

# “TYÖLÄISTEN LAPSISTA EI HERROJA KOULUTETA” KOKEMUKSIA OPINTEILLÄ ETENEMISESTÄ ITSENÄISYYDEN ALUN SUOMESSA

*R e e t t a M u h o n e n*

## ABSTRAKTI

Tutkin artikkelissa opinteillä etenemiskokemuksia itsenäisyyden alun Suomessa. Kysyn, millaisia yhdistäviä ja erottelevia kokemuksia 1920–1930-luvuilla syntyneillä, sota-ajan kokeneilla ihmisillä on opinteillä etenemisestään. Artikkelin aineistona ovat ikääntyvien yliopistojen opiskelijoiden opinteiden tarinat (n=96). 1900-luvun alun Suomessa koulutus erotteli voimakkaasti ihmisiä, ja opinteillä etenemisen yhteys perhe- taustaan oli vahva. Keskityn analyysissä oppikoulukokemuksiin jäsentäen aineiston viiteen opinteiden ideaalityyppitarinaan: etenemis-, selviytymis-, kompromissi-, ajautumis- ja pettymystarinoiksi. Tarinoissa kuvataan suomalaista yhteiskuntaa, jossa yhteiskunnan luokkajaot ovat olleet koulun arkea. Yhteiskunnalliset jaot eivät näy myötävirtaan kulkeneiden kerronnassa, vaan ne paikallistuvat toiseutta kokeneiden tarinoihin työväenluokkaisina kokemuksina, luterilaiseen kirkkoon kuulumattomuutena, sukupuoliroolien kahlitsevuutena sekä alueellisten tekijöihin kiinnittyvinä tekijöinä, kuten maalaisuutena. Kulttuurisen uusintamisen ohella analyysi havainnollistaa rakenteiden ja toimijoiden välistä dynamiikkaa. Samankaltaisissa haastavissa yhteiskunnallisissa olosuhteissa on toimittu eri tavoin: taisteltu vastaan, hyväksytty, petytty sekä ajaututtu. Teoreettisesti artikkeli kiinnittyy kulttuurisen uusintamisen keskusteluihin, koulutusvalintojen taustalla oleviin kulttuurisiin ymmärryksiin (Willis) sekä habituksen, kulttuurisen pääoman ja symbolisen väkivallan käsitteisiin (Bourdieu).

Asiasanat: opinteillä eteneminen, kulttuurireproduktioteoria, kulttuurinen uusintaminen, kulttuurinen ymmärrys, yhteiskuntaluokka, elämäkertatutkimus.

## JOHDANTO

**I**käluokkien väliset koulutustasoerot ovat Suomessa OECD-maiden kärkeä (OPM 2010). Väestömme kouluttautumisen historia ei ole pitkä. Erityisesti maaseudulla ja Itä-Suomessa lukutaidottomuus säilyi 1900-luvullakin vuosikymmeniä, kun monet kunnat lykkäsivät kansakoulun perustamista. (Antikainen & Kauppila 2000.) 1900-luvun alkupuolella syntyneet kykenivät kuitenkin hyödyntämään vähäistäkin koulutusta – jopa muutamien viikkojen kurssuja – läpi elämänsä (Kauppila 1996, 68–69). Joissain tapauksis-

sa kouluttautumisen kannalta kohtalokasta oli asuminen itäisillä tai pohjoisilla syrjäseuduilla, kymmenien kilometrien päässä oppikoulusta (vrt. Roos 1987, 53). 1900-luvun alkupuolen suomalaisessa yhteiskunnassa koulunkäyntiä ja opiskelua hankaloittivat ensimmäinen maailmansota ja Suomen sisällissota sekä monen koulutien konkreettisesti katkaissheet talvisota 1939–1940 ja jatkosota 1941–1944. Sotien seurauksena lukuisat lapset jäivät orvoiksi ja naiset leskiksi, mikä vaikutti perheiden mahdollisuuksiin kouluttaa lapsiaan. Tarkastelen artikkelissa 1920–1930-luvuilla syntyneiden,

sota-ajan kokeneiden ihmisten kokemuksia opinteillä etenemisestään ja siihen vaikuttaneista tekijöistä.

Sisällissodan jälkeisessä Suomessa yhteiskunnallisen luokkajärjestyksen keskeisenä uusintajana toimi rinnakkaiskoulutusjärjestelmä. Rinnakkaiskoulun aikaa eletessä ensimmäinen koulutukseen liittyvä valintatilanne kohdattiin jo kansakoulun neljännellä luokalla, 11-vuotiaana, jolloin piti päättää, pyrkikö oppikouluun vai jatkaako kansakoulussa. Oppikoulu muodostui viisivuotisesta keskikoulusta (alaluokat) ja kolmevuotisesta lukiosta (yläluokat). Kansakouluun jääneillä oli edessään opintoja kuudennen vuoden loppuun saakka. Koulutus erotteli ihmisiä, ja opinteillä eteneminen kiinnittyi voimakkaasti perhetaustaan. 1930-luvun loppupuolelle asti oppikoulua kävivät pääsääntöisesti hyvin toimeentulevien kaupunkilaisperheiden lapset. Vasta 1950-luvulla opintojen jatkaminen alkoi mahdollistua yhä useammin lapsille, joiden vanhemmat eivät olleet käyneet oppikoulua. (Tilastokeskus 2007.)

Suomalaisessa sosiologiassa keskusteluja koulutuksen periytyvyydestä ja vanhempien sosioekonomisen aseman vaikutuksesta lasten asemaan aikuisuudessa on käyty niin sosiaalisen liikkuvuuden käsitteen alla (Pöntinen 1983; Erola & Moisio 2002; 2007; Härkönen 2010) kuin reproduktioteoreettisemmin orientoituneissa tutkimuksissa (Kuittinen & Minkkinen 1989; Rinne 1989; Liljander 1996; Vanttaja 2002). Sosiaalinen liikkuvuus-keskusteluja on jäsenetty luokittelemalla liikkuvuus alueelliseen, tulo-, köyhyys- ja koulutukselliseen liikkuvuuteen (Erola & Moisio 2002). Koulutuksellista liikkuvuutta tarkastelleissa koulutussosiologisissa tutkimuksissa käyttöön on vakiintunut koulutukseen valikoitumisen käsite (Ahola 1995; Kivinen & Rinne 1995; Nori 2011).

Reproduktio- eli uusintamisteorioiden perustuvat ajatukselle yhteiskunnallisen järjestyksen uusintamisesta yhteiskunnallisten instituutioiden kautta. Reproduktioteorioita voidaan jäsentää sen mukaan, miten niissä suhtaudutaan vallitsevan talousjärjestelmän ja yhteiskunnallisten instituutioiden, kuten kou-

lun, uusintamisen suhteeseen. Marxilaisesta perinteestä ammentavat niin sanotut suorat reproduktioteorioiden (esim. Samuel Bowles & Herbert Gintis, Louis Althusser, Ralph Miliband) perustuvat ajatukselle koululaitoksesta kapitalistisen talousjärjestelmän uusintajana. Sen sijaan kulttuurisissa reproduktioteorioissa (esim. Pierre Bourdieu, Basil Bernstein) olemassa olevien taloudellisten ja sosiaalisten rakenteiden uusintamisessa korostetaan väliin tulevana tekijänä kulttuuristen resurssien, kuten kielenkäytön, merkitystä. Koulumaailmaa on lähestytty myös poliittisreproduktiivisesti painottaen vallitsevien poliittisten näkemysten merkitystä koululaitoksen uusintamisprosessissa. (Blackledge & Hunt 1985, 134–178; ks. myös Nori 2011, 33–38.) Tämä artikkeli kiinnittyy opinteillä etenemis- ja koulunkäyntikokemusten kautta aikaisempiin kulttuurisen uusintamisen keskusteluihin. Näistä tunnetuimpia on Pierre Bourdieun ja Jean-Claude Passeronin (1977) tutkimus, jossa kirjoittajat väittivät koulun uusintavan hallitsevan luokan kulttuuria.

Kulttuurireproduktioteoreettisten oletusten mukaisesti alemmista yhteiskuntaluokista lähtöisin olevat oppilaat eivät ole koulussa samalla lähtöviivalla ylempien yhteiskuntaluokkien jälkeläisten kanssa. Ylempien luokkien lapset pärjäävät koulumaailmassa, koska he ovat sosiaalistuneet koulun odotuksiin, arvoihin ja toimintatapoihin jo lapsuudessaan. Kulttuurireproduktioteorian kielellä ilmaisten lapsuuden perheessä läsnä ollut *kulttuurinen pääoma* on muokannut heidän *habituksensa* yhteneväiseksi koulumaailman arvojen ja toimintatapojen kanssa. Kun työväenluokkaan sosiaalistunut oppilas aloittaa koulun, hän joutuu itselleen tuntemattomalle *kentälle*, joka on ristiriidassa hänen *habituksensa* kanssa. Tämän vuoksi koulumaailmassa alemmista luokista tulevien on ponnisteltava saavuttaakseen jotain sellaista, mikä ylempien yhteiskuntaluokkien perillisille näyttää lankeavan kuin itsestään. (Bourdieu & Passeron 1977; Liljander 1996, 97; Bourdieu 1998, 30–35.) Bourdieu kuvaa tätä vallan rakenteiden piiloista uusintamista käsitteellä *symbolinen väkivalta* (Bourdieu 1998, 40).

Bourdieuilaisessa ajattelussa yhteiskuntaluok-

ka saa kausaalisen selitysvoimansa ajatus- ja toimintamalleja suuntaavista habituksista (Alasuutari 1997). Siinä missä Bourdieun näkökulma kulttuurisesta uusintamisesta perustuu ajatukselle työväenluokkaisen habituksen puutteista suhteesta tietyille kentälle ominaiseen käytännöntajuun, avaa Willis (1984, 143–168) yhteiskuntaluokan ja alakulttuurien selitysvoimaa *kulttuurisen ymmärryksen* käsitteellä. Työväenluokkaisten poikien koulunkäyntiä ja kouluvastaisuutta tarkastelevassa teoksessaan hän kuvaa rakenteiden ja toimijoiden dynamiikkaa ”epävapaina oloina, joihin astutaan vapaasti” (emt., 144). Hänen mukaansa kouluvastaisuudessa on kyse työväenluokan pyrkimyksestä suojella työväenluokkaista identiteettiään keskiluokkaistumisen paineilta. Tehdessään päätöksiä itselleen tutulla ja arvojensa mukaisella tavalla yksilö kokee toimivansa oman etunsa mukaisesti, mutta on samalla rakenteellisten olosuhteiden vanki, joka ”kiinnittymällä täsmälliseksi rattaaksi järjestelmään” uusintaa hallitsevia valtarakenteita (emt., 144).

### TUTKIMUSASETELMA

Tarkastelen artikkelissa opinteillä etenemistä ja koulunkäyntikokemuksia itsenäisyyden alun jakautuneessa ja jännitteisessä Suomessa (Tuomaala 2008). Kysyn, millaisia yhdistäviä ja erottelevia kokemuksia 1920–1930-luvuilla syntyneillä, sota-ajan kokeneilla ihmisillä on opinteillä etenemisestään ja siihen vaikuttaneista tekijöistä. Jaetut kokemukset määritän Matti Virtasen (1999) sukupolvi-kokemusten määritelmää mukaillen samanikäisiä yhdistäviksi yhteiskunnallisten murrosten synnyttämiksi avainkokemuksiksi eli tässä jaetuiksi ymmärryksiksi siitä, kuinka yhteiskunnallisten olosuhteiden on koettu vaikuttaneen opinteillä etenemiseen. Aineisto koostuu ikääntyvien yliopistolaisten opinteiden tarinoista. Opiskelu ikääntyvien yliopistossa ei ole tässä artikkelissa kuitenkaan tutkimuskohteeni, vaan olen kiinnostunut yleisemmin itsenäistymisen jälkeisen ajan Suomessa eläneiden opinteiden kokemuksista. 1920–1930-luvuilla syntyneiden kokemukset lisäävät ymmärrystä opinteillä etenemisen kietoutumisesta yhteiskunnallisiin olosuhte-

isiin, historiallisiin tapahtumiin ja yksilöllisiin elämänkulkuihin. Tarinat havainnollistavat myös koulujärjestelmän mekanismeja kulttuurisena uusintajana sekä näiden mekanismien muuttumista ajassa. Opinteiden tarinat eivät ole vain tarinoita menneisyydestä, vaan ne auttavat ymmärtämään myös nykyisyyttä ja arvioimaan tulevaa.

Aineisto koostuu yhdeksän vuonna 2003 ikääntyvien yliopistotoimintaa järjestäneen yliopiston (JY, HY, TY, KY, LaY, TaY, JoY, OY, VY) opiskelijoiden otsikolla ”Ikääntyvien yliopistossa opiskelu ja aikaisempi opintieni” kirjoittamista tarinoista. Ikääntyvien yliopisto on korkeakouluinstituutiona nuori, sillä ensimmäinen ikääntyvien yliopisto perustettiin vuonna 1985 Jyväskylän yliopiston kesäyliopiston yhteyteen. Toiminnan periaatteena on, että minkä ikäinen tahansa voi opiskella riippumatta koulutus- ja ammattitautasta tai aiemmasta opiskeluharrastuksesta. Opiskelu poikkeaa varsinaisesta yliopisto-opiskelusta, sillä opintoja ei tentitä eikä niistä kerry opintopisteitä. (Ks. Muhonen & Ojala 2004; Ojala 2010; Muhonen 2011.)

Lähetin kirjoituspyynnön 412 ikääntyvien yliopiston opiskelijalle. Osan osoitetiedoista sain ikääntyvien yliopistojen osoiterekistereistä, osa kerättiin luennoilla kävijöiltä, jotka ilmoittautuivat halukkaiksi osallistumaan tutkimukseeni. Sain 134 vastausta vuosina 1919–1954 syntyneiltä henkilöiltä.<sup>1</sup> Rajasin aineiston analyysistä ulos muutaman virkkeen mittaiset, analyysin kannalta riittämättömät vastaukset. Kiinnittäakseni analyysin itsenäistymisen jälkeisen ajan Suomeen keskityn tässä 1920–1930-luvuilla syntyneiden vastaajien opinteiden tarinoihin, joita yhdistävät sota-ajan kokemukset. Osa syntyi ensimmäisen maailmansodan ja Suomen sisällissodan jälkeisiin yhteiskunnallisiin oloihin, toiset aloittivat koulutiensä tai pyrkivät oppikouluun toisen maailmansodan aikana. 1940–1950-luvuilla syntyneille oppikouluun pyrkimistilanne ei ollut enää yhtä armoton, kun oppikoulujen ovet aukenivat vähitellen yhä useammalle lapselle kotitautasta riippumatta (Tilastokeskus 2007; Koski 2003). Sosiaalisen liikkuvuuden näkökulmasta aikaa on kuvattu yhteiskunnan avoimuuden kasvun ajaksi (Erola &

Moisio 2007). Näillä perusteilla analyysiin valikoitui 96 tarinaa. 1930-luvulla syntyneet ovat aineistossa enemmistönä (n=65). Miesten kirjoituksia on 19 (20 %) ja naisten 77 (80 %). Vastausten sukupuolijakauma muistuttaa ikääntyvien yliopistotoimintaan osallistuvien sukupuolijakaumaa (KOTA 2012).

Vaikka ikääntyvien yliopistotoimintaan osallistuu niin kansakoulun kuin korkeakoulututkimuksen suorittaneita, ovat opiskelijat, erityisesti tämän artikkelin aineistossa, koulutettumia kuin ikäisensä perusväestö.<sup>2</sup> Vastaajista noin puolet on yleissivistävältä koulutukseltaan ylioppilaita. Viidenneksellä perusteen koulutuksena on keskikoulu ja vajaalla kolmanneksella kansakoulu. 1930-luvulla syntyneet ovat valmistuneet 1920-luvulla syntyneitä tyypillisemmin ylioppilaksi, mikä kuvaa osaltaan koulutusjärjestelmän kehitystä ja oppikouluverkoston asteittaista laajenemista.

Kirjoituspyynnössä kannustin kirjoittamaan vapaamuotoisia tarinoita, minkä lisäksi ohjasin kertomaan muutamista tutkimuksen kannalta relevanteista teemoista. Tarkoituksena oli alun perin ohjata vastaajia keskittymään kirjoituksissaan opiskelukokemuksiinsa ikääntyvien yliopistossa: ”Erityisen kiinnostunut olen siitä, millaisia eväitä ikääntyvien yliopistotoimintaan osallistuminen Teille antaa. Sen vuoksi toivoisin kirjoituksen painopisteen olevan nykyhetken kuvailussa.” Toiveesta huolimatta tarinat painottuvat lapsuus- ja nuoruusajan koulukokemuksiin, mikä liittyy osittain elämäkerralliselle tutkimusaineistolle tyypilliseen ilmiöön ihmisten identiteettityön luonteesta eli yksilöiden yleisestä pyrkimyksestä selittää toimintaansa menneisyyden valintojen valossa (Saarenheimo 1997).

Ihmiset hahmottavat maailmaa ja identiteettiään kertomalla kokemuksistaan (Hyvärinen 2006). Jokin aikaisemmin kertomisen arvoisen asia saattaa muuttua ajan kuluessa merkityksettömäksi, jolloin se ei päädy tarinaan. Elämäntapahtumien tulkintojen muuttumisessa ajassa ei ole kyse siitä, että niitä tietoisesti haluttaisiin vääristellä, vaan niitä tulkitaan uudelleen elämäkokemusten karttuessa. Kirjoittaja valikoi kirjoituksensa sisältöä myös

tietoisesti. Tarinan sisältöön vaikuttaa muun muassa se, kenelle ja millaisen teeman alla sitä kerrotaan. (Helsti 2000, 20–25.) Kulttuuritutkimuksellisen näkökulman mukaisesti ajattelen, että tapahtumia voidaan kokea ja kertoa eri tavoin, mutta yhtä lailla niin tapahtumat kuin niiden tulkinnat ja niistä kertominen ovat vastaajien todellisuutta ja siksi tutkimisen arvoisia (Hyvärinen 2008). Kulttuurireproduktioteoreettiset tutkimusintressit kirjain kirjoituspyyntöön seuraavanlaisina toiveina:

Toivoisin Teidän kertovan kirjoituksessanne muiden Teille tärkeiden asioiden lisäksi seuraavista aiheista: Millä tavalla lapsuuden perheessänne suhtauduttiin opiskeluun? Onko jollain henkilöllä tai tapahtumalla ollut erityisen merkittävä rooli opiskelujenne etenemisen kannalta lapsuudessa ja nuoruudessa tai aikuisena? Toisaalta oletteko kokenut jonkin asian tai henkilön hankaloittaneen opiskelujanne?

Elämäkerrallisen aineiston analyysissä kulttuuriseen uusintamiseen liittyvien kysymysten painopiste siirtyy kirjoittajien saavuttaman tutkinnon ja vanhempien sosioekonomisen aseman yhteyden tarkastelun sijaan kysymyksiin siitä, ovatko vastaajat kokeneet saaneensa opiskella riittävästi, miten haastavaksi opinteillä eteneminen on koettu, ja onko haasteisiin koettu saadun riittävästi tukea lapsuuden perheestä.

Aineiston analyysimetodia nimitän sekä laadulliseksi sisällönanalyysiksi että temaattiseksi luennaksi (Hyvärinen 2006). Ensin hahmotin tarinoita yhdistäviä ja erottavia yleisiä tekijöitä, kuten kokemuksia opintojen riittävydestä, etenemisen sujuvuudesta ja haasteista. Toiseksi keskityin tutkimusintressien mukaisesti tarkempiin teemoihin, joista tässä artikkelissa keskiössä ovat opinteillä etenemiseen ja kulttuuriseen uusintamiseen liittyvät kokemukset.

#### OPINTEIDEN TARINOIDEN VIISI IDEAALITYYPPIÄ

Kun 1920–1930-luvuilla syntyneet muistelevat opinteitään, merkitykselliseksi nostetaan valintatilanne kansakouluun jäämisen ja oppikouluun pyrkimisen välillä. Tämä näkyy tarinoissa juonen huipentumisena kyseisiin valin-

tatilanteisiin. Huolimatta siitä, onko oppikouluun päästy vai ei, opintojen oppikouluun pyrkimistilanteiden jälkeinen kuvaaminen on toteavampaa, enemmän itsestään selvänä pidettyä seurausta ylioppilastutkinnon suorittamisesta tai oppikoulusta karsiutumisesta. Analyysi painottuu aineiston painopistettä jäljitellen tähän valintatilanteeseen. Vastaajien syntymävuosien perusteella enemmistö on pyrkinyt oppikouluun vuosien 1931–1950 aikana. Kyseisellä ajanjaksolla suomalainen yhteiskunta ja koulujärjestelmä kehittyivät voimakkaasti, mikä näkyi esimerkiksi oppikoulun käymisen mahdollistamana sosiaalisen aseman nousuna suhteessa aiempiin sukupolviin (esim. Koski 2003). Valintatilanne kansakoulun ja oppikoulun välillä suuntasi koulutusuraa voimakkaasti joko ammatilliseen tai akateemiseen suuntaan, sillä tuonaikaisessa koulutusjärjestelmässä koulutukselliset umpiperät olivat nykyiseen järjestelmään verrattuna tyypillisiä. Nykypäivänä opintie suuntautuu edelleen tyypillisesti ylioppilastutkinnosta

korkeakouluihin, mutta valintatilanne ei ole enää yhtä peruuttamaton. Sekä lukiokoulutus että ammatillinen koulutus takaavat yleisen jatko-opintokelpoisuuden korkeakouluihin (Kaukonen 2009).

Opintojen tarinoita voidaan jäsentää kahdella ulottuvuudella (kuva 1). Ensinnä kaikissa tarinoissa tuodaan esille kokemus oman koulutuksen ja opiskelujen riittävydestä tai riittämättömyydestä. Toiseksi tarinoita erottavat kokemukset lapsuudenkodista saadusta tuesta koulutiellä etenemiseen. Kokemus riittävästä tuesta ymmärretään tässä kulttuurisen uusintamisen hengessä sekä aineiston ohjaamana ensisijaisesti vanhempien koulutusmyönteisinä asenteina, tietoina ja toimintamalleina. Lisäksi kodin tuella ymmärretään vanhempien ja lasten välistä samanmielisyyttä valinnoista. Näillä ulottuvuuksilla tarinoista jäsentyy viisi aiempien opintojen tarinoiden ideaalityyppejä: etenemistarinat, selviytymistarinat, kompromissitarinat, ajautumistarinat ja pettymistarinat.

<b>KOKEMUS KODIN RIITTÄVÄSTÄ TUESTA</b>			
		<b>+</b>	<b>-</b>
<b>KOKEMUS OPINTOJEN RIITTÄVYYDESTÄ</b>	<b>+</b>	ETENEMINEN	SELVIYTYMINEN
		KOMPROMISSI	
	<b>-</b>	AJAUTUMINEN	PETTYMYS

**Kuva 1.** Opintojen tarinoiden viisi ideaalityyppeä.

Weberiläisittäin ideaalityyppien ajatellaan olevan teoreettisia käsitteitä, jotka eivät kuvaa todellisuutta sellaisenaan. Konstruoimalla ideaalityyppejä korostetaan ilmiöiden oleellisia piirteitä ja jätetään huomiotta epäoleellisuuksia. Ideaalityyppien määrällisiä eroja olennaisempaa on kuvata 1920–1930-luvulla syntyneiden opinteillä etenemisen yhteisiä ja erottavia kokemuksia sekä tarinoissa esille nousevia tekijöitä kokemuserojen takana. Tässä analyysissä yksi tarina voi kuulua vain yhteen ideaalityyppiin.

pettymystarinoista siinä, että niukoiksi koetuista kulttuurisista resursseista huolimatta vaikeudet on voitettu ja siinä, että opinteillä on edetty halutulla tavalla. Ajautumistarinoita on aineistossa vain kaksi, mutta ne eroavat selvästi muista opinteiden tarinoista. Ne ovat tarinoita, joissa lähtökohdat opinteille ovat olleet hyvät, mutta yllättävä käänne, kuten tässä aineistossa onnettomuus ja vakava sairastuminen, on keskeyttänyt etenemisen. (Kuva 1.)

**Taulukko 1.** Opinteiden tarinatyypin lukumäärät ja osuudet.

Opinteiden tarinatyypit	Aineisto	Naiset	Miehet	1920-luvulla syntyneet	1930-luvulla syntyneet
<b>Etenemistarinat</b>	34 (35)	29 (38)	5 (26)	9 (29)	25 (39)
<b>Selviytymistarinat</b>	10 (10)	8 (10)	2 (11)	4 (13)	6 (9)
<b>Kompromissitarinat</b>	37 (39)	27 (35)	10 (53)	10 (32)	27 (42)
<b>Ajautumistarinat</b>	2 (2)	2 (3)	-	2 (7)	-
<b>Pettymystarinat</b>	13(14)	11 (14)	2 (11)	6 (19)	7 (11)
<b>Yhteensä</b>	96 (100)	77 (100)	19 (100)	31 (100)	65 (100)

Noin kolmannes tarinoista on etenemistarinoita (taulukko 1). Etenemistarinoiden kirjoittajat ovat päässeet etenemään opinteillään suunnitelmiansa mukaan. Koulunkäynnin kerrotaan sujuneen mutkitta, ja kotoa on saatu varauksetonta tukea opinteillä etenemiseen. Kompromissitarinat ovat etenemistarinoihin verrattuna niin sanottuja tavallisia tarinoita: Opinteillä on jouduttu tekemään kompromisseja omien toiveiden ja vallitsevien – tyypillisesti sota-aikaan liittyvien – olosuhteiden vuoksi. Perheen tuki ei ole ollut yhtä auko- tonta kuin etenemistarinoissa. (Kuva 1.)

Neljäsosa aineistosta on selviytymis-, ajautumis- ja pettymystarinoita (taulukko 1). Näitä tarinoita yhdistävät dramaattisiksi koetut, opiskelua hankaloittaneet asiat ja tapahtumat. Selviytymis- ja pettymystarinoiden kotien lähtökohdat ovat yhtäläiset: kotoa ei ole koettu saadun tukea ja kulttuurisia eväitä opinteillä etenemiseen. Selviytymistarinat eroavat

Kompromissitarinat ovat aineiston tyypillisin tarinatyypin, erityisesti miehet (53 %) ovat kirjoittaneet niin sanotuin järkisyin perusteltuja kompromissitarinoita. Naisten kirjoitukset ovat tyypillisimmin koulunkäyntiä romantisoivia etenemistarinoita (38 %). Muiden tarinatyypin tyypillisyyksissä ei sukupuolten välillä ole juuri eroja. Tarinatyypin kiinnittymistä yhteiskunnallisiin olosuhteisiin kuvaa se, että 1930-luvulla syntyneet ovat kirjoittaneet 1920-luvulla syntyneitä tyypillisemmin ”sileämpiä” etenemistarinoita. Vastavasti 1920-luvulla syntyneiden kirjoittamissa tarinoissa selviytymis- ja pettymystarinat ovat tyypillisempiä kuin 1930-luvulla syntyneillä. Erot eivät ole suuria, mutta ne kiinnittyvät historialliseen kontekstiinsa: sisällissodan jälkimainingit ovat olleet karumpaa todellisuutta 1920-luvulla syntyneille. (Taulukko 1.)

## ETENEMISTARINAT

Etenemistarinoiden kirjoittajat aloittavat tarinansa kuvaamalla lukemaan oppimistaan, lapsuuden kotiensa suhtautumista lukuharrastukseen ja ensimmäisiä koulupäiviään. Näin ollen tarinoiden tulkinta on liitettävissä tekstien alusta alkaen kysymyksiin lapsuuden kodin vaikutuksesta opinteillä etenemisessä. Etenemistarinoita leimaa päämäärätietoisuus, sillä opinteillä on edetty suunnitelmallisesti portaalta toiselle. Näissä tarinoissa koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyvät haaveet ovat täyttyneet. Kirjoittajat kertovat koulutusmyönteisistä kokemuksista, jotka liittyvät lapsuuden kotien arvoihin, asenteisiin, taloudellisten resurssien käyttöön tai konkreettisiin opinteillä eteenpäin kannustaneisiin tekoihin. Tarinat alkavat tyypillisesti kuvauksilla lukuinnostuksen viriämisestä jo ennen kouluikää:

Minulla oli jo ennen kouluikää ohuempi versio Iloisesta Aapisesta. Isä luki minulle tuon tuostakin jutun Ruskea varsa, vaikka osasin sen ulkoa ja sittemmin itsekin lukea, mutta oli hauska keskustella isän kanssa minulle niin rakkaista varsoista ja hevosista. (1931, N.)<sup>3</sup>

Tämän artikkelin aineistossa kaikkien opettajaperheissä kasvaneiden tarinat ovat etenemistarinoita. Kahden opettajan tytär kertoo viettäneensä kouluelämää leikki-ikästä saakka:

Vanhempani opettivat kaikkia luokkia alaluokista aina niin sanottuun jatkokouluun. (...) Opin lukemaan viisivuotiaana ja siitä lähtien aloin viihtyä koululuokassa. Minusta oli hauska istua pienellä tuolilla ns. yläluokassa jota isäni opetti. Siinähän opetettiin neljää luokkaa yhtä aikaa ja sain seurata monenlaista opetusta. (1927, N.)

Kulttuuri-reproduktioteoreettista ajattelua seuraten opettajien lapset ovat olleet etulyöntiasemassa koulutietä aloittaessa, sillä perheen kulttuurinen pääoma on muokannut heidän habituksensa koulumaailmassa hyväksytyjen arvostusten ja vaatimusten mukaisesti (vrt. Bourdieu & Passeron 1977). Työläisperheiden lapsiin verrattuna koulutettujen vanhempien lapset ovat saaneet jo lapsuudessaan mahdollisuuden tutustua ”lukeneiston” ammatteihin. Opettajaperheissä on ollut saatavilla kirjoja ja vanhemmat ovat esimerkillään kannustaneet tarttumaan niihin. Samoin kuin edellisen lai-

nauksen kirjoittajalle, lukuharrastus tarttui opettajan ja rautatieläisen tyttäreeseen omilta vanhemmilta.

Olen viettänyt 11 ensimmäistä vuottani maalaiskansakoululla, koska äitini oli alakansakoulun opettaja. Kun asuimme samassa talossa, missä oli äitini luokkahuone, sain olla mukana luokassa pienestä pitäen. Elin kouluelämää. Isäni kävi työssä rautatiellä. Hän oli kovin innostunut kirjoista. Niinpä meille ostettiin vähittäismaksulla sen ajan tärkeimpiä kirjasarjoja ja koottuja teoksia enimmäkseen suomalaisilta kirjailijoilta. Minulla oli aina mielenkiintoista lukemista. (1927, N.)

Opettajaperheistä lähtöisin olevien tarinat havainnollistavat koulutusmyönteisten asenteiden sekä koulumaailmaa koskevien tietojen ja toimintatapojen tuntemusta tilanteissa, joissa taloudellisten resurssien niukkuus oli uhkana opintojen jatkumiselle. Samantyyppisissä haastavissa taloudellisissa tilanteissa perheet päätyivät hyvin erilaisiin ratkaisuihin. Opettajaperheessä oppikoulun sijaitseminen toisella paikkakunnalla ei ollut este opintojen jatkamiselle.

Kun tulin sopivaan ikään, äitini piti selvänä, että pyrin oppikouluun. Se oli 35 kilometrin päässä hankalien kulkuyhteyksien takana Sortavalassa. Piti hankkia ”koulukortteeri” ja vain viikonlopuksi pääsin kotiin. Tätä ennen ei tästä kylästä kukaan ollut lähtenyt oppikouluun. (1927, N.)

Seuraavassa lainauksessa naiskirjoittaja kuvaa etenemistarinoissa poikkeuksellista tilannetta, joka olisi jossain muussa tapauksessa voinut johtaa opintojen katkeamiseen. Tässä tapauksessa kirjoittajan lapsuuden perheen koulutusmyönteisillä asenteilla ja taloudellisilla resursseilla oli ratkaiseva asema opintojen jatkumisessa.

Koulunkäyntiä vaikeutti suomenkielen miesopettaja, jolla oli lähes joka luokalla joku kiusattu oppilas. (...) Sain erittäin huonoja arvosanoja sekä koulu- että kotiaineistani. Otin välillä jopa yksityistunteja kirjoittamisvalmiuteni korjaamiseksi, mutta ko. opettajat olivat sitä mieltä, että kirjoitukseni olivat hyvää keskitasoa. Koulunkäyntini ko. koulussa päättyi siihen, että sain ainekirjoituksesta ehdot VIII lk:lla eikä ko. opettaja hyväksynyt suoritustani. (...) Onneksi perheeni oli siinä taloudelli-

nessä asemassa, että voin jatkaa koulunkäyntiäni [kaupungin nimi], jossa oli myös isäni naimaton sisar, jonka luona voin asua. (...) Olin myös itsenäistynyt, sillä olin kesäisin ollut vierasmaalaisissa perheissä oppimassa käytännön kielitaitoa. (...) Uudessa koulussani ainekirjoitusnumeroni nousi heti 8:aan ja kirjoitin L:n ylioppilaskirjoituksissa. (1933, N.)

Sukupuoli näyttäytyy opinteiden tarinoissa sekä symbolisen väkivallan kohteena että kulttuurisena pääomana: ”Oli sota-aika ja huonojen kulkuyhteyksien vuoksi ankeaa olla kotoa pois, mutta motivaatio koulunkäyntiin oli korkea. Varsinkin kun lähisuku ja kyläläiset olivat sitä mieltä, että tytöille olisi ollut töitä kotonakin.” (1930, N.)

Edellinen lainaus kuvastaa toisen maailmansodan jälkeisessä Suomessa tyypillistä työnjakoa: miehet kävivät palkkatyössä ja kotityöt lankesivat naisille. 1900-luvun alun Suomessa tyttöjen ja poikien töihin kohdistui erilaisia rooliodotuksia, jotka heijastuivat myös koulutussuunnitelmiin (vrt. Ahponen & Järvelä 1983, 40–41). Siinä missä kotitöiden paljous hankaloitti tyttöjen koulunkäyntiä, vastaavasti talonpoikaistaustaisten esikoispoikien opinteillä etenemistä häiritisivät odotukset kotitilan jatkajina. Kuopuspojille, samoin kuin maatalojen tytöillekin, koulutukseen hakeutuminen saattoi näyttäytyä välttämättömyytenä:

Kolmipäisen veljessarjan nuorimpana, maalla syntyneenä, osui kohdalleni oppikouluun lähteminen. Itselläni ei k.o. asiasta ollut oikein tajua, vaan ajattelin kaikei, että vanhempani ymmärsivät tekemänsä ratkaisun. Synnynykyläni, (...) pitäjässä oli tuohon aikaan (1950-luku) vain keskikoulu, joten vanhempani päätyivät tuttaviansa suosittelemina siihen tulokseen, että [kaupungin nimi] lyseoon poikannaan. Ylioppilaaksi tulin 1958 neljän laudaturin papereilla. (1938, M.)

Koska pohjaan tarinoiden luokittelukriteerit kirjoittajien omiin kokemuksiin lapsuuden perheidensä koulutusmyönteisyydestä ja riittävästä tuesta, etenemistarinoihin lukeutuu myös vastaajien tarinoita, joiden vanhempien koulutustausta on vaatimattomampi. Tällöin opinteitä vauhdittivat vanhempien toteutumattomat haaveet. Koulutuksen toivottiin

tuovan lapsille parempaa ja helpompaa elämää kuin itsellä oli ollut. (vrt. Käyhkö & Tuupanen 1996, 113–118.) Mikäli vanhemmat uskoivat koulutuksen voimaan, eivät oman tai perheen tietämyksen vähäisyys, lähipiirin epäilyt tai koulutuksesta aiheutuvat taloudelliset kustannukset estäneet koulutushaaveiden täyttymistä. Tukea opintoihin saatiin myös perheen ulkopuolelta, kuten alivuokralaisina asuneilta yliopisto-opiskelijoilta. Etenemistarinoissa vanhempien matala koulutustaso ei näy alemmuudentunteena tai toiseutena koulumaailmassa, toisin kuin selviytymistarinoissa.

Isäni, kiertokoulua käynyt mies, piti tärkeänä, että hänen neljä tyttärtään saisivat kunnan ammatin. Vanhimman sisareni (kansakoulunopettaja) hän vei polkupyörällä ajaen oppikoulun pääsykokeisiin naapurikuntaan, kun omassa kunnassa ei vielä silloin ollut oppikoulua. Isäni oli viisi vuotta sodassa ja sieltäkin hän jaksoi huolehtia ja kannustaa koulunkäyntiin. (1937, N.)

Sotakokemukset kulkevat etenemistarinoissa taustalla, eikä niiden kerrota juuri hankaloittaneen opinteillä etenemistä. Vaikka sotalapsena oloon liitetään yleisesti monenlaisia dramaattisia tunteita, opinteiden tarinoissa sotalapsikokemukset esitetään olosuhteisiin nähden neutraalisti. Esimerkiksi koti-ikävästä ei kirjoiteta. Etenemistarinan kirjoittaja kertoo äidiltään saamansa tuen merkityksestä tilanteessa, jossa hän talvisodan loputtua palasi Ruotsista takaisin Suomeen kouluun:

Neljännän luokan jälkeisenä kesänä palasin heinäkuussa takaisin Suomeen ummikkona. Äitini valmensi minut oppikoulun pääsykokeeseen syksyksi, ja pääsin kouluun alimmalla pistemäärällä. Opin oppikoulun ensimmäisellä lopullisesti taas suomenkielen. Oppikoulun selvitin luokkani priimuksena (...) (1935, N.)

## SELVIYTYMISTARINAT

Selviytymistarinoiden kirjoittajat kertovat päässeensä etenemään koulutustasolle, johon he ovat itse tyytyväisiä. Päämäärän saavuttaminen ei kuitenkaan sujunut ongelmitta. Opinteillä etenemisen haasteet kiinnittyvät selviytymistarinoissa toiseuteen: kokemuksiin erilaisuudesta, ulkopuolisuudesta ja eriarvoi-



suudesta sekä valintojen ja mahdollisuuksien rajallisuudesta (Kulmala 2006, 6). Toiseutta ovat tuottaneet tyypillisesti oppilaan työväenluokkainen tausta ja vanhempien koulutuskielteiset asenteet. Joissain tapauksissa vanhempien asennoituminen koulutukseen saattoi olla positiivista, mutta erot kodin ja koulumaailman kulttuurisissa ymmärryksissä tekivät opinnoissa etenemisestä haastavaa. Kotiolosuhteet saattoivat olla vaikeat myös perheenjäsenten alkoholismien tai sairastamisten vuoksi.

Selviytymistarinat eivät ala etenijöiden tarinoiden tapaan romanttisesti lukemaan oppimisen kuvauksilla. Sen sijaan jo alussa tehdään selväksi, että opintie ei ollut helppo. Tarinoissa näkyy koulunkäynnin mukanaan tuoma sosiaalisen eriarvoisuuden tiedostaminen. Kirjoittajat eivät käyneet yksityistunneilla, uineet kuin kalat vedessä oppikoulussa tai ilmoittautuneet ylioppilaskirjoitusten jälkeen suoraan yliopistoon.

Selviytymistarinoissa kuvataan itsenäisyyden alun Suomea, jonka yhteiskuntaluokkajot pätevät myös koulumaailmassa. Työväestö ja porvaristo suosivat valtionkouluja, jotka olivat yksityisiä halvempia. Sen sijaan varakkaiden lapset kävivät yksityisiä oppikouluja. Myös valtion oppikoulut olivat maksullisia, mutta vähävaraisten perheiden lapsilla oli mahdollisuus päästä oppikouluun niin sanotuinä vapaaoppilaina. (Kiuasmaa 1982, 388–391.) Vaikka vapaaoppilaina oleminen tarjosi mahdollisuuden opiskeluun, sen vaarana oli leimaantuminen. Oppilaille oli selvää, ketkä otettiin ”armosta” opiskelamaan.

Luokkasidonnainen ajatusmaailma heijastui koulutielle useilla tavoilla, mikäli oppikouluun onnistuttiin pääsemään. Aineiston hähdyttävimpänä kuvauksia on työväenluokkastaustaisen miehen kokemus sisällissodan aikaisen yhteiskunnan kahtiajaon heijastumisesta koulunkäyntiin: ”Alku oli hyvinkin hankalaa, punikin kakarana jouduin ryömiämään luudanvarren alta, jota miesopettaja piteli, luokkaan. Oikeaan perheeseen syntyneet saivat kävellä sisään, silloin puomi nousi.” (1925, M.) Sisällissodan raskaat muistot olivat koulun arkea, eivätkä yhteiskuntaluokka-

kokemukset rajoittuneet pelkästään luokkuhuoneisiin. Myös koulujärjestelmä itsessään toteutti ja vahvisti rakenteillaan luokkajakoja.

Samoin kuin osassa etenemistarinoita, osalle selviytymistarinoiden kirjoittajista opintie avautui omien vanhempien kariutuneiden unelmien edesauttamana. Vanhempien kannustus ei ole kuitenkaan selviytymistarinoissa tarkoittanut sitä, että läsnä olisi ollut koulutietä helpottavaa kulttuurista pääomaa. Seuraavassa lainauksessa miesvastaaja kertoo ulkopuolisuuden tunteestaan oppikoulussa:

(...) koulua kävivät vain varakkaiden lapset, mikä erikoisesti näkyi opinahjossani [kotikylyä] lyseossa. Koti ei pystynyt antamaan minulle sellaisia tietoavuja kuten niin sanotuille parempiosaisille. Tämä vaikutti siihen, että koki lahjansa rajoittuneeksi saaden alemmuuskomplekseja, jotka eivät voineet olla vaikuttamatta tuloksiin. (1924, M.)

Edellinen lainaus havainnollistaa koulutukselliseen liikkuvuuteen liittyviä haasteita, toiseuden kokemuksia ja bourdieulaisittain ilmaistuna symbolisen väkivallan tuottamaa vierauden tuntua, jota oppilaan habituksen ja kentän yhteensopimattomuus on tuottanut. Aineistossa sosiaalisen nousun aiheuttamat epävarmuuden ristiriitaiset tunteet näkyvät edellisen kaltaisina kuvauksina erilaisten kulttuuristen ymmärrysten ”törmäyskursseista”. Työväenluokkaan kuulumisen ja työväenkulttuurin ilmentäminen, kielenkäyttötavat ja kouluttautumiseen liittyvät asenteet on nähty esteenä koulussa menestymiselle. Epäedullisesta asemasta noustakseen oppilaan on käännettävä selkensä juurilleen ja omaksuttava oikea, keskiluokkainen tapa olla, käyttää kieltä ja toimia. (Willis 1984, 143–168.) Siirtyminen sosiaalisessa hierarkiassa ylöspäin saattaa aiheuttaa ongelmallisen rakenteellisen kaksoissidoksen eli tilanteen, jossa yksilö kokee olevansa osa kahta eri kulttuuria, mutta ei pysty identifioitumaan täydellisesti kumpaankaan (Bourdieu 2000, 160; Wilson 2002; Lucas 2011).

Kerronta vanhempien asenteista suhteessa koulunkäyntiin kiinnittyy työväenluokan kulttuuriseen ymmärrykseen ”oikeasta työstä”. Koska työväenluokkainen ymmärrys työstä kytkeytyy ruumiillisuuteen, fyysiseen

voimaan ja käsien käyttöön, koulunkäynti – erityisesti yleissivistävä oppikoulu – ei edustanut rationaalista tapaa edetä elämässä. (vrt. Wilson 2002.) Lapsen lukeneisuus näyttäytyi uhkana, selän kääntämisenä maskuliiniselle, työväenluokkaiselle identiteetille. Vanhempien koulutuskielteisten asenteiden takana saattoikin olla inhimillinen pelko lapsen menettämistä porvarilliseen ”herrojen” maailmaan. Naisvastaaja kertoo isänsä suhtautumisesta koulutukseen seuraavaa:

Koulu olisi maksanut ja vanhempani, varsinkin isä, oli sitä mieltä että ei koulu ole ainoa tapa edetä elämässä – ja minä olin katkera, kun en päässyt oppikouluun, kun opettajan mielestä edellytyksiä olisi ollut. Vanhempieni mielestä ei käynyt laatuun, että yksi käsipari talon töistä olisi puuttunut. (1939, N.)

Koska selviytymistarinoiden kirjoittajat tulevat pääosin kulttuurisilta resursein taan vaatimattomista perheistä, opinteillä etenemisen kannalta ratkaisevaa tukea voitiin saada perheen ulkopuolelta. Tätinsä luona koulujärjestelyjen vuoksi asunut nainen kirjoittaa saaneensa mahdollisuuden kerryttää kulttuuripääomaansa hankkiutumalla opettajansa kannustamana kotiopettajaksi ruotsalaisperheeseen.

Seuraavaksi kesäksi matematiikan opettajani, luokanvalvojani ja partiojohtaja, ehdotti ”kotiopettajaksi” menoa [kaupungin nimi], opettamaan suomea 2- ja 5-vuotiaille ruotsalaisperheen tyttärille. Palkkaa en saanut rahallisesti, joten tätini ei aluksi ollut halukas päästämään minua, mutta kait luokanvalvojani sai hänet ylipuhutuksi. Nyt jälkepäin olen ajatellut, että se, mitä tuona kesänä opin ja sain, oli varmasti sellaista, mitä ei kyllä rahalla olisi voinut korvatakaan. Opin tärkeitä käyttäytymistapoja, joihin totuin, kun olin perheen ”finska flickan”, joka oli mukana retkillä, kaupunkimatkailuilla, vierailuilla jne. (1921, N.)

### KOMPROMISSITARINAT

Kompromissitarinat ovat aineiston tyypillisimpiä tarinoita, niin sanottuja tavallisia tarinoita: opinteiden ei kerrota sujuneen täysin mutkattomasti ja koulutukseen liittyvistä ykköstoiveista on jouduttu tinkimään. Tarinoiden tavallisuus näkyy esimerkiksi tuonaikai-

nessa koulumaailmassa tyypillisten ehtojen saamisena sekä kerronnassa siitä, kuinka oppikoulun ovet eivät auenneet ensimmäisellä kerralla. Kompromissitarinoiden ydintä ovat kokemukset pula- ja sota-ajasta. Selviytymistarinoihin verrattuna olennaista on se, että haasteellisia tilanteita perustellaan neutraalisti kompromisseina suhteessa vallinneisiin olosuhteisiin. Taloudellista ahdinkoa ja työtä elinehtona kuvataan jaettuina ymmärryksinä asioiden tilasta, joihin nojautuen opiskeluun liittyvistä haaveista luopuminen tehdään lukijalle ymmärrettäväksi. Tyytyväisyyttä opin-teillä etenemiseen rakennetaan kompromissien kautta.

”Luoja ei laiskoja elätä”, sanottiin lapsuudessa. Niinpä minäkin jouduin koulun jälkeen välittömästi työelämään. Se oli iso askel lapsuudesta aikuisten maailmaan ja eri paikkakunnalle. Siellä hakeuduin vapaa-aikanani työväenopistoon ja sen moninaisiin mahdollisuuksiin. Tällainen opiskelumuoto sopi minulle. Tavoitteellinen opiskelu olisi vaatinut tiiviimpää paneutumista asiaan. Se olisi edellyttänyt myös, varsinkin myöhemmässä vaiheessa, sekä aikaa että rahaa. (1930, N.)

Neuvottelutilanteiden koulunkäynnin ja olosuhteiden välillä kerrotaan olleen moninaisia. Koulunkäynti lopetettiin niin sanotuista järkisyistä: lapsuuden kotona tarvittiin työvoimaa, jompikumpi vanhemmista sairastui vakavasti tai rahasta oli kova pula:

Olimme pohtineet kysymystä lukio vai opisto. Isäni äkillinen kuolema selvitti tilanteen. Äidille jäi velkainen omakotitalo ja kolme nuorempaa veljeä lisäkseni. Leipään piti päästä kiinni nopeasti. Onneksi, kiitos äidin uurasuuden, sain käydä kauppaopiston. (1939, N.)

Tehdyissä päätöksissä ei korosteta lapsuudenperheen kulttuuristen resurssien – niiden niukkuuden tai runsauden – merkitystä, toisin kuin etenemis- ja selviytymistarinoissa. Siinä missä etenemistarinoissa kerrotaan vanhemmilta saadusta tuesta, kompromissitarinat täyttyvät velvollisuudentunteista ja vastuunotosta suhteessa lapsuuden perheeseen: ”Kävin keskikoulun Lyseossa eikä opinnot kiinnostanut enempää. Olihan isä kuollut v. 1946 ja jäimme lapset ja äiti (44 v.) orvoiksi ja leskeksi. Tilamme oli melko suuri n. 50 ha

viljeltyä ja 25–30 lehmää, joten työtä oli kotonakin.” (1933, M.)

Kun kompromisseja olosuhteiden ja opiskeluhaluisten välillä tehtiin, korostettiin itsenäisyyttä suhteessa tehtyihin päätöksiin:

Kävin 5 vuotta siis keskikoulun. Olisin kylä saanut käydä lukionkin, mutta halusin itse lopettaa ja mennä työhön. Vanhempani olivat rakentaneet omakotitalon ja velkakin varmasti oli siinä syy ratkaisuuni. Vanhempani eivät painostaneet kumpaankaan ratkaisuun. (1931, N.)

Kompromissitarinoissa toiseutta aiheutti tyypillisesti maalais-kaupunkilais-erottelu. Oppikoulun aloittaminen tarkoitti monelle pitkiä koulumatkoja naapuripaikkakuntien oppikouluihin tai muuttoa vieraalle paikkakunnalle, tyypillisesti sukulaisten luo tai asuntoihin. Ratkaisujen tekemisessä painoivat raha ja vanhempien asenteet, mutta myös vastaajien itsensä suhtautuminen oppikouluun lähtöön. Koska kirjoittajat ovat olleet tyypillisesti vasta 11-vuotiaita oppikouluun lähtiessään, on muutto pois kotoa koettu raskaana. Kulttuurireproduktioteorian lähtökohdista kiinnostava (vasta)esimerkki on lääkäriperheessä maalla kasvaneen naisen kokemus toiseudesta suhteessa kaupungissa asuviin koulutovereihinsa: ”Oppikouluun siirtyminen oli minulle vaikea vaihe, koska ikävöin tuttuja koulutovereita ja tunsin itseni kovin erilaiseksi kuin kaupunkilaistytöt.” (1938, N.)

Toiseutta koettiin myös uskonnolliseen vakaumukseen liittyen. Itsenäisyyden ajan jälkeisessä Suomessa sisällissodan aikainen kahtiajako punaisiin ja valkoisiin heijastui koulunkäyntiin kysymyksenä luterilaisen uskonnon asemasta (ks. esim. Saine 2000). Yksittäisiä kirkon edustajia lukuun ottamatta kirkon johto oli kääntynyt valkoisen Suomen puoleen (Heino 1988, 6–7). Vaikka vuonna 1919 julistetun uskonnonvapauden jälkeen luterilaista uskoa ei tunnustettu enää valtion ideologiana, kirkon ja valtion side säilyi edelleen vahvana (Brotherus 1923, 265–266) heijastuen myös koulunkäyntiin:

Yläluokille siirryttyäni sain ankarat asenteelliset opettajat. Kirkosta eronneiden vanhempien lapsena jouduin eri kastiin kuin muut. Kävin kuitenkin uskonnontunneilla, jotta vält-

täisin opettajien julkisen painostuksen, jota he osoittivat muutamia muita kirkkoon kuulumattomia lapsia kohtaan, jotka eivät osallistuneet uskontunneille. En kuitenkaan päässyt yhtään helpommalla, mutta päätin oppia paitsi uskonnon historiaa, myös selviämistä toisesta. (1930, N.)

Luokkayhteiskuntakokemukset kulkevat kompromissitarinoiden taustalla. Opettajien pyynnöistä huolimatta vanhemmat eivät välttämättä suostuneet – joko taloudellisista tai periaatteellisista syistä – lahjakkaiden lastensa kouluttamiseen (ks. myös Koski 2003). Koulussa alaluokilla hyvin pärjännyt työläistäustainen nainen kertoo yhteiskunnallisten jakojen vaikutuksesta omaan koulutiehensä. Kompromissitarinoille tyypillisesti vastaaja ei syytä vanhempiaan oppikouluhaaveiden kariutumisesta vaan näkee haastavien olojen vaikuttaneen isänsä päätökseen:

Opettaja halusi siirtää minut kesken lukukauden seuraavalle luokalle ja pyysi tarkastajan lupaa. Sitä hän ei kuitenkaan saanut. Näin jälkeinpäin ajatellen asiaan lienee vaikuttanut se, että samalla luokalla oli sattumalta saman kylän silmäätekevien lapsia. (...) Mainitsemani luokkajakko vaikutti asiaan myös silloin, kun opettaja kävi kotonani puhumassa oppikouluun menostani. Isäni oli sitä mieltä että ”työläisten lapsista ei herroja kouluteta”. Toki asiaan vaikuttivat aivan käytännön seikat. Asuinpaikkakunnallamme ei ollut silloin oppikoulua, joten siihen ei ollut taloudellisia mahdollisuuksia. Myöhemmin, kun koulu sinne saatiin, nuorin sisaremmme meistä kuudesta sai sinne mennä. (1930, N.)

#### AJAUTUMIS- JA PETTYMYSTARINAT

Osassa opinteiden tarinoista ei päädytä koulutushaaveiden kannalta onnelliseen lopputulokseen. Tällaisten tarinoiden ytimessä ovat koulutussuunnitelmiin ja -haaveisiin liittyvät pettymykset. Luokittelin haaveiden kariutumisesta kertovat tarinat pettymys- ja ajautumistarinoiksi sillä perusteella, oliko perheen tuki koettu riittäväksi opinteillä etenemisessä vai ei.

Ajautumistarinoissa vanhemmat ovat suhtautuneet kouluttautumiseen positiivisesti ja kotoa on saatu tarpeeksi kulttuurisia eväitä kou-

lutielle, mutta opinteillä on tapahtunut jotain ennakoimatonta, minkä vuoksi koulunkäynti on tyssännyt. Ajautumistarinoita on aineistos-  
sa vain kaksi.

Opin lukemaan alle kouluikäisenä, miten, sitä en muista, mutta kerran tuleva alakoulun opettajani oli kotonani vierailulla, ja hänen käyntinsä jälkeen en löytänyt kirjaani mistään ennen kuin äiti kyllästyi hakemiseeni ja kertoi, että opettaja oli sanonut olevan parempi, jollei lapsi lukisi ennen kouluun tuloa. No, meilähän ei sellainen suositus pätenyt. (1920, N.)

Ajautumistarinoiden kirjoittajat ovat kohdanneet tapahtumia, joissa kodin kulttuurisista resursseista ei ole ollut apua. Ensimmäisen lainauksen kirjoittaja kertoo opintojen katkenneen vakavan sairauden vuoksi. Toisessa tapaturma itsessään ei estänyt koulunkäyntiä, mutta sen jättämät fyysiset jäljet koettelivat naiskirjoittajan itseluottamusta ja vaikeuttivat näin opintojen etenemistä.

Ylioppilas-syksynä todettiin tuberkuloosi, mikä katkaisi matematiikan opiskelunsa alkuunsa. Suoritin sitten kirjasto-tutkimuksen ja vasta yli 20 vuoden kuluttua yhteiskuntatutkimuksen. Sairausaikani n. 7 – 8 vuotta rajoitti opiskeluni, koska terveinäkin aikoina tuli pitää hyvää huolta kunnosta ja välttää rasituksia. (1926, N.)

Tuona talvena, sattui kohdalleni tapahtuma, joka on muokannut loppuelämäni. Jouduin suksimäessä ”kolariin” toisen laskettelijan kanssa. Isku kohdistui kasvoihini, luunmurtumiin ja kannatuslihaksiin, niin että ulkonäköni muuttui totaalisesti. Silloin ei ollut plastiikkakirurgia. (...) Sain ulkomuodostani sielullisen trauman, jota olen ”laahannut” mukani näihin päiviin saakka. (1920, N.)

Ajautumis- ja pettymystarinoille tyypilliset ikävät tapahtumat muodostivat opintojen etenemistä hankaloittaneen ongelmien vyöhykkeen. Suksimäessä itsensä loukannut ajautumistarinan kirjoittaja pohtii huonoa itsetuntoaan ja sitä, että on valinnallaan tuottanut myös vanhemmilleen pettymyksen.

Alemmuudentuntoni ja itseluottamuksen puute, aiheutti sen, että keskikoulun jälkeen menin kauppaopistoon. Pidän ylioppilastutkimintoa sellaisena, josta en millään selviä. Vaikka luokanvalvojamme mielestä, yli kahdeksan keskiarvoni oli sellainen, että sillä pitäisi tulla

kuudennelle.(...) lapsena oli itsestään selvyys, että menen oppikouluun, ja etten silloin suorittanut ylioppilastutkimintoa, oli varmaan vanhemmilleni pettymys. Jospa minulla olisi ollut rahtu itsetuntoa! (1920, N.)

Pettymystarinoissa koulukokemusten kerrotaan olleen raskaita ensimmäisistä kouluvuosista lähtien. Toisin kuin ajautumistarinoissa, perheen tuki koettiin alusta alkaen heikoksi, ja tuen ja tietämyksen puute nähtiin esteenä opinteillä etenemiselle. Naisvastaaja kertoo isänsä muuttuneen sodan jälkeen ja hankaloittaneen alituisilla työpaikkojen vaihdoksilla hänen koulunkäyntiään:

Äitini kertoman mukaan Isäni oli sodan jälkeen aivan toinen mies kuin ennen sotaa. Isä oli kriisissä.(...) En muistele kouluajokiani ilolla. Jonkinlainen raskaudentunto liittyy tuohon pitkään ajanjaksoon elämässäni. Jännitin ja pelkäsin koulussa. Isäni ilmeisesti piti oppikouluun menoa itsestäänselvytyksenä. Äitini asenteesta en tiedä. En ainakaan muista Hänen mitenkään valvoneen koulutöitäni. (...) Alkutaipaleella vuosia joka syksy uusi koulu, uusi opettaja ja uudet koulutoverit! Miten ollenkaan selvisin? (1938, N.)

Kirjoittajan isä toivoi kyllä tyttärensä jatkavan oppikoulussa, mutta toive ei konkretisoitunut tueksi tyttären opintiellä. Jännittämisestä jo alaluokilla kärsinyt kirjoittaja olisi toivonut vanhemmiltaan enemmän tukea ja on katkera isälleen, jonka työn perässä perhe on joutunut muuttamaan monta kertaa kouluvuosien aikana.

Lapsuudenperheen tuen puuttumisesta kerrotaan myös epäsuoremmin epäoikeudenmukaisuuden tunteina:

Voi olla, että alun perin toiveet olivat epärealistiset, kukaan ei osannut kait oikein kannustaa vaan pikemminkin tunsin olevani varsinaisen painolasti. (...) ja ehkäpä olisi ollut tarpeen joku ohjaus, mutta eihän silloin semmoisia köyhillä ollut. (1936, N.)

Pääsin kesäksi Ruotsiin serkkujen ja tädin luo muka kieltä oppimaan. Kielen oppimisen sijaan sain tädin sanomana ymmärtää, että mitä minä, hänen köyhän siskonsa tyttö, oppikoulua kävisin, kun heidänkään, varakkaitten maalaisten lapsia ei panna oppikouluun. Venyttelin Ruotsissa oloa niin kauan, että en ehtinyt ehtoja suorittamaan vaan sanoin palaavani ta-

kaisin kansakouluun. Seuraavana keväänä ehdotin äidille, että nyt menisin takaisin tyttöseoon, mutta äiti katsoi, että mitä se edestakainen huopaaminen ja soutaminen on, ei mitään. Isältä en ole koskaan kuullut sanan sanaa elämäni tueksi. (1939, N.)

Riittäväksi koettu tuki tarkoittaa tämän artikkelin luokittelukriteerinä ensisijaisesti kokemusta vanhempien tarjoamasta tuesta sekä myös samanmielisyydestä suhteessa koulutautumissuunnitelmiin. Erimielisyyttä vanhempien kanssa saattoi tulla alan valinnasta: ”Isäni ihaili liike-elämää ja opettajani suositteli minulle taidealaa. Mutta kun kerroin isäleni hän sanoi ’kuolet nälkään’. Se siitä!” Vaikka koti olisi tarjonnut kulttuuripääomaltaan hyvät lähtökohdat opinteillä etenemiselle, analyysissäni tulkitsin edellisenkaltaiset kokemukset alavalinnan erimielisyydestä tarinoiksi, joissa ei ole koettu saadun riittävää tukea kotoa. Näin aineistoa tulkittaessa kyseessä on pettymystarina eikä hyvistä olosuhteista huonoihin päättyvä ajautumistarina.

Ajautumistarinoita on vähemmän kuin voisi odottaa. Sen lisäksi, että ikääntyvien yliopiston opiskelijoiden koulumyönteisyys todennäköisesti vaikuttaa tarinatyypin määrällisiin eroihin, ilmiössä on kyse samasta asiasta, jota elämäkerrallisia aineistoja luonnehdittaessa on kuvattu onnellisuusmuurin käsitteellä (Kortteinen 1982; Roos 1987). Mikäli lähtökohdat opinteillä etenemiselle ovat olleet hyvät, mutta ei silti ole päästy etenemään, ei asiaa todennäköisesti prosessoida opintien tarinaksi yhtä mielellään kuin kulttuurisesti hyväksytympiä tarinoita etenemisestä, selviytymisestä tai eräänlaisesta itsestä riippumattomasta paitsiossa olost, kuten pettymystarinoissa.

### OPINTEIDEN TARINOITA YHDISTÄVÄT JA EROTTAVAT KOKEMUKSET

Oppikouluun pyrkimistilanteiden korostuminen 1920–1930-luvuilla syntyneiden opinteiden tarinoissa valottaa sitä, kuinka opinteillä etenemiskokemuksia voidaan kuvata, ei vain yleisesti ikään tai yhteiskunnalliseen asemaan liittyvinä, vaan myös sukupolvisidonnaisina, määrättyihin kokemuksiin

kiinnittyneinä. Kompromissitarinat aineistoa halkovine sukupolvikokemuksineen ovat tämän aineiston tyyppitarinoita. Niiden ydintä ovat itsenäistymisen jälkeisessä Suomessa koulunsa käyneiden jaetut kokemukset tuonaikaisista yhteiskunnallisista olosuhteista – taloudellisten resurssien niukkuus, sota- ja pula-ajan haasteet ja oppikoulujärjestelmän erottelevuus. Tarinoissa tehdyt kompromissit, kuten työnteko elinehtona, avuntarve kotona, koulutuksen maksullisuus tai pitkät koulumatkat eivät toimi nykyään samaan tapaan yleisesti ymmärrettyinä ja hyväksytyinä syinä opintojen lopettamiselle. Kyseisille ikäluokille tyypilliset koulunkäynnin haasteet lisäävät ymmärrystä siitä, miksi koulutukseen suhtaudutaan pikemminkin ihanteena kuin itsestään selvytensä (Kauppila 1996; 2002; ks. myös Muhonen 2011).

Olen avannut artikkelissa koulutukseen kiinnittyviä valintatilanteita kulttuurisen uusintamisen käsitteillä: valintojen taustalla olevilla erilaisilla kulttuurisilla ymmärryksillä sekä bourdieulaisilla habituksen, kulttuurisen pääoman ja symbolisen väkivallan käsitteillä. Tarinatyypit eroavat siinä, kuinka vahvasti ne kietoutuvat kulttuurisen uusintamisen ilmiöön. Selvimmin kodin tuki tai tuen puute nostetaan esiin etenemis- ja selviytymistarinoissa. Sen sijaan ajautumis- ja pettymystarinoissa opinteillä etenemisen syyt ovat yksilöllisempiä ja sattumanvaraisempia ja yhteys kodin kulttuurisiin resursseihin on heikompi. Kompromissitarinoissa luokkayhteiskuntakokemukset kulkevat taustalla ja etenemisen haasteiden nähdään johtuvan yhteiskunnallisista haastavista olosuhteista, ei niinkään kodin tuen puutteesta. Rakenteellisten ja yksilöllisten tekijöiden ohella tarina-aineistossa korostuu ihmisten tapa kertoa ja kokea asioita, mikä näkyy esimerkiksi etenemistarinoissa koulunkäyntikokemusten romantisoitina tai vastaavasti pettymystarinoissa tunnepitoisena kertomisena koetuista epäoikeudenmukaisuuksista ja henkilökohtaisista hankaluuksista.

Jaettujen kokemusten ohella tutkimus havainnollistaa opinteillä etenemisen heterogeenisyyttä, joka rakentuu pitkälti sisällissodan voimistamille, sääty-yhteiskunnan perua oleville yhteiskuntaluokkakokemuksille. Opinteiden

tarinoissa kuvataan suomalaista yhteiskuntaa, jossa yhteiskunnan luokkajaot olivat koulun arkea. Toiseuden kokemuksia opinteillä etenemisessä tuottivat yhteiskuntaluokan ohella maalaisuus, sukupuoleen kiinnittyvät rooliodotukset sekä uskonnolliseen vakaumukseen tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvät syyt. Paremmista olosuhteista lähteneet eivät prosessoisi samaan tapaan taustansa merkitystä opinteillä etenemisessä. Yhteiskunnalliset jaot eivät näykään myötävirtaan kulkeneiden kerronnassa, vaan ne paikallistuvat toiseutta kokeneiden tarinoihin: yhteiskuntaluokka työväenluokkaisina kokemuksina, uskonnolliset tekijät luterilaiseen kirkkoon kuulumatomuutena ja alueellisuus tyypillisesti maalla asumisen sekä ”maalaisuuden” haasteina.

Puheet yhteiskuntaluokasta eivät ole viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikaisen suomalaisen sosiologian keskiötä. Luokkatutkimusta torjuttiin pitkään vertauskuvala Suomesta yhtenä suurena keskiluokkana, ja luokkien sijaan oli korrektimpaa puhua kerrostumista. (Tolonen 2008; Lappalainen 2012.) Samaan tapaan ranskalaista luokkayhteiskuntaa alun perin kuvanneen Bourdieun teorian soveltamista Suomen kontekstiin on kritisoitu jo kliseiseksi muuttuneella havainnolla suomalaisen koulutuksen, kulttuuriharastusten ja elämäntapojen erojen vähäisyydestä. Viime vuosina kiinnostus yhteiskuntaluokkakeskusteluihin on kuitenkin virinnyt uudelleen. Kaikenkattavien luokittelujen ja luokkatietoisuuden tutkimisen sijaan uudemmissa keskusteluissa on tarkasteltu mahdollisuuksia tutkia yhteiskuntaluokkaa kulttuurin kautta tarkastelemalla kulttuurisia käytäntöjä, erojen tuottamista ja identiteettejä ihmisten arjessa. (Tolonen 2008.)

Opinteiden tarinoissa toimijoiden ja rakenteiden välinen dynamiikka havainnollistuu oppikouluun pyrkimisten sekä koulunkäyntikokemusten kiinnittymisessä sekä yksilöllisiin kokemuksiin että historiallisiin tapahtumiin ja yhteiskunnallisiin olosuhteisiin. Kulttuurisen uusintamisen ohella tarinoissa kuvataan tilanteita, joissa samantapaisissa haastavissa yhteiskunnallisissa olosuhteissa on toimittu eri tavoin: on taisteltu vastaan, hyväksytty, petytty sekä ajaututtu. Esimerkiksi

hyvin samankaltaisiksi kuvatuissa taloudellisesti tiukoissa tilanteissa on päädytty opinteillä etenemisen kannalta toisistaan poikkeaviin ratkaisuihin. Tällöin taloudellisia resursseja merkityksellisemmäksi aineistoa erottelevaksi tekijäksi nousivat kokemukset kulttuurisesta pääomasta: lapsuuden perheen kulttuurisista resursseista sekä vanhempien asenteista suhteessa koulutukseen.

Vaikka tarinat todentavat koulutuksen periytyvyyttä, ne havainnollistavat myös elämänsäntä kontingenssia (Eräsaari 2000). Perheen niukkoja kulttuurisia resursseja paikkaavat tarinoissa niin alivuokralaisina asuneet yliopisto-opiskelijat kuin kouluttautumisesta enemmän tienneet naapurit. Ratkaiseva positiivinen sysäys – joko taloudellinen apu tai henkinen kannustus ja informaatio – saattoi tulla myös työnantajan, sukulaisten tai opettajan taholta. Myös vanhempien omat toteuttamattomat haaveet siivittivät vastaajien opinteitä.

Opinteiden tarinoissa kuvataan, millaisia haasteita kulttuuripääomaltaan matalan statuksen perheistä lähtöisin olevat ovat koulumaailmassa kohdanneet. Sitä, mitä tässä aineistossa nimitetään ”tietoavujen” puuttumiseksi ja Bourdieu työväenluokkaisten habitusten ja valtakulttuurin törmäyskursiksi, on 2000-luvulla kuvattu osuvasti räpiköimisenä (Järvinen & Kolbe 2007). Huolimatta korkeakoulutuksen yleistymisestä, koulutuksen maksuttomuudesta ja hyvinvointivaltion muista tasauseriaa-asteista, koulutus periytyy yhä edelleen (Myrskylä 2009; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012). Myös nykypäivänä opiskelijat etenevät, selviytyvät, ajautuvat, pettyvät sekä tekevät kompromisseja opinteillään (vrt. Vanttaja 2002). On todettu, että eriarvoisuutta ei 2000-luvulla kasvata niinkään huono-osaisen aseman heikentyminen vaan pikemminkin se, että kaikkein hyväosaisimmilla menee entistä paremmin (Erola 2010). Nyky-Suomessa luokkaerojen esitetään näkyvän muun muassa asuinalueiden eriytyminen ja hyvien ja huonojen koulujen tasoerojen kasvuna (Järvinen ja Kolbe 2007; ks. myös Muhonen 2013). Toisaalta tilastot puhuvat rankemman huono-osaisuuden lisääntymisestä, lapsiperheiden suhteellisen

köyhyyden rajusta kasvusta sekä vanhempien ja lasten koulutustason, terveyden ja hyvinvoinnin vahvasta kohtalonyhteydestä (Paananen & Gissler 2011).

Sen ohella että sota-ajan kokeneiden opintojen tarinat havainnollistavat etenemisen kietoutumista yksilöllisiin kokemuksiin, lähiryhmien tukeen, yhteiskunnallisiin rakenteisiin sekä historiallisiin tapahtumiin, ne lisäävät ymmärrystä koulujärjestelmän ajassa muuttuvista kulttuurisen uusintamisen mekanismeista. ”Luokkaretkely” (Järvinen & Kolbe 2007) ohella nykykoululaiset kokevat moninaisista syistä, kuten sukupuolesta, etnisyydestä ja seksuaalisuudesta, johtuvaa toiseutta (Kiilakoski 2012). Erojen tuottamisprosessit ovat kuitenkin hienovaraisempia kuin ennen, eivätkä ne perustu yhteiskuntaluokkajakoon tai tuloeroihin yhtä voimakkaasti kuin esimerkiksi tämän tutkimuksen aineistossa vaan pikemminkin yksilön kulttuurisiin resursseihin sekä kykyyn käyttää näitä resursseja (Tolonen 2008; ks. myös Liljander 2012).

Elämäkerrallisen tarina-aineiston anti suhteessa suurilla rekisteriaineistoilla koulutuksellista liikkuvuutta tarkastelleeseen tutkimusperinteeseen on koulutuksellisten valintatilanteiden monipuolinen avaaminen. Eriytyisen mielenkiintoisia opinteillä etenemisen näkökulmasta ovat tilanteet, joissa vanhempien ja lasten välille on tullut erimielisyyttä alan valinnassa. Mikäli lapsi on seurannut vanhempiensa toiveita, hänen etenemisensä näyttää tilastoissa positiiviselta etenemiseltä, mutta tarinan näkökulmasta päinvastaisesti opiskeluhaaveiden kariutumiselta. Vastaavasti se, mikä näyttää tilastoissa pakolta, on voitu kokea omana, positiivisena valintana (vrt. Kauppila & Käyhkö 2005, 270). Kun tutkitaan opiskelun merkitystä ihmisen elämänkulussa, taustakoulutusta tärkeämpää ovat tutkittavien omakohtaiset kokemukset koulutushaaveiden täyttymisestä.

## VIITTEET

- 1 Lisäksi käytössäni on ollut alkuvuodesta 2003 pilottina keräämäni yhdeksän opintojen tarinaa.
- 2 Mervi Varja (2000, 152) on nostanut esille huo-

len ikääntyvien yliopistotoiminnan leimautumisesta elitistiseksi osallistujien korkean koulutustaustan vuoksi.

- 3 Aineistolainauksen lopussa suluissa oleva ensimmäisen luku on vastaajan syntymävuosi ja kirjain ilmoittaa sukupuolen.

## KIRJALLISUUS

- Ahola, Sakari (1995) Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 30, Turun yliopisto, Turku.
- Ahponen, Pirkkoliisa & Järvelä, Marja (1983) Maalta kaupunkiin, pientalilta tehtaaseen: tehdastyöläisten elämäntavan muutos. WSOY, Helsinki.
- Alasuutari, Pertti (1997) Kulttuuripääoma summamuuttujan valossa. *Sosiologia* 34:1, 3-14.
- Antikainen, Ari & Kauppila, Juha (2000) Koulutussukupolvet ja vapaan sivistystyön tulevaisuus. *Aikuiskasvatus* 20:1, 12-22.
- Blackledge David & Hunt, Barry (1985) *Sociological interpretations of education*. Routledge, London & New York.
- Bourdieu, Pierre (1998) Järjen käytännöllisyys: toiminnan teorian lähtökohtia. *Vastapaino*, Tampere.
- Bourdieu, Pierre (2000) *Pascalian meditations*. Polity Press, Cambridge.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977) *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications, London.
- Brotherus Karl Robert (1923) *Valtio ja kirkko*. Katsaus Suomen uskontolainsäädännön kehitykseen. WSOY, Porvoo.
- Erola, Jani (2010) Johdanto. Teoksessa Jani Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Gaudeamus, Helsinki, 19-26.
- Erola, Jani & Moisio, Pasi (2002) Jähmettykö Suomi? Sosiaalinen liikkuvuus ja pitkäaikäistyöttömyys Suomessa 1970-1995. *Sosiologia* 39:3, 185-199.
- Erola, Jani & Moisio, Pasi (2007) Social mobility over three generations in Finland 1950-2000. *European Sociological Review* 23:2, 169-183.
- Eräsaari, Risto (2000) *Elämänpolitiikan kontingenssi*. Teoksessa Tommi Hoikkala & J.P. Roos (toim.) *2000-luvun elämä*. Sosiologia teorioita vuosituhannen vaihteesta. Gaudeamus, Helsinki, 76-101.

- Heino, Harri (1988) Uskonnollisuuden ja kirkollisuuden muutoksia toisen maailmansodan jälkeisessä Suomessa. Kirkon tutkimuskeskus B:56, Tampere.
- Helsti, Hilikka (2000) Kotisynnytysten aikaan: etnologinen tutkimus äitiyden ja äitiysvalistuksen konflikteista. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Hyvärinen, Matti (2006) Kerronnallinen tutkimus. [http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen\\_tutkimus.pdf](http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf) (Luettu 17.9.2012).
- Hyvärinen Matti (2008) Opettajan elämäkerta rikkaana freskona. *Kasvatus & Aika* 2:2, 77-107
- Härkönen Juho (2010) Sosiaalinen periytyvyys ja sosiaalinen liikkuvuus. Teoksessa Jani Erola (toim.) Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa. Gaudeamus, Helsinki, 51-66.
- Järvinen, Katariina ja Kolbe Laura (2007) Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa. Nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta. Kirjapaja, Helsinki.
- Kaukonen, Ritva (2009) *Valtaosa uusista yliopilaista viettää väli vuoden opinnoista*. Hyvinvointikatsaus 1:2009. Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/artikkelit/2009/art\\_2009-03-16\\_001.html](http://www.stat.fi/artikkelit/2009/art_2009-03-16_001.html) (Luettu 30.11.2012).
- Kauppila, Juha (1996) Koulutus elämänsäntulun rakentajana. Teoksessa Ari Antikainen & Hannu Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. BTJ Kirjastopalvelu Oy, Helsinki, 45-108.
- Kauppila, Juha (2002) Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänsäntulun rakentajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 78, Joensuu.
- Kauppila, Päivi & Käyhkö, Mari (2005) A Life History Approach to Social Reproduction – Educational choices among young working class students. Teoksessa Ari Antikainen (toim.) *Transforming a Learning Society*. Peter Lang, Bern, 255-272.
- Kiilakoski, Tomi (2012) Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tutkimusinventari: Nuorisotutkimuksen nuorten koulukokemuksista. Tilannekatsaus marraskuu 2012. Muistiot 2012:6. Opetushallitus.
- Kiuasmaa, Kyösti (1982) Oppikoulu 1880-1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Kustannusosakeyhtiö Pohjoisten, Oulu.
- Kivinen, Osmo & Rinne, Risto (1995) Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Koulutus 1995:4. Tilastokeskus, Helsinki.
- Kivinen, Osmo, Hedman, Juha & Kaipainen, Päivi (2012) Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77:5, 559-566.
- Kortteinen, Matti (1982) Lähiö. Tutkimus elämäntapojen muutoksesta. Otava, Helsinki.
- Koski, Leena (2003) Oppikoulunuoruus 1940-1950-luvuilla. Teoksessa Sinikka Aapola & Mervi Kaarninen (toim.) Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorisohistoria. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 32. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 283-313.
- KOTA-tietokanta (2012) Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://kotaplus.csc.fi/online/Etu-sivu.do> (Luettu 17.9.2012).
- Kuittinen, Matti ja Minkkinen, Juha (1989) Yliopisto-opiskelijan kulttuuripääoma ja tulevaisuuteen suuntautuminen: tutkimus Joensuun yliopiston suomen kielen ja tietojenkäsittelyopin opiskelijoista. Joensuun yliopisto, Joensuu.
- Kulmala, Anna (2006) Kerrottuja kokemuksia leimatusta identiteetistä ja toiseudesta. Tampere University Press, Tampere.
- Käyhkö, Mari & Tuupanen, Päivi (1996) Työläisperheestä opintielle – reproduktion ilmeneminen nuorten arkielämässä. Teoksessa Ari Antikainen & Hannu Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. BTJ Kirjastopalvelu Oy, Helsinki, 109-158.
- Lappalainen, Sirpa (2012) Beverley Skeggs – sukupuolen ja yhteiskuntaluokan piilotetut agendat. Teoksessa Tapio Aittola (toim.) Kasvatustieteologian suunnannäyttäjiä. Gaudeamus, Helsinki, 288-306.
- Liljander, Juha-Pekka (1996) Statusvoittojen ja tappioiden tiet korkeakoulutuksessa: keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen opintouran taitekohtina. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Liljander, Juha-Pekka (2012) Koulutus, symbolinen väkivalta ja yhteiskunnallinen eriarvoisuus. Teoksessa Tapio Aittola (toim.) Kasvatustieteologian suunnannäyttäjiä. Gaudeamus, Helsinki, 138-160.
- Lucas, Kristen (2011) The working class promise: A communicative account of mobility-based



- ambivalences. *Communication Monographs*, 78:3, 347–369.
- Muhonen, Reetta (2011) Opiskelua Humboldtin hengessä – ikääntyvien yliopistot yliopistollisuutta etsimässä. Teoksessa Johanna Lasonen & Jani Ursin (toim.) *Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Jyväskylä.
- Muhonen, Reetta (2013) Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus – Missä menet, Suomi? *Alusta! Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden verkolehti* 29.1.2013.
- Muhonen, Reetta & Ojala, Hanna (2004) Ajassa muuttuva kolmas ikä. *Gerontologia* 18:1, 10–17.
- Myrskylä, Pekka (2009) Koulutus periytyy yhä edelleen. Hyvinvointikatsaus 1:2009. Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/artikkelit/2009/art\\_2009-03-16\\_002.html](http://www.stat.fi/artikkelit/2009/art_2009-03-16_002.html) (Luettu 17.9.2012)
- Nori, Hanna (2011) Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloiille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turun yliopiston julkaisuja, Turku.
- Ojala, Hanna (2010) Opiskelemissa tavallaan. *Vanhat naiset ikäihmisten yliopistossa*. Tampere University Press, Tampere.
- OPM (2010) Suomen väestön koulutustason vahvuudet ja heikkoudet. Opetus- ja kulttuuriministeriön politiikka-analyysi 2010:3. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmpol03.pdf?lang=fi> (Luettu 17.9.2012).
- Paananen, Reija & Gissler, Mika (2011) Lapsuuden köyhyys heijastuu myöhempään elämään. *THL verkkouutinen* 14.1.2011. [http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/fi/uutinen?id=23956](http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/uutinen?id=23956) (Luettu 17.9.2012).
- Pöntinen, Seppo (1983) Social mobility and social structure. A comparison of Scandinavian countries. *Commentationes Scientiarum Socialium* 20. Suomen Tiedeseura, Helsinki.
- Rinne, Risto (1989) Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:135.
- Roos, J.P. (1987) *Suomalainen elämä*. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.
- Saarenheimo Marja (1997) *Jos etsit kadonnutta aikaa*. Vastapaino, Tampere.
- Saine, Harri (2000) *Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla*. Turun yliopisto, Turku.
- Tilastokeskus (2007) *Suomi 1917–2007: Koulutus Suomessa*. <http://www.stat.fi/tup/suomi90/marraskuu.html> (Luettu 17.9.2012).
- Tolonen, Tarja (2008) *Yhteiskuntaluokka: menneisyyden dinosauruksen luiden kolinaa?* Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Vastapaino, Tampere, 8–17.
- Tuomaala, Saara (2008) *Työteliäksi, miehiksi ja naisiksi – mutta miten?* *Jatko-opetus 1900-luvun jakautuneessa Suomessa*. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Vastapaino, Tampere, 148–174.
- Vanttaja, Markku (2002) *Koulumenestyjät*. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Akateeminen väitöskirja. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku.
- Varja, Mervi (2000) *Ikäihmisten yliopisto vuonna nollanolla*. Teoksessa Pekka Sallila (toim.) *Oppiminen ja ikääntyminen*. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, Helsinki, 142–163.
- Virtanen, Matti (1999) *Sukupolven tasot, fraktiot ja elämänkaari*. *Sosiologia*, 36:2, 81–94.
- Willis, Paul (1984) *Koulunpenkiltä palkkatyöhön*. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Vastapaino, Tampere.
- Wilson, Janelle (2002) *Blue ring around a white collar: an application of marginality*. *ETC: A Review of General Semantics* 59:1, 25–31.