kuin epävakaassa avioliitossa. Työläiskaupunginosassa, kaupungin pienessä vuokra-asunnossa, Kyllikki luotsasi perhettään eteenpäin erilaisten sosiaaliturien ja isovanhempien antaman avun turvin. Perheen toimeentulo oli väkisin-

kin niukkaa. Kyllikki pyrki kasvattamaan lapsiaan rehellisiksi kunnan kansalaisiksi, mitä on Nätkinin (1997a, 183–187) mukaan pidetty naisen tehtävänä väestöpoliittisesti arvioiden. Työväestön tytöistä pyrittiin kasvatuksen ja koulutuksen avulla muovaamaan ennen kaikkea kunnollisia kansalaisia kasvattamaan kykeneviä perheenäitejä, kuten Kaarininen (1995) ja Jauhiainen (2002) ovat tutkimuksissaan todenneet.

Kyllikin tyttäret selviytyivät koulunkäynnistä ja koulutehtävien suorittamisesta pääosin itsenäisesti. Tytär saattoi esimerkiksi itse sopia koulussa tasokurssin vaihdoksesta äidin siihen puuttumatta. Tytär saattoi myös päättää koulunkäyntinsä lopettamisesta peruskoulun yläasteella keskustelematta asiasta kotona. Tällöin tytär jätti käymättä peruskoulun yläasteen vapaaehtoisen yhdeksännen luokan. Tavanomaista Juraman mukaan tuolloin oli, että työväenluokan äidit olivat vähäisessä määrin yhteydessä lastensa kouluun (Jurama 1971), kuten Kyllikinkin tapauksessa. Kyse saattoi olla myös siitä, että Kyllikin oli oman elämäntilanteensa takia vaikea puuttua lastensa koulunkäyntiin, sillä murhe jokapäiväisen leivän saannista vei kaikki voimavarat. Työväestön vanhempien vähäiset yhteydenotot koulun suuntaan saattavat yleisemmällä tasolla johtua siitä, että työväestöön kuuluvat vanhemmat ovat suuntautuneet ammatillisesti ja käytännönläheisesti, eivät teoreettisesti ja yleissivistävästi, joten koulun ainevalikoima ja työskentelytavat eivät välttämättä tarjoa edes mahdollisuutta nähdä opiskelua mielekkäänä, kuten Käyhkö ja Tuupanen (1996, 123) huomauttavat.

Kyllikin kaikki tyttäret suuntautuivat ammatilliselle opintielle. He jatkoivat rinnakkaiskoulun aikaan kansakoulusta kansalaiskouluun, joka muuttui heidän aikanaan peruskouluksi. Peruskoulusta he jatkoivat ammatilliselle opintielle joko suoraan tai työelämässä jonkin aikaa oltuaan. 1960-luvulla katsottiin, että niiden, jotka eivät siirtyneet oppikouluihin, tuli jatkaa opintojaan ammatillisessa oppilaitoksessa (Kivirauma 1992, 122). Ammatillinen koulutus vastasi vähitellen työväestön lasten koulutustarpeeseen. Ammatillisen koulutuksen käytyään oli mahdollista saada parempia töitä kuin ilman koulutusta. Koulutus muuttui lähinnä hyödykkeeksi hyvinvoinnin ja monien koulutusmahdollisuuksien sukupolvelle, johon Kyllikin tyttäret Kauppilan (2002, 11–15) sukupolvi-aatteen (1950-luvun taitteen jälkeen syntyneet) mukaan kuuluivat. Myös Kyllikki itse kouluttautui 1970-luvulla työvoimapolitiittisen kurssin avulla ammatillisesti ennen siirtymistään ansiotyöhön.

Vaikka Kyllikin ammatillisesti kouluttautuneiden tytärten kerronnassa korostuu itsenäinen päätöksenteko, niin kertomuksista on havaittavissa, etteivät tyttäret olleet valintoja tehdessään irtaantuneina perheensä vaikutuspiiristä, vaan koulutusvalinnat olivat sidoksissa kotiin ja perheeseen. Ammatillisiin opintoihin hakeutuneiden tytärten koulutusvalinnat kumpusivat työläiskodin kasvuympäristöstä ja kulttuurista. Yhteisöllisyys, paikallisuus ja solidaarisuus vaikuttivat tytärten koulutusvalintoihin vastaavalla tavoin kuin Käyhkön ja Tuupasen (1996, 152–153) sekä Tolosen (2005) tutkimuksissa työläis-taustaisten nuorten hakeutuessa ammatilliselle opintielle. Sekä Kyllikin että tytärten kertomusten kautta tuli esille myös perheen varallisuustilanne: tyttärillä ei olisi ollut pidempään koulunkäyntiin taloudellisia mahdollisuuksia, mikäli siihen olisi ollut halua.

Kyllikin tyttäret eivät juuri toimineet ammatillista koulutustaan vastaavalla alalla. Kehittyvä ammatillinen koulutus saattoi tuolloin olla eräänlainen välttämätön pakko, sillä työelämään siirtyminen vaati tietyn iän täyttymistä ja ammatillisen koulutuksen käymistä. Erityisesti ammatillisen koulutuksen välineellinen arvo tuli esille haastatteluisissa, joissa tyttäret kertoivat hankkineensa yhden vuoden mittaisen ammatillisen koulutuksen 1960–1970-lukujen taitteessa ennen työelämään siirtymistään. Myös Käyhkön tutkimuksen mukaan työläistaustaisille nuorille ja heidän perheilleen ammatillinen koulutus oli useimmiten selkeä valinta, mutta tietyn ammatillisen linjan valitseminen ei sitä ollut (Käyhkö 2008, 258–260).

Ammatillinen koulutus mahdollisti Kyllikin tytärten kertoman mukaan työnsaannin ja elämässä toimeen tulemisen, pärjäämisen, jolloin koulutuksella oli lähinnä välinearvoa työnsaannin kannalta. Tolonen havaitsi, että ammatilliseen kouluttautumiseen ja työnsaantiin viittaava ”pärjäämisen eetos” -puhetapa merkitsee tietynlaista instrumentaalista suhtautumista koulutukseen ja työhön. Pärjääminen ei välttämättä kertonut menestymisestä vaan asettumisesta tyytyväisyyden olotilaan. Tällöin pärjääminen vastasi sitä elämisen tasoa, joka tyydytti kertojaa. (Tolonen 2008b, 236–239.) Pärjääminen näytti tämän tutkimuksen mukaan heijastavan myös lapsuuden materiaalisia olosuhteita; mikäli lapsuuteen oli kuulunut puutteen ja vähävaraisuuden kokemuksia tai sosiaaliavustuksiin turvautumista, niin työtä tekemällä ja taloudellisia ansioita hankkimalla oli mahdollisuus saada kaivattuja hyödykkeitä ja turvata itsenäinen toimeentulo ilman ulkopuolista apua.

Ammatillista koulutusta hyvänä koulutuksena pitävät Kyllikki ja hänen tyttärensä korostivat omillaan toimeen tulemistä, joka merkitsi ammatillista, mielellään lyhyttä koulutusta ja nopeaa työelämään siirtymistä, mikä on tavanomaista ammatillisesti koulutuneille henkilöille (ks. esim. Käyhkö 2008, 258–259; Tolonen 2008b). Ammatillisiin opintoihin jatkaneet työläistaustaiset tyttäret olivat suuntautuneet käytännöllisesti ja toiminnallisesti, eivät niinkään teoreettisesti (Käyhkö ja Tuupanen 1996, 124; ks. myös Komonen 2005), mikä todentui ammatilliseen koulutukseen valikoituneiden tytärten muistellessa ja kertoessa koulunkäynnistään. Tyttäret eivät pitäneet koulunkäyntiä tärkeänä, vaan lähinnä välttämättömänä.

Ammatillinen koulutus toimi tytärten kertoman mukaan nopeana väylänä työelämään, kuten myös Hämäläisen ym. (2007, 49) tutkimuksen mukaan ammatilliseen koulutukseen valikoituneille. Näille nuorille luontainen ja ensisijainen tavoite oli hankkia nopeasti ammatti käytännönläheiseltä alalta (ks. Järvinen 1999, 149; Käyhkö 2008, 258). Ammatilliseen koulutukseen suuntaavat työläistaustaiset tyttäret halusivat mahdollisimman pian päästä työelämään, aikuistumaan ja perustamaan perhettä, kuten myös Kelhä (2008) tutkimuksessaan havaitsi.

Ammatilliseen koulutukseen suuntautuneet tyttäret olivat sopeutuneet kodin ammatillisen kulttuurin uusintamiseen jo varhaisissa vaiheissa, joten koulutusteiden ris-teyskohdassa, jossa oli valittava ammatillisen tai yleissivistävän koulutuksen välillä, ei

varsinaisesta valinnasta ollut kyse. Ammatillisen koulutuksen valintaan oli vaikutusta myös sillä, ettei henkiseen työskentelyyn tai koulunkäyntiin ollut kiinnostusta. Tyttäriä motivoivat ennen kaikkea koulutuksen lyhyys, työelämäsuuntautuneisuus ja käytännönläheisyys. (Ks. myös Käyhkö 2008, 258–259.) Ammatillisen koulutuksen valinta merkitsi siihen hakeutuneille tytöille mahdollisuutta toiminnallisuuteen ja käsillä tekemiseen (Käyhkö & Tuupanen 1996, 123–125), ei teoreettiseen opiskeluun.

Kodin kulttuuripiiriin sopeutunutta työväenluokkaisen taustan omaavaa nuorta voidaan Hautamäen mukaan kutsua ei-akateemisesti kunnianhimoiseksi: nuori saa alhaisia arvoja suoriutumismotivoituneessa oppimisessa ja hänen vanhemmillaan on alhainen tavoitetaso nuoren kouluoppimisen suhteen. Koulun näkökulmasta näiden nuorten koulunkäynti voidaan nähdä eräänlaisena tyhjäkäyntitasopainotilana. (Hautamäki 1984, 22–23, 35–36.) Järvinen (1999, 98–101) ja Rautakilpi (2003, 224) toteavat, että ammatilliseen koulutukseen jatkaneiden nuorten suhtautuminen koulunkäyntiin on nähtävissä sekä heidän kotiympäristössään koulutukselle annettujen merkitysten että heidän omien tulevaisuudensuunnitelmiansa pohjalta.

Kuten edellä on esitetty, ammatillisesti kouluttautuneet ja sitä tyttärilleen hyvänä koulutuksena pitävät äidit näkivät ammatillisen koulutuksen toimivan itsensä elättämisen ja taloudellisen toimeentulon siivittäjänä. Tämä tarkoitti oppivelvollisuuskoulusta selviytymistä, ammatillista opintietä ja nopeaa työelämään siirtymistä. Ammatillisen koulutuksen hankkineen kunnan kansalaisen odotettiin tulevan taloudellisesti toimeen ja pärjäävän elämässään turvautumatta lapsuudenkotiin tai sosiaalihuoltoon. Ammatillisella koulutuksella oli näin ollen välineellistä arvoa itsensä elättävän kunnan kansalaisen ideaalin toteutumiseen. Tyttäret sopeutuivat taustakulttuuriinsa uusintaessaan lapsuudenkotinsa ammatillista koulutusperinnettä. Äidit pitivät tyttärilleen sopivana koulutuksena samantasoista koulutusta ja sosiaalista asemaa kuin mikä heillä itsellään on. Kouluttautumisen jatkuvuuksista äidiltä tyttärille kerrotaan koulun läpiviemisenä, koulusta selviämisenä ja nopeana väylänä ammattiin työelämään silmäillä pitäen.

## 6.4 Ammatillinen ja yleissivistävä koulutus omavalintaisen tulevaisuuden vaihtoehtoina

Kyllikin tyttäret hakeutuivat kansalais- ja peruskoulusta ammatillisiin opintoihin joko heti tai oltuaan aluksi joitakin vuosia ansiotyössä, kuten edellisessä luvussa esitettiin. Suurin osa väestöstä toimi vielä tuolloin 1970-luvun taitteessa ammasteissa lähinnä kansakoulupohjalta ilman ammatillista koulutusta (Lampinen 2003, 23), joskin koulutetun ammattitaitoisen työvoiman tarve oli jatkuvassa kasvussa. Ammatillinen koulutus toimi Kyllikin tyttärille itsensä elättämisen ja taloudellisen toimeentulon siivittäjänä. Tarkastelin mainittua ammatillisen koulutuskulttuurin jatkuvuutta edellisessä luvussa, joten siirryn tässä luvussa tarkastelemaan tutkimuksen nuorimman sukupolven tytär-

ten irtaantumista edeltävän sukupolven koulustraditiosta vuosituhaten vaihteessa. Kyllikin tytärten tyttärinä Marian tytär Viivi, Irenen tytär Ninni sekä Kristinan tytär Henna jatkoivat peruskoulun jälkeen opintojaan lukiossa.

Viihin, Ninnin ja Hennan kokemukset avaavat näkymiä niihin lähtökohtiin, joista harvemmin ponnistetaan yleissivistävälle opintielle. Ainoastaan vajaalla viidenneksellä lukioon siirtyneiden nuorten äideistä on Rinteen (2007, 214) tutkimuksen mukaan kouluasteen ammatillinen tutkinto tai joitain ammatillisia kursseja. Tutkimuksen nuorimman sukupolven tytärten ammatillisesti kouluttautuneet äidit arvioivat, ettei heidän tyttärensä ikäluokassa työelämään siirtyminen oppivelvollisuuden päätyttyä olisi ollut samalla tavoin mahdollista kuin heillä muutamaa vuosikymmentä aiemmin. Äitien näkemyksen mukaan peruskoulun päättävien tytärten olisi ollut ikänsä puolesta ja ilman koulutusta tänä päivänä vaikeaa päästä siirtymään työelämään, joten tytärten oli suotavaa jatkaa peruskoulun jälkeen koulunkäyntiään.

Äidit näkevät tyttärensä vaihtoehtona peruskoulun jälkeen tästä johtuen olevan toisen asteen, ammatillisen tai yleissivistävän, koulutuksen. Suurin osa peruskoulun yhdeksännen luokan päättäneistä nuorista hakeutuu peruskoulun jälkeen toisen asteen opintoihin (ks. esim. Hämäläinen ym. 2007, 47; Tilastokeskus 2008b), joten käytännössä nuorten koulunkäynti on pidentynyt kahdentoista vuoden mittaiseksi. Peruskoulun jälkeiseen ammatilliseen tai yleissivistävään koulutukseen hakeutumisesta on tullut lähes itsestään selvyyttä, kun tullaan tutkimuksen neljänteen ja nuorimpaan sukupolveen.

Ammatillisesti kouluttautuneiden äitien puolesta tyttäret saattoivat hakeutua joko ammatilliseen tai yleissivistävään koulutukseen peruskoulun jälkeen. He eivät kertoneet esittäneensä mitään odotuksia tai toiveita tyttärensä koulutusväylän valintaan. Heidän mukaansa tyttärillä oli ollut mahdollisuus jatkaa opintojaan itselleen parhaaksi katsomallaan tavalla tahtonsa, valintansa ja tulevaisuuden suunnitelmiansa mukaisesti. Tavallomaisista onkin, että koulutuksestaan ja kokemusmaailmastaan johtuen työväenluokkaiset vanhemmat eivät nuorta toisen asteen koulutusväylän valinnassa ohjaa, vaan he korostavat nuoren oman valinnan mahdollisuutta (ks. esim. Hämäläinen ym. 2007, 48). Oman kokemusmaailmansa puitteissa työväenluokkaiset äidit siirtävät sosiaalisen perimänsä mukaista koulutukseen suhtautumista tyttärilleen (ks. Metso 2001, 281).

Äitien ja tytärten kerronnasta välittyy, että tyttäret ovat selviytyneet koulunkäynnistään hyvin itsenäisesti äitien siihen puuttumatta. Tytärten koulunkäyntiin ei ole kohdistunut sen enempää valvontaa tai suurempia odotuksia kuin äitien koulunkäyntiin aikoinaan: myöskään koulumenestystä tyttäriltä ei ole odotettu. Myös Järvisen tutkimuksessa tulee esille se, että työväenluokkaiset vanhemmat eivät juuri auta lapsiaan kouluun liittyvissä asioissa tai koulutehtävien suorittamisessa, koska eivät yksinkertaisesti osaa tai halua (Järvinen 1999, 60) tai katso sitä tarpeelliseksi.

Huomattavaa kuitenkin on, että osa ammatillisesti kouluttautuneiden äitien tyttärinä oli opiskellut kolmannelta luokalta lähtien taideaineisiin painottuvan opetuksen luokilla pe-

ruskoulussa. Tyttäret arvioivat lähinnä äitinsä vaikuttaneen siihen, että he olivat hakeutuneet painotetun opetuksen luokille. Valinnaisuuden lisääntyminen koulujen opetustarjonnassa 1900-luvun loppupuolelta lähtien on merkinnyt sitä, että koulu on tarjonnut mahdollisuuden (ks. esim. Hoikkala & Paju 2002; 2008) eri tavoin painottuville luokille pyrkimiseen ja siten yksilöllisten valintojen suorittamiseen. Äitien osuus näissä kouluvalinnoissa on korostunut sosiaalisesta taustasta riippumatta, kuten mm. Kärkkäinen (2004), Metso (2004) ja Seppänen (2006) ovat tutkimuksissaan havainneet.

Peruskoulun päättyessä tilanne oli kuitenkin tytärten kohdalla toinen: äidit eivät otaneet kantaa heidän koulutusvalintoihinsa. Lukio-opintoja peruskoulun jälkeen kaa-vailevat tyttäret hakivat jossain määrin ohjausta ja tukea koulutusvalintapäätökseensä perhepiirin ulkopuolelta (ks. myös Lahelma 2003, 240). Myös Järvinen havaitsi tutkimuksessaan perheen ulkopuolisen tukiverkoston merkityksen korostuvan erityisesti silloin, kun työläiskulttuurissa varttunut nuori suunnittelee jatkavansa opintojaan yleissivistävissä opinnoissa (Järvinen 1999, 179).

Kaikki kolme lukioon peruskoulun jälkeen jatkanutta ammatillisesti kouluttautuneen äidin tyttärtä päättivät peruskoulun jälkeisestä lukioon hakeutumisesta vasta yläasteen aikana. He alkoivat pohtia peruskoulun jälkeisiä opintoja yhteisvalintatilanteen ajankohdan lähentyessä. Tämä tukee Rinteen (2007, 264) tutkimustuloksia, joiden mukaan matala sosiaalinen asema vaikuttaa siihen, että peruskoulun jälkeistä kouluttautumista pohditaan vasta sitten, kun koulutusvalinnoista päättäminen on ajankohtaista.

Myös päättötodistuksen keskiarvolla oli vaikutusta lukioon siirtymisen varmuuteen. Alimmilla keskiarvoilla lukioon siirtyvät tyttäret pitivät valintaansa huomattavasti epävarmempana kuin korkeimmilla keskiarvoilla lukioon siirtyvät tyttäret samoin kuin Hämäläisen ym. (2007, 47) tutkimuksessa. Lukioon hakeutuneiden tytärten peruskoulun päättötodistuksen keskiarvolla ja lukion jälkeisillä suunnitelmilla oli myös merkitystä sen kannalta, minkä tasoiseen lukioon tyttäret hakeutuivat. Parhaimmilla arvosanoilla peruskoulusta päässyt ja lukion jälkeen korkeakouluopintoja suunnitteleva tytär hakeutui kovemman tason keskustan lukioon. (Ks. Rinne 2007, 271.)

Vain yksi kolmesta lukioon hakeutuneista tyttäristä suunnitteli jatkavansa opintojaan lukion jälkeen korkeakoulussa. Tulevaisuuteensa ja lukiovalintaansa varmuudella suhtautuvaa ja opiskelumotivoitunutta kotinsa sosiaalisesta kulttuuriperimästä irtaantuvaa nuorta voidaan Järvisen (1999) käsittein pitää individualistina. Vaikka tytär tekikin päätöksensä lukioon hakeutumisesta peruskoulun jälkeen itse, niin kodin positiivisella tuella oli merkitystä hänen koulu-uraansa koskevissa suunnitelmissa. (ks. myös Järvinen 1999, 167.) Kaksi kolmesta lukioon jatkaneesta tyttärestä suhtautui epävarmas- ti lukion jälkeisiin opintoihin. Tulevaisuuteensa hapuillen suhtautuvia, mutta lukioon jatkavia nuoria voidaan Järvisen mukaan kutsua etsijöiksi. Peruskoulun päättyessä valinnan prosessi on heidän kohdallaan vielä kesken, ja he hakevat lukiosta lisää aikaa opintiansä pohdintaan. (Järvinen 1999, 167.)

Tutkimuksen neljännen sukupolven kertojista yksi oli haastattelujen suorittamisen aikaan aloittanut lukion ja kahden heistä lukio-opinnot olivat päättyneet. Toinen näistä tyttäristä suuntasi lukion jälkeen ensin työelämään ja myöhemmin ammatilliseen koulutukseen, toinen tyttäristä jäi pitämään väli vuotta lukion jälkeen ja siirtyi ansiotyöhön. Heidän kokemuksestensa kautta välittyy vastaavanlainen työelämän ja erityisesti ammatillisen työn vetovoima kuin Vanttajan (2002, 227) tutkimuksessa ammatillisen sosiaalisen taustan omaavien kertojien siirtymisestä työntekijäammattaihin lukion jälkeen. Työläistaustaisten, lukion päättäneiden tytärten kotitaustalla ja kasvuympäristöllä oli merkitystä heidän koulutusvalintoihinsa ja tulevaisuuden suunnitelmiinsa.

Tutkimuksen neljännen sukupolven irtaantuminen edeltävän sukupolven koulustraditiosta erosi siitä, miten tutkimuksen toinen sukupolvi oli irtaantunut edeltävän sukupolven koulustraditiosta. Kun tutkimuksen toisen sukupolven kohdalla koulustraditiivisessa siirtymässä oli kyse siitä, että ylemmän kansakoulun suorittanut ja näkemyksiltään koulutusmyönteinen äiti katsoi sotien jälkeisessä Suomessa yleissivistävän koulutuksen tarjoavan tyttärilleen mahdollisuuden edeltävää sukupolvea helpompaan elämään, niin vuosisadan loppupuolella ammatillisesti kouluttautuneet äidit katsoivat kumman tahansa koulutuksen, ammatillisen tai yleissivistävän, tarjoavan tyttärilleen mahdollisuuden näiden omavalintaiseen tulevaisuuteen.

Tämän suhtautumistapojen eron voi otaksua johtuvan kertojiensa arvostusten, sosiaalisen taustan, koulutuksen, taloudellisten resurssien ym. lisäksi koulutukseen sinänsä liittyvistä seikoista. Yhtäältä sen voi olettaa johtuneen ammatillisen koulutuksen kehitymisestä ja laajenemisesta aidoksi vaihtoehdoksi yleissivistävälle koulutukselle kulu-neella vuosisadalla. Toisaalta sen voi uskoa johtuneen ammatillisen koulutuksen arvostuksen noususta yleissivistävään koulutukseen nähden. Lisäksi sen voi katsoa kertovan lisääntyvästä epävarmuudesta koulutusvalintojen suhteen: ei ole ollenkaan varmaa, mikä on tänä päivänä tytärten kannalta näille hyvä koulutus.

Edellä kuvatun koulutuskulttuurisen siirtymän voi tiivistää siihen, että ammatillisesti kouluttautuneet äidit pitivät tyttärilleen sopivana koulutuksena kumpaa tahansa, ammatillista tai yleissivistävää koulutusta vuosituhannen vaihteessa. Tällöin tyttären kannalta hyvä koulutus oli tyttären oman valinnan tai valikoitumisen mukainen. Ammatillisesti kouluttautuneet äidit eivät katsoneet voivansa esittää mitään odotuksia tyttärensä peruskoulun jälkeiseen koulutusvalintaan, vaan he katsoivat, että joko ammatillinen tai lukio-koulutus lienee välttämätön tänä päivänä. Tyttärillä oli mahdollisuus valita ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen kesken, toisin kuin oli ollut heidän äideillään. Nuorimman sukupolven tyttärillä oli mahdollisuus yksilölliseen valintaan siinä mielessä, että heille olivat molemmat vaihtoehdot avoinna, siinä mielessä taas ei, että heille ei kaavailtu tai pohdittu heidän taipumuksiaan vastaavaa, yksilöllistä opintietä. Ammatillisesti kouluttautuneiden äitien tyttäret irtaantuivat äitinsä koulustraditiosta jatkaessaan peruskoulusta lukioon oman valintansa tai valikoitumisensa mukaisesti. Tällöin ammatillinen ja yleissivistävä koulutus toimivat tytärten omavalintaisen tulevaisuuden vaihtoehtoina.

## 7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää ja kuvata äidiltä tyttäreille välittyviä ylisukupolvaisia koulutuskulttuurisia siirtymiä yhden suvun neljän perättäisen sukupolven ajalta koululaitoksen, naissivistyksen ja koulutuksen merkityksen muutosten mukana 1900-luvun alkupuolelta 2000-luvun alkupuolelle. Tämän kodin ja koulun rajapintaan sekä ammatillisen ja yleissivistävän opintien valinnan risteyskohtaan sijoittuvan tutkimuksen tarkoituksena on osaltaan lisätä ymmärrystä ja tietämystä koulutusvalintojen ylisukupolvisesta periytyvyydestä äidiltä tyttäreille ja sukupolvesta toiseen sekä avata uusia näkökulmia koulutuksen periytyvyyden tarkasteluun.

Tutkimus tekee sekä teoreettisen kirjallisuuden että kokemuskertomusten välityksellä näkyväksi sitä, että eri aikaan syntyneiden, eri sukupolviin kuuluvien ja erilaiset koulutusmahdollisuudet omaavien neljän sukupolven naisten kouluttautuminen ja koulutusvalinnat ovat olleet monin tavoin sidoksissa aikaan ja paikkaan. Tutkimuksen vanhimman sukupolven haastateltava, Saima, kasvoi ja vietti lapsuutensa 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä agraarisessa maatalousyhteiskunnassa orastavien koulutusmahdollisuuksien vallitessa. Hänen tyttärensä kouluttautuivat aikana, jolloin lisääntyvät koulutusmahdollisuudet avautuivat myös työväestön jälkeläisille, eli modernisoituvassa ja kaupungistuvassa sotien jälkeisessä Suomessa. Kolmannen sukupolven kohdalla 1960-luvulla koulutusmahdollisuudet laajenivat edeltävään sukupolveen nähden edelleen, kun hyvinvointipalvelut kehittyivät ja siirryttiin yhteiskunnallisen tasa-arvon hengessä yhtenäiskouluun. Vuosituhannen vaihteessa, tutkimuksen neljännen sukupolven kohdalla, yhtenäisyyden rinnalle ovat enenevässä määrin astuneet yksilöllisten valintojen korostuminen ja kilpailu.

Koulutuksen merkitys on tutkimuksen neljän sukupolven ja kuluneen sadan vuoden aikana muuttunut ihanteesta välineeksi ja hyödykkeeksi, sittemmin itsestäänselvyudeksi (Kauppila 1996; 2002) ja edelleen yksilölliseksi valinnaksi (Hoikkala & Paju 2002; 2008). Erityisesti vanhemmissa ja nuikemmat koulutusmahdollisuudet omanneissa sukupolvissa, joiden osalta koulutuksen merkitystä eri sukupuolille on tutkittu, naiset näyttävät arvostaneen koulutusta miehiä enemmän (Rinne & Jauhiainen 2006). Koulutuksen merkityksen muutokset perättäisille sukupolville saavat pohtimaan sitä, onko tässä tutkimuksessa kyse oman aikansa tyttäristä vai oman äitinsä tyttäristä. Suomalai-

sia koulutussukupolvia tutkinut Kauppila nostaa koulutuksen merkitystä eri sukupolville tarkastellessaan esille ajan hengen, ”Zeitgeistin”, vahvan kulttuurisen perinteen, joka ikään kuin määrää, ”kuinka koulutus on merkityksellistettävä ajan hengen mukaisesti”. Tällöin käsitys maailmasta, todellisuudesta ja itsestä rakentuu historiallisesti yhteydessä siihen aikaan ja paikkaan, jossa yksilö elää. (Kauppila 2002, 8–9; ks. myös Kauppila 2000.)

Katson koulutussukupolvia tutkineen Kauppilan tavoin kunkin sukupolven ajan hengen, historiallisen kontekstin ja sukupolven yleisten koulutusmahdollisuuksien muodostaneen kouluttautumisen reunaehdot (ks. Kauppila 2002, 14), joskin lisäksi koulutusmahdollisuuksien reunaehtoihin sukupuolen ja sosiaalisen taustan. Tästä näkökulmavalinnasta johtuen katson äitien siirtäneen ja välittäneen tyttäriilleen koulutusta koskevia arvostuksia, asenteita ja suhtautumistapoja sosiaalisen taustansa, sukupuolensa ja sukupolvensa yhteiskunnallis-historiallisessa kontekstissa ajan hengessä. Tähän ajatuskulkuun nojautuen näen tytärten olevan sekä oman aikansa tyttäriä että oman äitinsä tyttäriä, joista jälkimmäiseen liittyviä ylisukupolvisia koulutuskulttuurisia siirtymiä selvitettiin ensin mainituissa raameissa.

Tutkimuksen perusteella jäsenyi neljä erilaista koulutuskulttuurista ylisukupolvista siirtymää. Ensinnä, tutkimuksessa jäsenyi kuva siitä, kuinka ylemmän kansakoulun suorittanut äiti pitää tyttärensä hyvänä koulutuksena 1940–1950-luvuilla yleissivistävää koulutusta. Tällöin yleissivistävän koulutuksen katsottiin mahdollistavan tyttärille edeltävää sukupolvea helpomman elämän ja henkisen alan työn, ja siten irtaantumisen ruumiillisen työn kulttuurista. Tämänkaltaisen koulutuskulttuurisen siirtymän toteutumisen edellytyksenä oli, että äidin ja tyttären suhtautuminen kouluttautumiseen oli samansuuntaista, siis näkemys tyttären kouluttautumisesta ja koulutusvalinnasta oli yhtenevä. Tällöin tytär irtaantui edeltävän sukupolven koulustraditiosta sekä äitinsä että omasta tahdostaan. Näissä irtaantumisissa koulutusmyönteisellä tyttärellä oli takanaan kodin kannustava tuki: tyttären katsottiin pääsevän elämässään eteenpäin yleissivistävän koulutuksen avulla.

Toiseksi, tutkimuksessa jäsenyi yleissivistävän koulutuskulttuurin jatkuvuus kolmessa perättäisessä sukupolvessa. Tällöin yleissivistävän koulutuksen nähtiin toimivan sivistyksen hankkimisen ja itsensä toteuttamisen perustana, sekä pohjakoulutuksena myöhempiin opintoihin. Ensimmäisen sukupolven suoritettua yleissivistävät opinnot seuraavien sukupolvien tytärten siirtyminen kansakoulusta oppikouluun ja peruskoulusta lukioon oli luontevaa. Tyttäret olivat jo varhaisessa vaiheessa sitoutuneet yleissivistävän koulustradition uusintamiseen, ja yleissivistävä opintie oli heille kodin perimänä tuttu. Äidit tukivat tyttäriään kouluttautumaan yleissivistävissä opinnoissa ja jatkamaan sen jälkeen yhä pidemmällä opintiellä. Yleissivistävä koulutusvalinta oli jatkumoa edeltävän sukupolven koulustradition uusintamiselle, joten mistään aidosta valinnasta tytärten kohdalla ei ollut kyse. Koulutusvalintojen risteysasemalla kodin tuki oli riittävää, hakeutuminen yleissivistäviin opintoihin oli lähinnä itsestään selvää.

Kolmanneksi, tutkimuksessa jäsenyi ammatillisen koulutuskulttuurin jatkuvuus kolmessa perättäisessä sukupolvessa. Ammatillisella koulutuksella oli äitien ja tytärten mukaan välineellistä arvoa nopeaa ja varhaista itsenäistymistä ja omillaan toimeen tulemistä sekä taloudellista elämässä pärjäämistä varten. Koulunkäyntiin liittyi tytärten kertoman mukaan koulusta selviytymistä ja pakkoa, jossain määrin myös koulunkäynnin välttelyä. Onnistumisen elämykset tai koulussa viihtymisen kokemukset koskivat tytärten mukaan lähinnä taitoaineita. Tyttäret olivat sitoutuneet jo varhaisissa vaiheissa ammatillisen koulustradition uusintamiseen, ja ammatilliseen koulutukseen sinänsä tai työelämään hakeutuminen oli lähinnä itsestään selvää heti kun se iän ja koulutuksen puolesta oli mahdollista.

Neljänneksi, tutkimuksessa jäsenyivät ammatillinen ja yleissivistävä koulutus tyttären omavalintaisen tulevaisuuden vaihtoehtoina vuosituhannen vaihteessa. Ammatillisesti kouluttautuneet äidit eivät katsooneet omasta koulutus- ja kokemustaustastaan johtuen voivansa esittää mitään toiveita tai odotuksia tyttärensä peruskoulun jälkeisistä opinnoista, vaan he katsoivat, että jompikumpi koulutus lienee tänä päivänä välttämätön, toisin kuin oli heidän nuoruudessaan. Tytärten peruskoulun jälkeisen opintien, ammatillisen tai lukiokoulutuksen, valinta oli tytärten oman valinnan tai valikoitumisen varassa: kyse tuntui olevan itsestään valikoitumisesta tai tyttären oman toimijuuden mukaisesta ”itse tiedät, mitä tahdot” -ideaalista. Näissä tilanteissa tyttäret hakivat jossain määrin kodin ulkopuolista tukea koulutusvalintoihinsa koulun opinto-ohjauksesta.

Tutkimuksessa ei tullut esille esimerkiksi sen kaltaista edeltävän sukupolven koulustraditiosta irtaantumisen tapaa, että yleissivistävästi kouluttautuneen äidin tytär olisi hakeutunut ammatilliselle opintielle. Tällainen vaihtoehto on ilmeisen harvinainen (ks. esim. Järvinen 1999, 17; ks. myös Myrskylä 2009), joskin yleistymässä. Tämänkaltaisen edeltävän sukupolven koulustraditiosta irtaantuminen voisi perustua nuoren omaan haluun tai sillä voisi olla myös vanhempien tuki. Varsin mielenkiintoinen tutkimusaihe saattaisi olla sen selvittäminen, miten itse yleissivistävän opintien aikoinaan valinneet äidit tai isät ajattelevat siitä, että heidän tyttärensä tai poikansa valitsee ammatillisen opintien, ja sen selvittäminen, miten nuoret itse tämän valinnan kokevat ja mistä koulutuskulttuurisesta siirtymästä sukupolvelta toiselle tällöin on kyse.

Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että edeltävän sukupolven koulustraditiosta irtaantuvat tarvitsevat enemmän kodin ulkopuolista tukea koulutusvalintoihin kuin edeltävän sukupolven koulustraditiota jatkavat. Tämän tuen tarpeen tarkempi selvittäminen olisi varsin perusteltua jo siksi, että nuorten siirtyminen koulutusvalintojen risteysasemalla ammatilliseen tai lukiokoulutukseen sujuisi jouhevasti, ja että nuoret löytäisivät toiveitaan ja taipumuksiaan vastaavan koulutuspaikan peruskoulun päättyessä. Jo pelkästään tästäkin syystä koulutuskulttuuristen siirtymien tutkiminen on tärkeää ja olennaista.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän tyypillinen piirre ovat suuret erot eri ikäluokkien koulutustasoissa (ks. esim. Tilastokeskus 2007), mikä antaa aiheen otaksua, että su-

kupolvien välisistä koulutuseroista ja -tasoista johtuen tyttäret eivät aina tunteneet äidillään olleita koulutusmahdollisuuksia. Lähes poikkeuksetta tyttäret kuitenkin arvioivat, että heillä periaatteessa on ollut tai olisi ollut äitiään paremmat mahdollisuudet kouluttautua. Tietämättömyys edeltävän sukupolven koulutuksesta on tullut vastaavalla tavalla esille myös muissa tutkimuksissa (esim. Hämäläinen ym. 2007, 41; Järvinen 1999, 17). Haastateltaville saattoi myös olla epäselvää se, olivatko he saaneet päättötodistuksensa kansalaiskoulusta vai peruskoulusta, ja oliko heillä ollut jatko-opintoihin vaikuttavia tasokursseja, ja jos oli ollut, mitä ja minkä tasoisia. Nämä tiedot oli varmennettavissa haastateltavien koulutodistuksista. Haastateltavien koulutodistuksia hyödynnettiin sekä sukupolvikaavioiden että kokemuskertomusten laadinnassa.

Varsinaisen haastatteluaineiston avulla selvitin laajalti haastateltavien lapsuutta ja lapsuuden kasvuympäristöä, kotikasvatusta, kouluttautumista, koulutusvalintoja ja kouluttautumiseen suhtautumista. Haastattelut rakentuivat väljästi sekä teoreettisten että tutkijan omien näkemysten pohjalta, kuten on laita usein laadullisissa tutkimuksissa (ks. esim. Eskola & Suoranta 2005, 152). Katsoin, että haastateltavien elämänolosuhteisiin syventyminen auttoi ymmärtämään heidän kouluttautumistaan ja koulutusvalintojaan. Tästä laajasta lähestymistavasta muodostui sekä tutkimuksen heikkous että sen vahvuus. Vahvuutena pidin kertojien kouluttautumisen näkemistä heidän elämänolosuhteidensa osana, heikkoutena pidin kaavamaisuutta ja toistoa.

Tutkimustulosten siirrettävyyden kannalta lukijalle oli kuitenkin perusteltua tarjota tutkittavasta ilmiöstä tiheitä kuvauksia (Eskola & Suoranta 2005, 67–68). Pyrkimykseni oli, että kokemuskertomukset toimivat ikään kuin todellisuuden simulaationa, ne vahvistavat lukijan käsitystä todellisuudesta. Lukijalla on mahdollisuus kokemuskertomusten avulla kokea jotakin kulttuurisista juurista, koulutusvalinnoista ja elämästä laajemmaltikin (ks. esim. Zemon Davis 1996, 14). Tällöin lukija pystyy ymmärtämään kertojien toimintaa ja vaikuttimia niissä olosuhteissa, joissa nämä ovat eläneet ja toimineet (Heikkinen 2000, 56), ja ehkä sitä kautta myös omaa taustaansa ja omia koulutusvalintojaan. Kertojien muistoissa yhdistyvät sekä yksilölliset että yhteisesti jaetut muistot (ks. esim. Huotelin 1996, 27; Korkiakangas 1996, 16, 321–323; Säntti 2004, 177), joten kertomukset saattavat herättää tuttuuden tunteen jostakin sellaisesta, jonka lukija on itse elämässään kokenut.

Kokemuskertomusten perusteella ei voida kuitenkaan tehdä suoraan päätelmiä eletystä elämästä, vaan koetusta, muistellusta ja kerrotusta elämästä (Hatch & Wisniewski 1995, 129; Riessman 2002b, 220–229), joka on suodattunut kertomisen ajankohdasta riippuen eripituisen elämänhistorian ja elämäkokemusten läpi. Muistitieto on näin ollen monivivahteista menneisyyden tulkintaa, jossa menneisyys ja nykyisyys kohtaavat toisensa nykyisyydestä kerrottuna. Tämän takia onkin syytä kysyä, onko muistelemisen avulla ylipäättänsä mahdollista jälkikäteen saada tietoa siitä, millä tavoin haastateltavat ovat sekä omaansa että tytärtensä kouluttautumiseen ja koulutusvalintoihin aikoinaan

suhtautuneet. Haastattelu lienee kuitenkin ainoa tapa, jolla tämänkaltaista retrospektiivistä tietoa kouluttautumisesta on ylipäättänsä saatavissa.

Haastattelutilanteissa äidit ja tyttäret kertoivat kouluttautumisesta koskevista arvosuksista sekä koulunkäyntinsä ajoilta että myöhempien arvioiden valossa, mitä toin esille myös kokemuskertomuksissa. Erityisesti ammatillisesti kouluttautuneiden ja koulunkäyntiin jossain määrin ylimalkaisesti tai välinpitämättömästi suhtautuneiden kertojien muistoissa koulunkäynnin arvioiminen tämän päivän näkökulmasta tuli heiltä itseltään hyvin spontaanisti; heidän suhtautumisensa omaan kouluttautumiseensa oli myöhempien arvioiden valossa yhtäältä selittävää ja puolustavaa, jossain määrin myös arastelevaa ja häpeilevää, toisaalta osin myös ylpeän toteavaa. Otaksun, että ensin mainittu puhetapa liittyy yleiseen normiin, jonka mukaan ”koulu on käytävä kunnolla” ja että jälkimmäinen puhetapa liittyy työväenluokkaisen kulttuurin edustaman arvo maailman ensisijaisuuteen, jonka yhtenä osana on eräänlainen koulunkäyntiä kohtaan koettu vieraus, vastaisuus ja kriittisyys (ks. esim. Willis 1984; Öhrn 2005, 71–72).

Kysyin tutkimuksessa myös tytärien koulunkäynnistä sekä äideiltä että tyttäriltä, mikä mahdollisti tarvittaessa ristiriitaisiin muistikuviin palaamisen. Äitien ja tytärien muistoissa ei esiintynyt juurikaan ristiriitaisuutta, vaan enemmänkin menneisyydestä kerronnan moniäänisyyttä, mikä on tavanomaista muistitietotutkimukselle (ks. Fingerroos & Haanpää 2006, 32–33). Äitien ja tytärien kertomukset tytärien kouluttautumisesta lähinnä täydensivät toisiaan, valottaen molempien kokemana ja kertomana samankaltaista suhtautumista kouluttautumiseen ja koulutusvalintoihin. Haastattelin suurimman osan kertojista myös kahteen kertaan (vuosina 1998 ja 2007), minkä voi otaksua lisänneen luottamusta haastattelijan ja haastateltavien välillä (ks. esim. Oinas 2004, 216) ja toimineen varsinkin jälkimmäisissä haastatteluissa tuttuuden tunteen lähteenä (ks. myös Kauppila 2002, 42). Haastatteluja tukeva kirjallinen tutkimusmateriaali, kuten kertojien koulutodistukset, todensivat mm. koulumenestyksen osalta haastateltavien kokemaa ja muistelemaa suhtautumista kouluttautumiseensa.

Tutkimuksen kautta kuvastuu molempien, sekä tutkittavien että tutkijan, ääni todellisuudesta (Kalela 2000, 105–108; Thompson 2000), sillä raportointitavasta riippumatta tutkija valikoi ja pelkistää aineistoa sekä tekee siitä tulkintoja (Hänninen 2002, 34; Oinas 2004, 222–223; Portelli 2006, 62–64). Se, mitä olen havainnut, kokenut ja tulkinut tutkimusta tehdessäni liittyy monin tavoin tutkijan asemani ohella kokemuksiini naisena, tyttärenä ja äitinä (ks. esim. Nätkin 1997b), kuten myös oman aikani tyttärenä. Tulkintoihini lienee vaikutusta myös omilla lähtökohdillani, koulutuksellani ja opintieläni. Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt ymmärtämään haastateltavien koulutusvalintoja heidän omista lähtökohdistaan ja tavoitteenasetteluistaan käsin.

Erilaiset koulutusvalinnat ja koulutuspolut herättävät kysymyksiä myös menestymisestä, tasa-arvosta ja sosiaalisesta liikkuvuudesta moniulotteisesti, kuten Vanttaja (2002, 238) on tutkimuksessaan osuvasti todennut. Tasa-arvon kysymys nousi tässä tutkimuksessa jossain määrin esille ammatillisen opintien valinneiden kerronnassa

tutkimuksen kahden keskimmäisen sukupolven osalta. Osa ammatillisesti kouluttautuneista kertojista puhui haastatteluissa tasa-arvosta ihmisten kesken riippumatta koulutuksesta. Tämä antaisi viitteitä siitä, että niukasti koulutetut tai ammatillisesti kouluttautuvat henkilöt joutuvat ikään kuin alemmista asemista käsin ja arastellen puolustamaan valintaansa kulttuurisesti ja perinteisesti arvostettuun yleissivistävään kouluttautumiseen nähden (ks. myös Vanttaja & Järvinen 1998), jolloin koulutustasojen erot saatettaisiin kokea jossain määrin arkaluontoisina. Tutkimusetiikkaa tähden tänyt Kuula (2006, 135–136) muistuttaa, että kulttuuriset ja tilannekohtaiset tekijät vaikuttavat siihen, mikä koetaan milloinkin arkaluonteiseksi.

Rajauduin tutkimuksessa tarkastelemaan haastateltavien suhtautumista ammatilliseen ja yleissivistävään kouluttautumiseen koulutusvalintojen risteyskohdissa kansat tai peruskoulussa. Nuorimman sukupolven kohdalla oli kyse peruskoulun päättävistä nuorista, jotka suunnittelevat myös itse jatkokoulutustaan ja asettavat sitä koskevia tavoitteita. Tutkimuksessa ei näin ollen selvitetty haastateltavien suhtautumista ammatillisen ja lukiokoulutuksen jälkeiseen koulutukseen ja koulutusvalintoihin. Tällöin olisivat tulleet kyseeseen 18–19-vuotiaiden ja ainoastaan lukion suorittaneiden koulutusvalinnat. Tässä tutkimuksessa tyydyttiin vain lyhyesti esittämään ammatillisen tai lukiokoulutuksen jälkeinen ammattiura ja kouluttautuminen. Tämä rajaus oli tutkimuksessa jo pelkästään siitäkin syystä, että tutkimus kohdentui tasapuolisesti kaikkien haastateltavien osalta ammatillisen ja yleissivistävän opintien valintaan tai sille valikoitumiseen.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin äidiltä tyttärelle sosialisatioprosessin kautta välittyviä koulutuskulttuurisia siirtymiä. Tämänkaltaista rajausta koulutuksen periytyvyyden tarkastelussa voidaan pitää siinä mielessä puolittaisena ja puutteellisenä, että tutkimuksessa selvitettiin vain toisen vanhemman suhtautumista tytärtensä kouluttautumiseen. Monissa perheissä tuli esille molempien vanhempien samansuuntainen suhtautuminen tytärtensä kouluttautumiseen ja koulutusvalintoihin, joten tutkimus ei näissä tilanteissa välttämättä kohdentunut pelkästään äitien suhtautumiseen tytärtensä kouluttautumiseen.

Kun vielä palataan tämän tutkimuksen vanhimman haastateltavan, Saiman, aviopuolisoon ja muistetaan, että hän oli toiminut kersanttina ja oli ammatiltaan maanviljelysjohtaja tehtaan palveluksessa, ja vielä se, että hän oli myös itse kiinnostunut lukemisesta ja oppimisesta, niin hänen voi hyvinkin otaksua koulutusmyönteisenä ja ammattitaitoiseen työväestöön kuuluvana isänä tukeneen lapsiaan kouluttautumaan. Molempien vanhempien koulutusmyönteisyys tuli esille myös tytärten kerronnassa: *”Et se opiskelu oli heille niinku et heidän katsantokantas oli se, et kun he olivat ihan tavallisia ihmisiä, et jos meistä olis jotakin enemmän tullut...Oli se molemmilla samalla tavalla, et me saatas niinku helpompi elämä kuin heillä.”* Tämän tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan voida tehdä päätelmiä isien osuudesta tytärtensä kouluttautumiseen, sillä tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ohjasivat kertomaan äideistä.

Tämän jälkeen lukija saattaa jäädä miettimään, minkälaisena koulutuksen periytyvyys olisi tässä tutkimuksessa näyttäytynyt, jos sitä olisi tutkittu äitien puolisoitten ja tyttären isien ammatillisen tai yleissivistävän koulutuksen perusteella. Isän koulutuksen mukaan tarkasteltuna ammatillisen koulutuksen periytyvyys olisi ollut tämän aineiston pohjalta vallitsevaa, sillä ainoastaan yhdellä isällä oli yleissivistävä koulutus. Tyttären kertoman mukaan opettajaksi kouluttautunut isä oli sitä mieltä *”et jos ei ol ylioppilas, niin ei ol mitään”*. Tämän isän tyttäristä edellä siteerattu vanhempi tytär jatkoi lukioon ja sittemmin ammatillisiin opintoihin, ja nuorempi tytär jatkoi peruskoulun jälkeen suoraan ammatillisiin opintoihin. Äidin kertomus vahvisti isän osuutta tyttären kouluttautumisen ohjauksessa: *”...ja lähinnä hän [aviomies] on ollu se, joka on sit sanonu, et täytyy käydä sitä ja täytyy käydä tota”*. Ammatillisesti kouluttautuneen äidin puolesta tyttäret saattoivat hakeutua omavalintaiseen toisen asteen koulutukseen 2000-luvun taitteessa.

Tutkimuksen perusteella kuva yhdestä suvusta ja sen naisten kouluttautumisesta ja koulutusratkaisuista neljässä polvessa piirtyy moninaisena ja vivahteikkaana. Toisen ihmisen elämästä kertominen velvoittaa tutkijaa eettisesti monin tavoin. Tutkimuksessa esitettyjen, tutkijan laatimien kokemuskertomusten hyväksyttäminen kertojilla lisäsi tutkimuksen todentuntuisuutta, kuten vakuuttavuutta ja vastaavuutta, ja antoi oikeutuksen ja mielenrauhan toisen ihmisen elämästä kertomisen tapojen ja muotojen suhteen. Aineiston tulkintojen, johtopäätösten ja pohdintojen alueella toivon herkistyneeni haasteltavien kertomuksille siinä määrin, että he kokevat tulleen ymmärretyiksi tässä tutkimusprosessissa.

Käsillä olevan tutkimuksen voi katsoa osaltaan täydentävän institutionaalisen kasvatuksen ja koulutuksen tutkimusta, sillä tässä tutkimuksessa liikutaan kodin ja koulun välisessä rajapinnassa. Toivottavaa on, että tämä tutkimus löytäisi kasvatuksesta ja koulutuksesta kiinnostuneet lukijansa myös varsinaisen tiedeyhteisön ulkopuolella, sillä koulutuskulttuuriset siirtymät koskettavat niin koulutusvalintoja tekeviä perheitä kuin myös koulutuksen järjestäjiäkin. Ja ennen kaikkea, katse taaksepäin, kohti omia juuria muutaman sukupolven taakse auttaa meitä ”luokkaretkeilijöitä” kenties ymmärtämään paremmin sitä, mistä tähän on tultu, miten tähän on kotiuduttu tai miten on vieraannuttu ja mihin ollaan suuntaamassa nyt ja seuraavassa sukupolvessa.



# LÄHTEET

- Aapola, S. & Kaarninen, M. 2003. Näkökulmia suomalaisen nuoruuden ja nuorison historiaan. Teoksessa S. Aapola & M. Kaarninen (toim.) Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 32. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–31.
- Ahonen, S. 2003a. Tasa-arvon pyrkimys 1960-luvun koulutuspolitiikassa. Teoksessa M. Vuorio-Lehti & M. Nieminen (toim.) Kasvatushistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 14, 37–58.
- Ahonen, S. 2003b. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. & Rantala, J. 1996. Sata vuotta oppikoulua varten. Valmistava koulu 1870-luvulta 1970-luvulle. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahponen, P. & Järvelä, M. 1983. Maalta kaupunkiin, pientilalta tehtaaseen. Tehdastyöläisten elämäntavan muutos. Juva: WSOY.
- Alakoski, S. & Nielsen, K. 2006. Förord. Teoksessa S. Alakoski & K. Nielsen (toim.) Tala om klass. Falun: Scanbook, 7–9.
- Alapuro, R. 2006. Miten Bourdieu tuli Suomeen. Teoksessa S. Purhonen ja J.P. Roos (toim.) Bourdieu ja minä. Tampere: Vastapaino, 55–69.
- Alasuutari, M. 2004. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. 1997. Kulttuuripääoma summamuuttajan valossa. Sosiologia 34 (1), 3–14.
- Alestalo, M. 1980. Yhteiskuntaluokat jo sosiaaliset kerrostumat toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa T. Valkonen, R. Alapuro, M. Alestalo, R. Jallinoja & T. Sanlund (toim.) Suomalaiset. Yhteiskunnan rakenne teollistumisen aikana. Juva: WSOY, 102–180.
- Allardt, E. 1986. Elämäntapa, harkinta ja muoti ihmisen valintojen perustana. Teoksessa K. Heikkinen (toim.) Kymmenen esseetä elämäntavasta. Helsinki: Yleisradio, 1–32.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Anttila, A-H. 2008. Luokkaretki. Sosiologia 45 (1), 1–2.
- Apo, S. 1995. Naisen väki. Tutkimuksia suomalaisen kansanomaisesta kulttuurista ja ajattelusta. Helsinki: Hanki ja jää.
- Aromaa, V. 1990. Tyttöikä – tuulenpyörre ja tosi- paikka. Teoksessa K. Immonen (toim.) Naisen elämä. Mistä on pienet tytöt tehty, mistä tyttöjen äidit? Helsinki: Otava, 91–203.
- Aukia, M. 1984. Perinteisestä kotikasvatuksesta Suomen maaseudulla. Teoksessa M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatustutkimus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliiton julkaisuja 71, 163–181.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U. 1995. Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa: U. Beck, A. Giddens & S. Lash. Nykyajan jäljillä. Tampere: Vastapaino, 11–82.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 2005. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Alkuteos The Social Construction of Reality (1966). Suomentanut ja toimittanut Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.

- Bertaux, D. & Bertaux-Wiame, I. 1997. Heritage and its Lineage: A Case History of Transmission and Social Mobility over Five Generations. Teoksessa D. Bertaux and. P. Thompson Pathways to social class. A Qualitative Approach to Social Mobility. New York: Oxford University press, 62–97.
- Bertaux, D. & Thompson, P. 2005. Introduction. Teoksessa D. Bertaux & P. Thompson (toim.) Between Generations. Family Models, Myths & Memories. New Jersey: Transaction Publishers Brunswick, 1–11.
- Bjerrum Nielsen, H. & Runberg, M. 2000. Gender, Love and Education in Three Generations. The Way Out and Up. The European Journal of Women's Studies 7 (4), 423–453.
- Blomqvist, A. R. 1908. Yksityiskoulut ja kasvatustaiteiden uudistus. Teoksessa E.G. Palmén, Edv. Hjelt, J. Gummerus, G. Melander, J.A. Palmén, K. Krohn & J. Jäntti (toim.) Oma Maa. Tietokirja Suomen kodeille II. Porvoo: WSOY, 211–225.
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. Teoksessa J.G. Richardson (toim.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 2000. Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan: tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Brannen, J. 2004. Childhoods Across the Generations: Stories from women in four-generation English families. *Childhood* 11 (4), 409–428.
- Bruner, J. 1986. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1987. Life as Narrative. *Social Research* 54 (1), 11–32.
- Elovainio, P. 1993. Muuttuva koulutus. Teoksessa O. Riihinen (toim.) Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. Suomen itsenäisyyden juhlarahaston SITRA:n julkaisusarja, 123. Porvoo: WSOY, 413–432.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fingerroos, O. & Haanpää, R. 2006. Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Tietolipas 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 25–48.
- Gripenberg, A. 1908. Naisasia Suomessa. Teoksessa E.G. Palmén, Edv. Hjelt, J. Gummerus, G. Melander, J.A. Palmén, K. Krohn & J. Jäntti (toim.) Oma Maa. Tietokirja Suomen kodeille III. Porvoo: WSOY, 369–376.
- Gripenberg, A. 1910. Suomen naisen oikeustila. Teoksessa E.G. Palmén, Edv. Hjelt, J. Gummerus, G. Melander, J.A. Palmén, K. Krohn & J. Jäntti (toim.) Oma Maa. Tietokirja Suomen kodeille V. Porvoo: WSOY, 156–170.
- Haapala, P. 1992. Suomalainen yhteiskunta. Teoksessa O. Manninen, P. Haapala, J. Piilonen & J.-P. Pietiläinen. Itsenäistymisen vuodet 1917–1920. 3, Katse tulevaisuuteen. Helsinki: Valtionarkisto, 10–131.
- Haatanen, P. 1993. Suomalaisen hyvinvointivaltion kehitys. Teoksessa O. Riihinen (toim.) Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. Suomen itsenäisyyden juhlarahaston SITRA:n julkaisusarja, 123. Porvoo: WSOY, 31–67.
- Halila, A. 1949 I. Suomen kansakoululaitoksen historia I. Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty. Porvoo: WSOY.
- Halila, A. 1949 II. Suomen kansakoululaitoksen historia II. Kansanopetuksesta piirijakoon. Porvoo: WSOY.
- Halila, A. 1949 III. Suomen kansakoululaitoksen historia III. Piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen. Porvoo: WSOY.
- Halila, A. 1950 IV. Suomen kansakoululaitoksen historia IV. Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet. Porvoo: WSOY.
- Hallsten, I. 1934. Pääkohtia Suomen naisyhdistyksen 50-vuotisesta toiminnasta. Teoksessa Puoli vuosisataa naisasiatyötä. Suomen Naisyhdistyksen 50-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Otava, 7–51.
- Hannula, M. 1934. Naiset ja virat. Teoksessa Puoli vuosisataa naisasiatyötä. Suomen Naisyhdistyksen 50-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Otava, 96–108.
- Harmaja, L. 1934. Suomen Naisyhdistys kotitalouden kohottajana. Teoksessa Puoli vuosisataa naisasiatyötä. Suomen Naisyhdistyksen 50-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Otava, 52–60.
- Hatch, J. A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues and exemplary works. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer Press, 113–133.

- Hautamäki, A. 1984. Lukioon lähtö ja sosiaaliluokka. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia n:o 24.
- Heikkinen, A. 1991. Historian ja kulttuurin merkitys ammattikasvatustutkimukselle. Teoksessa M. Peltonen & P. Ruohotie (toim.) *Ammatti ja koulu*. Oitmäki: Aavaranta, 11–31.
- Heikkinen, H. L. T. 2000. Tarinan mahti – narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka* 25 (4), 47–58.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Kakkori, L. 1999. ”Ja tämä tarina on tosi...” Narratiivisen totuuden ongelmasta. *Tiedepolitiikka* 1 (4), 39–52.
- Heinonen, O-P. 1995. Koulutuksen ja tutkimuksen rooli tulevaisuuden Suomessa. Teoksessa L. Lehtisalo (toim.) *Sivistyksessä Suomen tulevaisuus*. Helsinki: Opetusministeriö, 71–80.
- Helsti, H. 2008. Luokat ulos kaapista. Kirja-arvostelu teoksesta K. Järvinen ja L. Kolbe. 2007. *Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa*. Nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta. Helsinki: Kirjapaja. *Kasvatus ja Aika* 2 (2) 2008. [www-lähde]. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=128](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=128) (Viitattu 2.10.2008).
- Hermunen, H. 1984. Oppilaiden sosiaalinen tausta. 1980. Helsinki: Tilastokeskus, tutkimuksia 111.
- Hilpelä, J. 2007. Hatunnosto peruskoulun perustanlaskijoille. *Kasvatus* 38 (1), 3–6.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2002. Sukupolvitutkimus ja nuorisopolitiikka. Teoksessa H. Silvennoinen (toim.) *Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisosaian neuvottelukunta. Helsinki: Opetusministeriö, 14–31.
- 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, 270–294.
- Hovi, R., Kivinen, O. & Rinne, R. 1989. Komitealaitos, koulutusmietinnöt ja koulutuspolitiikan oikeutus. Ammatillisen ja akateemisen koulutuksen oikeutusperustelujen muutokset suomalaisissa koulutusmietinnöissä 1860-luvulta 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston julkaisuja C: 73.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen ja H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 13–42.
- Huuhka, K. 1955. Talonpoikaisnuorison koulutie. Tutkimus talonpoikaisnuorison koulunkäynnistä ja siihen vaikuttaneista sosiaalisista tekijöistä Suomessa 1910–1950. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Hyvärinen, M. 2007. Kertomus ja kertomuksen rajat. *Puhe ja kieli* 27 (3), 127–140.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu*. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Häkkinen, K. 2004. Nykysuomen etymologinen sanakirja. Helsinki: WSOY.
- Hämäläinen, U., Juutilainen, V-P. & Hellsten, K. 2007. Lukiolaisten ja ammatillista perustutkintoa suorittavien elämäntilanne ja toimeentulo. *Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia* 87. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.
- Hänninen, V. 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto, *Acta Universitatis Tampereensis* 696.
- Iisalo, T. 1981. Peruskoulu ja sen vaihtoehdot. Suomen peruskoulukeskustelun keskeiset vaiheet. Teoksessa T. Iisalo, E. Lahdes & E. Viitaniemi: *Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen*. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A 5.
- Ikonen, R. 2000. Kasvatusta vai sosialisatiota? *Aikuiskasvatus* 20 (1), 43–51.
- Isoaho, H. & Kivinen, O. & Rinne, R. 1990. Education and the family background of the young in Finland. *Tilasto-keskus, tutkimuksia* 172.
- Isosaari, J. 1973. Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys. Helsinki: Otava.
- Jallinoja, R. 1983. Suomalaisen naisasialiikkeen taistelukaudet. Naisasialiike naisten elämäntilanteen muutoksen ja yhteiskunnallis-aatteellisen murroksen heijastajana. Juva: WSOY.
- Jauhiainen, A. 2002. Työväen lasten koulutie ja nuorisokasvatuksen yhteiskunnalliset merkitykset. *Kansakoulun jatko-opetuskysymys 1800-luvun lopulta 1970-luvulle*. Turun yliopiston julkaisuja C: 187.
- Jauhiainen, A. 2003. Kasvatus kansalaisuuteen – kansalaiskoulun unohdettu missio. *Aikuiskasvatus* 23 (2), 110–121.
- Jauhiainen, A. 2009a. Erillinen vai yhteinen koulu? Yhteiskasvatuskeskustelun sukupuolittunut toimijuus. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 101–135.
- Jauhiainen, A. 2009b. Metodologinen keskustelu eurooppalaisissa kasvatuksen historian lehdissä: *Kasvatus & Aika* (verkkojulkaisu) 1(3), 53–61.

- Jokinen, K. & Saaristo, K. 2002. Suomalainen yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Jurama, V. 1971. Kotitaustan yhteydestä oppilaiden koulunkäyntiin liittyviin muuttujiin. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston toimeksiantotutkimuksia. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 88.
- Järvinen, K. 2007. Työväen tytär kohtaa porvariston hillityn charmin. Teoksessa K. Järvinen & L. Kolbe. Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa. Nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta. Helsinki: Kirjapaja, 13–28.
- Järvinen, K. & Kolbe, L. 2007. Luokkaretken alkusanat. Teoksessa K. Järvinen & L. Kolbe. Luokkaretkelle hyvinvointiyhteiskunnassa. Nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta. Helsinki: Kirjapaja, 7–11.
- Järvinen, T. 1997. Mitä peruskoulun jälkeen? Yhteisvalintojen luonteesta ja lähtökohdista. Teoksessa K. Ruohola & M. Ihatsu (toim.) Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. NUORAN julkaisuja 4. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Järvinen, T. 1999. Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turun yliopiston julkaisuja C: 150.
- Kaarninen, M. 1995. Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupolvi 1920- ja 1930-luvun Suomessa. Bibliotheca Historica 5. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Kaarninen, M. 1997. Kansakoulu, kansakunta ja tottivarveläiset. Teoksessa R. Parikka (toim.) Työväestö ja kansakunta. Tampere: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura, 172–188.
- Kaartinen, M. 2005. Eettinen käänne – hyvä ja oikea historia. Teoksessa M. Kaartinen ja A. Korhonen (toim.) Historian kirjoittamisesta. Turku: Kirja-Aurora, 205–244.
- Kalela, J. 2000. Historiantutkimus ja historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalela, J. 2001. Historiantutkimus ja jokapäiväinen historia. Teoksessa J. Kalela ja I. Lindroos (toim.) Jokapäiväinen historia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–25.
- Kalela, J. 2002. Tutkijan vapaus historiantutkimuksessa. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 177–194.
- Kalela, J. 2006. Muistitiedon näkökulma historiaan. Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Tietolipas 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 67–92.
- Kangasniemi, E. 1977. Oppilaiden ryhmittelystä ja ikäluokan tasokurssi- ja valinnaisaineopiskelusta peruskoulun yläasteen aikana vuosina 1969–1972. Turun yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 272.
- Karisto, A. & Montén, S. 1996. Lukioon vai ei. Tutkimus alueellisista eroista helsinkiläisten luki-onkäynnissä ja lukiolakkautusten vaikutuksista. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 1996:6.
- Karisto, A. & Takala, P. 1990. Suomi muuttuu. Näkökulmia elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutokseen. Porvoo: WSOY.
- Kataja, H. 1997. Aseman, koulutuksen ja kulttuuripääoman periytyminen sodanjälkeisessä Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:179.
- Katvala, S. 2001. Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 186.
- Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 45–108.
- Kauppila, J. 2000. Sivistysihanteesta markkinataraksi? Koulutus ja oppiminen elämänkulun rakentajina. Uudelleenjulkaistu teoksessa J. Kauppila (2002) Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 78.
- Kauppila, J. 2002. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 78.
- Kelhä, M. 2008. Äitiys, luokka ja ikä. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 83. Tampere: Vastapaino, 82–100.
- Kempainen, J. 2001. Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 190.
- Ketonen, L. 1977. Suomen tyttöoppikoulut autonomian aikakaudella. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 53.
- Ketonen, L. 1980. Suomen tyttöoppikoulut itsenäisyyden aikana peruskoulujärjestelmään siirty-

- miseen asti. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 85.
- Kinnunen, M. 2001. Luokiteltu sukupuoli. Tampere: Vastapaino.
- Kiuasmaa, K. 1982. Oppikoulu 1880–1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Pohjoinen.
- Kiuru, N. 2008. Kaverit vaikuttavat nuorten suunnitelmiin ja koulusopeutumiseen. *Psykologia* 43 (5), 370–373.
- Kivelä, A. 2000. Huomioita kasvatuksen, sivistyksen ja sosialisoinnin välisistä suhteista. Vastine R. Iksen artikkeliin: Kasvatusta vai sosialisointia? *Aikuiskasvatus* 20 (1), 52–61.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja C: 67.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys: nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. *Koulutus* 1995:4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Helsinki: WSOY.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985. Turun yliopisto, *Annales universitatis turkuensis C*: 74.
- Kivirauma, J. 1990. Ammattikoulutus osana koulutusjärjestelmää. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 139.
- Kivirauma, J. 1992. Työvoimatarpeesta koko ikäluokan kouluttamiseen: Ammatillisen koulutuksen suunnittelutarpeiden tarkastelua 1900-luvun alusta 1980-luvulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 160.
- Kivirauma, J. 1993. Koulutus ja yhteiskunta. Ammattikoulu työuran muovaajana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 166.
- Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoistuvaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne, J. Tähtinen & S. Ahonen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 1, 73–90.
- Kivirauma, J. & Jauhiainen, A. 1996. Ensimmäisten kansakoulujen perustaminen sivistyneistön suuren projektina. *Kasvatus* 27 (2), 151–159.
- Kolbe, L. 2007. Kaksi Suomea ja koulutettu keskiluokka. Teoksessa K. Järvinen & L. Kolbe. *Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa*. Nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta. Helsinki: Kirjapaja, 65–74.
- Komonen, K. 2005. Osallisuuden rakentuminen ammatillisen koulutuksen arjessa: Ammatillisen koulutuksen keskeyttäjäien koulukokemukset. Teoksessa M. Sabour & L. Koski (toim.) *Koulutuksen ja kulttuurin merkitystä etsimässä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 133–147.
- Korhonen, A. 2005. Lingvistikäänneestä postmoderniin eli muuttuuko historia. Teoksessa M. Kaartinen ja A. Korhonen. *Historian kirjoittamisesta*. Turku: Kirja-Aurora, 15–40.
- Korhonen, M. 2002. Aina oli joku kotona. Teoksessa L. Kolbe ja K. Järvinen (toim.) *Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä*. Helsinki: Tammi, 53–74.
- Korkiakangas, P. 1996. Muistoista rakentuva lapsuus. Agraarinen perintö lapsuuden työnteon ja leikkien muistelussa. *Kansatieteellinen arkisto* 42. Helsinki: Suomen muinaismuistoyhdistys.
- Korkiakangas, P. 2006. Etnologia näkökulmia muistiin ja muisteluun. Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus. Metodologia kysymyksiä*. Tietolipas 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 120–144.
- Kortteinen, M. 1982. Lähiö. Tutkimus elämäntapojen muutoksesta. Helsinki: Otava.
- Koski, L. 2003. Oppikoulunuoruus 1940–1950-luvuilla. Teoksessa S. Aapola & M. Kaarninen (toim.) *Nuoruuden vuosisata*. Suomalaisen nuorisotutkimusseuran julkaisuja 32. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 283–313.
- Kuikka, M. T. 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusi, P. 1968. 60-luvun sosiaalipolitiikka. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen julkaisuja 6. Porvoo: WSOY.
- Kärkkäinen, T. 2004. Koulutuksen ja lapsi-vanhempisuhteen yhteys elämässä selviytymiseen. Sosiaalinen perimä ja koulutuskulttuurisen pääoman periytyminen sukupolvesta toiseen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 250.
- Käyhkö, M. 2008. Kädenjälki näkyviin – koulunpenkkiä väistelevät nuoret työläisnaiset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 83. Tampere: Vastapaino, 255–273.

- Käyhkö, M. 2011. Vieras omassa perheessä. Koulussa hyvin menestyneiden tyttöjen koulunkäynti työläisperheissä. *Kasvatus* 42 (5), 415–426.
- 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 Oy, 109–158.
- Lahdes, E. 2000. Esipuhe. Teoksessa A. Berghäll, K. Båsk, K. Harra, R. Itälä, E. Lahdes, M-L Nissilä & C. Åminne (toim.) *Elinikäinen oppija. Livslångt lärande. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 3–4.
- Lahelma, E. 2003. Koulutusteiden risteysasemilla: pysyvyyksiä ja muutoksia nuorten suunnitelmisissa. *Kasvatus* 34 (3), 230–242.
- Lahelma, E. 2007. Metodologista pohdintaa kasvatustieteistä – esimerkkinä nuorten naisten koulutuspolut. *Kasvatus* 38 (4), 370–375.
- Lampinen, O. 2003. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Lang, T. 2010. Kansansivistys ja nainen: työtä kansan hyväksi. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 25–40.
- Lareau, A. 1987. Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education* 60 (2), 73–85.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus- ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- Leimu, K., Oravainen, K. & Saari, H. 1978. Koulutusteille valikoituminen ja sitä määrääviä taustatekijöitä Suomen koululaitoksessa. Vuoden 1972 tutkintojen suunnittelutoimikunnan taustaraportti n:o 1. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 288.
- Liljander, J-P. 1991. Yliopistoinstituutio kulttuurisena uusintajana. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A:40.
- Linnatsalo, S. 2002. Kasvatuksellinen hyväksyntä ja torjunta kolmessa sukupolvessa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, *Scientiae Rerum Socialium* E: 58.
- Lähteenmäki, M. 1995. Mahdollisuuksien aika. Työläisnaiset ja yhteiskunnan muutos 1910–1930-luvun Suomessa. *Bibliotheca Historica* 2. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Margolin, G., Chien, D., Duman, S., Fauchier, A., Gordis, E., & Oliver, P. & Ramos, M. & Vickerman, K. 2005. Ethical Issues in Couple and Family Research. *Journal of Family Psychology* 19 (1), 157–167.
- Markkola, P. 1990. Pirtissä ja pellolla, kotona ja konttorissa. Teoksessa K. Immonen (toim.) *Naisen elämä. Mistä on pienet tytöt tehty, mistä tyttöjen äidit?* Helsinki: Otava, 348–419.
- Meinander, H. 1999. Tasavallan tiellä. Suomi Kansalaissodasta 2000-luvulle. (Suom. Paula Autio). Espoo: Schildts.
- Metso, T. 2001. Erilaista ja tuttua. Koulu vanhempien muistoissa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 267–283.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen kasvatustieteellinen seura: *Kasvatusalan tutkimuksia* 19.
- Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Palmu, T. 2005. Johdattelua kohtaamisiin kasvatuksen, koulutuksen ja tutkimuksen kentillä. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.). *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisuja 22, 9–19.
- Mikkola, H. 2002. Sukupolvettomat? Nuoret ikäpolvensa kuvaajina. Jyväskylän yliopiston nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 73.
- Myrskylä, P. 2009. Koulutus periytyy edelleen. Tilastokeskus 2009. [www-lähde] [http://www.stat.fi/artikkelit/2009/art\\_2009-03-16\\_002.html](http://www.stat.fi/artikkelit/2009/art_2009-03-16_002.html) (viitattu 14.2.2011)
- Niemi, O. 1969. Pohjakoulukysymys yhteiskunnallisena ongelmana Suomessa. I. Autonomian aika. *Kokemäki: Satakunnan Maakunta Oy*.
- Nieminen, M. 2007. Lastensuojelulapset ja koulutus sosiaali- ja koulutuspoliittisessa keskustelussa 1900–1930-lukujen Suomessa. *Turun yliopiston julkaisuja C: 259*.
- Nieminen, M. 2008. Uuden historian linjauksia. [www-lähde] <http://www.enorssi.fi/virmo/virmo-1/kashisnet/kasvatuksen-historian-tutkimus/uuden-historian-linjauksia-marjo-niemen/> (Viitattu 8.10.2009)
- Nieminen, M. & Vuorio-Lehti, M. 2003. Menneisyyden kasvatustodellisuuden lähestymistapoja ja tulkintamahdollisuuksia. Teoksessa M. Vuorio-Lehti & M. Nieminen (toim.) *Kasvatushistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin*. Suomen kasvatustieteellinen seura: *Kasvatusalan tutkimuksia* 14, 11–34.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. *Turun yliopiston julkaisuja C: 309*.

- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Juva: WSOY.
- Nykysuomen sanakirja. 1975. Osat III–IV, L–R. Porvoo: WSOY.
- Nykysuomen sanakirja. 1976. Osat V–VI, S–Ö. Porvoo: WSOY.
- Näre, S. & Kirves, J. 2007. Lapsuus sodan keskellä. Teoksessa S. Näre, J. Kirves, J. Siltala, & J. Strandberg. Sodassa koettua. Haavoitettu lapsuus. Helsinki: Weilin + Göös, 8–29.
- Nätkin, R. 1997a. Kamppailu suomalaisesta äitiydestä. Maternalismi, väestöpolitiikka ja naisten kertomukset. Helsinki: Gaudeamus.
- Nätkin, R. 1997b. Naistutkimusta äitinä ja tyttärenä – näkökulmien vaihtelua. Teoksessa J.P. Roos & A. Rotkirch. Vanhemmat ja lapset. Sukupolvien sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus, 174–187.
- Oinas, E. 2004. Haastattelu: kokemuksia, kohtauksista, kerrontaa. Teoksessa M. Liljeström (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino, 209–227.
- Oittinen, R. H. 1942. Ajatuksia kulttuuristamme ja sen tulevaisuudesta. Teoksessa Ajankohtaisia opintokysymyksiä, Työväen sivistystyö III. Helsinki: Työväen sivistysliitto, 169–194.
- Ollila, A. 1990. Perhe – ura vai vankila. Teoksessa K. Immonen (toim.) Naisen elämä. Mistä on pienet tytöt tehty, mistä tyttöjen äidit. Helsinki: Otava, 263–347.
- Ollila, A. 1999. Introduction: history as memory and memory as history. Teoksessa A. Ollila (toim.) Historical Perspectives on Memory. Finnish Historical Society. *Studia Historica* 61. Helsinki: Finnish Historical Society, 7–18.
- Ollila, A. 2003. Kulttuurihistorian houkutus. Historiallinen aikakauskirja 101 (1), 42–52. [www-lähde] <http://elektra.helsinki.fi/se/h/0018-2362/101/1/kulttuur.pdf>
- Parikka, R. 1994. Pitkä varjo – huono-osaisuus historiallisena jatkuvuutena. Teoksessa M. Heikkilä & K. Vähätalo (toim.) Huono-osaisuus ja hyvinvointivaltion muutos. Helsinki: Gaudeamus, 51–89.
- Peltonen, E. & Eskola, K. 1997. Muisto. Teoksessa K. Eskola ja E. Peltonen (toim.) Aina uusi muisto. Kirjoituksia menneen elämisestä meissä. Jyväskylän yliopisto, Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 54, 7–21.
- Peltonen, M. 2006. Mikrohistorian lajit. Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Tietolipas 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 145–171.
- Penttinen, P. 1999. Basil Bernstein. Kieli, sosiaaliluokka ja näkymätön pedagogiikka. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreettikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus, 81–104.
- Perälä-Littunen, S. 2004. Cultural Images of a Good Mother and a Good Father in Three Generations. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 239.
- Pietarinen, J. & Poutanen, S. 1998. Etiikan teorioita. Helsinki: Gaudeamus.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative Configuration in Qualitative Analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life History and Narrative. London: Falmer Press, 5–23.
- Portelli, A. 2006. Mikä tekee muistitietotutkimuksesta erityisen? Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Tietolipas 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 49–64.
- Pulma, P. 1987. Kerjuutuvasta perhekuntoutukseen. Lapsuuden yhteiskunnallistuminen ja lastensuojelun kehitys Suomessa. Teoksessa P. Pulma & O. Turpeinen. Suomen lastensuojelun historia. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 7–266.
- Purhonen, S. 2002. Vastaus Matti Virtaselle. *Sociologia* 2 (39), 141–143.
- Purhonen, S. 2006. Sukupolvet paperilla. Kuinka käyttää Bourdieun sosiologiaa generationalismin haastamiseen? Teoksessa S. Purhonen ja J.P. Roos (toim.) Bourdieu ja minä: näkökulmia Pierre Bourdieun sosiologiaan. Tampere: Vastapaino, 177–226.
- Purhonen, S. 2007. Sukupolvien ongelma. Tutkielma sukupolven käsitteestä, sukupolvi-tietoisuudesta ja suurista ikäluokista. Helsingin yliopisto, Sosiologian laitoksen tutkimuksia 251.
- Purhonen, S., Rahkonen, K. & Roos, J.P. 2006. Johdanto. Bourdieun sosiologian merkitys ja ominaislaatu. Teoksessa S. Purhonen ja J.P. Roos (toim.) Bourdieu ja minä. Näkökulmia Pierre Bourdieun sosiologiaan. Tampere: Vastapaino, 7–53.
- Rantala, J. 1996. Valmistavan koulun kautta oppikouluun. Teoksessa Koulu ja menneisyys: erilaiset koulutiet. Helsinki: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja XXXIV, 40–56.
- Rantala, J. 2002. Kansakoulunopettajat ja kapina. Vuoden 1918 punaisuussyytökset ja opettajan

- asema paikallisyhteisössä. Historiallisia tutkimuksia 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rantala, J. 2003a. Johdanto: koulu kansalaisyhteiskuntaa rakentamassa. Teoksessa J. Rantala (toim.) *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. Helsinki: Historiallisyhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämisskeskuksen julkaisuja 1, 7–13.
- Rantala, J. 2003b. Mikrohistorian merkitys opettajuuden tutkimisessa. Teoksessa *Koti ja koulu, kasvatuksen perusta*. Helsinki: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja XLI, 252–262.
- Rautakilpi, S. 2003. Kouluttamattomuus ja elämänkulkku: Niukan koulutuksen vaikutus elämänkulkkuun 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*. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 19, 199–246.
- Rautakilpi, S. 2008. Muistitietotutkimus. [www-lähde] <http://www.enorssi.fi/virmo/virmo-1/kashisnet/kasvatuksen-historian-tutkimus/muistitietotutkimus-1/> (viitattu 29.4.2009)
- Reay, D. 1998. Engendering Social Reproduction: Mothers in the Educational Marketplace. *British Journal of Sociology of Education*, 19 (2), 195–209.
- Reay, D. 2000. A Useful Extension of Bourdieu's Conceptual Framework?: Emotional Capital as a Way of Understanding Mothers' Involvement in Their Children's Education? *The Sociological Review* 48 (4), 568–585.
- Reay, D. & Ball, S. J. 1997. 'Spoilt for Choice': The Working Classes and Educational Markets. *Oxford Review of Education*, 23 (1), 89–101.
- Reay, D. & Ball, S. J. 1998. 'Making their Minds Up': Family Dynamics of School Choice. *British Educational Research Journal*, 24 (4), 431–448.
- Reay, D. & Lucey, H. 2003. The Limits of 'Choice': Children and Inner City Schooling. *Sociology* 37 (1), 121–142.
- Riessman, C. K. 2002a. Analysis of personal narratives. In J. F. Gubrium and J. A. Holstein (toim.) *Handbook of Interview Research: Context and Method*. Thousand Oaks, CA: Sage, 695–710.
- Riessman, C. K. 2002b. Narrative analysis. Teoksessa A. M. Huberman and M. B. Miles (toim.) *The Qualitative Resercher's Companion*. Thousand Oaks, CA: Sage: 217–270.
- Rinne, R. 2003. Uusliberaali ajattelutapa on peijäntynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. Näkökulmia politiikkaan. *Aikuiskasvatus* (2), 152–157.
- Rinne, R. 2007. Lukionkäynti vanhempien näkökulmasta. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja A: 206, 207–260.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 2006. Ikääntyvät koulutussukupolvet, koulutuksen merkitys ja tietoyhteiskunta. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 175–196.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. 2003. Oppioikeudesta kouluttautumispakkoon. Teoksessa R. Rinne & J. Kivirauma (toim.) *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla*. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 18, 327–337.
- Rinne, R., Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Suikkanen, A. 2006. Linda ja elinikäisen koulutuksen muuttuvat lähtökohdat. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–21.
- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996. Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. *Tutkimus* 2/96. Helsinki: Opetushallitus.
- Rinne, S. 2007. Kodin merkitys lukiolaisten opiskelumenestykseen ja valintoihin. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 206, 261–291.
- Roos, J.P. 1987a. Pelin säännöt: intellektuellit, luokat ja kieli. Teoksessa P. Bourdieu *Sosiologian kysymyksiä* (käännös J.P. Roos). Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Roos, J.P. 1987b. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkertoista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Roos, J.P. 1988. Elämäntavasta elämäkertaan. Elämäntapaa etsimässä 2. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Rossi, L. 2003. Muistitietoa haastatteleamalla eli ohjeita kulttuurihistoriallisen muistitiedon kerääjille. [www-lähde] [http://www.tkk.utu.fi/avoin/opetustarjonta/humanistiset\\_opinnot/kulttuu](http://www.tkk.utu.fi/avoin/opetustarjonta/humanistiset_opinnot/kulttuu)

- rihistoria/kulttuurihistorian\_oppimateriaalit/suomalaisten\_kh/muistitietoa\_haastatteleamalla.pdf (viitattu 19.9.2007)
- Ruohola, S. 1999. Muuttuva kotikasvatus sukupolvien saatossa. Kotikasvatuksen tarkastelu ekologisen tutkimusorientaation valossa yhden suvun neljän perättäisen naissukupolven ajalta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Ruoppila, V. 1954. Kansa lastensa kasvattajana. Porvoo: WSOY.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ruutu, M. 1965. Koululaitoksen muuttuminen ja sen muuttava vaikutus yhteiskuntaan. Teoksessa P. Renvall (toim.) Suomalaisen kansanvallan kehitys. Helsinki: Historian ystävien liitto, 75–92.
- Räty, H., Kasanen, K. & Laine, N. 2009. Parent's Participation in Their Child's Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (3), 277–293.
- Saarenheimo, M. 1997. Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhus ja oman elämän muistelemisen. Tampere: Vastapaino.
- Salminen, J. 2003. Yksityinen oppikoulu kansalaisyhteiskunnan hankkeena. Teoksessa J. Rantala (toim.) Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Helsingin yliopisto: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 1, 78–93.
- Salminen, J. 2004. Miten koulusaavutustilastoja pitäisi tulkita? Analyysi yhteis- ja tyttökoulujen naisylioppilaiden suorituksista ylioppilaskirjoituksissa 1890–1900. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.) Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Helsingin yliopisto: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 2, 73–95.
- Sanaksenaho, S. 2006. Eriarvoisuus ja luottamus 2000-luvun taitteen Suomessa. Bourdieulainen näkökulma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research 285.
- Sarjala, J. 1997. Peruskoulu-uudistuksen toimeenpano eduskunnassa ja valtioneuvostossa. Teoksessa Itsenäinen suomalainen koulu. Helsinki: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja: Koulu ja menneisyys XXXV, 123–141.
- Seppänen, P. 2006. Kouluvallintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskaupunkien koulu-
- markkinat kansainvälisessä valossa. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 26.
- Setälä, P. 1990. ”Tyttöjä ne on pienet pojatkin”. Teoksessa K. Immonen (toim.) Naisen elämä. Mistä on pienet tytöt tehty, mistä tyttöjen äidit. Helsinki: Otava, 17–89.
- Siisiäinen, M. 2005. Pääoman lajien muuntumissäännöt. Teoksessa P. Jokivuori (toim.) Sosiaalisen pääoman kentät. Jyväskylä: Minerva, 89–102.
- Siljander, P. 1997. Kasvatus ja socialisaatio. Johdatus aiheeseen. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja socialisaatio. Helsinki: Gaudeamus, 7–13.
- Silvennoinen, H., Kivinen, O. & Ahola, S. 2002. Tasaarvon tavoittelusta markkinoiden puristukseen. Nuorten koulutus ja koulutuspolitiikka. Teoksessa H. Silvennoinen (toim.) Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 29. Opetusministeriön julkaisuja 25, 61–85.
- Stark, L. 2006a. Johdanto. Pitkospuita modernisaation suolle. Teoksessa H. Helsti, L. Stark & S. Tuomaala (toim.) Modernisaatio ja kansan kokemus Suomessa 1860–1960. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1101, 9–46.
- Stark, L. 2006b. Kansallinen herääminen ja sosiaalinen nousu maaseudulla. Tuskaa ja toivoa varhaisissa omaelämäkertoissa. Teoksessa H. Helsti, L. Stark & S. Tuomaala (toim.) Modernisaatio ja kansan kokemus Suomessa 1860–1960. Helsinki: Suomalaisuuden Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1101, 47–109.
- Stark, L. 2008. Maalaisrahvaan kirjoitusmotivaatio ja asenteet kirjoitustaitoa kohtaan 1840–1890-luvun Suomessa. Kasvatus & Aika verkkojulkaisu 3/2008. [www-lähde] [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=140](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=140) (viitattu 1.12.2008)
- Strömmer, A. 1991. Väestönkehitys ja väestöpolitiikka. Teoksessa R. Taskinen (toim.) Perheen puolesta. Väestöliitto 1941–1991. Helsinki: Väestöliitto, 40–79.
- Sulkunen, I. 1987. Naisten järjestäytyminen ja kaksijakoinen kansalaisuus. Teoksessa R. Alapuro, I. Liikanen, K. Smets & H. Stenius (toim.) Kansa liikkeessä. Helsinki: Kirjayhtymä, 157–175.
- Sulkunen, I. 1991. Retki naishistoriaan. Helsinki: Hanki ja jää.
- Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkuonoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja

- aineiston keruu: Virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–217.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S-L. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali. Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 181–202.
- Sysiharju, A-L. 1972a. Keskikoulusta eteenpäin 1960-luvun Suomessa IV-V. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 124/1972.
- Sysiharju, A-L. 1972b. Keskikoulusta eteenpäin 1960-luvun Suomessa VI. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 125/1972.
- Sysiharju A-L. 1995a. Naisasian tytär – muuttuvien kotien tuki. 1891–1990. Vuosisata kotitalousopettajien koulutusta Helsingissä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 148.
- Sysiharju, A-L. 1995b. Varttumisesta paradoksien keskellä. Teoksessa E. Haavio-Mannila, T. Hoikkala, E. Peltonen ja A. Vilkkö (toim.) Kerro vain totuus. Elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus. Helsinki: Gaudeamus, 10–14.
- Säntti, J. 2004. Muistin ja menneisyyden välisestä suhteesta. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.) Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Helsinki. Historiallis-yhteiskuntatieteellisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 2, 169–186.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien elämäkertojen valossa. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 31.
- Takala, A. 1974. Uuden sukupolven vaihtoehdot. Sosialisatiotapahtuman tarkastelu. Jyväskylä: Gummerus.
- Takala, E. 2006. Eettisesti ja ekologisesti kestävä tutkimusta (arvostelu teoksesta: A. Kuula. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys). Kasvatus 37 (5), 508–509.
- Thompson, P. 2000. *The Voice of the Past. Oral history*. Third edition. New York: Oxford University Press.
- Thompson, P. 2005. *Family Myth, Models, and Denials in the Shaping of Individual Life Paths*. Teoksessa D. Bertaux & P. Thompson (toim.) *Between Generations. Family Models, Myths & Memories. Memory and Narrative Series*. Transaction Publishers Brunswick, New Jersey, 13–38.
- Tilastokeskus 2005. Päätuloksia julkaisusta ”Osallistuminen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutustutkimus 2000”. [www-lähde] [http://www.stat.fi/til/aku/2000/aku\\_2000\\_2004-05-31\\_kat\\_001.html](http://www.stat.fi/til/aku/2000/aku_2000_2004-05-31_kat_001.html) (viitattu 15.10.2008).
- Tilastokeskus 2007. *Koulutus Suomessa: Yhä enemmän ja yhä useammalle*. [www-lähde] <http://www.stat.fi/tup/suomi90/marraskuu.html> (viitattu 1.10.2008).
- Tilastokeskus 2008a. *Aikuiskoulutustutkimus 2006. Kielitaito, tietotekniikan käyttö, ammattikirjallisuus ja koulutusmahdollisuudet*. [www-lähde] [http://www.stat.fi/til/aku/2006/03/aku\\_2006\\_03\\_2008-06-03\\_fi.pdf](http://www.stat.fi/til/aku/2006/03/aku_2006_03_2008-06-03_fi.pdf) (viitattu 15.10.2008).
- Tilastokeskus 2008b. *Koulutukseen hakeutuminen*. [www-lähde] [http://www.stat.fi/til/khak/2006/khak\\_2006\\_2008-01-17\\_tie\\_001.html](http://www.stat.fi/til/khak/2006/khak_2006_2008-01-17_tie_001.html) (viitattu 11.12.2008).
- Tolonen, T. 2005. *Locality and gendered capital of working-class youth*. *Young, Nordic Journal of Youth Research* 13 (4), 343–361.
- Tolonen, T. 2008a. *Yhteiskuntaluokka: menneisyyden dinosaurusten luiden kolinaa?* Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura*, julkaisuja 83. Tampere: Vastapaino, 8–17.
- Tolonen, T. 2008b. *Menestys, pärjääminen ja syrjäytyminen. Nuorten elämäntyylit ja luokkaerot*. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura*, julkaisuja 83. Tampere: Vastapaino, 226–254.
- Tolska, T. 2002. *Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitys*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178.
- Tontti, J. 2002. *Sinne ja takaisin – hermeneuttisen filosofian seikkailut 1900-luvulla*. Filosofinen aikakauslehti Niin & Näin 34 (3), 52–63.
- Tuomaala, S. 2004. *Työtätekevästä käsistä puhtaiksi ja kirjoitaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939*. *Bibliotheca Historica* 89. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tuomaala, S. 2006. *Sukupuolen kokemuksista muistitietohistoriaan*. Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M. Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Tietolipas 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 271–291.
- Tuomaala, S. 2008. *Työteläiksi, miehiksi ja naisiksi – mutta miten? Jatko-opetus 1900-luvun jakautuneessa Suomessa*. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura*, julkaisuja 83. Tampere: Vastapaino, 148–174.

- Ukkonen, T. 2000. Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemuskertomusten tuottamisprosessina. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 797.
- Ukkonen, T. 2006. Yhteistyö, vuorovaikutus ja narratiivisuus muistitietotutkimuksessa. Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Tietolipas 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 175–198.
- Valkonen, T. 1980. Alueelliset erot. Teoksessa T. Valkonen, R. Alapuro, M. Alestalo, R. Jallinoja & T. Sanlund. Suomalaiset. Yhteiskunnan rakenne teollistumisen aikana. Juva: WSOY, 181–221.
- Valvanne, L. 1991. Välähdyksiä ajoilta, jolloin opeltiin elämään niukkuudessa. Teoksessa R. Taskinen (toim.) Perheen puolesta. Väestöliitto 1941–1991. Helsinki: Väestöliitto, 8–20.
- Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät. Tutkimus laudatur-ylioppilaiden koulutus- ja työurista. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 8.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 1998. Koulutus, eriarvoisuus ja koettu marginaalisuus. Yhteiskuntapolitiikka (4) 63, 350–356.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: PS-kustannus, 27–42.
- Viitaniemi, E. 1981. Peruskoulun toteutus. Teoksessa T. Iisalo, E. Lahdes & E. Viitaniemi. Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen. Turun opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A: 5, 122–184.
- Vilkko, A. 1997a. "Olen viime aikoina ajatellut häntä hyvin paljon." Teoksessa J.P. Roos & A. Rotkirch. Vanhemmat ja lapset. Sukupolvien sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus, 188–216.
- Vilkko, A. 1997b. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 663.
- Virnasalo, I. 1999. Karl Mannheim. Tiedon ja koulutuksen tuntematon klassikko. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus, 19–43.
- Virtanen, M. 2001. Fennomanian perilliset. Poliittiset traditiot ja sukupolvien dynamiikka. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Virtanen, M. 2002. "Diskursiivisen ulottuvuuden lupaus". Sosiologia 39 (2), 140–141.
- Voionmaa, V. 1922. Mietteitä työväen sivistysliikkeestä. Teoksessa Työväen sivistystyö I. Helsinki: Työväen sivistysliitto, 5–13.
- Voionmaa, V. 1939. Työväen sivistysliikkeen perusteita. Teoksessa Työväen sivistystyö II. Työväen sivistysliitto 1919–1939. Helsinki: Työväen sivistysliitto, 3–16.
- Vuorio-Lehti, M. 2006. Valkolakin viesti. Ylioppilastutkintokeskustelu Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Turun yliopiston julkaisuja C: 253.
- Wilkama, S. 1938. Naissivistuksen periaatteiden kehitys Suomessa 1840–1880-luvulla. Pedagogis-aatehistoriallinen tutkimus. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Wilkama, S. 1950. Oppikoulu ja lasten vanhemmat. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Mitä työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? (Käännös Airi Mäki-Kulmala). Tampere: Vastapaino.
- Zacheus, T. 2008. Luonnonmukaisesta arkiliikunnasta liikunnan eriytymiseen. Suomalaiset liikuntasukupolvet ja liikuntakulttuurin muutos. Turun yliopiston julkaisuja C:268.
- Zacheus, T. & Järvinen, T. 2007. "Opettaja pisti suksisauvalla selkään." Vuosina 1923–1988 syntyneiden suomalaisten kielteisiä koululiikuntakokemuksia. Kasvatus 38 (1), 17–28.
- Zemon Davis, N. 1996. Sosiaalishistorian haasteet. Teoksessa M. Rahikainen (toim.) Matkoja moderniin. Lähikuvia suomalaisten elämästä. Historiallinen arkisto 107. Helsinki: Suomen historiallinen seura, 9–17.
- Åström, L. 1986. I kvinnoled. Om kvinnors liv genom tre generationer. Lund: Sandby Grafiska.
- Öhrn, E. 2005. Sukupuoli, yhteiskuntaluokka ja muutoksen esittäminen. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.). Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 22, 69–86.



# LIITTEET

## **Liite 1. Teemahaastattelurunko (aiheena koulutus vuonna 2007)**

### Taustatiedot

- ikä, ammatti, puoliso, lapset
- asuminen, asuinympäristö, talous

### Sosiaaliset verkostot, harrastukset

- ystävät, sukulaiset, naapurit
- vapaa-ajan toiminta ja harrastukset

### Oma koulutus

- peruskoulutus ja kesto, oppilaitosten nimet, valmistumisvuosi
- kiinnostus, koulutehtävien suorittaminen, saatu tuki, apu, ohjaus
- keskiarvo peruskoulutuksen päättyessä, koulumenestys, viihtyvyys
- ystävyyssuhteet koulussa, suhde opettajiin
- mieleenpainuvat muistot kouluajoilta
- jatko/ammattilliseen koulutukseen valikoituminen ja sen perusteet
- ammatillinen koulutus ja kesto, valmistumisvuosi, menestys, opintojen rahoitus
- muu myöhempi koulutus tai kurssi
- koulutusta vastaavissa tehtävissä toimiminen
- tyytyväisyys tehtyihin koulutusvalintoihin, tyytyväisyys elämään
- suhde vanhempiin, luonteenpiirteet, elämänhallinta

### Vanhempien suhtautuminen omaan koulutukseen

- ohjaus, opastus, tuki, kannustus, kiinnostus
- toiveet, haaveet, tavoitteet, tyytyväisyys koulumenestykseen
- yhteistyö opettajien kanssa
- mieleenpainuvat muistot
- vanhempien vaikutus koulutusvalintoihin ja ammatinvalintaan
- muiden henkilöiden vaikutus koulutusvalintoihin
- vanhempien suhtautuminen omaan ja sisarusten koulutukseen

### Oma koulutus / vanhempien koulutus

- vertailu mahdollisuuksista / koulutusjärjestelmän tuntemus

### Lasten koulutus

- ohjaus, opastus, kannustus, tuki
- kiinnostus, toiveet, haaveet, tavoitteet
- tyytyväisyys/tyytymättömyys koulumenestykseen
- yhteistyö opettajien kanssa
- vaikutus koulutusvalintoihin ja ammatinvalintaan
- muiden henkilöiden vaikutus lasten koulutusvalintoihin
- lasten, tyttöjen ja poikien samat tai eri mahdollisuudet

### Oma koulutus / lasten koulutus

- vertailu mahdollisuuksista / koulutusjärjestelmän tuntemus

## **Teemahaastattelurunko (aiheena kotikasvatus vuonna 1998)**

### Perheen ja kasvuympäristön kuvaus

- vanhemmat, sisarukset, sukulaiset
- vanhempien koulutus ja ammatit, vanhempien työ
- asuntoalue, asuminen, koti
- naapurit, leikkiverit
- pihapiiri, leikit, toimintamahdollisuudet

### Tietojen ja taitojen opetus

- mitä lapsille kotona opetettiin, mitä ohjeita ja neuvoja annettiin
- mitä pidettiin tärkeänä, mitä korostettiin, mikä oli kaikkein tärkeintä
- perinteiden siirtäminen
- minkälaiseksi lapsen haluttiin kasvavan
- mistä neuvot ja ohjeet lasten kasvatukseen saatiin

### Säännöt, kiellot ja rankaiseminen

- minkälaisia sääntöjä ja kieltoja lapsille asetettiin
- millä tavalla kiellot asetettiin
- neuvoteltiinko yhdessä kielloista ja säännöistä
- miten lapsia rankaistiin, kumpi vanhemmista rankaisi

### Kodin työt ja velvollisuudet

- lasten osallistuminen kodin töihin
- minkälaisia kodin töitä lapset ovat tehneet
- mitä velvollisuuksia lapsilla on kodin töiden suhteen
- miten lapset ohjattiin kodin töihin
- miten lapsia palkittiin tehdyistä töistä

### Koulunkäynti, harrastukset ja vapaa-aika

- koulunkäynti, opiskelu, ammatin hankkiminen ja niihin suhtautuminen
- vapaa-ajan viettäminen perheessä
- lasten harrastukset ja niihin suhtautuminen

### Äitinä olemisen kuvaaminen

- minkälainen oli äidin asema/tehtävä perheessä
- minkälaisia olivat äidin tekemät ratkaisut kotityön ja ansiotyön suhteen
- miten lapset hoidettiin; koti, päivähoito

### Vertailu

- saadun ja annetun kasvatuksen vertailu keskenään
- mikä jatkuu seuraavalle sukupolvelle lasten kotikasvatuksessa ja mikä ei

## Liite 2. Ursulan kokemuskertomus

### **Ursula: ”Mä tiesin jo ala-asteella, että mä meen niinku yläasteelle ja sit mä meen lukioon”**

1970-luvun taitteessa syntynyt Ursula on nuorin Maijan kolmesta lapsesta. Ikäero vanhempiin sisaruksiin on kymmenkunta vuotta, joten Ursula kokee *”Että kun mä muistelen mun lapsuutta, niin mä olisin niin kuin suurimman osan ajasta ollut kuin ainut lapsi”*. Arkipäiväiset, jokapäiväiset asiat selvitettiin äidin kanssa viikolla, ja isän ollessa paikalla viikonloppuna suuremmista asioista keskusteltiin yhdessä *”Jos isältä piti jotain kysyä, niin sitten pidettiin tällöinen perhekokous, että kokoonnuttiin pöydän ääreen ja sitten piti vankasti perustella se, että minkä takia haluat uuden polkupyörän tai miksi haluat vaihtaa huonetta.”* Jälkeenpäin ajatellen hän arvioi näiden aikana *”hiostavien”* perhekokousten opettaneen hyödyllisiä neuvottelutaitoja.

Ennen kouluikää Ursula oli yksityisessä hoidossa vanhempien käydessä ansiotyössä. Isä toimi kaupan alan työnjohtajan tehtävissä ja äiti terveydenhuollon alalla. Lapsuuden kasvatuksesta ovat erityisesti jääneet mieleen hyvien käytöstapojen korostaminen, vanhempien ihmisten kunnioittaminen, keskustelutaidot, säästeliäisyys, säännölliset elämäntavat ja hyvät ruokailutavat. Hän kokee saaneensa lapsuudessaan ne, mitä eniten halusi, eli nukkekodin, leikkimökin ja pianon. Pianotuntien lisäksi lapsuuden ja nuoruuden harrastuksiin kuuluivat mm. tanhu, kuoro, seurakunnan tyttökerho, hiihto, luistelu ja jalkapallo.

Ursula kävi peruskoulun ala-asteen pikkukaupungin pienessä koulussa Pirkanmaalla. Ala-asteen kouluaika muistuu mieleen hauskana, leppoisana ja *”stressittömänä”* lapsuusaikana. Koulu sijaitsi lähellä kotitaloa, ja talviaikaan kahdensadan metrin koulumatkan saattoi aamulla laskea vaikka pulkalla. Erityisesti ensimmäisen luokan opettaja on jäänyt hänen mieleensä: *”Ekalla luokalla mulla oli hirmu kiva opettaja puoli vuotta. Hän jäi sitten kyllä eläkkeelle, että hän on jäänyt semmosena, että jos itse on seitsemän ja opettaja lähempänä kuuttakymmentäviittä, niin hän oli semmonen mummomainen se opettaja. Hänen nimensä olikin Lumikki. Meidän luokkalaiset kävi sitten hänen luonaan kylässä, kun hän oli eläkkeellä.”* Ursula kertoo viihtyneensä aina koulussa. Mieluisimpia aineita olivat äidinkieli ja näytelmäkerho sekä varsinkin yläasteella vieraat kielet. Epämieluisin aine oli kuvaamataito, koska Ursula ei mielestään osannut piirtää. Opettajalla oli vaikutusta hänen kiinnostukseensa eri aineita kohtaan: *”Mulla on aina aika paljon vaikuttanut se opettajan persoona siihen, että haluunko mä olla kiinnostunut tästä asiasta vai en. Eli jos on semmonen opettaja, jolla ei ole mitään särmää tai se ei anna sitä omaa persoonaansa siihen opetukseen tai sitten erilaisia tapoja siihen opetukseen, niin mä sitten aika helposti, että mua ei kiinnosta tää.”*

Yläasteen alkaessa perhe muutti pääkaupunkiseudulle ja Ursulan piti aloittaa koulu uudenaikaisissa olosuhteissa. Hän koki muuton siinä vaiheessa hankalaksi. Edelleenkin hän on sitä mieltä, että muuton ajankohta ei ollut hänelle paras mahdollinen: *”Niin totta kai kaikki mun lapsuudenaikaiset ystävät jäi sinne, et sit piti täällä aloittaa alusta ja luoda niitä suhteita pahimmassa vaiheessa, kun itse oli 12 tai 13, että se tuntui aika rankalta silloin... Se oli vielä niin, että mä aloittelin sitä koulua siellä, et mä pari kuukautta olin siellä, ja sit tuli se muutto. Mä menin täällä sit kouluun, ja kaikki oli tietenkin ehtiny jo ystäväystyä keskenään. Sit tulee joku juttu tuolta maalta. Kieltämättä se oli aika hankalaa... Siinä tuli niinkun liikaa muutoksia kerralla sulatettavaks. Ja sit taas se, että sillä vanhalla*

paikkakunnalla, kun siirryttiin ala-asteelta yläasteelle, sekoitettiin eri kouluista tulevat oppilaat eli luokassa saatto olla tyyliin neljä ihmistä samasta koulusta tai luokasta. Sitten taas täällä uudella paikkakunnalla oli semmonen tyyli, että ne piti ne luokat melkein samoina. Ja siinäkin mielessä se oli mun mielestä hölmö, kun sitten yrität ujuttautua niitten ihmisten sekaan ja tuoda itteäs tykö, hei mäkin oon täällä. Kun tietysti nekin, niilläkin on suuri vaihtelu siinä, että tullaan ala-asteelta yläasteelle, mutta niillä on toisensa.” Uuteen kouluun sopeutuminen ei yläasteella sujunut ongelmitta järjestelyjenkään puolesta. Rehtori tuli ensimmäisenä päivänä kertomaan, että Ursulan tuli siirtyä rinnakkaisluokalle. Hän ei rinnakkaisluokalla viihtynyt, koska koki luokan liian ”sisäänpäin lämpiäväksi”. Kahdeksannen luokan alussa hän siirtyi takaisin sille luokalle, jossa oli alun perin seitsemännellä luokalla vajaan päivän ollut.

Ursula muistelee suoriutuneensa koulutehtävistään ja yleisesti ottaen koulunkäynnistään kohtalaisen hyvin: *”Mähän olin innokkaana koululaisena. Isä oli mun mielestäni kiinnostuneempi koulun käynnistä. Tai ei välttämättä siitä koulun käynnistä, vaan niistä tuloksista. Isä muisti kysyä, että mitenkä kokeet on menny ja paljonko olet saanut ja kehui, jos sai hyvän numeron. Ja kannustikin joskus. Ja jossain vaiheessa ala-asteella se kuulustelikin mua ennen kokeita. Ja kertoi kaikkia semmosia, että tästä opettaja saattais kysyä. Että se oli hirveän hyvä.”* Hyviä tuloksia ei palkittu ala-asteen aikana rahalla: *”Isän mielestä se oli lahjontaa, sillä koulussa pitää menestyä muutenkin, kuin vain sen takia, että saa rahaa”.* Rahaa sai silloin, kun tarvitsi sitä johonkin hankintaan ja osasi perustella hankinnan tarpeellisuuden riittävän hyvin. Yläasteen aikana hän alkoi saada viikkorahaa. Ursula muistelee, että hänen oli keskiarvoaan nostamalla mahdollisuus saada jo pitkään haluamansa stereot yläasteella: *”Et oliko se nyt seitsemännellä vai kahdeksannella, kun isä sanoi, että jos nostat keskiarvon, oliko se nyt kahdeksaan ja puoleen, niin saat stereomankan. Mutta mä olin sitä stereomankkaa ruikuttanu jo varmaan vuoden...mutta sen mä sitten sain.”*

Peruskoulun yläasteella oli Ursulan muistin mukaan tasokursseja matematiikassa ja englannin ja ruotsin kielessä. Tosin tasokurssit poistuivat ainakin osittain yläasteella: *”Kielissä oli mun mielestä lyhyttä ja pitkää tai suppeeta, miten ne nyt menikään, ruotsissa ja englannissa. Sitten jossain kohtaa poistu mun mielestä jotakin, koska kaikkia piti kohdella tasapäisinä ja tasa-arvoisina. Matikassa tais olla ihan ysiluokkaan asti se pitkä ja lyhyt matikka. Mun mielestä ainakin ruotsissa oli ainakin laaja ja suppee ainakin seis-kalla, mutta mulla on vähän semmonen käsitys, et se poistu silloin kahdeksannen tai yhdeksannen alusta. Koska jos oikein muistan, niin mä oikein kiukuttelin sitä, kun tungettiin kaikki hulivilit samaan ryhmään, missä opettajan aika meni siihen, että se yrittää pitää hiljasena niitä kumipalasia heitteleviä jätkiä siellä.”* Hän oli itse laajoilla ja pitkillä kursseilla ainakin kielissä. Hän oli tehnyt nämä kurssivalinnat sekä vanhempiansa tahdosta että omasta halustaan.

Yläasteen jälkeen Ursula jatkoi suoraan lukioon: *”Et se päätös oli semmonen, minkä mä tiesin jo ala-asteella, et mä meen niinku yläasteelle ja sit mä meen lukioon. Et mulle se on ollu yhtä ja samaa putkee sieltä lapsuudesta asti, että ei ollu mitään vaihtoehtoja.”* Lukio oli silloin muuttunut kurssimuotoiseksi. Hän koki lukiossa, että valinnaisuutta oli liian vähän, sillä hän olisi mielellään jättänyt niin sanotut pakolliset aineet pois: *”No en mä sillo ollu tyytyväinen. Mä olisin siinä vaiheessa elämää halunnu panostaa enemmän niihin aineisiin, jotka mua oikeesti kiinnostaa ja jättää ne semmoset reaaliaineet vähemmälle. Kun taas historiassa alotettiin niistä kiinalaisista savipytyistä kertomaan, mistä kerrottiin jo yläasteella... Ja sama niitten uskontojen kanssa...No hirvee kapina, että miksi*

minun täytyy tässä vaiheessa tavata niitä samoja asioita, että miksi mä en voi valita niitä, mihin mä haluaisin keskittyä.” Hän ratkaisi motivaatio-ongelmansa olemalla silloin tällöin pois epämieluisilta oppitunneilta. Kaikkiaan Ursula opiskeli lukiossa neljää kieltä, englantia, ruotsia, ranskaa ja saksaa. Hän ei kuitenkaan pystynyt viemään kaikkia neljää kieltä loppuun asti, sillä päällekkäisyysongelmien vuoksi lukujärjestyksestä ei löytynyt tilaa ranskan opinnoille, joten hän joutui jättämään ranskan kielen pois toisella luokalla. Lukiossa aloitettu saksan opiskelu sujui erinomaisesti ja hän muistelee kirjoittaneensa ensimmäisenä henkilönä siinä lukiossa lyhyestä saksasta laudaturin. Hän panosti lukiossa kieliin, suoritti lyhyen matematiikan ja kävi vielä kokeilemassa reaalin kirjoittamista lähes valmistautumatta saaden sen kuitenkin läpi.

Lukion jälkeen Ursula piti välivuoden vanhempiensa vastusteluista huolimatta: *”Mun äiti leikkaili lehdistä ilmoituksia jostain kansalaisopistosta, että mene nyt edes tuonne, että teet jotakin hyödyllistä. Mutta minä pidin pääni ja halusin mennä töihin vähäksi aikaa. Tiesin jo silloin, että mä jonnekin opiskelemaan menen, koska mä haluan jonkun tutkinnon.”* Siihen aikaan oli Ursulan mukaan tapana pitää välivuotia. Hän asui kotona, eikä hakenut kahteen vuoteen opiskelupaikkaa. Hän ei tiennyt, mitä tahtoi, eikä näin ollen halunnut viedä joltakin innokkaalta opiskelijalta opiskelupaikkaa. Hän teki ensimmäisen välivuoden ajan töitä hautausmaalla, nakkikioskissa ja toimistossa. Toimistotöissä tarjoutui mahdollisuus jatkaa vielä äitiyslomansijaisena, joten hän jäi niihin työtehtäviin toisen välivuoden ajaksi. Kahden välivuoden jälkeen hän oli valmis opiskelemaan: *”Mutta siellä tapahtu se kypsyminen, että oikeesti täytyy olla paperi jostain. A, kun on nainen ja B, joku tutkintotodistus pitää olla esittää työnantajalle olevansa jollain lailla pätevä jossain. Et miehethän pystyy menemään peruskoulun jälkeen töihin ja etenemään ylöspäin, mutta ei yhtään naista...tai harvassa on ne naiset, jotka pystyy siihen.”* Niin hän päätyi muuttamaan pois kotoa ja opiskelemaan kauppaopistossa ylioppilaspohjaisella kahden vuoden linjalla merkonomiksi. Opintonsa hän rahoitti opintolainan ja -rahan sekä työnteon turvin.

Valmistuttuaan merkonomin opinnoista Ursula on toiminut useiden eri työnantajien palveluksessa. Hän on suorittanut erillisiä opintoja mm. Markkinointi-instituutissa ja avoimessa yliopistossa. Lisäksi hän on täydentänyt ammattiosaamistaan kulloisenkin työnantajan järjestämällä kursseilla. Mahdollista on, että hän jossakin vaiheessa jatkaa opintoja, sillä: *”Kyllä nyt edelleenkin vähän aina kaivertaa se yliopisto, korkeakoulututkinto siellä.”* Lisäksi työpaikkailmoitusten perusteella vastaanlaisiin tehtäviin, joissa hän toimii, vaaditaan hänen arvionsa mukaan korkeakoulututkinto. Opistotasoinen tutkinto nousee hänen arvionsa mukaan ehkä esteeksi myös työuralla etenemiselle. Pari vuotta myöhemmin, Ursulan tarinan tarkastusvaiheessa, tuli esille, että hän on työssään edennyt sekä tiiminsä esimiestehtäviin että aloittanut omaehtoisesti ammattikorkeakoulussa työn ohella 3,5 vuotta kestävät tradenomiopinnot (tietojenkäsittely) monimuoto-opiskeluna. Opistotasoinen merkonomitutkinto ei toiminut esteenä työuralla etenemiselle, kuten hän oli aiemmin arvioinut. Ursula kokee työnantajan tukeneen häntä hyvin organisaatiomuutoksesta johtuvan uuden tiiminvetäjän toimenkuvan luomisessa ja johtamisasioihin perehtymisessä mm. järjestämällä Leadership-valmennuksen.

Ursula on kotiutunut pääkaupunkiseudulle yhdessä aviomiehensä kanssa. Vapaa-aikaan kuuluvat koirien ulkoilutus, yhteinen ruuanlaittoharrastus, matkustaminen ja tradenomiopinnot. Viime vuosina vapaa-aika on kulunut suurelta osin omakotitalon rakennusprojektissa.

### Liite 3. Kristinan kokemuskertomus

#### **Kristina: ”No mä kävin sit vuoden ammattikouluu, kun mä olin niin nuori...”**

1950-luvun lopulla syntynyt Kristina on keskimäinen Kyllikin viidestä tyttärestä. Kristinan muistoissa lapsuuden toimintaympäristöön puutaloalueella kuuluivat runsaslukuiset lapsiperheet, pelit ja leikit: *”Siellä oli ihan kiva leikkiä ja sitten oli se kenttä siinä. Siellä käytiin luistelemassa ja pelaamassa. Kyllä me aika pienenä sinne mentiin, kun se oli siinä ihan vieressä, eikä silloin ollut näin paljon autoja.”* Asunto oli pieni, sisältäen yhden huoneen ja keittiön, ja perheen kuusi lasta nukkuivat kerrossängyissä. Vesi kannettiin sisälle taloihin ja saunaan, mutta ulos vesi meni viemäreitä pitkin. Talot lämmitettiin puilla. Hän muistelee kantaneensa vettä usein sisälle: *”Mä ne aina kannoin. En mä tiedä millä perusteella se oli, mut kyl mä ne suurimmaksi osaksi kannoin sisälle. Sit mä mä kannoin sitä vettä saavilla ja ämpärillä siihen yhteiseen saunaan... Kyl mä kun mä tulin koulustakin kotiin, niin mä sain vedet kantaa ja kaikki.”*

Äiti piti huolta siisteydestä, puhtaudesta ja ravinnosta. Lapsuuteen kuului erilaisia päiviä, kuten sauna- ja pesupäivät. Pyhäpäivät erosivat eniten muista: *”Jos nyt sattuu olemaan sen verran pitkä tukka, niin sitten laitettiin se rusetti ja sitten pidettiin niitä pyhävaatteita. Mamma luo mentiin sitten pyhänä pyhävaatteilla, jos siellä oli jotkut syntymäpäivät. Mentiin me muutenkin.”* Mamman luokse oli lyhyt matka, sillä tämä asui saman puutalon toisessa päässä. Mamma auttoi äitiä myös lastenhoidossa tarvittaessa. Äidin synnytysten aikaan muista lapsista huolehti mamma tai kodinhoitaja. Isän läsnäolosta lapsuudessaan Kristinalla ei ole paljon muistikuvia: *”En mä muista, että isä olisi asunut, kylä hän aina silloin tällöin siellä kävi. Kun hän kävi, niin meidän piti käydä ostamassa hänelle aina pilsneriä siitä kioskista, eikä me lähdetty, ellei me saatu riksraseja samalla. Että se oli aina yksi pilsneri ja kuusi riksrasia...Mutta sitten lähti varmaan koneet taas käymään ja hän lähti sitten pian pois.”* Kristina kertoo pitäneensä yhteyttä isäänsä vanhempien avioeron jälkeen.

Lapsuusaikaan kuului myös puolipäiväinen lastentarha, jota Kristina muistelee käyneensä 4-vuotiaasta lähtien. Kesäisin ainakin vanhemmat lapset olivat joitakin viikkoja kesäsiirtolassa. Hän viihtyi siellä hyvin: *”Vieläkin on semmosia kavereita, jotka oli siellä samaan aikaan meidän kanssa, niin kun nähdään, niin jutellaan et muistatko sitä ja sitä. Käytiin porkkana- ja mansikkavarkaissa ja millon missäkin. Siellä oppi uimaan ja soutelemaan ja siellä oli ihan kiva.”* Lapsuudesta on jäänyt mieleen myös kirjojen maailmaan johdattanut kummitäti: *”[Hän] on opettanu mua kirjastos käymään ja ylipäätänsä kiinnostumaan kirjoista. Et mä sain aina lahjaks kirjoja, mitkä mul on sit vieläki tuol ja mitkä mä olen lukenu sit niin monta kertaa, et hyväkö pysyy koossa. Et hän tosiaan opetti mut sit käymään kirjastossa. Ja siel mä sit tosiaan kävin ja sit mä olen liittyny kirjakerhoon ja lapset olen liittänny kirjakerhoon pienest saakka ja olen lukenu heil kirjoja...”*

Kristina on käynyt kansakoulun jälkeen kansalaiskoulua, joka muuttui kokeilupäätös-kouluksi. Kansakoulun alku sujui Kristinan mukaan hyvin ja hänen olisi ehkä kannattanut pyrkiä oppikouluun. Oppikouluun pyrkiminen kuitenkin jäi: *”Ei äiti päästäny. Hän oli sitä mieltä, että en mä siellä pärjäis kuitenkaan. Joo kyl mä silloin olisin itte menny, mut kun sillo ilmoitettiin, et ei must kuitenkaan mitään tul, ni sit ei. Ni en mä päässy, se makso siihen aikaan. Ei olis ollu varaa, mut sit olis varmaan enot ja tätikin auttanu mua siin, mut tota ei. Mä olisin ilmeisesti ainoo meiän perheest, joka siel olis pärjänny, jos mä olisin saanu lukee ja oltas kannustettu, mut se jäi...En mä tiedä, kai mä lähinnä ajattelin sitä, et olis hienoo, kun sais sen ylioppilaslakin ja ehkä sitä sit kuitenkin ajatteli siinä koh-*

taa, et vois olla paremmat mahikset niinku tulevaisuudessa, niinku parempi elämä sitte. Mut en mä tiedä, oonks mä nyt mistään sinällään jääny paitsi, vaikken mä sitä lakkii ol saanukkaan. Mut kyl mä sinällään olen hyvi pärjänny.” Hän toteaa, että voisi edelleenkin halutessaan yrittää ylioppilaslakkaa vaikka 80-vuotiaaksi asti, jos vain tahtoa siihen riittävästi olisi.

Ala-asteen koulu oli pieni, ja sama opettaja opetti kolme vuotta ensimmäisestä luokasta kolmanteen ja toinen opettaja neljänestä luokasta kuudenteen. Hän muistelee viihtyneensä koulussa: *”Kyl mä koulus tykkäsin käydä, mut en mä sit jaksanu niit aineita siel lukea. Et mä pärjäsin oikeastaan aika hyvin sillä, et mä kuuntelin koulussa. Et mä muistin kyl, mitä siellä oli puhuttu, mut en mä sit oikein jaksanu. Kyl mä tietysti läksyt aina tein, et ei mulla läksyjä ollu tekemättä. Et kyllä mä opettajan kanssa aina ihan hyvin tulin toimeen omasta mielestäni...Mä nyt lähinnä tykkäsin urheilusta ylipäätänsä, et korkeushyppy ja koripallo ja tämmöset näin. Ja tietysti joku tommonen lukeminen ja aineitten kirjottaminen, et se oli ihan yes. Kaikki muu oli sit vähä, no joo, kotitaloustunnitkin oli sit ihan, et kyl mä niist tykkäsin. Ehkä historia ja fysiikka, no en mä tie, ei koulunkäynti mua koskaan kauheesti kiinnostanu.”* Koulu sujui Kristinan mukaan kohtalaisesti: *”Kyl mä aina olen luokaltani päässy. Mul ei muistaakseni koskaan ollu edes nelost missään, et vitonen tais olla huonoin.”* Koulumenestys oli yläasteen todistuksissa välttävää tasoa ja hän oli kielissä, matematiikassa, fysiikassa ja kemiassa joko yleis-, suppeilla tai lyhyillä tasokursseilla.

Yhdeksänvuotisen peruskoulun jälkeen hän pyrki ammattikouluun elintarvikelinjalle: *”No mä kävin sit vuoden ammattikouluu, kun mä olin niin nuori, et mä en olis mistään saanu vakituista työpaikkaa, niin oli pakko sit kuluttaa se vuosi jossain. Mä olisin halunnu mennä töihin, et mä en halunnu opiskella ja se oli ainoa kurssi, mikä kesti vaan vuoden, niin mä menin siihen sitten. Juu, en mä edes ajatellu, et mä ryhtyisin siihen alaan.”* Ammattikoulun aikaan Kristinan elämässä koitti hankala jakso. Hän sai kuitenkin suoritettua ammattikoulun loppuun vaikeuksista huolimatta:

*”Sain mä päästötodistuksen, mut se täytyy sanoo, et se oli huono. Se johtu lähinnä siitä, et en mä ollu siel koulus. Et en mä lintsannu, mut mullahan oli se taisto äitini kans...koulu jäi vähän silleen, et en mä siel kauheesti ollu. Et siel oli just se opettaja, niin hän olis ottanu mut jopa kottiinsa asumaan, et mä olisin saanut opiskella. Mut mä sit sanoin, et en mä halua tulla, et mä käyn sit tuolt nuorisokodist sen koulun loppuun. Ja totanoi kävinkin sitten. Et kyl mä sielt todistuksenkin sain, mut ei siin sit ol kyl kehumista. Et sain samas aikataulus kun muutkin.”*

Omista ja sisarustensa koulutusmahdollisuuksista Kristina toteaa: *”No periaatteessa kaikilla meillä on ihan samanlaiset lähtökohdat ollu. Ei kyl ol kauheesti kannustettu tekemään yhtään mitään muutako sit töitä. Et ei mitään koulutuksia, et kyl se on ittestä sit lähteny ihan. Ja kyl me ittekin ollaan ne työpaikat hankittu. Et siin ei ol kyl suhteita tarvinnu, mut eihän niitä ol ollutkaan. Mut kyl ollaan niinku ihan ite, ainakin me kolme vanhempaa, en mä näist muista tiedä.”* Ammattikoulun jälkeen hän muutti nuorisokodista kaupungin vuokra-asuntoon ja teki töitä lähettinä ja puhelinkeskuksen hoitajana. Hän pääsi 1980-luvun alussa toimistotehtäviin erääseen perheyrytykseen ja toimi niissä tehtävissä 25 vuoden ajan. Työtehtävät hän on oppinut vuosien myötä itsenäisesti. Työhön ei ole juuri kuulunut lisäkoulutusta. Hän kertoo viihtyvänsä hyvin työssään: *”No kyl mä tykkään olla siinä, et ei siinä mitään. Et se on oikeastaan äärettömän hyvä työpaikka.”*

Kristina tapasi itseään 15 vuotta vanhemman miehensä alle 20-vuotiaana, ja avioliiton jälkeen he päätyivät myöhemmin avioliittoon. Heille syntyi kaksi tytärtä. Kristina hoiti

tyttäriä kotona normaalit äitiyslomat. Vanhempi heistä kävi muutaman vuoden ikäisestä lähtien puolipäivätarhassa ja nuorempi kokopäiväisesti lastentarhassa. Kristina piti lasten kasvatuksessa tärkeinä tasavertaisuutta tytärten kesken, hyviä käytöstapoja ja rehellisyyttä: *”Mitään ei varasteta, vaikka kuinka tekis mieli. Jos jotakin semmosta on, mitä haluaa, niin sitten siitä neuvotellaan, koska siit on koko loppuikä pilalla, kun kerran jää kiinni.”*

Molemmat lapset harrastivat pieninä runsaasti, mutta ylitse muiden on ollut hevosharrastus. Tyttäret saivat melko nuorina oman hoitohevosen, ja kaikki vapaa-aika kului talleilla. Kristina valvoi lähinnä sitä, että lasten koulutehtävät tulivat suoritettua: *”No joskus [toisen tyttären] kohdal olen joutunut kysymään, et joko läksyt on tehty, niin hän on sanonu, et koht, koht ne on tehty. Ei ol mittään lappuu tai soitto tullu koulust, et olis jotain ongelmia. Et ei ol ollu mitään. He on oikeastaan ollu ihan helppoja lapsia.”* Hänen puolestaan tyttäret saivat itse tehdä koulutustansa koskevat ratkaisut peruskoulun päätyttyä. Toinen tyttäristä oli opiskellut peruskoulun kuvaamataitopainotteisella luokalla kolmannesta luokasta lähtien ja jatkoi peruskoulun päätyttyä lukioon ja sen jälkeen puutarha-alalle. Toinen tyttäristä jatkoi peruskoulun jälkeen ammatillisiin opintoihin.

Tytärten isä on koulutukseltaan opettaja, mutta toiminut pääosin muissa kuin opetusalan tehtävissä elämänsä aikana. Jatkuvasti itseään koulutuksen kautta kehittävä isä piti Kristinan mukaan tärkeänä lasten kouluttautumista: *”Hän on aina ollu potkimas, et pitäs tehdä sitä ja tätä. No, toinen tyttäristä on ylioppilas. Toinen ei, mut hänhän käy edelleen, kun hänel on viel pikkasen kesken tuo lähihoitajakoulu. Ja siihen nyt isä yrittää saada jatkamaan hänt, et hän sais sen loppuun. Mut katotaan nyt sitten. Ja lähinnä hän [aviomies] on ollu se, joka on sit sanonu, et täytyy käydä sitä ja täytyy käydä tota.”* Kristina toivoo ennen kaikkea sitä, että tyttärille olisi tarjolla töitä tulevaisuudessa, jotta he tulisivat taloudellisesti toimeen: *”Mä olen sitten vaan aina toivonu sitä, et pärjää elämässään. Mun mielestä on yks ja sama, mitä tekee, kun vaan on töitä. Ei se tee ihmisestä yhtään parempaa, et onks se johtaja vai joku muu.”*

Kristinan avioliitto tytärten isän kanssa on päättynyt. Hän on myöhemmin ollut joitakin vuosia avoliitossa ja suhteesta on syntynyt poika. Avoliitto on sittemmin päättynyt. Kristinan vapaa-aikaan kuuluvat yksinhuoltajien ryhmän ”olkkarin” vetäminen ja kaudenhoitoalan tuote-esittelyissä toimiminen. Lomat ja joka toisen viikonlopun hän viettää poikansa kanssa. He vierailevat yhdessä viikonloppuisin Kristinan nuoremman tyttären luona tapaamassa tämän poikaa, Kristinan ensimmäistä lastenlasta.

Kristinan tyttäristä toinen jatkoi peruskoulun jälkeen ammatillisiin opintoihin ja toinen lukioon. Ammatillisiin opintoihin jatkaneen Karoliinan tarina on jäljempänä.

#### Liite 4. Annelin kokemuskertomus

##### **Anneli: ”Kun ajattelee, niin mul oli kaks siskoo käyny sen saman linjan...”**

Kyllikin nuorin tytär, 1960-luvun alkupuolella syntynyt Anneli muistelee, että hänen ollessaan muutaman vuoden ikäinen perhe muutti vuokra-asunnosta toiseen, koska koko talo purettiin ja sen tilalle rakennettiin päiväkotia. Myös mamma muutti samaan taloon, mutta eri asuntoon. Perheen asunto oli pieni käsittäen kaksi huonetta ja keittiön. Vintillä oli mahdollisuus käydä, mikäli noudatti varovaisuutta. Talo oli pitkämallinen, useamman perheen puutalo, ja piha-alueella sijaitsivat ”puuvaja, ulkowc ja kaivo”. Talo lämmitettiin puilla ja halot hakattiin itse: ”Äiti ne enimmäkseen hakkasi. Puut tuli halkoina. Hän siellä sit hakkaili. Kauhen matala se oli, että siellä oli vaikea hakata. Siinä oli pelkästään puulämmitys siinä talossa. Ja sitten saunaan hakattiin kanssa puut. Kaikilla oli erikseen ne puut. Niin mä luulen. Ja sitten siinä samassa rakennuksessa, jossa me asuimme, niin siinä oli toisessa päässä sauna. Siellä oli mun mielestä vesihana siinä samassa talossa, jossa me asuttiin, niin kuin ulkona ja siitä sitten sitä vettä kannettiin.” Saunapäivä oli perjantaisin, ja se tarkoitti sitä, että ensimmäisenä koulusta tulevat lapset pääsivät kantamaan vettä saunaan saavin kanssa. Lasten tehtäviä olivat silloin lähinnä veden ja puiden kantaminen.

Anneli muistelee, että äiti teki kotityöt lasten leikkiessä ulkona. Äiti piti kasvatuksessa tärkeänä puhtautta, siisteyttä ja rehellisyyttä. Tarvittaessa lapsia rangaistiin tottelemattomuudesta: ”Ja sit oli simmonen vanha silitysrauta, josta sai johdon irti, niin hän irroitti sen, niin sen kans hän hakkas pöydän kulmaan, et se olis pysäyttänny meidät. Mutta ehkä kerran tai kaksi mä olen saanut selkään, kontilleni. Tukasta hän on sitten ottanut kiinni. Simmosesta hän sitten hermostu, kun juostiin ja tapeltiin ympäri huonetta, että toinen otti toista kiinni.” Isästään Annelilla ei ole muistikuvia, sillä hän oli kahden vuoden ikäinen, kun vanhemmat erosivat.

Anneli muistelee olleensa lapsena valtavan ujo ja hiljainen, ehkä hieman pelokaskin. Ennen kouluikää hän kävi puolipäivätärhässä sisarustensa tavoin. Hänelle on jäänyt mieleen se, että päiväkodissa oli poikia, jotka kiusasivat häntä. Näillä pojilla oli tapana laittaa jalka eteen ja kampata hänet. Hän arvelee kiusaamisen osittain johtuneen hänen hiljaisesta luonteestaan. Päiväkodissa ollessaan hän toivoi pian pääsevänsä kouluun, jotta kiusaaminen loppuisi. Näin ei käynyt, vaan kiusaaminen jatkui koulussa: ”Se oli simmost, et pistettiin jalka etteen ja mä lensin ja vedettiin jostain tukast. Et aina se sama poika, et se oli kyl kumma. Et jos hän sit tykkäs musta, tai mikä se oli. Mut aina mä muistan sen ja sit kun ei saanu sanaa suustas, niin ei voinu puolustautuu mitenkään.” Näin jälkikäteen hän arvelee olleensa ylikiltti, aivan liian ujo ja hiljainen jo lapsena. Hän arvelee olleensa hiljaisin kaikista sisaruksista.

Koulun aloittaminen ei ollut Annelille helppoa. Hän olisi mieluiten ollut äidin kanssa kotona. Äiti ja mamma joutuivat lähes puoliväkisin viemään hänet kouluun: ”Ensimmäinen luokka oli ihan kauhea. Mä en olis kouluun ollenkaan halunnutkaan. Mä olin varmaan jotenkin niinku, kun mä olen ollu viimeine lapsista, niin mä olen jotenki varmaan äitin kans ollu tiiviisti. Et on ollu tiivis suhde tai simmonen ja sit ko sanottiin, et täytyt kouluun mennä, niin se oli simmonen, et mamma joutus sit niinko raahaa mut sinne. Et se oli ihan kauheeta, en mä yhtään tykänny. Ja sit siel oli kans, oli sitä kiusaamista. Et oli simmost. Ja sit ko oli hiljanen ja simmonen, et ei saa sanaa suustas ja naama punasena kouluun, et se on vähän simmonen ollu. Et ei ol mikkään kiva muisto.” Koulumatka sinänsä ei ollut pitkä, mutta äiti saattoi hänet kouluun ympäristöolosuhteiden takia: ”Ko

*siel oli tommosia, siel oli tommosia pulijyskyjä tai miksikä niitä nyt sanotaankin.*” Anneli täsmensi, että *”pulijyskyt”* elivät siltojen alla, olivat alkoholisteja, ja enemmänkin oli kysymys siitä, että pieni tyttö olisi saattanut pelästyä ne nähdessään. Vaarallisia *”pulijyskyt”* eivät hänen mukaansa olleet.

Kiinnostavimpia aineita koulussa olivat musiikki ja kuvaamataito, hankaluuksia tuotti matematiikka. Anneli joutui matematiikan tukiopetukseen heti ensimmäisellä luokalla ja se tuntui hänestä häpeälliseltä: *”Ja sit ko joutus, et matematiikka oli kauheeta, ko joutus tukiopetukseen ensimmäisel luokal. Sillo oli tukiopetusta vielä ja sit se oli viel sit simmonen, et ko joutus tukiopetukseen, niin sit se oli kauhee häpiä. Et eihän se enää oo mittää nykyajan lapsil. Et päinvastoin ne haluu tukiopetukseen.”* Muut oppiaineet sujuiivat kohtalaisesti, ja Anneli muistelee keskiarvonsa ala-asteella olleen seitsemän luokkaa. Voimistelusta ja urheilusta ovat mieleen jääneet joukkuepelit mieluisana muistona ja telinevoimistelu sitten vähemmän mieluisana.<sup>65</sup>

Mamma eli äidinäiti ompeli useimmiten koulun kevät- ja joulujuhliin uudet vaatteet. Yleensä hameet ommeltiin samasta kankaasta kaikille sisaruksille: *”Olihan ne hienot, kun mamma teki, mut joskus sitä ajatteli, että ne olis saanu olla vähän erilaisia.”* Takit ja housut hän sai sisarustensa tavoin kaupungin työtuvilta ja kengät oli mahdollista ostaa haluamastaan liikkeestä koulusta saadun vaateapukuponin kanssa.

Yläasteella englannin ja ruotsin kielissä sekä matematiikassa oli tasokurssit. Hän oli niissä yleis- tai lyhyillä kursseilla. Valinnaisaineina hänellä olivat kaupalliset aineet ja konekirjoitus. Hän sai yhdeksännän luokan jälkeen päästökirjan peruskoulun yläasteelta 1970-luvun lopulla. Keskiarvo oli tyydyttävää tasoa. Peruskoulun jälkeen hän jatkoi kauppakouluun suorittamaan kaksivuotista merkantin tutkintoa. Hän aloitti opinnot kauppakoulussa yhdessä hyvän ystävänsä kanssa. Kumpikin heistä jätti kuitenkin opinnot kesken: *”Me mentiin sinne, mä en käyny sitä niinku, mä kävin melkein kaks vuotta, mut mä en tehny niit tenttejä, ko siel oli loppotentit, niin mä jätin ne kesken. Mikä nyt tietty joskus voi olla, et vähä niinku harmittaa. Ko olin niin lapsellinen sit kumminkin. Et ko oli aika paljo simmost, et ei sit menny niil tunneil ja meni välil sit ko kaveri sanos, et ei mennä, nii sit ajatteli, et ei menekkään, et vähä simmost tyhmää mikä tyhmää. Et sillai oli turha mennä sinne.”* Jätettyään kauppakoulun kesken hän meni ammattikouluun suorittamaan yksivuotisen elintarvikealan perustutkinnon. Kaksi vanhempaa siskoa olivat jo suorittaneet saman linjan ammattikoulussa: *”Kun ajattelee, niin mul oli kaks siskoo käyny sen saman linjan ja oli kuullu, et se on ihan kiva linja ja tein sit simmosen hätärattakasun, et menin sinne. Ei se tiettykään pahitteeks ollu, et se oli ihan mukavaa aikaa se koulunkäynti. Se oli ihan kiva luokka.”*

Pohtiessaan vielä, mitä äiti on pitänyt lasten kasvatuksessa ja kouluttautumisessa tärkeänä Anneli toteaa: *”Sitä, että meistä tulis kunnollisia ja rehellisiä. Semmosia, että seisoo omilla jaloillansa ja pärjää elämässä, sitä että tulee omillansa toimeen. Kukaan meistä ei ole varmaan mennyt sinne lapsuuden kotiin valittamaan, että näin siinä sitten kävi. Sen verran meillä kaikilla on ylpeyttä.”* Kasvatukseen kuului myös puhtauden ja siisteyden korostaminen: *”Mä olen ajatellut, että hänellä se puhtaus on ollu siksi niin tärkeä, kun hän on ollu ihan yksinänsä. Ja ettei kukaan vaan pääse sanomaan mitään.”* Työläiskau-

<sup>65</sup> Kielteiset muistot koululiikunnasta ja varsinkin osaamattomuuteen kohdistuvasta arvioinnista näyttivät seuraavan läpi elämän itsetuntoon kohdistuneina kolahduksina. Nämä kielteiset koulumuistot koskivat lähinnä yksilölajeja. Kielteinen suhtautuminen liikuntaan tuli esille erityisesti kolmannen sukupolven koulumuistoissa. Zacheuksen ja Järvisen tutkimuksen mukaan juuri tuohon ajankohtaan osuu tyttöjen kohdalla ”kielteisyysspiikki” koululiikuntaa kohtaan: joka neljäs tyttö ei tuolloin pitänyt koululiikunnasta (Zacheus ja Järvinen 2007).

punginosassa, jossa perhe asui, oli Annelin mukaan äitejä, jotka eivät niinkään välittäneet lapsistaan ja joiden lapset varastelivat.

Kouluvalintoihin äiti ei juuri puuttunut, tai jos puuttui, niin hän suosi mieluummin amatillista koulutusta: *"Kyl siin tuli siin kauppakoulus just, et ei kannata mennä tai jottai. Ammattikoulu oli varmaan iha, et ei siit mittään tullu sanomista. Kyllähän ammattikoulu kannattaa kuitenkin sit enemmän, et jos ei kauheesti ol sitä lukupäätä. Ei varmaan mittään sit sen ihmeellisempää tullu. Isä ei varmaan mittään kantaa sit ottanu. Äiti ja isä ol eronnu, ni en mä tie, oliko tietonenkaan, et jossai kauppakoulus."* Ammattikoulun jälkeen 1980-luvun alkupuolella Anneli aloitti työt. Ensiksi hän toimi siivoojana erään siivousalan yrityksen palveluksessa. Joitakin vuosia myöhemmin hän pääsi töihin päiväkotiiin laitospulaiseksi ja toimii edelleen samoissa tehtävissä. Hän katsoo, että ammattikoulun elintarvikealan tutkinnon suorittaminen ei vaikuttanut hänen pääsyynsä laitospulaiseksi, vaan aikaisemmalla työkokemuksella siivoojana oli merkitystä työpaikan saannissa. Työhön ei ole juuri kuulunut koulutusta, lukuun ottamatta muutamia lyhyitä ajantasakursseja.

Anneli sai ensimmäisen lapsensa 19-vuotiaana. Hän asui silloin kotona äitinsä ja veljensä kanssa. Lapsen isä ei halunnut pitää poikaan yhteyttä. Enosta tuli pojalle tärkeä miehen malli ja he harrastivat yhdessä urheilua, erityisesti jalkapalloa. Muutaman vuoden kuluttua Anneli meni avoliittoon ja suhteesta syntyivät poika ja tytär. Avoliitto loppui joitakin vuosia myöhemmin. Nykyisestä avioliitosta on syntynyt tytär. Anneli kokee nyt saaneensa sen onnen, jota hän on saanut kauan hakea.

Lasten kasvatuksessa Anneli on pitänyt tärkeänä puhtautta, rehellisyyttä ja pöytätapoja. Muuten lapsille riittää sama kuin hänelle itselleenkin: *"Eikä mitään semmosta, että tarvis tulla joksikin ihmeelliseksi, riittää se ihan sama kuin minullakin. Kunhan jollakin tavalla pärjäisi."* Vanhin poika kävi 9-vuotisen peruskoulun ja meni sitten ammattikouluun. Hän on valmistunut leipomoalalta ja toimii koulutustaan vastaavissa tehtävissä. Hän on muuttanut pois lapsuudenkodista ja asuu omassa asunnossaan. Toiseksi vanhin poika käy erityiskoulun yläastetta dysfasian vuoksi. Vanhempi tytär on alakoulun viimeisellä luokalla ja tässä vaiheessa häntä ei koulunkäynti näytä Annelin mukaan kiinnostavan:

*"No hän on vähän simmonen, et koulunkäynti ei oikein maistu ja hän on vähän simmonen, taiteellinen, sekin on vähän huonosti sanottu, mut niinku simmonen, et hän ei oikein siit koulunkäynnist piittaa. Et siin on vähän simmonen mahdollisuus, et jättääkö opettaja luokalleen. Et hän pystys parempaan, mut hänt ei niinku yhtään koulu kiinnosta. Hän sit piirtää ja hän on taas käsityöihminen...Hän tykkää kaikennäkösiä käden kans tehdä ja piirtää ja leikata...Ko se on sillai huono juttu, et ei voi väkisin kenelläkään pistää kirjaa nokan eteen. Et jollei kiinnosta, vaik kuin mont kertaa olen sanonut, et täytyy lukee, niin taas mä pidän huolta, et koska hänel on kokeita ja tommosia, jollei yhtään kiinnosta, et se on vähän simmonen."*

Omien lastensa koulunkäynnistä ja tulevaisuudesta Anneli vielä toteaa: *"Et tota käyvät ainakin ammattikoulun, et jos ajattelee, ni ei tarvi mittää ylioppilaaks tulla, et ei mittää semmost. Ja jokainen sitten vaan niin, et löytää sen oma juttus. Se on kauheen vaikeet, ko ajattelee, et yhdeksännel luokal tarvis ja jo kahdeksannellakin, et mitä ruppee tekemään. Et sillohan on niin nuori, et eihän sitä tiedä, et mitä haluaa sillai, et se on vähä tyhmää, et pitää niin aikasi päättää."*

## Liite 5. Karoliinan kokemukset

### **Karoliina: *"...Siit opiskelust mä en ol ikinä välittäny"***

1980-luvun puolivälissä syntynyt Karoliina on Kristinan tytär ja Kyllikin tyttärentytär. Karoliinan lapsuuden perheeseen kuuluivat toimistoalalla työskentelevä äiti, opettajaksi kouluttautunut, mutta alaa sittemmin vaihtanut isä ja Karoliinaa muutaman vuoden vanhempi sisko. Myöhemmin hän on saanut veljen äidin puolelta. Karoliina kertoo asuneensa lähes koko lapsuutensa ja nuoruutensa samassa kerrostaloasunnossa keskustan tuntumassa. Alle kouluikäisenä hän oli ollut hoidossa päiväkodissa vanhempien käydessä ansiotyössä. Isän äiti oli hoitanut myös mielellään Karoliinaa ja tämän isoasiskoa. Hän kertoo viihtyneensä hyvin isoäitinsä hoidossa, ja sieltä on jäänyt monia mukavia muistikuvia.

Karoliinan harrastuksiin lapsena kuuluivat ratsastus ja yleisurheilu: *"Mä alotin, oisko ollu ekal tai tokal luokal, ni mä alotin yleisurheilun ja sitä mä harrastin kaks kertaa viikos ja sit oli kilpailuja kaikkee siihen viel mukana. Sitä mä harrastin sit, oisko ollu 9 tai 10 vuotiaaks, et en loppupeleis montaa vuotta. Mut sit mä kävin siin samalla ratsastamassa ja tota noin, sitten harrastin ratsastusta kerran viikos, koska sisko harrasti sitä, niin kun mä täytin 7, niin mun vietiin synttäreiden kunniaks ekan kerran ratsastamaan. Ja sit mä olin 9, kun me saatiin oma hevonen, et meil ostettiin hevonen. Jonkin aikaa, puolisen vuotta, kävin sit kans yleisurheilus, mut sit jotenki se hevosharrastus sit oli enemmän semmonen, et siel oli paremmat ja kivemmat kaverit ja sitä mä nyt sit olen harrastanu, mitä mä sanosin, nii reilu vuos sit mä lopetin."*

Karoliina kävi koulua kävelymatkan päässä sijaitsevassa lähikoulussa: *"Ja ala-asteella mä tykkäsin, ihan sillai tykkäsin lähinnä kavereitten takia, koska oli sillai kivaa. Lähinnä koulun siit tärkeemmäst osapuolest siit opiskelust mä en ol ikinä välittäny, et varmaan vaikuttaa se, et on ollu se lukihäiriö, et ei ol jaksanu keskittyä ja sit mä oon ollu tosi allerginen. Mul on ollu astmat ja varmaan kaikki ruoka-allergiat, mitä voi olla. Mä luulen, et sekin vaikuttaa. Ja sit se, et sun pitää istuskella paikoillas, et se on ollu vähä ongelma. Mut ihan tavallisel luokal kyl menin ja tota noin, ala-aste meni ihan kivasti, ei oo mitään ongelmii ollu. Et ihan viihtysin."* Lähikoulussa oli mahdollisuus pyrkiä kolmannelta luokalta lähtien kuvaamataitopainotteiselle luokalle, ja Karoliinan lisäksi muutama tyttö jäi tavalliselle luokalle. Luokasta muodostui pieni, hieman yli kymmenen oppilaan luokka. Tavallisten luokkien opetus järjestettiin yhdistetyillä luokilla: *"Et ko me menttiin kuudennel, nii meiäthän yhdistettiin kolmannen luokan kans eli meit oli kolmos-kuutonen, mikä oli mun mielest tosi omituista, koska meillähän on niiku ihan eri aiheet."*

Karoliina muistelee toimineensa ala-asteella jossain tilanteissa ehkä luokkansa hauskuuttajana: *"...Et mul oli tarkoitus olla vähän semmonen niinku hauska ja semmonen... Mä en tiedä, mikä tilanne tuol koulus nyt on, mut sillon oli tosi pienet luokat, mut meil oli yhdistetty luokka. Kun mä menin kolmannel, niin meil oli neljäsluokkalaiset samassa ja siel oli sit semmonen tyttö, joka oli mun mielest erittäin erikoinen, niinku se olikin...Joskus sit tämmöst tein, et kun hän oli istahtamas, ni nykäsinkin tuolin pois ja menin äkkiä istuu omal paikalleni. Ja mun mielest se oli hirveen hauskaa ja kaikkien muittenkin mielestä hirveen hauskaa, paitsi hänen."* Tämän toiminnan lopetti kuitenkin puheopettaja, jonka luona Karoliina kävi puheopetuksessa. Tämä ilmoitti ykskantaan, että jos Karoliinan toiminta ei lopu, asiassa ryhdytään toimenpiteisiin, ja niin toiminta loppui. Yläasteella Karoliina ystävystyi tämän tytön kanssa.

Karoliina piti koulussa eniten liikuntatunneista: *”Mä olin kaikis joukkueis mitä oli. Mä olin koulun paras juoksija ja tällai näin, et koulun paras pituushyppys ja sillee, et liikunnast mä tykkäsin tosi paljon.”* Eniten vaikeuksia tuotti matematiikka: *”Mut matematiikka oli sit semmonen, et ihan katastrofi, et on edelleenkin. Meil oli sillai, et oliko meil kolmannel luokal kertotaulut ja me tehtiin semmonen talo sinne ja sit tehtiin oma ukkeli ittelles ja aina kun oli suorittanu ykkösen ja sit kakkosen, ni sit pääsi siihen kolmoskerrokseen. Sit ku sä olit kolmannen suorittanu...ni mun mielest loppu sit kolmas luokka kesken, et mä en iha sin ylös asti päässy.”* Hän muistelee tullessa usein aamulla matematiikan tukiopetukseen. Plus- ja miinuslaskut kyllä sujuivat, mutta kertolaskut ja sanalliset tehtävät tuottivat ongelmia. Kun hän toi tehtävät kotiin ja isä luki hänelle ne rauhallisesti, niiden suorittaminen oli huomattavasti helpompaa. Näin jälkeensä hän arvelee, että hän olisi saattanut hyötyä siitä, jos hänelle olisi tehty lukihäiriötestit jo peruskoulussa, eikä vasta ammatti-instituutissa: *”Mä luulen, et matematiikka olis ollu ihan ok, jos olis ollu mahdollisuus tai olis tutkittu tai jottai, et onk mulla jottai lukihäiriöö. Et minkä takia se oli ongelma, koska kaikki tommoset, mis piti tavallaan lukee jotain, ni must tuntu, niin mä en varmaan niis tavallisissakaan kokeis ymmärtäny kysymyksiä oikein.”*

Lukeminen ja luetun ymmärtäminen tuottivat hankaluuksia hänelle: *”Mul oli se ongelma, et jollei ollu tosi, tosi mielenkiintoinen kirja, niin kävi aina vähä sillai, et mä en ymmärtäny, mitä mä luin. Ja sama tuli sit koulussakin, et vaik mä kuin luin, ni must tuntu, et mun piti aina alottaa alusta. Mä en enää muistanu, et mitä mä olin lukenu ja näin. Se voi olla, et senkään takia mä en oo ollu kauheen kiinnostunu yleensäkkään koulunkäynnistä tai mistään, mis tarvis lukee.”*

Vanhempien avioeron jälkeen Karoliina jäi asumaan isän kanssa yläasteen ajaksi. Hän olisi voinut muuttaa myös äitinsä uuteen perheeseen, mutta hän piti tuttua ympäristöä ja ystävien läheisyyttä tärkeinä, joten hän jäi asumaan isän kanssa. Hän muistelee äidin olleen melko rento hänen kasvatuksensa suhteen. Isä oli hänen mukaansa huomattavasti tiukempi: *”Mut mä aina sanoin, et se on syntyny kivikaudel. Kauheen semmonen, et aina piti tietää, mis mä liikkusin aina vanhempien kavereiden kans, ni he sai aina olla diskos ja kaupungil ja kaikkee, et ei ollu semmost, et kunhan he viimisel bussil tulee, ni se oli hyvä. Mul oli puol kakstoist tai puol yks, kun mun piti viimeistään olla koton ja mun mielest se oli iha inhottavaa. Tai sit se oli semmost, et meiän isä haki ja heitti kaikki kaverit samal kottii ja mun mielest seki oli iha inhottavaa.”* Hän arvelee, että isän asettamat säännöt johtuivat osin isän iästä, sillä isä oli äitiä toistakymmentä vuotta vanhempi.

Yläasteella ollessaan Karoliina koki koulunkäynnin lähinnä vastenmieliseksi. Siinä vaiheessa hän koki isänkin käyneen rennommaksi hänen koulunkäyntinsä suhteen. Niinä aamuina, kun hänen oli vaikeaa lähteä kouluun, isä suostui viemään hänet tallille: *”Sit meen isä oli, et no, viek hän sut tallil vai mihin sä ajattelit mennä, koska sit mä todennäköisesti olisin ollu luvattomasti poies. Tietty jälkeensä kun mä olen ajatellu, niin kyl me hölmösti sit ollaan toimittu, ko meen iskä laitto sit, et flunnsapoissaolo.”* Hän muistelee, että näitä päiviä ei ollut runsaasti, aina silloin tällöin. Näin jälkeensä ajatellen hän näki kuitenkin viisaaksi sen, että hänellä oli ollut mahdollisuus olla pois koulusta isän luvalla. Hänen ei ollut tarvinnut valehdella kotona menevänsä kouluun, vaikka suuntasi muualle.

Karoliina suoritti peruskoulun yhdeksässä vuodessa. Jos koe meni todella huonosti, hän saattoi saada lisätehtäviä ja numeroksi todistukseen viitosen. Matematiikan tunneilla oppimisvaikeuksia omaavat oppilaat olivat omassa ryhmässään, ja hän muistelee, että opettajana olisi ollut joko erityis- tai apuopettaja. Hän piti pienryhmäopiskelua hyvänä siitä syystä, että normaalissa ryhmässä oli vaikeaa pysyä mukana. Koulunkäyntiä

tärkeämmäksi muodostui hevosharrastus: *"Mut arvosanat oli heikot, todella heikot, et voin sen sanna, et sillenko mä valmistusin tai pääsin yläasteelt poies, ni varmaan oli yks huonoimmist todistuksist, mitä voi olla. Et varmaan menin sillai rimaa hipoen tai sillai, et hyvä et pääsin koulust poies. Mä luulen, et mul oli oikeastaan sillai, et kun mä olin niin siin ratsatus- ja hevosharrastukses, ni mä olin, kun mä koulust pääsin, niin joko mä menin pyöräl sinne tai mee isä vei, ko se tuli töist tai jossei se ollu sillo töis, ni oikeastaan olin aamust iltaan. Kun tulin kotiin, ni silmät ristis suihkuun ja jos jaksoin, ni iltapalaa ja aamul silmät ristis piti lähtee kouluu. Montaa tuntii en nukkunu, ko jotenkin siellä vaa aina viihtys siel tallil."*

Peruskoulun päätyttyä Karoliina muutti asumaan kerrostaloyksistöön. Hän arvelee olleensa sen verran hankala ja isän hermoille käyvä nuorena, että isä näki parhaaksi vuokrata tyttärelleen oman asunnon. Asunto sijaitsi lähellä, joten isän oli helppo kontrolloida tyttärensä elämää. Peruskoulun jälkeen Karoliina haki sosiaalialan oppilaitokseen opiskelemaan lähihoitajaksi, sillä hoitoala ja erityisesti lastenhoito kiinnostivat häntä. Opinto-ohjaajan kanssa sopivaa alaa miettiessään he olivat päätyneet tähän vaihtoehtoon. Hän sai opiskelupaikan heti ensimmäisellä hakukerralla. Pääsykokeet sujuivat hänen mukaansa erinomaisesti. Kun hoitoalan koulutuksessa oppitunneilla käsiteltiin oppimisvaikeuksia, hänelle tuli mieleen, että hänellä saattaisi olla lukihäiriö. Hän pääsi testiin, jossa lukihäiriön todettiin olevan tasoltaan keskivaikea. Tavallaan tieto keskivaikeasta lukihäiriöstä oli hänelle helpotus, sillä tieto auttoi häntä ymmärtämään kouluajan oppimiso ongelmia paremmin. Kahden vuoden lähihoitajaopintojen jälkeen opintojen jatkamisen esteeksi tuli ylitsepääsemätön lääkelaskukoe. Se esti häntä suorittamasta opintoja loppuun, sillä lääkelaskukokeen tulee hänen mukaansa olla suoritettuna ennen kolmannen vuoden opintojen aloittamista. Hän yritti useita kertoja suorittaa koetta, mutta turhautuneena päätyi lopettamaan opintonsa. Hän siirtyi työelämään hoitoalalle ja teki pidempi- ja lyhytaikaisempia sijaisuuksia, kunnes jäi äitiyslomalle: *"No, mä olen tota noin nii käyny lähihoitajakoulutusta, mut mä jätin sen kesken ja menin töihin ja sit mä olin sillon tällön töis ja sit mä jäinkin äitiyslomal ja mul olis tarkoitus jatkaa joko sitä koulutusta tai sitte jotai vähä vastaavaa. Eli jos sen sais suorittaa niinku työn ohella eli kaksoistutkintona loppuun, niin se olis iha unelmaa, mut todennäköisesti menen sit koulunpenkil tai työhön ja teen sit sellasen koulutusmuodon, et mä voin sit suorittaa työn ja sit sen koulutuksen samalla."*

Karoliina asuu omakotitalossa avomiehensä kanssa ja on äitiyslomalla. Elämään kuuluu läheisesti koiraharrastus, sillä avomies toimii koirien kouluttajana. Perheessä on useita koiria, ja vauva on tottunut pienestä pitäen olemaan ja asumaan koiraperheessä. Koiria on totutettu vauvaan sillä periaatteella, että vauvan tulo perheeseen ei tuo muutoksia koirien aikaisempiin oikeuksiin. Kaikki vapaa-aika kuluu koiraharrastuksen parissa. Karoliina miettii jatkavansa äitiysloman päätyttyä opintojaan. Mahdollista on, että hän pyrkii suorittamaan aloittamansa opinnot loppuun. Toisaalta häntä kiinnostaisi myös toimia erityislasten parissa. Opintoihinsa kuuluneen työharjoittelun ja omakohtaisten kokemusten kautta hän on kiinnostunut oppimisvaikeuksista. Oppisopimuskoulutus saattaisi hänen mukaansa olla talouden puolesta paras vaihtoehto ammattitutkinnon suorittamiseen sitten, kun aikaa opinnoille jälleen on.

## Liite 6. Irenen ja Ninnin kokemukset

### Irene: *”Mä olen lopettanu yhdeksännen sillo joulukuus, sillon mä lopetin”*

1960-luvun taitteessa syntynyt Irene on toiseksi nuorin Kyllikin tyttäristä. Irene muistelee, että lapsuuden pihapiirissä asui useita lapsiperheitä: *”Näin jälkikäteen mä olen monta kertaa miettinyt, siellä oli paljon lapsiperheitä, siellä oli paljon kavereita. Se oli ihanteellinen se ympäristö, vaik se oli pieni se asuntokin, oli ulkovessat ja sauna oli toisella puolella ja sit tien toisella puolella oli urheilukenttä ja koulu ihan muutaman askeleen päässä. Et se oli ihan kiva. Se oli puutalo. Pihapiiriä ei oltu aidattu. Siinä oli niin kuin monta taloa, ei nyt ympyrä, mut siitä muodostui sellainen sisäpiha ja siellä oli hiekkalaatikko.”* Asunto oli kaupungin vuokratalo: *”Olisiko se ollu pikkuisen ahdasta. Näin jälkepäin kun sitä miettii, niin on ollu tosi kivaa, vaik on ollu ahdasta, eikä ole ollut rahaa. Ei mitään niin kauheesti ole ollut, kuin mitä on nykyajan lapsilla, mut silti se oli kivaa. Se oli kivaa, että oli monta sisarusta, että oli kenen kanssa tapella.”*

Siisteys ja puhtaus korostuivat lasten kasvatuksessa: *”Mukulat ulos leikkimään ja siten äiti teki sen itte. Meillä oli lakananvaihtopäivät, siivouspäivät, hiustenpesupäivät ja saunapäivät, kyl se varmaan aika rumbaa oli, kun kuuden hiukset pesi. Se puhtaus oli kauhean tärkeitä. Se keittiö oli kauhean pieni, mut oli pesuvadit ja joka ilta pestiin niissä ja ne vedet lämmitettiin.”* Isän läsnäoloa lapsuudessa Irene ei juuri muista: *”Isästä mulla on loppujen lopuksi tosi vähän muistikuvia. Mulla ei ole oikeastaan mitään muistikuvaa siitäkään, kun isä on asunu meillä. En muista sitä, jotenkin se on aina jäänyt hämärän peittoon. En muista eroakaan.”* Äiti piti tärkeänä lasten kasvatuksessa rehellisyyttä, toisten ihmisten huomioon ottamista ja hyviä käytöstapoja. Vanhempia ihmisiä tuli kohdella kunnioittavasti. Ruokailuajat, iltatoimet ja nukkumaanmenoajat olivat säännölliset: *”...Niin kaikkein ensimmäiseksi me jouduttiin aina sisälle. Et muut sai jäädä sinne leikkimään. Mut jälkepäin me ollaan vasta ymmärretty, että kun meitä oli siinä kuusi ja kaikki nää iltatoimet piti siinä tehdä, niin eihän siitä olisi tullut mitään, jos me oltais vasta yhdeksältä tultu siinä sisälle.”*

Irene kävi puolipäivätarhassa sisarustensa lailla muutaman vuoden ikäisestä. Kansakoulun alun hän koki jossain määrin vaikeaksi, sillä hän arasteli oppitunneilla puhumista: *”Ja koulu ainakin alaluokil oli kamalaa. Mut se oli varmaan semmonen, kun mä olin niin valtavan hiljanen, mä olin tosi hiljanen. Niin se ehkä jotenkin sit ahdisti mua se koulu, kun tykkää, et olis pitäny saada suusta sanottuu muutama sana, mut mä olin todella niin hiljanen ja arka, et mä en uskaltanu.”* Ystävien kanssa hän muistelee puhuneensa mielellään välituntisin. Kolmannen luokan jälkeen vaihtui opettaja, ja samalla koulunkäynti muuttui helpommaksi: *”Ja mä muistan, et 3–6 meil oli sit eri opettaja ja mä muistan, et hän jotenkin ymmärsi, et mä olen hiljanen. Et kyl mä muistan, et mua aina jännitti, et jos mä joutusin jotakin sanomaan, vastaamaankin, mut mun mielestä tää opettaja otti sen tosi hyvin tai ymmärsi, et ei kaikki oo samanlaisia, et joku on hiljasempi ja joku on tosi hiljanen.”* Pohtiessaan vuosien kuluttua haastattelussa sitä, miten opettajan olisi pitänyt näissä tilanteissa toimia, hän miettii: *”No ehkä näin jälkikäteen ois ollu hyvä tai on hyvä, et pistää pikkasen kuitenkin vastaamaan. Et ei jätä sitä hiljast iha sinne ja aattel, et ei toi mittää, kun se ei mittään vastaa. Siis toki mä vastasin aina, jos kysyttiin. Mut olin mä arka ja hiljanen ja kyl mun mielest pikkasen saa patistaa. Vähän.”*

Koulujen kesälomilla Irene oli kesäsiirtolassa samoin kuin vanhemmat siskonsakin: *”Ne oli oikein mukavia paikkoja. Tietty silloin eka kerta, kun sinne meni, niin näin monta päivää ilman äitiä, varsinkin silloin kun mentiin nukkumaan. Mut siellä touhuttiin kaiken*

näköstä. Ne oli mukavia kokemuksia. Kouluiässä mä olen ollu. Se oli vissiin köyhyyden mukaan ja olisko sit ollu yksinhuoltajia, eronneita. Ei siellä ainakaan mitään parempituloisia ollu. Koulusta sai semmosen lapun, mikä täytettiin ja sit se vietiin takasin kouluun. Kyl se varmaan oli kumminkin semmosta joutumista. Et mä joudun tonne. Ja sit oli vielä, kun tiesi, millä perusteella sinne joutuu, niin toivottavasti nyt ei sitten kukaan kuule. Kyl sen tiesi jo lapsena.”

Kouluaikoina Irene piti erityisesti laulusta, musiikista, kuvaamataidosta ja käsitöistä. Sisäliikuntatunneilta jäi sen sijaan vähemmän mukavat muistot: *”Se oli semmost, et josain voimistelusalissa pyörittiin ja opettaja hakkas jottain, mitä se siel sit hakkas ja sit piti mennä sen tahtiin. Ja jottai semmost, kun näin jälkikäteen ajattelee, niin ihan järjetöntä touhuu.”* Talviurheilutunneilla hiihtäminen tuotti ongelmia: *”Mut jos oli hiihtoo, niin oli hiihtoo, ei ollu muuta vaihtoehtoo. Mun mielestä se oli ahdistava semmonen pakko, pakkohiihto, koska ei meilläkään ollu suksii. Et jotkut sukset sit saatiin koulusta lainaksi, mimmoset ne sit oli.”* Erityisesti koululiikunnasta on kuitenkin jäänyt mieleen telinevoimistelu: *”Sit oli sitä telinevoimistelua, mikä oli todella kamalaa, kun kaikki ei kuitenkaan ol semmosia taitavia. Mut oli pakko koittaa sit jotenkin vaan suorittaa. Mut sit ko mä joutusin siel juoksemaan, mikä se oli se hevonen, minkä yli mennään, niin se oli ihan kauheeta. Mä jarrutin joka kerta siin edes, et mä en pystyny menemään siit yli.”*

Ala-aste oli kansakoulua ja yläaste kokeiluperuskoulun aikaa. Englannissa, ruotsissa, matematiikassa, fysiikassa ja kemiassa oli tasokurssit, ja Irene oli suppeilla tai yleiskursseilla näissä aineissa lukuun ottamatta englantia, jossa hän oli keskikurssilla. Yläasteella hän sai rohkeutta lisää: *”No yläaste meni, en mä sielläkään mikään välkky ollu, mut tota mä olin seitsemännel ja viel kahdeksannel, et just noudatin kaikkii ohjei, mut sit yhdeksännel jossai. Et en mä mikään villi ol ollu, enkä gangsteri, mut yhdeksännel alko jo pikkasen sanoon opettajallekin, ei pahasti vaan hyvästi. Oli niinkon semmonen, et kyl mä pikkasen voin suutani avata ja sanno.”* Hän kokee yhdeksännellä luokalla rohkaisuneensa puhumaan myös opettajille. Yläasteella myös koulu ja ystäväpiiri vaihtuivat. Yläasteella oltiin enemmän suuremmissa ryhmissä kuin mitä oltiin oltu ala-asteella. Hän lopetti koulunkäynnin yhdeksannen luokan joulukuussa ja sai silloin kokeiluperuskoulun yläasteelta erotodistuksen: *”Mä lopetin sen yläasteen kesken varmaan siitä syystä, että sisko tarvitsi lastenhoitajaa. Joo, just sille vanhemmalle lapselle ja mä lupausin sit sitä hoitaa. Mä lopetin koulun. En mä sitä ihan huvin vuokse vaan sillai, et kyl siin oli, et mä rupesin sitä poikaa hoitamaan. Hoidin häntä siihen asti, kun alotin ammattikoulun.”* Irene muistelee menneensä rehtorin puheille kertomaan päätöksestään lopettaa koulunkäynti. Kotona asiasta ei keskusteltu: *”Se oli nimenomaan se, et kun mä pääsen töihin, niin mä saan rahaa. Mä saan omaa rahaa ja sit mä voin ostaa ittelleni, mitä mä haluan. Jos mä olisin käyny kouluu ja opiskellu, niin sillo mulla ei olis ollu sitä rahaa. Mä en olis saanu ostettuu ittelleni mitään, kun äitil ei kumminkaan ollu rahaa antaa.”*

Irenellä oli taustalla kuitenkin ajatus siitä, että jokin koulutus oli hankittava: *”Miks mä sin ylipäätänsä menin, niin mä ajattelin, et kyl mun johonkin täytyy mennä, et en mä tähänkään voi jäädä. Et kouluun ja elintarvikeollisuuden peruslinja, yksvuotinen ja sinne mä menin.”* Yksivuotiseen elintarvikealan koulutukseen houkutteli sen lyhyys: *”Ehkä mä sit tosiaankin ajattelin sit, et kouluu täytyy käydä vielä ja jos vaik joku ammatti siit tulus, mut ei siit sit ikinä tullu, mut ehkä mä silloin ajattelin sitä.”* Irene toteaa vielä: *”Se mun täytyy sanno, et oli tosi hyvä, et meit ei pakotettu mihinkään koulutukseen, kouluun eikä tämmöseen, et se on kuitenkin ollu meidän oma valinta aina. Et en mä tie, olisko siit ollu mittään hyötyykään. Mut ei ol ollu mittään, et sun täytyy lukee ylioppilaaks ja tämmöst.”*

Ammattikouluaajoista hänelle on jäänyt miellyttävät muistot. Käytännölliset aineet, kuten ruuanlaittotunnit olivat kiinnostavia. Vähemmän kiinnostavia taas olivat lukuaineet, kuten mikrobiologian, fysiikan, kemian ja matematiikan tunnit. Ammattikoulusta päästyään 1970-luvun puolivälin jälkeen 16-vuotias Irene näki lehdessä ilmoituksen, jossa haettiin perheeseen lastenhoitajaa. Hän sai paikan toimihenkilöperheessä kahden lapsen hoitajana. Hän sai myöhemmin hoidettavakseen lisää lapsia naapuritaloista, joten parhaimmillaan hänellä oli hoidossa kuusi lasta. Lastenhoidon lisäksi hän suoritti mielellään myös kodinhoidon tehtäviä: *”Mä tosiaan siel perhees, mis mä hoidin näit lapsia, niin tosiaankin tein ruuat ja kävin kaupas lasten kans ja pidin jöötä ja pesin pyykkiä ja siivosin.”* Yhteensä hän toimi kolmessa eri perheessä lastenhoitajana yli kahdeksan vuoden ajan.

Irene oli tällä välin tutustunut tulevaan avomieheensä ja muuttanut tämän kanssa yhteen asumaan. Hän jäi pois töistä ensimmäisen lapsensa synnyttyä ja otti kotiinsa hoitolapsia äitiysloman päätyttyä, jotta saattoi hoitaa omaa lastaan kotihoidontuen turvin siihen asti, kunnes lapsi täytti kolme vuotta. 1980-luvun loppupuolella esikoinen meni päiväkotiin ja Irmeli haki paikkaa laitosapulaiseksi vanhustenhuoltoon ja pääsi sinne. Pehdytys laitospulaisen työtehtäviin oli lyhyt: *”Se oli kuule varmaan ihan joku semmonen, et joku, joka siel oli ollu, niin näytti, miten luuttuu heilutetaan. Se oli se pehdytys. Ei mitään semmosta, mitä nykypäivänä on, juu ei. Ja sit itte vaan koitti vähän niinkun järkeillä, et miten tehdään. Ja olihan se sillo, sillohan laitospulainen oli aika alhaal. Laitospulainen on joskus varmaan ollu viel alempana, mut sillon vielä, jos ajattelee, niin maan matonen.”* Myöhemmin tehtävät vanhainkodissa muuttuivat osin hoitotehtäviksi.

Irene sai toisen lapsensa 1990-luvun alkupuolella ja jäi äitiysloman jälkeen noin puoleksitoista vuodeksi hoitovapaalle, jonka jälkeen tytär siirtyi päiväkotiin ja Irene palasi takaisin työhönsä. Joitakin vuosia myöhemmin hän hakeutui töihin päiväkotiin laitospulaiseksi, koska halusi luopua vuorotyöstä. Irenen käydessä vuorotyössä avomies hoiti lapsia iltaisin ja viikonloppuisin, sillä hänellä oli säännöllinen päivätyö. Omien lasten kasvatuksessa Irenen mukaan tärkeitä olivat kohteliaisuus, käytöstavat ja toisten ihmisten kunnioittaminen. Elämäntavat olivat säännölliset, ja ruokailuista ja nukkumaanmenoajoista pidettiin kiinni. Irenen elämää rytmittää aamulenkki useita kertoja viikossa ennen työpäivän alkua. Rotukissat ovat perheen yhteisiä lemmikkejä. Kesät kuluvat mökillä ja asuntoautolla eri puolilla Suomea.

Lasten koulunkäyntiin Irene ei juuri puuttunut muuten kuin kysymällä, onko läksyt tehty, ja kyselemällä tyttären vaatimuksesta esimerkiksi kokeita varten tai arvioimalla tyttären pyynnöstä kouluun tehtäviä esitelmää. Irenen mielestä lapset saavat itse päättää, mitä haluavat peruskoulun jälkeen tehdä. Poika kävi 9-vuotisen peruskoulun ja sen jälkeen kolmivuotisen linjan ammattikoulussa. Tytär on juuri saanut peruskoulun päätökseen ja aloittanut lukion. Tyttären tarina kerrotaan seuraavaksi.

### **Ninni: ”Et se nyt riippuu ittest, et tykkääkö opiskelusta ja mä tykkään”**

1990-luvun alussa syntynyt Ninni on Irenen tytär ja Kyllikin tyttärentytär. Hän kuuluu perheeseen, jossa on siivousalalla työskentelevä äiti, metallialalla työskentelevä isä ja ammattikoulusta valmistunut ja työelämään siirtynyt, vielä kotona asuva isovelji. Ninni on asunut koko lapsuutensa ja nuoruutensa ajan samalla kerrostaloalueella: *”Tää on tosi viihtyisä. Täs on just kaikki palvelutkin lähellä, et tos on jalkapallokenttä ja tääl on virkistäytymisalueita tosi lähel. Tosi mukavaa ja kaikki kaveritkin asuu tos lähel, et ei tarvi lähtee mihinkään hirveen kauas.”* Perhe on vaihtanut kotia pienemmästä suurem-

paan samalla asuinalueella lasten kasvamisen myötä. Ninni muistelee olleensa toisella luokalla saadessaan oman huoneen. Hän on mielellään pitänyt huolta huoneensa järjestyksestä: *”Mä kyl itseasias tykkäänkin siivota just omaa huonetta. Must on mukavampi olla, kun on siistiä.”*

Asuinympäristössä sijaitsevalla jalkapallokentällä on ollut merkitystä Ninnille, sillä hän on aina pitänyt palloilulajeista. Erityisen lämpimänä muistona hänen mieleensä on jäänyt se, kun sukulaisten kanssa pelattiin yhdessä jalkapalloa läheisellä kentällä: *”Meil oli semmonen sukujalkapallo, jossa oli sukulaisia pelaamassa yhdessä jalkapalloo. Sit mä jotenkin siitäkin innostuin varmaan. Päätin sit alkaa pelaamaan jalkapalloo.”* Pelaamisen myötä hän kiinnostui harrastuksesta yhä enemmän: *”Mä olen siis pienestä pitäen aina tykänny palloilulajeista ja sit joskus iskän kaa ollu, et ihan vaan niinku potkittii palloo. Siis no, jotenkin mä vaan tykkäsin jalkapallost. Mun enokin oli just urheilullinen ja just me urheiltiin. Yleisurheilu oli, et siit mä ekaks kiinnostuin. Mut sit jotenki jalkapallo oli vaan semmonen just se, mist mä tykkäsin. Ja iskä varmaan sit autto, pelaamaan ja hakemaan joukkueen, ko mä oikeesti tykkäsin sit pelata.”*

Koulunkäynnin Ninni aloitti lähikoulun ala-asteella: *”No ensimmäisel luokal mä en sitä ensimmäistä päivää kyl muista. Tai kyl mä jotain pieniä kohtii, et istun luokassa ja tälleen. Mä en osannu lukee silloin vielä, mut mä oppisin kyl ensimmäisel luokal lukee ihan hyvin. Ja ala-aste oli ihan sillee mukava, et just tutustu uusiin ihmisiin, sillee oli paljon kavereita. Ja oli ihan kiva, sillee, mitä mä vielä muistan. Ihan mukavaa. Et meil oli just tosi kiva luokka ja oli kiva opettajakin. Just tehtiin kaiken maailman retkii ja tämmösii tosi paljon ala-asteel.”*

Leirikoulutoimintaan osallistumisesta jäi mukavat muistot Ninnille: *”Mä itse asias muistan ne leirikoulut tosi hyvin. Meiän luokallakin oli kaikkee, et opettaja oli keksiny kaiken maailman virikkeitä sinne ja sit me pelattiin jalkapalloo...siel me pelattiin sen koulun oppilaita vastaan jalkapalloo. Oli ihan tosi kivaa, et opettaja oli keksiny kaiken maailman virikkeitä sinne, et ei vaan oltu ja nökötetty siel. Sit oli kaikki diskot ja tämmöset siel, et oli tosi kivaa.”* Ala-asteella järjestettiin kaksi viikon pituista leirikoulua, joista toinen oli viidennen luokan ja toinen kuudennen aikana.

Ninni kertoo, että hänellä on aina ollut runsaasti ystäviä: *”No mul on ihan paljon kavereita, et just saanu koulusta ja harrastuksista. Et tosi paljon ystäviä, et niitten kanssa melkeen joka päivä ollaan. Ei oo simmost hirveen tietty porukkaa, mut on meil niinku oma porukka ja sit ulkopuoleltakin kaverei tulee siihen ihan.”* Osa hänen ystävyys-suhteistaan on alkanut jo alaluokilla: *”No siis, tosa mun paras kaverei, niin mä olen tuntenu sen ihan ensimmäisestä luokasta lähtien. Me ollaan niinku oltu kymmenen vuotta ihan kaverei ja koulussa on just tosi paljon, et ala-asteelta on kavereita ja yläasteelta on kavereita, ihan suurin osa. Ja sit just, ko mä harrastan jalkapalloo, niin sieltäkin on saanu aika hyvän ystävän. Ja tästäkin, nykyisestä koulusta, on pari hyvää kaverei.”*

Ninni kuului ala-asteella ollessaan useiden vuosien ajan kirjakerhoon, jonka ala-asteen opettaja oli perustanut: *”Se oli semmonen kun oli ala-asteen kouluis. Sit me keskusteltiin verkois niist kirjoist, mitä oltiin luettu. Ja sit me tavattiin jossain...oli semmonen lähis, oli semmonen tapahtuma, et me nähtiin joko jossain koulus tai jossain muual niinku kouluaihana ja sit just keskusteltiin kirjoista. Ja sit joskus oli joku kirjavieras ja tämmöst.”* Hän muistelee, että ala-asteen kirjakerhoon piti jättää hakemus, jossa piti perustella sitä, miksi on kiinnostunut kirjoista. Kirjakerho loppui hänen siirtyessään yläasteelle. Hän kertoo lukuharrastuksen jatkuneen myöhemminkin: *”Joo, itse asias mä tykkään tosi paljon lukee. Kesäl ehtii aina lukemaan paljon, kun ei ol mitään koulukirjoi. Mut kyl mä niinku pyrin lukemaan ihan kouluaihanakin kirjoi.”*

Erityisen paljon Ninni piti ala-asteella äidinkielen, kuvaamataidon ja liikunnan tunneista. Kouluaineista ainoastaan matematiikka oli hänelle hankalaa ala-asteen viimeisillä luokilla. Hänestä oli hyvä, että opettaja järjesti matematiikan tukiopetusta aina ennen koetta. Hän kokee näin saaneensa riittävästi apua matematiikan ongelmiinsa, sillä tukiopetuksen jälkeen oli helpompi ymmärtää opetettavat asiat. Hän kertoo suorittaneensa kotitehtävät melko itsenäisesti ja muistelee vanhempien tarkastaneen koulutehtävät lähinnä parin ensimmäisen vuoden ajan hänen sitä pyytäessään. Myöhemmin on riittänyt, että vanhemmat ovat kyselleet kokeisiin. Kokeisiin kyseleminen jatkui yläasteelle saakka. Vanhempien välinen työnjako oli se, että isä kyseli kielten kokeisiin ja äiti muihin kokeisiin. Vanhemmat eivät sen enempää palkinneet hyvistä tai rankaisseet huonoista numeroista: *”En mä varmaan ala-asteel mitään hirveit palkkioit saanu. Et totta kai vanhemmat oli sillai, et kui sul nyt näin huono numero, mut ei mul yleisesti ottaen mitenkään tullu huonoja numeroi muutako matikast. Ja mä sanoin, et se on hankalaa mul. Mä just ite tykkäsin koulust sillai, et ei mul tarvinnu mitenkää niinko palkkioit antaa, et mä lukisin lisää tai mitenkään.”* Ala-asteen päättyessä keskiarvo oli hyvää tasoa.

Ikävänä muistona ala-asteelta Ninnille on jäänyt koulukiusaaminen. Ensimmäisen kerran hän joutui kiusaamisen kohteeksi toisella luokalla: *”Mut me ei otettu sitä mitenkään sillai niinku itteemme. Mut kyl me sanottiin opettajalle ja opettaja sano, et se puhuu sen kanssa. Sit meil oli just, et olisko ollu toisen luokan keväl, kun vaihtu opettaja, just niinku kevääks vaan. Se just otti sen kiusaajan puhutteluun. Sit se sanos, et ko te meette kolmannelle luokalle, ni sillo just hajotetaan nämä luokat kahteen, ko sillo oli kolme, niin me ei päästä enää sen kiusaajan kanssa samalle luokalle. Et se menee eri luokal.”* Kiusaaminen loppui siihen, kun kiusaajana toiminut tyttö vaihtoi koulua toisen luokan jälkeen. Toisen kerran ala-asteen aikana Ninni joutui koulukiusaamisen kohteeksi ollessaan viidennellä luokalla: *”Ko mä sain lasit ja tota mä en sit niit enää koskaan käyttäny. Sit mä sain piilolinssit. Se oli aika kamalaa silloin.”* Ninni kertoi asiasta opettajalle ja kotonaan. Opettaja oli yhteydessä sekä Ninnin vanhempiin että kiusaajan vanhempiin. Hän otti myös puhutteluun koulukiusaajana toimineen pojan. Kiusaaminen jätti kuitenkin jälkensä Ninniin niin, että hän ei käyttänyt koulussa enää silmälasia vaan odotti, että vanhemmat hankkivat hänelle piilolasit.

Ala-asteen jälkeen Ninni siirtyi koulupiirinsä mukaiselle yläasteelle. Yläasteella ollessaan hän viihtyi edelleen hyvin koulussa ja innostui lukemaan aiempaa enemmän. Kiinnostavia aineita olivat äidinkieli, liikunta ja englanti. Häneltä sujui yläaste vielä paremmin kuin ala-aste: *”Et jotenkin mä innostuin tosi paljon siit koulusta, et ko oli uusia opettajia ja kaikki oli niin mukavia. Sit just kehuttiin, et esimerkiks äidinkieles, ko mä olin hyvä kirjottamaan aineita. Mä rupesin sit tosissani panostamaan kaikkeen siellä. Oli mul just äidinkieli seiskal, ni seiskan ekas todistukses kymppi. Tykkäsin tosi paljon ja kannustettiin.”* Myös matematiikka sujui yläasteella: *”No meil oli kans tosi mukava matematiikan opettaja. Et anto tukiopetust just ennen koetta. Ja siis sillo mä taas ymmärsin ne ja matikka nousi taas seiskaan. Et oli mul yhdes vaihees kasikin, mut se riippus kans niis aineist tosi paljon ja sit se lasi. Ko mä jossain aineis tunnen tosi hyvin ne jutut, mut sit taas on niin hankalii. Mut sain tukiopetust todellakin, ni se oli hyvä juttu.”*

Ninnin mielestä yläasteella oli vielä mukavampaa kuin ala-asteella, sillä opettajia ja ystäviä tuli lisää ja luokalla oli hyvä yhteishenki. Yläasteella ollessaan hän alkoi miettiä peruskoulun jälkeisiä opintoja: *”Mä tykkäsin niinko käydä siel tosi paljon. Jotenki enemmän kun ala-asteel. En mä sen ihmeellisemmin alkanu niinko miettii, et mitä sen jälkeen. Vast niinko kasilla, kun tuli se, et lukio vai ammattikoulu. Vast sillon mä ajattelin.”* Valinnaisaineena ollut lakitiedon kurssi sai hänet kiinnostumaan lukio-opinnoista: *”Mut*

*sit taas mä innostusin tos yhes vaihees, kun mul alko lakitieto koulussa, ysillä alko, niin siin mä sit innostuin tosi paljon tost asianajajan ammatista. No sinne pääsee ainoastaan lukion kautta. Et jos mä sinne haluan, ni yliopistoon opiskelemaan oikeustiedettä, niin sit mun pitää mennä lukioon. Sit mä päätin, et mä meen sit lukioon.”*

Kiinnostuneena lakitiedon opinnoista Ninni päätti hakeutua yhdeksännen luokan työelämään tutustumisviikon (TET) ajaksi lakitoimistoon: *”Mä itse asias vaan otin Keltaset sivut ja otin sieltä, kattosin ja pääsin heti ensimmäisel yrittämäl. Soitin sinne ja menin käymään siellä ja tehtiin se tet-sopimus.”* Viikon mittainen harjoittelujakso sai hänet kiinnostumaan entistä enemmän oikeustieteen opinnoista. Harjoitteluviikon aikana hän kopioi ja järjesteli asiakirjoja. Hän pääsi myös seuraamaan oikeudenkäyntiä. Harjoittelujakso sujui hyvin ja asianajotoimisto lähetti Ninnin kouluun tiedon erinomaisesti suoritetusta harjoittelusta.

Yläasteen jälkeen Ninni pääsi aloittamaan lukio-opinnot haluamassaan keskustan luki-ossa. Hän suunnitteli valitsevansa erityisesti sellaisia kursseja, joista olisi mahdollisesti hyötyä oikeustieteellisissä opinnoissa. Hän on haastattelutilanteessa juuri aloittanut opinnot lukiossa. Verratessaan omia opiskelumahdollisuuksiaan äitinsä opiskelumahdollisuuksiin hän toteaa: *”No kyl mul varmaan paremmat mahdollisuudet on, koska mä olen ite kiinnostunu opiskelust. Meiän äiti lopettikin sen koulun yhdes vaihees sillee, et ei sitä oikein kiinnostanu, ko se halus rahaa, se halus heti töihin. Et kyl varmaan, et se nyt riippuu ittest, et tykkääkö opiskelusta ja mä tykkään. Et se on ihan oma valinta siin vaihees.”* Vanhemmat ovat antaneet Ninnille vapauden valita peruskoulun jälkeiset opinnot itse: *”Et vanhemmat ei ol koskaan sanonu, et ei, et sä menet lukioon tai ei, et sä menet ammattikouluun. Ei ne ol koskaan sanonu niin, et mä oon ihan ite saanu päättää, mitä mä elämälläni teen.”*

## Liite 7. Hennan kokemuskertomus

### **Henna: ”Ni meen isä on sit sitä mieltä, et jos ei ol ylioppilas, niin ei ol mitään”**

1980-luvun alussa syntynyt Henna on Kristinan tytär ja Kyllikin tyttärentytär. Hennan lapsuuden perheeseen kuuluivat toimistotehtävissä työskentelevä äiti, opettajaksi kouluttautunut, mutta alaa sittemmin vaihtanut isä ja Henna muutaman vuoden nuorempi sisko. Myöhemmin Henna on saanut veljen äidin puolelta. Hennan ensimmäiset muistikuvat asumisesta ovat kerrostaloasunnosta keskustan tuntumasta, johon perhe muutti hänen ollessaan päiväkotikäinen: *”Asun kerrostalossa, jonka koko olemus piha-piiri mukaan luettuna on ankea. Puut ja istutukset eivät paljoa auta.”*

Hennalla on lapsuudessa ollut useita harrastuksia, kuten ratsastus, tennis, partio, pianonsoitto ja yleisurheilu. Tärkein kaikista harrastuksista on kuitenkin ollut hevosharrastus, jonka hän on aloittanut jo kahdeksanvuotiaana. Pikkuhiljaa muut harrastukset saivat jäädä, ja hän siirtyi siskonsa kanssa olemaan yhä enemmän tallilla. Kaikki vapaa-aika alkoi kulua hevosharrastuksen parissa: *”Murrosiässä kun muil tuli poikaystäviä, niin mä kävin aina vaan tallilla. Ja sit hevonen tuli oikeastaan vahingossa, et mun ei pitäny ollenkaan saadakaan, et sitä ei oltu suunniteltu ollenkaan. Meen isä sano vääräl hetkel, joo käy. Se oli semmonen hetki, kun sen hevosen edellinen omistaja, joka on maanviljelijä, ni joka ei oikeastaan tiedä hevosta yhtään mitään, ni hän oli myymässä sitä hevosta. Sit mä olin tutustunu siihen hevoseen jo jonkin aikaa, tunsin sit sen jo ja soitti maanviljelijä mulle ja sano, et nyt se hevonen sitte myydään. Jos ei kukaan osta sitä, ni sit se menee teuraaks. Minähän sit 14-vuotias pikkutyttö, et ei sitä voi laittaa pois ja sit se maanviljelijä soitti isälle ja sano, et sun tyttäres on just ostanu hevosen. Isä sano sit, et jaha. Sitä kautta se sitten tuli. Se on 12 vuotta ollu ja on vieläkin, mutta on nyt sitten eläkeläinen, et ei enää, et nyt sit viimeiset hetket alkaa olemaan käsillä.”*

Henna kokee vanhempiansa tukeneen häntä aina harrastuksissa. Kun äiti on ollut enemmänkin *”hiljainen tukija”*, isä on vaikuttanut aktiivisemmin harrastusten valintaan. Isän mielestä esimerkiksi pianonsoitto kuului tyärten harrastuksiin: *”Meiän isä on ollu enemmän se, joka niinku usuttaa niille tunneille ja sil taval, et koita nyt jaksaa vaan, et siit on hyötyä sulle. Mutta 7-vuotias pikkutyttö ei ymmärrä sitä, et mikä hyöty siit pianonsoittamisest on, ei voi ymmärtää. Enkä mä vielääkään sinänsä ymmärrä, koska must ei kuitenkaan muusikkoo olis tullu, ni mä en ymmärrä, mikä siin on se juttu. Olis vaikka ratsastuksen voinu aloittaa vuoden aikasemmin.”* Isä on kuitenkin tukenut aina myös ratsastusharrastusta monin eri tavoin. Hän on kuljettanut Henna ja tämän siskoa harrastukseen ja tyärten aikuistuttua osallistunut edelleen hevosharrastuksesta aiheutuneisiin kustannuksiin.

Henna muistelee osanneensa lukea aloittaessaan koulun, sillä isän äiti oli opettanut hänet lukemaan. Erityisesti häntä olivat kiinnostaneet hevosaiheiset kirjat. Koulunkäynnin hän aloitti lähikoulussa: *”Than mukava pieni ala-aste ja koulu, et tykkäsin kyllä kovasti koulusta. En oikein osaa sanoa, miten siel on sinänsä menny, et mä olin kauheen jotenkin, et vasta myöhään ymmärrän asioita, et välil harmittikin se, et on silloin ollu välil semmonen, ehkä turhan lapsellinen. Mun olis varmaan vuos pitäny odottaa ennen kuin menee kouluun. Mä olen vasta jälkeempäin ymmärtäny sen, mitä mä olisin halunnu. Tää opiskelu on sinänsä ollu semmosta vasemman käden opiskelua, et ikävä kyllä. Mut sil on sit onneks päässy niihin paikkoihin, mihin mä oon halunnukkin.”*

Kolmannesta luokasta lähtien Henna siirtyi lähikoulussaan kuvaamataitopainotteiselle luokalle. Hän ei muista, miksi hän on aikoinaan hakenut painotetun opetuksen luo-

kalle, mutta hän arvelee sen olleen vanhempien valinta. Hän muistelee kuitenkin, että koulussa oli kaksi rinnakkaisluokkaa, tavallinen ja kuvaamataitopainotteinen luokka. Hän arvelee olleensa koulunsa ensimmäisellä kuvaamataitopainotteisella luokalla, jolloin sinne riitti ilmoittautuminen. Kuvaamataitopainotteisella luokalla pääsi tekemään kiinnostavia töitä: *”Mä en ol kokenu itteeni koskaan kuvaamataitoihmiseks. Mut kyl siit on ollu hyötyä sit, et mä oon ollu sil luokalla, et on päässy kokeilemaan kaikkia semmosia asioita, mitä ei normaali kuvaamataitotunneilla pääse.”* Luokka oli alusta asti tyttöpainotteinen. Viimeisetkin pojat lähtivät siltä pois yläasteelle siirryttäessä. Muuten luokka siirtyi kokonaisuutena ala-asteelta yläasteelle. Samalla siihen tuli lisää oppilaita muista kouluista.

Kielet, kuten englanti, ruotsi ja myöhemmin saksa ja ranska, ovat olleet koulussa Hennan lempiaineita. Hän kertoo kielten oppimisen olleen itselleen helppoa. Hän olisi halunnut aloittaa saksan jo ala-asteella, mutta se olisi vaatinut koulun vaihtamista. Vanhemmat eivät olleet tähän halukkaita, vaan suosivat lähikoulua. Kouluaineista matematiikka tuotti hänelle eniten hankaluuksia: *”Mul on varmaan matematiikka iha ensimmäisestä tunnist ollu semmonen, mist mä en ol tykänny ja mä olen tosi huono siinä. Mul ei ol tommost loogist päättelykykyä yhtään.”* Suhde muihin lukuaineisiin oli hänen mukaansa lähinnä neutraali. Urheilussa hän pärjäsi hyvin ja osallistui koulunsa kautta erilaisiin kilpailuihin. Liikunnan tunneilta häntä on jäänyt harmittamaan se, että opettaja ei pitänyt ratsastamista kunnollisena liikuntana, vaan pikemminkin väheksyi sitä liikuntamuotona. Opettaja piti hyvinä liikuntamuotoina lähinnä yleisurheilua ja voimistelua.

Henna kertoo suorittaneensa koulutehtävänsä pääasiassa itsenäisesti. Tarvittaessa hän kysyi isältä neuvoa matematiikan, saksan ja biologian tehtävissä. Hän muistelee, että koulutehtävien suorittamista ei ainakaan aktiivisesti valvottu: *”Et oikeastaan mä olen ollu aika laiska koulunkävijä ja sen takia mä en ole useesti tavallaan halunnu vanhempia siihen sotkea, koska sit ne tosiaan rupeis enemmän valvomaan minua ja sit mul tulis enemmän paineita ja sit mä en todennäköisesti sais mitään tehtyä. Sit tietysti kokeisiin piti allekirjotus. Mä olen sen verran sitte, et jos se oli huono, ni se jätettiin vaan pöydälle ja mun täytyy lähtee tallille. Mut jos se oli hyvä, ni sit mentiin näin...et kyl he on ain kyselly, et miten koulus menee.”*

Näin jälkeenpäin ajatellen Henna arvioi koulunkäynnissä olleen mahdollisesti joitain vaikeuksia: *”Mul ei koskaan diagnosoitu minkäänlaista oppimishäiriöä, mut mul on vähä semmonen olo, et mul on jonkin näkönen keskittymiskyky, vähä semmonen ongelma sen kans. Et mä en pystyny keskittymään yhteen asiaan kauheen pitkää aikaa. Et se on varmaan ollu se syy, et minkä takia mä en ol jaksanu kauheesti panostaa siihen kouluunkaan ja sit on pitäny tallil käydä ja tallil käydä ja sit vähä viel tallil käydä. Kun se on varmaan semmost käytännön hommaa, ko sit semmonen teoriajuttu ei ol mun, et täytyy tapahtuu käytännössä kaikki tommonen asia, et tommonen kaikki luettu on sit aina vähä hankalaa mun omaksuu. Mun täytyy käytännös nähdä ja kokeilla, ennenko mul menee perille kaikki jutut.”*

Hennan mielestä koulunkäynti oli hänelle sinällään helppoa, joten hänen ei tarvinnut siihen niin paljon paneutua. Toisaalta hän pohtii haastattelussa sitä, että koulun olisi aikoinaan voinut käydä toisellakin tavalla: *”Mä olen sillai päässy niistä läpi, et mä en ol kauheen reipas koulunkävijä ollu, mikä nyt myöhemmin tietysti harmittaa, mut sille ei nyt oikeen enää voi mitään. No kyl se olis ollu ihan kivaa, ko mä tiedän, et mä olisin pystyny parempaakin.”* Henna muistelee, että hänen keskiarvonsa olisi pysynyt ala- ja yläasteen ajan samalla tasolla, seitsemän ja kahdeksan välillä. Peruskoulun viimeisillä

luokilla hänen suunnitelmansa olivat avoinna, eikä hän tiennyt, mitä haluaisi opiskella. Hän toteaa, että kotoa annettiin kaksi vaihtoehtoa, työelämä tai lukio. Isän toivomuksesta hän jatkoi lukioon: *”Kun mä en tienny, mitä mä sit haluan tehdä, ni meen isä on sit sitä mieltä, et jos ei ol ylioppilas, niin ei ol mitään. Eli täytyy niinkun, et vast, kun on ylioppilas, niin sit on opiskellu kunnolla. Et tota toisaalta se oli ehkä ihan hyväkin, kun mulla ei ollu harmainta aavistustakaan, mitä mä haluan tehdä. Lukio oli toisaalta ihan hyvää aikaa, mut siihen tuhraantu sit tosi monta vuotta, et neljä vuotta siihen sit meni. Sit mul jäi roikkumaan sillai, ko matikan kurseja mä kävin tosi monta kertaa ja mä en vaan koskaan päässy läpi sitä.”*

Henna aloitti työt lopetettuaan opinnot lukiossa. Hän teki töitä mm. laiva-, juna- ja kiinteistösiivoojana joitakin vuosia. Hän koki siivousalan ammatin arvostuksen vähäiseksi ja työn heikosti palkatuksi, joten hän alkoi suunnitella ammatilliseen koulutukseen hakeutumista: *”Koska sit sillä opiskelulla ja sillä ammattitaidolla ei muuhun ehkä pääsekään, ko siihen siivoomiseen”*. Hän päätti hakea peruskoulupohjaiselle linjalle puutarha-alan opintoihin: *”Se vaan tuli jostain. Mul ei ol mitään mielikuvaa, mistä se olis tullu. Mul vaan tuli semmonen olo, et mun täytyy hakee tonne kouluun, et mä nyt vaan haen tonne kouluun.”* Toisaalta hän arvioi isän koulutuksen vaikuttaneen hänen kiinnostukseensa puutarha-alaan: *”Joo, se on varmaan se kun isä on biologi, niin se on se juttu ollu sitten. Mua harmittaa tavallaan, et ois pitänyt ehkä aikasemmin sinne mennä, mut sit taas mä en ehkä ollu kypsä silloin vielä siihen kouluun. Mä en olis silloin varmaan jaksanu keskittyä.”*

Joitakin vuosia myöhemmin hän sai suoritetuksi myös keskeneräiset matematiikan kurssit lukiossa. Hän sai tutkintotodistuksensa täydennettyä ja valmistui ylioppilaaksi. Isä oli kannustanut häntä jatkamaan lukio-opinnot loppuun: *”No, se lukiohan siinä meidän isällä koko aikana oli semmosena, et se nyt olis kuitenkin hyvä saada loppuun. Mut sit se varmaan jossain vaiheessa luovutti, ko siinä meni niin monta vuotta. Mut kyl mä sit senkin sain hammasta purren sillai loppujen lopuks, et sit ko kukaan ei enää painostanu.”* Puutarha-alan opinnoissa valmistuminen ylioppilaaksi merkitsi sitä, että kun Henna oli aloittanut peruskoulupohjaisella kolmen vuoden linjalla, niin hänen oli mahdollista siirtyä ylioppilaspohjaiselle puolta vuotta lyhyemmälle linjalle. Haastattelutilanteessa hän on lähestulkoon valmis puutarhuri. Päätötyö on kirjoitettu, muutama harjoitustyö puuttuu.

Puutarha-alan opintoihinsa Henna kertoo olevansa tyytyväinen. Hän viihtyi erinomaisesti oppilasasuntolassa, oli kiinnostunut alan opinnoista ja koki puutarha-alan itselleen sopivaksi. Opintonsa hän on rahoittanut opintolainalla, työnteolla ja vanhempien avustuksella. Hän on päässyt tekemään puutarha-alan töitä aluksi kesätöinä, myöhemmin työsuhde on vakinaistettu. Avoliitossa olevan Hennan vapaa-aika kuluu hevos- ja koiraharrastuksen, musiikin, kasvikirjojen ja terraarion parissa. Terraario kiinnostaa ammatin ja harrastuksen puolesta: *”Mul on valtava terraario tuol mun huoneessani, mis on orkkideoi ja kaiken maailman, mul on lihansyöjäkasvei, niit mä harrastan oikein”*. Henna arvelee mahdollisesti myöhemmin jatkavansa opintoja esimerkiksi puutarha-alalla. Nyt on kuitenkin työnteon aika koulutusalaan vastaavissa tehtävissä.