

ARI ANTIKAINEN, JARMO HUOTSONEN,
HANNU HUOTELIN & JUHA KAUPPILA

Elämänkulku, sukupolvet ja koulutus nyky-Suomessa

Sukupolven käsitteen avulla voidaan tarkastella sitä, millaisin prosessein historiallinen ja sosiaalinen aika muotoilee yksilön elämänkulkua. Seuraavassa selostetussa Koulutuksen merkitystä etsimässä -projektissa aineisto muodosti neljä koulutuskohorttia: vuonna 1935 ja ennen sitä syntyneiden niukan koulutuksen kohortin, vuosina 1936–1945 syntyneiden koulutuskasvun ja eriarvoisuuden kohortin, vuosina 1946–1965 syntyneiden muodostaman koulutuskasvun ja hyvinvoinnin kohortin sekä sen jälkeen syntyneet nuoret.

Näiden tutkimuksessa nousseiden sukupolviryhmien koulutuksen ja elämänkulun ydinkategorioiksi löytyivät vanhimmissa ryhmässä koulutus ihanteena, sota-ajan lapsilla koulutus välineenä, sotien jälkeisillä sukupolvilla koulutus hyödykkeenä ja nuorilla koulutus itsestäänselvytenä.

Seuraavassa, neljän kirjoittajan yhteisartikkelissa kerrotaan tarkemmin sukupolvista, elämänskaaresta ja koulutuksesta osana sitä.

MIKÄ ON KOULUTUKSEN MERKITYS?

Koulutuksen merkitystä etsimässä -tutkimusprojektissa etsimme koulutuksen ja oppimisen merkitystä suomalaisten elämässä (Antikainen 1991). Muodollisen koulutuksen ohella olemme kiinnostuneita aikuiskasvatuksesta ja muista epävirallisemmista muodoista oppia tietoja ja taitoja. Merkityksen käsitteellä viittaamme sekä metodiimme että teoriaamme.

Tutkimme intersubjektiiivista sosiaalista todellisuutta kvalitatiivisella logiikalla, emme tilastolliseen edustavuuteen perustuen. Metodinaamme on elämänhistoriallinen elämäkertametri (Huotelin 1992). Teoriassamme kysymys koulutuksen merkityksestä jäsentyy kolmella tasolla ja kolmeksi suppenevaksi kysymykseksi.

1. Olemme kiinnostuneita koulutuksen paikasta ihmisten elämänskulussa ja erityisesti siitä, miten ihmiset käyttävät koulutusta elämänsä rakentamiseen.

2. Eräissä kielissä merkityksen käsite on varsin lähellä identiteetin käsitettä, ja mekin viittaamme merkityksellä henkilön tai ryhmän identiteettiin. Siten kysymme, mitä koulutus- ja oppimiskokemukset merkitsevät identiteetin tuottamisessa ja muodostumisessa.

3. Aivan ensimmäisen elämänskertomuksen alustavassa analyysissä havaitsimme kertojan, 66-vuotiaan Annan, elämän jäsentyvän oppimiskokemuksina tiettyjen avainkokemusten sarjaksi (Antikainen 1993). Näitä pinnallisen tarkastelun perusteella kertojan elämänskulkua organisoivia ja hänen identiteettiään muuttavia tai vahvistavia kokemuksia kutsumme merkittäviksi oppimiskokemuksiksi. Siten voimme kysyä,

millaisia merkittäviä oppimiskokemuksia suomalaisilla on eri elämänvaiheissaan, ovatko ne peräisin koulusta, työstä, aikuisopiskelusta vai vapaa-ajan vietosta, sekä vielä mikä on kaiken kaikkiaan merkittävien oppimiskokemusten sisältö, muoto ja sosiaalinen konteksti.

AINEISTO JA METODI

Aineistomme olemme koonneet elämäkerta- ja teemahaastatteluin. Ensimmäisessä haastattelussa haastateltava kertoo suullisesti elämänkertomuksensa ja lisäksi hänelle esitetään tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä koulutuksesta, itsensä määrittelystä ja hänen elämässään merkittävistä tiedonaloista. Haastattelut ovat kestäneet 1–6 tuntia, keskimäärin 3–4 tuntia. Sen jälkeen tutkijat poimivat elämänkertomuksesta luettelon merkittävistä oppimiskokemuksista ja esittävät sen haastateltavalle hyväksyttäväksi tai muutettavaksi.

Merkittäviä oppimiskokemuksia (subjektiivisessä mielessä) on kaikilla ihmisillä, eikä niitä ole mielestämme vaikea löytää. Niiden lukumäärä on vaihdellut kahdesta kymmeneen. Hyvin harvat haastateltavat ovat muuttaneet esittämäämme merkittävien oppimiskokemusten listaa. Tässä toisessa haastattelussa käsitellään kutakin merkittävää oppimiskokemusta ja sen sosiaalista ja elämäkerrallista kontekstia yksityiskohtaisemmin. Kun oletamme koulutuksen voivan myös tuhota identiteettiä, kysymme lopuksi kielteisintä koulutukseen liittyvää kokemusta. Toinen haastattelu kestää useimmiten suunnilleen yhtä kauan kuin ensimmäinen.

Kysymyksenasettelumme mukaisesti olemme haastatelleet monenlaisia ihmisiä: naisia ja miehiä, eri sosiaaliluokkia ja etnisiä ryhmiä edustavia sekä eri-ikäisiä. Enemmistö 44 haastatellusta on suomenkielisiä (n=28), mutta heidän rinnallaan on ruotsinkielisiä, saamelaisia, romaneja ja yksittäisiä siirtolais- ja pakolaisryhmien jäseniä. Etnisten vähemmistöjen haastattelut ovat keskimäärinkin puutteellisempia kuin suomenkielisten. Iän mukaan luokittelimme haastateltavat etukäteen neljään ikäryhmään eli kohorttiin, joiden edustuksen halusimme siten taata. Aineistolähtöisen (grounded-theory) lähestymistapamme mukaisesti olemme lopettaneet haastattelut aineiston kylläntymisen myötä.

Olemme tyytyväisiä aineistoomme myös siinä mielessä, että useimmat elämänkertomukset vaikuttavat avoimilta ja kokonaisilta. Poikkeuksen muodostaa kaksi ns. julkisuuden henkilöinä pidettävää vaikkei mitään varsinaista ”julkkua”. He kertoivat hyvin julkisen ja muodollisen, ansioluettelo muistuttavan elämänkertomuksen. Kun molemmat henkilöt ovat jo eläkeläisiä, eivätkä olisi siinäkään mielessä ymmärtääksemme menettäneet ”kasvojaan”, voidaan tulkita heidän julkisen minänsä estävän – ellei ”stigmatisoivan” – yksityisen ja avoimen elämänkertomuksen esittämisen.

KOULUTUSSUKUPOLVET

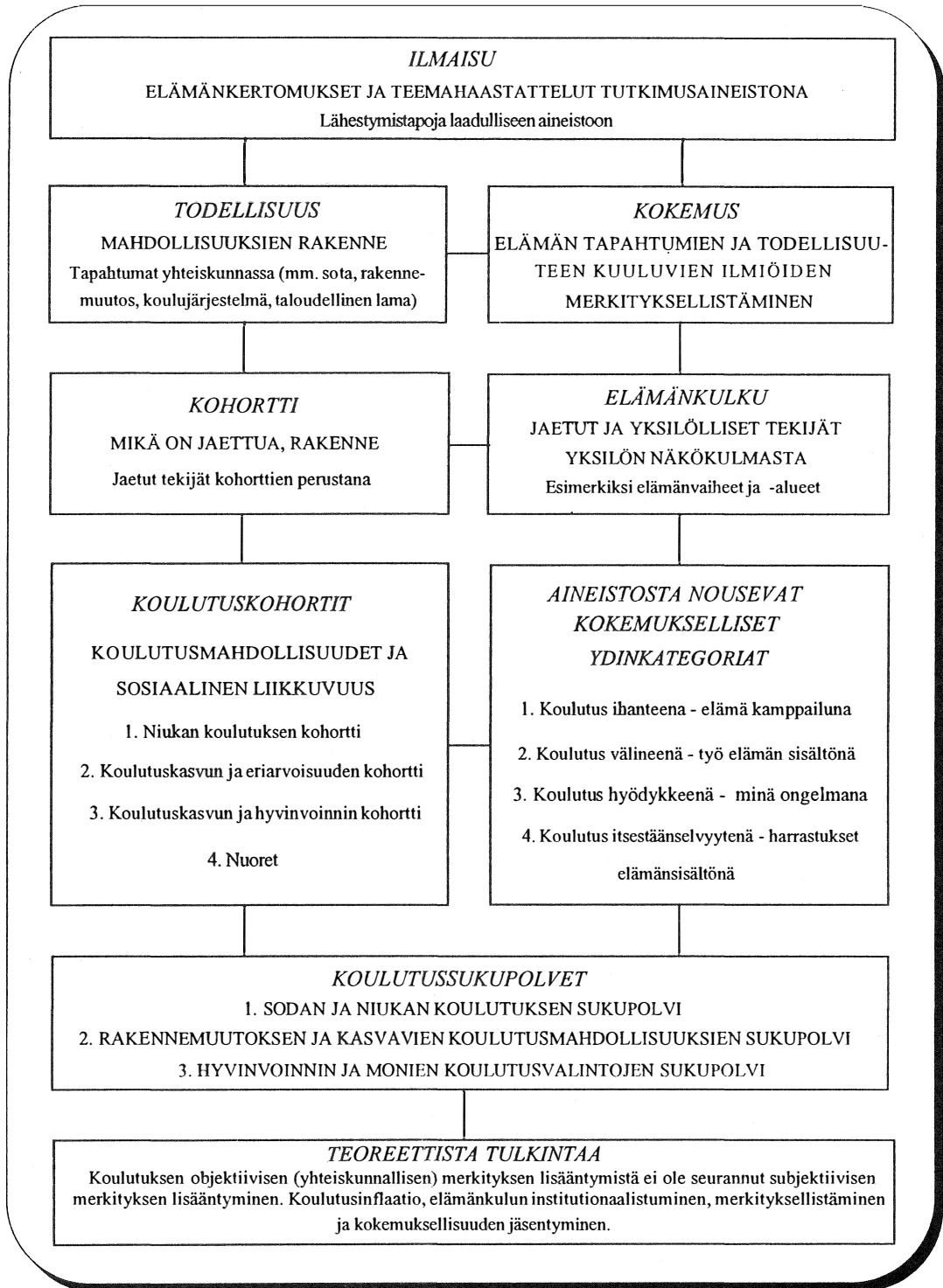
Suomalainen yhteiskunta ja koulutus sen osana on viime vuosikymmenten kuluessa nopeasti muuttunut. Sukupolven käsitteen avulla voidaan tarkastella sitä, millaisin prosessin historiallinen ja sosiaalinen aika muotoilee yksilön elämänkulkua (Mannheim 1952). Sukupolvi koostuu samana ajanjaksona syntyneistä ihmisistä, joita yhdistää samanlaiset elämäkokemukset ja ajallisesti yhtenäinen kulttuuritausta. Tutkimuksessamme etsimme suomalaisia koulutussukupolvia. Tässä vaiheessa analyysissä eivät ole mukana etniset vähemmistöt (Kauppila 1991; Huotelin & Kauppila 1993). Analyysin kulku ja tulos on esitetty seuraavassa kaaviossa.

Mahdollisuuksien rakenteen perusteella – pohjautuen koulutusjärjestelmän, koulutukseen osallistumisen ja sosiaalisen liikkuvuuden muutokseen luokittelimme aineiston seuraaviin koulutuskohtteihin (vrt. Pöntinen 1982; Roos 1987; Järvelä 1992):

1. Niukan koulutuksen kohortti (vuonna 1935 tai aiemmin syntyneet)
2. Koulutuskasvun ja eriarvoisuuden kohortti (1936–1945 syntyneet)
3. Koulutuskasvun ja hyvinvoinnin kohortti (1946–1965 syntyneet)
4. Nuoret (1966 ja sen jälkeen syntyneet).

Lukemalla kohorteiksi ryhmitetyn aineiston elämänkulun näkökulmasta pyrimme saamaan selville koulutuksen kokemuksellisuuden ja siihen liittyneen toiminnan eri elämänvaiheissa.

Kaavio 1. Kohti suomalaisia koulutussukupolvia



Näkökulman avulla huomioimme yksilön elämäntoiminnot tietyissä historiallis-yhteiskunnallisissa oloissa. Tutkimuksemme näemme yksilöiden elämänkulun vertikaalisten ja horisontaalisten elämäntoimintojen kokonaisuudeksi. Tarkastellessamme koulutuksen liittyviä kokemuksia ja merkityksiä vertikaalisesti elämänkulun näkökulmasta huomioimme elämäntaiheet menneisyydessä ja niiden retrospektiivisen tuottamisen kertomusajankohtana ja -tilanteessa. Olemme myös tietoisia tulevaisuudesta ja koulutuksen merkityksen mahdollisista ikään liittyvistä muutoksista. Horisontaalisesti huomioimme elämänalueet; työn, perheen, vapaa-ajan ja koulutuksen kerronnan painottumisessa. Koulutuksen merkityksestä neuvotellaan sosiaalisen kentän eri tasoilla: yksilön sisäisessä kokemuksessa, henkilöiden välisessä tai ryhmän kontekstissa ja yhteiskunnallis-historiallisessa kontekstissa (Huotelin & Kauppila 1993).

Tämän intensiivisen lukemisen perusteella löysimme seuraavat koulutuskohortteja vastaavat koulutuksen ja elämänkulun ydinkategoriat:

1. Koulutus ihanteena - elämä kamppailuna
2. Koulutus välineenä - työ elämän sisältönä
3. Koulutus hyödykkeenä - minä ongelmana
4. Koulutus itsestäänselvytenä - harrastukset elämän sisältönä.

Olimme yllättyneitä, miten selvästi kykenimme tyypittelemään jaetun, yhteisen kokemuksen ydinkategoriat. Jokainen tapaus (n=28) noudattaa kohorttinsa mukaista tyypittelyä tai mikäli se poikkeaa siitä vähäisessä määrin, on esitettävissä erityinen, yksilöllinen selitys (siis sattunnainen eli ei-normatiivinen tekijä) tälle poikkeamiselle.

Nuoruuden ja varhaisaikuisuuden kokemukset ovat synnyttäneet kullekin sukupolvelle oman sukupolviaseman suhteessa koulutukseen: koulutus ihanteena, välineenä, hyödykkeenä ja itsestäänselvytenä. Se näyttää kertovan myös motivaatio-orientaatiosta koulutuksen suhteen, kehityskulusta ihanteesta itsestäänselvydeksi. Sukupolviasemaan sisältyvä koulutusmotivaatio on passiivinen tila sisältäen mahdollisuuksia, jotka voivat realisoitua, tulla tukahdetuiksi, sulautua sosiaalisiin voimiin tai ilmestyä uudessa muodossa (vrt. Mannheim 1952). Se kertoo kuitenkin valmiuden reagoida

koulutukseen. Koulutuksen merkitys on konstruoitu suomalaisen yhteiskunnan suurten muutosten kontekstissa. Sota-aika ja sitä seurannut jälleenrakennus, 60-70-lukujen rakennemuutos eli ”suuri muutto” ja hyvinvointivaltion valmistuminen ovat näitä konteksteja. Siten voimme nimetä varsinaiset kokemukselliset koulutussukupolvet seuraavasti (Huotelin & Kauppila 1993):

1. Sodan ja niukan koulutuksen sukupolvi (noin ennen vuotta 1936 syntyneet)
2. Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvi (noin 1936-1955 syntyneet)
3. Hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvi (noin vuoden 1955 jälkeen syntyneet).

On muistettava, että tarkastelumme liikkuu vain sukupolviaseman tasolla. Yhteinen sukupolviasema ei kuitenkaan merkitse yhteistä aktualisoitunutta sukupolvea. Sosiaalinen muutos ei tapahdu samanaikaisesti esimerkiksi maaseudulla ja kaupungeissa tai eri sosiaaliluokissa. Yhteisen sukupolviaseman sisällä voi olla useita sukupolviryhmiä. Silti esimerkiksi kielteisten koulutuskokemusten suhteen em. sukupolvet erovat selvästi toisistaan.

Vanhimman sukupolven ilmoittamat kielteiset koulutuskokemukset liittyivät koulutuksen puutteeseen, heikkoon saatavuuteen tai keskeyttämiseen tai sellaisiin yksittäisiin kokemuksiin kuten ankaraan tai ilkeään opettajaan. Vasta keskimmäisen sukupolven nuoremman puolikkaan edustajilla kyllästyminen koulunkäyntiin oli yleisin kielteinen kokemus. Ensin keski koulu ja lukio ja sittemmin peruskoulun yläaste olivat kaikissa tapauksissa näitä tylsiä paikkoja. Nuorten keskuudessa kielteisten kokemusten kirjo oli laajempi. (Antikainen & Houtsonen 1993)

Sukupolvianalyysin tuloksen voi tiivistää myös niin, että koulutuksen koettu subjektiivinen merkitys ei ole seurannut sen objektiivisen tai institutionaalisen merkityksen kasvua. Samaa aikaan kun koulutuksen merkitys esimerkiksi työpaikan hankkimisessa ja ammatillisessa toiminnassa tai yleisemmin elämässä selviytymisessä on verrattomasti lisääntynyt, on kou-

lunkäynti muuttunut yhä useammin merkitykselliseksi tai kyllästyttäväksi.

Muutokselle voi etsiä monia selityksiä. Ensimmäkin pelkkä koulutuksen pidentyminen ei asiaa selitä, sillä myös pitkän koulutuksen saaneille vanhimman sukupolven edustajille koulutus on ihanne. Toiseksi koulutuksen aseman muutos tiedonvälityksessä - "monopolin menetys" - ja tutkintojen inflaatio koulutettujen määrän kasvaessa yli työmarkkinoiden laajentumisen voivat osaltaan selittää muutosta. Koulutuksen koetun merkityksen mureneminen alkoi kuitenkin jo keskipolven piirissä, vaikka heidän ammattiuransa eivät suinkaan olleet tukkoisia. Kolmas selitys liittyy elämäntieteen instituutionaalistumiseen ja koulutuksen asemaan siinä (Kohli 1985; Meyer 1987; Buchmann 1989; Dannefer 1991; Lindroos 1993).

Moderniteetti on merkinnyt tuotteiden, kulttuurin ja sosiaalisten organisaatioiden yhdenmukaistumisen ohella myös ihmisten elämän yhdenmukaistumista. Elämäntieteen sujuu yhä enemmän muodollisten sääntöjen mukaisesti. Samalla elämä on yksilöllistynyt, me toimimme tekemällä yksilöllisiä valintoja. Näiden kahden näennäisesti vastakkaisen kehityskulun dynamiikka on tuottanut elämäntieteen instituutionaalistumisen: "minästä" tai yksilön elämäntieteen on tullut instituutio. Me teemme kyllä yksilöllisiä valintoja, mutta varsin samalla tavoin tai tiettyjen rajojen puitteissa. Koulutus ja oppilaitos tai opiskelijan rooli kuuluvat tiettyyn ikävaiheeseen. "Normaalisti" sujuva koulunkäynti ei tuo merkittäviä kokemuksia tai elämyksiä.

Viime vuosina ikään liittyvä normatiivisuus tai odotustenmukaisuus - siis ikänormit ja -roolit - on heikentynyt ja murentunut, mutta koulutuskertomuksissa se ei näy - ellei juuri ikänormien mureneminen koulun ulkopuolella tee osaltaan koulusta niin yhdentekevää.

KOULUTUS JA IDENTITEETTI

Kertoessaan elämäntieteen henkilö ilmaisee ja selittää itseään. Itseasiassa haastattelijä käyttää haastattelutilanteen osoittamissa rajoissa kulttuurisia resursseja luodakseen teorian tai kuvan itsestään (Houtsonen 1991; Antikainen & Houtsonen 1993, 9).

Työmääritelmämme mukaan henkilön identiteetti koostuu elämäntieteen merkityksellisistä osista (Antikainen 1991, 6). Identiteetti on yksilön sosiaalisesti rakennettu määritelmä, joka on muodostettu käyttämällä tarjolla olevia kulttuurisia merkityksiä. Henkilön identiteetti voi olla olemassa vain kielen ja kulttuuristen koodien järjestelmän kautta, joita ihmiset käyttävät määritellessään identiteettiä objektina (Weigert et al. 1986, 30-36).

Kulttuuri on symbolinen merkitysrakenne ja erottelujen järjestelmä, jonka avulla ihmiset luokittelevat ja tulkitsevat itseään ja toisia ihmisiä. Merkitysrakenne määrää tekemiämme luokituksia ja tulkintoja, mutta ei yksityiskohtaisesti (Sulkunen 1992, 184-202). Jokainen joutuu muotoilemaan ainutkertaisen identiteettinsä ja etun kulttuurisen merkitysrakenteen tarjoamista resursseista. Identiteetti on siis sekä täysin sosiaalisesti rakennettu että ainutkertaisen henkilökohtainen.

Identiteetti voidaan määritellä edelleen tyyppityksi minäksi kussakin elämäntieteen vaiheessa ja sosiaalisten suhteiden kontekstissa. Identiteetti nimetään merkitykselliseksi sosiaalisesti objektiksi tyypifikaatioprosessin kautta. Tyypifikaatio on käsitteellinen prosessi, jonka avulla ihmiset järjestävät tietoaan maailmasta. Järjestäminen ei tapahdu henkilöiden, asioiden ja tapahtumien ainutkertaisen ominaisuuksien varassa, vaan näiden tyyppillisten piirteiden varassa (Starr 1983, 162).

Paljastamalla nämä minän tyyppitykset yritämme tehdä suomalaisen kulttuurin näkyväksi koulutusidentiteetin rakentumisen suhteen. Erotamme identiteetistä neljä ulottuvuutta tai ilmentymää: sosiaalinen ("objektiivinen"), yksilöllinen ("elämäkerrallinen"), itse-identiteetti ("identiteetin tunne") ja kulttuuri-identiteetti ("mielekkyyttä"), joista kolme ensimmäistä vastaa Goffmanin (1963) käyttämää määritelmää.

Koulutus ja sosiaalinen identiteetti

Tarkastellessamme millaista sosiaalista identiteettiä koulutus tuottaa kysymme: millaisen yh-

teiskunnallisen statuksen tuottaja koulutus on; mikä on tutkintotodistuksen merkitys työpaikan hankkimisessa; mitä taitoja koulutus tuottaa?

Koulutus tuottaa yhteiskunnallista statusta kaikissa sukupolvissa, joko suoraan tai ammatin kautta. Mitä nuorempiin sukupolviin tullaan, sitä vähemmän tutkinto tuottaa statusta suoraan. Ammatillinen tai akateeminen koulutus nähdään työssä tarvittavien perustaitojen tai teoreettisten taitojen korvaamattomana tuottajana. Kuitenkin niukan koulutuksen saaneet vanhimman sukupolven edustajat ovat oppineet tietonsa ja taitonsa harjaantumalla lähinnä maataloudessa. Nuorilla kesätyöt ja harrastukset ovat olleet tärkeitä tietojen ja taitojen lähteitä. Erytisesti ammatillisessa koulutuksessa olevat nuoret korostivat, että ”todelliset taidot” opitaan käytännön työelämässä ja koulutus tarjoaa lähinnä ”teoriaa”. (Antikainen & Houtsonen 1993).

Koulutus ja yksilöllinen identiteetti

Koulutuksen suhdetta yksilölliseen identiteettiin tarkasteltiin kolmesta näkökulmasta: mihin elämänsäkulun vaiheeseen koulutus liittyy; mikä on koulutuksen merkitys elämänsäkulun kokonaisuudessa; miten koulutus koetaan ja millaisia ovat keskeiset koulutuskokemukset?

Useimpien haastateltujen koulutuksen ajoitus noudatti heidän sukupolvensa, sukupuolensa ja sosiaaliluokkansa tyyppistä kulttuurista käsikirjoitusta. Oppivelvollisuuskoulua tai lukiota seurasi välittömästi ammatillinen kurssi, ammatillinen oppilaitos, opisto tai korkeakoulu. Joitakin toisenlaisia käsikirjoituksia sentään löytyi. Esimerkiksi eräät haastateltavat hakeutuivat vartuneempina koulutukseen hankkiakseen uuden työpaikan. Tähän oli johtamassa sisäinen tai ulkoinen pakote. Ulkoista pakkoa edustivat esimerkiksi sairaus tai läheisen kuolema. Sisäistä pakkoa tai haastetta taas toive mielekkäästä työstä tai sosiaalisesta noususta.

Pohjakoulutuksen jälkeisen ammatillisen koulutuksen merkitys vaihteli sukupolvittain. Vanhimmalle sukupolvelle se merkitsi selviytymistä

elämän vaikeuksista, keskipolvelle ammattia ja ammattiuraa sekä sosiaalista nousua ja nuorimmalle polvelle usein henkilökohtaisen unelman toteutumista. Sama kehityssuunta näyttäisi valitsevan tarkasteltaessa koulutuksen merkitystä koulutustason mukaan. Peruskoulun jälkeinen ammatillinen kurssi liittyy elämän vaikeuksista selviytymiseen ja korkea yliopistollinen koulutus henkilökohtaisen toiveen tai unelman toteuttamiseen. Nuorimman polven ”henkilökohtaisilla unelmilla” tarkoitamme heidän arvoihinsa tai elämäntyyliinsä liittyviä asioita, kuten luovuutta, ekologista tietoisuutta tai seksuaalista marginaalisuutta.

Tämä sukupolvittainen koulutuksen merkityksen muutos liittyy siis kokonaisten elämäntekemusten teemojen muutokseen, kuten on aiemmin esitetty.

Samoin keskeisten koulutuskokemusten muutoksesta kerroimme jo koulutussukupolvien tarkastelussa. Vanhin polvi arvostaa koulutusta yleensä, vaikka he eivät kuvaa omaa aikaa oppivelvollisuuskoulussa minään huvina. Nuorempien sukupolvien edustajilla peruskoulun yläaste (tai aiemmin keskikoulu) ja lukio ovat ikävyyttäviä, väsyttäviä tai ahdistavia. Myönteisimmät kokemukset liittyvät sukupolvesta riippumatta henkilö- ja ystävyys-suhteisiin koulussa. Niiden puuttuminen taas koettiin hyvin kielteisenä. (Antikainen & Houtsonen 1993).

Koulutus ja itse identiteetti

Koulutuksen suhdetta itse-identiteettiin tarkastelimme kolmen kysymyksen valossa: millainen on haastateltavien arvio koulutuksellisesta statuksestaan; millaisen minä-kuvan oppijana tai opiskelijana koulutus tuottaa; ovatko haastateltavat oppineet koulutuksessa sellaisia tietoja, taitoja, asenteita tai persoonallisuuden ominaisuuksia, jotka he arvioivat osaksi minä-käsitystä?

Vanhimman, niukan koulutuksen sukupolven miehiä - ei juuri naisia - näyttää vaivaavan vähäinen koulutus. Erytisesti nuoret näyttävät tarkastelevan itseään joko ”käytännöllisesti” tai ”kirjallisesti” suuntautuneina. Peruskoulun yläastetta, joskus myös lukiota, kuvataan ikäyys-

tyttäväksi, rajoittavaksi tai vanhoilliseksi, kun taas oma minä on "hauska", "vapaa" tai "luova". Hyvin harvat haastattelut sisälsivät itsen määrittelyjä oppilaana, kuten "hyvä", "keskinkertainen", tai "huono" oppilas. Eräät haastateltavista kertoivat koulutuksen tuottaneet heille ominaisuuksia, kuten "luovuutta", "johtajuutta", "empatiata" ja "itsevarmuutta". (Antikainen & Houtsonen 1993).

Koulutus ja kulttuuri-identiteetti

Kulttuuri-identiteetin suhteen havainnot ovat hyvin alustavia ja analyysi jatkuu. Toki koulutus näyttää usein liittyvän perheen edustaman kulttuurin, elämäntavan ja arvojen jatkumiseen, mutta aineistossa esiintyy myös hyppyjä yli kulttuurin ja sosiaalisen rakenteen rajojen. Edellä mainittu aikuisiällä tapahtunut ammattialan vaihto tai monien saamelaisen suhde suomen kielen ja suomalaisen kulttuurin hallintaan ovat siitä esimerkkejä.

MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET

Merkittäväksi oppimiskokemukseksi elämäntietomuksessa määriteltiin siis oppimiskokemukset, jotka näyttivät ohjaavan haastateltavan elämäntietomusta ja muuttaneen tai vahvistaneen hänen identiteettiään (Antikainen 1991). Identiteetin mahdollisen muutoksen ei ole järkevä olettaa koskevan sen ydintä – jos sellainen on – vaan pikemmin sekundaarisia alueita tai henkilön suhdetta identiteettiinsä.

Kokemuksen keston suhteen merkittäviä oppimiskokemuksia on kahdenlaisia: selvästi määriteltäviä tapahtumia ja epämääräisempiä kasautuvia kokemuksia, joista esimerkkinä voi mainita itsetunnon kehittymisen tiettyjen haastateltavan kertomien tapahtumien tuloksena. Esitutkimuksessamme koodasimme viisi kaikkia neljää koulutuskohorttia edustavaa tapausta varsin teoreettisella ja siis pitkälle deduktiivisella tavalla (Antikainen & Houtsonen & Huotelin & Kauppila 1992 ja 1993). Seuraavassa esitellään esitutkimuksen havaintoja.

Jo John Dewey (1938) totesi, että kokemuksen laatu ja jatkuvuus ovat avaintekijöitä oppimisessa ja inhimillisessä kehityksessä. Myös meidän aineistomme antaa sellaisen kuvan, että merkittävä oppimiskokemus antaa voimia selviytyä jatkossa eteentulevista pulmista. Esimerkiksi on vaikea kuvitella maaseutukylässä elävän 66-vuotiaan Annan motivaatiota opiskella vierasta kieltä ensimmäisen kerran varttuneella iällä huolimatta läheistenkin kielteisestä suhtautumisesta (Antikainen 1993) tai 50-vuotiaan rakennusmestarina työskentelevän Villen jatkuvaa opiskelua opiston iltalinjalla ja yliopistossa (Antikainen 1993 a, 132) ilman aiempia vahvoja merkittäviä oppimiskokemuksia.

Vanhimman sukupolven kokemukset yleisesti olivat lukuisampia, jäsenllympäisiä ja intensiivisempiä kuin nuorempien. Sen voi tulkita liittyvän ensinnä asetelman retrospektioon, toiseksi kypsymiseen, mutta myös aitoon sukupolvieroon. On myös syytä viitata mediavälittävyyden lisääntymiseen ja aiemmin esitettyyn elämäntietomuksen institutionaalistumiseen.

Merkittävään oppimiskokemukseen johtanutta tilannetta tarkastelimme esitutkimuksessa sen mukaan, missä ja miten formaalissa ympäristössä oppiminen on tapahtunut (Jarvis 1987). Ensimmäinen havainto on tilanteiden moninaisuus. Juuri yksikään merkittävä oppimiskokemus ei kuitenkaan ole tapahtunut yksinomaan oppilaan roolissa oppivelvollisuuskoulussa. Sen sijaan kouluoppiminen voi olla muiden ympäristöjen ohella mukana em. pitkäkestoisemmassa kasautuvassa kokemuksessa. Tässäkin voidaan viitata elämäntietomuksen institutionaalistumiseen: ennen kouluikää tapahtunut lukemaan oppiminen saattaa olla merkittävä oppimiskokemus, mutta koulussa tapahtuvana se kuuluu asiaan eikä juuri esiinny elämäntietomuksissa.

Kaikista tarkastelemistamme merkittävistä oppimiskokemuksista oli helppo löytää oppimiseen liittyvät henkilösuhteet, oppimisen "merkittävät muut" kuten heitä kutsumme. Teknistyneessä yhteiskunnassamme oppimista voidaan siis kuvata ja analysoida konkreettisina henkilösuhteina myös muodollisen koulutuksen ulkopuolella. Tähänastisten tulosten perusteella merkittävien oppimiskokemusten henkilösuhteet ovat suorastaan hämmästyttävässä määrin arvostavia tai tasavertaisia.

Oppimisen intressiä ja oppimiskokemuksen reflektiivisyyttä pyrimme tarkastelemaan *Mezirowin* (1981) ajatuksia soveltaen. Alustavien tulostemme mukaan oppimisen intressi merkittävässä oppimiskokemuksissa voi olla monenlainen ja usein paljon teknisempi ja välineellisempi kuin etukäteen oletimme. Hyvinkin tekninen oppimisintressi voi sen mukaan johtaa jatkossa praktiseksi tai emansipatoriseksi määriteltävään opiskeluun.

Reflektiivisyys sisältyy itse asiassa jo merkittävän oppimiskokemuksen määritelmään, sen tason luokittelu yksiselitteisellä tavalla ei kuitenkaan esitutkimuksessa onnistunut. Yleisimmin merkittävät oppimiskokemukset edustivat taitojen reflektiivistä oppimista. Eräissä naisten elämäkertomuksissa, esimerkiksi 39 vuotiaalla opettajana toimivalla Mervillä (Antikainen et al. 1993, 23-24) oli siinä määrin läheisten hoivaa ja läheisten kautta elämistä, että ne erosivat selvästi muista itse-reflektion suhteen.

Tyypillinen merkittävän oppimiskokemuksen konteksti vanhimman sukupolven edustajilla on tähänastisen analyysimme perusteella elämän pakkorakoiksi kutsuttu tilanne, jossa edellytetään uutta ajattelu- ja toimintatapaa. Pakkorako saattaa olla sanatarkasti ymmärrettynä liioiteltu ilmaus ja vaativa haaste kuvaavampi, sillä haastattavat olivat kokeneet tilanteen haasteena ja valinnan mahdollisuuksia sisältävänä. Nuorilla taas ensimmäinen tyypillinen konteksti on harastus ja seuraava itsensä määrittely ja identiteetin etsintä. Sitä, missä määrin oppimiskokemukset vaihtelevat sosiaaliluokan, sukupuolen tai kulttuurin jäsenyyden mukaan olemme vielä aivan riittämättömästi analysoineet.

LESKEYS JA TYÖTTÖMYYS

Aineistomme sisältää kahden varsin erilaisen naispuolisen lesken elämäkertomukset ja teemahaastattelut. Kumpikin kertovat koulutuksen merkityksestä, mutta eri tavoin.

Manta on 80-vuotias saamelaismummo ja so-taleski. Hänen resurssinsa lesken elämäntilanteessa selviytymiseksi olivat toisaalta saamelaiskulttuurin ja elinkeinojen taidot ja toisaalta suomenkielinen koulutus. Edellinen antoi pohjan

pärräämiselle, mutta myös jälkimmäinen oli tärkeä. Suomenkielisen kansakoulun antamien tietojen avulla hän kykeni hoitamaan itsenäisesti asioitaan viranomaisissa ja ymmärtämään yhteiskunnallisia asioita. Itseluottamusta toi myös se, ettei koulunkäynti ja sen tuoma kirjoitustaito ollut siihen aikaan yleinen saamelaisnaisten keskuudessa. Saamelaiskulttuuri ja koulusivistys myös kohtasivat ”hienojen käsitöiden” taitojen oppimisessa kotitalouskoulussa. Manta käyttää siis menestyksellisesti niitä kulttuurisia resursseja, joita hänellä on tarjolla. (Houtsonen 1993).

27-vuotias, kaupallisen koulutuksen hankkinut Pirjo toimi yhdessä vastaviihityn miehensä kanssa turkistarhausyrittäjänä puolisonsa äkilliseen kuolemaan saakka. Opiskelu sairaanhoitajaksi muodosti hänen kertomuksessaan ja haastattelussaan ei yksin tärkeän resurssin vaan myös selvän myönteisen itsensä uudelleen määrittelyn. Tapaus näytti meistä poikkeukselliselta kunnes tutustuimme leskeyttä koskevaan kirjallisuuteen. *Helena Lopotan* (1979; 1980) mukaan koulutuksella on ratkaiseva merkitys lesken sosio-ekonomisen aseman ja elämäntavan muotoutumisessa, mutta lisäksi koulutetuimmat naislesket kokivat surutyön päätyttyä myönteisen muutoksen itsessään (ks. Tuominen 1994, 29-30). Pirjon tapaus on siis tyypillinen modernissa yhteiskunnassa.

Työttömyyden tarkasteluun olemme vasta suuntautumassa. Siksi esitän alustavat havaintoni muiden tutkimana ja kertomana. Edelleenkin työttömäksi joudutaan useimmiten matalan statuksen ja alhaisen koulutuksen asemista. Tosin toisenlainen elämänkulun malli on yleistymässä myös laajemmin ainakin nuoren sukupolven keskuudessa. Opiskelu, työ ja eläkeläisyys eivät ole enää entisessä määrin erillisiä perättäisiä vaiheita, vaan työssäkäynti, opiskelu- ja jopa työttömyysjaksot kuuluvat Leena Viinamäen (1994) mukaan yksilöiden normaaliin työmarkkinalliseen elämänkulkuun, eräänlaisen ”pysyvään tilapäisyyteen”. Kaikissa irtisanomistutkimuksissa on Viinamäen mukaan havaittu irtisanottujen hakeutumista opiskelemaan, ja hänen esittämässään yhdeksässä 6-36 kuukauden seurannoissa koulutukseen hakeutuneiden osuudet vaihtelevat 12-44 prosenttiin. Arja Jolkosen (1994) seurantatutkimus Postipankin Kuopion maksupalvelukeskuksen lakkauttamisesta havainnollistaa prosessia.

Työntekijät olivat naisia, ja tyypillisen vanhemman polven edustajan koulutus oli keski-koulu ja nuoremman polven merkonomi. Kun siirtymäaika oli kolme vuotta, kului ensimmäinen vuosi uuden työpaikan haussa ja työnsaantimahdollisuuksien arvioinnissa. Koulutus astui kuvaan toisena vuonna, jolloin kukaan ei enää puhunut uudesta työpaikasta, ja koulutus säilyi kuvassa koko ajan. Pankin tuki oli koulutukseen hakeutumisessa tärkeä, mutta koulutuksen valinnan ratkaisi virallisen tiedon sijaan paikallisen tarjonta ja tuttavuusverkostojen viestit.

Koulutus on siis paitsi mukana valikoimassa työttömäksi tai työhön ja varastoimassa työvoimaa myös pidentämässä työttömäksi jäävän aktiivisuuden säilymistä. Sekä työn että koulutuksen haussa suomalaiset suuntautuvat ensin paikallisille markkinoille ja sitten lähinnä pääkaupunkiseudulle.

LUOVUUS JA OSALLISTUMINEN

– löytyykö niitä ?

Merkittävän oppimiskokemuksen käsite perustui ensimmäisestä elämäkertomuksesta tehtyihin havaintoihin ja tulkintaan.

Mitä merkittävät oppimiskokemukset sitten edustavat? Ensinnäkin ne ovat tietynlaisia elämäntapahtumia. Selvästikään ei ole kysymys institutionaalisesta elämänkulusta vaan muutostaapahtumasta (vrt. Schütze 1981 Lindroosin 1993, 61–68 mukaan). Sen tuloksena saattaa olla luovaksi aikaansaannokseksi luokitettavissa oleva tuotos, useimmiten tietty työn tai toiminnan tulos tai tekijälleen uusi merkitys (Häyrynen 1984). Joka tapauksessa merkittävät oppimiskokemukset edustavat orientoitumista tulevaisuuteen, ainakin yksilöllisen tulevaisuuden uudelleen rakentamista.

Luovuutta sosiologisemmin virittyneistä käsitteistä *Ari Antikainen* on maistellut tässä yhteydessä *empowerment*-käsitettä. Sille sananmukainen käänös ”valtuuttaminen” tai viittaminen samalla pätevoitumiseen ei vielä kata sen sisältöä. Tarvitaan viittoa emansipaation käsitteeseen, jonka konkreettisempi vastine *empowerment* monille tutkijoille on. Sen tiyminä voidaan pitää osallistumista tai osallistamista, siis

ihmisten tuloa kykeneviksi uuteen tai laajempaan osallistumiseen (vrt. Pieterse 1992,10–11). Se koskee siis sekä yksilön itsemäärittelyä että hänen osallistumistaan, jonka tuloksena myös yhteisön rakenteet voivat muuttua.

Tutkimussuunnitelmassamme esitimme kolme seikkaa, jotka erikseen tai yhdessä olisivat empowermentin indikaattoreita: maailmankuvan tai kulttuurisen ymmärryksen avartuminen, yksilön ”äänen” vahvistuminen niin, että hän rohkenee osallistua keskusteluun tai jopa murtaa vallitsevia keskustelumuotoja sekä sosiaalisten identiteettien tai roolien alan laajeneminen (Antikainen 1991, 5).

Esimerkkitapauksina kokemuksista, joiden luonnetta on syytä jatkossa tässä valossa eritellä, voidaan poimia ainakin seuraavat:

– Vanhimman ja keskipolven miesten joukossa 66-vuotias Unto ja 50-vuotias Ville edustavat selvää sosiaalisten ja kulttuuristen identiteettien alan laajenemista. Molemmilla fyysinen sairaus tai vamma pakotti hakeutumaan maaseudulta ja ruumiillisesta työstä kaupunkiin ja toimihenkilöksi. Molemmat kykenivät käyttämään tarjolla olleita kulttuurisia resursseja – joihin Untolla kuului yleissivistys ja Villellä ammatillinen koulutus – menestyksellisesti sekä ulkoisen tutkijan arvion että heidän oman arvionsa perusteella. Paljolti heidän elämänkulkunsa tietysti ilmentää myös rakennemuutokseen sopeutumista.

– Mantan, 80 ja Pirjon, 27 naisleskeyden vaikeuksien voittamisesta on jo edellä kerrottu.

– Alustavan tarkastelun perusteella keski- tai nuoren polven saamelaisaktivistien, kuten 30-vuotiaan Juuson, elämänkulkuun kuuluu myös suomalaiseen kulttuuriin tutustuminen ja sen piirissä pärjääminen ennen oman vähemmistöryhmän asioiden ajajaksi ryhtymistä. On kuitenkin syytä huomauttaa, että olemme vielä aivan riittämättömästi analysoineet saamelaisten kipeitä koulu- ja asuntolakokemuksia.

– Erityisesti keski- ja nuoren polven naisten keskuudessa vieraan kielen ja kulttuurin tuntemus näyttäisi merkitsevän selvää maailmankuvan ja kulttuurisen identiteetin laajenemista.

Esimerkkeinä 39-vuotias Mervi ja 20-vuotias Taru esitutkimuksessamme.

Yhteiskunnallisen liikkeen ja sen edustaman kertomuksen - mahdollisesti utopian - voi ajatella toimivan yksilöiden luovuuden ja osallistumiseen valtuuttamisen (empowerment) lähteenä tai edesauttajana. Samalla on syytä muistaa, että liike ja kertomus ovat myös alkujaan yksilöiden toiminnan tulosta. Haastatteluissa oli viitteitä eräistä tällaisista kertomuksista. Ainakin kansanvalistuksen ja vapaan sivistystyön kertomus esiintyi jo vanhimman sukupolven piirissä. Nuorimman polven näkökulmaa voisi luonnehtia myös niin, että maailmaa ja itseä ei enää niinkään tarkasteltu koulusta käsin, vaan pikemmin koulua itsestä ja maailmasta käsin (vrt. Hoikka 1993). Siten eräät nuoret olivat alustavan tulkintamme mukaan etsimässä sellaista koulutusta, jolla olisi annettavaa heidän osallistumiselleen esimerkiksi ekologiseen liikkeeseen tai naisliikkeeseen tai vastaavaan yksilöllisen elämäntapaan.

JOHTOPÄÄTÖS

Koulutuksen voittokulku on samalla merkinnyt kulttuurin ja elämänkulun yhdenmukaistumista. Se näkyy selvimmin aineistossamme etnisten vähemmistöjen kohdalla. Meidän koulumme ei kohtaa romanikulttuuria, ja itse asiaa koulunkäynti voi romanille merkitä oman kulttuurin hylkäämistä. Saamelaiselle vastaava kynnys on usein ammatillinen koulutus, mutta toisaalta näytetään myös onnistutun sovitamaan koulutusta ja saamelaiskulttuuria keskenään. Kun pianotaiteilija *Ralf Gothoni* kertoi tv-haastattelussa syyksi koulusta eroamisensa 15-vuotiaana koulun väärän demokraattisuuden, hän saattoi tarkoittaa juuri koulun yhdenmukaistavaa vaikutusta.

Koulutuksen merkitys yksilöiden selviytymisen kannalta ilmeisesti edelleen kasvaa tulevaisuudessa perinteiden ja perinteisen yhteisöllisyyden kuihtuessa. Leskeyttä koskevat tapaukset osaltaan kertovat koulutuksen tärkeydestä sosiaalisen turvaverkon muuttuessa. *Tapani Valkosen* (1988) tutkimusryhmän tulokset koulutuksen ja eliniän pituuden yhteydestä mahdollisesti ohi sosio-ekonomisten tekijöiden on haastava viesti.

Oppivelvollisuuskoulun ja lukion muodostuminen vähän koettuja merkittäviä oppimiskokemuksia tarjoavaksi instituutioksi - koulutorientaation muuttuessa vanhimman sukupolven ihanteesta nuorimman sukupolven itsestäänselvytykseksi - liittyy ilmeisesti sekä yhteiskunnan muutokseen että yksilön elämänkulun muutokseen. Koulusta on tullut globaali instituutio tieteen ja teknologian tapaan, eikä se ole löytänyt keinoa vastata toimintaympäristönsä ja nuorten identiteettien muutokseen.

Oppivelvollisuuskoulun jälkeisissä koulutusvalinnoissa näkyvät yhteiskuntaluokan mukaiset mentaliteettierot ainakin käytännölliselle tai teoreettiselle alalle suuntautumisena. Ammatillisen koulutuksen yksiselitteisempi suhde koulun ulkopuoliseen yhteiskuntaan ja koulun jälkeiseen elämään on tarjonnut sille keskeisemmän aseman yksilöiden identiteetin muodostumisessa. Työmarkkinoiden muutos voi kuitenkin muuttaa tilannetta. Opiskelu on työttömälle tärkeä resurssi, mutta työsuhteiden tilapäistyyssä ja määräaikaistuuessa siitäkin voi muodostua institutionaalinen itsestäänselvyys. Nuoren sukupolven eräiden edustajien pyrkimykset löytää koulutuksesta aineksia henkilökohtaista unelmaa vastaavan paremman maailman rakentamiseen ovat samalla ajattomia ja uusia.

LÄHTEET

Antikainen, A. 1991. Searching for the Meaning of Education: A research proposal. University of Joensuu, Bulletins of the Faculty of Education, 38.

Antikainen, A. 1993. Life course, education, identity: Anna's learning experiences. LEIF, no. 2, pp. 28-29.

Antikainen, A. 1993 a. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Juva: WSOY.

Antikainen, A. & Houtsonen, J. 1993. In Search of the Meaning of Vocational and General Education: Preliminary remarks on Identity and education in life-histories of Finns. Paper presented at the workshop "Vocational Education, Culture and History - A European Perspective", University of Tampere, Department of Education, November 17-20. In Heikkinen 1994.

Antikainen, A. & Houtsonen, J. & Huotelin, H. & Kauppi, J. 1992. Auf der Suche nach der Bedeutung von Bildung. Eine Soziologische Fallstudie über Lebenslauf und Lernerfahrungen von Finnen. Einführende Hinweise von Klaus Hurrelmann. BIOS, Zeitschrift für Biographischen Forschung und Oral History, vol. 5, 2.

- Antikainen, A. & Houtsonen, J. & Huotelin, H. & Kauppila, J. & Turunen, A. 1993. In Search of the Meaning of Education: A pilot case study of education and learning in the Finnish life course. In Ropo, E. & Jakkola, R. (eds.) *Developing Education for Lifelong Learning*. University of Tampere, Department of Education, Series A, 52.
- Buchmann, M. 1989. *The Script of Life in Modern Society: Entry into adulthood in a changing world*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dannefer, D. & Duncan, S.C. 1991. Homogeneity vs. Heterogeneity: Social and developmental perspectives on the life course. In Raivola, R. & Ropo, E. (toim.) *Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen*. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia A: 46.
- Dewey, J. 1963. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier.
- Goffman, E. 1963. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Heikkinen, A. (ed.) 1994. *Vocational Education and Culture – European Prospects from History and Life-History*. Tampereen yliopisto: Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen Ammattikasvatussarja n:o 9.
- Hoikkala, T. 1993. *Katoaako kasvatusta, himmeneekö aikuisuus?* Jyväskylä: Gaudeamus.
- Houtsonen, J. 1992. A research proposal for cultural analysis in the project "In Search of the Meaning of Education". University of Joensuu, Department of Sociology. Esitetty kasvatustieteen päivillä Oulun yliopistossa marraskuussa 1992.
- Houtsonen, J. 1993. *A Life-History Approach to Learning Experiences, Education and Identity: A Case Study of an 80-year-old Lapp Woman*. University of Joensuu. Department of Sociology. Esitetty Sosiologiapäivillä Joensuun yliopistossa maaliskuussa 1993.
- Huotelin, H. 1992. Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut: Esimerkitapauksena "Koulutuksen merkitystä etsimässä"-projektin menetelmälliset valinnat. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, A: 46.
- Huotelin, H. & Kauppila, J. 1993. From the Ideal to the Self-Evident: Education in the life-course of Finns. Paper presented at the workshop "Vocational Education, Culture and History – A European Perspective", University of Tampere, Department of Education, November 17–20. In Heikkinen, A. 1994.
- Häyrynen, Y.-P. 1984. Yksilön, yhteiskunnan ja historian vuorovaikutus uuden luomisessa. Teoksessa Haavikko, R. & Ruth, J.-E. (toim.) *Luovuuden ulottuvuudet*. Espoo: Weilin+Göös.
- Jarvis, P. 1987. *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Jolkkonen, Arja. 1994. Työpaikan menetykset ja naisten uudet valinnat. Joensuun yliopisto, Karjalan tutkimuslaitos. (Käsitteistö)
- Järvelä, M. 1991. *Palkkatyö ja koulutustarve*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Kauppila, J. 1991. *Koulutussukupolvet suomalaisessa yhteiskunnassa*. Joensuun yliopisto, Sosiologian laitos. (Työpöytäpaperi)
- Kohli, M. 1985. Die Institutionalisierung des Lebenslauf. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, vol. 37, 1–29.
- Lindroos, R. 1993. Työ, koulutus, elämänhallinta. Elämäkertatutkimus työllisyyskoulutukseen osallistuneiden työorientaatioista. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia 136.
- Lopota, H.Z. 1979. *Women as Widows*. New York: Elsevier.
- Lopota, H.Z. 1980. The Widowed Family Member. In Datan, N. & Lohmann, N. (eds.) *Transitions of Aging*. New York: Academic Press.
- Mannheim, K. 1952. The Problem of Generations. In Kecskemeti, P. (ed.) *Essays in Sociology of Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Meyer, J.W. 1987. Self and Life Course: Institutionalization and Its Effects. In Thomas, G.M. et al. *Institutional Structure*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mezirow, J. 1981. A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, vol. 32, 1, 3–24.
- Pieterse, J.N. 1992. *Emancipations, Modern and Post-modern*. London: Sage.
- Pöntinen, S. 1982. Sotasukupolvi, sotanuoret, sotalapset ja suuret ikäluokat. *Sosiologia* 3: 153–162.
- Roos, J.P. 1987. *Suomalainen elämä*. Helsinki: SKS.
- Schütze, F. 1981. *Prozessstrukturen des Lebenslauf*. In Matthes, J. et al. (hrsg.) *Biographie in Handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.
- Starr, J. M. 1983. Toward a Social Phenomenology of Aging: Studying the Self Process in Biographical Work. *International Journal of Aging and Human Development*, Vol. 16 (4), 1982–83, pp. 255–270.
- Sulkunen, P. 1992. *Johdatus sosiologiaan*. 3 painos. Juva: Wsoy.
- Tuominen, E. 1994. *Elämänmuutos ja muutoksen hallinta*. Helsinki: Eläketurvakeskus.
- Valkonen, T. 1988. Miesten sosioekonomiset kuoleisuuserot eräissä Euroopn maissa. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, vsk. 25, 1, 13–22.
- Viinamäki, L. 1994. *Koulutusmarkkinoiden nykyiset muutokset. Työvoimapolitiikan mahdollisuudet ja rajat -seminaari* Tampereen yliopistossa 28.1.1994.
- Weigert, A.J. & Teitge, J.S. and D.W. 1986. *Society and Identity: Toward a sociological psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.