

# Elinikäisen oppijan narratiivit: aikuiskoulutus elämän kuteena

**Elämäkerralliset aineistot mahdollistavat ihmisen toiminnan tarkastelun pitkittäisesti ja kertomuksenomaisesti. Voidaan kerätä tietoa ihmisten elämäkulusta ilman poikkileikkaustutkimusten rajoituksia. Seuraavassa artikkelissa kohteina ovat koulutuselämäkerrat, ts. elämäkertomuksissa, joissa pääpaino on kertojan koulutuskokemuksissa. Kuvattavan tutkimuksen aineistona käytetyt elämäkertomukset tuotettiin koulutuksellisiin ja tutkimuksellisiin tarkoituksiin.**

Elämäkerrallinen lähestymistapa on viime vuosina muodostunut yhä keskeisemmäksi sekä eurooppalaisessa aikuiskoulutustutkimuksessa että aikuiskoulutuksen välineenä (kts. Alheit ym. 1995). Suomessa elämäkerrallinen tutkimus koulutustutkimuksessa on viime vuosiin saakka ollut vähäistä. Tilanne on kuitenkin muuttunut, mistä selkeimpänä yksittäisenä ilmauksena on Ari Antikaisen johtama 'Koulutuksen merkitystä etsimässä' -tutkimusprojekti lukuisine eri foorumeilla julkaistuine raportteineen (kts. erityisesti Antikainen ym. 1996, Antikainen & Huotelin 1996).

Elämäkerralliset aineistot mahdollistavat ihmisen toiminnan tarkastelun pitkittäisesti ja narratiivisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että voidaan kerätä tietoa ihmisten elämäkulusta ilman poikkileikkaustutkimusten, kuten kyselyjen, rajoituksia. Luonnollisesti myös elämäkertatutkimuksella on rajoituksensa ja ongelmansa. Mitä ongelmat kulloinkin ovat, riippuu paljolti tutkijan lähestymistavasta; onko hän ensisijaisesti kiinnostunut aineistostaan objektiivisen todellisuuden kuvana, väylänä ihmisten tietoisuuteen vai kulttuuristen kielenkäytön tapojen edustajana. Nämä kolme lähestymistä-

paa eivät välttämättä sulje toisiaan pois, vaikka on selvää, että esimerkiksi ihmisen toimintaa hahmotettaessa tekstinä taka-alalle jää toiminnan biologinen ja psykologinen perusta (Jussila 1992).

Eurooppalaista sosiologista elämäkertatutkimusta luonnehtivat erilaiset lähestymistavat ja tutkimustehtävät. Huomiota ei ole kiinnitetty vain mikrotasolle, vaan erilaiset makrososiologiset kysymykset ovat myös olleet mukana (Bertaux 1983, 6–10, Bertaux & Kohli 1984). Rakenteellisten tekijöiden tarkastelu elämäkertojen kautta nojaa huomioon, että yksilön elämäkulku ei noudata pelkästään omaa logiikkaansa, vaan sen muotoutuminen on osaltaan seurausta ihmiselle ulkoisista yhteiskuntarakenteellisista ehdoista. Niinpä ihmisten tyypilliset elämäkulut ja jonkin insituution – vaikkapa koulun – tärkeys siinä vaihtelevatkin huomattavasti eri yhteiskuntien välillä (Pallas 1993).

Elämäkertojen avulla voidaan siis hankkia tietoa siitä, mikä tiettyjen yhteiskunnallisten olosuhteiden vallitessa on tyypillistä. Niiden avulla voidaan tutkia myös henkilöitä, jotka syystä tai toisesta poikkeavat tavanomaisesta. Standar-

disoitu elämäntulkku on aina abstrakti kuvaus. Yksittäisten ihmisten tasolla elämässä on paljon vaihtelua; ihminen ei passiivisesti toimi niin kuin rakenteet määräävät (esimerkiksi Meyer 1986, 209). Tässäkin tutkimuksessa molemmat puolet, sekä elämäntulkun institutionaalisuus että yksilöllisyys, tulevat esiin. Tutkituissa elämäntulkumuksissa näyttää se, kuinka tietyt yksilön kannalta ulkoiset instituutiot ja yhteiskunnalliset olosuhteet vaikuttavat ihmisten elämäntulkkuun, mutta ihmisten ratkaisut kuitenkin ovat yksilöllisiä.

Elämäntulkututkimuksessa jako yksilöön ja yhteiskuntaan tuntuukin toisinaan hieman keinotekoiselta; elämäntulkumuksessa molemmat ovat yhteenkietoutuneena. Konstruktivistisen ajattelun valossa tämä onkin aivan luonnollista; instituutioiden muodostamien sosiaalisten rakenteiden katsotaan olevan olemassa vain yksilöiden tietoisuuden ja merkityksenannon kautta. Kenneth Gergen (1991, 264) toteaa, että ihmisen autobiografia on kaikkea muuta kuin autonominen, pikemminkin se on sosiobiografia, niin vahvasti elämäntulkumuksessa on myös yhteiskunta mukana. Kertoessaan elämästään ihmiset yhtä aikaa (1) tekevät selkoa tapahtumista, (2) tekevät selkoa itsestään kertoessaan olosuhteistaan ja (3) tekevät selkoa vallinneista sosiaalisista suhteista (McCall 1985, 176–177).

Kertomukset, myös elämäntulkumukset, tuotetaan aina jotain tai joitain tarkoituksia varten. Tässä tutkimuksessa aineistona käytetyt elämäntulkumukset tuotettiin koulutuksellisiin ja tutkimuksellisiin tarkoituksiin. Tämä luonnollisesti vaikutti niiden sisältöön. Vaikka olisi kysymys samasta elämästä, kertomus voi vaihdella huomattavastikin. Eri tilanteissa henkilö poimii elämäntulkumuksesta muististaan eri asioita. Hän myös saattaa tulkita elämänsä tapahtumia eri tavoin (Kohli 1983, 65). Elämäntulkumus on valinnan ja tulkinnan sävyttämä. Niinpä voidaan Knudsenin (1990, 122) tapaan väittää, että elämäntulkumus ei ole suora kertomus henkilön elämästä, vaan itsensä esittämisen, toimien oikeuttamisen ja tulevaisuuden projektioiden strategia.

Elämäntulkumukset myös noudattavat kulttuurisia kerronnan ja kielenkäytön konventioita. Gergen & Gergen (1988, 28) toteavat, että kulttuurissa vallitsevien kertomustyyppien määrää ei voida rajata mihinkään tiettyyn, mutta tiettyssä kulttuurissa tietyt tyyppiset kertomukset ovat yleisempiä ja todennäköisempiä kuin toiset. Niinpä tässäkin aineistona olevat kertomukset kuvaavat sitä, millä tavoin kulttuurissa puhutaan koulutuksesta osana ihmisen elämäntulkua. Eri sukupolvea edustavien kirjoitukset yleensä vaihtelevat mm. siinä, missä määrin kirjoitukset pitävät kiinni kronologiaan tai korostavat jatkuvuutta ja yhtenäisyyttä (Vilkkonen 1988).

## Aineisto

Aineistona käytetään kuuden kasvatustieteen ja yhden aikuiskasvatuksen opiskelijan kirjoittamia elämäntulkumuksia ja heidän käymiään pienryhmäkeskusteluja. Kirjoitustehtävä ja keskustelut olivat osa cum laude approbaturin 'kvalitatiivinen tutkimus kasvatustieteissä' -opintojakson harjoituksia avoimessa yliopistossa vuonna 1995. Opintojakson yleisenä tavoitteena oli perehdyttää kvalitatiivisen tutkimuksen perusteisiin ja menetelmiin.

Avoimen yliopiston opiskelijat eivät välttämättä hae ystävyyssuhteita opiskelunsa kautta (Niemi 1990, 126). Harjoitusten alkaessa olisi ollut käytännössä vaikeaa ja eettisesti kyseenalaista "pakottaa" opiskelijat kertomaan ja kirjoittamaan toisilleen elämästään, vaikka alussa selvitetttiinkin kirjoitusten käyttö ja tarkoitus. Opiskelijat saivat valita kahden toimintamuodon välillä: a) analysoida aikaisemmin toiselta opiskelijaryhmältä kerättyjä oppimispäiväkirjoja, tai b) kirjoittaa omaa elämäntulkumusta ja tarkastella omaa ja toisten opiskelijoiden kirjoituksia tutkimuksellisenä aineistona. 19 opiskelijasta seitsemän valitsi elämäntulkumuksen kirjoittamisen. Harjoitusryhmiä oli kaksi; toisesta oli mukana viisi ja toisesta kaksi opiskelijaa. Valintaa tehdessään opiskelijoilta kysyttiin lupa käyttää kirjoituksia aineistona artikkelissa ja toisaalta lupa ottaa nauhalle pienryhmäkeskustelut. (Ks. viite 1 sivu 302)

Kirjoitusprosessin aktivoituminen tapahtui ryhmätyöskentelyssä, jossa opiskelijat ennen kirjoittamista etsivät yhteistä rajausta kirjoittamiselle. Tavanomaisesta elämäkerran kirjoittamisesta poiketen opiskelijat eivät kirjoittaneet vapaasti elämästään, vaan päätyivät kirjoittamaan koulutuksellisen elämäkerran. Kirjoitusten valmistuttua opiskelijat saivat tehtäväkseen keskustella kirjoitusten yhtäläisyyksiä ja eroja, pohtia kenelle he olivat kirjoittaneet ja miten se mahdollisesti näkyy kirjoituksessa, pohtia mahdollisia tutkimustehtäviä, ja tehdä aineiston analyysisuunnitelmaa.

Opiskelijoiden kirjalliset tuotokset olivat laajuudeltaan 3–5 sivua. Nauhoitetut keskustelut tuottivat 27 sivua aineistoa. Keskusteluja käytetään tässä artikkelissa kahdessa funktiossa: (a) ne ovat lisäaineistona kirjoitusten rinnalla, (b) niitä käytetään lähteenä pohdittaessa elämäkertojen kirjoittamista opetusmuotona. Elämäkerran kirjoittaminen tuottaa muussa yhteydessä usein laajemman aineiston. Esimerkiksi Tigerstedtin (1984) tutkimuksessa opiskelijoiden elämäkerrat olivat keskimäärin 26 sivua; vaihtelu viisi sivusta yli sataan.

### Elämäkerran kirjoittaminen koulutuksessa

Kirjoittaminen kuuluu olennaisesti yliopisto-opiskeluun. Kirjoittamista oppimisen välineenä voi tarkastella erityisesti konstruktivistisen oppimiskäsityksen lähtökohdista (Tynjälä 1996). Kirjoittamista käytetään myös tavoitteellisesti välineenä, jonka avulla opiskelijat löytävät 'omaa ääntänsä' ja ymmärtävät historiaansa ja subjektiivitensa syntyä. Henkilökohtaisten kertomusten kirjoittaminen ja niiden analysointi kuuluvatkin kriittisen pedagogiikan ja feministisen pedagogiikan käytänteihin. (Lindroos 1995.) Omasta elämästä kirjoittaminen on ongelmanratkaisua opiskelijan tuotuksessa, eritellessä, yhdistellessä ja jäsennellessä kokemuksiaan, tunteitaan, tietoaan ja mielipiteitään (kts. Linnakylä et al. 1988, 10). Toiminta tukee itsereflektiota ja koulutuksen yhteydessä

prosessissa on tukena ohjausta tämänsuuntaisiin tavoitteisiin.

Elämäkerran kirjoittaminen voidaan organisoida opetuksen yhteydessä Dominicén (1995) mukaan esimerkiksi seuraavasti:

(1) Opiskelijat rakentavat ensin suullisesti kertomustaan elämästään. Tätä voidaan verrata prosessikirjoittamisen luonnosteluvaiheeseen, jossa kirjoittaja antaa ajatustensa virrata (kts. Linnakylä et al. 1988, 11).

(2) Suullista kertomusta seuraa keskustelu, jonka tarkoituksena on laajentaa ja tarkentaa esitettyä kertomusta. Muiden opiskelijoiden tehtävänä on kysymyksillään ja kommentillaan auttaa esittäjää selkeyttämään ajatuksiaan.

(3) Opiskelijat tuottavat kirjallisen tuotoksen, joka on muodollisempi verrattuna suulliseen.

(4) Kirjoituksia tarkastellaan lopuksi pienryhmässä.

(Dominicé 1995.)

Tutkimuksessamme opiskelijat eivät kokeneet vaikeana kirjoitustehtäväänsä, mikä tulee esille nauhoitettuja keskusteluja tarkastellessa: "Ei ollu kovin hankala tehtävä", "Itsestään kirjoittaa ihan mielellään."

Kirjoitusten käyttö ja tarkoitus oli selvitetty kirjoitusprosessin alussa, mikä luonnollisesti suuntasi prosessia, vaikka se ei ollut välttämättä kovin tietoista.

"Se on kyllä minusta aika selvä juttu, että miksi kirjoitettiin, emmä miettiny sitä kyllä kummemmin siinä tilanteessa, että kenelle kirjoitan tai miksi kirjoitan."

"..enkö myöskään ajatellut, että kenelle kirjoitin, että en setä pitkäsaarelle, enkä millekään kuvitellulle ja miksi kirjoitettiin, niin en mä sitäkään tässä ajatellu, että tästä jotain analysointia tai muuta, että sen vaan kirjoitti ku tiesi, että se piti tehdä."

Kirjoitusprosessissa tekemiään valintojaan (mitä kirjoittaa, mitä ei, miten) opiskelijat kuvaavat vähäisiksi alkaessaan keskustella asiasta, mutta keskustelun edetessä osa tehdyistä valin-

noista selkeytyi.

“En mä mielestäni tehnyt mitään valintoja, että ainut mitä mä tossa huomasin niin oli, että sellasen valinnan mä oon tehnyt niinku tiedostamatta, että yleensä ne mitä mulla oli, tota niin, ne oli lähinnä tähän kouluun, taikka siis työhön liittyviä koulutuksia. (...) Sit mä olin jättäny ne kaikki muut niinku joogat ja pienet kieliopinnot mitä tämmösiä kaikkia nyt on niin ne oli sitten jääny pois, kuitenkin kun ne varsinaisesti tähän vaikuttanu. (...) Mut että itseasiassa jäi kauheesti pois kun mä huomasin, että mä olin sivuhuomautuksiin laittanu kaiken näköstä ja si ne jäikin pois, just näitä tämmösiä niinku pohdintoja näistä syistä ja muista.”

Keskustelut osoittavat, että omaa kirjoitusta arvioi eri tavoin luettuun toisten kirjoituksia. Aineisto vahvistaa sitä, että samasta elämästä voidaan kirjoittaa useita, erilaisia kertomuksia.

“Me puhuttiin täs alussa, että ku oli lukenu muiden, niin tuli semmonen olo, että mäkin olisin voinut laittaa niin tai näin tai...”

Kasvatustieteiden opiskelussa omien elämäkertojen kirjoittaminen ja analysointi on oiva lähtökohhta koulutus- ja oppimisteemojen käsitteilyyn. Elämäkerran kirjoittamisen ja kirjoitusten tarkastelun kautta nousevat esiin myös tutkimusprosessiin liittyvät olennaiset kysymykset. (Dominicé 1995.) Teorian käyttö ja merkitys aineiston analysoinnissa, kvalitatiiviseen tutkimusprosessiin sisältyvien valintatilanteiden runsaus, aineiston laajuuden/niukkuuden ja luokittelun problemaattisuus, erilaisten tutkimusmenetelmien yhdistämisen mahdollisuus sekä tutkimusmenetelmän eettinen oikeutus, olivat aiheita, joita keskusteluissa käsiteltiin.

Elämäkerran kirjoittamista tai vastaavanlaista opetusmuotoa käyttäessään opettajan tulee tunnistaa toimintaan liittyviä eettisiä kysymyksiä: missä määrin opiskelijaa voi ja tulee motivoida osallistumaan tällaiseen toimintaan, miksi opiskelijat kirjoittavat elämästään, miten kirjoituksia käytetään? Voiko opettaja olettaa opiskelijoiden olevan kriittisiä ja kykeneviä arvioimaan omia intressejään ja näkemyksiään

pyrkimyksissä nivoa opiskeltavia sisältöjä avoimesti heidän muuhun elämänpiiriinsä? Kysymys, haluaisinko itse osallistua ko. toimintaan opiskelijana, auttaa ratkaisujen tekemisessä. Jos opiskelijat ja opettaja päätyvät yhteisymmärrykseen elämäkerran kirjoittamisen lähtökohdista ja tarkoituksista, kirjoitusprosessi ja sitä seuraava kirjoitusten analysointi tarjoavat pedagogisesti hedelmällisen mahdollisuuden käsitellä mm. tutkimusprosessia.

### **Koulutuskertomukset: elinikäisen oppijan narratiivit**

Opiskelijoiden kirjoittamia seitsemää kouluselämäkerraa kuvataan kutakin lyhyellä luonnuehdinnalla. Kertomuksia ei luontevasti voinut supistaa tyypeihin. Kaikissa kertomuksissa kertoja on selkeästi koulutuksen “suurkuluttaja”. Kertomuksia voi luonnehtia myös “elinikäisen oppijan mallinarratiiveiksi” edustavathan näiden kertomusten päähenkilöt esimerkiksi työvoimapolitiikan kannalta ihanteellisia tapauksia; henkilöt ovat joustavia itsensä kehittäjiä, joille kouluttautuminen työn kvalifikaatiovaatimusten muuttuessa tai ammatin vaihdon yhteydessä ei ole mikään erityinen ongelma, vaan pikemminkin haaste ja itsestänselvyys.

Pari nimilappua, joilla seuraavassa kuvataan tiettyä tapausta olisivat päteviä kuvauksia myös kaikista muista tyypeistä: koulutus on kaikille jossain määrin pätevyyden laajentaja, samoin kuin se on kaikille sekoitus kiinnostusta ja hyödyn tavoittelua. Päällimmäinen piirre ja muista erottava tekijä tai korostus, punainen lanka, oli jokaisessa kertomuksessa kuitenkin suhteellisen helposti tunnistettavissa. Erittäin tiivistettyinä kertomukset olivat seuraavan kaltaisia:

Koulutus pätevyyden laajentajana (36-vuotias mies): Pätevyys ei tässä viittaa pelkästään ammatilliseen osaamiseen. Henkilö oli hankkinut keskiasteella tekniikan alan ammattikoulutuksen, minkä jälkeen hän oli pätevoitynyt työnantajansa koulutushierarkiassa. Työn ohella hän suoritti tutkinnon myös teknillisessä oppilaitok-

sessä. Tämän jälkeen hän on opiskellut avoimessa yliopistossa sosiaalipsykologiaa ja aikuiskasvatusta. Kertomansa mukaan opiskelu on auttanut ymmärtämään ja hyväksymään erilaisia asioita ja antanut valinnanmahdollisuuksia työuralla. Tähtää kandidaatin tutkintoon.

Koulutus kiinnostuksen ja hyödyn sekoituksena (33-vuotias nainen): Henkilöllä on yhteiskuntatieteellinen yliopistotutkinto, jota hän ammatillisen suuntautuneisuuden sijasta opiskeli lähinnä omasta kiinnostuksestaan. Sosiaalinen opiskeluelämä oli olennainen osa opiskelua. Tutkinnon jälkeen hän on laajentanut ammatillista pätevyyttään suorittamalla avoimessa yliopistossa arvosanoja sosiaalipolitiikassa, erityispedagogiikassa ja kasvatustieteessä. Lisäksi hän on osallistunut ammatilliseen työllisyyskoulutukseen. Kansalaisopistossa hän on suorittanut kursseja mitä erilaisimmilta aloilta. Toteaa itse, että koulutus on ollut hänelle ”sekoitus mielenkiintoa ja epämääräisiä hyötynäkökoh-  
tia”.

Koulutus riippuvuutena (30-vuotias nainen): Ei vielä lukiossa ollut erityisen innostunut opiskelusta. Niinpä omien sanojensa mukaan laiskuuden ja päämäärättömyyden vuoksi ei päässyt yliopistoon. Hakeutui ammatilliseen koulutukseen puoleksi vuodeksi, minkä jälkeen haki uudelleen yliopistoon. Ei päässyt. Pakollisen väli vuoden aikana korotti päästötodistuksen numeroitaan ja sai tästä kipinän opiskella. Jäi koukuun. Hakeutui kauppaopistoon, missä viihtyi ja pärjäsi hyvin. Tämän jälkeen hakeutui avoimeen yliopistoon opiskelemaan kasvatustieteen approbaturia, mistä innostui ”valtavasti”. Opiskeli päivisin ATK:ta työllisyyskoulutuksessa ja iltaisin kasvatustiedettä. Toteaa, että ”henkisestä kehityksestä huolehti kasvatustieteen opinnot”. Viihtyi tosin hyvin myös ATK opinnoissa. Tämän jälkeen jäi äitiyslomalle ja aloitti markkinoinnin approbaturin opinnot. Seuraavaksi hän meni taas työllisyyskoulutukseen, nyt rittäjäkursseille. Aloitti kasvatustieteen cum lauden opinnot avoimessa yliopistossa. Kertoo, että tarve opiskeluun on voimakas tunne, ”kun kerran aloittaa, ei pysty lopettamaan”. Aikoo opiskella vielä monta vuotta ja

tutkinto kasvatustieteessä on suurin ambitio.

Koulutus väylänä tietylle kentälle (45-vuotias nainen): Oli jo lukiossa kiinnostunut luokantaitarhanoimittajan ammatista. Ei kuitenkaan päässyt opettajankoulutukseen vaan meni talouskouluun. Seuraavana vuonna pääsi ja meni opiskelemaan suomea yliopistoon, jossa suoritti tutkinnon. Tämän jälkeen haki lastentarhaseminaariin, pääsi ja suoritti lastentarhanoimittajan tutkinnon. Työskenteli esikoulunopettajana ja myös ala-asteen opettajana. Jäi kuitenkin työttömäksi ja hakeutui opiskelemaan alkuopetusta sekä myöhemmin kasvatustiedettä avoimeen yliopistoon. On edelleen vailla työtä ja toteaa, että ”tottumisen jälkeen työttömänä oleminen ei tunnu hullummalta kun voi sivutoimisesti opiskella ja välillä tehdä sijaisuuksia”. Opiskellut myös erilaisia harrastusluonteisia aloja. Harkitsee opintojen jatkamista kasvatustieteen kandidaatiksi.

Koulutus reaktiona työelämän haasteisiin (48-vuotias nainen): Ylioppilaaksi pääsyn jälkeen hän ajautui sattumalta lastentarhaan harjoittelijaksi, mikä sai hakeutumaan lastentarhaseminaariin. Ala tuntui kutsumusammattilta, vaikka valinta jälkeenpäin ajatellen näytti sattumalta. Pian valmistumisen jälkeen siirtyi vammaisten lasten esikoulun opettajaksi. Jonkin ajan päästä alkoi kokea tarvitsevansa lisäkoulutusta ja opiskeli sosiologiaa, musiikkia, ilmaisua ja kasvatustiedettä. Vuodet kuluivat töissä ja omia lapsia kasvattaen ja kouluttautuminen oli vähäistä. Työpaikan pysyvyys muodostui kuitenkin epävarmaksi, mikä sai lähtemään opiskelemaan erityispedagogiikkaa, logopediä, viittomakieltä, musiikkiterapiaa ja MPD-terapiaa. Hakeutui esiluokanopettajaksi. Koska oli kuitenkin epäpätevä, alkoi hankkia koulutusta kesäyliopistossa ja suoritti kouluhallinnon arvosanan. Aloitti myös kasvatustieteen cum lauden opiskelun avoimessa yliopistossa. Työhön liittyvien asioiden lisäksi on opiskellut erilaisia asioita myös ”itsensä iloksi”. Mahdollisesti jatkaa kasvatustieteen opintoja pidemmälle.

Koulutus itsestäänselvyytenä (26-vuotias nai-

nen): Hänen kertomuksessaan opiskelu on ollut "rento" asia harrastusten ja poikaystävän lomassa. Ylioppilaaksi pääsyn jälkeen meni yläasteelle historian opettajaksi, mikä oli hyvä kokemus. Asunut eri paikkakunnilla. Aloitti kauppaopiston muutettuaan poikaystävän vuoksi Tampereelle. Kauppaopisto ei kuitenkaan ollut kovin hyvä kokemus. Sen jälkeen ollut töissä ja aloittanut kasvatustieteen opinnot. Tähtää nyt ala-asteen opettajaksi ja mahdollisesti myöhemmin äidinkielen opettajaksi.

Koulutus toisena mahdollisuutena (38-vuotias nainen): Kertoo, kuinka nuoruuden myllerryksistä johtuen koulu alkoi jossakin vaiheessa mennä huonosti. Vanhemmat syyttivät laiskudesta, mikä sai kapinoimaan ja kiinnittymään kaveripiiriin entistä tiukemmin. Aloitti merkantin opinnot. Opintojen jälkeen pääsi nuorena työelämään. Tässä vaiheessa tajusi, että voi itsekin vaikuttaa elämäänsä. Haki käsi- ja taideteollisuusoppilaitokseen ja teatterikouluun, mutta ei päässyt. Pääsi töihin mieleiselleen alalle taiteen pariin. Joutui kuitenkin vaihtamaan alaa. Aloitti työn ohella ammatilliset opinnot ja iltalukion. Lasten saamisen vuoksi menetti työpaikkansa ja lopetti opiskelun. Sai kuitenkin lapsistaan voimaa ja aloitti jonkin ajan kuluttua iltalukion uudestaan. Opiskelun ja perheen hoitaminen yhtä aikaa oli rankkaa: usein kello oli kaksi tai kolme yöllä kun pääsi nukkumaan. Kirjoitti ylioppilaaksi ja penkkarit, kirjoitukset ja lakkiaiset olivat suuria kokemuksia. "Ei parempaa päätöstä koko urakoinnille ollut kuin saada symbolinen valkoinen lakki – vihdoinkin!" Näin lukion jääminen ei enää hiertänyt mieltä. Onnistuminen muutti käsitystä itsestä oppijana ja nyt uskaltaa ottaa vastaan vaativampia haasteita. Vihjaa opiskelun jatkosuunnitelmista kertoessaan olevansa nyt tämän uuden luottamuksensa alkutaipaleella.

### Motiivisanastot kulttuurisina resursseina

C. Wright Mills (1940) esittää käsitteen motiivisanasto (vocabularies of motive), jolla hän viit-

ta kielessä käytössä oleviin kulttuurisiin ilmauksiin, jotka ovat ihmisten käytettävissä toiminnassa sekä toiminnan perustelemisessa tai oikeuttamisessa. Klassisessa artikkelissaan Mills on jo varsin varhain omaksunut kielitieteestä internalistisen asennoitumistavan kielen käytön tarkasteluun. Sen sijaan, että kieltä käytettäisiin viittaamaan yksilöiden yksilöllisiin tiloihin, voidaan tarkastella kielen sosiaalisia funktioita. Ei siis välttämättä tarvitse olla kiinnostunut jostakin kielen käyttöä edeltävästä, vaan voidaan olla kiinnostuneita myös esimerkiksi siitä miten tietynlainen kielen käyttö vaikuttaa tulevaan toimintaan. Tämä ajatus on sittemmin paljolti diskurssianalyysin myötä tullut tunnetuksi laajemminkin yhteiskuntatieteissä.

Mills (1940, 904–909) tarkastelee motiiveja tyyppillisinä sanastoina, joilla tietyssä tilanteessa on tietty funktio. Ihmisillä on tapana antaa omalle ja toistensa toiminnalle sanallinen perustelu. Yksinkertaisesti "motiivit ovat sanoja". Erilaisissa tilanteissa on käytössä erilaiset motiivisanastot. Niinpä samakin toiminta voidaan eri tilanteissa perustella eri tavoilla – eri tilanteissa erilaiset motiivit ovat hyväksytyjä. Motiiveilla voidaan perustella ja oikeuttaa yhtäläillä tulevaa, nykyistä kuin mennyttäkin toimintaa. Mills kyseenalaistaa jaottelun "todellisiin" ja rationaalisiin motiiveihin. Hän katsoo, että fysiologisia prosesseja ei voi päätellä kielellisistä ilmiöistä. Millsille kieli ei ole ulkoinen ilmaus tai myötäseuraus jostakin priorisesta, aidosta ja syvällisestä yksilössä. Ei myöskään ole olemassa mitään tapaa varmistaa empiirisesti sisäisten prosessien ja kielellisten ilmauksien vastaavuutta. Henkilön ilmauksia tietyssä tilanteessa voidaan verrata ainoastaan hänen esittämiinsä ilmauksiin jossakin toisessa tilanteessa. Näiden mahdollinen yhdenmukaisuus ei kuitenkaan todista ilmauksien luotettavuutta sisäisten prosessien kuvauksena. Näin ollen verbalisoituja motiiveja ei tule käyttää kuvaamaan jotakin sellaista, mikä on ihmisen omassa tietoisuudessa. Sen sijaan niitä voidaan käyttää kuvaamaan sitä, mitkä ovat tietyssä tilanteessa käytössä olevat motiivisanastot.

Seuraavassa tarkastelussa on noudatettu Millsin



ajatusta motiiveista kulttuurisina ilmauksina, jolloin ne näyttäytyvät puhujan tai kirjoittajan käytettävissä olevina tapoina käyttää kieltä. Huomio on kiinnitetty opiskeluun yleensä tai jonkin tietyn alan valinnan perusteluihin. Samalla kun esitetyt ilmaukset kuvaavat kulttuurissa vallitsevia opiskelun perustelemisen tapoja, ne ovat osa henkilöiden identiteetin esittämistä. Diskursiivisessa tavassa lukea ja tulkita aineistoja on usein keskeisenä kysymys siitä, minkälaista identiteettiä henkilö puheellaan itselleen tai viiteryhmälleen rakentaa (esimerkiksi Honkonen 1997, 124–181). Tällöin ajatellaan Millsin tapaan, että kieli ei niinkään kuvaa todellisuutta, vaan luo sitä. Samaan tapaan identiteetin diskursiivinen rakentaminen tai esittäminen on usein esillä myös postmoderneissa identiteettikäsityksissä (esim. Gergen 1991; Bauman 1993; Kellner 1995).

Opiskelijoiden opiskeluelämänkerroissa esiintyi suhteellisen runsaasti opiskelun perusteluja. Perustelujen avulla oma toiminta näyttäytyi järkevänä: ihmiselle on ominaista nähdä oma elämänsä narratiivina, jossa kertomuksen osat liittyvät loogisesti toisiinsa. Kertomuksen yksittäinen asia saa merkityksensä osana kokonaisuutta (Polkinghorne 1988, 19; Freeman 1992, 33). Tosin opiskeleminen oli ilmeisesti toisinaan niin itsestään selvä asia, että kirjoittaja ei ollut katsonut perusteiden esittämistä tarpeelliseksi. Opiskelijoiden ilmaukset liittyivät toisaalta heidän omaan elämäkertomukseensa ja toisaalta siihen historialliseen aikaan, jossa tapahtumat on eletty ja kerrottu. Erilaisia perusteluja opiskelulle ylipäänsä tai opiskeltavan alan valinnalle esiintyi yhtätoista eri tyyppiä. Koska muut esitetyt perusteet ovat käytössä vain kerran taikka kaksi, voidaan vain seuraavassa taulukossa esiintyviä pitää toistuvina puhetapoina.

Itsestäänselvyys mainittiin pari kertaa, mutta opiskeleminen ja alan valinta vaikutti olevan sitä paljon useamminkin: henkilön kertomus saattoi olla koulutuksen kyllästävä, mutta perusteluja esitettiin vain muutamassa kohdassa ja silloinkin ohimennen.

**Taulukko 1.** Opiskeluun liittyvät motiivisanastot

	käytössä kertaa
1. Työelämään liittyvä opiskelu	19
- reaktiivinen opiskelu (8 kertaa)	
- ennakoiva opiskelu (11 kertaa)	
2. Kiinnostus ja oma ilo	11
3. Aikaisempi elämä (, jolle opiskelu on luonnollista jatkoa)	6
4. Tulevat opinnot	4
5. Muut ihmiset	4

### Työelämään liittyvä opiskelu

Työhön liittyvät kuvaukset olivat aineistossa yleisin tapa perustella koulutusta. Esimerkiksi yhteiskuntatieteiden kandidaatti, jonka koulutuselämäkertaa edellä luonnehdittiin määreellä 'Koulutus mielenkiinnon ja hyödyn sekoituksena' mainitsi useissa yhteyksissä työhön liittyvät tekijät opintojensa perusteluina vaikka hän toisaalta oli opiskellut asioita myös "puhtaasti" kiinnostuksesta ja harrastusmielessä. Työn pohjalta virinnyttä sosiaalipolitiikan opiskelua hän perustelee seuraavasti:

"Jotenkin tuntui, että omaa tietämystäni pitäisi lisätä sosiaalipolitiikan suuntaan. Lisäksi siitä löytyisi mahdollisuus laajentaa ammatillista pätevyyttä; tiettyjen opintojen jälkeen voisin saada sosiaalityöntekijän pätevyyden. Jos tuo nyt mitään hyödyttäisi."

Saman ajatuskulun, kyynistä loppukommenttia myöten, hän toistaa erityispedagogiikan opintojen perusteluissa:

"Erityispedagogiikan apron suoritin kesäyliopistossa. Olen sen verran työskennellyt kehitysvammaisten kanssa mm. lukuvuoden opetustyössä, että tunsin sen jotenkin läheiseksi ja ajattelin, että siitä voisi tulevaisuudessa olla hyötyä. Ei vielä ole ollut."

Hän hakeutui myös "Ammatiksi aikuiskoulutus" -työllisyyskoulutukseen ja perustelut noudattavat samaa rataa:

"Koulutus tuntui olevan juuri minulle sopiva, olinhan jonkin verran tehnyt opetustyö-

tä. Toivoin, että kurssi parantaisi tulevaisuudessa mahdollisuuksiani opetustyöhön.”

Nykyiset kasvatustieteen opinnot ovat kertomuksessa luonnollista jatkoa:

”Tämän hetkinen kasvatustieteen opiskelu on enemmänkin hyötynäkökohdista kuin mielenkiinnosta. Kuvittelen taas, että kasvatustieteen ei voi olla hyödyllinen sitten joskus.”

Nämä kuvaukset kertovat karua kieltään nykyisestä historiallisesta ajasta. Nuorille aikuisille akateeminen tutkinto ei enää takaa pysyvää työsuhdetta, vaan he parsivat elämänsä kokoon työttömyyden, lyhyiden työsuhteiden ja opiskelun vuorottelusta. Toisinaan koulutukseen suhtaudutaan hieman epäillen, kuten tässä esimerkissä, toisinaan sitä pidetään varsin varmana vakuutuksena työttömyyttä vastaan. Työelämä ”pakottaa” opiskelemaan ja työelämäpuhe oikeuttaa opiskelemisen silloin kun muut elämänalueet saattaisivat siitä kärsiä.

Käyttämällä ”työelämäpuhetta” opiskelijat samalla luovat itselleen identiteetin vastuullisena kansalaisena, joka kantaa huolta ainakin omasta itsestään huolehtiessaan mahdollisuuksistaan työmarkkinoilla. Tällainen aktiivinen kansalainen epäilemättä onkin ideaalinen ”elinikäisellä oppimisella työttömyyttä vastaan” -ideologian ilmentymä. Eri asia on se, että elinikäinen oppiminen ei tosiasiallisesti yhteiskunnan työttömyysongelmia ratkaise.

Työelämään liittyvät perustelut jakaantuvat yllättävän selvästi kahteen tapaan: reaktiiviseen ja ennakoivaan. Reaktiivista työelämään liittyvä koulutus on silloin kun henkilö hakeutuu koulutukseen työssä kokemansa riittämättömän pätevyyden vuoksi. Edellä kaksi ensimmäistä sitaattia olivat tätä tyyppiä; työssä saadun kokemuksen pohjalta henkilö katsoi, että tarvitsee lisäkoulutusta. ’Opiskelu vastauksena työelämän haasteisiin’ -tapauksessa tällainen opiskelu oli koko kertomuksen ’punainen lanka’, jonka henkilö toi selkeästi esille käyttämällä ilmauksia: ”Jonkin aikaa työtä tehtyäni tunsin tarvitsevani lisäkoulutusta” ja ”Olin siis taas

epäpätevä. Siispä piti saada koulutusta”.

Kertomuksissa oli myös kuvauksia ennakoivasta työelämään liittyvästä kouluttautumisesta. Tällöin ei reagoida osaamisen jo esiintulleisiin puutteisiin, vaan valmistaudutaan tulevaisuudessa mahdollisesti vastaan tuleviin vaatimuksiin ja parannetaan asemaa työmarkkinoilla keräilemällä koulutusta aloilta, joista mahdollisesti voisi olla hyötyä. Henkilöllä ei välttämättä ole selvää kuvaa siitä, tuleeko opiskeltavista asioista todella olemaan hyötyä työelämässä tai miten ja missä hän tulee oppiaan hyödyntämään. ’Koulutus mielenkiinnon ja hyödyn sekoituksena’ -tapauksen käyttämä ilmaus ”epämääräiset hyötynäkökohdat” onkin kuvaava: asemaa työvoimajonossa pitää parantaa keräilemällä erilaisia koulutuksia, jotka jotenkin tuntuvat luonteeltaan omassa elämäntilanteessa: ”kasvatustieteen cum laude voi olla hyödyllinen sitten joskus”. Toisinaan taas ennakoiva opiskelu voi tähdätä hyvinkin määrätietoisesti johonkin tiettyyn ammatilliseen tavoitteeseen.

## Kiinnostus ja oma ilo

Kiinnostus jotakin asiaa tai ylipäätään opiskelua kohtaan oli toiseksi yleisin tapa perustella koulutusta. Kirjoituksista löydettyjen motiivisanastojen frekvensseistä poiketen keskusteluaineistossa opiskelijat kylläkin asettavat ensisijaiseksi yhteiseksi piirteekseen halun opiskella. Kiinnostuksen ilmauksissa kirjoituksissa kerrotaan yleisestä kiinnostuksesta avoimen yliopiston opiskeluun ja omaehtoiseen opiskeluun, yliopiston pää- ja sivuaineiden valinnasta kiinnostuksen mukaan, sekä harrastusluonteisista kursseista esim. kansalaisopistossa. Usein kiinnostus on yhteydessä työelämään, joten työelämäpuhe ja kiinnostuspuhe eivät ole toisensa poisulkevia luokkia vaan usein läheisesti toisiinsa liittyviä. Ulkoiset pakot ja oma kiinnostus kietoutuvat yhteen niin, että on vaikea määritellä kumpi loppujen lopuksi olisi jotenkin primäämpää.

”Tässä vaiheessa ajattelin tulevaisuutta sillä kannalta, että vaikka minulla oli opistoasteen tutkinto, mitä muillakin tuhansilla ih-



misillä on, niin minulla olisi tarjota jotain sellaista tietoa ja taitoa, mitä muilta saman alan ihmisiltä puuttui. Kilpailutilanne työelämässä sai minut opiskelemaan lisää. Myös halu tietää lisää asioista sai minut opiskelemaan.” (koulutus riippuvuutena)

”Asiat kiinnostavat, koska muutosta on tapahtunut niin paljon. Tunnen saavani ”eväitä” työtäni varten.” (koulutus vastauksena työelämän haasteisiin)

Keskusteluaineistossa työelämäpuhe ja kiinnostuspuhe myös eriytyvät toisinaan ja näyttävät jopa vastakkaisina.

”Niin ja se, ettei tarvite tehdä sitä työtä, vaan saa tehdä mitä itse haluaa.”

”...että jos vois opiskella siihen saakka – maksettas joku opiskelueläke – niin se olisi ihan mukava tulevaisuudenkuva.”

Kiinnostuspuhe on individualistinen tapa ilmaista asioita. Puhuttaessa kiinnostuksesta viitataan yksilön sisäiseen suuntautuneisuuteen. Henkilön toimintaa eivät tällöin sanele ulkopuoliset ehdot, vaan hän toimii omista lähtökohdistaan. Myös puhe ”omaksi iloksi” opiskelemisesta kuuluu tähän samaan luokkaan. Kiinnostuspuhetta käyttäessään henkilöt samalla luovat itselleen itseohjautuvan opiskelijan identiteetin; henkilö ei ole ulkoisten pakkojen marionetti. Keskusteluaineistossa opiskelijat myös itse pohivat, onko kouluttautuminen heistä itsestään lähtevää ja toisaalta missä määrin ulkopuoliset ehdot ovat säädelleet heidän toimintaansa.

### Aikaisempi elämä

Aikaisemman elämän toiminnalla tai tapahtumilla perusteleminen on luonteva narratiivinen strategia perustella toimiaan. Viittaaminen siihen mitä aiemmin teki, tehdään jostakin teosta elimellinen, luonnollinen osa kronologista kertomusta. Mielen aikaansaaminen omaan toimintaan on yksi kertomusten funktio (McCall & Wittner 1990, 59).

”Paikkakunnallemme oli tullut muutamia vuosia aiemmin tekstiilitehdas. Olin ollut

siellä kesätöissä ja suunnittelin kovasti tekstiili-insinöörin uraa.” (koulutus vastauksena työelämän haasteisiin)

”Miksi juuri kauppaopistoon? Tässä vaiheessa olin ollut pankissa töissä ja olin innostunut työskentelemään siellä jatkossakin. Halusin tietää lisää taloudesta ja kaupallisista menettelytavoista.” (koulutus riippuvuutena)

”Koulutus tuntui juuri minulle sopivalta, olinhan jonkin verran tehnyt opetustyötä.” (koulutus mielenkiinnon ja hyödyn sekouksena)

Arkikielessä kertomus on luonteva tapa tehdä omista toimista ja valinnoista järkeviä ja perusteltuja: ”olin ollut pankissa töissä ja...” Elämäkerrallinen menetelmä kykenee tuottamaan tällaisia narratiivisia tulkintoja tapahtumista. Kuten näistäkin otteista huomataan, ihmisen toiminnan perustelut ”sijaitsevat” sekä menneessä että tulevassa. Kun elämäkertomuksen palaset sopivat loogisesti yhteen muodostaa henkilö itselleen identiteetin järkevänä ja johdonmukaisena ihmisenä. Aikaisempien tapahtumien, sen hetkisen itsetuntemuksen ja tulevaisuuden suunnitelmien valossa ratkaisut tällaisessa loogisessa kertomuksessa näyttävät järkeviä. Näin on silti, vaikka henkilö jälkikäteen toteaisi tehneensä esimerkiksi koulutus- tai ammattivalinnoissaan virheratkaisuja.

### Tulevat opinnot

Koulutusta perusteltiin myös tulevilla opinnoilla. Koulutusyhteiskunnassa tietty koulutus on vaatimuksena johonkin toiseen tai ainakin siitä voi olla etua koulutusmarkkinoilla taistelussa niukoista koulutuspaikoista. Vaikka kaikki eivät suoraan puhu koulutuksesta tulevien opintojen perustana, on kaikkien kertomusten lopussa tavalla tai toisella tällainen ajatuskulku. Jokainen kirjoittaja vähintäänkin mainitsee tulevat opiskelusuunnitelmansa. Näin nykyinen kasvatustieteen opiskelu asettuu, ei aluksi eikä lopuksi, vaan yhdeksi lenkiksi koulutuksen ketjussa. Juuri avoin yliopisto, josta aineisto on kerätty, toimii tällaisena linkkinä. Joka tapa-

uksessa koulutuselämäkerrat ovat ilmentymä kulttuurisesta kertomuksesta, jossa päähenkilö vastoinkäymisistä välittämättä kamppailee luontoa vastaan. Korven tai suon raivaaja vain on vaihtunut työ- ja koulutusmarkkinoilla kamppailevaan itsensä kehittäjään. Taistelu luonnonvoimia vastaan on vaihtunut kilpajuoksuksi työelämän muutoksien kanssa.

Koulutusta perusteltaessa tulevilla opinnoilla luodaan hyvin samankaltaista identiteettiä hyvin samankaltaisella diskursiivisella strategialla kuin tapahtui viitattaessa elämän menneisiin tapahtumiin. Tässäkin ihminen näyttäytyy järkevänä ja johdonmukaisena ja lisäksi vielä määrätietoisena elämänsä ohjaajana.

### Muut ihmiset

Muut ihmiset olivat kavereita, poikaystäviä, opettajia, joilla oli henkilöiden kertoman mukaan vaikutusta opiskelun aloittamiseen tai suuntautuneisuuteen. Puhe muista ihmisistä on vastakkaista erityisesti kiinnostuspuheelle sikäli, että kun kiinnostuspuhe luo henkilöstä kuvan itseohjautuvana, puhe muiden ihmisten vaikutuksesta luo hänelle toisten vaikutuksille alttiin toimijan identiteetin. Puhetavat eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois, vaan ne voivat esiintyä samankin kertomuksen eri yhteyksissä.

### Aikuiskoulutus ja tulevaisuuteen suuntautuminen

Aiemmin sosialisointia katsottiin rajautuvan lapsuuteen ja nuoruuteen, joita elämänvaiheina luonnehti valmistautuminen aikuisuutta varten. Toki lapsuus ja nuoruus ovat tätä edelleenkin. Kuitenkin, kuten koulutukseen liittyvien motiivisanastojen tarkastelu osoitti, myös aikuisuutta luonnehtivat nykyisin aiemmin pelkästään lapsuuteen ja nuoruuteen liitetyt määreet: keskeneräisyys, riittämättömyys, puutteellisuus ja – työelämän muutosten myötä yhä useammin – epävarmuus ja avoimuus vaihtoehtoilta. Koulutuksen perusteluissa työelämän merkitys dominoi. Opiskelua perustellaan usein myös opis-

kelulla itsellään; opiskeleminen parantaa paitsi työmahdollisuuksia, myös tulevia opiskelumahdollisuuksia. Samalla opiskelijoille on ollut tärkeää (keskusteluaineisto) löytää narratiivinsa rakentamisessa koulutukseen hakeutumisen motiiviksi ”oma mielenkiinto”: oman toimintansa ymmärtämiseen pyrkiessä haetaan tasapainoa yhteiskunnallisten tekijöiden ja henkilökohtaisen merkityksenantojen välille.

Juuri näiden kahden keskenään selvä ristiriitaisen ulottuvuuden (ulkoinen pakko vs. oma kiinnostus) yhteenkietoutuminen ja erityisesti sopusointu henkilöiden puheessa on merkillepantavaa. Toisaalla työelämäpuheen sekä toisaalla kiinnostuksen ja oman ilon esiintyminen ei sinänsä ole kovin yllättävää, onhan länsimäinen koulutus selvästi näiden kahden arvon taistelulentä. Kulttuurissamme arvostetaan aineellista hyötyä tuottavaa osaamista, joka ilmenee erityisesti tavaroiden ja palvelusten tuottamisena työelämässä. Toisaalta Platonin ajatus tietämisestä tietämisen itsensä vuoksi taikka ajatus oppimisen ilosta arvona sinänsä, elävät myös vahvasti niin kansalaisten kuin koko aikuiskasvatustieteenjärjestelmänkin arvomaailmoissa.

Aikuiskoulutuksen suurkuluttajien aikuisuutta luonnehtiikin piirre, joka tavallisesti on annettu nuoruudelle. Nuoruus mielletään usein – Tommi Hoikkalan (1993, 148) ilmaisu käyttäkösemme – kouluttautumiseksi ja itsenäisyyden aineiden hankkimiseksi tulevaisuudessa sijaitsevaa varten. Tietyt aineiston ilmaukset viittaavat siihen, että koulutus on usein pyrkimystä pitää mahdollisuuksia avoimena:

”Tavoitteena on ala-asteen luokanopettajan pätevyys ja siitä ehkä joskus, jos siltä tuntuu, takaisin siihen lempiaineeseen eli äidinkielen...”

”Haaveena on kuitenkin jatkossa, että voi tehdä juuri sitä työtä, jota haluaa tehdä...”

”Tulevaisuus on onneksi avoin ... Jospa sätuma taas astuu kuvaan. En todellakaan ole vielä valmis asettautumaan laakereilleni ja odottamaan hyvin ansaittua eläkettä, vaikka olenkin ollut yhtäjaksoisesti työelämässä kaksikymmentäseitsemän vuotta...”

“Olen hyvin optimistinen tulevaisuuden suhteen. Jos motivaationi kestää sekä perheeni suvaitsee ja jaksaa, niin aion opiskella vielä monta vuotta.”

Vaihtoehtojen avoimuus ja oma keskeneräisyys eivät näissä otteissa näyttäydy mitenkään ahdistavana ja negatiivisina asioina. Aikuisuus, joka määrittyy “valmiina” ja vakiintumisena, saattaa pikemminkin olla monille negatiivinen asia. Kuten Hoikkala (1993, 241) toteaa kuvattaessaan yhtä kulttuurissamme esiintyvää aikuisuuskäsitystä: “Jos nuoruuden teot ilmentävät liikettä ja muutosta, niin aikuisuuden teot ilmentävät staattisuutta, vakiintuneisuutta, jopa pysähdystä.” Hän jatkaa, että usein, varsinkin naisiin liittyvissä ilmauksissa tällainen pysähtynyt jäähdytys halutaan torjua. Hoikkalan aineiston “ylpeä yksinhuoltaja” toteaa, ettei hän koskaan halua aikuistua: “Elämä loppuu ja tylsyytys alkaa siinä vaiheessa kun aikuistuu.” Tämän ilmiön sisältö näyttäytyy myös tämän tutkimuksen keskusteluaineistossa; keskusteluissa todetaan, että on hyvä olla jatkuvasti “tavoite tähtäimessä”, “seuraava porras”. Samassa yhteydessä yksi opiskelija esittää kysymyksen siitä, onko toiminnan taustalla pelko “paikalleen jäämisestä”.

Tutkimillemme ihmisille elämä on ollut ja tulee olemaan opiskelua. Avoimen yliopiston opiskelijoina he jo sinällään edustavat väestön osaa, joka aktiivisesti kehittää itseään koulutuksen avulla. He ovat sinuja jatkuvan koulutuksen idean ja keskeneräisenä avointen mahdollisuuksien edessä olemisen kanssa. Nyssölän (1994) mukaan nuorilla työttömällä koulutus korvaa työhön liittyneitä sisällöllisiä ja sosiaalisia merkityksiä ja yhtäaikaaisesti nuoret uskovat vahvasti koulutuksen avaavan mahdollisuuksia työmarkkinoille. Nuorten suhde työntekoon on jossain määrin instrumentaalista, mikä osittain selittyy työmahdollisuuksien puutteella. Aineistomme edustaa hieman vanhempaa sukupolvea. Työlle asetetaan kyllä korkeitakin sisällöllisiä odotuksia, mutta työn puuttumisen mahdollisuutta sovitetaan oman elämän suunnitelmissa koulutusta arvostavilla merkityksenannoilla. Suhde koulutukseen on samansuuntainen kuin

nuorilla työttömällä, mutta samalla kriittisempi. “Elinikäisen oppijan mallinarratiiveissa” ongelmana on, että niiden käsikirjoituksen läpieläminen ei viehätä kaikkia. Samoin, vaikka merkittävät teoriat ihmisen kasvusta näkevätkin ihmisen keskeneräisenä läpi elämän (kts. Autio 1991,193), monet saattavat kokea ahdistavana elinikäisen oppimisen ideaan liittyvän ajatuksen jatkuvasta riittämättömyydestä, keskeneräisyydestä tai keskenkasvuudesta. Elinikäisten oppijoiden elämäkertomukset ovat kiistatta myönteisiä kuvatessaan aikuisten halua koulutautua ja kehittyä, mutta myönteisyyden näkyminen laajemmin ihmisten elämäkertomuksissa edellyttäne, että ko. kertomuksissa esiintyvistä elämänasenteista ei tehdä normia jokaiselle kansalaiselle!

## Lähteet

- ALHEIT, P., Bron-Wojciechowska, A., Brugger, E. & Dominicé, P. 1995. The Biographical Approach in European Adult Education. Verband Wiener Volksbildung.
- ANTIKAINEN, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- ANTIKAINEN, A., Houtsonen, J. Huotelin, H. & Kauppila, J. (1996). Living in a Learning Society: Life-Histories, Identities and Education. London: The Falmer Press.
- AUTIO, T. 1991. Some Aspects Concerning the Concept of Lifelong Education. Teoksessa Raivola, R. & Ropo, E. (toim.) Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. XII Kasvatustieteen päivät Tampereella 22.–24.11.1990. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos A 49.
- BAUMAN, Z. 1993 (1992). Intimations of Post-modernity. London: Routledge.
- BERTAUX D. & Kohli, M. 1984. The Life Story Approach: A Continental View. Annual Review of Sociology 10, 215–237.
- BERTAUX D. 1983 (1981). Introduction. Teoksessa Bertaux D. (toim.), Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences. Sage Studies in International Sociology 23. Beverly Hills: Sage, 5–11.
- DOMINICÉ, P. 1995. Composing Education Biographies: Group Reflection Through Life His-

- tories. Teoksessa Mezirow J. and Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- FREEMAN, M. 1992. Self as Narrative: The Place of Life History in Studying the Life Span. In Brinthaupt, T.M. & Lipka, R.P. (eds.), *The Self. Definitional and Methodological Issues*. Albany: State University of New York Press, 15–43.
- GERGEN, K.J. & Gergen, M.M. 1988. Narrative and the Self as Relationship. *Advances in Experimental Social Psychology* 21, 17–55.
- GERGEN, K.J. 1991. The Saturated Self. *Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. Basic Books.
- HOIKKALA, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Jyväskylä: Gaudeamus.
- HONKONEN, R. 1997. Best or Second Best Choice? Polytechnic Education in the Lives of Engineering Students. *Acta Universitatis Tampereensis* 546. Tampere: University of Tampere.
- JUSSILA, J. 1992. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta koskeva kiista ja kasvatustieteen kriisi. *Kasvatus* 23 (3), 247–255.
- KELLNER, D. 1995. *Media Culture. Cultural Studies, Identity and Politics between the Modern and the Postmodern*. London and New York: Routledge.
- KNUDSEN, J.C. 1990. Cognitive Models in Life Histories. *Anthropological Quarterly* 63 (3), 122–133.
- KOHLI, M. 1983 (1981). *Biography: Account, Text, Method*. Teoksessa Bertaux D. (toim.), *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. Sage Studies in International Sociology 23. Beverly Hills: Sage.
- LINNAKYLA, P., Mattinen, E. & Olkinuora, A. 1988. *Prosessikirjoittamisen opas*. Keuruu: Otava.
- LINDROOS, M. 1995. Feministinen pedagogiikka. *Kasvatus* 26 (4), 331–339.
- McCALL, M.M. & Wittner, J. 1990. The Good News about Life History. Teoksessa Becker, H.S. & McCall, M.M. (toim.), *Symbolic Interaction and Cultural Studies*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 46–89.
- McCALL, M.M. 1985. Life History and Social Change. *Studies in Symbolic Interaction* 6, 169–182.
- MEYER, J.W. 1986. The Self and The Life Course: Institutionalization and Its Effects. Teoksessa Sørensen, A.B., Weinert, F.E. & Sherron, L.R. (toim.) *Human Development and the Life Course. Multidisciplinary Perspectives*. Hillsdale & London: Lawrence Erlbaum Associates. 199–216.
- MILLS, C.W. 1940. Situated Actions and Vocabularies of Motive. *American Sociological Review* 5, 904–913.
- NIEMINEN, H. 1990. Aikuisopiskelu naisen elämäkokonaisuudessa, opiskeluun liittyvät motiivit ja niiden muuttuminen. *Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja* 26. Tampereen yliopisto.
- NYSSÖLÄ, K. 1994. Nuorten työttömien suhtautuminen koulutukseen ja työhön. *Kasvatus* 25 (4), 384–394.
- PALLAS, A. M. 1993. Schooling in the Course of Human Lives: The Social Context of Education and the Transition to Adulthood in Industrial Society. *Review of Educational Research* 63 (4), 409–447.
- POLKINGHORNE, D.E. 1988. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.
- TIGERSTEDT, C. 1984. När det tänkta skrivs och det skrivna tolkas. Ett experiment med självbiografier. *Sociologia* 21 (1), 15–25.
- TYNJÄLÄ, P. 1996. Kirjoittaminen oppimisen välineenä korkeakoulutuksessa. *Kasvatus* 27 (5), 425–438.
- VILKKO, A. 1988. Eletty elämä, kerrottu elämä, tarinoitunut elämä – omaelämäkerta ja yhteisymmärrys. *Sociologia* 2, 81–90.

## Viite

1. Kiitämme tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita tutkimushenkilöinä toimimisesta ja myönteisestä suhtautumisesta opiskelun ja tutkimuksen yhdistämiseen. Kiitämme myös yhden harjoitusryhmän opettajana toiminutta Anne Lahista avusta projektin toteuttamisessa ja Anneli Tunkkaria nauhalla olleen aineiston purkamisesta.

Artikkeli saapui toimitukseen 1.4.1997. Toimituskunta teki siitä julkaisupäätöksen 12.1.1998.