

Oppivan ihmisen kertomus:

Koulutussukupolvet ja vapaan sivistystyön tulevaisuus

Ari Antikainen & Juha Kauppila

Elinikäisen oppimisen rinnalla tarvitaan myös elämänlevyistä oppimista, sillä sillä voidaan ehkäistä muodollisen koulutuksen helmasynti, liian yksiulotteisen ja ahtaan identiteetin muodostuminen. Mitkä ovat elämänlevyisessä oppimisessa vapaan sivistystyön mahdollisuudet? Niitä tarkastellaan rakenteellisesta, toiminnallisesta ja tulevaisuudentutkimuksen näkökulmasta.

Yhteiskunnan muutos on ollut Suomessa nopeaa. Siihen liittyen iän mukaiset koulutustason erot ovat OECD-maiden kärkeä. Satavuotias Simo Jyrkinen kertoo pohjoiskarjalaisessa maakuntalehdessä, että hänen kotonaan sivistystä vaalittiin niin, että kotiin tuli kaksi sanomalehteä, vaikka isä ei osannut edes lukea (Karjalainen 29.1.2000). Tosin hän osasi pankissa piirtää paperiin nimikirjaimensa. Myös tämän artikkelin toisen kirjoittajan isoisä Taavetti Antikainen oli luku- ja kirjoitustaidoton. Hän oli syntynyt 1880-luvulla ja muuttanut Vehmersalmen Ritoniemen kylän torpasta räätäliksi Kuopion kaupunkiin. Tämä räätälimestari ja seitsenlapsisen perheen isä jopa menetti hankkimansa kaupunkitalon piirtäessään puumerkkinsä väärään paperiin. Koko väestön kouluttautumisen historia ei ole Suomessa pitkä. Erityisesti maaseudulla ja Itä-Suomessa monet kunnat lykkäsivät kansakoulun perustamista.

Siten lukutaidottomuus säilyi 1900-luvullakin vuosikymmeniä.

On siis luontevaa tarkastella kouluttautumista ja sivistymistä – jos tätä vanhaa käsitettä voi vielä käyttää (Niemelä 1999, 18-20) – sukupolven käsitteen valossa, kuten olemme laajemmassa tutkimuksessamme tehneet (Antikainen et al. 1994 ja 1996; Antikainen & Huotelin 1996). Kysymyksemme kuuluvat, mitä kokemuksellisia koulutussukupolvia nyky-Suomessa elää, ja miten ne eroavat toisistaan sekä mikä on pitänyt koulutussukupolvien muutoksen käynnissä?

Koulutuksen ja oppimisen tutkimuksessa on tultu yhä tietoisemmiksi siitä, ettei muodollinen koulutus – siis varta vasten oppimista ja opettamista varten rakennetussa ympäristössä tapahtuva oppiminen – ole ainoa tärkeä oppimisen muoto,

vaan sen rinnalla tulee tarkastella ei-muodollista oppimista, kuten suurta osaa aikuisopintoja, ja informaalia eli arkipäivän oppimista. Seuraavassa esityksessämme lähemme liikkeelle koulutuksesta ja oppimisesta yleensä ja sen merkityksestä eri-ikäisille suomalaisille. Olisimme halunneet tarkastella ainoastaan aikuiskoulutusta, mutta siihen ei aineistomme ja julkaisumme antaneet mahdollisuutta. Oppiminen ja elämänhistoria -kirjan lukijoille kolme koulutussukupolvea ovat tuttuja, mutta laman merkitystä koskeva tarkastelu jo uutta. Sukupolvidynamiikan tarkastelu tuo sukupolviesittelyynkin uusia kysymyksiä. Lopuksi tarkastelemme sivistystyön tulevaisuuden mahdollisuuksia rakenteellisesta, toiminnallisesta ja tulevaisuudentutkimuksen näkökulmasta. Siinä yhteydessä pohditaan myös arkipäivän oppimista sivistystyön haasteena ja mahdollisuutena.

VANHIN SUKUPOLVI

Vanhin sukupolvi Juha Kauppilan ja Hannu Huotelinin analyyseissa muodostuu vuonna 1935 tai sitä ennen syntyneistä eli nyt noin 64-vuotiaista ja sitä vanhemmista. (VIITE 1.). Kutsumme tätä sukupolvea “sodan ja niukan koulutuksen sukupolveksi”. Heidän elämäkertansa kertovat kovasta työstä ja kamppailusta perheen elannon hankkimiseksi. Elämässä on koettu useitakin pakkorakotilanteita sodan ja sodanjälkeisen jälleenrakennuksen oloissa. Heillä on ollut niukat koulutusmahdollisuudet ja koulutus on ihmisiä erotteleva tekijä. Tulkitsemme heidän keskeisiä kokemuksiaan niin, että elämä on ollut vanhalle sukupolvelle kamppailua ja koulutus on heille ihanne. Tämän vanhan polven ja myös seuraavan keskipolven edustajat kykenivät käyttämään hämmästyttävän vähäistäkin koulutusta tai oppimiskokemusta läpi elämänsä. Kerran opittu säilyi ja kehittyi.

Vanhin koulutussukupolvi oli tietenkin jakaantunut ryhmiin, ja ryhmien rajat muodostuivat osin sääty-yhteiskunnan perua olevista yhteiskuntaluokkien rajoista. Sisällissota oli syventänyt näitä rajoja. Silti koulutuksen merkitys ihanteena ilmenee aineistomme kaikkien ryhmien kertomuksissa. Usein tuon ihanteellisuuden tuo esiin koulutukseen pääsyn estyminen tai koulu-



Ari Antikainen



Juha Kauppila

tuksen keskeyttäminen. Esimerkiksi maatalon emäntänä toiminut Helvi (s. 1927) kuvaa tuntemuksiaan siitä, ettei hän onnistunut saamaan rahoitusta kuuden viikon kurssille Helsingissä sen enempiä kotoaan isäpuoleltaan kuin holhouslautakunnaltakaan (Kauppila 1996, 50):

“ Ei holhouslautakunta kuule myöntännä ja kuule kun mä läksin sitten sieltä niin mä itkin koko matkan. Siihen jäi minun opintie.“

Mutta suuren maatilan omistajan ja alansa kansainvälisen asiantuntijan Allanin (s. 1930) tuntemukset yliopisto-opintojen keskeyttämisestä -huolimatta siitä että hän toimi myöhemmin yliopiston opettajana – olivat vastaavan suuntaiset (Kauppila 1996, 56):

“No kielteisoin (oppimiskokemus) on se, että minä en päässyt koskaan lukemaan itseäni valmiiksi. .. Sitten en minä muita kielteisiä asioita löydäkään.“

Vanhimmalla haastateltavallamme Aatulla (s. 1909) on korkeakoulututkinto, mutta se ei häntä tyydyttänyt. Hän olisi halunnut jatkaa opintojaan. Meille syntyy lukijoina sellainen vaikutelma, että vanhinta polvea ei ehkä mikään koulu-

tus olisi vielä tyydyttänyt. Aina olisi löytynyt toteutumaton jatkomahdollisuus.

Haastatteluista löytyy myös kuvauksia koulutuksen sivilisoivasta luonteesta. Esimerkiksi Oskari (s. 1921) kertoo kansakoulun käynnistään haastattelijalle (Kauppila 1996, 67):

“Yläluokalla oli erittäin tiukka opettaja, hiukan tulinenkin, Artturi Paananen. Ja hän kyllä monta kertaa otti pojista luulot pois. ... Hän löi raa’asti kyllä. Ei siihen aikaan opettajaa siitä millään tavalla muistutettu, jos hän vähän löi poikia.”

Kaikkien sukupolvien oppimiselämäkerrat olivat tulkintamme mukaan selviytymiskertomuksia, mutta vanhimman sukupolven edustajien kertomukset olivat sitä selvimmin. Vaikka onkin selvää, että tälle polvelle korkeampi koulutus merkitsi korkeampaa sosiaalista statusta, ovat heidän koulutuskertomuksensa ihanteellisuuden sävyttämänä pikemmin (kansan)sivistyskertomuksia kuin välineellisempiä nousevan ammattiuran kuvauksia. Jos haluaa olla poleeminen, voi väittää, että nykyperspektiivistä tätä sukupolvea voisi kutsua myös kansansivistyksen ja kansanvalistuksen sukupolveksi (tai oikeammin kansanvalistuksen ja kansansivistyksen toiseksi sukupolveksi).

KESKIPOLVI

Seuuraavaan sukupolveen, keskipolveen siis, kuuluvat tutkijoiden tulkinnan mukaan vuosina 1936-1955 syntyneet eli nyt noin 43-63 -vuotiaat. Tätä keskipolvea kutsumme “rakenne muutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveksi”. Työ on keskeinen heidänkin elämäkerroissaan, mutta nyt työ on usein yhdistyneenä koulutukseen ja uraan. Rakennemuutos kuljettaa monet työn perässä maaseudulta asutuskeskuksiin. Koulutusmahdollisuudet avautuvat, ja mahdollisuuksia käyttävät ensimmäisinä ylempien ja keskikerrostumien perheiden lapset. Keskipolven kokemusta luonnehtii tulkintamme mukaan se, että työ on keskeinen elämänsisältö ja koulutus toimii välineenä. Erityisesti miesten kertomuksissa näkyy ammattiuran

rakentaminen ja koulutuksen merkitys tässä prosessissa. Ainakin pinnallisesti tulkiten tämän sukupolven kohdalla on vaikeampi puhua koulutuksesta sivistyksen merkityksessä tai silloin on syytä painottaa sivistyksen välineellistä ja ammatillista puolta. Tämän sukupolven kertomukset lienevät meille kaikkein tutuimpia myös kaulokirjallisuudesta. Kalle Päätalosta alkaen on kuvattu erityisesti kaupunkiin ja henkiseen työhön muuttoa.

Alun alkaen pyrimme erottamaan keskipolvessa kaksi sukupolvea, koska sosiaalinen valikointi oppikouluun oli vanhemmassa kohortissa jyrkempää. Kauppila ja Huotelin löysivät kuitenkin yhteisen ydinkokemuksen näille kahdelle eri ikäryhmälle. Silti on syytä muistaa Villen (s. 1940) ilmaisu siitä, miksi hän ei mennyt oppikouluun, vaan sittemmin teknilliseen kouluun ja opistoon (Kauppila 1996, 59):

“Se oli semmoinen sisäinen tunne, että jotta pitäs niin kun käyvä lissee sitten sitä koulua, mutta se oppikoulu tuntu semmokselle haaveelle, että siihen ei voi kun jonkun rikkaamman lapset ja se oli tämmönen niin kun käsitys.”

Niin Ville kuin esimerkiksi Arto (s. 1937) kykenivät myös käyttämään hankitun ammatillisen koulutuksen eli Arton sanoin (Kauppila 1996, 80):

“Ilman koulutusta en oikeastaan niistä olosuhteista joista olen lähtenyt, ... ilman koulutuksen mahdollisuutta en edes pysty kuvittelemaan, että missä minä olisin ja mitä tekisin. Tai olisiko sitten jo koiranputkea kuin kamoinen nippu kasvamassa.”

On siis ilmeistä, että vaikka koulutuksen merkitys on keskipolvelle sen välineluonteessa, tämä polvi on vielä valistuksen sukupolvi. Valistus on vain erilaista. Ihanteellisen isänmaallisuuden – olipa sitten kysymys oikeistolaisesta tai vasemistolaisesta isänmaallisuudesta – tilalle on astunut usko tieteen ja asiantuntijuuden voimaan. Uskontoon perustuvan moraalin tilalle on tullut maallistunut, sosiaalinen moraal (Koski 1999).

NUORIN POLVI

Nuorin sukupolvi käsittää vuonna 1956 ja sen jälkeen syntyneet eli nyt noin 43-vuotiaat ja sitä nuoremmat. Kutsumme nuorinta polvea "hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolveksi". On huomattava, että perushaastattelumme tehtiin 1992-93, jolloin laman kokemukset eivät vielä olleet ehtineet kiteytyä. Siten koko alle nelikymppisten joukko sijoittui ydin-kokemuksiltaan samaan sukupolveen. Heidän elämäkerroissaan symbolinen kokemusympäristö, esimerkiksi media ja viihde, nousee keskeiseen asemaan. Nuoren polven elämää luonnehtii tulkintamme mukaan harrastusten keskeisyys elämänsisältönä ja oman minän kokeminen ongelmana. Koulutus - erityisesti yleissivistävä koulutus - koetaan hyödykkeenä tai suorastaan itsestäänselvytenä. Esimerkiksi Jarmo (s. 1966) toteaa haastattelijalle (Kauppila 1996, 91):

"... ei se valkolakki mulle omasta mielest merkinnyt mitään, et ainoastaan se paperi minä sai että se..." "... "se paperi oo merkityksenkäs muuta kuin siinä vaiheessa, jos tulee joskus mielee jatko-opinnot, niin ei tarvi sit siin vaihees tuhlata kahta kolmee vuotta siihi et sen yrittäis hankkia."

Asta (s. 1962) taas arvioi kielitaidon ja konekirjoitustaidon olleen hänelle hyödyllisiä (Kauppila 1996, 93).

".. minä laskin justiin, että ens .. ei kun kaks vuotta syksyllä tuli kuluneeksi 20 vuotta kun minä läksin kouluun, enkä minä vieläkään valmis eli suurimman osan elämästäni minä olen ollut koulun penkillä, mut niin kuin suurin hyöty kaikesta tähän saakka oppimastani on ollut kauppaopistossa opittu konekirjoitustaito. Et se on semmoinen mikä kerta kaikkiaan niin kuin suoraan tulee niin kuin hyväksi käytetyksi ja siitä on paljon hyötyä."

Taru puolestaan (s. 1970) kuvaa koulunkäyntiin kyllästymisensä taustaa seuraavasti (Antikainen 1996, 256):

"Oli...oli...sitä se oli, se oli niinku semmosta liukuhihnajuttuu...et aina kun me lähettiin esimerkiks miltä tunnilta nyt biologian tunnilta niin opettajalle tuli heti toinen ryhmä

biologian oppilaita ja me mentiin toiselle tunnille, et se oli tavallaan niinku liuku...taas yks ryhmä, sama asia toinen ryhmä, sama asia, et nopeesti piti käsitellä, et päästiin tietyssä ajassa eteenpäin ja se on mun mielestä niin kuolettavan tylsää, et mä en viihtyny yhtään ja...siitähän tota...kotonakin tuli kauheet räihinät sitten jossain vaiheessa..."

Koulutus on siis muuttunut ihanteesta ensin välineeksi ja sitten itsestäänselvyudeksi. Yhteiskunnan rationalisoituminen, kulutusyhteiskunnan synty ja koulutuksen muuttuminen osaksi koko ikäluokan arkipäivää syö koulutuksen lumon, mutta toki myös nuorten mielestä koulutuksen hankkiminen kuuluu asiaan sen välineellisen luonteen vuoksi.

Nuoren sukupolven kertomuksista on helppo havaita refleksiivisyyden ja minäkeskeisyyden kasvu aiempiin sukupolviin verrattuna. (VIITE 2.). Yksilöllistymisestä ja refleksiivisyyden lisääntymisestä vanhimmasta nuorimpaan polveen antaa karrikoidun kuvan vanhan poromiehen Niilon ja nuoren vaatesuunnittelijaksi opiskelevan Tarun itseä koskevien vastausten vertailu. Niiloksi nimeämme vanha poromies kieltäytyi ehdottomasti vastaamasta itseä ja minää koskevaan kysymykseen. Haastattelijan vetoamusyrityksiin hän vastasi siihen tapaan, että tohtoreilla ja professoreilla voi olla identiteetti, mutta hänellä ei. Esimerkkinä nuorten helpposta itsereflektiosta on sen sijaan Tarun vastaus samaan kysymykseen "Kuka sinä olet, miten kuvailisit itseäsi?": "Päätäväinen, ja sitten ystävällinen ja ystävystyy helpposti. Et omasta mielestä mä oon rento ja hirmu luonnollinen."

LAMAN VARJOSSA

Kertomus koulutuksen merkityksen muutoksesta ei pääty nuorimpaan sukupolveen. Olemme pyrkineet tutkimaan myös laman vaikutuksia. Lähtökohtanamme oli olettaus, että koulutuksen merkitys olisi laman olosuhteissa muuttunut samaan tapaan kuin aiemmin sodanjälkeisessä jälleenrakennuksessa ja sitten hyvinvointivaltion kukoistuskaudella. Tästä emme kuitenkaan ole vielä saaneet selvää näyttöä. Lama

merkitsi kyllä melkoista muutosta. Ensinnäkin työpaikkojen väheneminen johti nuorten ja osin aikuistenkin ryntäykseen koulutukseen. Toiseksi Mari Käyhkö ja Heli Kurkko (1997) ovat osoittaneet, että nuorille työttömille tai työttömyysuhan alaisille koulu merkitsi turvapaikkaa. Sieltä oli turvallisempi tarkastella ja tunnustella maailmaa kuin kylmilta ja kovilta työmarkkinoilta. Kysymys oli myös koulun symbolisesta merkityksestä: se esti leimautumisen häviäjäksi, "luuseriksi". Silti on mahdollista, että pitempiaikainen, globalisoitumisen ja yksilöllistymisen suuntaainen, mutta ei suinkaan yksitasoinen yhteiskunnan muutos, on lamaa merkittävämpi vaikuttaja.

SUKUPOLVIEN DYNAMIIKKA

Olimme yllättyneitä siitä, miten paljon yhteisiä ja yhdistäviä kokemuksia kunkin sukupolven edustajilla oli. Yhteisyyttä saattoi tosin olla luomassa se, että analyysimme tapahtui Mannheimin (1952) termin sukupolviaseman (generational location) tasolla, jota kutsumme kokemukselliseksi sukupolveksi (vrt. Virtanen 1999). Emme siis tarkastelleet suoranaisesti sukupolvien sisäistä jakautumista ja dynamiikkaa. Toki tarkastelumme silti tuo esiin sukupolvien sisällä olevia eroja ja niiden mahdollisia tai toteutuneita vaikutuksia. Vanhimman sukupolven jakaantuneisuuteen olemme edellä viitanneet. Tähän jakaantuneisuuteen liittyy ymmärtääksemme myös vapaan sivistystyön historia. Kun molempia keskeisiä ryhmiä yhdisti sivistyksen ja koulutuksen jano, ja kun vain toisella oli pääsy korkeampaan muodolliseen koulutukseen, syntyi sosiaalisia liikkeitä ja niiden valistustoimintaa. Sitä puolestaan koulutettu ryhmä pyrki ohjaamaan sivilisoituneisiin ja vallitseviin valtasuhteisiin mukautuviin uomiin. Sosiaalisten liikkeiden toimintojen institutionaalistuminen loi uusia rakenteita kulttuuritoimintaan ja koulutusjärjestelmään. Teollisen yhteiskunnan ja hyvinvointivaltion olosuhteissa nämä institutionaaliset rakenteet tarjosivat pohjan yhtenäiskoulujärjestelmän toteuttamiseen.

Jos vanhimman polven avainkokemus oli koulutus ihanteena, niin keskipolvelle se oli koulu-

tus muuton ja ammattiuran välineenä. Toki ihante säilyi ja konkretisoitui valtiollisesti tuettuina sosiaalisina liikkeinä. Mutta sittenkin maaseudulta kaupunkiin ja maa- ja metsätaloudesta teollisuuteen ja palveluihin muuttaminen koulutuksen, kurssituksen tai työssä oppimisen kautta, jolloin koulutuksen oli välinearvo, muodostui avainkokemukseksi. Sitä eivät siis jakaneet mm. Heikki Turusen kuvaamat maaseudulle jääneet ihmiset välittömänä kokemuksena. Toinen ryhmä, joka ei tätä kokemusta kokenut oli ymmärtääksemme kaupunkien porvaristo, yläluokka ja ns. vanha keskiluokka perinteinen sivistyneistö mukaan lukien. Eri väestöryhmien suhde koulutukseen muuton väylänä saattaakin selittää paljon heidän asennoitumisestaan koulutukseen ja koulutuspolitiikkaan.

Viimeistään keskipolvessa ihanteellisen kansansivistyskertomuksen tai kansallisen kulttuurin kertomuksen rinnalle nousee taloudellisen rakennemuutoksen kertomus, josta sittemmin on tullut niin vallitseva. Tämä kertomus saa nuorimmassa polvessa kansainvälistä väritystä, ensin ilmeisesti kulutuksen ja viihteen muodossa ja sitten välittöminäkin kokemuksina. Taloudellisen vaurauden ja hyvinvointivaltion oloissa koulutuksesta tulee itsestäänselvyyden lisäksi itsensä etsimisen ja valinnan asia.

Nämä valinnat olivat samalla ammattiuran mutta myös muun elämänkulun valintoja. Niinpä Houtsonen löysi nuorten itsemääritystä tutkiessaan sellaisen nuorten ryhmän, joka käytti koulutusta sosiaalisen tai henkilökohtaisen unelman toteuttamiseen (Antikainen et al. 1996, 61). Kysymyksessä olivat siis esimerkiksi naisliikkeen tai ekologisen liikkeen edustajat, jotka institutionaalista koulutuksestakin valitsivat oppisisältöjä ikään kuin vanhan vapaan sivistystyön perinteen mukaisesti. Opittavalla tuli olla käyttöä omaksettujen arvojen mukaisen elämän toteutumisessa. Samoin merkittäviä oppimiskokemuksia koskevassa tarkastelussa Antikainen (1996) havaitsi, että erityisesti tietyissä elämänkulun siirtymissä tai suoranaississa kriiseissä, kuten leskeyden, avioeron tai työttömyyden kohdatessa, koulutuksen merkitys saattoi muuttua ja korostua. Tämä koski kaikkia nykysukupolvia.

Houtsosen (1996, 204-205) tarkastelut koulutusidentiteetin kulttuurisesta rakentumisesta tarkentavat yleisemmin sitä, miten ihmiset käyttävät koulutusta elämänsä ja identiteettinsä rakentamiseen ja miten muodostuu sukupolven sisällä uudelleenryhmitystä. Hänen mukaansa suurella osalla haastateltavia koulutusvalinnat näyttivät tapahtuneen ikään kuin automaattisesti jo heidän siihenastisissa elämänsä sisäistämänsä viitekehysten avulla. Tästä kulttuurisesta käsikirjoituksesta poikkeamiset oli helpoin havaita aikuisiässä, jolloin sisäinen haaste - lähinnä halu saada merkityksellisempi tai haastavampi työ - tai ulkoinen pakko - esimerkiksi aviopuolison kuolema tai oma sairaus - synnyttivät tietoisuuden ja pohdinnan, jonka tuloksena koulutus- ja elämänsuunnitelmaa muutettiin.

Tällaisissa tilanteissa henkilöt tulevat tietoisemmiksi ulottuvillaan olevista kulttuurisista resursseista eli tiedoista, taidoista, mielikuvista, esineistä tai laitteista ja toimintatavoista, joita he voivat käyttää ratkoessaan kohtaamiaan ongelmia. Oppimista tapahtuu, kun elämässä kohdattu ongelmallinen tilanne yritetään ratkaista näiden resurssien avulla ja ne tulevat osaksi identiteettiä. Itse olen kuvannut samaa merkittävän oppimiskokemuksen käsitteen avulla (Antikainen 1996 ja 1998; vrt. Aittola ym. 1997; Silkelä 1999). Uudessa epävarmuuden ja riskien yhteiskunnassa edellytetään oman elämän hallintaa jatkuvan reflektion ja itsetarkkailun avulla. Sekä globalisoituvan talouden rattaat että yksilöllistynyt elämänsä edellyttävät jatkuvaa oppimista. Se voi olla elämän pituista, kuten elinikäisen oppimisen käsite kertoo, mutta myös elämän levyistä eli siinä yhdistyy muodollisen koulutuksen ohella informaalimmat oppimisen muodot. Elämän levyinen oppiminen voi samalla ehkäistä liian yksiuotteisen ja ahtaan identiteetin muodostumisen, mikä on muodollisen koulutuksen helmasynti (ks. tarkemmin Antikainen et al. 1999).

VAPAAN SIVISTYSTYÖN MAHDOLLISUUDET

Mitkä sitten ovat aikuiskoulutuksen ja erityises-

ti vapaan sivistystyön mahdollisuudet tässä uudessa tilanteessa? Sitä tarkastellaan seuraavassa kolmesta näkökulmasta: rakenteellisesta, toiminnallisesta ja tulevaisuudentutkimuksellisesta näkökulmasta (vrt. Joas 1996, 249).

Rakenteellinen näkökulma on näistä varovaisiin, ellei suorastaan pessimistisiin. Siinä historiallisesti muodostuneiden rakenteiden oletetaan jatkuvan vähäisin muutoksin tulevaisuudessa. Aikuiskoulutukseen osallistumista on meillä ja muualla seurattu vakiintunein haastattelumenetelmin useita vuosikymmeniä (ks. Tuomisto & Lehtonen 1973; Belanger & Valdivielso 1997). Tähän saakka osallistuminen on kasvanut erityisesti taloudellisen rakennemuutoksen tahdissa (Belanger & Tuijnman 1997, 7-11), mikä asettaa samalla kysymyksen siitä, voiko muulla kuin työhön liittyvällä aikuiskoulutuksella olla tulevaisuutta. (VIITE 3.). Tuoreimmat tutkijoiden käytettävissä olevat tiedostot ovat kansainvälisen aikuisten lukutaitotutkimuksen (IALS) yhteydessä kerätty 12 maan aineisto ja Suomen aikuiskoulutustutkimus 1995:n aineisto. Molemmat koskevat koulutukseen osallistumista 12 haastattelua edeltäneen kuukauden aikana 1994-95. Näiden tutkimusten tulokset kertovat sen, että aikuiskoulutukseen osallistutaan sitä todennäköisemmin, mitä korkeampi muodollinen koulutus henkilöllä on (Taulukko 1.).

Suomessa osallistumisaste on korkea kaikissa koulutusasteen mukaisissa ryhmissä, mutta samalla ryhmien erot ovat kansainvälisesti verraten varsin suuret. Korkea-asteen koulutuksen suorittaneiden osallistuminen on Suomessa peräti kaikkein korkein. Olen aiemmin lähinnä julkaistujen tilastojen pohjalta päätellyt, että sosiaaliluokkien aikuiskoulutukseen osallistumisen erot ovat Suomessa kansainvälistä keskivertoa matalammat (Antikainen et al. 1999, 210-211; Antikainen ym. 2000). Nyt arvio näyttää kovin optimistiselta. Esimerkiksi Ruotsissa (ja siten mahdollisesti muissa Pohjoismaissa) ja Kanadassa ovat koulutusasteen mukaiset erot huomattavasti pienemmät. Muodollisen koulutuksen ja organisoituihin aikuisopintoihin osallistumisen suhde on siis joka tapauksessa selkeä: mitä korkeampi koulutus sitä yleisempää on opintoihin osallistumi-

ARTIKKELIT

TAULUKKO 1.

Osallistuminen työhön liittyvään ja harrastuksiin liittyvään aikuiskoulutukseen 18-64-vuotiaiden keskuudessa 13 maassa

	TYÖHÖN LIITTYVÄ				HARRASTUKSIIN LIITTYVÄ			KAIKKI N
	MIEHET		NAISET		MIEHET	NAISET	YHT	
KANADA *	37	34	8	13	11	45	4500	
SVEITSI	34	22	14	22	18	42	2627	
SAKSA **	..	..	..	..	..	18	1984
USA	37	35	4	6	5	41	2689	
IRLANTI	21	19	4	9	7	26	2250	
ALANKOM	32	22	9	19	14	40	2746	
PUOLA	11	9	4	5	5	15	2811	
RUOTSI ***	..	..	..	..	..	53	2505
U-SEELAN.	47	40	8	15	12	52	3171	
I-BRITAN.	44	38	7	12	10	47	3645	
P-IRLANTI	37	28	5	8	7	37	2787	
BELGIA (fl)	20	13	6	10	8	26	1835	
SUOMI ****	33	36	11	26	19	48	4107	

* = 16-65-vuotiaat; ** = vain työhön liittyvä koulutus (haast. sanamuoto)

*** = ei voi erottaa työhön ja harrastuksiin liittyvää; **** = Aikuiskoulutustutkimus 1995 (Statistics Canada & OECD, IALS:n/ Kansainvälisen aikuisten lukutaitotutkimuksen aineisto)

nen. Kun korkean koulutuksen takana on taas usein lapsuuden perheen korkea kulttuuripääoma, puhuu Rubenson (1997) ”perheen pitkän käsivarren” ohjauksesta.

Aikuiskoulutus liittyy yhä enemmän ammattiin ja työelämään. Sama prosessi, mikä sukupolvien kuluessa on tapahtunut muodollisessa koulutuksessa, on useissa maissa tapahtunut myös aikuis-koulutuksessa, mikäli niissä on lainkaan alun alkaen ollut vapaata sivistystyötä. Lisäksi aikuiskoulutukseen osallistuminen noudattaa tunnetusti työelämän hierarkiaa niin, että toimihenkilöiden osallistumisaste on huomattavasti työntekijöitä korkeampi (Tuomisto ym. 1996). ”Työn pitkän käsivarren” ohjaus näkyy vielä siinäkin, että työttömien koulutukseen osallistuminen on työllisiä alhaisempi (Blomqvist ym. 1997, 10).

Aikuissillakin koulutukseen osallistuminen vaihtelee iän ja elämäntilanteen mukaan. Taulukosta 2. havaitsemme, että myös vanhimpiin ikäryhmiin kuuluvien osallistuminen on Suomessa varsin yleistä vaikei ylläkään Ruotsin lukuihin.

Vapaan sivistystyön opintoihin osallistumista ei kuitenkaan selitä vielä sosiaaliluokka, työmarkkina-asema ja ikä, vaan avainasemassa on sukupuoli. Taulukossa 3. on koulutus jaettu haastateltavan ilmoituksen mukaisesti työhön liittyvään koulutukseen (tarkoittaa lähinnä palkkatyötä, ei työtä laajasti käsitettynä) ja harrastuksiin ja henkilökohtaisiin intresseihin liittyvään koulutukseen. Jälkimmäistä käytän vapaan sivistystyön indikaattorina. Kaikki IALS-maat ovat mukana, vaikka Saksan haastattelu koski – ilmeisesti erehdyksessä - lähinnä vain ammatillista koulutusta. Lisäksi kokonaisosallistumisaste ja vastaajien määrä esitetään.

Tarkastelun tekee kiinnostavaksi se, että tiedämme tietyn aikuiskoulutuksen ammatillistumisen tapahtuneen kaikkialla. Siten ei ole yllättävää, että työhön liittyvä koulutus on huomattavasti muuta aikuiskoulutusta yleisempää. Työhön liittyvä koulutus on paitsi toimihenkilöiden, erityisesti miestoimihenkilöiden linnake Pohjoismaiden ulkopuolella. Tutkituista maista vain Sveitsissä vapaan sivistystyön koulutukseen osallistuminen on niin yleistä kuin Suomessa. Ruotsi (ja ehkä

Taulukko 2. 18-64-vuotiaiden aikuiskoulutukseen osallistuminen ikäryhmittäin 12 maassa. (%)

	18-25 -vuotiaat	26-35 - vuotiaat	36-45 -vuotiaat	46-55 -vuotiaat	56-64 -vuotiaat
Kanada *	70	44	43	30	14
Sveitsi	54	46	45	39	24
Yhdysvallat	48	45	43	41	25
Irlanti	47	27	25	18	9
Alankomaat	60	47	41	32	17
Puola	21	17	18	12	3
Ruotsi	45	57	61	57	37
Uusi-Seelanti	70	53	54	47	29
Iso-Britannia	58	53	56	42	23
Pohjois-Irlanti	55	41	43	30	13
Belgia (fl.) **	25	31	29	14	27
Suomi ***	43	52	55	52	30

* ikäluokituksesta johtuen ensimmäinen ikäryhmä on 16-25-vuotiaat ja viimeinen 56-65-vuotiaat Kanadan aineistossa, se ei siis ole täysin vertailukelpoinen

** ainoastaan flaaminkielinen väestö; *** Aikuiskoulutustutkimus 1995

muut Pohjoismaat) yltäisi vähintään Suomen tasolle, mutta valitettavasti Ruotsin aineistossa ei ole tässä erottelua työhön liittyvään ja henkilökohtaisiin intresseihin liittyvään koulutukseen (Rubenson 1997).

Lähes 20 prosenttia 18-64 -vuotiaista suomalaisista on vuoden aikana osallistunut tilastoluokkaan harrastuksiin ja henkilökohtaisiin intresseihin liittyvään aikuiskoulutukseen. Entä ketä he ovat? He ovat suurelta osin naisia. 26 prosenttia naisista oli osallistunut, kun miesten vastaava luku oli 11 prosenttia. Myös kaikissa muissa maissa naisten vapaaseen sivistystyöhön osallistumisen aste on miehiä korkeampi. Ensimmäinen vapaan sivistystyön visio avautuu tästä: voimmeko edelleen luottaa siihen, että naisten osallistuminen turvaa vapaan sivistystyön? Myönteinen vastaus ei ole itsestään selvä, sillä osoittaahan sukupuolten välisen tasa-arvon kehitys, että naiset monessa suhteessa seuraavat miesten esimerkkiä. Tästä näkökulmasta vapaan sivistystyön tulevaisuus lepää joko miesten tai naisten tai molempien muutoksen mahdollisuudessa. Miestenkään vähäinen aikuisopintoihin osallistuminen ei ole opetuksen tai oppimiseen muodosta riippumaton. Tilastokeskuksen tutkimuksen mukaan itse - ohjattuihin opintoihin osallistuminen on mies-

ten keskuudessa naisia suosivampaa (Blomqvist et al. 1999, 34-38). Tällaiset opinnot voivat yleistyä tietokonetta käyttävien etäopintojen muodossa.

Toinen näkökulma tulevaisuuteen perustuu toiminnallisen tai toimintateoreettisen ajattelun soveltamiseen. Sitähän elämäkertatutkimuksemme paljolti edustaa. G.H. Mead (1932) puhuu nykyisyyden filosofiasta viitatessaan tulevaisuuden periaatteelliseen avoimuuteen ja uuden kasvuun nykyisen toimintatilanteen määreiden ja vastuullisen toiminnan vuorovaikutuksena. Tästä näkökulmasta vapaan sivistystyön mahdollisuuksia voi tarkastella jatkona edellä esittämäni elämäkertatutkimuksen satoon. Elämäkulussa on sekä yllätyksettömiä institutionaalisen elämäntilanteen vaihteita että käännekohtia. Käännekohdat ovat usein siirtymävaihteita tai kriisejä. Tulkintamme mukaan siirtymävaihteiden ja kriisien työstämisen jälkeen opiskelu muodossa tai toisessa voi olla hyvin merkityksellistä. Kun näköpiirissä oleva epävarmuuden ja riskien säilyminen tai lisääntyminen otetaan huomioon, olisi tässä sivistystyöllä huomattava tehtäväkenttä.

Entä vastaako vapaa sivistystyö muodoltaan sitä, mitä ihmiset odottavat. Teoreettisesti väritynyt

vastaukseni on epäröivä. Merkittävässä oppimiskokemuksissa oli aina luettavissa oppimisen merkittäviksi muiksi nimittämämme auttavat ja tukevat ihmissuhteet (Antikainen 1996, 265-273). Ne olivat nimenomaan yhteisöllisiä eli vanhoiin sosiologisiin termein yhdessäolo - organisaation (COMMUNITY; GEMEINSCHAFT) eikä niinkään asiaorganisaation (ASSOCIATION; GESELLSCHAFT) muotoisia.

Siltä osin kuin vapaan sivistystyön muoto on virallinen asiaorganisaatio, sen saattaa olla vaikea lähestyä ihmisiä kriisi- ja siirtymätilanteissa. Mutta onneksi myös asiaorganisaation suuntaisesti organisoituneita ryhmiä esiintyi myös nuorimman sukupolven keskuudessa. Niiden määrä voi lisääntyä ns. kolmannen sektorin tai sosiaalitalouden kentän mahdollisesti laajentuessa valtion tehtävien supistumisen myötä. Lisäksi on syytä huomauttaa, että jokaisella organisaatiolla on perimmiltään sekä ekspressiivinen tai yhdessäolopuolensa että instrumentaalinen eli asiapuolensa. Siten ihmisten kohtaamiseen voidaan valmistautua.

ARKIPÄIVÄN OPPIMISEN JÄÄVUORI

Kolmanneksi näkökulmaksi vapaan sivistystyön tulevaisuuteen olen valinnut tässä paljolti tulevaisuuden tutkimuksen näkökulmasta tarkasteltavan informaalin eli arkipäivän oppimisen. Arkipäivän oppimista on kaikki järjestettyjen oppimisympäristöjen ja -tilanteiden ulkopuolella tapahtuva oppiminen. Se voi tapahtua missä tahansa ympäristössä, siis esimerkiksi kotona, töissä tai vapaa - aikana. Se on siihen osallistuvien yksilöiden tai ryhmien ohjaamaa. Sitä on vaikea erottaa arkipäivän havainnoinnista, yleisestä sosiaalistumisesta tai hiljaisen tiedon muodostumisesta, mutta Livingstone (2000) ehdottaa kriteeriksi osallistujan tai osallistujien omaa tietoisuutta siitä, että kysymyksessä on merkityksellinen oppiminen. (VIITE 4.)

Kanadassa tehdyssä ensimmäisessä arkipäivän oppimisen laajuutta kansallisesti edustavalla otoksella selvittäneessä tutkimuksessa havaittiin, että

lähes kaikki kanadalaiset aikuiset (95%) olivat vuoden kuluessa osallistuneet johonkin arkipäivän oppimisen toimintoon, jota he pitivät merkittävänä. Nämä toiminnot oli jaettu työelämään liittyviin, yhteisöön tai asuinalueeseen liittyviin, kotitaloustöihin liittyviin ja muihin yleistä kiinnostusta omaaviin oppimistoimintoihin. Työelämään liittyvästä oppimisesta aiemminkin tiedetään, että keskimäärin 70 prosenttia työelämän oppimisesta tapahtuu informaalisti. (Livingstone 1999, 38-42) Kanadalainen käyttää tulosten mukaan arkipäivän oppimiseen keskimäärin 15 tuntia viikossa, mikä on osapuilleen kolminkertainen aika verrattuna organisoituihin aikuisopintoihin käytettyyn aikaan. Livingstone puhuukin arkipäivän oppimisesta oppimisen jäävuorena kuvaten siten sen laajuutta ja tuntemattomuutta sekä myös sitä, että koulutuksen laivat voivat Titanicin tavoin törmätä tähän jäävuoreen.

On erilaisia tapoja suhtautua arkipäivän oppimisen jäävuoreen. Se voidaan jättää virallisen koulutuspolitiikan ulkopuolelle esimerkiksi sillä perusteella, ettei sille kävisi kuten olemme kuvanneet muodolliselle koulutukselle tapahtuneen. Se menettäisi lumonsa ja merkityksensä institutionaalistumisyrittysten myötä. Onko sitten näkökohtia, jotka puoltaisivat siihen puuttumisen? Sen laajuuden ohella Livingstone esittää tuloksissaan kaksi merkittävää näkökohtaa. Ensinnäkin arkipäivän oppiminen näyttää todella olevan muodollisen koulutuksen ja aikuiskoulutuksen hierarkkisen pyramidin ulkopuolinen oppimisen muoto. Sen määrässä ei Livingstonen tutkimusryhmän mukaan ole juurikaan eroja eri väestöryhmien kesken. Se ei noudata koulutuksen eikä sosiaaliluokan mukaisia eroja. Toinen merkittävä näkökohta on se, että haastateltavat ilmoittivat osallistuvansa huomattavasti useammin organisoituihin aikuisopintoihin siinä tapauksessa, että heidän arkipäivän oppimisessaan oppimansa otetaan huomioon ja tunnustetaan opintojen alussa. Siis menettely, jota meidänkin elinikäisen oppimisen komiteamme on esittänyt mutta heikommin perusteltuna (Komiteamietintö 1997, 57-58). (VIITE 5.)

Nykyiset aikuisopinnot tavoittavat korkeintaan

noin puolet aikuisväestöstä. Jos halutaan, että sellaiset koko väestöä koskevat muutokset ja haasteet, kuten tietotekniikan käyttöönotto, demokratian turvaaminen tai ekologisesti kestävä kehitys edellyttävät myös tämän toisen puolen aikuisista tavoittamista, Livingstonen mukaan arkipäivän oppimisen tunnustaminen voisi edistää tätä tavoitetta. Olen silti ambivalentti ajatuksen suhteen, mutta kylläkin valmis kannattamaan ajatusta siinä muodossa, että arkipäivän oppimisen tukeminen kuuluu tärkeisiin koulutuspoliittisiin tavoitteisiin.

Itse asiassa tämän kehityssuunnan – osaksi riippumatta miten arkipäivän oppimiseen suhtaudutaan - voisi yleisemmin tulkita tarkoittavan oppimista edistävän kulttuurin luomista. Olisiko siis oppimista edistävän kulttuurin luominen vapaan sivistystyön tuleva haaste ja työsarja? Jos sama ilmaistaan arvottavammin: Olisiko valistusta ja sivistystä edistävän kulttuurin luominen vapaan sivistystyön haaste ja sarja? Paras lääke sivistyksen kertomuksen katkeamiseen voi olla juuri sivistys. Tämä on päätelmämme. Päätelmää epäilevän tulisi kyetä vastaamaan kysymykseen, mikä muu kuin sivistys voisi olla vastaus sivistyksen katkeamiseen?

LOPUKSI

Olemme siis löytäneet suomalaisesta yhteiskunnasta neljä koulutuskohorttia, kolme koulutussukupolvea ja kaksi suurta koulutuskerromusta ja lisäksi tehneet yhden sivistyksen asemaa koskevan päätelmän. Vastaavat kolme sukupolvea saattavat löytyä kaikista toiseen maailmansotaan osallistuneista ja sodan jälkeisessä jälleerakennuksessa modernin hyvinvointivaltion rakentamiseen suuntautuneista maista. Se, että sukupolvien ydinkokemukset olivat tulkintamme mukaan palautettavissa kansallisen kulttuurin ja taloudellisen rakennemuutoksen kertomuksiin kuvaa yhteiskunnallisen muutoksen nopeutta ja voimaa Suomessa. Vapaa sivistystyö on vielä voimissaan yksilöllistymisestä ja talouden heilahteluista huolimatta. Sen mahdollisuuksia pyrimme arvioimaan kolmesta teoreettisesti perustellusta ja empirisesti kuvitetusta näkökulmasta. Tavoitteena oli ensisijaisesti herättää kysymyksiä. Mut-

ta haluamme myös uskoa, että vapaa sivistystyö voi olla tulevaisuudessakin suomalaisen ja pohjoismaisen oppimisyhteiskunnan lippulaiva. Sitä voi osaltaan edistää se, että kehitetään tapoja lähestyä ihmisiä hyvin henkilökohtaisilta näyttävissä elämänkulun siirtymissä, kriiseissä ja ongelmissa.

Viitteet

1 Artikkelin perustuu Vapaan sivistystyön murros -seminaarissa Helsingin yliopistossa 28.10.1999 pidettyyn Ari Antikaisen alustukseen. Kiitämme seminaarin osanottajia kommentteista. Lisäksi kiitämme nimettömiä arvioijia ja toimitusneuvostoa muutosehdotuksista, jotka olemme yrittäneet ottaa huomioon. Elämäkertatutkimusten aineistot ja analyysit on esitelty Antikainen et al. 1996 ja Antikainen & Huotelin 1996. Pääelämäkerta - aineiston (erilaiset suomalaiset) koodia ei ole esitelty yksityiskohtaisesti julkaisuissamme, mutta yleispiirteisesti kylläkin esimerkiksi Antikainen et al. 1996, 109. Tässä esitetyt haastattelulainaukset ovat tarkoitettuja kuvittamaan esitystä, eivät edustamaan analyysia. Vapaan sivistystyön tulevaisuutta koskevassa luvussa esitetty aikuiskoulutukseen osallistumisen tarkastelu on Antikaisen käsialaa. Se on tehty Suomen ja Kanadan tilastokeskusten aineistoista, joista kiitämme. Kiitämme myös yht.yo. Pekka Rantamäkeä tilastollisesta tietojenkäsittelystä.

2 Sukupolven käsitteen vaikeus on tietenkin siinä, ettei historian ja iän vaikutusta voida erottaa. Siten on periaatteessa mahdollista, että nuorenkin polven elämässä työ ja ammattiura nousee heidän vanhetessaan samaan asemaan kuin vanhemmalla polvella.

3 Suomessa 18-64-vuotiaista osallistui aikuiskoulutukseen 1980 32 %, 1990 47% ja 1995 48%. Vastaava kasvun hidastuminen on tapahtunut esimerkiksi Kanadassa. Tosin Livingstone (1998) päätyy 50 %:n osallistumisasteeseen 1998, mutta siinä organisoituihin opintoihin osallistumista kysytään viimeisenä pitkän informaalia oppimista koskevan osuuden jälkeen. Syksyllä 1998 ESREA:n seminaarissa Strobliissa eräiden maiden edustajat esittivät esimerkkejä aikuisten laskevasta osallistumisesta yliopistojen aikuiskoulutukseen opintomaksujen myötä. Osallistumisasteen jatkuva kasvu ei siis ole itsestäänselvä. Suomi on kansainvälisesti verraten korkean osallistumisasteen, mutta lyhyiden opintoaikojen maa.

4 Sanatarkasti Livingstonen määritelmä on seuraava: "Informal learning is any activity involving the pursuit of understanding, knowledge or skill which occurs outside the curricula of institutions providing educational programs, courses or workshops. Informal learning may occur in any context outside institutional curricula. It is distinguished from everyday perceptions and general socialization by peoples' own conscious identification of the activity as

significant learning. The basic terms of informal learning (objectives, content, means and processes of acquisition, duration, evaluation of outcomes, applications) are determined by the individuals and groups who choose to engage in it, without the presence of an institutionally-authorized instructor."

5 Englannissa sellainen credit - pohjainen - siis virallinen todistuksen palkitseva - aikuisopintojen koekelu, jossa jokaisesta pienestä edistysaskeleesta opinnoissa on palkittu, on osoittautunut menestykseksi muodollisessa koulutuksessa kielteisiä kokemuksia keränneiden aikuisopiskelijoiden parissa (Davies 1999). Suuri osa opiskelijoista on ollut työttömiä ja naispuolisia.

Lähteet

- AITTOLA, T., Koikkalainen, R., Vaherva, T. (1997) *Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä*. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja, Jyväskylän yliopisto
- ANTIKAINEN, A. (1996) Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa: Antikainen & Huotelin (ks. jäljempänä).
- ANTIKAINEN, A. (1998) Between Structure and Subjectivity: Life-Histories and Lifelong Learning. *International Review of Education* 44, 2-3.
- ANTIKAINEN, A., Houtsonen, J., Huotelin, H. & Kauppila, J. (1994) Elämänkulku, sukupolvet ja koulutus nyky-Suomessa. *Aikuiskasvatus* 14, 2, 102-112.
- ANTIKAINEN, A., Houtsonen, J., Huotelin, H., Kauppila, J. (1996) *Living in a Learning Society: Life-histories, Identities and Education*. London: Falmer Press.
- ANTIKAINEN, A., Houtsonen, J., Kauppila, J., Komonen, K., Koski, L. & Käyhkö, M. (1999) Construction of Identity and Culture Through Education. *International Journal of Contemporary Sociology* 36, 2.
- ANTIKAINEN, A., Houtsonen, J., Kauppila, J., Komonen, K., Koski, L. & Käyhkö, M. (2000) Koulutuksen merkitys identiteetin ja kulttuurin rakentajana. Teoksessa Raivola, R. (toim.) *Koulutuksen vaikuttavuus – ohjelman loppuraportti*. Suomen Akatemia (painossa).
- ANTIKAINEN, A. & Huotelin, H. (toim.) (1996) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- BELANGER, P. & Tuijnman, A. (eds.) 1997. *New Patterns of Adult Learning: A Six Country Comparative Study*. Oxford: Pergamon & Unesco Institute of Education.
- BELANGER, P. & Valdivielso, S. (eds.) (1997) *The Emergence of Learning Societies: Who Participates in Adult Learning?* Oxford: Pergamon & Unesco Institute of Education.
- BLOMQUIST, I., Koskinen, R., Niemi, H., Simpanen, M. 1997. Aikuiskoulutustutkimus 1995: Aikuisopiskelu Suomessa. Helsinki: Tilastokeskus.
- BLOMQUIST, I., Niemi, H., Ruuskanen, T. (1999) *Adult Education Survey 1995: Participation in Adult Education and Training in Finland*. Helsinki: Statistics Finland.
- DAVIES, P. (1999) A New Learning Culture? Possibilities and Contradictions in Accreditation. *Studies in Education of Adults* 31, 1, 10-20.
- HOUTSONEN, J. (1996) Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteetin tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa Antikainen & Huotelin.
- HUOTELIN, H. & Kauppila, J. (1995) Towards Generational Experiences of Education: Education in the life-course of Finns. Teoksessa: Alheit, P. et al. (toim.) *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung & European Society for Research on the Education of Adults.
- KAUPPILA, J. (1996) Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa Antikainen & Huotelin.
- Joas, H. (1996) *The Creativity of Action*. Cambridge: Polity Press.
- komiteanmietintö, (1997) *Oppimisen ilo*. Komiteanmietintö 1997: 14. Helsinki: Edita.
- KOMONEN, K. (1999) Valintoja vai ajautumista? Ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- KOSKI, L. (1999) Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisissa kertomuksissa. Teoksessa: Tolonen, T. (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- KÄYHKÖ, M. & Kurkko, H. 1997. School as a Haven. Paper presented at the mid-term conference of the ISA, RC 04 Sociology of Education in Joensuu, June 1997.
- LIVINGSTONE, D. (1998) Lifelong Learning Profiles: Findings from the First Canadian Survey of Informal Learning. <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>. (ja sen aineisto).
- LIVINGSTONE, D. (1999) *Education-Jobs Gap*. Toronto: Garamond Press.
- LIVINGSTONE, D. (2000) Exploring the Icebergs of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices. *The Canadian Journal for Study of Adult Education*. (in press) (myös <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/cjsaem.pdf>)
- MANNHEIM, K. (1952) The Problem of Generations. In Mannheim, K. *Essays on Sociology of Knowledge*. London: Routledge & Kegan.
- NIEMELÄ, S. (1999) *Vapaa sivistystyö 2000-luvun kynnyksellä*. Tilaa sivistykselle nro 1. Saarijärvi: Kansanvalistusseura.
- ROOS, J.P. (1987) *Suomalainen elämä*. Hämeenlinna: SKS.
- RUBENSON, K. (1997) *Sweden: The Impact of the Politics of Participation*. In Belanger & Valdivielso.
- SILKELÄ, R. (1999) *Persoonaallisesti merkittävät oppimiskokemukset*. Kasvatustieteiden julkaisuja. Joensuun yliopisto.
- TUOMISTO, J., Heikkilä, Juhela, Poikela & Vuorikoski (1996) *Yhteiskunnan rakenteet ja elinikäinen oppiminen*. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos.
- TUOMISTO, J. & Lehtonen, H. (1973) *Aikuiskoulutus Suomessa: käsitykset ja käyttö*. Tampere: Tampereen yliopiston tutkimuslaitos.
- VIRTANEN, M. (1999) Sukupolven tasot, fraktiot ja elämäнкаari. *Sosiologia* 36, 2.

Artikkeli saapui toimitukseen 30.10.1999. Se hyväksyttiin julkaistavaksi 31.1.2000.