

AIKUISOPISKELU – USKONASIAKO?

On sanottu, että elinikäisen opiskelun perustana ja vaatimuksina ovat myönteiset opiskeluasenteet, joiden varassa aikuinen voi toimia joustavasti ja nopeasti haasteisiin reagoiden. Tämä edellyttää vakaata uskoa opiskelun siunauksellisuuteen tai ainakin hellittämätöntä uskonkilvoittelua. Riskiyhteiskuntaperspektiivistä katsottuna koulutuksen, oppimisen ja itsensä kehittämisen kieltäjiä ja epäilijöitä uhkaa maanpäällinen kadotus, yhteiskunnallinen syrjäytyminen, kun taas ”armo on varattu niille jotka kasaavat kouluvuotia”. Toisaalta aikamme yhteiskunta näyttäisi tarjoavan yhä erilaisempia teitä tulla uskossaan autuaiksi.

ARTO JAUHAINEN & MARIKAALHO-MALMELIN

Viiime vuosisadan suuriin ja nopeisiin yhteiskunnallisiin muutoksiin on eittämättä luettava koulutuksen yleismaailmallinen laajeneminen. Koulutusekspansio ei ole ollut vain määrällinen ilmiö, vaan sen vaikutukset ovat yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti syvälliset - jota vakiintunut koulutusyhteiskunnan käsite hyvin kuvastaa. Koulutuksen merkityksen lisääntyminen niin ihmisten arkielämän konkreettisesti läpäisevänä kuin yhteiskunnan ja politiikan alueilla on niin kokonaisvaltainen ilmiö, että sen ymmärtämisessä on lähdetty etsimään analogioita ihmiskunnan yhden vanhimman ja ”luonnollisimman” (ks. Pyysiäinen 2001) kulttuurituotteen, uskonnon suunnasta.

Vertauskuva ei ole kaukaa haettu, sillä koulutuksen instituutiohistoria on ollut, eritoten keski- ja uudella ajalla lähes erottamaton osa kirkon ja uskonnon historiaa. Nykymuotoisen koulun, kouluopetuksen ja -oppimisen edeltäjinä voidaan pitää varhaiskeskiajan katedraali- ja luostarikouluja (Durkheim 1977; Iisalo 1988). Nk. uuteen oppimiskäsitykseen liitettyjen pedagogisten ihanteiden, kuten kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen, kriittisen ja itsenäisen oppijan kasvattaminen, juuret löytyvät jo 1500- ja 1600-luvuilta jesuiittojen harjoittamasta pedagogiikkasta (Kurki 2001). Opettaminen on keskeinen osa kaikkia uskontoja. Lähes minkä tahansa uskontokunnan tai lahkon johtajien roolin määräävä piirre on ollut opettajuus. (Kansan)opettajuuden professionaalaisia vuosirenkaita ei tarvitse seurata ajassa kovin kauas taaksepäin, kun

vastaan tule pappi ja muut kirkon palvelijat (Rinne & Jauhiainen 1988). Uskonpuhdistaja Martti Lutherin ajatuksissa ja opeissa kasvatuksella ja opetuksella oli keskeinen merkitys (Ikonen 2001). Myös aikuiskasvatuksen historiasta voidaan löytää elementtejä, jotka vievät meidän uskonnon äärelle; kysymyksiin yksilön ”heräämisestä” ja ”uudestisyntymisestä” eettisesti kypsään aikuisuuteen (Koski & Moore 2002).

Artikkelissa hahmottelemme sekä teoreettisesti että empiirisesti koulutusta yleensä sekä erityisesti aikuiskoulutusta uskontometaforan kautta. Tarkoituksenamme ei ole *samaistaa* uskontoa ja koulutusta, vaan pyrkiä tekemään koulutuksen ja opiskelun merkitystä ymmärrettäväksi kulttuurin ja uskonnon käsitteistön ja eetoksen näkökulmasta. Uskonnothan ovat eri ilmenemismuodoissaan kautta aikojen kytkeytyneet monin säikein yhteiskuntaan ja ihmisen käyttäytymiseen – koko kulttuuriin. (Esim. Spiro 1986). Ajatelkaammepa vaikka Max Weberin (1980) klassista analyysia protestanttisen uskonnon eetoksen merkityksestä modernin yhteiskunnan ja talousjärjestyksen muotoutumisesta. Tässä tutkimuksessa pyrimme uskontometaforan avulla tuomaan lisävalaistusta sinänsä pitkään ja paljon tutkittuun kysymykseen, miksi aikuiset opiskelevat ja mitä kouluttautuminen ja opiskelu merkitsevät erityisesti avoimen yliopiston opiskelijoille. Otaksomme, että avoimen yliopiston opiskelijat ovat aikuisopiskelijoita, jotka ovat erityisen motivoitunutta opiskeluun ja kouluttautumiseen – uskovat siis koulutukseen tavalla tai toisella.

USKONTO MAALLISENA JA SOSIAALISENA ILMIONÄ

Uskonnon yleispätevä, ylihistoriallinen ja -kulttuurin määrittely on lähes mahdoton tehtävä. Yrityksiä kuitenkin on tehty. Yhteisinä piirteinä kaikille uskonnoille on usein esitetty uskoa yli-luonnolliseen (supranormaaliin maailmaan) sekä yli-inhimillisiin olentoihin (jumaliin ja vastaaviin) sekä näiden voimaan auttaa tai vahingoittaa ihmistä (Spiro 1986). Näihin uskontojen yhteisiin nimittäjiin viittaa myös Durkheim (1980) teoksessaan *Uskontoelämän alkeismuodot*, mutta kiittää niiden yleispätevyyden uskonnon perusolemuksen välttämättöminä yleismaailmallisina kriteereinä. Yli-inhimillisen ja jumaluuden sijasta Durkheim näkee kaikkien uskontojen yhteisinä alkeismuotoina seikkoja, jotka ovat juuri koulutuksen uskontoanalyysin kannalta kiintoisia. Yksi näistä liittyy uskomuksiin, jotka jakavat reaaliset ja ideaaliset ilmiöt kahteen toisilleen absoluutisesti vastakkaiseen maailmaan, **pyhään ja profaaniin** [epäpyhä, arkinen, maallinen]:

”Koko inhimillisen ajattelun historiassa ei ole toista esimerkkiä kahdesta kategoriasta, jotka eroavat toisistaan niin perusteellisesti ja jotka ovat niin jyrkästi vastakkaisia. Tavanomainen hyvän ja pahan vastakkaisuus ei ole tähän verrattuna mitään; sillä hyvä ja paha ovat vain saman luokan, nimittäin moraalien, kaksi vastakkaista lajia, aivan kuin sairaus ja terveys ovat saman tosiasioiden järjestyksen, elämän, kaksi aspektia, kun taas pyhän ja profaanin on ihmismieli aina ja kaikkialla käsittänyt kahdeksi luokaksi, kahdeksi maailmaksi, joilla ei ole mitään yhteistä”. (emt., 57).

Pyhiä asioita suojellaan ja eristetään kielloilla, joita sovelletaan profaaneihin seikkoihin. Uskonnolliset uskomukset ovat Durkheimin mukaan mielikuvia, jotka ilmentävät pyhien seikkojen luonnetta ja niiden keskinäisiä suhteita tai suhdetta profaaneihin ilmiöihin. Riitit määrittävät käyttäytymissäännöiksi, jotka määrittelevät, miten ihmisen tulee menetellä pyhien kohteiden läsnäollessa. Rituaaleineen, seremonioineen, kultteineen, tabuineen ym. uskonnon harjoittaminen muodostaa linkin pyhän ja profaanin välille. Uskonto on siis oleellinen ja konkreettinen osa maallista elämää eikä moniin uskontoihin sisältyvä pelastusoppi suinkaan rajoitu vain tuonpuoleiseen,

vaan niihin sisältyy myös lupauksia kaikenlaisesta maallisesta hyvästä (Weber 1989).

Kulttuuriantropologi Clifford Geertzin (1986) mukaan uskonto on symbolijärjestelmä, joka saa aikaan ihmisissä tiettyjä uskonnollisiksi kutsuttuja mielialoja ja motivaatioita sekä oman erityislaatuisten perspektiivinsä maailman hahmottamiseen. Uskonnon motivoimat toiminnat ja tunteet voidaan palauttaa tavoitteisiin, jotka ehdottomuudessaan ovat jotain “elämää suurempia” kuin ihmisten teot ja emootiot yleensä. Uskonnoissa on siis perustavanlaatuisella tavalla kyse maailmaan tekemisestä uskovalle mielekkääksi. Uskonnoilla kulttuurituotteina onkin paljon sanottavaa sellaisten konkreettista ja metafysisistä epävarmuutta ja tuskaa aiheuttavien asioiden ymmärtämiseksi ja käsittelemiseksi kuin esimerkiksi epäoikeudenmukaisuus, pahuus ja kärsimys – kuolemaa tietenkään unohtamatta.

Uskonto merkitsee siis “pätevää” ratkaisua ihmisen maallista elämää koskeviin ongelmiin. Uskonnon keskeinen maallinen funktio on auttaa uskovaista elämään, “kestämään olemassolon koettelemukset ja jopa voittamaan ne (Durkheim 1980, 368). Näin siis uskonnon merkitys kulminoituu **varmuuteen** ja **luottamukseen** tämän puoleisen elämän hallinnasta.

Toinen keskeinen uskontojen piirre kytkeytyy niiden **kollektiiviseen** luonteeseen eli kirkkoon, joka mm. erottaa uskonnot magiasta. Durkheimin mukaan kirkko on yhteisö, jonka jäseniä yhdistää se, että he ajattelevat samalla tavoin pyhästä maailmasta sekä sen suhteesta profaaniin maailmaan. Kirkko on sekä sen johtajien, pappien, että uskovien, seurakuntalaisten, yhteisö. Seremonioiden tehtävänä on lujittaa yhteisöllisyyttä (emt., 309).

Koulut, oppilaitokset, koulutukset, kurssit jne. - olivatpa ne organisaatiomuodoiltaan fyysisiä tai virtuaalisia – muodostavat opettavien ja opetettavien tai opiskelevien yhteisön. Myös oppiminen ja siihen liittyvät merkitykselliset kokemukset, vaikka ne eivät välttämättä suinkaan aina liity muodolliseen koulutukseen, ovat Antikaisen ja Huotelinin (1996) mukaan syvimmältä olemukseltaan yhteisöllistä. Koulua onkin analysoitu ritualistisena instituutiona, joka toimii yhtäältä siirtymäriittinä (esimerkiksi täysivaltaiseen kansalaisuuteen, ylemmälle koulutusasteelle, ammattiin) toisaalta instituutiona, jonka käytännön toiminnan läpäisee monenlaiset seremoniat ja rituaalit (esim. McLaren 1986).

KOULUTUS FUNKTIONAALISENA VALTIOUSKONTONA

Massamuotoisen peruskoulutuksen laajentumista selitettäessä koulutus on nähty modernisoituvien yhteiskuntien maailmanlaajuisesti valtiuskonnoksi, joka rakentuu myyteille tai uskumuksille mm. koulutuksesta tasa-arvoisena, edistystä luovana ja koulutettavat aidosti yksilöinä huomioonottavana instituutiona. Tämän tulkinnan mukaan kouluinstituutio on yhteiskuntien modernisaatiokehityksen myötä korvannut kirkon roolia ja tehtäviä yhteiskuntia koossapitävänä moraalien tuottajana sekä maalliseen esivaltaan uskovan kansalaisen kasvattajana. (Ramiretz & Boli 1987;).

Valtiuskonto-metafora liittyy ennen kaikkea symbolisten tuotosten, tutkintojen, oppiarvojen jne. juurtumiseen osaksi laillista ja legitimiä yhteiskuntajärjestystä. Meyeria (1986, 342) mukailen voidaan sanoa, että koulutuksen merkitys ja lupaukset on itseään toteuttavien ennusteiden tavoin pantu todentumaan mitä moninaisimpien lakien, sopimusten, *kredentiaalien* ja muiden instituutioituneiden käytäntöjen kautta. Ja koulutuksen tuottamien symbolien lumovoima ja vaikutukset ovat kredentiaalisessa yhteiskunnassa pitkäkestoisia ja väkeviä: *“educational certificates are made, by rule, irreversible: a Ph.D. remains a Ph.D. regardless of demonstrated incompetence.”* (Meyer 1986, 343). Tässä katsannossa koulutusinstituution ja -organisaatioiden oikeutus ja toimivuus pohjaavat Meyerin mukaan vähintäänkin yhtä paljon uskolle kuin rationaaliselle evidenssille.

Koulutuksen funktionaalinen valtiuskonto on juurtunut viimeisen runsaan sadan vuoden kuluessa elimelliseksi osaksi yhteiskunta- ja koulutuspolitiikkaa, jossa koulutus – ja erityisesti koulutusreformit - alettiin nähdä suoranaista ihmelääkkeenä mitä erilaisempiin yhteiskunnallisiin vaipeihin ja ongelmiin (Perkinson 1977; Simola 2002). Yksilötasolla koulutuksellinen valtiuskonto voitaisiin muotoilla toivoksi paremmasta maallisesta elämästä ja ennen kaikkea lupaukseksi ja vaatimukseksi oikeasta tavasta elää (valtio)kansalaisena samoin kuin aikaisemmin kirkko ja uskonnonopit normittivat alamaistensa elämää. Tunnettu radikaalipedagogi ja vapautuksen teologian sanansaattaja Ivan Illich on luonnehtinut kouluinstituutiota uudeksi ritualistiseksi maailmanuskonnoksi:

“Koulu on vihkimysrituaali, joka johtaa noviisin enenevän kulutuksen pyhään kilpajuoksuun, sovitusrituaali, jossa akateemiset papit toimivat välittäjinä uskovan sekä etuoikeuksien ja vallan jumalien välillä, sovintouhri, joka uhraa koulunkäyntinsä keskeyttävät ja leimaa heidät alikehityksen syntipuikeiksi” (Illich 1972, 71).

Valtiollisen koulutususkon siivittäjä maailmanlaajuinen koulutusekspansio koski aluksi lähinnä lasten ja nuorten muodollista koulutusta. Aikuiskoulutuksen muodostuttua omaksi koulutuspolitiikan lohkokseen ja laajentuessa voimakkaasti 1990-luvun viimeisinä vuosikymmeninä valtiollisen koulutususkon vaikutuspiiriin on tullut myös suurin osa aikuisväestöstä.

USKONPUHDISTUS: ELINIKÄINEN OPPIMINEN

Voimakkaat yhteiskunnalliset murrokset nostattivat 1900-luvun lopulla kritiikkiä instituutiomuotoista oppimista - koulutusta kohtaan. Usko koulutukseen sen perinteisessä muodossa on alkanut horjua sitä mukaan, kun ollaan siirretty modernin yhteiskunnan “vakaudesta” epävarmuuden ja riskien sävyttämään jälkimoderniin, teollisuusyhteiskunnasta informaatio- tai tietoyhteiskuntaan, (Rinne & Salmi 1998).

Kehitystä voidaan luonnehtia eräänlaiseksi koulutususkon reformaatioksi, jossa oppimista ollaan vapauttamassa sen vuosisataisista institutionaalisista kahleista. Oppimiskäsitteen ympärille on rakennettu koko joukko pedagogisia, ideologisia ja poliittisia uudelleenmäärittelyjä, tulkintoja ja normistoja, jotka ovat vähitellen luutumassa yleiseen kielenkäyttöön: (*oppimisyhteiskunta, oppiva talous, oppiva organisaatio, oppimisympäristö, uusi oppimiskäsitys, oppimaan oppiminen, syväoppiminen, e-oppiminen* jne.) (Jarvis 1998; Welton 2002). Filanderin (2001) mukaan nk. oppimispuheesta on kehkeytynyt legitimi ja



Arto Jauhiainen



Marika Alho-Malmelin

vakavasti otettava diskurssin muoto pyrittäessä ratkaisemaan mitä erilaisempia yhteiskunnallisia, taloudellisia ja sosiaalisia ongelmia. Näyttää siltä, että valtiollinen koulutususkko on kääntymässä globalisoituvan maailman oppimiskusoksi, jonka retorinen muoto kulminoituu erityisesti elinikäisen oppimisen diskursseissa (Griffin 1998). Koulutus ”suurena edistyskertomuksena” on vaihtumassa oppimisen ja osaamisen suureksi pelastuskertomukseksi uhkien ja jatkuvan muutoksen sävyttämässä riski(tieto)yhteiskunnassa. Tämä on eksplisiittisesti ilmaistu aikamme koulutuspoliittisissa asiakirjoissa (esimerkiksi Hake 1998; Tuomisto 2002.).

Jarvisia mukailleen erilaisilla, ristiriitaisillakin merkityksillä latautunut oppimisyhteiskunta voidaan nähdä metaforana, joka mm. kuvastaa aikamme yhteiskunnan privatisoitumis- ja individualisoitumiskehitystä. Siinä ihmiselle ”lajityypillisestä” ominaisuudesta ja yksilötason ilmiöstä - oppimisesta – ollaan tekemässä pseudojulkista (poliittista) sfääriä (Jarvis 1998). Ja kääntäen: yhteiskunnalliset, sosiaaliset ja taloudelliset kysymykset redusoidaan oppimisen (yksilöllisiksi) kysymyksiksi. ”Oppimiskulttuurissa”¹ painottuva individualismin eetos muistuttaakin mielenkiintoisella tavalla luterilaisen uskonnon oppia, jonka mukaan yksilö pelastuu ainoastaan henkilökohtaisen uskon (ja Jumalan armon) kautta.

USKO JA AIKUISOPISKELU

Luonnehdittiin nykyistä yhteiskuntaa sitten koulutuksesta tai oppimisen käsittein, olennaista on, että kouluttautuminen ja opiskelu läpäisevät ihmisten elämänkulun eri tavoin ja totaalisemmin kuin aikaisemmin. Koulutuksen pidentyminen on pidentänyt nuoruutta, mutta samalla eri elämänvaiheissa hankittu koulutus on hämärtänyt nuoruuden ja aikuisuuden rajoja. Nk. uuden aikuisuus-käsityksen kautta osallistumista elinikäiseen oppimiseen voidaan pitää jälkimodernissa yhteiskunnassa jopa keskeisenä aikuisuuden määrittelyn kriteerinä (Koski & Moore 2001). Nopean muutoksen yhteiskunnassa aikuisopiskelulle on sanottu latautuvan yhä erilaisempia merkityksiä. Opiskelun merkityskenttä on sirpaloitumassa vapaa-ajan vietoksi, kulutukseksi, viihteeksi, työksi – joillekin elämäntavaksi (Jarvis 1998).

Toisille osallistuminen oman elämänsä suureen oppimisprojektiin saattaa merkitä raskasta velvol-

lisuutta, kilvoittelua - tuomitukseksi tulemista elinikäisen opiskelun pakkoon (ks. Rinne 1999). On sanottu, että elinikäisen opiskelun perustana ja vaatimuksina ovat myönteiset opiskeluasenteet, joiden varassa aikuinen voi toimia joustavasti ja nopeasti haasteisiin reagoiden. (Martti 1999). Tämä edellyttää vakaata uskoa opiskelun siunauksellisuuteen tai ainakin hellittämätöntä uskonkilvoittelua. Riskiyhteiskuntaperspektiivistä katsottuna koulutuksen, oppimisen ja itsensä kehittämisen kieltäjiä ja epäilijöitä uhkaa maanpäällinen kadotus, yhteiskunnallinen syrjäytyminen, kun taas ”*armo on varattu niille jotka kasaavat kouluvuosia*” (Illich 1972, 72). Toisaalta aikamme yhteiskunta näyttäisi tarjoavan yhä erilaisempia teitä tulla uskossaan autuaiksi.

Aikuisopiskeluun kytkeytyviä merkityksiä ja kokemuksia on tutkittu runsaasti, erityisesti osallistumistutkimusten kautta. (esimerkiksi Courtney 1992). Huomattava vaikutus aikuisopiskelun osallistumismotiivien tutkimukseen on ollut Cyril Houlen klassisella tutkimuksella *The Inquiring Mind*. Houle jakaa opiskelijat osallistumismotiivatioiden mukaan kolmeen ryhmään: opiskelultaan käytännöllistä hyötyä etsiviin *päämäärähakuisiin*, sosiaalisia kontakteja etsiviin toimintahakuisiin sekä opiskelun sisällöistä motivoituneisiin *oppimishakuisiin* opiskelijoihin. (Houle 1988, 16-29.) Osallistumismotiiveja on myöhemmin tutkittu ja todennettu Houlen jaottelun suunnassa runsaasti (esim. Alanen 1969, 1985; Varila 1990; Haapakorpi 1994; Simpanen & Blomqvist 1992). Osallistumistutkimusten valossa yksi ihmisten koulutukselle antamia merkityksiä ja tulkintoja erotteleva elementti näyttäisi olevan suhtautumisen kokonaisvaltaisuus, syvällisyys ja merkityksellisyys osana ihmisen elämää ja persoonallisuutta (opiskelun itseisarvoisuus vs. välineellisyys).

Aikuiskasvatustutkimuksen piirissä ei aikuisopiskelusta ja -opiskelua ole liiemmästi käsitteellistetty tai empiirisesti tutkittu uskontometaforan kautta. Sitä on sovellettu lähinnä selitys- ja tulkintakehyksenä osallistumistutkimuksissa kerta toisensa jälleen todennettuun kasautumisilmiöön (ks. Courtney 1992). Tällöin koulutususkolla on viitattu koulutuksen suurkuluttajien koulutusoptimismiin. Heille, useimmiten keskiluokkaisille ja entuudestaan hyvin koulutetuille opiskelu näyttäytyy mielekkäänä elämänsisältönä ja menestymisenä työ- ja koulutusurilla (Rinne, Kivinen & Ahola 1992; ks. myös Silvennoinen & Klas 1996).

AINEISTO JA MENETELMÄ

Tutkimusaineisto² koostuu avoimen yliopiston (Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämä opetus) opiskelijoiden (N=99) kirjoittamista lyhyistä, ohjeistetuista, koulutuselämänkerroista. Ohjeistuksessa kirjoitelmien teemoja raamitettiin muutamien kysymysten muodossa, joiden tarkoituksena oli kannustaa ja rohkaista kirjoittajia pohtimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti koulutuksen ja opiskelun merkityksiä osana heidän nykyistä ja menneitä elämää sekä tulevaisuutta.³ Kirjoitelmien yhteydessä opiskelijat täyttivät myös lyhyen, taustatietoja sisältäneen kyselylomakkeen.

Elämänkertakertomukset ovat sävyiltään vain harvoin täysin neutraaleja, koska kokemus omasta elämästä ja sen kulusta ovat aina subjektiivisesti värittyneitä (Roos 1981, 44–46). Elämänkerta syntyy aina tiettyssä hetkessä, tiettyjen olosuhteiden vallitessa ja muotoutuu lukuisten tietojen ja tiedostamattomien valintojen, painotuksien ym. seurauksena kertojansa näköiseksi. Tutkimuksessa pyrittiin tietoisesti suuntaamaan näitä valintoja ja ohjaamaan kertomuksia suhteessa koulutuksen, opiskelun ja oppimisen kokemuksiin ja merkityksiin. Silti tämänkin aineiston kirjoitelmat muodostuivat luonnollisesti hyvin erillaisiksi johtuen kirjoittajien erilaisista persoonallisista kerrontatavoista, muistista ja motiiveista jne. Ongelmaksi tutkimuksen objektiivisuuden ja totuudenmukaisuuden kannalta muodostuu se, että tutkijalla on mahdollisuus kurkistaa tutkittavan elämäntapahtumiin ainoastaan heidän kertomustensa kautta tiettyinä ajankohtana ja hetkenä. Tällöin tutkittavan kertomus saattaa olla hyvinkin erilainen kuin hänen eletty elämänsä todellisuudessa. (Antikainen & Huotelin 1996, 16, 19; Bruner 1986.)

Kvalitatiivisen analyysin kaksi perusstrategiaa ovat tematisointi ja tyypittely. Aineisto voidaan jakaa teemoihin ja pohtia teemojen esiintymistä esimerkiksi joidenkin taustamuuttujien, kuten iän, sukupuolen tai ammatin suhteen. Tematisoinnin avulla ei voida kuitenkaan esittää tuloksia kovin havainnollisesti, jolloin tyypittelyllä voidaan edelleen tiivistää aineistoa lukijalle ymmärrettävämpään muotoon. Tällöin tyyppeihin kuitenkin väistämättä ladataan ominaisuuksia, jotka eivät todellisuudessa ole yksittäisen ihmisen ominaisuuksia. (Roos 1981, 37-38.)

Koulutuselämänkerta-aineistoa analysoimme laadullisesti. Aloitimme analyysin lukemalla kir-

joitelmia läpi useaan kertaan tarkoituksena löytää niistä asiasisältöjen yhtäläisyyksiä ja eroja. Analyysissa käytimme sekä teemoittelua että tyypittelyä (Eskola & Suoranta 1998). Kirjoitelmien lukemista ohjasivat edellä luonnostellun koulutuksen uskontometaforan mukaisesti seuraavat teemat:

- koulutuksen ja opiskelun itseisarvoisuus ja syvällisyys (pyhä – profaani-metafora)
- kouluttautuminen ja opiskelu yhteisöllisenä toimintana (seurakunta-metafora)
- luottamus koulutuksen ja opiskeluun mahdollisuuksiin ratkaista elämän ongelmia (pelastus-metafora)

Teemat toimivat hypoteesinomaisina taustaoletuksina analyysissa ja niiden ohella pyrimme aineistolähtöisesti koodaamaan myös muita, itse kirjoitelmista esiin nousevia teemoja ja tarinoiden eroavaisuuksia. Selkeimmät erot tulivat esiin suhteessa elämänhallintaan sekä koulutuksen osallistumisen motiiveissa. Nämä teemat asettuivat sangen luontevasti teoriakehyksen pyhä/profaani sekä luottamus-teemoihin. Sitä vastoin kirjoitelmissa ei noussut kovin selkeästi teoriakehyksen yhteisö teemaa (seurakunta-metafora). Aineisto tiivistyi lopulta neljään tyyppiiluokkaan, jonka pohjalta kehitelimme koulutususkon nelikenttämallin. Tämän jälkeen yhdistimme niihin kyselylomakkeen taustatietoja tavoitteenamme syventää ja terävöittää kuvaa kustakin tyyppistä ja saattaa ne ymmärrettäväksi yhteiskunnallisessa kontekstissa.

NELJÄ IDEAALITYYPPIÄ

Aineiston analyysin perusteella opiskelijat voitiin ryhmitellä neljään tyyppiin ulottuvuuksilla ratkaisu – etsintä ja pyhä – profaani, jossa ulottuvuudet kuvastavat opiskelun merkitystä opiskelijoiden elämässä. Ryhmät nimettiin seuraavasti: 1) uraihmiset, 2) arvostuksen etsijät 3) valaistuneet ja 4) kilvoittelijat. Tarkastelun lopuksi tyyppien keskeiset ominaisuudet on tiivistetty kuvion 1 nelikenttään.

URAIHMISET (N=24)

Uraihmisten opiskelulle asettamat tavoitteet ovat selkeitä. Päämäärän saavuttamiseksi tehdään ”toimintasuunnitelmia”, joita toteutetaan elämänsä aikana välitavoitteiden avulla. Uraihmiset ovat 20-40 -vuotiaita naimattomia tai avoliitossa eläviä ja ovat aktiivisesti mukana työelämässä. Kai-

KUVIO 1. KOULUTUSUSKON NELJÄ IDEAALITYYPPIÄ.

VARMUUS/RATKAISU

Uraihmiset (N=24)

- noin 30-vuotiaita
- korkeasti koulutettuja ja hyvä työmarkkina-asema
- 2/5 kasvatusalalla
- tavoitteena uralla eteneminen ja kehityksen rattailla pysyminen
- äidit kannustaneet opiskelemaan
- opiskelu luonnollisena osana elämää
- selkeät päämäärät, pitkän tähtäimen suunnitelmat

*PROFAANI**Opiskelu välineenä***Valaistuneet (N=22)**

- 30-50 -vuotiaita
- korkeasti koulutettuja ja hyvä työmarkkina-asema
- valtaosa hoito- tai kasvatusalalla
- monipuoliset osallistumismotiivit
- vahva kodin perintö
- koulutus ja opiskelu menestystarinana; opiskelu ilona, elinikäinen oppiminen
- tulevaisuus valoisa ja lisää opintoja

*PYHÄ**Opiskelu itseisarvona***Arvostuksen etsijät (N=30)**

- alle 30-vuotiaita
- alhaisempi koulutus, epävakaa työmarkkina-asema
- edustettuina useat ammattialat
- halu näyttää itselle ja muille; tärkeää sosiaaliset suhteet
- koulutuksen arvostus lapsuudenkodissa
- opiskelun päämäärät selkiytymättömät ja epäselvät

Kilvoittelijat (N=23)

- 30-45 -vuotiaita
- keskinkertainen koulutus ja hyvä työmarkkinatilanne
- opiskelu liittyy usein elämänsä kriisiin tai murrokseen
- opiskelu velvollisuutena, protestanttinen etiikka
- opiskelevat tulevaisuudessakin, mutta epäröiden

ETSINTÄ/EPÄVARMUUS

kista aineiston miehistä uraihmisiin lukeutuu kolmannes. Opinnot avoimessa yliopistossa liittyvät selkeästi työ- tai koulutusuraan ja opiskelun nähdään tarjoavan välineitä niillä etenemiseen. Opiskelulla onkin uraihmisille välineellinen arvo: parempi palkka, vastuullisempi työtehtävä tai lisäpisteet pääsykokeissa.

Lähes poikkeuksetta uraihmiset liittävät opiskeluun positiivisia merkityksiä, eikä opintojen nähdä vaikeuttavan tai hankaloittavan muuta elämää. Lähes puolella uraihmisistä onkin takanaan aiempia opintoja avoimessa yliopistossa. Lähes kaikki heistä on käynyt lukion. Jatkokoulutustutkintojen perusteella uraihmiset ovat sängen pitkälle koulutettuja, joskin useat heistä ovat vasta aloittelemassa jatko-opintojaan. Jopa puolella uraihmisistä on ylempi tai alempi korkeakoulutut-

kinto ja suurin osa on työmarkkinoilla toimihenkilöasemassa.

Useimmat uraihmisistä kertovat saaneensa kotoa tukea ja kannustusta opinnoilleen. Uraihmisten äidit ovat keskimäärin hieman korkeammin koulutettuja kuin isät, ja äitien mainitaan useissa kirjoitelmissa vaikuttaneen lastensa opiskeluun.

”Päätin jo yläasteella, että tulen opiskelemaan lastentarhanopettajaksi, ja sillä tiellä ollaan. — Äitini on saanut hyvin iskostettua päähäni muun kasvatuksen ohessa, että ihmisen kuuluu opiskella yliopistossa, joten miikään opiston pikakurssi lastenhoitajaksi ei tullut mieleenkään.” (nainen 21v).

Opinnot kuuluvat luonnollisena osana uraihmissen elämään. Uralla eteneminen nähdään ny-

kyisessä elämäntilanteessa keskeisenä, ja monet mainitsevat pystyvänsä keskittymään opintoihinsa ja uraansa täysipainoisesti, koska heillä ei ole lapsia. Vain joka neljännen perheeseen lukeutuu lapsia.

Luonteenomaista uratyyypeille on vaivatonta opintojen eteneminen. Opiskelu ei vaadi juurikaan ponnisteluja. Taakse jäänyttä koulutusuraa kuvataan hyvin positiivisena ja painopiste kirjoituksissa sijoittuu pääsääntöisesti tulevaisuuteen. Useissa kirjoitelmista on viittauksia pidemmällekin meneviin jatkosuunnitelmiin.

Uraihmisille elinikäisen opiskelun merkitys todentuu työssä kehittymisen ja nopeasti muuttuvan maailman rattailla pysymisen kautta. Opinnot ovat uraihmisille harkittua investointia tulevaisuuden työmarkkinoille oman mielenkiinnon ja yhteiskunnan vaatimusten mukaisesti. He ovat löytäneet alansa ja ovat hyvin tietoisia etenemismahdollisuuksistaan sekä -vaatimuksista.

ARVOSTUKSEN ETSIJÄT (N=30)

Arvostuksen etsijät ovat pääsääntöisesti alle 30-vuotiaita ja ovat aineiston suurin ryhmä. Reilusti yli puolella on pohjakoulutuksena lukio, mutta jatkokoulutus rajoittuu pääasiassa ammatilliseen koulutukseen tai opintoihin alemmalla korkeasteella. Arvostuksen etsijöillä on voimakas halu näyttää itselle ja muille pärjäävänsä ja pystyvänsä suoriutumaan yliopistotasoisista opinnoista. Joistakin kirjoitelmista nousee esiin jopa pakonomainenkin tarve suorittaa korkeakouluopintoja, vaikka opiskeltava ala on usein selkiytymätön.

”Kävin kouluasteen ja aloitin opistossa, mutta vaihdoin sitten Iso-Britanniaan ja opiskelin Polytechnic-opintoja vuoden. En saanut haluamaani jatkokoulutuspaikkaa (...). Palasin Suomeen. Kävin neljävuotisen taidekoulun iltaopintoina (...). Menin työharjoitteluun (...) ja sillä tiellä ollaan. (...) Olen Mensan jäsen ja tuttavapiiriini kuuluu useita tohtorin arvon omaavia. Arvostan tietotaitoa ja todellista tietämistä, ei mitään nippelitietoa. Suurin osa TV-ohjelmista ja jokapäiväisistä tapahtumista on mielestäni ajanhukkaa.” (nainen, 37v).

”Tavallisen ihmisen” uskotaan olevan vaikea päästä osalliseksi ”pyhästä” (yliopisto)yhteisöstä. Uraihmisten rinnalla arvostuksen etsijät ovat epävarmempia tulevaisuudestaan. Ajankäytön

jakaminen opiskelun ja muun elämän välillä tuottaa ongelmia. Opinnot avoimessa yliopistossa koetaan vapaa-aikaa vievänä ja niiden nähdään häiritsevän harrastuksia, parisuhdetta ja ystävien kanssa vietettyä aikaa. Arvostuksen etsijöille opiskelulla onkin vahva sosiaalinen funktio.

”Minulla on kuitenkin valtava halu ja tarve menestyä elämässä ja päästä pitkälle hyvin arvosanoin. Tämä eräänlainen näyttämisen tarve itselle ja muille, pistää minut opiskelemaan jatkuvasti uutta. Hyvin koulutetut ystäväni ovat olleet myös eräänlaisia motivaation lähteitä ja eteenpäin potkijoita” (nainen 22v.).

Useat arvostuksen etsijät harmittelevat nuoruuden koulutusvalintojaan ja huoletonta asennettaan opiskeluun, joiden nähdään kostautuvan nyt aikuisuudessa. Monille koulu on ollut ”pakopullaa” ja saavutettuihin arvosanoihin ei olla tyytyväisiä. Ajatus siitä, että olisi pystynyt parempaan, nousee esiin useasta arvostuksen etsijän kirjoitelmasta. Toisin kuin uraihmisillä, kertomuksissa korostuu menneisyys.

Useissa kirjoitelmista mainitaan, että kotona ja lähipiirissä on arvostettu koulutusta ja kannustettu opiskelemaan. Puitteet oppimiselle ovat olleet suotuisat, mutta kiinnostus muita elämänalueita kohtaan on vienyt useasti voiton. Kertomuksista kuultaa läpi epäonnistumisen pelko ja kirjoittajat kertovat välttelevänsä tilanteita, joissa pelkäävät menestyvänsä huonosti. Jotkut opiskelijoista mainitsevatkin avoimen yliopiston turvalliseksi paikaksi opiskella ja kerätä kokemuksia yliopistotasoisesta opiskelusta.

Arvostuksen etsijät liittyvät opiskeluun usein negatiivisia merkityksiä eikä oppiminen ole heille luonnostaan helppoa. Opiskelu nähdään kuitenkin mahdollisuutena, jonka avulla aiempaa huonoa menestystä voidaan vielä paikkailla. Myös tyytymättömyys nykyiseen työhön tai elämäntilanteeseen ajavat heitä opiskelemaan. Kolmannes arvostuksen etsijöistä onkin työelämän ulkopuolella. Työssäkäyvät toimivat joko alemmina toimihenkilöinä tai ovat työntekijäasemassa. Korkeakoulussa opiskelu tai yliopistollisten kurssien suorittaminen itsessään ovat joillekin arvostuksen etsijöistä ymmärtämistä ja itsensä ammatillista kehittämistä tärkeämpiä. He haluavat koulutautua kerralla ammattiin, jota haluavat tehdä lopun ikänsä. Tavoitteiden ja toiminnan välille muodostuu ristiriita, kun tavoitellun menestyksen eteen ei olla valmiita uhraamaan aikaa ja vaivaa.

VALAISTUNEET (N=22)

Valaistuneilla on runsaasti aiempaa koulutus- ja opiskelukokemusta. Useimmilla on takanaan aiempia opintoja avoimessa yliopistossa, mutta he ovat osallistuneet elämänsä aikana monenlaisiin koulutuksiin. Opinnot ovat liittyneet sekä harrastuksiin että työhön. Tämän ryhmän opiskelijoita voi luonnehtia koulutuksen suurkuluttajiksi, joille osalle opiskelu ja itsensä kehittäminen on luonnollistunut työn ja perheen rinnalle keskeiseksi elämänalueeksi. Useilla valaistuneilla sekä aikaisemmat että nykyiset opinnot vaikuttavat nivoutuvan kivuttomasti muuhun elämään, perheeseen ja lähiympäristöjen ihmisiin:

“Aloitin opiskelun avoimessa 1980-luvulla. Olin työelämässä opistoasteisen koulutuksen jälkeen ja tuntui virkistävältä vaihtelulta opiskella. Siinä vuosien kuluessa suoritin aikuiskasvatustieteen, kasvatustieteen ja erityispedagogiikan perusopinnot. Siinä kului 1980-luku työssä ja opiskellessa ja lasten kasvaessa. Perhe ei koskaan rajoittanut opiskeluaani – päinvastoin – se oli harrastukseni siinä missä muilla tennikset golfit yms.” (nainen 56 v.).

Valaistuneet eivät ole aivan nuoria; yhtä luukuun ottamatta kaikki ovat vähintään 25-vuotiaita, ja suurin osa on “parhaassa” työiässä, 1950-1970-luvuilla syntyneitä.

Valaistuneiden opinhistoriaa voi luonnehtia monessa suhteessa menestystarinaksi. Useimmat heistä ovat menestyneet ulkoisesti koulutusurallaan. Lukion käyneitä heistä on kolme neljästä ja vähintään opistoasteen peruskoulutus on selvästi yli puolella. Osalla on korkeakoulututkinnonkin. Sitä vastoin heidän vanhempiansa koulutus-taso ei ole kovin korkea. Hieman yli puolet isistä ja äideistä on pelkästään kansa- tai peruskoulun käyneitä ja ainoastaan kahden äidillä on koulutuspääomaa akateemisen tutkinnon verran. Valaistuneet ovat lujasti kiinni työelämässä. Lähes kolme neljästä heistä on ansiotyössä ja yli puolet heistä toimii toimihenkilöammateissa. Useimmat heistä työskentelivät kirjoittamisajankohtana hoito- tai kasvatusalalla: sairaanhoitajina, opettajina, lastenhoitajina jne.

Valaistuneilla opiskelulle latautuu useita merkityksiä. Samallakin henkilöllä opintoihin voi liittyä sekä työ-, ammattiin ja harrastustavoitteita, mutta oleellista on se, että opiskelulle annetaan muodossa tai toisessa itseisarvoisia, syvempiä

merkityksiä. Tällaisia ovat viittaukset jatkuvaan opiskeluun ja elinikäiseen oppimiseen, itsensä kehittämiseen sekä kuvaukset korkeasta opiskelumotivaatiosta.

“Miksi sitten opiskelen? Se on jokin sisäinen halu tietää, ymmärtää enemmän, päästä eteenpäin. (...) Ilman näitä tietoja olisin jäänyt paljosta paitsi. Kasvaminen ihmisenä, lasten ja perheen kasvu on varmasti saanut paljon. (nainen 31 v.)

Lähes poikkeuksetta aikaisemmat koulu- ja opiskelukokemukset tuodaan esiin myönteisessä valossa. Osa kirjoittajista muistaa kouluajan miellyttävänä. Oppimisen helppous ja hyvä koulumenestys sävyttävät koulumuistoja. Muutamat kertoivat jo lapsuudessa kirkastuneen uskon omiin mahdollisuuksiin koulutus- ja työuralla. Moni on ponnistanut elämään kodista, jossa on kannustettu ja tuettu koulunkäyntiä ja luotu pohjaa opillisille arvoille.

Kaikki omaelämäkerrallinen suhde koulutuksen ja opiskeluun ei sentään ollut särötön. Yksi valaistuneiden kertomusten juonne on eräänlainen uudestisyntymisen kokemus. Kyse oli aikaisemman elämän “väärin” tai “huonojen” opiskelutapojen, tavoitteiden jne. muuttumisesta oikeaksi ja paremmaksi opiskelueetokseksi. Olenainen yhteinen piirre on positiiviset tulevaisuuden odotukset ja useimmilla myös varmuus opiskelun jatkumisesta ja sen säilymisestä merkittävänä osana heidän elämäänsä tulevaisuudessa. Tulevaisuuden perspektiivit vaihtelivat konkreettisista tavoitteista yleiseen koulutususkoon.

KILVOITTELIJAT (N=23)

Ikäjakaumaltaan kilvoittelijat eivät juurikaan poikkea valaistuneista. He ovat keski-ikäisiä: 30 - 44 -vuotiaita. Myös työmarkkinatilanne on hyvä, sillä kolme neljästä on työssä. Koulutuksen suhteen ainoa mainittava ero valaistuneisiin verrattuna on, että hieman useampi heistä on pelkän perusteiden koulutuksen varassa. Lukion käyneitä kilvoittelijoistakin oli reippaasti yli puolet ja ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita neljä. Kilvoittelijoita luonnehtii valaistuneiden tapaan yleispositiivinen suhtautuminen opiskeluun ja koulutukseen. Siinä missä valaistuneilla opiskelu näyttäytyy virkistävänä ja elämää rikastuttavana vastapainona työlle, kilvoittelijoilla opiskelu kytkeytyy jonkinlaiseen elämän käännekohtaan tai jopa kriisiin. Opiskelua kuvataankin rat-

kaisuna tai lääkkeenä vaikeaan elämäntilanteeseen, esimerkiksi työttömyyteen, työpaikan vaihtoon tai keski-ikä kriisiin.

“Halusin uudelleen koulunpenkille pääasiassa pysähtyneen elämäntilanteen ja velkavankeuden johdosta” (mies 54v.).

Toisin kuin valaistuneet, kilvoittelijat toivat esille myös vähemmän miellyttäviä koulu- ja opiskelukokemuksiaan. Takana ei ollut vain nousujohteisia koulutusputkia, vaan myös koulunkäynnin ja opiskelujen keskeyttämisiä.

“Ylioppilaskirjoitukset sain kunnialla hoidettua, vaikka tuntui että pää ja elämä on ajoamaisillaan” (nainen 21v.).

Nykyisetkin opinnot eivät näyttäydy kilvoittelijoille pelkkänä ilona, vaan kovana työn tekona, joka osaltaan myös vaikeuttaa elämää. Opiskelulle uhrattu aika vaatii ponnisteluja. Kertomuksista kuultaakin velvollisuuden täyttämisen vaade. Juuri protestanttisen työmoraalin kautta opiskelun merkitys liitetään työelämän vaatimuksiin.

Muutama kilvoittelijaksi lukuisine positiivisine konnotaatioineen luokitelluista tulee lähelle valaistuneita. Tulevaisuuden perspektiivi opiskeluun on monilla positiivinen, mutta kertomuksista kuultaa tietynlainen epävarmuus, jopa pelokkuus, mikä on valistuneille tuiki harvinaista.

“Toistaiseksi minulla ei ole suuria tulevaisuudensuunnitelmia vaan päämääränäni on ainoastaan selviytyä tulevasta kuluvan lukuvuoden aikana” (nainen 39 v.).

TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksen perusteella voitiin erottaa neljä erilaista opiskelijatyyppeä, joiden kertomukset kuvastavat erilaisia koulutukselle ja opiskelulle annettuja merkityksiä.

Uraihmiset ja arvostuksenetsijät voidaan sijoittaa koulutususkon-nelikentän “maalliselle” alueelle. Uraihmisten kertomukset heijastelevat koulutusekspansioon ja kredentialismiin kytkeytyvää “sekularisointumiskehitystä”. Koulutuksen ja opiskelun merkitys ja arvo ovat kyseenalaistamattomat, mutta välineelliset. Ne alistetaan oman uran ja menestymisen palvelukseen. Usko elinikäisen oppimiseen ja kouluttautumiseen merkitsee uraihmisille ja arvostuksenetsijöille ennen kaikkea maallisen leiviskän hyvää hoitamista,

joka takaa turvatun ja nousujohteisen uran. Kouluttautuminen ja opiskelu kulmineituvat siis ennen kaikkea elämän ulkoiseen hallintaan (Roos 1981). Joissakin kertomuksissa opiskelu näyttyi myös välttämättömyytenä, kehityksen mukana pysymisen ehtona, uskon pakkona – ja samalla ehkä tuomitukseksi tulemistä alituisen etsintään jälkitraditionaalisen yhteiskunnan loputtomien koulutus- ja uravalintojen viidakossa (Kauppila 2000). Näiden aineistomme kahden nuorimman opiskelijatyypin suhtautuminen koulutuksen ja opiskeluun muistuttaa paljolti Piesasen (1999; 2000) tutkimia alle 25-vuotiaita avoimen yliopiston opiskelijoita, ”etsijöitä” ja ”tietäjiä”. Arvostuksenetsijät ovat nuoria, “etsikkoikänsä” eläviä opiskelijoita, jotka hapuillen haavevat yhteisyyttä seurakuntaan ja ennen kaikkea täysvaltaista jäsenyyttä “kirkkoon” eli yliopistoon. Sosiaalisesti värityneet motiivit ja statuksen tavoittelu tekevät tästä ryhmästä tietyissä mielessä ulkokultaisia “kirkkokansaa”, jolle profaani, makea maallisen elämän viekoitukset asetuvat pyhän tavoittelun esteeksi ja vastakohtaksi. Uraihmisten suhtautumisessa koulutukseen kuvastuu siis valtiollisen koulutususkon reformaatio-oppi: usko kouluttautumisen ja elinikäisen opiskelun (yksilöllisen) kilpailukyvyyn säilyttäjänä, eräänlaisena henkivakuutuksena tulevaisuuden riskien varalta.

Kahta muuta uskontyyppiä, valaistuneita ja kilvoittelijoita, voisi hieman kärjistäen kutsua koulutuksen “tosiuskovaisiksi”. Valaistuneiden kertomukset kuvastavat selkeästi opiskelun merkitysten kasautumista ja tiivistymistä samalla yksilöllä kokonaisvaltaiseksi ja syvälliseksi osaksi heidän elämäänsä läpäisten miltei kaikki sen osa-alueet: työn, perheen, vapaa-ajan, ihmissuhteet sekä itsensä toteuttamisen (ks. Nurmi 1995, 181). Elämänhallinnan näkökulmasta valaistuneiden ja kilvoittelijoiden suhdetta koulutukseen näyttäisi luonnehtivan sekä ulkoinen että sisäinen hallinta (Roos 1981). Opiskelu, oppiminen ja kouluttautuminen eivät tarjoa vain emotionaalista tyydytystä (iloa) ja henkistä (hengellistä) ravintoa, vaan myös “maallista” hyvää, kehittymistä ammatissa, koulutusuralla ja yleensä elämässä sekä luottamusta tulevaisuuteen. Useimmat valaistuneet ovat jo pienestä pitäen kasvaneet uskoonsa. Kotoa peritty luottamus on hyvän koulumenestyksen myötä lunastanut lupauksensa ja tehnyt uskon henkilökohtaisesti eläväksi ja kouluttautumisen lupaukset todeksi.

Kilvoittelija-ryhmän opiskelijoiden koulutukselle ja opiskelulle antamia merkityksiä leimaa puolestaan protestanttisen etiikan, jopa askeettisuuden eetos, jossa voimakas sitoutuminen opiskelun asialle yhdistyy velvollisuuden täyttämiseen ja elämän vaikeuksien voittamisen teemoihin. Opiskelu merkitsee heille eräänlaista pyhän elämän kentän keidasta maallisen vaelluksen koettelemuksissa. Samantapaisena selviytymistrategiana näyttäytyi opiskelu myös Pikkaraisen (2002, 32) tutkimuksessa ikääntyvien yliopiston opiskelijoille. Opiskelu koettiin mm. vanhenemisen ankarana arjen vastapainona, joka oli ”*jotakin pysyvää, ajatonta ja iätöntä, jossa biologinen, fysiologinen ja kronologinen, sosiaalinen ja jopa kokemuksellinen ikääntyminen menettävät merkityksensä*”.

Mitkä tekijät selittävät eri ryhmien erilaista ”uskonelämää”? Yksi keskeinen lienee ikä, joiden suhteen tutkittavat jakautuivat myös selkeästi kahteen ryhmään. Uraihmiset ja arvostuksen etsijät ovat valaistuneita ja kilvoittelijoita selvästi nuorempia. Näiden, pääosin 1970-luvulla syntyneiden opiskelijoiden kertomukset kuvaavat Joensuun yliopiston tutkijoiden todentaman nuorimman koulutussukupolven suhdetta koulutukseen: ”*koulutus hyödykkeenä ja itsensäselvyytenä*” (Kauppila 1996). Tosin myös valaistuneista ja kilvoittelijoistakin enin osa sijoittuu ikänsä puolesta samaan sukupolveen, joten sukupolviteoreettisesta näkökulmasta tulkin-toja tehtäessä on syytä äärimmäiseen varovaisuuteen. Joka tapauksessa nyt tehdyn analyysin perusteella voitaisiin uumoilla, että nimenomaan koulutususkko tai sen laatu voisi olla yksi jäsentävän tekijä, joka jakaa tämän päivän avoimen yliopiston opiskelijat kahteen sulkupolveen.

Kodin koulutusmyönteisyys, kannustus ja tuki oli yksi tekijöistä, joka yhdisti useimpia opiskelijoita. Uskon ideaalityypit kertovat myös paljon suomalaisten kotien yleisestä koulutusmyönteisyydestä. Koulutususkon periytyminen ilmenee yhtäältä joko vanhempien kannustavuutena ja perheen sosioekonomisen aseman periytymisenä. Toisaalta on muistutettava, että kirjoitelma oli opiskelijoille vapaaehtoinen ja edellytti ylimääräistä aktiivisuutta varsinaisen opiskelun lomassa. Aineistoon valikoitui paitsi kirjoittamisesta motivoituneita, myös ehkä poikkeuksellisen ”koulutuskovaisia”.

Tutkimusjoukko on nuorehko ja perin naisvaltainen kuvastaen hyvin avoimen yliopiston ny-

kyistä opiskelijarakennetta (Kess, ym. 2002). Tutkimuksemme tulokset ovat samansuuntaisia, kuin ne aikuiskoulutuksen osallistumistutkimusten (Rinne, Kivinen & Ahola 1992; Blomqvist 1995; Tilastokeskus 2002) tulokset, joiden mukaan naiset osallistuvat suhteellisesti miehiä enemmän yleissivistäviin, harrastustavoitteisiin ja omaehtoisiin opintoihin. Mielenkiintoinen kysymys on mitä koulutuksen merkityksen jäsentäminen merkitsee sukupuolten kannalta? Onko koulutuksen ”tosiuskovaisuus” nimenomaan paikannettavissa naisiin? Ainakin se, että aineistomme miehet sijoittuivat pääsääntöisesti uraihmissen kategoriaan – ei valaistuneisiin eikä kilvoittelijoihin – antaisi tämänsuuntaisia viitteitä.

VIITTEET

- 1 Vrt. Psykokulttuurin käsite (Kivivuori 1992).
- 2 Aineisto on koottu osana Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella menneillään olevaa, vuonna 2001 käynnistynyttä Opetusministeriön rahoittamaa *Avoimen yliopiston opiskelija – Kokovartalokuvista eriytyneisiin muotokuvaan* – tutkimusprojektia.
- 3 Ohjeistuksessa opiskelijoita pyydettiin kiinnittämään huomiota mm. avoimen yliopisto-opintojen sijoittumiseen elämässä, opiskelun ja kouluttautumisen merkityksiin elämän eri vaiheissa, merkityksellisiin koulunkäyntikokemuksiin ja tulevaisuudensuunnitelmiin.

LÄHTEET

- Alanen, A. (1969). Edistävää ja viihdyttävää opintokerhotoiminta. Act Universitatis Tampereensis A 29.
- Alanen, A. (1985). Johdatus aikuiskasvatukseen. Oy Yleisradio Ab.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. (1996). *Oppimien ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Blomqvist, I. (1995). Miehet ja naiset aikuiskoulutuksessa. Aikuiskoulutustutkimus 1990. Koulutus 1995:1. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.

- Courtney, S. (1992). Why Adults Learn. Towards a Theory of Research on Adult Education Participation. *Adult Education Quarterly*, 36, 130–142.
- Durkheim, E. (1980). Uskontoelämän alkeismuodot. Australialainen toteemijärjestelmä. Tammi. (suom. Seppo Randell).
- Durkheim, E. (1977). The Evolution of Educational Thought. London: Routledge & Kegan Paul.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerus.
- Filander, K. (2001). Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. *Aikuiskasvatus* 21 (1) 56–60.
- Geertz, C. (1986). Uskonto kulttuurijärjestelmänä. Kirjoituksia uskontososiologian alalta. Teoksessa: Pentikäinen, J. (toim.) *Uskonto, kulttuuri ja yhteiskunta*. Gaudeamus, 88–138.
- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*. 18 (6), 431–452.
- Haapakorpi, A. (1994). *Avoimen yliopiston opiskelijamuotokuva lama-Suomessa. Selvitys opiskelijoiden taustasta, motiiveista ja suunnitelmista työllisyyspoliittisin perustein järjestetyssä avoimessa yliopistossa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raportteja ja selvityksiä 20/1994. Yliopistopaino.
- Hake, B.J. (1998). Lifelong Learning and European Union. A Critique From a “Risk Society” Perspective. In Holford, J., Jarvis, P. & Griffin, C. (Eds.) *International Perspectives on Lifelong Learning*. Kogan Page, 32–43.
- Houle, C. O. (1988). *The Inquiring Mind*. The study of adult who continue to learn with an afterword by C.O Houle. Second Edition. The University of Wisconsin Press.
- Iisalo, T. (1988). Koulupetuksen vaiheita keskiajan katedraalikouluista nykyisiin kouluihin. KustannusOY Otavan painolaitokset.
- ILLICH, I. (1972). *Kouluttomaan yhteiskuntaan*. Otava.
- Ikonen, R. (2001). Martti Luther ja kristityksi kasvaminen. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari, & J. Tähtinen, (toim.) *Platonista transmodernismiin*. Kasvatusalan tutkimuk-
- sia – Research in educational sciences 2. Suomen kasvatustieteellinen Seura, 69–100.
- Jarvis, P. (1998). Paradoxes of the Learning Society. In Holford, J., Jarvis, P. & Griffin, C. (Eds.) *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page, 59–68.
- Kauppila, J. (1996). Koulutus elämänsäntä rakentajana. Teoksessa: A. Antikainen, A. & H. Huotelin, *Oppiminen ja elämänsäntä*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Kauppila, J. (2000). Sivistysihanteesta markkinatavaraksi? Koulutus ja oppiminen elämänsäntä rakentajina. Teoksessa: Houtsonen, J., Kauppila, J. & Komonen, K. *Koulutus, elämänsäntä ja identiteetti*. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisen oppimiseen. Joensuun yliopisto, sosiologian laitoksen julkaisuja 3, 51–107.
- Kess, P., Hulkko, K., Jussila, M., Kallio, U., Larsen, S., Pohjolainen, T. & Seppälä, K. (2002). *Suomen avoin yliopisto. Avoimen yliopisto-opetuksen arviointiraportti*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:2002.
- Kivivuori, J. (1992). Psykokulttuuri. Hanki ja Jää.
- Koski, L. & Moore, E. (2001). Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. *Aikuiskasvatus* 21 (1) 4–13.
- Kurki, L. (2001). Jesuiittojen sosiaalinen pedagogiikka. Teoksessa: R. Huhmarniemi, S. Skinnari, & J. Tähtinen, (toim.) *Platonista transmodernismiin*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences, 2. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 157–184.
- Martti, S. (1999). Koulutus, työmarkkinat ja elämänsäntä: Käymme yhdessä ain, käymme aina rinnakkain...” Teoksessa Linnakylä, R. *Koulutus ja elämänsäntä*. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. C. Työpapereita 28. 287–311.
- McLaren, P. (1986). *Schooling as a Ritual Performance. Towards a political economy of educational symbols and gestures*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Meyer, J.W. (1986) Types of Explanation in the Sociology of Education. In: Richardson, J.G. (edit). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New

- York: Greenwood Press, 341–359.
- Nurmi, K. (1995). *Miksi aikuinen opiskelee? Tutkintotavoitteisen opiskelun edut ja haatat aikuisen elämän kokonaisuudessa*. Turun yliopiston julkaisuja sarja C, osa 111.
- Perkinson, H.J. (1977). *The Imperfect Panacea: American Faith in Education, 1865–1976*. New York: Random House.
- Piesanen, E. (1999). *Avoin yliopisto alle 25-vuotiaiden opiskelijoiden koulutus- ja työuran kehityksessä*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 7.
- Piesanen, E. (2002). Avoin yliopisto yksilöllistävän yhteiskunnan markkinoilla. Teoksessa Ahola, S. & Välimaa, J. (toim.) *Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa*. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja. Jyväskylän yliopistopaino.
- Pyysiäinen, I. (2001). Uskonto maallistuneessa yhteiskunnassa. *Yhteiskuntapolitiikka* 66 (4), 373–376.
- Pikkarainen, A. (2002). Ikääntyvien yliopiston opiskelijoiden antamat merkitykset opiskelulle. *Aikuiskasvatus* 22 (1) 29–37.
- Ramirez, F. O. & Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and World-wide Institutionalisation. *Sociology of Education*, 1, 2–17.
- Rinne, R. & Salmi, E. (1998). *Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena*. Vastapaino.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. (1988). *Koulutus, professionalismismi ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:128.
- Rinne, R. (1999). Koulutususkosta oppimisköön. Teoksessa: *Kasvava aikuinen*. Yleisradio, 90–115.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Ahola, S. (1992). *Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasautuminen ja preferenssi*. Koulutussosiologian koulutusyksikkö. Turun yliopisto.
- Roos, J.P. (1981). Elämäntapojen tyypeistä elämäntapojen valossa. Teoksessa K. Rahkonen (toim.) 1985. Elämäntapaa etsimässä. Tutkijaliiton julkaisusarja 34, 37–50.
- Silvennoinen, H. & Klas, K. (1996). Kestääkö koulutususko pitkittyvän työttömyyden? *Kasvatus* 27 (1) 62–71.
- Silvennoinen, H., Tulkki, P. & Honkanen, P. (1998). Iloisesti oppien hyvään elämään. Teoksessa Silvennoinen, H. & Tulkki, P. Elinikäinen oppiminen. Tammer-Paino Oy. 215–251.
- Simola, H. (2002). Ilmaan propattu – Toiveiden rationalismi koulureformien diskurssiivisena perustana. Teoksessa: R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arvionti*. Tampere: Taju, 55–73.
- Simpanen, M. & Blomqvist I. (1992). Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Tilastokeskus. Tutkimuksia 192/1992.
- Spiro, M. (1986). Uskonnon määrittely ja selittämisen ongelmia. Teoksessa: Pentikäinen, J. (toim.) *Uskonto, kulttuuri ja yhteiskunta*. Gaudeamus, 49–87.
- Tilastokeskus (2002). Aikuiskoulutustutkimus 2000. http://tilastokeskus.fi/tk/he/aku00_ennakko.html
- Tuomisto, J. (2002). Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö. Teoksessa: R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arvionti*. Tampere: Taju, 15–34.
- Varila, J. (1990). Monimuoto-opiskelija avoimessa korkeakoulussa. Sosiografiset ominaisuudet, osallistumissytyt ja monimuoto-opetuksen arviointi. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen tutkimuksia 1.
- Weber, M. (1980). Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki. Helsinki: WSOY. (suom. Timo Kytäjä)
- Weber, M. (1989). Maailmanuskonnot ja moderni länsimainen rationaalisuus. Kirjoituksia uskonnonsosiologiasta. Vastapaino (suom. Tapani Hietaniemi)
- Welton, M. (2002). Kauniit unelmat, karu todellisuus: oppimisen aikakauden täyttymättömät haaveet. *Aikuiskasvatus* 22 (1) 11–21.

Artikkeli saapui toimitukseen 20.9.2002.
Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 16.12.2002.