

NAISET PAIKKAANSA ETSIMÄSSÄ



AIKUISKOULUTUS NAISEN ELÄMÄNKULUN RAKENTAJANA

Arja Kilpeläinen

Arja Kilpeläinen

Naiset paikkaansa etsimässä

Aikuiskoulutus naisen elämänkulun
rakentajana

Esitetään Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S 212)
toukokuun 12. päivänä 2000 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2000

Naiset paikkaansa etsimässä

Aikuiskoulutus naisen elämänselämän
rakentajana

Arja Kilpeläinen

Naiset paikkaansa etsimässä

Aikuiskoulutus naisen elämänkulun
rakentajana



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2000

Editors

Leena Laurinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Kaarina Nieminen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover design

Jaana Kemppinen. RT-Print Oy, Pieksämäki

URN:ISBN:978-951-39-8014-6

ISBN 978-951-39-8014-6 (PDF)

ISSN 0075-4625

ISBN 951-39-0648-5

ISSN 0075-4625

Copyright © 2000, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House,

Jyväskylä and ER-Paino Ky, Lievestuore 2000

Omistettu

Artulle, Jinalle, Jukalle

ABSTRACT

Kilpeläinen, Arja

Adult education as determinant of woman's life-course

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2000, 155 p.

Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,

ISSN 0075-4625; 163

ISBN 951-39-0648-5

English summary

Diss.

The purpose of this research was to establish the meaning of adult education as determinant of the life-course of women attending nursing studies. The aim was to study the decision making process regarding the entrance into education as well as gain information on the co-existence of adult education and everyday life. Secondly, the aim was to examine the perceived meanings of adult education. This piece of research belongs on the one hand to age and life-course studies and on the other hand to educational sociology and women's studies.

The data was collected by method of biographical life-stories, theme interviews as well as group interviews. The sample consisted of fourteen women attending adult education in one educational establishment in 1996–1998.

The push-effects underlying the entrance into education were on the one hand changes in working life and the educational system and on the other hand, on the personal and family level, the individual's interest and changes in the life structure. The factors enabling the attendance were financial support systems, education available, the form of education as well as factors regarding the family's life situation, financial considerations as well as support from the individual's family. The reasons underlying the decision to enter adult education and the actual commencement of studies were individual for each interviewee. The most fundamental question during the education was that of the co-existence of studying, family life, work and leisure time. The women participating in the research felt that there was a distinct lack of time as time was considered to be too fragmented, which led to fatigue and stress.

Vocational adult education was considered to bear occupational, personal and social meanings. The occupational meaning was considered to incorporate an increased competency on the labour market. Personal meanings involved mental growth, improved self-esteem, independence and self-confidence. The social meaning of adult education was considered to manifest in form of new people of different ages, which was believed to be stimulating and refreshing as well as rejuvenating the Self. The research showed an interesting tension between the lack of time and the resulting fatigue on the one hand and the feelings of being stimulated and rejuvenated on the other hand. Education as a means for increasing equality, however, was not considered to be of particular importance and the questions concerning this area were regarded difficult. This research shows that adult education as a determinant of a woman's life-course is an opportunity factor, a change factor and a coping factor.

Key words: life-course, vocational adult education, mature female student

Authors' address Arja Kilpeläinen
Liljantie 21
76850 Naarajärvi
FINLAND

Supervisor Professor Marjatta Marin
Department of Social Sciences and Philosophy
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Reviewers Doctor Leena Koski
Department of Education
University of Joensuu, Joensuu, Finland

Doctor Tapio Aittola
Department of Education
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Opponent Doctor Leena Koski
Department of Education
University of Joensuu, Joensuu, Finland

ESIPUHE

Tohtori Leenamajja Ojalan puhe operatiivisten valmiuksien riittämättömyydestä ja toisaalta strategisten valmiuksien ylläpitämisen tärkeydestä jäi mieleeni eräältä koulutuspäivältä. Seurauksena, että syksyllä 1993 aloitin aikuiskasvatuksen cum laude opinnot, ja suoritettuani ne keväällä 1995, kirjoittauduin saman vuoden syksyllä sosiologian jatko-opiskelijaksi. Oppimisen into vei mukanaan. Lisensiaattitutkinnon jälkeen huomasin tekeväni väitöskirjatyötä.

Aikuiskasvatukseen liittyvän jatkotutkimuksen tekeminen tuntui luontevalta toisaalta tuoreiden aikuiskasvatustutkimusten vuoksi, ja toisaalta suhteellisen pitkän aikuiskouluttajatyökokemukseni vuoksi. Koin tarvetta oman työni tutkimiseen ja kehittämiseen. Aikuisopiskelija ja aikuisopiskelu osana arkielämää olivat tutkimusaiheet, joihin päädyin. Käytännönläheisyydestään ja arkipäiväisyydestään huolimatta aihe on ollut mielenkiintoinen käsitteellisen ja teoreettisen tarkastelun kohde. Oma opiskeluni perheellisenä naisena pääosin työn ohessa on osaltaan syventänyt ymmärtämystäni naisen aikuisopiskelusta osana arkielämän kokonaisuutta.

Väitöskirjatyöni ohjaajina ovat toimineet professori Marjatta Marin ja YTT Kimmo Jokinen. Heidän ohjauksensa on ollut asiantuntevaa, kannustavaa ja rohkaisevaa. Upealla tavalla työtäni eteenpäin vievää. Tahdon osoittaa Teille molemmille erityisen kiitokseni.

Työni esitarkistajina toimivat KT Tapio Aittola ja YTT Leena Koski. Heidän perusteellinen paneutuminen työhöni sekä arvokkaat ja ajatusta eteenpäin vieneet kommentit auttoivat työni kehittymistä vielä viimeistelyvaiheessa. Tahdon lausua Teille molemmille suuret kiitokset rakentavasta ja kannustavasta palautteesta.

Lämmin kiitos kuuluu myös kollegalleni, lehtori Martti Miikkulaiselle, käsikirjoitukseni lukemisesta ja arvokkaista sisältöä koskeneista kommentteista. Opiskeluryhmän vastaavaa kouluttajaa, lehtori Eini Erosta, haluan kiittää teemahaastatteluiden käytännön toteutuksen järjestelyistä. Työni kieliasun tarkastamisesta oikeakielisemmäksi kiitän FK Sirkka Matilaista. Englanninkieliset käännökset työhöni teki FM Mari Lappi. Parhaimmat kiitokseni.

Tutkimustani ovat taloudellisesti tukeneet Opetus-, kasvatus ja koulutusalojen säätiö ja Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus STO ry.

Haluan kiittää myös kaikkia tutkimukseeni osallistuneita naisia. Tätä tutkimusta ei olisi syntynyt, jos Te ette olisi suostuneet tiedonantajiksi, keskustelukumppaneiksi ja tutkimustulosteni reflektioijiksi. Tarinanne elävät varmasti vielä pitkään mieleissäni.

Pieksämäen kaupungin, Pieksämäen maalaiskunnan sekä oppilaitoksemme kirjastojen henkilöstöä haluan kiittää avunannosta kirjallisuuden etsimisessä ja ystävällisestä palvelusta, jota sain osakseni koko tutkimusprosessin ajan. Pieksämäen kaupunkia kiitän lisäksi tutkijanhuoneesta kulttuurikeskus Poleenissa. Tutkijanhuone Poleenissa mahdollisti minulle intensiivisen työskentely-ympäristön.

Perheeni on ollut keskeisin työni kannustaja ja tukija. Mieheni Jukka auttoi minua tietokoneen hallinnassa, tekstinkäsittelyssä, kuvioiden ja taulukoiden

piirtämisessä sekä tekstin muokkaamisessa julkaisumuotoon. Jukalle kiitos myös siitä, että sait minut työni kiivaimmissakin vaiheissa milloin hiihtämään, pyöriilemään, soutamaan, melomaan tai moottoripyöriilemään. Lapsiani Arttua ja Iinaa kiitän siitä, että sain tulla Poleenista monen monet kerrat valmiiseen ruokapöytäan. Te piditte myös minut kiinni arjen todellisuudessa.

Tässä hetkessä tunnen suurta kiitollisuutta edesmenneitä vanhempiani kohtaan. Heidän myönteinen ja kannustava asenne koulutusta ja oppimista kohtaan oman koulutuspolkuni alkuvaiheessa on ollut merkittävä elämässäni.

Poleenissa 10. päivänä maaliskuuta 2000

Arja Kilpeläinen

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

1	TUTKIMUKSELLISET LÄHTÖKOHDAT	11
2	ELINIKÄISEN OPPIMISEN HAASTE	14
	2.1 Jälkiteollinen yhteiskunta ja koulutus	14
	2.2 Koulutukseen liittyviä jännitteitä jälkiteollisessa yhteiskunnassa	15
	2.3 Elinikäinen oppiminen	16
3	ELÄMÄNKULKU TUTKIMUSKOHTENA	18
	3.1 Elämänkulun käsite	18
	3.2 Elämänkulun tutkiminen	21
	3.3 Tiivistelmä aikuiskoulutuksen tutkimisesta elämänkulussa	24
4	TUTKIMUKSEN RAJAAMINEN JA AINEISTO	26
	4.1 Tutkimuskysymysten rajaaminen ja määrittely	26
	4.2 Tutkimuksen kohdejoukon rajaus	30
	4.3 Aineiston keruu ja käsittely	32
	4.5 Aineiston arviointi	30
5	KOULUTUKSEN PAIKKA ELÄMÄNKULUSSA	36
	5.1 Linearisesta elämänkulusta limittäiseen elämänkulkuun	36
	5.2 Koulutus naisen elämänkulussa	39
	5.3 Koulutus tutkimukseen osallistuneiden naisten elämänkulussa .	41
6	AIKUISKOULUTUKSEEN TULO	44
	6.1 Koulutukseen tulon yhteiskunnalliset pakotteet	44
	6.1.1 Työelämän muutokset	45
	6.1.2 Koulutusjärjestelmän muutos	49
	6.2 Koulutukseen tulon sisäiset pakotteet	53
	6.3 Koulutuksen tulon mahdollistajat	56
	6.4 Aikuiskoulutukseen osallistuminen	61
	6.5 Tiivistelmä naisten koulutus päätökseen liittyneistä tekijöistä ...	62
7	AIKUISKOULUTUS OSANA ARKIELÄMÄN KOKONAISUUTTA ..	65
	7.1 Aikuisopiskelijoiden orientaatiomallit	66
	7.2 Koulutuksen ja perheen yhteen sovittaminen	69
	7.2.1 Kotitöiden jakaminen	69
	7.2.2 Suhteet lapsiin	72
	7.2.3 Perheenjäsenten väliset suhteet	74
	7.2.4 Koulutus ja perheen talous	75
	7.3 Koulutuksen, vapaa-ajan ja ystävien yhteen sovittaminen	76
	7.4 Tiivistelmä aikuiskoulutuksesta osana arkielämän kokonaisuutta	76
8	TYÖ NAISEN ELÄMÄNKULUSSA	79
	8.1 Naisten työllisyys	79
	8.2 Työurat	83
	8.2.1 Tutkimukseen osallistuneiden naisten työurat	86
	8.2.2 Tiivistelmä tutkimukseen osallistuneiden naisten työurista	87

9	AIKUISKOULUTUKSEN KOETUT MERKITYKSET ELÄMÄNKULUSSA	89
9.1	Aikuiskoulutuksen merkitys työmarkkinakelpoisuuden tuottajana	89
9.1.1	Koulutus ja työmarkkinoiden muutos	89
9.1.2	Työmarkkina-asemien muutokset	90
9.1.3	Koulutuserinflaatio	91
9.1.4	Naisten kokemat koulutuksen merkitykset työmarkkina- kelpoisuuden tuottajina	93
9.1.5	Tiivistelmä koulutuksen merkityksestä tiukkeneville työmarkkinoille	95
9.2	Aikuiskoulutuksen merkitys identiteetin rakentajana	96
9.2.1	Koulutuksen henkilökohtaiset merkitykset	98
9.2.2	Koulutuksen tasa-arvoistava merkitys	101
9.2.3	Koulutuksen sosiaalinen merkitys	104
9.3	Tiivistelmä aikuiskoulutuksesta identiteetin rakentajana	106
10	KOULUTTAUTUMISTARINAT	107
10.1	Työelämän paikan löytämiset tarinat	108
10.1.1	Koulutus työmarkkinakelpoisuuden lisääjänä	108
10.1.2	Koulutus keinona säilyttää työpaikka ammattirakenteen muutoksessa	110
10.1.3	Koulutus arvostetun ammatin mahdollistajana	111
10.2	Oman hallinnan tarinat	113
10.2.1	Koulutus elämänhallinnan välineenä	113
10.2.2	Koulutus selviytymisen resurssina	114
10.2.3	Koulutus unelman mahdollistaja	115
10.3	Tiivistelmä kouluttautumistarinoista	117
11	TULOSTEN TARKASTELUA	120
11.1	Koulutuspäätöksen tekeminen	120
11.2	Aikuisopiskelu osana naisten arkielämän kokonaisuutta	124
11.3	Koulutuksen merkitys työmarkkinakelpoisuuden tuottajana ..	126
11.4	Koulutuksen merkitys identiteetin rakentajana	126
11.5	Johtopäätöksiä	129
	ENGLISH SUMMARY	133
	LÄHTEET	139
	LIITTEET	148

1 TUTKIMUKSELLISET LÄHTÖKOHDAT

Koko yhteiskunta ja työelämä ovat pysyvässä muutoksen tilassa, ja tämän muutoksen katsotaan vaativan koko väestöltä selviytymis- ja menestyskeinona elinikäistä oppimista. Kansakunnan kilpailukyvyyn on nähty myös riippuvan väestön koulutustasosta ja ennen kaikkea osaamisen suhteellisesta määrästä muihin maihin verrattuna. (Ojala, 1996, Silvennoinen et al., 1998.) Koulutuksen arvotus nousee jatkuvasti, ja koulutukseen kohdistetaan suuria odotuksia niin työttömyyden hoidossa kuin kansantalouden ja kansainvälisen kilpailun edistämiseksi.

Näistä yhteiskunnan ja työelämän muutoksista nousevat myös aikuis-koulutuksen haasteet. Lähes puolet yli 45-vuotiaasta aikuisväestöstä toimii työelämässä vailla varsinaista ammatillista peruskoulutusta. Laman jälkeen työmarkkinoiden koulutustasovaatimukset ovat nousseet kuitenkin siten, että suurin osa työllisestä työvoimasta on suorittanut keskiasteen tutkinnon (Suikkanen & Linnakangas & Karjalainen, 1999).

Toisaalta työelämän nopeat muutokset pakottavat ihmisiä pitämään omaloitteisesti huolta työmarkkinakelpoisuudestaan. Viime vuosikymmeniin saakka yksi ammatillinen koulutus varmisti useimmiten ammatillisen osaamisen koko työuran ajaksi. Vanhemmat olivat yleensä työmarkkinoilla myös nuorempia paremmassa asemassa. Sosiaaliturva, sosiaali- ja hyvinvointipalvelut sekä omistusasumisen yleisyys, eli koko ihmisten mahdollisuus suunnitella elämänsä, perustuivat kokopäiväiseen palkkatyöjärjestelmään.

Tämä perinteiseen yhteiskuntasopimukseen kuulunut yhden uran malli ei toimi enää. Ihmiset itse joutuvat ottamaan vastuuta oman elämänsä rakentamisesta katkosten, riskien ja epävarmojen valintojen jälketeollisessa riskiyhteiskunnassa. Elämänkulun malli muuttuu limittyväksi malliksi, jossa työelämään osallistuminen, työttömyys ja opiskelu vuorottelevat ihmisen elämänkulussa. Koulutusyhteiskunnassa koulutukseen osallistuminen on oikeus, mutta tämän oikeuden toinen puoli näyttää olevan, että siitä on tullut myös velvollisuus. (Vehviläinen, 1998, Rinne & Salmi, 1998, Kivinen & Rinne & Ahola, 1989.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää työelämästä aikuiskoulutukseen palanneiden naisten koulutukseen tulopäätöstä sekä saada tietoa ai-

kuisopiskelun ja arkielämän välisistä yhteyksistä. Tutkimukseni tavoitteena on syventää aikuisopiskelijatuntemusta ja saada kokonaisvaltaisempi näkökulma aikuisopiskeluun. Toisena tavoitteena on tutkia aikuiskoulutuksen koettuja merkityksiä. Tutkimukseni lähtökohdista on, että aikuiskoulutus saa merkityksensä osana yksilön muuta elämää ja elämänkulkua sekä osana sen yhteiskunnan kehitysprosessia, jonka jäsenenä yksilö toimii ja vaikuttaa.

Tutkimus on saanut alkunsa kiinnostuksesta oman työn tutkimiseen ja kehittämiseen ja on jatkoa aikuiskasvatuksen opinnoilleni sekä tekemälläni lisen-siaattitutkielmalle (Kilpeläinen, 1998). Näistä lähtökohdista tutkimus rajautui sosiaali- ja terveystieteiden aikuiskoulutuksen tutkimiseen. Tutkimuksen kohdejoukkona on aikaisempaan ammatilliseen koulutukseen pohjautuvassa sairaanhoitajakoulutuksessa vuonna 1996–1998 ollut opiskelijaryhmä. Ryhmä koostui siis naisista, jotka ovat palanneet työelämästä kohottamaan aikaisemman ammatillisen koulutuksensa tasoa. Tutkimukseeni osallistui yhteensä neljätoista sairaanhoitajaopiskelijaa, joista kolmesta oli sairaanhoitajaopiskelijaryhmästä ja yksi oli yksityisopiskelija. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistona oli elämänviivamenetelmä, teemahaastattelut ja ryhmähaastattelu. Tutkimukseni on toimijalähtöinen, joten yksilön subjektiivinen kokemus ja toiminta ovat keskiössä.

Tutkimus muodostuu kolmesta osakokonaisuudesta. Ensimmäiseksi kysyn, miksi naiset ovat juuri nyt koulutuksessa ja mikä on mahdollistanut koulutukseen tulon ja pakottanut kouluttautumiseen. Lisäksi tarkastelen, miten aikuisopiskelu mahdollistuu naisen arkielämän kokonaisuudessa ja miten naiset ovat saaneet tilaa ja aikaa opiskelulle sekä miten opiskelu on vaikuttanut naisten perheeseen, harrastuksiin ja ystäviin ja mitä muita vaikutuksia naisten opiskelulla kenties on ollut heidän elämäänsä.

Tutkimuksen toisen osakokonaisuuden muodostaa tutkimuskysymys kokevatko naiset koulutuksellisen intervention pakkona vai tietoisena valintana. Tarkastelun kohteena on kysymys, miten tietoisesti naiset ovat hankkimassa uutta ammattia ja varmistamassa tulevaisuuden työpaikkojaan tai parantamassa nykyisiä työmarkkina-asemiaan.

Ammatillinen koulutus nähdään usein pelkästään välineelliseksi koulutautumiseksi, keinoksi kiinnittyä työelämään tai säilyttää entinen työpaikka hankkimalla uusia tietoja ja taitoja työssä selviämiseksi. Tutkimukseni kolmannessa osassa tavoitteenani on selvittää, mitkä ovat mahdollisesti ammatillisessa koulutuksessa koetut henkilökohtaiset ja sosiaaliset merkitykset sekä koulutuksen tasa-arvoistava merkitys.

Tutkimusraportti etenee seuraavasti: Aluksi kuvaan koulutusta ja koulutukseen liittyviä jännitteitä jälkiteollisessa yhteiskunnassa sekä elinikäistä oppimista. Sen jälkeen tarkastelen elämänkulkua tutkimuskohteena. Määrittelen elämänkulun käsitettä ja kuvaa elämänkulun tutkimista. Tämän jälkeen rajaan tutkimuskysymykset ja kohdejoukon. Esittelen aineiston keruuta, käsittelyä ja arviointia. Viidennessä luvussa tarkastelen koulutuksen paikkaa elämänkulussa. Käsittelen elämänkulun muutosta lineaarisesta elämänkulusta limittäiseksi elämänkuluksi. Lisäksi kuvaan koulutusta naisen elämänkulussa. Kuudennessa ja seitsemännessä luvussa tarkastelen koulutuksellisen intervention pakotteita ja mahdollistajia sekä aikuisopiskelijoiden orientaatiomalleja. Tämän jälkeen

käsittelen työtä naisen elämänkulussa. Naisten työllisyyttä ja työuria. Yhdeksännessä luvussa tarkastelen koulutuksen merkitystä työmarkkinakelpoisuuden tuottajana työmarkkinoille. Lähtökohtanani on koulutuksen ja työmarkkinoiden välisen suhteen muuttuminen laman jälkeen. Tämän jälkeen tarkastelen koulutuksen merkitystä identiteetin rakentajana eli koulutuksen henkilökohtaisia, tasa-arvoistavia ja sosiaalisia merkityksiä. Kymmennessä luvussa esittelen kuusi kouluttautumistarinaa. Pyrkimyksenäni on osoittaa, kuinka "erilaisia" naisia opiskelee samassa aikuisopiskelijaryhmässä ja kuinka erilaisissa elämäntilanteissa he ovat tehneet kouluttautumispäätöksensä sekä toteuttaneet kouluttautumiprojektinsa. Viimeisessä luvussa arvioin tutkimukseni tuloksia ja teen päätelmät niistä.

2 ELINIKÄISEN OPPIMISEN HAASTE

Tarkastelen tässä luvussa aluksi jälkitekolliseen yhteiskuntaan siirtymisen vaikutusta koulutukseen. Painotun tarkastelussa toisaalta yhteisösidoksen heikentymiseen ja toisaalta yksilöllistymisen korostumiseen sekä yksilöllisen vastuun ottamiseen omasta elämästä jälkitekollisessa yhteiskunnassa. Toiseksi tarkastelen jälkitekollisen yhteiskunnan vaikutusta työhön. Kun työ muuttuu, muuttuvat työltä vaadittavat kvalifikaatiot, ja kun kvalifikaatiot muuttuvat, syntyy muutospaineita myös koulutukseen nähden. Käsitellen myös koulutukseen liittyviä jännitteitä jälkitekollisessa yhteiskunnassa. Lopuksi tarkastelen elinikäistä oppimista.

2.1 Jälkitekollinen yhteiskunta ja koulutus

Elämme murroskautta, jolle on tyypillistä ennustamattomuus ja muutosten nopeus. Muutosta ja murrosta aiheuttavat mm. kansainvälistyminen, informaatioteknologian ja tekniikan kehitys, tuotannon ja työn muutokset sekä luonnon varojen korostuminen. Olemme siirtyneet jälkitekolliseen yhteiskuntaan, joka synnyttää uusia vaatimuksia myös koulutukselle, sillä koulutusjärjestelmä ei voi kehittyä vailla yhteyttä yhteiskunnan yleiseen muutokseen. Itseasiassa koulutuksen tulisi pystyä ennakoimaan näitä muutoksia ja olemaan edelläkävijä.

Jälkitekollisen yhteiskunnan yhtenä ominaispiirteenä on pidetty yhteisösidosten heikentymistä. Traditio, suku, perhe, naapurusto tai työ eivät enää määritä yksilölle elämänkulun traditionaalisia siteitä. Traditioiden murtuminen eli eroosioituminen merkitsee katkosta kulttuuritraditioiden välittymisessä, mistä seuraa, että perinteiset arvot, normit ja traditiot ovat menettämässä otettaan ihmisten arkielämän ohjaajina. Yksilöllistyminen merkitsee pakkoa tehdä omaa elämää koskevia valintoja omien orientaatioiden ja elämänvaiheiden muuttamisen myötä. Mikään ei ole ikuista. Elämä muuttuu toisistaan enemmän tai vähemmän riippumattomien episodien sarjaksi. Uudet alut tulevat osaksi yksilöiden elämänkulkua. (Jansen & Van der Veen, 1992, Aittola, 1997.)

Uusi yksilöllistyminen merkitsee teollisen yhteiskunnan varmuuksien hajoamista. Risto Rinteen ja Eeva Salmen (1998, 60-61) mukaan "uusi yksilöitymi-

sen prosessi kulkee kolminapaisesti. Yksilö vapautuu traditioidensa siteistä, mutta kadottaa samalla kompassinsa, vanhat varmuuteensa ja turvansa. Ja on pakotettu refleктоimaan uudelleen paikkaansa maailmassa – ajassa ja paikassa. Tällöin jokaisen oma vastuu oman elämäkerran määrittämisessä ja oman identiteetin luomisesta tulee olemaan kaiken avain niin menestykseen kuin tappion polulle.” Tämä on Rinteen ja Salmen mukaan jälkiteollisen oppimisen koulutukseltakin vaatima ydinkompetenssi, jotta yksilöt ylipäättään subjekteina selviytyisivät elämästään.

Työn muuttuminen kytkeytyy yhteiskunnalliseen muutokseen, jota on tulkittu sekä modernin loppuna että uuden ajan alkuna, ja toisaalta refleksiivisenä modernina tai jälkiteollisena. Työn muutosta on kuvattu jopa työn kaatoamisena ja loppumisena. Elinikäisen työajan oletetaan jatkuvasti myös vähenvän elämänsä aikana, sillä työelämään kiinnittyminen tapahtuu entistä myöhemmällä iällä, ja toisaalta työelämästä eläkkeelle siirrytään entistä varhemmin. Yksilöiden elämässä myös entistä useammin vuorottelevat työ, koulutus ja työtömyys. Epätavalliset työsuhteet myös yleistyvät. Lisäksi työn yksilöllisen merkityksen uskotaan murenevan ja vapaa-ajan merkityksen kasvavan. Teknologian kehitys muuttaa työtä ja työn sisältöjä sekä synnyttää uutta työtä ja poistaa entistä, ja erityisesti ammatillisen koulutuksen tulisi pystyä kehittämään ja uudistumaan työn sisältöjen ja vaatimusten mukana. Todennäköistä on, että tulevaisuudessa nuoruusiässä muodollisessa ammatillisessa koulutuksessa kerran hankitut tiedot ja taidot eivät riitä yksilöiden koko elämänsä ajaksi, vaan yksilön elämänsä kuluun tulee sisältymään useita koulutusjaksoja. Toisaalta koulutustason nostaminen ja koulutuskasvun varjopuolena on ollut tutkintojen inflaatio. Tutkintotodistukset antavat kyllä luvan työntekoon, mutta eivät takaa työpaikkaa eivätkä koulutustason mukaista sosiaalista statusta välttämättä kaikille. Joka tapauksessa ihmisten odotetaan olevan valmiita ja kykenevän oppimaan uutta läpi elämän, ja toisaalta selviytyäkseen yksilöiden on opittava koko ikänsä. Aikuiskoulutuksesta ja elinikäisestä oppimisesta on tullut uuden vuosittu-hannen haaste. (Rinne & Salmi,1998.)

2.2 Koulutukseen liittyviä jännitteitä jälkiteollisessa yhteiskunnassa

Institutionaalisen koulutuksen kehitys ja merkitys liittyvät kiinteästi teollistumiseen. Tapio Aittola (1997,14) toteaa, että luokkamuotoinen opetusikäntäntö muotoiltiin teollisen yhteiskuntamuodon organisaatioperiaatteiden mukaisesti, lähinnä taylorismin mukaisesti. Koulusta tuli tehdasorganisaation kaltainen tuotantolaitos, jossa toimintaa ohjasivat standardoidut, oppiainejakoiset opetussuunnitelmat. Koulutuksen yhteiskunnallisiksi tehtäviksi tulivat kvalifikaatioiden tuottaminen, yhteiskunnallisiin asemiin valikointi ja yksilön sosiaalistaminen yhteiskuntaan.

Nykyinen muodollinen koulutusjärjestelmä on teollisen yhteiskunnan tuote, jonka kykyä vastata jälkiteollisen yhteiskunnan haasteisiin pidetään rajalli-

senä. Yhä edelleen muodollisen koulutusjärjestelmä kuitenkin pyrkii varustamaan yksilöt teollisen yhteiskunnan työmarkkinoiden kvalifikaatioilla ja käytäytymisvalmiuksilla, jotka eivät ole riittäviä jälkiteollisen yhteiskunnan monimutkaisiin ja nopeasti muuttuviin toimintaympäristöihin.

Teollisessa yhteiskunnassa koulutusta ja koulutusjärjestelmää alettiin myös pitää synonyyminä oppimiselle. Peter Jarvis (1996a) korostaa kuitenkin, että koulutus käsitteenä on erotettava oppimisesta. Oppimisen Jarvis näkee muuttuneen esiteollisen yhteiskunnan ei-refleksiivisestä oppimisesta nykyiseksi oppijan aktiivisuutta korostavaksi itseohjautuvaksi ja refleksiiviseksi oppimiseksi. Formaalin oppimisen ohella on alettu myös keskustella informaalisien, ei-institutionaalisen ja ns. satunnaisesta oppimisen merkityksestä. Aittolan (1998, 60) mukaan jälkiteollisessa yhteiskunnassa on tapahtunut selvä painopisteen siirtyminen formaalista koulutuksesta erilaisiin informaalsiin oppimisympäristöihin, kuten arkielämään, työhön ja vapaa-aikaan. Uudemmat tutkimukset osoittavat myös, että arkielämän oppimisympäristöissä tapahtuvan oppimisen osuus on suurempi kuin mitä aikaisemmin oletettiin, mistä syystä varsinkin aikuiskoulutuksessa olisi kehitettävä sellaisia oppimisen muotoja, jotka nousevat ihmisten omista kokemuksista ja liittyvät heidän arkielämäänsä. Tutkimustulokset ovat myös osoittaneet, että suurin osa ns. merkittävistä oppimiskokemuksista on peräisin formaalin koulutuksen ulkopuolelta. (ks. Antikainen, 1996) Näistä lähtökohdista pidetään tärkeänä yhteistyön kehittämistä arkipäivän oppimisen ja formaalin koulutusinstituutioiden kesken. (Jansen & Van der Veeh, 1992, Merriam & Clark, 1993.)

Institutionaalinen koulujärjestelmä on menettämässä monopoliasemaansa oppimispaikkana jälkiteollisessa yhteiskunnassa. Itse asiassa koulu on nykyäänkin vain yksi monista oppimismahdollisuuksista tarjoajista, koska uusi teknologia mahdollistaa oppimisen ja uuden tiedon hankkimisen ajasta ja paikasta riippumattomasti. Uusia oppimismahdollisuuksia tarjoavat esimerkiksi erilaiset sähköiset mediat vapaa-aikana. Tähän syntyneeseen kilpailutilanteeseen koulujärjestelmä on pyrkinyt vastaamaan kehittämällä esimerkiksi avoimia oppimisympäristöjä, lisäämällä etäopetusmahdollisuuksia, tarjoamalla monimuoto-opetusta sekä ottamalla käyttöön henkilökohtaiset opetussuunnitelmat, joissa hyväksiluetaan muualla suoritetut opinnot. Opintosuoritusten kelpuus on ainakin toistaiseksi vielä kuitenkin koululaitoksen tehtävä! (Jarvis, 1996b.)

Aika- ja paikkasidonaisuuden häviämisen lisäksi tulee oppimisen ikäsidonaisuus muuttumaan jälkiteollisessa yhteiskunnassa. Oletetaan, että lasten, nuorten ja aikuisten lisäksi ikääntyvät ihmiset haluavat todennäköisesti entistä enemmän opiskella ja oppia.

2.3 Elinikäinen oppiminen

Suomeen elinikäisen oppimisen näkemykset ovat tulleet kansainvälisten järjestöjen lähinnä Unescon, OECD:n ja Euroopan neuvoston 1960- ja 1970-luvuilla julkaisemien koulutuspoliittisten kokonaisnäkemysten seurauksena. Unesco painotti omassa näkemyksessään humanistista ihmiskäsitystä, mikä korostaa

kaikkien ihmisten yhtäläistä oikeutta koko elämänajan jatkuvaan kasvuun ja oppimiseen. Unescon näkemyksen mukaan ihminen pyrkii tulemaan elämänsä aikana "omaksi itsekseen". Euroopan neuvoston näkemyksessä korostui puolestaan oppimisen autonomisuus ja yhteys jokapäiväisiin elämänpyrkimyksiin, ja OECD:n jaksottaiskoulutuksen periaatteena oli koulutuksen jaksottumien yksilön koko elinajalle. Näkemyksessä painotettiin toisaalta tuotannollista tehokkuutta ja toisaalta koulutuksellista ja yhteiskunnallista tasa-arvoa. (ks. KM, 1997:14 Oppimisen ilo: kansallinen elinikäisen oppimisen strategia.)

Unesco ja OECD ovat jatkaneet 1990-luvulla elinikäisen oppimisen käsitteen kehittelyä. OECD on korostanut oppilaitoksen ulkopuolella tapahtuvaa oppimista ja myös muiden kuin kouluviranomaisten vastuuta opetuksen järjestämisestä. Unescon näkemyksessä yleissivistävän koulutuksen painotus on muuttunut ammatillista koulutusta korostavaksi.

Elinikäisen oppimisen keskusteluun on tullut mukaan myös Euroopan Unioni korostamalla, että Euroopan hyvinvoinnin tulevaisuus riippuu ratkaisevasti ihmisten osaamisesta ja koulutuksesta.

Nämä kansainvälisten järjestöjen elinikäisen oppimisen käsitteen filosofiset ja teoreettiset tarkastelut ovat levinneet ylikansallisesti ja vaikuttaneet eri maissa kansallisten elinikäisen oppimisen strategioiden kehittämiseen.

Suomi sai vuonna 1997 oman kansallisen elinikäisen oppimisen strategiansa, kun komiteamietintö "Oppimisen ilo" valmistui. Komiteamietinnössä korostetaan oppimisen edistämistä kaikissa elämänympäristöissä: oppilaitoksissa, työssä, yhdistystoiminnassa, kotona ja harrastuksissa. Komiteamietinnössä asetetaan myös tavoitteeksi formaalin koulujärjestelmän ulkopuolella hankitun osaamisen julkinen tunnustaminen. Ihmisten oppimisen tarvetta perustellaan talouden, työelämän ja koko yhteiskunnan muutoksilla, ja oppiminen nähdään keinoksi talouden muutosten aiheuttamien yhteiskunnallisten vaikutusten hallintaan. Jatkuva uuden oppiminen nähdään komiteamietinnössä ehtona tietoyhteiskunnassa elämiselle, ja toisaalta keinoksi vastata eriarvoisuuden ja syrjäytymisen haasteeseen.

Suomalaista koulutus- ja sivistyspolitiikkaa keskeisesti ohjaavassa Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa on myös painopisteenä elinikäinen oppiminen. Kehittämissuunnitelmassa vuosille 1999-2004 perustellaan koulutuspolitiikan painottamista elinikäisen oppimisen suuntaan osaamis- ja ammattitaitovaatimusten kasvulla ja nopealla sisällöllisellä uudistumisella, työvoiman ikääntymisellä ja ikäpolvien välisillä koulutuseroilla sekä eläkeikäisen väestön määrän kasvulla. Elinikäistä oppimista painottavassa koulutuspolitiikassa nähdään keskeisenä vankan perustan luominen jatkuvalle oppimiselle. Lisäksi tärkeänä pidetään aiempien opintosuoritusten tarkoituksenmukaista hyväksilukemista, ja muualla kuin muodollisessa koulutuksessa hankitun osaamisen arvioimista ja tunnustamista. Koulutuksen tulevaisuudessa siis todennäköisesti hallitseva oppimisen strategia on elinikäinen oppiminen, ja ennen kaikkea elinikäisen oppimisen periaatteen muuttaminen käytännön toimenpiteiksi.

3 ELÄMÄNKULKU TUTKIMUSKOHTENA

Tämä luku jakaantuu sisällöllisesti toisaalta elämänculun käsitteen ja toisaalta elämänculun tutkimisen tarkasteluun. Elämänculun käsitteen tarkastelussa lähden liikkeelle elämäncukkerrallisen tutkimusotteen historiallisesta tarkastelusta, minkä jälkeen määrittelen elämänculun käsitettä. Sen jälkeen kuvaan elämänculun menetelmällisiä lähestymistapoja ja tarkastelen elämänculun tutkimiseen liittyviä erityispiirteitä. Seuraavaksi kuvaan miesten ja naisten eroja heidän tavassaan kertoa elämästään elämäncukertahaastattelussa. Lopuksi esitän tutkimukseni lähtökohdan aikuiskoulutuksen tutkimisesta elämänculussa.

3.1 Elämänculun käsite

Elämän ja arjen ilmiöistä on sosiologiassa käytetty eri aikoina eri käsitteitä. Kerrostuma, sosiaaliryhmät ja luokat sekä elintaso olivat käsitteitä, joita käytettiin ennen elämäntavan käsitettä, joka tuli sosiologiseen kirjallisuuteen 1970- ja 1980-luvuilla. Elämäntavalla kuvattiin kansalaisten toimintaa subjekteina arjessa. Kaikkein laajimmassa mielessä elämäntavalla ymmärretään Jeja-Pekka Roosin (1988, 12) mukaan aikaisemman elämäncuker historian ja elinolojen muodostamaa habituksen kautta jäsentynyttä nykyisten elämäncuker muotojen ja asenteiden muodostamaa jäsentynyttä kokonaisuutta. Reijo Väärälä (1995, 61) puolestaan toteaa, että elämäncuker keskustelu on ikään kuin tyhjentyne, mutta että toisaalta elämäncuker käsite on toiminut siirtymänä ja ponnahtuslautana uusille käsitteille. Suomalaiseen sosiologiaan elämäncuker tutkimus on tullut lähinnä elämäncuker tapatutkimusten kautta, joita edustavat mm. Kasvion (1982,a), Kortteisen (1982), Ahposen & Järvelän (1983), Roosin (1987) tutkimukset. Näissä tutkimuksissa käsiteltyjä aiheita olivat elämäncuker tapojen muutokset, palkkatyöläistyminen, kaupungistuminen, maaltamuutto ja työelämän murros. (ks. Huotelin, 1992.)

Glen H.Jr. Elder (1985, 23–24) jakaa elämäncuker tutkimusotteen historiallisen kehittymisen sosiologiassa kahteen aikakauteen: aikaan ennen toista maailmansotaa ja 1960-luvulta alkaneeseen kauteen. Ensimmäisessä vaiheessa elämäncuker tutkimisesta olivat erityisesti innostuneita niin sanottuun Chica-

gon koulukuntaan kuuluneet sosiologit (1915–1935), joiden tutkimukset kohdistuivat Euroopasta Yhdysvaltoihin suuntautuneen siirtolaisuuden aiheuttamiin sosiaalisiin ongelmiin. Tutkimuksilla pyrittiin selvittämään, miten erilaisiin olosuhteisiin sosiaalistuneet ihmiset selvisivät uusissa oloissa. Tämän vaiheen merkityksellisimpänä yksittäisenä tutkimuksena pidetään Thomasin ja Znanieckin (1918–1920) julkaisemaa "The Polish Peasant in Europe and America" -tutkimusta, jossa tutkittiin Puolasta Chicagoon muuttaneiden siirtolaisten sopeutumista. Toisessa vaiheessa kehitettiin teoreettisia malleja elämänkulusta, tehtiin seurantatutkimuksia ja edistyi aineiston tilastollisessa käsittelyssä. Yksilön elämänkulun katsottiin myös olevan sidoksissa yhteiskunnan kehitykseen. Elämänkulututkimusten pääteemoina olivat uraan, työhön ja perheeseen liittyvät kysymykset. Kiinnostus elämäkertamenetelmän käyttöä kohtaan kuitenkin laimeni sekä sosiologiassa, antropologiassa että psykologiassa. Syynä oli tutkijoiden mielenkiinnon siirtyminen kvantitatiivisiin survey -menetelmiin.

Hannu Huotelin (1992) puolestaan luokittelee elämäkerrallisen tutkimuksen historiallisen kehityksen kolmeen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on kasvavan kiinnostuksen kausi 1920-luvulta toiseen maailmansotaan. Se vastasi Elderin (1985) jaottelun ensimmäistä vaihetta. Toinen, heikkenevän kiinnostuksen kausi, vastaa Elderin (1985) jaottelun toista vaihetta, ja kolmantena vaiheena Huotelin (1992) erottaa elpymisen ja uuden kukoistuksen kauden, joka ajoittuu 1970-luvulta nykypäiviin. Tälle vaiheelle on ominaista, että mielenkiinto elämäkertamenetelmää kohtaan lisääntyi voimakkaasti, koska positivismin kritiikki lisäsi kvalitatiivisen tutkimuksen kiinnostavuutta, ja lisäksi elämäkertamenetelmän soveltaminen laajentui useille ihmistieteiden alueille. Elämäkertojen tutkimuskäytön lisääntymistä 1980-luvun aikana on verrattu jopa samantapaiseen aaltoon, jonka Thomasin ja Znanieckin tutkimus (1918–1920) synnytti.

Elämäkerrat tutkimuksen kohteena ovat kiinnostaneet niin yhteiskuntatieteilijöitä kuin humanististen tieteidenkin edustajia. Viime vuosina elämäkerrallinen lähestymistapa on muodostunut myös entistä keskeisemmäksi eurooppalaisessa aikuiskoulutustutkimuksessa. Suomessa elämäkerrallinen koulutustutkimus on ollut vähäistä aina viime vuosiin saakka. Tilanne on kuitenkin nyt selvästi muuttumassa. Yhtenä yksittäisenä esimerkkinä tästä muutoksesta on Ari Antikaisen tutkimusprojekti (1996) Koulutuksen merkitystä etsimässä. (Honkonen & Kallioniemi, 1998.)

Elämäkertatutkimuksissa käytetään rinnakkain useita eri käsitteitä, kuten "life history", "autobiography", "biography", "personal history" ja "life story", jotka kuitenkin poikkeavat sisällöltään jossain määrin toisistaan. Yhtenä jakona on esitetty jakoa ihmisten elämää sisällöllisesti kuvaaviin käsitteisiin, esimerkiksi "elämänkulku", "elämänkaari", "elämänsykli", elämänprosessi" ja metodiisiin käsitteisiin "biografia", "elämäkertomus". *Näistä elämäkertatutkimuksissa käytetyistä eri käsitteistä käytän tässä tutkimuksessa elämänkulku-käsitettä (life-course). Elämänkulku on prosessia kuvaava käsite, joka kattaa yksilön elämäntoiminnot syntymästä kuolemaan ja kuvaa yksilöllisen ajan ja historiallisen muutosprosessin vuorovaikutusta. Eri elämänalueet tai -piirit voidaan jakaa uriin tai polkuihin (trajektoreihin), joilla merkittävät elämäntapahtumat toimivat käännekohtina ja merkitsevät usein siirtymää (transitio) positioista tai roolista toiseen. (Huotelin, 1992, Puhakka, 1998.)*

Yksilön kehitystä koskevana mallina tai teoriana elämänkulun on katsottu sisältävän seuraavat neljä periaatetta:

1. historiallisen ajan periaatteen (the principle of historical time) eli sen, että historiallinen aika ja kokemukset muotoilevat yksilöiden elämänkulkua,
2. elämän ajoituksen periaatteen (the principle, that of timing in lives) eli sen, että elämäntapahtuman tai siirtymän vaikutus on riippuvainen sen ajoitumisesta henkilön elämässä,
3. yhtyeenkietoutumisten periaatteen (the principle of linked lives) eli sen, että yksilöt elävät toisistaan riippuvaisina ja että sosiaaliset ja historialliset vaikutukset ilmenevät näiden yhteisten verkoston kautta, ja
4. toimijuuden periaatteen (the principle of human agency) eli sen, että yksilöt rakentavat oman elämänkulkunsa valinnoillaan ja toimillaan vallitsevissa historiallisissa ja yhteiskunnallisissa olosuhteissa. Elämänkulun tarkastelussa on siten huomioitava yksilön biologinen perusta, hänen kehitys – ja sosialisatioprosessinsa, sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit sekä historiallinen konteksti, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Yksilö itse asettaa myös aktiivisesti elämälleen tavoitteita ja pyrkii niihin eikä pelkästään ota vastaan. Elämänkulku on yksilön ja hänen elämäkokemustensa jatkuvan vuorovaikutuksen tulosta. (Elder, 1997.)

Paul B. Baltesin ja H.W. Reesen (1978) mukaan yksilön elämään vaikuttavat biologiaan ja ympäristöön liittyvien tekijöiden lisäksi normatiiviset ikään liittyvät tekijät ja normatiiviset historiaan liittyvät tekijät sekä ei-normatiiviset tekijät. Normatiivisilla ikään liittyvillä tekijöillä tarkoitetaan kaikkia biologiseen kehitykseen ja ympäristöön kuuluvia tekijöitä, jotka liittyvät ikääntymiseen, kuten oppivelvollisuuskoulun aloittamiseen tai murrosikään. Kyse on yhteiskunnan ikään sidotun sosialisatiion tapahtumista. Normatiivisilla historiaan liittyvillä tekijöillä tarkoitetaan niitä yhteiskunnallisia seikkoja, joiden kohteeksi samana vuonna syntyneet yksilöt joutuvat, kuten esimerkiksi sota tai lama-aika. Ei-normatiivisilla tekijöillä tarkoitetaan kaikkia sellaisia tekijöitä, joita eri yksilöt kohtaavat elämänkulkunsa aikana, kuten esimerkiksi sairautta tai avioeroa. Normatiiviset tekijät ja ei-normatiiviset tekijät ovat keskenään vuorovaikutuksessa, lisäksi yksilön perimä ja ympäristö vaikuttavat yksilön elämänkulkuun synnyttämällä prosesseja ja edellyttämällä reagointia ja toimintaa. Yksilön kehityksen kulkuun vaikuttavat Baltesin & Reesen (1978) mukaan myös yksilön eri tilanteissa tekemät ratkaisut. Kaikkien näiden tekijöiden toiminta kumuloituu ja muovaa kokonaisuutena kehityksen suuntaa. (ks. myös Sugarman, 1986.)

Sosiologit edustavat elinikäisen kehityksen näkemystä, jonka mukaan aikuisuutta ei voida jakaa eri vaiheisiin, vaan kasvu on yksilöllistä. Päämielenkiinto on sosiaalistumisprosessissa eli siinä miten eri instituutiot ohjaavat jäsenensä tiettyihin rooleihin ja tietyn tyyppisille urille. (Kauppila & Tuomainen, 1996, 161, Lähteenmäki, 1992, 22.) John W. Meyerin (1987, 242–251) mukaan yhteisillä institutionaalisilla kokemuksilla on keskeinen merkitys yksilön persoo-

nan kehittymiselle; tätä hän kutsuu minuuden institutionaaliseksi perspektiiviksi. Kyse on elämänkulun kulttuurisesta konstruktiosta. Moderni toimija ei kuitenkaan organisoitunut tietoisuuttaan ainoastaan situationaalisten kokemusten termein, vaan myös institutionaalisten kokemusten termein. Sosiaaliset rakenteet muovaavat siis merkittävästi ihmisten elämänkulkua, mutta niitä prosesseja, joiden välityksellä sosiaaliset rakenteet vaikuttavat yksilön elämänkulkuun, on vaikea osoittaa.

Leonie Sugarman (1986, 2–3) näkee puolestaan, että elämänkulku noudattelee joitakin yleisiä periaatteita, joskin siinä voidaan havaita myös paljon yksilöllisyyttä ja yksilöiden välisiä eroja. Kyse on siitä, miten yksilö kokee kulloisenkin elämäntilanteensa ja mitä ratkaisuja hän siinä tekee ja millaisista vaatimuksista hänen on selvitettävä. Myös yhteiskunnalliset tekijät vaikuttavat elämänkulkuun. Lisäksi elämänkulkuun vaikuttavat satunnaiset tekijät. Sugarman (1986) toteaaakin, että elämänkulusta ei voida tuottaa ehdotonta ja lopullista kuvaa, vaan on tarkasteltava yksilöllisiä muutoksia muuttuvassa yhteiskunnassa.

Martin Kohli (1978, 12) määrittelee elämänkulun ihmisten vertikaalisten ja horisontaalisten elämäntoimintojen kokonaisuudeksi, joka kattaa ihmisen menneisyyden ja nykyiset tapahtumat ja toiminnot, samoin kuin taakse- ja eteenpäin suuntautuvat elämänperspektiivit. Vielä laajemmin ymmärrettynä elämänkulkua voidaan tarkastella näkökulmasta, jossa toiminta, paikallisuus ja yhteiskuntakokonaisuus kohtaavat. (ks. Kauppila & Tuomainen, 1996) Tällainen laaja määritelmä elämänkulusta on mm. Pohjolalla (1994). Hän määrittelee elämänkulun ajassa tapahtuvaksi kokemukselliseksi prosessiksi, jossa yksilölliset elämäntapahtumat ja tilanteet kietoutuvat kokonaisuudeksi paikallisissa, kulttuurisissa puitteissa. Elämänkulussa ovat Anneli Pohjolan mukaan paikalliset mahdollisuudet ja vaihtoehdot keskeisiä suodattavia tekijöitä, joiden välityksellä yhteiskunnallinen kytketty yksilölliseen. (Pohjola, 1994, 21–31.)

3.2 Elämänkulun tutkiminen

Menetelmällisesti elämänkerrallista lähestymistapaa voidaan pitää fenomenologisena silloin, kun elämänkulun tutkimisen kohteena on yksilön subjektiivinen kokemus ja toiminta. Tutkimuksissa on tällöin keskitytty sosiaalisen elämän symboliikan ja yksilöllisten kokemusten tutkimiseen. Yksilö elää kuitenkin aina tietoisessa historiallis-yhteiskunnallisissa oloissa, jolloin hän kertoo itsestään joko tietoisesti tai tietämättään suhteessa elämän rakenteellisiin reunaehtoihin. Yksilössä on mukana siten myös yhteiskunnallinen ja yksilön elämänhistoria heijastaa aina myös yhteiskunnallista muutosta. (Huotelin, 1996, 25). Elämänkulkua tulisikin tarkastella aina sitä yhteiskunnallista todellisuutta vasten, jossa se on eletty, koska elämän ratkaisut riippuvat myös siitä, milloin ja missä yksilö sattuu elämään. Yksilön elämänkulku ei noudata siis pelkästään omaa logiikkaansa, vaan sen muotoutuminen on osaltaan seurausta ulkoisista yhteiskuntarakenteellisista ehdoista. Tästä lähtökohdasta voidaan elämäkertojen avulla hankkia tietoa siitä, mikä tiettyjen yhteiskunnallisten olosuhteiden vallitessa on tyypillistä, tai tutkia niitä henkilöitä, jotka poikkeavat tavanomaisesta.

Toisena menetelmällisenä lähestymistapana elämäkertomuksissa on ollut tutkia yksilöllisiä elämäntapaaloita muovaavia ja määrääviä tekijöitä sekä yhteiskunnallisia ja sosiaalisia rakenteita. Tällöin haastateltavat ovat olleet yksilöllisen elämäntapaaloitensa ja omia ehtojaan koskevien tietojen antajia. Tällainen tutkimusperinne, jossa omaelämäkerta tutkittiin historiallisena dokumenttina hallitsi aina 1950-luvulle saakka. Kertomus eletystä elämästä antoi informaatiota yksilöstä, aikakaudesta ja historiasta. (ks. Huotelin, 1992.)

Yksilön elämäntapojen tutkimiseen liittyy myös dynaamisuus. Yksilöt ovat toimijoita, jotka tuottavat toiminnallaan muutoksia sekä omiin olosuhteisiinsa että elämäntapoihinsa, eivätkä toimi passiivisesti niin kuin rakenteet määräävät. Elämässä toteutuu siten käytettävissä olevien mahdollisuuksien ja toimijoiden valintojen vuorovaikutus. Elämäntapojen voidaan tarkastella sitä, miten yhteiskunta ja sen erilaiset ympäristöt eri aikoina vaikuttavat yksilön elämäntapoihin ja valintoihin, mutta myös sitä, miten yksilö itse rakentaa, viettää ja arvioi elämänsä rakenteellisissa ja kulttuurisissa toiminnoissa. (Pohjola, 1994, Antikainen, 1996.) Sugarman (1986) puhuu myös organismille luonteeltaan spontaanista aktiivisuudesta. Organismi kehittää itseään aktiivisesti.

Elämäntapojen tutkimuksen tavoitteet ja tarvittavan tiedon luonne määräävät tiedonhankintamenetelmät. Yleisluontoista tietoa eli nomoteettista tietoa kerätessä käytetään usein kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä, kuten survey-tekniikka, ja hermeneuttis-fenomenologista tutkimusotetta ja kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä, esimerkiksi haastatteluja, käytetään silloin, kun tutkimuksen tavoitteena ymmärtää yksilöä paremmin eli saada idiografista tietoa. Antti Kasvio (1982b, 35,) toteaaakin, että sosiologisissa tutkimuksissa kvalitatiiviset lähestymistavat ovat perustelluja nimenomaan silloin, kun on kyse tutkittavien tiedostamista merkityksistä ja kun voidaan olettaa, että tutkittavat mieltävät kokonaisuuden toisin kuin tutkijat. Elämäntapojen tutkimuksissa on käytetty molempia lähestymistapoja, mutta viime vuosikymmeninä hermeneuttis-fenomenologinen tutkimustapa on yleistynyt (Huotelin, 1996, 13).

Elämäntapojen tutkimusten aineisto voidaan kerätä pitkäaikais- eli seuranta-tutkimuksena, jolloin aineistoa kerätään samoilta tutkittavilta eri aikoina tai, sitten pyydetään tutkittavia nykytilanteessa muistelemaan omaa elämäntapaaloitansa eli käytetään niin sanottua retrospektiivistä menetelmää. Aineistoina voidaan käyttää myös päiväkirjoja, kirjoja ja aikalaishaastatteluja. Koko tutkimus voi myös perustua tällä tavalla kerättyyn aineistoon. (ks. esim. Sugarman, 1986)

Elämäntapojen vaihtelevuutta, tapahtumien ja kokemuksien ei voida kuitenkaan tavoittaa jälkikäteen sellaisena kuin se tapahtumahetkellä näyttäytyi. Muisti ja tietoisuus ovat työstäneet siitä erilaista todellisuutta. Eri tilanteissa yksilö poimii elämäntapojensa muistista eri asioita. Hän saattaa myös tulkita myöhemmin elämänsä tapahtumia eri tavalla kuin tapahtumahetkellä. Kyse on elämän arvioimisesta, arvioinneista ja arvoista. Elämäntapojen tutkimus on valintojen ja tulkintojen sävyttämää. Valikointia ohjaavat yksilön omat tärkeyskriteerit, kulttuuriset elämäntapojensa ja kerronnalliset konventiot. Anni Vilkkonen (1997) käyttää tilkkutäkki-metaphora siitä prosessista, jossa muisti ja sen varaan rakentuva omaelämäntapojen kertominen yhdistyvät toisiinsa. Elämän tilkkutäkissä muistikuvapalaset on koottu, arvioitu ja sijoitettu paikoilleen. Jatkuvuutta

menneen ja nykyisen välille on löydetty ompelemalla yhteen epäjatkuvaa ja fragementaarista. (ks. myös Giddens, 1991.)

Vilko (1997) käyttää tilkkutäkki-metaforaa erityisesti naisten maailmasta puhuessaan, ja erityisesti puhuessaan postmodernissa maailmassa elävän naisen elämästä, jossa elämänjäsennyksen nähdään koostuvan tilkkutäkin tai palapelin tapaan. Tilkkutäkki viittaa elämän pirstaleisuuteen ja sen sisältämiin lukuisiin aloituksiin sekä toistuviin tilanneinventarioihin, joissa refleksiivinen subjekti järjestää elämänsä palaset aina uudelleen. Omaelämäkerrat kertomuksina yksilöllisistä valinnoista ja niiden perusteluista liittävät elämäkerrat myös elämänpolitiikan käsitteen alueelle. Omaelämäkerrat ovat elämänhallinnan välineitä, identiteettityön areenoita, joilla käsitellään menneen suhdetta nykyiseen, ja haetaan jo olleesta ja koetusta aineksia koettavana olevan ymmärtämiseen ja jäsentämiseen.

Elämäkertomukset noudattavat myös kulttuurisia kerronnan ja kielenkäytön konventioita. Elämästä kerrotaan kullekin kulttuurille sopivalla tavalla, ja kuvat elämästä ovat tietyn yhteiskunnan kuvia. Esimerkiksi koulutustutkimuksissa tarinat kuvaavat sitä, millä tavoin kyseisessä kulttuurissa puhutaan koulutuksesta osana ihmisen elämäntulkua. On erotettava analyttisesti elämä elettyinä, koettuna ja kerrottuna ilmiönä. Elämäntapahtumien ja niiden kokemisen ja ilmaisemisen väliset kuilut ovat väistämättömiä. Elämä tulkitaan, uudelleen tulkitaan, kerrotaan ja uudelleen kerrotaan. Elämäntulkinta on rekonstruktio elämästä. (Bruner, 1978, 31, Honkonen & Kallioniemi, 1998.) Vilko (1997, 73) puhuu puolestaan tarinoituneesta elämästä, jolla hän tarkoittaa sitä, että ei voida erottaa, mikä on elettyä elämää ja mikä tarinaa. Kyse on näiden sisäkkäisyydestä ja lomittaisuudesta.

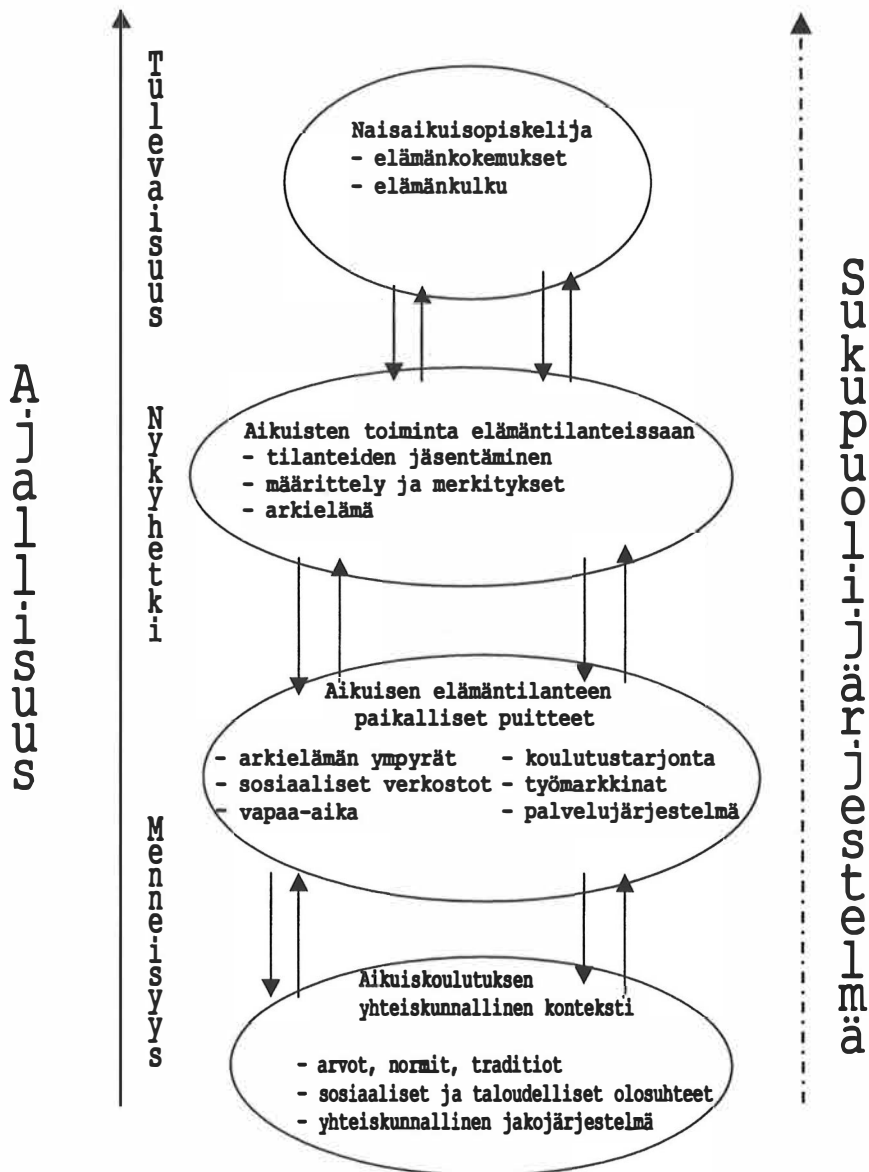
Elämäkertatutkijoiden mukaan naisten ja miesten tapa kertoa elämästään elämäkertahaastattelussa poikkeaa toisistaan. Naiset käyttävät usein monikon ensimmäistä persoonaa tai passiivia yksikön ensimmäisen persoonan sijasta. Esimerkiksi minä laajentuu meiksi avioitumisen ja lapsen saamisen jälkeen. Naiset kertovat elämästään yksityiskohtaisemmin sekä tunnepitoisemmin kuin miehet. Naiset myös määrittävät itsensä aina suhteessa toiseen. Naiselle on tyyppillistä kertoa, mitä on tapahtunut hänen ja muiden läheisten ihmisten välillä. Naistarinan minä on ristiriitaisempi ja epäyhtenäisempi kuin miehen kertomuksessa. (Bertaux-Wiame, 1981, 249–265.)

Naiselle ominainen kertomistapa erottuu miehisestä kertomistavasta myös siten, että tarinan minä, toimija, on feminiininen miehen maskuliiniseen minään verrattuna. Feminiininen minä näyttää elämän sivupolkuineen ja ristiriitoinen epäyhtenäisempänä kuin maskuliininen minä. Naisten tarinoissa ydintä ovat suhteet muihin ihmisiin eikä se, mitä minä on saanut aikaan. Näin on myös nuorten naisten työpainotteisissa tarinoissa. Naisten tarinoissa persoonapronominien käyttö vaihtelee. Naiset käyttävät usein yksikön ensimmäisen persoonan asemasta monikon kolmatta persoonaa tai passiivia. Vilko (1997, 85) katsoo vaihtelun johtuvan naisen elämäntulkun logiikasta, ikä- ja elämäntahasta, perhekaaren vaiheesta, eri sukupolville tyyppillisistä kerrontatavoista sekä elämän arvioinnin säännöistä. Hän puhuu myös naisen elämäntarinan ajoittaisesta ohenemisesta, millä hän tarkoittaa sitä, että tarinasta puuttuu usein kertojan nykyminä samoin kuin välitön lähimenneisyys sekä tulevaisuuden pers-

pektiivi. Tarinan ohenemisen Vilkkö liittyy naisen kahteen elämänvaiheeseen, joista ensimmäinen on perheen vakiintumista ja lasten syntymää seuraava vaihe ja toinen perheen pienenemisen vaihe lasten lähdettyä kotoa. Naisten elämäntilanteesta abstrahoituvat vertikaaliset minäkuvan rakenteet luovat heidän tarinoidensa kerronnan pohjan. Näin tarinoiden kehitystarinaluonne korostuu.

3.3 Tiivistelmä aikuiskoulutuksen tutkimisesta elämäntilanteessa

Olen valinnut Pohjolan (1994) esittämän laajan elämäntilanteen tarkastelun lähtökohdaksi tutkimukseeni sovellettuna aikuiskoulutukseen seuraavasti: katson aikuiskoulutuksen saavan merkityksensä osana sen yhteiskunnan kehitystä, jonka jäsenenä yksilö toimii ja vaikuttaa sekä osana yksilön muuta elämää ja elämäntilanteita. (ks. Vuortama-Räsänen, 1996, 52, Nurmi, 1995, 20.) Aikuiskoulutus selittyy myös historiallis-yhteiskunnallisen tilanteen luomista pakoista ja mahdollisuuksista, koska aikuinen elää aina omaa elämäänsä tiettyssä historiallis-yhteiskunnallisessa tilanteessa. Aikuiskoulutukseen osallistuminen tai osallistumattomuus määrittyy siten yhteiskunnan rakenteiden, yksilön elämäntilanteen ja hänen subjektiviteettinsä vuorovaikutuksessa. Toisaalta koulutuspäätökseen vaikuttavat merkittävästi aikuisen elämäntilanteen paikalliset puitteet, aikuisen henkilökohtainen lähiyhteisö, koska se, miten yksilö tulkitsee asiat riippuu yksilön elämäntilanteesta ja elämäntilanteen osa-alueiden keskinäisestä suhteesta. Lisäksi yksilöllinen ja historiallinen aika vaikuttavat aikuiskoulutukseen tulon sekä pakotteena että mahdollisuutena. Yksilön tämänhetkinen elämäntilanne on seurausta hänen eletystä elämäntilanteestaan, joka vaikuttaa hänen käsityksiinsä ja toimintoihinsa nykyhetkessä sekä hänen tavoitteisiinsa ja tulevaisuudenodotuksiinsa. (ks. Puttonen-Rantanen, 1986.) Nykyhetki luo mahdollisuuksia ja pakotteita aikuiskoulutukseen, menneisyydestä nousevat unelmat ja keskeneräiset koulutustavoitteet ja tulevaisuuteen liittyy usko koulutuksen tuottamasta koulutushyvästä. Näistä lähtökohdista aikuinen toimii elämäntilanteessaan eli ratkaisee, osallistuuko hän aikuiskoulutukseen vai ei. Myös sukupuolisopimuksen vaikutus on nähtävissä koulutuksessa. Koulutus on erilainen resurssi naiselle kuin miehelle yhteiskunnallisen sukupuolisopimuksen eriyttäessä miesten ja naisten elämäntilanteita. Tutkimukseni lähtökohdat kuviossa 1.



KUVIO 1 Aikuiskoulutuksen tutkiminen elämäntilanteissa

4 TUTKIMUKSEN RAJAAMINEN JA AINEISTO

Seuraavaksi kuvaan tutkimuskysymysten asettelua, minkä jälkeen esitän tutkimuskysymykset rajattuina ja täsmennettyinä. Sen jälkeen siirryn kuvaamaan tutkimukseni kohdejoukon valinnan ja rajaamisen perusteita. Kohdejoukon tarkastelusta siirryn kuvaamaan aineiston keruuta ja käsittelyä. Luvun lopuksi tarkastelen aineiston arviointia käyttämällä kvalitatiivisen tutkimuksen uusia luotettavuuden arviointiin liittyviä käsitteitä.

4.1 Tutkimuskysymysten rajaaminen ja määrittely

Koulutuksen yleinen merkitys yksilön elämänkulussa riippuu yhteiskunnan koulutusrakenteen muodostamasta kehyksestä ja koulutuksen yhteiskunnallisista funktioista. Modernissa yhteiskunnassa koulutuksen yhteiskunnallisina funktioina on pidetty kvalifikaatioiden tuottamista, valikointia yhteiskunnan eri tehtäviin ja yksilön integraatiota yhteiskuntaan eli sosialisatiota. Kvalifikaatioiden tuottamisella tarkoitetaan niitä tietoja, taitoja ja valmiuksia, joita yksilöt hankkivat itselleen koulutuksella ja käyttävät toimiessaan eri työelämäpositioissa. Koulutuksen valikointifunktio tarkoittaa työvoiman tuottamista yhteiskuntaan sekä luokka – ja kerrostumarakenteen uusintamista, ja koulutuksen integraatiosfunktio on uuden sukupolven kasvattamista yhteiskunnan jäsenyyteen siten, että se valmistautuu toimimaan yhteiskunnassa eri tehtävissä ja omaksuu yhteiskunnassa vallitsevan kulttuurin ja elämäntavan. (ks. Antikainen, 1986.) Koulutuksella on nähty lisäksi olevan nyky-yhteiskunnassa ns. varastointifunktio. Tällä tarkoitetaan koulutusaikojen pidentymistä ja nuorten säilyttämistä siten ikään kuin varastossa tulevaa käyttöä varten. Varastointifunktioilla on myös viitattu 1990-luvulla koulutuksen käyttöön työttömyyden hoitokeinona, kun tavoitteena on ollut työttömyyden puolittaminen. (Kivinen & Rinne, 1991, Ahola & Nurmi, 1998, Hyypä, 1999.) Koulutus "työllistää" yhä useamman kansalaisen oloissa, joissa palkkatyötä on niukalti.

Rinteen & Salmen (1998, 189) mukaan "riskialttiin alityöllisyyden yhteiskunnassa säilyttäminen ja siihen liittyvä kontrollointi saa entistä enemmän merkitystä ja kansalaisten koulussa viettämä aika pitenee. Yhä useampia jaksoja kulutetaan työttömyyden, uudelleen koulutuksen ja varmuuden vuoksi – koulutuksen merkeissä.

Koulutuksen varastointitehtävä laajenee lapsista ja nuorista myös myöhäisnuoriin ja aikuisiin. Varastointifunktion merkitys kasvaa myös sen vuoksi, että yhä enemmän harjoitetaan opintoja, joihin ei liity ammattitaidon parantaminen tai työvalmiuksien ylläpitäminen, vaan yksilön omien tarpeiden tyydyttäminen. Tästä seuraa, että koulutuksen 'viihde' arvo ja sosiaalinen merkitys kasvaa. Opiskelusta tulee yksi tapa kuluttaa lisääntyvää vapaa-aikaa, samalla kun koulutus tuottaa yksilön elämään järjestystä ja rytmää."

Koulutuksen yksilölliset merkitykset tulevat esiin siinä, miten yksilöt käyttävät koulutusta elämänsä rakentamiseen ja mikä merkitys koulutuskokemuksilla on yksilön minuuden tuottamisessa ja muodostumisessa (Antikainen et al., 1996, 8–9). Koulutus on siten yksilölle keino rakentaa ja arvioida elämäänsä rakenteellisissa ja kulttuurisissa toiminnoissa sekä tuottaa muutoksia omaan elämäänsä ja elämäntilanteensa eli koulutuksessa vallitsee toimijuuden periaate (Antikainen, 1996, Pohjola, 1994). Rinne & Salmi (1998, 168) ovat sitä mieltä, että koulutusta nimenomaan valitaan ja suunnitellaan yksilöllisesti omien tarpeiden ja halujen mukaan. Ihmiset suhtautuvat koulutukseen ja käyttävät koulutusta eri tavoin historiallisen ja yhteiskunnallisen tilanteen sekä oman elämäntilanteensa mukaisesti. Myös Antikaisen (1998) mukaan voimistuvan yksilöllisyyden uskotaan merkitsevän sitä, että yksilöiden on otettava itse vastuu omasta identiteetistään ja elämäntilanteestaan.

Yksilön elämäntilanteen rakentajana koulutus, varsinkin ammatillinen koulutus, tuottaa kvalifikaatioita työelämään kiinnittymiseen tai siellä pysymiseen sekä laajemminkin yhteiskunnassa toimimiseen. Koulutuksen uskotaan siten osaltaan mahdollistavan yksilölle ammatillisen liikkumisen horisontaalisesti tai vertikaalisesti yhteiskunnan rakenteissa, tarjoavan mahdollisuuden vaihtaa työpaikkaa, tehtäviä tai ammattia tai siirtyä työelämään. Vertikaaliseen liikkumiseen liittyy yleensä myös sosiaalisen aseman ja palkkatason kohoaminen, ja palkkatason kohoaminen vaikuttaa yksilön elintasoon ja hyvinvointiin. Koulutuksen kautta ihmiset luokittelevat myös tiettyyn statusryhmään ja kiinnittyvät tämän ryhmän elämäntapaan. Elämäntavoillaan ryhmät erottautuvat toisistaan, kilpailevat keskenään ja luovat omia alueitaan. Koulutus on älyllistä erottautumista, ja luo ihmiselle tietynlaisen habituksen. Ihmiset, joilla on tietty oppiarvo harjoittavat juuri heille tunnusomaisia käytäntöjä, jotka ovat osa heidän yhteiskunnallista määritelmäänsä, osa heidän sosiaalista olemustaan. (Bourdieu, 1985.) Koulutus mahdollistaa yksilölle myös alueellisen liikkuvuuden eli siirtymisen maasta toiseen, alueelta toiselle, maaseudulta kaupunkiin tai – kuten nykyisin Suomessa – kohti etelää ja tiettyjä kasvukeskuksia.

Aikuiskoulutusta pidetään myös tärkeänä ns. toisena mahdollisuutena (second chance) nuoruusiän koulutuksen jälkeen. Yksilö ei ole sidottu yhteen ainoaan vaihtoehtoon, vaan hän voi aloittaa uudelleen missä elämäntilanteessa ja missä elämänvaiheessa tahansa. (Jarvis, 1985, Giddens, 1994, Rinne & Salmi, 1998.) Aikuisena on mahdollista paikata nuoruuden koulutuksellisia puutteita ja liikkua ammatillisesti horisontaalisesti ja vertikaalisesti. Suomalaisessa yhteiskunnassa koulutus on aina ollut ja on yhä edelleen sosiaalisen nousun väline. Myös aikuiskoulutusta kehitettäessä ja laajennettaessa on korostettu nimenomaan sen merkitystä väylänä sosiaaliseen kohoamiseen. Toisaalta nykyisessä koulutuspoliittisessa diskurssissa ei kuitenkaan elinikäistä oppimista enää perustella ensisijaisesti tasa-arvon vaan työelämän kilpailukykyyn ja joustavuuden argumentein (Rinne & Salmi, 1998, 181, ks. myös Ojala, 1996, Silvennoinen

et al., 1998). Koulutuksen kansalaisten syrjäytymistä ehkäisevä ja lähitasojen erilaisuutta tasoittava funktio on siirtymässä koulutuspolitiikasta sosiaalipolitiikkaan (Väärälä, 1999, 38).

Aikuiskoulutuksen avulla on mahdollisuus saavuttaa lisäksi niin sanottu koulutuksellinen ideaalipreferenssi eli yksilön todellinen toiveala (ks. Nurmi, 1995).

Tutkimusten mukaan perheellisyyden on todettu suuntaavan naisen urakehitystä siten, että nainen on saattanut tinkiä omista ammatillisista tavoitteistaan perheen hyväksi keskeyttämällä opintonsa tai vaihtamalla koulutuksensa kestoltaan lyhyempään koulutukseen niin, että saavutettu ammatti on statukseltaan ja palkkaukseltaan alkuperäistä tavoitetta alhaisempi (Kauppila, 1996).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mikä merkitys aikuiskoulutuksella on sairaanhoitajakoulutuksessa olevien naisten elämänsä elämänsä rakentajana. Pyrin selvittämään toisaalta, mitä merkityksiä naiset antavat ammatilliselle koulutukselle. Tutkimukseni praktisena tavoitteena on saada tietoa aikuiskoulutuksen ja aikuisen muun arkielämän kokonaisuuden välisistä yhteyksistä ja lisätä siten aikuisopiskelijatuntemusta ja saada kokonaisvaltaisempaa tietoa aikuisopiskelusta. Tutkimukseni kohdejoukkona on aikaisempaan ammatilliseen koulutukseen pohjautuvassa sisätautien ja kirurgisen hoidon sairaanhoitajakoulutuksessa vuosina 1996–1998 opiskelleet naisopiskelijat. Kyse on työelämässä olevista naisista, jotka ovat päätyneet elämänsä elämänsä koulutukselliseen interventioon.

Ensimmäisenä näkökulmana työssäni on *selvittää koulutukseen tuloon liittyvät tekijät, eli miksi naiset juuri nyt ovat opiskelemassa.* Kysyn, millaiset tekijät toisaalta yhteiskunnan ja toisaalta perhe- ja yksilötasolla ovat mahdollistaneet jo koulutuksessa olevien sairaanhoitajaopiskelijoiden koulutukseen tulon tai pakottaneet heidät kouluttautumaan lisää. Työssäni olen havainnut, että koulutuspäätös liittyy aina aikuisen arkielämän aktuaaliseen todellisuuteen. Kaikki koulutukseen valitut opiskelijat eivät eri syistä pysty useinkaan aloittamaan opintojaan. Oletan toisaalta työkokemukseni ja toisaalta aikaisempien tutkimustulosten perusteella, että aikuiskoulutukseen tulopäätökseen vaikuttavat tekijät ovat erilaisia, ja haluan osoittaa variaation.

Toisena näkökulmana ovat ne orientaatiot, joita naiset käyttävät ottaakseen koulutuksen osaksi elämän kokonaisuutta, eli miten aikuisopiskelu mahdollistuu naisen elämänsä elämänsä. Kysyn, miten naiset rakentavat uudenlaisen suhteen aikaan ja tilaan kouluttautumiprojektinsa aikana ja miten perheen sisäinen dynamiikka muuttuu ja rakentuu kouluttautumiprojektin aikana. Kysyn edelleen, millaisia ambivalensseja naisen yksilöllistyminen synnyttää perheessä ja lähiyhteisössä ja miten naiset pyrkivät sovittamaan kouluttautumiprojektinsa aikana kahdensuuntaisia rakenteellisia vaatimuksia, toisaalta naista yksilöllistävän koulutusprosessin vaatimuksia ja toisaalta naisen perinteisen tehtäväkentän vaatimuksia. Perhe voi estää ja vaikeuttaa tai helpottaa ja tukea naisen opiskelua, mutta miten se tapahtuu, sitä aion tarkastella.

Lisäksi pyrin selvittämään opiskelun koettua vaikutusta naisten ystäviin ja harrastuksiin. Olen myös kiinnostunut saamaan selville, mitä muuta opiskelu merkitsee aikuisen arkielämässä. Oletan, että koulutusprosessin koetut edut ja haitat tulevat esiin suhteessa muihin elämän osa-alueisiin, perheeseen, työhön, vapaa-aikaan ja ihmissuhteisiin. Aikuiskoulutus on osa aikuisen muuta elämää

ja elämänkulkua. Kouluttaja ei kuitenkaan yleensä saa tietoa siitä, mitä aikuis-koulutus todellisuudessa merkitsee aikuisen arkielämän kokonaisuudessa; tämä synnytti kiinnostukseni tutkia aikuiskoulutusta osana arkielämän kokonaisuutta.

Toisena tutkimukseni tavoitteena on tutkia, *miten naiset kuvaavat ja arvioivat koulutuksen merkitystä työmarkkinakelpoisuuden tuottajana tiukkeneville työmarkkinoille*. Haluan löytää vastauksen seuraaviin kysymyksiin: Koetaanko koulutuksellinen interventio pakkona vai tietoisena valintana? Onko kouluttautuminen tulkittavissa yhteiskunnallisen aseman varmistamiseksi kilpailutilanteessa? Onko koulutus kulttuurisesti määritynyt pakko? Onko pakko kouluttautua, jotta säilyttäisi edes nykyisen työpositionsa? Miten tietoisesti naiset ovat etsimässä paikkaansa työelämästä? Hankkimassa ammattia ja luomassa tulevaisuuden työpaikkoja tai parantamassa nykyisiä työmarkkina- asemiaan?

Elämänhistoriaan liittyvät tekijät selittävät aikuisen koulutukseen tuloa. Koulutuksella haetaan muutosta parempaan, ja koulutuksella on jokin merkitys aikuisen elämän kokonaisuudessa. Ammatillisessa koulutuksessa koulutushyvän uskotaan tuottavan paremman työelämäposition, paremman palkan ja vastuullisemman työn. Täten koulutukseen hakeutumiseen kytkeytyy myös tulevaisuuden perspektiivi. Helena Puttosen ja Helena Rantasen sanoin (1986, 70) "menneisyyden kokemukset ovat tärkeitä tulevaisuuteen suuntautumisessa, koska niillä on primaari vaikutus nykyisyyden kokemiseen ja koska tämä sitten yhdessä aikaisempien kokemusten kanssa vaikuttaa tulevaisuuden tapahtumien ennakkointiin ja tulevaisuuteen orientoitumiseen."

Ammatillista aikuiskoulutusta pidetään usein pelkästään välineellisenä kouluttautumisena, keinona saada tai säilyttää työpaikka hankkimalla uusia tietoja ja taitoja työssä selviytymiseksi. *Kolmantena tutkimukseni tavoitteena onkin selvittää, onko ammatillinen aikuiskoulutus myös jotakin muuta kuin pelkästään ns. koulutushyvän hakemista. Etsin vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Miten naiset kokevat ja kuvaavat ammatillisen koulutuksen merkitystä identiteettinsä rakentajana? Mitkä ovat koulutuksen koetut henkilökohtaiset ja sosiaaliset merkitykset sekä koulutuksen tasa-arvoistava merkitys?* Nykyisillä työmarkkinoilla työnhakijan persoonallisten ominaisuuksien merkitys on kasvamassa, minkä vuoksi ammatillisen koulutuksen merkitys identiteetin rakentajana on mielenkiintoinen tutkimuskohde.

Rajattuina ja täsmennettyinä tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miksi naiset olivat tuolloin aikuiskoulutuksessa?
2. Miten aikuisopiskelu mahdollistui naisten elämässä ?
3. Mitä tapahtui naisten elämässä koulutuksen kuluessa?
4. Miten naiset kuvasivat koulutuksen merkitystä työmarkkinakelpoisuuden tuottajana tiukkenevilla työmarkkinoilla?
5. Millaisia merkityksiä naiset kokivat koulutuksella olevan identiteetilleen?

4.2 Tutkimuksen kohdejoukon raja

Tutkimuksellista mielenkiintoani on ohjannut ja suunnannut oma suhteellisen pitkä kokemukseni aikuiskoulutuskentästä. Olen toiminut vuodesta 1978 alkaen aluksi opettajana ja lehtorina sairaanhoito-oppilaitoksessa ja sen jälkeen sosiaalialan oppilaitoksessa, vuodesta 1994 alkaen yhdistetyssä sosiaali- ja terveydenhuolto-oppilaitoksessa. Vuodesta 1989 lähtien, kun oppilaitokseemme perustettiin aikuiskoulutusosasto, olen toiminut aikuiskoulutusjohtajana. Näin aineisto rajaantui sosiaali- ja terveysalalle ja aikuiskoulutuksen tutkimiseen.

Tutkimuskysymysten kannalta kohdejoukon fokusointi edellytti, että tutkittavien henkilöiden koulutuksen tuli olla aikuisten omaehtoista ammatillista peruskoulutusta, jotta koulutuksen merkityksiä työmarkkinakelpoisuuden tuottajana tiukkenevilla työmarkkinoilla oli mahdollista tutkia. Aikuiskoulutuksen tutkiminen osana arkielämän kokonaisuutta edellytti puolestaan kohde-ryhmältä koulutuksen päättövaihetta, samaten koulutuksen merkityksen tutkiminen identiteetin rakentajana.

Yksikössä, jossa työskentelen opiskeli aikuisten ammatillisessa peruskoulutuksessa oleva sisätautien ja kirurgisen hoidon sairaanhoitajaryhmä joka aloitti opintonsa tammikuussa 1996 ja valmistui toukokuussa 1998. Valitsin ryhmän tutkimusjoukoksi, koska se täytti ne kriteerit, jotka asetin kohdejoukolle. Ryhmässä oli alkujaan 20 opiskelijaa, joista naisia oli 19 ja miehiä yksi. Koulutuksensa oli tilapäisesti keskeyttänyt kolme opiskelijaa, joten tutkimushetkellä ryhmän koko oli 16 naista ja yksi mies. Ryhmän mukana opiskeli lisäksi kolme yksityisopiskelijaa. Tutkimuksen kohdejoukon kooksi muodostui 14 naista. Ryhmän miesopiskelijaa en voinut ottaa tutkimukseeni, koska rajasin tutkimukseni ainoastaan naisopiskelijoihin. Kolme ryhmän jäsenistä kieltäytyi lisäksi tutkimuksesta. Yksityisopiskelijoista osallistui tutkimukseen yksi. Perustelen tutkimuksen kohdejoukon rajaamista naisiin sillä, että 30–54-vuotiaat naiset ovat suurin aikuisopiskelijaryhmä ja naisopiskelijat ovat myös enemmistönä sairaanhoitajakoulutuksessa ja edustavat tyypillistä naisvaltaista alaa.

Tutkittujen keski-ikä oli 37.6 vuotta. Nuorin oli 25 vuotta ja vanhin 47 vuotta; tämän ikäisiä oli kaksi. Tutkituista yhdeksän oli naimisissa, avoliitossa eli kolme, yksi oli eronnut ja yksi oli naimaton yksinhuoltaja. Tutkituista yksi oli lapseton. Viidellä tutkituista oli yksi lapsi, samaten viidellä oli kaksi lasta. Kolme lasta oli yhdellä tutkituista ja kahdella oli neljä lasta. Lasten ikäjakautuma oli seuraavanlainen: 0–7-vuotiaita lapsia oli seitsemän, 8–15-vuotiaita oli kahdeksan ja yli 15 vuotiaita yksitoista. Tutkittavien keskimääräinen matka kotoa opiskelupaikkakunnalle oli noin 50 (48,8) kilometriä. Lyhin matka oli puoli kilometriä ja pisin 300 kilometriä. Kahta lukuun ottamatta kaikki tutkitut kävivät päivittäin kotoa käsin opiskelupaikkakunnalla. Opiskelupaikkakunnalla asuvista toinen kävi kotona kerran viikossa sekä viikonloppuisin ja toinen ainoastaan viikonloppuisin. Pohjakoulutuksena viidellä tutkituista oli kansalaiskoulu, seitsemällä keskikoulu tai peruskoulu ja kaksi oli suorittanut ylioppilastutkimuksen. Neljällä tutkituista oli useampia ammatillisia koulutuksia; yhdellä oli merkantin, markkinointimerkonomin ja apuhoitajan koulutus, yhdellä oli parturi-kampaajan, sairaala-apulaisen ja apuhoitajan koulutus, yhdellä pe-

rushoitajan ja lähihoitajan koulutus sekä yhdellä merkantin ja apuhoitajan koulutus. Yleisin aikaisempi ammatillinen koulutus oli apu- tai perushoitajan koulutus, joka oli 12:lla tutkituista. Vajaamielishoitajan koulutus oli yhdellä ja yhdellä oli päivähoitajan koulutus. Yhtä lukuun ottamatta kaikilla tutkituilla oli töitä ennen koulutukseen tuloa. Yhdeksällä heistä oli virka tai toimi ja viidellä sijaisuuksia.

4.3 Aineiston keruu ja käsittely

Keräsin tutkimusaineistoni kolmessa vaiheessa. 11.3.1997 keräsin *elämänviivametodilla* tutkittavilta tietoa heidän elämänsä keskeisistä tapahtumista. Tutkittavat piirsivät paperille elämänsä keskeiset koulutushistoriaa, perhehistoriaa, työhistoriaa ja harrastuksia koskevat tapahtumat. Lisäksi he ennakoivat paperille tulevaisuuttaan. Elämänviivametodilla (Liite 1) pyrin saamaan kokonaiskäsityksen haastateltavien elämäkulusta ja se orientoi myöskin teemahaastatteluihin. Olen käyttänyt elämänviivametodin tuloksia tutkimuksessa myös itsenäisenä aineistona esimerkiksi koulutuspolkujen ja työurien tarkastelussa sekä koulutautumistarinoiden kirjoittamisessa.

Käytännössä elämänviivametodin toteutin siten, että oppitunnin alussa toin jokaiselle tutkittavalle tyhjän paperin ja pyysin heitä piirtämään keskelle paperia suoran ja suoran yläpuolelle kronologiseen järjestykseen sellaiset tapahtumat tai prosessit, joiden avulla tutkittavat kokivat jäsentävänsä elämäänsä. Lisäksi pyysin tutkittavia merkitsemään ne tekijät, jotka heidän käsityksensä mukaan vaikuttavat heidän tulevaisuuteensa. Suoran alapuolelle tutkittavat merkitsivät pääasiallisen elämänmuotonsa eli kokopäivätyön, osapäivätyön, yritystoiminnan, kokopäiväopiskelun, osapäiväopiskelun, työttömyyden, lastenhoidon, sairasloman tai vapaan tutkijan, taiteilijan työn. (ks. Elqvist-Saltzman, 1982, Sugarman, 1986, Merriam & Clark, 1991, Saukkonen, 1993,.)

Elämänviiva on ikävuosittainen asteikko, jolle tapahtumia ja toimintoja merkitään. Menetelmässä henkilö suhteuttaa elämäntapahtumiensa kuvauksen kronologiseen ikäänsä, jolloin saadaan selville muun muassa sosiaalisen tai biologisen kehityksen taitekohtia. Elämänviivamenetelmä tuottaa yleiskuvan eri ryhmien elämäkulun rakenteistumisesta (ks. Häyrynen, 1988).

Tutkin jokaiselta koehenkilöltä elämänviivamenetelmällä kootun aineiston erikseen ja tein yhteenvedon tiedoista, joita käytin pohjatietoina teemahaastatteluissa sekä aineiston tematisoinnissa ja tyyppittelyssä.

Toinen vaihe aineiston keruussa oli *teemahaastattelut*. Keräsin haastatteluaineiston helmikuussa 1998. Haastattelin kohdejoukon jäseniä oppilaitoksen neuvotteluhuoneessa. Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin ja ne nauhoitettiin. Haastattelut olivat vapaamuotoisia teemahaastatteluja. Käyttämäni lomake (Liite 2) oli strukturoidun lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto. Haastattelut etenivät haastateltavien ehdoilla kuitenkin niin, että pyrin saamaan haastattelulla vastaukset asetettuihin teemoihin (Hirsjärvi-Hurme, 1991, 36). Haastatteluajat olin sopinut ryhmän kanssa etukäteen ja haastattelut tapahtuivat oppituntien aikana.

Teemahaastatteluiissa nauhoitetun aineiston kirjoitin sana sanalta paperille. Sen jälkeen luin haastattelut moneen kertaan. Merkitsin alleviivaamalla aineistosta tutkimuskysymysten kannalta olennaiset piirteet. Analysointitapoina käytin kvalitatiivisen aineiston perusanalysointitapoja tematisointia ja tyypittelyä. Tematisointia pidetään välttämättömänä aineiston esikäsittelytapana, jonka jälkeen aineisto on mahdollista esittää teemoittaisesti. Teemoitin aineiston tutkimuskysymysten mukaisesti. Käytin teemahaastattelulla kerätystä aineistosta paljon haastateltavien suoria lainauksia puheesta, vastaajien "ääntä". Toimin näin siksi, että tutkimuksen keskeisenä tarkoituksena oli selvittää nimenomaan aikuiskoulutusta kohdejoukon kokemuksena ja tulkintoina. Suoria lainauksia on käytetty sanatarkasti joko kuvaamassa yhden esimerkin avulla koko kohdejoukon tyypillistä vastausta, tai sitten on käytetty useita sanatarkkoja lainauksia osoittamassa vastauksien variaatiota.

Olen koodannut teemahaastattelut juoksevilla numeroinnilla, haastateltavan iällä ja haastateltavan aikaisemmalla sosiaali- ja/tai terveystieteiden ammattillisella pohjakoulutuksella. Pohjakoulutuksista käytän seuraavia lyhenteitä: apuhoitaja AH, perushoitajakoulutus PH, vajaamielishoitajakoulutus VMH, päivähoitajakoulutus PäH ja lähihoitaja LH.

Tyypittelyn mallina käytin aktanttimallia, jota tarkastelen lähemmin kouluttautumistarinoiden yhteydessä.

Kolmas aineistonkeruuvaihe oli maaliskuussa 1998 järjestämäni *ryhmähaastattelu*, jossa kerroin ryhmälle alustavat haastattelujen tutkimustulokset. Istunto oli oppilaitoksella ryhmätyöluokassa ja kesti puolitoista tuntia. Ryhmässä keskusteltiin ja refleктоitiin tutkimuksen alustavia tuloksia. Ryhmähaastattelun pohjalta tein tuloksiin joitakin tarkennuksia.

4.4 Aineiston arviointi

Käytettäessä kvalitatiivisia menetelmiä tutkimustulosten reliabiliteetin ja validiteetin osoittaminen on ongelmallista, koska niiden osoittamiseen ei ole olemassa sellaisia menetelmiä kuin kvantitatiivisella tutkimuksella. Kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä käsittelevässä kirjallisuudessa onkin usein puututtu siihen, että tutkijat eivät ole käsitelleet tutkimuksen luotettavuuskysymyksiä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on löydettävissä neljä erilaista suhtautumistapaa reliabiliteettiin ja validiteettiin. Jotkut kvalitatiivisen suunnan metodologit ovat pitäneet reliabiliteetin ja validiteetin arviointia irrelevanttina siksi, että tutkija itse on tutkimusväline, jolla ei siten voi olla riippumatonta asemaa. Toiset ovat taas sitä mieltä, että validiteetti on tärkeää, mutta reliabiliteetti ei. Kolmannen näkemyksen mukaan sekä reliabiliteettia että validiteettia pidetään relevantteina, mutta niiden arviointia mahdottomana. Neljännen näkemyksen mukaan reliabiliteetin ja validiteetin arvioiminen on sekä relevanttia että mahdollista. (Tynjälä, 1991, 388–389.)

Kun perinteiset luotettavuuskäsitteet perustuvat objektivistiseen oletukseen, että on olemassa vain yksi konkreettinen todellisuus, joka saavutetaan tutkimuksella, niin kvalitatiivisessa tutkimuksessa oletetaan, että todellisuuksia

on useita ja että tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä eikä objektiivista totuutta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kehitetty myös uusia luotettavuuteen liittyviä käsitteitä, joilla pyritään paremmin huomioimaan laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. (Lincoln & Guba, 1985, Tynjälä, 1991, Huotelin, 1992.) Seuraavassa tarkastelen lähemmin tämän tutkimuksen luotettavuutta näitä uusia arviointikriteereitä soveltaen.

Sisäisen validiteetin tarkastelusta (ks. Hirsjärvi–Hurme, 1991, 128–130) on siirrytty tarkastelemaan *vastaavuutta*. Tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuudesta vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Tarkasteltaessa vastaavuutta on otettava huomioon, että tämä tutkimus on elämäkertatutkimus, jossa haastateltava kertoo elämänkulkunsa vaiheita nykyisyydestä käsin. Elämänkulkua vaiheineen, tapahtumineen ja kokemuksineen ei voida tavoittaa jälkeinpäin sellaisena kuin se tapahtumahetkellä näyttäytyi, koska muisti ja tietoisuus ovat muokanneet sitä toisenlaiseksi. Elämänkulusta muodostuu omaelämäkerta, jossa kaikki ei ole enää alkuperäisessä järjestyksessä (Houtsonen, 1996, 218). Muistaminen rakentaa kokemukset uudelleen, joten yksilö järjestää ja muokkaa aktiivisesti maailmaa koskevaa tietoa ja uusia kokemuksia. Menneisyyden kokemuksista muisti valikoi tapahtumia, jotka vaikuttavat merkittävilta ja muistamisen arvoisilta. Elämäkertomusten on katsottu olevan epätarkkoja yksityiskohdiltaan mutta totuudenmukaisia. (Huotelin, 1992, 60–62.)

Miehet ja naiset kertovat myös elämästään eri tavalla ja elämäkertomus vaihtelee myös elämänvaiheen tai -tilanteen mukaan (ks. Bertaux–Wiame, 1981, Vilko, 1997). Yleensä elämästä pyritään luomaan ehjä ja yhtenäinen julkisuuteen tarkoitettu kertomus, mikä kasvattaa kuulua elettyyn elämään (ks. esim. Vilko, 1997). Elämä elettyinä, koettuna ja kerrottuna ilmiönä on erotettava analyttisesti. Kuilut elämäntapahtumien ja niiden kokemisen ja ilmaisun välillä ovat väistämättömiä, eli kuten Jerome Bruner (1987, 31) osuvasti toteaaakin, *elämänkulku on jo sinänsä nähtävä rekonstruktiona elämästä*. Elämänkulku tutkimuksessa tutkijan tuottamat rekonstruktiot todellisuudesta perustuvat siten tutkittavan tuottamiin rekonstruktioihin elämästään.

Yleistettävyydellä tarkoitetaan perinteisesti ulkoista validiteettia eli sitä, missä määrin tutkimuksen tuloksia voidaan yleistää laajempaan perusjoukkoon. Yleistettävyyden tarkastelusta on puolestaan siirrytty *siirrettävyyteen*. Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, missä määrin tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellutusympäristö ovat. Tässä tutkimuksessa tulosten siirrettävyyttä rajoittaa se, että tutkittavien joukko oli pieni, 14 henkilöä, ja tutkittavat olivat maantieteellisesti suhteellisen suppealta alueelta. Lisäksi on syytä ottaa huomioon, että tutkimus kohdistui ainoastaan naisiin, jotka ovat myös järjestelmän valitsemia eli soveltuvia henkilöitä sairaanhoitajakoulutukseen. Tutkimukseeni osallistuneet naiset edustivat myös viimeistä aikaisempaan ammatilliseen koulutukseen pohjautuvaa sairaanhoitajaryhmää. Näistä lähtökohdista tutkimuksen tulokset ovatkin pääasiallisesti siirrettävissä tutkittuihin henkilöihin. Laajemman siirrettävyyden osoittamiseksi on tämän tutkimuksen tuloksia verrattu myös aiemmin tehtyihin vastaavatyypisten tutkimusten tuloksiin. Yvonne Lincoln ja Egon Guba (1985, 297–2298) toteavat, että kun tutkija kuvaa riittävän tarkasti, miten tutki-

mus on tehty ja minkälaisessa tilanteessa se on tapahtunut, niin silloin siirrettävyyden lopullinen arviointi jää viime kädessä tiedon käyttäjälle eli vastaanottajalle. Empiria ratkaisee tiedon käyttökelpoisuuden.

Reliabiliteetilla perinteisesti on pyritty tarkistamaan, missä määrin tutkimustulokset pysyvät muuttumattomina, kun tutkimus toistetaan samoissa olosuhteissa. Reliabiliteetista on siirrytty *tutkimustilanteen arviointiin*. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on ajatus, että monet eri tekijät voivat tutkimuksen kuluessa aiheuttaa tutkimustulosten vaihtelua. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi tutkittavasta ilmiöstä, olosuhteista tai tutkijasta itsestään johtuvat syyt. Nämä kaikki tekijät on otettava huomioon tutkimustilannetta arvioitaessa.

Tässä tutkimuksessa yhtenä oleellisena kysymyksenä on, ovatko haastattelut antaneet totuudenmukaisia tietoja haastattelutilanteessa. Tutkijan kannalta ongelmana on se, ettei hän pysty tarkistamaan haastateltavien elämäntilanteen liittyviä tapahtumia. Luotettavien tietojen saamiseksi pyrin luomaan haastattelutilanteen mahdollisimman luottamukselliseksi ja vapautuneeksi. Toisaalta haastattelutilanteessa oli mahdollista myös tarkistaa haastattelijan esittämiä kysymyksiä. Haastateltavat tekivät haastattelutilanteessa myös tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Pyrin myös pitämään kysymyksen asettelut tutkimuksessa vakioina eri kerroilla, vaikka haastattelut etenivätkin haastateltavien ehdoilla. Sain kaikilta haastateltavilta vastaukset jokaiseen lomakkeen kysymykseen. Mittaustilanteen vaikutuksen otin huomioon siten, että suoritin haastattelut aina samassa paikassa, jossa mahdollistui häiriötön vuorovaikutustilanne. (Hirsjärvi–Hurme, 1991, Tynjälä, 1991, Huotelin, 1992.)

Elämänviivametodin yhteydessä haastateltavat saivat jo tietää tutkimukseen kuuluvasta teemahaastattelusta, johon pyrin tutkijana motivoimaan heitä. Tapasin vielä ryhmän ennen haastatteluja, jolloin kerrattiin tutkimuksen tarkoitus ja haastattelutilanteen peruslähtökohdat ja sovittiin haastattelujen toteuttamisesta. Oletan, että näillä kaikilla edellä kuvatuilla tekijöillä oli vaikutusta siihen, että minulle tutkijana tuli tunne, että haastateltavat suhtautuivat asiallisesti haastattelutilanteeseen.

Haastattelutilanne on aina myös vuorovaikutustilanne. Haastattelija vaikuttaa haastateltavaan ja päinvastoin. Haastattelijan suhtautuminen haastateltaviin saattaa muuttua, jos esim. haastattelija väsyä tai hänen tarkkaavaisuutensa vähenee. Itse esimerkiksi tiedostin, että haastattelutekniikan oppiminen toi varmuutta haastattelutilanteeseen. Haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutustilanteeseen liittyy myös puheen tulkinnan oikeellisuus ja mahdollisuus tiedon manipulointiin. Kielen merkitystä on alettukin korostaa entistä enemmän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa, sillä aineiston kerääminen tapahtuu kielen välityksellä, tulkinta tapahtuu kielellisesti samoin tulosten raportointi.

Perinteinen tutkimuksen objektiivisuus tavoittelee yhtä totuutta, kun taas kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan *vahvistettavuus-käsitteestä*, joka lähtee siitä oletuksesta, että tutkimuksella tavoitetaan pikemminkin näkökulmia kuin totuutta sinänsä. (Tynjälä, 1991, 391-392.) Tällöin on oleellista tiedostaa, mitkä ovat tutkijan lähtöoletukset, viitekehys ja tutkimusmenettelyt. Objektiivisuudella on tarkoitettu myös tutkijan riippumattomuutta, neutraaliutta ja etäisyyttä tutkittaviin henkilöihin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkitavan suhde on kuitenkin toisenlainen kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa.

Tutkijan luottamuksen saavuttaminen edellyttää päinvastoin tietoisesti etäisyyden vähentämistä tutkijan ja tutkittavan välillä. Itse jouduin miettimään sitä, miten paljon haastateltaviin vaikutti se, että olen ollut heidän opettajanaan koulutuksen alkuvaiheessa ja että myöhemmin olen ollut heidän kanssaan tekemisessä hallinnon edustajana. Oletan, että tuttuus on osaltaan edistänyt luottamuksellisen vuorovaikutustilanteen syntymistä, mutta toisaalta tuttuudesta voi olla myös haittaa. Tutkimuskohteen tuttuus on ohjannut on myös tutkimuskysymysten valintaa ja niiden täsmentymistä ja näkynee tutkimusraportissa omina kokemuksina ja havaintoina.

Olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa parantamaan luotettavuutta triangulaatiolla eli olen käyttänyt useita toisiaan tukevia kvalitatiivisia menetelmiä. Käytin elämänviiva teemahaastattelujen pohjana ja ryhmähaastattelulla arvioin teemahaastatteluja. Tutkittavat arvioivat siten myös itse tutkimustulosten ja johtopäätösten oikeellisuutta.

Lopuksi olen samaa mieltä Heli Niemisen (1990) kanssa, joka toteaa, että "täysin kaikista vinoutumista ja vaikutuksista puhdasta tietoa ei ole olemassakaan. Tärkeintä on, että tutkija tiedostaa menetelmänsä ja tutkijasta itsestään johtuvat vaikutukset, ottaa ne analyysissään huomioon ja tulkitsee aineistoa siitä kontekstista käsin, jossa se on tuotettu."

5 KOULUTUKSEN PAIKKA ELÄMÄNKULUSSA

Siirryn tarkastelemaan seuraavaksi lineaarisen elämänculun muotoutumista ja murenemista tultaessa 1990-luvulle. Elämänculun muutos lineaarisesta elämänculusta limittäiseksi elämänculuksi murentaa myös ajattelun, että koulutuksen paikka elämänculussa on lapsuudessa ja nuoruudessa, työtä tehdään aikuisuudessa ja vanhuus on vapaa-aikaa. Jälkitekollisessa yhteiskunnassa elämänculkuun tulee sekä nuoruudessa, aikuisuudessa että vanhuudessa kuulumaan koulutus, työ ja vapaa-aika. Tarkastelen tässä luvussa myös koulutusta yleensä naisen sekä toisaalta tutkimukseeni osallistuneiden naisten elämänculussa.

5.1 Lineaarista elämänculusta limittäiseen elämänculkuun

Esimoderneissa yhteiskunnissa ns. rahvaan elämä ei yleensä jakaantunut toisistaan selkeästi erottuviin institutionaalisiin sfääreihin. Työ ja arjen kaikki toiminnot kytkeytyivät yhteen orgaaniseksi kokonaisuudeksi, johon lapset, aikuiset ja vanukset osallistuivat kykyjensä mukaan. Valmistautuminen työhön ja aikuisen rooliin perustui pääasiassa havainnointiin, kokemukseen, harjoitteluun ja henkilökohtaiseen osallistumiseen yhteisön elämään. Lapset oppivat tarvittavat tiedot ja taidot ottamalla osaa vanhempiensa mukana maatalous- ja käsitöihin ja sosiaalistuivat työelämään. Ammattitaito periytyikin usein perheen sisällä isältä pojalle ja äidiltä tyttärelle.

Teollisen modernisaation ja hyvinvointivaltioiden kehittymisen myötä elämänculku instituutiona vahvistui ja vaiheistui kronologisen iän mukaan sekä organisoitui työn ympärille. Lapsuus ja nuoruus olivat työhön valmistautumista, aikuisuus vietettiin työssä ja vanhuus oli lepoa. Elämänculun säännöt toimivat Kohlin mukaan kahdella tasolla. Toisaalta ajallisesti toisiaan seuraavien muodollisten asemien ja uran tasolla sekä yksilöllisten elämänculoperspektiivien ja toimintojen tasolla (Kohli, 1985). Tavallisin elämänculumuoto modernissa yhteiskunnassa on ollut palkkatyöläisen elämä, ja tämän käsityksen varaan ihmiset

rakensivat elämäänsä. Palkkatyön yhteiskunnan kasvutavoitteet tulivat ensisijaiseksi myös koulutustarpeiden määrittelyssä (ks. Järvelä, 1993).

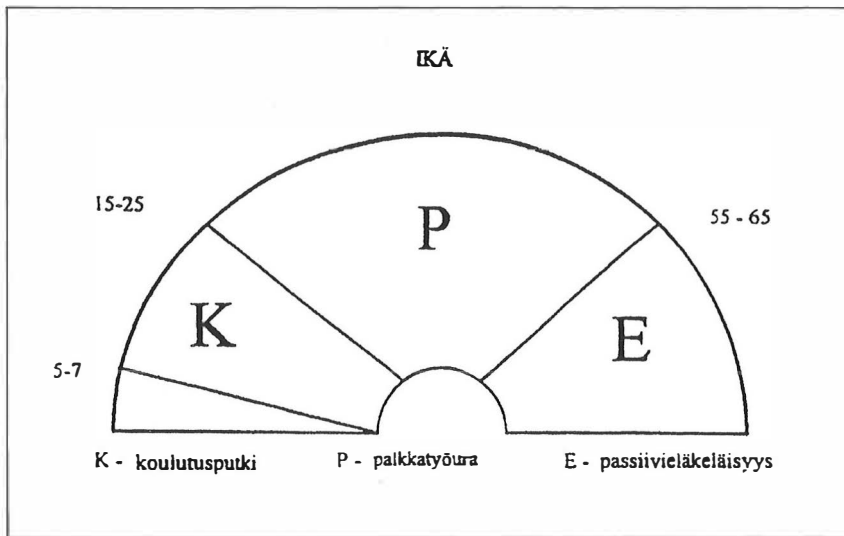
Institutionaalisissa elämänkuluissa oli kyse perhe- ammatti- ja /tai koulutusuran normatiivisesta muotoutumisesta. Perhe, koulu ja kirkko välittivät yksilölle absoluuttisia moraalisia ihannekuvia elämänkulun toteuttamisesta, joihin yksilöt omilla toimillaan pyrkivät vastaamaan, ja näin instituutioiden edustamista arvoista tuli elämänkulkua ohjaavia tekijöitä ja ihmisten elämänkulku alkoi yhdenmukaistua (Lindroos, 1993). Moderni yhteiskunta käytti siis ikäsidon naisia organisaatioita ja sosiaalisia instituutioita tuottaakseen ikäsidonaisia säännönmukaisuuksia elämänkulkuun määrittämällä ja legitimoimalla näin yksilön toimintaa. Kouluinstituutioon sidottu oppimisen maailma paikantui lapsuuteen ja nuoruuteen, tuotannon ja työelämän maailma aikuisuuteen ja eläkeikä vanhuuteen. Näiden selkeästi eriytyneiden vyöhykkeiden olemassaoloa on perusteltu sekä poliittisilla että psykologis-pedagogispainotteisilla kehitysteorioilla. Yksilön elämänkulku tai elämänkaari nähtiin lineaarisena, ja yhteiskuntasopimus perustui tähän lineaarisuuteen. Poikkeamat lineaarisesta mallista, kuten uudelleenvalinnat, keskeyttämiset tai päällekkäisyydet luokiteltiin yksilöiden ja ohjausjärjestelmien epäonnistumisiksi ja sopeutumattomuudeksi (Rinne & Salmi, 1998).

Ihmisten elämänkulun normalisoituminen ei ole kuitenkaan tapahtunut yhdenmukaisesti. Esimerkiksi naisten elämänkulku on normalisoitunut myöhemmin, sillä familistisen perhekäsityksen mukaan naisten odotettiin jäävän kotiin perheen perustamisen jälkeen. Siirtymien ajoitukset ovat muuttuneet, sillä esimerkiksi nuorten koulutusajat ovat pidentyneet, joten he ovat siirtyneet työelämään entistä myöhemmin. Toisaalta eri eläkeratkaisujen seurauksena eläkeikä on alentunut, ja entistä nuorempana vetäydytään pois työelämästä. Asko Suikkanen et al. (1998) toteaaakin, että työmarkkinoille tullaan myöhemmin ja eläkkeelle siirrytään varhemmin kuin ennen. Poikkeamia normisidonnaiseen ja sosiaalisesti määräytyneeseen elämänkulkuun ovat tuoneet myös nuorten työttömyys tai erilaiset työuran katkokset esimerkiksi työttömyyden, sairauden tai työstä pois jäämisen vuoksi. Toisaalta ongelmaksi ovat muodostuneet keski-ikäisten naisten paluu työhön ja ikääntyvän työvoiman säilyminen työkykyisenä ja -haluisena. (Kasvio, 1994.)

Elämänkulun normatiivinen sitovuus oli purkautumassa 1990-luvulle tultaessa ja tilalle alkoivat kehittyä entistä yksilöllisemmät elämänurajärjestelyt. Erilaiset elämäntavat ja -tyylit yleistyivät. Katkosten, riskien ja epävarmojen valintojen jälkimodernissa riskiyhteiskunnassa (Beck, 1986) yksilöt joutuvat ottamaan vastuuta oman oppimis- ja koulutuselämänsä rakentamisesta. Perinteiseen yhteiskuntasopimukseen kuulunut yhden uran malli ei toimi. Yhden uran asemasta ihmiset joutuvat rakentamaan yksilölliset elämänsä, risteilevät uransa, useat päällekkäiset ja poikittaiset opiskelunsa ja uudelleen koulutuksensa. Koulutus ei enää ole kertatapahtuma vaan jatkuva prosessi. Lineaarinen kolmivaiheinen elämänkulun malli muuttuu limittyväksi elämänkulun malliksi. (Suikkanen & Linnakangas, 1998, 45, Rinne & Salmi, 1998, 108–114.)

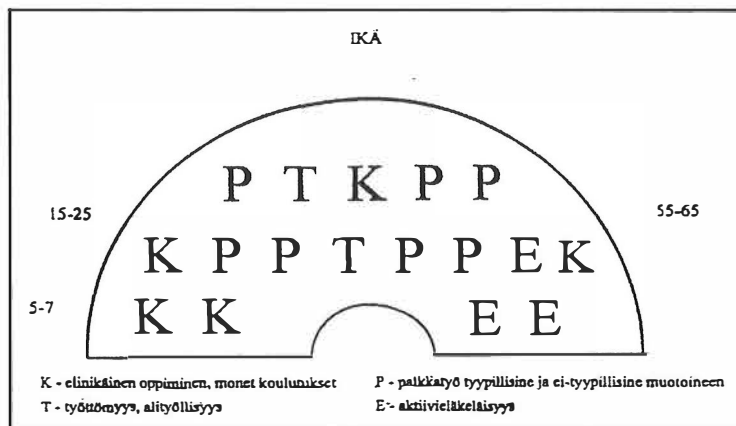
Yksilöiden elämänkulut erilaistuvat ja yksilöllistyvät ja institutionaaliseen elämänkulkuun näyttäisi olevan muodostumassa kaksi uutta vaihetta. Ensinnäkin perinteisen nuoruuden ja työmarkkinoille osallistumiseen kytketyn aikuis-

suuden väliin monille on alkanut muodostua uusi rakenteellinen elämänvaihe, joka Suikkasen mukaan (1998) sisältää uuden opiskelua, palkkatyötä, työttömyyttä, työmarkkinoiden ulkopuolella olemista ja näiden vuorottelua. Suikkanen olettaa, että tästä elämänvaiheesta saattaa muodostua jopa 5–10 vuotta kestävä erityinen neljäs elämäkulun vaihe. Viides elämäkulun vaihe on muodostumassa ikävuosien 55–64 paikkeille. Kyse on reitistä ennen vanhuuseläkkeelle siirtymistä. Uudet elämäkulun institutionaaliset vaiheet perustuvat palkkatyöhön osallistumiseen, sosiaaliturvaan ja erilaisten toimeentulomuotojen yhdistämiseen (Suikkanen et al., 1998, 71). Institutionaalisen, lineaarisen elämäkulun muutos limittäiseksi, sirpalemaiseksi elämäkulun malliksi on esitetty kuvioissa 2 ja 3.



KUVIO 2 Lineaarinen elämäkulun malli modernissa yhteiskunnassa. (Rinne & Salmi, 1998, 112)

Lineaarisen elämäkulun mallin perustana on ollut normaali työsuhdemalli, yhden ammatin ja yhden koulutuksen malli. Yhden ammatin hankkiminen yhden koulutuksen varassa ja koko elämäkulun pysyminen tällä samalla ammattipolulla, pysyväisluontoiset työsuhteet ja tietyn mittainen kokopäiväinen palkkatyö toimeentulon perustana ovat olleet modernin yhteiskuntajärjestyksen ja koulujärjestelmän kulmakiviä, joita on tuettu valtiollisella koulutus-, talous-, tulonsiirto-, työllisyys- ja sosiaalipolitiikalla. Linearisessa elämäkulun mallissa yksilöiden elämäkulku eteni lähes samatahtisesti; 12–15-vuoden koulutusuraa seurasi 40 vuoden työura ja sen jälkeen 15 vuoden eläkeura. (Rinne & Salmi, 1998, Suikkanen et al., 1998, Väärälä, 1995, Väärälä, 1999.)



KUVIO 3 Sirpaloituvaa, limittämätöntä elämäntien mallia jälkimodernissa yhteiskunnassa (Rinne & Salmi, 1998, 112)

Sirpalemaisessa limittäisessä elämäntien mallissa perustana ovat yksilölliset elämäntien mallit. Yksilöiden toimeentulo-, työ- ja koulutusperusta muodostuu moninaiseksi. Monet koulutukset, jatkuva oppiminen, useat työt, osa-aikatyöt, pätkätyöt, harmaat työt.

Puuhailut ja harrastukset vuorottelevat ja esiintyvät päällekkäin. Kun työelämää aikaisemmin kuvattiin tikapuumetaforalla, niin tulevaisuudessa sitä kuvataan shakkilautametaforalla. Työntekijän on pystyttävä siirtymään ruudusta toiseen ja tarvittaessa substanssialueelta toiselle. Jälkitekollinen yhteiskunta edellyttää yksilöltä vastuun ottamista oman elämäkertansa rakentamisessa, jonka perustana on oman elämän refleksiivinen johtaminen. Yksilö ei voi enää luottaa perinteisiin eikä kollektiiviseen vastuuseen omassa elämässään. (Rinne & Salmi, 1998, Suikkanen et al., 1998, Väärälä, 1995, Väärälä, 1999.)

5.2 Koulutus naisen elämäntien mallissa

Tarkastelen naisen koulutusta koulutusjärjestelmän eri tasoilla perusopetuksesta korkeakouluopetukseen. Sukupuolia eriarvoistava eriytymisprosessi näyttää alkavan jo peruskoulussa ja lukiossa, vaikka Suomessa peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmat ovat samat tytöille ja pojille lukuun ottamatta liikunnan opetusta. Yhteiskunnassa vallitsevien arvojen ja asenteiden ohjaamina sukupuolet kuitenkin eriytyvät esimerkiksi ainevalintojen kautta. Neljännellä luokalla valitaan joko tekstiili- tai tekninen käsityö ja 8. ja 9. luokalla tulee lisää valinnaisaineita ja lukiossa opiskelija tekee jatko-opintojen kannalta tärkeän valinnan matematiikkaan ja fysiikan oppimäärien laajuudessa. Tytöt ja pojat opiskelevat todellisuudessa eri oppisisällöt peruskoulussa ja lukiossa. Tytöt valitsevat useimmiten tekstiilikäsityön ja pojat teknisen käsityön, ja lukiossa pojat valitsevat useammin laajan matematiikan ja fysiikan kuin tytöt. Vaikka peruskoulu ja sen virallinen opetussuunnitelma ovat sukupuolineutraaleja, niin

koulun käytännöissä tämä neutraalisuus näyttää sukupuolistuvan, ja näin peruskoulu osallistuu sosiaalisen kerrostuneisuuden ja yhteiskunnassa vallitsevan sukupuolijärjestelmän tuottamiseen. (Lahelma, 1990, 65, 104–105.)

Tyttöjen keskimääräinen koulumenestys on sekä peruskoulussa että lukiossa parempi kuin poikien. Tytöt menestyvät myös ylioppilastutkinnoissa keskimäärin paremmin kuin pojat. Jatko-opintojen osalta käy kuitenkin niin, että tyttöjen on vaikeampi päästä yliopistoihin ja ammatilliseen koulutukseen, koska sisäänpääsykriteerit painottavat niitä piirteitä, jotka ovat pojilla vahvoja. Valintakriteerit voimistavat myös sukupuolen mukaista eriytymistä, koska painotukset kohdistuvat miesvaltaisilla aloilla niihin aineisiin, joissa pojat menestyvät, ja naisvaltaisilla aloilla puolestaan tyttöjen vahvoihin aineisiin. Toisaalta valikoitumisen kannalta on olennaisinta, että tytöt ja pojat hakeutuvat eri aloille ja että tyttöjen on vaikeampi päästä haluamilleen aloille, esimerkiksi hoiva-aloille kuin poikien. (Lahelma, 1990, 122, 132–133.) Pojat saavat tyttöjä vahvemman matemaattis-luonnontieteellisen ja teknisen sivistyksen peruskoulussa ja lukiossa, mikä palkitaan jo jatko-opintoihin hakeutumisessa.

Naisten osallistuminen peruskoulun jälkeiseen koulutukseen on kohonnut 1980-luvulta lähtien. Lukiot, ammatilliset oppilaitokset ja yliopistot ovat muodostuneet naisenemmistöisiksi. Myöskin aikuiskoulutukseen osallistuu vuosittain enemmän naisia kuin miehiä. Ylioppilastutkinnon suorittaneista on vuodesta 1947 lähtien ollut yli puolet tyttöjä. Nuoret naiset ovat suorittaneet ylioppilastutkinnon huomattavasti useammin kuin miehet. Ylioppilastutkinnon oli vuonna 1996 suorittanut 20–24-vuotiaista naisista 55% ja miehistä 37%. Vuonna 1997 ylioppilastutkinnon suorittaneista 59% oli naisia.

Naiset ovat olleet vuodesta 1986 alkaen enemmistönä myös ammatillisessa koulutuksessa. Selvästi naisvaltaisia koulutusaloja ovat hoitoalat, muut erikoisalat erityisesti, hotelli- ja ravitsemispalvelujen koulutus, opettajan koulutus, humanistinen ja esteettinen koulutus sekä kauppa- ja yhteiskuntatieteellinen koulutus. Vuonna 1996 tutkinnon miehistä oli suorittanut 57% ja naisista 55%. Kuitenkin alle 55-vuotiaat naiset olivat koulutetumpia kuin miehet. Nuoret ovat myös huomattavasti koulutetumpia kuin vanhat. Tutkinnon suorittaneita oli vuonna 1996 30–34-vuotiaista 83%, 45–49-vuotiaista 64% ja 60–64-vuotiaista 34%. (SVT, 1998: 2, Veikkola & Lehtiniemi, 1994, Naiset ja miehet, 1998.)

Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneista vuonna 1997 oli naisia 57% ja 43% miehiä. Yliopistoissa opiskeli vuonna 1993 52% naisia. Samana vuonna uusista opiskelijoista naisten osuus oli 55%. Myös yliopistoissa erottuvat selvästi naisten ja miesten alat. Eniten naisia opiskeli terveydenhuollon alalla, jossa naisten osuus oli 95%. Farmasian koulutuksessa ja eläinlääketieteen koulutuksessa naisten osuus oli yli 80%. Vastaavasti teknillis-tieteellinen opintoala oli selvästi ainoana koulutusalan miehenemmistöinen; naisten osuus sillä opintoalalla oli vain noin 18%.

Naisten suhteellinen osuus jatkotutkintojen suorittajina on kuitenkin vähäinen verrattuna sitä perustutkinnon suorittaneiden naisten määrään. Ainoastaan hammaslääketiede ja teknillis-tieteellinen ala olivat niitä, joissa tohtoritutkinnon suorittaneiden osuus vastaa naisten osuutta perustutkinnon suorittaneista. Sitä vastoin teologisella, oikeustieteellisellä ja kauppatieteellisellä alalla tohtoritutkinnon suorittaneita naisia on erittäin vähän. Naisten osuus sekä li-

sensiaatin- että tohtoritutkinnon suorittaneista oli molemmilla aloilla 37 % (Raehalme,1996, 48-49). Korkeakoulututkinnon suorittaneiden määrä on kasvanut kaksi kertaa nopeammin kuin keskiasteen tutkinnon suorittaneiden määrä. Vuonna 1996 korkeakoulututkinnon suorittaneita naisia oli työvoimasta 18 prosenttia ja miehiä noin kaksi prosenttiyksikköä vähemmän. (SVT, 1998: 2, Naiset ja miehet, 1998.) Myös aikuiskoulutukseen naiset osallistuvat miehiä enemmän. Vuonna 1995 naisista osallistui 53 % aikuisille järjestettyyn koulutukseen ja miehistä 43 %.

TAULUKKO 1 Perusasteen jälkeisen tutkinnon suorittaneet naiset ja miehet koulutusaloittain vuonna1996

Koulutusala	Miehiä %	Naisia %
Miesten alat (miehiä 91-100 %)		
Liikenne	92.5	7.5
Miesvaltaiset alat (miehiä 61-90 %)		
Tekniikka ja luonnontieteet	82.4	17.6
Maa- ja metsätalous	72.8	27.2
Naisvaltaiset alat (naisia 61-90 %)		
Kauppa-, toimistoala, laki ja yhteiskuntatiet.	32.4	67.6
Humanistinen ja esteettinen	30.0	70.0
Opettajankoulutus	26.0	74.0
Muut erikoisalalat	22.0	78.0
Hoitoala	11.1	88.9

(SVT, 1998: 2, taulukko 3)

Koulutusvalinnat johtavat naiset ja miehet selvästi sukupuolen mukaan eriytyneille ammattialoille, mikä ylläpitää ja tukee ammatillista eriytymistä (Taulukko 1). Naisille tämä merkitsee sijoittumista ammatteihin, joita yhteiskunnallisesti arvotetaan vähemmän kuin ammatteja, joihin miehet sijoittuvat. Naisten pääsy johtopaikoille ja arvostettuihin positioihin työmarkkinoilla on myös vaikeampaa kuin miesten. Koulutus merkitsee siten erilaista resurssia naiselle kuin miehelle.

5.3 Koulutus tutkimukseen osallistuneiden naisten elämäkulussa

Elämänviiva-aineiston pohjalta tarkastelen seuraavaksi tutkimukseen osallistuneiden naisten koulutushistoriaa heidän elämäkulussaan.

Pohjakoulutuksena viidellä tutkittavalla oli kansalaiskoulu, seitsemällä keskikoulu tai peruskoulu ja kahdella lukio. Kahdeksan oli ennen ammatillista koulutustaan suorittanut erilaisia kursseja, kuten perhepäivähoitajan kurssin,

kotiavustajakurssin, lastenhoidon ja askartelun kurssin, ompelukurssin tai hoi-toalan linjan tai käynyt talouskouluun.

Tutkittavien naisten ammatillisessa koulutuksessa oli erotettavissa kolme koulutuspolkua. Ensimmäinen polku on kulkenut perus- tai apuhoitajatutkin-non kautta sairaanhoitajakoulutukseen. Tätä polkua oli kulkenut tutkittavista kaikkiaan kahdeksan. Ensimmäisen ammatillisen koulutuksen ajoittuminen elämänkulkuun vaihteli siten, että jotkut olivat aloittaneet koulutuksen 16-vuotiaana ja jotkut huomattavasti myöhemmällä iällä.

" ..että kun mä viimeks opiskelin, minä olin silloin hirveen nuori 16-vuotias ja nyt oon vähän vanhempi, että sitä elämäkokemusta on karttunu kuitenkin tälläkin matkalla ja sillee tämä antaa erilailla enemmän, kun viimeks, kun minä olin silloin ihan lapsi. " (13/25/PH)

"Minä olin lähes kolmikymppinen, kun minä rupesin itselleni ammatillista koulu-tusta hakemaan. Mä menin nuorena naimisiin 17-vanhana ja tuota sitten lapsia (4) tein siinä välissä." (7/38/PH)

Toinen polku oli kulkenut sosiaalialan ammatillisen koulutuksen kautta sairaanhoitajakoulutukseen. Tätä polkua pitkin tutkittavista oli tullut sairaan-hoitajakoulutukseen kaikkiaan kaksi. Toisella oli vajaamielishoitajan koulutus, joka oli terveydenhuoltoalan koulutusta keskiasteen koulu-uudistukseen (1988) saakka, ja toisella oli päivähoitajan koulutus. Ensimmäisen ammatillisen koulu-tuksensa he olivat suorittaneet 27-vuotiaana ja 28-vuotiaana. Yksi tutkittavista oli suorittanut sekä perushoitajan koulutuksen 26-vuotiaana että lähihoitajan koulutuksen 28-vuotiaana.

Kolmas polku oli johtanut koulutusalan vaihdoksen kautta sairaanhoitaja-koulutukseen, ja tätä polkua pitkin oli tutkittavista tullut kolme sairaanhoitaja-koulutukseen. Yhdellä heistä on merkantin ja markkinointimerkonomin sekä apuhoitajan koulutus. Hän kertoo seuraavasti koulutusurastaan.

"joo se tuli paljon siitä, että kun minä lähin kauppakouluun(17-vuotiaana), minä olin.. mulla oli niinku lyhyet kurssit ruotsista ja matematiikasta ja englannista keski-kurssi elikkä mulla ei ollu muuta vaihtoehtoa, kun lähtee koulutason kouluun ensik-si. Sitten tuli se muoti, että pitää olla vähintään merkonomi ja isä sitten oli rehtori ja vaikutusvaltainen mies, monessa mukana, ja se vaati sitten kuitenkin sitä, että mi-nun pitää kanssa merkonomiksi (22-vuotiaana). Se oli silloin minulle.. minä inhosin sitä opiskelua, sitä koulua. Nyt sitten huomaakin, kuinka paljon siitä on ollu hyötyä. Sitten isä kuoli aikanaan ja sitten kuitenkin pienestä asti oon ollu lääkärihoitaja ja sit-ten minä hain tuonne apuhoitajakoulutukseen (27-vuotiaana). Minä olisin kyllä voi-nu hakkee sairaanhoitajakouluun suoraan, mutta minä en luotannu itteeni niin pal-jon ja minä hain sitten sinne apuhoitajakouluun ja nyt sitten tää työllisyystilanne ajoi tähän .." (1/36/AH)

Toisella koulutusala vaihtaneista on parturi-kampaajan, sairaala-apulaisen ja perushoitajan koulutukset. Alan vaihtoon parturi-kampaajasta hoi-toalalle 33-vuotiaana oli johtanut altistuminen kampaamoalalla käytettäville kemiallisille aineille "aineet alkoivat vaikuttaa kasvoihin" sekä myös hyvin pe-rinteinen hoitoalalle hakeutumisen motiivi eli "halu päästä ihmistä lähemmäk-si". (5/38/PH) Tutkittava kertoi hakeneensa jo perushoitajajaksolle nykyiseen oppilaitokseen ja päässeensäkin, mutta hän oli mennyt kuitenkin opiskelemaan toiselle paikkakunnalle, koska koki tarvitsevansa koulumaista opiskelua, ja niin hän suoritti perushoitajakoulutuksen päiväopetuksena nuorisoasteella. Kol-mannella alaa vaihtaneella on merkantin ja perushoitajan koulutus. Merkantiksi hän valmistui nuorena 19-vuotiaana ja perushoitajaksi hän kouluttautui noin

kymmenen vuoden päästä aikuisena, kuten hän itse toteaa. Tämän jälkeen seurasi ensihoidon jatkolinja ammatillisena lisäkoulutuksena ja vuoden kuluttua siitä 37-vuotiaana hakeutuminen opiskelemaan sairaanhoitajaksi. Tarinasta ei tule esille syytä alan vaihtoon. Sen sijaan perinteinen koulutuskehitys, ammatillinen eteneminen tulee näkyviin.

Tutkittavien koulutuspolut osoittavat, että ammatillisten koulutusjaksojen sijoittuminen elämäntietoon ei noudata lineaarisen elämäntietoon peruskaavaa. Aikuisen ikävaiheen koulutuksia ei myöskään voida määrittää kronologisen iän perusteella, sillä aikuisen elämässä näyttää entistä useammin olevan useita koulutusjaksoja, jotka sijoittuvat eri tavoin elämäntietoon, ja erilaisen merkityksen sisältäviä episodeja. Joitakin tiivistymiä koulutusjaksojen sijoittumisesta elämäntietoon voidaan kuitenkin havaita. (ks. Niemi-Väkeväinen, 1998.) Yhden ryhmän ammatillisessa koulutuksessa muodostavat 20–24-vuotiaat, jotka ovat tulleet opiskelemaan useimmiten muutaman vuoden viiveellä peruskoulutuksen suorittamisesta. Seuraava ikäryhmä on 28–32-vuotiaat vakiintuneessa elämäntietoon tai murroksessa olevia opiskelijoita. Uudelleen koulutuksessa, ammatillisessa jatkokoulutuksessa tai tutkintoon täydentämässä olevat ovat useimmiten 38–42-vuotiaita. Tämän tutkimuksen naisten keski-ikä oli 37.6 vuotta ja he olivat ammatillisessa jatkokoulutuksessa.

Kouluttautuminen naisten elämäntietoon on suuntautunut perinteisille naisten aloille eli hoito-, huolenpito-, avustus-, palvelu- ja kasvatustöihin. Tutkittavien naisten ammatillisen koulutuksen koulutusurakehitys on ollut perinteinen siinä mielessä, että sitä on leimannut pyrkimys vertikaaliseen ammatilliseen liikkumiseen. Elämäntietoon naiset ovat toteuttaneet eteenpäin menemisen eetosta. Toisaalta tutkittavien naisten yksilölliset koulutuspolut osoittavat myös, että kouluttautumisella on haettu uuden alkua elämän eri vaiheissa kronologisesta iästä riippumatta. Monen naisen kohdalla perinteinen elämäntietoon oli johtanut omien ammatillisten tavoitteiden ja pyrkimysten tinkimiseen ja ammatillista ideaalipreferenssiä on lähdetty rakentamaan tietoisesti vasta myöhemmällä iällä, joidenkin kohdalla noin kolmenkymmenen vuoden ikäisenä tai sen jälkeen. Elämäntietoon limittäinen malli orastaa tutkittavien naisten elämäntietoon. Naiset olivat päättäneet palata työelämästä jälleen koulutukseen.

6 AIKUISKOULUTUKSEEN TULO

Seuraavaksi kysyn, *miksi naiset ovat päätyneet koulutukselliseen interventioon juuri tässä elämänkulkunsa vaiheessa*. Tarkastelen tutkimukseeni osallistuneiden naisten koulutukseentulon päätökseen vaikuttaneita tekijöitä, joihin näyttää liittyvän etujen ja haittojen pohdinnan ohella myös koulutukseen pakotteiksi koettujen tekijöiden ja toisaalta koulutukseentulon mahdollistavien tekijöiden arviointi arkielämän kokonaisuudessa.

Aikuisopiskelijalle on tyypillistä, että koulutukseen hakeutumista ohjailevat elämäntilanteisiin liittyvät tekijät. Aikuinen joutuu miettimään ja arvioimaan, mitä se hyvä, jota hän koulutuksella tavoittelee merkitsee koko hänen elämäntilanteelleen, ja onko opiskelu kaikkien panostusten ja uhrausten arvoista ja miten elämäntilanteen vaatimat käytännön asiat hoidetaan opiskelun aikana. Koulutus saa aikuisen mielessä merkityksen arkielämän kokonaisuudessa hänen pohtiessaan sen etuja ja haittoja. Edut työntävät koulutukseen ja haitat vetävät sieltä pois.

6.1 Koulutukseen tulon yhteiskunnalliset pakotteet

Yhteiskunnallisten asioiden hallittavuus on heikentynyt siirryttäessä 1990-luvun yhteiskuntaan, ja pysyvää on vain vaatimus jatkuvasta sopeutumisesta. Normaaliurat katoavat yhteiskunnassa eikä normaali olekaan enää normaalia. Esimerkiksi työurat muuttuvat aiempaa epäyhtenäisemmiksi, kun työ- ja työttömyyskaudet lomittuvat sekä toisiinsa että uudelleen koulutusperiodeihin ja ammattin vaihtoihin, mistä seuraa pitkäaikaisten suunnitelmien tekemisen vaikeutuminen ja elämän ennustettavuuden vähentyminen. Yhteiskunnan kehitykselle näyttäisi olevan tunnusomaista seestymättömyys, epävakaat heilahtelut, epäjatkuvuudet, yllätyksellisyys ja ennakoinnin vaikeutuminen. Kyse on nyky-yhteiskunnan ominaisuudesta, jota sosiologiassa nimitetään kontingenssitilaksi. (Karisto, 1998.) Tämän nyky-yhteiskunnan muutoksen katsotaan aiheuttavan koko väestölle jatkuvaa oppimisen tarvetta selviytymis- ja menestyskeinona. Rinne ja Salmi (1998, 174) toteavatkin, että "2000-vuoden kynnyksellä

koulutukseen uskotaan yhä yllättävänkin vankasti. Sen halutaan uskoa tuottavan korkeaa laatua ja kansainvälistä kilpailukykyä ynnä vähentävän työttömyyttä. Ajatellaan, että ihmiskunnan ongelmat ratkeavat, kunhan ihmiset jaksavat oppia läpi elämänsä. Usko inhimilliseen pääomaan tehtävien investointien kannattavuuteen näyttää itse asiassa tuoreimpien suunnitelmien perusteella elpyneen. Koulujen halutaan muuttavan yhteiskuntaa, mutta nyt siten, että koulutus tuottaisi huikeaa osaamista ennen muuta korkean teknologian ja soveltavan tieteen alalla."

Koulutusyhteiskunnan julkisessa diskurssissa *koulutukseen osallistumista pidetään yksilön oikeutena*, mutta tämän oikeuden toinen puoli on, että *siitä on tullut myös yksilölle velvollisuus* (Vehviläinen, 1998, Rinne & Salmi, 1998, Kivinen & Rinne & Ahola, 1989).

6.1.1 Työelämän muutokset

Tutkimukseeni osallistuneet naiset kokivat työelämän muutoksista koulutuskenttönlön pakotteiksi perushoitajien huonontuneen työllisyytilanteen, pelon ammattirakenteen muutoksesta ja hoitotyön kohonneet sisällölliset vaatimukset. Kouluttautumalla sairaanhoitajiksi tutkittavat naiset yrittävät välttää työmarkkina-asemansa heikkenemisen tai työttömyyden lisäämällä omia ammatillisia kvaifikaatioitaan. Koulutuksen he näyttävät kokevan työmarkkinoiden ja riskiyhteiskunnan sanelemaksi välttämättömyydeksi ja pärjäämisen ehdoksi.

"Nyt tää työllisyytilanne ajoi tähän, että todellakin loppuu perushoitajilta työt, niin tuln siihen tulokseen, että nyt tämä viimeinen kurssi, mikä täällä avautuu niin hain tänne ja lähin opiskelemaan". (1/36/PH)

"Oli ihan pakko lähteä. Perushoitajan hommat saattaa loppua". (3/38/AP)

"Lähinnä kai tuo työttömyys teki sen ja oli semmonen viranhakuprosessi tuolla omalla paikkakunnalla menossa ja perushoitajan virkaan valittiin sairaanhoitaja ja tämmöstä kaikkee, niin minä katojn parhaaksi, että tässä vaiheessa minun kannattaa vielä lähteä". (7/38/PH)

Viime vuosikymmenien aikana terveydenhuollossa työpaikkojen määrä on kasvanut ja ajoittain joillakin paikkakunnilla on ollut jopa työvoimapulaa. Taloudellisen laman vuoksi työvoimapula on kuitenkin muuttunut työttömyydeksi. Sijaisuuksien määrät ovat vähentyneet, eikä myöskään uusia virkoja ole perustettu.

Naisten ansiotyön yleistyminen on kulkenut yleisestikin rinnan epätyypillisen työllisyyden yleistymisen kanssa. Oletettavaa on, että epätyypilliset työsuhteet saattavat muodostua tyypillisiksi, sillä naiset työskentelevät useammin osa-aikatyössä, määräaikatyössä tai kotiansiotyössä (Julkunen, 1992, 24, Lehto, 1999a, 12). Myös sosiaali- ja terveydenhuollossa oletetaan yrittäjyyden, määräaikaisten työsuhteiden, projektien ja urakoiden lisääntyvän tulevaisuudessa. Yhtenä vaihtoehtona työllistyä on myöskin siirtyminen ulkomaille työskentelemään. Esimerkiksi Norja on ollut viime aikoina koulutetun terveys- ja sosiaalialan henkilöstön vastaanottomaa. Toisaalta laman olosuhteissa ja työpaikkojen vähetessä naisten kotiin jääminen voi myös jälleen yleistyä, sillä taloudellisen laman aikana on ennenkin houkuteltu naisia takaisin kotiin ja painotettu naisen velvollisuutta hoitaa kotia (ks. Suikkanen et al., 1998, Kasvio, 1994, 106).

Vielä 1980-luvun puolella tehdyissä ennusteissa koko työelämän suurimpina ammattialoina pidettiin vuonna 2000 terveydenhoito- ja sosiaalialan työtä sekä toimistotyötä. Koko työvoimasta näiden ammattien yhteenlaskettu osuus oli tehtyjen ennusteiden mukaan lähes neljännes. Sairaanhoidajan ammatin oletettiin olevan yksi yleisimmistä ammateista vuoden 2000 Suomessa! (ks. Takala, 1991). Tällä hetkellä näyttää siltä, että tuo ennuste ei ainakaan vielä vuonna 2000 toteudu. Aika näyttää, toteutuvatko tehdyt ennusteet myöhemmin 2000-luvulla, sillä terveydenhuoltoalan työllisyystilanteen oletetaan ensi vuosikymmenen alkupuolella parantuvan, kun alalta siirtyy paljon työvoimaa eläkkeelle ja vanhusten määrän kasvu lisää terveydenhuollonpalvelujen tarvetta (Pelttari, 1997, Metsämuuronen, 1998).

Jari Metsämuurosen (1998) mukaan kyse on kaksiaaltoisesta haasteesta. Ensimmäisen aallon synnyttää suurten ikäluokkien siirtyminen eläkkeelle. Eläkkeelle siirtyminen alkaa 2001–2005 ja kiihtyy vuosien 2006–2015 aikana. Suurten ikäluokkien eläkkeelle siirtyminen aiheuttaa ensisijaisesti koulutuksellisen haasteen, kun noin 44 000 uutta työntekijää joudutaan kouluttamaan ja perehdyttämään suurten ikäluokkien synnyttämää tietotaidon aukkoa paikkaamaan. Lisäksi syntyy paineita reservissä olevien työntekijöiden täydennys-, uudelleen- ja jatkokoulutukselle. Toinen aalto syntyy, kun suuret ikäluokat alkavat tarvita hoitoa ja hoivaa vanhuudesta johtuvista syistä täytettyään 75 vuoden iän 25–30 vuoden kuluessa. Vanhusten lukumäärän lisääntymisen lisäksi vanhuudesta tulee myös pitempi; yli 90-vuotiaiden osuus väestöstä kasvaa koko ajan. Oletetaan, että vanhuudesta johtuvien tai vanhuksille tyypillisten ongelmien voimakas lisääntyminen johtaa siihen, että julkinen sektori ei kykene vastaamaan sille asetettuihin vaatimuksiin, mistä johtuen yksityissektori ja kolmas sektori nostavat kapasiteettiaan, ja lisäksi oletetaan, että tästä tilanteesta ei selvi- tä ilman omaishoidon määrän oleellista lisääntymistä.

Tutkimukseeni osallistuneista aikuisopiskelijoista yhdeksällä oli vakituinen virka koulutukseen tullessaan. Kuudella oli perushoitajan virka, yhdellä vajaamielishoitajan virka, yhdellä päivähoitajan virka ja yhdellä sairaala-apulaisen virka. Viisi tutkituista toimi sijaisina, pisimmillään sijaisuus oli kestänyt viisi vuotta. Yksi tutkituista oli työtön koulutukseen tullessaan. Työttömyysjaksoja työuralla terveys- ja sosiaalialan ammatillisen koulutuksen jälkeen oli ainoastaan kahdella. Sairaanhoidajakoulutuksen jälkeen yhdeksällä oli tiedossa vähintäänkin kesän ajaksi sairaanhoidajan sijaisuuksia. Kahdella ei ollut tiedossa lainkaan työpaikkaa koulutuksen päätyttyä. Kellään tutkituista ei ollut tiedossa sairaanhoidajan virkaa, mikä heijastanee sitä, että laman takia terveydenhuollossa on useilla paikkakunnilla ns. jäädytetty virkoja. Terveystieteidenhuoltoalan vakituisessa virassa toimivan hoitohenkilökunnan keski-ikä onkin nousut koko ajan vuodesta 1990 lähtien ja se nousee edelleen, koska virat on täytetty eikä nuorempia hoitajia pystytä palkkaamaan resurssien puutteessa (ks. Metsämuuronen, 1998).

Tutkittavien naisten vastauksissa tuli esille myös pelko ammattirakenteen muutoksesta terveydenhuollossa:

"Enää ei tule avoimia työpaikkoja perushoitajille, ne muuttuu sairaanhoidajan toimiksi sitten. Tämä on yhteiskunnan vaatimuskin tavallaan". (14/42/PFH)

"Perushoitajia sillä lailla vähennetään poistumien kautta ja että jos se muuttuu erikoissairaanhoidon silleen, että perushoitajat jää pois". (5/38/PH)

Tekninen kehitys muuttaa jokaisen työtehtäviä ja jopa ammattirakennetta. Elinikäisiä ammatteja ei enää ole montakaan, ja jos ammattinimike säilyy, niin työn sisältö ja tapa tehdä työtä muuttuvat. Oletetaan, että ihminen Euroopassa joutuu elämänsä aikana vaihtamaan ammattia kolmesta neljään kertaa ja joidenkin arvioiden mukaan jopa kahdeksan kertaa. Ensimmäisen tutkinnon opinnot vanhenevat nykyisin viidessä vuodessa. Ensi vuosituhannella tuo "puoliintumis aika" on jo kolme vuotta. (Ojala, 1996.)

Oletan ammattirakenteen muutoksen terveydenhuollossa kehittyvän siten, että ensimmäisessä vaiheessa perushoitajien virat muuttuvat sairaanhoitajien viroiksi ja seuraavassa vaiheessa yliopistollisista sairaaloista alkaen muutetaan opistotasoiset sairaanhoitajan virat ammattikorkeakoulutasoisiksi sairaanhoitajan viroiksi. Tästä kehityksestä saattaa siten seurata aikaa myöten, että opistoasteen sairaanhoitajatutkinnon suorittanut sairaanhoitaja joutuu toteamaan, että hänen on pakko suorittaa työmarkkinakelpoisuuden säilyttämiseksi ammattikorkeakoulutasoinen sairaanhoitajan tutkinto, ja hän palaa jälleen koulutukseen eli kehitystä voidaan kutsua koulutusinflaatioksi.

Naisten vastauksista on tulkittavissa heidän kokemansa yhteiskunnan vaatimus koulutustason nostamisesta koulutusjärjestelmän muutoksen ja ennakoitun ammattirakenteen muutoksen vuoksi. Yhteiskunnan vaatimuksen he kokevat yksilöllisenä pakkona hakeutua koulutukseen oman työmarkkinakelpoisuutensa säilyttämiseksi:

"työllisyystilanne ajoi,

"oli ihan pakko lähteä"

"tämä on yhteiskunnan vaatimuskin".

"Pakko tilanne sillä lailla, että kun aina vaaditaan lissää ja tietenkin pelko, että perushoitajia pannaan pois sitten tulevaisuudessa, kun pittää niin kokonaisvaltaista hoitoa antaa ja pystyä siihen". (3/38/PH)

Naiset ovat siis tiedostaneet työmarkkinoiden kilpailuelementin, ja koulutuksen naiset valitsivat strategiaksi, jolla on mahdollista erottautua muista ja rakentaa omaa identiteettiään, hankkia bourdieuläisittäin kulttuurista pääomaa tietoina, taitoina ja kykyinä sekä tutkintoina ja kelpoisuuksina (Bourdieu, 1986).

Tutkimuksessani tuli esille myös työn sisällöllisten vaatimusten vaikutus koulutukseen hakeutumiseen. Jotkut naisista olivat tulleet omassa työssään siihen tulokseen, etteivät he pysty vastaamaan asiakkaiden tarpeisiin, mikä synnytti jatkokoulutustarpeen. Työ oli antanut heille sysäyksen opiskelulle, koska he halusivat suoriutua mahdollisimman hyvin työtehtävistään. Naisten motiivina oli tarve saada lisää tietoa ja halu ymmärtää työhönsä liittyviä asioita paremmin ja laajemmin eli lisätä kompetenssiaan eli pätevyyskseen.

"Sitten se, että tuntuu etten minä enää pystynyt vastaamaan niiden asiakkaitten tarpeisiin. Tietoo ei oo tarpeeks". (9/41/PH)

"Varmistamassa, että työpaikka säilyy.. ja kyllä minulla oli semmonen tunne, että minun täytyy saaha lissää tietoo, että se oli se suurin asia". (11/40/PH)

Tulevaisuuden terveydenhuoltoalan työlle on ominaista sekä erikoistuminen että laaja-alaistuminen (Peltari, 1997, 83-84, ks. myös Metsämuuronen,

1998). Erikoisosaamisen tarvetta lisäävät hoitotyössä lääketieteen ja teknologian kehittyminen. Erikoissairaanhoidossa osa henkilökunnasta suuntautuu yhä kaapeammille erikoisaloille, ja perusterveydenhuollossa työntekijän tehtäväkenttä sen sijaan laajenee. Sama työntekijä voi tulevaisuudessa työskennellä sekä sairaalassa että avohoidossa, jotta kokonaisvaltainen hoito mahdollistuisi ja hoidon jatkuvuus toteutuisi. Asiakaslähtöisessä työssä tarvitaan Pelttarin mukaan uudenlaista lähimmäisen ja hänen tarpeittensa kokonaisvaltaista näkemistä, kuulemista ja kohtaamista sekä kykyä toimia asiakkaan asianajajana. Näitä taitoja Paula Pelttari nimittää "ihminen ihmiselle" -vaatimuksiksi. Tulevaisuuden osaamista ovat lisäksi työn monitieteinen teoreettinen hallinta, käden taidot, monikulttuuriset valmiudet, terveyden edistämisen valmiudet, jatkuva itsensä kehittäminen, työnkehittämismuutosten hallinta ja aikaansaanti. Eri asiantuntijoiden yhteistyössä korostuvat kommunikaatio- ja yhteistyötaidot. Tulevaisuudessa painottuvat Pelttarin (1998) mukaan myös tutkimus- ja tiedonhankintavalmiudet, päätöksentekokyky, uudistuvan teknologian hallinta, johtamisvalmiudet sekä ohjaus- ja neuvontavalmiudet. Tulevaisuuden hoitotyössä on osattava myös osallistua ja vaikuttaa. Ammattilaisen on osattava lisäksi tuoda esiin omaa osaamistaan ja kyettävä markkinoimaan sitä. Ammattilainen tarvitsee myös sekä henkilökohtaisina ominaisuuksina että yleisenä työn tekemiseen liittyvinä ominaisuuksina hyvää itsetuntoa, luovuutta, kollegiaalisuutta, kustannustietoisuutta, hyvää käytöstä sekä laaja-alaisuutta ja erikoisosaamista. (Pelttari, 1997, Pelttari, 1998.)

Metsämuuronen (1998) on puolestaan tutkinut sosiaali- ja terveysalan tulevaisuuden osaamistarpeita Delfi-tekniikalla. Tutkimuksessa luokiteltiin sosiaali- ja terveysalan osaamistarpeet *perusosaamiseksi, aidoksi tulevaisuuden osaamiseksi ja potentiaalisiksi osaamiseksi*. Perusosaaminen tarkoittaa osaamista, jota tarvitaan niin kauan kuin alan ammattilainen on ihmisten kanssa tekemisissä. Tutkimuksen mukaan sitä ovat äänettömien ja pehmeiden taitojen hallinta, ihmisten kohtaamisen osaaminen, arvo-osaaminen ja eettinen osaaminen sekä oman persoonan käytön osaaminen. Aidolla tulevaisuudenosaamisella tarkoitetaan osaamista, jota ei vielä tarvita, mutta sitä tarvitaan tulevaisuudessa. Sitä ovat teknologian osaaminen, kansainvälisyysosaaminen ja yrittäjyysosaaminen.

Potentiaalinen tulevaisuudenosaaminen tarkoittaa puolestaan osaamista, josta asiantuntijat eivät olleet yksimielisiä. Kyse on yhteiskuntaosaamisesta, itsepuolustustaidosta, projektiosaamisesta, voimakkaammasta vastuuntunnosta, tiedonhankintaosaamisesta, yhteistyöosaamisesta, aktiivisesta muuttamisen osaamisesta, itseohjautuvuusosaamisesta, muuttumisen osaamisesta, innovatiivisen työotteen osaamisesta, työhön ja työssä vaikuttamisen osaamisesta, johtamisosaamisesta, sosiaalisesta osaamisesta, palveluosaamisesta ja vaikeiden päätösten tekemisen osaamisesta. Pelttarin (1997) ja Metsämuuronen (1998) tutkimustulokset osoittavat pääosin samat sosiaali- ja terveysalan tulevaisuuden osaamistarpeet. Sairaanhoitajan työ on monipuolista, haastavaa ja vaativaa työtä, ja tulevaisuudessa työ näyttää muuttuvan entistäkin raskaammaksi ja vaativammaksi. Tutkimusten tuottamat sosiaali- ja terveysalan tulevaisuuden osaamistarpeet kuvaavat pitkälti myös yllämainittuja työntekijöiden osaamistarpeita.

Risto Honkosen ja Virve Kallioniemen (1998) mukaan ne koulutuksentulon perustelut, jota liittyvät työelämään, voivat olla joko reaktiivisia tai ennakkoivia. Reaktiivisesta työelämään liittyvästä koulutuksesta on heidän mukaansa kyse silloin, kun yksilö hakeutuu koulutukseen työssä kokemansa riittämättömän pätevyyden vuoksi, ja ennakoivasta työelämään liittyvästä koulutuksesta on kyse silloin, kun valmistaudutaan tulevaisuudessa mahdollisesti kohdattaviin vaatimuksiin (ks. myös Korhonen, 1998) ja parannetaan asemaa työmarkkinoilla keräämällä koulutusta aloilta, joista mahdollisesti voisi olla hyötyä, tai tähdätään määrätietoisesti johonkin tiettyyn ammatilliseen tavoitteeseen. Nämä molemmat perustelut koulutukseen tuloon tulivat esille myös tässä tutkimuksessa naisten vastauksista. Mielestäni painotetummin kuitenkin reaktiiviset koulutuksentulon perustelut. "Työelämäpuheen" käyttämiseen liittyy Honkosen ja Kallioniemen (1998) mukaan kaikkiaan pyrkimys luoda vastuullisen kansalaisen identiteetti. Tällainen kansalainen kantaa huolta ainakin omasta itsestään huolehtiessaan mahdollisuuksistaan työmarkkinoilla!

6.1.2 Koulutusjärjestelmän muutos

Tutkitut naiset kokivat, että työelämän muutosten ohella koulutusjärjestelmän muutos pakotti heidät koulutukseen.

Naisten koulutus ajoittui suomalaisen koulutusjärjestelmän murrosvaiheeseen. Koulutusjärjestelmässä käynnistyi samanaikaisesti sekä ammattikorkeakoulujen kehittäminen – opistoasteen koulutus väistyy vuoteen 2000 mennessä – että nuorisoasteen koulu-uudistus. Molemmilla uudistuksilla pyritään peräkkäiseen koulutusjärjestelmään, jossa peruskoulun ja nuorisoasteen koulutuksen jälkeen on mahdollista jatkaa opiskelua tiede- tai ammattikorkeakoulussa.

Vuonna 1995 toteutettiin ns. toisen asteen uudistus, mikä merkitsi sosiaali- ja terveysalalla uuden perustutkintoon johtavan koulutuksen eli lähihoitajakoulutuksen alkamista ja kymmenen aikaisemman sosiaali- ja terveysalan kouluasteen ammatillisen koulutuksen loppumista, mm. perushoitajan, mielen-terveyshoitajan, päivähoitajan, kodinhoitajan ja kehitysvammaistenhoitajan koulutuksen. Lähihoitajakoulutus aloitettiin, koska aikaisemmat ammatit kävivät epätarkoituksenmukaiseksi, kun hoito- ja huolenpityö osittui ja sektoroitui epätarkoituksenmukaisesti palvelujen käyttäjien näkökulmasta. Lähihoitajakoulutuksen tavoitteeksi on asetettu kouluttaa laaja-alaisia työntekijöitä, jotka voivat auttaa asiakkaitaan kokonaisvaltaisesti ja siirtyä joustavasti toimintaympäristöstä toiseen. Uudella koulutuksella pyrittiin vastaamaan työelämän lisääntyneisiin joustavuustavoitteisiin sekä moniammatillisuusvaatimuksiin.

Tutkittavat olivat tiedostaneet kouluasteen koulutuksen lakkaamisen ja pelkäsivät, ettei perushoitajan virkoja tai toimia enää julisteta avoimiksi.

"kun perushoitajiaakaan ei enää kouluteta, koulutus on siltäkin osin muuttunu ja ei varmaan tule enää sitten avoimia työpaikkojakaan perushoitajille". (14/42/PH)

Uusi lähihoitajan ammattiryhmä synnytti siten pelkoa työmarkkinoilla vanhamuotoisen kouluasteen tutkinnon suorittaneissa, vaikka toisaalta työmarkkinoilla on esiintynyt pyrkimystä sulkea lähihoitajakoulutuksen saaneet pois tietyistä terveydenhuollon työelämäpositioista, kuten aluesairaaloista, kes-

kussairaaloista ja yliopistollisista sairaaloista. Perusteluina on esitetty, että lähihoitajan koulutukseen ei sisälly riittävästi terveydenhuollollista osaamista. Randall Collins (1979) toteaaakin, että kiinteät ammatilliset ryhmät ovat saavuttaneet yhä selvemmin monopoliaseman työmarkkinoilla ja muodollista koulutusta koskevat pätevyyskriteerit, tutkinnot ja todistukset, ovat tulleet ammattiin pääsyn ehdoksi. Koulutuksen pääfunktio ja lähtökohta on statuskilpailu, ja eri statusryhmien kilpailu asemista ja tulojaosta on nostanut koulutuksen erityisasemaan pyrittäessä nostamaan omaa sosiaalista asemaa. Collinsin (1979) mukaan kredentialismin vakiintumisen myötä koulutuksen sisältö menettää merkitystään, ja kouluissa opitaan esoteerista eli salassa pidettävää retoriikkaa, jolla hallitaan omaa reviiriä työmarkkinoilla ja suljetaan muut pois.

Osmo Kivinen et al. (1989, 20-21) väittävät myös, että"

yhteiskunnan korporatisoituessa työntekijäjärjestöjen, työnantajajärjestöjen ja valtion yhteispelillä syntyy sopimusjärjestelmä, jossa koulutus esittää omaa keskeistä osaansa myös ammattikuntien statuksen sinetöinnissä. Oikeudenmukaiseksi ja tasapuoliseksi koetun koulutuksen avulla vaikutetaan yhteiskunnalliseen työnjakoon; esimerkiksi kun joku työmarkkinasektori suljetaan vapaasta kilpailusta lukkiuttamalla sen tuloreitit vain tietyn koulutustutkinnot suorittaneille. Koulutuksen pääsykriteereistä, pituudesta, sisällöstä, ja sen tuottaman aseman etuisuuksista sovitaan ikään kuin kaupassa, jossa valtio luovuttaa ammattikunnille valtakirjat ja ammattikunnat valtiolle lojaalisuutensa. Ammattiin koulutus kuuluu tähän vaihtokauppaan. Koulutuksen tärkeäksi tehtäväksi kiteytyy professioideologian ylläpitäminen. Sen kautta koulutettava kiinnitetään tiettyyn ammattiin ja luodaan hänelle usko tuon ammatin arvoon."

Toisena rakenteellisena koulutusjärjestelmän muutoksena käynnistyivät Suomessa vuonna 1991 ammattikorkeakoulukokeilut. Ammattikorkeakoulujärjestelmä muodostuu ammatillisissa oppilaitoksissa olevasta opistoasteen koulutuksesta ja alimmasta korkea-asteen koulutuksesta. Ammattikorkeakoulujen erityispiirteinä pidetään monialaisuutta, itseohjautuvuutta, työelämäläheisyyttä ja pyrkimystä koulutuksen tason nostamiseen. Ammattikorkeakoulussa suoritettavan ammattikorkeakoulututkinnon tarkoituksena on antaa työelämän ja sen kehittämisen asettamien vaatimusten pohjalta tarpeelliset tiedolliset ja taidolliset valmiudet ammatillisissa asiantuntijatehtävissä toimimiseen. (L ammattikorkeakouluopinnoista 225/1995, A ammattikorkeakouluopinnoista 256/1995).

Ammattikorkeakoulu edustaa siis käytännönläheistä tiiviisti työelämään suuntautuvaa korkeakoulutusta. Tämä merkitsee esimerkiksi työelämälähtöisiä projekteja ja työelämän tarpeista nousevaa tutkimustoimintaa ja käytännön opiskelua. Sakari Aholan ja Jouni Nurmen (1998) mielestä "koulutuksen kehittämisen" ohella ammattikorkeakoulujen muotoutuminen on osa sitä valtapeliä ja yhteiskunnallisista asemista käytävää kamppailua, jonka osapuolina ovat valtio, yliopistolaitos sekä statustaan korottamaan pyrkivät oppilaitokset ja ammattikunnat. Ahola ja Nurmi (1998, 30) toteavat, että tämän "raadollisen" taistelun symbolinen ulottuvuus on käytännöllisen ja teoreettisen ristiriita, joka on länsimaisen koulutusajattelun yksi peruselementti. Toisaalta ammattikorkeakoulun työelämäkytkentöjen lisäksi tarkoituksena on ollut luoda vetovoimainen ja kilpailukykyinen väylä ylioppilaiden koulutuskysynnälle sekä sopeuttaa suomalainen ammattikorkeakoulujärjestelmä yhdentyvän Euroopan ja globalisoituvan talouden toimintaympäristöön (Ahola & Nurmi, 1998, Nurmi, 1998).

Tutkittavat naiset näyttävät kuitenkin mieltäneen ammattikorkeakoulun vahvasti teoreettiseksi koulutusmuodoksi.

"Ensimmäinen syy siihen on varmasti se, että tää on niin lyhyt koulutus. Ja tuota toinen aika raaka arviointiperuste on se, että minä kunnioitan tätä koulutusmuotoa enemmän kuin tätä korkeekoulutusta. Me saahaan vanhemmat niinku tiedot sillä tavalla teoreettiset ja sitten vanhemmat niinku käsien taidot. Molemmat on vahvoja, jotka tästä koulusta tulee, että meidän ei tarvitse, jotka opistosta valmistutaan ei tarvii mennä kumaraan näitten korkeekouluopiskelijoiden takia ... Sehän oli jo tulossa sillee jo ja tiedossakii silloin kun minä hain, että tää korkeekoulusysteemi tullee ja minä ajattelin, että se ei koskaan ole semmonen, että mikä vois olla mun, sen pittää kehittyä, mutta tietenkin se nyt hakkee raiteitaan, ja sitten huomataan ajan kanssa ja sitten tehhään uusia muutoksia". (1/36/AH)

"Mutta ehkä nyt kun tulee tää uus koulutusmuoto tää ammattikorkeakoulu, niin minä sanon kyllä ihan minun mielipide on vaan tämä, että ammattikorkeakoulusta valmistuvat sairaanhoitajat ei oo meidän kanssa samalla lähtöviivalla. Et se on jo ihan kentältä kuultu asia, että sen on johtavat hoitajat ja ylihoitajat sanonu, että siinä pitäs tulla jonkinlainen muutos ja tottakai se on nyt niin lapsenkengissä se uudistus, että sitä ei oikeistaan voi arvioida kenttäkään, kun ei oo kun yhet sairaanhoitajat valmistunu .. siinä jotain pitää palauttaa entiseen, siellä on siitä nuristu niinku kentän puolella, että se jää se semmonen käden taito jää niin vähille, että vaikka siellä pitää olla järkee päässä ajatella asioita järkevästi ja niinku miettiä, miten toimitaan, mutta ihan tämmöset suoranaisen työn tekeminen niin se on vähän jumissa, että tulee liian järkeviä hoitajia, että ne ei sitten ossaa tehdä töitä". (12/30/PH/LH)

Kun 1980-luvulla toteutettiin keskiasteen koulunuudistus, niin silloin arvosteltiin myös koulutuksen uudistamista käytännön opiskelun vähentymisestä. Ammattikorkeakoulujärjestelmän tulo 1990-luvulla näyttää herättävän entistä enemmän keskustelua samasta aiheesta sekä väistyvässä koulutuksessa olevien opiskelijoiden että ns. "kentän" ihmisten keskuudessa. Toisaalta vastauksista on tulkittavissa eri koulutustasojen välinen kilpailu, ja se että vanhamuotoisen opistoasteen koulutuksen kilpailuvaltina on tutkittavien mielestä nimenomaan sen tuottamat vahvemmat käytännön taidot, joita he uskovat "kentän" myös arvostavan.

Onko ennakkokäsityksissä kyse uhasta ja pelosta omalle koulutukselle, jota uusi koulutus synnyttää vai todellisesta ammatillisen osaamisen heikkenemisen vaarasta? Toisaalta vastauksista käy ilmi koulujärjestelmäkeskeisen ammatillisen koulutuksen eräs keskeisimmistä ja pysyvimmistä teemoista eli käytännön ja teorian integrointiongelmia ja huoli siitä, että vastavalmistuneiden käytännön taidot ovat puutteelliset sekä opiskelijan näkemys siitä, että "kenttä" arvostaa ennen kaikkea kädentaitoja. Käytännön ja teorian integrointiongelmassa on kysymys siitä, missä määrin ammatillisen koulutuksen tehtävänä on tuottaa yleisiä ja missä määrin eriytyneitä taitoja. Molempien valmiuksien puolesta puhujat perustelevat kantaansa muuttuvilla työelämätarpeilla. Nykyisin uskotaan töiden monialaistuvan, laaja-alaistuvan ja vaativan monialaosaamista kaikilla aloilla. Näistä syistä koulutusta on esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla laaja-alaistettu. (ks. myös Rinne & Salmi, 1998.)

Terveydenhuollon työnantajat olivat Päivi Naumasan ja Heikki Silvennoisen (1996) tutkimuksen mukaan huolissaan nykymuotoisen hoitoalan koulutuksen työelämävastaavuudesta. Yhdistyneellä ja laaja-alaisella hoitoalan tutkinnolla, lähihoitajatutkinnolla, on pyritty joustavoittamaan työvoiman käyttöä, mutta työnantajat ovat huolissaan siitä, että uusi koulutus ei takaa vastavalmistuneiden osaamista eri toimintayksiköissä, koska erikoistuminen puuttuu.

Koulutus sisälsi aluksi puolen vuoden ns. suuntaavat opinnot, jotka pidennettiin 1.8.1999 voimaan tulleissa opetussuunnitelmissa vuoden pituisiksi. Työnantajat olivat sitä mieltä, että esimerkiksi terveydenhuollossa koulutus oli ennen selkeämpää, eikä työnantajan tarvinnut ryhtyä heti kouluttamaan taloon tullutta vastavalmistunutta. Tutkimuksen mukaan enemmistö työnantajista pitää niin korkea- ja opistoasteelta kuin ammatilliselta kouluasteelta eli toiselta asteelta valmistuneiden ammatillista erityis- ja perusosaamistakin puutteellisena. Terveydenhuollossa pidettiin myös käytännön opiskelun jaksoja liian lyhyinä. Toisaalta ongelmaksi koettiin myös liian suuret opiskelijamäärät käytännön opiskelussa, jolloin vaarana on, että kukaan opiskelijoista ei pääse kunnolla perehtymään työhön eikä saa riittävästi ohjausta.

Uusissa opetussuunnitelmissa työssä oppimisen määrää on siis lisätty, ja työssä oppimisella tarkoitetaan sitä, että osa koulutuksen tavoitteista nimenomaan opitaan työssä. Oletan, että pulmaksi jää yhä edelleen työelämään suuret opiskelijamäärät, pulma itseasiassa voi lisääntyä, kun kaikkiin toisen asteen koulutuksiin tulee vähintään 20 viikon työssä oppimisen jakso. Keskeisenä kysymyksenä jatkossakin tulee varmasti myös olemaan riittävän ohjauksen saaminen. Mielestäni erityisosaamisen hankkiminen mahdollistuu ammatillisella lisäkoulutuksella tai ammatti- ja erikoisammattitutkinnoilla. Ammatillinen perustutkinto tuottaa ammatillisen osaamisen perusvalmiudet.

Terveydenhuoltoalan opiskelijat itse arvioivat Merja Mäkisaloon (1998) tutkimuksessa saavansa riittävät valmiudet työelämään. Suurimmaksi puutteeksi opiskelijat totesivat kuitenkin liian vähäisen laboraatio-opetuksen ja kliinisen harjoittelun. Opiskelijoiden mielestä opiskelun aikana ei harjoitella riittävästi käytännön taitoja. Sen sijaan opiskelijat kokivat saavansa parhaimmat valmiudet teoreettisissa tiedoissa. Ongelmana he kuitenkin pitivät sitä, että teoretiset tiedot ja käytännön työ eivät integroituneet opiskelussa eivätkä opetuksessa. Erityisesti tämä koski opiskelijoiden mukaan hoitotieteen opiskelua. Opiskelijoiden mielestä hoitotiede jää pelkäksi teoriaksi. Se ei auta hahmottamaan omaa terveydenhuollon ammatillista aluetta eikä myöskään ole keskeisenä elementtinä ammatti-identiteetin kehityksessä. Suurin osa opiskelijoista ei myöskään pidä sitä tärkeänä oman hoitajuutensa kannalta. (ks. myös Stenfors, 1999.)

Tutkimukseeni osallistuneet naiset pitivät myös joitakin koulutukseensa kuuluvia opintoja turhina. He esittivät myös pettymyksenä joidenkin kouluttajien opetuksen tasoon ja ajankohtaisen tiedon puutteeseen. Laboraatio-opetuksen vähäistä määrää he eivät sen sijaan olleet kokeneet, mutta kylläkin sen, että pitivät oppilaitoksen hoito-opin luokkia huonona laboraatio-opetuksen oppimisympäristönä. Tutkimukseeni osallistuneet naiset eivät myöskään arvostelleet hoitotieteen opintoja. Autoiko heitä kenties hoitotieteen opiskelussa vankka työelämän kokemus?

Tutkimukseni mukaan keskeisin koulutusjärjeselmän murroksesta johtuva tutkittavien naisten koulutuspäätökseen vaikuttanut seikka oli tieto siitä, että tämä koulutus oli viimeinen aikaisempaan ammatilliseen koulutukseen pohjautuva kaksi ja puolivuotinen sisätautien ja kirurgisen hoidon sairaanhoitaja-koulutus tässä oppilaitoksessa.

"Tulin siihen tulokseen, että nyt tämä viimeinen kurssi, mikä täällä avautuu, niin hain tänne ja lähin opiskelemaan" (3/38/AH)

"Ehkä koulutuksen pittuuskin, jos rehellisesti sanon tää kaks ja puolivuotta oli aika ratkaseva". (10/35/PäH)

"Ja sitten ikä oli siinä vaiheessa ja tämä koulutus oli siinä vaiheessa, että tiesin, että tätä mahdollisuutta ei enää tarjota kun tän kerran". (2/47/AH)

Tutkittavien koulutus päätökseen oli siis vaikuttanut tutkittavien tiedostama koulutusjärjestelmän muutos, opistoasteen koulutuksen ja kouluasteen koulutuksien väistyminen sekä tietoisuus siitä, että heidän koulutuksensa oli viimeinen aikaisempaan ammatilliseen koulutukseen pohjautuva kaksi ja puolivuotinen sairaanhoitajakoulutus. Koulutuksen kestolla oli merkitystä myös koulutus päätökseen, kun perheissä pohdittiin ja arvioitiin koulutuksen vaikutusta perheen talouteen

Tutkittavien koulutusprojektin aikana oli menossa koululainsäädännön uudistus. Sekä toimintalakien että rahoituslakien uudistus astui voimaan 1.1.1999. Keskeinen muutos ammatillista peruskoulutusta koskevassa laissa (L 630/1998, A 811/1998) on se, että laissa ei enää määritellä aikuisuutta. Lakiuudistus herättää näin kysymyksen siitä, merkitseekö tämä paluuta aikaan ennen 1980-lukua, jolloin aikuisilla oli pääsääntöisesti mahdollisuus opiskella ainoastaan päiväopetuksessa nuorten kanssa. Toivottavasti tulevaisuudessakin järjestetään pienenevistä taloudellisista resursseista huolimatta koulutusta monimuoto-, ilt- ja viikonloppuopetuksena, jotka yleensä sopivat paremmin aikuisen elämäntilanteeseen. Toisaalta opiskelijoiden eri-ikäisyys, erilaiset elämäkokemukset ja työkokemukset toimivat hyvin opetustilanteissa oppimateriaalina ja oppimiskeskusteluiden rikastuttajina, mutta opiskelijoiden eri-ikäisyys voi aiheuttaa myös ongelmia, esimerkiksi turhauttaa opiskelijoita.

Lakiuudistuksessa on myönteistä aikuisopiskelijoiden kannalta aikuisten opintomaksujen poistuminen sekä koulumatkatuen laajeneminen koskemaan myös aikuisia. (L 637/1998 ja A 841/1998)

Lakiin ja asetukseen aikuiskoulutuksesta (L 631/1998, A 812/1998) kuuluvat näyttötutkinnot ja ammatillinen lisäkoulutus sekä oppisopimuskoulutuksena järjestettävä lisäkoulutus. Näyttötutkintojen osalta uuteen lainsäädäntöön ei tule oleellisia muutoksia verrattuna aikaisempaan lakiin ja asetukseen ammattitutkinnoista (306/94 ja 308/94). Koulutuksen järjestäjä voi itse halutessaan myös hallinnoida koulutustehtävänsä mukaisten koulutusalojen ammatillisena peruskoulutuksena ja ammatillisena lisäkoulutuksena järjestettävää oppisopimuskoulutusta. Oppisopimuskoulutuksen rahoitus kytketään oppilaskohtaiseen yksikköhintaan.

Nämä koululainsäädännön uudistusten vaikutukset eivät ehtineet koskettaa tutkimukseeni osallistuneita aikuisopiskelijoita. Heidän koulutus päätökseensä vaikuttivat koulutusjärjestelmän murrokseen liittyneet rakenteelliset tekijät.

6.2 Koulutukseen tulon sisäiset pakotteet

Koulutukseen tulopäätökseen vaikuttavana tekijänä olivat tutkittujen naisten kokemien yhteiskunnallisten pakotteiden lisäksi heidän itse kokemansa koulu-

tuksentulon pakotteet. Sisäisiksi pakotteiksi olen tulkinnut tutkittavien naisten kokemat oman motivaationsa ja elämänrakenteensa muutokset.

Kun aikuinen päättää omaehtoisesti aloittaa opiskelun, hänellä on siihen jokin motiivi. Opiskelu palvelee aikuisen tarpeita ja tavoitteita hänen elämänsä kokonaisuudessa ja elämäntilanteessaan, ja opiskelulta odotetaan ennen kaikkea jotain positiivista, koulutushyvää. Tässä tutkimuksessa naiset ilmaisivat oman sisäinen kiinnostuksensa opiskeluun näin:

"Oma kiinnostus sitten sillä tavalla on mielenkiintosta lähtee ja kun on työkokemusta se auttaa paljon." (6/34/AH)

"No se oli se oma kiinnostus ja halu jatkaa, kehittää itseensä tällä hoitoalalla, kun tuntee, että tämä on minun alaani, jota haluaa tehdä".(14/42/PH)

"Nyt ois semmonen sopiva vaihe sitten lähtee, vaikka toisaalta lapsikin on pien, mutta kuitenkin tuntuu, että nyt on se aika lähtee sitten, kun on kiinnostusta." (6/34/AH)

Naisten kiinnostuksen retoriikka on tulkittavissa sisäisen motivaation, yksilöllisen tahdon ja valinnan ilmaukseksi. Omaa halua ja kiinnostusta näytti sellittävän se, että oma ala oli löytynyt ja sillä haluttiin edetä.

Tarkastelen sisäisen muutoksen tarpeen synnyttämää elämäntilanteen arviointia Levinsonin elämänrakenteen käsitteellä. Elämänrakenne tarkoittaa, että elämällä on tietty rakenne, johon sisältyy tapahtumia, suhteita, toimintaa, onnistumista, epäonnistumista ja haluja. Elämänrakenteen muotoutuminen tapahtuu sekä henkilöstä itsestään (self) että ympäröivästä maailmasta käsin (world), ja tästä johtuen Levinson näkee elämänrakenne- käsitteen sosiaalipsykologisena käsitteenä ja tarkoittaa sillä yksilön ja hänen ympäristönsä muodostamaa kokonaisvaltaista järjestelmää. (Levinson, 1978, 4–7, Levinson, 1986, 6–7, Levinson, 1996, 24.) Kyse on merkittävistä suhteista, jotka antavat elämälle hahmon ja sisällön. Elämänrakenteessa on kyse avainvalinnoista, joiden ympärille yksilö rakentaa elämänsä ja joista elämä saa vakautta. Avainvalinnoilla on suurin merkitys elämänkulun muovaajina yksilölle itselleen ja hänen elämälleen. Ne vaativat häneltä eniten aikaa ja energiaa, ja vaikuttavat muihin elämän osa-alueisiin. Elämän keskeisiä asioita on yleensä yksi tai kaksi, harvoin enemmän, ja usein ne ovat avioliitto sekä perhe ja työ (Levinson, 1996, 23). Elämänrakenne kuvaa yksilön suhdetta itseensä ja ympäröivään maailmaan. Aikuisen kehittyminen on hänen elämänrakenteensa kehittymistä, jossa menneisyys vaikuttaa nykyisyyteen ja nykyisyys tulevaisuuteen.

Daniel Levinsonin tutkimuksellinen löytö oli, että elämänrakenne muuttuu suhteellisen säännönmukaisesti. Ihmisen elämä on vakaiden vaiheiden ja siirtymien eli transitioiden vuorottelua. Kun elämänrakenteessa on saavutettu tietty tasapaino, ihminen alkaa aktiivisesti muuttaa sitä. Siirtymän ja siihen liittyvän uudelleenarvioinnin lähtökohtana on se, että elämä ei vastaa ihmisen tärkeimpiä toiveita ja pyrkimyksiä. Fysiologiset ja psykologiset muutokset sekä roolirakenteen muutos voivat toimia siirtymän käynnistäjänä. Useimmiten ulkoiset ja sisäiset tekijät ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Siirtymävaiheessa tutkitaan muutoksen mahdollisuutta itsessä ja maailmassa ja arvioidaan edellistä kautta, asetetaan tavoitteita tulevaisuudelle ja tehdään joitakin suunnitelmia elämänrakenteen muuttamiseksi. Siirtymävaihe loppuu silloin, kun yksilö on tehnyt sitoumukset tulevaisuuden varalle ja on valmis elämään uudessa raken-

teessa. Vakaassa vaiheessa yksilö elää suunnitelman mukaisesti siihen saakka, kunnes syntyy uusia tarpeita muuttaa elämän rakennetta. Levinsonin mukaan muutoksiin vaikuttavat sekä ihmisen oma kypsyminen että ympäristön antamat mahdollisuudet. (Levinson, 1978, 18–52, Levinson, 1986, 7, Levinson, 1996, 24–30.)

Käsitystä elämästä vakaiden vaiheiden ja kriisien säännönmukaisena vuorotteluna on myös arvosteltu ja sanottu, että se sopii keskiluokkisiin yhdysvaltalaisiin, muttei tavalliseen suomalaiseen naiseen ja mieheen. Mallia on kritisoitu myös siitä, että se pohjautuu yhden tutkimuksen tuloksiin. Lisäksi Levinsonin mallin yleistettävyyttä katsotaan rajoittavan sen, että alkuperäinen aineisto koostui pelkästään miehistä; Levinson tutki 40 miestä, joiden ikä vaihteli 35–45-vuoteen. Levinson on tutkinut myöhemmin myös naisten elämäntulkua. (Levinson, 1996.) Levinson totesi miesten ja naisten elämän rakenteiden olevan samanlaisia, mutta siirtymien syiden vaihtelevan. Miehillä ne liittyivät useammin työhön ja naisilla ihmissuhteisiin. Tavallisimmin siirtymäjaksot kestivät 4–5 vuotta. Levinsonin (1996, 97–99) mukaan naiset yrittävät korjata elämänrakennettansa noin 25 vuoden iässä, mikäli he kokevat sen tarpeelliseksi, vaihtamalla työpaikkaa, muuttamalla toiselle paikkakunnalle, avioitumalla, eroamalla tai hankkimalla lapsia. Muutoksella naiset haluavat vakauttaa elämänrakennetta ja lisätä tyytyväisyyttä siihen. Levinsonin (1996) mukaan kyse ei ole varsinaisesta siirtymästä, vaan suunnan vaihdosta. Loraine Blaxter ja Malcolm Thight (1995, 244) toisaalta tuovat esille, että on myös tutkimustuloksia, joissa on osoitettu, että aikuiskoulutukseen osallistumisen ja elämän siirtymien välistä yhteyttä on liioiteltu.

Hannu Perho ja Merja Korhonen ovat tutkineet suomalaisten elämäntulkua Levinsonin malliin avulla tutkimuksessaan *Elämän vakaita vaiheita ja siirtymiä aikuisuuden alusta keski- iän kynnykselle* (1994). Tutkimuksessa haastateltiin 39:ää naista ja 41:tä miestä, jotka olivat 41- tai 42-vuotiaita, kotoisin keskikokoisesta itäsuomalaisesta kaupungista ja joilla oli vähintään yksi kouluikäinen lapsi. Tutkimuksen mukaan siirtymät kestivät 1–2 vuotta, eli merkittävästi vähemmän kuin Levinsonin tutkimuksessa, ja olivat jälkikäteen arvioituna myönteisiä kokemuksia. Naisilla ja miehillä oli siirtymiä suurin piirtein yhtä paljon, ja ne sijoittuivat suunnilleen samoin. Tärkeimmät siirtymien teemat olivat työ ja suhde omaan puolisoon sekä naisilla lisäksi perhevaihe. Naisilla elämän painopiste siirtyi perheestä ja lastenkasvatuksesta työhön ja omaan aikaan ja miehillä työstä vapaa-aikaan. Naisten erityisinä siirtyminä tuli tutkimuksessa esille yksinhuoltajuus, läheisen menettäminen, opintojen aloittaminen ja omien pyrkimysten toteuttaminen. Ne on tutkimuksessa tulkittu yksilöllistymisen ja itsenäistymisen lykkäämiseksi.

Olen tässä tutkimuksessa soveltanut Levinsonin mallia siten, että pidän siirtymää oman elämän pohdinnan ja arvioinnin vaiheena, jossa ihmisen käsitykset itsestään tai omasta elämästään muuttuvat, ja elämään lähdetään hakemaan uusia struktuureja.

"Minä oon aina ajatellu, että minä joskus vielä lähen opiskelemaan eteenpäin ja siten varmaan halusin olin niin kauan murehtinut jo sitä avioliittoon, että halusin muuta miettimistä". (4/36/PH)

"Minä olin silloin tuota justii hoitovappaalla ja piti miettiä, että lähenkö entiseen työhön vai mitäkö. Siinä vaiheessa tuli sitten tämä, että halusin nyt jotakin muuta että hain kouluun ja pääsin". (10/35/PäH)

"No mä olin jo aikasemmin ajatellut, että haluaisin vielä lisäkoulutusta, mutta sitten poika oli sen verran pieni ja hänen harrastustensa myötä mulle riitti sitä tekemistä niin paljon, että minä en niinku oikeen voinu ajatella koulutusta". ja sitten minulle tuli vaan semmoinen tunne, että nyt on semmoinen viimeinen mahdollisuus lähteä yrittämään ja satuin vahingossa kuulemaan radiosta, että oli tänne semmoinen lisähaku ja tartuin siihen onkeen ja nyt oon sitten tässä. " (8/47/VMH)

" Mulla oli hirveen rankkaa sitä ennen, kun keskoslapsen synnytin ja siinä oli kaikkee muutakin. Epäiltiin aivovauriota ja kaikkee. Minä kuntoutin sitä lasta ja jumpautin sitä kaks vuotta, kun sitten tilanne laukesi, niin minä päätin hakee koulutukseen. Se oli minulla sellane tunne, että minä voin lähteä opiskelemaan ja minä voin lähteä niinku opiskelemaan hyvällä omalla tunnolla, vaikka on näin iso perhe, että minä oon tehny nyt tässä taas semmosta työtä kuitenkin, että se ajo minut sitten inostuneena siihen opiskelemaan". (1/36/PH)

Muutosvaiheelle näyttää olevan siis ominaista, että naiset alkoivat pohtia elettyä elämäänsä ja siihen liittyviä unohtamiaan unelmiaan sekä kuunnella entistä enemmän yksilöllisiä tarpeitaan. Omien tarpeiden ja pyrkimysten etusijalle asettaminen sekä itseensä panostaminen on tulkittavissa naisten sisäisen muutoksen tarpeeksi (ks. Nieminen, 1990, ks. myös Levinson, 1996, 143). Naiset näyttävät kokevan koulutuksen legitimiiksi, hyväksytyksi keinoksi hakea omaa uutta sfääriä elämäänsä ja sitä kautta tehdä 'irtioton' esimerkiksi perheeseen ja työhön sekä hakea ratkaisuja elämänmuutoksissa tai elämän muuttamiseksi (ks. Blaxter & Tight, 1995). Yksilö luopuu Satu Lähtenmäen (1992) mukaan vakiintuneista käyttäytymismalleista pyrkiessään toteuttamaan itseään ja sisimpiä haaveitaan ja tekee joskus hyvinkin radikaaleja ratkaisuja.

Toisaalta Levinsonin mallissa on tämän tutkimuksen kannalta merkittävää se, että siinä käsitellään ihmisen toiminnan suuntautumisen kehittymistä elämän tavoitteiden ja niitä toteuttavan ja elämäntulkua suuntaavan elämänrakenteen kautta. Siirtymävaihe päättää entisen elämänrakenteen ja luo pohjan seuraavalle vaiheelle. Aikuisiän kehityskulun katsotaan nimenomaan rakentuvan persoonallisuutta ja kasvua eteenpäin vievien siirtymävaiheiden varaan (Lähtenmäki, 1992, 90–92).

6.3 Koulutukseen tulon mahdollistajat

Tutkimukseeni osallistuneiden aikuisopiskelijoiden kokemat koulutuksentulon yhteiskunnalliset ja sisäiset pakotteet johtivat heidät arvioimaan tekijöitä, jotka mahdollistaisivat heidän koulutukseentulonsa, siis pääsemisen siirtymävaiheeseen. Tarkastelen seuraavaksi tutkimukseeni osallistuneiden naisten koulutukseen tulon mahdollistajia.

Naiset olivat yleensä neuvotelleet perhepiirissä omien opintojensa aloittamisesta sekä ennen koulutukseen hakeutumista että sen jälkeen, kun heille oli tullut tieto opiskelijavalinnasta. Useimmiten he olivat keskustelleet puolison kanssa ja vanhempien lastensa kanssa. Neuvottelujen sisältönä olivat arkielämän toimintojen sujuminen sekä ajan saaminen opiskelulle. Naisille näytti olevan *tärkeitä hyväksynnän saaminen opintojen aloittamisille*. Perheen lisäksi tukea opiskelun aloittamiseen haettiin ja/tai saatiin työnantajalta, työtovereilta ja omilta vanhemmilta.

"Miehen ja pojan kanssa keskustelin. Poika sano, että ainako myö opiskellaan yhtä aikaa. Ei pojalla oo mittään sitä vastaan ollu". (5/38/PH)

"Noiden isompien kanssa juttelin ja heillä ei ollut mitään vastaan". (1/36/AH)

"Työpaikalla työkaverit oikeistaan ja just sairaanhoitajien kanssa enemmän mietin sitä lähenkö vai en, mitä se antaa ja onko ehkä työtä ... " (11/40/PH)

Perhesopimukset ja neuvottelut näyttivät olevan perustana naisille opintojen aloittamisessa. Zygmunt Baumanin (1995) käyttämän metaforan mukaisesti kyse on navigoinnista siitä, että naiset pyrkivät selvittämään oman yksilöllisen ratkaisunsa ja valintansa seuraukset ja pohtimaan niiden vaikutuksia muihin perheenjäseniin. Tyypillistä naisille näytti olevan pyrkimys myös osoittaa lähiyhteisölle koulutusprojektin tarpeellisuus ja välttämättömyys sekä osoittaa sen merkitys tulevaisuuden kannalta esimerkiksi työllistymisessä.

"No nyt on kyllä joutunut kaksi ja puoli vuotta nöyristelemään isännän tilipussilla, että hänen varassaan on tää homma mennyt, mutta minä koen, kun minä valmistun ja uskon pääseväni töihin, ainakin välillä, niin tuota taloudellinen tilanne tulee sitten paranemaan tulevaisuudessa. Me saahan takasin vielä tää kaks ja puolivuotta." (7/38/PH)

Puolison kannustava asenne näyttäisi olevan myös erittäin merkittävä tekijä opintojen kuluessa.

"Jossain vaiheessa mulla kävi mielessä tai juteltiin siitä, että olinkohan minä ihan viisas, kun minä tein tämmösen ratkasun, mutta hän silleen on kannustannu, kun kerran läksit, niin nyt käyt vaan loppuun. Niin se vaan sitten on mennyt". (7/38/PH)

"Minulla ei oo niinku kotona ollu mitään ongelmia. Hirveen hyvin mies on kannustannu koko ajan, että kun minulle on joskus tullu semmonen väsymys, että tuntuu että minä en jaksa, mutta hirveen hyvin on saanu kotonta kannustusta, että ei olenkaan siellä ongelmia oo ollu". (5/38/PH)

Toisaalta haastatteluissa tuli esille, että tutkittavat naiset olivat kokeneet saaneensa tukea puolisolta opiskelun lähtötilanteessa, mutta vaikeuksia oli tullut myöhemmin opiskelun kuluessa. Suhde puolisoon oli kärsinyt ja naiset kokivat, etteivät he enää koulutuksen loppuvaiheessa olleet saaneet tarpeeksi tukea.

"Ainoastaan kotona keskustelin, että onko mahdollista ja mitä mieltä on ja sain tuen. Kyllähän se on tuottanut hankaluuksia tässä ihan matkan varrella." (3/38/AH)

"Mun mies rupes olemaan aika väsynyt. Hän sanoi, että jos tämä jatkuis vielä vuos etteenpäin, niin hän ei oikein tietäs, mihin päähän pistäis." (1/36/AH)

Miksi naiset kokivat puolison tuen vähentyneen? Onko puolison tuki tulkittavissa lähinnä naiselle annetuksi luvaksi lähteä opiskelemaan siten, että puolison opiskelu ei saa vaikuttaa tai muuttaa perheen arkielämää.

Tutkimukseeni osallistuneille naisille näytti olevan myös erittäin tärkeitä selvittää taloudelliset tekijät ennen opintoihin sitoutumista.

"Taloudellinen tilanne piti ajatella, onko mahdollisuus ja eikä sitä kyllä niin tarkalleen osannu ajatellakaan ees." (3/38/AH)

Koulutuksentulopäätökseen näyttää tämän tutkimuksen mukaan vaikuttavan myös puolison tulojen vakaus ja perheen lainat.

"Miehellä on semmonen vakaa liikeyritys nyt, että rahallinen puolikin niin oli kondiksessa sitten, niin että pystyin lähtemään". "Rahatilanne oli ihan vakaa". (9/41/PH)

"Asuntolainan sovin sillä lailla pankin kanssa". (4/36/PH)

Osa tutkittavista naisista ei ottanut opintolainaa, vaan opiskeli pelkän aikuisopintorahan ja opintososiaalisten etujen turvin. Opintososiaalisina etuina heille kuului päivittäinen ilmainen lounas koulupäivinä ja ilmainen asuntolapaikka. Perheen taloutta naiset pyrkivät myös helpottamaan työssä käynnillä etäjaksojen aikana. Lisäksi perheissä oltiin valmiita siirtämään hankintoja opintojen jälkeiseen aikaan.

"Lainaa en ottanu, pelkän opintorahan turvin oon menny etteenpäin". (7/38/PH)

"Pari viikkoo ja tälleekin on aina töitä, sekin auttaa rahallisesti ja muuten, että pysyy käymään koulua". (5/38/PH)

Ennen opintojen aloittamista tutkittavat naiset neuvottelivat myös tarvittaessa pankin kanssa lainojen takaisinmaksun lykkäämisestä ja hoitivat opintovapaan hakemisen opintovapaalain (273/79) mukaisesti. Pienten lasten äideille näytti olevan tärkeitä, että lasten päivähoitojärjestelyt olivat kunnossa ennen opintojen alkamista.

"ei muutaku asuntolainan sovin sillä lailla ja tuota ei muutakun sitten ne opintovapaat. Lapsella on entinen hoitopaikka, siinä ei tullu mittään." (4/36/PH)

"Töistä tietenkkin opintovapaata ottamaan ja oikeestaan muuten niinku lasten päivähoito, se on pysynny ihan ennallaan." (6/34/AH)

"En oikeestaan suuria, että opintovapaata ja senhän minä tiesin, että se kuuluu mulle, että sitä ei pystytä eväämään. Jos taloudellisesti aatellaan, niin opintotuet oli sille hyvät ettei tarvinnu ottaa lainaa ja sitten asumislaina, se vähä mitä oli jäljellä, niin siitä pyysin lykkäystä tälle ajalle, että eipä siinä muuta sillee ollu." (2/47/AH)

Oppilaitoksen sijainti vaikutti merkittävästi tutkimukseeni osallistuneiden naisten koulutuspäätökseen. Koulutukseen osallistuminen kotoa käsin oli naisille tärkeää. Tämän tutkimuksen naisista ainoastaan kaksi asui opiskelija-asuntolassa. Toinen kävi kotona kerran viikossa ja viikonloppuisin ja toinen ainoastaan viikonloppuisin. Keskimääräinen matka opiskelupaikkakunnalle oli noin 50 (48,8) kilometriä. Lyhin matka oli puoli kilometriä ja pisin 300 kilometriä.

"Koulutuspaikkakunta oli se, että en hakenut mihinkään muualle kuin tähän ja tähän pääsin". (1/36/AH)

"Just tää matka ja tämä kaikki korvaukset, matkakorvaukset jäi pois sitten, niin että se sitten tulis edullisemmaksi". (5/38/PH)

"Kyllä se oli aika ratkaiseva, että voi kottoo käsin käyvä." (10/35/PäH)

"En oikeestaan mittään muuta, kun tietysti asunto sekin oli täällä, minä pääsin koululle asumaan." (11/40/PH)

"Tämä välimatka ja sitten sain täältä asunnon. Ei kuitenkaan tarvii joka päivä välttämättä kulkea tätä väliä." (7/38/PH)

Aikuisopiskelijoiden kannalta merkittävänä parannuksena pidän koulumatkatuen palauttamista aikuisten ammatillisessa peruskoulutuksessa oleville opiskelijoille (L 637/1998 ja A 841/1998 Lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden koulumatkatuen muuttamisesta).

Koulutuspaikkakunnalla näytti olevan selvästi merkitystä koulutukseen hakeutumisessa perhe- ja taloudellisten tekijöiden vuoksi. Sopiva koulutustarjonta – viimeinen mahdollisuus kaksi ja puolivuotta kestäväan sairaanhoitaja-koulutukseen – loi kysynnän. Koulutustarpeet ja koulutustarjonta kohtasivat. Koulutus koettiin itselle ainutkertaiseksi mahdollisuudeksi ja se näytti voittavan esteet ja koulutukseen oli päästävä.

Koulutusmuodolla ei sen sijaan näyttänyt olevan niin ratkaisevaa merkitystä tutkimukseeni osallistuneiden naisten koulutukseen tulopäätökseen kuin paikkakunnalla. Monimuoto-opiskelun merkityksen naiset näkivät siinä, että se mahdollistaa työssäkäynnin ja kotona työskentelyn etäjaksoilla.

"Olis mahdollista käyvä töissä välillä. Pari viikkoa ja tälleekin on aina työtä. Sekin auttaa rahallisesti ja muuten, että pystyy käymään". (5/38/PH)

"En varmaan ois lähteny, jos minun olis pitäny olla niinku ihan pääsääntöisesti kouluopiskelussa tässä näin. Se on mahdollistanu hirveen paljon niinku sitä vappautta sillä tavalla, kun pystyy työskentelemään kotona". (9/41/PH)

Tutkimuksessani tuli esille myös naisten pettymys monimuoto-opiskeluun. Sen oletettiin olevan vielä vapaampaa ja ottavan yksilöllisyyden vielä paremmin huomioon, eli tutkittavat olivat kokeneet; että kouluorganisaatio on joustamaton eikä vastaa yksilöllisiin tarpeisiin.

"Tuota silloin minä vähän haksahin tuohon monimuotoon, että minä ajattelin, että tää on vielä vappampaa niinku yksilöllisempääkin". (7/38/PH)

Mistä johtuivat naisten virheelliset odotukset monimuoto-opetusta kohtaan? Eivätkö he olleet saaneet riittävästi tietoa ennen opintojensa alkua monimuoto-opetuksesta. Eivätkö koulutuksessa henkilökohtaiset opetussuunnitelmat toimineet?

Koulutuspäätöksensä tekemisen tutkimukseni naiset näyttivät pyrkivän ajoittamaan elämänsä kokonaisuudessa ns. sopivaan vaiheeseen. Tämä sopiva vaihe näytti merkitsevän sitä, että naiset pyrkivät koulutusprojektiinsa lähtiessään huomiomaan perhetilanteensa ja suunnittelemaan elämänsä siten, että tietty opiskeluaika mahdollistuisi hänelle. Toisaalta naisten tarinoista tuli myös esille, että he ovat saattaneet joutua elämänkulkunsa jossakin vaiheessa jo lykkäämään koulutukseen menoaan ja jäädä odottamaan vuoroaan.

"No elämäntilanne oli semmosessa sopivassa kohassa, oli mahdollista opiskelun aloittaminen". (10/35/PäH)

"Nyt tuntu, että nyt on se vaihe, että on nyt on päästävä". (13/25/PH)

"Minulla oli mahdollisuus lähteä opiskelemaan, kun nuo lapset on nuin isoja (20- ja 17-vuotiaat)". (14/42/PH)

Elämäntilannetekijöistä perhevaihe näyttää olevan erityisesti luomassa tätä sopivaa vaihetta. Kun vanhemman roolin velvollisuudet vähenevät, naiset kokivat voitavansa ryhtyä pohtimaan omaa elämäänsä ja toteuttamaan omia pyrkimyksiään.

"Minä oli lähes kolmikymppinen, kun minä rupesin itelleni ammatillista koulutusta hakemaan. Mä menin nuorena naimisiin 17 vanhana ja tuota sitten lapsia tein siinä välissä." (neljä lasta) (7/38/PH)

"Kymmenen vuotta minä olen halunnut kouluun, mutta se on aina siirtynyt ja siirtynyt." (3/38/AH)

"Ehkä se on ollu mulla vähän semmosena pitkäntähtäimen tavoitteena tää sairaanhoitajakoulutuksen saaminen." (12/30/PH/LH)

Carol Gilligan (1982) korostaa kuitenkin, että naiset ovat taipuvaisia näkemään maailman erilaisina suhteina ja saattavat pitää eristäytymistä pelottavana, kun taas miehet pitävät itseään autonomisena ja kokevat läheisyyden pelottavana. Tutkijat puhuvatkin miesten keski-ään aamunkoitosta tarkoittaen

Giliganin (1982) mukaan sitä, että miehet huomaavat läheisyyden ja ihmissuhteiden merkityksen; "sen, minkä naiset ovat tienneet alusta alkaen".

Gilligan (1982) erottaa kolme eri tasoa huolenpidon etiikassa: *Omasta selviytymisestä huolehtimisen tason* (Care for one's own survival). Yksilö tuntee erillisyyden eikä ole yhteydessä toisiin. Ristiriitaa omien ja toisten tarpeiden välillä ei ole, koska vain edelliset huomataan. Ongelmia on silloin, kun omat tarpeet ja halut ovat keskenään ristiriidassa. Kun tällaista käyttäytymistä aletaan pitää itsekäänä, tapahtuu kehitystä seuraavalle tasolle, *toisista huolehtimisen* (Care for others) tasolle. Kyse on uudesta näkökulmasta minän ja muiden välillä, mikä merkitsee uudenlaista vastuuta. Vastuu käsitetään jopa uhrautuvaisuudeksi, jossa hyvyys merkitsee huolenpitoa muista. Varotaan vahingoittamasta toisia ihmisiä ja otetaan huomioon toisten tarpeet, mutta omat tarpeet kielletään tai jos niitä esiintyy, ne aiheuttavat syyllisyyden tunteita. Tämä vaihe sisältää käsityksen perhettään palvelevasta naisesta. Kolmanteen vaiheeseen siirrytään, jos ja kun itsensä kieltäminen ja toisista huolehtiminen joutuvat sovittamattomaan epätasapainoon.

Kokonaisuudesta huolehtimisen (Care for Integrity) taso tarkoittaa, että omasta itsestä huolehtimista pidetään oikeutettuna. Jännitys itsekyyden ja vastuun, tai vastuun muista ja vastuun omasta itsestä, välillä muuttaa suhteiden dynamiikkaa. Vaikka huolenpito säilyykin keskeisenä periaatteena, se laajenee käsittelemään myös oman itsen. Koska minä on riippuvainen myös toisista ihmisistä, on oikein ottaa huomioon myös omat tarpeensa. Pohdittaessa oikeuksia ja oikeudenmukaisuutta otetaan huomioon kontekstuaaliset tekijät. Vaikka naiset itsenäistyvät, niin heille on yhä tärkeää vastavuoroisen riippuvuuden ja huolenpidon teemat. Gilligan (1982) näkee myös, että tätä kautta nainen saavuttaa elämässään kypsyyden, johon kuuluu kaksi puolta: oikeudenmukaisuus ja huolenpito.

"On sillä lailla, että minä läksin siltä pohjalta, että ensin on lapsi että minä hoian nämä koulut sitten ku se on nukkumassa, se on niinku siinä ensin. Että kyllä se pitkälti on se minun elämä niinku sillee, että lapsi ja tämä koulu". (4/36/PH)

Katri Komulaisen (1994) tulkinta Gilliganin näkemyksestä on reflektiivinen huolenpito. Komulaisen mukaan naisten koulutukseen hakeutumisen taustalla näyttää olevan heidän elämänkulkunsa myötä muuttunut tapansa hahmottaa ihmissuhteet keskinäisenä riippuvuutena, mihin sisältyy ajatus toimia vastuullisesti myös itseä kohtaan niin, että yhteys muihin ihmisiin säilyy. Reflektiivinen huolenpito sisältää sekä huolenpidon muista että itsestä, jolloin riippuvuutta ei enää pidetä vapauden ja autonomian negaationa, vaan lähtökohtana naisen itsemäärätelylle. Vastuurationaalinen toiminta voi Komulaisen mukaan sen sijaan johtaa itsenäisyyden menetykseen. Nainen luopuu omista tarpeistaan ja intresseistään toisten tarvitseman huolenpidon vuoksi, eli naisten valinnat ovat ensisijaisesti valintoja perheen hyväksi ja vasta toissijaisesti heidän omia valintojaan. (ks. myös Anttonen, 1997.) Väitöskirjatutkimuksessaan Komulainen (1998) tulkitsee puolestaan naisen itsenäistymisen perustaksi etäisyyden ottamisen naiseuteen ja äitiyteen ja sitä kautta vapautumisen.

Mielestäni tutkimukseeni osallistuvilla naisilla itsenäistymiseen liittyi yhä vastavuoroisuuden ja huolenpidon teemat eli heidän huolenpidon etiikkansa oli kokonaisuudesta huolehtimista. Naisten valinnat olivat myös monesti ensi-

sijaisesti valintoja perheen hyväksi ja vasta toissijaisesti heidän omia valintojaan. Tämä tulee esille esimerkiksi perheen sisäisen työnjaon säilymisenä koulutuksen aikana tai oman opiskelun ajoittamisessa aamuvarhaiseen, iltamyöhään ja yöhön, kun muu perhe nukkui. Naiset kävivät myös työssä opiskelun ohessa helpottaakseen perheen taloudellista tilannetta. Äitiyden korostuminen näkyi myös syyllisyytenä ja riittämättömyyden tunteina lapsia kohtaan.

6.4 Aikuiskoulutukseen osallistuminen

Aikuiskoulutukseen osallistuneiden määrä Suomessa on lisääntynyt 1970-luvulta alkaen. Irja Blomqvistin ja muiden Aikuiskoulutustutkimuksen 1995 Aikuisopiskelu Suomessa (1997) mukaan vuonna 1995 osallistui erityisesti aikuisia varten järjestettyyn ja organisoituun aikuiskoulutukseen 1.6 miljoonaa opiskelijaa. Luku nousee noin 1.8 miljoonaan, jos lasketaan mukaan myös ne aikuiset, jotka olivat etupäässä nuorisosaasteen koulutuksessa. Kaikista työvoimaan kuuluvista 18–64-vuotiasta 63 % oli kiinnostunut menemään lähivuotina ammatilliseen lisäkoulutukseen. Määrä on siten noin 1.5 miljoonaa työvoimaan kuuluvaa henkeä. Eniten aikuiskoulutukseen osallistui 30–54-vuotiaat. Yli 54-vuotiaat ovat kuitenkin tutkimuksen mukaan lisänneet osallistumisestaan eniten 1990-luvulla. Naiset ovat miehiä innokkaampia aikuisopiskelijoita. Naisista osallistui aikuisille järjestettyyn koulutukseen 53 % ja miehistä 43 %. Pitkälle koulutetut osallistuvat aikuiskoulutukseen eniten.

Suurin osa aikuiskoulutuksesta on ammatillista. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa oli vuonna 1995 noin miljoona aikuisikäistä, mikä on 43 % työvoimasta. Naiset osallistuvat myös ammatilliseen koulutukseen aktiivisemmin kuin miehet. Ammatillisia opintoja oli suorittanut naisista 46 % ja miehistä vastaavasti 39 %. Eniten työhön tai ammattiin liittyvään koulutukseen osallistui 45–54-vuotiaat. Suurin osa työhön tai ammattiin liittyvästä koulutuksesta on työnantajan tukemaa henkilöstökoulutusta. Tällaiseen koulutukseen palkansaajista osallistui noin 52 %. Omalla kustannuksella työhön tai ammattiin liittyvään koulutukseen osallistui noin kuusi prosenttia. Myöskin tähän omaehtoiseen ammatilliseen koulutukseen osallistui naiset yleisemmin; 71 % osallistujista oli naisia.

Blomqvist ja muiden tutkimuksen (1997) mukaan naiset näyttävät luottavan koulutukseen enemmän kuin miehet, ja näin on ollut viimeiset viisitoista vuotta. Koulutus on ollut naisille välttämätön kilpailuaseman takaamiseksi sukupuolten mukaan eriytyneillä työmarkkinoilla. (ks. Suikkanen, 1998) Toisaalta koulutus näyttää yhä edelleen myös kumuloituvan. Koulutus luo koulutustarvetta. Koulutuksesta ovat enemmän kiinnostuneita ne, joilla on jo korkeampi pohjakoulutus, huolimatta aikuiskoulutustarjonnan ja koulutukseen osallistumisen kasvusta.

Myös sukupolvien väliset koulutuserot ovat yhä edelleen suuret. Suuren murroksen sukupolven (1940–1955 syntyneet) kuuluville on ominaista koulunkäynnin pidentyminen ja erityisesti ammatillinen koulutus. Koulutustason kohoaminen näkyy jo tässä ikäryhmässä selvästi. Yli viidennes tämänikäisistä

on suorittanut ylioppilastutkinnon ja puolet ikäryhmästä on suorittanut ammatillisen tutkinnon.

Lähiösukupolvelle eli 1956-1965 syntyneille koulutus on keskeinen tekijä. Heistä suurin osa on suorittanut koulunsa rinnakkaiskoulujärjestelmän mukaan ja osa nuoremmista tasokurssillisen peruskoulun. Koulutustason kohoaminen on selvää verrattuna edeltäviin ikäluokkiin. Ennusteen mukaan 40 % tästä ikäryhmästä suorittaa ylioppilastutkinnon ja vuoteen 2000 mennessä vajaalla 80 %:lla on ammatillinen tai korkeakoulututkinto. (Kuusi, 1990, 29–34)

Rinne ja Salmi (1998, 170) näkevät, että sukupolvien välisten koulutuserojen ollessa suuria olisi yksilöiden elämänkulkua ajatellen täysin luontevaa, että myös myöhemmällä ilällä opiskelu lisääntyisi. Pelkästään hyvin koulutettujen nuorten panos ei heidän mukaansa riitä innovaatioiden ja kehityksen lähteeksi, vaan yhteiskunnat tulevat tarvitsemaan myös iäkkäämmän ja kokeneemman väestön osallistumista.

Lähes puolet yli 45-vuotiaasta aikuisväestöstä toimii kuitenkin vielä työelämässä vailla varsinaista ammatillista peruskoulutusta, mitä on pidetty 1990-luvun lopun ammatillisen aikuiskoulutuksen haasteena. Tätä haastetta lisäävät työelämän nopea muutos, tietotekniikan kehitys, korkea työttömyys, ikärakenteen muutos ja ikäryhmien väliset koulutuserot sekä työelämän kiihtyvä paine, josta seuraa, ettei ihmisille jää aikaa ja voimia ylläpitää ja kehittää osaamistaan.

Aikuiskoulutuksen polarisoituessa, on koulutuksellisen tasa-arvon lisäämisen keinona pidetty niiden aikuisten asenteiden muokkaamista koulutusmyönteisemmiksi, jotka eivät osallistu aikuisopintoihin. Esimerkkeinä tästä työstä ovat muun muassa Aikuisopiskelijan viikko ja hallituksen vuonna 1997 hyväksymä kansallinen ikäohjelma vuosille 1998–2002.

Tämä aikuiskoulutukseen osallistumisen tilastollinen tarkastelu osoittaa, että tutkimukseeni osallistuneet naiset edustavat tyypillistä aikuisopiskelijaryhmää. He ovat pääosin 30–54-vuotiaita naisia, jotka osallistuivat omaehtoiseen ammatilliseen koulutukseen luottaen koulutushyvään.

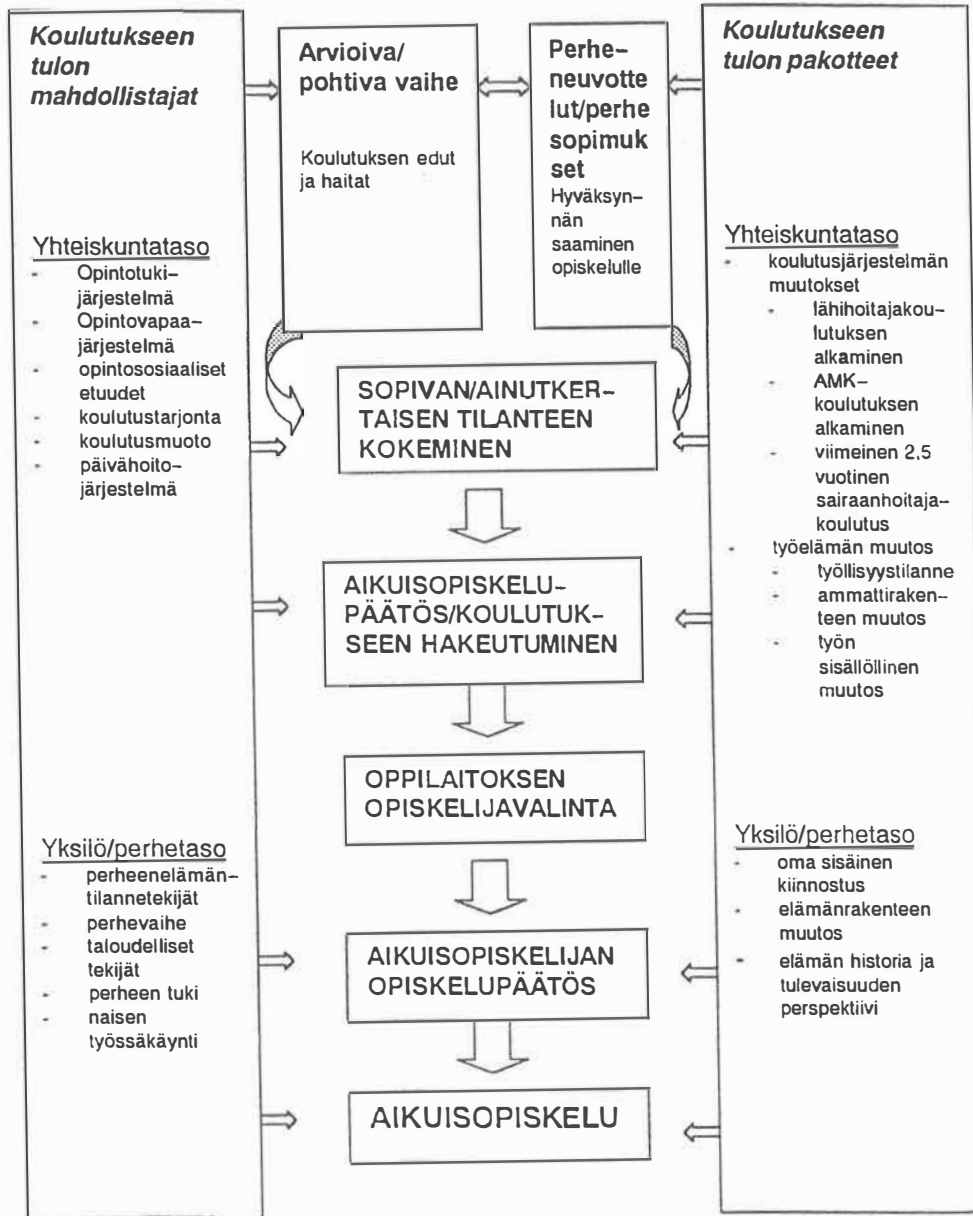
6.5 Tiivistelmä naisten koulutus päätökseen liittyneistä tekijöistä

Tutkittavien naisten koulutus päätös oli kaksipuolinen valintaprosessi. Naiset itse tekivät ensinnäkin elämänsä koulutukseenhakeutumispäätöksen, johon näytti jo liittyvän harkintaprosessi eli moratoriovaihe, jossa he pohtivat elämäntilannettaan, koulutusjärjestelmän mahdollisuuksia ja tukijärjestelmiä sekä neuvottelivat perheensä kanssa ja tekivät sopimuksia perheen arjen sujumisesta sekä ajan saamisesta opiskelulle. Neuvotteluja naiset kävivät arkielämän sujumisesta ja lasten hoidosta myös isovanhempiensa ja appivanhempiensa kanssa. Pankin kanssa he neuvottelivat lainoista, ja työnantajien kanssa opintovapaasta ja virkavapaudesta sekä työssäkäynnistä lomien ja etäjaksojen aikana. Työvoimatoimistoista naiset hakivat ennen opintojensa alkamista tietoja opintotukiasioista. Pienten lasten äidit kävivät neuvotteluja päivähoitojärjestelyistä perhepäivähoidonhajaajien kanssa. Naiset pyrkivät myös selvittämään ennen opintojensa alkamista sairaanhoitajatyötovereiltaan sairaanhoitajakoulu-

tuksen sisältöjä ja sairaanhoitajien työllistymistä. Ennen kaikkea naisille näytti olevan keskeistä hyväksynnän saaminen elämänkulkunsa siirtymävaiheelle. Tutkittavat naiset pyrkivät myös ajoittamaan opintonsa sopivaan vaiheeseen, johon vaikuttivat ennen kaikkea perheen elämäntilannetekijät eli perhevaihe ja perheen taloudellinen tilanne. Ainutkertaiseksi koettu tilaisuus vaikutti myöskin selvästi naisten päätöksiin. Tätä ainutkertaiseksi koettua tilaisuutta olivat luomassa viimeinen kaksi ja puolivuotinen sairaanhoitajakoulutus, koulutuspaikkakunta, osin koulutusmuoto sekä joillakin tutkittavilla myös oma ikä. Toisaalta oppilaitos suoritti kaksivaiheisen valintaprosessin jälkeen opiskelijavallinnan, eli koulutukseen osallistujat valikoituivat testien ja psykologi- ja opettajahaastattelujen perusteella. Tämän jälkeen aikuisopiskelija joutuu vielä vahvistamaan kirjallisesti tulonsa oppilaitokseen. Ennen kirjallista vahvistamista perheissä käytiin uudestaan arvioivaa keskustelua koulutukseentulosta sekä neuvotteluja kotiasioista. Yhtenä keskeisimmistä asioista oli perheen taloudellinen tilanne.

Kouluttautumisosprosessin aikana näyttävät toisaalta koulutuksen mahdollistajat muuttuvan, selvimmin perheen tuki sekä taloudelliset tekijät. Perhesopimuksia tehdään ja neuvotteluja käydään perheissä koko koulutusprosessin ajan. Toisaalta tutkittavien koulutus päätöstä näyttää ohjaavan pakko suunnitella ja tehdä valintoja omassa elämässään. Tutkittavat naiset näyttävät olevan myös enemmän tai vähemmän tietoisesti hankkimassa ammattia ja varmistamassa tulevaisuuden työpaikkoja sekä parantamassa nykyisiä työmarkkina-asemiaan. He ovat siis tiedostaneet kouluttautumisen oman yhteiskunnallisen asemansa varmistamiseksi kilpailutilanteessa. Koulutus päätös on yksilön elämässä myös elämänpoliittinen ratkaisu. Se on omaa elämää koskeva periaate-ratkaisu ja taitekohta, jossa yksilö rakentaa tulevaisuuttaan sekä tulkitsee siihenastista elämänsä ja itseään uusista näkökulmista (ks. Roos & Hoikkala, 1998). Koulutuksella naiset näyttävät etsivän paikkaansa toisaalta työelämästä ja toisaalta etsivän "itseään". Koulutus on kestoltaan ja tavoitteiltaan etukäteen määritelty projekti, johon nainen sitoutuu, ja pyrkii luomaan itselleen opiskeluelämäntavan. Jotkut naisista kokivat, että koulutus päätös oli heidän elämässään viimeinen mahdollisuus, ja joillekin se oli viimeinkin mahdollisuus (ks. Kilpeläinen, 1998).

Kuvioon 4 olen koonnut tutkittavien naisten koulutus päätökseen liittyneet tekijät.



KUVIO 4 Tutkittavien naisten koulutuspäätökseen liittyneet tekijät

7 AIKUISKOULUTUS OSANA ARKIELÄMÄN KOKONAISUUTTA

Seuraavaksi tarkastelen, miten aikuisopiskelu mahdollistui tutkittavien naisten elämänkulussa ja mitä naisten elämässä tapahtui koulutuksen kuluessa. Oletukseni on, että koulutusprosessin koetut edut ja haitat tulevat esiin suhteessa muihin arkielämän osa-alueisiin, perheeseen, työhön, vapaa-aikaan ja ihmissuhteisiin.

Yhteiskunnan modernisoitumisen seurauksena ihmisen elämä on jakautunut selkeästi toisistaan erottuviin sfääreihin, alueisiin, kenttiin, joilla ihmiset sukkuloivat ja joutuvat tekemisiin erilaisten sääntöjen, rajoitusten sekä resurssien kanssa (Fornäs et al., 1993). Koulutukseen osallistuminen merkitsee uuden sfäärin tuloa naisen elämään sekä tilan ja ajan ottamista ja jakamista uudelleen eri sfäärien, perheen, työn, vapaa-ajan ja ystävein kesken. Annikki Järvisen (1996) mukaan käytettävissä ei ole kuitenkaan riittävästi tutkimustietoa siitä, miten aikuisopiskelijat kokevat tutkintotavoitteisessa koulutuksessa työn, koulutuksen, perheen ja vapaa-ajan integraation ja minkälaisia henkilökohtaisia ratkaisuja ja orientaatioita tämä niveltäminen tuottaa.

Aikuisopiskelijan suunnitelmallista pyrkimystä niveltää toisiinsa työ, vapaa-aika, koulutus ja perhe Jack Mezirow on kuvannut (1991) integriteetti-käsitteen avulla. Integriteetti-käsitteen mukaan reflektiivisen tarkastelun seurauksena on transformaatio eli kokemusten tulkintaa koskevan viitekehyksen muuntuminen. Koulutus luo naisen elämänkulkuun uuden poikkeuksellisen elämänvaiheen, joka edellyttää sitoutumista koulutusprojektiin ja kaikkien elämäkokonaisuuden osa-alueiden sovittamista tähän määräaikaiseen projektiin. (ks. Järvinen, 1996) Koulutusprojektin aikana aikuisen lopullisena päämääränä on pyrkimys integriteettiin eli suunnittelun avulla tuotettuun uuteen itseprojektiin ja uuteen elämäntapaan sitoutumiseen.

Lähden nyt tarkastelemaan, miten tutkimukseeni osallistuneet naiset pyrkivät integroimaan koulutuksen osaksi muuta arkielämänsä kokonaisuutta aikuisopiskelijoiden orientaatiomallien avulla.

7.1 Aikuisopiskelijoiden orientaatiomallit

Tarkastelen naisten arkielämän kokonaisuuden eri osa-alueiden nivoutumista toisiinsa koulutuksen aikana. Carol E. Kaswormin (1990) käyttämien aikuisopiskelijan opiskelun orientaatiomallien avulla.

Kasworm tutki työelämästä yliopisto-opetukseen tulleita aikuisopiskelijoita, sekä miehiä että naisia, ja tunnisti tulosten pohjalta neljä orientaatiomallia: *konfliktimalli*, *sopeuttava malli*, *vetäytymismalli* ja *transformoiva malli*. Mallien osa-alueina tarkasteltiin aikuista oppijana, aikuista opiskelijana ja aikuisen elämänpiiriä.

Konfliktimallin edustajat näkivät itsensä ja maailman olevan konfliktissa korkeakouluympäristön kanssa. He näkivät elämässään olevan monenlaisia konflikteja, mutta katsoivat selviävänsä niistä henkilökohtaisen oppimisprojektinsa avulla. Koulutus ja oppiminen olivat välineitä konfliktien ratkaisuun.

Sopeuttava malli jakaantuu kolmeen alatyyppeihin: *Validoitua eksperttiyttä* edustavat aikuisopiskelijat halusivat opiskelun takaavan heille ennen kaikkea varman pääsyn työpaikkaan. Koulutuksen tehtävänä oli validoida eli laillistaa opiskelija tiettyyn ammattiin ja työhön. *Mitoitetun eksperttiyden edustajat* näkivät opiskeluaktiviteetit ajankäytön viitekehyksessä. He tasapainoilivat koko ajan riittämättömän aikaresurssin kanssa täysipäiväisen työn, perheroilien ja yhteiskunnallisten tehtävien ja harrastusten ristipaineessa. Mitoitetun eksperttiyden edustajat halusivat nopeutetun opetussuunnitelman sekä epäolennaisen informaation karsimista. *Tutkimusmatka eksperttiyden edustajat* nauttivat oppimisesta oppimisen vuoksi. Heille sitoutuminen opiskeluun oli osa heidän elämänmuutostaan. Oppiminen oli joko matka uusiin maailmoihin tai huomion kiinnittämistä nykyisen elämän muutostarpeisiin.

Vetäytymismallin edustajat puhuivat vieraantumisen, ahdistuksen ja eristyksissä olemisen ja torjutuksi tulemisen tunteistaan. Heidän mielestään heidän kokemustaan ja pätevyyttään eivät opettajat arvostaneet, minkä vuoksi heidän itsetuntonsa oli laskenut.

Transformaatiomallin edustajat puhuivat puolestaan omasta sisäisen oppimisen arvostaan, sitoutumisestaan opiskeluun voidakseen tarkistaa ja laajentaa arvosanojaan, perspektiiviään ja uskomuksiaan. He sovelsivat ja kokeilivat oppimaansa eri yhteyksissä. He edustivat transformoivaa oppijaa eli heillä oli kyky muuntaa oppimaansa elämän eri yhteyksissä jatkuvassa toiminnan ja reflektion vuorovaikutuksessa. He myöskin sitoutuivat voimakkaasti oppimisprosessiin. He toivat omia työ- ja elämäkokemuksiaan opetustilanteisiin. Heillä oli itseluottamusta ja uskoa omaan opiskelukompetenssiinsa.

Kaswormin mallin soveltamisessa tähän tutkimukseen, jossa tutkitaan aikuiskoulutuksessa olevia opistoasteen sairaanhoitajaopiskelijoita on otettava huomioon, että Kasworm tutki amerikkalaisessa korkeakouluympäristössä opintojen ohella työssä käyviä sekä mies- että naiskorkeakouluopiskelijoita.

Suomessa Järvinen (1996) on tarkastellut terveydenhuollon kandidaattikoulutukseen osallistuneiden naisaikuiskopiskelijoiden opiskeluorientaatiota, muun elämänvaiheen niveltymistä opiskelun rinnalle sekä opiskelun ja oppimisen kiinnittymistä omaan työhön ja työorganisaation Kaswormin (1990) malleja

soveltaen. Järvinen tutki 34:ää terveydenhuollon kandidaattikoulutuksen naisaikuiskielijää, jotka opiskelivat työn ohessa. Tutkimuksessa olivat Karwormin (1990) malleista selkeimmin tunnistettavissa sopeuttava malli ja transformaatiomalli. Sen sijaan konfliktimallia ja vetäytymismallia Järvinen ei tunnistanut tutkimuksissaan.

Omassa tutkimuksessani olivat myös selkeimmin tunnistettavissa Kaswormin malleista transformoiva malli ja sopeuttava malli. Olisivatko keskeyttäneet opiskelijat edustaneet konfliktimallia tai vetäytymismallia?

Transformaatiomalli tuli esille tutkittavien kuvatessa omaa sisäistä oppimistaan ja sitä, kuinka he ovat voineet laajentaa ja tarkistaa omia mielipiteitään ja perspektiivejään. Tutkittavat naiset kertoivat myös, kuinka he voivat hyödyntää oppimaansa työelämässä.

hyöty on siitä "että tosissaan, kun paremmin pystyy potilaita ja asiakkaita hoitamaan, niin pystyy antamaan enemmän". "Minä ajattelen asioista ihan eri tavalla kun ennen". (3/38/AH)

"Niinku ruppee ajattelemaan laaja-alaisemmin asioita ja niin just sillee laaja-alaisesti ruppee kattomaan ja ymmärtää joitakin asioita tällä hetkellä paremmin kun aikaisemmin ja ossaa sillee yhittää". (5/38/PH)

Kaswormin sopeuttavasta mallista olivat tässä tutkimuksessa tunnistettavissa validoidun eksperttiyden malli, tutkimusmatka eksperttiyden malli ja mitoitettun eksperttiyden malli:

Validoidun eksperttiyden malli oli tunnistettavissa teemahaastatteluisissa ja varsinkin ryhmähaastattelussa kuukautta ennen ryhmän valmistumista. Naiset odottivat ja toivoivat tutkinnon avaavan työelämässä portin uusiin, koulutustasoa vastaaviin työelämäpositioihin. Tulevaisuuteen naiset näyttävät suhtautuvan positiivisesti luottaen lupauksiin, uskoen ja toivoen, että sairaanhoitajan töitä on.

"ihan ens kesästä lähtien on luvattu sairaanhoitajan töitä. Sinne tulee kaiken kaikkiaan viisi sairaanhoitajan virkaa auki". (1/36/AH)

"on laajemmat mahdollisuudet hakke lühikunnista ja kaupungeista, että en oo pelkästään oman paikkakunnan varassa". (7/38/PH)

"toivottavasti pääsen töihin joskus". (13/25/PH)

Tutkimusmatka eksperttiyden malli tuli esille tutkimuksessani siten, että naiset alkoivat kyseenalaistaa aiemman näkemyksensä mukaisia asioita ja ryhtyivät etsimään muita vaihtoehtoja elämäänsä. He alkoivat pohtia elämänsä, omaa minäänsä ja toimintaansa sekä sosiaalista kontekstiaan.

"Että kun on niin paljon itsenäistynyt, että en tiä mitä ratkaisuja nyt sitten keväällä tulee suhteessa puolisoon." (3/38/AH)

Kaswormin malleista on parhaiten tunnistettavissa tutkimuksessani mitoitettun eksperttiyden malli eli koulutuksen näkeminen ajankäytön viitekehyksessä.

Mitoitettun eksperttiyden malli tuli esille ensinnäkin siinä, että tutkitut naiset kertoivat koulutuksen alkuvaiheen tuttuudesta, joka aiheutti heille pettymyksiä ja jonka vuoksi he esittivät koulutusajan lyhentämistä. He siis halusivat nopeutettun opetussuunnitelman ja epäolellaisen informaation karsimista koulutuksesta. He olivat pettyneitä kouluttajien opetuksen tasoon ja ajankoh-

taisen tiedon puutteeseen ja pitivät hoitoluokkia huonona laboraatio-opetuksen oppimisympäristönä.

"Minulla on niin lähellä se perushoitajakoulutus sit kuitenkin, että niinku hirveesti toistoo, että tuntu, että ei jukra onko tää nyt sitä ihan samaa, että oikeistaan nyt vasta tämän viime elokuusta niinku tää on ollu semmosta uutta ja tälle, kun on ollu työharjoittelu ja vähän tullu enempi asiaa niinku sairaanhoitaja tätä koulutukseen.. tuntuus että.. niinku semmonen pikkasen semmonen kyllästyminen tuli kyllä yhdessä vaiheessa, että ei jukra tää on samoja asioita nyt.. että hukkaan menee". (5/38/PH)

"Pienoinen pettymys, että alussa oli ainakin valtavan paljon semmosta päälekkäistä tietoo, semmosta itsestään selvyvyyksiä. Minä koin jotenkin, kun oltiin kaikki kuitenkin perushoitajia tai lähes kaikki aikaisemmalta koulutukselta, että tuli paljon semmosta turhaa. Ois voinut käyttää sen jotenkin muutenkin hyödyksi". (7/38/PH)

"Aika paljon semmosta, mitä ois voinu karsia. Lyhyempi aikakii olis riittäny". "Minusta tämän ois voinnu lyhentää, kun ollaan aikuisia ihmisiä, et joitakin semmosia aineita ois voinnu jättää pois. Tämmöset ryhmätyöt." (4/36/PH)

Mitä on itse asiassa koettu tuttuus opetuksessa? Onko opiskeltavilla asioilla sairaanhoitajakoulutuksessa uusi näkökulma? Käydäänkö asiat perusteellisemmin ja syvemmin läpi sairaanhoitajakoulutuksessa kuin kouluasteen koulutuksessa? Mikä on todellinen oppimisen taso tutuiksi koetuissa asioissa? Eikö henkilökohtaiset opetussuunnitelmat toimineet? Näitä kysymyksiä voi mielestäni esittää koetusta tuttuuden ja päällekkäisyyden ilmiöstä. Diagnostinen arviointi voisi toimia molemmille sekä opiskelijalle että kouluttajalle todellisen oppimistarpeen osoittajana.

Toiseksi mitoitettun eksperttiyden malli tuli ennen kaikkea esille koulutusprojektin aikana tutkittavien pyrkiessä sovittamaan yhteen koulutusta, perhe-elämää, työtä ja vapaa-aikaa, vaikka tutkittavat naiset olivat kokeneet, että heidän elämässään oli sopiva vaihe opiskelun aloittamiselle. Kotityöt ja lapsista huolehtiminen vievät naiselta aikaa opinnoista ja omasta levosta. Naiset kokivat, että aikaa on liian vähän ja että se pirstoutuu liikaa, mikä aiheutti väsymystä. (vrt. Prokop, 1981, Korhonen, 1998.) Väsymystä aiheutti lisäksi se, että perheen takia opiskelu pyrittiin ajoittamaan iltamyöhään tai yöhön, joten yöunet jäivät vähäiseksi. Naisten väsyminen ei ole ihme, sillä Eeva Jokisen tutkimien naisten elämänkertojen mukaan (1996) perheen stressi aiheuttaa jo sinällään väsymystä. Jokisen mukaan varsinkin pienten lasten äidit käyttivät kirjoituksissaan väsymystä ilmaisevia sanontoja.

"Ikinä ei oo sitä vapaa-aikaa". (3/38/AH) "Aika on niin kortilla". (10/35/PäH) "Ystävälle jää aikaa vähän." (6/34/AH)

"Käänteisenä puolena on just tää ajan vähyys.. että ei jää aikaa sitten perheelle niin paljon ja näille omille harrastuksille, että ne on pitäny jättää". (14/42/PH)

"Hirveen tiukille mennään kyllä – minusta tuntuu, että ihan äärirajoille". (3/38/AH)

"Jossain vaiheessa mulla kävi mielessä tai juteltiin siitä, että olinkohan minä ihan viisas, kun minä tein tämmösen ratkasun". (7/38/PH)

"Ja tuota on ollu hyvin vaikeetakin sillä tavalla, että sitten loppujen lopuks tuntu josakin vaiheessa viime keväänä, että minä en jaksu koulukaa sen takia käydä ja tuota mut sitten siitä minä oon päässyt kyllä sitten yli ja oon takasin niinku, oon jaksanu käydä koulua, että tosiaan voimat oli aika lopussa." (8/47/VMH)

Koulutus muutti naisten ajankäyttöä. Naiset pyrkivät ajoittamaan opiskelunsa iltamyöhään, yöhön tai varhaiseen aamuun, jolloin muu perhe nukkui, ja näin he pyrkivät antamaan aikaansa perheelle ja suorittamaan perheen koti-

töitä, minkä seurauksena opiskeluaika puolestaan vähenee. Naisten koulutusprojekti näkyy myös perheissä ajankäytön tarkempuna suunnitteluna ja aika-
taulujen yhteen sovittamisena.

"Ensin on lapsi, ett minä hoian nämä koulut sitten ku se on nukkumassa, se on niinku siinä ensin". (4/36/PH)

"Paljonhan sitä joutuu yöaikaan lukemaan. Minäkii on aina aamuyöstä aina nousu tentteihin lukemaan, että minä en ossaa illasta lukkee ja väsyttää sitten. Loppua kohdi tuntuu, ettei ennee kehtoo nousta ees aamuyöstä. Minä nousein aina neljältä". (6/34/AH)

Tulkitsen naisten vastauksista äitiyden ja uhrautumisen korostumisen sekä pyrkimyksen pitää perhe-elämä mahdollisimman muuttumattomana opiskelun aikana.

7.2 Koulutuksen ja perheen yhteen sovittaminen

Tämän luvun tehtävänä on tarkastella, miten naiset pyrkivät ottamaan koulutuksen osaksi sen hetkistä arkielämän kokonaisuuttaan. Miten he yhteensovittavat koulutuksen, perhe-elämän, työn ja vapaa-ajan elämässään kouluttautumisprojektin aikana.

Tutkimustuloksissa tulee selvästi esille koulutuksen ja perheen yhteen sovittamisesta aiheutunut ambivalenssi. Kyse on pitkälti siitä ambivalenssista, jonka naisen koulutuksen tuottama yksilöllistymisprosessi aiheuttaa suhteessa vastakkaisten periaatteiden mukaan strukturoituneeseen rakenteeseen eli perheeseen. Perheyhteisyyden myytti ja individualismi törmäävät yhteen.

Teollinen yhteiskunta erotti produktion ja reproduktion ja synnytti sukupuoliroolit, joiden mukaan naisten osaksi tuli elinikäinen sitoutuminen perheeseen ja miesten osaksi ansiotyö. Tämän näkymättömän sukupuolisopimuksen keskeinen sisältö oli naisten suostuminen palkattomaan kotityöhön ja miesten vapautuminen osallistumaan täysipainoisesti omalla työuralleen. Parsonilaisen mallin tavoin sukupuoliroolit nähtiin funktionaalisina, toisiaan täydentävinä. Naisen rooli oli ekspresiiivinen ja miehen instrumentaalinen. Mies edusti julkista ja nainen yksityistä. Tästä lähtökohdasta naisen oli valittava joko työ ja koulutus tai perhe. (ks. Jallinoja, 1985, Parsons & Bales, 1956.)

7.2.1 Kotitöiden jakaminen

Naiset hoitavat suomalaisessa yhteiskunnassa yhä suurimman osan kotitaloudesta, joten tasa-arvo kotitöiden jakamisessa on edelleen toteutumatta. Selvimmin naiselle kuuluvia kotitöitä ovat leipominen ja vaatehuolto. Nainen laittaa myös ruan, pesee astiat, siivoaa ja hoitaa lapsia huomattavasti enemmän, kuin mies. Nainen siis huolehtii sitovista päivittäisistä tehtävistä. Miehellä kuuluvat perinteiset kodin korjaus- ja huoltotyöt, joita tehdään tarvittaessa. Tämä perinteinen perheen työnjako vahvistuu lasten synnyttyä. Kotitaloustyöt säilyvät naisten tehtävinä lasten vartuttuakin. Naiset kokevat olevansa yleensä myös yksin vastuussa useimmista kodin töistä, kuten pyykinpesusta, ruuanlai-

tosta, siivouksesta, tiskauksesta ja päivittäisistä ostoksista (Veikkola & Lehtiniemi, 1994, 32–37.)

Myös aika-allokaatiotutkimusten mukaan naiset käyttävät huomattavasti enemmän aikaa kotitöihin kuin miehet. Eri tutkimuksissa esitetyt kvantifioinnit eroavat toisistaan sen mukaan, mitä kotitöillä kulloinkin tarkoitetaan. Eeva-Sisko Veikkolan ja Anne Lehtiniemen (1994) mukaan jotkut naisista esimerkiksi ilmoittivat kokevansa vapaa-ajakseen sen, että saavat rauhassa ja muiden häiritsemättä keskittyä kotitöihin. Tietyt kotityöt, kuten leipominen tai käsityöt, voidaan kokea enemmänkin vapaa-ajan harrastuksena.

Veera Reunan (1998) perhebarometrin mukaan vastaajat ovat sitä mieltä, että miehen ja naisen tulisi periaatteessa kantaa yhtä suuri vastuu useimmista perheeseen liittyvistä velvollisuuksista. Vastaajien mielestä tehtävät jakaantuvat kuitenkin sukupuolittain. Perheen talouteen liittyvät tehtävät koettiin selvästi miehen tehtäväksi, samoin kodin korjaustehtävät olivat myös selvästi miehen vastuulla. Naisen velvollisuuksiksi katsottiin puolestaan kuuluvan kodin hoitamiseen liittyvät tehtävät sekä sosiaalisten suhteiden hoitaminen. Kodin hoitamiseen liittyvistä tehtävistä poikkeuksena oli ruokaostosten tekeminen, jonka vastaajat näkivät kuuluvan sekä miehelle että naiselle. Lapsiin liittyvissä asioissa vastaajien näkemyksen mukaan molempien puolisoiden tulisi kantaa lähes yhtä suuri vastuu lasten hoitamisesta. Vastaajien periaatteelliset näkemykset perheen sisäisestä työnjaosta noudattelivat varsin selvästi perinteisiä sukupuolirooleja (ks. myös Veikkola & Lehtiniemi, 1994). Maaseudulla asuvat korostivat voimakkaasti perinteistä sukupuolijakoa, sen sijaan pääkaupunkiseudulla asuvat vastaajat kannattivat sukupuolten tasa-arvoa. Myös lapsettomat vastaajat korostivat voimakkaammin miehen ja naisen yhtä suurta vastuuta, kun taas vastaajat, joilla oli lapsia, painottivat enemmän perinteistä sukupuoliin perustuvaa työnjakoa. Samoin yrittäjät suhtautuivat sukupuolien työnjakoon perinteisesti. Reunan (1998) tutkimuksessa vastaajien omaa tekemistään korostava näkemys tuli esille vastuun jakaantumisessa. Sekä mies- että naisvastaajat arvioivat kantavansa jonkin verran enemmän vastuuta kuin puolisonsa. Miehet painottivat myös enemmän yhdessä tekemistä kuin naiset. Perhebarometrin (1998) tulokset pitävät yhtä Veikkolan ja Lehtiniemen (1994) tutkimustulosten kanssa. Kodin uusintamistyöt ja sosiaalisten suhteiden ylläpito näyttävät kuuluvan perheessä selkeästi naisen tehtäviin ja kodin korjaustyöt vastaavasti miehelle. (ks. myös Sutela, 1999.) Vaikka kotityöt olivat perheessä jakaantuneet epätasaisesti, niin valtaosa (80 %) vastaajista ilmoitti olevansa tyytyväisiä tapaan, jolla tehtävät ja velvollisuudet on jaettu heidän perheeseensä. Naisten tyytymättömyys perheen työnjakoon oli kuitenkin yleisempää kuin miesten. Naiset korostivat myös miehiä voimakkaammin lapsen syntymän jälkeen kotitöiden jakamisessa tapahtunutta kielteistä muutosta. Varsinkin naiset ja vastaajat, joilla oli lapsia, arvioivat kotitöiden jakamisen aiheuttaneen riitoja perheessä. (ks. myös Tolkki–Nikkonen, 1990, 45.) Eniten ristiriitoja vastaajien mielestä aiheuttivat perheessä kuitenkin lasten kasvatukseen liittyvät tekijät.

Naisten palkkatyön yleistyminenkään ei ole siis merkinnyt palkattoman kotityön tasajakoa, vaan naiselle kehittyi kaksoisrooli, ja naisten työelämäsidot ajoivat heidät kahden työpäivän loukkuun. Kaksoisrooli näyttää merkitsevän naiselle henkilökohtaisena kokemuksena joka- ja kokopäiväistä arjen karusellia.

Naisen on oltava ajan ja tilan eksperti, mutta toisaalta vallan ja vastuun epäsuhta väsyttää häntä ja hän kokee ajan ja tilan puutteelliseksi. (Koskela, 1997, 76–77.)

Tämä perinteinen eriytynyt tai traditionaalinen kotitöiden jako ei haastatelujen mukaan ollut perheissä muuttunut oleellisesti naisen koulutusprojektin aikana. Kotityöt näyttivät säilyvän pitkälti naisten velvollisuutena myös opiskeluaikana.

"Kotityöt säilyneet ennallaan. Toisaalta lissääntyneetkin". (3/38/AH) (Lapset 10- ja 7-vuotiaita)

"Sitten kotona tuommoset kotityöt. Se vastuu on ollu minun". (9/41/PH) (Lapset 6-, 10- ja 13-vuotiaita)

"Minä oon tässä oikeestaan melkein seitsemän vuotta koko ajan työn ohella opiskellu ja tehny töitä ja hoitanu kotia". (12/30/PH/LH) (Lapset 6- ja 9-vuotiaita)

Joissakin perheissä naisten koulutus aiheutti konflikteja naisten perinteisen tehtäväkentän kanssa, minkä vuoksi perheissä pyrittiin arvioimaan perheen työnjakoa uudestaan.

"Ja tuota miehen kanssa välillä tuntuu, että kyllä se on semmosta taistelua, että just näistä kotitöistä, kun on ollu niin paljon tenttejä, että kyllä minä laitan kädet kyy-närpäitä myöten ristiin, kun tämä on ohi". (10/35/PÄH) (Lapset 4- ja 6-vuotiaita)

Joissakin perheissä kotityöt tehtiin yhdessä vanhemmuuden symmetrisen mallin mukaisesti kuten ennenkin tai mies ja lapset olivat ottaneet – tai joutu-neet ottamaan – päävastuun kotitöiden tekemisessä. Päävastuu kotitöistä lanke-si muille perheenjäsenille silloin, kun äiti asui viikot opiskelija-asuntolassa:

"Kodinhoito ollaan sillee yhdessä kyllä tehty, että niin on tehty ennenkkii..". (6/34/AH) (Lapsi 6-vuotias)

"Meillä mies tekkee hirmu paljon ja lapsetkii, että hyö ylleensä kun menen kottiin, on valmis ruoka ja yleisimmiten siivottu, pyykki pesty, sauna ehkä lämmitetty, mulla on huippu hyvin". (asuntolassa asuva opiskelija) (11/40/PH) (Lapset 15- ja 18-vuotiaita)

Oletan, että yksi syy siihen, että vain kahden naisen perheessä kotitöiden jako oli muuttunut opiskelun aikana, oli se että tutkittavat naiset asuivat koto-na. Myös monimuotokoulutukseen kuuluvat etäopiskelijaksot opiskellaan ko-tona, ja sekin pitää yllä perinteistä työnjakoa. Toinen asuntolassa asuvista haastateltavista totesikin.

"mutta sitten kun minä taas oon lomalla, niin sitten ne ei tee mitään. Et sitten minä kyllä teen melekein yksin kaikki". (11/40/PH) (Lapset 15- ja 18-vuotiaita)

Jos perheen sisäisen työnjaon muuttaminen ei ollut onnistunut, niin naiset olivat ratkaisseet ristiriidan siten, että he asettivat entistä vähemmän vaatimuk-sia kodille ja organisoivat kotitöitä uudella tavalla, ts. he pyrkivät muokkaamaan kotirooliaan uudelleen.

"Minä yritän tehdä kaikki nämä, vaikka viikon sitten koko talo on huiskin haiskin. Minä on hirveen jämpti, ennen minä siivosin koulun jälkeen tai heräsin aamulla sii-voomaan, nyt se on jääny, se on jääny pois". (1/36/AH) (Lapset 4-, 8-, 14- ja 16-vuotiaita)

"Kotitöistä sen minkä oon tehny sen oon tehny tai sit se on jääny tekemättä sillä lail-la". (9/41/PH) (Lapset 6-, 10- ja 19-vuotiaita)

Tutkittavien naisten perheissä erottui mielestäni selkeimmin kaksi tapaa elää vanhemmuutta. Toinen oli *traditionaalinen perhemalli*, joka oli vallitseva malli tutkittavien naisten perheissä. Traditionaalisessa perhemallissa työnjako on tiukasti sidottu sukupuoleen. Toinen oli *vanhemmuuden symmetrinen malli*, joka tarkoittaa perhemallia, jossa vanhemmilta peritty malli on hylätty, ja puolisot luovat yhdessä uutta joustavaa elämäntapaa. Traditionaalisia sukupuolirooleja murretaan tarkoituksenmukaisella tavalla. Lapsista pidetään hyvää huolta, mikä ei kuitenkaan tarkoita vanhempien oman elämän ja identiteetin uhraamista. Perheissä tehdään myös kompromisseja, mikäli lapset ja perhetilanne sitä vaativat. (ks. Raehalme, 1996.)

Miesten asemasta Heiskala Risto (1989, 16) toteaa puolestaan pessimistisesti, että "Miesten tilanne on toinen. Karkeasti on niin, että kun tasa-arvo naisille tarkoittaa enemmän koulutusta, parempia ammatillisia mahdollisuuksia ja vähemmän kotityötä, se miehille tarkoittaa päinvastaista: enemmän kilpailua, heikommat urakehityksen mahdollisuudet ja enemmän kotitöitä. Perheharmonia särkyä ja sen myötä miehisen olemassaolon naisista määräytynyt puoli joutuu uudelleenarvioinnin kohteeksi. Näin seurauksena on konflikteja ja neuvottomuutta arkipäivässä, mutta myös sukupuoliroolien uudelleenarviointia". Näinkö tässä käy naisen etsiessä uutta paikkaansa perheessä vai hoidetaanko koti huonommin naisen roolin muuttuessa ja miehen roolin pysyessä ennallaan?

7.2.2 Suhteet lapsiin

Tutkittavat naiset kokivat suhteiden lapseen tai lapsiin säilyneen hyvinä koulutuksen aikana ja he kuvasivat lapsiaan sopeutuvaisiksi.

"Mutta minun mielestä minun lapset sietää hirveen hyvin tätä koko ajan, ne on niin sopeutuvaisia ollu, että täytyy kyllä niille hattua nostaa". (1/36/AH) (Lapset 4-, 8-, 14- ja 16-vuotiaita)

"Lapsiin ei niinkään sillee oo muuttunut suhde". (3/38/AH) (Lapset 7- ja 10-vuotiaita)

Seuraako äitiyden korostumisesta naisten puheissa havaittava ristiriita? Toisaalta naisten mukaan lapset ovat olleet sopeutuvaisia ja suhteet lapsiin ovat säilyneet hyvinä koulutuksen aikana, mutta toisaalta kuitenkin naiset tuntevat syillisyyttä ja riittämättömyyden tunteita lapsiaan kohtaan.

Osa naisista korosti myös haastatteluissa lasten ensisijaisuutta suhteessa opiskeluun. Toinen yksinhuoltajista toteaa "ensin on lapsi, että minä hoian nämä koulut sitten ku se on nukkumassa, se on niinku siinä ensi." Nämä yksinhuoltajuuden kokeneiden naisten tarinan maternalistiset painotukset Ritva Nätkin (1997, 210-211) tulkitsee johtuvaksi suomalaisen naisen pakosta olla vahva. Hänen mukaansa maternalismi on kerronnallinen strategia, jossa on kysymys sen varmistamisesta, ettei yksinhuoltajaa epäiltäisi huonosta äitiydestä. Yksinhuoltajaaidin taistellessa paikasta hyvien äitien joukossa hänen piirteensä korostuvat. Outi Raehalme (1996, 108) puolestaan näkee, että äitiyden uudelleen muokkaus ei välttämättä ole helppoa, koska muutettavina ovat sekä muiden odotukset että omat käsitykset siitä, millainen äidin on oltava. Tästä näytti pitkälti olevan kyse myöskin tutkimukseeni osallistuneiden naisten kohdalla.

Naiset pyrkivät ajoittamaan opiskelunsa aamuvarhaiseen, yöhön tai ilta-myöhään, kun lapset nukkuivat. Naiset toivat näin esille äitiyden tärkeyden sekä tarpeensa täyttää ensisijaisesti äitiyden velvollisuudet, mikä heijastanee osin heidän kokemaansa problemaattista suhdetta äidin ja opiskelijan roolien välillä, ja sama rooliristiriita käy ilmi myös siitä, että tutkimukseni naiset tunsivat syyllisyyttä ja riittämättömyyttä lapseensa tai lapsiinsa.

"Se on jollain lailla ollu hyvä, että on ollu ettäisyyttä, mutta välillä oli semmonen, että minun ois pitäny olla kotona, että ihan tuli selvästi semmosia asioita esille ja että jotenkin tuntu että vähän syyllisyyttä kantaa, että ei oll ollu siinä läsnä, kun se ois tarvinnu". (asuntolassa- asuva) (11/40/PH) (Lapset 15- ja 18-vuotiaita)

"Ja tuota lapsiin, no se ei sillä lailla millään lailla oikeistaan muuttunu. Tietysti semmonen riittämättömyyden tunnehan välillä on, vähän semmonen huono oma-tunto välillä, kun ei ehdi olemaan niitten kanssa ja sellasta". (12/30/PH/LH) (Lapset 6- ja 9-vuotiaita)

Raehalme (1996, 111) näkee syyllisyydentunteen pohtimisen yhdeksi tekijäksi siinä prosessissa, jossa nainen luo omaa tapaansa hoitaa eri elämänalueensa. Hänen mukaansa vapautuminen aikaisemmin vallinneista malleista voi aiheuttaa tai olla aiheuttamatta huonoa omaatuntoa, mutta oleellisinta on kuitenkin se, että asiaan joutuu ottamaan kantaa ja sitä joutuu pohtimaan. Kyse on henkilökohtaisista elämänarvoihin liittyvistä asioista. Raehalmeen (1996) tutkimuksessa huonoa omaatuntoa potevat tohtoriopiskelijanaiset olivat poikkeuksia. Valtaosa perheellisistä naisista ei nähnyt mitään syytä kantaa huonoa omaatuntoa perheen takia, koska he tunsivat antaneensa perheelle kaiken, minkä voivat. Tohtoriopiskelijanaiset olivat sitä mieltä, että mikäli he antaisivat enemmän, kukaan ei hyötyisi, vaan paremminkin menettäisi.

Tutkimukseeni osallistuneet naiset eroavat siten Raehalmeen tutkimuksen tohtoriopiskelijanaisista. He potivat huonoa omaa tuntoa perhettään ja lapsiaan kohtaan. Äidin roolin ja opiskelijan roolin integrointi aiheutti heille rooliristiriitoja. Naiset eivät olleet siten päässeet tasapainoon opiskelun ja muun elämänalueiden yhdistämisessä.

Lastenhoidossa tapahtui myös perheen sisäisessä työnjaossa uudelleen muokkausta. Joissakin perheissä lastenhoitoon osallistuivat koulutusprojektin aikana entistä enemmän puoliso ja tarvittaessa myös isovanhemmat ja appivanhemmat.

"No tuota pitkälle mies jakso olla mukana kotitöissä, mutta tällä hetkellä on ihan sovitettu, että jos hän vaan jaksaa näitten pienempien lasten kanssa olla, se on OK. Pääasia on, että se nyt jaksaa ees lasten kanssa olla. (1/36/AH) (Lapset 4-, 8-, 14- ja 16-vuotiaita)

"Minun vanhemmat asuu lähellä ja appivanhemmatkin asu sillon siinä lähellä ja ne autto tarvittaessa". (12/30/PH/LH) (Lapset 6- ja 9-vuotiaita)

Puolisoiden keskenään jakamista kotitöistä yleisin ja usein myös ensimmäinen on nimenomaan yhdessäolo lasten kanssa. On havaittu kuitenkin, että äidit huolehtivat enemmän lasten aineellisesta perushoidosta ja isät puolestaan niistä perushoidon tehtävistä, joihin liittyy välitöntä emotionaalista vuorovai- kutusta lasten kanssa. Tällaisia ovat esimerkiksi leikkiminen, lapsen rauhoittaminen, nukuttaminen ja kylvettäminen. On esitetty myös, että isät kiinnittävät enemmän huomiota poikalapsiin, myös rajoittamalla ja rankaisemalla heitä useammin kuin tyttöjä. Isiä pidetään myös kasvattajina suurpiirteisimpinä.

Heidän katsotaan antavan lapsilleen enemmän vastuuta ja ottavan kaverin tai valmentajan roolin erityisesti kouluikäisten lastensa kanssa. Eri maissa tehdyt tutkimukset osoittavat selvästi sen tosiasian, että isät eivät ole osallistuneet lastensa kasvatukseen läheskään samalla panoksella kuin äidit. Yleisenä trendinä on kuitenkin ollut isien aktiivisuuden lisääntyminen, mikä on ollut voimakainta nuorten ja hyvin koulutettujen vanhempien keskuudessa. (Tolkki-Nikkonen, 1990, Huttunen, 1993, Reuna, 1998.)

Näin näytti olevan myös tässä tutkimuksessa. Aktiivinen isyys orasti muutamassa perheessä, yleensä nuorempien naisten perheissä, joissa miehet osallistuivat perheen kotitöihin ja lastenhoitoon. Yleisempää oli kuitenkin perinteinen isyys. Perheen kotityöt ja lastenhoito olivat naisen velvollisuuksia myös koulutuksen aikana.

7.2.3 Perheenjäsenten väliset suhteet

Perheenjäsenten väliset keskinäiset suhteet ovat ihmisen tärkeimmät vuorovaikutuksen alueet, jotka poikkeavat muista kanssakäymisen muodoista yleensä pitkäkestoisuutensa ja tunteiden voimakkuuden perusteella. On sanottu, että perheessä koetaan tavallisesti niin myönteisimmät kuin kielteisimmätkin tunnetilat. Tutkimukseni naisten perheiden tunnesuhteet näyttävät muuttuvan koulutusprosessin aikana. Ympäristö väsyi opiskelun vaatimiin järjestelyihin.

"Ja tuota puolisoon ennen koulua oli jonkin sortin ongelmia, että nekkii on syventynyt kyllä". (3/38/AH)

"Ainakii puolisoa tää on tietysti koetellut tavallaan. Tää opiskeluaika on ollu sillai joskus hyvinkin tiukkaa aina välillä. Sehän on selvä, että paineita on opiskelun kanssa, on tutkarit ja muut, niin pinna on tiukalla". (9/41/PH)

Koulutusprosessi toimi myös perhe-elämänarvioinnin vaiheena, jossa naiset haikivat vaihtoehtoisia ratkaisuja elämänsä muuttamiseksi.

"Että kun oon niin paljon itsenäistynyt, että en tiää, mitä ratkaisuja nyt sitten keväällä tulee suhteessa puolisoon". (3/38/AH)

Yksi haastateltavista totesi:

"Kun seuraa sitten näitä, joilla on perheet niin kyllä just on pohituttanu, että on tässäkin porukassa paljon tapahtunna, että on vaikeuksia monella ja ite kellään ja kaikkee tapahtuu ja sitten mietitään sitä justii, että miten kun perheestä lähtee vaimo opiskelemaan, niin kyllähän se tuota kyllähän se asettaa semmosia paineita, että tuota, jos ei se liitto oo vahva niin kyllähän se natisee". (2/47/AH)

Toisaalta aineistosta on tulkittavissa myös, että puolisoitten tunnesuhteet säilyivät suhteellisen ennallaan koulutusprosessin aikana ja joissakin perheissä puolisoitten tunnesuhteiden koettiin myös parantuneen. Puoliso oli auttanut, tukenut ja ollut kiinnostunut opiskelusta, mikä tuotti henkistä tukea ja antoi voimia suoriutua opinnoista.

"No puolisoon parantanutkii vaan, niin että huomaa, miten tärkeä hän on ja sitten taas toisaalta hänkin on taas huomannu, että jottain merkitystä on minullakin". (11/40/PH)

Koulutus mahdollistaa naiselle "irtioton arjesta" ja siirtää naisen huomiota perheestä omaan identiteettiin, ja tämä muutos heijastunee perheen vuorovaikutussuhteeseen. Mirja Tolkki-Nikkonen (1990, 21–22) toteaa, että individua-

lismi perheen ulkopuolisissa sosiaalisissa suhteissa ilmenee yksilön irtautumisenä ja yksilöitymisenä perheestä. Perheen jäsenten toiminnot eriytyvät ja he suuntaavat ajatuksiaan perheen ulkopuolisiin kohteisiin. Tämä voi merkitä yksilölle positiivista itsensä toteuttamisen mahdollisuutta, mutta perheelle jäsenten yksilöityminen muodostaa tietynlaisen uhan.

Naisten attraktio suuntautui toisaalta perheeseen ja toisaalta opintoihin. Sosiaalisia paineita perheeseen aiheuttaa opiskelijan pyrkimys olla mahdollisimman hyvä puoliso ja vanhempi, mutta toisaalta opiskelu synnyttää attraktiota opiskelua ja opiskeluryhmää kohtaan.

Naisten kuvaama ajan niukkuus vähentää sekä perheen yhteistä aikaa että aviopuolisoiden yhteistä aikaa. Naiset kertoivat haastatteluissa myös ahtaalle joutumisen ja väsymisen tunteista.

"..ja tuota on ollu hyvin vaikeetakin.tuntu jossakin vaiheessa viime keväänä, että minä en jaksa kouluunkaan, tosiaan voimat oli aika lopussa". (8/47/VMH)

Perheissä tunneilmasto voi muotoutua aika ajoin jännitteiseksi, kireäksi ja jopa ristiriitaiseksi.

"..että ihmiset ruppee juttelemaan, että hitsi, kun ne ei ymmärrä nuo ukot mittää ja siis semmosta, että kun ei ymmärretä, että mitä se opiskelu on ja kun se on kuitenkin aika raskasta, niin siinä ei enää kotona paljoo pysty olemaan, kun mitä töissä käyvässä, että ei oo yhteisesti niin paljon aikaa sillä tavalla, se on aina ne kirjat ja muut, että vähän tuntuu että on tullu semmosta kärhämää niinku miestensä kanssa toisilla". (5/38/PH)

7.2.4 Koulutus ja perheen talous

Naisten koulutus vaikutti myös perheen talouteen. Taloudelliset tekijät olivat erittäin keskeisiä tekijöitä päätettäessä koulutukseen tulosta. Perheissä pyrittiin ennakoimaan koulutuksen aiheuttamia taloudellisia muutoksia, mutta koulutuksen kuluessa jotkut totesivat, etteivät he olleet onnistuneet tässä ennakoinnissa.

"Kielteistä on tietysti tää, että rahallisesti menettää". (2/47/AH) "Lissää velekaa on tullu kovasti". (4/36/PH)

"Mittään muuta en koe kielteisenä tässä, kun tämän suunnattoman vaikean rahallisen tilanteen, että se tietysti vetää joskus mielen matalaksi. Elikkä, kun ei oo rahaa, niin tuota ei se aina.. motivaatiokin joskus häviää sen takia opiskeluun". (7/38/PH)

"Minä ajattelen, että kaks ja puolivuotta pois niinku työssä olostä ensinnäkin, se on rahallisesti, se on ihan huikee summa ja aika, minä oon tähän uhrannu". (9/41/PH)

Naiset näyttivät kokevan opiskelunsa aiheuttamat taloudelliset menetykset koko perheen uhraukseksi omalle opiskelulle ja pyrkivätkin parantamaan omalta osaltaan perheen talodellista tilannetta käymällä töissä lomien ja etäjaksojen aikana.

"Pari viikkoa ja tällekin aina töitä. Sekin auttaa rahallisesti ja muuten, että pystyy käymään koulua." (5/38/PH)

"Lomat olen ollut töissä ja etäviikotkin". (3/38/AH)

Vaikka ristiriita perhe-elämän ja opiskelun välillä on olemassa, niin naiset kokivat perheen myönteisen merkityksen kuitenkin kielteisistä suuremmaksi.

Perhe on sekä taloudellinen että henkinen voimavara, joka motivoi opiskelemaan.

7.3 Koulutuksen, vapaa-ajan ja ystävien yhteen sovittaminen

Tutkimukseeni osallistuneet naiset olivat ratkaisseet vapaa-ajan ja koulutuksen välisen ristiriidan vähentämällä harrastuksiaan.

"Minä oon hirveen paljon harrastannu soittamista ja tämmöstä näyttelyä ja soittannu kuororyhmän kanssa.. ne on jääny kaikki pois". (1/36/AH)

"Harrastukset ovat silleen jääny, että se on lenkki illalla, jos kerkii tai tuntuu, että kerkii, ilman muuta sitä kerkii, aina vaan painaa asiat päälle ja tälleen, että nyt on pakko saaha tehtyä tuo ja tuo". (5/38/PH)

"Harrastukset kyllä meinaa väkisinkin jäädä. Sitten on tosiaan ihan tuota itteensä niskasta otettava kiinni.. ne harrastukset on sitten sellasia, että lähetään lasten kanssa uimaan tai jonnekkii retkelle tai käyvään jossain loman aikana reissun päällä pikkusen, mutta ei niinku semmosta vakituista harrastusta voi ottaa". (12/30/PH/LH)

Ystävät olivat myös vähentyneet.

"Minulle on jopa tullu ystävien välisiä välirikkoja, jotka ovat tavallaan hylänneet minut tavallaan, kun on ollu hirveen rankkaa, että minä en oo pystynny pitämään yhteyttä ..". (1/36/AH)

"Ja ystävät tietysti kärsii, että joskus tuntuu, että vähän loukkaantuvat, kun ei enää milloinkaan soita ja sitten kun tälleen kun kumminkin yksinäisiä naisihmisiä paljon, niin myö on aika paljon käyty yhdessä ja käyty siellä sun täällä, niin tämä on jääny tässä". (2/47/AH)

"Työkaverit pitää jonkun verran yhteyttä, ystävät on ehkä jääneet vähemmälle". (3/38/AH)

Koulutusprojekti näyttää etäännyttävän joissakin tapauksissa entisistä ystävistä. Aineiston perusteella voi tulkita, että kyse ei ole pelkästään ajan käyttämisestä koulutukseen, vaan myös siitä, että aikaisemmat ystävyysuhteet eivät anna odotettua ja toivottua sisältöä. Opiskeluryhmä näytti myös jossain määrin paikkaavan sosiaaliseen suhdeverkkoon syntyneitä aukkoja. Opiskeluryhmä näytti toimivan lisäksi paikkana, jossa oli mahdollista arvioida omaa elämäntilannetta ja käydä läpi omia kriisejä sekä hakea tukea omiin ratkaisuihin.

7.4 Tiivistelmä aikuiskoulutuksesta osana arkielämän kokonaisuutta

Koulutus tuo naisten elämäntilanteeseen uuden poikkeuksellisen elämäntilanteen, joka edellyttää sitoutumista koulutusprojektiin ja kaikkien arkielämän kokonaisuuden osa-alueiden sovittamista tähän määräaikaan projektiin. Olen tässä tutkimuksessa lähestynyt elämän kokonaisuuden osa-alueiden nivoutumista toisiinsa Kaswormin aikuisopiskelijan opiskelun orientaatiomallien avulla. Kaswormin malleista selkeimmin oli tässä tutkimuksessa tunnistettavissa so-

peuttavaa orientaatiomallia kuvaava mitoitettun eksperttiyden malli eli koulutuksen näkeminen ajankäytön viitekehyksessä. Opiskelun, perhe-elämän, työn ja vapaa-ajan yhteensovittaminen oli tutkittaville keskeistä koulutusprojektin aikana. Koulutus muuttaa naisten ajankäyttöä, ja se näkyy perheen ajankäytön tarkempana suunnitteluna ja aikataulujen yhteen sovittamisena. Yleisesti aikaa koettiin olevan liian vähän ja sen koettiin pirstoutuvan liikaa, mistä seurasi väsymistä ja stressiä.

Kotityöt näyttivät säilyvän enimmäkseen naisten velvollisuutena myös opiskeluaikana. Perheissä pyrittiin toisaalta arvioimaan uudelleen perheen työnjakoa, mutta jos perheen sisäisen työnjaon muuttamisessa ei onnistuttu, niin naiset asettivat entistä vähemmän vaatimuksia kodille ja organisoivat koti- töitä uudella tavalla.

Tutkimukseen osallistuneet naiset kokivat suhteet lapseen tai lapsiin säilyneen hyvinä koulutuksen aikana. Toisaalta naiset kertoivat myös syyllisyyden ja riittämättömyyden tunteista lasta tai lapsia kohtaan. Lastenhoito muuttui myös koulutusprojektin aikana; siihen osallistuivat entistä enemmän puoliso ja tarvittaessa myös isovanhemmat ja muut sukulaiset.

Perheenjäsenten välisissä tunnesuhteissa tapahtui muutoksia koulutusprosessin aikana siten, että suhde puolisoon sekä parani että huononi opiskelun kuluessa. Toisaalta suhde puolisoon oli joissakin tapauksissa huono jo ennen opiskelun alkua. Valitsiko nainen siten opiskelun siirtymävaiheeksi ja opiskelun myötä etäisyyttä ottamalla hän pystyi tunnustamaan itselleen suhteensa 'huonouden'. Perheen taloudelliset tekijät mainittiin yleisesti vastauksissa. Naiset totesivat, että opiskelun aiheuttamia taloudellisia menetyksiä perheissä ei oltu pystytty ennakoimaan riittävästi.

Naiset olivat ratkaisseet ristiriidan vapaa-ajan ja opiskelun välillä vähentämällä harrastuksia. Lisäksi heidän ystävät olivat yleensä vähentyneet.

Mitoitetun eksperttiyden malli tuli tutkimuksessa esille myös siten, että joidenkin tutkittavien mielestä koulutusaikaa olisi voinut lyhentää, koska alkuvaiheessa oli päällekkäisyyttä aikaisemman koulutuksen kanssa.

Validoidun eksperttiyden malli näkyi puolestaan siinä, että tutkinnon odotettiin ja toivottiin avaavan työelämässä portin koulutusta vastaaviin työelämäpositioihin.

Kaswormin orientaatiomalleista toisena oli tässä tutkimuksessa tunnistettavissa transformaatiomalli. Haastatellut kuvasivat omaa oppimistaan ja omien mielipiteittensä ja näkemystensä laajentumista sekä opitun soveltamista ja hyödyntämistä työelämään.

Perheen ja koulutuksen yhteen sovittaminen näyttää siis aiheuttavan perheelliselle opiskelijalle roolien kasauman ja ristiriitoja. Naisen koulutuksen aikana ja sen vaikutuksesta perheen elämäntapa näyttää muuttuvan. Muutos näkyy sekä vanhempi-lapsi-suhteessa että puolisosuhteessa sekä jossain määrin myös muissa lähimmäissuhteissa. Perheen perinteisiä toimintamalleja muokataan myös tarvittaessa uudelleen, joten erityisesti perheen isään ja toisaalta lapsiin näyttää kohdistuvan uusia odotuksia perheen sisällä.

Tämän tutkimuksen mukaan keskeinen vastuu koulutusprosessin aikana perheessä syntyneiden konfliktien ratkaisemisessa näytti kuitenkin olevan opiskelevalla naisella. Naiset madalsivat kotitöiden tekemisen tasoa, pyrkivät

ajoittamaan opiskelun perheen nukkumisaikaan tai tekivät etäjaksojen aikana ja lomilla töitä kohentaakseen perheen taloutta. Naiset vähensivät myös harrastuksia ja ystävien tapaamista. Helena Puhakka (1998) on päättänyt samansuuntaiseen tutkimustulokseen toteamalla, että naisten elämänkulku näyttää olevan jatkuvaa vuoropuhelua ja neuvottelua ympäristön ja yksilön tavoitteiden kanssa. Jos ympäristö ei antanut periksi, yksilö jousti omassa elämässään etsimällä sille uoma aiempaa pehmeämmästä maaperästä.

Aikuisopiskelu vaikuttaa siis perheeseen, työhön, vapaa-aikaan, ystävyys-suhteisiin ja talouteen ja toisaalta tutkimusten mukaan koulutuksen, perheen, työn ja vapaa-ajan integraatiopyrkimyksissä eri osa-alueet joustavat suhteellisen vähän, mistä seuraa, että aikuisopiskelussa on kestettävä sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia (ks. Nurmi, 1995, Järvinen, 1996). Ulrike Prokop (1981) pitääkin erityisesti naisen elämän eräänä perustekijänä ristiriitaisuuksien työstämistä, ja hänen mielestään tulisi huomioida naisen jokapäiväinen, todellinen elämän kokonaisuus ja siihen kytkeytynyt ambivalenssi.

8 TYÖ NAISEN ELÄMÄNKULUSSA

Tämän luvun tehtävänä on tarkastella naisten työelämään osallistumista, työn sukupuolen mukaista erityymistä, naisten ja miesten palkkaeroja sekä työttömyyttä. Toisena tarkastelukulmana on naisten työurat. Luvun tehtävänä on myös toimia johdantolukuna aikuiskoulutuksen koettujen merkitysten tarkastelulle.

8.1 Naisten työllisyys

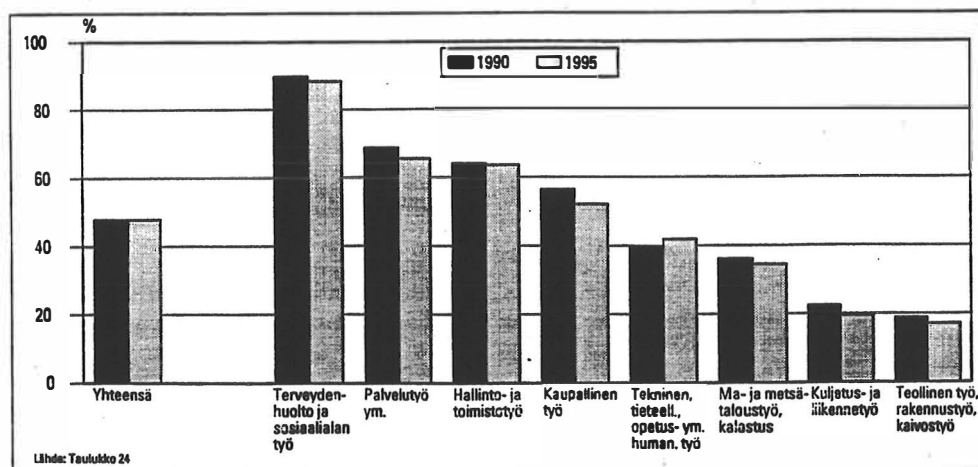
Naisten velvollisuutena ja elämäntehtävänä pidettiin äitiyttä ja perhettä aina 1950-luvulle saakka. Familistisen perhekäsityksen mukaan perhe on niin tärkeä, että ihmisten muut pyrkimykset ovat sille alisteisia. Perheen katsottiin olevan ensisijaisen ja sen säilyttämistä korostettiin kaikissa tilanteissa. Tämä merkitsi sitä, että jos nainen meni naimisiin ja perheeseen syntyi lapsi, nainen jätti ansiotyön. Ainoastaan naimattomalla naisella oli tuolloin mahdollisuus itsenäistyä koulutuksella ja osallistumalla työelämään. (Jallinoja, 1985, 21, 107–112.)

Kun naisten ansiotyö yleistyi toisen maailman sodan jälkeen; naisella katsottiin olevan oikeus sekä perheeseen että ansiotyöhön. Asennemuutos ilmentää individualistista perhekäsitystä, jonka mukaan ihmisellä tulee olla mahdollisuus ajatella itseään, jopa niin, että joskus perheen etu saa väistyä yksilön toiveiden ja etujen tieltä. (Jallinoja, 1985, 21, 107–112.) Tänä päivänä enemmistö suomalaisista naisista (92 %) ja miehistä (87 %) on sitä mieltä, että naimisissa olevilla naisilla on täysi oikeus käydä työssä, olipa heidän perhetilanteensa mikä tahansa (Naiset ja miehet Suomessa, 1998).

Vuonna 1997 oli työvoimasta 47,3 % naisia. Työelämään osallistuminen yleistyy nopeasti heti 20. ikävuoden jälkeen, mutta naiset siirtyvät työelämään jonkin verran miehiä hitaammin. Vasta 40 ikävuoden paikkeilla naisten ja miesten osuus työvoimasta tasoittuu. Eniten naisista osallistuvat työelämään 40–49-vuotiaat. Selityksenä on esitetty äidin huolenpitovastuun pieneneminen. Alle kouluikäisten lasten äideistä kävi vuoden 1993 lopulla töissä 73 %. Neljä vuotta

aikaisemmin luku oli 78 %. Työssäkäynnin laskua on selitetty toisaalta lamalla ja toisaalta kodinhoidon tuen oletetaan myös vaikuttaneen asiaan. Työssä käyvistä naisista joka kymmenes teki osa-aikatyötä. (Veikkola & Lehtiniemi, 1994, 78–83, Naiset ja miehet, 1998, ks. myös Julkunen, 1992, 24.)

Työn sukupuolen mukainen eriytyminen ei ole vähentynyt, vaikka naisten osuus työvoimasta on kasvanut. Sukupuolijärjestelmä tulee esiin työelämässä sukupuolistuneina rakenteina, jotka ilmenevät sekä ammattien että työpaikkojen sukupuolen mukaisena eriytymisenä. Naiset ovat keskittyneet palvelusektorille vanhemmuuteen perustuvan sukupuolten työnjaon mukaisesti. Naisten tehtäviä ovat hoito- ja huolenpito-, avustus-, palvelu- ja kasvatustyöt. Miesten työt liittyvät yleensä aineelliseen tuotantoon ja naisten uusintamiseen. Täysin eriytyneissä ammateissa, joissa on 90-100 % samaa sukupuolta, toimii lähes puolet työvoimasta. Tasapainoammateissa, joissa työntekijöistä on 40-60% samaa sukupuolta, toimi vuonna 1986 vastaavasti vain 10 % työvoimasta. (Kauppinen–Toropainen, 1991, 218–219, Lehto, 1999a, 13–17). Kuviossa 5 on kuvattu naisten osuus eri ammattien työllisistä vuosina 1990 ja 1995.



KUVIO 5 Naisten osuus eri ammattien työllisistä vuosina 1990 ja 1995. (SVT 1997: 5, kuvio 9)

Kuvion 5 mukaan naiset toimivat yleisimmin terveydenhuolto ja sosiaalialan töissä (88% naisia), hallinto- ja toimistoalan töissä sekä palvelualoilla. Näillä aloilla yli 60 prosenttia työvoimasta oli naisia. Miehet toimivat vastaavasti kuljetus- ja liikennealan töissä, teollisessa työssä, rakennus- ja kaivostöissä sekä maa- ja metsätaloustöissä ja kalastuksessa. Naisten osuus työvoimasta on voimistunut jonkin verran teknisillä, tieteellisillä ja opetusalailla sekä humanistisilla aloilla. Vastaavasti terveydenhuollon ja sosiaalialan työn ammateissa työskentelevien osuus on hieman laskenut viidessä vuodessa. (ks. myös Sutela, 1999, 83–84) Sukupuoli rakenteistaa siis selvästi työelämää ja työelämän organisaatioita. Naisten töiden katsotaan vaativan naisille tyypillistä toimintatapaa, jonka he oppivat psykologisten prosessien välityksellä tai kollektiivisesti sukupolvien

kuluessa ja yksilöllisesti omassa sosiaalistumisprosessissaan. Eli eriytynyt palkkatyö vastaa sukupuoleen liitettyjä ominaisuuksia ja elämänpiirejä. Naiset tekevät työmarkkinoilla töitä, jotka edellyttävät naisellisina pidettyjä ominaisuuksia tai töitä, joita voidaan pitää kotityön jatkeena.

Vuonna 1990 normaalityösuhteissa toimivat naiset ylsivät 71 % miesten bruttotulotasosta ja vuonna 1994 74 %. Näkymättömän sukupuolisopimuksen keskeisenä sisältönä on ollut naisten suostuminen matalasti palkattuihin hoiva-alan töihin hyvinvointivaltion palveluksessa. Sukupuolen vaikutus palkkatasoon näkyy myös siten, että kun miehet valtaavat naistöitä, niiden arvostus ja palkkataso nousevat, ja kun miesten ammatit naisistuvat kehityskulku on päinvastainen. (Nurminen, 1990, Nurmi, 1995, Komulainen, 1998, Suikkanen et al., 1998, Lehto, 1999b.)

Naisten ja miesten palkkauseroja on selitetty sekä yksilö- että yhteisötason teorioilla. Yksilötason teorioista eniten on empiirisesti tutkittu ns. inhimillisen pääoman teoriaa. Teoriassa työntekijöiden tuottavuuden eroja mitataan ns. inhimillisillä tekijöillä, kuten koulutuksella, työkokemuksella ja työuran yhtäjaksoisuudella. Teorian mukaan naisten palkan pienuuden katsotaan johtuvan siitä, että perhevelvoitteiden vuoksi naiset eivät alun alkaen panosta koulutukseen miesten tavoin. Työelämässä naisten kokemus jää lyhyemmäksi ja työura on katkonaisempi lasten synnyttämisen ja hoitamisen vuoksi. Työurien katkosten katsotaan ruostuttavan tätä ns. inhimillistä pääomaa, mistä seuraa työelämässä tuottavuuden lasku ja palkkatason aleneminen. (Kandolin, 1991, 258–259.)

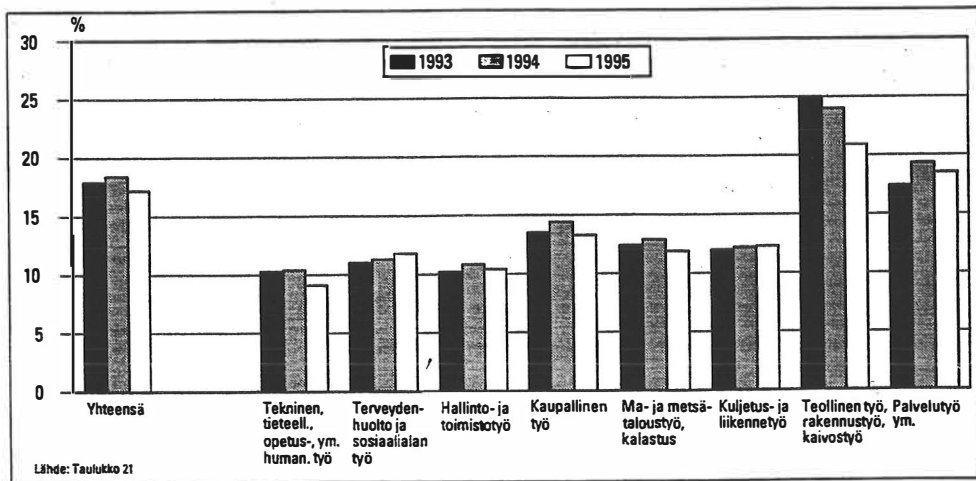
Tutkimusten mukaan sukupuolten palkkaeroista vain pieni osa on kyetty todellisuudessa kuitenkaan selittämään työntekijöiden ominaisuuksien eroilla, minkä vuoksi selitystä on lähdetty hakemaan yhteisötason teorioista. Yhteisötason teorioiden mukaan sukupuolten palkkaerot selittyvät työmarkkinoiden rakenteista, töiden eriytyemisestä sukupuolen mukaan sekä miesten ja naisten töiden erilaisista vaatimuksista. Naisvaltaisissa ammateissa palkkataso on yleensä alhaisempi kuin miesvaltaisissa ammateissa. Sukupuolten palkkaero on pienin naisvaltaisissa ammateissa ja suurin miesvaltaisissa ammateissa. Palkkaerojen katsotaan johtuvan osittain myös naisten tekemän työn aliarvostuksesta. (Kandolin, 1991, 258–259.)

Toisaalta naiset ovat tutkimusten mukaan yhtä tyytyväisiä palkkaansa kuin miehet, vaikka naisten palkkataso siis jää useimmiten alhaisemmaksi kuin miesten. Selityksinä on esitetty sitä, että naiset pitävät viiteryhmänään muita naisia ja toisaalta sitä, että naisten palkkaodotukset ovat erilaiset kuin miesten. Nainen arvostaa työssä myös muita asioita kuin palkkaa esimerkiksi, työn hyödyllisyyttä muille sekä työyhteisön sosiaalisia kontakteja. Palkkatyytyväisyyteen vaikuttaa lisäksi perheen taloudellinen tilanne. (Kandolin, 1991, 260.)

Naispalkansaajista oli ylempiä toimihenkilöitä 18 %, alempia toimihenkilöitä 56 % ja työntekijöitä 25 % vuonna 1995. Viiden vuoden takaiseen tilanteeseen verrattuna on ylempien toimihenkilöiden osuus kasvanut lähes neljä prosenttiyksikköä ja työntekijöiden osuus vähentynyt yli neljä prosenttiyksikköä. Työntekijöiden osuuden lasku näkyy naisten määrän vähenemisenä teollisuustyössä sekä jakelu- ja palvelutehtävissä. Alempien toimihenkilöiden osuus on

pysynyt ennallaan. Kuitenkin siis yhä ylemmistä toimihenkilöistä suurin osa on miehiä ja alemmista toimihenkilöistä naisia.

Sekä työttömänä olleiden miesten osuus miestyövoimasta että työttömänä olleiden naisten osuus naistyövoimasta ovat selvästi kasvaneet 1990-luvulla. Koko maan työttömyysaste oli 17.2 % vuonna 1995. Teollisen työn ja rakennustyön ammateissa työttömyysaste oli korkein eli noin 21 %. Työttömyysaste kasvoi myös hiukan terveydenhuollon ja sosiaalialan ammateissa. Kuljetuksen ja liikenteen ammateissa työttömyysaste pysyi ennallaan, ja muissa ammattiryhmissä työttömyysaste laski. Miesten kokonaistyöttömyys oli 17.6 % ja naisten 16.7 % vuonna 1995. (SVT, 1997: 5) Kuviossa 6 on työttömyysaste esitetty ammatin mukaan vuosina 1993–1995.



KUVIO 6 Työttömyysaste ammateittain vuosina 1993-1995. (SVT, 1997: 5, kuvio 10)

Naisten työttömyys on absoluuttisesti tarkasteltuna suurinta ikävuosina 20–24 ja 25–29 muihin ikäryhmiin verrattuna. Vuodesta 1988 lähtien ikäryhmä 25–29 vuotta on ohittanut 35–39-vuotiaiden työttömien määrän.

Ammattialoittain tarkasteltuna työttömien määrä lisääntyi eniten terveydenhuollon ja sosiaalialan töissä, joissa myös nuorten ikäluokkien työttömyys oli suurinta. Työttömien määrä ikäluokassa 15–24-vuotiaat kasvoi vuosien 1990–1993 aikana viidestä prosentista 27.8 %. Vuonna 1995 työttömien määrä oli 23.7 %. Ikäluokkien 25–34 -vuotiaat työttömyys terveydenhuollon ja sosiaalialan töissä vuonna 1993 oli 11.2 %, ja vuonna 1995 luku oli 14.9 %. Ikäluokassa 35–54-vuotiaat muutos oli pienempi: vuonna 1993 luku oli 8.2 % ja vuonna 1995 8.9 %. Sairaanhoidajien työllisyystilanteen rajua muutosta on kuvattu myös sillä, että vuonna 1990 työttömälle sairaanhoidajalle oli tarjolla seitsemän avointa työpaikkaa, mutta neljä vuotta myöhemmin työttömiä oli 64 yhtä avointa paikkaa kohti (Liite 3). Julkisen sektorin ja palvelualojen työpaikkojen rakennemuutos on kasvattanut nimenomaan työttömien naisten määrää vuodesta 1992 lähtien terveydenhuollon ja sosiaalialan töiden lisäksi myös hallinto- ja toimisto-

töissä ja teknisellä, tieteellisellä, opetus- ja humanistisilla aloilla. Terveystieteiden huoltoalalla aallonpohja työttömyydessä oli vuonna 1995.

Yleisimpänä työvoiman vähentämiskeinona on käytetty sitä, että avoimiksi tullutta työpaikkaa ei ole täytetty uudella työntekijällä. Muita keinoja ovat olleet sijaisten palkkaamatta jättäminen esimerkiksi vuosilomien ja sairauslomien ajaksi, työntekijän siirtäminen muualle, määräaikaisen työsopimuksen uusimatta jättäminen sekä lomautukset ja irtisanomiset. Naisille oli myös ominaista kausityöttömyys, lomautukset kesällä, määräaikaiset sijaisuudet ja lyhytaikaiset työsuhdet. Näiden syiden takia naisten työttömyys on vähentynyt hitaammin kuin miesten ja naiset ovat kokeneet asemansa työmarkkinoilla huonoksi. Kaikista työssä olevista naisista vajaalla kolmanneksella ei ollut pysyvää, kokopäiväistä työpaikkaa, kun taas miehistä vastaavassa tilanteessa oli vajaa viidesosa. Julkisen sektorin työvoimasta on vähennetty eniten alempia toimihenkilöitä, eikä uutta työvoimaa ole palkattu tilalle. Työpaikoilla henkilökunnan vähentäminen on merkinnyt yleensä myös yhden työntekijän toimenkuvan monipuolistumista, eli aiempien tehtävien lisäksi työntekijän toimenkuvaan on sisällytetty muita samantasoisia tehtäviä. Organisaatioiden keskijohtoa ohentamalla on myös pyritty vähentämään työvoimaa. Lama on merkinnyt työelämän laadun radikaalia huononemista. Ihmiset kokevat työsuhdeturvansa huonontuneen sekä työtahdin ja kiireen lisääntyneen. Ristiriitojen käsittely on vaikeutunut, ja työn hallinnan mahdollisuudet huonontuneet. Myös työntekijöiden edellytykset kehittää osaamistaan ovat entistä vähäisemmät. (Ylöstalo & Kauppinen, 1995, Naumanen & Silvennoinen, 1996.)

Naisten huonompaa asemaa työmarkkinoilla ei voida selittää koulutuksella, koska kuten jo aikaisemmin on käynyt ilmi, alle 55-vuotiaiden naisten koulutustaso on ylittänyt miesten koulutustason. Koulutuksen välitön hyödyntäminen on kuitenkin naiselle työelämässä vaikeampaa kuin miehelle. Samakaan koulutus ei näytä takaavan naiselle samoja mahdollisuuksia työelämässä kuin miehelle. Naisten huonompaa asemaa työmarkkinoilla selittää vahvasti sukupuolijärjestelmään perustuva sukupuolten työn- ja vallanjako yhteiskunnassa. Tyypillisessä sukupuolijärjestelmässä naiset ovat yhteiskunnan valtakenteiden reunoilla tai ulkopuolella.

8.2 Työurat

Työuraa koskeva terminologia on vakiintumatonta. Tutkimuksissa on käytetty mm. termejä työura, ura, ammatillinen ura, organisatorinen ura, elämänura, urakulku, urakehitys ja urapolku. Lisäksi yleisesti käytettyjä käsitteitä ovat uravaihe tai urakehitysvaihe sekä ura-askel. Termit ovat osin synonyymeja ja osin erimerkityksisiä. Käsitteitä ura ja työura pidetään identtisinä, ja niitä on käytetty tarkasteltaessa objektiivisesti havainnoitavissa olevaa uraa tai objektiivista työuraa. Työuran on tällöin käsitetty muodostuvan sarjasta enemmän tai vähemmän ennustettavissa olevia työpaikkoja, jotka ovat järjestyneet toisiinsa nähden hierarkkisesti. Peräkkäisten toimien sarja on urapolku ja kukin työteh-

tävä ura-askel. Urakulku ja urakehitys viittaavat puolestaan uralla etenemiseen. (Lähteenmäki, 1992, 43–46.)

Työuratutkimus jaetaan urasuuntautumisen eli uravalinnan tutkimukseen ja aikuisiän kehitysvaiheiden tutkimukseen. Urasuuntautumisen tutkimuksessa kohteena ovat horisontaalinen urasuuntautuminen eli se, mille ammattialalle yksilö suuntautuu, ja vertikaalinen urasuuntautuminen eli se, mille ammattitasolle yksilö tähtää. Aikuisiän kehitysvaiheiden tutkimus jakaantuu vastaavasti urakehityksen tutkimukseen ja persoonallisuuden kehitysvaiheiden ja elämänvaiheiden tutkimukseen. Urateoriat ovat usein monitieteisiä. Ensisijaisesti ne ovat muotoutuneet psykologisista ja toissijaisesti sosiologisista näkökulmista. Perinteiset urakehitysteoriat kuvaavat yksilön ammatillisen toiminnan kehittymistä, ja niille on ominaista nähdä työ ihmisen elämän keskeisimpänä roolina. Ne pohjautuvat usein ihmisen kehitysvaiheisiin eivätkä ota huomioon yhteiskunnallista kehitystä eivätkä yksilön koko elämäntähtäystä. Uravaiheiden nähdään seuraavan toisiaan deterministisesti ja yksilön rooli uransa kehittämisessä nähdään passiivisena. (Arthur, Hall & Lawrence, 1989, Lähteenmäki, 1992, Lähteenmäki, 1995.)

Ammattiurakäsitteen uudelleen tulkinnan mukaan työelämään kiinnittymisprosessi ei ole enää sarja erilaisia työtehtäviä, vaan prosessissa vaikuttavat useat tekijät samanaikaisesti. Tarkastelun kohteena on koulutuksen, työelämän, vapaa-ajan ja perhe-elämän yhteen sovittaminen elämäntähtäyksen eri vaiheissa. Uraa voidaan tarkastella myös sekä yksilöllisestä että yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Yksilöllinen urakäsitys liittyy työtehtäviin ja niiden muuttumiseen, ja tarkastelun kohteena on esimerkiksi se, kuinka yksilön ammatti-identiteetti kehittyy, minkä merkityksen yksilö antaa työnteolle, mitä tekijöitä yksilö työssään arvostaa ja millaiset ammatilliset roolit yksilö omaksuu eli yksilöllisessä urakehityksessä tarkastellaan yksilön kokemuksia, merkityksiä ja tunteita. Objektiviivissä näkökulmassa tarkastellaan uraa yhteiskunnan, organisaation tai ammatin kannalta. (Arthur, Hall & Lawrence, 1989, Lähteenmäki, 1992, Lähteenmäki, 1995.)

Ammatillisen kehityksen luonnetta on kuvattu myös urakehitystyypeillä. Urakehitys on vakaata, kun ammattiin siirrytään suoraan koulusta. Tavanomaiselle urakehitykselle on ominaista aluksi niin sanottu aloitteleva vaihe, jonka jälkeen edetään vakaalle uralle.

Epävakaalle uralle on puolestaan ominaista, että yksilö ei kykene vakiinnuttamaan asemaansa aloittamallaan uralla vaan luopuu siitä ja aloittaa uransa uudelleen jossakin muussa työssä. Usean yrityksen urakehitystyypeissä yksilöllä on monia, toisiinsa kytkeytymättömiä yrityksiä luoda uraa. Donald Super (1984, 214) osoitti, että kaksi ensimmäistä urakehitystyyppiä ovat tavallisia korkeassa sosioekonomisessa asemassa oleville.

Uratutkimuksen isänä pidetyn Superin (1980, 293–294, 1984, 193–203) 1950-luvulla kehittämä uramalli pohjautuu ihmisen kehitysvaiheisiin. Malli kuvaa teollisen yhteiskunnan lineaarisesta elämäntähtäystä. Mallissa erotettiin viisi ammatillisen kehittymisen vaihetta: *kasvu, tutkiva vaihe, vakiinnuttaminen, säilyttäminen ja luopuminen eli vetäytyminen*. Kasvu ajoittuu lapsuuteen ja silloin kehittyvät minäkäsitykseen liittyvät kyvyt, asenteet, intressit ja tarpeet sekä kiinnostuminen joistakin ammateista ja jolloin lapsi arvioi taipumuksiaan. *Tutkivassa*

vaiheessa nuori valitsee alustavasti eri työtehtäviä. *Vakiinnuttamiselle* varhaisessa aikuisiässä on ominaista eri uravalintojen yrittäminen ja vakiintuminen työkokemusten kautta. *Säilyttäminen* on saavutetun aseman ylläpitoa keski-ikässä. Yksilö sopeutumisen avulla pyrkii parantamaan työasemaansa ja tilannettaan. *Luopumisen, vetäytymisen vaiheessa* myöhäisellä aikuisiällä siirrytään pois aktiivisesta työelämästä.

Superin mallia on kritisoitu siitä, että kehitysvaiheet nähdään staattisena. Super näkee ammatillisen identiteetin löytyvän jo varhaisella iällä ja otaksuu sen sitten säilyvän muuttumattomana. Myöhemmin Super lisäsi malliin keski-ikäisen kriisivaiheen ja oletti, että silloin voidaan aloittaa uusi ura ja uravaiheiden toistaminen. Yhteiskunnan sosiaalista tai kulttuurista kehitystä ei ole mallissa myöskään otettu huomioon. Toisaalta on tuotu esiin myös, että ihmisten ammatinvalintaa ei voida kuvata valinta-sanalla, vaan ammatti valitaan mahdollisista vaihtoehdoista. Mallin katsotaan antavan kuvan länsimaisen ihmisen, lähinnä, miehen elämästä, mutta se ei huomioi muita kulttuureita, naisia eikä vähemmistöjä. (ks. Lähteenmäki, 1992, Lähteenmäki, 1995, Puhakka, 1998.) Super tutki myöhemmin (1990) myös naisten uria, ja erotti seitsemän uraa: vakaan perheen emännän uran, tavanomaisen uran, vakaan työuran, kaksoisuran, keskeytyneen uran, epävakaan uran ja monia uusia aloituksia sisältävän uran. Vakaaseen perheen emännän uraan kuuluu nuorena solmittu avio- tai avoliitto ja puuttuvat merkittävät työkokemukset. Tavanomaisessa urassa mennään koulutuksen jälkeen työelämään, ja ollaan työelämässä avio- tai avoliiton solmimiseen asti, ja jäädään sen jälkeen kotiin. Vakaassa työurassa nainen on naimaton, ja on työssä jatkuvasti. Kaksoisurassa nainen yhdistää työ- ja perheroolinsa. Keskeytynyt ura tarkoittaa työssäolon jatkumista keskeytyksen jälkeen tavallisesti lasten kasvettua. Epävakaana ura kuvaa epäsäännöllistä olemista välillä töissä ja välillä työelämän ulkopuolella ja monia uusia aloituksia sisältävä ura kuvaa epävakaata työhistoriaa.

Liisa Häyrynen (1994) on tutkinut Suomessa akateemisen koulutuksen hankkineiden naisten uria ja luokitellut *kuusi erilaista uratyyppeä: koko ajan opiskelleet, koulutuksen jälkeen välittömästi kokopäiväiseen työhön siirtyneet, lyhyen harjoittelu- tai työttömyysjakson jälkeen työhön menneet, pääsääntöisesti kotona lapsiaan hoitaneet, muista kuin lastenhoitosyistä ajoittain työelämästä poissa olleet ja itsenäiset yrittäjät*. Tutkimuksen mukaan naisten sijoittuminen työhön heti koulutuksen jälkeen oli harvinaisempaa kuin miesten.

Puhakka (1998) kuvaa väitöskirjatutkimuksessa puolestaan naisten elämänkulkua nuoruudesta aikuisuuteen elämänkulun kokonaisuuden kehikossa, jonka osatekijöinä olivat naisten koulutus-, työ- ja perheura. Tutkimus kohdistui vuonna 1983 peruskoulunsa päättäneisiin nuoriin naisiin, jotka tutkimuksen päättyessä olivat 26-vuotiaita. Tutkimuksessaan Puhakka (1998) luokiteli kaikkiaan kahdeksan erilaista naisten koulutus- ja työpolkua, joilta naiset yrittivät löytää paikkaansa työmarkkinoilla. *Ne olivat koulutuspolut, koulutuksen viitoittamat polut, joustavat polut, muutosten polut, polun etsijät, uudet polut, palkkatyöttömät polut ja koulutuspolun ulkopuolella olevat*. Joustavaa polkua etenevät ne, jotka ovat pääasiassa koulutustaan vastaavissa töissä ja muutosten polkua etenevät ne, jotka tekevät koulutustaan vastaamattomia töitä. Polun etsijät eivät sijoitu peruskoulun tai lukion jälkeen kolmessa vuodessa koulutukseen. Uudet polut

tarkoittaa tilannetta, jossa työntekijä on hankkinut kaksi tai useampia eri alojen koulutuksia. Palkkatyöttömän polkujen kulkijalla on kodin ulkopuolista työtä vain alle vuoden ajalta tai ei lainkaan. Puhakan (1998) mukaan koulutuksesta työelämään ei ole olemassa enää mitään suuria valtateitä, joita kulkemalla saisi varman työpaikan, vaan tiet ovat pikemminkin polkuja, jotka saattavat johtaa työhön. Koulutus- ja työuran vakaus on käynyt harvinaisemmaksi ja vastaavasti uran epävakaus on lisääntynyt 1990-luvun laman takia.

Puhakan tutkimuksen mukaan naisten hankkima koulutus vaikutti hänen tulevaan työllistymiseensä. Opinnoissa menestyminen saattoi helpottaa työhön pääsyä, mutta tutkimuksen mukaan naisen oli myös itse luotettava omaan osaamiseensa ja ansioihinsa sekä tuotava esiin se, että hänellä on työssä tarvittavia kykyjä, taitoja ja ominaisuuksia. Kouluasteen tutkinnon suorittaneet sijoituivat usein epävakaille koulutus- ja työpolulle, kun taas pitkä koulutus takasi todennäköisimmin sijoittumisen koulutusta vastaaviin tehtäviin tai koulutuspolulle.

8.2.1 Tutkimukseen osallistuneiden naisten työurat

Olen luokitellut tässä tutkimuksessa elämänviiva-aineistosta tutkittavien naisten koulutus- ja ammattiurat Pentti Sinisalon (1986) ja Anna Röngän (1994) uralinjaluokitusten mukaisesti. Sinisalo tarkasteli tutkimuksessaan Työvoimaura ja yksilön kehitys nuorten ammatillista kehitystä. Tutkimuksessa termi työvoimaura kuvaa tietylle työvoiman osalle yhteistä koulutuksen ja töiden seuraantoa. Sinisalo erotti tutkimuksessaan seuraavat uratyypit: 1. *Vakaa työvoimaura*, jolle on ominaista vakaa, jatkuva työhistoria ja vähän työpaikan vaihtoja. 2. *Epävakaa työvoimaura*, jolle on ominaista työllisyyden ja työttömyyden runsaampi vuorottelu sekä suhteellisen usein tapahtuva työpaikan vaihto. 3. *Pysähtynyt työvoimaura*, joka sisältää runsaasti työttömyyttä ja 4. *Koulutusura*. Sinisalolla oli tutkimuksessa uralinjojen kriteereinä koulutukseen ja työhön osallistuminen, koulutuksen ja työn ja työttömyyden suhde sekä seuraannon jatkuvuus tai katkonaisuus. Hän ei ota tyypittelyssä huomioon tutkittavien uralle antamia merkityksiä eli ei tarkastele uralinjoja yksilöllisestä näkökulmasta. Sinisalon tutkimus rajoittui rakenteellisen tason tarkasteluun.

Rönkä (1994) laajensi Sinisalon (1986) uraluokitusta vuonna 1959 syntyneiden henkilöiden seurantatutkimuksen perusteella ja erotti kahdeksan erilaisista uralinjaa, jotka hän jakoi epävakaiden ja vakaiden urien luokkiin. *Epävakaiden urien luokkaan* kuuluivat seuraavat neljä uralinjaa: 1. Pysähtynyt ura sisälsi pitkiä työttömyysjaksoja ja toistuvaistyöttömyyttä eli työttömyys vallitsi. 2. Epävakaa ura koostui lyhyistä työsuhteista, joihin lomittui työttömyysjaksoja, työllisyyskursseja ja -töitä. 3. Myöhemmin epävakaistunut ura oli edennyt vakaasti viime vuosiin saakka, jolloin työllisyystilanne oli muuttunut äkillisesti epävakaksi. 4. Perhekeskeinen ura oli naisilla, jotka olivat olleet poissa työelämästä usean vuoden. *Vakaiden urien luokkaan* kuuluivat niin ikään neljä uralinjaa: 5. Vakaalle uralle oli ominaista eteneminen koulusta tai ammattikoulutuksesta työelämään ilman pitkiä ja toistuvia työttömyysjaksoja tai alan vaihtoja. 6. Myöhemmin vakiintuneella uralla työttömyys ja työsuhteiden vaihtelu ajoittui uran alkuvuosiin. 7. Koulutusuralla oli keskeistä koulutus, uralinjaa edustivat

akateemisesti koulutetut ja peräkkäisiä koulutuksia hankkineet. 8. Myöhemmin aloitettu koulutusura tarkoittaa koulutuksen aloittamista usean työvuoden jälkeen.

Tutkimukseeni osallistuneiden naisten koulutuksen, työn, työttömyyden ja perheen hoivatyön vaihtelu ja vuorottelu elämänkulussa on Sinisalonen (1986) ja Rönkä (1994) koulutus- ja uraluokitukseen mukaisesti seuraava:

Epävakaata työuraa edustaa yhden työura; hänen pohjakoulutuksensa on lukio. Apuhoitajaksi hän valmistui 24-vuotiaana, minkä jälkeen hän on ollut työttömänä tai eri paikoissa lyhyissä työsuhteissa. Nykyisen koulutuksen hän aloitti 32-vuotiaana. Ennen koulutukseen tuloaan tutkittava oli työtön.

Perhekeskeistä uraa edustivat kahden työurat. Heillä molemmilla oli pohjakoulutuksena kansalaiskoulu. Toinen heistä oli mennyt nuorena naimisiin ja sen jälkeen hoitanut neljää lasta kotona ja aloittanut ammatillisen koulutuksen 29-vuotiaana sairaala-apulaisen kurssilla, jonka jälkeen hän oli välittömästi jatkanut perushoitajakoulutukseen ja valmistunut 32-vuotiaana perushoitajaksi. Perushoitajakoulutuksen jälkeen tutkittava on toiminut sijaisena eripituisia jaksoja. Sairaanhoidajakoulutuksen tutkittava aloitti 36-vuotiaana. Toinen tutkituista oli toiminut usean vuoden ajan perhepäivähoitajana ja hoitanut samalla omia lapsiaan kotona ja lähtenyt kotiauvustajakurssin jälkeen 35-vuotiaana perushoitajakoulutukseen ja tehnyt sen jälkeen sijaisena eripituisia jaksoja kohta viisi vuotta. Sairaanhoidajakoulutuksen hän aloitti 40-vuotiaana.

Vakaa ura oli viidellä. Yhdellä heistä oli ylioppilastutkinto, kahden pohjakoulutuksena oli perus- tai keskikoulu ja kahden kansalaiskoulu. Kaikilla heillä oli virka hoito- tai hoiva-alalla.

Myöhemmin aloitettu koulutusura oli neljällä. Yhdellä heistä oli pohjakoulutuksena kansalaiskoulu ja kolmella peruskoulu tai keskikoulu. He olivat ennen ammatillista koulutustaan suorittaneet erilaisia kursseja, kuten talouskoulun, ompelukurssin tai lastenhoidon ja askartelun kurssin. Ammatillisen koulutuksen he aloittivat noin kolmenkymmenen vuoden ikäisenä toimittuaan sitä ennen työelämässä. Kaikilla heillä on virka.

Koulutusura oli kahdella. Molempien pohjakoulutuksena oli peruskoulu. Toisella heistä oli sekä 26-vuotiaana suoritettu perushoitajakoulutus että 28-vuotiaana suoritettu lähihoitajan koulutus. Sairaanhoidajakoulutuksen tutkittava aloitti välittömästi lähihoitajaksi valmistuttuaan. Toisella tutkituista on 18-vuotiaana suoritettu merkantin koulutus ja 22-vuotiaana suoritettu markkinointimerkonomian koulutus. Apuhoitajakoulutuksen tutkittava suoritti 28-vuotiaana ja sairaanhoidajakoulutuksen hän aloitti 33-vuotiaana. Tutkittujen elämänkulussa vuorottelivat koulutus, lasten syntymät sekä sijaisuudet työelämässä.

8.2.2 Tiivistelmä tutkimukseen osallistuneiden naisten työurista

Yhdeksällä tutkimukseeni osallistuneella naisella on virka sosiaali- tai terveysalalla, ja viidellä on ollut useamman vuoden ajan sijaisuuksia, jotka ovat kestäneet yhtäjaksoisesti useita vuosia, pisimmillään viisi vuotta. Virassa olevien tutkittavien kiinnittyminen työmarkkinoille on tapahtunut joko 80-luvulla tai 90-luvun alussa eli ennen varsinaista syvää lamaa. Puhakan (1998) tutkimuksessa keski-ikäitään kymmenen vuotta nuoremmista, 26-vuotiaista, naisista sen

sijaan ainoastaan 30 prosenttia päätyi vakaalle uralle. Tutkimukseni naiset näyttävät kuitenkin toisaalta sisäistäneen yhteiskunnan vaatimuksen tai vihjeen koulutuksen kannattavuudesta – ammatillista koulutusta kohottamalla mahdollisuudet työmarkkinoilla parantuvat tai ainakin säilyvät. Koulutustasoaan kohottamalla tutkimukseeni osallistuneet naiset näyttivät pyrkivän joko kiinnittymään työmarkkinoille tai säilyttämään saavuttamansa vakaan uran. (ks. Vehviläinen, 1998, Puhakka, 1998, Suikkanen & Linnakangas & Karjalainen, 1999.) Naiset näyttivät tiedostaneen terveydenhuollon mahdollisen ammattirakenteen muutoksen ja toisaalta myöskin työnsä sisällöllisten vaatimusten kasvun. Työmarkkinoilla korkea koulutus on etu työntekijöiden keskinäisessä kilpailussa. Vuosia sijaisina työskennelleet näyttivät kokevan uhkana sijaisuuksiensa loppumisen, koska laman jälkeen työvoimaa on supistettu ja supistukset ovat kohdentuneet ensisijaisesti määräaikaisiin työntekijöihin. Sijaisten käyttöä on myös vähennetty, tai sitten sijaisjärjestelyt hoidetaan kokonaan organisaation sisällä, jolloin sijaisia ei palkata lainkaan. Toisaalta perushoitajan virassa olevat näyttivät kokevan uhkana näiden virkojen lakkauttamisen toimintayksiköissään.

9 AIKUISKOULUTUKSEN KOETUT MERKITYKSET ELÄMÄNKULUSSA

Lähden nyt tarkastelen naisten kokemia aikuiskoulutuksen merkityksiä. Ensimmäiseksi tarkastelen naisten kokemia koulutuksen merkityksiä tiukkeneville työmarkkinoille. Sen jälkeen tarkastelen naisten kokemaa koulutuksen henkilökohtaista, sosiaalista ja tasa-arvoistavaa merkitystä.

9.1 Aikuiskoulutuksen merkitys työmarkkinakelpoisuuden tuottajana

9.1.1 Koulutus ja työmarkkinoiden muutos

Ennen 1990- luvun lamaa Suomi oli korkean työhön osallistumisen ja matalan työttömyyden yhteiskunta. Ihmisten elämä rakentui yhden työsuhteen, yhden ammatin ja yhden ammatillisen koulutuksen varaan. Erot palkkatyöhön osallistumisessa olivat myös vähäisiä työvoiman koulutuseroista huolimatta, ja yleensä vanhemmat olivat työmarkkinoilla nuorempia paremmassa asemassa. Kokopäiväisen palkkatyöjärjestelmän varaan rakentuivat myös sosiaaliturva, sosiaali- ja hyvinvointipalvelut ja omistusasumisen yleisyys eli ihmisen kaikki mahdollisuudet suunnitella elämäänsä. Kyse oli lineaarisesta elämänkulun mallista, joka oli muotoutunut teollisen modernisaation ja hyvinvointivaltioiden kehittymisen myötä. (Suikkanen & Linnakangas & Karjalainen, 1999, Suikkanen et al., 1998.).

Elämänkulun normatiivinen sitovuus on alkanut purkautua 1990-luvulla, ja tilalle on alkanut kehittyä yksilöllisemmät elämänurajärjestelyt. Kyse on katkosten, riskien ja epävarmojen valintojen jälkiteollisesta riskiyhteiskunnasta, jossa yksilöt itse joutuvat ottamaan vastuuta oman elämänsä rakentamisesta. Perinteiseen yhteiskuntasopimukseen kuullun yhden uran malli ei enää toimi. Elämänkulun malli muuttuu limittyväksi. Tämä yhteiskunnan muutos purkaa myös modernin ajan työmarkkinoiden ja koulutusjärjestelmän pysyvyyttä ja

vakautta. (Suikkanen & Linnakangas & Karjalainen, 1999, Suikkanen et al., 1998.)

Asko Suikkanen, Ritva Linnakangas ja Anne Karjalainen (1999) ovat tutki-
neet koulutuksen ja työmarkkinoiden muutoksen suhdetta laman jälkeisessä
Suomessa. Laman aikana vuosina 1990-1994 työllisten määrä väheni Suomessa
noin 440 000 henkilöllä. Koulutuksen näkökulmasta keskeisintä on, etteivät
1990-luvun syvimmän taantumun jälkeen luodut uudet työpaikat vaatimuksil-
taan vastaa menetettyjä työpaikkoja. Lamavuosina hävisi useita vähän koulu-
tusta edellyttäviä työpaikkoja, ja vuoden 1993 jälkeinen taloudellinen kasvu
puolestaan synnytti lähinnä korkean asteen koulutusta vaativia työpaikkoja,
mistä seuraa, että työttömien koulutus on jäänyt jälkeen avoimiin työpaikkoihin
vaaditusta pätevyydestä. Vajaatyöllisyyden oloissa sekä työllisyys että työttö-
myys ovat valikoivia. Työllinen työvoima on nykyisin suurimmaksi osaksi suo-
rittanut keskiasteen. Koulutuksen lisäksi työnsaantiin näytävät vaikuttavan
myös työntekijän ikä, persoonallisuus, työkokemus ja elämäntilanne tai mah-
dollisuus liikkua töiden mukana. Työnantajat korostavat entistä enemmän
myös sitä, että pelkästään ammattitaito ei tee ihmisestä "sopivaa," vaan vähin-
tään yhtä tärkeätä on työntekijöiden kyky oppia jatkuvasti uutta ja valmius so-
peutua joustavasti nopeisiin muutoksiin. Työllistyminen saattaa siis riippua
oleellisesti työnhakijan muistakin resursseista kuin koulutuksesta. (Naumanen
& Silvennoinen, 1996, Pelttari, 1997, 1998, Metsämuuronen, 1998, Suikkanen &
Linnakangas & Karjalainen, 1999.)

9.1.2 Työmarkkina-asemien muutokset

Eri-ikäisten asema työmarkkinoilla on myös erilainen kuin ennen. Nuoret tulevat
työmarkkinoille myöhemmin, koska heidän peruskoulutuksensa ja sitä seuraava
opinnot ovat pidentyneet. Nuorten on ollut 1990-luvulla vaikeaa sijoittua
opintojensa jälkeen työmarkkinoille kohonneesta koulutustasostaan huolimatta.
Siirtymästä työelämään on tullut monelle nuorelle ongelmallinen ja monipor-
tainen prosessi. Nuorten koulutustaso tarjoaa kuitenkin mahdollisuuksia sijoit-
tumiseen, mitä osoittaa se, että vain nuorten ja koulutettujen työttömyys on läh-
tenyt alenemaan pahimpien lamavuosien jälkeen. Toisaalta nuoret ikäluokat
eivät voi odottaa korkeammasta koulutustasostaan huolimatta parempaa työ-
markkina-asemaa tai parempia tuloja, kuin mikä heidän vanhemmillaan on ol-
lut. Koulutusoptimismiin liittyvä toivon ideologia ei näyttäisi siten enää toteu-
tuvan nuorten työuralla. Työmarkkinat kehittyvät tulevaisuudessa niin, että
pääsy vakaisiin työmarkkina-asemiin onnistuu entistä harvemmalle ja että työ-
suhteen kesto eriytyy koulutustason mukaan. Työurista tulee vaihtelevampia ja
eriytyneimpiä kuin ennen. Nuorten on sopeuduttava kolmivaiheisen elämän-
kulun mallin murenemiseen. Kerran saavutettu työpaikka ei turvaa työmarkki-
noilla pysymistä, eikä yksi ammatti riitä eläkkeelle siirtymiseen saakka. (Suik-
kanen & Linnakangas & Karjalainen, 1999, Kivekäs, 1999.)

*Keski-ikäisten työmarkkinoille osallistumisessa ei ole suuria eroja eri koulu-
tusasteiden suorittaneiden kesken.* Keski-ikäisille tulee kuitenkin vaikeuksia
useimmin silloin, kun he joutuvat jättämään entisen pitkäaikaisen työnsä. Täl-
löin puutteellinen koulutus ja puuttuvat tutkinnot vaikeuttavat keski-ikäisten

työntekijöiden uudelleen sijoittumista työmarkkinoille ja saattavat johtaa työmarkkinoilta syrjäytymiseen. *Koulutus antaa siten yksilölle resursseja ja liikkumavaraa ja on entistä useammin myös keino pysyä ja säilyttää asema työmarkkinoilla.* Koulutettujen on helpompi vaihtaa työpaikkaa ja muutosten yhteydessä heitä on helpompi siirtää työpaikoilla uusiin tehtäviin. Keski-ikäisen väestön koulutustason nostaminen työmarkkinoiden edellyttämälle tasolle eli keskiastetasoiseksi olisi siten oleellista. (Suikkanen & Linnakangas & Karjalainen, 1999.)

Naisten työmarkkina-asetat ovat muuttuneet. Naisten vajaatyöllisyys kasvaa selvemmin kuin miesten koulutustasosta riippumatta. Naisten korkea-asteen koulutuksen huomattava laajentuminen ei ole 1990-luvulla johtanut naisten työmarkkina-asettien yleiseen parantumiseen. Koulutusta vastaavien työmahdollisuuksien vähennyttä hyvin koulutettujen nuorten naisten oletetaan jatkaneen kouluttautumistaan, hankkineen uuden peruskoulutuksen tai panostaneen perheeseensä. (ks. myös Julkunen, 1992.) Vähän koulutettujen naisten asema on myös heikentynyt työmarkkinoilla 1990-luvulla, kun julkinen sektori ja palvelualat ovat vähentäneet työvoimaa. Nuorille naisille on lisäksi ominaista entistä useammin rikkonainen työura. Määräaikaisen työvoiman käyttö sekä tukityöllistäminen on yleistä esimerkiksi naisvaltaisella terveydenhuoltoalalla. Tällä hetkellä työvoiman kysyntä kohdistuu miesten ammattialoille, mikä ylläpitää naisten työttömyyttä. Naisten työllisyyden kehittymisen kannalta pidetään oleellisena julkisen sektorin työvoiman kysynnän kehitystä. (Lehto, 1999a, 21.)

Suikkanen ja Linnakangas ja Karjalainen (1999) toteavat, että naisten pyrkimys suurempaan tasa-arvoisuuteen miesten kanssa on realisoitunut koulutusmarkkinoilla. Koulutus on edelleen kuitenkin erilainen resurssi naiselle kuin miehelle. Tarkastelin lähemmin luvussa "Työ naisen elämänkulussa" naisten työmarkkina-asetmaa ja siinä tapahtuneita muutoksia.

Lamanjälkeinen työmarkkinoiden uudelleen rakenteistuminen näkyy siis työsuhteiden lyhentymisenä ja epävakaistumisena, mikä tuottaa riskejä yksilön elämänkulkuun. Kilpailu työpaikoista ja työmarkkina-asetan säilyttämisestä on kiristynyt, ja monen työmarkkina-asetan on muuttunut. *Työllisyyden ja koulutuksen välille on syntynyt aikaisempaa selvempi yhteys. Koulutustaso on alkanut 1990-luvulla selvästi eriyttää työllistymistä ja työhön osallistumista. Koulutuksen merkitys valikoivana tekijänä työmarkkinoilla on siten kasvanut. Toisaalta koulutuksen antama lupaus työhön sijoittumisesta on myös muuttunut. Koulutus ei enää välttämättä takaa työpaikkaa. Jatkuvasta kouluttautumisesta näyttää tulevan myös vapaaehtoinen pakko työelämässä pärjäämiseksi. Koulutus on muutostekijä yksilölle katkosten, riskien ja epävarmojen valintojen jälkiteollisessa riskiyhteiskunnassa, ja tuottaa yksilölle myös elämän sujuvuutta ja laatua.* (Suikkanen & Linnakangas & Karjalainen, 1999, Kivekäs, 1999.)

9.1.3 Koulutusinflaatio

Koulutus on osoittautunut toisaalta työmarkkinoilla varsin suhteelliseksi resurssiksi. Sen arvo laskee, kun työvoimasta tulee ylitarjontaa. Kouluttautumishanke elämänpoliittisena päätöksenä saattaa olla siis myös riski, sillä koulutus ei välttämättä lunasta sille asetettuja toiveita sosiaalisesta kohoamisesta ja sitä

kautta vastuullisemmasta työstä ja paremmasta palkasta. Tosin ylöspäin liikuminen ei työvoiman osto- ja myyntimarkkinoilla ole nykyään juuri mahdollista ilman koulutusta, sillä työmarkkinakilpailun aiheuttama keskimääräisen koulutustason nousu merkitsee sitä, että vähän koulutettujen ihmisten on yhä vaikeampaa menestyä. Naumasan ja Silvennoisen (1996, 16) mukaan kilpailu koulutusta vastaavista työpaikoista siirtyy työmarkkinoilta yritysten sisälle, ulkoisilta työmarkkinoilta sisäisille työmarkkinoille. Pääsy vaativampiin tehtäviin yrityksen sisäisiä kanavia pitkin riippuu työnteossa olennaisista kvalifikaatioista, työssä annetuista näytöistä, oppimiskyvystä ja sopivuudesta organisaatioon ja sen johtamiskulttuuriin. Työnhakijalle ylikansoittuneet työmarkkinat konkretisoituvat siten kiristyvänä valikointina. Tutkittavat naiset näkevät työmarkkinoille sijoittumisensa seuraavasti:

"Ei oo suoranaisesti sairaanhoitajan työtä.. tulevaisuus luulisin näin näyttää valosammalta". (10/35/PäH)

"Tulevaisuus ei näytä tällä hetkellä valoisalta työn suhteen, kun ei ole virkaa. Uskon kuitenkin aavani työtä valmistumisen jälkeen". (7/38/PH)

Elämänviiva-aineisto osoittaa, että kaiken kaikkiaan tutkimukseeni osallistuneet naiset näyttävät kuitenkin suhtautuvan optimistisesti tulevaisuuteensa joko uskoen työnsaantiinsa tai luottaen instituution heille antamaan lupaukseen.

"Valmistumisen jälkeen entinen työpaikka, jos ei jotain muuta ilmaannu". (8/47/VMH)

"Ens kesästä lähtien on luvattu sairaanhoitajan töitä. ..kaiken kaikkiaan tulee viisi sairaanhoitajan virkaa auki, joita haen". (1/36/AH)

"Todennäköisesti tiedossa on koulutusta vastaavaa työtä, kun on virka, niin talo on yleensä sitten järjestänyt..". (6/34/AH)

Työmarkkinoiden laajeneminen, koulutuskasvu ja koulutustarve muodostavat eräänlaisen kehän. Yksilön koulutustarve on käynyt sitä suuremmaksi, mitä keskeisempään asemaan työmarkkinat ovat nousseet ihmisten elämän mahdollisuuksien ja sosiaalisen position määrittymisessä, ja mitä laajemmalle koulutustarjonta on ulottunut koulutuskasvun myötä. Väestön koulutustason nostaminen ja koulutuskasvu ovat olleet tietoisia yhteiskuntapoliittisia päämääriä, mutta niiden varjopuolena on ollut tutkintojen inflaatio. (Naumanen & Silvennoinen, 1996, Rinne & Salmi, 1998, Ahola & Nurmi, 1998.) Tämä tutkintojen inflatorinen kehitys näkyy myös terveydenhuollossa. Vain tutkintojen niukkuus ylläpitää koulutustutkintojen arvoa, sillä tietyn koulutustason suorittaneiden määrän kasvaessa eli koulutusekspansion vallitessa, suorituksesta saatava hyöty vastaavasti pienenee. Kilpailu siirtyy ylemmille koulutustasoille, ja koulutustason kohotessa alemmat tutkinnot menettävät merkitystään.

".. ja oli semmonen viranhakuprosessi tuolla omalla paikkakunnalla menossa perushoitajan virkaan ja siihen valittiin sairaanhoitaja ja tämmöstä kaikkee, niin minä katoin parhaaksi, että tässä vaiheessa minun kannattaa vielä lähteä..." "Valmistumisen jälkeen menen entiseen työpaikkaan, jos ei jotakin muuta ilmene". (7/38/PH)

Tulevaisuudessa jatkuvasti kohoava koulutustaso saattaa tuottaa liika-koulutettujen työntekijöiden tyytymättömän sukupolven, sillä tutkimusten mukaan ne työntekijät, joilla on enemmän koulutusta kuin heidän työnsä vaatii, ovat tyytymättömiä ja heidän "tuottavuutensa" on odotettua alhaisempi (ks.

Nurmi, 1995.) Kivinen ja Rinne (1991, 64–68) ovat vastaavasti sitä mieltä, että jatkuva kouluttautuminen kaventaa yksilön uratoiveita. Mitä enemmän yksilö on kouluttautunut, sitä haluttomampi hän on ottamaan vastaan ylipäättänsä koulutustaan vastaamattomia töitä. Toisaalta liikakoulutusongelmaa voidaan tarkastella myös siltä kannalta, että koulutetut ihmiset ovat inhimillistä pääomaa eikä ihminen voi periaatteessa koskaan olla liikakoulutettu, vaan ongelma on pikemminkin siinä, että ihmisten koulutus työelämässä on "alihyödynetty" (ks. Kivinen & Rinne, 1993.)

9.1.4 Naisten kokemat koulutuksen merkitykset työmarkkinakelpoisuuden tuottajina

Olen luokitellut teemahaastaattelujen perusteella tutkimukseeni osallistuneiden naisten kokemat koulutuksen merkitykset työmarkkinakelpoisuuden tuottajana muuttuneille työmarkkinoille seuraavasti:

1. *Koulutus työmarkkinakelpoisuuden lisääjänä.* Koulutus merkitsi naisille uutta ammatillista tutkintoa ja työllisyysmahdollisuuksien paranemista.

"Saan uutta tietoa ja toivottavasti pääsen töihin joskus". (13/25/PH)

"Se oli ihan pakko tilanne lähtee. No että ne perushoitajan hommat saattaa loppua. (3/38/AH)

"Lähinnä kai tuo työttömyys teki sen..". (7/38PH)

Naisten vastauksista tulee esille, että heille on ennen kaikkea oleellisinta oma työllistyminen tai työpaikan säilyminen, minkä vuoksi he ovat nyt hakeutuneet koulutukseen. He uskovat ja luottavat, että heidän kohdallaan koulutukseen perinteisesti liittynyt lupaus pääsystä parempiin töihin toteutuu.

2. *Koulutus työpaikan säilyttäjänä ammattirakenteen muutoksessa.* Koulutus merkitsi naisille mahdollisuutta säilyttää työpaikka ammattirakenteen muutoksessa sekä uudistaa omaa työtään ja saada uusia kvalifikaatioita. Naisten mielestä heistä tulee parempia työntekijöitä ja he pystyvät antamaan laadukkaampaa hoitotyötä.

"Varmistamassa, että työpaikka säilyy"...(11/40/PH)

"Sitten se, että tuntu etten minä enää pystynyt vastaamaan niitten asiakkaitten tarpeisiin. Tietoo ei oo tarpeeks." (9/41/PH)

"Se on antanut kovan tietotaito-kokemuksen". (1/36/AH) "Se on antanut käden taitoja ja tietoja lissää". (2/47/AH)

"että tosissaan, kun paremmin pystyy potilaita ja asiakkaita hoitamaan, niin pystyy antamaan enemmän". (3/38/AH)

Naisten antamista vastauksista kävi selvästi ilmi, että opiskelu oli merkinnyt ajattelun laaja-alaisuudesta ja muuttumista ja antanut uutta ajattelemisen aihetta. Tutkittavien naisten kokemukset omasta oppimisestaan tukevat siten tämän päivän sosiaali- ja terveysalan oppimisenäkemyksiä. Oppijaa pidetään aiempia kokemuksiaan, käsityksiään ja toimintaansa refleктоivana ja kriittisenä toimijana, joka on itseohjautuva ja kehittää jatkuvasti itseään.

"Minä ajattelen asioista ihan eri tavalla kun ennen". (12/30/LH)

"Niinku ruppee ajattellemaan laaja-alaisemmin asioita ja niin just sillee laaja-alaisesti ruppee kattomaan ja ymmärtää joitakin asioita tällä hetkellä paremmin kun aikaisemmin ja ossaa sillee yhittää". (5/38/PH)

"Antannu paljon mietittävää asioihin suhteen. Just ajattelloo aivan eri tavalla, kun joskus oli 19-vuotiaana apuhoitajakoulutuksessa. Kyllä se on niin erilaista sitten ollu. Näkemyksiä laajentanut paljon enemmän". (6/34/AH)

Tutkittavien työkokemus ja elämäkokemus ovat oletettavasti vaikuttaneet siihen, että tutkittavat pystyivät suhteuttamaan ja tulkitsemaan eli reflektoimaan uuden teoreettisen tiedon tietoon ja kokemuksiin työelämästä ja elämästä yleensä (ks. transformaatiomalli), ja siten syntynyt uusi tieto koettiin laadullisesti aikaisempaa kehittyneemmäksi tiedoksi. (Kolb, 1984, Boud et al., 1985.) Sairaanhoidajakoulutuksessa etätehtävien tarkoituksena on keskeisesti tukea itsenäistä tiedonhankintaa, itseohjautuvuutta, ja tiedon kriittistä reflektointia. Myös ryhmäopiskelu tukee omalta osaltaan asioiden monipuolista käsitteilyä, sillä ryhmäkeskusteluissa on mahdollista hyödyntää opiskelijoiden aikaisemmat käytännön opiskelun jaksoilla karttuneet kokemukset. Opetuksen yksilöllistyminen on johtamassa kuitenkin siihen, että opiskelijat jakavat yhä vähemmän yhteisiä koulukokemuksia keskenään, ja he samastuvat ja sitoutuvat kouluun yhä vähemmän. Opiskelijoista tulee kuluttajia, mikä johtaa siihen, että koulut eivät innosta lojaalisuuteen tai solidaarisuuteen koulua kohtaan. (Rinne & Salmi 1998, 184.) Saman suuntaisesti linjaa Ritva Jakku-Sihvonen (1994) aikuiskoulutuksen kehittymistä. Hänen mukaansa opetuksessa ollaan kulkemassa kohti yksilöllisyyttä ja omatahtisuutta. Monimuoto-opetus, modulointi, henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, näyttökokeet ja opinto-ohjaus ovat muotoutumassa aikuiskoulutuksen käytännöksi. Opiskelijoiden liikkuvuus lisääntyy. Tyytymättömät opiskelijat vaihtavat oppilaitosta ja tyytyväisetkin saattavat täydentää opintojaan muualta. Opiskelijoista tulee valikoivia asiakkaita ja oppilaitoksista keskenään kilpailevia koulutuspalvelujen tarjoajia tai myyjiä. Jakku-Sihvosen mukaan "Yhä enemmän oppilaitokset ovat muuttumassa oppimiskeskuksiksi, joissa on tarjolla opiskelukokonaisuuksia oppilaitoksen omilla erityisalueilla. Opiskelijat yhdistelevät eri oppilaitosten tarjonnasta oman henkilökohtaisen opintosuunnitelmansa perusteella opiskelukokonaisuuksia, jotka he opiskelevat omaan tahtiinsa käyttäen valitsemiaan opiskelutapoja." (ks. myös Väärälä, 1999.)

3. *Koulutus arvostetun ammatin mahdollistajana.* Koulutus oli tutkittaville "toinen mahdollisuus" saavuttaa toivottu ammatti. Koulutuksen naiset näkivät myös keinona sosiaaliseen kohoamiseen, parempaan palkkaan ja vastuullisempaan työhön.

"Kymmenen vuotta minä olen halunnut kouluun, mutta se on aina siirtynyt ja siirtynyt." (3/38/AH)

"Ehkä se on ollu mulla vähän semmosena pitkäkäntäimen tavoitteena tää sairaanhoidajakoulutuksen saaminen." (12/30/PH/LH)

"Minä kehitän itteeni eteenpäin". (13/25/PH) "Tietysti tämä uralla eteneminen ja kyllä se antaa semmosta tyydytystä."

"no vastuutahan siinä tulee" (12/30/PH/LH) tai että "saa vaativamman työn ja saa enemmän vastuuta". (2/47/AH)

Palkan kohoamista eivät tutkimukseeni osallistuneet naiset sen sijaan esittäneet kovinkaan usein. Yksi tutkittavista totesikin:

"että en minä palakan takia lähtenyt missään tappauksessa, koska sen ei ees kannattakaa lähteä tai että ".. "en oo ees laskennu minkä verran palakka nousee tai nousisi, jos sairaanhoitajan viran saisin. Mutta ei huikeita. Tässä elämässä en sitä rahaa takasin saa, minkä tässä menetin.. sehän on ihan selevä". (9/41/PH)

Vastaukset tukevat täten näin päätelmää, että hoivatyössä naisen orientaation on todettu painottavan työn sisältöä. Tutkittavat tiesivät, että perushoitajien ja sairaanhoitajien palkoissa ei ole suurta eroa. He olivat myös tietoisia siitä, että hoitoalan palkat ovat huomattavasti alhaisemmat verrattuna samantasoisien koulutuksen saaneiden miesten palkkoihin. Marja Järvelän (1993, 147–148) koulutustarpeen sosiaaliryhmittäisten ideaalityyppien mukaan keskiluokalle kvalifikaatioiden tavoittelu liittyykin nimenomaan uralla etenemiseen ja sosiaaliseen liikkuvuuden turvaamiseen. Koulutuksen avulla pyritään laajalaistamaan persoonallisia kvalifikaatioita ja kasvattamaan yksilöllistä liikkumissfääriä työmarkkinoilla.

Koulutuksen merkitys eri sukupolvia edustaville ihmisille on muuttunut suomalaisessa yhteiskunnassa ihanteesta itsestänselvyydeksi ja hyödykkeeksi. Antikaisen tutkimusryhmän (1996) mukaan *sodan ja niukan koulutuksen sukupolvelle* (ennen vuotta 1935 syntyneet) *koulutus oli ihanne, rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvelle* (1936–1955 syntyneille) *koulutus on väline ja työ elämän sisältö ja hyvinvoinnin ja monien koulutusvaihtoehtojen sukupolvelle* (1956 tai sen jälkeen syntyneille) *koulutus on hyödyke ja itsestänselvyys*.

Tämän koulutussukupolvittaisen luokittelun (Antikainen et al., 1996) mukaan tutkittavat sairaanhoitajaopiskelijat kuuluivat hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolveen (12) sekä rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveen (2). Näille sukupolville koulutus on siis joko väline työmarkkinoilla tai hyödyke ja itsestänselvyys. *Tässä tutkimuksessa koulutuksen välineellistä merkitystä elämäntien rakentajana kuvaavat koulutuksen merkitykset työmarkkinakelpoisuuden lisääjänä, työpaikan säilyttäjänä ja arvoistetun ammatin mahdollistajana.*

9.1.5 Tiivistelmä koulutuksen merkityksestä tiukkeneville työmarkkinoille

Tutkimukseeni osallistuneet naiset kokivat koulutuksen ensinnäkin työmarkkinakelpoisuuden lisääjäksi. Koulutus merkitsi uutta ammatillista tutkintoa ja lisäsi työllistymistä. Toiseksi koulutus merkitsi tutkittaville naisille työpaikasäilytysmahdollisuutta ammattirakenteen muutoksessa sekä oman työn uudistamista ja uusien kvalifikaatioiden tuottamista. Kolmanneksi koulutus oli toinen mahdollisuus saavuttaa toivottu ammatti. Koulutus koettiin myös keinoksi sosiaaliseen nousuun, parempaan palkkaan ja vastuullisempaan työhön.

Antikaisen ja muiden (1996) koulutussukupolvittaisen luokittelun mukaisesti tutkimukseeni osallistuneet sairaanhoitajaopiskelijat kuuluivat hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolveen ja rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveen. Näille sukupolville koulutus on joko väline työmarkkinoilla tai hyödyke ja itsestänselvyys. Tässä tutkimukses-

sa koulutuksen välineellistä merkitystä elämänkulun rakentajana kuvaavat koulutuksen merkitykset työmarkkinakelpoisuuden lisääjänä, työpaikan säilyttäjänä ja arvostetun ammatin mahdollistajana. Koulutusta hyödykkeenä ja/tai itsestäänselvyytenä puolestaan kuvaavat koulutuksen merkitykset unelman mahdollistajana, elämänhallinnan välineenä ja selviytymisen resurssina. Antikaisen (1996) koulutussukupolvittainen luokitus ei ollut havaittavissa kuitenkaan tässä tutkimuksessa ”puhtaana”. Koulutuksella näytti samanaikaisesti olevan usealle naiselle sekä välineellinen merkitys työmarkkinoille että laajemminkin muita elämänvaiheita koskettava merkitys.

Yhteiskunnan muutos jälkiteolliseksi riskiyhteiskunnaksi purkaa modernin ajan työmarkkinoiden ja koulutusjärjestelmän pysyvyyttä ja vakautta. Työsuhteet lyhenevät ja epävakautuvat, mikä tuottaa riskejä yksilön elämänkulkuun ja vaikeuttaa mahdollisuutta suunnitella elämää. Kilpailu työpaikoista ja työmarkkina-asetuksista on kiristynyt. Koulutuksen asema työmarkkinoille valikoivana tekijänä kasvaa. Koulutuksen antama lupaus työhön sijoittumisesta on myös muuttunut. Koulutus ei enää välttämättä takaakaan työpaikkaa, ja työntekijöiden rekrytointiin vaikuttavat lisäksi työntekijän persoonallisuus, työkokemus ja elämäntilanne sekä mahdollisuus liikkua työn mukana. Jatkuvasta kouluttautumisesta näyttää tulevan vapaaehtoinen pakko työelämässä pärjäämiseksi.

Nykyisin työllinen työvoima on suurimmaksi osaksi suorittanut keskiasteen tutkinnon. Tutkittavat naiset ovat siten kohottamassa koulutustasoaan vastaamaan työmarkkinoiden edellyttämää tasoa pysyäkseen ja säilyttääkseen asemansa työmarkkinoilla. Bourdieuläisittäin he ovat lisäämässä kulttuuripääomaansa.

Toisaalta koulutus on osoittautunut työmarkkinoilla varsin suhteelliseksi resurssiksi. Sen arvo laskee, kun työvoimasta tulee ylitarjontaa. Tutkittavat naiset kokivat tutkintojen inflatorisen kehityksen terveydenhuollossa uhkana omalle työmarkkina-asetukselleen, mikä osaltaan oli vaikuttamassa myös koulutautumispäätökseen. Perushoitajien virkoja täytetään sairaanhoitajatutkinnon suorittaneilla, ja tulevaisuudessa todennäköisesti opistoasteen sairaanhoitajan virkoja täytetään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneilla sairaanhoitajilla.

Kouluttautumisprojekti elämänpoliittisena päätöksenä saattaa olla myös yksilöllinen riski, sillä koulutus ei välttämättä lunasta sille asetettuja toiveita sosiaalisesta noususta ja sitä kautta vastuullisemmasta työstä ja paremmasta palkasta eli niitä odotuksia, joita myös tutkimukseeni osallistuneet naiset asettivat koulutukselleen.

9.2 Aikuiskoulutuksen merkitys identiteetin rakentajana

Elämänkulun uusien tapahtumien ja kokemusten myötä yksilö joutuu tekemään jatkuvasti identiteettityötä pyrkiessään yhdistämään elämänsä erilaiset tapahtumat ja kokemukset jatkuvaksi, johdonmukaiseksi ja ymmärrettäväksi kertomukseksi. Identiteetti liittyy yhteen elämän ajallisen kulun, elämänvaiheiden jatkuvuuden säilyttämisen ja elämän historian eri tasot. Voidaan sanoa, että

identiteetti on käsitys minän jatkuvuudesta menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välillä. Anthony Giddensin (1991, 53–54) mukaan minä-identiteetti tarkoittaa nimenomaan yksilön oman itsensä ja elämäkertansa ymmärrystä. Identiteetti ei ole löydettävissä käyttäytymisestä, vaan yksilön kyvystä ylläpitää kertomusta, jonka hän luo subjektiviteetin ja rakenteen keinoin.

Elämäkerrallinen identiteetti on tietoisuutta elämän tapahtumista ja kokemuksista sekä niiden merkityksistä. Se on yksilön intiimi ja sisäinen identiteetti, joka muodostuu elämäkerran merkittävistä osista. Elämäkerrallinen identiteetti tarkoittaa yksilön käsitystä siitä, kuka hän on, missä hän nyt on ja mihin hän on menossa. Yksilö jäsentää itsensä sekä yksilöllisen elämänsähistoriansa kontekstissa että tiettyssä sosiohistoriallisessa kontekstissa, ja siten identiteetissä voidaan erottaa persoonallinen identiteetti ja sosiaalinen identiteetti. Persoonallinen identiteetti tarkoittaa yksilön elämänsähistorian, tapahtumien ja kokemusten uniikkia yhdistelmää, ja sosiaalinen identiteetti tarkoittaa sitä, miten yksilö hahmottaa itsensä sosiaalisten suhteiden verkostossa ja miten hän kokee jäsenytensä sosiaaliseen rakenteeseen. Identiteetti koostuu minä -luonnehdinnoista, joita yksilö tekee yhtäältä ryhmäjäsenyyden rakenteellisten piirteiden perusteella, ja yhtäältä niiden luonteenpiirteiden perusteella, joita yksilö esittää ja joita muut liittävät hänen toimintaansa. Identiteetti on sosiaalinen konstruktio ja merkityksellinen objekti, jota ihmisen kokemukset ja sosiaalinen vuorovaikutus määrittelevät ja pitävät yllä. Identiteetti voi olla olemassa vain kieli-järjestelmässä ja kulttuurisessa merkitys- ja luokitusjärjestelmässä, joita ihmiset käyttävät nimitessään identiteettiä objektina. (Huotelin, 1996, Houtsonen, 1996.) Vilkkonen (1997) on sitä mieltä, että omaelämäkerran keskiössä on nimenomaan yksilö, joka ilmaisee elämäntapahtumiensa käsittelyssä ensiksi itseään ja vasta toissijaisesti häntä ympäröivää, hänet tuottanutta yhteiskuntaa. Elämäntarinan ydin on se, kuka yksilö kokee olevansa ja kuinka hänestä tuli tämä tietty persoona.

Elämäkerta on elämäkerrallisen identiteetin ja elämänsäkulun esittämistä muille. Se on julkinen ja ulkoinen identiteetti. Elämäkerta on yksilön narratiivinen minä- ja identiteettikäsitys, jossa menneet tapahtumat, elämä ajallisena jatkumon eli vertikaalinen suunta, ja elämänsäkulun tapahtumat, horisontaalinen suunta, kerronnallistetaan ja kootaan uudelleen kulloinkin valitusta sijainnista käsin nykyhetken hallitessa prosessia. Omaelämäkerta saa tässä horisontaalisten ja vertikaalisten linjojen leikkauspisteessä ilmiänsä. Kyse on tulkintapistestä, josta käsin yksilö jäsentää elämänsä. Elämäkerrassa yksilön hahmottama minä- ja identiteettikuva on aina valikoiva. Yksilöllinen identiteetti on koetun elämän sekä ruumiinpiirteiden tulos. Se erottaa meidät muista ihmisistä, ja keskeistä siinä on yksilön elämänsäkulun merkitykselliset osat, jotka kristallisoivat identiteetin tunteen. (Vilkkonen, 1997, Honkonen & Kallioniemi, 1998.)

Siirtyminen modernista postmoderniin merkitsee Baumanin (1995, 13) mukaan sitä, että ihmisten elämänsäkulkuun tulee entistä enemmän episodeja, elämä on jatkuvaa uuden alkua. Kun yksilö rakentaa identiteettiään kumulatiivisesti elämää eteenpäin vievien suunnitelmien varaan, merkitsee elämän episodimaistuminen ennustettavuuden vähenemistä ja oman elämän pitkän ajan suunnittelun vaikeutumista sekä jonkinasteisen kaaosmaisuuuden lisääntymistä. Uusi ajattelu edellyttää, että mikään ei ole ikuista. Elämän episodimaist-

tuminen merkitsee myös, että identiteetin muotoutuminen on jatkuvaa itsen työstämistä alati uusia alkuja sisältävässä elämänsä pitkin elämänsä kulkuaan. Hän järjestää ja jäsentää elämänsä tapahtumia ja pyrkii antamaan mieltä elämälleen paikantamalla itseään nykyhetkessä ja ennakoimaan tulevaisuuttaan. Nykyisin aikuisuutta katsotaan luonnehtivan aiemmin pelkästään lapsuuteen ja nuoruuteen liittyvät määreet kuten keskeneräisyys, riittämättömyys, puutteellisuus ja työelämämuutosten seurauksena myös epävarmuus ja avoimuus vaihtoehdoille.

Antikainen (1998) toteaa, että moderni identiteetti on avoin, eriytynyt, refleksiivinen ja yksilöllinen. Sitä ei omaksuta, vaan se tehdään, sitä voidaan muuttaa ja se on monikerroksinen. Modernin ihmisen identiteetti on laajentunut ja herkistynyt kahteen suuntaan, toisaalta maailmanlaajuisiin vaikutteisiin ja toisaalta henkilökohtaisiin suunnitelmiin. Antikainen kysyykin, onko syntyneessä uusi sosialisaatiotyyppi, jota hän kutsuu työnimellä "itsensä varassa toimiva."

Opiskelijan ammatillisen identiteetin muodostuminen alkaa jo koulutukseen hyväksymisestä, ja hänen käsityksensä omasta minästään kehittyä ammatillisen sosialisaation kautta. Opiskelija joutuu asennoitumaan uudestaan ammattiinsa, koulutukseensa ja opiskelijan rooliinsa. *Tutkimukseni tulokset osoittavat, että naiset alkavat pohtia omaa elämäänsä, omaa minäänsä ja toimintaansa sekä sosiaalista kontekstiaan. Koulutuksen kautta he etsivät minäänsä sekä hakivat, tulkitsivat uudelleen ja rakensivat identiteettiään. Tutkittavat kuvasivat muutoksia identiteettikuvassaan ja identiteettitunteessaan.*

9.2.1 Koulutuksen henkilökohtaiset merkitykset

Keskeisimpänä *koulutuksen henkilökohtaisena merkityksenä* nousi haastatteluissa esille *ihmisenä kasvaminen*, jonka tutkimukseeni osallistuneet naiset tematisoivat progressiiviseksi kasvuksi ja kypsymiseksi.

"No luulen, että oon kasvannu ihmisenä aika paljon sitte.." (6/34/AH)

"Ja tietynlaista semmosta kasvua". (8/47/VMH)

"Onhan tää kasvattanu minua ihmisenä". (7/38/PH)

"Kyllä sanotaan henkistä kasvua ainakin niin tullu, että oon kasvanu varmasti koulutuksen aikana paljonkii". 10/35/PäH)

Ryhmäkeskustelussa tutkittavat naiset totesivat, että heidän koulutusaikaansa ajoittuu normaali kehityspsykologinen aikuistumisvaihe, mikä osaltaan vaikuttaa siihen, että haastatteluissa tuli esille "ihmisenä kasvaminen" niin voimakkaana. Tutkittavien mielestä "ihmisenä kasvaminen" tarkoittaa sitä, ettei ole niin jyrkkä mielipiteissään ja että pystyy harkitsemaan esittämiään mielipiteitä ja ottamaan huomioon toiset paremmin. Eli kuten Puttonen ja Rantanen (1986) toteavat "kyse on identiteetin kehittyneemmästä vaiheesta, jolle katsotaan nimenomaan olevan ominaista se, että yksilö kehittää tietoisesti omat kannanotonsa ja samalla ymmärtää, että on olemassa myös muita vaihtoehtoja asioiden ja ilmiöiden tarkasteluun".

Ihmisenä kasvaminen on myös osa ammatillista kasvua, ammatti-identiteettiä. Hoiva-ammateissa työn tekemisen perustana on korostettu itse-

tuntemusta eli sisäisen maailman tuntemusta ja toisaalta minän käyttämistä työn voimavarana, ja tämän vuoksi sosiaali- ja terveysalan koulutukseen sisältyy myös itsetuntemusta ja ryhmätoimintaa kehittäviä opintojaksoja. Lisäksi itsetuntemusta käsitellään ammattiaineiden yhteydessä. Sairaanhoidtajakoulutuksessa oleva opiskelija saa myös palautetta persoonallisuudestaan, toiminnastaan ja käyttäytymisestään ja joutuu myös arvioimaan itseään koko koulutuksen ajan. Koulutuksen vaikutus minään ja identiteettiin edellyttää kuitenkin sitä, että oppijan itseymmärrys ulottuu oppimisprosessin lisäksi myös hänen toimintaansa. (ks. Huotelin, 1996) Ihmisenä kasvamisessa on kyse minä-identiteettiin eli primaari habitukseen liittyvästä substantiaalisesta kysymyksestä "kuka minä olen".

Koulutusprosessin vaikutuksen naiset kokivat myös itsenäistymisenä – sisäisen maailmansa muuttuneena tilana, jota manifestoi käsitys omasta muutoksesta ja sen seurauksena mahdollisesti oman yksilöllisen tulevaisuuden uudelleen rakentamisesta.

"Että kun oon niin paljon itsenäistynyt, että en tiä mitä ratkaisuja nyt sitten keväällä tulle suhteessa puolisoon". (3/38/AH)

Mezirow (1977, 153–164) näkee, että aikuinen pystyy vapautumaan omassa kehityksessään ilmenneistä kahleista ja tulee tietoiseksi niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat hänen näkemykseensä omasta itsestään ja suhteestaan muihin. Aikuinen saavuttaa tällöin uuden kehitysasteen, kypsymisen, ja hänelle syntyy tunne siitä, että hän pystyy vaikuttamaan omaan elämäänsä. Jotta yksilö pystyisi tekemään ratkaisuja ja vaikuttamaan niiden kautta omaan elämäänsä, hänen elämänsä merkitysperspektiivin pitää muuttua. Aikuinen alkaa tarkastella elämänsä uudesta näkökulmasta ja luopuu vähitellen aiemmista ajattelu- ja toimintamalleista. Edellisessä esimerkissä tutkittava kuvaa itsenäistymisensä vaikuttaneen kriittiseen reflektioon ja synnyttäneen ajattelutavan muutoksen, jossa hän kyseenalaistaa aiemman näkemyksensä mukaiset asiat ja ryhtyy etsimään muita vaihtoehtoja elämäänsä. Muutoksessa on kyse siitä, että tiedostetaan sekä vanha että uusi näkemys ja omaksutaan uudempi, itselle vallitsevassa tilanteessa merkityksellisempi.

Antikaisen (1996) mukaan muutostapahtumissa merkittävät oppimiskokemukset ohjaavat yksilön elämäntietoa ja muuttavat ja vahvistavat hänen näkemystään itsestään ja ympäristöstään. Merkittävät oppimiskokemukset saattavat Antikaisen mukaan saada aikaan myös valtautumista (empowerment) silloin kun, kokemus merkitsee yksilön maailmankuvan tai kulttuurisen ymmärryksen avartumista, hänen "äänensä" sekä sosiaalisen identiteettinsä vahvistumista tai hänen roolinsa alan laajenemista. Antikainen tulkitsee oppimiskokemukset selviytymiskertomuksiksi. Ne kertovat niistä tiedoista ja taidoista, joiden avulla elämässä on selvitty ja pyritty ratkaisemaan oman elämän ongelmia. Ne todistavat myös myönteisistä oppimiskokemuksista, jotka lisäävät yksilön uskoa itseensä ja toiminta- ja vaikutusmahdollisuuksiinsa. (Antikainen, 1996, 251–252, Antikainen, 1998, 226.)

Komulaisen (1998) väitöskirjatutkimuksen itsenäistymiskertomuksissa retoriikka on puolestaan itsenäisen minän, nykyisen minän, ja ulkoa tuodun ja riippuvaisen minän, menneen minän, vastakkaisuus. Itsenäistyminen määrittyi riippuvuuksista, auktoriteeteista, ulkoajautuvuudesta, ennaltamääräytynei-

sydestä sekä lähiympäristön ja toisten henkilöiden vaikutuksista irtaantumiseksi. Itsenäistymiskertomuksissa mennyttä aikaa ja sen elämäntapahtumia käytetään aktiivisesti nykyisen minän muodostamisessa. Nykyinen minä kuvataan kehittyväksi ja edistyneeksi alkeellisen menneisyyden avulla. Komulaisen (1998) mukaan progressiiviseen minän muutokseen kytkeytyy ajatus sukupuolineutraalista nykyisestä minästä. Nainen on rooli, josta kehittyvä minä vapautuu. Nykyinen minä on paljas ihminen, joka riisuu "naisen" yltään kuin vaateen. Komulaisen tulkinnassa naisen itsenäistymisen perustana on siis etäisyyden ottaminen naiseuteen ja äitiyteen ja sitä kautta vapautuminen. Ihanteena on autonominen yksilö.

Tutkimukseni tulokset eroavat Komulaisen (1998) tutkimuksen tuloksista siinä, että vaikka naiset kokivat itsenäistyneensä koulutusprosessin seurauksena, niin heidän retoriikassaan korostui kuitenkin yhä selvästi äitiys ja äitiyden korostaminen.

Tutkimukseeni osallistuneet naiset kertoivat myös koulutusprojektin merkinneen *itsetunnon kohoamista*.

"Varmaan sitä, että kyllä se tuntuu niinku hyvälle sillai, kun aattelloo, että ainakin pystyy niinku jotakin asettaa jonkun tavoitteen itelleen ja sitten huomaa, että sen saavuttaa ja minä vielä pystyn tähän, niin kyllä se tuo niinku sillai semmosta tyydytystä itelleen" (2/47/AH) tai

"tavattomasti minun itsetunto on vahvistunut tään koulutuksen myötä tai ylipäättänsä opiskelun myötä, mitä oon opiskellu, että tuota jotenkin tuntuu, että joskus aikoinaan oli vähän semmonen, että anteeks, kun oon olemassa, mutta nyt on tullut semmosta *itsevarmuutta* lissää". (7/38/PH)

Roosin (1990, 479) mukaan nimenomaan suomalaisen yhteiskunnan ominaisuuksiin kuuluu sodan ja niukan koulutuksen sukupolvelle tyypillinen koulutuksen ja oppiarvojen arvostus, ja heikko itsetunto, jotka kytkeytyvät yhteen. Koulutusta käytetään Roosin mukaan välineenä heikon itsetunnon voittamiseen, mutta toisaalta koulu on keskeinen itsetunnon hävittämisen väline.

"Se on ikävää sanna. Minulla on mielestäni ollu itsetunto aika hyväkin, mutta tuota työharjoittelut vei minulta hirveen paljon itsetuntoa. Se oli mulla epäonnistunut .. se ei johtunut työharjoittelupaikasta. Se oli monien asioiden summa. Ohjaajasta, minusta itsestäni ja perhetilanteesta sillä hetkellä. Meillä oli kaikkein vaikein aika sillon, että mun mies oli muualla töissä, niin tää nuorisoo oli kotonaan koko syksyn niinku kahelleen ja se toi ehkä siihen kaikkee lissää ja tuota seuraavalla jaksolla sitten, kun oli toinen harjoittelujakso minun piti, minulta meni hirveesti energiaa siihen, että minä sain takaisin sen .. se oli minusta henkistä väkivaltaa, ja en syytä, mutta minusta itsestäniikin johtuvista syistä se mäni siihen ja tuota siltä osin jotenkin ihmisarvo laski, mutta sitten kyllä se on vaan sieltä noussu sitten, ei se varmaan jää päälle. Ja nyt mä mäen taas omaan työpaikkaan töihin ja sitten mulla on vielä siellä loppuharjoittelu, niin minusta tuntuu, että niinku helpompi on ei tarvii enää siihen panostaa niin paljon, että kyllä minä luotan tai yritän saaha sen itseluottamuksen takaisin". (11/40/PH)

Tutkittaville merkittävä itsetunnon ja itsevarmuuden luoja oli siis kokemus, että he selviävät ja että tulevat saavuttamaan sen tavoitteen, jonka he asettivat itselleen eli sisäinen mielihyvän tunne. Itsetunnon kohoaminen koettiin aran minän muuttumisena itsevarmemmaksi minäksi.

Tarina itsetunnon häviämisestä käytännön opetuksen jaksoilla saadun palautteen vuoksi oli aineistossa poikkeustapaus. Tutkittava pystyy hyvin analysoimaan ja näkemään useita eri tekijöitä, jotka mahdollisesti johtivat siihen, että käytännön opetuksen jaksojen palaute loukkasi tutkittavan mielestä

hänen itsetuntoaan. Tutkittava toivoo oman entisen työpaikkansa eheyttävän hänen itsetuntoaan. Toisaalta tarinasta tulee esille aikuisopiskelijan aktuaalisen elämäntilanteen vaikutus opiskeluun sekä palautteen antamisen ja saamisen merkitys.

Koulutuksella yksilö voi hakea myös elämäänsä uutta sisältöä ja tarkoitusta.

Koulutus elämänhallinnan välineenä on elämän sisäisen hallinnan parantamista ja tarkoituksettomuuden tunteen voittamista ja siten elämänlaadun tuottamista. Näytti siltä, että sisäistä elämänhallintaa koulutuksesta etsivät useimmiten tutkituista vanhimmat, joilla oli vakaa ura ja jotka olivat kiinnittyneet työelämään. Sisäisen elämänhallinnan tavoitteluun näytti liittyvän työhön väsymistä ja lasten muutto pois kotoa sekä aviokriisit. Ulkoista elämänhallintaa koulutuksella tavoittelivat puolestaan erityisesti ne naiset, jotka kokivat olevansa työttömyysuhan alaisia ja jotka eivät olleet kiinnittyneet työmarkkinoille. Haastatteluissa tutkittavat naiset eivät käyttäneet sanaa elämänhallinta, vaan he käyttivät opitun koulutuspuheen käsitteitä elämänlaatu ja elämänsisältö.

"antaa se semmosta sisältöökkin elämään ja voihan se tietysti täyttää tämmösen tyhjän kohdankin, kun lapset on nyt sitten lähteny sitten molemmat opiskelemaan toiselle paikkakunnalle niin. Se on semmosta sisällön antamistakii". (14/42/PH)

"Kyllä sitä varmaan sillee lähtee, no tavallaan elämänlaatua ja elämänsisältöä kohottaa". (2/47/AH)

"Oli ihan pakko lähtee. Perushoitajan hommat saattaa loppua." (3/38/AH)

Koulutuksen avulla tutkimukseeni osallistuneet naiset pyrkivät ratkaisemaan sekä säännönmukaisia että tilannekriisejään. *Koulutus merkitsee täten selviytymisresurssia*. Onko esimerkiksi avioero syynä koulutukseen hakeutumiseen vai seurausta koulutukseen tulosta? Tutkimuksessani avioeron ennen koulutukseen tuloa kokenut tutkittava toteaa:

"varmaan halusin, olin niin kauan murehtinnu jo sitä avioliittoon, että halusin muuta miettimistä" (4/36/PH) tai "no suhde aviopuolisoon alkuvaiheessa katkes täysin avioeron myötä". (12/30/PH/LH)

Avioero voi toteutua myös koulutuksen kuluessa tai välittömästi koulutuksen jälkeen. Näin eräs tutkittavista "että kun on niin paljon itsenäistynyt, että en tiiä mitä ratkaisuja nyt sitten kevväällä tullee suhteessa puolisoon". (3/38/AH) Naisen oman sisäisen maailman muutos manifestoi käsitystä omasta muutoksesta, minkä seurauksena saattaa siis olla myös oman tulevaisuuden uudelleen rakentaminen.

9.2.2 Koulutuksen tasa-arvoistava merkitys

Historiallisesti "naiskysymys" on noussut esille Suomessa kysymyksenä naisten koulutuksesta. Lähtökohtana oli, että naisen velvollisuutena ja elämäntehtävänä pidettiin äitiyttä ja perhettä, ja naisia oli sivistettävä, koska heistä tulee perheen äitejä ja kasvattajia. (Komulainen, 1998, Nurmi, 1995.)

Opillinen sivistys sallittiin ensin vain sivistyneistön naisille ja naimattomille naisille. Hoivatyöstä tuli naimattomien sivistyneistönaisten ammatti 1900-luvun alkupuolella, ja näin alkoi yhteiskunnallinen äitiys rakenteistua yhteiskuntaan. Naisten sopivuutta hoivatyöhön, sairaanhoitajiksi, diakonissoiksi, ko-

tisisariksi, kättilöiksi ja kodinhoitajattariksi perusteltiin biologisilla ja kristillisiveellisillä syillä tai psykologisilla luonteenpiirteillä. Komulainen (1998, 41) toteaaakin, että historiallisesti kysymys naisten koulutuksesta ja ammatissa toimimisesta emansipaation välineenä on yhteydessä naiskansalaisuuteen: yhteiskunnallisen äitiyden on katsottu olevan ensimmäinen askel naisten yksilöllistymistä kohti, sillä se antoi naisille mahdollisuuden osallistua eriasteiseen koulutukseen ja yhteisten asioiden hoitamiseen.

Työtä ja koulutusta alettiin pitää 1960-luvulla oleellisesti emansipaation välineinä ja kotiäitiyyttä kehityksen esteenä. Tästä lähtökohdasta esille nostettiin naisten palkkatyöhön osallistumisen edellytysten parantaminen muun muassa päivähoitojärjestelmää kehittämällä. (Anttonen, 1997.)

Suurimmat muutokset koulutusjärjestelmässä tapahtuivat ensimmäistä maailmansotaa edeltäneinä vuosikymmeninä. Naiset saivat muodollisesti samat mahdollisuudet opinkäyntiin kuin miehet. Oppikoulujärjestelmä luotiin ja tyttöjen oppikoulunkäynti yleistyi nopeasti. Naisenemmyys valtasi lukion jo vuonna 1947. Naisten osallistuminen peruskoulun jälkeiseen koulutukseen on kohonnut 1980-luvulta alkaen. Lukiot, ammatilliset oppilaitokset ja yliopistot ovat muodostuneet naisenemmistöisiksi, ja vuodesta 1986 naiset ovat olleet miehiä koulutetumpia. Suomalaiselle naiselle koulutus on merkinnyt itsenäistymistä. Koulutus on emansipaation symboli (Nätkin, 1997, 211), vaikkakin koulutus merkitsee yhä edelleen erilaista resurssia naiselle kuin miehelle.

Suomalaisessa yhteiskunnassa 1900-luvun jälkipuoliskolla on sukupuolten välisestä tasa-arvosta tullut selkeä yhteiskunnallinen tavoite. Tasa-arvoasiain neuvottelukunta perustettiin vuonna 1972. Parlamentaarisesti kootun neuvottelukunnan asetuksella säädettyinä tehtävänä on edistää naisten ja miesten välistä yhteiskunnallista tasa-arvoa sekä valmistella tasa-arvoa lisääviä uudistuksia. Neuvottelukunnan tehtävänä on toimia lisäksi eri aloilla tehtävän tutkimuksen yhteistyöelimenä. (Veikkola & Lehtiniemi, 1994.) Vuonna 1987 tuli voimaan tasa-arvolaki, joka kieltää sukupuolisyrynnän ja jonka tavoitteena on edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa, erityisesti naisten asemaa työelämässä. Lain myötä Suomi sai myös tasa-arvovaltuutetun. (Veikkola & Lehtiniemi, 1994.)

Enemmistö suomalaisista naisista ja miehistä on kuitenkin sitä mieltä, että miesten asema yhteiskunnassa on vähintäänkin hiukan parempi kuin naisten. Miesten aseman selvästi parempana näkee 22 % naisista ja 10 % miehistä. Miehet kokevat tasa-arvon saavutetuksi hieman useammin kuin naiset, sillä miehistä lähes joka kolmas oli sitä mieltä, että miehet ja naiset ovat keskenään tasa-arvoisia. Naisista samaa mieltä oli vain 15 %. Tasa-arvon nähtiin toteutuvan parhaiten oppilaitoksissa. Lähes puolet nais- ja miesopiskelijoista arvioi tasa-arvon toteutuvan oppilaitoksessaan erittäin hyvin, 36 % naisopiskelijoista ja 42 % miesopiskelijoista arvioi sen toteutuvan melko hyvin. Palkansaajanaisista ja miehistä joka neljäs näki tasa-arvon toteutuvan erittäin hyvin työpaikallaan, melko hyvin vastaavasti kolmannes naisista ja runsas kolmannes miehistä. Runsas puolet sekä miehistä että naisista arvioi tasa-arvon sukupuolten välillä tulevaisuudessa lisääntyvän. (Naiset ja miehet Suomessa, 1999.)

Komulainen (1998, 119) näkee asian kuitenkin toisin: "Nykyajan Naista on Suomessa viimeisten vuosikymmenien kuluessa rakennettu erityisesti koulu-

tuksen avulla. Naisten kouluttautuminen on nimetty modernin, tasa-arvoisen yhteiskunnan indikaattoriksi. Tasa-arvoistuminen on oletettu yhteiseksi pyrki-mykseksi ja kumuloituvaksi positiiviseksi kehitykseksi, modernisaatioksi. Mies modernin normina on saanut jäädä rauhaan ja sukupuolikonflikti on noussut mahdollisimman vähän esiin". Komulainen kysyykin, onko naisten korkea koulutustaso kansallisena ylpeyden aiheena ja nykyajan Naisen rakentamisen välineenä ollut pikemminkin hiljentämässä sukupuolikonfliktia kuin luomassa tasa-arvon mallimaata.

Omassa tutkimuksessani tutkittavat naiset kokivat tasa-arvokysymyksen yleisesti aika vaikeaksi:

"tuohon minä en kyllä oikein ossoo sannoo". (6/34/AH) tai

"tämä on jo vähän vaikeampi kysymys". (8/47/VMH)

Keskusteltaessa tasa-arvosta useimmat tutkituista ottivat esille perushoitajien ja sairaanhoitajien ja toisaalta nais- ja miessairaanhoitajien erilaisen palkkauksen. Esille nostettiin myös naisvaltaisten ja miesvaltaisten alojen palkkauserot.

"Ja kyllä, kun aatellaan taloudellisestikin miessairaanhoitaja saa saman palakan kun naissairaanhoitaja, niin siinä ei oo sillee erroo". (2/47/AH)

"Palakassahan se ei tunnu sairaanhoitajan ja perushoitajan, ei paljoonkaa se ei sillee erroo. En minä palakan takia lähtenyt missään tappauksessa, koska sen takia ei ees kannatakkaa lähteä". (3/38/AH)

".. en oos ees laskennu, minkä verran palkka nousee tai nousisi, jos sairaanhoitajan viran saisin. Mutta ei huikeita. Tässä elämässä en sitä rahaa takasin saa, minkä tässä menetin.. sehän on selvä". (9/41/PH)

"Naisvaltaisilla aloilla tää palkkaus on niin paljon jäljessä. Jos aatteloo samantasosta koulutusta mieshenkilöille, niin hänhän saa enemmän palkkaakin. Palkkauksen suhteen ei, vaan jos aatteloo, että on mieshenkilö täällä hoito-alalla niin tottakai hän saa samanlaista palakaa". (14/42/PH)

Terveystieteiden tutkimuksessa työskenotelee noin 150 000 työntekijä, joista yli 90 % on naisia. Heistä taas yli 90 % toimii julkisen sektorin palveluksessa. (Pelttari, 1997, 48.) Naissairaanhoitajan ja miessairaanhoitajan palkoissa ei ollut vuonna 1992 suurta eroa. Naissairaanhoitajan kuukausiansiot olivat 9 862 markkaa ja miessairaanhoitajan 9 880 markkaa. Tyypillistä miesten alaa edustavan miesinsinöörin kuukausipalkka oli 16 412 ja naisinsinöörin 15 173. (Veikkola & Lehtinen, 1994.) Miesvaltaisella alalla miesten ja naisen palkkojen välillä on suurempi ero kuin naisvaltaisella sairaanhoitoalalla. Tutkittavien naisten näkemykset palkkauksellisesta tasa-arvosta olivat tilastollisten tietojen kanssa yhdenmu-kaisia.

Haastatteluissa tuli esille myös, että naiset eivät kokeneet tasa-arvoa kovin tärkeäksi kysymykseksi.

"En oo sillee hirveen kunnianhimoinen ihminen ollu mitenkään, että oisin jotenkii halunnut olla hirveen tasa-arvonen kaikkien kanssa". (4/36/PH)

"En minä sillee tasa-arvon kannalta oo koulutukseen lähtenyt. Se ei ollu mulle mik-kään semmonen keskeinen kysymys". (10/35/PäH)

"En minä ainakaan sen rahan takia lähtenyt sitä tasa-arvoa tai sen tittelin takia hake-maan". (13/25/PH)

Miten naisten antamat vastaukset on tulkittavissa? Miksi he kieltävät kunnianhimosna ja tasa-arvonäkemykset? Valikoituuko sosiaali- ja terveystieteille opiskelemaan naisia, joille on ominaista vaatimattomuus ja alistuneisuus sekä pyrkimys kieltää näille vastakkaisia tunteita? Vai ovatko he sisäistäneet sairaalaorganisaation hierarkiassa perinteisen alistuvan ja nöyrän työntekijän roolin? Ovatko naiset siten sisäistäneet käsityksen naisten vajavaisuudesta, puutteellisuudesta tai kyvyttömyydestä toimia miesten tavoin, ja pyrkivät koulutuksella poistamaan tätä sisäistynyttä käsitystään? *Koulutuksessa itseasiassa alisteissa työssä toimiva nainen voi kokea olevansa pätevä*. Mielestäni tutkituilla naisilla on kunnianhimoa, mitä osoittaa heidän hakeutumisenensa sairaanhoitajakoulutukseen sekä toisaalta myöskin heidän koulutuspolkunsa, jolle on ollut ominaista eteenpäin menemisen eetos.

Tutkittavien naisten työelämän tasa-arvokokemukset olivat keskenään täysin vastakkaisia. Työelämän tasa-arvokysymykseen näytti vaikuttavan ennen kaikkea naisten oman työhistorian kokemukset.

"No pikkusen semmonen tuntu on, että miehet pääsis helpommalla. Onkohan se näin?" (9/41/PH)

"No kyllä siinä ehkä on kuitenkin, kun vähän on seurannu niin kuitenkin sitä mies-sairaanhoitajaa niinku arvostetaan vähän enemmän kuin naishoitajaa". (14/42/PH)

"Samat työt tehhään miesten kanssa". (2/47/AH)

"Naissairaanhoitaja on minusta vähän korkeemmallakkii pallilla. En tiä kun ainakin tuolla meillä on niin vähän miessairaanhoitajia, että ehkä siitä näkökulmasta". (4/36/PH)

Koulutuksen tasa-arvoistavaa vaikutusta puolisosuhteeseen tutkittavat naiset eivät olleet tiedostaneet. Naiset eivät siis olleet yhdistäneet puolisosuhteen kielteisiä muutoksia koulutukseen ja sen aiheuttamaan naisten autonomisuuden kehittymiseen.

"En määhän silleen niinku ei meillä oo ainakaan ollu aviopuolison kanssa mitään semmosta, että eriarvosessa asemassa oltas, että olipahan koulutus mitä tahansa." (5/38/PH)

"Siinä perheessä ollaan tasa-arvosia ja ei sillä ei niinku". (14/42/PH)

9.2.3 Koulutuksen sosiaalinen merkitys

Koulutuksen sosiaalinen merkitys tuli esille haastatteluissa siten, että opiskelu toi naisille elämään uusia ihmissuhteita, mutta toisaalta myös etäännytti aikaisemmista sosiaalisista suhteista.

"On tutustunut taas uusiin ihmisiin ja se, että luokassa on eri-ikäisiä, minusta se on hirveen kasvattava asia ja eri puolilta kun on, niin näkemyksiä on erilaisia". (8/47/VMH)

"Uusia ihmisiä on oppinut näkemään ja myös etäisyys työhön, että arvostaa enemmän taas työtä, kun pääsee käsiksi". (11/40/PH)

"Onhan tää sosiaalinen kokemus ja kontakti silleen, että varmaan jää aika tyhjä olo taas, kun valmistuu, että sitäkin se on paljon". (13/25/PH)

"Aina ihminen virkistyy ja saa kaikkee uutta opiskelusta ja uusia ihmisiä ja se tuo sillä lailla semmosta virkeyttä elämään, kun se että menis siihen entiseen työpaikkaan sillä samalla rutiinilla johonka on niinku sanotaan niinku leipääntynyt". (2/47/AH)

Aktuaalisena minän kokemuksena tutkimukseeni osallistuneet *naiset kokiivat uudet, eri-ikäiset ihmiset piristävinä ja virkistävinä sekä minuutta nuorentavina*. Näitä tunteita tuotti myös "regressoiva" opiskelijan rooli.

"minusta me ollaan aika nuorekas ryhmä, että en tiä oisko sillee, että moni ois nuorentunukii tänä aikana, jontenkii minulla on vähän semmoinen kuva". (4/36/PH)

"Tuota meistä on sillälaila ollu se, että ollaan me meihin on tullu semmoinen yleis-tuntuma minun mielestä ainakii meiän luokalle, että hyvänen aika se on niinku nuorentannu meitä kaikkia, että me saahan opiskella. Se vaikka vässyy, se tavallaan nuorentaa". (1/36/AH)

"Ja toisaalta sitten on tullu semmostakii esiin, että kun me ollaan tavallaan tämmösiä keski-ikäisiä naisia, niin se on vähän niinku hluvauttanukkii sitten nuoremaks meitä, että kun me ollaan opiskelijoita, niin meillä on vähän niinku opiskelijan elämäkiin. Tämä, että jutut on semmosii ja sitten että nauretaan mitä hulummille ju-tuille, jota ei varmaan tehtäs tuolla missään muualla ja tuota semmosta toisenlaista hauskuutta on löytyny tähän elämään." (1/36/AH)

Naisten sisäinen muutos virkistymisenä, piristymisenä ja nuorentumisena näkyi myös ulospäin naisten hiustyylin muutoksina, meikkauksessa tai nuorekkaampana pu-keutumisena. Naiset kiinnostivat enemmän huomiota itseensä ja ulkoiseen olemukseensa, minkä seurauksena heidän ulkoinen habituksensa muuttui.

Joidenkin tutkimukseen osallistuneiden naisten uudet sosiaaliset suhteet kehittyivät opiskelun kuluessa ystävydeksi.

"Onhan tää sosiaalinen kokemus ja kontakti sillee, että varmaan jää aika tyhjä olo taas, kun valmistuu, että sitäkin se on paljon". (13/25/PH)

"Ihan tään koulutuksen myötä niin oon saanu yhen ihan sydänystävän". (8/47/VMH)

"Uusia ystäviä on täällä tullu tienkin". (2/47/AH)

Opiskeluryhmässä keskusteltiin "ihän kaikesta maan ja taivaan välillä". Selkeästi keskustelun pääaiheiksi nousivat haastattelujen mukaan kuitenkin koulunkäyntiin liittyvät asiat, jaksaminen ja perhe-elämä.

"Aikalaila opiskeluun painottuvia ne on ne keskustelut". (12/30/PH/LH)

"Mielen niinku semmosesta tasapainosta siitä puhutaan paljon, että jaksamisesta että ite kukkii on aina meinannu uupua, että semmosta on ollu ja kannustamista". (11/40/PH).

"Lapsistahan me puhutaan". (4/36/PH)

Tutkittavien naisten mukaan ryhmän sisälle oli syntynyt omia pienempiä ryhmiä, kuten "tupakkaryhmä" ja "matkalaisten ryhmät", joiden sosiaalinen merkitys korostui suhteessa koko opiskelijaryhmään: "

"et on niin monta sellasta tullu sellasta ryhmää sinne ryhmien sisälle, että sinne on aika vaikee päästä sinne sisälle. Illanistujaisetkin on vietetty pienemmissä ryhmissä – yhtään ei oo varmaan semmosta rientoa ollu, että kaikki oltas oltu paikalla. Et semmosissa pienemmissä ryhmissä on jonkun verran ollu". (8/47/VHM) (ks. Niemi-Väkeväinen, 1998)

9.3 Tiivistelmä aikuiskoulutuksesta identiteetin rakentajana

Koulutusprojektin aikana tutkittavat naiset alkoivat pohtia omaa elämäänsä ja omaa minäänsä ja omaa toimintaansa sekä sosiaalista kontekstia. Naiset kuvasivat muutoksia identiteettikuvassaan ja identiteettitunteessaan. Keskeisimpänä koulutuksen henkilökohtaisena merkityksenä nousi esille ihmisenä kasvaminen, itsenäistyminen, itsetunnon kohoaminen ja itsevarmuus. Tutkittavat naiset käyttivät koulutusta myös elämänhallinnan välineenä sekä selviytymisen resursseina. Hoiva-alan ammateissa työn tekemisen perustana on minän käyttäminen työn voimavarana, minkä vuoksi koulutukseen sisältyy itsetuntemuksen ja ryhmätoiminnan kurseja. Opiskelijat saavat myös sairaanhoitajakoulutuksessa palautetta persoonallisuudestaan, toiminnastaan ja käyttäytymisestään ja joutuvat arvioimaan itseään.

Tasa-arvokysymyksen tutkittavat naiset kokivat vaikeaksi. Keskusteltaessa tasa-arvosta useimmat tutkituista ottivat esille toisaalta perushoitajien ja sairaanhoitajien ja toisaalta nais- ja miessairaanhoitajien palkkauksen. Käsitukseen työelämän tasa-arvosta näyttivät vaikuttavan ennen muuta tutkittavien oman työhistorian kokemukset. Koulutuksen tasa-arvoistavaa merkitystä puolisosuhteeseen eivät tutkittavat naiset tuoneet esille.

Tutkittavat naiset pitivät koulutusta sosiaalisesti merkityksellisenä, koska he olivat opiskelleessaan solmineet uusia ihmissuhteita, jotka he kokivat piristävänä ja virkistävinä sekä omaa minuuttaan nuorentavina. Virkistyminen, piristyminen ja nuorentuminen näkyi myös ulkoisen habituksen muuttumisena nuorekkaammaksi. Koulutuksen sosiaalinen merkitys kehittyi opiskelun edetessä joidenkin tutkittavien naisten kohdalla aina ystävyudeksi saakka. Opiskeluryhmän sisälle muodostui pienryhmiä, joiden merkitys suhteessa koko opiskeluryhmään korostui. Ryhmissä keskusteltiin yleisimmin opiskelusta, jakamisesta ja perhe-elämästä. Pienryhmissä naiset näyttivät pyrkivän yhdessä ratkaisemaan myös kriisejään, ja antoivat toisilleen tukea oman elämän uudelleen arviointiin.

10 KOULUTTAUTUMISTARINAT

Seuraavaksi kuvaan kuusi kouluttautumistarinaa, jotka olen konstruoinut teemahaastatteluista ja elämänviiva-aineistosta. Tarinoilla pyrin tematisoinnin ko-koavaan kuvaamiseen. Lisäksi pyrin kuvaamaan, kuinka "erilaisia" naisia opiskelee samassa aikuisopiskelijaryhmässä ja kuinka erilaisissa yksilöllisissä elämäntilanteissa he ovat tehneet koulutuspäätöksensä sekä toteuttaneet koulutusprojektinsa.

Kouluttautumistarinoiden analysointi pohjautuu aktanttimalliin. Pekka Sulkusen ja Jukka Törrösen (1997) aktanttimallin taustalla on A. J. Greimasin erityisesti kirjallisten aineistojen esimerkiksi satujen ja tarinoiden analysointiin kehittämä semiotikka. Aktanttimallia pidetään käsitteellisenä apuvälineenä, jolla tekstin merkitysulottuvuuksia voi jäsentää. Malli mahdollistaa tarinan rakenteen kuvaamisen abstraktilla tasolla. Aktanttimallissa painotetaan toimintaa yli henkilöahmojen.

Aktanttimalli on narratiivisen kieliopin peruskaava. Mallissa ovat kaikissa tarinoissa toistuvat suhdekategoriat aktantit, toistuvat roolit, ja toisaalta aktorit, jotka toistuvien roolien reaalistumia. Aktanteja on ainoastaan mallissa mainitut subjekti, objekti, lähettäjä, vastaanottaja, vastustaja, vastasubjekti ja auttaja. Aktoreita on puolestaan rajattomasti, kuten on kertomuksiakin. Mallin perusidea on siinä, että lähettäjä motivoi subjektin tavoittelemaan objektia ja saatuaan lähettäjäältä velvoitteen, halun, kyvyn ja kompetenssin objektin tavoitteluun subjekti alkaa toimia. Auttaja tukee subjektia, ja vastaavasti vastasubjekti vastustaa tätä ja yrittää estää subjektin saavuttamasta tavoitettaan. Tarinan ydin on muutos: yksi aktanteista tekee jotain ja saa toiminnallaan aikaan muutoksia ympäristössään tai muiden aktanttien tilanteessa. Malli rakentuu aktanttien vastakaisuudelle, ristiriitaisille pyrkimyksille, jotka synnyttävät tarinaan jännitteitä. Mallissa subjekti vastaa kysymykseen kuka, objekti kysymykseen mikä, lähettäjä kysymykseen kenen toimesta, auttaja kysymykseen kenen avulla, vastustaja kysymykseen kenestä huolimatta, vastasubjekti kysymykseen kenen yrittäessä estää ja vastaanottaja kysymykseen kenen hyödyksi tai vahingoksi. (Sulkunen & Törrönen, 1997, 54–58, Lindroos, 1993, 68–72.)

Tarinassa erotetaan yleensä kolme ajallista vaihetta. Kvalifioivassa tarinassa lähettäjä varustaa subjektin velvoitteella, motivaatiolla, kyvyllä ja kompetenssilla tehtävästä selviytymiseksi. Tällainen tarina on valmistava tarina. Päätarinassa subjektin kyvyt joutuvat koetukselle vastasubjektin ja vastustajan yrittäessä estää objektin saavuttamisen. Sanktioivassa tarinassa aktanttien toimintaa arvioidaan. Subjekti saa tunnustuksen ja vastustajaa rangaistaan. Tällainen tarina on vahvistava tarina. (ks. Sulkunen & Törrönen, 1997, Lindroos, 1993.)

Tutkimukseeni sovellettuna valmistavassa tarinassa on kyse koulutuksen-tulon tulopäätökseen liittyvistä tekijöistä. Aktanttimallien avulla pyrin osoittamaan, että koulutukseen lähettäjinä toimivat useat eri tekijät, jotka vaihtelevat yksilöllisesti. Ajallisesti ne liittyvät menneisyyteen, nykyhetkeen tai tulevaisuuden suunnitelmiin. Päätarinassa on kyse puolestaan tekijöistä, jotka tulevat esille tarkasteltaessa koulutusta osana naisten arkielämän kokonaisuutta. Myöskin auttajia ja vastustajia on useita, ja ne vaihtelivat yksilöllisesti tarinoissa, kuten koulutuksen-tulon tulopäätökseenkin liittyvät tekijät. Vahvistava tarina ei sen sijaan tule esille tutkimuksessani. Tarkastelu edellyttäisi jatkotutkimusta, jossa selvitettäisiin koulutuksen merkitykset naisille elämänkulun rakentajana koulutuksen jälkeisessä tulevaisuudessa.

Kirjoitin tutkimusaineistosta kuusi kouluttautumistarinaa, joihin sovelsin aktanttimallia (ks. Sulkunen & Törrönen, 1997, 57.) Tarinat olen valinnut siten, että pyrin niillä kuvamaan tutkimusaineistossani esiintyvää variaatiota. *Tarinat luokittelin työpaikan löytämisen tarinoihin ja oman hallinnan tarinoihin. Työelämän muutokset ja koulutusjärjestelmän muutos korostuivat työpaikan löytämisen tarinoissa, kun taas oman hallinnan tarinoissa tuli esille selvästi omaan minuuteen liittyvien tekijöiden merkitys koulutus päätökseen vaikuttavana tekijänä.*

10.1 Työelämän paikan löytämisen tarinat

10.1.1 Koulutus työmarkkinakelpoisuuden lisääjänä Jaanan tarina

Jaana on 25-vuotias lapseton avoliitossa asuva nainen. Jaana suoritti heti peruskoulun jälkeen perushoitajan tutkinnon ja on toiminut sijaisena sen jälkeen. Hän on ulkopaikkakuntalainen ja kulkee päivittäin koulumatkat opiskelijatovereiden kanssa yhdessä samalla autolla. Vakinaista työpaikkaa Jaanalla ei ole, eikä myöskään työpaikkaa opiskelun päätyttyä.

Jaana totesi, että hänen oli helppo lähteä opiskelemaan, koska hänellä ei ollut oikeastaan mitään rajoituksia. Kukaan ei estänyt eikä kieltänyt hänen lähtöään. Jaana oli keskustellut koulutukseen lähtemisestään avomiehensä ja hoitoalalla toimivan äitinsä kanssa. Ensisijaisesti Jaanan päätökseen vaikuttivat opiskelupaikkakunta sekä kaksi ja puolivuotinen koulutus. Jaana sanoi itsensä irti määräaikaisestä työsuhteesta. Muita järjestelyjä hän ei tehnyt. Opiskeluun tulon syyksi Jaana ilmoitti kyllästy-misen työhön sekä halun itsensä kehittämiseen. Jaanasta tuntui, että nyt on se vaihe, että on päästävä opiskelemaan.

Opiskelu on Jaanan mukaan alkanut vaikuttaa puolisosuhteeseen nyt, kun molemmat opiskelevat. Jaanan mielestä syynä ovat opiskelupaineet. Ystävät ja harrastukset ovat jääneet myös opiskelun kuluessa.

Opiskelu merkitsee Jaanalle itsensä kehittämistä ja uuden tiedon saamista. Toisaalta hän korostaa myös opiskelun sosiaalista merkitystä. Jaana on kokenut myös saaneensa enemmän tästä opiskelusta nyt, kun hänellä on jo enemmän elämäkokemusta kuin 16-vuotiaana perushoitajakoulutuksessa. Jaana näyttää kokevan opis-

keluryhmän lähinnä "kimppakyytiryhmänä". Päivittäisillä koulumatkoilla keskustellaan opiskelusta, opettajista, opiskelutovereista ja perheistä. Jaana kokee opiskelun vaikuttaneen hänen elämäänsä ennen kaikkea siten, että aikaa on niukasti ja opiskelu vie voimia. Hän ihmettelikin sitä, miten ne jaksavat, joilla on kaksi, kolme lasta. Myönteisenä opiskelun vaikutuksena hän pitää oppimista ja tiedon saamista. Jaana kokee, että tämä opiskelu on nimenomaan syventänyt hänen tietojaan. Jaana sanoo odottaneensa opettajilta joskus enemmän ja niemenomaan uusinta tietoa. Jaana sanoo, ettei ole lähtenyt opiskelemaan rahan, tasa-arvon tai ammattinimikkeen takia, eikä hän usko suhteensa muuttuvan. Jaanalle oli keskeistä nykyisessä elämäntilanteessa opiskelu. Opiskelunsa Jaana näki välineenä omalle työllistymiselleen tulevaisuudessa.

Jaana kuvaa koulutuspäätöstään helpoksi. Hän irtisanoutui ainoastaan määräaikaisesta työstään. Koulutukseen tulon yhteiskunnallisena mahdollistajana oli koulutustarjonta. Lisäksi koulutusajan lyhyys oli keskeisesti vaikuttamassa Jaanan koulutuspäätökseen. Perhe- ja yksilötason yhtenä mahdollistajana oli perhevaihe. Taloudelliset tekijät eivät Jaanan mukaan vaikuttaneet hänen koulutuspäätökseensä. Koulutuksen alussa avomiehen meno ulkomaille töihin oli Jaanalle shokki ja oli askarruttanut häntä.

Koulutukseen tulon yhteiskunnallisina pakotteina olivat koulutusjärjestelmän muutos sekä pyrkimys kohottaa omaa työmarkkinakelpoisuutta. Henkilökohtaisiksi pakotteiksi Jaana nimeää sisäisen halunsa itsensä kehittämiseen sekä kyllästymisen työhön. Jaana oli sitä mieltä, että joskus opiskelu olisi kuitenkin edessä ja että hänestä juuri nyt oli sopiva vaihe lähteä opiskelemaan. Yllättävää Jaanan tarinassa on se, että hän jo näin nuorena koki kyllästyneensä työhön ja että koulutuksen yhtenä tehtävä oli päivittäisen työrutiinin katkaiseminen. Yllättävää Jaanan tarinassa on myös se, että myöskin hän lapsettomana ilman kaksoisroolia kokee ajan rajalliseksi ja kokee myös jaksamisen ongelmallisena.

Tilaa opiskelulle Jaana on ottanut vähentämällä ystävien tapaamista ja harrastuksia. Vaikeuksia on tullut opiskelupaineiden vuoksi myös avomiehen kanssa. Toisaalta voi olla myös niin, että koulutuskokemukset ja niiden luomat 'reflektiohetket' oman elämän suhteen ovat vaikuttaneet vähitellen etäännyttävästi suhteessa puolisoon ja ystäviin. Jaana toteaa, että hänen elämässään keskeistä on ollut opiskelu.

Koulutuksen Jaana kokee myös sosiaalisena kohoamisena ja toivoo oman työllisyystilanteensa paranevan koulutuksen jälkeen. Koulutuksen sosiaalinen merkitys elämälle on ollut hänelle myös tärkeitä. Jaanalle näyttäisi keskeisin ryhmäkokemus olevan "kimppakyytiporukka", koska hän ei puhu koko ryhmästä ollenkaan.

Koulutuksen henkilökohtaisista merkityksistä Jaana ei sen sijaan puhu mitään. Hän ei ole lähtenyt koulutukseen tasa-arvon, rahan tai ammattinimikkeen takia. Jaana toivoo pääsevänsä ennen kaikkea käyttämään ammattitaitoaan. Koulutuksen jälkeen Jaana sanoo aloittavansa "kaiken" uudestaan...

10.1.2 Koulutus keinona säilyttää työpaikka ammattirakenteen muutoksessa Leenan tarina

Leena on 38-vuotias naimisissa oleva murrosikäisen pojan äiti. Hän on paikkakuntalainen. Leenan ensimmäinen ammatti oli parturi-kampaaja. Altistuttuaan kampaamoalalla käytettäville kemiallisille aineille hän joutui kuitenkin luopumaan ammatista ja hakeutui sairaala-apulaisen kurssille ja sen jälkeen perushoitajakoulutukseen. Leenalla on vakituinen virka, ja koulutuksen jälkeen hänellä on tiedossa sairaanhoitajan sijaisuuksia. Leena sanoi tehneensä perushoitajan töitä, kun hän huomasi lehdestä koulutukseen hakuilmoituksen ja päätti hakea koulutukseen. Hän lähti opiskelemaan, kun sattui pääsemään. Leena neuvotteli koulutukseen lähtemisestään miehensä ja poikansa kanssa ja sai heiltä molemmilta tukea koulutus päätöksensä tekemiseen. Perheessä tutkittiin tarkasti myös opiskelun vaikutukset perheen talouteen. Rahatilannetta helpotettiin realisoimalla omaisuutta. Leena on käynyt lisäksi työssä etäjaksojen ja lomien aikana. Koulutus päätökseen vaikutti myös se, että koulutusmahdollisuus tarjoutui kotipaikkakunnalla. Monimuotokoulutuksen Leena oli kuvitellut vieläkin vapaammaksi ja sanoi yllättyneensä, koska hänestä se on ollut melkein samanlaista kuin päiväkoulutus. Yllätyksen Leena joutui myös kokemaan siinä, ettei hän voinut saada opintovapaata, vaan joutuin hakemaan virkavapautta opiskelunsa ajaksi. Syynä oli liian lyhyt aika edellisistä opinnoista. Koulutukseen hakeutumisen yhtenä syynä Leena tuo esille perushoitajavirkojen vähentämisen poistumien kautta ja virkojen muuttumisen erikoissairaanhoidon viroiksi. Aikaa ja tilaa opiskelulle Leena sanoo ottaneensa vähentämällä ystävien tapaamista sekä harrastuksia. Ystäviin hän pitänyt lähinnä puhelimitse yhteyttä. Uutena harrastuksena Leena pitää lukemista. Hän korostaa myös miehen kannustaneen häntä koko opiskelun ajan. Kotona ei ole ollut ongelmia. Leena sanoo katsovansa nyt asioita laaja-alaisemmin sekä pystyvänsä ymmärtämään niitä paremmin sekä osaavansa yhdistää asioita toisiinsa. Hän on kokenut myös piristyneensä ja kasvaneensa jotenkin. Uudet ihmissuhteet ovat olleet Leenalle myös merkityksellisiä. Itsetuntonsa hän sanoo kohonneen, kun hän on pystynyt siihen, mitä on halunnut. Opiskeluryhmää Leena ei ole kokenut kovin kiinteäksi. Leenan mukaan ryhmässä on puhuttu "ihan tavallisia naisten juttuja". Toisin sanoen on puhuttu kotiasioista sekä miehistä ja siitä, kuinka miehet eivät ymmärrä, kuinka paljon opiskelu vaatii naiselta. Koulutuksessa Leenan mielestä on tullut aika paljon päällekkäisyyttä perushoitajakoulutuksen kanssa, mikä kyllästytti jossakin vaiheessa. Leena kokee arvostuksensa nousseen pikkuisen omassa työpisteessään. Hänestä perushoitajiin ja sairaanhoitajiin suhtaudutaan vielä hiukan eri tavalla terveyskeskuksessa ja sairaalassakin. Työtä tehdään yhdessä, mutta sairaanhoitajan vastuu on suurempi. Sairaanhoitajan ja perushoitajan palkkauksellista eroa Leena pitää pienenä.

Koulutuksen tulon yhteiskunnallisina mahdollistajina Leenan tarinassa olivat koulutustarjonta, opiskelumuoto ja virkavapauden saaminen. Tukea opiskelulle Leena korostaa saaneensa perheeltään koko ajan. Kotona Leena ei ole myöskään kohdannut minkäänlaisia ongelmia koulutuksessa olonsa aikana. Perhe oli toisaalta myös tottunut äidin opiskeluun, sillä Leenan aikaisemmasta opiskelusta oli kulunut vasta muutama vuosi.

Koulutuksen tulon yhteiskunnallisena pakotteena oli työelämän ammattirakenteen muutos. Henkilökohtaisena koulutukseen tulonsa pakotteen Leena ilmaisi epämääräisesti "halunneensa vielä kuitenkin jotakin" sekä halunneensa päästä eteenpäin. Tilaa opiskelulle Leena otti vähentämällä ystävien tapaamista ja harrastuksia.

Opiskelu on merkinnyt hänelle laadukkaampaa tietoa. Leena toteaa pystyvänsä katsomaan nyt laaja-alaisemmin omaa työtään. Opiskelu on henkisesti myös kasvattanut häntä sekä kohottanut hänen itsetuntoaan.

Oletan arjen rutiinien katkeamisen vaikutuksen näkyvän siinä, että Leena toteaa koulutuksen piristäneen häntä. Opiskeluryhmäänsä Leena ei ole kokenut

kiinteäksi. Parhaaksi puoleksi koulutuksessa hän toteaa uuden oppimisen ja kielteisemmäksi asioiden tuttuuden jossakin vaiheessa opiskelua. Koulutuksen tasa-arvoistavan merkityksen Leena koki lähinnä työelämässä vaativampana työnä ja vähän parempana palkkana. Leenan tarinassa uuden perspektiivin ottaminen työhön tulee ilmi laaja-alaisemman tiedon viemisenä omaan työhön. Koulutus Leenalle on kuitenkin ennen kaikkea keino säilyttää työpaikka työelämän muutoksessa. Se on tavallinen tarina muutoksen yhteiskunnassa.

10.1.3 Koulutus arvostetun ammatin mahdollistajana Tarjan tarina

Tarja on 30-vuotias tällä hetkellä avoliitossa asuva leikki- ja kouluikäisten lasten äiti. Koulutuksen alkaessa Tarja eli avoliitossa, erosi pian opiskelunsa aloitettuaan ja asuu nyt avoliitossa entisen miehensä kanssa. Hän on ulkopaikkakuntalainen ja käy päivittäin opiskelupaikkakunnalla. Tarjalla on kaksi kouluasteen ammatillista tutkintoa. Vakinaista virkaa hänellä ei ole, mutta tiedossa on sairaanhoitajan töitä. Tarja kertoo avoliittonsa olleen korjaantumaan päin silloin, kun hän haki koulutukseen, samaten perheen taloudellinen tilanne oli vakaa. "Oli ihan hyvä vaihe lähteä opiskelemaan", hän kertoi haastatteussa. Lisäksi koulutukseen hakeutumiseen vaikutti se, että työnantaja oli sitä mieltä, että Tarjan olisi hyvä kouluttaa itsensä sairaanhoitajaksi. Opiskelupaikkakunta vaikutti siten, että sinne oli lyhin matka kotoa. Myöskin monimuoto-opetus vaikutti, koska se mahdollisti työssä olon etäjaksojen aikana. Tarja toteaa myös, että hänelle sairaanhoitajakoulutus on ollut pitkän tähtäimen tavoite jo perushoitajakoulutuksesta lähtien.

Sairaanhoitajakoulutuksessa oli Tarjalle kyse siis hänen ideaalipreferenssinsä toteuttamisesta. Hän oli myös tietoinen siitä, että tämä oli viimeinen kaksi ja puoli vuotta kestävä sairaanhoitajakoulutus. Tarja neuvotteli koulutukseen lähtemisestään ainoastaan silloisen aviomiehensä kanssa. Ylimääräisiä järjestelyjä Tarja ei joutunut tekemään opiskelemaan lähtiessään. Vanhemmilta ja appivanhemmilta perhe sai tukea lastenhoidossa. Opiskelun alkuvaiheessa Tarja ja hänen miehensä erosivat, ja suhde mieheen katkesi täysin. Suhteessa lapsiinsa Tarja sanoo kokeneensa huonoa omaatuntoa sekä riittämättömyyden tunteita, koska hän ei ehtinyt olemaan heidän kanssaan riittävästi. Tarja joutuikin keskeyttämään monimuotokoulutuksen tilapäisesti. Hän suoritti yhden vuoden opinnot yksityisoppilana perhetilanteensa vuoksi. Kotityöt Tarja sanoo tekevänsä itse, kuten hän on jo tehnyt seitsemän vuoden ajan opiskellessaan työn ohessa. Tarjan mielestä hänen suhteensa ystäviin ei ole muuttunut. Sen sijaan harrastukset ovat jääneet. Tarja kertoo oppineensa sovittamaan asiat lomittain ja siten saavansa tilaa opiskelulle. Aikaa hän toteaa olevan kuitenkin aina liian vähän.

Tarja sanoo opiskelun antaneen paljonkin. Hän korostaa sitä, kuinka hän ymmärtää ja ajattelee asioista ihan toisella tavalla kuin ennen. Tarja näkee myös, että hänen ajatuksensa eivät enää ole niin "maallisia" kuin aikaisemmin. Tärkeätä ei ole kodin julkisivu, vaan se että, kotona ollaan kunnossa ja terveitä. Sairaanhoitajakoulutus merkitsee Tarjalle myös vastuun lisääntymistä ja palkan nousua. Hän tuo esille, että suomalaisessa yhteiskunnassa sairaanhoitajan ammatti on arvostettu ammatti, josta ei palkallisesti. Tarja sanoo myös itse arvostavansa sairaanhoitajan ammattia. Koulutus on lisännyt Tarjan itsetuntemusta ja kohottanut itsetuntoa, koska hän tuntee saavuttaneensa jotakin ja pystyneensä johonkin.

Opiskelijaryhmän Tarja on kokenut sisäänpäin kääntyneeksi. Hänestä ryhmän sisällä on monia pienempiä ryhmiä ja että hänestä on ollut vaikea päästä ryhmään mukaan. Vuoden poissaolonsa Tarja olettaa vaikuttaneen asiaan. Ryhmän keskustelut painottuivat opiskeluun, "vapaalle" ryhmässä ei osata heittäytyä. Koulutukseen Tarja sanoo olevansa ihan tyytyväinen. Ehkä enemmän olisi voinut olla laboraatiotunteja, joilla olisi harjaannutettu kädentaitoja. Tarjan mielestä lääkäriluennoitsijat tulisi valita myös tarkemmin. Tarjasta ammattikorkeakoulusta valmistuvat sairaanhoitajat eivät ole samassa lähtötilanteessa. Hän on sitä mieltä, että joskus palataan vielä entiseen. Ammattikorkeakoulusta valmistu "liian järkeviä" hoitajia, joilta puuttuu taito suoranaisen työn tekemiseen. Tarjan mukaan työntekijä vaikuttaa itse tasa-

arvoon sillä miten hän tekee työnsä ja millainen on hoitajana ja ihmisenä. Hän on toisaalta sitä mieltä, että täydellistä tasa-arvoa ei tule missään.

Tarjan tarinassa koulutuksen tulon yhteiskunnallisina mahdollistajina olivat koulutustarjonta ja koulutusmuoto. Yksilö- ja perhetason mahdollistajina olivat aviomiehen tuki koulutuspäätöstä tehtäessä ja sekä isovanhempien että appivanhempien tuki lastenhoidossa. Lisäksi Tarjan opiskelua on työnantaja tukenut koko ajan. Perheen silloinen vakaa rahatilanne mahdollisti osaltaan Tarjan opiskelun aloittamisen.

Koulutuksen tulon pakotteina olivat Tarjan tarinassa koulutusjärjestelmän ja työelämän muutokset. Omana sisäisenä pitkän tähtäimen tavoitteena Tarjalla oli sairaanhoitajakoulutuksen saaminen. Tarjalle sairaanhoitajakoulutukseen lähteminen oli siten sopivan vaiheen tultua viimeinkin koittanut mahdollisuus.

Tarjan elämänrakenne muuttui avioeron takia, minkä vuoksi Tarja joutui organisoimaan opiskelunsa uudestaan – yksityisopiskelu tarjosi hänelle mahdollisuuden yksilöllisempään opiskeluun. Hän pystyi olemaan töissä ja opiskelemaan samanaikaisesti. Koulutus ei Tarjan mukaan ole vaikuttanut kotitöiden tekemiseen eikä ystävien tapaamiseen. Harrastuksista hän kertoo joutuneensa kuitenkin tinkimään. Tarjan tarinasta tulee esille myös se, että hänellä on takana suhteellisen pitkä opiskelijan ura ja että hän oli siten oppinut sovittelemaan asioita ja tekemään tilaa opiskelulle. Tosin kaksoisrooli ja sen lisäksi koettu avioero näyttivät aiheuttaneen Tarjalle väsymystä sekä ajan ja tilan rajalliseksi kokemisen.

Koulutus merkitsee Tarjalle ennen kaikkea hänen oman pitkän tähtäimen tavoitteensa saavuttamista ja arvostamansa ammatin saamista. Tarinassahan korostuu sairaanhoitajakoulutuksen tuoma vastuun lisääntyminen ja palkan kohoaminen, vaikkakin Tarja toteaa, että "ei se sairaanhoitaja oo minulle mikään semmonen status, että minun pitää nyt olla sairaanhoitaja, niin se on melkein oltava sairaanhoitaja, että työnantaja on antannu ilmi ihan suoraan". Koulutuksen Tarja sanoo muuttaneen häntä ihmisenä, antaneen hänelle itsetuntemusta ja itsetuntoa. Lisäksi Tarja kokee ajattelevansa ja ymmärtävänsä asiat uudella tavalla. Miten paljon näihin Tarjan kokemuksiin koulutuksen henkilökohtaisiin vaikutuksiin vaikuttaa lisäksi suhteen uudelleen rakentaminen avioeron jälkeen, sitä Tarja ei ainakaan tässä tarinassaan itse tuo mitenkään esille. Uutta perspektiiviä koulutuksesta Tarja on mielestäni saanut ennen kaikkea työelämään. Opiskelijaryhmä on jäänyt Tarjalle etäiseksi, osin varmaankin Tarjan yksityisopiskelun takia, kuten hän itsekin olettaa. Tarjan mukaan työntekijä vaikuttaa itse tasa-arvoon, joskaan hän ei myöskään usko täydelliseen tasa-arvoon. Tarja on saavuttamassa viimeinkin pitkän tähtäimen tavoitteensa elämänrakennemuutoksestaan huolimatta.

10.2 Oman hallinnan tarinat

10.2.1 Koulutus elämänhallinnan välineenä Hannan tarina

Hanna on 47-vuotias eronnut nainen. Kansalaiskoulun jälkeen hän kävi kansanopiston. Hän toimi välillä kotiapulaisena ja meni 17-vuotiaana kauppaan töihin. Harjoittelijaksi vanhainkodille Hanna pääsi 18-vuotiaana ja jatkoi sen jälkeen hoitoapulaisena. Kihloihin Hanna meni 18-vuotiaana ja naimisiin 21-vuotiaana. Tytär syntyi Hannan ollessa 22-vuotias. Tämän jälkeen Hanna kävi ompelukurssin ja oli vaatetus-
tehtaassa töissä. Hannan avioliitto päättyi avioeroon hänen ollessaan 31-vuotias ja samana vuonna hän pyrki ja pääsi opiskelemaan apuhoitajakouluun. Yhdeksän vuoden kuluttua valmistumisestaan Hanna sai vakinaisen viran. Nyt Hannalla on miesystävä, joka asustelee enimmäkseen hänen luonaan. Avioliitosta syntynyt tytär opiskelee jo toisella paikkakunnalla. Koulussa Hanna käy päivittäin opiskelijatovereiden kanssa yhdessä samalla autolla.

Hanna kertoo, että pieni ajatus kouluun lähtemisestä oli kytenyt jo muutaman vuoden hänen mieleensä. Hän kertoo lopulliseen koulutukseen tuloon vaikuttaneen sen, että hän sai hyvän opintotuen eikä hänen siten tarvinnut ottaa opintolainaa. Lisäksi hän totesi, että ikää on sen verran, että tätä mahdollisuutta ei enää tarjota kun tämän kerran. Hanna tiesi myös, että koulutus oli viimeinen kaksi ja puoli vuotta kestävä sairaanhoitajakoulutus. Koulutusmuoto ei vaikuttanut hänen päätökseensä, mutta sen sijaan koulutuspaikkakunta vaikutti. Hanna toi esille myös halunsa kehittää työpaikkansa toimintaa. Koulutukseen lähtemisestä Hanna ei neuvottelut kenenkään kanssa. Hän haki opintovapaata ja sopi pankin kanssa asuntolainan takaisinmaksujärjestelyt. Hanna on kokenut, että opiskeluvaihe on "hirveen kiva" vaihe elämässä. Hän toteaa, että opiskelu on ollut raskasta, mutta hän on jaksanut ja pärjännyt yllättävän hyvin. Opiskelun vaikutuksesta elämäänsä Hanna toteaa, että tyttärtään hän ei ole pystynyt niin paljon taloudellisesti tukemaan kuin työssä käydessään. Miesystävä on kaikesta huolimatta ymmärtänyt häntä hyvin, vaikka opiskelu onkin vienyt häneltä paljon aikaa. Hanna toteaa, että hän on kunnianhimoinen eikä halua saada huonoja arvosanoja. Harrastuksien Hanna toteaa jääneen vähemmälle, samaten ystävien. Hanna sanoo saaneensa uusia ystäviä opiskeluryhmästä.

Koulutus merkitsee Hannalle sosiaalista kohoamista, vaativampaa työtä ja työtä, jossa on enemmän vastuuta. Hänen mielestään koulutus on antanut käden taitojen ja tietojen lisäksi myös henkisesti paljon. Lisäksi koulutus on kohottanut hänen itsetuntoaan ja parantanut elämänlaatua ja elämän sisältöä. Hanna toteaa: "Koulutus" tuo virkeyttä elämään, kun se että menis siihen menisi entiseen työpaikkaan sillä samalla rutiinilla johonka on niinku sanotaan leipäntynyt". Hanna on sitä mieltä, että rahallisesti hän ei tätä koskaan saa takaisin, mutta hänen mielestään koulutus ei mene koskaan hukkaan. Opiskeluryhmästä Hanna toteaa:

"Hyvin paljon varmaan on tässäkin porukassa tapahtunut. Vaikeuksia on monilla niistä, joilla on perheet. Hannan mielestä vaimon lähteminen opiskelemaan asettaa perhe-elämälle sellaisia paineita, että mikäli liitto ei ole vahva, se hajoaa." Hanna toteaa, että he kaksi ryhmän veteraania ovat kuuntelijoina ja ohjeiden antajina sekä ymmärtäjinä. Hanna sanoo: "Sitä ymmärtää paremmin, kun ite on aikoinaan käynny samat vaikeudet läpi". Luokan yhteishenkeä Hanna ei ole kokenut kovin hyväksi. Sitä Hanna kertoo vanhanajan koululaisena ihmetelleensä, miten paljon koulutusta voi olla poissa. Hannan mielestä koulutus on aina askel kohti tasa-arvoa. Naissairaanhoitaja ja miessairaanhoitaja tekevät samat työt ja saavat saman palkan.

Hannan tarinassa koulutukseen tulon mahdollistivat opintotukijärjestelmä, opintovapaajärjestelmä ja koulutustarjonta. Tilan ja ajan ottaminen opiskeluun onnistui helposti, koska Hanna eli pääsääntöisesti yksin. Miesystävä on ollut Hannan opiskelun tukija koko ajan ja antanut myös tilaa Hannan opiskelulle. Asuntolainajärjestelyt mahdollistivat opintotukijärjestelmän ohella opiskelun taloudellisesti.

Koulutuksen yhteiskunnallisena pakotteena toimi koulujärjestelmän muutos sekä työn sisällöllisen kehittämisen tarve. Yksilötason pakotteena oli sisäinen kiinnostus ja ennen kaikkea oma ikä. Hanna oli sitä mieltä, että nyt on lähdettävä, jos mieli lähtee. Mahdollisuus oli Hannalle viimeinen. Hanna suhtautui opiskeluun vakavasti. Hän toteaa, ettei halua menestyä heikosti. Ryhmäkeskusteluissa tuli esille myös, että opiskelutoverit kysyivät Hannalta opiskeluun liittyvät asiat, jos he olivat itse poissa, koska kaikki tiesivät, että Hanna on aina paikalla.

Hannan tarinassa näkyy se, että Hanna haki koulutuksesta uutta perspektiiviä ennen kaikkea työelämäänsä. Hän totesi, että yhtenä motiivinaan oli työn sisällöllinen kehittäminen. Toisaalta tarinasta tulee esille myös työrutiinin murtaminen kouluttautumisella. Koulutus toimi Hannalle siten päivittäisen työn aika- ja paikkasidonnaisuuden murtajana. Ajan koulutukseen Hanna on ottanut vähentämällä harrastuksia sekä ystävien ja miesystävänsä tapaamista. Koulutuksen merkityksen elämäänsä Hanna näki kokonaisvaltaisena. Tietojen ja taitojen lisäksi koulutus on merkinnyt myös henkisesti. Koulutushyvä korostuu Hannan tarinassa myös vaativampana ja vastuullisempana työnä. Hän näki myös koulutuksen tasa-arvoa tuottavana, varsinkin työelämässä. Tarinasta tulee myös ilmi, että Hannalle koulutus oli elämänhallinnan väline. Koulutus toi elämään sisältöä ja elämän laatua. Hanna koki myös, että opiskelu täyttää tyhjän kohdan elämässä nyt, kun tytär on lähtenyt opiskelemaan toiselle paikkakunnalle. Kaikista kielteisimpänä asiana hän piti taloudellisia menetyksiä. Hanna oli sitä mieltä, että rahallisesti hän ei koskaan saa takaisin sitä, minkä hän olisi työssä ollessaan ansainnut.

10.2.2 Koulutus selviytymisen resurssina

Elinan tarina

Elina on 36-vuotias neljävuotiaan lapsen yksinhuoltaja. Elinan pohjakoulutuksena on ylioppilastutkinto. Sen jälkeen Elina oli työssä sekä psykiatrisessa sairaalassa että päiväkodissa. Elina kävi talouskoulun ja valmistui apuhoitajaksi 23-vuotiaana. Hän oli sen jälkeen töissä sairaaloissa eri paikkakunnilla ja sai 29-vuotiaana perushoitajan viran. Elina on ulkopaikkakuntalainen ja kulkee koulumatkat opiskelijatovereiden kanssa yhdessä samalla autolla.

Elina kertoo, että kun hän ja hänen puolisonsa päätyivät asumuseroon, niin hän samassa haki koulutukseen. Elina kertoi haastattelussa: "Asumusero ehkä pani potkua jotenkin". Tosin hän toteaa, että hän oli aina ajatellut, että joskus vielä hakeutuu sairaanhoitajakoulutukseen. Elina ajatteli, että menemällä koulutukseen elämään tulee jotakin muutakin mietittävää kuin avioliitto. Ensimmäistä kouluvuotta häiritsivät kuitenkin avioeroasiat. Työkaverit olivat Elinan mielestä ainakin alussa vähän epäileviä, "kun kaikkee yrittää yhtä aikaa". Mutta myöhemmin he ovat kannustaneet.

Koulutukseen tulon mahdollisti koulutuspaikkakunta, lapsen tuttu ja turvallinen hoitopaikka, opintovapaa järjestelyt sekä lainajärjestelyt pankin kanssa. Elina sanoo koulutuspäätöksen olleen hänen oma henkilökohtainen päätöksensä. Työelämän muutoksista hänen toteaa, ettei osaa sanoa vaikuttiko, se, että perushoitajia vähenetään, hänen koulutuspäätöksensä. Elina korostaa, että hän on lähtenyt siltä pohjalta koulutukseen, että ensin lapsi, ja koulut sitten, kun lapsi on nukkumassa. "Minun elämä on sillee että lapsi ja tämä koulu".

Elina toteaa, ettei koulutus ole vähentänyt hänen harrastuksiaan ja ystäviään. Tosin Elina ei ole pystynyt harrastamaan mitään lapsen syntymän jälkeen. Elina kuvaa koulutusaikaa ihan omaksi ajanjaksoksi, jota jonkun vuoden päästä ajattelee huvittuneenakin. Koulutuksen merkityksestä Elina toteaa, että hänen itsetuntonsa on kohonnut, kun hän on huomannut selviytyvänsä. Kunnianhimoisena hän ei pidä it-

seään, eikä hän halua olla tasa-arvoinen kaikkien kanssa. Elina arvostaa naissairaanhoitajia enemmän kuin miessairaanhoitajia. Ryhmästä hän toteaa, että se on nuorekas ryhmä. Koulutusta Elinan mielestä olisi voinut lyhentää, koska he ovat aikuisia ihmisiä. Parasta Elinan mielestä on valmistumispäivä. Silloin hän uskoo olevansa helpottunut; hän odottaa valmistumista ja ensimmäistä tilää.

Elinan koulutukseen tulon yhteiskunnallisina mahdollistajina olivat opintovapaajärjestelmä ja päivähoido sekä koulutustarjonta. Taloudellisesti koulutus mahdollistui asuntolainajärjestelyjen jälkeen. Koulutukseen tulon mahdollisena yhteiskunnallisena pakotteena Elina toi esille ammattirakenteen muutoksen. Tarinasta näkyy selvästi myös oman henkilökohtaisen kriisin vaikutus koulutuspäätökseen. Elinalla ei tarinan mukaan ollut tukijoita pikemminkin epäilijöitä.

Elinalle tärkeintä ovat lapsi ja koti. Opiskelulle Elina ottaa tilaa sen jälkeen, kun lapsi on nukkumassa. Koulu ei ole myöskään vaikuttanut hänen muuhunkaan elämäänsä, ei ystäviin eikä harrastuksiin. Koulutuksen yhtenä tehtävänä on auttaa Elinaa selviytymään kriisistä. Elinahan ei tuo esille tarinassaan lainkaan koulutuksen merkitystä työelämässä työntekijän kannalta, vaan korostaa sitä, kuinka koulutus on kohottanut hänen itsetuntoaan ja antanut hänelle uskoa omaan selviytymiseensä. Elina odottaakin koulutuksen loppumista ja sitä että "työt ja tavan arki" alkaisivat ja saisi ensimmäisen tilin. Elinan perspektiivi on selvästi kotia korostava. Koulutus on hänen elämässään oma erillinen ajanjaksonsa, kuten hän toteaa, ja sen tehtävä on helpottaa Elinaa kriisin käsittelyssä.

10.2.3 Koulutus unelman mahdollistaja

Maijan tarina

Maija on 40-vuotias avioliitossa elävä ja kahden murrosikäisen lapsen äiti. Maijan pohjakoulutuksena on kansalaiskoulu, jonka jälkeen hän suoritti merkantin tutkinon. Töissä Maija oli konttoreissa ja pankissa. Maija valmistui 28-vuotiaana perushoitajaksi ja meni sen jälkeen töihin terveyskeskukseen. Ensihoidon jatkolinjan Maija suoritti 36-vuotiaana ja aloitti 37-vuotiaana sairaanhoitajaopinnot. Hänellä on apuhoitajan virka kotipaikkakunnalla. Maija asuu viikot oppilaitoksen asuntolassa ja käy viikonloppuisin kotona. Maija sanoo elämäntilanteensa olleen ihan normaalin koulutusta ennen. Ainoaksi ongelmaksi hän nimeää taloudellisen tilanteen, tosin hän toteaa sen olleen aina heikon.

Kouluun lähtemiseen Maija sai kannustusta kotoa, eikä hänestä ollut vaikeaa lähteä opiskelemaan vieraalle paikkakunnalle. Koulutukseen tuloon hänen mielestään ei ollut sen kummempaa syytä kuin se, että pääsi koulutukseen, koulutuspaikka oli lähin mahdollinen ja koulutus toteutettiin monimuotokoulutuksena. Lisäksi Maija toteaa itse kypsyneensä opintojensa jatkamiseen ja kokeneensa tiedonjanoa. Yhtenä syynä tuli esille myös työpaikan säilymisen varmistaminen. Neuvotteluja koulutukseen tulostaan Maija kävi perheen kanssa sekä työpaikalla työtovereiden, erityisesti sairaanhoitajien kanssa. Ennen kaikkea Maija halusi varmistusta työtovereiltaan siihen, lähteäkö lukemaan terveydenhoitajaksi vai sisätautien ja kirurgisen hoidon sairaanhoitajaksi. Toisaalta hän halusi tietoa myös siitä, mitä koulutus antaa ja onko koulutuksen jälkeen työtä tarjolla. Maija toi esille myös ikänsä, olettamalla, ettei hän enää muutaman vuoden kuluttua jaksaisi opiskella. Lukeminen ja opiskelu sekä vieraassa paikassa asuminen ja sopeutumisen yhteisasumiseen tuntuvat ottavan voimille. Maija toteaa, että suhde puolisoon on parantunutkin opiskelun aikana. He molemmat ovat huomanneet toisensa tärkeyden ja merkityksen. Suhteessa lapsiin Maija sanoo tuntevansa hieman syllisyttä omasta poissaolostaan. Kuitenkin hän toteaa, että kaikki "ollaankasvettu hirmu paljon tämän kahen vuoden aikana". Ystävät ovat jääneet, koska viikonloppuisin Maija ei ole jaksanut pitää heihin yhteyttä.

Samaten harrastukset ovat jääneet eikä Maija ole opiskelupaikkakunnallakaan ha-
keutunut mihinkään harrastuksiin.

Maijan sanoo saaneensa koulutuksesta käytännön tietoa sekä laajempia näkemyksiä
työasioihin. Hän toteaa koulutuksen kasvattaneen myös henkisesti. Toisaalta Maija
sanoo kokeneensa yksinäisyyttä ja koti-ikävä. Koulutukselta hän olisi odottanut
yritystietoutta, koska Maijan haaveena on perustaa yksityinen hoitokoti joskus tule-
vaisuudessa. Lisäksi Maija olisi toivonut koulutukselta myös enemmän lääkehoitoa.
Maija toteaa koulutuksen myönteisinä puolina uuden oppimisen uudenaikaisin
opiskelumenetelmin sekä uudet ihmiset ja etäisyyden työhön. Opiskeluryhmää hän
ei ole kokenut tiiviinä. Omin ryhmä on ollut "tupakkatiimi". Maija tiedostaa, että
koulutus ei nosta hänen palkkaansa paljoakaan. Tärkeintä hänelle on ennen kaikkea
tieto siitä, että hän voi nyt ruveta miettimään yksityisen yrityksen perustamista. Sen
Maija kokee antavan hänelle elämänlaatua tulevaisuudessa.

Koulutukseen tulon yhteiskunnallisina mahdollistajina Maijan tarinassa
olivat opintotukijärjestelmä, opintovapaa järjestelmä, koulutustarjonta ja koulu-
tusuoto. Monimuoto-opiskelu mahdollisti Maijan työssäolon etäjaksoilla, mi-
kä oli tärkeää, koska perheen taloudellinen tilanne oli heikko. Taloudellisesti
merkittävä oli myös mahdollisuus asua lähijaksojen aikana maksuttomassa
opiskelija-asuntolassa. Perhe ja työpaikan sairaanhoitajat olivat Maijan opinto-
jen tukijoita. Maija totesi, että "perhe kyllä pärjää omillaan". Hän on opiskellut
toisella paikkakunnalla aikaisemminkin lasten ollessa pienempiä. Koulutukseen
tulosta Maija oli neuvotellut perheen lisäksi työpaikalla työtovereiden kanssa.

Koulutukseen tulon yhteiskunnallisena pakotteena tarinassa on työelämän
muutos, ja henkilökohtaisena pakotteena oli sisäinen kiinnostus opintojen jat-
kamiseen. Maija koki myös ikänsä vuoksi, että hänellä on nyt viimeinen mah-
dollisuus aloittaa opinnot. Opiskeluun lähtemistä motivoi myös unelma yksi-
tyisestä hoitokodista.

Viikoittainen asuminen opiskelija-asuntolassa mahdollisti tilan ottamisen
opiskelulle sekä "arjen karusellin" pysäyttämiseen. Maija tosin koki opiskelija-
asuntolassa asumisensa vuoksi joutuneensa luopumaan paljosta ja kokeneensa
yksinäisyyttä ja koti-ikävä. Vaikeutena oli myös sopeutuminen yhteisasumi-
seen. Viikonloput Maija halusikin olla kotona perheensä parissa. Maijasta hänen
jaksamiseensa on opiskelun kuluessa vaikuttanut oleellisesti se, että hänellä hy-
vä avioliitto. Kaiken kaikkiaan Maija on sitä mieltä, että hänen opiskelunsa on
kasvattanut koko perhettä. Mies ja nuoret olivat oppineet ottamaan vastuun ko-
titöistä. Viikonlopuksi perhe oli siivonnut kodin, pessyt pyykkiä ja valmistanut
ruuat sekä lämmittänyt saunan.

Maija on kokenut puolestaan saaneensa opiskelultaan ammatillisesti käy-
tännön tietoa ja intoa kehittää omaa työtään. Lisäksi Maijalla on tunne, että hän-
nen näkemyksensä eri asioista olivat avartuneet. Tärkeänä opiskelun merkityk-
senä hän piti ihmisenä kasvamista. Maija kokee kypsyneensä henkisesti lapses-
ta aikuiseksi. Koulutus on merkinnyt hänelle myös uusia ihmisiä ja lepoa työ-
stä. Koulutuksessa oli Maijan mielestä myös paljon vanhan vahvistamista. Hän
olisi kaivannut enemmän lääkehoitoa ja yritystiedon kurssia. Opiskeluryhmää
Maija ei ole kokenut tiiviiksi, kuten hän asian ilmaisi. Keskustelut ryhmässä hän
on kokenut pintapuolisiksi. "Keskusteltu on ammattiin ja koulutukseen liitty-
vistä asioista, perheestä ja jaksamisesta", kertoi Maija haastattelussa.

Maijan on tietoinen siitä, että sairaanhoitajakoulutus ei nosta hänen palk-
kaansa kovinkaan paljoa. Maija sanoo, että kovinkaan epätasa-arvoiseksi hän ei
ole tätä maailmaa koskaan kokenut. Opiskeluaikana hän tosin on tuntenut it-

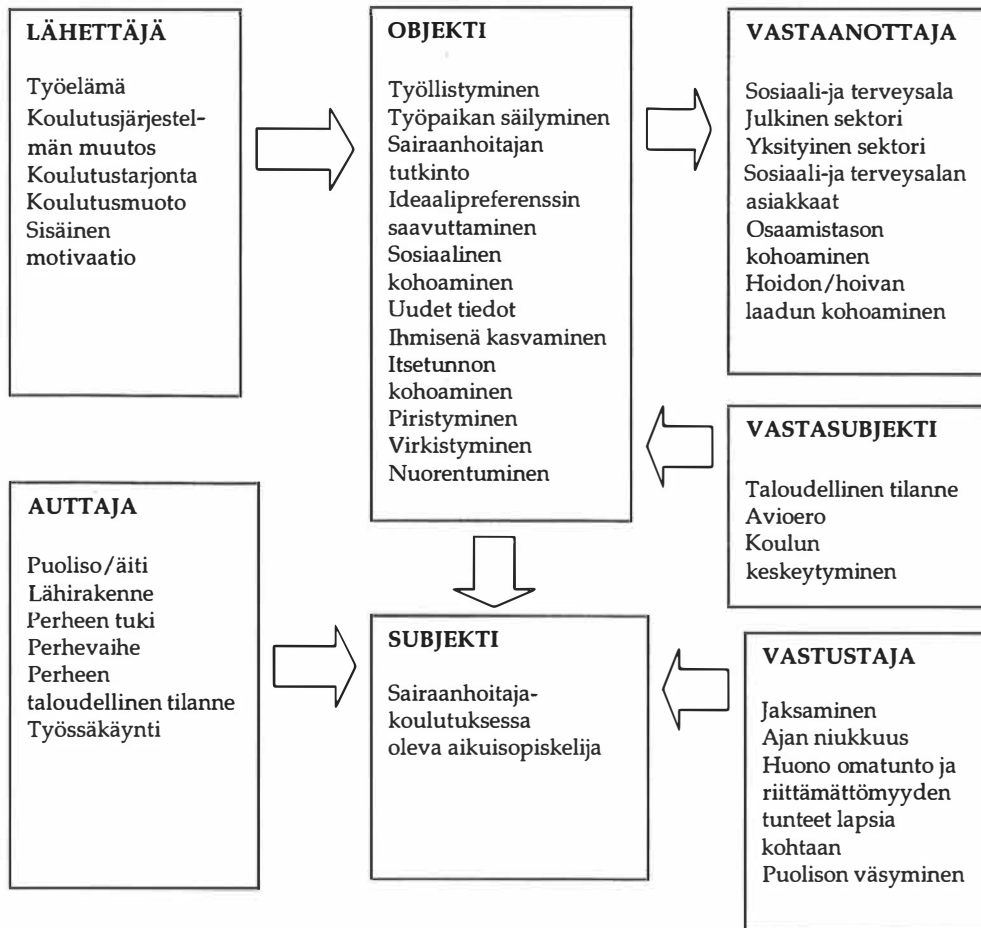
sensä epätasa-arvoiseksi, koska aikuisopintotuki on pienempi kuin työttömyystuki. Maijan tarinasta käy ilmi, että Maija on saanut uutta perspektiiviä sekä perheensä että työhönsä opiskeluaikana, mutta Maijalle koulutus on ennen kaikkea tulevaisuuden unelman mahdollistaja. Hän voi ruveta perustamaan omaa yksityistä yritystä, minkä hän kokee kohottavan omaa elämänlaatuaan.

10.3 Tiivistelmä kouluttautumistarinoista

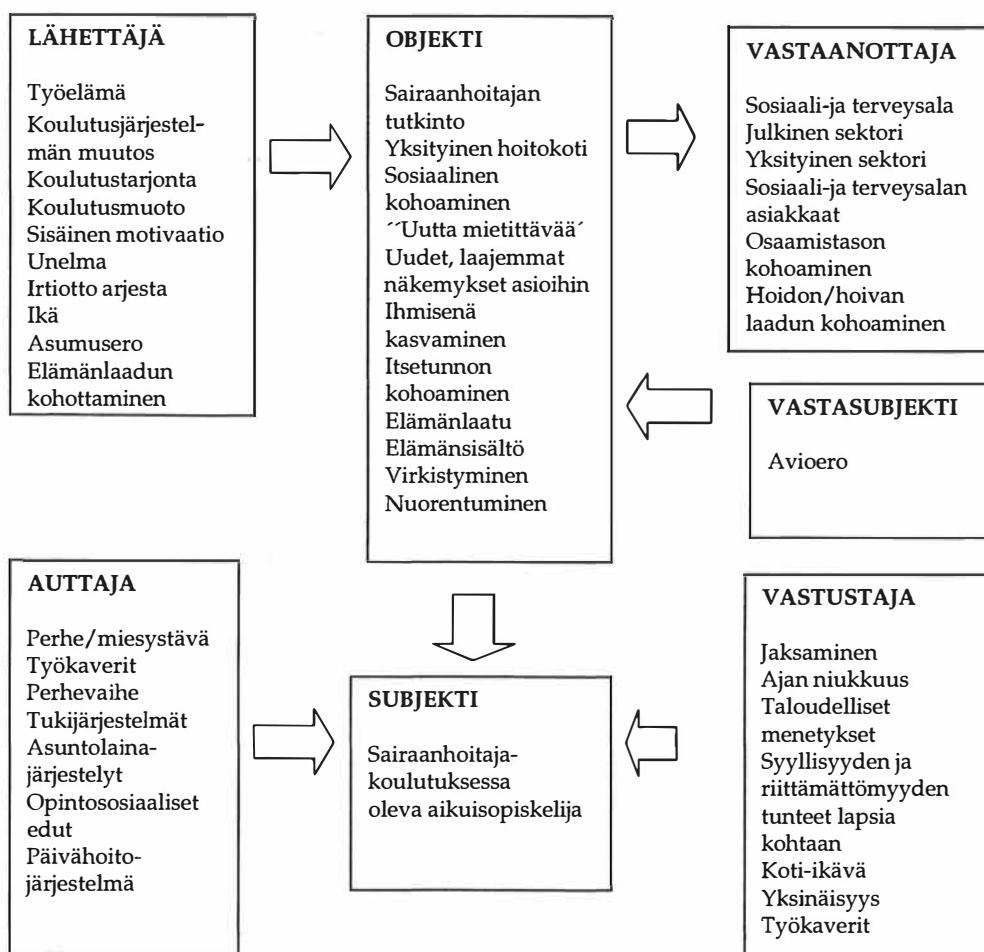
Olen koonnut aktanttimallin (kuvioihin 7 ja 8) ns. ideaalityypin sekä työelämän paikan löytämisen tarinoista että oman hallinnan tarinoista. Ideaalityypistä konstruktiota pidetään yliempiirisenä ajatuskuvana, johon suhteuttaen voidaan analysoida todellisuutta. Yleistävässä ideaalityypissä ei ole mukana yksittäisen kouluttautumistarinan kaikkia yksityiskohtia eikä se siis kuvaa tyhjentävästi koko todellisuutta, mutta se kuvaa *inhimillisen todellisuuden oleellisia tekijöitä*. (ks. Huotelin, 1992.)

Ideaalityyppien vertailu osoittaa, että tutkimukseni aineistosta on erotettavissa kahdenlaisia perustarinoita, jotka jakaantuvat edelleen erilaisiin alatariinoin. Työelämän paikan löytämisen tarinoissa koulutukseen lähettäjänä ovat työelämän ja koulutusjärjestelmän muutos sekä koulutustarjonta ja koulutusmuoto. Omaan minuuteen liittyvänä tekijänä on ainoastaan sisäisen motivaation merkitys lähettäjänä. Lähiyhteisön merkitys auttajana on suurempi työelämän paikan löytämisen tarinoissa, mitä selittää yhden tutkittavan naisen avioero koulutuksen aikana ja hänen lähiyhteisönsä tuki. Muut auttajat ovat perheeseen liittyviä; perheen tuki, perhevaihe ja perheen taloudellinen tilanne. Auttajana toimii myös naisen työssäkäynti. Objektin osalta työpaikan löytämisen tarinoissa korostuu odotetusti työelämään liittyvät tekijät. Toisaalta työelämän paikan löytämisen ideaalityypissä tulee esille koulutuksen merkitys identiteetin rakentajana samansisältöisenä kuin oman hallinnan tarinoissa ihmisenä kasvamisen, itsetunnon kohoamisen, virkistymisen ja nuorentumisen osalta. Oman hallinnan tarinoissa on odotetusti koulutuksen lähettäjänä työelämän muutosten ja koulutusjärjestelmämuutosten lisäksi selvästi omaan minuuteen liittyvät tekijät, kuten asumusero, unelma, ikä, arjen rutiinien muodostuminen. Auttajana tukijärjestelmien merkitys on merkityksellisempi oman hallinnan tarinoissa. Objektin osalta oman elämän hallinnan tarinoissa tulee odotetusti näkyviin koulutuksen merkitys oman identiteetin rakentajana, mitä osoittavat vastaukset elämisen laatu, elämän sisältö ja uutta mietittävää. Vastustajan osalta eroja ideaalityypeihin tuottaa työpaikan löytämisen tarinassa puolison väsyminen ja oman hallinnan tarinassa opiskelija-asuntolassa asuminen, työkaverit ja taloudelliset menetykset. Vastusobjektina molemmissa ideaalityypeissä on avioero, johon liittyy myös koulutuksen tilapäinen keskeytyminen sekä lisäksi taloudellinen tilanne työelämän paikan löytämisen tarinoissa. Tarinat todentavat mielestäni hyvin sen, kuinka erilaisissa elämäntilanteissa naiset ovat tehneet kouluttautumispäätöksensä ja kuinka erilaisissa elämäntilanteissa he ovat toteuttaneet koulutusprojektinsa. Tarinat vahvistavat myös aikuisopiskelun ja ar-

kielämän kokonaisuuden välisen suhteen merkitystä aikuisopiskelutuntemuksen perustana.



KUVIO 7 Työpaikan löytämisen tarinoiden ideaalityppi



KUVIO 8 Oman hallinnan tarinoiden ideaalityyppi

11 TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, mikä merkitys aikuiskoulutuksella on sairaanhoitajakoulutuksessa olevien naisten elämänkulun rakentajana. Tavoitteeni oli tutkia työelämästä aikuisena koulutukseen palanneiden naisten koulutuksen tulopäättöstä sekä saada tietoa aikuisopiskelun ja muun arkielämän välisistä yhteyksistä. Praktisena tavoitteena oli syventää aikuisopiskelijatuntemusta ja saada kokonaisvaltaisempi näkökulma aikuisopiskeluun. Toisena tutkimukseni tavoitteena oli selvittää aikuiskoulutuksen koettuja merkityksiä.

11.1 Koulutuspäätöksen tekeminen

Tutkimustuloksista näkyy selvästi tutkimukseni ajoittuminen sekä työelämän että koulutusjärjestelmän murrokseen. Työelämässä taloudellisen laman vaikutukset näkyivät naisten vastauksista siten, että he olettivat perushoitajien työllisyystilanteen heikkenevän ja määrääaikaisien työsuhteiden päättyvän. Työttömyyden välttäminen koulutuksella on tullut esille 1990-luvuilla tehdyissä tutkimuksissa. Kaarina Nurmen tutkimuksen (1995) mukaan koulutukseen hakeutuneista 64 % halusi opiskella välttääkseen työttömyyden. He halusivat käyttää työttömyysajan hyödykseen parantamalla työmarkkinakelpoisuuttaan, ja toisaalta he kokivat, että koulutus toi mielekkyyttä elämään ja kiinnitti yhteiskuntaan. Myös Blomqvistin ja muiden tutkimuksen (1997) sekä Järvisen tutkimuksen (1996) mukaan työttömyyden uhka ja pelko, virattomuus sekä yleensäkin laman vaikutus oli noussut yhdeksi tärkeimmistä lisäkoulutusyistyistä toisin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa.

Toisaalta naiset pelkäsivät ammattirakenteen muuttuvan siten, että perushoitajan virkoja ei enää tulevaisuudessa avaudu niiden muuttuessa sairaanhoitajan viroiksi. Jotkut tutkituista naisista kertoivat myös hoitotyön sisällöllisten muutosten vaikutuksen kouluttautumispäätökseensä. Samaan tulokseen ovat päätyneet tutkimuksissaan myös Nieminen (1990) ja Järvinen (1996). Anti-

kaisen (1998, 185) mukaan ei ole täysin selvää kuitenkin, edellyttääkö uusi teknologia yleisesti koulutustason kohottamista, vaan kyse saattaa olla siitä, että työntekijöiden keskinäisessä kilpailussa työmarkkinoilla korkea koulutus on kilpailuetu. Kilpailuedun lisäämisestä työmarkkinoilla oli toisaalta selvästi kyse myös tutkimukseeni osallistuneiden naisten koulutukseen hakeutumisessa.

Koulutusjärjestelmässä *kouluasteen koulutuksen väistyminen ja toisen asteen lähihoitajakoulutuksen ja ammattikorkeakoulutasoisen koulutuksen alkaminen sekä siihen liittyen opistotasoisien koulutuksen väistyminen olivat vaikuttaneet naisten koulutuspäätökseen*. Kouluasteen koulutuksen loppumisen naiset olettivat näkyvän siinä, että perushoitajien virat muuttuvat lähihoitajien viroiksi, ja ammattikorkeakoulun heikkoutena he pitivät vähäistä käytännön opiskelua ja yleensä koulutusmuodon teoreettisuutta. Naiset arvelit, että "kenttä" arvostaa ennen kaikkea käytännön taitoja, joita vanhamuotoinen opistoasteinen sairaanhoitajakoulutus tuottaa. Naisten ammattikorkeakoulukritiikki saattaa toisaalta sisältää myös naisten pelkoa siitä, että terveydenhuoltoon on tulossa jälleen entistä koulutettumpia sairaanhoitajia, jotka saattavat ajaa edelle viranhakutilanteissa eli syntyy koulutusinflaatio. *Keskeisintä tutkituille naisille koulutusjärjestelmämuutoksessa oli kuitenkin se, että kyseessä oleva sairaanhoitajakoulutus oli viimeinen kaksi ja puolivuotinen aikaisempaan ammatilliseen koulutukseen pohjautuva sairaanhoitajakoulutus. Koulutuksen ainutkertaisuus ja koulutuksen keston taloudellinen merkitys olivat vaikuttamassa koulutuspäätöksiin*. Koulutuksen ainutkertaisuuteen sekä naisten esittämään kritiikkiin ammattikorkeakoulua kohtaan saattaa liittyä toisaalta myös naisten omaa pelko mahdollisuudestaan selviytyä ammattikorkeakouluopinnoista.

Toisaalta naisten *koulutuspäätöksiin olivat vaikuttamassa naisten oma sisäinen motivaatio sekä heidän elämänrakenteensa muutokset*. Opiskelulla siirtymänä naiset pyrkivät muuttamaan epätyytyttävää elämänrakennettaan ja toteuttamaan unelmansa. Kyse oli naisten omista tarpeista ja pyrkimyksistä sekä omaan itseensä panostamisesta "sisäisestä muutoksen tarpeesta". Koulutuksella naiset pyrkivät hakemaan uutta sfääriä omaan elämäänsä ja koulutus näytti toimivan myös legitimiin keinona saada etäisyyttä perheeseen ja työhön. *Koulutuksella jotkut tutkituista naisista hakivat ratkaisuja myös oman elämänsä muuttamiseen. Naiset etsivät paikkaansa työelämässä, perheessä ja omassa itsessään*. Nämä tutkimustulokset ovat samansuuntaisia Komulaisen (1998), Nurmen (1995), Lähteemäen (1992) sekä Perhon & Korhosen (1995) tutkimustulosten kanssa. Myös Leena Niemi-Väkeväisen (1998, 89) mukaan on tyypillistä, että koulutusprojekti ajoittuu potentiaalsiin muutos- ja murroskohtiin, kuten työ- ja koulutusmarkkinoille tulemiseen, ammatinvaihdokseen työttömyyden tai sairauden takia, avioeroon, paikkakunnan vaihtamiseen, lasten kotoa lähtemiseen tai lasten lähtemiseen kouluun tai päivähoitoon. Lisäksi elämäkerrallisena ajankohtana ovat usein ns. ikäkausikriisit. (ks. myös Blaxter & Tight, 1995.)

Honkosen ja Kallioniemen (1998) mukaan yksilön ilmaisema kiinnostus opiskelua kohtaan on yhteydessä työelämään, joten he näkevät, että kiinnostuspuhe ja työelämäpuhe eivät sulje toisiaan pois, vaan liittyvät usein läheisesti toisiinsa. Ulkoiset pakot ja oma kiinnostus kietoutuvat yhteen, minkä vuoksi on vaikea erottaa perimmäistä syytä. Kyse on kiinnostuksen ja hyödyn tavoittelun sekoituksesta. Heidän mukaansa kiinnostuspuhe on individualistinen tapa il-

maista asioita, ja sillä halutaan tuoda esille sitä, että yksilön toimintaa eivät saanele ulkopuoliset tahot, vaan yksilö päättää itse valinnoistaan. Honkosen ja Kallioniemen (1998) mukaan kiinnostuspuhetta käyttäessään yksilöt luovat myös itselleen kuvan itseohjautuvasta opiskelijasta. *Mielestäni tässä tutkimuksessa korostui kuitenkin kiinnostuspuhetta selvemmin työelämäpuhe. Tutkittavien naisten koulutus päätöstä näytti ohjaavan pakko suunnitella ja tehdä valintoja omassa elämässään. Naiset olivat tiedostaneet kouluttautumisen oman yhteiskunnallisen asemansa varmistamiseksi kilpailutilanteessa.* Koulutuksella he olivat hankkimassa lisää kulttuuripääomaa ja erottautumista muista ryhmistä. *Koulutus päätös oli naisten elämässä myös elämänpoliittinen päätös.*

Naiset pyrkivät yleisesti saamaan opintojensa aloittamiselle *perheensä hyväksynnän. Perhesopimuksilla ja neuvotteluilla pyrittiin varmistamaan arjen sujuminen opintojen aikana sekä tilan saaminen opiskelulle.* Niemi-Väkeväinen (1998) ja Korhonen (1998) ovat päätyneet myös samoihin tutkimustuloksiin. Puolison tuki osoittautui erittäin merkittäväksi tässä tutkimuksessa. Kuitenkin puolella naisista koulutus oli vaikuttanut kielteisesti puolisosuhteeseen eivätkä he koulutuksen edetessä kokeneet enää saavansa tukea puolisoltaan. Myös Järvisen (1997) tutkimuksen mukaan ympäristö väsyi opiskelun vaatimiin järjestelyihin. Perhe voi siten joko tukea ja helpottaa tai vaikeuttaa opiskelua.

Ennen opintoihinsa sitoutumista *tutkittavat naiset pyrkivät selvittämään opiskelun aiheuttamat taloudelliset tekijät.* Opintotukijärjestelmän heikennettyä vuonna 1992 sekä oman työpaikan menettämisen pelko työttömyyden lisääntyneenä ovat nostaneet taloudelliset tekijät entistä tärkeämmiksi päätettäessä koulutuskentästä. Tutkimukseni tulos todentaa Blomqvistin ja muiden (1997) ja Niemi-Väkeväisen (1998) tutkimuksia. Koulutus päätökseen vaikuttivat toisaalta perheen lainatilanne ja toisaalta puolison tulojen vakaisuus. Jotkut tutkituista naisista pyrkivät myös opiskelemaan pelkän aikuisopintorahan ja opintososiaalisten etujen turvin. Lisäksi osa naisista kävi töissä etäjaksojen ja lomien aikana. Naiset olivat kuitenkin sitä mieltä, etteivät he olleet pystyneet arvioimaan opiskelun taloudellisia vaikutuksia riittävän hyvin. Pienten lasten äideille oli tärkeätä selvittää ennen opintoihin sitoutumista myös lastenhoitojärjestelyt.

Oppilaitoksen sijainti näyttäisi vaikuttavan merkittävästi koulutus päätökseen. Mahdollisuus asua kotona ratkaisee usein aikuisen koulutukseen osallistumisen. Tämä tuli esille myös Mirjami Korhosen (1998) tutkimuksessa. Tutkituista naisista ainoastaan kaksi asui oppilaitoksen opiskelija-asuntolassa. *Koulutusmuodolla ei sen sijaan tämän tutkimuksen mukaan ollut niin merkittävää vaikutusta koulutuskentä päätökseen.* Tosin on otettava huomioon, että koulutus toteutettiin monimuoto-opetuksena. Osa tutkituista naisista oli jonkin verran pettynyt koulutuksen monimuotoistamiseen. Heidän mielestään se ei riittävästi ottanut huomioon yksilöllisyyttä. Samansuuntaiseen tutkimustulokseen on päätyneet myös Mäkisalo (1998) omassa tutkimuksessaan. Mäkisaloon (1998) väitöskirjatutkimuksessa tuli esille, että ammattiin kasvamista vaikeutti se, ettei opiskelijan yksilöllisyyttä ja yksilöllistä elämäntilannetta kunnioiteta ja arvosteta. Tämä näkyi Mäkisaloon tutkimuksen mukaan siinä, että aikaisemman tutkinnon suorittaneet opiskelijat joutuivat opettelemaan perusasioita alusta alkaen, vaikka he olivat esimerkiksi omassa työssään jo tehneet näitä asioita. Samaa mieltä olivat tähän tutkimukseen osallistuneet naiset.

Naiset pyrkivät ajoittamaan koulutuspäätöksensä ns. sopivaan vaiheeseen elämässään, mikä merkitsi sitä, että naiset pyrkivät ottamaan huomioon perhetilanteensa ja suunnittelemaan etukäteen elämänsä siten, että opiskelu mahdollistuisi. Samaa tutkimustulokseen on päädytty myös useissa muissakin tutkimuksissa. Järvisen (1996) tutkimuksen mukaan useimmiten esitetty syy opiskelemaan lähdölle oli, että opiskelu sopii juuri tähän elämäntilanteeseen ja että perhetilanne mahdollistaa opiskelun. Monet totesivat tutkimuksessa suunnitelleensa jo pitkään opiskelemaan lähtemistä ja sanoivat tarttuneensa tilaisuuteen, kun se tarjoutui. Tutkimuksen mukaan tilaisuutta pidettiin ainutkertaisena ja se ei ehkä enää koskaan uusiutuisi. Perho ja Korhonen (1995) toteavat puolestaan, että opinnot ja omat pyrkimykset liittyvät naisten uusiin aloituksiin paineisten lastenhoitovuosien jälkeen (ks. myös Levinson, 1978, 191–259). Samoin Niemisen (1990), Nurmen (1995), Järvisen (1996) ja Vanhamäen (1996) tutkimusten tulokset osoittavat, että lasten varttuminen luo naiselle tilaisuuden omien haaveiden toteuttamiseen. Perheen elämänvaihe sallii Nurmen (1995, 52) mukaan enemmän yksilöllistä toimintavapautta. Nainen kokee, että nyt on korkea aika ja hyvä mahdollisuus muuttaa elämänkulkuaan.

Tämän tutkimuksen mukaan jokaisen aikuisopiskelijan kouluttautumispäätös oli yksilöllinen. Myös koulutukseen tuloon vaikuttavat tekijät olivat jokaisella aikuisopiskelijalla yksilöllisiä. Tulos todentaa Nurmen (1995) tutkimuksen tuloksia. Nurmen (1995) mukaan jokaisen aikuisopiskelijan aikuisopiskelupäätös on yksilöllinen, koska jokainen aikuisopiskelija tulkitsee omaa elämänhistoriaansa ja -tilannettaan omalla tavallaan ja päättää niiden pohjalta itse toiminnastaan. Jokaisen aikuisopiskelijan koulutukseen tuloon vaikuttavat tekijät ovat myös yksilöllisiä. Kouluttautumistarinoilla olen pyrkinyt nimenomaan kuvaamaan, kuinka "erilaisia" naisia opiskeli samassa aikuisopiskelijaryhmässä ja kuinka erilaisissa yksilöllisissä elämäntilanteissa he ovat toteuttaneet koulutuspäätöksensä ja kouluttautumiprojektinsa.

Aikaisempien tutkimusten mukaan (ks. Liite 4) koulutukseen tuloon liittyy ammatillisessa koulutuksessa mm. työmarkkinakelpoisuuden kohottaminen, ammattitaidon ylläpitäminen ja työssä tapahtuvat muutokset. Työttömyysuhan välttäminen koulutukseen tulon syynä näkyy myöhemmissä tutkimuksissa. Naisilla ammatilliseen koulutukseen näyttää liittyvän itsensä kehittäminen (ks. myös Komulainen, 1998) ja vaihtelunhalu. Lisäksi naisten koulutukseen tuloon vaikuttavat tutkimusten mukaan perhevaihe, koulutusmuoto sekä koulutuksen alueellinen saatavuus. Naiset pitävät merkittävänä myös pätevoitymistä ja korostivat alan vaihtamista ja työttömyyden välttämistä. (ks. Blomqvist et al., 1997, Järvinen, 1996, Niemi-Väkeväinen, 1998, Nieminen, 1990, Nurmi, 1995.) Korhonen (1998, 17/1998, 37) näkee, että usein päätös opiskelemaan lähtemisestä syntyy vähitellen. Päätöksen taustalla voivat olla työelämän lisääntyneet vaatimukset, tulevaisuuden epävarmuustekijät, motivaation väheneminen entisessä tilanteessa, vaihtelun tarve tai vaikeudet toimia työelämässä aikaisemmalla pätevyydellä. Varsinaisina opiskelun käynnistymisen syinä Korhonen mainitsee halun kehittyä, ainutkertaisen tilaisuuden tarjoutumisen tai omaksi iloksi opiskelun.

Aikuisopiskelijoilla on kaiken kaikkiaan hyvin erilaisia perusteluita opiskeluun hakeutumiselleen myös ammatillisessa aikuiskoulutuksessa (ks. Blaxter

& Tight, 1995, Antikainen, 1998). *Cyril Houle (1961) toteaakin, että ei ole olemassa mitään yksinkertaista vastausta siihen monimutkaiseen kysymykseen, miksi aikuiset opiskelevat. Hänen mukaansa syitä on monia ja luultavasti kaikkia ei saada lainkaan tietää.* Useissa tutkimuksissa on eroteltu kolmenlaisia koulutusmotiveja, joita ovat työelämään liittyvät tekijät, oma itseen liittyvät tekijät ja sosiaaliset tekijät. (ks. esim. Houle 1961.) Antikainen (1998, 200) käyttää puolestaan Allardtin (1976, 50) hyvinvointi-käsitteen kolmijakoa koulutusmotiveiden luokituksen perustana eli koulutus voi hänen mukaansa merkitä esimerkiksi elintaso (having), yhteisyyssuhteita (loving) tai itsensä toteuttamista (being) kontekstin ja tilanteen mukaisesti. Antikaisen (1998) mukaan ihmiset aktiivisina olentoina käyttävät koulutusta tilanteen edellyttämällä tavalla eivätkä suinkaan niin, kuin heidän odotetaan virallisesti tekevän. Koulutuksella ei ole yhtä tai yksitä muuttumattomia merkityksiä.

Tutkimukseeni osallistuneiden naisten koulutuksentulopäätöksen syyt (ks. Kuvio 6) olivat pitkälti samoja kuin näissä aikaisemmissa tutkimuksissa. *Aikaisemmista tutkimustuloksista selvästi poikkeavana tuloksena tässä tutkimuksessa ovat koulutusjärjestelmän murrokseen liittyvät tekijät eli lähihoitajakoulutuksen alkaminen toisella asteella ja ammattikorkeakoulutuksen käynnistyminen sekä se, että kyseessä oleva koulutus oli viimeinen kaksi ja puolivuotinen sairaanhoitajakoulutus.*

Sirpa Martin (1999) mukaan 1990-luvulla koulutusta hankitaan, laajennetaan ja muutetaan epävakaiden työmarkkinoiden mukaan eri elämänvaiheissa. Yksityinen elämä ja elämänkulku pyritään sovittamaan työmarkkinallisten ja koulutuksellisten vaatimusten mukaan. Näin näytti pitkälti olevan myös tämän tutkimuksen mukaan. *Koulutuksentulon koettujen pakotteitten merkitys oli tutkimukseeni osallistuneille naisille koulutus päätöksessä ratkaisevampi kuin koetut koulutukseen tulon mahdollistajat tai estäjät.*

11.2 Aikuisopiskelu osana naisten arkielämän kokonaisuutta

Tarkastelin tutkimuksessani aikuisopiskelun nivoutumista arkielämän kokonaisuuden eri osa-alueisiin Kaswormin (1990) aikuisopiskelijan opiskelun orientaatiomallien avulla. *Selkeimmän näistä malleista oli tässä tutkimuksessa tunnistettavissa mitoitettun eksperttiyden malli eli koulutuksen näkeminen ajankäytön viitekehyyksessä. Opiskelun, perhe-elämän, työn ja vapaa-ajan yhteen sovittaminen oli tutkittavalle naisille keskeistä kouluttautumishankkeen aikana siitä huolimatta, että heidän opiskelunsa aloittamisen syynä oli elämänvaiheen kokeminen sopivaksi.* Tutkittavat naiset kokivat, että aikaa on liian vähän ja että se pirstoutuu liikaa, mikä aiheutti väsymystä. Samaan tulokseen päätyi myös Korhonen (1998) tutkiessaan perheellisiä ammattikorkeakouluopiskelijoilta. Perheelliset ammattikorkeakouluopiskelijat pitävät ajan riittämättömyyttä keskeisenä ongelmana sovittaessaan yhteen opintoja ja muuta elämää. Korhosen (1998) tutkimuksessa ajan puute tuli näkyviin monella tavalla. Osa vastaajista totesi yksinkertaisesti, että aikaa on liian vähän. Toiset tutkituista kokivat ajan puutteen siten, etteivät he ehdi tehdä riittävän hyvin koulutehtäviä ja ettei tenttiin lukemiseen jää aikaa. Lisäksi koettiin,

ettei ollut riittävästi aikaa perheelle, ystäville, harrastuksille; yleensä vapaa-aikaa ja lomanviettomahdollisuuksia koettiin olevan liian vähän.

*Tutkimuksessa tulivat esille myös naisten pyrkimykset sovittaa yhteen kahdensuuntaisia rakenteellisia vaatimuksia kouluttautumishankkeen aikana; toisaalta naista yksilöllistävän koulutusprosessin vaatimuksia ja toisaalta naisen perinteisen tehtäväkentän vaatimuksia. Naisten perhesidos aiheutti heille syyllisyyttä ja riittämättömyyden tunteita suhteessa lapsiin, ja koulutusprosessin edetessä lisääntyivät myös ongelmat puolison kanssa. Ristiriitoja perheessä aiheutti myös kotitöiden jako. Perinteinen kotitöiden jako säilyi useimmissa perheissä kouluttautumishankkeen aikana. Kotityöt säilyivät yleensä naisten yksinoikeutena. Jos naiset eivät olleet onnistuneet muuttamaan perheen sisäistä työnjakoa, niin he olivat ratkaisseet ristiriidan siten, että he alensivat kotitöiden tasoa sekä organisoivat arjen käytäntöjä uudella tavalla. Vastaavanlaiseen tutkimustulokseen ovat päätyneet myös Niemi-Väkeväinen (1998) ja Korhonen (1998). Järvisen tutkimuksessa (1997, 32–36) puolestaan perheen kotitöiden jako oli muuttunut oleellisesti. Puoliso oli ottanut enemmän vastuuta kotitöistä ja lapset olivat myös osallistuneet aikaisempaa aktiivisemmin kotitöiden tekemiseen. *Kaiken kaikkiaan koulutuksen aikana perheessä syntyneiden ristiriitojen ratkaisijana näytti yleensä olevan nainen.**

Vapaa-ajan ja koulutuksen välisen integraation ratkaisemiseksi naiset olivat vähentäneet harrastuksia. Kouluttautumishanke näytti myös etäännyttävän opiskelijan joissakin tapauksissa entisistä ystäväistä. Kouluttautumishankkeen prosessi saattaa vaikuttaa naisen identiteettiin siten, että koulutusprojektia edeltäneet ystävyys-suhteet eivät anna enää odotettua ja toivottua sisältöä elämään. Toisaalta opiskeluryhmä näytti jossain määrin paikkaavan sosiaaliseen suhdeverkon syntyneitä aukkoja. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Niemi-Väkeväinen (1989) ja Korhonen (1989).

Aikaisempien tutkimusten tuloksissa (Liite 5) taloudelliset tekijät, opiskelun raskaus sekä harrastusten ja ystävien väheneminen näyttäisivät olevan yleisimmät opiskelussa koetut kielteiset vaikutukset elämän kokonaisuuteen. Tutkimusten mukaan erityisesti naiset toivat esille lastenhoitoon liittyvät tekijät ja yleensä koti- ja perhesyyt koulutukseen osallistumisen esteinä ja opiskelun kulussa koettuina haittoina. (Nieminen, 1990, Nurmi, 1995, Järvinen, 1996, Blomqvist et al., 1997.) *Tässä tutkimuksessa naiset kokivat opiskelunsa kielteisimpinä vaikutuksina taloudelliset menetykset, ajan vähyyden ja uupumisensa.*

Mitoitetun eksperttityden malli näkyi tutkimuksessa myös siten, että jotkut tutkituista naisista kokivat koulutuksen alkuvaiheen tuttuuna. Heidän mielestään koulutusta olisi voinut lyhentää karsimalla pois epäoleellista informaatiota.

Kaswormin (1990) muista malleista tuli tässä tutkimuksessa esille validoidun eksperttityden malli siten, että ryhmähaastattelussa tutkittavat naiset toivoivat ja odottivat tutkinnon avaavan portin työelämässä uusiin, koulutustasoa vastaaviin työelämäpositioihin. Transformaatiomalli tuli esille tutkittavien kuvatessa omaa sisäistä oppimistaan ja sitä, kuinka he ovat voineet laajentaa ja tarkistaa omia näkemyksiään. Lisäksi naiset toivat esille sen, kuinka he ovat voineet hyödyntää oppimaansa työelämässä.

11.3 Koulutuksen merkitys työmarkkinakelpoisuuden tuottajana

Tutkittavat naiset olettivat uuden opistoasteen tutkinnon lisäävän heidän työmarkkinakelpoisuuttaan. Toisaalta he olettivat myös koulutuksen merkitsevän työpaikan säilymistä ammattirakenteen muutoksessa. Koulutuksen tutkittavat näkivät myös uudistavan heidän omaa työtään ja tuottavan uusia kvalifikaatioita. Joillekin tutkittaville koulutus oli myös "toinen mahdollisuus" saavuttaa toivottu ammatti tai toteuttaa ammatillinen unelma. Koulutusta pidettiin myös keinona sosiaaliseen kohoamiseen, parempaan palkkaan ja vastuullisempaan työhön.

Koulutukseen hakeutumisellaan naiset pyrkivät siis välttämään työmarkkina-asemiensa heikkenemisen tai työttömyyden. Muutama naisista pyrki myös kiinnittymään työmarkkinoille. Naiset olivatkin päätyneet oikeaan ratkaisuun, sillä muutuneilla työmarkkinoilla Suikkasen ja Linnakankaan ja Karjalaisen (1999) tutkimuksen mukaan työllinen työvoima on nykyisin suurimmaksi osaksi keskias-teen suorittanutta.

Koulutussukupolvittaisen luokittelun mukaisesti tutkittavat naiset kuuluivat hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolveen ja rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveen, joille koulutus on joko väline työmarkkinoille tai hyödyke ja itsestänselvyys. *Tutkimuksessani koulutuksen välineellistä merkitystä elämäntulon rakentajana kuvaavat koulutuksen merkitykset työmarkkinakelpoisuuden lisääjänä, työpaikan säilyttäjänä ja arvostetun ammatin mahdollistajana. Koulutusta hyödykkeenä tai itsestänselvytytenä puolestaan kuvaavat koulutuksen merkitykset unelman mahdollistajana, elämänhallinnan välineenä ja selviytymisen resurssina.*

11.4 Koulutuksen merkitys identiteetin rakentajana

Tutkimukseni mukaan ammatillisella koulutuksella on yksilölle kokonaisvaltainen merkitys. Se on luonteeltaan ammatillista, henkilökohtaista, sosiaalista ja jossain määrin myös tasa-arvoistavaa.

Keskeisimpänä koulutuksen henkilökohtaisena merkityksenä on ihmisenä kasvamisen, jolla tutkimukseeni osallistuneet naiset tarkoittivat sitä, etteivät he ole enää niin jyrkkiä mielipiteissään ja että he pystyvät esittämään omia mielipiteitään ja ottamaan toiset huomioon paremmin. Ihmisenä kasvamisen on nähtävä myös osaksi ammatillista kasvua ja ammatti-identiteetin muodostumista. Muina henkilökohtaisina merkityksinä tutkittavat naiset kokivat itsenäistymisen sekä itsevarmuuden ja itsetunnon kohoamisen. Useissa muissa tutkimuksissa mm. Nurmen (1995), Niemi-Väkeväisen (1998) ja Korhosen (1998) tutkimuksissa koulutuksella on itsetunton merkitys. Onnistumisen kokemus vahvistaa itsetuntoa, ja selviytyminen opiskelussa antaa uskoa vaativammassakin tehtävässä selviytymiseen. Itsenäistyminen ja itsevarmuus koulutuksen henkilökohtaisina merkityksinä ovat tulleet esille puolestaan Perhon ja Korhosen (1995), Nurmen (1995) ja Järveläisen (1997) tutkimuksissa. Naisten opiskelun aloittamiseen liittyvät yk-

silöllistymisen ja itsenäistymisen teemat. *Oman sisäisen maailman muutos manifestoi käsitystä omasta muutoksesta, minkä seurauksena saattaa olla myös oman yksilöllisen tulevaisuuden uudelleen rakentaminen. Koulutus toimi siten siirtymävaiheena naisten elämässä.*

Tutkittaville naisille koulutus toimi myös elämänhallinnan välineenä. Koulutuksen tehtävänä oli elämän sisäisen hallinnan parantaminen, tarkoituksettomuuden tunteen voittaminen ja elämänlaadun parantaminen. Sisäisen elämänhallinnan tarpeeseen näytti liittyvän työhön väsymistä, lasten kotoa poismuuttoa sekä aviokriisejä, ja ulkoisen elämänhallinnan tarpeeseen puolestaan liittyi työttömyyttä tai työttömyysuhkaa.

Koulutus toimi naisille lisäksi selviytymisen resurssina heidän pyrkiessään ratkaisemaan elämäänsä liittyvää tilannekriisiä. Tutkituista naisista kaksi oli kokenut avioeron ennen koulutukseensa tuloaan ja yksi tutkituista selvästi pohiti eroamistaan koulutusprosessin aikana. Roos totesi jo 1980-luvulla, että kun elämän ulkoinen hallinta on hyvä ja elämä etenee tasaisesti, niin on löydettävä uusia elämänhallinnan muotoja. Uusien tapojen kautta haetaan elämään sisältöä, järjestystä ja tarkoitusta. Roos näki, että koulutuksella yksilö pyrkii nimenomaan lisäämään elämänhallintaa. (Roos, 1983) Yksilö käyttää opiskelua strategiana elämän erilaisten ongelmien ja haasteiden ratkaisemiseen. Antikainen päätyi 1990-luvulla samaan tulokseen. (Antikainen, 1996, 293). Antikaisen (1996) mukaan kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvelle koulutus on hyödyke ja itsestäänselvyys, *jota kuvaavat koulutuksen merkitykset unelman mahdollistajana, elämänhallinnan välineenä ja selviytymisen resurssina.*

Tutkimukseeni osallistuneet naiset kokivat tasa-arvokysymyksen vaikeaksi vastata. Samaan tulokseen päättyi myös Sutela (1999) omassa tutkimuksessaan nimenomaan niiden haastateltavien osalta, joiden työtoverit olivat kaikki samaa sukupuolta kuin haastateltava itse. Tutkittavat naiset eivät olleet mieltäneet koulutuksen tasa-arvoistavaa merkitystä kovinkaan hyvin. Tämä tutkimustulos poikkeaa Nurmen (1995) tutkimuksen tuloksesta. Nurmen tutkimuksessa tutkittavat olivat selvästi tiedostaneet, että sukupuolten välisessä tasa-arvokamppailussa ammattikoulutus ja palkkatyö olivat varmin ja ainoa väylä henkilökohtaiseen autonomiaan. Useimmat tutkituistani totesivat kuitenkin ainoastaan naisvaltaisten ja miesvaltaisten alojen palkkauserot. Tasa-arvonäkemykset työelämässä olivat puolestaan täysin vastakkaisia. Niihin näytti vaikuttavan ennen kaikkea naisten oman työhistorian kokemukset. Myöskään koulutuksen tasa-arvoistavaa vaikutusta perhe-elämään tutkittavat naiset eivät olleet tiedostaneet. Naiset eivät siis olleet yhdistäneet puolisuhteessa tapahtuneita kielteisiä muutoksia opiskelustaan johtuviksi. *Kaiken kaikkiaan naisten antamisissa vastuissa yllätti se, että enemmistö heistä kielsi kunnianhimonsa ja tasa-arvopyrkimyksensä.* Kysynkin, ovatko tutkimukseeni osallistuneet naiset sisäistäneet käsityksen naisten vajavaisuudesta, puutteellisuudesta tai kyvyttömyydestä, ja pyrkivät koulutuksella poistamaan tätä sisäistynyttä käsitystään. *Koulutuksessa itseasiassa alisteisessa työssä toimiva nainen voi kokea olevansa pätevä.*

Koulutuksen sosiaalinen merkitys tuli esille ensinnäkin siten, että opiskelu toi elämään uusia ihmissuhteita ja uuden sosiaalisen roolin. Opiskeluryhmää tutkittavat naiset eivät sen sijaan kokeneet kiinteäksi. Tutkittavien mukaan ryhmän sisälle olikin syntynyt pienempiä ryhmiä, joiden sosiaalinen merkitys oli suurempi

kuin varsinaisen opiskeluryhmän. Vastaavanlaisiin tutkimustuloksiin ovat päätyneet myös Korhonen (1989) ja Niemi-Väkeväinen (1995, 1989). Niemi-Väkeväinen (1995, 1998) analysoi tutkimuksissaan aikuisopiskelijoiden suhdeverkostoa Baumanin (1990) käsitteillä. Aikuisopiskelijoiden suhdeverkosto toimi näiden tutkimusten mukaan pääsääntöisesti "välitilan" toisen, kohtaamisen avulla, arjen rutiineissa, päivittäisissä toiminnoissa. Jokaisessa ryhmässä oli myös "kasvokkain" kohtaamisia, intiimiä oman elämäkerran jakamista. Niemi-Väkeväisen (1995, 1998) mukaan ryhmiin syntyi myös tuki- ja auttamisverkosto. Keskusteleva tuki haettiin riittävän luottamuksellisen tilanteen synnyttyä. Ryhmäprosessin edetessä kasvoi ryhmän sisäisten pienryhmien rooli, joissa suhteet rakentuivat kohti "kasvokkaisuutta". Niemi-Väkeväinen kuvaa aikuisopiskelijaryhmää tunnelatautuneeksi ryhmäksi. Kouluttautuminen on heille yhteinen aihe, joka on tuonut valikoituneet ihmiset yhteen.

Joidenkin opiskeluryhmän jäsenten väliset sosiaaliset suhteet kehittyivät opiskelun edetessä ystävyydeksi. Opiskeluryhmässä opiskelijat keskustelivat yleensä koulunkäyntiin liittyvistä asioista, jaksamisesta ja perhe-elämästä. Ryhmäkeskusteluissa oli mahdollista myös hyödyntää aikaisempia työelämäkokemuksia sekä kokemuksia opiskelun aikaisilta käytännön opiskelun jaksoilta. Keskustelujen koettiin laaja-alaistaneen ja muuttaneen omia ajatuksia. Yhteistyötaidot ovat myös osa sairaanhoitajan ammatillista kasvua ja kuuluvat sosiaali- ja terveysalan koulutuksen opetussuunnitelman sisältöihin.

Tutkimukseni mielenkiintoisimpana tuloksena pidän esille tullutta jännitettä toisaalta ajan niukkuuden ja väsymyksen tunteiden ja toisaalta virkistymisen ja nuorentumisen tunteiden välillä. Kokemus ajan niukkuudesta ja väsymisestä syntyi opiskelun ja muun elämän yhteen sovittamisesta. Virkistymisen ja nuorentumisen kokemukset puolestaan johtuivat sisäisestä muutoksesta, joka seurasi uuden sfäärin ja uuden subjektiivisen tilan ja roolin ottamisesta. "Vaikka väsyvyys, se tavallaan nuorentaa". (1/36/AH) Naisissa tapahtunut sisäinen muutos tuli kouluttautumisprojektin aikana näkyviin myös naisten ulkoisen habituksen muuttumisena. He alkoivat kiinnittää huomiota puukeutumiseensa, meikkaukseensa ja kampaukseensa.

Tutkimukseni osoitti, että aikuisen koulutukseen tuloa selittävät hänen elämänhistoriansa liittyvät tekijät. Koulutuksella aikuinen hakee muutosta parempaan elämään, ja koulutuksella on aina jokin merkitys aikuisen elämän kokonaisuudessa. Koulutukseen hakeutumiseen kytkeytyy siten tulevaisuuden perspektiivi. Kouluttautumispäätös kiinnittyy aina aikuisen arkielämän todellisuuteen, ja kouluttautumispöytätyön aikana koetut opiskelun edut ja haitat tulevat esille suhteessa muihin elämän osa-alueisiin, perheeseen, työhön, vapaa-aikaan ja ihmissuhteisiin. Koulutusjärjestelmän ja työelämän murroksen vaikutus aikuiskoulutukseen hakeutumiseen osoitti aikuiskoulutuksen yhteyden yhteiskunnan kehitysprosessiin.

Aikuisopiskelijatuntemuksen perustana on siten näkemys siitä, että aikuisopiskelu on osa aikuisen muuta elämää ja elämäntulkua sekä osa sen yhteiskunnan kehitysprosessia, jonka jäsenenä aikuinen toimii.

11.5 Johtopäätöksiä

Elämme koulutusyhteiskunnassa, jossa kansallista koulutusjärjestelmää rakennetaan jatkuvan koulutuksen periaatteen mukaisesti. Periaatteen käytännön toteutumisen kannalta on tärkeää tukea yksilöitä ja taata heille joustavat mahdollisuudet niin ammatilliseen peruskoulutukseen kuin ammatilliseen täydennys-, uudelleen-, ja jatkokoulutukseenkin osallistumiseen.

Tässä tutkimuksessa nousivat keskeisiksi tekijöiksi taloudelliset kysymykset pohdittaessa koulutukseen hakeutumista. Taloudelliset kysymykset koettiin lisäksi yhdeksi koulutuksen kielteisimmistä tekijöistä. Tutkimustulos osoittaa siten, että erilaisten tukijärjestelmien olemassaolo ja kehittäminen ovat merkittäviä aikuiskoulutuksen mahdollistajia, ja niillä on merkitystä myös koulutuksellisen tasa-arvon toteuttajina. Tämänsuuntaista myönteistä tukijärjestelmien kehittämistä onkin uusissa koululaissa aikuisopiskelijoiden koulumatkatuen palautuminen sekä opintomaksujen poistuminen ja koulutuspäivärahaa koskevat päätökset, jotka mahdollistavat työttömille opiskelijoille työttömyyden aikaisen taloudellisen tuen säilymisen omaehtoisessa koulutuksessa tietysin edellytyksin. Vuorotteluvapaa- ja osa-aikalisäjärjestelmä ovat myös esimerkkejä tukijärjestelmien kehittämisestä. Opintotukijärjestelmän, varsinkin aikuisopintorahan ja asuntotuen kehittäminen, on lisäksi keskeistä. Päivähoitojärjestelmän joustavuuden lisääminen, jotta hoitoa olisi tarjolla myös iltaisin ja viikonloppuisin, näyttäisi olevan myös tärkeää perheellisten opiskelijoiden opintojen ongelmattomalle toteuttamiselle.

Alueellisesti hajautettu koulutustarjonta on perheellisen aikuisopiskelijan kannalta välttämätön ehto, sillä aikuisopiskelijoille on tyypillistä pyrkiä asumaan kotona kouluttautumishetkenä aikana. Kuten Korhonen (1989) toteaa, hyvät kulkuyhteydet, uusien oppilaitosten perustaminen ja koulutuksen tuominen niille alueille, joilta koulutuspalvelut ovat puuttuneet, parantavat aikuisopiskelijoiden valinnan mahdollisuuksia. Lisäksi koulutustarjonnasta tiedottamista tulisi kehittää siten, että tiedon puute ei estäisi koulutukseen osallistumista. Useiden markkinointikanavien käyttöä rinnakkain tulisi lisätä sekä tehostaa ns. täsmämarkkinointia. Koulutustarjonnan ohella tulisi koulutuksen toteutuksessa tarjota erilaisia tapoja, jotka huomioivat aikuisopiskelijan elämäntilanteen. Keinona voisi olla esimerkiksi koulutuksen yhteissuunnittelu tulevan opiskelijaryhmän kanssa.

Koulutuksessa on entistä enemmän syytä kiinnittää huomiota koulutuksen merkitykseen identtiteetin rakentajana sekä sosiaalisten valmiuksien kehittäjänä, ei vain ammatti-identiteetin kannalta, vaan myös muuttuneiden työmarkkinoiden kannalta. Tulevaisuudessa sosiaali- ja terveydenhuollossa oletetaan yrittäjyyden, määräaikaisten työsuhteiden ja projektien lisääntyvän. Työnhakijan on pystyttävä siten tutkintotodistuksensa lisäksi markkinoimaan itseään ja omaa ammatillista osaamistaan muutenkin. (Pelttari, 1997, 1998, Metsämuuronen, 1998). Työnantajat korostavat myös Suikkasen ja Linnakankaan ja Karjalaisen (1999) tutkimuksen mukaan entistä enemmän koulutuksen lisäksi työntekijän persoonallisuutta, kykyä oppia jatkuvasti uutta ja valmiutta sopeutua nopeisiin muutoksiin. Sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa on reagoitava

näihin muuttuneiden työmarkkinoiden vaatimuksiin ja otettava ne huomioon koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa ja ennen kaikkea oppimisessa. *Tämän tutkimuksen tulokset koulutuksesta identtiteetin rakentajana tukevat siten myös osaltaan tutkittavien naisten työmarkkinakelpoisuutta.*

Toisaalta persoonallisten ja sosiaalisten valmiuksien huomioon ottaminen on ammatilliselle aikuiskoulutukselle haaste myös siksi, että useimpien suomalaisten elämänkulku tulee noudattamaan limittäisen elämänkulun mallia, mikä sisältää työelämän ja koulutuksen lisäksi työelämän ulkopuolella olemista, minkä vuoksi tarvitaan tulevaisuudessa kuntoutuksellisia koulutusinterventioita, jotka tuottavat laaja-alaisia kvalifikaatioita.

Ristiriidassa tutkimustuloksen osoittaman pitkäkestoisen ryhmäprosessin merkityksen kanssa on nykyisessä oppimisenäkemyksessä ja opetussuunnitelmissa korostuva yksilöllisyys, joka näkyy koulutuksessa valinnaisuutena ja vapaaehtoisuutena sekä mahdollisuutena suorittaa opintoja eri oppilaitoksissa ja periaatteessa myös joissakin verkostoammattikorkeakouluissa eri paikkakunnilla. Aikuisopiskelussa on yleistymässä myös entistä enemmän tietotekniikan hyväksikäyttöön perustuva opiskelu. Opiskelun yksilöllistyminen poistaa perinteiset pitkäkestoiset, koko opiskeluajan kestävät ryhmäprosessit, ja tilalle tulevat tilannekohtaiset, tiettyyn projektiin liittyvät ryhmät ja muut lyhytkestoisemmat ryhmät. Tämä merkinnee ainakin jossain määrin nykyisen opiskelijaryhmän tuottaman sosiaalisen merkityksen katoamista. Pitkäkestoinen ryhmäprosessi näyttää kuitenkin olevan yksittäisen oppijan kannalta monimerkityksinen. Ryhmäprosessia voidaan hyödyntää oppimisessa, se tukee yksilöä koulutusprojektin aikana ja sillä on ammatillista merkitystä työmarkkinakelpoisuuden lisääjänä, koska se kehittää yksilöiden yhteistyötaitoja. Opetuksellisin järjestelyin tulisi siten jatkossakin mahdollistaa koulutusprosessin aikana mahdollisimman pitkäkestoiset ryhmäprosessit.

Perheellisen aikuisopiskelijan opiskelua saattavat vaikeuttaa myös nykyinen oppimisenäkemyksensä ja opetussuunnitelmien sisällöt. Yksilöllisyys edellyttää aikuisopiskelijalta ns. etätehtävien itsenäistä tekemistä, erilaisiin projekteihin ja opintokäynteihin osallistumista, opiskelua ulkomailla ja työssä oppimista joskus myös muualla kuin kotipaikkakunnalla. Lisäksi koulutuksessa asiantuntijoiden luennot ovat usein iltaisin, mikä saattaa aiheuttaa perheelliselle lastenhoito- ja joskus myös kulkuongelmia, jos opiskelija käyttää julkista liikennettä, ja tietysti vaikeuttaa muiden perheenjäsenten arkielämää. Aikuisopiskelija joutuu myös mukautumaan viime hetkellä tapahtuviin lukujärjestysmuutoksiin. (ks. myös Korhonen, 1998.)

Tutkimuksessani kouluttautumistarinat osoittavat selvästi, ettei ole olemassa tiettyä naisaikuisopiskelijatyyppeä, vaan hyvinkin erilaisissa elämäntilanteissa elävät naiset ovat päätyneet koulutukseen ja toteuttaneet kouluttautumishankkeensa. Yksityinen elämä ja elämänkulku pyritään sovittamaan työmarkkinallisten ja koulutuksellisten vaatimusten mukaan.

Tutkimustulokseni antavat mielestäni välineitä sosiaali- ja terveysalan opetussuunnitelmien kehittämistyöhön, ja kouluttajille kokonaisvaltaista tietoa sosiaali- ja terveysalan naisaikuisopiskelijasta.

Tutkimukseni mukaan koulutus naisen elämänkulun rakentajana on ensinnäkin *mahdollisuustekijä, ns. toinen mahdollisuus.* Aikuiskoulutuksella on

mahdollisuus paikata nuoruuden koulutuspuutteita ja saavuttaa koulutuksellinen ideaalipreferenssi sekä tyydyttää unelmia ja haaveita. Koulutus tuottaa myös mahdollisuuksia työmarkkinoille ja laajemminkin yhteiskunnassa toimimiseen. Toiseksi aikuiskoulutus on *muutostekijä* naisen elämänkulussa. Koulutuksella naiset hakevat muutosta sekä aikaisempaan työuraansa että omaan elämäänsä. Koulutustasoaan kohottamalla pyrkivät ne naiset, joilla ei ollut vakinaista virkaa, kiinnittymään työmarkkinoille, ja toisaalta naiset pyrkivät koulutuksella muuttamaan aikaisempia työelämäpositiotaan tavoitteenaan paremmin palkattu, vaativampi, vastuullisempi ja arvostetumpi työ. Koulutus mahdollistaa myös alueellisen liikkumisen. Koulutuksella naiset hakivat myös etäisyyttä perheeseen ja työhön. Koulutus voi toimia lisäksi elämän sisällön ja laadun parantamiskeinona sekä joillekin myös selviytymisen resurssina tai elämän uudelleen rakentamisen välineenä. Koulutus tuotti myös muutoksia naisten identiteettiin. Kolmanneksi aikuiskoulutus elämänkulun rakentajana on *selviytymistekijä*. Tutkimukseni naiset pyrkivät koulutustasoaan kohottamalla säilyttämään työmarkkina-asemansa sekä takamaan elämänsä sujuvuuden. Tulevaisuudessa aikuiskoulutuksen merkitys selviytymistekijänä tulee korostumaan.

Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi tutkia, miten nämä naiset sairanhoidajakoulutuksen jälkeen rakentavat omilla valinnoillaan ja päätöksillään koulutuksen mahdollistamia muutoksia niin työurallaan kuin omassa elämänkulussaankin yhteiskunnan ja paikallisen toimintaympäristön kontekstissa. Naiset paikkaansa etsimässä...

*Lähetän Sinut matkaan
rohkea, viisas nainen
ja toivon*

*että valitsemallasi tiellä
älysi rakentaisi yhteiskuntaa paremmaksi
siten, että tässä maassa olisi enemmän
iloa, turvallisuutta ja oikeutta
myös heille
joilla ei ole kaikkea sitä rohkeutta ja viisautta
joka Sinulla on*

*että tehokkuutesi
tukisi tämän ihmiskunnan tulevaisuutta
siten, että maailmassa olisi vähemmän
nälkää, pakolaisuutta ja tuhottua luontoa
myös siellä
missä alistuminen ja suuri uupumus
on jo vienyt voiton
että vahvuutesi
kasvattaisi myös Sinua itseäsi
siten, että Sinussa olisi selkeyttä
kieltäytyä tehtävistä
joita et ehdi hoitaa
ja tavaroista
joita et tarvitse
että herkkyytesi
säilyisi Sinussa
siten, että Sinussa aina jäisi tilaa
myös hämmästykselle ja ilolle
ystävälle ja lasten äänille*

*asioille
joista ei ole
mitään hyötyä*

*Lähetän Sinut matkaan
Suurin odotuksin
Sinä rohkea, viisas nainen.*

Irja Askola

ENGLISH SUMMARY

This research stems from my interest in studying and developing aspects of my own work and is a continuation of my studies in the field of adult education and my subsequent licentiate's dissertation. This was the background from which this research was restricted to adult education in the field of social and health sciences.

The sample of this research were fourteen mature nursing students who had previous vocational qualifications and who were studying to become registered nurses in internal medicine and surgical treatment in 1996–1998. Thirteen of the women were in the group of nursing students and one was a private student. The group consisted of women who had returned to education from working life in order to improve the level of their previous vocational education. The average age of the women was some 37 years. The youngest member was 25 and the oldest 47 years old, there being two women of this age. The sample consisted of nine married women, three who were cohabiting, one who was divorced and one was an unmarried single mother. One of the women did not have any children. Five women had one child and similarly, five women had two children. One woman had three and two had four children. Five women had folk school as their basic education, seven had attended grammar school or comprehensive school and two had graduated from upper secondary school. Four of the women had attended several vocational schools. The most common previous vocational qualification was that of a nursing assistant or a licensed practical nurse. Twelve of the women had these qualifications. One of the women was a nurse for mentally handicapped and one was a childminder. Except for one, all of the women in the sample had had work prior to commencing the studies. Nine had an office or a post and five had had temporary contracts.

The data for the research was collected via the method of biographical life-stories and theme and group interviews. The research was actor induced, where the individual's subjective experience and actions were central.

The aim of this research was to establish the importance of adult education as the determinant of life-course of women attending nursing studies. The aim was to study the decision making factors in respect of returning to further education from working life as well as gain information on the relationship between adult education and everyday life. Secondly, the aim was to explore the perceived meanings of adult education. The practical aim was to increase knowledge on adult education and gain a more holistic view into adult education. This research belongs to age and life-course studies as well as educational sociology.

The first viewpoint in this research was to establish the factors governing the entrance into education. What kind of factors on the society's level on the one hand and on the family and individual level on the other hand had enabled the entrance into education for these nursing students or what factors had forced them to further educate themselves.

The second viewpoint in this research were the ways in which the women oriented themselves in order to include education as a part of their everyday reality, i.e. what were the factors enabling adult education in the women's life-courses. How the women created a new relationship to time and space during the course of their studies and how the family intern dynamics changed and developed during the process of education.

The aim of the research was also to examine how the women described and evaluated the importance of education in terms of increasing competency on the intensifying labour market. On the other hand I attempted to establish whether vocational adult education features other values than the mere "educational good". What were the personal and social meanings as perceived by the interviewees and what was the role of education in terms of equality.

The questions asked were: Why did the women attend adult education at that point in time? What factors in the women's lives made adult education possible? What happened in the women's lives during the education? How did the women describe the role of education as a means to increase attractiveness on the intensifying labour market? What meanings did the women attach to education as determinant of identity?

I chose the wide observation of life-course as presented by Pohjola (1994) as the basis for my research and applied this to adult education as follows: in my opinion the meaning of adult education manifests as part of the development of the society in which the individual acts and bears influence as well as being a part of the individual's life as a whole and his or her life-course. Furthermore, I believe the determinants underlying adult education can be explained with socio-historical push-effects and opportunities. Therefore, participation or non-participation in adult education can be determined through the co-existence of social structures, the individual's life as a whole and her subjectivity. The decision regarding education is influenced by the local framework of the adult's life situation, her personal close environment. In addition, both subjective and historical time influence the decision regarding adult education as push-effects and opportunities. The present creates possibilities, the past carries dreams and interrupted educational ambitions and the future embodies belief in the educational good gained through education.

The change of life-course from a linear to an overlapping one has contributed to a fragmentation of the thought that education in one's life-course takes place in childhood and youth, working dominates adult-life and old age is for leisure time. In the post-industrial society, life-course will encompass education, work and leisure in all three stages of life. This overlapping model of life-course emerged in the lives of the women studied as these women had decided to return to education from working life.

The results clearly reflect the timing of the research in a period of transition in both working life and educational system. In terms of working life the effects of the economic recession manifested in the answers of the women in that they anticipated that the employment situation for practical nurses would deteriorate and that the temporary contracts would no longer be renewed. In addition, the women feared that the occupational structure would change in a way that new posts for practical nurses would no longer be opened as these would

be transformed into posts for qualified registered nurses. Changes in the actual content of nursing work were also raised as a reason for the decision to enter further education.

In terms of the educational system, the abolishment of lower, school-level training and the commencement of a new type of education for practical nurses on the basic vocational level as well as the abolishment of higher, institute-level education had influenced the women in their decision making. The most essential factor for the women in terms of the changes in the educational system was, however, that the nursing education in question was the last two-and-a-half year course based on previous vocational education leading to the qualification of a registered nurse.

Further factors contributing to the women's decision to educate themselves were their own inner motivation combined with the changes in their life structure. The observation of life structure in my research was based on Levinson's model. According to Levinson, the life structure changes in a relatively regular manner. Human life is characterised by stages of stableness alternating with times of transition. Transition and the simultaneous re-organisation are according to Levinson based on the fact that life does not correspond to the person's most important wishes and goals. Education as a transition is used by women to change the unsatisfying life structure and fulfil their dreams. Education was used by some women as a means to find solutions to change their lives.

In general, women attempt to gain the acceptance of the family for commencing studies. Family-intern agreements and negotiations are used to ensure the continuity of every day life routines and gaining adequate space for studying. However, when the studies progressed the spousal support seemed to become less evident. Prior to commencing the education the women attempted to establish the financial consequences. Nevertheless, towards the finalisation of their studies the women were of the opinion that they had not been able to estimate the financial consequences adequately enough. Financial questions were considered to be among the most negative aspects of education. Thus the research shows that the existence and development of a variety of support systems are significant factors enabling adult education and they also function as bearers of educational equality.

Geographical location of the educational establishment appeared to play a significant role in the decision making. The possibility to continue to live at home was the determinant factor. Decentralised educational choices are thus essential for a student with a family. In addition, information on education available and its channelling should be developed in order to ensure that lack of information does not prevent anyone from participating in the education.

Form of education did not according to this research bear a relevant role in the decision making regarding the entrance into education. It is my view that in addition to offering students educational choices the needs of mature students should also be taken into account in the actual education by fitting the education into the scheme of their life-situation. A way to deal with this would be for example to plan the education together with the group that is going to attend it.

The women attempted to schedule their decision on education to "a convenient" phase in their lives which meant that the women attempted to plan their lives ahead in order to enable the education project. It appears to be the family stage of all the factors involved in the life-course that creates this convenient phase. Once the duties connected to parenthood are eased the women felt that it was an appropriate time to think over their lives and fulfil their own ambitions.

According to my research, each mature student had personal reasons underlying the decision to study further. In addition, the factors influencing the decision to enter into education varied between each mature student. By way of six education stories I have attempted to describe how "different" the women were who studied in the same group for mature students and how varied the individual life situations were in which the women had made the decision to study and how they carried out the education project.

Unlike some previous research results, my research showed a clear relevance of the factors related to the educational transition period, i.e. the commencement of the new form of education for practical nurses on the basic vocational level as well as the starting of polytechnics combined with the fact that the education in question was the last two-and-a-half year education for the qualification of registered nurse. According to my research the perceived push-effects were more significant in the decision making than factors enabling or hindering the education project.

I approached the relationship between adult education and varied aspects of everyday life with the help of Kasworm's (1990) model of educational orientation of mature students. The most evident of Kasworm's models in my research was the model of proportional expertise i.e. view of education in the framework of time usage. Combining studying, family life, work and leisure time was essential to the women during the process of their education. The women felt that there was a distinct lack of time and that time was too much fragmented, which led to fatigue.

The research also showed that the women attempted to combine two forms of strategic demands during their education: on the one hand the demands of the education process which individualises the woman and on the other hand the demands of the traditional field of duties. The woman's family connection caused feelings of guilt as it was felt that she was inadequate in relation to her children and once the studies progressed problems with the spouse emerged as well. Sharing the housework was also a conflict factor within the families. Traditional shares of housework generally remained within the families during the process of education. If the women had not succeeded in changing the family intern roles in terms of housework, they solved the problem by reducing the level of housework and reorganising every day routines.

In order to solve the integration between leisure and education the women had cut down on their hobbies. The process of education also appeared in some cases to create a distance between the woman and her old friends. The group of co-students appeared to fill the gaps in the social network to certain extent. In this research the women felt that the most negative aspects of studying were financial losses, lack of time and fatigue.

The women expected a higher, institute-level qualification to increase their attractiveness on the labour market. Furthermore, they anticipated that education secured their jobs in the occupational transition. The women also felt that education would bring new aspects into their own work and give new qualifications. For some of the women in the sample education was "a second chance" in an attempt to gain the desired occupation or fulfil an occupational dream. Education was also considered to be a means for social uplift, better salary and work with more responsibility. In my research the instrumental meaning of education as a determinant of life-course is manifested through increasing attractiveness on the labour market and being a securer of job and door opener to a respected occupation.

This research shows that the meaning of education to an individual is all encompassing. It is occupational, personal, social and equalising by nature. The most essential personal meaning was perceived to be mental growth. Other personal meanings attached to education involved gaining independence as well as increased self-esteem and self-confidence. My research shows that the change in the own inner world was manifested through the perception of one's change which can lead to rebuilding of one's individual future. The women in the sample also experienced education as a means of life management as well as a coping resource in their attempt to solve the situation bound crisis in their lives.

The women participating in the research considered the question of equality to be a difficult one to answer. Similarly, they did not perceive the equalising aspect of education very well. In summary, it was surprising to note in the women's answers that the majority denied having ambition or attempting to gain equality.

The social meaning of education manifests through the fact that the women felt that education had brought new social relationships into their lives combined with a new social role. However, the women did not experience their study group to be close although some members developed a friendship with each other when the studies progressed.

In my view it is essential to pay more attention to education as a determinant of identity and a developer of social skills, not merely in terms of occupational identity but also in terms of the changed labour market. Employers are, in addition to education, placing an increasing emphasis on the individual's personality, his or her ability to learn constantly and readiness to adapt to rapid changes. The results of my research on education as a determinant of identity thus in their turn support the women studied in terms of their competency on the labour market.

The most interesting result of this research, in my opinion, is the tension between the lack of time and feeling of fatigue on the one hand and the feeling of being stimulated and rejuvenated on the other hand. The inner change having taken place in the women during the process of education materialised in the women's appearance; They started to pay attention to the way they dressed, used make-up and did their hair.

Educational stories clearly show that there is no certain type labelled "mature female student" but that women with a diversity of life situations can

enter into education and carry out their education project. The women attempt to set their private life and life-course in the framework of demands from the labour market and education.

My research shows that education as a determinant of women's life-course is firstly an opportunity factor, a so-called second chance. Adult education provides a forum to fill educational gaps from the youth and gain an educational ideal preference as well as fulfilling dreams and hopes. Secondly, adult education forms a change factor in the woman's life-course. Through education the women were seeking a change both in respect of their previous career pattern and their own life. Thirdly, adult education as a determinant of life-course is a coping factor. By increasing their educational level the women attempt to maintain their position on the labour market and guarantee that their lives run smoothly.

LÄHTEET

- Aittola, T. & Koikkalainen, R. & Vaherva, T. 1997. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristössä. Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 6. Jyväskylä: Kirjapaino Kari Ky.
- Aittola, T. 1998. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa P. Sallilla, T., Vaherva (toim.) Aikuiskasvatuksen 39. Vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino OY.
- Ahola, S. & Nurmi, J. 1998. Koulutusväylät, työmarkkinat ja valikoituminen. Loppuraportti. Helsinki: Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto/yliopistoyksikkö.
- Ahponen, P. & Järvelä, M. 1983. Maalta kaupunkiin, pientilalta tehtaaseen. Tehdastyöläisen elämäntavan muutos. Juva: WSOY.
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A. 1986. Koulutuksen tulevaisuus ja koulutuspolitiikka. Koulutus-sosiologisia tutkielmia ja kirjoituksia. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A., Antikainen, H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 251–296.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntapa ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Anttonen, A. 1997. Feminismi ja sosialipolitiikka. Miten sukupuolesta tehtiin yhteiskuntateoreettinen ja sosiaalipoliittinen käsite. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Akateeminen väitöskirja. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Arthur, M.B., Hall, D.T. & Lawrence, B.S. 1989. Handbook of career theory. Cambridge: University Press.
- Baltes, P. B. & Reese, H. W. 1978. Elämänkaaren näkökulma kehityspsykologiassa. Julkaisussa M. Korhakangas (toim.) Puoli vuosisataa psykologian tutkimusta ja opetusta Jyväskylässä. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 289, 113–165.
- Bauman, Z. 1990. Thinking sociologically. Worcester.
- Bauman, Z. 1995. Life in Fragments. Essays in Postmodern Morality. Oxford: Blackwell.
- Beck, U. 1986. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bertaux-Wiame, I. 1981. The Life History Approach to the Study of Internal Migration. Teoksessa D. Bertaux (ed) Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences. USA. International Sociological Association /ISA, 246–265.
- Blaxter, L. & Tight, M. 1995. Life transitions and educational participation by adults. International Journal Of Lifelong Education, vol 14, (3) (May–June), 231–246.

- Blomqvist, I. & Koskinen, R. & Simpanen, M. 1997. Aikuiskoulutustutkimus 1995 Aikuiskoulutus Suomessa. Koulutus 1997/4. Helsinki: Yliopistopaino.
- Boud, D. & Keogh, R. & Walker, D. 1985. Promoting reflection in learning: A model. Teoksessa D., Boud, R. Keogh, & D. Walker (eds.) Reflection. Turning experience into learning. London: Kogan Page, 18–40.
- Bourdieu, P. 1986. Forms of capital. Teoksessa, J.G. Richardson (ed.) Handbook of theory and research for the sociology of education. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Bruner, J. 1978. Life as Narrative. *Social Research* 1 (54), 11–32.
- Elder, G.H. JR 1985. Perspectives on the Life Course. Teoksessa G. H.JR Elder (toim.) Life Course Dynamics. Trajectories and Transitions, 1968–1980. Ithaca and London: Cornell University Press, 23–49.
- Elder, G.H., Jr. 1997. The Life Course as Developmental Theory. 1997 Presidential Address. Presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development Washington, DC April 5, 1997. <http://www.cpc.unc.edu/pubs/presentations/srcd-97.htm>.
- Elgqvist-Saltzman, I. 1982. Utbildning i livslinjeperspektiv. Arbetsraport 4. Umeå universitetet. Pedagogiska institutionen. IOR -projektet.
- Fornäs, I et al. 1993. Ungdom i skilda sfärer. Symposium. Stockholm.
- Giddens, A. 1991. Modernity and Self-Identity. Self and Society in the late Modern Age. Padstow: Polity Press.
- Giddens, A. 1994. Beyond Left and Right: Rights, responsibilities and the communitarian agenda. New York: Crown Publishers.
- Gilligan, C. 1982. In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development. Cambridge and London: Harvard University Press.
- Collins, R. 1979. The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification. New York: Academic Press.
- Heiskala, R. 1989. Sukupuoli modernissa. *Sosiologia* (1), 15–20. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus julkaisuja 9.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu 5. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honkonen, R. & Kallioniemi, V. 1998. Elinikäisen oppijan narratiivit: aikuiskoulutus elämän kuteena. *Aikuiskasvatus* (4), 291–301.
- Houle, C. O. 1961. The Inquiring Mind. A Study of the adult who continues to learn. The University of Wisconsin Press: Madison
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: Kahden saamelaisnaisen tapaukset. Teoksessa A., Antikainen, H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 217–248.
- Huotelin, H. 1992. Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut. Esimerkitapauksena "Koulutuksen merkitystä etsimässä"-projektin menetelmälliset valinnat. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 46 sosiologia. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskasutuskeskus.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A., Antikainen, H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria.

- Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 13–40.
- Huttunen, J. 1993. Isä perheessä. Sosiaalinen aikakauskirja. Sosiaali- ja terveyspoliittinen julkaisu 6, 6–10.
- Hyypä, H. 1999. Varanto varastona. Koulutus sivistää, jalostaa ja varastoi joutoväkeä. Väitöskirjatutkimus. Turku: Painosalama Oy. Turun yliopisto.
- Häyrynen, L. 1988. Koulutetun naisen elämänselämä. Naistutkimus (1). Tampereen Tutkijanaiset ry, 3–18.
- Häyrynen, L. 1994. The life course of the academic woman. Teoksessa Bjerén, G., Elgqvist-Salzman, I. (toim.) Gender and education in a life perspective. Aldershot: Avebury, 47–72.
- Jaku-Sihvonen, R. 1994. Aikuiskoulutuksen kehittämissuunnitelmia. Teoksessa R., Jaku-Sihvonen, P. Yrjölä (toim.) Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa. Helsinki: Opetushallitus, 335–345.
- Jallinoja, R. 1985. Johdatus perhesosiologiaan. SHKS. Porvoo: WSOY.
- Jansen, T. & van der Veen, R. 1992. Reflexive modernity, Self-reflective biographies: adult education in the light of the risk society. *International Journal of Lifelong Education*, 11, 4, 275–286.
- Jarvis, P. 1985. *The Sociology of Adult & Continuing Education*. Worcester: Croom. Helm.
- Jarvis, P. 1996a. The Public recognition of lifetime learning. *Lifelong Learning in Europe*, 1, 1, 10–17.
- Jarvis, P. 1996b. Oppimisen markkinat. *Aikuiskasvatus* 1, 12–18.
- Jokinen, E. 1996. Väsynyt äiti. Äitiyden omaelämäkerrallisia esityksiä. *Gaudeamus Tampere: Tammer-paino*.
- Julkunen, R. 1992. Hyvinvointivaltio käännekohtassa. Tampere: Vastapaino.
- Järvelä, M. 1993. Koulutuspolitiikka ja rakennemuutokset. Teoksessa P., Korvajärvi, R., Nätkin, A. Saloniemi (toim.) *Tieteen huolet, arjen ihmeet*. Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, A. 1996. Aikuisopiskelijan orientaatiot työn ja koulutuksen maastossa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. *Julkaisusarja A(56)*.
- Kandolin, I. 1991. Naisten ja miesten palkkaerot ja palkkatyytyväisyys. Teoksessa E., Haavio-Mannila, K., Kauppinen–Toropainen, I. Kandolin (toim.) *Naiset ja miehet työelämässä. Työ ja ihminen. Työympäristötutkimuksen aikakauskirja 3*. Helsinki. Työterveyslaitos, 258–273.
- Karisto, A. 1998. Pirstoutuva elämän politiikka. Teoksessa *Elämänpolitiikka* J. P., Roos, T. Hoikkala (toim.) *Gaudeamus Tampere: Tammer-Paino Oy*, 54–75.
- Kasvio, A. 1982a. Teollisuus ja elämäntapa. *Acta Universitatis Tamperensis*. A 134.
- Kasvio, A. 1982b. Kvalitatiivisista menetelmistä. *Sosiologia* 19 (1), 34–37.
- Kasvio, A. 1994. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämänmuutokset ja kehittämismahdollisuudet. Helsinki: Gaudeamus.
- Kasworm, C. 1990. Transformative contexts in adult higher education. Revision of a Paper presented at the Second International Congress for Activity Theory, Lahti, Finland, May, 21–25.

- Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa A., Antikainen, H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 45–108, 218–238.
- Kauppila, J. & Tuomainen, A. 1996. Opettajat muutoksen tulkkeina – kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa elämänhistoria A., Antikainen, H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 159–196.
- Kauppinen–Toropainen, K. 1991. Miehet naisvaltaisissa ja naiset miesvaltaisissa ammateissa: ainokaisaseman analyysi. Teoksessa E., Haavio-Mannila, K., Kauppinen–Toropainen, I. Kandolin (toim.) *Naiset ja miehet työelämässä. Työ ja ihminen työympäristötutkimuksen aikakauskirja*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kivekäs, M. 1999. Siirtymä ammatillisesta koulutuksesta työelämään 1990-luvulla. Teoksessa R. Linnakangas (toim.) *Koulutus ja elämänkulku. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen*. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 28, 227–283.
- Kivinen, O. & Rinne, R. & Ahohla, S. 1989. *Koulutuksen rajat ja rakenteet*. Juva: WSOY.
- Kivinen, O. & Rinne, R. (1991). *Koulutuksen kentät ja kulku*. Teoksessa T. Takala (toim.) *Kasvatussosiologia*. Juva: WSOY, 53–84.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1993. Työ- ja koulutusmarkkinoiden toiminta – haaste EY:n koulutuspolitiikalle. *Aikuiskasvatus* (3), 21–29.
- KM 1997:14. *Oppimisen ilo. Kansallinen elinikäisen oppimisen strategia*. Opetusministeriö. Helsinki. Oy Editon Ab.
- Kohli, M. 1985. Die Institutionalisierung des Lebenslaufs, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (37), 1–29.
- Kohli, M. 1978. *Soziologie des Lebenslaufs*. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Komulainen, K. 1998. Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämäkertomuksissa. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 35. Väitöskirjatutkimus. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Korhonen, M. 1998. Perheellisenä opintiellä. Ammattikorkeakouluopiskelu elämänpolitiikan kategorioissa. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis E Scintiae Rerum Socialium 33. Oulun yliopisto.
- Kortteinen, M. 1982. *Lähiö. Tutkimus elämäntapojen muutoksesta*. Keuruu: Otava.
- Koskela, H. 1997. Tilapuoli sukupuoli. Teoksessa T., Haarni, M., Karvinen, H. Koskela (toim.) *Tila, paikka ja maisema*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino
- Kuusi, H. 1990. *Aikuiskoulutuksen haasteita, valintoja ja mahdollisuuksia*. Helsinki: Opetusministeriö. Aikuiskoulutuksen julkaisuja 5.
- Lahelma, E. 1990. *Tyttöjen ja poikien koulu. Peruskoulu ja lukio sukupuolinäkökulmasta*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Licensiaattitutkielma.

- Lehto, A-M.1999a. Kohti työelämän tasa-arvoa. Teoksessa A-M. Lehto, H. Sutela Tasa-arvo työoloissa. Helsinki: Tilastokeskus, 7–47.
- Lehto, A-M.1999b. Sukupuolten palkkaero. Teoksessa A-M. Lehto, H. Sutela Tasa-arvo työoloissa. Helsinki: Tilastokeskus, 109–126.
- Levinson, D.J. 1978. The Seasons of A Man's Life. New York: Alfred A. Knopf.
- Levinson, D.J. 1986. A Conception of Adult Development. *American Psychologist* 41 (1). 3–13.
- Levinson, D.J. 1996. The Seasons of a Woman's Life: a fascinating exploration of the events, thoughts, and life experiences that all women share/by Daniel J. Levinson; in collaboration with Judy D. Levinson. New York: Ballantine Books. Knopf.
- Lincoln, Y. & Guba, E.1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lindroos, R.1993. Työ, koulutus, elämänhallinta. Elämäkertatutkimus koulutukseen osallistuneiden työorientaatioista. Tutkimuksia 136. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Lähteenmäki, S. 1992. "Mikä sille nyt tuli, eli työura ja sen kriisivaiheet urakäyttäytymisen yksilöllisten erojen kannalta tarkastelutuna. Turku: Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja D: 2. Lisensiaattitutkikelma.
- Lähteenmäki, S. 1995. "Mitä kuuluu – kuka käskee?" Yksilöllinen urakäyttäytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä – vaihemallin mukainen tarkastelu. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja Sarja A- 1. Väitöskirjatutkimus. Turku: Åbo Akademis Tryckeri.
- Martti, S 1999. Koulutus, työmarkkinat ja elämänkulku: "Käymme yhdessä ain, käymme aina rinnakkain." Teoksessa R. Linnakangas.(toim.) Koulutus ja elämänkulku. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 28, 287–311.
- Merriam, S.B. & Clark, C. 1991. *Lifelines patterns of work, love and learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Merriam, S.B. &Clark, C. 1993. Learning from life experience. What makes it significant? *International Journal of Lifelong Education* 12, 2, 129–138.
- Metsämuuronen, J. 1998. Maailma muuttuu-miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? Sosiaali- ja terveysalan muuttuva toimintaympäristö ja tulevaisuuden osaamistarpeet. SOTEKEKO. ESR-julkaisut. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Meyer, J. W. 1987. Self and Life course. Teoksessa G. M., Thomas, J. W. Meyer, G-O., Ramirez, J. Boli (toim.) *Institutional structure. Constituting state society and the individual*. London: Sage Publication, 242–260.
- Mezirow, J. 1977. Perspective transformation. *Studies in Adult Education* 9 (2). San Fransisco, 153–164.
- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning: Jossey-Bass Incl.
- Mäkisalo, M. 1998. Terveystieteiden oppilaitosten organisaatiokulttuuri. Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset todellisesta ja toivotusta toiminnasta. Kuopion yliopiston julkaisuja E Yhteiskuntatieteet 58. Väitöskirjatutkimus.
- Naiset ja miehet Suomessa 1998. Sukupuolten tasa-arvo 3. Helsinki: Tilastokeskus.
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. 1996 Työn ja koulutuksen vuoropuheluun. Työelämän koulutustarpeet osa 1. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Helsinki: Työministeriö. Hakapaino Oy.

- Nieminen, H.1990. Aikuisopiskelu naisen elämänkokonaisuudessa, opiskeluun liittyvät motiivit ja niiden muuttuminen. Tampere: Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja.
- Niemi-Väkeväinen, L. 1998. Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social Research 140. Väitöskirjatutkimus.
- Nurmi, J. 1998. Keiden koulutusväylät? Laveneva korkeakoulutus ja valikoituminen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus raportti 43. Väitöskirjatutkimus. Painosalama Oy.
- Nurmi, K. 1995. Miksi aikuinen opiskelee? Tutkintotavoitteisen opiskelun edut ja haitat aikuisen elämänkokonaisuudessa. Turun yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Sosiaalipolitiikka. Turun yliopiston julkaisusarja, sarja C osa 111 Väitöskirjatutkimus. Turku: Painosalama Oy.
- Nätkin, R. 1997. Kamppailu suomalaisesta äitiydestä. Maternalismi, väestöpolitiikka ja naisten kertomukset. Tammer-Paino Oy. Gaudeamus. Väitöskirjatutkimus.
- Otala, L. 1996. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Ekonomia. Porvoo: WSOY.
- Parsons, T. & Bales, R.F. 1953. Family, Socialiation and Interaction Process. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pelttari, P. 1997. Sairaanhoidajan työn nykyiset ja tulevaisuuden kva­lifikaatiovaatimukset. Stakes. Tutkimuksia. 80. Väitöskirjatutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Pelttari, P. 1998. Hoitotyön ammattitaitovaatimukset tulevaisuudessa. Futura. (1), 71–73.
- Perho, H. & Korhonen, M. 1994. Elämän vakaat vaiheet ja siirtymät aikuisuuden alusta keski-ikä­n kynnykselle. Acta Psychologica Fennica. Soveltavan psykologian monografioita, 7, 61–78.
- Pohjola, A. 1995. Elämänvalttikortit. Nuoren aikuisen elämä­nkulku toimeentulotukea vaativien tilanteiden varjossa. Väitöskirjatutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopiston monistuskeskus.
- Prokop, U. 1981. Kvinnors livsammanhang. Beränsade strategier och omättiga önsknin­gar. Tema Nova. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Puhakka, H. 1998. Naisten elämä­nkulku nuoruudesta aikuisuuteen – koulutuksen merkitys elämän kulussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 42. Väitöskirjatutkimus. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Puttonen, H. & Rantanen, H. 1986. Elämänperspektiivin ja tieteellisen ajattelun oppiminen korkeakouluopiskelussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 10.
- Raehalme, O. 1996. Lahjakas nainen. Naisten lahjakkuuden kehittymiseen liittyvien erityispiirteiden tarkastelu. Väitöskirjatutkimus. Hämeenlinna: En Theos Karisto Oy:n kirjapaino.
- Reuna, V. 1998. Perhebarometri 1998 Vastuu perheen arjessa. Helsinki: Väestö­liitto Väestöntutkimuslaitos E 4.

- Rinne, R.-Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Roos, J.P. 1983. Pohdintoja koulutuksen merkityksestä ihmisten elämäntapojen muutoksen ja sukupolvien valossa. Teoksessa Näkemyksiä koulutuksen tulevaisuudesta. Asinatuntijaselvityksiä koulutussuunnitelun neuvottelukunnalle Osa II. Helsinki: Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja, 95–109.
- Roos, J.P. 1987. Suomalainen elämä. Hämeenlinna: Karisto.
- Roos, J.P. & Hoikkala 1998 (toim.) Elämänpolitiikka. Tampere: Tammer-Paino Oy. Gaudeamus.
- Roos, J.P. 1988. Elämäntavasta elämäkertaan – Elämäntapaa etsimässä 2. Tutkijaliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Roos, J.P. 1990. Suomalaisen elämäntavan muutos. Teoksessa O. Riihinen (toim.) Suomi 2017. Jyväskylä: Gummerus, 476–494.
- Rönkä, A. 1994. Nuoren aikuisen sosiaalinen selviytyminen. Teoksessa, M., Heikkilä., Vähätalo, K. (toim.) Huono-osaisuus ja hyvinvointivaltion muutos. Tampere: Gaudeamus.
- Sinisalo, P. 1986. Työvoimaura ja yksilön kehitys. Seurantatutkimus pohjoiskarjalaisista nuorista. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia Nro 63. Työministeriö suunnitteluosasto. Helsinki: Valtionpainatuskeskus.
- Sivennoinen, H. & Tulkki, P. & Honkanen, P. 1998. Jälkikirjoitus: iloisesti oppien hyvään elämään. Teoksessa, H., Silvennoinen, P. Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen. Tampere: Tammerpaino Oy. Gaudeamus, 214–251.
- Stenfors, P. 1999. Tieteellisen ja kriittisen ajattelun kehitys hoitotyön koulutuksessa. Seurantatutkimus sairaanhoitaja-, terveydenhoitaja- ja kättilökoulutuksesta. Acta Universitatis Tamperensis 657. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirjatutkimus.
- Sugarman, L. 1986. Life-Span Development. Concepts, theories and interventions. New York: Methuen.
- Suikkanen, A. & Linnakangas, A. 1998. Uusi työmarkkinajärjestys? Sitra 182. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Suikkanen, A. & Linnakangas, A. & Kallinen, S. & Karjalainen, A. 1998. Palkkatyömarkkinat. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 9.
- Suikkanen & Linnakangas & Karjalainen 1999. Koulutus ja muuttuneet työmarkkinat. Teoksessa R. Linnakangas, (toim.) Koulutus ja elämäntapojen muutos. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita, 28. 45–88.
- Sulkunen, P. & Törrönen, J. (toim.) 1997. Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys. Tampere: Tammer-Paino Oy. Gaudeamus.
- Super, D.E. 1980. A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. Journal of Vocational Behavior 16, 282–298.
- Super, D. 1984. Career and Life Development. Teoksessa, D., Brown, L. Brooks, Career Choice and Development. San Francisco, 192–234.

- Super, D. 1990. A Life-span, Life- space approach to career development. Teoksessa D., Brown, L. Brooks (toim.) Career choice. Applying contemporary theories to practice. San Francisco: Jossey-Bass, 197–261.
- Sutela, H. 1999a. Työ ja perhe. Teoksessa A-M. Lehto, H. Sutela Tasa-arvo työoloissa. Helsinki: Tilastokeskus, 83–108.
- Sutela, H. 1999b. Koulutuksen ja talouden väliset suhteet. Teoksessa A-M. Lehto, H. Sutela Tasa-arvo työoloissa. Helsinki: Tilastokeskus, 45–81.
- Takala, T. 1991. Koulutuksen ja talouden väliset suhteet. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatussosiologia Juva: WSOY, 30–51.
- Tolkki–Nikkonen, 1990. Parisuhde, perhesuhde, olosuhde. Mikä pitää avioliiton koossa 15 vuoden jälkeen. Helsinki: Gaudeamus.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 22 (5–6), 387–398.
- Vehviläinen, Juha 1998. 2000- luvun koululaisgalleria – ammattikouluttamattomat nuoret yhteiskunnan ja vanhempien huolenaiheena. Nuorisotutkimus Sukupolvi 2 – 1998 Vol 16, 32–41.
- Veikkola, E-S & Lehtiniemi, A. 1994. Naiset ja miehet Suomessa 1994. Tilastokeskus. Elinolot 1994:2. Helsinki: Painatuskeskus. Oy.
- Vilkko, A. 1997. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. Väitöskirjatutkimus.
- Väärälä, R. 1995. Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. Rovaniemi. Rovaniemi: Lapin yliopiston monistuskeskus. Väitöskirjatutkimus.
- Väärälä, R. 1999. Koulutuksen sosiaalinen vaikuttavuus ja syrjäytymisuhkat. Teoksessa R. Linnakangas (toim.) Koulutus ja elämäntilanne. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuuntieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 28, 25–42.
- Ylöstalo, P. & Kauppinen, T. 1995 Työbarometri marraskuu 1994. Työpoliittinen tutkimus 112. Helsinki: Työministeriö.

VIRALLISET ASIAKIRJALÄHTEET

- A ammatillisesta koulutuksesta (811/1998)
- A ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (812/1998)
- Ammattitutkintoasetus (308/1994)
- A ammattikorkeakouluopinnoista (256/1996)
- A lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden koulumatkatuen muuttamisesta (841/1998)
- Ammattitutkintolaki (306/1994)
- Koulutus ja tutkimus 1999–2004. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö: Helsinki.
- L ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998)
- L ammattikorkeakouluopinnoista (225/1995)
- L ammatillisesta koulutuksesta (630/1998)
- L lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden koulumatkatuen muuttamisesta (637/1998)

- L pitkäaikaistyöttömien omaehtoisen opiskelun tukemisesta (709/1997)
 L työttömien omaehtoisen opiskelun tukemisesta (1402/1997)
 Opintovapaalaki (273/1979)
 SVT 1997:5 Työmarkkinat. Työvoiman koulutus ja ammatit 1986-1995. Helsinki. Tilastokeskus.
 SVT 1998: 2 Koulutus. Väestön koulutusrakenne kunnittain 31.12.1996. Helsinki.

JULKAISEMATATOMAT

- Kilpeläinen, A. 1998. Viimeinen tai viimeinkin mahdollisuus. Aikuisopiskelu naisen elämänkulussa. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Licensiaattitutkielma.
- Komulainen, K. 1994. Koulutus naisen elämänkulussa – vastuurationaalisuudesta itsellisyteen. Joensuun yliopisto. Psykologian laitos. Licensiaattitutkielma.
- Niemi-Väkeväinen, L. 1995. Aikuisten ammatillisen koulutuksen tarkastelua kouluttautumissituaation näkökulmasta – käsitteellinen kehys kouluttautumisen tulkintaan instituution, yhteisöllisyyden ja ajan suhteen. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntapolitiikka. Licensiaattitutkielma.
- Saukkonen, T. 1993. Elämänkulun hahmottaminen elämänviiva menetelmällä ja haastattelulla. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Pro gradu-tutkielma.
- Vanhamäki, P. 1996. Koulutuksen merkitys naisten elämäkertakirjoituksissa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Aikuiskasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma.
- Vuortama-Räsänen 1996. Ammatillisen kasvun lähtökohdat ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Tutkimus Jyväskylän Ammatillisen Opettajakorkeakoulun muoti- ja kauneusalojen sekä palvelu- ja erikoisalojen kiinteämuotoisessa opettajankoulutuksessa vv. 1992–93. Jyväskylän yliopisto. Sosiologian laitos. Licensiaattitutkielma.

LIITE 1

Elämänviivametodin instruktio

HYVÄT SHAKKILAISET !

Olen tekemässä tutkimusta aiheesta Koulutus aikuisopiskelijan elämänkulussa. Toivon Teidän jäsentävänne elämänne keskeiset tapahtumat ja jaksot: **koulutushistoriastanne, perhehistoriastanne, työhistoriastanne ja harrastuksenne** Teille jaettavalle paperille. Pyydän Teitä lisäksi merkitsemään paperille nimenne, ikänne, aikaisemman ammatillisen tutkinnon ja sukupuolenne.

Tällä ns. elämänviivamenetelmällä saamiani tietoja tulen käyttämään elämäkertahaastattelujen pohjamateriaalina. Tavoitteenani on suorittaa haastattelut ensi syksyn aikana.

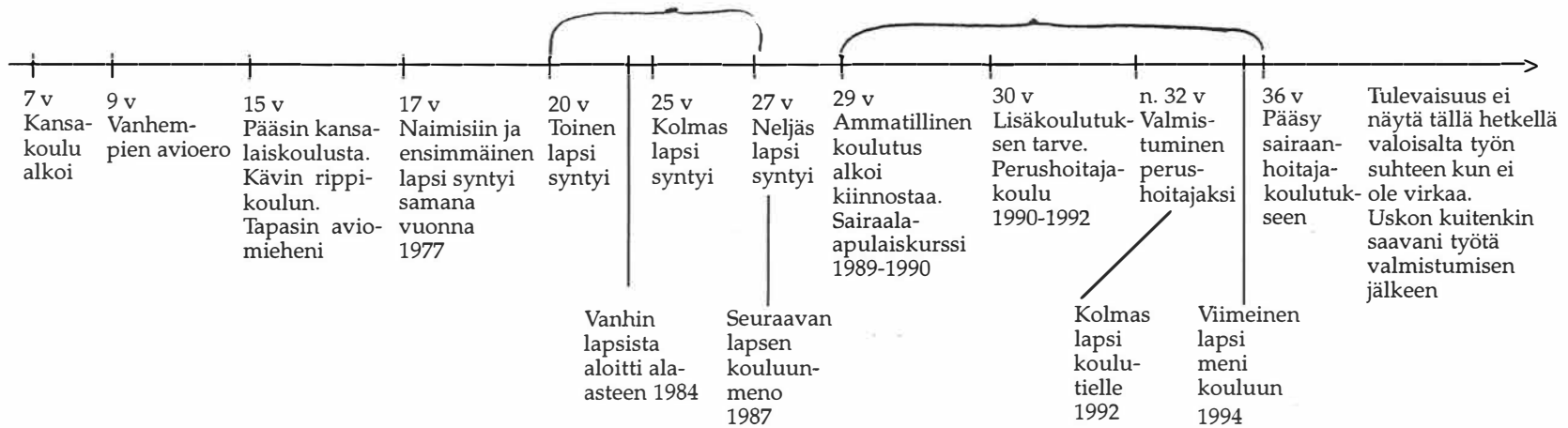
Vastaukset ovat täysin luottamuksellisia ja tulevat vain tutkijan tietoon. Nimeäsi, ikätietoa ja sukupuolitietoa kysyn, koska niiden avulla voin liittää elämänviiva -aineistoni elämäkertahaastatteluilla kerättävään aineistoon. Aineiston tulostuksessa tullaan käyttämään peitenimiä.

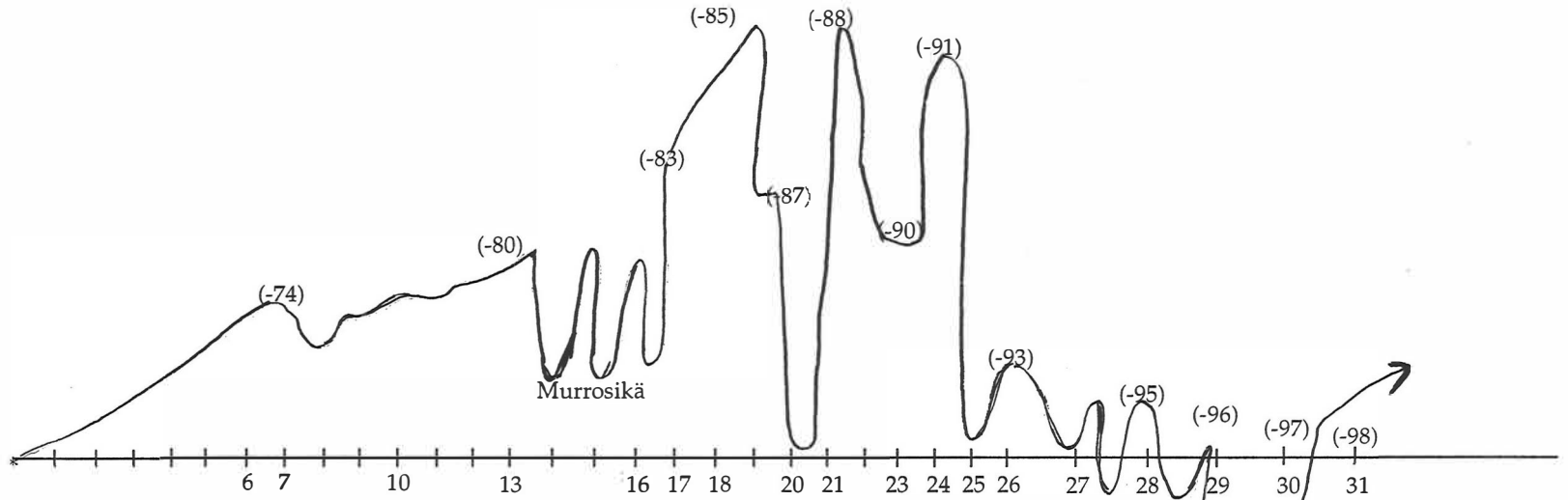
Arja Kilpeläinen

Naarajärvellä 10. maaliskuuta 1997

Työelämässä ilman
ammattillista koulutusta
(kampaamo, sähköalan
yritys, tk:n vuodeosasto)

Työelämässä pääasiassa
tk:n vuodeosastolla





(-80)
Yläaste
"murkku"
(-83)
Kotoa
irrottautuminen
(-83)
Rakastuminen
(-85)
Avioliitto

Murrosikä

(-87)
Odotus, vaikea raskaus
(-88)
I lapsi syntyi
(-91)
II lapsi syntyi
(-90)
Opiskelun aloitus
Perushoitaja
(-93)
Valmistuin perushoitajaksi
(-95)
Valmistuin lähihoitajaksi

(-96)
- Avioero, talonmyynti
- Isän vakava sairastuminen ja iso leikkaus
- Miehen konkurssi
- Masennus
- Entinen suhde "elää" ja "kituu"

(-97)
Pikkuhiljaa nousen
taas ylöspäin
(-98)
Toivoa täynnä

TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

1. Syntymävuotesi
2. Perhetilanteesi
3. Lastesi lukumäärä Lastesi iät
4. Asuinpaikkakuntasi
5. Kuinka pitkä matka kotipaikkakunnaltasi on opiskelupaikkakunnalle?
6. Käytkö päivittäin kotipaikkakunnaltasi opiskelupaikkakunnalla?
7. Aikaisempi ammatillinen koulutuksesi
8. Onko Sinulla vakituista työpaikkaa?
9. Onko Sinulla tiedossa työpaikka koulutuksen päätyttyä?
10. Kerro, millainen oli elämäntilanteesi, kun aloitit koulutuksen?
11. Mitkä olivat ne elämäntilanteesi tekijät, jotka vaikuttivat siihen, että pysyit aloittamaan koulutuksen?
12. Vaikuttiko mahdollisesti jotkin muut tekijät (koulutuspaikkakunta, koulutusmuoto jne.) myös siihen, että päätit aloittaa koulutuksen?
13. Millaisia järjestelyjä mahdollisesti jouduit tekemään elämässäsi, että pysyit tulemaan koulutukseen?
14. Kenen/keiden kanssa kävit neuvotteluja koulutukseen lähdöstäsi?
15. Kerro, miksi juuri nyt olet tässä koulutuksessa?

16. Miten elämäsi muuttui, kun aloitit koulutuksen?

Suhde puolisoon
Suhde lapsiin
Suhde kotiin
Suhde ystäviin
Suhde harrastuksiin – on harrastukset muuttuneet? Jos on, niin miten?

17. Minkä lisän tämä koulutus on antanut elämääsi?

18. Mitä haet elämääsi tällä koulutuksella?

19. Miten tämä koulutus on antanut Sinulle henkilökohtaisesti ?

Itsetuntemus
Itsetunto
Käsitykseen, mitä on keski-ikäinen nainen

20. Miten koulutuksessa olosi on muuttanut muuten elämääsi? Kerro mitkä ovat myönteiset asiat ja mitkä ovat kielteiset asiat?

21. Mikä oli parasta tässä koulutuksessa?

22. Mihin olet eniten pettynyt tässä koulutuksessa ?

23. Miten omakohtaisesti ajattelet aikuiskoulutuksen tasa-arvoistavasta tehtävistä? Onko se toteutunut / toteutuuko se tämän koulutuksen vaikutuksesta elämässäsi?
(suhde puolisoon, taloudellisesti, työelämässä)

LIITE 3

Aikaisempien tutkimusten tulokset aikuiskoulutukseen tulostyistä

Nurmi, 1995	Nieminen, 1990
pätevyiden saaminen (naiset)	työssä tapahtuvat muutokset
sosiaalinen kohoaminen	työttömyyden välttäminen
itsensä toteuttaminen	ammattien muuttuminen
työttömyyden välttäminen (naiset)	perhevaihe
alan vaihtaminen (naiset)	alan vaihto
ammattillinen pelivara	
mahdollisuus opiskella työn ohessa	
alueellinen saatavuus	
perhevaihe	

Blomqvist et al, 1997	Järvinen, 1996
työn muuttuminen	opiskelu sopii ajallisesti tähän elämänvaiheeseen
ammattitaidon ylläpitäminen	perhevaihe sopiva
työttömyysuhka	halu kehittyä
itsensä kehittäminen (naiset)	lisäpätevyyden hankkiminen (ammattirakenteen muutos)
palkka	työttömyyden uhka ja pelko
vaihtelunhalu (naiset)	lama
vakituisen työpaikan saaminen	ainutkertainen mahdollisuus

LIITE 4

Aikaisempien tutkimusten tulokset aikuisopiskelun nivoutumisesta elämäntalouden tilanteeseen

Nurmi, 1995: koetut aikuisopiskelun haitat	Nieminen, 1990: koetut aikuisopiskelun vaikutukset
vapaa-ajan menettäminen (harrastukset ja ystävät)	uusia tietoja ja taitoja
ylirasittuminen	laajemmat näkemykset asioista
poissaolo kotoa (asuntolassa asuminen)	auttaa työpaikan ongelmien ratkaisussa
perhe-esteet (naiset)	opiskelun raskaus
opiskelun epärelevanttius	syyllisyys lapsista
oppimisvaikeudet	harrastusten väheneminen
perheen vastustus	ystäviin yhteyksien väheneminen
taloudelliset uhraukset	

Blomqvist et al., 1997: aikuisopiskeluun osallistumisen koetut esteet	Järvinen, 1996: aikuisopiskelun nivoutuminen muuhun elämään
taloudelliset syyt	harrastukset ja yhteiskunnalliset tehtävät jääneet
koulutusmahdollisuuksien sijainti	ajan käyttöongelmat
kulkuyhteydet	ongelmat työn, opiskelun sekä perhe-elämän yhteensovittamisessa
kiinnostuksen puute	taloudelliset tekijät
epäonnistumisen pelko (naiset)	
lastenhoito (naiset)	
koti- ja perhesyyt	
väsymys	
hankalat työajat	

LIITE 5

Taulukko 2 25–54-vuotiaiden työttömyysasteet ammateittain

Ikä Vuosi	Ammatti Tek., tiet., opetus	Terv. huolt. ja sos. ala	Hall. ja toim.	Kauppal- linen	Maa- ja metsä	Kulj. ja liikenne	Teoll., rak. ja kaivos	Palvelu
25-34								
1988	2.1	2.4	1.7	2.3	5.8	2.2	5.7	5.7
1989	1.4	2.0	1.7	1.3	4.4	1.6	4.1	4.5
1990	1.6	2.4	1.3	1.3	4.5	3.2	4.4	3.3
1991	2.9	3.2	3.0	4.2	7.2	7.0	13.4	8.3
1992	7.3	6.2	6.7	8.6	12.3	10.4	21.7	12.3
1993	10.9	11.2	11.8	13.2	15.7	15.1	26.8	16.9
1994	10.2	13.1	10.9	12.5	16.8	14.3	23.9	19.4
1995	9.8	14.9	10.5	10.4	13.0	14.8	19.1	17.5
35-54v								
1988	1.2	1.4	1.7	2.0	5.5	3.0	6.4	3.0
1989	1.3	1.3	1.2	1.8	3.7	2.2	4.2	3.7
1990	1.4	1.2	1.2	1.8	3.6	1.8	5.5	3.8
1991	3.0	3.1	2.6	4.0	5.8	5.3	11.8	6.4
1992	5.6	5.4	5.4	8.2	8.7	7.7	18.7	10.8
1993	9.0	8.2	8.6	12.3	12.3	9.6	22.6	16.1
1994	8.8	8.4	9.2	13.3	12.8	10.1	21.7	17.8
1995	7.3	8.9	8.9	12.4	12.7	10.1	19.2	17.7

(Lähde : SVT, 1997: 5, taulukko 27)