



Väisänen Vappu

”Kaikista on ollu hyötyä mitä on tehny ja että ne on aina vieny etiäpäin.”

Naisten kertomuksia ketjukouluttautumisesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma, Luokanopettaja
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Kaikista on ollu hyötyä mitä on tehny ja että ne on aina vieny etiäpäin.” Naisten kertomuksia ketjukouluttautumisesta (Vappu Väisänen)

Pro gradu -tutkielma, 75 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2020

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee ketjukouluttautujien koulutuspolkuja elämäkerrallisen tutkimuksen keinoin. Koulutukseen hakeutuminen nähdään keskeisimpänä tavoitteena työllistymisen sijaan koulutuksen muodostuttua itsestäänselvyydeksi nuoremmille sukupolville. Moni hakeutuu itselleen sopimattomaan koulutukseen ja voi päätyä suorittamaan useita tutkintoja.

Ketjukouluttautumisen käsite voidaan nähdä elinikäisen oppimisen alakäsitteenä sen tarkoittaessa useaan tutkintoon johtavan koulutuksen suorittamista peräkkäin jo nuorella iällä. Käsitettä ei ole aiemmin määritelty eikä ilmiön syitä ole tutkittu. Ketjukouluttautumisen voidaan nähdä olevan elinikäisen oppimisen mukaista toimintaa. Samanaikaisesti se ei toteuta koulutuksen tehokkuuteen ja nopeaan työelämään siirtymiseen painottuvia koulutuspoliittisia tavoitteita. Tutkimuksen tavoitteena on määritellä ilmiö tieteellisessä kontekstissa ja löytää syitä sen takana. Laajemmassa mittakaavassa ilmiön tutkiminen voi edesauttaa koulutuspoliittista suunnittelua ja koulutuksen kehittämistä.

Tutkimus on kerronnallinen tutkimus, joka toteutettiin elämäkertatutkimuksena. Aineiston tuottaminen tapahtui syvähaastattelemalla kahta 25–35-vuotiasta vähintään kaksi tutkintoa suorittanutta naista. Maija suoritti haastatteluhetkellä yliopistotutkintoa suorittuaan aiemmin ammattikoulu- ja ammattikorkeakoulututkinnon. Erika oli suorittanut kolme ammattikoulututkintoa. Analyysi toteutettiin narratiivisen ja narratiivien analyysin keinoin.

Ketjukouluttautujien koulutuspolkujen merkittävimmit tekijöiksi nousivat sosiaaliset suhteet, koulukokemukset ja identiteetti kouluympäristössä, vaikeus hahmottaa tulevaisuutta sekä kokemukset itsestä ja omasta osaamisesta. Sosiaalisista suhteista kaveri- ja parisuhteet nousivat merkityksellisimmiksi tekijöiksi koulutusvalintoja tehtäessä. Haastateltavien suhde vanhempiin ja opettajiin rakentui vahvasti luottamuksen kautta. Samanaikaisesti koulukokemukset painottuivat vähäiseen vahvuuksien tukemiseen ja pyrkimykseen miellyttää opettajaa. Tyypilliseksi piirteiksi nousivat uratoiveiden ja suunnan puute sekä heikko itsetunto hyvästä koulumenestyksestä huolimatta.

Avainsanat: elinikäinen oppiminen, elämänkulku, ketjukouluttautuminen, koulutus, koulutusvalinnat, moninkertainen koulutus

Sisältö

1	Johdanto	4
1.1	Tutkijan positio.....	5
1.2	Tutkimuskysymykset.....	6
2	Tutkimuksen konteksti ja teoreettis-käsitteelliset lähtökohdat	9
2.1	Elämäntietä.....	9
2.2	Koulutus ja oppiminen.....	10
2.3	Elinikäinen oppiminen ja ketjukouluttautumisen käsite.....	12
2.4	Suomalainen yhteiskunta ja koulutusjärjestelmä 1990–2010-luvuilla tutkimuksen kontekstina	15
3	Tutkimuksen toteutus	19
3.1	Elämäkertatutkimus kerronnallisen tutkimuksen osa-alueena	19
3.2	Aineiston tuottaminen.....	22
3.3	Analyysi.....	27
4	Tulokset	34
4.1	Maijan kertomus	34
4.2	Erikan kertomus.....	43
4.3	Koulutuspolkujen merkittävät kokemukset ja koulutuspäätöksien kannalta merkittävät tekijät	53
4.3.1	<i>Sosiaaliset suhteet</i>	53
4.3.2	<i>Koulukokemukset ja identiteetti kouluympäristössä</i>	56
4.3.3	<i>Vaikeus hahmottaa tulevaisuutta</i>	58
4.3.4	<i>Kokemukset itsestä ja omasta osaamisesta</i>	60
5	Pohdinta ja johtopäätökset	62
5.1	Luotettavuus ja eettisyys	65
5.2	Jatkotutkimusaiheet	67
	Lähteet / References	69

1 Johdanto

Monella oman ikäluokkani edustajista on takanaan enemmän kuin yksi koulutus. Yhteiskunnan muuttumisen myötä ihmisten koulutusaika on pidentynyt lapsuus- ja nuoruusvuosista koko eliniän jatkuvaksi oppimiseksi (Vuorikoski, 2003a, 30). Vuonna 2019 25–34 vuotiaista suomalaisista 22 prosenttia oli koulutuksen piirissä. Osuus on verrattain suuri muihin EU-maihin verrattuna keskiarvon ollessa 9 prosenttia. Suurempi osallisuus koulutukseen kyseisessä ikäryhmässä ilmenee vain Islannissa, jossa osuus on 22,1 prosenttia. 30–34 vuotiaiden osalta koulutukseen osallistuvien osuus on EU:n suurin sen yltäessä 16,3 prosenttiin. (Eurostat, 2020.) Koko Euroopan Unionin alueella painopiste on elinikäisessä ja jatkuvassa oppimisessä. Keskeisenä tavoitteena on työvoiman uudelleenohjaaminen työllisyyden kentän muuttuttua sekä koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevien nuorten ohjaaminen koulutuksen piiriin (Järvinen & Vanttaja, 2018). Peruskoulun ja lukion suorittamisen jälkeen moni ei vielä todellisuudessa tiedä, mitä haluaisi tehdä työkseen ja ajautuu helposti opiskelemaan itselleen sopimattomalle alalle. Selvitysten mukaan nuorilla on vaikeuksia työmarkkinoille siirtymisessä ja urien rakentamisessa koulutustason nousemisesta huolimatta (Eurofound, 2014). Peruskoulusta tapahtuva suora siirtyminen ammattiin johtavaan koulutukseen ja sieltä edelleen työelämään voidaan nähdä koulutus- ja työvoimapolitiikan päätavoitteena (Helms Jørgensen ym., 2019, 292).

Nuorten pyrkimyksiä hankkia useampi koulutus tai pitää taukoa opinnoistaan rajoitetaan yhä enemmän ja enemmän. Ensikertalaisikiintiöt on jälleen otettu käyttöön korkeakouluhaussa. Korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa painopiste on siirtynyt vahvemmin ylioppilastutkinnon arvosanoihin alaan perehtymistä edellyttävien pääsykokeiden sijaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2016). Tämän voidaan nähdä rajoittavan erityisesti jo aiemmin ylioppilastutkinnon tehneiden hakeutumista korkeakoulutukseen mikäli he eivät ole osanneet panostaa kokeisiin oltuaan tietämättömiä sen vaikutuksesta tuleviin koulutusmahdollisuuksiin. Korkeakoulututkinnon suorittamiseen myönnettävien opintotukikuukausien määrää on vähennetty merkittävästi. Toimien tavoitteena voidaan nähdä opintojen pitkittymisen vähentäminen (Järvinen & Vanttaja, 2018, 240). Korkeakouluopintojen korkea aloitusikä ja opintojen pitkittyminen ovat Suomen koulutuspolitiikan keskeisiä huolenaiheita (Vanttaja, 2012a, 2012b). Useita koulutuksia suorittavat eivät täten saa valtion maksamaa tukea useamman korkeakoulutuksen suorittamiseen. Nopeaa työelämään siirtymistä pidetään tärkeänä työurien pidentämisen ja julkisen talouden kestävyuden näkökulmasta (OKM, 2016). Toisen asteen opinnot eivät kuulu vastaavien

rajoitteiden piiriin. Niiden suorittamisen ajalta maksettava tuki on kuitenkin korkeakouluajalta maksettavaa tukea pienempi.

Uudelleen kouluttautumista ja työmarkkinoille siirtymistä on tarkasteltu Suomessa lähinnä työttömien ja syrjäytyneiden tai syrjäytymisriskissä olevien näkökulmasta (esim. Albkæ, Asplund, Barth, Lindahl, Simson & Vanhala, 2015; Helms Jørgensen, Järvinen & Lundahl, 2019; Järvinen & Vanttaja, 2018). Kyseisissä tilanteissa työvoimapolitiisella ohjauksella on merkittävä asema koulutukseen hakeutumisessa. Syntyntä politiikkaa voidaan kutsua koulutuksellisten siirtymien hallinnan politiikaksi (Järvinen & Vanttaja, 2018, 231). Tavoitteena on estää työmarkkinoiden ja koulutuksen ulkopuolelle jääminen keskittymällä koulutuksesta toiseen tapahtuviin siirtymätilanteisiin. Korkeakoulutuksen piirissä koulutuspoliittiset tavoitteet painottuvat vahvasti opintojen lyhentämiseen ja nopeaan työelämään siirtymiseen (Opetusministeriö [OPM], 2009, 2010). Tämä huolimatta siitä, että opintojen nopea suorittaminen ei ole keskeistä lopullisen työllistymisen kannalta (Järvinen & Vanttaja, 2018).

Mielenkiintoista on, miksi henkilö hankkii useita ammattitutkintoja jo nuoruutensa aikana? Toimivatko opinnot portteina seuraaviin koulutuksiin vai onko kyse laajemmasta koulutusjärjestelmän tuottamasta ilmiöstä? Suomessa koulutus on ilmaista ja opiskelijoita tuetaan taloudellisesti. Näiden tekijöiden voidaan nähdä vaikuttavan koulutuksen saavutettavuuteen. Toisaalta työllistyminen takaa paremman ja vakaamman tulotason. Suomalaista koulutusjärjestelmää on pidetty ammattispesifinä ja erityisesti korkeakoulutuksen nähdään mahdollistavan pysyvämpiä työpaikkoja (Järvinen & Vanttaja, 2018, 241). Yhden koulutuksen kestäessä arviolta vähintään 2 vuotta useamman koulutuksen suorittaminen vie merkittävästi aikaa työssäololta ja eläkkeen kerryttämiseltä. Silti koulutukseen hakeutuminen voi olla työssäoloa houkuttelevampi vaihtoehto. Järvinen ja Vanttaja (2018) nostavat useamman tutkinnon suorittamisen välttämisen yhdeksi nykyisen yksilön vastuuta ja velvollisuuksia korostavan koulutuspolitiikan tavoitteeksi. Ketjukouluttautumista ei ole määritelty käsitteenä eikä kyseistä ilmiötä ole täten tunnustettu laajassa mittakaavassa sen tiedostamisesta huolimatta. Tutkimukseni tarkoituksena on määrittellä käsite ja perustella sen tarve tutkimukseni tukemana.

1.1 Tutkijan positio

Tutkijan henkilökohtaisilla näkemyksillä, kokemuksilla ja elämäkerralla on merkittävä vaikutus hänen tulkintaansa aineistosta vaikuttaen näin syntyviin tutkimustuloksiin (Goodson & Si-

kes, 2001, 35). Tästä johtuen avaan seuraavaksi omaa taustaani. Olen kotoisin pieneltä paikkakunnalta. Peruskoulun jälkeen hakeuduin lukioon Ouluun kokiessani itseni ulkopuoliseksi kotipaikkakunnallani. Lukion aikana toiveammattini vaihtui eläinlääkäristä asianajajaksi pitkän fysiikan opintojen osoittautuessa liian vaikeiksi. Kiinnostuin yhteiskunnallisista ongelmista ja kirjoitin yhteiskuntaopin ylioppilaskirjoituksissa. Lukion jälkeen pidin välivuoden, jonka olin hyvin suurelta osin työttömänä. Havaitsin ilmiön olevan hyvin yleinen Oulun alueella töiden ollessa useimpien saavuttamattomissa. Välivuoden jälkeen pääsin opiskelemaan kunnallisoikeutta yliopistoon. Opinnot tuntuivat lähinnä puuduttavilta ja aloin haaveilla taidealan opinnoista. Hakeuduin pääkaupunkiseudulle taidekorkeakoulun avoimien opintojen perässä. Samanaikaisesti sain työpaikan koulutuksen kentältä kaverini suosittelemana. Saamani työkokemus sai minut kiinnostumaan alasta, jolle pääsin kouluttautumaan joitakin vuosia myöhemmin. En olisi osannut harkita opetusalaan ilman kentällä tekemääni työtä ja siitä saamiini onnistumisen ja kehittymisen kokemuksia.

Kiinnostus ketjukouluttautumisen tutkimiseen syntyi kiinnostuksesta suomalaisen koulutusjärjestelmän toimivuutta kohtaan. Koin suuren osan ikäluokastani olevan kyvytön tekemään itselleen sopivia valintoja. Moni hakeutui opiskelemaan toista koulutusta, keskeytti opintonsa tai ei päässyt opiskelemaan tai työllistymään haluamalleen alalle. Työllistyneet henkilöt haaveilivat uudesta urasta toisella alalla. Aloin kyseenalaistamaan suomalaisen koulutusjärjestelmän toimivuuden sen tuottaessa arvioni mukaan runsaasti epävarmuutta omasta osaamisesta. Fokusoituminen ketjukouluttautumiseen tapahtui reflektoidessani ideaa graduseminaarissa. Päädyin tutkimaan kyseistä ilmiötä sen jäädessä jo tehtyjen tutkimusten ulkopuolelle. Halunani oli tuottaa uutta ja hyödyllistä tietoa koulutusjärjestelmän toimivuudesta ja sen ilmenemisestä ketjukouluttajien elämäkertojen kautta. Ennakko-oletuksenani oli, että tasapäästävä peruskoulu ei tukenut omien vahvuuksien löytämistä. Tämä johti hakeutumiseen itselle sopeutumattomalle alalle ja joidenkin kohdalla myös useiden tutkintojen suorittamiseen.

1.2 Tutkimuskysymykset

Määrittelen tutkimuskysymykseni seuraavasti:

1. Mitä naiset kertovat koulutuspolkujensa muotoutumisesta elämäkerroissaan?
2. Millaisia merkittäviä tekijöitä löytyy naisten koulutuspäätösten taustalta?

Näkökulma naisiin kohdistuvasta tutkimuksesta syntyi molempien haastateltavieni ollessa naisia. Nykyisin suomalaisessa yhteiskunnassa yksilön arvon ja kelpoisuuden voidaan kuitenkin olettaa perustuvan hänen menestymiseensä sukupuolen sijaan (Naumanen, 2002). Tästä näkökulmasta sukupuolella ei tulisi olla merkitystä tutkimuksen tulosten kannalta. Toisaalta tutkimuksen sijoittuessa 1990-2010-luvun historialliseen kontekstiin sukupuolen merkitys voi olla ratkaisevassa asemassa. Esimerkiksi Tolonen (2001) on havainnut eroja tyttöjen ja poikien kasvatuksessa ja toiminnassa kouluympäristössä. Käyhkö (2016) tuo esille koulujen toimivan edelleen tyttöjen sekä poikien kulttuuristen ja yhteiskunnallisten ehtojen kasvatuksellisinä toisintajina. Sukupuolen mukaisiin hierarkkisiin asemiin kasvattaminen tapahtuu hienovaraisesti määritellen ja säädellen virallisista tasa-arvotavoitteista huolimatta. (Em., 2016, 89–90.) Päätin ottaa tutkimuksessani huomioon myös sukupuolen tulosten avautuessa erityisesti naisten kokemusten näkökulmasta kyseisenä aikana.

Perimmäisenä tavoitteenani on löytää syitä ketjukouluttautumisen ilmiön synnylle. Pyrin tavoitteeseeni elämäkertatutkimuksen keinoin. Tutkimusmetodi mahdollistaa ammatillisen kehityksen subjektiivisten kokemusten esille tuomisen avatessa samanaikaisesti sen monisyisyyttä sekä kokemuksiin liittyviä muun elämän ja historiallis-yhteiskunnallisen kontekstin tekijöitä (Vuorikoski, 2003a, 43). Analysoin tuottamaani aineistoa liittäen sen ajalliseen kontekstiinsa hyödyntäen elämänhistoriallisen tutkimuksen tapoja. Tämän lisäksi pyrin löytämään ketjukouluttajien elämäkertoista syitä koulutukseen hakeutumiselle ja yhtäläisyyksiä koko koulutuspolulta. Yhteiset tekijät voivat selittää osaltaan ketjukouluttautumista niiden kartoittaessa haastateltavien taustoja ja yhteisiä piirteitä. Toivon koko koulutuspolun tarkastelun antavan mahdollisuuden koulutuksen kehittämisen edistämiseksi kouluttautumisen rajoitteiden sijaan.

Seuraavassa luvussa avaan tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä keskittyen elämänkulun ja koulutuksen teorioihin. Koulutuksen viitekehysessä keskityn koulutuksen merkitykseen ja sen muutokseen sekä elinikäisen ja jatkuvan oppimisen ilmentymiin ja määritelmiin niiden toimiessa pohjateorioina ketjukouluttautumisen määritelmälle. Tämän jälkeen kerron käyttämästäni tutkimusmetodista, aineiston tuottamisprosessista ja tekemästäni analyysistä. Aineiston analyysi on toteutettu narratiivisen, narratiivien ja kategorisen sisällönanalyysin keinoin. Esitän tutkimustulokset koulutuselämäkertojen ja esille nousseiden syiden analysoimisen muodossa liittäen ne samalla laajempaan viitekehykseen. Työni lopussa pohdin esille nousseiden syiden merkitystä ja mahdollisuuksia vaikuttaa yksilöiden koulutuspolkuun heidän valintojensa tuke-

miseksi. Arvioin lisäksi koulutusjärjestelmän muutosta suhteessa ilmiöön ja muutosten vaikutusta sen ilmenemiseen tulevaisuudessa. Lisäksi määrittelen ketjukouluttautumisen käsitettä tarkemmin saamieni tulosten pohjalta.

2 Tutkimuksen konteksti ja teoreettis-käsitteelliset lähtökohdat

2.1 Elämänkulku

Aineiston analyysi kietoutuu elämänkulun käsitteen viitekehykseen. Voidaan puhua myös elämänskaaresta, jonka elämänkulun käsite on suurimmilta osin korvannut. Elämänskaaren käsite viittaa vahvemmin biologisen kaaren metaforaan ja sillä on vahvempi normatiivinen lataus. Elämänkulun käsitteen näkökulmasta henkilön elämää voidaan tarkastella merkittävien elämäntapahtumien kautta. Kyseiset elämäntapahtumat johtavat siirtymään positiosta toiseen muodostaen elämänsjaksojen sarjan. Tällaisia tapahtumia ovat esimerkiksi koulun tai opintojen aloittaminen, muuttaminen, parisuhteen aloittaminen tai loppu sekä valmistuminen ja työelämään siirtyminen (Antikainen, 1998, 101). Goodson (2016b) käyttää vastaavista tapahtumista nimikettä siirtymävaihe. Siirtymävaiheet voivat vaikuttaa elämänskaaren tapahtumiin merkittäväällä tavalla. Voidaan käyttää myös nimikettä siirtymätila (*transitional space*). Tällaisia ovat esimerkiksi yllättävät sairaudet ja työttömäksi jääminen sekä suunnitelmalliset eläkkeelle siirtyminen ja ammattiin valmistuminen. (Em., 2016b) Merkittävät elämäntapahtumat ovat keskeisiä oppimiskokemusten kertymisen näkökulmasta. Ne muuttavat usein eri elämänsalueiden tai -piirien suuntaa, jotka voidaan nähdä myös urina tai polkuina (*trajectories*) (Antikainen, 1998, 101, 105).

Elder (1998) näkee yksilön elämänkulun rakentuvan ajan kuluessa toinen toistaan seuraavien valintojen ja siirtymien myötä. Voidaan puhua myös elämänkulun kehityksellisestä teoriasta. Historiallinen aika ja sosiaaliset olosuhteet mahdollistavat ja rajaavat yksilön mahdollisuuksia. (Em., 1998.) Toisin sanoen elämänkulku on ajasta ja paikasta riippuvainen näiden tekijöiden asettaessa reunaehdot mahdollisille valinnoille ja yksilön toiminnalle. Mahdollisuudet muodostuvat eri tavoin jokaiselle sukupolvelle ja ne ovat erilaisia myös eri alueilla asuville ja erilaisista lähtökohdista tuleville henkilöille (Elder, 1998).

Elder (1998) esittää ajatuksen normaalielämänskulusta, jossa kronologisella iällä ja institutionaalisilla siirtymillä on oikea-aikainen yhteys. Normaalielämänskulun eli standardielämänskulun mallin voidaan nähdä olevan edelleen koulutuspoliittisten päätösten ja tavoitteiden taustalla niiden keskittyessä sujuviin ja nopeisiin siirtymiin koulutusasteelta seuraavalle ja lopulta työelämään (Järvinen & Vanttaja, 2018, 246). Standardielämänskulun mallin voidaan nähdä toteutuneen parhaiten toisen maailmansodan jälkeisenä aikana. Tästä poikkeavat elämänskulut ovat

yleistyneet ajan myötä. (Levy & Bühlmann, 2017.) Järvinen ja Vanttaja (2018) käyttävät poikkeamien syntymistä nimitystä de-standardisaatio, jonka seurauksena työelämään siirtyminen tapahtuu aiempaa myöhemmin ja työsuhteiden luonne on muuttunut pysyvistä epäsäännöllisemmiksi ja epävarmemmiksi. (Em., 2018, 245–246.) Nykyiset elämänculun siirtymät ovatkin moninaisia, vaihtelevia ja kompleksisia (Jokinen, 2014, 254).

Elder (1998) näkee neljän periaatteen toimivan elämänculun lähtökohtina sen toimiessa yksilön kehitystä koskevana teoriana tai mallina. Ensimmäinen näistä periaatteista on historiallisen ajan periaate. Tällä tarkoitetaan historiallisen ajan vaikutusta yksilöiden elämänculkuun. Toinen periaate on elämän ajoituksen periaate, jolla tarkoitetaan tietyn tapahtuman vaikutuksen olevan riippuvainen sen ajoittumisesta henkilön elämänculkuun. Kolmas periaate on yhteenkietoutumisen periaate, joka perustuu yksilöiden elämiseen riippuvaisina toisistaan. Tämän periaatteen puitteissa historialliset ja sosiaaliset vaikutukset ilmenevät jaettujen suhteiden verkostojen kautta. Neljäs periaate on toimijuuden periaate, jolla tarkoitetaan yksilön tekemien omien valintojen vaikutusta elämänculkuun kyseisen ajan historiallisen ja yhteiskunnallisen olosuhteiden sallimissa rajoissa. (Em., 1998.)

2.2 Koulutus ja oppiminen

Oppimista voidaan pitää yhtenä ihmisen perustarpeista. Jo lapselle on luontaista kysyä asioiden ja tapahtumien syitä pyrkien oppimaan saatavilla olevaa tietoa. (Jarvis, 2004.) Yksilölliset ihmiset toimivat kasvatuksen ja kasvun toteuttajina. Kasvatuksen kenttä toimii yksilön elämänculun ja yhteiskunnan uusintamisen kohtaamispaikkana. (Antikainen, 1998, 101.) Järjestettyä koulutusta voidaan pitää yhteiskunnan vastauksena yksilön oppimisen tarpeelle (Jarvis, 2004, 41). Koulutus instituutiona mahdollistaa valmiuksien ja pätevyysien muodostumisen (Antikainen, 1998, 105). Voidaan puhua myös institutionalisoidusta oppimisprosessista (Jarvis, 2004, 41).

Sosialisaatioprosessin tuloksena yksilö omaksuu vallitsevan kulttuurin tavat ja normit (Antikainen, 1998; Jarvis, 2004). Prosessi on vuorovaikutuksellinen ja tapahtuu sosiaalisen toiminnan tuloksena. Sosialisaatioissa voidaan nähdä olevan kaksi vaihetta. Ensimmäistä vaihetta kutsutaan primaarisosialisaatioksi. Primaarisosialisaation tuloksena muodostuu minuus persoonana ja persoonallinen identiteetti. Prosessin nähdään alkavan jo varhaislapsuudessa. Sekundaarisosialisaatio liittyy yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen yksilön sosiaalistuessa rooleihin prosessin myötä. Kokonaisuutena sosialisaatio mahdollistaa yhteiskunnan rakenteiden uusintamisen ja

tuottamisen. Tästä näkökulmasta katsottuna koulutus toimii sosialisatioprosessia tukevana tavoitteellisena toimintana. (Antikainen, 1998, 103–104.) Koulutuksen määritelmä voidaan esittää myös humanistisesta näkökulmasta. Kyseisessä määritelmässä koulutus nähdään humanistisen perustan omaavina tapahtumien sarjana, joiden kohteena on osallistujien oppiminen ja ymmärrys. Toisin sanoen kyseessä on osallistujien inhimillisyyttä tärkeimpänä pitävä idealistinen prosessi. (Jarvis, 2004.)

Yhtenä koulutuksen tarkoituksista voidaan nähdä yhteiskunnallisiin muutoksiin sopeutumisen mahdollistaminen. Muutokset voivat olla äkillisiä ja ne edellyttävät yksilöltä valmiuksia oppia uusia asioita nopeassa aikataulussa. (Jarvis, 2004, 26.) Viimeisimpänä muutoksena voidaan pitää tällä hetkellä vallitsevaa korona -pandemiaa, joka on edellyttänyt uusien toimintatapojen oppimista todella nopeasti kaikkialla maailmassa. Ihmisten on tullut luopua esimerkiksi liikkumisvapaudestaan joko vapaaehtoisesti tai pakotettuna yhteisen turvallisuuden edistämiseksi. Samanaikaisesti koulutus on yhteiskunnallisen vallankäytön väline, jonka avulla ihmisiä kasvatetaan tiettyyn muottiin (Vuorikoski, 2003a, 26).

Nykyisin globaalissa ja monikulttuurisessa yhteiskunnassa kulttuureja voidaan nähdä olevan useita. Runsauden lisäksi kulttuurit muuttuvat kukin omaan tahtiinsa. Yksilön tulee omaksua ja oppia uutta tietoa jatkuvasti, jolloin oppimisesta tulee elinikäistä (*lifelong*). Sosiaaliset muutokset edesauttavat prosessia pakottaen yksilöt oppimaan uutta tietoa ja toimintatapoja sopeutuakseen muuttuneisiin olosuhteisiin. Yksilö toimii sekä passiivisena että aktiivisena oppijana suhteessa häntä ympäröiviin kulttuureihin altistuessaan osalle tahtomattaan ja hakeutuessaan osan piiriin itse sekä toimien niiden kanssa vuorovaikutuksessa. Lisäksi yksilö on osallisena kulttuurien muuttumisessa oman toimintansa kautta. Kulttuurin muuttuessa jatkuvasti ihmiset voivat kokea vaikeutta kuulua heitä ympäröivään kulttuuriin. Elinikäinen oppiminen voi auttaa yksilöitä löytämään merkityksiä elämälleen muuttuvassa ja monikulttuurisessa yhteiskunnassa. (Jarvis, 2004, 24–29.) Taloudellisesta näkökulmasta yksilöiden tulee olla valmiita sopeutumaan talouden muutoksiin ja oppimaan uusia taitoja selviytyäkseen työmarkkinoilla (Field & Leicester, 2001). Oppimisen tulee olla mahdollista missä tahansa iässä itsensä ja ympäröivän kulttuurin ymmärtämisen mahdollistamiseksi (Jarvis, 2004, 29). Erinäisten taitojen oppimisen lisäksi yksilöiden tulee kehittyä emotionaalisella ja kognitiivisella tasolla sopeutuakseen muuttuviin tilanteisiin ja epävarmuuteen (Field & Leicester, 2001). Erään näkökulman mukaan koulutetun henkilön tulisi jatkaa kouluttautumista asemansa säilyttämiseksi. Koulutuksen mahdollistaman aseman saavuttamisesta huolimatta oppimisen prosessia voidaan pitää sen tulosta tärkeämpänä. (Jarvis, 2004.)

2.3 Elinikäinen oppiminen ja ketjukouluttautumisen käsite

Englanniksi elinikäisestä oppimisesta puhutaan sekä käsitteillä *lifelong learning* että *lifelong education* (ks. esim. Jarvis, 2004). Suomen kieleen vakiintunut ilmaisu elinikäinen oppiminen viittaa molempiin. Oppimisen käsitteen merkityksen hämärtyminen on johtanut elinikäisen kasvatuksen käsitteen korvaamisen elinikäisen oppimisen käsitteellä (Saari, 2018, 33). Elinikäinen oppiminen voi tapahtua missä tahansa elämän vaiheessa (Field & Leicester, 2001; Jarvis, 2004, 42). Se on oppimista, joka muodostuu tärkeäksi yksilön näkökulmasta ja tätä kautta myös yhteiskunnalle (Field & Leicester, 2001). Elinikäiseen oppimiseen liittyvät tutkimukset ja teokset painottuvat kuitenkin yleensä aikuiskasvatukseen (esim. Duckworth & Tummons, 2010).

Elinikäisen oppimisen määritelmä ei ole yksiselitteinen (Edwards, 2001; Jarvis, 2004). Käsitettä käytetään sekä normatiivisesti että sen laajassa merkityksessä (Field & Leicester, 2001). Elinikäinen oppiminen voidaan nähdä esimerkiksi mielentilana, jossa yksilö on omaksunut oppimisen jatkuvaksi toimintatavakseen. Kyseisessä kontekstissa oppiminen nähdään kaikissa ympäristöissä tapahtuvana toimintana eikä ole sidoksissa koulutusinstituutioiden järjestämään opetukseen. Se voi tapahtua esimerkiksi median tai matkustamisen tukemana tai yksilön luokissa kirjoja omaehtoisesti. (Jarvis, 2004.) Laajemman merkityksen voidaan nähdä viittaavan käsitteen informaaliin tai epämuodolliseen määritelmään. Käsitteen normatiivinen merkitys on lähtöisin sen alkuperästä poliittisena diskurssina. Kyseisessä kontekstissa elinikäisen oppimisen käsitteellä viitataan vahvemmin suunniteltuun, merkitykselliseen ja systemaattiseen oppimiseen. Vastakkainasettelun sijaan tärkeintä on elinikäisen oppimisen näkökulmien tunnistaminen. (Field & Leicester, 2001.)

Silvennoisen ja Tulkin (1998) määritelmän mukaan elinikäisen oppimisen painopiste on jatkuvan koulutuksen työelämän tuottavuuden ylläpitämisessä. Saari (2018) on kuvannut elinikäistä oppimista mielivaltana. Mielivallan hän näkee toteutuvan ensinnäkin ihmismieleen kohdistuvana keskeisenä tuottavana voimana, joka mahdollistaa uuden oppimisen ja motivoitumisen. Samanaikaisesti kyse on hallinnan ennakoimattomuudesta, joka perustuu talouden muutoksiin. Yksilöiden tulee taten kyetä sopeutumaan muuttuviin tilanteisiin elinikäisinä oppijoina. (Em., 2018, 26.) Kriittisen analyysin näkökulmasta elinikäinen oppiminen kytkeytyykin vahvasti hallintavaltaan sen hallitessa vapaita ihmisiä mahdollisuuksien tarjoamisen kautta. Vallankäyttö muodostuu yksilöiväksi sen luodessa velvoitteita oman oppimisen kehittämisestä yhteiskunnan muuttuessa. Yksilön tulee kyetä tunnistamaan oma autonomiansa hallintavallasta huolimatta. (Fejes & Nicoll, 2008.) Jokisaari (2004) kritisoi autonomian tunteen mahdollisuutta kuvaten

elinikäisen oppimisen koulutuspolitiikan perustuvan ensisijaisesti sen tuottamaan voimakkaaseen häpeän tunteeseen. Tästä näkökulmasta yksilön toiminta perustuu kyvyttömyyden tunteeseen, jonka aiheuttama häpeä ohjaa tehtyjä valintoja. (Em., 2004) Kinnari (2014) toteaa elinikäisen oppimisen olevan alistumisen tapa yksilön toteuttaessa yhteiskunnan hänelle asettamia toiveita (51).

Elinikäisellä oppimisella voidaan nähdä useita merkityksiä. Ensimmäinen merkityksistä on poliittinen, jolloin sen voidaan nähdä toimivan kansalaisuuskasvatuksen vahvistajana. Sosiaalisen merkityksen näkökulmasta taustalla pyrkimys on laajempaan osallisuuteen. Ammatillinen merkitys mahdollistaa taloudellisen menestyksen saavuttamisen. Lisäksi on tärkeää tunnistaa yksilön valintojen ja henkilökohtaisen kehittymisen mahdollisuudet vapauden merkityksen näkökulmasta. (Field & Leicester, 2001.) Elinikäisen oppimisen merkitys ilmenee esimerkiksi työtömiä ohjaamisessa työhön ja heidän elämänsuuntansa löytämisen tukemisessa (Jarvis, 2004).

Elinikäisen oppimisen käsite liittyy useissa konteksteissa vahvasti oppimisyhteiskunnan (*learning society*) käsitteeseen. Oppimisyhteiskunnan nähdään pyrkivän mahdollistamaan mahdollisimman monta koulutusta jokaiselle yhteiskunnan jäsenelle. Samanaikaisesti arvostus hankittua osaamista ja koulutusta kohtaan on suurta. (Field & Leicester, 2001.) Saari (2018) näkee yhteiskuntien edistyksen tarkoittavan kehityssuuntaa, jossa vanhat tuotteet ja palvelut katoavat kiihtyvällä tahdilla. Vallankumouksen estämisen sijaan sen edistämisen voidaan nähdä tuottavan lisäarvoa sekä yrityksille että kansantalouksille. Elinikäisen oppimisen hallinta nykyaikana perustuu kyseiseen ajattelutapaan. (Em., 2018, 34.)

Ajoittain rinnakkain käytettävä käsite jatkuva koulutus (*continuing education*) viittaa elinikäisen oppimisen jälkimmäisen osaan ensimmäisen tutkintoon johtaneen koulutuksen jälkeen (*post-initial education*). Jatkuvan koulutuksen määritelmä ei edellytä tiettyä koulutusmuotoa tai -astetta eikä sen ole pakko olla tutkintoon johtavaa. Se voi olla osa-aikaista töiden ohella tapahtuvaa tai ajoittain koko-aikaista vaihdellen osa-aikaisen ja koko-aikaisen välillä. Toisaalta koulutus voi olla satunnaista työnteon ohessa tapahtuvaa kouluttautumista, joka ei tapahdu jatkuvasti. (Jarvis, 2004, 47–49.) Järvinen (1996) näkee jatkuvan oppimisen perustuvan kilpailukyvyä turvaamiseen opiskelemisen kautta sekä yksilöllisestä että yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

Käsitteellä *recurrent education* on viitattu niin ikään koko elämänkaaren aikana tapahtuvaan koulutukseen (Jarvis, 2004). Suomeksi käsite voisi olla esimerkiksi *toistuva koulutus*. Käsite perustuu ajatukseen, jossa jokaisella voidaan nähdä oikeus koko-aikaiseen ammattiin johtavaan

koulutukseen missä tahansa elämänsä vaiheessa (Jarvis, 2004). Toistuvan koulutuksen käsitteen poisjäämiseen ovat vaikuttaneet globaalisti sen koulutuspoliittisten ratkaisujen kalliiksi tuleminen toimintaperiaatteen lisätessä koulutukseen käytettävien resurssien tarvetta. Esimerkiksi Iso-Britanniassa oikeistolainen hallitus 80-luvulla suhtautui työvoiman kokoaikaiseen koulutukseen siirtymiseen kielteisesti (Jarvis, 2004).

Käsitteiden käytössä on maakohtaisia eroja (Jarvis, 2004). Tämän voidaan nähdä johtuvan kunkin maan erilaisesta muodostuneesta koulutuspolitiikasta. Koulutus ei ole kaikkialla ilmaista ja jo tämä tekijä itsessään rajoittaa ihmisten kouluttautumista. Suomi on tässä mittakaavassa erilaisessa asemassa moniin muihin maihin verrattuna. Kokoaikaiset ammattikoulu-, ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opinnot ovat ilmaisia kaikille EU- ja ETA-maiden kansalaisille ja muista maista tulevien opiskelijoiden lukukausimaksujen perimisestä on tullut ajankohtaista vasta lähivuosina koskien ainoastaan kansainvälisten maisteriohjelmien opiskelijoita (Järvinen & Vanttaja, 2018, 243). Tämän lisäksi valtio tukee osaa maksullisista koulutuksista ja palkallinen opintovapaa on mahdollista tiettyjen ehtojen täytyessä. Tässä mielessä Suomessa voidaan nähdä harjoitettavan sekä elinikäisen oppimisen, jatkuvan koulutuksen että toistuvan koulutuksen politiikkaa. Tutkiessani alan suomenkielistä kirjallisuutta totesin elinikäisen oppimisen nousseen ilmiötä yleisesti käsitteleväksi pääkäsitteeksi. Toistuvaa koulutusta käsittelevää kirjallisuutta en löytänyt lainkaan ja jatkuvan koulutuksen käsitettä käyttävät teokset painottuvat 90-luvulle.

Esittelemäni käsitteet koulutuksesta perustuvat ajatukseen, jonka mukaan koulutus tapahtuu erinäisinä jaksoina myöhemmissä elämän vaiheissa eri tavoin. Suomessa ilmenevä jatkuva koulutuksen piiriin hakeutumisen ilmiö täyttää omalla tavallaan käsitteille asetetut kriteerit. Aikuiskoulutuksen näkökulmasta työllisten hyväosaisten aikuisten kouluttautumista on kutsuttu aikuiskoulutuksen kasautumiseksi (Rinne, 2011). Usean tutkinnon hankkimista on kuvattu moninkertaisen koulutuksen käsitteellä sekä koulutuksen suurkuluttamiseksi (Vuorinen-Lampila & Valkonen, 2012). Käsitettä ei ole määritelty erityisen tarkasti ja sen syitä on lähinnä spekuloitu (ks. em., 263–264). Moninkertaisen koulutuksen voidaan kuitenkin nähdä viittaavan useiden tutkintoon johtavien koulutusten suorittamiseen. Koulutuksen tapahtuessa ilman kunnollista pääsemistä työllisyyden kentälle ja jokaisen koulutuksen ollessa tutkintoon johtavia ja niiden ajoittuessa tiiviisti toistensa jälkeen ilmiön voidaan nähdä tarvitsevan oman alakäsitteensä. Määritän ilmiötä kuvaavaksi käsitteeksi ketjukouluttautumisen käsitteen. Käsite edellyttää, että koulutukseen osallistuva henkilö hakeutuu jatkuvasti uuteen koulutukseen työllistymättä saavuttamaansa ammattiin pitkäaikaisesti valmistumisen jälkeen. Koulutusten tulee olla tutkintoon

johtavia. Ketjukouluttautumiselle tyypillisenä voidaan nähdä alan vaihdokset ja heti peruskoulutuksen jälkeen muodostunut koulutusten peräkkäinen suoritus nuorella iällä.

2.4 Suomalainen yhteiskunta ja koulutusjärjestelmä 1990–2010-luvuilla tutkimuksen kontekstina

Elämäkerta on tärkeää nähdä osana kontekstiaan. Sen käsitteleminen irrallisena kertomuksena vähentää tutkimuksen luotettavuutta merkittäväällä tavalla. Kontekstistaan irrotettua kertomusta voidaan käyttää jopa poliittisen manipuloinnin keinona. Tästä johtuen erityisesti historiallisen ja alueellisen kontekstin huomioonottaminen on keskeistä kertomuksen totuudenmukaisen ja kokonaisvaltaisen ymmärtämisen kannalta. (Goodson, 2016a, 2016b, 3–4.) Toteuttamassani tutkimuksessa historialliseksi kontekstiksi muodostui aika 1980-luvun lopulta 2010-luvun lopulle saakka. Kertomusten paikka on Suomi pääkaupunkiseudun ulkopuolella. Haastateltavien anonymiteetin suojaamiseksi päädyin olemaan määrittelemättä paikkoja tarkemmin. Kertomukset määrittelevät paikkoina lisäksi kaupunkeja, paikkakuntia ja pienempiä paikkakuntia nimeämättä niitä.

Ajan konteksti voidaan nähdä monitasoisena. Ensimmäinen tasoista on historiallinen aika (*broad historical time*), jolla tarkoitetaan laajoja ihmisen historiaa kattavia ajanjaksoja. Toinen tasoista on sukupolven eli kohortin aika (*generational or cohort time*), joka käsittää erinäiset merkittävät sukupolvikokemukset. Kolmas taso on elämän kiertokulku (*cyclical time*), jonka voidaan nähdä kattavan ihmisen elämänkierron syntymästä kuolemaan saakka. Neljäntenä aikakontekstina voidaan pitää persoonallista aikaa (*personal time*), joka kattaa kunkin ihmisen tavan luoda elämänvaiheita ja tapoja omien unelmien, tavoitteiden ja pakotteiden näkökulmasta koko elämänkaaren ajan. Historiallisesta näkökulmasta elämäkerta ei kerro ainoastaan yksittäisen henkilön historiaa. (Goodson, 2016b.) Tutkimukseni keskittyessä haastateltavien koulukokemuksiin se avaa lisäksi suomalaisen koulutusjärjestelmän historiaa. Kertomusten ilmentäessä nuorten naisten kokemuksia elämästään suomalaisessa yhteiskunnassa myös yhteiskunnan historia kertomuksen ajalta voi olla tarkastelun kohteena. Avaan seuraavaksi Suomen historiaa pääpiirteittäin tutkimuksen kannalta oleellisista näkökulmista.

Matematiikan ja kielten tasoryhmistä luovuttiin vuonna 1985. Kaikki oppilaat alkoivat käydä koulua saman opetussuunnitelman mukaan. Tällä pyrittiin takaamaan yhtäläinen etenemismahdollisuus kaikille oppilaille. (Lonka, 2018, 28.) Haastateltavien koulutuspolut alkoivat 1990-luvun alkupuolella. Neuvostoliitto oli juuri hajonnut ja Suomen talous oli vaipunut lamaan idän

kaupan heikentymisen myötä (Lonka, 2018, 21). Opetushallinnon päätösvaltaa keskushallinnosta paikallistasolle siirtävät uudistukset aloitettiin 1990-luvulta alkaen. Uudistusten myötä uusliberalistiset opit ja markkinasuuntautuneisuus ovat vaikuttaneet opetukseen ja sen järjestämiseen tuomalla esimerkiksi tuloksellisuuden opetuksen tavoitteeksi. (Vuorikoski, 2003a, 17.) Työelämään siirtymisen piirissä nuorille annettavaa tukea on vähennetty merkittäväällä tavalla sen ollessa nykyisin kunkin yksilön omalla vastuulla (Helms Jørgensen ym., 2019).

Suomalaiset äänestivät Euroopan Unioniin liittymisen puolesta vuonna 1994. Liittyminen tapahtui 1995 ja mahdollisti uusien kaupankäynnin suhteiden luomisen länsimaiden kanssa. Samana vuotena lastentarhanopettajakoulutuksesta tuli yliopistotason kandidaatintutkintoa edellyttävä tutkinto. Edellytys tutkintoon koski erityisesti esikoulujen opettajia. (Lonka, 2018, 22, 29.) Vuodesta 1996 alkaen ilman ammatillista tutkintoa olevia nuoria edellytettiin hakemaan uuteen koulutukseen joka kevät työmarkkinatuen saamisen edellyttämiseksi. Tämä johti myös tilanteisiin, joissa nuori päätyi opiskelemaan itselleen sopimatonta alaa saatuaan hakemansa paikan. (Järvinen & Vanttaja, 2018, 244–245.) Näkemys oppimisesta muuttui merkittäväällä tavalla 1990-luvulta alkaen. Oppiminen alettiin nähdä vuorovaikutuksellisenä ja rakentavana toimintana toisintavan ja passiivisen prosessin sijaan. (Lonka, 2018.) Perusopetuslakia muutettiin merkittäväällä tavalla vuonna 1999 esiopetusoikeiden laajentuessa koskemaan kaikkia kuusi-vuotiaita lapsia (Virtanen, 2011).

Tarja Halonen valittiin Suomen Tasavallan presidentiksi vuonna 2000. Hänen kautensa kesti vuoteen 2012 saakka. (Lonka, 2018, 22.) Alle 25-vuotiaita työttömiä ja koulutuksen piirissä olemattomia nuoria koskevat työn- ja opiskelupaikanhakuvelvoitteet otettiin käyttöön vuonna 2005 (Albkæ ym., 2015). Talouskriisi koetteli Suomen taloutta vuonna 2008 vaikuttaen negatiivisesti myös nuorten työllistymiseen (Helms Jørgensen ym., 2019, 289). Erityisesti vasta työmarkkinoille siirtymässä olevat nuoret kärsivät taloudellisen taantuman seurauksista (Järvinen & Vanttaja, 2018, 229). Vuonna 2013 nuorisotakuu korvasi aiemmin käytössä olevan työvoimapolitiittisen ohjauksen. Nuorisotakuun tavoitteena oli taata jokaiselle 15-24-vuotiaalle työttömälle sekä alle 30-vuotiaille vasta ammattiin valmistuneille henkilöille työpaikka, koulutuspaikka tai kuntoutusta kolmen kuukauden sisällä työttömäksi jäämisestä (Albkæ ym., 2019; Järvinen & Vanttaja, 2018). Nuorisotakuun toimivuus käytännössä on osoittautunut kyseenalaiseksi sen toimiessa lähinnä hyvät työmarkkinavalmiudet omaavien nuorten kohdalla (Järvinen & Vanttaja, 2018, 238).

Lähivuosina koulutuspolitiikan suunta on muuttunut taloudellista näkökulmaa korostavaksi painottaen erityisesti yksilön oikeuksia, velvollisuutta ja vastuuta. Samanaikaisesti oppilaat ovat alkaneet kilpailla vahvemmin parhaista opiskelupaikoista. (Järvinen & Vanttaja, 2018, 243–244.) Koulutusmahdollisuuksien lisääntymisen ja opiskelemisen yleistymisen myötä tutkintojen tuoma työmarkkinallinen arvo on vähentynyt. Arvon vähentymistä voidaan ilmentää käsitteellä koulutusinflaatio. (Aro, 2014.) Hallinnon tasolla koulutuksesta on tehty merkittäviä leikkauksia ja esimerkiksi korkeakouluopintojen rahoitus painottuu nykyisin opintovelkaan. Koulutuksen antama osaaminen ja sen mahdollistama tulevaisuuden kehitys tiedostetaan, mutta vastuu opintojen rahoittamisesta halutaan siirtää vahvemmin yksilöille. Jopa korkeakoulutuksen lukukausimaksujen perimisestä on ollut puhetta erityisesti edellisen hallituskauden aikana, jota voidaan kutsua niukkuuden aikakaudeksi. Niukkuudesta huolimatta yksilöitä ohjataan kulluttamaan talouden kasvun edistämiseksi ja kehittämään omaa osaamistaan aktiivisesti. Kyseinen politiikka sisältääkin vahvan ristiriidan ja tuottaa epätasa-arvoa eri lähtökohdista olevien henkilöiden välille. (Saari, 2018.)

Oppivelvollisuus koskee kaikkia Suomessa asuvia 7–16-vuotiaita lapsia ja nuoria. Oikeus perusopetukseen on kirjattu myös perustuslakiin. (Pulkkinen, 2014.) Peruskoulu kestää yleensä 9 vuotta, jonka jälkeen oppilaalla on mahdollisuus suorittaa halutessaan 10. luokka (Albkæ, 2015). Perusopetus tapahtuu pääsääntöisesti kunnan ylläpitämissä kouluissa, joissa oppimateriaalit, ruokailu ja koulumatkat kustannetaan julkisin varoin (Pulkkinen, 2014, 13). Suomalaisessa koulujärjestelmässä ei ole tulevia valintoja rajoittavia opintopolkuja (Helms Jørgensen ym., 2019; Järvinen & Vanttaja, 2018, 231–232). Tutkintoon johtava koulutus on maksutonta ja sekä toisen että korkea-asteen opiskelua tuetaan taloudellisesti. Oppilasverkko on pyritty pitämään kattavana koko maassa. (Pulkkinen, 2015, 13.) Ensimmäinen suuntaa antava valinta tapahtuu peruskoulun jälkeen oppilaan valitessa jatkavansa opintojaan lukioon tai ammattikouluun. (Helms Jørgensen ym., 2019; Järvinen & Vanttaja, 2018, 231–232). Esimerkiksi lukion suorittaminen on mahdollista jopa aikuisiällä. Lukio on riippumaton tietyistä opetusryhmistä ja vuosiluokista ja kestää kahdesta neljään vuoteen (Albkæ, 2015). Suomalainen ammattikoulututkinto sisältää laaja-alaisia opintoja elinikäisen oppimisen ja laajemman osaamisen mahdollistamiseksi. Samanaikaisesti tutkinnot kestävät verrattain pitkään hidastaen opiskelijoiden pääsyä työmarkkinoille. (Helms Jørgensen ym., 2019, 290.) Yleinen tutkinnon suorittamiseen käytetty aika on kolme vuotta. Ammattikoulututkinnon suorittaminen on mahdollista yhdistää myös lukio-opintoihin. Tällöin opintojen kesto vaihtelee kolmesta neljään vuoteen. (Albkæ, 2015.) Korkeakoulututkinnon suorittaminen edellyttää toisen asteen tutkinnon suorittamista.

Ammattikoulusta suunnataan pääosin ammattikorkeakouluun. Lukio antaa mahdollisuuden hakeutua sekä ammattikorkeakouluun että yliopistoon. Lisäksi ammattikoulututkinto on mahdollista suorittaa myös lukion jälkeen. Mistä tahansa peruskoulun jälkeen valitusta koulutuksesta on mahdollisuus päästä mille tahansa koulutuksen asteelle niin halutessaan.

3 Tutkimuksen toteutus

Tekemäni tutkimus sijoittuu laadullisen tutkimuksen kentälle. Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen määrittely ei ole yksiselitteistä (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Yleisellä tasolla laadullisena tutkimuksena voidaan pitää tutkimusta, joka ei perustu laskemiseen, mittaamiseen tai muihin tilastollisiin menetelmiin (Alasuutari, 2011).

Elämäkertatutkimus voidaan nähdä itsenäisenä tutkimusalanaan ja laadullisen tutkimuksen alalajina (Huotelin, 1996, 18). Elämäkerrallinen tutkimusote on nähty lisäksi osana narratiivista eli kerronnallista tutkimusta (Syrjälä, 2018). Kerronnallisina tutkimuksina voidaan nähdä kaikki ihmisen toimintaa kuvaavavia tarinoita käyttävät laadulliset tutkimukset (Polkinghorne, 1995, 5). Elämäkertomukset ovat moniulotteisia laadullisia aineistoja. Alun perin tutkimusmenetelmää ovat käyttäneet erityisesti sosiologit ja antropologit. (Huotelin, 1996.) Pro gradu -tutkielmani paikantuu elämäkertatutkimuksen kentälle. Sen aineisto on tuotettu syvähaastattelun avulla. Tutkimuksen aineistona ovat haastatteluista kootut koulutuselämäkerrat. Seuraavaksi määrittelen tarkemmin elämäkertatutkimusta toteuttamani tutkimuksen näkökulmasta. Tämän jälkeen esittelen tarkemmin aineiston tuottamis- ja analyysiprosessia.

3.1 Elämäkertatutkimus kerronnallisen tutkimuksen osa-alueena

Brunerin (1985) näkemyksen mukaan ihmisen ajattelu voidaan nähdä paradigmaattisena tai narratiivisena. Narratiivisessa ajattelussa pyrkimyksenä on ymmärtää maailmaa vähitellen muotoutuvana ja juonellisenä tarinana, jossa on tavoitteena tapahtumien välisten yhteyksien etsiminen. Tämä poikkeaa paradigmaattisesta ajattelusta sen pyrkiessä esimerkiksi lainalaisuuksien etsintään, kategorisointiin, objektiivisuuteen ja totuuteen. Kertomukset mahdollistavat kokemusten ja tapahtumien jakamisen, muistamisen ja ymmärrettäviksi tekemisen. (Polkinghorne, 1995; Syrjälä, 2018, 224–225.) Tarinoiden kertominen on ollut aina ihmisille erityinen piirre (Goodson, 2016a, 6).

Narratiivisuuden, tarinallisuuden ja kertomuksellisuuden käsitteet voidaan nähdä synonyymeinä toisilleen (Syrjälä, 2018, 229). Heikkinen (2018) esittää kerronnallisuuden käsitteen vaikiintuneen narratiivisuuden suomenkieliseksi käännökseksi. Kerronnallisuuden käsite viittaa kerronnalliseen prosessiin kokonaisuudessaan sen tutkimuksen kohteina ollessa sekä kerronnallinen prosessi että kertomisen lopputulokset eli kertomukset. Tästä johtuen sen voidaan

nähdä olevan osuvin käänös englannin kieliselle käsitteelle *narrative*. Englannin kielisten käsitteiden *narrative* (substantiivi) ja *narrate* (verbi) juuret ovat puolestaan latinan kielen kertomusta tarkoittavassa sanassa *narratio* ja kertomista tarkoittavassa sanassa *narrare*. (Em., 2018, 145–146.) Päädyin tutkimuksessani käyttämään yläkäsitteenä ensisijaisesti kerronnallisen tutkimuksen käsitettä. Kerronnallisen tutkimuksen kentällä kerronnallisuuden voidaan nähdä tarkoittavan prosessia, jossa keskustelun tapahtumat ja ajankohdat muodostavat väliaikaisen yhteyden juonen muodossa (Polkinghorne, 1995, 5).

Tarinan ja kertomuksen käsitteitä käytetään usein synonyymeinä toisilleen kerronnallisen tutkimuksen kentällä (Heikkinen, 2018, 146; Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 189). Tarina on teksti, jossa on alku, loppu ja juoni. Tarina muodostuu ajasta, paikasta ja juonesta ollen samalla monikerroksinen ilmentäen kertojansa lisäksi vallitsevaa kulttuuria, yhteiskuntaa ja tutkijan elämän minuuksia. (Syrjälä, 2018, 229.) Ihmisen koko elämän, minäkuvan ja kokemusten voidaan nähdä rakentuvan tarinoiden kertomisen kautta (Atkinson, 2007, 2; Syrjälä, 2018, 221–222). Tarinoiden kertominen edellyttää oman elämän pohdintaa ja auttaa jäsentämään kokemuksia erilaisissa tilanteissa kertomisen tapahtuessa sekä itselle että muille. Oman elämän pohdintaa eli reflektiota pidetään ihmisen perustavanlaatuisena ominaisuutena. Tarinoiden kertominen onkin samanaikaisesti ammatillisen ja persoonallisen kasvun väline sekä tutkimusmetodi. (Syrjälä, 2018, 221–222.) Tarinasta tulee kertomus sen kiinnittyessä kontekstiinsa ja kulttuuriinsa kertomisen yhteydessä tullen näin merkitykselliseksi sekä kertojalle että kuuntelijalle (Stephens, 2016, 53). Kerronnallista tutkimusta voidaan pitää yleisenä metodisena viitekehyksenä, jossa huomio on tarinoissa todellisuuden rakentajina ja välittäjinä (Heikkinen, 2018, 145–146; Syrjälä, 2018, 229). Lähestymistapa soveltaa ja analysoi kertomuksia tutkimuksen kentällä. Kertomukset voivat olla esimerkiksi elämäntarinoita. (Syrjälä, 2018, 229.) Tässä tutkimuksessa käytän käsitteitä tarina ja kertomus toistensa synonyymeinä ja rinnakkain.

Näkemyksistä, kuka on tehnyt elämäkertatutkimusta ensimmäisenä, vaihtelee suuresti. Tutkimusperinne on laaja ja monisyinen ja tutkijoiden näkemykset sen juurista vaihtelevat. Goodsonin (2016c) mukaan ensimmäiset elämänhistoriaa käsittelevät tutkimukset olivat antropologien tekemiä. Amerikan alkuperäiskansojen johtajien omaelämäkertoja käsitteleviä tutkimuksia toteutettiin jo 1900-luvun alussa. Sitten tutkimustapa on tullut suosituksi erityisesti sosiologien keskuudessa. Yksi ensimmäisistä merkittävistä tutkimuksista oli Thomasin ja Znanieckin (1918–1920) Yhdysvaltoihin ja Eurooppaan muuttaneiden puolalaisten talonpoikien omaelämäkertoja käsittelevä tutkimus. Tutkimus käytti aineistonaan lisäksi päiväkirjoja ja kirjeitä.

(Goodson, 2016c.) Toisen näkökulman mukaan elämäkerrallisen tutkimuksen juuret ovat amerikkalaisessa pragmatismissa. Tutkimuksen kohteena olivat erityisesti kokemukset. Esimerkiksi Gordon Allport (1942) arvioi elämäkertojen olevan kaikkein vapain kokemusten kertomisen muoto. Aineistonaan Allport käytti persoonallisia dokumentteja, joissa tutkittava henkilö kuvasi kokemuksiaan omin sanoin. Norman K. Denzin (1989) oli puolestaan eräs ensimmäisistä kerronnallisen ja tulkinnallisen otteen käyttöön ottaneista elämäkertatutkijoista. (Estola, Uitto, & Syrjälä, 2017, 126.) Elämäkertatutkimuksen suosio on vaihdellut ajan kuluessa (Goodson, 2016c). Yleisesti voidaan sanoa, että nykyisin elämäkertojen käyttäminen tutkimuksessa on runsasta ja monipuolista. Sekä käsitteistö että tutkimustavat ovat moninaistuneet. (Estola ym., 2017, 126.)

Kertomusten eli narratiivien voidaan nähdä muuttuneen suurista (*grand narratives*) pieniksi (*small narratives*). Suurilla kertomuksilla tarkoitetaan massoja ohjanneita ideologioita ja ajatusmalleja, jotka ovat olleet yleisesti hyväksyttäviä tai ohjanneet yksilöiden toimintaa. Siirtyminen pieniin kertomuksiin johtuu puolestaan kertomusten yksilöllistymisestä ja yksilöllisen ajattelun vahvistumisesta. Samanaikaisesti kiinnostus itsensä kehittämistä kohtaan on lisääntynyt. Ihmisten kertoessa elämästään tämä näkyy tarinoiden yksilöllistymisenä. Ilmiöstä voidaan puhua jopa käyttämällä nimikettä yksilöllistynyt 'elämänpolitiikka'. (Goodson, 2016b.) Toisaalta muutos voidaan nähdä lähinnä länsimaisena ilmiönä eikä tutkimusta tule tehdä ainoastaan yksilöllistyneestä näkökulmasta (Stephens, 2016, 53).

Elämäkerrasta voidaan käyttää myös nimitystä elämäntarina (Atkinson, 2007; Estola et al., 2017), elämänhistoria (Estola ym., 2017, Goodson & Sikes, 2001; Goodson, 2016) tai elämänkertomus (Huotelin, 1996). Elämäntarina muodostuu oman minän ympärille keräytyvistä kertomuksista, jotka muodostavat jossakin määrin yhtenäisen kokonaisuuden (Syrjälä, 2018, 224–225). Elämänkertomusta tai -tarinaa tutkittaessa aineistoksi riittää kertomus tutkittavan elämästä (Goodson, 2016a, 6; Goodson, 1992). Elämänhistorian tutkimus on kontekstuaalista tutkimusta sen edellyttäessä laajempaa aineistoa yksilön kertomuksen lisäksi. Tällä tavoin kertomus on mahdollista liittää historialliseen ajanjaksoon ja tarkastella ilmiötä kokonaisvaltaisemmasta näkökulmasta. (Goodson, 1992, 2016a, 6.) Samanaikaisesti tutkimustavat ovat monella tapaa kytkeytyneitä toisiinsa. Molemmat tavat auttavat ymmärtämään omaa toimintaamme tekemällä tutkimusta subjektiivisella tasolla. (Goodson, 2016a, 3–4.) Nykyisin erottelua ei kuitenkaan pidetä välttämättömänä eikä esimerkiksi elämänhistoriallinen tutkimusote edellytä ulkopuolisten lähteiden tukemaa validointia (Estola ym., 2017). Tässä tutkimuksessa aineistona on käytetty pääasiallisesti kertomuksia, joten tutkimuksen voidaan nähdä olevan ensisijaisesti

elämäkertomuksen tutkimusta. Pyrkimykseni liittää kertomukset historialliseen ajankohtaan ja kontekstiin antaa tutkimukselle elämänhistorian tutkimuksen piirteitä. Käyttämissäni suomenkielisissä lähteissä ensisijaiseksi käsitteeksi on noussut elämäkerran käsite (ks. Antikainen & Huotelin, 1996; Estola ym., 2017; Syrjälä, 2017). Tästä johtuen käytän ensisijaisesti elämäkerran ja elämäkertatutkimuksen käsitteitä. Tutkimus antaa tilaisuuden tarkastella kulttuuria ja yhteiskuntaa yksilön muodostamien tarinoiden kautta (Syrjälä, 2018, 229–230). Olen yhdistänyt tutkimuksessani Goodsonin ja Sikesin (2001) antamia ohjeita elämänhistorian haastattelujen tekemisestä (*life history interview*) ja Atkinsonin (2007) elämäntarinahaastattelun (*life story interview*) periaatteita.

3.2 Aineiston tuottaminen

Elämäkerralliselle tutkimukselle ei ole olemassa yhtä oikeaa toteuttamistapaa. Tutkijan tulee ottaa huomioon tekemänsä tutkimuksen asettamat edellytykset elämäkertatutkimuksen ollessa henkilökohtainen tapa tehdä tutkimusta. Tutkijan tulee kyetä muodostamaan haastateltaviinsa toimiva suhde, joka mahdollistaa hyvälaatuisen aineiston tuottamisen. Pahimmassa tapauksessa tutkija voi vaikuttaa haastateltavaansa negatiivisesti ja olla kykenemätön tutkimuksen edellyttämien yhteyksien löytämiseen. Tutkijan tulee olla ymmärtävä ja keskittynyt kuuntelija, joka kykenee ääneen sanotun lisäksi näkemään kerrottujen tarinoiden taakse. (Goodson & Sikes, 2001, 19–20.)

Atkinson (2007) määrittelee tarkemmin elämäntarinahaastattelua tutkimusmetodinä. Atkinsonin mukaan metodi tarjoaa käytännöllisen ja holistisen lähestymistavan henkilökohtaisten narratiivien tutkimukselle. Tutkimusmetodi mahdollistaa yksittäisen ihmisen elämän tarkastelun sen rakentuessa ja uudelleenrakentuessa tarinamuodossa. Kerronnallisen tutkimuksen kentällä elämäntarinahaastattelun voidaan nähdä antavan parhaan mahdollisuuden astua tarinankertojan henkilökohtaiseen maailmaan ja löytää laajempia maailmoja. Metodien päätavoitteena on tuoda esille tarinankertojan ääni kunnioittaen tätä tarinoiden alkuperäisistä merkityksistä kiinni pitäen. Elämäntarinahaastattelu voidaan nähdä kvalitatiivisena, etnografisena ja kenttätutkimuksen menetelmänä tutkimuksen kohteen ollessa henkilön koko elämäkokemus. Siitä on ajan myötä tullut kerronnallisen tutkimuskentän keskeinen menetelmä elämäkertatutkimuksen alueella. (Em., 2007.)

Elämäkerralla voidaan nähdä kaksi erilaista käyttötapaa. Ensimmäinen käyttötavoista on idiografinen, jolla tarkoitetaan yksilöllistä tai henkilökohtaista. (Atkinson, 2007, 2–3.) Tällöin

tutkimuksen tarkoituksena on saada tarkkaa ja syvällistä tietoa pienestä joukosta tai yksittäisestä henkilöstä (Huotelin, 1996, 19). Toinen on nomoteettinen, jolla tarkoitetaan universaalia, kollektiivista tai sosiaalista käyttöä (Atkinson, 2007, 2–3). Tekemässäni tutkimuksessa aineiston käyttötapa on idiografinen sen tarkastellessa kahden yksittäisen henkilön elämäkertomuksia keskittyen koulutuspolun näkökulmaan.

Elämäkertahaastattelu muotoutuu ajallisesti, vuorovaikutuksellisesti ja kulttuurisesti muodostaen yhden mahdollisen elämäntarinan. Tutkimustavan pyrkimyksenä on oppia tuntemaan ja ymmärtämään toisten ihmisten kokemuksia ja ottaa selvää ihmisten tavasta jäsentää ja merkityksellistää kokemuksiaan suhteessa koko elämänsä kulkuunsa. (Estola ym., 2017; Goodson & Sikes, 2001.) Elämäkertatutkimuksella voi olla oma tavoitteensa (Syrjälä, 2018, 229–230). Tavoitteenani on selvittää ketjukouluttautuneiden henkilöiden kokemuksia omasta koulutuspolustaan ja siihen vaikuttaneista tekijöistä. Elämäkerrallinen tutkimus sopii hyvin esimerkiksi koulutusjärjestelmän, opetussuunnitelman ja niiden kehityksen tutkimukseen (Goodson & Sikes, 2001, 57). Koin elämäkertahaastattelun antavan parhaan mahdollisuuden hankkia kattavaa tietoa ketjukouluttautumisesta koko elämän kattavien kertomusten avulla. Pyrkimyksenäni oli toteuttaa temaattinen elämäkertahaastattelu koulutuksen näkökulmasta. Kertomusten yltäessä kaikille elämän osa-alueille niiden voidaan nähdä olevan kokonaisvaltaisia elämäkertoja (Estola ym., 2017, 128).

Elämäkertahaastattelun erityisenä piirteenä voidaan pitää henkilökohtaisen, persoonallisen totuuden ja todellisuuden subjektiivisen luonteen sekä subjektiivisten merkitysten korostamista. Kertomukset perustuvat muistamiseen, joka tulisi nähdä aktiivisena tulkinnan, uudelleenrakentamisen, valinnan ja jäsentämisen prosessina. Tutkijana haastattelun tavoitteena on tulkintojen syvyys niiden laajuuden sijaan. (Estola ym., 2017, 128–129.) Koulutuselämäkerran näkökulmasta elämän käännekohtien analysointi ja muistelu voi tarjota laajimman mahdollisen keinon kartoittaa ketjukouluttautumiseen johtaneita henkilökohtaisia kokemuksia. Elämäkertahaastattelu voi lisäksi avata yleisemmän ilmiön syitä sen kiinnittyessä laajempaan kulttuuriseen kehitykseen (Estola ym., 2017, 128–129). Tässä suhteessa löytyvät syyt voivat olla sidottavissa esimerkiksi yhteiskunnassa vallinneeseen ilmapiiriin 1980-luvulta tähän päivään saakka. Kokemusten painottuessa koulutuksen kentälle haastattelut voivat antaa tärkeää tietoa ajalle ominaisista toimintamuodoista. Elämäkertahaastattelun tavoitteena ei ole kuitenkaan yleistettävyyden hakeminen (Estola ym., 2017, 128–129; Goodson & Sikes, 2001). Tärkeämpänä pidetään yksittäisen tapauksen tarkkaa kuvausta tutkimustavan muodostuessa näin idiografiseksi nomo-

teettisen sijaan. Haastattelu itsessään perustuu haastateltavan ja haastattelijan väliseen suhteeseen, johon useilla tekijöillä kuten kulttuurisilla, historiallisilla ja sosiaalisilla tekijöillä voi olla vaikutusta. Esimerkiksi mahdolliset muodostuvat valtasuhteet tulee tiedostaa haastattelua tehdessä. (Estola ym., 2017, 128–129.)

Haastateltavien valinta voi Goodsonin ja Sikesin (2001) mukaan tapahtua yhdellä tai useammalla tavalla kuudesta eri tavasta. Ensimmäinen haastateltavat voidaan valita tutkimuksen tarkoituksen mukaan heidän täyttäessään asetetut kriteerit. Toiseen valinta voi olla sattumanvaraista ja kohdistua sattumalta vapaaehtoisiksi haastateltaviksi ilmoittautuneisiin henkilöihin. Kolmas tapa perustuu helppouteen haastateltavien ollessa helposti saatavilla tutkijan näkökulmasta. Neljäs eli lumipalloefektin mukaan tutkija työskentelee tiedonantajan kanssa, joka välittää tietoa sopiville haastateltaville. Homogeenisen valinnan (5.) puitteissa valinta muodostuu tietyn kokemuksen jakavien tai tiettyyn ryhmään kuuluvien tunnusmerkit täyttäviin henkilöihin. Haastateltava voi olla myös ääriesimerkki (6.), joka poikkeaa merkittävästi tavalla potentiaalisista haastateltavista. (Goodson & Sikes, 2001, 24–25.) Tekemässäni tutkimuksessa valinta perustui ensisijaisesti tutkimuksen tarkoitukseen. Haastateltavat ovat iältään 25–35-vuotiaita ja heistä molemmilla on vähintään kaksi ammattiin johtavaa tutkintoa. Tämän lisäksi haastateltavat ovat molemmat naisia, joka muutti tutkimukseni suuntaa ketjukouluttautuneiden nuorten naisten kertomusten tutkimiseen. Valinta perustui lisäksi sattumanvaraisuuteen ja helppouteen. Tutustuin toiseen haastateltavista sattumalta ja hän ilmoittautui vapaaehtoiseksi haastateltavaksi kiinnostuttuaan pro gradu -tutkielmani aiheesta ja täyttäessään haastateltaville asettamani kriteerit. Toinen haastateltavista oli minulle ennestään tuttu henkilö, jonka tiesin soveltuvan haastateltavaksi hänen koulutustaustansa perusteella. Kumpikaan haastateltavista ei ollut minulle erityisen läheinen henkilö. Haastateltavien ollessa tutkijalle ennestään tuttuja tutkijan tulee tiedostaa esimerkiksi ystävyys tuomien estyneisyyksien mahdollisuus kerrotuissa tarinoissa (Goodson & Sikes, 2001, 25). Tunteminen entuudestaan ennen haastattelua auttoi kuitenkin syventämään haastattelun teemoja henkilökohtaisemmalle tasolle keskinäisen luottamuksen ollen jo olemassa ennen haastattelun tekemistä. Haastattelijan on tärkeää kyetä asettumaan haastateltavan kanssa samalle tasolle luottamuksellisen ilmapiirin luomiseksi haastateltavan ja haastattelijan välille (Goodson & Sikes, 2001, 28). Edustaessani itse samaa ikäluokkaa ja sukupuolta samalle tasolle asettuminen ja luottamuksellisen ilmapiirin luominen oli luontevaa.

Elämäkertatutkimuksen haastateltavien määrä on yleensä pieni. Tutkimustapa vaatii runsaasti resursseja ja jo yksittäinen haastattelu tuottaa suuren määrän aineistoa. Tarkkaa määrää tutkimuksen onnistumiseksi ei ole määritelty. Ihanteellisena haastateltavien määränä voidaan pitää määrää, joka mahdollistaa tietyn tunnusmerkistön täyttävän ihmisryhmän kokemusten toistuvuuden ja poikkeuksien havainnoimisen. (Goodson & Sikes, 2001, 23.) Päädyin tekemään kaksi haastattelua, joista molempiin osallistuvat haastateltavat täyttivät asettamani kriteerit. Koin aineiston riittäväksi sen mahdollistaessa kokemusten toistuvuuden ja erityispiirteiden havainnoimisen. Samalla määrä on kohtuullinen suhteessa toteutettavan tutkimuksen laajuuteen ja käytettävissä olevaan aikaan ja resursseihin.

Elämäkertatutkimuksen aineistonkeruussa käytettyjä tapoja ovat suulliset yksilöhaastattelut, ryhmätyöskentely, aikajanan muodostaminen, päiväkirjojen ja muiden henkilökohtaisten kirjoitusten käyttö sekä erinäisten dokumenttien käyttö. Yleisin käytetty tapa on suullinen haastattelu. (Goodson, 1992; Goodson & Sikes, 2001, 26–32). Tekemässäni tutkimuksessa toimintamuodoksi valikoitui suullisten yksilöhaastattelujen tekeminen syvähaastattelun muodossa. Tuomi ja Sarajärvi (2009) käyttävät syvähaastattelusta myös nimitystä avoin haastattelu. Syvähaastattelun kysymykset perustuvat tutkittavaan ilmiöön ja tutkimuksen tarkoitukseen. (Em., 2009, 75–77.) Goodson ja Sikes (2001) suosittelevat elämäkertahaastattelun olevan avoin, informaali ja keskusteleva. Esitin haastateltaville avoimia kysymyksiä johdatellen kertomusta pitkin koulutuspolkua päiväkodista aina tähän päivään saakka. En suunnitellut haastattelussa esitettäviä kysymyksiä ennalta aloituskysymystä lukuun ottamatta pyrkiessäni antamaan kertojille mahdollisuuden kertoa kertomuksensa omaehtoisesti. Syvähaastattelussa haastattelijan tehtävänä on muodostaa syventävät kysymykset jo saatujen vastausten pohjalta hyödyntäen intuitiotaan ja tehden kokemusperäisiä väliintuloja (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 75–77). Tein lyhyitä muistiinpanoja haastateltavan elämänvaiheista haastattelun aikana tukeakseni kysymysten muodostamista sekä kirjoittaakseni ylös mieleeni tulevia kysymyksiä. Kertomuksen tarinat heittelivät ajoittain elämäkohdasta toiseen varsinkin toisen haastateltavan kohdalla. Elämäkertahaastattelussa haastattelijalla ei voi ennakoida haastateltavan tärkeiksi kokemia elämäntapahtumia ja hänen tulee hyväksyä tapahtumien merkityksellisyyden tulkinnan vaihtelu oman tulkintansa ja haastateltavan kokemusten välillä (Goodson & Sikes, 2001, 28). Tavoitteenani oli syvähaastattelun periaatteen mukaan saada haastattelu pysymään aiheessa antaen samalla haastateltavan puhua vapaasti (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 75–77). Elämäkertahaastattelun haastattelijan tulee olla kannustava, esittää reflektointia syventäviä kysymyksiä ja olla tuomitsematta haastateltavaa (Goodson & Sikes, 2001, 26). Pyrin lisäkysymyksilläni herättämään ajatuksia

syistä koulutuksen suhteen tehtyihin valintoihin ja kannustamaan haastateltavaa jatkamaan kertomustaan eteenpäin. Lisäksi pyysin haastateltavia kuvailemaan tarkemmin omia merkittäviksi kokemiaan koulukokemuksia ja sosiaalisessa elämässä tapahtuneita muutoksia niiden tullessa ilmi.

Elämäkertahaastattelut kestävät yleensä useita tunteja (Goodson & Sikes, 2001, 26). Toinen haastatteluista kesti 1 h 50 min (Maija) ja toinen 1 h 49 min (Erika). Haastateltavilla oli mahdollisuus lopettaa haastattelu halutessaan (ks. Goodson & Sikes, 2001). Liian tarkat aikarajoitteet ja haastattelurakenteet voivat rajoittaa tärkeän tiedon saamista ja jättää olennaisia asioita aineiston ulkopuolelle (Goodson & Sikes, 2001, 28). Molemmat haastattelut toteutettiin yhdellä haastattelukerralla yksityisissä tiloissa. Kumpikaan haastateltavista ei kokenut tarvetta keskeyttämiseen ja haastatteluun varattu aika riitti molempien haastattelujen tekemiseen hyvin. Molemmista haastatteluista syntyi noin 42 sivua litteroitua aineistoa rivivälillä 1,5.

Haastattelujen tekemisen jälkeen kirjoitin lyhyesti ylös haastattelussa läpikäytyjä asioita tiivistelmän muodossa osaksi aineistoa. Tämän jälkeen litteroin aineiston kokonaisuudessaan. Tutkimuksen keskittyessä haastattelujen asiasisältöihin yksityiskohtainen litterointi ei ole tarpeellista (Ruusu vuori, 2010). Tästä johtuen litteroin aineiston kirjoittaen sen puhtaaksi sanasta saanaan huomioimatta esimerkiksi äänensävyjä tai pitkiä taukoja. Jätin pois peräkkäin toistuvat sanat (esim. että että, niin niin) ja usein toistuvat niinku-sanat. Litteroinnin yhteydessä anonymisoin aineiston. Haastateltaville voi antaa mahdollisuuden keksiä omat pseudonyyminsä (Goodson & Sikes, 2001). Tarjosin tätä mahdollisuutta molemmille haastateltavista. Kutsun haastateltavia tutkimuksessa pseudonyymeillä Maija ja Erika. Muutin mainittujen paikkojen ja henkilöiden nimet tunnistamattomiksi esimerkiksi käyttäen paikkakunnan nimen sijaan nimitystä paikkakunta ja antaen haastateltavien mainitsemille henkilöille omat pseudonyymit. Litteroimisen jälkeen tarkistin aineiston syväkuuntelemalla nauhoitteen läpilukemisen yhteydessä mahdollisten kirjoitus- ja sisältövirheiden korjaamiseksi.

Elämäkerrallisessa tutkimuksessa sekä kertoja että tutkija osallistuvat kertomuksen tuottamiseen. Haastateltava kertoo tarinansa haastattelijalle, joka osallistuu tarinan kertomiseen tutkijan asemassa. Tutkijan tehtävänä on päättää, mitkä asiat kuuluvat aineistoon ja mitkä jäävät sen ulkopuolelle. Haastateltavalle tulee antaa mahdollisuus lukea muodostunutta aineistoa tai tehdä analyysiä. Tavoitteena on muodostaa kertomuksesta mahdollisimman totuudenkaltainen käytettävissä olevan aineiston puitteissa. (Goodson & Sikes, 2001.) Tarjosin haastateltaville

mahdollisuutta kertomusten lukemiseen, tarkistamiseen ja täydentämiseen ennen lopullista analyysiä. Molemmat haastateltavista hyödynsivät mahdollisuuden. Maija teki kertomukseensa kaksi pientä muutosehdotusta asiavirheiden takia. Erika korjasi yhden tapahtuman ajankohtaa, yhden elämäntapahtuman kestoja ja pyysi muuttamaan tai rajaamaan perhesuhteisiin liittyvää kertomusta. Tapahtumien ollessa epäolennaisia tutkimuksen kannalta päädyin poistamaan yksityiskohdat kyseisestä tapahtumasta.

3.3 Analyysi

Elämäkertahaastattelun analyysitapaa ei ole yleisesti määritelty. Esimerkiksi Hyvärinen (2010) perustelee haastattelukertomuksen analyysissä olevan aina kyse tutkijan käytössä olevien erilaisten analyttisten välineiden soveltamisesta juuri käsillä olevaan aineistoon tavalla, joka perustuu tutkimuskysymyksiin. Tämä asetti itselleni haasteen sopivan analyysitavan löytämiselle. Sopivan analyysitavan valitsemiseen vaikuttaa merkittävä tavalla esimerkiksi se, muodostaako haastatteluaineistosta yksi yhtenäinen kertomus vai muodostuuko siitä useampia pienempiä kertomuksia (Hyvärinen, 2010). Elämäkertahaastattelun tapauksessa mahdollisuus olisi molempiin. Goodson ja Sikes (2001) pitävät metodikeskeistä lähestymistapaa vääränä tutkimuksen tekemiselle. Edellä mainituista syistä johtuen koin aineistolähtöisen lähestymistavan olevan paras vaihtoehto määrittelemään tarkempaa aineiston analyysin tapaa.

Kertomusten näkeminen yksittäisten ihmisten yksilöllisinä ja henkilökohtaisina kertomuksina rajoittaa kykyämme yhdistää ne laajempaan kontekstiin. Elämäkerrat tulisikin nähdä laajemman kulttuurin ilmentäjinä. Toisin sanoen haastateltavat kertovat tarinaansa myös niiden puolesta, jotka eivät itse kykene jakamaan omaansa. (Goodson, 2016a, 6.) Kertojat, Maija ja Erika, voidaan nähdä oman sukupolvensa ja sukupuolensa edustajina koulutuksen kentällä. Elämäkerta voidaan analysoida sekä yksilöllisestä että kollektiivisesta näkökulmasta ja se voidaan kerätä sekä yksilöllistä että kollektiivista käyttöä varten myös samanaikaisesti (Atkinson, 2007, 2–3). Tutkimuksessa analyysi on tehty yksilöllisestä näkökulmasta. Pyrin kuitenkin samanaikaisesti huomioimaan laajemman kontekstin tehdessäni analyysiä.

Aineiston ja viitekehyksen yhteensopivuus ja tätä kautta tulosten paikkansapitävyyden todistaminen on keskeistä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Viitekehyksen määritelmä on tulkinanvarainen ja jokaisen tutkijan tulee olla tarkka muodostaessaan näkemystään. (Goodson & Sikes, 2001, 34–35.) Goodson (2016a) pitää erityisen tärkeänä ajan ja paikan viitekehystä eli

kontekstia. Hän käyttää sanamuotoa *'stories of action within theories of context'*. Vapaasti suomennettuna ilmaisen voisi kääntää *'tapahtumien kertomuksia kontekstin teorioiden sisällä'*. Tällä Goodson tuo esille elämäkertojen kontekstisidonnaisuuden tärkeyttä. Kertomus tulee toisin sanoen esittää yhteydessä ajalliseen ja paikalliseen kontekstiinsa eikä irrallisena tarinana. (Goodson, 2016a.) Tutkimuksen sijoituessa todelliseen kontekstiinsa voidaan välttyä tutkimuksen ahdasmielisiltä ja väärinsijoitetuilta tulkinnoilta (Turvey, 2016, 116). Stephens (2016) ehdottaa, että tutkimuskysymysten vastausten etsimisen sijaan olisi keskeisempää luoda konstruktivistisia yhteyksiä kertomusten oleellisimpien osien välille. Tapa nojaa vahvasti hermeneutiikkaan. Kontekstin näkökulmasta keskeisempää on, miten sitä käytetään sen merkityksen sijaan. Kontekstia voidaan käyttää tutkimusongelman rajaamiseen sekä luomaan yhteyksiä ja eroavaisuuksia näkemysten ja tieteellisten suuntausten välille. (Em., 2016, 53.)

Joidenkin näkemysten mukaan elämäkertatutkimuksen tekijät aloittavat analyysin tekemisen jo haastatteluvaiheessa. Tutkijalla on mahdollisuus kartoittaa ideoita, teemoja ja ajatuksia jo avoimen haastattelun aikana. (Goodson & Sikes, 2001, 34.) Muodostettuani kysymyksiä ja mahdollisia teemoja jo haastattelemisen aikana koen tämän tapahtuneen myös oman tutkimukseni kohdalla. Jo haastattelun tekemisen jälkeen aloin muodostaa mielessäni erilaisia merkittäviä teemoja, jotka olivat nousseet esille haastatteluissa elämänvalintoja ohjanneina tekijöinä. Haastateltavien toisiaan muistuttavat kokemukset nousivat vahvasti esille jo ennen lopullisen analyysin tekemistä.

Analyysin tekemisessä keskeistä on aineiston sijoittaminen viitekehukseen. Viitekehys voi sisältää luokittelua, kategorioita, malleja, typografioita tai konsepteja. Elämäkerta itsessään muodostaa viitekehysten, jossa on rakenne ja omanlaisensa järjestys. (Goodson & Sikes, 2001, 34–35.) Kertomusten ensisijaiseksi viitekehukseksi valikoitui Elderin (1998) elämäkulun ja -tapahtumien teoria. Muodostin haastatteluista kertomuksia narratiivisen analyysin avulla. Narratiivisessa analyysissä analyysin tuloksena on kertomus, joka muodostuu kerrottujen tapahtumien pohjalta (Polkinghorne, 1995). Merkittäviksi elämäntapahtumiksi valikoituivat koulutuspolun tapahtumat ja siirtymät alkaen varhaiskasvatuksesta ja päättyen tähän hetkeen ja tulevaisuuden näkyymiin. Aluksi elämäntapahtumat olivat varhaislapsuus, ala-asteikä, yläasteikä, lukioaika ja kunkin haastateltavan ammatilliset koulutukset. Jaoin aineiston kronologiseen järjestykseen kunkin elämänvaiheen alle. Lisäksi keräsin perhe- ja lähisuhteisiin viittaavan aineiston yhteen. Pyrin hahmottamaan ja kirjaamaan ylös tapahtumien mahdollisia yhteyksiä ja syy-seuraussuhteita Polkinghornen (1995) ohjeiden mukaisesti. Aineistojen painottuessa eri tavalla eri

elämänvaiheisiin päädyin muokkaamaan kertomusten alaotsikoita yhdistellen elämäntapahtumia yhteisten otsikkojen alle. Sisällytin perhettä ja lähisuhteita koskevat tiedot kertomuksiin pyrkien sijoittamaan ne todelliseen tai merkityksellisimpään ajankohtaansa. Narratiivisen analyysin pääkeinoja ovat kerronnallinen konfiguraatio sekä juonellistaminen (Polkinghorne, 1995). Lopullinen analyysin tulos on juonellistettu kertomus, joka etenee juohevasti elämäntapahtumasta toiseen. Suorien sitaattien käyttöä tulee harkita huolellisesti niiden vaikuttaessa tarinan uskottavuuteen ja näkökulmaan merkittäväällä tavalla (Goodson & Sikes, 2001). Käytin sitaatteja kertomuksen tukena ja havainnollistamaan kertojan ajatuksia hänen itse sanoittamallaan tavalla.

Narratiivisen analyysin jälkeen analysoin aineistoa narratiivien analyysin keinoin. Päädyin tekemään analyysin vahvistaakseni elämäkerran liittämistä laajempaan viitekehykseen ja vastatakseni tarkemmin tutkimuskysymyksiini. Narratiivien analyysissä kertomus tai narratiivinen aineisto jaetaan erilaisiin kategorioihin. (Polkinghorne, 1995). Hyödynsin analyysin tekemisessä Lieblichin, Tuval-Mashiachin ja Zilberin (1998) ohjeita kategorisesta sisällönanalyysistä sekä Tuomen ja Sarajärven (2009) aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita. Käytin tässä analyysin vaiheessa kronologiseen järjestykseen muutettua haastatteluaineistoa. Kirjasin ylös mahdollisia teemoja jo tehdessäni narratiivista analyysiä. Tutkimuskysymykset ohjasivat teemojen valikoitumista (Lieblich ym., 1998). Pyrin aluksi hahmottamaan aineistosta esiin nousevia teemoja syvälukemalla aineistoa. Tummensin kaikki koulutuspolkuun ja erityisesti koulutusvalintoihin vaikuttaneet tekijät. Kategorinen sisällönanalyysi ohjaa rajaamaan aineistosta tutkimushypoteesien kannalta epäolennaiset asiat (Lieblich ym., 1998). Poimin tummentamani kohdat erilliseen tiedostoon, jossa kirjoitin lainausten rinnalle taulukkoon niiden mahdollisesti ilmentämiä syitä pelkistetyssä muodossa. Tämän jälkeen etsin syistä yhtäläisyyksiä merkiten mahdollisesti samaan teemaan liittyviä ilmauksia samalla värillä. Teemoja voidaan kutsua myös sisältöluokiksi, joihin aineisto tulee jakaa (Lieblich ym., 1998). Tein kunkin haastattelun poiminnat erilliseen tiedostoon mahdollistaakseni niiden yhdistämisen alkuperäiseen haastatteluaineistoon.

Seuraavaksi siirsin muodostamani yksinkertaistetut ilmaisut luokittain uuteen taulukkoon muodostaen niistä alaluokkia. Saman ilmaisun toistuessa merkitsin ilmenemisen määrän perään i-kirjaimilla. Päädyin vaihtamaan osan ilmauksista alaluokkaa kunkin luokan yhtenäistämiseksi. Muodostin alaluokista yläluokkia värijaotteluun perustuen. Yhdistin yläluokat teemoiksi eli pääluokiksi niitä yhdistävien tekijöiden mukaisesti.

Taulukko 1. Esimerkki pelkistettyjen ilmaisujen muodostamisesta ja luokittelusta.

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
Mutta ei mulla ollu mittään semmosta selkeitä haaveammattia.	ei erityistä toiveammattia
Mutta lukiossa ollessa sitte niinku havahduin siihen, että en ehkä pärjää matemaattisesti niin että, että pääsisin. (...) Mut en oo ikinä hakenu. Seki on vähän tyhmää, et en mie oo ikinä niinku ees yrittäny hakkee sinne.	epäonnistumisen pelko
Ei se (alakovulun opettaja) varmaan ikinä ees niinku kellekään sanonu mittään niinku. Ja varmaan se on ollu enemmän semmosta, että on puutteita.(...) en muista saaneeni kyllä tältä luokanopettajalta yhtäkään hyvää.	negatiivinen palaute opettajalta
Niinku seki myös yks syy tavallaan mikä sit, ku <i>Martti</i> oliki opiskelemassa luokanopettajaksi, niin sit näkkee että aa, niin se yliopisto-opiskelu voi myös olla tuommosta.	sosiaalisten suhteiden vaikutus koulutusvalintoihin: parisuhde

Taulukko 2 havainnollistaa teemojen muodostamista. Yläluokkia muodostui yhteensä kymmenen ja ne on merkitty erillisin värikoodein. Yhdistämisen jälkeen teemoja oli neljä. Muodostuneet teemat olivat:

1. Kokemukset itsestä ja omasta osaamisesta
2. Sosiaaliset suhteet
3. Vaikeus hahmottaa tulevaisuutta
4. Koulukokemukset ja identiteetti kouluympäristössä

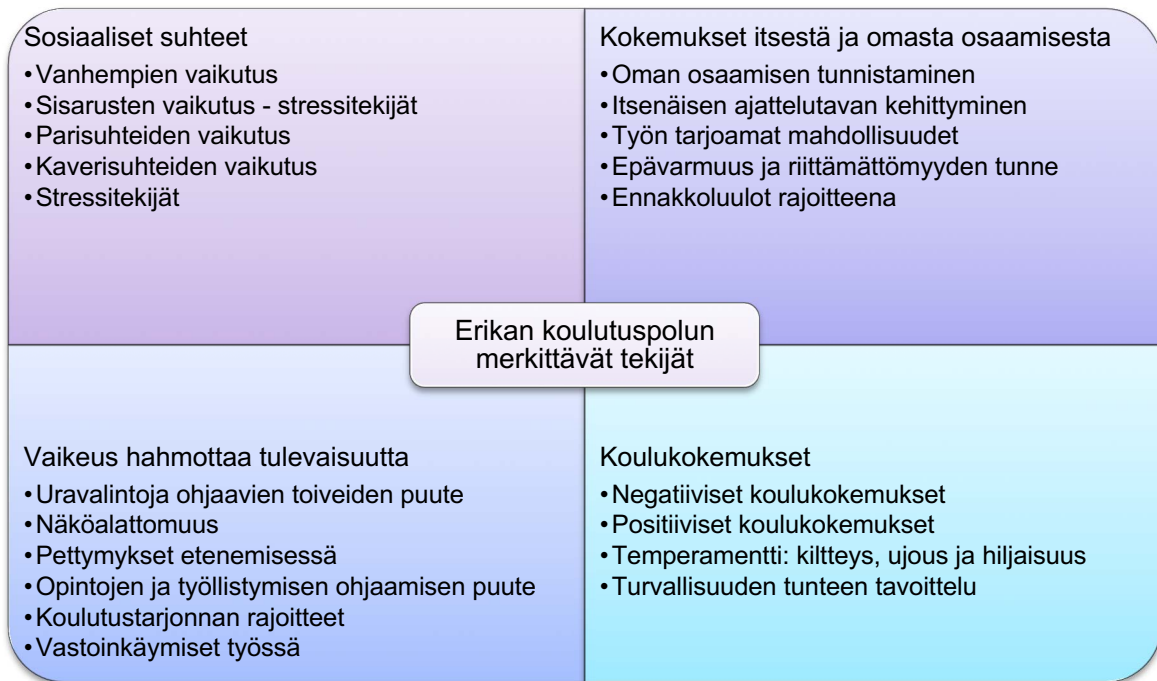
Samat teemat soveltuivat molempiin haastatteluaineistoihin. Alaluokkien nimikkeissä ja painotuksissa oli eroja erilaisten kokemusten takia. Avaan alaluokkia ja niiden suhteita tarkemmin tutkimustuloksissa.

Elämäkerrallisen kertomuksen kirjoittamisen tukena voidaan käyttää Dollardin (1935) ajatuksiin pohjautuvaa seitsemää kriteeriä. Ensimmäisen mukaan tutkijan tulee ottaa huomioon kerrottujen tapahtumien konteksti. (Polkinghorne, 1995.) Tämä kriteeri vastaa Goodsonin (2016) asettamia elämäkerrallisen tutkimuksen edellytyksiä. Pyrin vastaamaan kriteerin edellytyksiin määrittelemällä aluksi kertomusten kontekstin avaamalla niiden historiallista ajankohtaa sekä

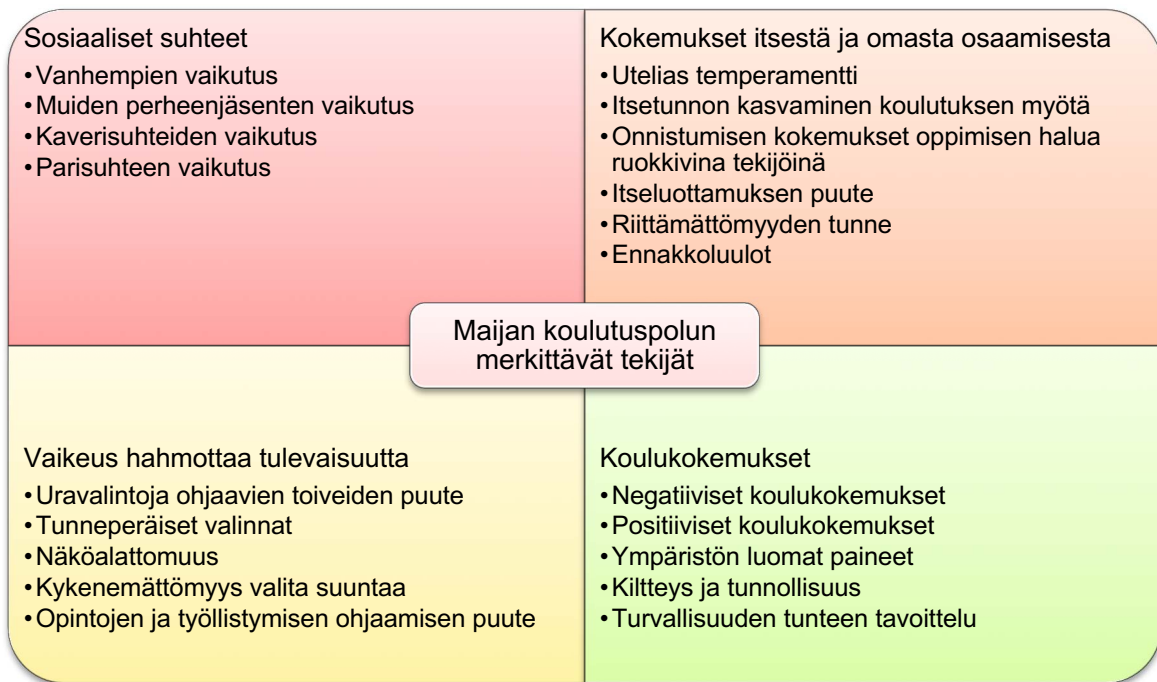
ottamalla huomioon historiallisen ajan lopullisessa analyysissä tuloksessa. Toinen kriteeri velvoittaa tutkijan ottamaan huomioon kertojan kertomukseen vaikuttavat keholliset ominaisuudet esimerkiksi tietyn iän asettamisessa rajoissa (Polkinghorne, 1995). Pyrin huomioimaan kertojan iän kunkin elämäntapahtuman aikana muodostaessani kertomusta. Kolmannen kriteerin mukaan tutkijan tulee sisällyttää tarinaansa kertojan ihmissuhteet ja niiden tuomat vaikutukset kertojan omien valintojen ja tekojen lisäksi niiden ollessa yleensä yhteydessä toisiinsa (Polkinghorne, 1995). Otin tämän kriteerin huomioon jo haastattelun aikana esittäen lisäkysymyksiä esimerkiksi perhe- ja seurustelusuhteista sekä muista merkitykselliseksi nousseista henkilöistä.

Taulukko 2. Esimerkki luokkien muodostamisesta ja teemoihin jakamisesta.

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	TEEMA/PÄÄLUOKKA
ei erityistä toiveamattia ii erityisen kiinnostuksen kohteen puute erityisten ammattitoiveiden/suunnan puute toiveiden/suunnan puute iii	Uranvalintoja ohjaavien toiveiden puute	Sisäiset tekijät	Vaikeus hahmottaa tulevaisuutta
päätösten tekemisen hetkisen tunteen mukaan	Tunneperäiset valinnat		
näköalattomuus: rajalliset vaihtoehdot työllistyä näköalattomuus koulutuslalla työllistymiseen näköalattomuus	Työllistymisen näköalattomuus		
hyvä ja tasainen koulumenestys	Kykenemättömyys valita suuntaa		
vahvuuksien tunnistamisen puute opetuksessa opinto-ohjauksen rajallisuus/puute ii työ- ja elinkeinotoimiston ohjauksen olemattomuus	Opintojen ja työllistymisen ohjaamisen puute	Ulkoiset tekijät	



Kuvio 1. Erikan koulutuspolun merkittävät tekijät



Kuvio 2. Maijan koulutuspolun merkittävät tekijät

Neljäs kriteeri korostaa kertojan valintojen, tavoitteiden, kiinnostuksen kohteiden ja motivaation merkitystä korostaen ihmisten taipumusta käyttäytyä eri tavoin samankaltaisissa olosuhteissa (Polkinghorne, 1995). Nostin esille erityisesti haastateltavien valintoja ohjanneita syitä ja niiden taustalla vaikuttaneita tekijöitä. Historiallista jatkumoa voidaan pitää viidentenä kriteerinä jokaisen kertojan tekemän valinnan ollessa seurausta hänelle aiemmin tapahtuneista asioista (Polkinghorne, 1995). Järjestin tapahtumat kronologiseen järjestykseen ja pyrin löytämään

tapahtumien välisiä syy-seuraussuhteita. Lisäksi huomioin kertomusten historiallisen kontekstin sekä esimerkiksi sijainnin tehdessäni analyysiä.

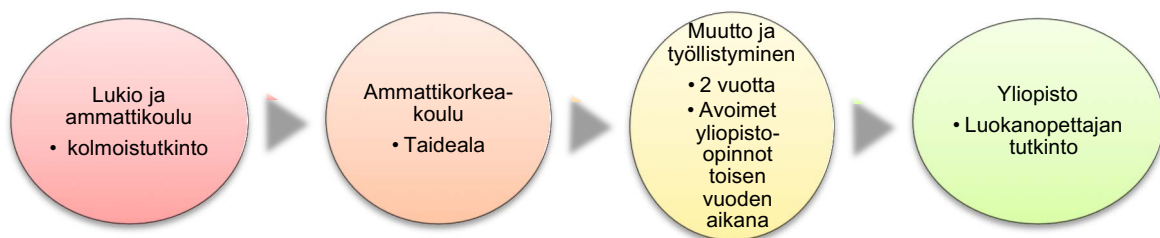
Kuudentena kriteerinä on kertomuksen tarinallisuus. Tarinassa tulee olla alku, keskikohta ja loppu ja sen tulee tapahtua tietyssä kontekstissa tuoden esille kertomuksen päähenkilön yksilöllisyyden. Viimeinen eli seitsemäs kriteeri on lopullisen kertomuksen ymmärrettävyys. Kertomuksen tulee olla ymmärrettävässä muodossa ja sen juonen tulee edetä juohevasti tapahtumasta toiseen. Tutkija muodostaa kertomuksen valikoiden aineistoa esimerkiksi lopputuloksen perusteella muodostaen siitä loogisesti etenevän kertomuksen. (Polkinghorne, 1995, 16–18.) Kuudes ja seitsemäs kriteeri vaikuttivat analyysin tekoon samanaikaisesti panostaessani lopullisen kertomuksen kirjoittamiseen.

Kertomukset ilmentävät ihmisten tärkeimmäksi kokemia tapahtumia. Kyseiset tapahtumat eivät välttämättä ole olleet merkityksellisiä tapahtuma-ajankohtanaan. (Josselson, 1995, 35.) Molemmat haastateltavat nostivat esiin tällaisia tapahtumia esimerkiksi sanamuodoin ”eipä oo ennen tätä tullu ajateltua” tai ”seki on varmasti vaikuttanu näin jälkikäteen ajateltuna”. Haastattelun aikana ja sitä ennen tapahtuva itsereflektio ja -ymmärrys muuttivat haastateltavien käsityksiä elämäntapahtumien merkityksellisyydestä. Tätä prosessia voidaan kutsua narratiiviseksi vaihdokseksi (*narrative transposition*) henkilön valittua tähän hetkeen eniten vaikuttaneet kokemuksensa näkökulmansa perustaksi (Josselson, 1995, 35).

4 Tulokset

Tässä luvussa vastaan tutkimukselle asettamiini tutkimuskysymyksiin ”Mitä naiset kertovat koulutuspolkujensa muotoutumisesta elämäkerroissaan?” ja ”Millaisia merkittäviä tekijöitä löytyy naisten koulutuspäätösten taustalta?”. Teen tämän Maijan ja Erikan koulutuspoluista kertovien elämäkertomusten muodossa ja avaamalla narratiivien analyysin tuloksia ketjukouluuttautumisen syistä liittämällä ne laajempaan teoreettiseen viitekehykseen.

4.1 Maijan kertomus



Kuvio 3. Maijan koulutuspolku

Lapsuus ja ala-asteikä

Maija kasvoi lapsuusaikansa pienemmällä paikkakunnalla. Hänen isänsä oli ammattikoulun käynyt duunari ja hänen äitinsä oli tehnyt yliopisto-opintoja ennen perheen perustamista ja alansa töihin siirtymistä. Perheeseen kuuluivat lisäksi yksi vanhempi ja kaksi nuorempaa sisarusta. Sisarusten vaikutus on näkynyt erityisesti Maijan opittua lukemaan ja laskemaan ennen kouluikää.

Maija kokee aina olleensa utelias lapsi. Hän on esimerkiksi kerännyt lapsena tietoa häntä erityisesti kiinnostaneista asioista ajan parhaiten mahdollistamalla tavalla. Uteliaisuuden lisäksi Maija kertoo aina pitäneensä käsitöiden tekemisestä.

Mie oon ollu aivan äärimmäisen utelias lapsi. Sen mie tiän niinku, että mie oon ollu semmonen. --- siis mä oon keränny kaikennäköstä. Mä oon keränny varmaan kissoista kaiken mahdollisen vastaan tulevan informaation joskus -- aikaa ennen internettiä.

Koulutuspolkunsu Maija on aloittanut jo päiväkotikäisenä. Erityisesti hän muistaa esikoulun sen oltua tuolle ajalle poikkeuksellisesti enemmän kokeilumuotoinen ja kouluun valmistava. Maija koki tämän vaikuttaneen vahvasti hänen osaamiseensa myös peruskoulun alussa.

–mä oon osannu jo ennen esikoulua lukea ja laskea ja sen esikoulukokeilun myötä meitä oli meidän luokalla muutama, jotka oli ollu siinä esikoulussa, niin me oltiin kaikki semmosia jotka osattiin jo lukea ja laskea ja me ollaan käyty tosi monet matikan tunnit ja äikän tunnit ykkösellä erityisopettajan opetuksessa.

Koulun aloittamisesta Maijalla ei ole erityisen tarkkoja muistoja. Hän on kuullut vanhemmiltaan ryhmän olleen nimetty 'vaikeaksi luokaksi' jo ennen koulun alkua. Määrittely oli tapahtunut ennen ryhmän tuomista yhteen ja vaikuttanut ilmeisesti jopa opettajavalintoihin. Kuvattua määrittelyä voidaan kutsua kasvatuspessimistiseksi ennusteeksi eikä sen voida nähdä perustuneen oikeaan tietoon (Törmä, 2003, 114). Luokanopettajaksi oli valittu kokenut ja iäkäs opettaja, jota Maija kuvailee muiden alaluokkien opettajiensa tapaan työhönsä leipääntyneeksi. Ainoana poikkeuksena Maija muistelee opettajaa sijaistanutta nuorempaa naisopettajaa, jonka opetustavat hän kokee ajalle positiivisina poikkeuksina. Nuorempi opettaja oli lisäksi vaikuttanut positiivisella tavalla luokan ryhmähenkeen, joka ei ollut yleisesti ottaen erityisen hyvä.

Erityisen negatiivisia muistoja Maijalla on ylemmillä alaluokilla luokanopettajana toimineesta koulun rehtorista, jonka tapana oli asettaa oppilaita julkisesti paremmuusjärjestykseen esimerkiksi mainitsemalla parhaiten ja huonoiten suoriutuneiden oppilaiden nimet kertoen samalla heidän arvosanansa koko luokan edessä. Opettajan johtavasta asemasta päätellen hänen käyttämänsä toimintatavat voidaan nähdä koulussa piiloisesti ilmenneen piilo-opetus suunnitelman hyväksytyinä toimintamuotoina (Törmä, 2003). Parhaiden joutuessa usein muiden oppilaiden kiusaamisen kohteeksi Maija oli kokenut parhaaksi olla vain toiseksi parhaiden joukossa. Tämän lisäksi hän ei kokenut parhaisiin kuulumista realistisena mahdollisuutena muiden ollessa häntä parempia. Opettajien tapa tuoda esille paremmuusjärjestystä johti Maijan sanoin arvostuksen keskeytyksen jo toiselta tai kolmannelta luokalta alkaen. Esimerkiksi hyvää kuvaava arvosana kahdeksan tai yhdeksän miinus oli ollut hänen kokemuksiensa mukaan huono numero. Paremmuusjärjestyksen lisäksi opettajalla ei ollut tapana antaa oppilailleen positiivista palautetta, jota oppilaat olisivat kaivanneet. Palaute keskittyi tämän sijaan puutteisiin ja virheisiin. Nyt jälkikäteen Maija kuvailee alaluokilta alkanutta arvostuksen käsitystä epäterveenä ja vinoutuneena.

Opetustilanteissa opettajalla oli tapana naurahtaa, piikitellä tai moittia hänen mielestään väärin vastaavia oppilaita muiden edessä näiden aktiivisuudesta ja ajoittain jopa oikeassa olemisesta huolimatta. Oikein ja väärin vastaamisella on todettu olevan vaikutusta oppilaiden identiteettiin (Rasku-Puttonen, 2006, 120). Maija kokee opettajan toiminnan vaikuttaneen vahvasti hänen tapansa hakea opettajan hyväksyntää ja hänen kasvamiseensa niin sanotuksi kiltiksi tytöksi.

Että kuhan vaan et niinku piä ääntä itestäsi ja kuitenkin jonku kerran yrität viitata tunilla, että muuten se nimittäin piikittelee siitä. --- Et jotenki semmosta taktikointia, että miten mie oon niinku mieliksi tuolle opettajalle. Niin semmosta se varmaan opetti.

Erityisesti tyttöjen on havaittu oppivan tiedostamaan opettajan hänelle asettamia odotuksia (Käyhkö, 2016, 99). Pyrkimys opettajan miellyttämiseen voidaan nähdä vahvasti opettajan noudattaman piilo-opetussuunnitelman mukaisen toiminnan tuloksena. Kyseistä tavoitetta ei ole kirjattu opetussuunnitelmaan, mutta opettajan antama ohjaus johtaa kuvailtuun toimintaan. (Törmä, 2003.) Opettajalla oli myös tiettyjä oppilaita, joita hän rankaisi säännöllisesti jopa näiden toiminnasta riippumatta. Erityisen negatiivisena kokemuksena Maija muistaa musiikin laulukokeen, jonka hän kokee vaikuttavan hänen näkemykseensä musiikin osaajana edelleen. Kokonaisuudessaan Maija kokeekin opettajan ammattiin liittyvien erittäin negatiivisten mielikuvien liittyvän vahvasti hänen ala-astekokemuksiinsa.

--meillä ei ollu niinku mitään muuta yhteistä koko sillä ryhmällä, ku se että me varmaan vihattiin kaikki yhtä paljon sitä opettajaa.

Maija ei koe hänellä olleen alakouluikässä selkeää haaveammattia. Hänen mielenkiintonsa käsitöiden tekemiseen ja eläimiin oli vaikuttanut häneen siinä määrin, että hän muistaa jossakin vaiheessa kirjoittaneensa ystäväni -kirjaan toiveammattikseen vaatesuunnittelijan ja eläinlääkärin. Hän ei kuitenkaan kokenut toiveita vahvoina tai hänen toimintaansa ohjanneina haaveina.

Yläasteaika

Mielikuvat yläasteajasta ovat jääneet Maijan mieleen ala-asteaikaa positiivisempina. Maija siirrettiin luokkia muodostaessa toiselle luokalle, jonka kaikki oppilaat olivat hänen entisiä rinnakkaisluokkalaisiaan. Luokkaa Maija kuvailee opintomenestykseltään hyvänä sen oppilaiden keskiarvojen sijoittuessa luokkien välisessä vertailussa kyseisen luokka-asteen yläpäähän. Hän kokee hyvin menestyvien vertaisten vaikuttaneen myös hänen koulumenestykseensä positiivisella tavalla. Hän ei kuitenkaan edelleenkään kokenut olevansa luokkansa parhaimpia oppilaita pitkälti kiitettävistä arvosanoistaan huolimatta. Erityiseksi positiiviseksi muistoksi Maija nostaa

hänen matematiikan opettajansa antaman palautteen hänen tavastaan ratkaista kokeessa ollut ongelmanratkaisutehtävä. Maija oli ratkaissut tehtävän tavalla, jota opettaja ei ollut osannut itse ajatella saaden kuitenkin oikean ratkaisun. Tämän lisäksi Maijalla on positiivisia muistoja erityisesti liikunnan tunneilta.

Yläasteen aikana Maijan perhe ja sukulaiset olivat alkaneet suositella häntä harkitsemaan käsityön opettajan ammattia. Negatiiviset mielikuvat opettajan työstä saivat hänet kuitenkin olemaan ehdottomasti ajatusta vastaan.

Sanoin etten ikinä lähe opettajaksi, en ikinä lähe opettajaksi. Koska minun mielikuvani opettamisesta oli sitä, että me istuttiin, että se opettaja on jotenki hyvin perinteinen, että se opettaja on siellä eessä ja kertoo kuinka asiat tehdään.

Opettajan ammatin sijaan Maija oli alkanut harkita arkkitehdin ammattia tulevana uranvalintana. Koulun TET-jaksolla hän päätyi kuitenkin ala-asteen luokanopettajan avuksi. Maija ei muista erityistä syytä tekemälleen valinnalle, vaikka hän oli tehnyt valinnan itse. Harjoittelu oli tapahtunut nuoremman naisopettajan luokassa, jossa ilmapiiri oli hänen oman ala-asteluokansa ilmapiiriä parempi. Erityinen muisto harjoittelusta liittyy kuitenkin opettajien huoneeseen pääsemiseen, joka tuntui jännittävältä tuossa iässä. Toisen harjoittelujakson hän teki paikallisessa lasten- ja nuorten kerhopalveluja tuottavassa yhdistyksessä tehden toimistotöitä. Kyseinen valinta liittyi hänen yhdistyksessä tekemäänsä työhön ala-asteikäisten kerho-ohjaajana. Yläasteaikana Maija toimi myös isosena ja tukioppilaana. Hän ei koe muiden ohjaamiseen liittyvän työn ohjanneen hänen mahdollisia tulevaisuuden toiveitaan tai valintojaan.

Maija koki saaneensa yläasteella positiivista palautetta ala-asteaikaa enemmän. Kehuminen ei kuitenkaan tuntunut olevan tuona aikana osa kouluarkea hyvistä opettajista huolimatta eikä se kohdistunut oppilaiden vahvuuksiin tai antanut suuntaa mahdollisille uravalinnoille. Hän tunsi pärjäävänsä hyvin kaikissa oppiaineissa ollen samalla vailla erityistä kiinnostuksen kohdetta.

--se on ollu semmonen, ettei oo ollu mitään selkeätä kiinnostuksen kohdetta. Ku tavallaan kaikessa pärjää, niin sitte niissä kaikissa vaan sillain soljuu mukana ilman nyt ehkä ajattelematta sen tarkemmin, että mitä haluaisit.

Lukio- ja ammattikouluaika

Maija piti lukioon menemistä selkeänä valintana. Hän toivoi kyseisen ajan antavan hänelle mahdollisuuden löytää suunnan tuleville opinnoille. Lukioksi valikoitui lähilukio sen ollessa tuttu ja pieni sekä antaessa mahdollisuuden jäädä samaan lukioon kavereiden kanssa. Toisen

lukiovuoden alussa Maija alkoi kuitenkin kokea lukio-opinnot tylsiksi. Hän avautui tästä lähitöllä asuvalle artesaaniopintoja suorittavalle perhetutulle toivoen pääsevänsä tekemään jotakin konkreettisempaa. Myös Jokisen (2014) tekemässä tutkimuksessa yhdistelmäutkinnon suorittaminen antoi yhdelle kertomuksensa kirjoittaneista mahdollisuuden tutustua itseä kiinnostavaan alaan. Maija päätyikin suorittamaan ammattikouluopintoja lukio-opintojen ohessa kyseisen tutun houkuttelemana. Lukion opinto-ohjaaja auttoi Maijaa opintojen järjestämisessä kolmoistutkinnon suorittamiseksi. Maijan ollessa tottunut tiiviiseen opiskelutahtiin opintojen suorittaminen ei tuntunut erityisen raskaalta. Hän oli tehnyt toisen vuosikurssin lukiokursseja jo ensimmäisen lukiovuotensa aikana tietämättä tulevasta opinnoistaan. Lukio-opettajien sallima joustavuus opintojen suorittamisessa itsenäisesti mahdollisti opintojen tekemisen lähilukioon. Opintojen suorittaminen rinnakkain antoi opiskelulle Maijan kaipaamaa vaihtelua.

-- mie tykkäsin siitä järjestelystä, että sit ku minnuu alko pännii se lukio ja lukeminen ja siellä lukiossa oleminen, niin sit mie pääsin taas tekemään jotaki niinku käsillä ja luovaa ja semmosta. Mutta sen jälkeen sit ku se alko pikkusen ottaa aivoon, että ei enää jaksa näitä tehdä, niin sitte alkoki olla taas aika vaihtaa ja sitte tuli niinku lukio.

Maija kokee tehneensä rohkean valinnan aloittaessaan ammattikouluopinnot lukio-opintojen aikana. Hän kuvailee samalla astuneensa ensimmäistä kertaa mukavuusalueensa ulkopuolelle ja tehneensä toisin kuin kaverinsa.

Mutta väitän et se tullee näitten käsityöpainotteisten opintojen kautta se, että on ehkä ajautunut ensin niinku epämukavuusalueelle ja sit on huomannut kun siellä pärjää, niin sit siitä on tullu semmosta luottamusta.

Maija mainitsee saaneensa hyvää palautetta itsenäisesti suorittamistaan lukiokursseista. Opettajat luottivat hänen työskentelyynsä antaen myös joustoa opintojen suorittamiseen. Lukion lopussa Maija ei ollut kiinnostunut hakeutumaan yliopistoon ollessaan kiinnostunut lähinnä luovista aloista. Suoristusorientoituneisuudestaan huolimatta hänen koulutusvalinnassaan on niin kutsutun työläistyön piirteitä hänen tähdätessään käsillä tekemisen mahdollistaviin opintoihin (ks. Käyhkö, 2016, 103). Tämä vaikutti myös hänen motivaatioonsa lukea ylioppilaskokeisiin, joihin hän ei kokenut tarvetta panostaa niiden ollessa tarpeettomat seuraavaan koulutukseen etenemisen kannalta.

Mie en nähny että ylioppilaskirjotuksilla on mulla mitään merkitystä, koska mie olin hakeutussa alalle jonne mie en pääse ees niillä ylioppilastutkinnon arvosanoilla sissään tai jotka ei siinä auta.”

Maija kokee myös ammattikouluopintojen rajoittaneen hänen ajankäyttöään ja vaikuttaneen ylioppilaskokeisiin lukemisen mahdollisuuksiin. Nyt jälkikäteen ajateltuna Maija tiedostaa mahdollisesti pelänneensä ylioppilaskokeissa epäonnistumista. Hän saattoi panostaa kokeisiin valitsemallaan tavalla varmistaakseen tietävänsä mahdollisen lopullisen arvosanansa.

Ja ehkä se oli, mä oon miettiny jälkeinpäin, että se oli osittain semmosta, että mie en uskaltanu niihin tavallaan panostaa täysillä. Koska sitte pelkäsin sitä, että jos niissä ei niinku menestykään. Vaan mie tiesin joka tapauksessa, että mie tuun pääsemään ne läpi. ---- et sit vähä --- silleen löi jo lekkeriksi, että luovuttaa jo ennen kun yrittääkään kunnolla.

Maija kokee suoritusorientoituneisuutensa vaikuttaneen ajattelutapaansa huomattavasti. Kyseinen ajattelutapa vaikutti hänen mukaansa mahdollisesti myös siihen, että hän ei lopulta hakenut arkkitehdin koulutukseen. Valintaan vaikutti myös riittämättömyyden tunne matematiikan osaamisessa. Hän oli opiskellut matematiikan kurssit pitkän oppimäärän mukaisesti, mutta päätenyt kirjoittamaan aineen lyhyenä.

Vanhempien ja opinto-ohjaajien suositukset eivät olleet Maijan kouluvalinnoissa merkittävässä asemassa. Hänen isänsä oli suosittelut hänelle asianajajan uraa. Opinto-ohjaaja oli puolestaan suosittelut hakeutumista pääkaupunkiseudulle taideyliopistoon. Maijan kummastukseksi hän ei ollut kertonut muista alalla olevista vaihtoehdoista. Maija päätyi hakemaan kokeilumielessä lähikaupungin taidealan ammattikorkeakouluun. Hänen tavoitteenaan oli nähdä pääsykokeet ja hakea korkeakouluihin uudelleen ammattikouluopintojen suorittamisen jälkeen. Yllätykseen hän pääsi kouluun jo ylioppilaaksi valmistuttuaan.

Maija ei kokenut opintojen antaman statuksen tai saavutettavan ammattipätevyuden olevan pääsyy opintoihin hakeutumiselle. Verratessaan itseään ystäviinsä hän ei kokenut suuntaansa ammatinvalinnassa yhtä selkeänä.

Mie jotenki aattelen, että mie en oo aina ehkä ajatellu loppuun asti. Siis sillä tavalla, että mulla ei oo ollu semmosta selkeää visiota siitä.

Hänellä oli kuitenkin selkeä ajatus siitä, että hän ei halua jäädä valmistumaansa ammattiin sen tarkoittaessa mitä todennäköisimmin yrittäjäksi alkamista. Komulainen, Rätty ja Korhonen (2008) ovat todenneet tyttöjen oletusten yrittäjyydestä liittyvän vahvimmin palvelualltiuteen, työmotivaatioon ja vastuun kantamiseen poikien kuvatessa mahdollisuutta menestykseen ja luovuuteen. Oletukset yrittäjän työstä saattoivat vaikuttaa Maijan tekemään valintaan merkittä-

vällä tavalla. Ammattikouluopintojen viimeisenä vuotena hän tiedosti lisäksi jo valmiina odottavan korkeakoulupaikan olemassaolon. Maija halusi suorittaa ammattikouluopintonsa loppuun seuraavan asteen opiskelupaikasta huolimatta ja lykkäsi opintojensa aloitusta vuodella.

Maija kokee aina saaneensa tukea kotoaan. Hänen vanhempansa ovat luottaneet hänen tekemiinsä valintoihin eivätkä ole painostaneet häntä mihinkään opintoihin tai siirtymään työelämään. Hänen isoäitinsä on sen sijaan pitänyt erityisesti naisten kouluttautumista korkeakoulutasolla erittäin tärkeänä. Isoäiti on saattanut jopa lähes suuttua, mikäli koulutus jäisi pelkkään ammattikoulututkintoon. Maija kuvailee tämän johtuvan mahdollisesti isoäidin omista pettymyksistä koulutuspolullaan.

Ammattikorkeakouluaika

Maija kuuli taidealan ammattikorkeakouluopinnoista ensimmäisen kerran kesätyökaveriltaan Johannalta. Johanna opiskeli kyseistä alaa lähikaupungissa ja kertoi opintokokemuksistaan Maijalle. Tämä innoitti Maijan hakemaan kyseiseen koulutukseen seuraavana keväänä. Maijan tarkoituksena oli ollut hakea vastaavaan koulutukseen toisille paikkakunnille ammattikouluopintojen jälkeen, mutta saatuaan paikan ja tavattuaan lähikaupungissa asuvan Martin Maija päätti jäädä opiskelemaan lähikaupunkiin.

Kokonaisuutena Maija kuvailee ammattikorkeakouluaikaa itsensä etsimisen aikana monella tapaa. Hän kokee opintojen poistaneen hänen arvosanakeskeisyyttään. Käsillä tehdystä työstä saatavalla arvosanalla ei ollut enää vastaavaa merkitystä kuin aiemmin. Perusakateemisilla edellytyksillä ei ollut vastaa painoarvoa opinnoissa menestymisen kannalta. Tärkeämmäksi muodostui työstä saatava palaute, työn laatu ja kokemus omasta tyytyväisyydestä tehtyyn työhön. Maija nostaa esimerkiksi erään opettajistaan, jonka tapana oli antaa jokaisesta kurssisuorituksesta kirjallinen palaute arvosanan lisäksi. Tämä tuki oppimista ja antoi Maijalle uusia näkökulmia arvioinnista.

Kyseinen koulutuslinja oli tuona aikana loppumassa ja Maijalla oli vain muutamia luokkatovereita. Maija uskoo koulutuksen loppumisen lähestymisen vaikuttavan merkittäväällä tavalla opettamisen tasoon. Samanaikaisesti kyseisen alan teollisuus oli ajettu Suomesta alas ja ammattiin valmistuminen tuntui näköalattomalta. Vuoden 2008 talouskriisi oli heikentänyt työllistymismahdollisuuksia merkittäväällä tavalla kaikilla aloilla (Helms Jørgensen ym., 2019, 289). Ainoa realistinen mahdollisuus työllistyä kyseiseen ammattiin oli jälleen yrittäjäksi ryhtyminen. Maija ei kokenut yrittäjyyden olevan hänelle sopiva vaihtoehto.

Että vähän semmosta hakemista, että mielenkiintonen ala. Mutta sen mie tiesin, että mie en halua yrittäjäksi. Mie olin siis ollu kahellaki eri yrittäjällä työharjoittelijana ja. Ehkä se siihen omaan jotenki, persoonaan ja elämäntilanteeseen ei sopinu. Tai että en halunnu semmosta.

Lerikkanen (2002) toteaa, että tutkimuksissa on noussut esille ammattikorkeakouluopiskelijoiden epäilyt uranvalintaa kohtaan tehdystä koulutusvalinnasta huolimatta. Hän kertoo tämän ilmenevän sekä opintojen alussa että pitkään niiden aikana. (Em., 2002, 17.) Urakäsityksen ollessa kypsymätön koulutusvalinta pohjautuu enemmän tai vähemmän koulutukseen ajautumiseen (Kuurila, 2014, 51). Viimeisen opiskeluvuotensa aikana Maija tunsu olevansa jo aika varma siitä, ettei jäisi opiskelemalleen alalle. Tästä huolimatta hän suoritti opintonsa loppuun.

Paikkakunnan vaihdos ja yliopisto-opinnot

Maijan valmistumisen jälkeisenä kesänä hänen poikaystävänsä Martti sai hyväksymiskirjeen toisen kaupungin yliopistoon heidän silloisen asuinkaupunkinsa lisäksi. Maija ja Martti päättivät muuttaa yhdessä uuteen kaupunkiin. Maija haki töitä enimmäkseen kaupan alalta, sillä hänen oman alansa yritykset eivät vastanneet edes yhteydenottoihin. Hän saikin pian työn sisustustavaraliikkeestä eikä ehtinyt olla työ- ja elinkeinotoimiston asiakkaana paria kuukautta kauempaa. Työn hän löysi kysymällä itse töitä suoraan yrityksestä.

Maija teki töitä liikkeessä seuraavan vuoden ajan. Samanaikaisesti hän pääsi seuraamaan poikaystävänsä Martin luokanopettajaopintoja lähietäisyydeltä. Yllätyksekseen hän kiinnostui opinnoista ja koki oman mielikuvansa opettajan työstä olevan vanhanaikainen ja vääristynyt. Seuraavana syksynä Maija päättikin aloittaa kasvatustieteiden perusopintojen suorittamisen avoimessa yliopistossa työssäkäynnin ohella.

Ja sitte mie aattelin että no, että ei nää nyt niin kauheesti maksa nää avoimen opinnot että. Ja on näistä varmaan hyötyä ihan millon vaan. Että jos mie teen nää avoimen opinnot ja jos tää tuntuu siltä, että tää yhtään alkaa niinku enemmän kiinnostaa, niin voinhan minäki hakea tuonne.

Maija ei ollut avoimien opintojen alussa varma kiinnostuksestaan. Kiinnostus kuitenkin vahvistui opintojen myötä ja hän päätti hakea luokanopettajan koulutukseen seuraavana keväänä. Toisaalta hän harkitsi hakeutumista aiemmin haaveena olleelle arkkitehtuuripuolelle, mutta luopui ajatuksesta punnittuaan alan työllistymismahdollisuuksia. Maija panosti pääsykokeisiin todella huolellisesti. Eniten pääsykoeprosesissa jännitti Vakava-koe, josta suoriutumisesta Maijalla ei ollut varma olo. Päästyään toiseen vaiheeseen hän koki pelaavansa varman päälle

valmistuessaan yksilöhaastatteluihin todella huolellisesti. Hän halusi varmistaa pääsytensä yliopistoon olemalla perehtynyt alaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Ihan varman päälle, että mä en riskeeraa sitä. --- Sit sitä soveltuvuuskoetta mie en ennää niinku silleen jännänny, koska siihen mie tiesin että mä oon tehny niin paljon töitä sen etteen että. Että jos mie pystyn niinku osottamaan sen, että mä oon ennen opintojen alkua lukenut opetussuunnitelman läpi niin.

Maija pääsi aloittamaan opinnot seuraavana syksynä. Opintojen ohessa hän jatkoi työskentelyä sisustustavaraliikkeessä. Maija sai opintojensa aikana myös lapsen, joka vaikutti opintojen kulkuun. Myöhemmin opintojensa aikana Maija sai myös mahdollisuuden toimia taito- ja taideaineiden opettajana lähikunnassa. Opintojen loppuvaiheessa tehdyillä oman alan töillä on todettu positiivinen vaikutus työuraan myös valmistumisen jälkeen (Vanttaja, 2012b). Opintotukikauden ollessa rajalliset edellisten opintojen jäljiltä hän taktikoi palauttamalla ja hakemalla tukikaukautia uudelleen palkkapäivien jaksottumisen mukaan. Maijan tulojen lisäksi Martin työelämään siirtyminen on tukenut perheen taloudellista toimeentuloa. Nyt opintojen ollessa loppuvaiheessa Maija kaipaa työelämään ensisijaisesti saadakseen myös vapaa-aikaa.

Sen elämisen pystyy sillai handlaamaan. --- mie en ees niinku sinne työelämään kaipaa sen takia, että mie jotenki saisin semmosen taloudellisen (tasapainon) --- tavallaan, että en mie niinku kaipaa sinne sen takia että mie saisin enemmän rahaa. Vaan sitte, että sitte mie kaipaan sitä tilanetta nyt sen takia että loppuis se päivisin ja iltaisin säätäminen.

Vapaa-ajan Maija harkitsee käyttävänsä myös uusien opintojen suorittamiseen. Hän harmittelee tiedekunnan asettamia rajoituksia sivuaineiden suhteen ja toivoo saavansa suorittaa lisää opintoja esimerkiksi uusien sivuaineiden muodossa.

Tulevaisuus

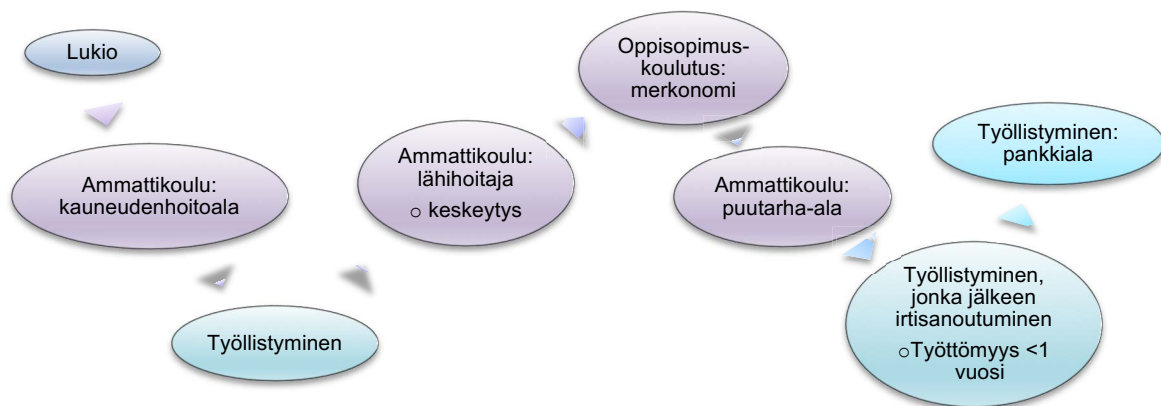
Maija valmistuu pian luokanopettajaksi. Hän aikoo hakeutua alan töihin, mutta ei näe varmaksi pysyvänsä alalla eläkeikään saakka. Hän ei ole edes hakuvaiheessa kokenut olevansa varma sijoittumisestaan itse luokanopettajan työhön. Kokemusta itse työstä ei ole ehtinyt kertyä paljoa. Martin harkittua väitöskirjan tekemistä Maija näkee myös tutkijan työn yhtenä mahdollisuutena. Toisaalta ala on osoittautunut kiinnostavaksi ja Maija toteaa olevansa avoin työskentelemään 'pelkästään' opettajan työssä. Jatkokoulutusta ajatellen hän toivoo kykenevänsä linkittämään tulevat opintonsa tulevaan ammattiinsa tavalla tai toisella.

Kokonaisuutta ajatellen Maija toteaa nauttivansa opiskelemisesta. Hän on ollut utelias lapsesta saakka ja kokenut onnistuvansa opinnoissaan hyvin. Haastavimmiksi ovat osoittautuneet taidealan ammattikorkeakouluopinnot, joista Maija kuitenkin selvisi lopulta tavalla tai toisella. Onnistumisen kokemukset ovat madaltaneet hänen kynnystään tarttua uusiin mahdollisuuksiin. Samanaikaisesti erilaiset opinnot ovat saaneet hänet näkemään asioita uusista näkökulmista. Esimerkiksi arvosanakeskeisyys ja epäonnistumisen pelko ovat karisseet pois taidealan opintojen ja yliopistoon pääsemisen myötä. Maija näkee tulevaisuudessaan ensisijaisesti mahdollisuuksia ja ei näe kynnystä hakeutua esimerkiksi haaveilemaansa arkkitehdin koulutukseen niin halutessaan. Myös hänelle aiemmin ehdotettu käsityöopettajan ammatti vaikuttaa mahdolliselta ajatukselta.

Mä oon nyt ottanu niinku tämän semmosen ikuisen oppimisen viitan itselleni, että aion hyödyntää tätä.

Ensimmäiseksi Maija aikoo kuitenkin valmistua nykyisistä opinnoistaan ja suunnata työelämään.

4.2 Erikan kertomus



Kuvio 4. Erikan koulutuspolku

Varhaislapsuus ja alakouluikä

Erika vietti lapsuutensa kotona äitinsä ja kahden nuoremman sisaruksensa kanssa. Perheeseen kuuluivat lisäksi työssäkäyvä isä ja viikonloppuja perheen kanssa viettävä vanhempi siskopuoli. Koulutustaustaltaan molemmat vanhemmat olivat ammattikoulun käyneitä.

Erika oli hiljainen ja ujo lapsi. Ujous, pidättyväisyys ja estyneisyys ovat yleisiä suomalaisten temperamenttipiirteitä (Lonka, 2018, 83). Esikoulun aloittaminen oli tuntunut vaikealta hänen vietettyään siihenastisen lapsuutensa kotona. Ujoutensa ja hiljaisuutensa takia hän tuli usein jätetyksi ulkopuolelle.

--mulla oli jotenki tosi vaikeeta sopeutua sinne, että mä olin muutenki semmonen hiljanen ja ujo lapsi ja sitte kun en ollu ollu hirveesti muitten lasten seurassa niin se oli tosi vaikeeta jotenki. Että mää joskus roikuin tota rappukäytävän kaiteessa kiinni kaksin käsin, ku mää en halunnu mennä sinne.

Koulun aloittamisesta Erikalla ei ole erityisiä muistikuvia. Hän aloitti koulupolkunsa lähikoulussa, joka sijaitti samalla rauhallisella asuinalueella. Yleisesti ottaen koulu alkoi hyvin, mutta Erika koki edelleen kärsivänsä jossain määrin ujoudestaan. Tästä huolimatta Erikalla oli kavereita ja hän vietti omien sanojensa mukaan normaalia ala-aste-elämää. Luokka pysyi pitkälti samana koko ala-asteajan.

Ensimmäisellä ja toisella luokalla Erikan luokanopettajana toimi mukava naisopettaja. Kolmannella luokalla opettajaksi tuli uskonnollinen miesopettaja, joka oli epäoikeudenmukainen ja inhottava. Opettajan tapana oli suosia oman uskontokuntansa edustajia ja simputtaa muita oppilaita. Suosiminen näkyi mahdollisesti jopa arvioinneissa. Opettajan ammatin edellytyksenä voidaan pitää neutraaliutta ja puolueettomuutta (Vuorikoski, 2003a, 46). Erikan kertomasta päätellen opettaja ei ollut omaksunut ammatilleen ominaista toimintatapaa. Erikaa opettaja oli pitänyt liian hiljaisena ja kertonut tästä hänen vanhemmilleen. Vastaavalla tavalla Tarmon (1992) tutkimuksessa opettajat toivat tyttöjen kiltteyteen liitetyn passiivisuuden esille negatiivisena asiana. Opettaja oli kehottanut vanhempia keskustelemaan Erikan kanssa hänen aktiivisuudesta tunneilla. Vanhemmat olivat päättäneet olla mainitsematta asiasta Erikalle, sillä he eivät pitäneet opettajaa luotettavana. Opettaja oli kuitenkin myöhemmin kertonut Erikan äidille hänen käytöksensä reipastuneen merkittäväällä tavalla. Yleisesti ottaen kyseisellä opettajalla oli todella huono maine ja hänestä liikkui huhuja oppilaiden keskuudessa. Huhut osoittautuivat myöhemmin todeksi Erikan törmättyä opettajaa vastaan oikeusjutun nostaneeseen henkilöön.

Niin sitte se oli jotenki tosi huvittava, ku mä olin kahen entisen luokkakaverin kanssa, --- nii oltiin viettämässä iltaa ja sitte se mies tuli siihen pöytään ja sitte se --- kysy että mikä teitä yhdistää. Me katottiin toisia ja (sanottiin), että Paavo Metsälä. --- Niin sit se alko kertoon sitä omaa tarinaa. Ja se oli meitä 8 vuotta vanhempi ja sillä oli niinku samat kokemukset siitä opettajasta. Paljo pahemmat vielä mitä meillä.

Erityisesti Erikan mieleen on jäänyt opettajan järjestämä musiikin laulukoe. Erika ei kokenut olevansa hyvä laulaja ja muiden edessä suoritetun laulukokeen jälkeen häntä ei hyväksytty luokan kuoron jäseneksi. Opettajan päätös ei yllättänyt Erikaa. Hän kokee kohtelun vaikuttavan hänen kokemukseensa omista musiikillisista taidoistaan tänäkin päivänä.

-- musiikkia kohtaan on jääny semmonen jotenki että ei, en halua olla missään tekemisissä musiikin kanssa.

Viidennellä ja kuudennella luokalla Erikan luokanopettajana toimi koulun rehtori. Hän oli mukava ja reilu miesopettaja, joka kykeni luomaan luokkaan turvallisemman ja kannustavamman ilmapiirin.

Meiän oma jotenki. Ja siltä varmaan oon saanu enempi sitte semmosta niinku. Mää muistan, että mä oon uskaltanu sen tunneilla viitata.

Erityisesti Erikan mieleen on jäänyt kerta, jolloin opettaja oli kysynyt saappaan muotoista maata. Erika oli tiennyt vastauksen ja kokenut onnistuneensa viitattuaan ja vastattuaan oikein.

Erikalla ei ollut erityisiä harrastuksia. Hän piti kuitenkin käsillä tekemisestä ja kävi taidekoulussa. Hänen tätinsä ja vanhempi serkkunsa tukivat hänen harrastustaan kannustaen häntä taiteelliseen ilmaisuun. Erika muistaa tädin hankkineen hänelle erilaisia taidetarvikkeita ja tehneen töitä yhdessä hänen kanssaan.

Että ne on niinku huomannu sen, niinku että mulla on kädentaitoja. Ja ne on koittaneet sitä niinku sillee kehittää.

Yläasteaika

Erika siirtyi ala-asteelta asuinalueensa yläasteelle. Luokka ja kaveripiiri pysyivät pitkälti samana, vaikka hän sai myös uusia kavereita. Erikan koulumenestys oli hyvää ja hän koki koko yläasteajan kuluneen normaaleissa ja hyvissä merkeissä. Toisaalta Erika kuvailee edelleen kokeneensa ajoittaista ulkopuolisuuden tunnetta ollen kuulumatta suosituimpiin porukoihin. Hän koki edelleen olevansa kiltti, hiljainen ja ujo tyttö. Hänen koulukaverinsa olivat hänen kaltaisiinsa oppilaita, joiden kanssa hän teki läksyjä ja menestyi yhtä hyvin koulussa.

Joillakin oppilaista oli tapana kommentoida Erikan olevan opettajan lellikki hänen saadessaan positiivista palautetta tekemistään töistä. Esimerkiksi opettajan luettua Erikan kirjoittaman äidinkielen työn ääneen takapenkin oppilaat olivat kommentoineet sen olleen kopioitu teksti epäillen sen alkuperää. Opettaja ei ollut reagoinut kommentteihin. Koulukiusaamisen hiljainen

hyväksyntä voidaan nähdä piilo-opetussuunnitelman ilmentymänä (Törmä, 2003, 124). Yleisellä tasolla äidinkielen opettaja ei ollut erityisen pidetty, mutta Erika piti häntä mukavana opettajana. Yläasteen lopusta Erika muistaa äidinkielen arvosanojensa nousun erinomaiselle tasolle. Kevätjuhlassa saadun päättötodistuksen arvosana oli yllättänyt hänet iloisesti.

Mää seisoin siellä koulun eessä ja sitte ku mua jännitti kaikkien niitten ihmisten eessä seisoa, nää mä tuijotin sitä niinku ommaa paperia siinä. Sitte mää kattoin, että äidinkieli 10. Sitte mä olin aivan tosi yllättyne siitä. Nii siitä on jääny ehkä semmonen niinku positiivinen kyllä.

Erika kokee olevansa koko peruskouluaikeansa huomaamaton oppilas. Hän ei ole halunnut kiinnittää huomiota itseensä pyrkien olemaan normaali ja tavallinen. Tolosen (2001) tutkimuksessa nuoret pyrkivät määrittelemään itseään tavalliseksi poikkeavuuden ja siitä johtuvan kiusaamisen välttämiseksi. Hyvän koulumenestyksensä takia opettajilla ei ollut syytä huolestua hänestä.

Siellä huomaamattomana menin. --- Niin, tai silleen varmaan tota myöhemmin jos ois joltaki opettajalta menny kysymään tai tervehtimään niinku vuosien jälkeen niin ne ois varmaan silleen, että kuka tää ihminen on että.

Erikan vanhemmilla ei ole koskaan ollut erityisiä toiveita lapsensa opintojen suhteen. Hän sai valita esimerkiksi valinnaisaineensa mielensä mukaan. Vapauden takana oli vanhempien luottamus hänen valintoihinsa hänen ollessaan kiltti ja vastuuntuntoinen. Toisaalta heidän ei myöskään tarvinnut puuttua Erikan koulunkäyntiin kaiken sujessa hyvin. Yläasteajalta Erika muistaa luokkakaverinsa Mielikin, jonka isä oli korkeakoulutettu. Isä pakotti Mielikin valitsemaan akateemisiä aineita, kuten äidinkieltä ja kieliä esimerkiksi kotitalouden kurssien sijaan. Erika koki saamansa vapauden mukavaksi ja oli aikoinaan kauhistellut Mielikin vanhempien toimintaa. Nyt jälkikäteen hän ymmärtää syyn luokkakaverinsa tekemille valinnoille ja näkee tämän hyötyneen ainevalinnoista itseään enemmän.

Yläkouluajan TET-jaksot Erika suoritti vanhempiensa työpaikoilla. Harjoittelupaikat olivat olleet helposti saatavilla vanhempien ehdotettua jakson suorittamista heidän omilla työpaikoillaan. Kumpikaan työpaikoista ei ollut vaikuttanut Erikan mielestä kiinnostavalta. Taksvärkkipäivät hän suoritti kaverinsa houkuttelemana esimerkiksi supermarketissa. Erikalla ei ollut yläasteikäisenä erityisiä haaveammattaja, joten ne eivät ohjanneet hänen toimintaansa.

Lukioaika

Erikan lukio sijaitsi samassa rakennuksessa yläasteen kanssa. Lukio oli hänelle itsestään selvä valinta eikä hän nähnyt muita vaihtoehtoja. Erika ei edes harkinnut hakeutuvansa muihin kouluihin.

Tai tiesi tavallaan, että on vaihtoehtoja mutta ne ei ollu mulle yhtään niinku vaihtoehtoja. Et se oli niinku ihan selkeä, että sinne lukioon mennään. Että niin kuuluu tehdä.

Lukiossa Erika kiinnostui erityisesti psykologiasta. Hän suoritti myös valinnaisia psykologian kursseja ja sai niistä erinomaisia arvosanoja. Opinnot sujuivat muutenkin hyvin ja hän eteni hyvällä menestyksellä. Kiinnostuksenkohteidensa lisäksi Erika kertoo valinneensa kursseja niiden saatavuuden ja kavereiden tekemien valintojen mukaan. Pääasia oli saada edellytetty kurssimäärä täyteen.

Erika tapasi Erkin ensimmäisen lukiovuotensa aikana. Seurustelusuhteen aloittamisen jälkeen Erikan mielenkiinto opiskelua kohtaan väheni. Poikaystävä ja kaverit veivät enemmän aikaa ja hänen arvosanansa laskivat. Erkki oli tavoitteellinen ja tarkka nuori miehenalku, joka ei kannustanut Erikaa tämän omissa opinnoissa. Ajoittain hän jopa vähätteli Erikan osaamista vähentäen tämän uskoa omiin kykyihinsä.

Mää muistan, että Erkki on mulle joskus sanonu ku mää oon miettiny jossaki vaiheessa että mää hakisin opiskeleen kasvatustieteitä. --- mää muistan että Erkki on mulle sanonu, että ei susta oo siihen.

Erkki ja Erika seurustelivat kolme vuotta. Tämän jälkeen he erosivat vuodeksi ja palasivat jälleen yhteen noin kolmen vuoden ajaksi. Varsinkin jälkikäteen ajateltuna Erika kokee Erkin vaikuttaneen hänen tekemiinsä valintoihin valitettavan paljon.

Lukion lähestyessä loppua Erika harkitsi hakevansa opiskelemaan psykologiaa yliopistoon. Psykologiaa ei ollut mahdollista opiskella kotikaupungin yliopistossa. Koulutukseen pääsemisen olisi tarkoittanut muuttamista vieraalle paikkakunnalle.

Et se oli mulle aivan semmonen niinku et ei missään nimessä tuu onnistummaan. Ja se niinku jäi sitte siihen.

Psykologian lisäksi Erikalla ei ollut muita häntä erityisesti kiinnostavia aloja. Hänellä ei ole muistikuvia omien vahvuuksien tukemisesta lukio- tai peruskouluajalta. Opinto-ohjaajan tun-

teja pidettiin, mutta niillä ei ollut erityistä vaikutusta valintojen tekemiseen. Kaverit ja poika-kaveri veivät huomiota myös ylioppilaskirjoituksilta. Erika kokee, että olisi kyennyt kirjoittamaan saamiaan keskivertopapereita huomattavasti paremmin, mikäli hän olisi panostanut kokeisiin.

Lukion lopussa Erika oli kuukauden töissä entisellä ala-asteellaan. Koululla oli edelleen töissä hänen entisiä opettajiaan. Työhön kuului esimerkiksi materiaalien valmisteluja ja oppituntien pitämistä. Lisäksi hänen entinen opettajansa Paavo pyysi häntä korjaamaan pitämänsä kokeet. Havainnoituaan Paavon työskentelyä Erika totesi tämän jatkavan toimintaansa vanhalla tavallaan suosien uskontokuntaansa kuuluvia oppilaita.

Ja mä niinku niiltä oppilailta kuulin tavallaan, että mä olin antanu jotaki niinku liian vähän pisteitä ja sitte (ne sanoivat, että) mä näytin Paavolle ja Paavo sitte korjas ja se antoki täyet pisteet siitä. Ja sitte mä mietin niinku sitäki, että kui epäreilu se oikeesti on.

Ensimmäinen ammattikoulututkinto

Erikan kaveri oli aiemmin jättänyt lukion kesken ja lähtenyt opiskelemaan kauneudenhoitoalaa lähikuntaan. Erika oli jo lukioaikanaan ollut kiinnostunut kauneudenhoitoon liittyvistä asioista. Hän koki lisäksi olevansa taitava käsistään saatuaan aina hyvä arvosanoja taito- ja taideaineista. Erika päätyi tekemään päätöksen hakeutua alalle lähikunnan ammattioppilaitokseen. Kotikaupungin kouluun oli hänen mukaansa liian paljon hakijoita ja vaikea päästä sisään, joten hän ei hakenut lähimpänä olevaan ammattikouluun lainkaan. Erika kokee, että ei olisi hakenut alan kouluun mikäli hänen kaverinsa ei olisi opiskellut siellä. Aluksi Erika ei saanut paikkaa koulusta, joka harmitti häntä suuresti. Lopulta hän pääsi koulutukseen varasijalta ja muutti opiskelemaan lähikuntaan seuraavana syksynä. Pienemmällä paikkakunnalla asuminen alkoi tökkiä jo ensimmäisen kouluvuoden aikana. Erika muutti takaisin kotikaupunkiinsa kevään aikana kulkien kouluun sieltä käsin. Etäisyys tuntui kuitenkin hankalalta ja Erika siirtyi opiskelemaan alaa kotikaupunkinsa ammattikouluun seuraavana syksynä.

Koulutuksen aikana Erika ymmärsi, ettei todellisuudessa haluaisi työllistyä opiskelemalleen alalle. Hän olisi halunnut jättää opintonsa kesken. Erikan äiti ei ollut aiemmin puuttunut tyttärensä koulutukseen. Lopetusaikeista kuultuaan hän patisti tyttärtään suorittamaan opintonsa loppuun. Erkki ja muut läheiset olivat samoilla linjoilla äidin kanssa. Erika päätyi suorittamaan opintonsa loppuun ympäristön painostaessa häntä siihen. Viimeisen kevään aikana Erika sai

allergisen reaktion koulussa käyttämistään tuotteista. Tämä johti opintojen suorittamiseen esimerkiksi kirjallisesti käytännön tekemisen sijaan. Lopulta Erikalla ei todettu erityistä allergiaa, mutta hänen kehonsa reaktio tuki hänen ajatustaan alan vaihtamisesta.

Erika kokee perheensä elämän olleen aina tasaista. Hänen nuoremman sisaruksensa päihde- ja mielenterveysongelmat ovat kuitenkin ajoittain kuormittaneet perheyhteisöä. Erika kertoo vanhempiansa olevan ajoittain sulkeutuneita asioista puhumisen suhteen.

Meiän perheessä ei koskaan oo ollu semmosia niinkö kauheen tunteellisia ja semmosia niinku, että oltas puhuttu hirveesti asioista. Että silleen ehkä pikkusen kuitenkin niinku sulkeutunutta, vaikka tosi normaalia onki ollu. Niin niin, ehkä silleen, että on ollu vaikee käsitellä asioita.

Erika kokee pyrkineensä välttämään huomiota ja draamaa. Hän ei koe perheen tavan käsitellä asioita vaikuttaneen häneen negatiivisesti.

Toinen ammattikoulututkinto

Valmistuttuaan kauneudenhoitoalalta Erika oli kesätöissä alan tukkuliikkeessä. Liikkeessä työskennellyt kaveri suositteli häntä syksyllä videovuokraamon työntekijäksi hänen työtuntiansa vähentyessä. Syksyn yhteishaussa Erika haki opiskelemaan lähihoitajan koulutukseen, jonka hän aloitti tammikuussa. Hän ei muista tarkkaa syytä koulutukseen hakeutumiselle uskoen sen todennäköisesti liittyneen varmaan työllistymiseen ja työn arvoon. Myös syksyn yhteishaun rajalliset vaihtoehdot vaikuttivat valintaan.

Erika huomasi pian olevansa sopimaton alalle. Lopullinen päätös lopettaa koulutus syntyi kesäloman aikana. Päätökseen vaikutti erityisesti ajatus syksyllä alkavasta saattohoitoon sijoittuvasta harjoittelusta. Erika punnitsi samalla elämänsä suuntaa pohtien seuraavaa valintaansa.

Mää muistan ku mää mietin sillon niinku, että mitä mää teen tässä elämässä oikeesti ja. Sitte mää jossaki vaiheessa aattelin, että no miksi mää jotenki tähtään koko ajan silleen niinkö tai pitäs jotenki hulluna keksiä jottain. Että mää voin olla siellä videovuokraamossa ja mää voin olla pelkästään siellä. Että mää voin tehdä kaupan alan hommia, että eihän tässä mittään vikkaa oo. Niinku että miks mun pitää niinku jotenki koko ajan niinku enempi ja enempi? Ja sitte ku mää jotenki sen tajusin, että okei, no mää oon ihan tyytyväinen tähän ja mä olin tyytyväisenä siellä videovuokraamossa sitte.

Erika piti työstään videovuokraamossa. Ainoana huonona puolena olivat huonot tuntimäärät ja palkka. Hän vieraili edelleen entisellä työpaikallaan kauneudenhoitoalan tukkuliikkeessä säännöllisesti pitäen samalla yhteyttä entisiin työkavereihinsa. Yhdellä käyntikerroistaan hänelle

ehdotettiin mahdollisuutta merkonomitutkinnon suorittamiseen oppisopimuskoulutuksena. Erika alkoi selvittää mahdollisuutta tutkinnon suorittamiseen ja aloitti sen seuraavan vuoden helmikuussa. Koulutukseen kuuluvan työn ja opiskelun viedessä hänen kaiken aikansa Erika päätyi lopettamaan työnsä videovuokraamossa.

Erikan merkonomiksi valmistumisen jälkeen hänen työtuntejaan tukkuliikkeessä vähennettiin merkittävästi. Hän päätyi jälleen hakemaan töitä videovuokraamosta tehden molempia töitä rinnakkain. Tukku liikkeen pomo oli kaiken lisäksi inhottava ja heikensi Erikan halua pysyä työssänsä. Samoihin aikoihin Erika oli tavannut uuden poikaystävänsä Pekan. He olivat tavanneet pian Erikan ja Erkin eroamisen jälkeen. Pekka oli kannustava, mutta samalla hukassa oman elämänsä kanssa. Hänellä ei ollut kunnianhimoa eikä suoritettua ammattitutkintoa miltään alalta.

Sitte niinku miettiny sitäki, että kuin paljo seki on vaikuttanu muhun sitte tavallaan. Että ku se on ollu kans niinku niin hukassa elämässä jotenki ja ei oo yhtään semmone kunnianhimonen. Varmaan näilläki on niinkö ollu merkitystä sitte jotenki.

Kolmas ammattikoulututkinto

Eräänä päivänä Erika tuli töistä kotiin hermostuneena. Hän kertoi Pekalle, ettei jaksanut enää työtään. Pekka oli juuri hakenut paikkaa puutarha-alan koulutuksesta ja ehdotti vitsillä Erikan tekevän samoin. Erika laitto hakemukseen kouluun jo samana päivänä. Hakemuksen lähettämisen jälkeen päätös alkoi kuitenkin epäilyttää Erikaa.

Sen jälkeen oli vähä sillee että no, mitähän tässä nyt oikeen tuli tehtyä että. Mä että no, ihan sama, mietitään sitte jos mä pääsen.

Erika sai kuin saikin paikan koulutuksesta. Hän päätyi kieltäytymään saamastaan paikasta ja jatkamaan työssään järkisyistä. Syksyn tultua työ kävi kuitenkin raskaammaksi.

Mää menin töihin yks aamu. Mää muistan sen hetken, kun mää laitoin avaimia siihen lukkoon ja sitte mää olin silleen, että ei hitto että mitä mää teen täällä että mua vituttaa aivan suunnattomasti joka päivä tulla töihin. Että mä inhoon tätä. Mää soitin saman tien sinne kouluun, että otatteko te vielä mut ja sitte seuraavana päivänä lähin kouluun.

Erika alkoi pitää puutarha-alasta. Hän sai hyvää palautetta tekemistään opinnäytetöistä, joissa hän pääsi hyödyntämään myös taiteellisia kykyjään. Erika sai heti ensimmäisellä kesälomallaan töitä, joka vaati sekä puutarha- että kaupan alan osaamista. Kyseisen sekatavaraliikkeen puutarhaosasto työllisti hänet myös tulevina kesinä. Alan huonoksi puoleksi osoittautui työn

kausiluonteisuus ja huono palkka. Valmistumisensa jälkeen sekatarvakaupan yrittäjät lupailivat hänelle kaupan alan töitä myös talvikausiksi. Loppupeleissä heidän tarjoamansa tuntimäärät olivat kuitenkin niin huonot, että Erika päätyi irtisanomaan työpaikkansa.

Sit se ala jäi oikeastaan sitte sen takia, ku tuli siellä sekatarvaliikkeessä hankaluuksia niitten kauppiaitten kanssa.

Erika kertoo myös muita syitä alan jättämiselle. Hän haki jatkossakin alaan liittyviä kaupan alan töitä, mutta ei nähnyt tulevaisuuttaan puutarha-alalla.

Tavallaan se, se halu ei oo ollu niin suuri tehdä ja että se ois tavallaan peitonnu ne järkisyyt --. Niinkö tuolla on kukka-alallaki, niin täytyy olla tosi iso halu tehdä sitä, koska sitte palkka on esimerkiksi nii huono. Että et sää sitä tee, jos sä et rakasta aivan hulluna sitä työtä.

Työttömyys ja uusi suunta

Irtisanouduttuaan työstään Erika oli uskonut löytävänsä paremman työpaikan. Näin ei valitettavasti käynyt. Hän oli lisäksi eronnut Pekasta ja haki elämäänsä uutta suuntaa. Erika haki aktiivisesti töitä kaupan alalta koettuaan sen omimmaksi opiskelemistaan aloista. Hän alkoi myös miettiä opiskelua korkeakoulussa.

Sitte niinku alko jotenki kasvaa se kunnianhimo, että mitä hittoa mää on tehny tässä koko ikäni. Että mää oon vaan niinku jotenki ajautunu aina, no kampaajaksi tai puutarhuriksi tai sattumalta merkonomiksi, ku on vaan niinku tarjottu paikkaa. Että mä en oo ikinä oikeestaan silleen ite hirveesti tehny mittään päätöksiä, että mää haluan tehdä tätä. Ja sitte mulla tuli semmonen olo, että ei hitto, että mää oon niinku kohta 30 ja mää oon vielä ihan pilalla tässä elämässä. Että nyt mää haen sinne korkeakouluun oikeesti ja hankin jonku kunnan ammatin itelle ja tälleen.

Erikan hankittua jo kolme tutkintoa hänen hakeutumisestaan kouluun oli tullut eräänlainen vitsi perhepiirissä. Hän selvitti perin pohjin kaikki häntä kiinnostavat mahdollisuudet ottaen huomioon myös muiden paikkakuntien korkeakoulutarjonnan. Lukioaikana kiinnostuksen kohteena ollut psykologia oli yksi harkituista hakukohteista. Erika pyysi aiemmin alalle pyrkineeltä kaveriltaan pääsykoekirjoja lainaan hahmottaakseen sisäänpääsymahdollisuutensa paremmin. Suurimmaksi kynnykseksi muodostui tilastomatematiikka, jota Erika ei kokenut osaavansa pääsykokeiden edellyttämällä tavalla. Hän oli aloittanut lukion matematiikan opinnot pitkän oppimäärän mukaisina. Arvosanojen laskettua Erika kirjoitti aineen lopulta lyhyen oppimäärän mukaisena. Hän päätyi luopumaan toiveesta päästä opiskelemaan alaa. Erika päätyi hakemaan sekä ammattikorkeakouluun että yliopistoon. Hän ei uskonut pääsevänsä yliopistoon pääsykokeiden hankaluuden takia, vaikka osallistuikin kokeeseen. Ammattikorkeakoulun pääsykokeissa hän

pärjäsi hyvin. Lopulta saatu hylkäävä päätös tuntui raskaalta ja masentavalta hänen toivottuaan pääsevänsä koulutukseen. Hänen aikomuksenaan oli hakea samaan koulutukseen uudelleen seuraavana keväänä.

Työvoimatoimiston yhteydenotot olivat lähes olemattomia Erikan työttömyyden aikana. Yhteydenpito käytiin pitkälti sähköisesti. Erika oli aina ollut aktiivinen työllistämään itsensä. Uudessa tilanteessa hän olisi toivonut saavansa enemmän tukea valtion virkamiesten taholta. Karenssiuhalla määrättyt vähäiset työnhakukohteet olivat olleet ajoittain epämielikkäitä tai eivät johtaneet työn saamiseen Erikan kiinnostuksesta huolimatta. Virkailijat eivät myöskään tiedottaneet Erikalle hänen kokemustaan vastaavista paikoista.

Kokonaisuudessaan Erikan työttömänä viettämä aika oli todella raskas. Hän oli työttömänä lähes vuoden. Erika menetti lemmikkinsä, hänen läheisensä sairastui ja parisuhteensa päättyi. Työttömyyden jatkuessa Erika päätti madaltaa haettaville työpaikoille asettamiaan kriteerejä. Kaupan alan töitä oli saatavilla todella huonosti. Hänen äitinsä suositteli hänelle toimistotöiden hakemista. Erika ei uskonut mahdollisuuksiinsa päästä äitinsä suosittelemiin töihin hänen koulustaustansa takia. Lopulta hän löysi avoimna olevan työpaikkailmoituksen, jonka koulutusedellytyksenä oli ylioppilas-merkonomi tutkinto. Työpaikka oli vakituinen ja sijoittui pankkimailmaan. Erika sai hakemansa paikan ja työskentelee samassa työpaikassa edelleen.

Työskenneltyään alalla nyt joitakin kuukausia Erika näkee sen tarjoamat etenemismahdollisuudet. Hän on luopunut ajatuksesta hakea muun alan töihin ja kokee alalla etenemisen ja opintojen suorittamisen työn ohessa realistisempänä vaihtoehtona.

En ikinä ois niinku muutama vuosi sitte osannu kuvitella sanovani näin. Mutta tota nyt ku on päässy vähän näkemään, niin voisin kyllä niinku kuvitella että tälle alalle jäisin. --- Kuitenki että nyt on alkanu tosiaan tulla niinku ensimmäistä kertaa elämässä semmonen niinku pieni kunnianhimo, että haluaa niinku enempi, et haluaa vähä haastaa itteesä.

Työpaikan saamisen lisäksi Erika on tavannut Hannun, jonka kanssa hän nyt seurustelee. Elämä tuntuu kääntyneen parempaan suuntaan nopeassa tahdissa. Hän näkee tulevaisuutensa kotikaupungissaan kokien myös vastuuta omista vanhemmistaan. Toisaalta hänen sisaruksensa ovat muuttaneet Etelä-Suomeen ja hänen äitinsä oli ilmaissut halukkuutensa seurata lapsiaan etelään, mikäli myös Erika päätyisi muuttamaan kaupungista. Ensisijaisesti Erika toivoo kuitenkin saavansa asua siellä missä on nyt ja etenevänsä työurallaan.

Erika kokee hyötynensä kaikista käymistään koulutuksista. Edellinen koulutus on johtanut toiseen ja avannut uusia mahdollisuuksia elämässä.

Ne on kuitenkin kaikki menny silleen niinkö, kaikista on ollu tavallaan hyötyä mitä on tehny ja että ne on aina vieny etiäpäin.

4.3 Koulutuspolkujen merkittävät kokemukset ja koulutuspäätöksiä kannalta merkittävät tekijät

Koulutuspolun merkittävät tapahtumat ovat monisyisiä. Erikan ja Maijan kertomuksista nousi esille paljon yhdistäviä tekijöitä ja teemoja. Avaan seuraavaksi kertomusten yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia narratiivien analyysissä nousseiden teemojen kautta.

4.3.1 Sosiaaliset suhteet

Molempien haastateltavien kertomuksissa korostuu sosiaalisten suhteiden merkitys kouluvalintoja tehdessä. Sekä Maijan että Erikan vanhemmat ovat luottaneet lastensa tekemiin valintoihin ja harkintakykyyn. Molempien menestyessä hyvin koulussa vanhemmilla ei ole ollut syytä huolestua tai puuttua tytärtensä tekemisiin koulupolulla. Värri (2002) esittää menestymähdollisuuksista huolehtimisen olevan osa vanhempien maailmaan orientoimisen vastuuta. Huolehtimisen tavoitteena on varmistaa hyvät lähtökohdat lapselle sosialisatioprosessin edesauttamiseksi. Toiminnan perustana on vanhempien tekemä arvio oman lapsensa taidoista. (Em., 2002.) Maijan ja Erikan kohdalla hyvä koulumenestys ja koulussa pärjääminen ovat todennäköisesti edesauttaneet vanhempien vähäistä tarvetta puuttua lastensa opintopolkuihin.

Maijan vanhemmista toisella on ammattikoulututkinto ja toisella yliopistotutkinto. Erikan molemmat vanhemmat ovat ammattikoulun käyneitä. Maijan päädyttyä yliopistoon ja Erikan käytyä useita ammattikoulutuksia koulutustason voidaan nähdä periytyneen seuraavalle sukupolvelle (ks. Silvennoinen, Kalalahti & Varjo, 2018; Tolonen, 2016). Sekä Erikan että Maijan vanhemmat ovat aina luottaneet lapsensa tekemiin valintoihin ja harkintakykyyn. Vanhempien vaatimuksilla, toiveilla ja tuella on todettu yhteys nuorten tekemiin koulutusvalintoihin (Silvennoinen ym., 2018; Tolonen, 2016, 60). Molempien suoriutuessa hyvin koulussa vanhemmilla ei ole ollut syytä huolestua tytärtensä pärjäämisestä. Erika olisi jopa ajoittain kaivannut enemmän tukea ja neuvoja pohtiessaan tulevia valintojaan.

E: Mää muistan että mä oon sanonukki, että voisikko kerranki sanoa jotaki, että et sää voi sannoo aina noin että ku mää nyt kaipaän niinku jonku mielipitteen tässä että mihin suuntaan mää lähen tässä niin. Se on aina silleen minä en voi sinun puolesta päättää.

Erikan äiti puuttui tyttärensä valintoihin ainoastaan tämän harkitessa ensimmäisen ammattikoulutuksensa keskeyttämistä. Äiti oli yhdessä Erikan poikaystävän ja muiden henkilöiden kanssa painostanut häntä suorittamaan opintonsa loppuun. Äidin vaikutus tulee esille myös Erikan viimeisimmän työn saamisessa tämän suositeltua hänelle toimistotöiden hakemista.

Maijan vanhemmat ovat tehneet hänelle joitakin ehdotuksia uravalinnoista. Ehdotuksiin ei ole kuitenkaan sisältänyt niiden toteuttamisen odotusta ja Maija onkin tehnyt omat päätöksensä itse.

M: Ku että sitte yläasteikäsenä mulle alettiin sukulaiset ja perhe tai niinku vanhemmat mieltii sitä että lähtisit lukion jälkeen kässän opettajaksi. Sanoin etten ikinä lähe opettajaksi, en ikinä lähe opettajaksi.

Muiden perheenjäsenten merkitys näkyy Maijan ja Erikan kertomuksissa eri tavoin. Maija kertoo esimerkiksi oppineensa lukemaan ja laskemaan vanhemman sisaruksensa vanavedessä. Hänen mummonsa oli ollut ehdoton naisten kouluttautumisen puolestapuhuja jäätyään itse vaille haluamaansa koulutusta. Vanhemmat tai tässä tapauksessa isovanhemmat saattavatkin nykyisin kannustaa lapsiaan opiskeluun omasta koulutustaustastaan huolimatta (Tolonen, 2016, 54–55). Erikan kertomuksessa sisarusten merkitys ilmenee lähinnä mahdollisena stressitekijänä hänen veljensä mielenterveys- ja päihdeongelmien aiheuttaneen huolta ja mielipahaa muulle perheelle. Toisaalta myös Maija toi haastattelussa esille yhden sisaruksistaan kärsineen mielenterveysongelmista. Kumpikaan ei tuo esille asian vaikuttaneen heidän valintoihinsa merkittäväällä tavalla. Asian ilmeneminen molemmissa tarinoissa antaa kuitenkin syyn mieltiä, onko perheen sisäisellä kriisillä ja sen luomalla stressillä yhteys elämänsä tapahtumiin ketjukouluttautumisen kontekstissa.

Sekä Erikan että Maijan koulutuspoluilla ensimmäiseen ammattikoulutukseen hakeutuminen on tapahtunut ystävän tai tutun suosituksesta. Maija kertoo perhetutun houkutelleen hänet samaan kouluun kanssaan. Erika puolestaan kertoo, ettei olisi välttämättä hakeutunut ensimmäiseen ammattikoulutukseensa ilman jo koulussa opiskelevaa kaveriaan. Tässä mielessä kavereiden merkitys on ollut voimakas molempien koulutuspolkuja tarkasteltaessa. Erikan tapauksessa myös toinen koulutus sai alkunsa entisen työkaverin tekemästä aloitteesta.

Kaverisuhteiden merkitys ilmenee molempien haastateltavien kohdalla myös aiemmassa koulumenestyksessä. Erika kertoo koulukavereidensa olleen kaltaisiaan kilttejä ja yhtä hyvin menestyviä oppilaita. Maijan koulumenestykseen vaikuttivat vahvasti erinomaisesti menestyvät vertaiset.

M:--- mulla on aina ollu vaan vieressä sellaset vertaiset, jotka todella hyviä. Et mikä on myös varmaan siivittänyt omaa koulumenestystä oikeesti myös se, että on ollu siinä ympärillä sellasia.

Parisuhteen vaikutus ilmenee vahvana molempien haastateltavien kertomuksissa. Maijan ja Martin seurustelusuhteen alkaminen vaikutti hänen jäämiseensä ammattikorkeakouluun samalle paikkakunnalle. Lisäksi päätös vaihtaa kaupunkia oli tehty Martin kouluun pääsemisen myötä. Maija ei välttämättä olisi kiinnostunut luokanopettajaopinnoista ilman Marttia. Martin opintojen seuraaminen sai Maijan kiinnostumaan alasta ja hakeutumaan sille itse. Martin vaikutus ilmenee myös Maijan tulevaisuuden suunnitelmissa hänen mainitessaan tämän harkitsevan tutkijan uraa, jonka myötä myös hän näkee kyseisen mahdollisuuden olemassaolon omalla polullaan.

Erikan elämänsuuntaukseen on mahtunut kolme merkittävää parisuhdetta, joista erityisesti kaksi ensimmäistä ovat vaikuttaneet hänen tekemiinsä valintoihin. Lukioaikana alkanut suhde Erkin kanssa vaikutti Erikaan pääosin lamaannuttavasti Erkin vähätellessä Erikan osaamista. Käyhkö (2016) esittää aliarvioivalla keskustelulla olevan vaikutusta tyttöjen kykyyn nähdä omat kykynsä ja mahdollisuutensa. Käyhkön kontekstista poiketen kohtelu on tapahtunut koulun sijaan ensisijaisesti parisuhteessa. Tämä oli vaikuttanut merkittäväällä tavalla jopa hänen koulutusvalintoihinsa.

E: Mää oon itseasiassa sitä miettiny tässä niinkö muutaman viime vuoden aikana, että kuinkaha paljo se (Erkki) on niinku vaikuttanu tavallaan mun mieleen, että mä en sitte. Mää oon itekki sitte jotenki aina aatellu, että musta ei ois korkeakouluun.

Lisäksi Erkki oli vaikuttanut Erikan koulumenestykseen hänen keskittyessään koulun sijaan poikaystävänsä. Seurustelun ollessa aktiivista merkittävien elämäntapahtumien aikaan esimerkiksi lukion lopussa voidaan Erkillä arvioida olleen merkittävä vaikutus Erikan koulutus päätöksiin tuona aikana.

Pekka oli puolestaan kannustava kumppani, joka oli kuitenkin hukassa omien opintojensa ja elämänsuuntansa kanssa. Hänellä ei ollut kunnianhimoa ja hän suoriutui ammattikouluopin-

noistaan täpärästi. Pekka oli avainasemassa Erikan hakeutumisessa kolmanteen ammattikoulutukseensa. Erika kuvailee Pekan ehdotusta hakeutua samaan kouluun hänen kanssaan vitsiksi, johon hän oli kuitenkin tarttunut ollessaan tyytymätön työhönsä. Parisuhteen päättymisen antoi Erikalle omaa aikaa miettiä todellisia toiveitaan ja harkita seuraavaa valintaansa ilman muiden mielipiteitä. Slotter, Gardner ja Finkel (2010) ovat löytäneet yhteyden parisuhteen päättymisen ja minäkuvan muutoksen välillä. Heidän tutkimuksensa mukaan parisuhteen päättymisen johdattaa minäkuvan heikentymiseen sen muuttumisen lisäksi. Erikan tapauksessa eron voidaan nähdä mahdollistavan oman minäkuvan rakentamisen eron aiheuttaman mahdollisen heikentymisen jälkeen.

4.3.2 Koulukokemukset ja identiteetti kouluympäristössä

Molemmissa kertomuksissa nousee esille opettajien kykenemättömyys positiivisen palautteen antamiseen. Erityiseen asemaan nousevat ala-asteen iäkkäät miesopettajat, joiden toimintatavat olivat opettaneet lähinnä huomaamattomuuteen pyrkimistä ja opettajan miellyttämistä. Opettajien toimintatavoissa on havaittavissa autoritaarisen kasvatuksen piirteitä, jonka tuloksena lapsi pyrkii ennakoimaan kasvattajansa mielialoja ja objektivoidaan itseään tämän miellyttämiseksi (Värri, 2002). Maijan opettajalla oli ollut tapana piikitellä ja tätä kautta kiusata oppilaitaan. Lisäksi hänellä oli negatiivisia ennakkoluuloja oppilaita kohtaan. Erikan opettajalle oli tyypillistä tiettyjen oppilaiden suosiminen, muiden oppilaiden simputus ja epätasa-arvoinen kohtelu. Toiminnassa on selviä alistavan vallankäytön piirteitä (Vuorikoski, 2003b). Opettajien vallankäytön keinojen muututtua avoimista, kuten väkivallan käytöstä, piiloiisiin ja vaikeasti havaittaviin keinoihin opettajilla itsellään on voinut olla vaikeuksia tunnistaa omaa toimintaansa (Vuorikoski, 2003a, 26). Koulussa käytettävien toiminta- ja kommunikointitapojen normalisoiduttua osaksi koulun toimintakulttuuria voidaan ilmiöstä puhua piilo-opetussuunnitelman käsitteellä. Toimintaa ei välttämättä osata tunnistaa eikä siihen puututa sen ongelmallisuudesta huolimatta. (Törmä, 2003, 109–110.) Annettu opetus on muodostunut merkitykselliseksi suhteessa molempien kokemukseen omasta musiikillisesta osaamisesta. Molemmat mainitsevat luokan edessä järjestetyn laulukokeen vaikuttavan heidän mielikuviinsa musiikillisesta osaamisesta tänäkin päivänä. Kertomuksissa esille tuodut kokemukset voidaan nähdä myös aikaan sidottuina ilmiöinä niiden oltua yleisesti hyväksytyjä toimintatapoja kyseisenä aikana (Törmä, 2003, 109–110).

Molempien haastateltavien kertomuksissa käy ilmi luokan huono ilmapiiri vaikuttavana tekijänä. Kiusaaminen ilmenee molempien kertomuksessa parhaiten menestyvien parhaamisena luokkayhteisössä. Gordon (2003) on todennut erityisesti poikien pyrkivän kontrolloimaan tyttöjä erilaisten huomautusten ja kommenttien muodossa. Tämän lisäksi opettajat kiinnittävät poikia enemmän huomiota tyttöjen vääräaikaiseen äänenkäyttöön. Erika kertoo joutuneensa kommentoinnin kohteeksi yläasteella. Maija taktikoi pyrkimällä olemaan vain toiseksi paras luokan paremmuusjärjestyksessä välttääkseen parhaiden osakseen saaman kiusaamisen.

Maijan kertomuksessa omaksi yläluokakseen nousee ympäristön luomat paineet. Opettajan luoma luokan toimintakulttuuri paremmuusjärjestykseen asettamisesta johti arvosana- ja suorituskeskeisyyteen. Parhaimpiin sijoittumisen välttämistä huolimatta saatujen arvosanojen tuli olla kiitettäviä tai sitä parempia. Erika kuvailee olleensa kiltti, ujo ja hiljainen tyttö useaan otteeseen koko koulutuspolkuns ajan. Kyseisten piirteiden voidaankin nähdä olevan hänen temperamenttipiirteitään erityisesti kouluympäristössä. Opettajan kyvyllä huomioida hänen temperamenttinsa oli ollut merkittävä asema onnistumisten kokemusten tuottamisessa. Maijan kertomus ilmentää eniten tunnollisuutta hänen suorittaessaan kaiken aina loppuun asti ja huolellisesti. Tunnollisuutta ja hiljaisuutta voidaan pitää ajalle tyypillisinä tyttöjen ihannepiirteinä (Vuorikoski, 2003b). Tämän lisäksi kiltteys, kuuliaisuus, tunnollisuus ja itsensä hiljentäminen voidaan nähdä naisellisuusdiskurssin vaatimuksina, joita ei toisaalta arvosteta edellytyksistä huolimatta (Kosonen, 1998). Sekä Erika että Maija ilmentävät kertomuksissaan täyttäneensä asetetut vaatimukset erityisesti peruskouluaikana.

Molempien kertomuksissa tulee ilmi opettajien luottamus heidän toimintaansa. Stereotyyppinen mielikuva koulussa viihtyvistä ja hyvin menestyvästä työstä, josta opettajien ei tarvitse kantaa huolta on tullut esille myös aiemmin tehdyissä tutkimuksissa (Käyhkö, 2016). Maijan kohdalla tämä ilmenee lukio-opintojen suorittamisen yhteydessä. Erika kuvailee olleensa tästä syystä jopa huomaamaton ja epäilee opettajien unohtaneen hänet koulun päättymisen jälkeen. Opettajilla ei ollut tarvetta puuttua hänen toimintaansa hänen ollessaan sekä kiltti että hiljainen ja hyvin koulussa menestyvä oppilas.

Positiiviset koulumuistot ovat kertomuksissa yksittäisiä. Toisaalta molemmat nostavat esille koulunkäyntinsä tavallisuuden eivätkä he koe tulleen kohdelluksi kaltoin kouluaikana. Erika tuo positiivisia muistoja esille Maijaa enemmän. Positiivisen palautteen antaminen opettajien toimesta ilmenee eniten numeerisen arvioinnin kautta. Maija tuo esille toiminnan olleen ajalle tyypillistä.

Maija kokee erityisesti ala-asteen koulukokemusten vaikuttaneen hänen mielikuvaansa opettajan työstä. Tästä johtuen hän ei osannut harkita alan työtä ennen Martin opintojen seuraamista. Koulu- ja opettajakokemusten voidaankin nähdä toimineen Maijan uravalintoja rajoittaneina tekijöinä ennakkoluulojen muodossa.

Lukiovalinnoissa ilmenee pyrkimys turvallisuuden tunteeseen. Erika ja Maija valitsivat lukioikseen tutun lähilukion. Erika tuo esille nähneensä vieraalle paikkakunnalle lähtemisen esteeksi myös myöhemmin ajankohtina. Ojalan ja Isopahkala-Bouret'n (2019) tekemän tutkimuksen mukaan kotiseutu-uskollisuus oli merkittävä tekijä myös ammattikorkeakoulusta valmistuneiden työnhaussa mikäli se edellytti työn ja uran asettamista perheen edelle. Maija päätyy ylittämään rajansa jo lukioaikana hakeutuessaan ammattikouluun kolmoistutkinnon suorittamiseksi. Hän kuvailee kokemuksen olleen ensimmäinen epämukavuusalueelle sijoittuva valinta. Hänen kokiessaan pärjäävänsä uudella alueella rajojen ylittämisestä muodostuu toimintamalli ja avain henkilökohtaiselle kehitymiselle.

4.3.3 Vaikeus hahmottaa tulevaisuutta

Molemmille kertomuksille tyypilliseksi piirteeksi nousee tietämättömyys tulevaisuudesta. Tämä ilmenee uratoiveiden ja erityisten mielenkiinnonkohteiden puutteena. Tehdyillä koulutusvalinnoilla ei ole selkeää suuntaa ja sekä Erika että Maija ovat tässä mielessä alttiimpia ympäristön vaikutuksille. Jokisen (2014) tekemässä tutkimuksessa nuoret kuvailivat opiskelemaan pääsemisen olevan tulevaisuudentoiveiden kiintopisteenä. Nuoret eivät aina tarkentaneet mitä he aikoivat opiskella. Myös opintojen jälkeen tapahtuvat asiat olivat epäselviä eikä niitä osattu tarkentaa selkeiksi toteutuskelpoisiksi tavoitteiksi. (Em., 2014, 264.) Erika kuvailee toimintaa osuvasti ajalehtimisena ja ajautumisena paikasta toiseen.

E:--- tuli semmonen kunnianhimo vasta niinkö tässä kolmenkymppin kynnyksellä, että nyt jottain järkevää oikeesti. Että ei voi vaan niinku ajalehtia paikasta toiseen ja niinku näin.

Koulutuksen piirissä ollessaan sekä Erika että Maija kokevat näköalattomuutta alalle työllistymisen suhteen. Merkittäviä tekijöitä ovat olleet alalle soveltumattomuus, työllistymismahdollisuuksien puute sekä huono palkka. Heikon työllistymisen on nähty johtavan moninkertaiseen kouluttautumiseen (Virolainen & Valkonen, 2012, 171). Näköalattomuus johtaa kertomuksissa toisen alan töiden tekemiseen sekä uuteen koulutukseen hakeutumiseen. Erikan kohdalla näköalattomuus liittyy myös töissä kohdattuihin vastoinkäymisiin. Ensimmäisen tutkinnon kohdalla terveydelliset syyt vahvistivat hänen haluaan vaihtaa alaa. Epämiellyttävä työympäristö vaikutti

hänen päätökseensä hakea kolmanteen ammattikoulutukseen ja jättää silloinen työpaikka. Tyytymättömyys työhön on yksi todetuista alanvaihtoon johtavista syistä (Donohue, 2007). Puutarha-alan työt jäivät työpaikalla kohdatun pettymyksen myötä alan huonopalkkaisuuden lisäksi.

Maija tuo esille hyvän ja tasaisen koulumenestyksen vaikuttaneen hänen kykenemättömyyteensä valita tiettyjä mielenkiinnonkohteita tai asettaa tarkempia toiveita tulevasta ammatista.

M:--- se on tavallaan ehkä ollu sekä hyvä että huono ku on sillain pärjänny kaikissa kouluaineissa kuitenkin ihan niinku, että kaikissa olen pärjännyt sitä kasia paremmin. --- että se on ollu semmonen ettei oo ollu mittään selkeetä kiinnostuksen kohdetta, ku tavallaan kaikessa pärjää niin sitte niissä kaikissa vaan sillain soljuu mukana ilman nyt ehkä ajattelematta sen tarkemmin, että mitä haluaisit, eei.

Saari (2016) esittää nykyisen koulutuksen kannustavan tiettyyn alaan tai osaamiseen kiinnittymisen välttämiseen. Tästä näkökulmasta hyvä menestyminen koulussa on johtanut tavoitteen toteutumiseen. Erika ei ole tehnyt vastaavaa päätelmää omasta osaamisestaan. Hänenkin koulumenestyksensä on kuitenkin ollut aina hyvää eikä hänellä ole ollut erityisiä kiinnostuksen kohteita. Molempien haastateltavien hyvä koulumenestys samanaikaisesti ilmenevän itsetunnon puutteen kanssa voidaan nähdä liittyvän myös Käyhkön (2016) esille tuoman naisten hyvän koulumenestyksen patologisoimisen tuloksena. Hän tuo esille hyvän menestyksen johtavan tyttöjen kohdalla suorittajiksi ja hikareiksi nimittämiseen ja järjestykseen asettamiseen aliarvioinnin ja syylistämisen keinoin. (Em., 2016, 101)

Ohjauksen puute tai sen mieleenpainumattomuus ovat kertomuksia yhdistäviä tekijöitä. Urasuunnitteluun painottuvat opinto-ohjaajien tunnit eivät ole olleet merkityksellisiä kummankaan kohdalla. Virtala (2005) esittää opinto-ohjauksen resurssien väärin kohdistamisen olevan syynä koulutus-, elämä- ja urasuunnittelun heikkoon ohjaamiseen. Hän näkee koulun häiriöttömän ja tehokkaan toiminnan olevan ohjauksen painopisteenä. Maija kertoo lukion opinto-ohjaajan ohjauksen olleen rajoittunutta. Ohjauksen vähyyden lisäksi oppilaiden vahvuuksia ei ole tunnistettu. Maijan mukaan ohjaus ei ollut erityisen tehokasta myöskään ammattikoulussa ja ammatikorkeakoulussa. Erika kertoo olleensa pettynyt Työ- ja elinkeinotoimiston antamaan tukeen jäätyään työttömäksi. Annetut työpaikkasuositukset olivat vähäisiä ja osittain sopimattomia. Muutenkin kanssakäyminen oli vähäistä ja netin kautta tapahtuvaa eikä tukenut työnhakua tai koulutukseen hakeutumista.

4.3.4 Kokemukset itsestä ja omasta osaamisesta

Sekä Maija että Erika ilmentävät kertomuksissaan itseluottamuksen puutetta ja riittämättömyyden tunnetta. Itseluottamuksen määrällä on havaittu selkeä yhteys tehtyihin koulutusvalintoihin vähäisen itsetunnon johtaessa eniten hakijoita saavien alojen välttämiseen (Schulz & Thöni, 2016). Molemmat ovat hylänneet ajatuksen hakeutua eniten itseä kiinnostavalle alalle uskoen matemaattisten taitojensa olevan riittämättömät. Kumpikin on päätenyt kirjoittamaan matematiikan lyhyen oppimäärän mukaan pelätessään pitkän matematiikan kokeen läpi pääsemistä. Molempien arvio omasta osaamisesta voidaan nähdä pessimistisenä kognitiivisena attribuutiona sen luodessa pysyviä negatiivisia näkemyksiä omasta matemaattisesta osaamisesta (Törmä, 2003, 121–122).

Epäonnistumisen pelko ilmenee erityisesti Maijan kertomuksessa. Maija kertoo ymmärtäneensä jälkikäteen alisuoriutuneensa tietoisesti ylioppilaskokeissa. Toisaalta kokeisiin lukeminen oli ollut ajallinen kysymys hänen suorittaessaan samanaikaisesti ammattikoulun opintoja. Hän tiedostaa kykyjensä riittäneen parempaan suoritukseen, mutta kertoo tehneensä tietoisin valinnan välttyäkseen epäonnistumisen tunteelta. Yliopistoon hakiessaan Maija oli toiminut varman päälle valmistautuessaan kokeeseen. Tällä tavoin hän pyrki välttämään epäonnistumista. Autoritäärisen kasvatuksen voidaan nähdä johtavan defensiivisyyteen, riskien minimoimiseen ja alitajuiseen virheiden välttämiseen (Värri, 2002). Erika kokee alisuoriutuneensa ylioppilaskokeissa Maijan tavoin. Hän kertoo suoriutumisen liittyneen vahvemmin sosiaalisten suhteiden priorisoimiseen kyseisenä ajankohtana. Molempien koettua autoritaarista kasvatusta alakouluopettajansa toimesta negatiivisten opettajakokemusten voidaan nähdä olevan mahdollisesti yhteydessä myöhempään alisuoriutumiseen.

Maijan temperamentti ilmenee eniten suhteessa kokemuksiin itsestä ja omasta osaamisesta. Hän kuvailee aina olleensa utelias. Tämä on edistänyt hänen haluaan opiskella ja ohjaa hänen motivaatiotaan edelleen.

M: Mutta niin niin, mä oon ollu silleen utelias ja sitä mä oon miettiny itekki, että johtuuko tämä kaikki siitä, että mie vaan tykkään opiskella. Siis mie tykkään.

Maija on vahvistanut itsetuntoaan koulutusten myötä. Erityisesti taidealojen mahdollistama epämurkavuusalueelle siirtyminen ja siellä pärjääminen on lisännyt uskoa osaamiseen ja vähentänyt suorituspainetta ja epävarmuutta. Onnistumisen kokemukset ovat ruokkineet halua oppia lisää ja Maija onkin omaksunut hyvin elinikäisen oppimisen mentaliteetin. Hänen toiveenaan

on jopa opiskella vapaa-ajallaan valmistumisen jälkeen. Korkeakoulutetut käyttävät vapaa-aikansa opiskelemiseen matalasti koulutettuja enemmän kokiessaan enemmän onnistumisia koulutuksensa aikana (Jarvis, 2004, 31). Erika tuo kertomuksessaan esille päässeensä hyödyntämään kerryttämänsä osaamista saamissaan työpaikoissa. Tämä on vahvistanut hänen itsetuntoaan. Itsetunnon vahvistuttua hän on lisäksi kyennyt tekemään valintoja omien toiveidensa mukaisesti. Esimerkiksi koulutuksen keskeyttäminen ja työssä käymisen valinta sekä irtisanoutumiset olivat hänen omia valintojaan. Nykyisen työn tarjoamat etenemismahdollisuudet ja onnistumisen kokemukset motivoivat häntä pysymään työssä ja mahdollisesti kouluttautumaan työn ohessa. Molempien kertomuksissa on havaittavissa samoja piirteitä kuin Tolosen (2008) määrittelemässä työn sisällölliseen mielekkyyteen pyrkivässä elämäntavassa. Hänen mukaansa kyseistä elämäntapaa edustaville henkilöille keskeistä oli työn mielekkyys ja mahdollisuus oman asiantuntijuuden kehittämiseen. Tolosen määritelmästä ja tuloksista poiketen Maija tai Erika eivät ole pääkaupunkiseudulta. Yhteistä tutkimusten haastateltaville on myös heitä valinnut epätietoisuus omasta suunnasta. (ks. em., 2008, 242–245.)

5 Pohdinta ja johtopäätökset

Elinikäisen oppimisen mahdollisuutta voidaan pitää nykyaikaisen yhteiskunnan tunnusmerkkinä. Sen voidaan nähdä kuuluvan sivistyneen yhteiskunnan ihmisten perusoikeuksiin sen antaessa mahdollisuuden täyttää oppimisen tarpeet, löytää täysi potentiaali ja oma paikka yhteiskunnassa. (Jarvis, 2004) Koulutuksen tehokkuutta ja sen tuottaman osaamisen joustavuutta voidaan pitää keskeisinä koulutuspoliittisina tavoitteina (Azizi & Lasonen, 2006, 167–168). Samanaikaisesti oppimisen käsitteen ja koulutuksen muutos on johtanut jatkuvaan uudelleenkouluttautumiseen ja uuden ammattitaidon hankkimiseen keskittymättä tiettyyn alaan tai osaamiseen (Saari, 2016; Simons & Masschelein 2008, 55). Muutoksella on pyritty vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin, mutta sen voidaan nähdä tuottavan myös päämäärättömyyttä ja ylimääräisten tutkintojen suorittamista. Yhteiskunnan ja sen jäsenten etu olisi, että jokainen löytäisi omat vahvuutensa koulutuksen tukemana jo peruskoulutuksen aikana. Tämä voisi tuoda suuntaa opintopolun valintoihin ja mahdollistaa motivoivan koulutuksen löytämisen usean erilaisen koulutuksen läpikälyksen sijaan. Omien vahvuuksien tukeminen voisi mahdollistaa myös elinikäisen oppimisen oman alan kontekstissa syventämällä omaa osaamista motivoivasta alasta.

Suomessa koulutuksen mahdollisuuksista on tullut itsestänselvyys nykyisille sukupolville (Kauppila, 2000, 91; Tolonen, 2016, 54). Koulutukseen hakeutuminen on helppoa ja maksutonta ja se varmistaa paikan yhteiskunnassa tutkinnon suorittamisen ajalle antaen samalla lisää mahdollisuuksia. Useimmat nuoret pitävät työelämään pääsemistä edelleen päätavoitteenaan (Jokinen, 2014, 254). Työmarkkinoiden epävakauden myötä opiskelu saattaa kuitenkin näyttytyä työllistymistä varmempana vaihtoehtona. Tutkintoon johtavan koulutuksen suorittaminen voi tuntua tutulta ja turvalliselta vaihtoehdolta varsinkin niille, jotka ovat menestyneet opinnoissaan. Esimerkiksi Erikan kertomuksessa uuden opiskelupaikan saaminen oli työttömyyttä huomattavasti houkuttelevampi vaihtoehto huonon työllistymistilanteen aikana. Myös Maija hakeutui uuteen koulutukseen alansa epävakaan työtilanteen takia. Lisäksi molemmat kokivat olevansa valmiita opiskelemaan lisää myös tulevaisuudessa. Jatkossa viimeisimpänä opiskeltuun alaan liittyvät opinnot tuntuivat houkuttelevan molempia alan vaihtamista enemmän. Molemmat tuntuvat omaksuneen oppimisyhteiskunnan ideaalin, joka edellyttää aktiivisuutta, joustavuutta ja halua kouluttautua jatkuvasti yksilöiden ottaessa vastuun omasta oppimisesta ja työllistymisestään (Siivonen, 2011, 514).

Koulutuksen kehittämisen näkökulmasta avainasemassa voi olla yksilöllisten vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen. Mahdollisuuksia tulisi luoda monipuolisesti siten, että kaikilla oppilaille olisi mahdollisuus kokea onnistuneensa ja oppia tuntemaan omat vahvuutensa sekä kehityskohteensa. Hyvästä koulumenestyksestään huolimatta Erika ja Maija eivät olleet saaneet opettajan tukea oman osaamisensa löytämiseen. He eivät myöskään maininneet kodin asettavan heidän opinnoilleen erityisiä toiveita tai vaatimuksia eivätkä he tuoneet esille vanhempien kehuneen heitä hyvästä koulumenestyksestä huolimatta. Aikuisen tuki ja onnistumisten näkyväksi tekeminen voikin olla avainasemassa yksilöiden identiteettien kehittämisessä. Tutkimustulosten perusteella tasainen koulumenestys ei takaa nopeaa etenemistä työelämään. Tästä johtuen voidaan olettaa, että omien vahvuuksien tunteminen voisi antaa selkeämmän suunnan koulutusvalinnoille ja tätä kautta myös uranvalinnoille. Elinikäinen oppiminen voidaan nähdä uraohjauksen toiminnan edellyttämänä tavoitteena (Kuurila, 2014, 49). Opinto-ohjauksen kehittämisen uraohjauksen suuntaan pelkän oppilaiden ohjaamisen sijaan voisikin olla yksi toimivampia koulutus päätöksiä tuottava toimintatapa. Uraohjauksen tavoitteet liittyvät vahvasti omien vahvuuksien tunnistamiseen sekä alan ja ammatin valintaan (Kuurila, 2014, 49). Nämä painopisteet voisivat tukea oppilaiden kykyä tehdä itselleen sopivampia valintoja paremmin.

Suomalainen koulujärjestelmä nähdään tasa-arvoisena ja neutraalina paikkana. Tämä näkemys voi kuitenkin osaltaan rajoittaa erilaisten epätasa-arvon ilmentymien ja sukupuoli-ideologioiden havaitsemisen. (Käyhkö, 2016, 118.) Tekemässäni tutkimuksessa oli useita viitteitä sukupuolten välisistä kohtelueroista ja erityisesti tyttöinä kasvamisen ilmentymistä. Käyhkö (2016) esittää erojen tiedostamatta jättämisen johtavan erojen normalisoimiseen. Tämän välttämiseksi vahvuuksien tunnistamisen voidaan nähdä olevan hyödyllistä myös hyvin menestyville tytöille, jotka eivät välttämättä osaa tunnistaa omaa osaamistaan ilman aikuisten antamaa palautetta ja tukea. Heidä ei välttämättä osata tukea opettajien luottaessa heidän pärjäämiseensä ja jättäessä menestyksen noteeraamatta. Toimintatavat kytkeytyvät aineistosta esille nousseeseen piilo-opetussuunnitelmaa ilmentävään toimintaan koulun kentällä (ks. Törmä, 2003). Toimintatavat voidaan nähdä ajalleen ominaisina koulun toimintatapoina niiden tapahtuessa samassa historiallisessa kontekstissa 1990-luvulta 2000-luvun alkuun saakka. Pohdittaessa koulutuksen kehittämistä tutkimuksen antamien tietojen valossa paras mahdollisuus vaikuttaa ketjukouluttautumiseen on positiivisen palautteen antamisen lisääminen ja omien vahvuuksien tunnistamisen edistäminen jo peruskoulun aikana. Piilo-opetussuunnitelman sanelemien moraalisesti kyseenalaisten toimintatapojen käyttäminen tulisi tiedostaa niiden karsimiseksi (Törmä, 2003, 113). Opettajien tulisi huomioida myös hyvin pärjäävät oppilaat tasaisen menestymisen aiheuttaessa

kykenemättömyyttä tunnistaa omia vahvuuksia. Ketjukouluttautuminen on aineiston valossa hyvin menestyneiden oppilaiden keskuudessa ilmenevä ilmiö sen kuvatessa osaavien yksilöiden ajautumista koulutuksesta toiseen tietämättömänä siitä, mitä he todella haluavat tehdä.

Tolosen (2016) mukaan valintojen tekeminen edellyttää käytettävissä olevaa pääomaa. Tähän vaikuttavat perheen yhteiskunnallinen asema, asuinpaikkakunta sekä omatut tiedot ja taidot. (Em., 2016, 59.) Sosiaalisella pääomalla oli yksi ratkaisevimmista merkityksistä molemmissa kertomuksissa monissa muodoissa. Sosiaalisten suhteiden merkitys nousi todella suureksi sekä kaveri- että parisuhteiden osalta. Ihmissuhteiden muodostamisen ollessa koulutuksen ulottumattomissa ainoa tapa vaikuttaa tähän tekijään voisi olla mahdollisesti oman identiteetin vahvistaminen. Henkilön kyetessä tekemään omia valintoja omien mielenkiinnonkohteidensa pohjalta ja uskoessa omaan toimintaansa hän ei välttämättä ole muiden ohjailtavissa tehdessään päätöksiä. Toisaalta asia on moniulotteinen ja henkilökohtainen eikä siihen vaikuttaminen ole keskeistä koulutuksen suunnittelun kannalta.

Tutkimuksen voidaan nähdä vahvistavan ketjukouluttautumisen käsitteen ja ilmiön tutkimisen tarvetta. Syyt koulutusten ketjuuntumiselle ovat moninaiset. Samanaikaisesti tulokset esittelevät useita ketjukouluttautujille ominaisia piirteitä. Ilmiön aiemmasta tunnistamattomuudesta ja tutkimattomuudesta johtuen siihen puuttumisen keinojen voidaan nähdä olevan väärin oletuksiin perustuvia. Esimerkiksi Vuorinen-Lampila ja Valkonen (2012) ovat arvioineet pyrkimyksen osaamisen kartuttamiseen oman työmarkkina-aseman vahvistamiseksi olevan merkittävä syy moninkertaiselle koulutukselle. Tekemäni tutkimuksen perusteella ketjukouluttautuminen ilmenee enemmän sosiaalisten tekijöiden merkitysten kautta rakentuvana ajautumisena. Kumpikaan haastateltavista ei nostanut koulutukseen hakeutumisensa syyksi statuksen parantamista tai parempien työpaikkojen saamista. Maijan motivaatio perustui lähinnä haluun opiskella. Tämän voidaan nähdä vastaavan jossakin määrin Vuorinen-Lampilan ja Valkosen (2012) esittäessä moninkertaisen kouluttautumisen olevan elämäntapa. Erika koki ajautuneensa erilaisiin koulutuksiin. Kummankin kertomukset ilmensivät uratavoitteiden puutetta ja tietämättömyyttä omasta suunnasta. Tehdyt löydöt ovat merkityksellisiä koulutuksen kehittämisen näkökulmasta ja antavat syytä ilmiön perusteellisemmalle tutkimiselle. Ilman todellisten syiden tietämistä koulutuspoliittiset linjaukset voivat toimia epäedullisella tavalla niiden perustuessa väärin oletuksiin.

5.1 Luotettavuus ja eettisyys

Elämäkertatutkimusta tehdessä on tärkeää kiinnittää huomiota tutkittavien yksityisyyden suojaamiseen. Esimerkiksi Goodson (1992) nostaa vahvasti esille elämäntarinoiden tutkimisen tuoman ongelman niiden tehdessä yksityisistä asioista ja kokemuksista julkista tietoa. Tästä johtuen erityisesti elämänhistorian tutkimus on ajan myötä hankaloitunut tiedostettaessa yksilöiden oikeus yksityisyyteen. Samanaikaisesti yksityiskohtaisempi lähestymistapa antaa enemmän tietoa ja auttaa ymmärtämään muita ihmisiä muuten vaikeasti tavoitettavissa olevalla tasolla. Tämä antaa mahdollisuuden yhteiskunnan ongelmakohtien kehittämiseen näkyväksi tuodun tiedon perusteella. (Em., 1992.) Haastatteluissa päästiin todella henkilökohtaiselle tasolle. Tämä sai minut tutkijana pohtimaan tutkimukseni eettisyyttä entistä tarkemmin. Esimerkiksi haastateltavien lähipiirin kokemuksilla ja teoilla oli havaittavissa yhteys molempien haastateltavien elämään. Samanaikaisesti asiat olivat todella henkilökohtaisia ja arkaluontoisia. Tutkijan tehtävänä on päättää, mitkä asiat kuuluvat lopulta aineistoon (Goodson & Sikes, 2001). Tässä suhteessa pohdin asiaa pitkään ja pyrin anonymisoimaan aineiston mahdollisimman huolellisesti henkilötietojen salaamiseksi. Goodsonin ja Sikesin (2001) sanoin tutkija voi onnistua elämäkertatutkimuksessa vain ymmärtäessään todellisen velvollisuutensa kertojalle ja lukijoille.

Haastateltaville on tärkeää kertoa kirjallisessa muodossa, miten kerättyä aineistoa käsitellään, kuka sitä käsittelee ja miten se säilytetään (Goodson & Sikes, 2001, 27). Asianmukainen säilytys ja tutkimussuostumuksen saaminen ovat myös hyvän tieteellisen käytännön edellytyksiä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2013). Tein kyseiset tiedot sisältävän kirjallisen tutkimussuostumuslomakkeen, joka löytyy pro gradu -tutkielmani lopusta liitteenä 1. Sain molemmilta haastateltavilta kirjallisen suostumuksen aineiston tuottamiseen ja käyttöön. Tutkimussuostumuksessa avasin tutkimusprosessia siten, että kerroin litteroivani haastattelun, anonymisoivani sen ja tuhoavani alkuperäiset äänitallenteet litteroinnin jälkeen. Lisäksi kerroin lomakkeessa lyhyesti tutkimuksen kohteesta ja tutkimusmetodista. Pyysin luvan litteroidun aineiston käyttämiseen mahdollisessa myöhemmissä tutkimuksissani pro gradu -työni lisäksi sekä mahdollisiin lisäyhteydenottoihin tarkentaakseni aineistoa lisäkysymyksin tai lisähaastatteluin. Haastattelun lopuksi esitin pyynnön ottaa yhteyttä minuun haastattelun jälkeen haastateltavien halutessa täydentää kertomustaan. Pyrin vahvistamaan tutkimukseni luotettavuutta osallistamalla haastateltavia aineiston tarkistamiseen. Toimintatavan voidaan nähdä olevan vastuullinen tapa edistää tutkimuksen luotettavuutta (TENK, 2013). Annoin molemmille haas-

tateltavista mahdollisuuden lukea kirjoittamani elämäkerrat läpi ennen niiden lopullista analyysiä. Tämä antoi heille mahdollisuuden täydentää ja korjata kirjoittamiani kertomuksia. Koin tämän tarpeelliseksi erityisesti haastattelukerran jäätyä vain yhteen.

Otannon laajuus ja haastateltavien suurempi määrä antaa paremman mahdollisuuden tulosten yleistettävyyteen ja lisää tutkimuksen luotettavuutta. Samanaikaisesti elämäkerrallinen ote tuo esille yksilöiden tarinoita, joita voidaan pitää tärkeinä esimerkkeinä ja tuloksina yleistämisen mahdollisuuden puutteesta huolimatta (Goodson & Sikes, 2001). Tekemässäni tutkimuksessa oli vain kaksi haastateltavaa. Otanta oli tässä mielessä pieni. Toisaalta Denzin (2012) toteaa jopa yhden haastattelun riittävän kvalitatiivisen analyysin tekemiseksi. Hän esittää jokaisen haastattelun antavan todisteita tarkasteltavasta ilmiöstä sen antaessa mahdollisuuden tutkia saatavilla olevaa kulttuurillista ymmärrystä. (Em., 2012.) Tässä määrin kaksi haastattelua on riittävä määrä varsinkin resurssieni oltua rajalliset. Jo nykyisessä mittakaavassaan tutkimus ylittää todella laajalle elämän useille kentille. Denzin (2012) korostaa pienen otannon edellyttävän kuitenkin yksilöllistä analyysitapaa yleistysten tekemisen sijaan. Tein molempien tutkimusten analyysit erillään toisistaan, vaikka pyrinkin löytämään lopulta kertomusten yhteisiä piirteitä.

Elämäkerrallisen tutkimusotteen tavoitteena on tarinan taustalla olevien tapahtumien ja niiden kulun selvittäminen. Tutkimuksessa tulee kiinnittää huomiota tarinan ajan ja paikan kontekstiin ja siihen, mitä henkilöihahmoille on todella tapahtunut. (Goodson, 2016a, 2016b, 2016c; Goodson & Sikes, 2001; Heikkinen, 2018, 148–149). Hyvän tieteellisen käytännön edellytyksenä on tutkijan rehellisyys ja huolellisuus (TENK, 2013), joiden voidaan nähdä toteutuvan myös tutkimustulosten liittyessä kontekstiinsa. Yksittäisen henkilön kertomus on aina syntynyt jossakin ajassa ja paikassa. Tästä johtuen kontekstin huomioon ottaminen on oleellista tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Ympäristö vaikuttaa yksilön päätöksiin saaden tämän tekemään päätöksiä elämänsä suunnasta. (Goodson, 2016b.) Kontekstin liittäminen kertomusten sisällöksi oli yllättävän haastavaa. Kontekstin syventäminen olisi edellyttänyt laajempia haastatteluita ajallisten ilmiöiden esille tuomiseksi. Jo nykyisessä muodossaan kertomukset ilmentävät joitakin historialliseen ajankohtaansa sidottuja ilmiöitä. Esimerkiksi 2000-luvun alkuun sijoittuva nuoriso-työttömyys ja talouskriisi ilmenevät kertomuksissa. Paikallinen konteksti ei tarkennu tutkimuksessa pääkaupunkiseudun ulkopuolelle jäävää aluetta tarkemmin. Koin tekemäni rajauksen välttämättömäksi nostaessani esille hyvin yksityiskohtaisia ja yksilöllisiä tapahtumia, jotka yhdessä tarkemman paikantumisen kanssa olisivat voineet heikentää haastateltavien anonymiteettiä.

Tutkijan tulee olla tietoinen sekä omista että haastateltavansa mahdollisista ennakkoluuloista ja estyneisyydestä käsitellessään aineistoa (Goodson & Sikes, 2001, 25). Koin haastattelujen olevan vapaita ja sujuvia. Toisaalta uskon haastateltavien jättäneen heidän epäolennaiseksi kokemiaan asioita pois. Tällaisia voivat olla esimerkiksi perheyhteisössä tapahtuneet asiat, joiden he eivät kokeneet olevan merkityksellisiä oman toimintansa kannalta. Haastateltava voi ilmentää haluaan miellyttää tutkijaa muotoilemalla sanomansa esimerkiksi muotoon 'En tiedä onko tämä sitä mitä etsit' tai 'En tiedä onko tämä relevanttia' (Goodson & Sikes, 2001, 27). Maija käytti vastaavaa ilmaisua yhdessä haastattelun vaiheessa. Hän ei kokenut olevansa täysin tutkimuksen kohderyhmää kriteerien täyttämistä huolimatta.

Avasin positiotani tutkijana työn alussa. Högbacka ja Aaltonen (2015) ovat tarkastelleet asiaa refleksiivisyyden näkökulmasta. Refleksiivisyyden ei ole tarkoitus muodostua tutkijakeskeiseksi eikä tutkimuksen pääpainon tule olla tutkijan oman minän tarkastelussa. Tutkijan tulee kuitenkin kiinnittää huomiota omaan positioonsa tämän vaikuttaessa hänen tekemäänsä päätelmiin ja tätä kautta tutkimustuloksiin merkittävällä tavalla. (Em., 2015.) Pysin tiedostamaan positioni koko tutkimuksen ajan. Tiedostin positioni samaan ikäluokkaan kuuluvana saman sukupuolen edustajana ja huomioin tämän sekä haastattelutilanteessa tuottaessani aineistoa että tehdessäni analyysiä. Koin positioni vertaisena edesauttavalla keskinäisellä luottamuksella sekä vapaata ja syvällistä keskustelua. Tutkijan ei tule perustaa analyysiään omien kokemustensa varaan sen rajoittaessa mahdollisia havaintoja merkittävällä tavalla (Högbacka & Aaltonen, 2015). Esille nousi merkittävä määrä tekijöitä, joita en ollut osannut olettaa omien kokemusteni ja aiempien havaintojeni pohjalta. Tällainen oli esimerkiksi sosiaalisten suhteiden merkitys suhteessa koulutusvalintoihin. Maijan ja Erikan elämäntapahtumat ja heidän tekemänsä päätökset nojaavat tässä mielessä hyvin erilaisiin asioihin kuin oman koulutuspolkuni ratkaisut. Koen tässä mielessä onnistuneeni hyvin löydettyäni monipuolisia ja omien oletusteni ulkopuolella olevia vastauksia asettamiini tutkimuskysymyksiin.

5.2 Jatkotutkimusaiheet

Ilmiön aiemmasta tutkimattomuudesta johtuen sen toteaminen vaatii edelleen runsaasti lisätutkimusta. Kattavampi otanta ja monipuolisemmat tutkimustavat antaisivat mahdollisuuden todeta esittämiäni väitteiden laajemman paikkansapitävyyden. Toisaalta kertomukset vahvistavat saatuja tuloksia erityisesti niitä yhdistävien tekijöiden kautta ja tulokset ovat arvokkaita nyky-

sessä muodossaan. Ketjukouluttautumisen tutkiminen olisi kannattavaa työvoima- ja koulutuspoliittisesta näkökulmasta. Erityisesti ilmiön ehkäiseminen jo varhaisessa vaiheessa opetuksen kehittämisen kautta tulisi edullisemmaksi kansantaloudelle. Mielenkiintoista olisi tietää myös, miten jo käyttöön otetut uuden perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet (2015) vaikuttavat opetukseen ja oppilaiden tekemiin koulutusvalintoihin. Tavoitteisiin kuuluvat esimerkiksi ylöspäin eriyttäminen, oppilaiden osaamisen yksilöllinen huomioiminen ja omien vahvuuksien tunnistamisen vahvistaminen (Opetushallitus, 2015).

Yksi yllättävistä esille nousseista lisää tutkimusta kaipaavista aiheista oli opettajan negatiivinen ja alistava vallankäyttö suhteessa oppilaisiin. Negatiiviset kokemukset opettajasta ja hänen toiminnastaan nousivat merkittävään asemaan molempien haastateltavien kertomuksissa. Aiheesta oli yllättävän haastavaa löytää kirjallisuutta (ks. esim. Vuorikoski, 2003a, 2003b). Omasta näkökulmastani tämä oli yllättävää kohdattuani useita valtaa väärin käyttäneitä opettajia myös oman koulutuspolkuni varrella. Oletukseni mukaan Erikan ja Maijan kuvaileman mukaiset epäeettiset vallankäytön keinot ovat vähentyneet ajan myötä. Tutkimisen arvoista voisi olla kuitenkin esimerkiksi kuvatus kaltaisten koulukokemusten mahdollinen merkitys suhteessa ihmisten mielikuviin koulusta ja heidän koulutuspolkunsa muotoutumiseen. Kokemani mukaan useat ikäluokkani edustajat kuvailevat jopa traumatisoituneensa opettajakokemuksistaan. Tällä voi olla kauaskantoisia vaikutuksia monilla elämän osa-alueilla (Vuorikoski, 2003ab).

Lähteet / References

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Albkæ, K., Asplund, R., Barth, E., Lindahl, L., Simson, K. v. & Vanhala, P. (2015). *Youth unemployment and inactivity: A comparison of school-to-work transitions and labour market outcomes in four Nordic countries*. Copenhagen: Norden.
- Antikainen, A. (1998). *Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta*. Helsinki ; Porvoo: WSOY.
- Aro, M. (2014). *Koulutusinflaatio. Koulutusekspansio ja koulutuksen arvo Suomessa 1970–2008*. Turku: Turun yliopisto
- Atkinson, R. (2007). The life story interview as a bridge in narrative inquiry. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Portland: Ringgold, Inc.
- Azizi, N. & Lasonen, J. (2006). *Education, training and the economy. Preparing young people for a changing labour market*. Jyväskylä: Jyväskylä university press.
- Bruner, J. (1985). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press
- Denzin, N. (2012). Expert voices. Teoksessa S. E. Baker & R. Edwards (toim.), How many interviews qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research (pp. 23–24). Southampton, GB: National Centre for Research Methods. Viitattu 18.5.2020: http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how_many_interviews.pdf
- Donohue, R. (2007). Examining career persistence and career change intent using the career attitudes and strategies inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), pp. 259–276. doi:10.1016/j.jvb.2006.12.002
- Duckworth, V. & Tummons, J. (2010). *Contemporary issues in lifelong learning*. Maidenhead; New York, NY: McGraw Hill/Open University Press.
- Edwards, R. (2001). Lifelong learning, lifelong learning, lifelong learning: A recurrent education? Teoksessa J. Field & M. Leicester (toim.), *Lifelong learning: Education across the lifespan*. London: Taylor & Francis Group.
- Elder, G. H. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), pp. 1–12.
- Estola, E., Uitto, M., & Syrjälä, L. (2017). Elämäkertahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvaara & A. L. Aho (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (pp. 126–144). Tampere: Vastapaino.

- Eurofound (2014). *Mapping youth transitions in Europe*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Viitattu 14.5.2020: <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2014/labour-market/mapping-youth-transitions-in-europe>
- Eurostat (2020). Participation rate of young people in formal education by sex, age and labour status. Database. Viitattu 14.5.2020: <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database/>
- Fejes, A. & Nicoll, K. (2008). Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. Teoksessa A. Fejes & K. Nicoll (toim.) *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject* (pp. 1–18). London: Routledge.
- Field, J. & Leicester, M. (2001). Introduction: Lifelong learning or permanent schooling? Teoksessa J. Field & M. Leicester (toim.), *Lifelong learning: Education across the lifespan* (pp. 12–14). London: Taylor & Francis Group.
- Goodson, I. (2016a). Introduction: Life histories and narratives. Teoksessa I. Goodson, A. Antikainen, P. J. Sikes & M. Andrews (toim.), *The routledge international handbook on narrative and life history* (pp. 3–10). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Goodson, I. (2016b). The rise of the life narrative. Teoksessa I. Goodson, A. Antikainen, P. J. Sikes & M. Andrews (toim.), *The routledge international handbook on narrative and life history* (pp. 11–22). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Goodson, I. (2016c). The story of life history. Teoksessa I. Goodson, A. Antikainen, P. J. Sikes & M. Andrews (toim.), *The routledge international handbook on narrative and life history* (pp. 23–33). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Goodson, I. F. (1992). Studying teachers' lives: An emergent field of inquiry. Teoksessa I. Goodson, & I. F. Goodson (toim.), *Studying teachers' lives* (pp. 1–17). London: Routledge.
- Goodson, I. F., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings : Learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Gordon, T. (2003). Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.), *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet* (pp. 59–73). Helsinki: Opetusvirasto.
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uud. & ja täyd. p., pp. 145–160). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helms Jørgensen, C., Järvinen, T. & Lundahl, L. (2019). A Nordic transition regime? Policies for school-to-work transitions in Sweden, Denmark and Finland. *European Educational Research Journal*, 18(3), pp. 278–297. doi:10.1177/1474904119830037

- Huotelin, H. (1996). Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen, & H. Huotelin (toim.), *Oppiminen ja elämänhistoria* (pp. 13–42). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa P. Nikander, M. Hyvärinen & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelun analyysi* (pp. 90–118). Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M., & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori, & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (pp. 189–222). Tampere: Vastapaino.
- Högbacka, R. & Aaltonen, S. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (pp. 9–31). Tampere: Tampere University Press.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed.). London: Taylor & Francis e-Library.
- Jokinen, K. (2014). Nykynuoret ja siirtymät aikuisuuteen. Teoksessa K. Vehkalahti & L. Suurpää (toim.) *Nuoruuden sukupolvet* (pp. 250–271). Tampere: Nuorisotutkimusverkosto.
- Jokisaari, O. (2004). Elinikäinen oppiminen - häpeä ja menetetty vapaus. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 24(1), pp. 4–16.
- Josselson, R. (1995). Imagining the real: Empathy, narrative and the dialogic self. Teoksessa R. Josselson, & A. Lieblich (toim.), *Interpreting experience* (pp. 27–44). Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Järvinen, H. (1996). *Jatkuvan koulutuksen ideologia: Yhteiskunta- ja diskurssianalyysin kautta tulkintaan*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. (2018). Koulutuksesta työmarkkinoille 2000-luvun alun Suomessa. Teoksessa A. Jauhiainen, J. Kivirauma & H. Kinnari (toim.), *Koulutus hallinnassa: Juhlakirja professori Heikki Silvennoisen täyttäessä 60 vuotta 23.2.2018* (pp. 229–249). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Kauppila, J. (2000). Sivistysihanteesta markkinatavaraksi? Koulutus ja oppiminen elämänkulun rakentajina. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen, *Koulutus, elämänkulku ja identiteetti* (pp. 51–107). Saarijärvi: Joensuu University Press.
- Kinnari, H. (2018). Elinikäisen oppimisen subjektiviteetin muutos EU:n politiikassa. Teoksessa A. Jauhiainen, J. Kivirauma & H. Kinnari (toim.), *Koulutus hallinnassa: Juhlakirja professori Heikki Silvennoisen täyttäessä 60 vuotta 23.2.2018* (pp. 47–75). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

- Komulainen, K., Rätty, H. & Korhonen, M. (2008) Elämä ei ole mitään ilman riskin ottamista? Nuorten kuvittelemat eriarvoiset yrittäjäminät. Teoksessa T. Tolonen (toim.), *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli* (pp. 175–197). Tampere: Vastapaino.
- Kosonen, U. (1998). *Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta*. Jyväskylä: SoPhi.
- Kuurila, E. (2014). *Uraohjaus ja urasuunnittelu ammattikorkeakoulussa*. Turku: Turun yliopisto.
- Käyhkö, M. (2016). Koulu tyttötutkimuksen näyttämönä. Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari & S. Aaltonen (toim.), *Entäs tytöt: Johdatus tyttötutkimukseen* (pp. 89–133). Jyväskylä: Vastapaino.
- Lerikkanen, J. (2002). *Koulutus- ja uravalinnan ongelmat: Koulutus- uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etene- miseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Levy, R. & Buhlmann, F. (2016). Towards a socio-structural framework for life course analy- sis. *Advances In Life Course Research*, 30, pp. 30–42. doi:10.1016/j.alcr.2016.03.005
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research. Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lonka, K. (2018). *Phenomenal learning from Finland*. Helsinki: Edita.
- Naumanen, P. (2002). *Koulutuksella kilpailukykyä : Koulutuksen yhteys miesten ja naisten työl- lisyyteen ja työn sisältöön*. Turku: Turun yliopisto.
- Ojala, K. & Isopahkala-Bouret, U. (2019). Kova kilpailu ja kotiseutu-uskollisuus YAMK-tut- kinnon suorittaneiden uralla etenemisen jarruina. Teoksessa H. Nori, H. Laalo & R. Rinne (toim.), *Kohti oppimisyhteiskuntaa – Koulutuspolitiikan uusi suunta ja korkeakoulutuksen muuttuva maisema* (pp. 219–245). Turku: Turun kasvatustieteiden laitos.
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetus- hallitus. Viitattu 29.4.2020: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuk- sen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). *Työn murros ja elinikäinen oppiminen. Elinikäisen oppi- misen kehittämistarpeita selvittävän työryhmän raportti*. Helsinki: Opetus- ja kulttuurimi- nisteriö. Viitattu 30.4.2020: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-552-5>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). *Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyö- dyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 14.5.2020: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-429-0>

- Opetusministeriö (2010). Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tukinon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. Viitattu 14.5.2020: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-866-3>
- Opetusministeriö (2009). *Opintotuen rakenteen kehittäminen. Tavoitteena päätoimiseen opiskeluun kannustaminen korkeakoulussa*. Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. Viitattu 14.5.2020: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-820-5>
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J. A., Wisniewski, R., Blumenfeld-Jones, D., Polkinghorne, D. E., Emihovich, C., Nesper, J., . . . Munro, P. (toim.), *Life history and narrative*. London: Falmer Press.
- Pulkkinen, S. (2014). Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla Teoksessa S. Pulkkinen & J. Roihuvuo (toim.) *Erkanevat koulutuspolut: Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla* (pp. 12–19). Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto. Viitattu 14.5.2020: https://akateemisetaiset.fi/wp-content/uploads/2014/11/141203_SYL_julkaisu_Erkanevat-koulutuspolut_2014.pdf
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R., Rasku-Puttonen, H. (toim.). *Kasvatusvuorovaikutus* (pp. 111–125). Tampere: Vastapaino.
- Rinne, R. (2011). Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja aikuiskoulutuspolitiikka. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.), *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste* (pp. 12–45). Keuruu: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Rousseau, G. G., & Venter, D. J. L. (2009). Investigating the importance of factors related to career choice. *Management Dynamics*, 18(3), 2-14. Viitattu 14.5.2020: <https://search.proquest.com/docview/200237635?accountid=13031>
- Saari, A. (2018). Elinikäinen oppiminen niukkuuden aikakaudella. Teoksessa A. Jauhiainen, J. Kivirauma & H. Kinnari (toim.), *Koulutus hallinnassa: Juhlakirja professori Heikki Silvennoisen täyttäessä 60 vuotta 23.2.2018* (pp. 25–45). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Saari, A. (2016). Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus*, 36(1), pp. 4-13. doi:10.33336/aik.88470
- Schulz, J. & Thöni, C. (2016). Overconfidence and Career Choice. *PLoS One*, 11(1). doi:10.1371/journal.pone.0145126
- Siivonen, P. (2011). Kuka on elinikäisen oppimisen ideaalin mukainen koulutettava subjekti? Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.) *Koulutuspolitiikan*

- käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä* (pp. 513–540). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2018). Koulutususkko yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen lupaukset ja koulutususkko* (pp. 11–40). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Silvennoinen, H. & Tulkki, P. (1998). Elinikäisen oppimisen olennaista etsimään. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.), *Elinikäinen oppiminen* (pp. 9–23). Tampere: Gaudeamus.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2008). Our ‘will to learn’ and the assemblage of a learning apparatus. Teoksessa A. Fejes & K. Nicoll (toim.), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject* (pp. 48–60). London: Routledge.
- Slotter, E. B., Gardner, W. L. & Finkel, E. J. (2010). Who Am I Without You? The Influence of Romantic Breakup on the Self-Concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(2), pp. 147–160. doi:10.1177/0146167209352250
- Stephens, D. (2016). Narrative and life history research in international education: Re-conceptualisation from the field. Teoksessa I. Goodson, A. Antikainen, P. J. Sikes & M. Andrews (toim.), *The routledge international handbook on narrative and life history* (pp. 49–59). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Syrjälä, L. (2018). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa E. Aarnos, & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, metodin valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uud. p., pp. 221–233). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tarmo, M. (1992). ”Tytöt ne mutisee mekkoonsa.” Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.), *Letit liehumaan: Tyttökulttuuri murroksessa* (pp. 284–300). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Tolonen, T. (2016). Sosiaalinen tausta, sukupuoli ja paikallisuus nuorten koulutussiirtymissä. Teoksessa S. Aapola & K. Ketokivi (toim.), *Polkuja ja poikkeamia – Aikuisuutta etsimässä* (4., p., pp. 33–65). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Tolonen, T. (2008). Menestys, pärjääminen ja syrjäytyminen: Nuorten elämäntyylit ja luokkaerot. Teoksessa T. Tolonen (toim.), *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli* (pp. 226–254). Tampere: Vastapaino.
- Tolonen, T. (2001). *Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6., uud. laitos). Helsinki: Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK] (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Turvey, K. (2016). On coming to narrative and life history. Teoksessa I. Goodson, A. Antikainen, P. J. Sikes & M. Andrews (toim.), *The routledge international handbook on narrative and life history* (pp. 116–127). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Törmä, S. (2003). Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.). *Opettajan vaiettu valta* (pp. 109–130). Tampere: Vastapaino.
- Vanttaja, M. (2012a). Opiskelijoiden työssäkäynti ja opintojen pitkittymisen ongelma. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 43(3), pp. 291-297.
- Vanttaja, M. (2012b). Yliopisto-opiskelijoiden opiskeluaikainen työssäkäynti ja myöhempi työura. Teoksessa S. Aho, S-M. Hynninen, H Karhunen & M. Vanttaja (toim.), *Opiskeluaikainen työssäkäynti ja sen vaikutukset* (pp. 10–52). Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu.
- Virolainen, M. & Valkonen, S. (2012). Ammattikorkeakouluopiskelijoiden opintourat. Teoksessa M-L. Stenström, M. Virolainen, P. Vuorinen-Lampila & S. Valkonen (toim.), *Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat* (pp. 109–190). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Viitattu 19.5.2020: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39908/978-951-39-4850-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Virtala, M. (2005). *Lukion vai ammattikoulun kautta? Peruskoulun päättävien nuorten koulutusväylävalintojen perusteluja ja valintoihin liittyviä tulevaisuusorientaatioita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vuorikoski, M. (2003a). Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. *Opettajan vaiettu valta* (pp. 17–54). Tampere: Vastapaino.
- Vuorikoski, M. (2003b). Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. *Opettajan vaiettu valta* (pp. 131–154). Tampere: Vastapaino.
- Vuorinen-Lampila, P. & Valkonen S. (2012). Yliopisto-opiskelijoiden opintourat. Teoksessa M-L. Stenström, M. Virolainen, P. Vuorinen-Lampila & S. Valkonen (toim.), *Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat* (pp. 191–283). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Viitattu 19.5.2020: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39908/978-951-39-4850-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Värri, V. (2002). *Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu esityisest vanhemmuuden näkökulmasta* (4., p.). Tampere: Tampere University Press.

Liite 1

Tutkimussuostumus

Opiskelen Oulun Yliopistossa taide- ja taitopainotteisessa luokanopettajakoulutuksessa ja teen haastatteluja pro gradu -tutkielmaani varten. Tutkimukseni aiheena on ketjukouluttautumisen syyt, jota tutkin haastattelemalla 25-35 -vuotiaita vähintään kolmatta ammattiin johtavaa tutkintoaan tällä hetkellä suorittavia tai vähintään kaksi tutkintoa suorittaneita uuteen koulutukseen pyrkiviä henkilöitä.

Haastattelut toteutetaan elämäkertahaastatteluna keskittyen koulutuselämäkertaan. Haastattelu äänitetään kokonaisuudessaan, jonka jälkeen se litteroidaan kirjalliseen muotoon. Samalla mahdolliset yksilölliset tunnistetiedot (esim. nimi) muutetaan tai poistetaan aineistosta tutkimuksen analyysivaihetta varten. Alkuperäiset äänitteet tuhotaan litteroimisen jälkeen.

- Annan suostumukseni antamani haastattelun käytölle osana tutkijan pro gradu -tutkielmaa ohessa kuvatulla tavalla.
- Mikäli aiheesta tulee lisää kysyttävää, olen halukas vastaamaan lisäkysymyksiin kirjallisesti (esim. sähköpostilla) tai sopimalla uuden haastatteluajan.
- Annan suostumukseni tutkijalle käyttää aineistoa mahdollisessa myöhemmässä tutkimuksessa.

Nimi _____

Paikka ja aika _____

Allekirjoitus _____

Kiitos vastaamisesta tutkimukseeni!

Vastauksenne on arvokasta materiaalia tutkimukseni toteutumisen mahdollistamiseksi.

Kunnioittaen

Vappu Väisänen

vappu.vaisanen@student oulu.fi

puh. nro