

Jouni Sojakka

**KULTTUURINEN MODERNISOITUMINEN JA
SUKUPOLVIEN KÄSITYKSET KOULUSTA
Esimerkkinä iltalukio ja iltalukiolaiset**

**Pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 1997
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

SISÄLTÖ

Tiivistelmä

Esipuhe

1. TUTKIMUSTEHTÄVÄ	1
2. KULTTUURINEN MODERNISOITUMINEN	5
2.1. Kulttuurinen modernisoituminen osana modernin dimensioita	5
2.2. Kulttuurisen modernisoitumisen perusta ja käsitteet	12
2.3. Kulttuurinen modernisoituminen ja koulusta erkaneva subjektiviteetti	22
2.4. Kulttuurinen modernisoituminen ja muuttuva socialisaatioperusta	24
2.5. Kulttuurinen modernisoituminen ja uudet oppimisympäristöt	27
2.6. Kulttuurinen modernisoituminen tässä tutkimuksessa	30
3. SUKUPOLVET KULTTUURISESSA MODERNISOITUMISESSA	33
3.1. Keskeiset käsitteet	33
3.2. Suomalaiset sukupolvet I: 1900-1959 syntyneet	36
3.3. Kulttuurinen modernisoituminen ja uuden nuorison yleismaailmallinen synty	44
3.4. Suomalaiset sukukupolvet II: 1960-70-luvuilla syntyneet	47
3.5. Sukupolviratkaisut tässä tutkimuksessa	50
4. EMPIIRISEN OSAN TUTKIMUKSELLISET RATKAISUT JA RAJAUKSET	54
4.1. Tutkimusongelmat ja -teemat	54
4.2. Kohteena iltalukio ja iltalukiolaiset	57
4.3. Aineistonkeruutavat ja niiden luotettavuus	58
4.4. Perusjoukko, otos ja kyselyyn vastaaminen	61
4.5. Aineiston analyysit	62
5. KOULUKÄSITYKSET IKÄRYHMITÄIN	64
5.1. Koulun tehtävät ja arvostus	64
5.2. Koulutieto ja tiedonvirrat	79
5.3. Iltalukion organisaatio ja yksilölliset mielihyvän lähteet	90
5.4. Opetuksen myytit ja oppimisen kontekstit	100
5.5. Opettajan asema ja arvostus	112
6. ILTALUKION SUKUPOLVET JA KOULUTUS	123
6.1. Puutteellisten koulutusmahdollisuuksien sukupolvi (1930-40-luvuilla syntyneet)	123
6.2. Työn ja koulutuksen sukupolvi (1950-luvulla syntyneet)	127
6.3. Työttömyyden ja koulutuksen uudelleenarvioinnin sukupolvi (1960-70-luvuilla syntyneet)	131
7. KULTTUURINEN MODERNISOITUMINEN JA SUKUPOLVIEN KÄSITYKSET KOULUSTA	136
7.1. Sukupolviva vai ei?	136
7.2. Kulttuurisen modernisoitumisen merkit?	140
8. LÄHTEET	150
9. LIITTEET	158
- Kyselylomake	
- Haastattelurunko	
- Jakaumataulukot	

TIIVISTELMÄ

Sojakka, J. 1997. Kulttuurinen modernisoituminen ja sukupolvien käsitykset koulusta. Esimerkkinä iltalukio ja iltalukiolaiset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -työ.

Kulttuuristen muutosten vaikutusten analyysi on toistaiseksi lähes täysin puuttunut koulututkimuksesta, joka on rajautunut koulun sisäisiin ongelmiin sekä koulun ja yhteiskunnan (tuotantoelämä) suhteisiin. Kuitenkin koulu aina heijastelee laajempaa kulttuuria - ilman käsityksiä koulun ja sitä ympäröivän todellisuuden välisistä suhteista ei täysin pystytä ymmärtämään mitä koulussa tapahtuu. Tutkimuksen tarkoituksena on - sekä teoreettisesti että empiirisesti - kuvata kulttuurisen modernisoitumisen vaikutuksia eri sukupolvien käsityksiin koulusta.

Tutkimuksen teoreettisessa osassa paikallistetaan kulttuurinen modernisoituminen osana modernin dimensioita, kuvataan kulttuurisen modernisoitumisen lähtökohtia ja määritellään sen keskeiset käsitteet. Kulttuurista modernisoitumista koskeva teoreettinen analyysi päättyy koulun tasolla teeseihin koulusta erkanevasta subjektiviteetista, koko sosialisatioperustan muuttumisesta ja koulun kilpailijoiksi nousevista uusista oppimisympäristöistä.

Teoreettisen osan sukupolvianalyysissä määritellään keskeiset käsitteet ja sukupolvitutkimuksen edellytykset. Luvun pääosan muodostaa kuitenkin suomalaisten sukupolvien elämänhistorian ja koulunkäynnin analyysi. Kulttuurista modernisoitumista ajatellen analyysi päättyy kahtiajakoon: ennen vuotta 1960 syntyneet, joihin kulttuurinen modernisoituminen ei ole paljoa vaikuttanut ja 1960- ja 1970-luvuilla syntyneet, joiden elämään ja käsityksiin koulusta sillä on keskeinen vaikutus.

Tutkimuksen empiirisessä osassa tarkastellaan sitä, miten teoriataustassa esitetyt teesit koulun aseman muutoksista pitävät paikkaansa. Koulua koskevia käsityksiä tutkitaan viiden teeman kautta: koulun tehtävät ja arvostus, koulutieto, kouluorganisaatio, opetus-oppiminen ja opettaja. Tutkimuksen kohteena on iltalukio ja iltalukiolaiset. Tutkimusaineisto koottiin strukturoituja ja avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella. Lisäksi tehtiin muutamia teemahaastatteluja. Aineistoa analysoitiin sekä kvantitatiivisin että kvalitatiivisin menetelmin.

Empiirisen osan sukupolvianalyysin tuloksena päädyttiin kolmeen sukupolveen: puutteellisten koulutusmahdollisuuksien sukupolvi (1930-40-luvuilla syntyneet), työn ja koulutuksen sukupolvi (1950-luvulla syntyneet) sekä työttömyyden ja koulutuksen uudelleenarvioinnin sukupolvi (1960-1970-luvuilla syntyneet). Kaksi ensiksi mainittua sukupolvea ovat pääpiirteissään aikaisempien sukupolvianalyysien kaltaisia, mutta kolmas sukupolvi tuo esiin uuden, osin vielä hypoteettisen näkökulman sukupolvianalyysiin.

Kulttuurista modernisoitumista koskevat teoreettiset havainnot voitiin empiirisessä osassa todentaa vain osittain. Kuitenkin kulttuurisen modernisoitumisen tunnusmerkit ovat selvästi näkyvisissä 1960- ja 70-luvuilla syntyneiden kohdalla. Analyysien perusteella voitiin eritellä 11 kulttuurisen modernisoitumisen suuntaista havaintoa, joissa nämä ikäryhmät poikkesivat aiemmin syntyneistä ikäryhmistä. Vaikka 1960- ja 1970-luvulla syntyneet suhtautuivat kouluun hyvin myönteisesti, on kuilu heidän ja koulun välillä hieman suurempi kuin muilla ikäryhmillä. Teesi sosialisatioperustan muuttumisesta sai aineistosta selvää tukea. Koulun asema sosiaalijana ei tämän tutkimuksen valossa ole vielä uhattuna, vaikka muiden oppimisympäristöjen merkitys onkin kasvamassa.

Asiasanat: kulttuurin muutos, käsitykset, kouluasenteet, sukupolvi, aikuiskoulutus, iltakoulut, koulu-laitos, arviointi

ESIPUHE

Käsillä oleva pro gradu -työ pohjautuu Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksella Tapio Aittolan lv. 1993-94 vetämän "Kasvatus ja kulttuurinen modernisoituminen" -seminaariryhmän työskentelyyn. Projektiryhmän yhteisen lähtökohdan muodosti käsitys siitä, että kulttuurisen modernisoitumisen vaikutuksesta koulun rinnalle on nousemassa uusia oppimisympäristöjä, kuten mediat, vapaa-aika ja kulutus. Seminaariryhmän yksittäisissä pro gradu -töissä selvitetään millaisia eri oppimisympäristöt ovat. Allekirjoittaneen pro gradu -työ käsittelee oppimisympäristöistä koulua. Keskeinen kysymys tällöin on, miten kulttuurinen modernisoituminen mahdollisesti vaikuttaa eri ikäisten opiskelijoiden käsityksiin koulusta?

Seminaariryhmän yhteinen viitekehys ja muutenkin tiivis yhteistyö on ilmeisesti uusi kokeilu laitoksen historiassa. Kokeilusta on pelkästään hyvää sanottavaa. Sillä on ollut korvaamaton merkitys tämän työn teoreettiselle taustalle. Yhteinen viitekehys luo myös aivan erilaisen pohjan keskustelulle ja yhteistyölle kuin "perinteiset" seminaarit. Tällainen seminaarityöskentely luo yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä tukee ja motivoi kutakin pro gradu -työn tekijää.

Siviilityöni Koulutuksen tutkimuslaitoksessa on johtanut minut keskusteluihin gradustani myös siellä. Useat henkilöt ovat tukeneet minua työssäni monin tavoin. Kiitokset aineellisista resursseista kuuluvat laitoksen johtajille Erkki Kangasniemelle ja Jouni Välijärvelle. Kari Törmäkangas ja Annikki Poutiainen ovat suorittaneet tutkimuksen tilastolliset laskennat suvereenilla asiantuntemuksella. Keskusteluissa Matti Vesa Volasen kanssa on ilmennyt hänen rajoittamattomalta tuntuva tietämyksensä ja mielikuvituksensa tutkimusasetelmien ja niiden työstämisen suhteen. Hannu Saarela olen oppinut paljon mm. siitä, miten tutkimus tulisi rajata ja miten muuttujat ryhmitellä. Hän on kiireistään huolimatta aina ollut valmis keskustelemaan työstäni. Hän on myös lukenut käsikirjoituksen ja antanut siitä palautetta, josta olen hänelle hyvin kiitollinen.

Haluan kiittää myös kaikkia kasvatustieteen laitoksen seminaariryhmässä mukana olleita sekä Kaarlo Lainetta miellyttävästä yhteistyöstä ja työni eri vaiheissa saamastani palautteesta. Erityisen kiitollinen olen projektiryhmän vetäjälle Tapio Aittolalle. Hän on pystynyt luomaan projektiryhmässä miellyttävän ilmapiirin ja osoittanut myös käytännössä hyvin hallitsevansa opiskelijan elämissä maailman perusrakenteet. Tapio Aittola on myös sisällöllisesti osoittanut harvinaista kykyä paneutua työhöni. Hän on milloin tahansa ollut valmis käymään keskusteluja tutkimuksestani.

Lopuksi haluan kiittää perhettäni, Pirjoa ja Joonasta, kärsivällisyydestä ja ymmärtäväisyydestä graduni vaatiessa yhteistä aikaamme illasta ja viikonlopusta toiseen.

Jyväskylässä 28.2.1997

Jouni Sojakka

1. TUTKIMUSTEHTÄVÄ

*Tässä ajassa on jotain erityistä,
jonka vuoksi on tarpeen paikantaa
kulttuurinen tilanne historiallisesti
sekä selvittää sen seuraukset.*

(Ziehe 1991a, 16)

Viime vuosikymmeninä on puhuttu nopeasta tieteellis-teknisestä kehityksestä, yhteiskunnallisesta murroksesta, jatkuvasta muutoksesta, informaatio- tai tietotulvasta, jne. On annettu ymmärtää, että tulevaisuus on ennalta arvaamaton, epämääräinen ja jotenkin erilainen kuin lähimenneisyys. Korkeat työttömyysluvut ovat lisänneet ihmisten epävarmuuden tunnetta ja huolta omasta tulevaisuudestaan. Ajatus "mihin totuttuun enää voi luottaa?", on yleinen.

Käsitykseen tämän ajan erityisyydestä tuntuvat myös yhä useammat tutkijat tänään yhtyvän (Alapuro 1990, 199-201; Noro 1989b, 165). Kuitenkin arviot nykyisestä kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta tilanteesta ovat epäselviä ja ristiriitaisia (Aittola & Pirttilä 1989, 66; Aittola, Jokinen, Laine & Sironen 1991b, 252; Kotkavirta & Sironen 1986, 21-29).

Aikaa ja muutosta koskeva keskustelu on viime aikoina ulottunut myös kouluun. Ennenkaikkea kyse on ollut siitä, miten koulutusta tulisi kehittää, jotta se vastaisi muuttuvia tarpeita, antaisi valmiuksia tulevaisuuden yhteiskuntaan. Keskustelua koulutuksen vaikuttavuudesta herättävät mm. työelämässä tapahtuvat muutokset ja kasvava akateeminen työttömyys. Koulua koskeva keskustelu on nyt johtanut myös konkreetteihin koulua koskeviin uudistuksiin. Myös se, että Suomen Akatemia on käynnistänyt koulutuksen vaikuttavuutta koskevan tutkimusohjelman, kieli ympäristön muutoksen koulutukselle aiheuttamista muutospaineista.

Aikaa ja muutosta koskeva pohdinta saa kuitenkin toisenlaisen luonteen, kun puhutaan kulttuurissa tapahtuneista muutoksista ja niiden mahdollisista seurauksista koululle. Viestejä koulun aseman muutoksista tässä suhteessa ovat mm. nuorten kiinnostus medioita ja tietotekniikkaa kohtaan, joukkotiedotuksen kasvu, kulttuuriteollisuuden ja kulutuksen merkitys nuorten elämässä, huono kouluviihtyvyys, opettajien ja oppilaiden koulustressi, nuorten elämänurien selkiintymättömyys, jne. Modernisoitumisprosessin seurauksena länsimaisen yhteiskunnan onkin tulkittu tulleen uuteen vaiheeseen, jossa koulun katsotaan menettäneen merkitystään sosiaalis-tajana (Ziehe esim. 1991a, 161-171; Beck 1986, 237-247; Aittola & Sironen 1992b).

Tutkimustehtävä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on valottaa kulttuurisia muutoksia ja niiden vaikutuksia koulun asemaan. Kulttuurinen modernisoituminen ei näy suoraan koulussa, vaan ennenkaikkea ihmisten ajatusmallien ja sitä kautta kouluun suhtautumisen muutoksena. Keskeinen kysymys tällöin on, miten kulttuurinen muutosprosessi mahdollisesti vaikuttaa ihmisten käsityksiin koulu(tukse)sta?

*Teorian on riskienkin uhallalla kuljettava
askel empiirisen todentamisen edellä*

(Frankfurtin koulukunnan näkemys,
ks. esim. Aittola ym. 1991b, 263)

Tutkimuksen nimenä on "Kulttuurinen modernisoituminen ja sukupolvien käsitykset koulusta". Otsikon mukaisesti tutkimuksella on kaksi toisiinsa kytkeytyvää johdatelijaa: kulttuurinen modernisoituminen ja sukupolvien erilainen asema modernisoitumisprosessissa. **Tutkimustehtävänä on analysoida kulttuurista modernisoitumista ja sukupolvia sekä teoreettisesti että empiirisesti.** Tämä merkitsee sitä, että tutkimuksen taustaosa ei ole vain käsittekartoitus, vaan se pyrkii syvällisemmin tekemään teoreettista analyysia ja synteesiä näistä viitekehyksistä ja niiden vaikutuksista koulukäsityksiin. Tutkimuksen empiirinen osa pyrkii - lähinnä esimerkinomaisesti - selvittämään taustateorioiden relevanttiutta.

Kulttuurinen modernisoituminen toimii tutkimuksen yleisenä viiteteoriana. Kulttuurin tai sen muutosten käyttäminen koulututkimuksen viitekehyksenä on epätavallista, mutta monin tavoin tarpeellista. Fornäs (1990a, 38) korostaa kulttuurin erityislaatuista, joka on eri tieteenaloilla jäänyt yksilö-yhteiskunta polariteetin varjoon. Koulu heijastelee laajempaa kulttuuria (Kanpol 1992, 217). Siksi kulttuurisen modernisoitumisen seurausten analyysin tulee olla yksi kasvatustieteellisen tutkimuksen tehtävä (Mollenhauer 1991, 32). Hornstein (1988) arvioi sosiologisen modernisoitumisanalyysin hyödylliseksi kasvatustieteessä, koska se auttaa pääsemään irti tieteenalan rajoista ja näkemään asioita uudessa valossa. Samalla modernisoitumisteoria muodostaa hänenkin mielestään uuden haasteen kasvatustieteelliselle kysymyksenasettelulle. (Hornstein 1988, 393-394.)

Myös suomalaiselta kasvatustieteelliseltä ja etenkin koulututkimukselta ovat pitkälti puuttuneet laajemmat kulttuuriset teoriat ja viitekehykset (esim. Aittola ym. 1991b, 261). Lähinnä kasvatustieteen ulkopuolelta onkin kiinnitetty huomiota siihen, että koulututkimus ja kulttuurintutkimus sekä koulututkimus ja nuorisotutkimus eivät kohtaa toisiaan (esim. Eskola 1986, 28; Rauste-von Wright 1992, 28-31; Siurala 1991, 77; vrt. Sojakka 1982, 169-188).

Vasta aivan viime vuosina Suomessa on ilmestynyt tutkimuksia, joissa on — enemmän tai vähemmän näkyvä — kulttuurinen viitekehys (esim. Hoikkala 1993; Siurala 1994; Tervo 1993). Kiinnostusta kulttuurin ja koulun suhteen tutkimiseen osoittaa myös mm. se, että Suomen akatemia on ottanut teeman graduate school -tutkimusohjelmaan. Myös Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksella on oltu kiinnostuneita kulttuurisen modernisoitumisen vaikutuksista kouluun (Aittola & Sironen 1992b; Aittola, Jokinen & Laine 1991a, 1994 ja 1995), mistä on osoituksena myös aiheeseen liittyvän gradu-ryhmän perustaminen. Lisäksi esimerkiksi Koulutuksen tutkimuslaitoksella on käynnissä kaksi laajaa tutkimusohjelmaa, jotka liittyvät aihepiiriin: Kulttuuri ja oppiminen -tutkimusohjelma sekä Yksilöllistyminen ja koulutus -tutkimusohjelma.

Sukupolvet muodostavat tutkimuksen toisen viitekehyksen ja näkökulman. Kulttuurisen modernisoitumisen tulkitaan vaikuttaneen eri sukupolviin eri tavalla (Ziehe 1991a; Fornäs 1990b). Kukin sukupolvi kantaa erilaista elämän- ja kouluhistoriallista

kokemusperustaa ja on kohdannut kulttuurisen modernisoitumisen eri ikäisenä. Niinpä vanhempien sukupolvien nuoruudessaan omaksumat perinteiset sosialisatiomallit toimivat puskurina heidän kohdatessaan kulttuurisen modernisoitumisen aallot. Modernisoitumiselle erityisen alttiina puolestaan nähdään nuoret, jotka ovat koko elämänsä eläneet viimeisimpien modernisoitumisaaltojen aikana. (Ziehe 1991a, 42-53; Fornäs 1990b, 153-154). Tutkimuksen keskeinen kysymys tässä suhteessa on, onko kulttuurinen modernisoituminen vaikuttanut eri tavalla eri sukupolvien käsityksiin koulusta?

Suomalainen kulttuurin ja koulutuksen suhdetta koskeva sukupolvitutkimus on ollut vähäistä. Eräänlainen pioneerityö on Heiskasen ja Mitchellin 1980-luvun puolivälissä ilmestynyt nuorisokulttuurien kehitystä koskeva tutkimus. Siinä koulutuksen osuus kuitenkin on vähäinen. Roosin pääasiassa 1980-luvulla tekemät tutkimukset koskivat ajan hengen mukaisesti elämäntapaa — koulutuksen osuus niissäkään ei ole kovin vahva. Ainoa varsinaisesti koulutusta koskeva sukupolvitutkimus on Antikaisen johdolla käynnissä oleva koulutuksen merkitystä koskeva tutkimus. Monissa koulutustutkimuksissa aineistoja on tarkasteltu ikäluokittain, mutta ne eivät täytä sukupolvitutkimuksen edellytyksiä.

Tutkimukselliset referenssit. Modernisoitumista koskevassa tarkastelussa nojaututaan lähinnä ruotsalaisen media- ja nuorisokulttuureja tutkineen dosentti Johan Fornäsän ja saksalaisen kasvatustieteen professori Thomas Ziehen ajatuksiin. Fornäs jäsentää ansiokkaasti modernin osa-alueita ja samalla osoittaa kuinka laajasta alueesta modernissa on kysymys. Samalla hän tarjoaa erilaisia näkökulmia tutkimukselle. Fornäs käyttää kulttuurista modernisoitumista koskevassa tarkastelussaan pitkälti Ziehen käsitteitä ja tällä tavoin liittää näiden kahden tutkijan ajatukset toisiinsa. Ziehen tuotannossa on tämän tutkimuksen kannalta erityisen merkittävää se, että hän tuo kulttuurisen modernisoitumisen koulun tarkasteluun. Juuri nämä kaksi asiaa, kulttuurinen modernisoituminen ja sen vaikutukset kouluun, nostavat Ziehen tässä tutkimuksessa etuoikeutetuksi modernisoitumisteoreetikoksi esimerkiksi Habermasiin, Beckiin ja Giddensiin nähden.

Kulttuurisesta modernisoitumisesta käyty keskustelu on pitkälti ollut teoreettista; esimerkiksi Ziehellä ja Fornäsillä ei pohdintojensa taustalla ole juurikaan empiiristä aineistoa tai tutkimusta (ks. Ziehe 1992a, 169). Myös Alapuro (1990, 199) sanoo modernisoitumiskestelussa olevan kysymys pikemminkin julkisuudesta kuin tutkimuksen suuntautumisesta. Tässä mielessä voidaan puhua yhtä hyvin modernisoitumishypoteesista. Ei myöskään voida suoraan sanoa, että se kulttuurinen modernisoituminen, joka on tapahtunut esimerkiksi Ziehen Saksassa olisi samalla tavalla meillä käsillä tänään. Tutkimuksen yksi tarkoitus onkin selvittää, miten Ziehen, Fornäsän, ym. tutkijoiden teesit kulttuurisesta modernisoitumisen vaikutuksista kouluun pitävät suomalaisessa empiriassa paikkansa. Tässäkin mielessä teoria kulkee em. moton mukaisesti empirian edellä.

Tutkimuksen sisältö ja raportin rakenne. Luvut kaksi (2) ja kolme (3) muodostavat tutkimuksen teoreettisen osan. Luvussa kaksi analysoidaan kulttuurista modernisoitumista sekä sen heijastumista ihmisen arkielämään ja kouluun. Kolmas luku käsittelee sukupolvia. Siinä esitellään keskeiset käsitteet ja sukupolvitutkimuksen edellytykset sekä analysoidaan suomalaisia sukupolvia jakulttuurisen modernisoitumisen vaikutuksia niihin. Molempien lukujen lopussa tehdään joitain tutkimuksen empii-

ristä osaa koskevia johtopäätöksiä.

Luvussa neljä (4) kerrotaan tutkimuksen empiirisen osan suunnittelusta ja toteutuksesta. Luvussa viisi (5) tehdään empiirisen osan perusanalyysit. Aihepiiriin laajuuden vuoksi rajaudutaan viiteen tärkeään teemaan: koulun tehtävät, koulutieto, iltalukion organisaatio, opettaminen-oppiminen ja opettajat. Kustakin teemasta on viidennessä luvussa oma alalukunsa. Tutkimukselle on valittu tässä kohdin hieman tavallisesta (ks. esim. Hirsjärvi, Liikanen, Remes & Sajavaara 1992, 61-66) poikkeava esitystapa. Teemoissa nimittäin jatketaan luvussa 2 aloitettua teoreettista tarkastelua ja yhdistetään se aineiston analyysiin. Tämä antaa paremman mahdollisuuden tarkastella kutakin teemaa koskevan teorian ja tulosten liittymistä toisiinsa. Kukin teema muodostaa tavallaan oman pienoistutkimuksensa.

Kuudennessa (6) luvussa suhteutetaan teemoittaiset tulokset kunkin ikäryhmän elämän- ja koulutushistorialliseen taustaan. Tämän perusteella muodostetaan tutkimuksen sukupolvet.

Seitsemännen (7) luvun diskussiossa vedetään yhteen ja arvioidaan sekä sukupolvia että kulttuurista modernisoitumista koskevia tuloksia sekä niiden edellytyksiä. Lisäksi tehdään joitain yleisiä havaintoja kulttuurista modernisoitumista koskevista teorioista.

2. KULTTUURINEN MODERNISOITUMINEN

2.1. Kulttuurinen modernisoituminen osana modernin dimensioita

Sosiologista ilmapiiriä Suomessa leimasi viime vuosikymmenen vaihteessa enemmän kuin mikään muu keskustelu myöhäismodernista ja siihen väljästi liittyvä kulttuuritutkimus (Alapuro 1990, 199). Kasvatustieteeseen tämä keskustelu ei joitain poikkeuksia (Aittola ym. 1991a, 1994 ja 1995; Aittola & Sironen 1992b; Anttonen 1992 ja 1993; Hoikkala 1993; Siurala 1994) lukuunottamatta ole tarttunut. Seuraavassa luodaan ensin lyhyt katsaus tämän tutkimuksen kannalta olennaisimpaan modernisoitumiskeskusteluun. Tämän jälkeen tarkastellaan kuvion 2 pohjalta, miten kulttuurinen modernisoituminen sijoittuu modernisoitumiskeskusteluun.

Käytyä modernisoitumiskeskustelua voidaan yksinkertaistaen havainnollistaa ulottuvuudella (kuvio 1). Sen toisessa päässä on modernin yhteiskunnan kehitysoptimismi ja kulttuurinen yhteisymmärrys, joiden nähdään jatkuvan ongelmitta. Toisena ääripäänä ovat erilaiset postmodernistiset¹ näkemykset. Niiden mukaan modernin yhteiskunnan merkit ovat kadonneet ja sen kulttuuri erilaistunut: "moderni projekti" on loppunut ja on tultu uuteen postmoderniin tilaan. Tämä tila voidaan Wallgrenin (1989) mukaan tulkita kokemukselliseksi katkokseksi sekä suhteessa menneeseen että tulevaisuuteen. Näiden ääripäiden väliin sijoittuvat erilaiset näkemykset siitä, että modernisoitumisprosessi on parhaillaan käynnissä ja "modernin projekti" kriisiytymässä (esim. Kade 1989, 794; Aittola & Pirttilä 1989, 109-120; Wallgren 1989, 47-52; Alapuro 1990, 200-201; Fornäs 1990a, 20-22 ja 1990b, 153-154 ja 167). Mikäli halutaan erityisesti korostaa modernisoitumisprosessin tuottamaa tilaa tai aikakautta, voidaan puhua myöhäismodernista. Ulottuvuutta voidaan myös kuvata siten, että modernia kuvastaa optimismi, postmodernia pessimismi ja modernisoitumista (myöhäismodernia) ambivalenssi (Aro 1993, 94). Näiden lisäksi on vielä antimoderni suuntaus, joka merkitsisi paluuta takaisin modernia edeltäneeseen esimoderniin (esim. Anttonen 1993, 117). Kyse on kaikkiaan pitkälti siitä millaisena yhteiskunnallinen tai kulttuurinen tilanne nähdään ja millaista kritiikkiä tilannetta kohtaan esitetään.

Keskustelu postmodernista on pitkälti lähtöisin ranskalaisesta sosiologisesta ja filosofisesta traditiosta. Se liittyy väljästi poststrukturalistiseen linjaan, joka lähtee merkin

1 Postmoderni käsitetään yhteiskuntaan liittyvässä keskustelussa kiihtyvän muutoksen aiheuttamana totaalisenä katkokseksi historian kulussa, "historian päättymisenä" (esim. Wallgren 1989, 47-52; Jameson 1986, 227-279; Alapuro 1990, 200). Tällöin se on kyvytön näkemään moderniin liittyviä positiivisia puolia, esimerkiksi perinteistä vapautumisen mukanaan tuomia uusia mahdollisuuksia. Fornäs ja Ziehe korostavatkin modernisoitumisen ambivalenttia luonnetta: siihen sisältyy sekä negatiivisia että positiivisia tuntemuksia ja ilmaisuja. Esimerkiksi Fornäs kärjistää, että teoria, joka ei pysty käsitteellistämään tätä ambivalenssia, kaksinaisuutta, on avuttomasti vanhanaikainen (Fornäs 1990a, 12-13).

	Habermas	
	Beck	
Parsons	Giddens	Baudrillard
Durkheim	Fornäs	Lyotard
Merton	Ziehe	Bauman
Masuda	Noro	Focault
Toffler	Hoikkala	Jameson
MODERNI	MYÖHÄISMODERNI	POSTMODERNI
Optimismi	Ambivalenssi	Pessimismi
	"Keskeneräinen moderni" (Habermas)	
	"Myöhäismoderni" (Fornäs)	
	"Radikaloitunut moderni" (Giddens)	
	"Toinen moderni" (Beck)	
	"Refleksiivinen moderni" (Beck, Giddens)	

Kuvio 1. Moderni, myöhäismoderni ja postmoderni

käsitteestä. Modernisoitumiskeskustelun lähtökohdat ovat pitkälti saksalaisessa sosiologisessa traditiossa. Se puolestaan korostaa yhteisöllisyyden murenemistä. (Esim. Alapuro 1990, 200-201.)

Tämä tutkimus liikkuu otsikkonsa mukaisesti pääasiassa modernisoitumisteesin alueella eli siis saksalaisessa traditiossa. Seuraavassa luodaan lyhyt **katsaus** tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpään **teoriahistoriaan**.

Modernisoitumisen perusta on rationalisaatioissa (esim. Fornäs 1990a, 15-16; tarkemmin luku 2.2). Tätä kautta modernisoitumiskeskustelun juuret ovat aina Weberissä asti. Vaikka Weber näki rationalisaation johtavan ihmisen toimintavapauden ja elämän mielekkyyden katoamiseen, hän kuitenkin korosti rationalisaation edistyksellisiä saavutuksia (esim. Anttonen 1992, 318-321; Löfgren & Molander 1986, 19).

Frankfurtin koulun "kriittisen teorian" edustajat muodostivat 30-40-luvulta lähtien seuraavan askeleen kohti nykyistä, tälle tutkimukselle olennaista modernisoitumiskeskustelua (kriittisestä teoriasta ks. esim. Aittola & Pirttilä 1989, 53-56; Aittola & Sironen 1992a, 117-137; Anttonen 1992; Aittola ym. 1991b, 247-249). Koulukunnan edustajista Adornolle ja Horkheimerille rationalisaatio ja modernisaatio merkitsi tuolloin Anttonen (1992) mukaan järjen katoamista maailmasta. Myöhemmin 1970-luvulla Adorno ja Horkheimer kuvasivat rationalisaation johtaneen siihen, että ihmisten luomat edistykselliset mekanismit ovat alkaneet hallita ja rajoittaa ihmisyksilöiden toimintavapautta. Instituutiot ovat alkaneet elää omaa elämäänsä. Marcuse kuvaa tätä yhteiskunnan yksilotteistumisena. (Anttonen 1992, 318-321.) Nämä teoreetikot suhtautuvat "modernin projektiin" niin pessimistisesti (esim. Fornäs 1992, 8), että heidät voitaisiin sijoittaa lähemmäs ulottuvuuden postmodernia päätä. On kuitenkin syytä huomata, että kriittinen teoria ja postmodernismi eivät ole sama asia. Kriittisellä teorialla esimerkiksi on paljon pitemmät perinteet kuin postmodernismilla.

Frankfurtin koulukuntaa edustaa myös Jürgen Habermas. Habermas on modernisointusteoreetikoista ensimmäisiä, jolle on ominaista suhtautuminen moderniin ambivalentisti², sekä myönteiseltä että kielteiseltä kannalta (Habermas esim. 1986a, 199-204; ks. myös Aittola ym. 1991b, 249; Anttonen 1992, 322 ja 1993, 118-119). Habermasille modernisoituminen ei Anttonen (1992 ja 1993) mukaan merkitse yksinomaan elämän mielekkyyden ja vapauden katoamista. Moderni avaa myös mahdollisuuksia edistyksellisille oppimisprosesseille ja demokraattisille ratkaisumahdollisuuksille. Samalla Habermas antaa myös mahdollisuuden kasvatukselle, kun taas Adornon, Horkheimerin ja Marcusen analyysit pitkälti kyseenalaistavat kasvatuksen mahdollisuuden. (Anttonen 1992, 322-325 ja 1993, 119-120.)

Ziehen ajattelun juuret voidaan jäljittää (ks. esim. Aittola ym. 1991b) toisaalta juuri Frankfurtin koulukuntaan ja toisaalta Hannoverin koulukuntaan. Frankfurtin koulukunnan työn yksi keskeinen alue oli kulttuuriteollisuuden analysointi. Ziehe ei kuitenkaan ole omaksunut koulukunnan kulttuuripessimististä suhtautumistapaa, vaan etsii kulttuurikehityksestä myös positiivisia mahdollisuuksia. Eniten Ziehen sanotaan oppineen juuri Habermasilta. Yhteistä Ziehelle ja Habermasille on yhtäältä useiden erilaisten teoriatraditioiden hyödyntäminen kokonaisvaltaisessa myöhäiskapitalismin analysoinnissa. Toisaalta Ziehe on omaksunut juuri Habermasilta **tavan suhtautua moderniin ambivalentisti**, sekä sen myönteiseltä että kielteiseltä kannalta. (Aittola ym. 1991b, 247-249; myös Fornäs 1992, 7-8.)

Hannoverin koulukunnan keskeinen kiinnostuksen kohde on Aittolan ym. (1991b, 249-250) mukaan subjektiviteetin muotoutuminen kapitalismissa. Yhtenä osana tätä tarkastelua on koulun rooli sosialisatiossa ja aikuisten oppimisprosessien kehittäminen. Koulukunnassa on Ziehelle ollut kaksi tärkeää innoittajaa: Oskar Negt ja Alexander Kluge. Näiltä Ziehe on omaksunut **tavan ajatella epätavanomaisesti**, yllättäviä yhteyksiä ja katkoksia myötäillen. Vaikutteet näkyvät yleisenä sosialisatioteoreettisena lähestymistapana ja pedagogisina teeseinä, joissa Negtin "**kokemuksellisen oppimisen**" käsite elää mukana. (Aittola ym. 1991b, 249-250; ks. myös Broady 1986a, 229-235.)

Ziehen ajattelulla on myös yhtymäkohtia kahteen tämän hetken ehkä näkyvimpään modernisointusteoreetikoon Ulrich Beckiin ja Anthony Giddensiin. Yhtymäkohdat näkyvät ennenkaikkea käsityksinä yhteisöllisyyden murenemisessä ja siitä seuraavassa yksilöllistymisessä ja refleksiivisyydessä (Beck 1986, 113-248; 1994, 191-200; Beck, Giddens & Lash 1995; Giddens 1990; Ziehe 1991c, 1992a, 1986b, 1989, 1987). Beck ja Giddens myös suhtautuvat Habermasin ja Ziehen tavoin ambivalentisti moderniin. Kuitenkin Beckin ja Giddensin näkökulma on pääasiassa yhteiskunnallinen ja institutionaalinen eikä kulttuurinen. Beck (esim. 1986, 25-112) päätyy analyysissään riskiyhteiskuntaan — modernisoituminen johtaa elämää uhkaavien moniulotteisten riskien kasvuun. Giddens puolestaan on tunnettu erityisesti koko yhteiskuntaa koskevasta rakenteistumisen teoriastaan (esim. Giddens 1984). Moder-

2 Fornäsin (1990a, 12-13; ks. myös 1990b, 153) mukaan ambivalenttius tarkoittaa tunteiden kaksinaisuutta. Moderni sisältää sekä mahdollisuuden uhkaan että arvokkaaseen inhimilliseen elämään.

nisoituminen näkyy Beckille ja Giddensille yksilöllistymisenä, jossa yksilö on kasvotusten suurten koneistojen kanssa ilman kulttuurisia ja sosiaalisia välikäsiä (Noro 1989c, 3). Vaikka kulttuuri on heillä läsnä, he eivät vie sen analyysiä niin pitkälle kuin Ziehe tai Fornäs.

Suomalainen modernisoitumiskeskustelu pikemminkin analysoi ulkomaisia teoreetikkoja kuin luo omaa teoriaa. Keskusteluun osallistuneista henkilöistä saa jonkinlaisen käsityksen edellä käytetyistä lähdeviitteistä. Erityisen huomion ansaitsevat Noron (esim. 1991) Simmel-tulkinnat, jotka etenkin ihmisen vapautumisen ja yksilöllistymisen osalta liittyvät selvästi keskeisiin modernisoitumisteeseihin.

Edellä on hyvin pelkistään sijoitettu joitain keskeisiä modernisoitumisteoreetikkoja ulottuvuudelle. Sen keskivaiheille kuuluvat tutkimuksen pääreferenssit Ziehe ja Fornäs sekä Habermas, Beck ja Giddens. Sijoittelun lähtökohtana on pääasiassa tapa nähdä modernisoituminen historiallisena prosessina, yhteisöllisyyden murenemisen teesi sekä tapa suhtautua moderniin ambivalentisti. Näidenkin teoreetikkojen kesken käsitykset ja näkökulmat vaihtelevat huomattavasti. Tästä saa hyvän kuvan kun tarkastelee käsitteitä ja termejä, joita kyseiset henkilöt käyttävät nykytilannetta kuvaamaan: "keskeneräinen moderni" (Habermas 1986b, 95-113), "myöhäismoderni" (Fornäs esim. 1990a, 20-26), "radikalisoitunut moderni" (Giddens 1990, 150), "toinen moderni" (Beck 1986 ja 1991, 19-21; myös Kotkavirta & Sironen 1986) tai "refleksiivinen moderni" (Beck 1986, 249-374 ja 1991, 9-10 ja 19-21; Beck, Giddens ja Lash 1995).

Moderni—postmoderni-ulottuvuus ei kuitenkaan riitä — kulttuurisen modernisoitumisen erittelemiseksi tarvitaan huomattavasti tarkempaa kehystä. Hahmottelemalla kehyksen dimensiot voidaan ehkä myös vähentää modernisoitumiskeskustelun epäselvyyttä.

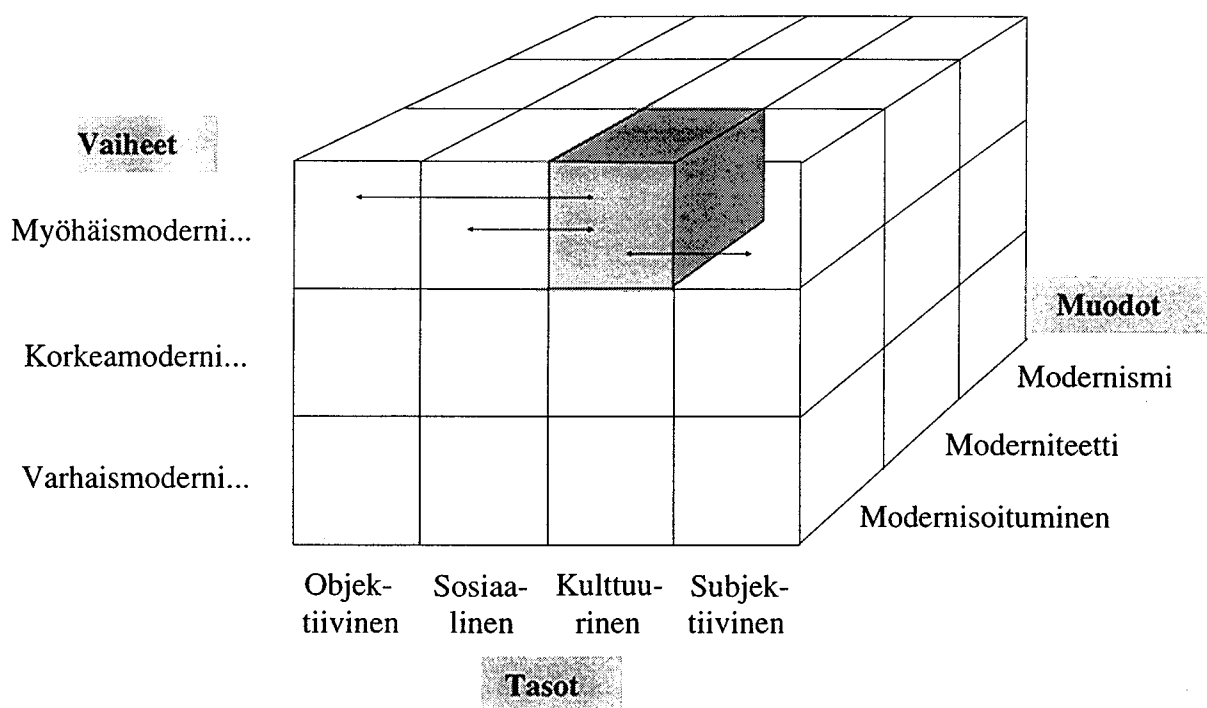
Kuviossa 2 on pyritty visualisoimaan Fornäsin (1990a, 20-53) esittämät modernin kolme dimensiota sekä kulttuurisen modernisoitumisen alue osana näitä dimensioita. Kuvio ei ehkä tee täyttä oikeutta Fornäsin ajatuksille, mutta se toivottavasti selventää kuvion jälkeistä tekstiä.

Seuraavassa tarkastellaan hieman tarkemmin kunkin dimension sisältöä ja erityisesti sitä, mitä kulttuurinen modernisoituminen osana mallia tarkoittaa. Tarkastelussa käytetään termiä moderni yleisnimityksenä silloin, kun ei ole tarpeen erotella eri muotoja (modernisoituminen, moderniteetti, modernismi).

Vaiheet

Tavallisimmin modernisoitumiskeskustelu liitetään keskusteluun modernisoitumisen ajallisista, horisontaalisista vaiheista (Fornäs 1990a, 20-26). Nykyisyydestä on Aron (1993) mukaan etsitty menneisyydestä erottavia kontrasteja ja avainrakteita aina Durkheimin, Marxin ja Weberin teorioista alkaen. Tällaisia kontrasteja ovat esimerkiksi klassiset Tönniesin Gemeinschaft — Gesellschaft ja Durkheimin mekaaninen solidaarisuus — orgaaninen solidaarisuus. (Aro 1993, 88-89.)

Fornäsin (1990a) 3-vaiheinen erottelu pohjautuu ajatukseen, että sosiokulttuurisen tason muutosvaiheiden kuvaamiseen voidaan käyttää analogisia termejä taloudellisen yhteiskuntamuodon kehitysvaiheiden kanssa. Niinpä Fornäs jakaa modernin kapita-



*Kuvio 2. Kulttuurinen modernisoituminen osana modernin kolmea dimensiota³
(kuvion pohjana Fornäs 1990a, 20-53)*

lismin kehityksen mukaisiin vaiheisiin: varhainen moderni (varhaiskapitalismi), korkea moderni (korkeakapitalismi) ja myöhäismoderni (myöhäiskapitalismi). Tarkkoja rajoja eri vaiheiden välille ei voida Fornäsin mielestä vetää. Hän kuitenkin mainitsee korkeamoderniteettiin siirrytyn joskus 1800-1900-lukujen vaihteessa. Myöhäismodernin hän katsoo alkaneen 1950-luvulla. (Fornäs 1990a, 20-26.) Ziehe (1991a, 19 ja 1991c) vastaavasti 1960-luvulla.

Vaiheiden tai jaksojen ohella voidaan puhua myös epookeista. Epookkikäsite korostaa Wallgrenin (1989) mukaan nykyisyyden kokemista laadullisesti poikkeavaksi menneestä. Aikakokemusta voidaan analysoida kahdella tavalla: tarkastelemalla sitä, miten menneisyys on nykyisyydessä läsnä ja toiseksi miten tulevaisuus on nykyisyydessä läsnä. (Wallgren 1989, 40-52.) Ziehellä (esim. 1992a, 137-140 ja 1989, 78-80) tämä kokemuksellisuus on voimakkaasti läsnä. Nyt väitetään siis aikakokemuksemme jälleen muuttuneen ja modernisoitumisen tulleen uuteen myöhäismoderniin⁴ vaiheeseen.

Mikä sitten tekee ajan 1950-60-luvun taitteesta tähän päivään asti niin erityiseksi? Fornäsin (1990a, 1990b) mukaan tällöin modernisoitumisprosessit alkoivat käsittää koko maapallon, koskea suuria kansanryhmiä ja tunkeutuivat useimpiin arkipäivän huokosiin. Tämä aiheutti modernisoitumisen ambivalentin luonteen mukaisesti sekä

3 Kuviossa esitettyjen kolmen dimension lisäksi Fornäs (1990a) mainitsee vielä tietehistoriallisen ja sisällöllisen dimension olemassaolosta. Hän jättää ne kuitenkin maininnan asteelle. Fornäsin mielestä ei ole syytä myöskään lyödä lukkoon muotojen, vaiheiden ja tasojen määrää tai laatua. (Fornäs 1990a, 20-31.)

uusia kriisejä että mahdollisuuksia: uusia resursseja ja elämänmahdollisuuksia, mutta samalla uusia uhkia ja vaatimuksia. Uuden vaiheen piirteitä ovat maailmanlaajuinen liikkuvuus, medioiden kehitys, työn ja vapaa-ajan tietokoneistuminen, ympäristön tuhoaminen, vaihtelevat suhteet sukupuolien ja luokkien välillä, muuttuvat normit ja kasvuedot. (Fornäs 1990a, 24 ja 1990b, 153-154.)

Muodot

Toisen ulottuvuuden kuviossa 2 muodostaa Fornäsin (1990a) erottelu muotojen (modaaliteettien) välillä. Modernisoitumisessa on kyse historiallisesta prosessista, jolla on oma rakenteellinen logiikkansa. Modernisoitumisen voidaan ajatella johtavan moderniteettiin. Moderniteetin Fornäs näkee tilana tai kehitysjaksona, jolla on vahvat modernit piirteet. Modernismit puolestaan ovat vastauksia, reaktioita tai suhtautumistapoja moderniteetin tilaan, esim. poliittiset ideologiat, sosiaaliset liikkeet. Modernisoituminen, moderniteetti ja modernismi ovat käsitteitä, jotka kuvaavat meidän aikamme prosesseja, tiloja ja liikkeitä. (Fornäs 1990a, 27-31.)

Tässä tutkimuksessa esillä olevaa modernisoituminen-termiä käytetään kirjallisuudessa rinnan modernisaatio-termin kanssa. Sanaa modernisaatio käytettiin sosiologiassa ensi kerran 1950-60-luvulla, jolloin se muotoiltiin traditionaalin vastakohdaksi (ks. esim. Eräsaari 1984, 38-39; Barger 1987, 88-89). Bargerin (1987) mukaan modernisaatio määriteltiin tuolloin "taloudellisina, poliittisina ja sosiaalipsykologisina muutoksina, jotka esiintyvät yhteiskunnassa, kun se siirtyy tradionaalisista moderneihin rakenteisiin". Termi modernisaatio kuitenkin tuli esille ensimmäisen kerran jo 30-luvulla kirjallisuuteen liittyen. (Barger 1987, 88-89.) Sen sijaan sanaa "moderni" on tietävästi käytetty jo viidennellä vuosisadalla (Habermas 1986b, 96; Wallgren 1989, 36; Löfgren & Molander 1986, 18).

Vaikka termi modernisoituminen on tullut sosiologiaan myöhään, voidaan sitä käsitteenä käyttää kuvaamaan yhtä hyvin teolliseen vallankumoukseen liittyvää modernisoitumista kuin tämän päivän prosesseja (Fornäs, Lindberg & Sernhede 1990, 11). Tästä huolimatta modernisoitumista, moderniteettia ja modernismeja ei kuitenkaan pidä Fornäsin (1990a) mukaan sekoittaa edellä kuvattuihin vaiheisiin. Modernisoitumista tapahtuu koko ajan moderniteetissa, johon myös modernismi-vastaukset ja -reaktiot sulautuvat. Modernisoituminen on siis prosessi. (Fornäs 1990a, 27-31.) Kade kuvaa tätä prosessia spiraalimuotoisena, yhä kiihtyvänä liikkeenä (Kade 1989, 794). Modernisoituminen on tutkimuksen kannalta pikemminkin perspektiivi ja näköala kuin tietty historiallinen vaihe (Eräsaari 1984, 38).

4 Fornäsin (1990a) mukaan modernin ajalliset, horisontaaliset vaiheet ovat erityisesti nousseet esille keskustelussa modernin ja postmodernin suhteesta. Hänen mukaansa on ongelma, voidaanko postmodernia yleensä sijoittaa aika-akselille. Hän sanoo moderni-postmoderni-jaksottelua kartettavan kahdesta syystä. Yhtäältä tunnetaan vastenmielisyyttä totalisoida ajattelua puhumalla postmodernista, toisaalta käytäntö on osoittanut lähes mahdottomaksi sanoa, koska moderni loppuu ja postmoderni alkaa. (Fornäs 1990a, 20-22; myös Kotkavirta & Sironen 1986, 28.) Fornäs (1989, 27) näkeekin modernin radikalisoituneen ja syventyneen, tulleen myöhäismoderniin vaiheeseen. Postmoderni-termin hän puolestaan omistaa kuvaamaan postmodernin arkkitehtuurin ja kuvataiteen tyyliä (Fornäs 1990b, 167).

Fornäs (1990a) ja Ziehe (1992a) erottelevat modernisoitumisessa kolme askelta tai vaihetta

- 1) Ensin voimakas tunne murroksesta ja menetyksestä, kun tietyt tavat ja käytännöt eivät enää ole luonnollisia ja itsestään selviä
- 2) Toisessa vaiheessa tämä vielä epämääräinen kollektiivinen huoli voi kohdata aktiivisia yrityksiä pitää kiinni menneistä malleista esimerkiksi luomalla niistä rituaalisia traditioita
- 3) Kolmannessa vaiheessa modernisoitumisesta on tullut jokapäiväinen ja myös kollektiiviset traditiot ovat kadottaneet yleisen oikeufuksensa (Fornäs 1990a, 26; Ziehe 1992a, 139-140.)

Tasot

Kolmannen ulottuvuuden kuviossa 1 muodostavat modernin **tasot**. Erottelu tasoiksi perustuu pitkään sosiologiseen traditioon. Habermas on koonnut tämän perinteen kolmeksi tasoksi:

- 1) Ulkoinen "maailma",
- 2) Jaettu "meidän maailma" ja
- 3) Sisäinen "minun maailma"

(Habermas esim. 1973, 19-20; ks. myös Ziehe 1991a, 24-25; Fornäs 1990a, 31-34; 1992, 12; Fornäs ym. 1990, 12).

Ulkoinen "maailma" muodostaa kuviossa 1 mainitun **objektiivisen tason**. Siihen kuuluvat Fornäsin (1990a) mukaan fyysis—biologinen ympäristö, taloudelliset ja poliittiset instituutiot. Modernisoituminen tällä tasolla merkitsee luonnontieteellis-tekniistä kehitystä, taloudellisten ja poliittisten systeemien (ts. markkinat ja valtio) kasvua ja rationalisointia. Erityisesti Fornäs korostaa tässä systeemiorientoituneiden instituutioiden — kuten kulttuuriteollisuus ja koulutusajattelu — esiin kasvua. Ne ovat hänen mukaansa kasvavassa määrin raamittamassa ja määrittämässä ihmisten elämää ja elämäntulkua. (Fornäs 1990a, 31-35 ja 46.)

Jaettu "meidän maailma" muodostaa intersubjektiivisen, sosiokulttuurisen tason. Ziehe (1991a, 26; 1992a, 35-36) käyttää pitkälti juuri sosiokulttuurinen-termiä, vaikka hänen analyysinsä painottuvat kulttuurin alueelle. Habermasista ja Ziehestä poiketen Fornäs (1990a) haluaa kuitenkin vielä erottaa sosiaalisen ja kulttuurisen tason. **Sosiaalinen taso** käsittää hänen mukaansa normit, ryhmät ja suhteet. Modernisoituminen johtaa yhtäältä sosiaalisella tasolla kasvavaan moninaistumiseen ja erilaistumiseen yksilöiden, ryhmien ja osakulttuurien välillä. Näillä ryhmillä on eri normit, traditiot, yhteisyyden muodot ja suhdemallit. Toisaalta modernisoitumisella on kuitenkin myös tässä suhteessa ambivalentti puolensa: kansainvälistyminen lisää fyysistä ja sosiaalista liikkuvuutta sekä viestintää eri ryhmien välillä. Tämä puolestaan luo maailmanlaajuisesti homogeenisempia elämänehtoja. (Fornäs 1990a, 35-44.)

Kulttuuriseen tasoon Fornäs (1990a) liittää kuuluvat symbolit, kielet ja tyyli. Kulttuuri käsitetään tässä Fornäsin ja Ziehen (1991a; 1984) tapaan laajassa merkityksessä. Siihen sisältyy niin yhteiskunnan aineelliset aikaansaannokset kuin ihmisten symbolit, identiteettimallit ja tulkinnat. Kulttuurin laajaan määrittämiseen kuuluu luonnollisesti myös taiteen muodot ja estetiikka. Kulttuurinen modernisoituminen merkitsee sitä, että kulttuuriset symbolit, ilmaukset ja tyyli eivät enää ole tai niitä ei koeta samalla

tavalla luonnollisina ja tradition mukaan määrättyinä. (Fornäs 1990a, 21, 37-44; Ziehe 1984, 154; 1991a, esim. 17.) Welsch (1991a, 164-177 ja 1991b, 36-54) esimerkiksi kuvaillee esteettisestä ajattelusta tulleen hallitseva tapa havainnoida ja tulkita ympäristöä.

Sosiaalista tasoa ei voida Fornäsin (1990a, 37; ks. myös Ziehe 1991a, 24-25) mukaan täysin erottaa kulttuurisesta tasosta. Sosiaalisia suhteita ja normatiivisia arvostuksia on vaikea erottaa kulttuuriseen tasoon kuuluvista symbolisesta kommunikaatiosta ja kulttuurista käsityksistä ja esityksistä. (Fornäs 1990a, 37) Hannerzin (1990) mukaan kulttuurilla on sosiaalinen ulottuvuus. Hän määrittelee kulttuurit sosiaalisiksi ilmiöiksi, jotka liittyvät tietoisuuteen ja kommunikaatioon. (Hannerz 1990, 7.) Sosiologien keskuudessa kulttuurin käsite onkin vakiintuneimmin liitetty normeihin ja arvoihin (Sulkunen 1989, 184-186). Kulttuurista tasoa on tarkasteltu lähemmin luvussa 2.2.

Sisäinen "minun maailma" muodostaa kuviossa 2 esitetyn modernisoitumisen neljännen, **subjektiivisen tason**. Se käsittelee Fornäsin (1990a) mukaan muutoksia yksilöiden tarve-, motiivi- ja identiteettirakenteissa. Suhde muihin tasoihin on tässäkin vuorovaikutteinen: Modernisoituminen muilla tasoilla vaikuttaa yksilöiden motiiveihin ja identiteetteihin; yksilöt puolestaan esim. taipumustensa kautta vaikuttavat muihin tasoihin. (Fornäs 1990a, 44.)

Fornäs (1990a) näkee tasojen olevan vuorovaikutuksessa keskenään. **Tasot** — kuten edellä muodot — **ovat lähinnä teoreettisia näkökulmia** ja selitysmalleja. Mikään tasoista ei ole etuoikeutettu, vaikka objektiivisen tason teknologinen modernisoituminen lieneekin yleisimmin käytetty näkökulma. Modernisoituminen ei välttämättä tapahdu kaikilla tasoilla yhtä aikaa, samassa tahdissa. Tällöin syntyy kuiluja eri tasojen välillä. (Fornäs 1990a, 33-34 ja 38; myös Eräsaari 1984, 38-39.) Bell kärjistääkin eri tasojen vaikutusta modernisoitumisprosessissa niin, että kulttuuri olisi ottanut aloitteen muutosprosessissa (Eräsaari 1984, 45).

2.2. Kulttuurisen modernisoitumisen perusta ja käsitteet

Edellisessä luvussa hahmotettiin kulttuurinen modernisoituminen osaksi modernin useampidimensionaalista mallia. Tässä luvussa keskitytään kulttuurisen modernisoitumisen kuvaamiseen: mihin se perustuu, mitä sillä tarkoitetaan ja millaisin käsittein sitä kuvataan. On jälleen huomattava, että tässä esitellään vain yhtä suuntausta - sitäkin lähinnä niinkuin Fornäs ja Ziehe sen näkevät. Suuntaus perustuu lähinnä rationalisoinnin vaikutuksiin yhteisöllisyyden murenemisessä ja sen kulttuurisiin seurauksiin.

Rationalisoinnin käsitteellä on sosiologisessa yhteiskunnan ja kulttuurin analyysissä pitkä traditio — onhan se liitetty jo teolliseen vallankumoukseen ja länsimaisen kapitalismin syntyyn. Erityisen keskeinen se on Weberin tuotannossa. Weberille (esim. Lee & Newby 1983) modernin teollisuusyhteiskunnan rationalisaatio merkitsi ennenkaikkea laskelmoivaa päämääräorientoitunutta toimintaa, jota pönkitti rationaalis—lailliseen auktoriteettiin perustuva virkavaltaisuus. Weber käytti tästä formaalisen rationaalisuuden nimitystä. Formaalisen rationaalisuuden kasvu merkitsi myös materiaalisen, subjektiivisen rationaalisuuden syrjäyttämistä. Tällöin Weberin mukaan syrjäytyivät myös inhimillisesti arvokkaat yhteiskunnalliset päämäärät. Rationalisoinnista muodostui tällöin yhteiskunnan tasolla uhka ihmisten vapaudelle

— näkymätön "rautahäkki" - ja kulttuurin tasolla se johti palautumattomaan mielekkyyden menetykseen (Lee & Newby 1983, 169-196; ks. myös Anttonen 1992, 318 ja 322).

Myös Habermas (1981a; 1986a, 199-234; 1986b, 101-102; ks. myös Bertilsson 1987, 60-102; Fornäs 1990a, 15-16) erottaa Weberin tavoin kaksi rationalisoitumisen muotoa: systeemimaailman rationalisoinnin (saks. gesellschaftliche Rationalisierung) ja elämismailman rationalisoinnin (saks. Handlungsrationalität). Habermasin systeemi-
maailman rationalisointi muistuttaa pitkälti Weberin formaalista rationaalisuutta ja Habermasin elämismailman rationalisointi osin Weberin materialistista, subjektii-
vistä rationaalisuutta. Weberin rationalisointianalyysit ovatkin olleetkin yksi Habermasin inspiraation lähde (Habermas esim. 1981a, 225-366; Fornäs 1993, 26-27). Habermasin systeemimaailman ja elämismailman erittelyt ovat puolestaan vaikuttaneet mm. Fornäsin, Ziehen ja Giddensin ajatteluun (Fornäs 1993, 26-27 ja 34; myös Aittola ym. 1991b, 249).

Systeemimaailman rationalisointi koskee Habermasin (esim. 1981a; 1986a; myös Fornäs 1990a) mukaan markkinoita ja valtiota säätelykeinoinaan raha ja valta. Rationalisointi johtaa systeemien ja järjestelmien erilaistumiseen ja yhä selvempiin rajoihin systeemien välille. Systeemien rationalisointia ohjaa tulosorientoitunut tavoiterationaliteetti. (Habermas 1981a; 1986a, 199-234; Fornäs 1990a, 15-16.) Systeemimaailman rationalisointi liittyy kuvion 2 objektiiviseen tasoon.

Elämismailman⁵ rationalisoinnilla Habermas (esim. 1981a; 1986a) tarkoittaa ihmisten elämishorisonttien rationalisointia. Tämän kommunikatiivisen rationalisoinnin välineinä ovat kieli, symbolit ja merkitykset. Elämismailmojen rationalisointia ohjaa tulosorientoituneen tavoiterationaliteetin sijasta ymmärrysorientoitunut toimintatyyppi. (Habermas 1981a; 1986a, 199-234; Fornäs 1990a, 15-16; 1990b, 156-157; Bertilsson 1987, 97-99.) Elämismailman rationalisointi liittyy rationalisointivälineidensä puolesta pitkälti kuvion 2 kulttuuriseen tasoon. Kuitenkin elämismailmalla on Habermasin (1986a, 204-213) mukaan kulttuurinen, yhteiskunnallinen ja henkilökohtainen puolensa.

Perusongelmaksi erityisesti viime vuosikymmeninä on tullut se, että systeemimaailman rationalisointi pyrkii tunkeutumaan myös elämismailman alueelle, **kolonisoidaan** sitä. Tällöin elämismailman oma, kommunikatiivinen rationaliteetti ei voi täysin toteutua. (Habermas 1981b, esim. 522; 1986a, 199-234; 1986b, 101-102; Fornäs 1990a, 15-16; 1990b, 156-157; myös Bertilsson 1987, 91-99.) Beck (1991) kuvaa systeemin irrottavan teollisuusyhteiskunnista elämismailmallisen, kokemuksellisen yhteisyyden. Moderni yhteiskunta jakaantuu instituutioissa kelpaavaan omakuvaan, josta moninaistuva elämismailma etäännyy yhä kauemmaksi. (Beck 1991, 10-11.) Systeemimaailman organisaatiot alkavat elää omaa elämäänsä. Samankaltaisia ajatuksia systeemimaailman ylivallasta ja sen vaikutuksista ovat esittäneet lukuisat

5 Elämismailman käsite tulee Husserlin fenomenologiasta, jonka juuret ovat Kantin ja Hegelin traditiossa. Myöhemmin käsitettä on kehittänyt Husserlin oppilas Alfred Schutz. (Bertilsson 1987, 62 ja 77.) Elämismailma (saksaksi Lebenswelt) merkitsee merkitysten kokonaisuutta, johon kukin on syntynyt ja joka tavallaan on ennalta annettu ja läheinen. Elämismailma on historiallinen ja kulttuurinen perspektiivi, jonka koemme sisäisesti - "luonnollinen asenne". Se on tärkeä pohja identiteetille ja varmuuden tunteelle. (Ziehe 1991b, 41; Bertilsson 1987, 62.)

muutkin tutkijat (esim. Marcuse 1969, Foucault 1980) Luhmann on kuvannut kolonisoitumisen aiheuttamaa ambivalenttia tunnetta tavalla, johon moni tänä päivänä voi yhtyä: "Kaikki voi olla toisin, mutta minä tuskin voin muuttaa mitään" (Ziehe 1987, 288).

Modernisoitumisen perusta on siis systeemi- ja elämismaailman rationalisoinnissa. Se koskee yhtä hyvin mentaliteetteja, ajatusmuotoja ja toimintamalleja kuin institutionaalisia rakenteita (Fornäs 1990a, 15-16). Millaisiin välittömiin **kulttuurisiin seurauksiin** edellä kuvattu rationalisointi ja kolonisointi sitten johtaa?

Habermasin (esim. 1981b, 1986a) mukaan häiriöt elämismaailman rationalisoinnissa johtavat vaurioihin elämismaailman kulttuurisella, yhteiskunnallisella ja henkilökohtaisella tasolla. Kulttuurisella tasolla se johtaa seuraaviin kriiseihin: (1) merkityksen katoamiseen kulttuurisessa uusintamisessa, (2) kollektiivisen identiteetin purkautumiseen sosiaalisessa integraatiossa ja (3) tradition katkeamiseen sosialisaatiossa. (Habermas esim. 1981b, 215-216 ja 1986a, 204-213.) Tässä ja seuraavissa osaluvuissa tullaan huomaamaan, miten kaikki kolme Habermasin patologiaa saa tukea myös Ziehen analyysistä — Ziehe päätty pitkästi samoihin lopputuloksiin.

Ziehe käyttää rationalisoitumisen ja kolonisoimisen rinnalla termiä **yhteiskunnallistuminen** (saks. Die Vergesellschaftung). Yhteiskunnallistuminen merkitsee Ziehelle (1991a) yhteiskunnan sisäisen tilan kolonisoimista, joka ulottuu aina subjekteihin asti. Tällä hän tarkoittaa muutosta elämänalueilla, jotka viime vuosikymmeniin asti ovat muodoiltaan olleet lähestulkoon esi- tai ei-kapitalistisia. Yhteiskunnallistuminen ei koske vain näkyvää todellisuutta, vaan vaikuttaa tulkintojen ja symbolien yhteiskunnalliseen tarjontaan ja ihmisten psyykkiseen todellisuuteen. (Ziehe 1991a, 16-33.)

Yhteiskunnallistuminen vaikuttaa Ziehen (1991a, 16) mukaan kahden **kulttuurisessa todellisuudessamme vaikuttavan**, toisiinsa kietoutuneen **kehitystendenssin** kautta:

- 1) Eri elämänalueiden teknokratisoituminen
- 2) Perinteiden mureneminen eli eroosioituminen

Ziehe (1991a) näkee näiden tendenssien vaikuttavan syvälle kulttuuriseen todellisuuteemme, osittain tuhoamalla sitä, osittain muokkaamalla ja mullistamalla sitä. Nämä käsitteet on tässä tutkimuksessa nähty rationalisoitumisen tai yhteiskunnallistumisen kulttuurisina seurauksina. (Ziehe 1991a, 16.)

Elämänalueiden teknokratisoituminen liittyy välittömästi systeemimaailman rationalisointiin ja systeemimaailman rationalisoinnin tunkeutumiseen elämismaailman alueelle. Se tarkoittaa Ziehen (1991a) mukaan muutosta yhä useammilla elämänalueilla: työpaikoilla, asumis- ja lähiympäristöissä, kasvatustutkimuksissa, viestintätavoissa ja joukkotiedotusvälineissä. Se merkitsee Ziehelle tarkoitushakuisten ja keskitettyjen organisaatorakenteiden vahvistumista ja funktionaalisen työnajaon lisääntymistä. Tämä ilmenee erottavien seinien muodostumisena eri elämänalueiden välille. (Ziehe 1991a, 16; myös Aittola ym. 1995, 121-123.) Aron (1990, 49) mukaan elämänalueiden teknokratisoituminen merkitsee yhä useampien elämänalueiden sitoutumista yhteiskunnallisiin suhteisiin ja -instituutioihin. Tämä voi merkitä samanaikaisesti elämisaalueiden ja koko kulttuurin yhtenäistymistä systeemimaail-

man lakien mukaisesti kuin elämänalueiden ja kulttuurin eriytymistä ja paloittumista funktionaalisen tehtäväjaon seurauksena (Aittola ym. 1991b, 252-253). Tällöin persoonalliset riippuvuussuhteet korvautuvat persoonattomilla ja sopimuksen kaltaisilla riippuvuuksilla (Aro 1990, 49). Georg Lucács kuvaa tätä vastaavasti ihmisten välisten suhteiden esineellistymisenä ja esittää tätä koskevan reifikaatioteesinsä (ks. Anttonen 1992, 320; ks. myös Berger & Luckmann 1995, 103-107).

Elämänalueiden teknokratisoituminen vahvistaa Ziehen (1991a; 1992a) mukaan myös **perinteiden murenemisen** tendenssiä eli eroosioitumista. Tämä prosessi ei ole niin silmiinpistävä kuin elämänalueiden teknokratisoituminen, pikemminkin kyse on lähes huomaamattomista häiriöistä perinteisessä kulttuurissa. Perinteiden murenemisellä tarkoitetaan merkittävien kehityslinjojen, kuten uskonto, sukupuolimoraali ja seksuaalikäyttäytyminen muuttumista, sukupolviviroolien purkautumista ja sukupuoliroolien problematisoitumista, muuttunutta suhtautumista auktoriteettihenkilöihin, perinteisen työetiikan höltymistä (Ziehe 1991a, 16-17; 1992a, 35-38; ks. myös Aittola ym. 1994, 472-474 ja Fornäs, Lindberg & Sernhede 1984, 13.) Ziehen (1991a) mukaan perinteiden murtuminen vaikuttaa myös siihen tapaan, millä ihmiset ymmärtävät ja tulkitsevat itseään. Elämän yhteys ja symbolinen todellisuus muuttuvat ja samalla muuttuu myös ihmisten sosialisatioperusta. Yksilötasolla ihmisten kokemuksellinen elämänhistoriallinen jatkuvuus on Ziehen mukaan nyt ensi kertaa uhattuna. Aiemmin ihmiset ovat pystyneet jäsentämään toimintaansa ja antamaan sille merkityksiä esiteollisten toimintapojen pohjalta. (Ziehe 1991a, 16-22; myös Aittola ym. 1995, 122.)

On huomattava, että perinteiden murtumisen asteesta ja vaikutuksista on hyvin erilaisia käsityksiä. Eroja on paitsi modernistien, modernisoitumisteoreetikkojen ja postmodernistien välillä myös näiden ryhmien sisällä. Esimerkiksi Giddensille ja Beckille yksilöt näyttävät olevan suhteellisen yksin vastatusten systeemimaailman koneistojen kanssa, kun taas esimerkiksi Noro (1989a, 247-248; 1989c, 2-5; 1991, 229-247) korostaa perinteisten siteiden tilalle tulleen uudenlaisia posttraditionaalisia yhteisöjä, jotka perustuvat esimerkiksi kulutukseen ja elämäntapaan.

Elämänalueiden teknokratisoitumisessa ja perinteiden murtumisessa on ennenkaikkea kyse siitä, että systeemimaailma eli Fornäsin (ks. kuvio 2) objektiivinen taso on kulkenut modernisoitumisessa muiden tasojen edellä. Se on alkanut nyt Ziehen (1991a) mukaan murentaa tai kolonisoida myös muiden omalla dynamiikallaan muuttuvien tasojen perustaa. Siihen, miksi juuri nyt tai vasta nyt Ziehe vastaa, että perinteiden murtumista on **jarruttanut kaksi puskuria**:

- a) yhtäältä esiteolliset toiminta- ja tulkintamallit ovat tähän asti olleet päteviä sosiaalisen elämän alueilla — ts. modernisoituneen tuotantoelämän ulkopuolella ja
- b) toisaalta omaan lapsuuteen liittyvä elämänhistoriallinen muistiperusta ja sosialisatiomalli. Sen mukana jokapäiväisten elämän sääntöjen, merkitysten tulkinnan, identiteettimallien ja sosialisatiokäytäntöjen pysyvyys on ollut taattu.

Ziehen mukaan viime vuosikymmeninä on kuitenkin saavutettu sellainen yhteiskunnallistumisen aste, että se kykenee imemään itseensä ja läpäisemään nämä molemmat puskurit. (Ziehe 1991a, 16-33.)

Elämänalueiden teknokratisoitumisella ja perinteiden murenemisellä on lukuisia dra-

maattisiakin kulttuurisia seurauksia. Ziehe on koostanut ja muokannut ne viideksi kulttuuriseen modernisoitumiseen kuuluvaksi käsitteeksi:

- 1) Kulttuurinen vapautuminen
- 2) Kulttuurinen pakkoluovutus
- 3) Yksilöllistyminen
- 4) Muovailtavuus
- 5) Refleksiivisyys

Nämä käsitteet erottavat kulttuurisen tason sosiaalisesta tasosta (Fornäs 1990a; ks. myös kuvio 2). Yksittäiset käsitteet saattavat esiintyä myös muissa yhteyksissä. Modernisoitumiskeskusteluun ne liittyvät, kun puhutaan systeemi- ja elämissaailmojen rationalisoinnista. Vapautuminen ja pakkoluovutus ovat käsitteitä, jotka kuuluvat myös sosiaaliseen tasoon (sosiaalinen pakkoluovutus ja sosiaalinen vapautuminen) ja subjektiiviseen tasoon (psykkinen pakkoluovutus ja psykkinen vapautuminen). Kulttuurisesta vapautumisesta ja pakkoluovutuksesta voidaan puhua silloin, kun käsitellään kulttuurisia tyylejä, symboleja ja kieltä — muutoksia niissä ja niiden kokemisessa. (Fornäs 1990a, 41-46.)

(1) Kulttuurinen vapautuminen (saks. kulturelle Freisetzung) liittyy välittömästi Ziehen perinteiden murtumisen tendenssiin. Kulttuurinen vapautuminen on Ziehen (1991a, 1992a, 1981, 1984) mukaan analoginen Marxin maaseutuväestön vapauttamisprosessin kanssa. Erona on kuitenkin se, että kun Marxilla vapautuminen oli sosioekonomista, koskee se nyt kulttuurista perinnettä. Perinteiden murtuminen antaa Ziehen mukaan ihmisille mahdollisuuden tulkita omaa itseään uudella perinteistä vapaalla tavalla. Perinteiden murtuminen merkitsee sitä, että ihmisten ajatusmallit eivät ole enää sidottuja traditioon — traditiot eivät enää ole itsestäänselvyys. Ennen (esimoderni ja korkeamoderni vaihe) ihmisten elämän tulkinnat ja merkitykset olivat ennalta sidottuja perinteiseen elämänmuotoon. Niinpä syntyminen tietyn yhteiskuntaluokan lapseksi merkitsi tämän yhteiskuntaluokan identiteetin, arvojen ja elämänodotusten saamista. Tämä määräytyminen saattoi ulottua jopa sisäisiin fantasiamaailmoihin asti. (Ziehe 1991a, 16-33; 1992a, 35-39; 1981, 143; 1984, 155; myös Aittola ym. 1995, 123.)

Kulttuurisella vapautumisella on Ziehen (1991a, 1992a, 1984) mukaan kaksi ambivalenttia puolta:

(a) Yhtäältä perinteistä vapautuminen luo uusia mahdollisuuksia, kun identiteettiä ei tarvitse kokea valmiiksi annettuna ja koko loppuelämää koskevana urana. Identiteettiä voi nyt kokeilla, muuttaa, sommitella ja perua. Kulttuurinen vapautuminen merkitsee tässä suhteessa symbolimaailmamme laajenemista: meillä on entistä laajempi odotusten, unelmien ja kaipausten horisontti. Kulttuurinen vapautuminen ei kuitenkaan merkitse sitä, että meistä välttämättä olisi tullut vapaampia ja että todella valitsimme perinteistä poikkeavia elämäntyylejä (Ziehe 1991a, 17-33; 1992a, 35-39; 1984, 156-157; ks. myös Fornäs 1990b, 155.)

(b) Toisaalta Ziehen (1991a, 1992a) mukaan emme enää voi takertua mihinkään valmiiseen perinteiseen identiteettiin, vaan meidän täytyy etsiä ja kokeilla identiteettejä läpi elämän. Tällainen identiteettityö on raskasta ja kriisinomaista, koska tulkintamahdollisuuksien merestä on vaikea ilman

malleja löytää aineksia oman elämän merkityksen varmistamiseksi. Kaikkia tarjolla olevia mahdollisuuksia ei voi käyttää hyväksi. Ilman perinteisiä elämän malleja todellisuuden merkitysten kasvu voi kärjistyä sietämättömiksi päätöskonflikteiksi, epävarmuudeksi, riittämättömyyden tunteeksi ja haavoittuvuudeksi. Samalla se tekee ihmiset alttiimmiksi pakkoluovutukselle, jota kuvataan seuraavassa. (Ziehe 1991a, 27-28; 1992a, 35-45.)

(2) Kulttuurinen pakkoluovutus merkitsee Ziehen (1991a; 1992a; 1984) mukaan sitä, että kulttuurisen vapautumisen jättämä vapaa tila tulkinnoissa ja merkitysten muodostamisessa luovutetaan pois itseltä. Tällä hän tarkoittaa sitä, että uudenlaiset mediat ja voimistuneet markkinamekanismit osin korvaavat murtuneet, perinteiset siteet. Uudet mediat jo etukäteen tulkitsevat kulttuurisen vapautumisen auki jättämän tilan ja samalla estävät mahdollisuuden suoriin, ensisijaisiin kokemuksiin ilman valmista ennakkotietoa ja tulkintamallia (Ziehe 1991a, 33; 1992a, 37-38; 1984, 156-159.) Systemimaailma tunkeutuu tällä tavoin elämämaailman alueelle. Fornäs (1992, 9) sanookin tässä yhteydessä yhteiskunnallisesti tuotettujen kuvien ja symbolien kolonisoivan ihmisten tietoisuutta, fantasioita ja unelmia.

Refleksiivisyys, muovailtavuus ja yksilöllistyminen ovat käsitteitä, joita voidaan käyttää myös muissa yhteyksissä kuin kulttuuriseen modernisoitumiseen liittyen. Ne on tässä tutkimuksessa nähty Fornäsin (1990a, 46) tavoin kulttuurisina ilmiöinä, koska ne olennaisesti liittyvät kulttuuristen elämäntapojen ja -tyyliin, symbolimaailmojen ja kielen viimeaikaisiin muutoksiin. Nämä käsitteet voidaan yhtä hyvin liittää psyykkiseen modernisoitumiseen. Voidaan myös ajatella, että juuri kulttuurinen eroosio tuottaa sille analogisen psyykkisen eroosion (Aittola ym. 1991b, 255-256).

Ziehelle ja Fornäsille refleksiivisyys, muovailtavuus ja yksilöllistyminen ovat ambivalentteja: ne ovat sekä pakkoja että mahdollisuuksia. Kulttuurisen vapautumisen ja kulttuurisen pakkoluovutuksen laajentama ja moninaistama symboli- ja tulkintamallien päälletunkevuus luovat kasvavia paineita ja pakkoja olla refleksiivinen, muovailtava ja yksilöllinen. Kuten Drotner (1991) kuvaa modernisoitumisprosessissa muutosta: me voimme muuttua ja meidän on pakko muuttua. Me elämme tunnetun, rutiinimaisen ja uuden, tuntemattomien kokemusten ja elämysten välisessä jännitekentässä (Drotner 1991, 145.) Ziehe (1992a, 134) korostaa tässä suhteessa modernisoitumisen positiivisia puolia puhumalla yksilöiden uudenlaisista mahdollisuushorisonteista. Kuitenkin se missä määrin kyseessä on pakko ja mahdollisuus vaihtelee hyvin paljon teoreetikoittain.

(3) Refleksiivisyys terminä on yleistynyt viime vuosina yhteiskunnallisessa ja myös kasvatusta koskevassa keskustelussa. Fornäs (1990a, 55) arveleekin refleksiivisyyden lisääntyneen myöhäismodernissa yhteiskunnassa. Beck, Giddens ja Lash (1995) kuvaavat modernisoitumisen edenneen siten, että olisimme tulleet tai tulossa kokonaan uuteen refleksiiviseen vaiheeseen. Esimerkiksi Beck (1986, 1991) näkee teollisten yhteiskuntien vielä nojaavan yksinkertaisen modernisaatioon (saks. einfache Modernisierung) huomaamatta, että teollisuusyhteiskuntien oma nykykehitys refleksiivisesti nakertaa pohjan yksinkertaisen modernisaation perustoilta: perinteisiltä elämänmalleilta, luokan, uskonnon, ydinperheen, ammatin, jne. käsitteiltä. Teollisuustuotanto jää refleksiivisessä modernisaatiossa (saks. reflexive Modernisierung) näin ilman teollisuusyhteiskuntaa. (Beck 1991, 9-16; 1986, 251-266.) Beckille refleksiivisyys on siis selvästi yhteiskunnallista.

Refleksiivisyydellä⁶ tarkoitetaan tässä tutkimuksessa tietoista itsesuhteutusta ja -arviointia, itseä koskevaa pohdintaa ja harkintaa (ks. Fornäs ym. 1990a, 53-57). Kulttuuriseen tasoon liitetynä tämä Ziehen (1986b, 1989, 1992a) mukaan tarkoittaa refleksiivisyydellä (saks. Reflexivität) sitä, että kulttuurimme tarjoaa meille yhä enemmän tietoja, käsitteitä, tulkintamalleja ja kuvia, jotka meidän on mahdollista ottaa huomioon - tulkita ja selittää itsellemme. Joudumme alituisesti suhteuttamaan ja arvioimaan tätä tietoa suhteessa itseemme. (Ziehe 1986b, 346; 1989, 74-75; 1992a, 134-135) Fornäsin (1990b) mukaan traditioiden murtuminen on johtanut avoimuuteen eri elämänalueilla — elämä näyttäytyy meille laajentuneina mahdollisuuksina eri elämänalueita koskeviin valintoihin. Meidän täytyy ja me voimme enemmän refleksiivisinä muotoilla oman asemamme ja suhteemme esimerkiksi lukuisiin elämäntyyli- ja identiteettimalleihin, perhemuotoihin, työhön, politiikkaan. (Fornäs 1990b, 153.)

Refleksiivisyys on Ziehen (1992a, 52-53; 1987, 286) mukaan tyypillistä erityisesti nuorille. Refleksiivisyys ilmenee pakkoluovutuksena ainakin kahdella tapaa:

(1) Nuoret Ziehen (1986a; 1986b; 1991a; 1991c) mukaan kohtaavat "maailman" sekundaaristen kokemusten kautta ennen kuin ehtivät kokea sen aidosti. Mahdollisuuksien tajuaminen on heille siis pitkälti medioiden ja massakulttuurin välittämää. He kuvaannollisesti kuljettavat mediapakettia päässään. Samalla he ovat pakkoluovuttaneet oman primaarisen kokemusmaailmansa medioille. (Ziehe 1986a, 11; 1986b, 346; 1991a, 37-39; 1991c, 118.)

(2) Yhteiskunnallinen keskustelu nuorista ja medioiden välittämä kuva nuorisosta on Ziehen (1992a; 1987) mukaan voimakas vaikuttaja. Nuoret ovat erityisen herkkiä näille yhteiskunnallisille tulkinnoille siitä, mitä on olla nuori. Lisääntyvä refleksiivisyys merkitsee sitä, että nuoret ovat pakotettuja peilaamaan itseään näihin tulkintoihin nähden. (Ziehe 1992a, 52-53; 1987, 286.)

(4) Muovailtavuus on tässä käännetty vapaasti saksan kielen termistä Machbarkeit (mahdollinen tehdä, tehtävissä oleva). Muovailtavuudella tarkoitetaan sitä, että asioita ei tarvitse enää hyväksyä sellaisenaan, vaan niille voi tehdä jotain (esim. Aittola ym. 1995, 139; 1991b, 256). Ziehen (1986b; 1991c) mukaan kulttuuriimme kuuluu kasvava muovailtavuuden vaatimus. Muovailtavuus koskee yhä laajemmin ihmisten eri elämänalueita. Muovailtavuus ei ole enää vieras asia, kun puhutaan ruumiin tai ul-

6 Fornäsin (1990a) ruotsinkielinen sana reflexivitet (saks. reflexivität) ja ruotsin verbi reflektera (saks. reflektieren) ovat peräisin latinan reflecterestä = käännättää takaisin, taivuttaa (lähinnä luonnontieteessä, esim. valo). Sivistyssanakirjan mukaan sana refleksiivi(nen) merkitsee itsekohtaista, omakohtaista; reflektoida merkitsee heijastaa, harkita, mietiskellä. Fornäs erottelee ruotsin sanan reflexivitet kirjoitettuna X:llä tarkoittamaan kaikkia fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja kulttuurisen itsepeilauksen muotoja. Tätä huomattavasti suppeampana erityismuotona hän käyttää ruotsin termiä (själv-)reflektion kirjoitettuna k:lla, jolla hän tarkoittaa tietoista (itse-)arviointia/suhteutusta, harkintaa ja pohdintaa. (Fornäs 1990a, 53-54.) Fornäs lienee tehnyt tämän tulkinnan Ziehen teksteistä. Sekä Fornäs että Ziehe käsittelevät teksteissään nimenomaan tietoista (itse)arviointia ja harkintaa. Ziehe (esim. 1992a, 134-135; 1989, 74-75) itse käyttää useissa kohdin sanontaa refleksiiviset tietoisuusmuodot (saks. reflexiven Wissensformen), jolla hän pyrkii selkeyttämään asiaa. Tässä tutkimuksessa puhutaan refleksiivisyydestä, jolla tarkoitetaan Ziehen tavoin tietoista, itseä koskevaa pohdintaa, arviointia ja harkintaa.

konäön muokkaamisesta. Mutta yhtä hyvin se koskee henkilön koko habitusta, suhdetodellisuutta. (Ziehe 1986b, 346-348; Ziehe 1991c, 118-120.)

Muovailtavuuden Ziehe näkee jälleen ambivalenttina:

(a) Yhtäältä siihen liittyy vapauttava momentti: elämänalueet ja osat elämää eivät enää ole mikään kohtalo, johon täytyy alistua (Ziehe 1986b, 346-348; 1991c, 118-120; ks. myös 1991b, 39-47).

(b) Toisaalta Ziehen (1986b, 1991c, 1992a, 1989) mukaan omia elämänalueitaan, niiden sopivuutta ja pätevyyttä toisten silmissä tulee kyetä puolustamaan. Koska elämänalueet eivät enää ole kohtalo, vaan niitä voi muokata, jokainen kantaa niistä vastuun itse. Näin yhä useammat elämänalueet voivat joutua paineen alle ja tulla sosiaalisen kontrollin kohteiksi. Sosiaalisesti leimautuu helposti "vaillinaiseksi" yksilöksi, jos ei jatkuvasti elä ja ole sellainen kuin voisi olla. Näin samalla syntyy heikko itsetunto. (Ziehe 1986b, 346-348; 1991c, 118-120; 1992a, 135; 1989, 75.)

(5) Yksilöllistyminen on tällä hetkellä keskeisimpiä yhteiskunnallisia ja kulttuurisia trendejä. Yksilölliset tulkinnat, merkityksenannot, valinnat, intressit, jne. ovat keskeinen osa jokaisen elämää — ne ovat sekä mahdollisuuksia että niihin on pakko. Tässä on mahdotonta analysoida edes pientä osaa yksilöllistymistä koskevaa keskustelua. Se pitää sisällään erilaisia tasoja ja käsitteitä (ks. esim. Beck 1994, 192-193; Ziehe 1992b, 29-30; Eräsaari 1984, 47-49). Seuraavassa rajaudutaan Ziehen näkemykseen yksilöllistymisestä.

Ziehe (1986b; 1991c) tarkoittaa yksilöllistymisellä (saks. Individualisierung) henkilökohtaista tendenssiä vapautua perinteisistä tulkintamalleista, jotka ovat peräisin sosiaalisesta alkuperäismiljööstä. Kulttuurinen vapautuminen antaa yksilöille laajenevat mahdollisuudet yksilöllisiin tulkintoihin. Omat henkilökohtaiset luokittelut ja valinnat saavat suuremman osuuden elämänkulun määrääjinä sosiaalisen luokka- ja perhetaustan sekä maantieteellisen sijainnin sijasta. (Ziehe 1986b, 348-349; 1991c, 120-122.)

Miten sosiaalisesta taustasta vapautuminen Ziehen mukaan sitten tapahtuu? Ziehe (1991c, 17) katsoo, että eri yhteiskuntaluokkien perinteinen elämänmuoto on aina ollut jo ennalta annettua tulkintaa sille merkitykselle, jonka ihmiset saattoivat elämäkerralleen antaa. Enää ei Ziehen (1986b, 1989, 1991c, 1992a) mukaan kuitenkaan (1) sosiaalinen menneisyys anna materiaalista tai symbolista takuuta tulevaisuudesta. Toisaalta hänen mukaansa (2) sosiaalinen asema ei enää välttämättä kytkeydy määrättyyn elämänmuotoon. (Ziehe 1986b, 348-349; 1991c, 120-122; 1992a, 135-136; 1989, 75-76.) Ziehe päätyy siis samaan tulokseen Beckin (esim. 1991, 9-16; 1986, 251-256) kanssa sosiaalisen taustan rapautumisesta. Beckillä pääpaino on yhteiskunnallisessa systeemitason kehityksessä. Ziehellä enemmän kulttuurin tasolla, perinteiden murtumisessa.

Yksilötasolla vapautuminen sosiaalisesta taustasta merkitsee mahdollisuuksia ja vaatimuksia uudenaikaiseen kulttuuriseen liikkuvuuteen. Elämänmuodot ja -tyylit ovat kunkin vapaasti valittavissa — tai ainakin ajateltavissa ja pohdittavissa. (Ziehe 1992a, 135-136; 1989, 75-76; Fornäs 1992, 9.) Ziehe (1991a) kuvailee esimerkkeinä kuinka

nuori voi asumis- ja parisuhteen muodon suhteen pohtia asuuko vanhempien luona vai yhteisössä, mennäkö pian naimisiin vai elääkö singlenä, jne. Hän voi valita opiskelun tai työntöön (tai työttömyyden). Verraten suoraviivainen elämäkerrallinen kehitys lapsuudesta koulun ja opiskelun kautta ammattiin ja vanhuuden vapaa-aikaan ei ole enää ymmärrettävissä itsestään selvänä polkuna. (Ziehe 1991a, 34-35; ks. myös Siurala 1991, 76-77.)

Yksilöllistymiseen liittyy Ziehen (1986b; 1991c) mukaan kuitenkin myös voimakkaita päätöskonflikteja ja ambivalenttiuden tunne. (a) Yhtäältä on suuri tarve indentifioitua ja saada varmuuden tunne elämässä. Tähän siis esimerkiksi sosiaalinen tausta ei enää välttämättä anna apua. Tämä varmuuden kaipuu on ristiriidassa (b) tarpeen kanssa käyttää niitä laajenevia mahdollisuuksia, joita kulttuurinen todellisuutemme nykyään tarjoaa. Subjektiivinen sisäinen maailma päiväunelmiseen, kuvamaailmoiseen ja sisäisine äänineen on tämän ambivalenssin konfliktikenttä. Tämä johtaa oman subjektiivisen maailman merkityksen kasvuun — subjektin kuumenemiseen. (Ziehe 1986b, 348-349; 1991c, 120-122.)

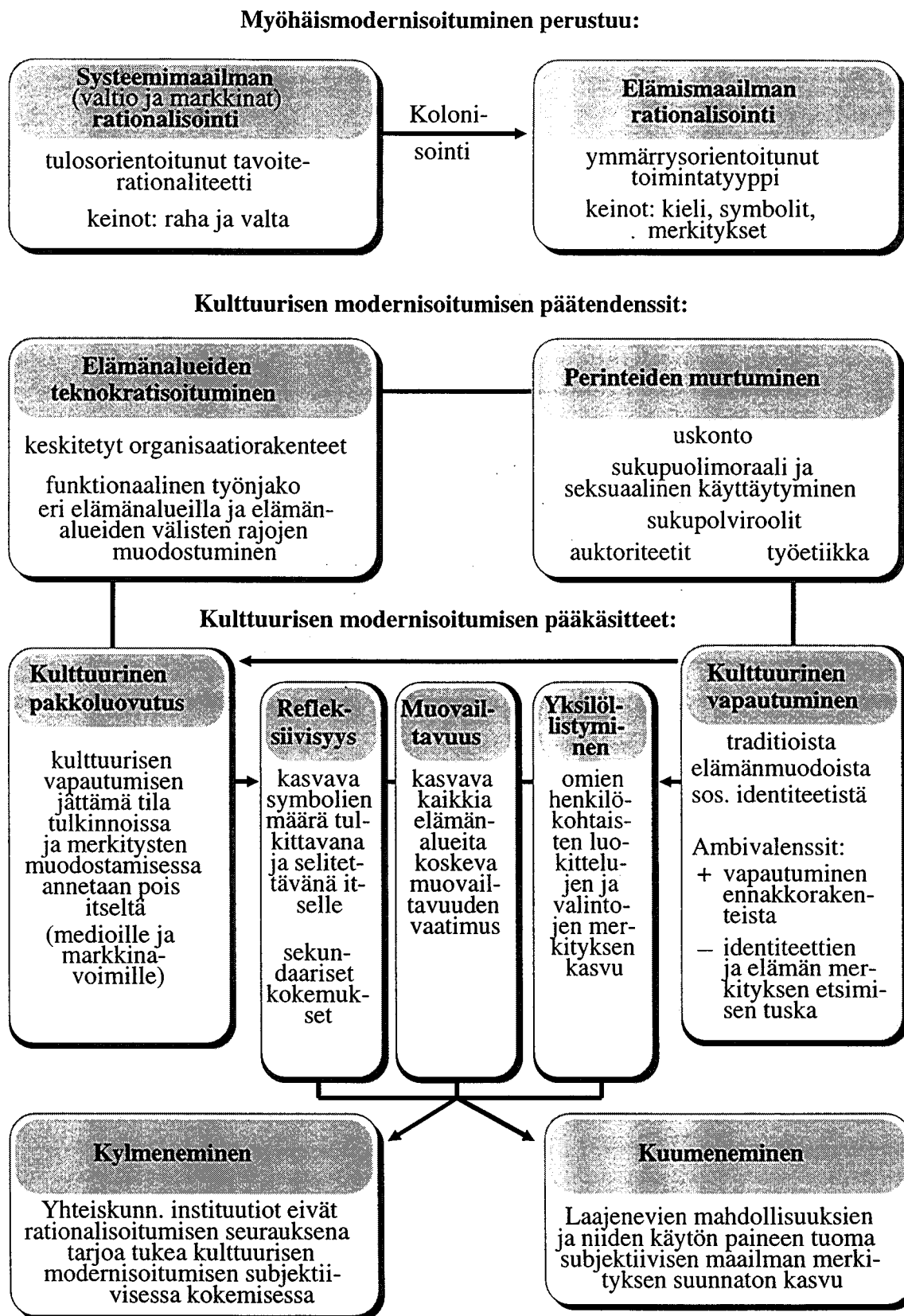
Lopuksi tuodaan vielä lyhyesti esille pari käsitettä, jotka liittyvät kulttuurisen modernisoitumisen (yksilöllisiin) seurauksiin. Kulttuurisesta modernisoitumisesta seuraa Ziehen (1991a) mukaan sekä "kylmenemisen" että "kuumenemisen" ambivalenssi tunne. Yhtäältä kulttuurisen vapautuminen, refleksiivisyys, muovailtavuus ja yksilöllistyminen johtavat subjektiivisen maailman merkityksen suunnattomaan kasvuun — subjektin **kuumenemiseen**. Ihmisten on kasvavassa määrin oltava refleksiivisiä, muovailtavia ja yksilöllisiä. Tämä on heille sekä subjektiivinen mahdollisuus että yhteiskunnallisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti asetettu velvollisuus. Subjektiivisen todellisuuden merkityksen kasvu tekee ihmiset haavoittuviksi ja pakotetuiksi etsimään omaa identiteettiään. Subjektiivisesta todellisuudesta saattaa näin muodostua kärsimys. (Ziehe 1991a, 16-33.)

Toisaalta subjektin kuumenemisen vastapuoleksi Ziehe (1991a) asettaa rationalisoituneen, **kylmäksi ja vieraaksi käyneen yhteiskunnan**, joka ei tarjoa apuaan subjektin kuumenemisen ongelmaan: hyväksytyksi tuleminen ja läheisyyden tarpeisiin. — Ja päinvastoin: systeemi on myös elämissä maailman kolonisoinnin kautta vaikuttanut ihmisten väliseen kanssakäymiseen: tehnyt siitä abstraktia, välineellistä ja systeemimaailman lakien mukaan toimivaa - ja tällä tavoin syventänyt kärsimisen muotoja. Kylmeneminen koskee näin myös ihmissuhteita. Yhteiskunnallinen objektiviteetti ja yksilön subjektiviteetti erkanevat yhä kauemmaksi toisistaan. (Ziehe 1991a, 16-33.)

Ziehe (esim. 1986b, 354-357; 1991c, 126-130; 1992c, 44-49) myös tarkastellut lukuisin käsittein yksilötason etsintäliikkeitä ja reagointitapoja kulttuuriseen modernisoitumiseen. Ne liittyvät kuitenkin selvemmin moderniteettiin kuin modernisoitumiseen (ks. kuvio 2). Tällaisia käsitteitä ovat esimerkiksi subjektivointi, ontologisointi ja estetisointi. Kun tutkitaan nimenomaan kulttuurisen modernisoitumisen vaikutuksia kouluun, ne eivät kuitenkaan ole relevantteja käsitteitä. Sen sijaan relevantteja ovat monet muut Ziehen kouluun liittämät käsitteet, joilla hän kuvaa kulttuurisen modernisoitumisen vaikutuksia. Niitä on tarkasteltu lähemmin tutkimusteemojen yhteydessä (luku 5).

Edellä on tarkasteltu melko laajasti kulttuurisen modernisoitumisen perustaa ja siihen liittyviä käsitteitä. Käsitteekamelskaa voidaan lopuksi yrittää jäsentää käsittekar-

tan muotoon (kuvio 3). Käsitekartta on tämän kirjoittajan tulkintaa, mutta perustuu väljästi Fornäsin (1990a) analyysiin.



Kuutio 3. Kulttuurisen modernisoitumisen perusta ja keskeiset käsitteet

2.3. Kulttuurinen modernisoituminen ja koulusta erkaneva subjektiviteetti

Edellä on määritetty seikkaperäisesti tässä tutkimuksessa tarkoitettu kulttuurinen modernisoituminen. Tätä on pidetty välttämättömänä sekä tutkimuksen kannalta että modernisoitumiskeskusteluun liittyvän epämääräisyyden vuoksi. Miten kulttuurinen modernisoituminen sitten konkreetisti liittyy kouluun? Ensinnäkin koulun ja yksilön elämismaailman väitetään erkanevan toisistaan (2.3). Toiseksi koko sosialisointin käsitteen voidaan nähdä vanhentuneen (2.4). Kolmanneksi koulun väitetään saaneen uusia, kilpailevia sosiaalistajia (2.5).

Ensimmäiseksi vastausta haetaan systeemimaailman ja elämismaailman välisestä kasvavasta ristiriidasta. Kulttuurisen modernisoitumisen on nähty johtavan kasvavaan kuiluun systeemimaailmaa edustavan koulun ja yksilön elämismaailman välillä. Tässä luvussa selvitetään kuilun syntymekanismeja. Kuilun olemassaolo ja ilmenemismuodot on tutkimuksen pääteema. Sitä tarkastellaan sekä teoreettisesti että empiirisen aineiston valossa luvussa 5.

Kulttuurisen modernisoitumisen seurauksena monet tutkijat ovat alkaneet nähdä koulun tilanteen ongelmallisena. Koulun vaikeuksien tulkitaan johtuvan pääasiassa kahdesta asiasta:

- a) koulun teknokratisoituminen ja muodollistuminen
 - b) yksilöiden subjektiivisten ajatusmallien muuttumisesta
- (Ziehe 1991a, 164-165 ja 1992b, 36-37; myös Aittola ym. 1991a, 13.)

Kyseessä on pohjimmiltaan Habermasin systeemi- ja elämismaailman välinen jännite, jota kuvattiin edelle luvussa 2.2.

Teknokratisoituminen liittyy käsityksiin koulusta systeemimaailman instituutiona. Tällöin koulu on nähdään instituutiona jossa systeemillä on ylivalta oppilaisiin ja myös opettajiin nähden (esim. Foucault 1980) Kuitenkin esimerkiksi Fornäs (1993, 30-31) näkee koulun pikemminkin kehyksenä systeemimaailman ja elämismaailman väliselle keskustelulle, kuin puhtaana systeemimaailman organisaationa. Käsitystä koulusta systeemimaailman organisaationa esimerkiksi Suomessa tukee koulutyön pitkäaikainen keskusjohtoisuus. Valtakunnalliset opetussuunnitelmat, ohjeet ja kontrollit ovat pitkälti säädelleet sen, mitä oppitunneilla tapahtuu. Koulutyötä onkin nähty pitkälti ohjaavan behavioristis-tayloristisen oppimiskäsityksen, jossa koulutyö on organisoitu vanhan teollisuusyhteiskunnan organisaatioperiaatteiden mukaan (Beck 1991, 10-11; Aittola ym. 1991a, 10; Miettinen 1990, 58-63; Rauste-von Wright 1992, 28-31; Ziehe 1991a, 164).

Koulutyön organisointi behavioristis-tayloristisin periaattein merkitsee samalla koulun teknokratisoitumista, joka modernisoitumisprosessissa koko ajan syvenee. Tämä ilmenee koulun teknokratisoitumisena, opetuksen formalisoitumisena ja muuttumisena yhä persoonattommaksi ja abstraktimmaksi, koneistojen ja säädösten kasvu-

na, rajojen muodostumisena oppiaineiden sekä koulun ja muiden elämänalueiden välille (Ziehe 1991a, 29 ja 164-165; 1992a, 36-37; myös Aittola ym. 1991a, 10; ks. myös luku 2.2) Ziehe (1992a) väittää, että koulusta on tullut anonyymi, abstrakti ja ihmisvihamielinen. Se on suuntautunut kohti kvantitatiivisia saavutuksia ja muodollisia sääntöjä. Siitä on lyhyesti sanottuna tullut kylmä ja torjuva. (Ziehe 1992a, 71.)

Yksilöiden **subjektiivisten ajatusmallien muutos** puolestaan juontaa juurensa kulttuurisen modernisoitumisen perinteiden murtumisen tendenssistä (ks. luku 2.2). Ziehen (1991a) perusteeksi on se, että koulu on perinteiden murtumisen prosessissa menettänyt sille kuuluneen perinteisen sädekehänsä — auransa. Koulun ongelmat, kuten opettajien ja oppilaiden rasittuneisuus ja motivaatio-ongelmat, selittyvät Ziehen mukaan koulun perinteisen auktoriteetin murenemisellä. Tätä eivät koulun omat järjestelyt voi täysin poistaa. Koulua ja opetusta ei Ziehen mukaan enää voi arvioida irrallaan kulttuurisesta kokonaisuudesta. (Ziehe 1991a, 161-171; ks. myös Aittola ym. 1991a, 11.)

Ziehe (1991a) esittää perinteiden murtumisen myötä koulun menettäneen kolme sille perinteisesti kuulunutta tukea:

a) Sivistyskaanonin antama tuki. Subjektiivisten ajattelumallien muuttumisen myötä ihmisten symbolimaailma ja mallit ovat moninaistuneet niin, että koulu ei muodosta enää itsestään selvää osaa ihmisten maailmankuvassa. Koululla ei ole enää sille kuulunutta perinteistä sivistyskaanonia.

b) Sukupolvisuhteiden antama tuki. Oppilaan suhde opettajaan ja koko kouluun perustui ennen sukupolvien väliseen suhteeseen. Opettaja edusti aikuisten maailmaa ja vartioi porttia sinne. Koko aikuisten todellisuus oli ennen etäisempi ja samalla halutumpi kuin tänään. Nyt medioiden kautta saadut sekundaariset kokemukset avaavat jo pienille lapsille portin aikuisten maailmaan. Opettajan portinvartijarooli ja auktoriteetti tiedonvälittäjänä ovat menetetyt. Koulu ei enää hyödy perinteisten sukupolvisuhteiden antamasta tuesta.

c) Itsekurin identiteettiläheisyyden antama tuki. Oppilaiden itseymmärrys ja tulkinna koulutodellisuudesta ja roolistaan siinä oli ennen sidoksissa perinteiseen identiteettimalliin. Itsekuri, myös luokkahuonerituaalien sietäminen, olivat osa oman identiteetin hahmottamista. (Ziehe 1991a, 165-166.)

Ziehen (1991a) mukaan koulu onnistui näiden tukien avulla säilyttämään auransa aina 60-luvulle asti. Koulun tiivistä ilmapiiriä ei luotu opetustyyleillä, organisatorisella säätelyllä tai arkkitehtuurilla. Päinvastoin, tiivis ilmapiiri syntyi siitä, että koulun empiirinen todellisuus saattoi toimia kattavamman kulttuurisen ja symbolisen todellisuuden edustajana. (Ziehe 1991a, 167.)

Koulun teknokratisoitumisen ja yksilöiden subjektiivisten ajatusmallien muuttuminen johtaa kasvavaan kuiluun koulun ja oppilaan välillä. Yhtäältä koulu kulttuurisessa modernisoitumisprosessissa muodollistuu. Toisaalta kulttuurinen modernisoituminen johtaa itse- ja maailmantulkinnan subjektivoitumiseen, jonka vuoksi oppilaiden omat tarpeet ja toiveet tulevat entistä tärkeämmiksi. Se tapa, jolla oppilaat nyt havainnoivat ja arvioivat koulua on kokonaan toinen kuin muutama vuosikymmen sitten. (Ziehe 1991a, 164-165 ja 1992a, 36-37; Aittola ym. 1991a, 13.) Ziehe (1992a,

36) erityisesti korostaakin koulutyössä joutuvan vastakkain koulun "kylmenemisen" ja subjektivoituneen, elämismaailmallisen "kuuman" tendenssin.

Beckiä (1991) mukaillen **koulu ja yksilöiden elämismaailma siis erkanevat toisistaan**. Koulu vaatii aivan erilaista omakuvaa kuin muu elämä. (Beck 1991, 10-11.) Nuoret koulussa yhä useammin kysyvät: Miksi minä tarvitsen koulua, miksi opetusta, sääntöjä, pakkoja? (Aittola & Sironen 1992b). Ziehe (1991a) sanookin koulun motivaatio-ongelmien olevan hyvä esimerkki koulun sädekehän murtumisesta. Hänen mukaansa ennen ei olisi voinut tulla mieleenkään puhua motivaatio-ongelmista. Koulun sädekehän haihtumisen aiheuttamaa tyhjiötä ei voida hänen mielestään täysin poistaa millään koulutyöhön liittyvillä järjestelyillä. Siksi koulutyö on hänen mielestään tänä päivänä niin vaikeaa ja rasittavaa. (Ziehe 1991a, 168-169.)

2.4. Kulttuurinen modernisoituminen ja muuttuva sosialisaatioperusta

Toiseksi kulttuurinen modernisoituminen vaikuttaa koko sosialisaatioperustan muuttumiseen. Kulttuurinen modernisoituminen näyttäisi murtaneen nykyisen sosialisaatioperustan. Tutkimusaineiston osalta tähän aiheeseen palataan vasta kulttuurista modernisoitumista koskevassa päätäntöluvussa.

Tapa nähdä sosialisaatio ei tähänkään asti ole ollut pysyvä, vaan se on muuttunut yhteiskunnallisen kehityksen mukana. Maatalousyhteiskunnassa sosiaalistamista ohjasi perinne ja siitä konkreetisti huolehti perhe, suku, paikallisyhteisö ja kirkko (esim. Aittola ym. 1991a, 10; 1994, 474-475; Antikainen 1993, 48-51). Teollinen yhteiskunta toi mukanaan nykyisen koulutusjärjestelmän. Tällöin teollisuusyhteiskunnan rationaliteetit edellyttivät työvoiman uusintamista opetuksen välityksellä. (Aittola ym. 1991a, 10; Aittola ym. 1994, 474-475; ks. myös Allardt 1988, 21 ja Miettinen 1989, 6-7.) Teollisessa yhteiskunnassa sosiaalistumista ohjasi Antikaisen (1993) mukaan sisältäpäin ohjautuva luonnetyyppi. Ihmisille sisäistyi jo varhain perheen vaikutuksesta "omatunto", joka ohjasi toimintaa. Kuitenkin katsottiin tarvittavan myös ulkoista kontrollia, jota toteuttivat koulun ohella monet muut valtiolliset instituutiot. Nyt sosialisaation on jälleen nähty tulleen uuteen vaiheeseen. Antikaisen mukaan olemme teollisen työnjaon kehittyessä siirtyneet ulkoapäin ohjaututuvaan sosiaaliseen luonteeseen. (Antikainen 1993, 48-51.)

Sosialisaation muuttumista voidaan myös tarkastella sosialisaation konkreetin käsitteen valossa. Sosialisaatiolla tarkoitetaan

yhteiskunnallistamista eli prosessia, jossa uudet lasten ja nuorten ikäluokat muokautuvat täysivaltaisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Sosiaalistuminen liitetään useimmiten aikuistumiseen ja työelämään siirtymiseen. Sosialisaation tavoitteena ja sisältönä on kulttuurin siirtäminen sukupolvelta toiselle niin, että yhteiskunnassa säilyy yksilöiden ja sukupolvien vaihtumisesta huolimatta tietty jatkuvuus. Sosiaalistaminen on annettu kasvatus- ja koulutusinstituutioiden tehtäväksi - ne ovat keskittyneet yksinomaan tähän tehtävään. (Takala 1995, 10-12; Aittola ym. 1991a, 10 ja 1995, 121.)

Tällaiseksi sosialisatio on totuttu määrittelemään. Määritelmässä ei sinällään ole mitään väärää ja se sopii hyvin kuvaamaan teollistumisen tuoman työnjaon eriytymisen mukana seurannutta vaihetta — ja tätäkin päivää. Kuitenkin kulttuurisen modernisoitumisen myötä ainakin osa määritelmän perustasta murenee tai kyseenalaistuu. Tähän vaikuttavat useat eri tekijät, joiden taustalla ovat kulttuurisen modernisoitumisen eri piirteet. Osassa näistä tekijöistä korostuvat elämäntulon muutokset; osassa koulun aseman muutokset:

1) Elämäntulon muutosta korostavat tekijät

- a) Aikuisuuden raja on hämärtynyt
- b) Sosiaalistuminen jatkuu koko iän
- c) Raja työelämään siirtymisessä sekä työelämän ja muiden elämäntilanteiden välillä on hämärtynyt
- d) Sukupolviauktoriteetti kulttuurin siirtäjänä on murentunut
- e) Kulttuurinen ja yhteiskunnallinen jatkuvuus on uhattuna
- f) Määritelmään sisältyvä ajatus staattisesta elämäntulosta ei enää ole toimiva

2) Koulun aseman muutosta korostavat tekijät (Aittola ym. 1991a, 14; ks. myös Antikainen 1993, 48-51):

- a) Tavaratuotannon merkityksen kasvu
- b) Kulttuuriteollisuuden merkityksen kasvu
- c) Muiden valtiollisten instituutioiden sosiaalistamispyrkimykset/
Kasvatuksen ammatillistuminen ja asiantuntijavaltaistuminen
- d) Kaveripiirin merkitys sosiaalistamisessa
- e) Joukkotiedotuksen merkityksen kasvu

Elämäntulkuun liittyvät tekijät liittyvät selvimmin kulttuurisen modernisoitumisen perinteiden murtumisen/kulttuurisen vapautumisen tendenssiin. Ne vaikuttavat välillisesti myös koulun asemaan ja tehtäviin sosiaalistajana. Kouluun aseman heikkenemistä korostavat tekijät liittyvät selvimmin kulttuuriseen vapautumiseen ja kulttuuriseen pakkoluovutukseen.

Seuraavassa tarkastellaan vain elämäntulkuun liittyviä tekijöitä. Koulun aseman muutosta käsitellään seuraavassa luvussa (2.5).

a) Aikuisuuden raja on hämärtynyt

Medioiden vaikutuksesta aikuisten maailma avautuu nuorille refleksiivisesti sekundaaristen kokemusten kautta jo lapsena (Ziehe 1986a, 11; 1991a, 38-39). Postman (1982) kuvaa kuinka lapsuus on medioiden vaikutuksesta katoamassa — lapset alkavat käyttäytymiseltään, kieleltään ja asenteiltaan muistuttaa yhä enemmän aikuisia. Lisäksi markkinavoimat etenkin kulttuuriteollisuuden ja kulutuksen muodossa tuovat lapsuuteen ja nuoruuteen elementtejä, jotka ovat aiemmin kuuluneet aikuisuuteen. Aiemmasta tilanteesta poiketen jo lapset voivat kokea ja tietää, mitä aikuisuus on. Tätä eivät lapsia aikuisuuteen ohjaavat laitokset ja ikäraajat pysty estämään (esim. Hoikkala 1992, 14-16). Toisaalta monille aikuisille ikääntyminen on uhka ja

nuoruus ihanne. Nuoruuden muovailtavissa oleva identiteetti on haluttu ja aikuisuus nähdään jäməhtämisenä. Nuoruus on siis läsnä aikuisuudessa ja aikuisuus nuoruudessa. (Hoikkala 1993, 67-91 ja 233-252.)

b) Sosiaalistuminen jatkuu koko iän

Perinteisten elämänmallien ja -muotojen murtuminen antaa ihmisille mahdollisuuden tulkita elämänsä uudella tavalla (ks. luku 2.2). Tämä merkitsee sekä vapautta että pakkoa etsiä identiteettiään ei vain nuoruutensa, vaan koko elämänsä ajan. Aikuisuutta ei enää välttämättä tarvitse nähdä lopullisena tilana, vaan aikuistua voi moneen kertaan ja monella eri tavalla (Hoikkala 1993, 67-91 ja 233-252). Sosiaalistuminen jatkuu koko iän myös muodollisen koulutusjärjestelmän piirissä. Elinikäinen koulutus on nykyisin arkipäivää. Aikuistuminen ja sosiaalistuminen on kaiken kaikkiaan yhä yksilöllisempää, muovailtavampaa ja refleksiivisempää.

c) Raja työelämään siirtymisessä sekä työelämän ja muiden elämänalueiden välillä on hämärtynyt

Työhön sosiaalistuminen ei tapahdu kuin ennen. Hyväkään koulutus ei enää takaa automaattisesti paikkaa työelämässä. Suuri nuorisotyöttömyys vaikeuttaa ja pitkittää työelämään siirtymistä. Epävakaat työmarkkinat ja osa-aikatyö hämärtävät eri elämänalueiden suhteita. Perinteiden murtumisen myötä työn merkitys ensisijaisena elämänsisällön antajana on tullut aikaisempaa harvinaisemmaksi (Siurala 1991). Nuoret tekevät työtä usein vain vapaa-aikana tapahtuvaa kulutusta varten. Nuoret sukkuloivat elämänmuodosta ja -alueesta toiseen. (Siurala 1991, 76-81.) Kaiken kaikkiaan työn merkitys sosialisatiion tavoitteena ja aikuisuuden symbolina on heikentynyt.

d) Sukupolviauktoriteetti kulttuurin on siirtäjänä murentunut

Sosialisaatio on määritelmän mukaan kulttuurin siirtämistä sukupolvelta toiselle. Ziehen (1991a, 165-166) mukaan mediat, keskustelut ja omakohtaiset kokemukset ovat tehneet aikuisten maailman tutuksi nykynuorille. Siksi sekä kasvattajien että nuorten on tullut yhä vaikeammaksi perustella olemassaoloaan tai toimiaan viittaamalla johonkin tuttuun auktoriteettiin (isä, äiti, opettaja) (Aittola ym. 1991a, 15 ja 1994, 475; Jokinen 1986, 24-25). Sukupolviauktoriteetti on siis menettämässä merkitystään.

e) Kulttuurinen ja yhteiskunnallinen jatkuvuus on uhattuna

Sosialisaatiion määritelmään kuuluva jatkuvuus on uhattuna. Kulttuurinen modernisoituminen hämärtää perinteiden murtumisen myötä suhdetta sekä menneeseen että tulevaan. Aiemmin ihmiset ovat pystyneet jäsentämään toimintaansa ja antamaan sille merkityksiä esiteollisten toimintapojen pohjalta (Aittola ym. 1995, 122). Tähän asti ovat työ, koulu ja perhe olleet perinteisiä sosiaalistajia ja protestanttinen työn etiikka, säästäväisyys ja pitkäjänteisyys keskeisiä normeja (Siurala 1991, 79-81). Nykyinen kulttuuritilanne katkaisee tämän sukupolvien sosialisatiionkokemusten jatkuvuuden (ks. Aittola ym. 1995, 122-123; Puuronen 1990, 23). Vanhempien antamat elämänmallit ja -muodot eivät enää siirry sukupolvelta toiselle.

Etenkin nuorten on uudessa tilanteessa entistä vaikeampi hahmottaa myös tulevaa elämänuraansa (ks. Aittola ym. 1995, 122-123; Puuronen 1990, 23). Tämä merkitsee syvälekäyviä muutoksia ihmisten käsityksissä itsestään - heidän identiteetissään. Aikaisempi pysyvä identiteettimalli saa tilalleen identiteetin etsinnän, joka saattaa nuoruuden sijasta kestää läpi elämän (Aittola ym. 1995, 122-123; Antikainen 1993, 48-51). Etenkin nuorille identiteetin etsintä merkitsee Siuralan (1991, 79-81) mukaan identiteettikokeiluja kulutukseen ja vapaa-aikaan liittyen. Siurala (1991, 79-81) ja Baethge (1989, 32-34) puhuvatkin konsumentaristisesta — kulutukseen liittyvästä — sosialisaatiosta, joka olisi korvaamassa perinteisen työhön sosiaalistamisen.

f) Määritelmään sisältyvä ajatus staattisesta elämäkulusta ei enää ole toimiva

Siuralan (1991) mukaan elinvaiheittain etenevä elämänkaari näyttäisi muuttuvan siirtäessä modernista myöhäismoderniin. Moderni elämänkaari on ollut sellainen, että koulutus on kuulunut nuoruuteen, työ aikuisuuteen ja vapaa-aika vanhuuteen. Myöhäismodernissa elämänkaareissa koulutus, työ ja vapaa-aika näyttäisivät kuuluvan jokaiseen elämänkaaren vaiheeseen (Siurala 1991, 76-77; myös Ziehe 1991a, 34-35.) Vaikka elämäkulku Hoikkalan (1992, 15-16) mukaan on institutionaalisesti säädeltyä, ovat yksilöt erilaistuneet. Elämäkulku on siis pitkälti yksilöllinen ja muovailtavissa sikäli kun yhteiskunnallinen tilanne, esimerkiksi työttömyys antaa siihen mahdollisuuksia.

Sosiaalistamisen käsite on siis monin tavoin muuttumassa. Työmarkkinoiden muutokset ja epävakaisuus lisäävät epävarmuuden tunnetta (ks. esim. Aittola ym. 1994, 474-476). Beck (1986, 237-242) vertaakin koulua kummitusasemaan, josta ei tiedä minne junat lähtevät. Enää ei aina tiedä kuka sosiaalistaa ja mihin sosiaalistaa. Seuraavassa luvussa tarkastellaan millaisia kilpailijoita koulu sosiaalistajana on saanut.

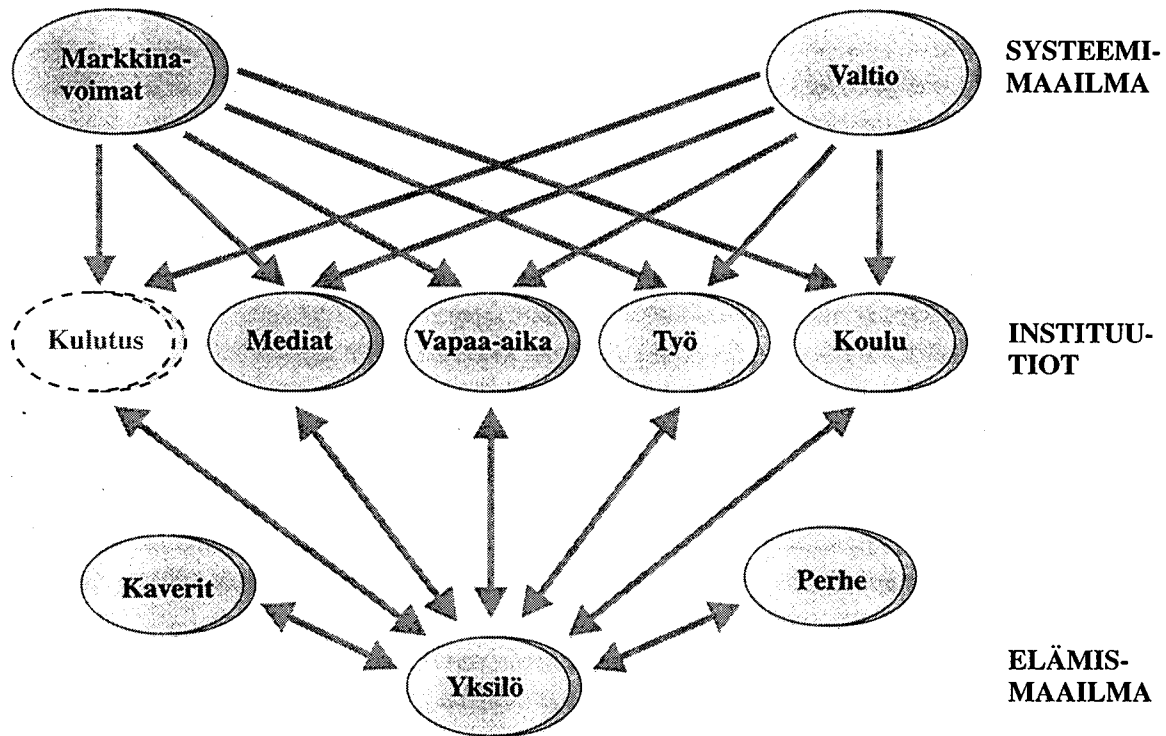
2.5. Kulttuurinen modernisoituminen ja uudet oppimisympäristöt

Kolmanneksi kulttuurinen modernisoituminen on vaikuttanut myös uusien oppimisympäristöjen syntyyn. Samalla kun koulun asema on heikentynyt, on sille ilmaantunut kilpailevia sosiaalistajia. Ne näyttäisivät tarjoavan identiteettiään etsiville nuorille merkittävämpiä ja läheisempiä kokemuksia kuin koulu. Tutkimusaineistossa näiden oppimisympäristöjen merkitystä ja asemaa kouluun nähden tarkastellaan luvuissa 5 ja 7.2.

Kulttuurisen vapautumisen myötä nuorten symbolinen todellisuus on nyt laajempi kuin koskaan aiemmin (Ziehe esim. 1992b, 17-24; 1991a, 27). Yhä useampi taho osallistuu siihen merkitys- ja tulkintatuotantoon, jota nuoret käyttävät. Tällaisia ovat koulun ohella mm. tavaratuotanto, kulttuuriteollisuus, muut valtiolliset instituutiot, kaverit, joukkotiedotus (Aittola ym. 1991a, 14; ks. myös Antikainen 1993, 48-51).

Nämä tekijät näkyvät myös oppimisympäristöjen aseman muutoksena. Siuralan (1991, 1994) mukaan perinteisesti työ, koulu ja perhe ovat olleet ihmisen kasvamisen ja itsensä toteuttamisen kannalta keskeisiä elämänalueita ja vapaa-aika ja kulutus niiden ulkopuolella olevia sekundäärisiä alueita. Modernisoitumisteorioiden mukaan tilanne on muuttunut päinvastaiseksi: itsensä toteuttamisen ja persoonallisuuden kannalta keskeisiä alueita ovatkin vapaa-aika ja kulutus (Siurala 1991, 81 ja 1994, 227-231; ks. myös Aittola ym. esim. 1994, 472-473.)

Fornäs (1993, 1989) kuvaa nykynuorten tärkeimpiä elämänpiirejä seuraavan kuvion tapaan (kuvio 4).



Kuvio 4. Koulu osana nuorten elämänalueita⁷⁾
(Fornäs 1993, 31; 1989, 31 ; ks. myös Aittola ym. esim. 1994, 479)

Kuviossa 4 on esitetty kolme tasoa: systeemitaso, instituutioiden taso sekä elämismaailman taso. Niiden välillä ja kesken voidaan nähdä kolmenlaisia jännitteitä:

- systemi- ja elämismaailman välinen jännite,
- valtion ja markkinoiden välinen jännite ja
- eri instituutioiden välinen jännite.

Kaikki kolme jännitettä kulmineituvat yksilön ja eri sosiaalisten instituutioiden välisissä suhteissa.

7 Kulutus on Aittolan ja gradu-ryhmän täydennys kuvioon (ks. Aittola ym. 1994, 479; Aittola ym. 1995, 34)

Sosiaaliset instituutiot ovat Fornäsin (1989, 30-31 ja 1993, 30-33) mukaan yksilöille elämänpiirejä ja oppimisympäristöjä, joissa he toimivat ja joiden kautta he luovat identiteettiään ja käsitystään omasta merkityksestään. Niillä on omat sääntönsä ja puitteensa, joilla ne sekä rajoittavat että mahdollistavat yksilöiden toimintaa. (Fornäs 1989, 30-31). Eri instituutioiden luonteeseen vaikuttaa se missä määrin ne ovat systeemiorientoituneita tai elämismaailmallisia ja missä määrin ne ovat valtio- tai markkinaorientoituneita. Kukin instituutio on eri tavalla joko markkinaorientoitunut tai valtio-orientoitunut sekä enemmän tai vähemmän elämismaailmaa lähellä oleva (Fornäs 1993, 30-32).

Kulttuurista modernisoitumista koskevissa tulkinnoissa koulu ja työ näyttäytyvät systeemimaailmallisina instituutioina, joista nuorten elämismaailma on vieraantunut. Näistä etenkin koulu on voimakkaasti valtion säätämä instituutio. Vastaavasti mediat, kulutus, vapaa-aika ja kaverit ovat lähempänä yksilöiden elämismaailmaa. Ne tarjoavat nuorille yksilöllisempiä, läheisempiä ja identiteetin kannalta merkittävämpiä kokemuksia. Mediat ja kulutus ovat erityisesti markkinaorientoituneita instituutiota. Myöhäismodernille vaiheelle on Fornäsin (1990a, 34-35) mukaan ominaista markkinoiden voimakas laajentuminen. Markkinavoimien kasvulla on hänen mukaansa ollut keskeinen merkitys koulun aseman heikkenemisessä. Toinen merkittävä systeemikasvu on tapahtunut Fornäsin (1990a, 35) mukaan vapaa-ajan organisoimisessa. Se on alue, jolla sekä julkisen sektori että markkinavoimat ovat mukana. Myös sen kasvu on heikentänyt koulun asemaa. Kaiken kaikkiaan valtiollisen säätelyn voidaan tulkita tuottavan yksilöissä "kylmenemistä" ja markkinoiden puolestaan "kuumenemistä", kuten luvussa 2.2 kuvattiin.

Kuvio 4 pyrkii ennenkaikkea kuvaamaan uutta kulttuurista tilannetta, jossa koulu on vain yksi elämänalue, jolla oppimista tapahtuu. Koulun kuvataan kulttuurisessa modernisoitumisprosessissa pitkälti menettäneen sille kuuluvan aseman sosiaalisena ja muille oppimisympäristöille. Tässä mielessä voidaan puhua **uusista oppimisympäristöistä** (esim. Aittola ym. 1994, 478-479). Ziehe käyttää oppimisesta näissä uusissa oppimisympäristöissä **"epätavanomaisen oppimisen nimitystä"** — oppimista tavanomaisesta poikkeavissa tilanteissa, joilla on merkitystä nuorten elämälle (Ziehe 1991a, 161 ja 205-207). Instituutiot ovat yksilöille siis paitsi elämänalueita siinänsä, myös oppimisympäristöjä. Niissä yksilöt hankkivat erilaisia tietoja, taitoja ja toimintakompetensseja (Aittola ym. 1994, 479).

Ziehe (1992a, 37-38; 1984, 156-159) kuvaa uusien oppimisympäristöjen — medioiden, vapaa-ajan ja kulutuksen — vaikutuksen nuoriin niin voimakkaaksi, että he pakkoluovuttavat kulttuurisen vapautumisen antaman tilan niille. Welschin (1991a, 170-176 29; 1991b, 43-52) mukaan todellisuudesta on medioiden kautta tullut yhä enemmän esteettistä. Sillä hän tarkoittaa paitsi sitä, että todellisuudesta on tullut yhä enemmän medioiden sanelemaa, myös nykysubjektien kykyä liikkua refleksiivisesti ja identiteettiä muutellen eri merkityskonstellaatioiden välillä. Drotner (1991, 147-149) kuvaakin kuinka nuorten vapaa-ajan kulttuurit estetisoituvat, nuorten ilmaisu- muodot liittyvät nykyään kuviin, musiikkiin ja ruumiiseen. Fornäsin (1990b, 149-170) mukaan mediat — paitsi merkitsevät nuorille oman identiteetin ja tyylin refleksiivistä etsintää — myös toimivat systeemi- ja elämismaailman välisenä siltana. Mediat ja markkinamekanismit laajemminkin näyttäisivät tässä valossa korvaavan perinteisiä, yhteisöllisiä siteitä.

Medioilla, kulutuksella sekä niihin liittyvällä vapaa-ajalla on siis kaksi ambivalenttia puolta: yhtäältä ne tarjoavat nuorille merkittäviä epätavanomaisen oppimisen tilaisuuksia; toisaalta ne kolonisoivat nuorten tajunnat ja nuoret tulevat henkisesti pakko- luovutetuiksi medioille, markkinavoimien riepottelavaksi.

Ziehen (1991a) mukaan koulun kohtalona tässä prosessissa näyttäisi olevan eräänlainen "symbolinen tyhjeneminen". Uudet oppimisympäristöt näyttäisivät kykenevän tarjoamaan nuorille yksitoikkoiseksi koettua koulutyötä koskettavampia ja motivoivampia aineksia identiteettityöhön ja omakohtaiseen todellisuuden rakentamiseen. Koulu ei ole tätä kulttuurista ja tiedollista jälkeenjääneisyyttään huomannut, vaan jatkaa entiseen tapaan. Koulun symbolinen tyhjeneminen heijastuu koulutyön rasittavuutena sekä opettajille että oppilaille ja motivaatio-ongelmina. Koulua "täytyy sietää" ilman minkäänlaista institutionaalista sädekehää ja henkilökohtaista merkitystä. (Ziehe 1991a, 77-116, 167; myös Aittola ym. 1991a, 13; 1994, 476-479; 1995, 126-128; ks. myös Jokinen 1986, 24-25.) Toisaalta koulutus ei pysty Beckin (1986, 220-248) mukaan palvelemaan myöskään muuttuvia työmarkkinoita (myös Aittola ym. 1994, 474-479). Tarkemmin näitä kysymyksiä pohditaan luvussa 5.

Aittola ym. (1994) mukaan kouluoppiminen pyrkii tuottamaan suunniteltuja ja kumuloituvia oppimiskokemuksia. Kuluttamisen, medioiden ja harrastusten kautta oppimiselle on sitävastoin tyypillistä suunnittelemattomuus, eriytyneisyys, frakmentaarisuus ja usein myös omien virheiden kautta oppiminen. Tämän vuoksi Aittola ym. tarjoavatkin koululle uutta roolia, jossa koulu jäsentäisi nuorten muuta kautta saamia, irrallisia tietoja ja kokemuksia. Samalla se täydentäisi koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista eikä kilpailisi sen kanssa. (Aittola ym. 1994, 479-481.)

2.6. Kulttuurinen modernisoituminen tässä tutkimuksessa

Moni koulututkija varmaankin pitää kulttuurista modernisoitumista tutkimuksellisesti aivan liian yleisenä ja epämääräisenä käsitteenä. Siksi edellä on tarkasteltu suhteellisen laajasti kulttuurista modernisoitumista ja sen vaikutuksia. Se on nähty välttämättömäksi modernisoitumista koskevan keskustelun epämääräisyyden ja tutkimuksellisten vaatimusten vuoksi. Tässä pro gradu -työssä on haluttu epämääräisten kulttuurisiin muutoksiin viittaamisen sijasta tehdä kulttuurinen modernisoituminen näkyväksi osaksi tutkimusta.

Luvussa 2.1 haluttiin osoittaa, että modernisoituminen on huomattavasti monidimensionaalisempi käsite kuin ennakoita saattaa kuvitella. Samalla määritettiin kulttuurinen modernisoituminen osana näitä dimensioita eli **valittiin myöhäismoderni vaihe, modernisoituminen muotona ja kulttuurinen taso teoreettisena näkökulmana** tutkimuksen lähtökohdiksi. Näihin valintoihin on tehtävä seuraavat tarkennukset (ks. kuvio 2):

1) Kulttuurinen modernisoituminen on Fornäsin (1990a, 33-37) mukaan **vuorovaikutuksessa muiden tasojen kanssa**. Siksi hänen mukaansa myös muilla tasoilla tapahtuva modernisoituminen tulee ottaa huomioon, jos sillä on kulttuurisia vaikutuksia. Niinpä myös tässä tutkimuksessa otetaan huomioon esimerkiksi objektiivisella tasolla tapahtuvat muutokset, sikäli kun ne vaikuttavat tai niiden oletetaan vaikuttavan eri sukupolvien elämänmuotoihin, kulttuurisiin tulkintoihin ja merkityksiin, jne. Ziehe, jonka koulua koskeviin tulkintoihin tämä tutkimus pitkälti nojaa, näkee juuri objektiivisen tason (systeemitason) olleen voimakkaasti vaikuttamassa ajankohtaiseen sosiokulttuuriseen kriisiin (Ziehe 1991a, 18-22).

2) Muoto-dimension osalta tutkimuksen lähtökohdat ovat modernisoitumiskäsitteessä. Kuitenkin kun tarkastellaan modernisoitumisprosessin seurauksia, joudutaan väistämättä arvioimaan nykyistä tilaa ja siihen reagoimista ts. moderniteettia ja modernismeja. Myös tutkimusaineisto kertoo jostain tilasta tai tilanteesta.

3) Kolmanneksi on tehtävä pieni tarkennus Fornäsin **myöhäismodernisoitumisen alkamiseen**. Kun myöhäismoderni Fornäsin (1990a, 20-26) mukaan alkaa 50-luvulta, alkaa se Ziehen (1991a, 19-20 ja 24) mukaan 1960-luvulla. Tässä ei välttämättä tarvitse olla juurikaan eroa, kun toinen tarkoittaa vuosikymmenen loppua ja toinen seuraavan alkua. Tässä tutkimuksessa omaksutaan Ziehen esittämä kanta, koska koulua koskevassa tarkastelussa nojataan nimenomaan Ziehen ajatuksiin. Sitä voidaan myös perustella 1960-luvulla Suomessa alkaneilla ilmiöillä, kuten medioiden yleistymisellä ja lähiöiden synnyllä. Tästä tarkemmin sukupolvien yhteydessä.

4) Neljänneksi on huomattava, että Fornäs (1990a) tarkoituksellisesti puhuu modernisoitumisesta myöhäismodernisoitumisen sijasta, vaikka hän nimenomaan tarkoittaa 1950-60-luvun vaiheessa alkanutta myöhäismodernia vaihetta. Tämä johtuu siitä, että Fornäs (1990a, 29) näkee modernisoitumisen yhtenä prosessina, joka on vaikuttanut kaikissa modernisoitumisen vaiheissa. Myös tässä pro gradu -työssä puhutaan Fornäsin tavoin **modernisoitumisesta myöhäismodernisoitumisen sijasta**. Tämä koskee vain modernisoitumista prosessina. Jos puhutaan vaiheesta, tulee käyttää myöhäismoderniteetin käsitettä.

On vielä kerran huomautettava, että **kulttuurinen modernisoituminen on tutkimuksellinen näkökulma** — ei mikään muista alueista irrallinen, absoluuttinen saareke tai ihmisten toiminta-alue. Modernin eri tasot ja muodot ovat aina jollain tavalla läsnä myös toisissaan.

Luvussa 2.2 määriteltiin kulttuuriseen modernisoitumiseen liittyvät käsitteet. Niistä voidaan tehdä seuraavat huomiot:

1) Elämänalueiden teknokratisoituminen, perinteiden murtuminen/kulttuurinen vapautuminen ja kulttuurinen pakkoluovutus ovat pääkäsitteitä. Yksilöllistyminen, muovailtavuus ja refleksiivisyys lähinnä nostavat esiin ja syventävät kulttuurisen modernisoitumisen joitain puolia.

2) Edellä mainittuja käsitteitä on mahdotonta täydellisesti operationaalistaa, ne ovat niin yleisiä. Tarkoitus on lähinnä tuoda esille ja kuvailla yleisesti niiden vaikutuksia ihmisten koulua koskeviin käsityksiin. Toisaalta Ziehe esittää myös koko joukon muita käsitteitä ja seurauksia, jotka yksityiskohtaisemmin kuvaavat kulttuurisen mo-

dernisoitumisen vaikutuksia koulun tasolla. Tällaisia käsitteitä ovat mm. didaktinen illuusio, progressio- ja regressiotendenssit sekä koulun ritualistisuus. Niitä tarkastellaan eri teemoissa, luvussa 5.

Luvuissa 2.3-2.5 tarkasteltiin kulttuurisen modernisoitumisen vaikutuksia koulun tasolla. Näihin palataan sekä luvussa 5 että 7.2.

Koulusta on aina keskusteltu — sitä on arvosteltu ja arvostettu. Viime vuosina keskustelu koulun ongelmista on vilkastunut. Kulttuurisen modernisoitumisen kannalta keskeinen kysymys ei kaiken kaikkiaan ole se, mikä koulussa on ongelmana. Sen sijaan olennaista on kiinnittää huomiota siihen, miksi koulun ongelmat on huomattu juuri nyt?

3. SUKUPOLVET KULTTUURISESSA MODERNISOITUMISESSA

Miten edellä kuvattu kulttuurinen modernisoituminen liittyy sukupolviin? Miksi tähän tutkimukseen on yleensä otettu vielä sukupolvetkin viitekehyyksi? Siksi, että modernisoitumisprosessien voidaan nähdä synnyttäneen kokonaan uudenlaisen nuorisosukupolven tai jopa useampia nuorisosukupolvia. Modernisoitumisen on tullut johtaneen uuteen kulttuurihistorialliseen vaiheeseen, jonka nuoret kokevat voimakkaammin kuin aiemmat sukupolvet. Edellisessä luvussa pyrittiin teoreettisesti osoittamaan, miten kulttuurinen modernisoituminen vaikuttaa käsityksiin koulusta. Tällöin nuorten kokemusten ja käsitystensä koulusta pitäisi poiketa olennaisesti aiempien sukupolvien käsityksistä.

3.1. Keskeiset käsitteet

Sukupolvi-käsite on monimerkityksinen, eikä sen käyttö ole ollut yksiselitteistä. Sukupolven käsite saatetaan liittää esimerkiksi ikään, kohortteihin tai arkikielisiin sukulaisuussuhteisiin (esim. vanhemmat-lapset). Tarkkaan ottaen sukupolven käsitteessä ei ole kysymys mistään näistä.

Sukupolven sosiologista määritelmää on merkittävimmin kehitellyt saksalais-englantilainen sosiologi Karl Mannheim. Mannheim (1972) määrittelee sukupolven (1) sukupolviaseman, (2) sukupolven aktuaalistumisen ja (3) sukupolviyksikön kautta. (1) **Sukupolviaseman** hän rinnastaa luokka-asemaan: sekä luokat että sukupolvet perustuvat siihen, että ihmisillä on samanlainen sosiaalinen asema sosiaalisessa kokonaisuudessa. Sukupolviasemaa määrittävät samanlainen sijainti historiallisella ulottuvuudella ja yhtäaikaiset, samanlaiset kokemukset siitä. Syntyminen ja eläminen samaan ei aikaan ei vielä merkitse yhteisiä sukupolvikokemuksia. (2) **Aktuaaliseen sukupolvella** Mannheim tarkoittaa sitä, että sukupolvi syntyy vain toiminnan ja osallistumisen kautta. Sukupolvi ei ole vain historiallisten tapahtumien ja muutosten aiheuttama, vaan se voi olla myös sosiaalisen muutoksen aktiivinen tekijä. (3) **Sukupolviyksikkö** merkitsee sitä, että samaan aktuaalistuneeseen sukupolveen voi kuulua erilaisia sukupolviryhmiä. Ne voivat reagoida yhteiseen historialliseen tilanteeseen ja samoihin kokemuksiin eri lailla. Mannheim kuvaa sukupolvityylin käsitteellä kunkin sukupolviryhmän tai -yksikön tapaa reagoida ja tulkita historiallisia trendejä. (Mannheim 1972, 105-128; ks. myös Puuronen 1988, 4-8.) Kuten Heiskanen ja Mitchell (1985, 27-29) kiteyttävät Mannheimin sanoman "kaikki sukupolvet kantavat mukanaan niin yleisiä kuin luokka- ja ryhmäperusteisiksi jakautuvia kulttuuriperintöjä, joita ne hiovat ja muuttavat".

Suomessa sosiologista sukupolvi-käsitettä on määritellyt Erik Allardt (esim. 1981). Hän käyttää sukupolvi-sanaa virikkeitä tuottavana käsitteenä yhteiskunta-analyseissa. Sukupolven käsitteellä on kaksi selvää määrittäjää, jotka erottavat sen iästä, kohorteista ja sukulaissuhteista. Ensiksi sukupolven tulee olla syntynyt samoihin historiallisiin olosuhteisiin tai elänyt jonkin historiallisen muutostapahtuman läpi suunnilleen samanikäisenä. Toiseksi samalla sukupolvella tulee olla yhteisiä,

samanaikaisia kokemuksia näistä historiallisista tapahtumista. Tällöin sukupolvet erottuvat toisistaan erilaisten kokemusten kautta. Tämän vuoksi sukupolven käsite eroaa esimerkiksi iän käsitteestä. (Allardt 1981, 265-267; myös Uusitalo 1980, 13.) Sukupolven määrittämisessä tällä tavoin näkyy juuri Karl Mannheimin ajattelu (Allardt 1981, 266; Antikainen ym. 1994, 103; Kurkela 1980, 3-4; Tuohinen & Vuorinen 1987, 21).

Edellä mainitut sukupolven käsitteeseen liittyvät ominaispiirteet voidaan koota Siuralan (1994) tapaan seuraavasti:

- 1) Historiallisuus ja yhteiskunnallisuus: sukupolven muotoutuminen selittyy historiallisella ajankohdalla ja yhteiskunnallisilla olosuhteilla.
- 2) Sisäinen differentioituneisuus: sukupolvi voi olla sisäisesti sukupolviyksiköiksi jakautunut.
- 3) Dynaamisuus: sukupolven ominaisuudet eivät ole vain tiettyyn ikävaiheeseen sidottuja, vaan ne kytkeytyvät yhteiskunnalliseen muutokseen. (Siurala 1994, 144.)

Luetteloon voitaisiin vielä selvyiden vuoksi lisätä

- 4) Kokemuksellisuus: sama sukupolvi(yksikkö) kokee historialliset muutokset samoin ja reagoi niihin samalla tavalla.

Kolme ensiksi mainittua kohtaa painottaa hieman muita seikkoja kuin yhteisiä kokemuksia, reagointi- ja toimintatapoja: historiallisuus sukupolven historiallista määräytymistä, differentioituneisuus sitä, ettei sukupolvi ole yhtenäinen ikäluokka, dynaamisuus eroa ikävaiheeseen. Kaikki neljä kohtaa yhdessä selvästi erottavat sukupolven ikävaiheesta ja osoittavat, että ikäluokkaerojen tarkastelussa ei ole kyse sukupolvierojen tarkastelusta.

Kohortin käsite on lähellä sukupolven käsitettä. Monet tutkijat käyttävätkin epäselvyyksien välttämiseksi yksinomaan kohortin käsitettä jättäen sukupolven käsitteen kuvaamaan sukulaisuussuhteita (esim. Riley 1986, 158). Kohortilla tarkoitetaan (Allardt 1981, Riley 1986, Ryder 1965) ryhmää ihmisiä, jotka ovat syntyneet tiettyinä vuotena tai tiettyinä vuosina (ajanjaksona). Samaan kohorttiin kuuluvat kohtaavat samat historialliset tapahtumat elämänsä aikana (ikäntyessään) samana ajanjaksona. (Allardt 1981, 265-267; Riley 1986, 154-158; Ryder 1965, 845.) Kohortti on ennenkaikkea tutkimuksen analyysikeino. Kun Allardt (1981, 265-267) käyttää sukupolven käsitettä virikkeitä tuottavana käsitteenä yhteiskunta-analyysissa, varaa hän kohortin käsitteen käytettäväksi tilastollisesti tarkemmissa analyysissä. Kohortti-termiä käytetään ikäryhmien sijasta erityisesti pitkittäistutkimuksissa (esim. Pöntinen 1982, 154; Siurala 1994, 149). Tutkimuksellisesti on vaikea erottaa kohortin, iän, ja aikakauden vaikutusta aineistossa (Allardt 1981, 265; Siurala 1994, 149-151). Tästä aiheutuvia virhemahdollisuuksia selvitetään luvussa 3.5.

Sukupolvitarkastelujen yhteydessä puhutaan usein **aktiivisimmasta ajasta**. Allardtin (1981, 267) mukaan sukupolvia analysoivassa kirjallisuudessa on yleensä kiinnitetty erityistä huomiota toisaalta teini-ikään, jolloin yritetään vapautua kodin vaikutuksesta, ja toisaalta 20. ikävuotta välittömästi seuraaviin vuosiin, jolloin ruvetaan vaikuttamaan poliittisesti tietoisena kansalaisena. Roos (1980) käyttää jälkimmäisestä aktiivisimmän ajan nimitystä. Hänen mukaansa sukupolvijaon perustana ovat ihmi-

sen elämän aktiivisimman vaiheen kokemukset ja tapahtumat. Aktiivisimmalla elämänvaiheella hän tarkoittaa pääasiassa nuorempaa keski-ikää ja sen luonteenomaisia tapahtumia: perheen perustamista, sen aineellisen perustan hankkimista, siis tietyssä mielessä elämäntilanteen tai uran muovautumista. (Roos 1980, 18.) Jääsaari (1987, 37-38) puolestaan on ottanut tutkimuksensa lähtökohdaksi, että aktiivivaihe osuu 18-40 vuoden ikään. Inglehart otaksuu, että aktiivivaiheessa omaksutut sukupolveen liittyvät arvot ja aktiviteetit säilyvät läpi elämän (Siurala 1994, 144). Roos (1980, 18) mainitsee aktiivivaiheen olevan nyt pidempi kuin ennen. Kuitenkaan kulttuurisen modernisoitumisen vaikutuksesta ei voida ehkä enää samalla tavalla puhua aktiivisimmasta ajasta sukupolven muovaajana kuin ennen. Nykynuoret ovat esimerkiksi jo pienestä mukana aikuisten maailmassa median välityksellä ja saavuttavat helposti niiden kautta aktiivi-ikänsä kokemukset sekundaarisesti jo lapsena. Elämäntilanteeseen ei enää myöskään välttämättä kuulu sellaisia vakioisia ikään sidottuja vaiheita (ks. luku 2.4.), jolloin perheen perustaminen, aineellisen perustan hankkiminen ja uran muovautuminen tapahtuu. Elämään liittyy pikemminkin epävarmuus tulevaisuudesta sekä identiteetin, urien, jne. kokeileminen.

Sukupolvien väliset suhteet toisiinsa ovat useina aikoina olleet jännitteisiä. Bourdieu (1985) näkee nuoruuden ja vanhuuden määrittelyn jo sinällään olevan taistelua yhteiskunnallisesta vallasta. Bourdieun mukaan moni ristiriita johtuu sukupolvien erilaisista mahdollisuuksista toteuttaa samoja tavoitteita. Mikä on yhdelle sukupolvelle ollut elinikäisen ponnistelun tulos, on toiselle syntymäoikeus. Esimerkiksi perusasteen jälkeinen koulutus on nykyään tällainen syntymäoikeus, kun se vanhemmille ikäluokille on ollut erityisen vaikea saavuttaa. Niinpä hyvinkoulutetut nykynuoret eivät hyödy koulutuksesta samalla tavoin kuin aiemmat ikäluokat. Työelämän johtopaikoilla on paljon nykynuoria huonommin koulutettuja ihmisiä, mikä saattaa aiheuttaa ristiriitoja. Koulutusjärjestelmä omalta osaltaan tuottaa näitä ristiriitoja. (Bourdieu 1985, 128-129 ja 134-136.) Ristiriitoja sukupolvien välille syntyy Tuohisen ja Vuorisen (1987) mukaan helposti myös kasvattajan ja kasvatuksen kohteena olevan sukupolven välisessä suhteessa. Siinä ilmenee erilaisten maailmankäsitysten lisäksi myös valta ja kontrolli. Kuitenkin sukupolvien väliset suhteet vaihtelevat huomattavasti eri aikoina, eri yhteiskunnissa ja eri elämänalueilla. (Tuohinen & Vuorinen 1987, 22.) Mead (1971) kuvaa Tuohisen ja Vuorisen tapaan kasvattajan ja kasvatuksen kohteena olevien sukupolvien välisen suhteen, ts. sosialisoinnin, muuttumista. Hän esittää sukupolvien välisten ristiriitojen kärjistyneen sukupolvikuiluksi viimeisten vuosikymmenten aikana nuorten ja heidän vanhempiansa välille. (Mead 1971, 25-120.)

Sukupolvi- ja modernisoitumis-analyysi kytkeytyvät sekä teoreettisesti että konkreettisesti toisiinsa. Mannheimin (1972) mukaan sukupolvikäsitys on parhaimmillaan kun pyritään ymmärtämään nopeutuvaa sosiaalista ja kulttuurista muutosta. Nopeassa muutoksessa traditionaalisten kokemusmallien omaksuminen ei enää ole mahdollista, vaan syntyy uudenlaisia kokemisen, ajattelun ja toiminnan tasoja - uudenlaisia sukupolviasemia ja -tyylejä ja -ryhmiä. (Mannheim 1972, 101 ja 124-125; myös Puuronen 1988, 6-8.) Sitä, miten kulttuurinen modernisoituminen konkreettisesti tuottaa uusia sukupolvia tarkastellaan myöhemmin tässä luvussa lähemmin.

Eri sukupolvien suhteessa ja suhtautumisessa kouluun näkyy heidän erilainen sukupolviasemansa, sukupolven aktuaalistuminen ja erilaiset sukupolviyksiköt. Kukin sukupolvi on käynyt koulunsa eri aikoina, erilaisissa yhteiskunnallisissa ja kulttuuri-

sisäolosuhteissa. Kussakin historiallisessa tilanteessa koululla on ollut erilainen asema. Samoin kullakin sukupolvella ja sukupolviryhmällä on ollut samassakin historiallisessa vaiheessa erilaiset mahdollisuudet ja tavat reagoida kouluun ja koulunkäyntiin sekä myös vaikuttaa koulun asemaan yhteiskunnassa. Näiden tekijöiden vuoksi on olemassa myös erilaisia koulutussukupolvia ja erilaisia käsityksiä koulusta. Myös tätä tarkastellaan seuraavassa lähemmin.

Eri sukupolvet ovat kohdanneet kulttuurisen modernisoitumisen aallot eri ikäisinä ja sukupolvi-asemassa. Kulttuurinen modernisoituminen jakaa sukupolvet tässä mielessä kahteen ryhmään: niihin, joihin se vaikuttaa ja niihin joihin se ei vaikuta. Kulttuurinen modernisoituminen muodostaa näille kahdelle ryhmälle erilaisen sukupolvikokemuksen. Ziehen (1991a) mukaan nuoret kohtaavat kulttuurisen vapautumisen ja sen seuraukset nopeammin ja suuremmin kuin vanhemmat sukupolvet. Tämä johtuu siitä, että heillä on vähemmän mahdollisuuksia peittää kulttuurisia muutosprosesseja arkipäiväisillä, elämän myötä kehittyneillä perinteillä ja rutiineilla. Sen sijaan aikuisten havaintokenttään kulttuurisen vapautumisen tendenssi tunkeutuu vasta siinä vaiheessa, kun heidän oma elämänhistoriallinen traditioperustansa on murentunut tai kulunut puhki. Tällöinkin se kohtaa heidät vain hitaana rapistumisena. (Ziehe 1991a, 51-53.)

Edellä oleva liittyy Ziehen (1991a) mukaan myös kehityslogiseen näkökulmaan. Ihmisen elämänhistoriallisesti varhaisemmilla kausilla on seuraavia kausia muovaava vaikutus. Tämä merkitsee sitä, että kulttuuriset muutosprosessit saavuttavat eri ikäryhmät hyvin erilaisilla elämänhistoriallisilla tasoilla. Ei ole ollenkaan sama kokeeko kulttuurisen muutoksen nuorena vai myöhemmin elämässään. Kyse on siitä onko tämä tapahtuma vastoin aikaisempia kokemuksia, perinteitä ja aiemmin muodostunutta identiteettiä (vanhemmat sukupolvet) vai kokeeko sen lapsen tavoin jonain "aina jo olleena". (Ziehe 1991a, 51-53.)

3.2. Suomalaiset sukupolvet I: 1900-1959 syntyneet

Tässä ja luvussa 3.4. kuvataan lyhyen johdannon jälkeen eri-ikäisten suomalaisten elämän- ja koulutushistoriaa sekä nuoruutta ja kulttuurisuhdetta tähänastisen tutkimuksen valossa. Erityinen huomio kiinnitetään sukupolvitarkastelussa olennaisiin historiallisiin ja sosiaalishistoriallisiin käännekohtiin, jotka ovat olleet määrittävässä kullekin sukupolvelle yhteisiä kokemuksia ja erottamassa sukupolvia toisistaan. Ne ovat myös keskeisesti olleet vaikuttamassa heidän koulutukseensa ja käsityksiinsä koulutuksesta (esim. Antikainen 1993, 48).

Suomalaisia sukupolvia ovat tutkineet mm. Roos (esim. 1980, 1983, 1987), Itsenäinen suomalainen 1990 (1990), Antikainen (1991), Antikainen ym. (1993, 1994), Pöntinen (1982), Heiskanen & Mitchell (1985), Jääsaari (1987). Tutkimukset poikkeavat toisistaan sekä sukupolviluokitusten että tutkimusaineistojen ja niiden käsittelyn osalta. Erilaiset käsitykset sukupolvista liittyvät ainakin osittain siihen, mitä asioita tutkitaan (Bourdieu 1985, 129): elämäntapaa (Roos ja osin Jääsaari), koulutusta (Antikainen, Antikainen ym.), sosiaalista nousua (Pöntinen), nuorisokulttuureja (Heiskanen & Mitchell). Osa tutkimuksista lähtee liikkeelle Roosin "valmiista" sukupolvista (Itsenäinen Suomalainen 1990). Tutkimusmenetelmät ovat olleet yleisemmin kvalitatiivisia, poikkeuksena Pöntinen ja Itsenäinen Suomalainen 1990. Aineistoina on käy-

tetty omaelämäkertakirjoituksia (Roos ja Jääsaari), elämäkerta- ja teemahaastatteluja (Antikainen, Antikainen ym.), kyselylomakkeita (Pöntinen), aikakauslehtien kirjoituksia, haastatteluja (Heiskanen & Mitchell). Kuvioon 4 on koottu keskeisimmät toisistaan poikkeavat sukupolviluokitukset. Näiden tutkimusten lisäksi on tehty sukupolvitutkimuksia, joissa tarkastellaan rajattua kohdejoukkoa ja/tai vain yhtä sukupolvea (esim. Aittola 1992).

Suomalaisten sukupolvien yhteisiä kokemuksia siivittäneinä **historiallisina vaiheina** pidetään melko yksimielisesti sotia sekä 50-luvun lopun ja etenkin 60-luvun rakenne muutosta (esim. Allardt 1981). Tästä ovat omalta osaltaan osoituksena sukupolvien nimeämiset näiden historiallisten tapahtumien mukaan. Useimmat sukupolvitarkastelut päättyvät viimeistään suurten ikäluokkien, "60-lukulaisten", kuvailuun eivätkä ulotu tähän päivään asti. Osaksi tämä johtuu siitä, että tutkimusajankohdista on usein kulunut jo vuosikymmeniä. Toisaalta uusimpia historiallisia vaiheita ja sukupolvien syntyä lienee vaikea diagnosoida aivan uutuuttaan. Kolmanneksi nuorison sukupolviaanalyysi sekä nuorison elinympäristöjen tutkiminen on yleensäkin ollut Suomessa vähäistä (Heiskanen & Mitchell 1985, 85-100). Poikkeuksena tästä on juuri Heiskanen ja Mitchellin (1985) nuorisokulttuuritutkimus, jossa on myös selvä sukupolvinäkökulma. Heiskanen & Mitchell löytävätkin vielä kolmannen historiallisen vaiheen, nimittäin kulttuuriteollisuuden nousun 1960-luvun puolivälistä alkaen. Tämä historiallinen vaihe koskettaa etenkin 1960-luvulla ja sen jälkeen syntyneitä, joita he nimittävät "kulttuuriteollisuussukupolveksi". (Heiskanen & Mitchell 1985, 97-99 ja 262.) Yhtä hyvin 1960-luvulla syntyneistä voidaan käyttää kulttuurisen modernisoitumisen sukupolven nimitystä.

Suomalaiset sukupolvet esitellään seuraavassa vuosikymmenittäin 1900-luvun alusta tähän päivään. Tällaisena jäsentely muistuttaa lähinnä Roosin (1980, 1983, 1987, ks. myös Itsenäinen Suomalainen 1990, 1990) tapaa erotella sukupolvet. Kuitenkin kaikki kuviossa 4 esitetyt sukupolvet löytyvät jaotuksen sisältä.

1900-1919 syntyneet: Sodan ja pulan sukupolvi

Suomalaisissa sukupolvitutkimuksissa vanhimpana sukupolvena esiin nousee yleensä esille sodissa mukana ollut ikäluokka. Sodan ovatkin ensimmäinen historiallinen käännekohta, johon sukupolviluokituksissa kiinnitetään huomiota. Roos (1980, 1983, 1987, vrt. Itsenäinen Suomalainen 1990, 1990, 12) kuvaa 1900-luvun kahtena ensimmäisenä vuosikymmenenä syntyneitä Sodan ja pulan sukupolvena. Heidän elämäänsä leimaavina historiallisina tapahtumina ovat olleet kansalais- sekä talvi- ja jatkosodan kokeminen. Heidän elämänsä aktiivisin vaihe toteutui sotien välisenä aikana. Heille on myös yhteistä olosuhteisiin liittyviä kokemuksia: köyhyys, epävarmuus, sairaudet, perheiden hajoaminen vanhempien kuoleman takia, varhain alkanut työnteko, jatkuva työnteko ja ponnistelu, jne. (Roos 1980, 18-19; 1983, 96; 1987, 53-54.)

Tämän sukupolven **koulukokemuksia** leimaa koulun puuttuminen tai sen keskeytyminen sekä koulunkäynnin tuoman eriarvoisuuden tiedostaminen (Roos 1980, 18-19; 1983, 96; 1987, 54; Antikainen ym. 1994, 105). Roosin (1987, 57) aineistossa tulevat esille lukuisat kertomukset koulunkäyntiin liittyvistä pettymyksistä, siitä miten köyhyys ja isän ennakkoluulot ja halut saada maatilalle jatkaja estivät koulunkäynnin

Vuosi	ANTIKAINEN	HEISKANEN & MITCHELL	ITSENÄINEN SUOMALAINEN 1990	JÄÄSAARI	PÖNTINEN	ROOS
1990			Uusi sukupolvi (1970-1975 s.)			
1980			Hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvi (1955 jälkeen s.)			
1970		Kulttuuriteollisuus-sukupolvi (1960 jälkeen s.)	Hyvinvoinnin sukupolvi (1960-1969 s.)			
1960		"Rock-asiantuntija-sukupolvi" (1950-1959 s.)	Lähiösukupolvi (1950-1959 s.)			Lähtiöiden sukupolvi (1950-1959 s.)
1950	Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvi (1936-1955 s.)	"Televisiottajasukupolvi" (1945-1949 s.)	Suuren murroksen sukupolvi (1940-1949 s.)	Kulttuurimurroksen sukupolvi (1945-49 s.)	Suuret ikäluokat (1945-1949 s.)	Suuren murroksen sukupolvi (1940-1949 s.)
1940				Vakiintumisen sukupolvi (1935-1944 s.)	Sotalapset (1935-1944 s.)	
1930	Sodan ja niukan koulutuksen sukupolvi (ennen 1935 s.)		Sodan ja pulan sukupolvi (1920-1939 s.)	Sodan ja jälleennrakennuksen sukupolvi (1921-34)	Sotanuoret (1925-1934 s.)	Jälleennrakennuksen ja nousun sukupolvi (1920-1939 s.)
1920					Sotasukupolvi (ennen 1925 s.)	
1910						Sodan ja pulan sukupolvi (1900-1919 s.)
1900						
	Koulutuksen merkitys	Nuorisokulttuurien kehitys	Elämäntapa, kulutustavat	Elämäntapa, politiikka, privatisoituminen	Sosiaalinen liikkuvuus	Elämäntapa, elämäntyyli

SUKUPOLVIEN
SYNTYIN VAI-
KUTTANEET
HISTORIAALLI-
SET VAIHEET

Kulttuurinen
modernisoi-
tuminen

Rakenne-
muutos

Sodat

SUKUPOLVIEN
LUOKITTELU-
PERUSTA

Kuvio 4. Suomalaiset sukupolvet

jatkamisen, vaikka siihen muuten olisi ollut mahdollisuuksia. Joissain tapauksissa kokemuksiin on kuulunut myös ankara tai ilkeä opettaja (Antikainen ym. 1994, 105).

Tämä sukupolvi on tutkimushetkellä 75-90 vuoden ikäinen. Sukupolveen kuuluvat ovat siis eläkkeellä, mikäli eivät ole kuolleet. Aikuiskoulutustilastoissa vanhin ikäluokka on yleensä 55-73 vuotiaat (esim. Simpanen & Blomqvist 1995), joten tämä sukupolvi ei yleensä enää ota osaa koulutukseen. Tämä sukupolvi ei myöskään ole mukana tämän tutkimuksen empiirisessä aineistossa.

1920-1939 syntyneet: Jälleenrakennuksen ja nousun sukupolvi

Roos (1980, 19; 1983, 97; 1987, 54-55) kuvaa tätä sukupolvea jälleenrakennuksen ja nousun sukupolveksi. Jääsaari (1987, 59-83) puolestaan kutsuu heitä — yhdistäen 1920-26 ja 1927-34 syntyneet — sodan ja jälleenrakennuksen sukupolveksi. Tällä sukupolvella on Roosin (1980, 1983, 1987) mukaan paljon yhteisiä kokemuksia ensimmäisen sukupolven kanssa. Se on elänyt lapsuutensa sota-ajan tai sotakorvausten niukkuudessa. Toisaalta se on kuitenkin elänyt aktiivi-ikänsä vasta sotien jälkeen ja päässyt toisella tavalla kuin ensimmäinen sukupolvi osalliseksi jälleenrakentamisesta ja vaurastumisesta. Tämä sukupolvi on tyypillisesti kasvanut maaseudulla, mutta muuttanut kaupunkiin 50-luvulla hankittuaan jonkinlaista ammattikoulutusta. Usein olosuhteet kaupunkien vuokra-asunnoissa olivat kurjat, työnteko kovaa ja toimeentulo niukkaa. Vähitellen tämä ikäluokka onnistui kuitenkin säästämään itselleen asunnon ja vaurastumaan. (Roos 1980, 19; 1983, 97; 1987, 54-55; myös Uusitalo 1980, 13-14 ja Jääsaari 1987, 59-83.)

Tämä sukupolvi ei kuitenkaan ole kaikilta kokemuksiltaan yhtenäinen. Esimerkiksi Jääsaari (1987) kuvaa kuinka porvari- ja työläisperheet kokivat etenkin 1930-luvun isänmaallisuuden ja oikeistolaistumisen sekä vanhempien kertomukset vuoden 1918 tapahtumista hyvin eri tavalla. Kuitenkin nämä poliittiset ristiriitaisuudet jäivät sotien ja jälleenrakennuksen yhteisten kokemusten varjoon. (Jääsaari 1987, 59-61.) Tämä korostaa sotien ja jälleenrakennuksen merkitystä sukupolvea yhdistävänä historiallisena vaiheena ja kokemuksena.

Uusitalon (1980) mukaan tämä nuoruusvaihettaan pääasiassa 50-luvulla elänyt sukupolvi ei vielä herättänyt huomiota erityisillä nuorisoliikkeillä. Kuitenkin ensimmäiset ulkomaisten esikuvien mukaiset "lättähätyt" näyttäytyivät 50-luvun puolivälissä. (Uusitalo 1980, 13; myös Heiskanen & Mitchell 1985, 112-113.) Kaikenkaikkiaan sotien jälkeisessä nuorisotutkimuksessa nuoriso nähtiin vielä suhteellisen yhtenäisenä (Heiskanen & Mitchell 1985, 71).

Vuonna 1921 säädetty oppivelvollisuus ja 7-vuotiaana aloitettava **koulunkäynti** koski koko tätä ikäluokkaa. Kuitenkin Antikaisen ym. (1994) mukaan sodat ja puute aiheuttivat hankaluuksia tämän ja edellisen sukupolven koulunkäynnissä. Antikainen ym. kuvaakin ennen 1936 syntyneitä sodan ja niukan koulutuksen sukupolveksi. Koulutuksen puutteen ovat kokeneet etenkin miehet. Jo lyhytkin ammatillinen koulutus merkitsi näille sukupolville usein selviytymistä elämän vaikeuksista (Antikainen ym. 1994, 105-107). Vastaavasti Pöntinen (1982) korostaa 1935-1944 syntyneiden ikäluokan olevan ensimmäinen, joka oli mukana sotien jälkeisessä koulutuksen laajenemisessa. Se tuli työmarkkinoille tilanteessa, jossa korkeimmin koulutettua työ-

voimaa alettiin runsaammin tarvita ammattirakenteen muutoksen kiihtyessä. Koulutuksen laajenemisesta hyötyivät eniten toimihenkilöiden lapset, joiden vanhemmat ymmärsivät koulutuksen merkityksen. Kouluttautumiseen liittyi siis eriarvoisuutta. (Pöntinen 1982, 159 ja 162.)

Tämä sukupolvi on tutkimushetkellä 55-74 vuoden ikäinen. Tällä hetkellä ikäluokka on siirtymässä eläkkeelle, monet työperäisten sairauksien aiheuttamana ennenaikaisesti (Roos 1980, 19; 1983, 97; 1987, 54-55). Tämä sukupolvi on säilyttänyt perinteiset arvonsa: koti, perhe, uskonto ja kunnollinen elämä. Siksi myös sen elämä on kotikeskeistä: ruoanlaittoa, siivoamista, puutarhan ja viherkasvien hoitoa. Elämäntapaan kuuluvat ulkoilu, marjastus ja sienestys sekä taidenäyttelyt. Sukupolven **koulutuksen niukkuus** ei ole paljoa elämän aikana muuttunut. (Itsenäinen Suomalainen 1990, 1990, 12.) Väestön koulutusrakennetilaston (1995) mukaan keskimäärin 33% tästä ikäluokasta on suorittanut jonkin tutkinnon lukiossa, ammatillisessa oppilaitoksessa tai korkeakoulussa. Ilman tutkintoa ts. peruskoulutuksen suorittaneita on lähes 70% ikäluokasta. Ylioppilastutkinnon on suorittanut alle 10% ikäluokasta. (Väestön koulutusrakenne kunnittain 31.12.1993 1995, 7-8; Education in Finland 1994, 53.) Aikuiskoulutukseen osallistuu n. 20% ikäluokasta (Simpanen & Blomqvist 1995, 14).

1940-1949 syntyneet: suuren murroksen sukupolvi

1940-luvulla syntyneiden aktiivisimpaan aikaan (1960-luvun loppu) liittyvä historiallinen prosessi oli rakennemuutos. Roos (1980, 19; 1983, 97-98; 1987, 55-56) onkin nimenyt 1940-luvulla syntyneet "suuren murroksen sukupolveksi". Etenkin 1945-49 syntyneillä, ns. suurella ikäluokalla, on ollut ja on tänäkin päivänä keskeinen merkitys yhteiskunta- ja koulutuspolitiikalle. Usein suuria ikäluokkia tarkastellaankin omana kohorttinaan (ks. kuvio 4). Jääsaari (1987, 110-129) nimeää suuret ikäluokat "kulttuurimurroksen sukupolveksi" sekä myös "koulutuksen pioneirisukupolveksi".

Roos (1980, 1983, 1987) kuvaa kuinka 1940-luvulla syntyneiden lapsuutta eivät enää sävyttäneet sodat, sairaudet ja puute, kuten edellisillä sukupolvilla. Lapsuus merkitsi tälle sukupolvelle kehityksen ja optimismin aikaa. Maaseutu, jossa suurin osa eli lapsuutensa kehittyi ja kukoisti. Aineellisen hyvinvoinnin merkit alkoivat ilmaantua kodinkoneiden, television ja auton muodossa. Maaltamuutto, asuntosäästäminen, työttömyys ja lasten päivähoito-ongelmat olivat sukupolven yhteisiä kokemuksia. (Roos 1980, 19; 1983, 97-98; 1987, 55-56; ks. myös Valkonen ym. 1985, 101-242; Heiskanen & Mitchell 1985, 96.) Vaikka suuret ikäluokat (1945-49 synt.) kokivat teollistumisen ja kaupunkieihin muuton, ei se vielä Heiskanen & Mitchellin (1985) mukaan omaksunut elämäntavoiltaan kaupunkikulttuuria. Suurten ikäluokkien "kaupunkilaisista" oli suurella osalla vielä ainakin vanhempiensa välityksellä välitön yhteys maalaisen elämänmuotoon ja maalaisen kulttuuriperintöön. Vasta heidän omat 1970-luvulla syntyneet lapsensa ovat kadottaneet välittömän maalaisperinneyhteyden. (Heiskanen & Mitchell 1985, 96; ks. myös Kortteinen 1982, 111-166; Jääsaari 1987, 110-113.)

Tutkijat lähes poikkeuksetta korostavat dramaattisia sukupolvieroja tämän sukupolven — erityisesti suurten ikäluokkien — ja edellisten sukupolvien välillä (esim. Roos 1980, 20-21; 1983, 98-100; Uusitalo 1980, 14-15). Roos (1980, 1983) mainitsee viisi eri

muutosta, jotka erottavat 40-luvulla ja sen jälkeen syntyneet aiemmista sukupolvista: (1) fyysisen ja sosiaalisen turvallisuuden ja vaurauden huima lisääntyminen, (2) työn merkityksen väheneminen, (3) koulutuksen tärkeyden korostuminen, (4) ihmisuhteiden merkityksen kasvu ja (5) kulussien luominen — ts. arkielämän todellinen olemus kätketään rakennetun julkisivun taakse. (Roos 1980, 20-21; 1983, 98-100.)

Sukupolviero voidaan myös nähdä nuorison liikehdinnässä, "nuorison nousussa" eli ns. 60-lukulaisuudessa. Uusitalo (1980) kuvaa näiden 1960-luvun nuorien ja aiempien sukupolvien välille syntyneen "sukupolvien kuilun". Kuilu syntyy hänen mukaansa, jos seuraavat tekijät kasautuvat:

- 1) Yhteiskunta ja kulttuuri muuttuu niin nopeasti, että uudet ikäluokat ovat erilaisessa sosiohistoriallisessa tilanteessa ja uudenaikaisella tiedolla varustettuja kuin vanhat.
- 2) Nuoriso on irrotettu älyllistä suoriutumista vaativaan asemaan, jossa yhteiskunnan perusteita voi pohtia ja arvioida.
- 3) Nuoriso on ikäryhmänä eristynyt aikuisista niin, että identiteetin muodostus, kuten myös toiminnan päämäärien ja keinojen määrittely tapahtuvat yksinomaan suhteissa samanikäisiin ja samassa asemassa oleviin.

Nämä ehdot näyttivät täyttyvän 60-luvulla ensimmäisen kerran. Kuitenkin nuorison liikehdintä oli paljon kiinni nuorten sosiaalisesta taustasta ja elämäntilanteesta. (Uusitalo 1980, 14-15.) Mainitut kolme tekijää loivat omalta osaltaan perustaa modernisoitumiselle, jonka vuoksi on syytä tuoda esiin joitain niihin liittyviä piirteitä.

(1) 1960-luvulla oli teollistumisen ja maaltamuuton lisäksi olennainen yhteiskunnallinen muutostekijä myös suunnittelu-yhteiskuntaan siirtyminen (Heiskanen & Mitchell 1985). Keskeisiksi iskusanoiksi nousivat tuolloin "kokonaisvaltainen suunnittelu" ja "sosiaali-indikaattorit". Nuorison kohdalla tämä merkitsi nuorison ohjailun lisääntymistä ja nuorison institutionaalistamista. (Heiskanen & Mitchell 1985, 76-79, myös Kurkela 1980, 4-8.) Rauste-von Wright (1992, 30-31) kuvaa nuorten ohjailua osuvasti: nuorisopolitiikka sääteli nuorison vapaa-ajan järjestelyjä ja koulutuspolitiikka annosteli loput nuoren vuorovaikutuksesta. Taustalla tässä oli myös teollistumisen aiheuttama uuden nuorisoikäluokan synty ja nuorison näkeminen yhteiskunnallisena ongelmana (Kurkela 1980, 4-8; Mäki-Kulmala 1989, 122-125 ja 128). Hoikkala (1992) kuvaakin modernin yhteiskunnan nuoruuden institutionalisoituneen; nuoruuden kytkeytyvän laitoksiin. Institutionalisoitunutta nuoruutta ohjaavat laitokset, kuten neuvolat, päivähoito, koulu, nuorisotyö, tuki- ja korjaavat toimenpiteet, järjestyksenpito. (Hoikkala 1992, 14-18.) 1960-luvulla alkanut nuorison ohjauksen lisääntyminen ja nuorison institutionaalistamisessa voidaan nähdä luoneen perustan kulttuurisen modernisoitumisen toiselle päätendenssille, elämänalueiden teknokratistiselle (ks. luku 2.2). Nuoria varten luotiin keskitettyjä organisaatioita ja laitoksia, joita ohjaili funktionaalinen työnjako. Kuitenkin nuorten irtautuminen tai vieraantuminen laitoksista tapahtui vasta myöhemmin (ks. Heiskanen & Mitchell 1985, 76-79).

Sukupolvikuilua tulee Heiskanen ja Mitchellin (1985) mukaan tarkastella myös kulttuurisuhteena. Vaikka suurten ikäluokkien "nuorison nousun" 1960-70-luvuilla näkyvä osa oli poliittista ja yhteiskunnallista, oli tuolloisessa nuorten nousussa mukana myös kulttuuriaineiksia, taiteen avantgardismia ja undergroundia. Suuret ikäluokat olivat myös se sukupolvi, joka televisioitti maan, olivat ensimmäinen laaja

rockin kuulijakunta, jne. Suurten ikäluokkien suhde nousevaan kulttuuriteollisuuteen oli vielä kokonaisuudessaan hapuileva ja uuteen totutteleva (Heiskanen & Mitchell 1985, 97-99 ja 262).

(2) Sukupolvikuilun tarkastelu nuorten irrottamisena älyllistä suoriutumista vaati-vaan asemaan sekä (3) nuorten eristäminen aikuisista liittyy keskeisesti koululaitoksen kehitykseen. Kurkelan (1980) mukaan sotien jälkeinen voimakas teollinen kehitys ja kasvu johti valtion huoleen työvoiman uusintamisesta. Nuorisosukupolvessa nähtiin yhteiskunnan tulevaisuus - ja samalla sen sosiaalistamisesta tuli keskeinen ongelma. (Kurkela 1980, 4-8.) Uusitalo (1980) korostaakin erityisesti rakennemuutokseen kuuluvan **koulutuksen laajenemisen** vaikuttaneen uudenlaisen nuorisosukupolven syntyyn. Nuoret sijoitettiin valtion säätelemään koulutukseen, erilleen tuotantoelämästä, perheestä ja vapaa-ajasta. Nuorten eristäminen konkretisoi käsitykset erillisestä nuorisosta. (Uusitalo 1980, 9-15; myös Heiskanen & Mitchell 1985, 18.) Hoikkala (1992, 14-18) kuvaa kuinka modernissa institutionaalistuneessa nuoruudessa kasvatuksesta ja sosialisatiosta on tullut spesialistien asia ja kuinka aikuisuus alkaa vasta kun kukin nuori on mennyt läpi samojen laitosten ts. koulutusväylän läpi.

Uusitalon (1980) mukaan koululaitoksen kehitykseen loi teollistumisen ja suunnittelupainotteisuuden lisäksi kasautuvia paineita etenkin suurten ikäluokkien **kouluttautuminen**. 60-luvun loppuvuosien suuret ikäluokat täyttivät ammattikoulut, opistot ja korkeakoulut. Koulusta kehitettiin koko nuorison laitosta. Myös nuoret itse osallistuivat tähän toimintaan koululais- ja opiskelijajärjestöjen kautta. (Uusitalo 1980, 14.) Suuret ikäluokat voidaan Heiskanen ja Mitchellin (1985) mukaan nähdä koulutuksen suhteen välisukupolvena. Se oli selvästi paremmin koulutettu kuin edellinen sukupolvi, muttei vielä läheskään niin hyvin kuin seuraava ikäluokka. (Heiskanen & Mitchell 1985, 95-96; ks. myös Lähteenmaa & Siurala 1991, 13.)

Vaikka koulutusajat pitenevät ja koulutus institutionaalistui, se ei vielä näkynyt koulukokemuksissa. Koulutus oli Roosin (1983) mukaan 1940-luvulla syntyneillä elämän tärkeitä alueita. Roosin elämänkerta-aineistossa koulunkäynti, ammattikoulutus ja alalle etsiytyminen kuvattiin jopa tarkemmin kuin itse työ. (Roos 1983, 97-100.) Antikainen ym. (1994) kuvaavat 1936-1955 syntyneitä rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveksi. Ammatillinen koulutus merkitsi tälle sukupolvelle ammattia ja ammattiuraa sekä sosiaalista nousua (Antikainen ym. 1994, 105-107). Kuitenkin sekä Roos (1983, 97-100) että Antikainen ym. (1994, 105) kuvaavat tämän sukupolven joukossa alkavan ilmetä koulunkäyntiin kyllästyneisyyttä ja ahdistusta.

Tämä sukupolvi on tutkimushetkellä 45-54 vuoden ikäinen. Radikalismi on tämän sukupolven elämänsisällöstä hävinnyt jo 1970-80-lukujen taitteessa (Jääsaari 1987, 124-129). Itsenäinen Suomalainen 1990 (1990) kuvaa sukupolven hakevan taloudellista turvallisuutta. Raha ja elintaso sekä myöhemmin kunnan eläke ovat tavoittelun kohteita. Sukupolvi on kiinnostunut kodin ja itsensä hoitamisesta, terveellisistä elämäntavoista. Sen elämäntapaan kuuluvat myös lomailu, klassisen musiikin konsertit, työmatkapyöräily, maastohiihto, lenkkeily ja ulkoilu. Sukupolven **koulutustaso** on korkeampi kuin edellisen sukupolven, sillä 60% on käynyt vähintään keskikoulun. (Itsenäinen Suomalainen 1990, 1990, 15.) Lukio-, ammatti- tai korkeakoulututkinnon suorittaneita on Väestön koulutusrakennetilaston (1995) mukaan ikäluokasta keskimäärin 55%. Ilman tutkintoa ts. peruskoulutuspohjalla on täs-

tä ikäluokasta vielä siis lähes puolet. Ylioppilastutkinnon suoritteita on nyt jo n. 15% ikäluokasta. (Väestön koulutus rakenne kunnittain 31.12.1993, 1995, 7-8; Education in Finland 1994, 53) Aikuiskoulutukseen ikäluokasta osallistuu jo lähes puolet (Simpanen & Blomqvist 1995, 14.)

1950-1959 syntyneet: lähiöiden sukupolvi

Suurelle osalle tästä ikäluokasta on yhteistä se, että he ovat asuneet lähiöissä koko ikänsä. Muuten tämä sukupolvi ei poikkea edellisestä kovinkaan paljoa. (Roos 1983, 98 ja 1987, 56; Itsenäinen Suomalainen 1990, 1990, 16.) Itsenäisen Suomalaisen 1990 (1990) mukaan tämän sukupolven lapsuus sujui melko turvallisissa merkeissä ja aineellinen hyvinvointi lisääntyi melkoisesti nuoruusaikana. Kulttuuriset piirteet alkavat nousta esiin tässä ikäluokassa. Samalla luokkarakenteet muuttuvat ja aaltoliike luokasta toiseen on yleisempää kuin ennen. (Itsenäinen Suomalainen 1990, 1990, 16.)

Vaikka tämä sukupolvi ei kovin paljoa eroa edellisestä sukupolvesta löytyy joitain eroja nuorisovertailuista. Ensiksikin nuoriso alkoi Heiskasen & Mitchellin (1985) mukaan irrota nuorisotyön ohjauksesta: aikuisten ohjaamista instituutioista ja yhteiskunnallisesta osallistumisesta. Tämä huoli synnytti tutkimusta nuorten osallistumisesta, harrastuksista, asenteista, tavoista sekä synnytti erilaisia yhteisökasvatuskokeiluja. (Heiskanen & Mitchell 1985, 76-79; Mäki-Kulmala 1989, 125-128.) Vielä tuolloinkin suomalainen sosiologinen nuorisotutkimus piti yllä kuvaa kansallisesta yhtenäiskulttuurista, johon nuoret sosiaalistuvat ilman ongelmia (Heiskanen & Mitchell 1985, 73-76). Suomessa toisin sanoen vallitsi vielä Meadin kofiguratiivinen malli.

Etenkin 1950-luvun jälkipuoliskolla syntyneet olivat Heiskasen ja Mitchellin (1985) mukaan myös kulttuuriteollisuuden suhteen jo toisessa asemassa kuin edellinen sukupolvi. Se kasvoi television laajenemisen myötä, oli osa äänilevyteollisuuden suurta nousua ja laajensi uutena muusikkosukupolvena, ensimmäisenä rock-asiantuntijasukupolvena kansallista rock-musiikin rintamaa. Se ei kuitenkaan ollut vielä varsinainen kulttuuriteollisuussukupolvi. (Heiskanen & Mitchell 1985, 99.)

Koulutus on lähiösukupolvelle Itsenäisen Suomalaisen 1990 (1990) mukaan keskeinen asia. Koulutusajat pitenevät. Tämä yhdessä asuntosäästämisen kanssa vaikutti siihen, että perhe perustettiin myöhemmin. (Itsenäinen Suomalainen 1990, 1990, 16.) Roosin (1983, 106) mukaan tälle sukupolvelle koulutus on normaali osa elämänkaarta, jolloin koulunkäynnin suurenmoisuuksista ja merkitystä ei korosteta, kuten kahden ensimmäisen ja vielä kolmannenkin sukupolven kertomuksissa. Päinvastoin koulunkäyntiin liittyy Antikaisen ym. (1994) mukaan kielteisenä kokemuksena kyllästyminen. Oppivelvollisuuskoulu koettiin usein myös rajoittavaksi tai vanhoilliseksi. Antikainen ym. kuvaavat 1955 ja sen jälkeen syntyneitä hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolveksi. Mikäli tämän sukupolven koulutusvalinta on osunut heidän arvoihinsa ja elämäntyylyihinsä liittyviin asioihin, on se usein merkinnyt heille myös henkilökohtaisen unelman toteutumista. (Antikainen ym. 1994, 105-108.)

Tämä sukupolvi on tutkimushetkellä 35-44 vuoden ikäinen. Itsenäinen Suomalainen 1990 (1990) kuvaa olevan tällä hetkellä tärkeitä kotiin, työhön, perheeseen ja lapsiin liittyvät asiat. Lähiösukupolvi haaveilee omakotitalosta ja kesämökistä. Sitä kiin-

nostavat luonto sekä liikunta ja urheilu, vaikka se itse ei aktiivisesti liikuntaa harrastakaan. Sukupolvea eivät kiinnosta rock-konserit, ammattiyhdistystoiminta tai television katselu. (Itsenäinen Suomalainen 1990, 1990, 16.) **Lukio-, ammatti- tai korkeakoulututkinnon** on Väestön koulutusrakennetilaston (1995) mukaan ikäluokasta suorittanut jo n. 70%. Ilman tutkintoa eli peruskoulutuksen tyytyneitä on siis enää n. 30%. Ylioppilastutkinto on noin neljänneksellä ikäluokasta. (Väestön koulutusrakenne kunnittain 31.12.1993, 1995, 7-8.) Aikuiskoulutukseen osallistuu 57% ikäluokasta (Simpanen & Blomqvist 1995, 14.)

3.3. Kulttuurinen modernisoituminen ja uuden nuorison yleismaailmallinen synty

Modernisoitumistuulet ovat puhaltaneet 1960-luvulta alkaen. Edeltä käy jo ilmi, kuinka modernisoituminen, etenkin yhteiskunnallisella, mutta myös kulttuurisella tasolla alkoi vaikuttaa ihmisten elämään. Kuitenkin modernisoituminen on ollut erilainen sukupolvikokemus eri ikäisille ja eri sukupolviasemassa oleville. Erityisen herkkiä sille ovat olleet nuorimmat sukupolvet, jotka ovat eläneet modernisoitumisaaltojen alla koko elämänsä. Tämä on saanut tutkijat puhumaan kokonaan uudenslaisista nuorisosukupolvista. Sen vuoksi on syytä tarkastella hieman uuden nuorison syntyä ja samalla pohjustaa suomalaisten nuorisosukupolvien tarkastelua.

Nuoriso on ollut sukupolvi- ja ikäluokka-analyyseissä aiemminkin ollut erityisen kiinnostuksen ja keskustelun kohteena. Nuoriso on nähty kristallipallona, josta voidaan ennustaa yhteiskunnan tulevaisuus. Nuorisoa on myös pidetty yhteiskunnan muutoksen airueena. Tässä mielessä se on ollut sekä uhka että mahdollisuus, sekä ongelma että ihannoinnin kohde. Näissä puitteissa nuorison liikehdintä, muutoksen suunta ja nuorten sosiaalistuminen nousevat keskeisesti esille.

Nuoriso-käsitteen synty liittyy (esim. Kurkela 1980; Mitchell 1982, 175; Mäki-Kulmala 1989, 8-9) teollisen yhteiskunnan kehitykseen. Tällöin nuorisosta muodostui ikäluokka, joka ei vielä ollut siirtynyt työelämään, mutta jota ei myöskään enää voitu pitää lapsina. Nuoriso merkitsi aluksi biologiseen ja psyykkiseen ikään (n. 15-20 vuotta) sidottua ajanjaksoa (Kurkela 1980, 2-4). Tuohisen ja Vuorisen (1987) mukaan virallisissa tilastoissa nuoriksi luokitellaan nykyään 15-24-vuotiaat. Nuoruutta ei kuitenkaan voi ymmärtää ilman sosiaalista, yhteiskunnallista ja kulttuurista kehystä (Tuohinen & Vuorinen 1987, 20-21). Vähitellen teollisen kehityksen myötä ongelmaksi alettiin Kurkelan (1980) mukaan nähdä nuorten sijoittuminen yhteiskuntajärjestelmään. Kurkelan mukaan nuorison liitti kulttuurin ensiksi Eduard Spranger 1920-30-luvuilla. Yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutuksen nuorisoon osoittivat kuitenkin varsinaisesti Karl Mannheim ja Margared Mead ennen toista maailmansotaa. (Kurkela 1980, 2-4.)

Nuoruuden käsitteen konkreetti laajeneminen tapahtui vasta sotien jälkeen, jolloin nuorisosta tuli näkyvä ja tärkeä ilmiö länsimaisissa yhteiskunnissa (Heiskanen & Mitchell 1985, 10-15; Mäki-Kulmala 1989, 51; Aittola ym. 1995, 108). Historioitsijat ja yhteiskunta-analyytikot ovat Heiskanen ja Mitchellin (1985) mukaan lähes yksimielisiä siitä, että tuolloin alkanut "**nuorison nousu**" on ollut eräs keskeinen länsimaisten yhteiskuntien kehityspiirre toisen maailmansodan jälkeisenä kautena. Suomalainen

nuorisotutkimus on vain vähän kiinnittänyt huomiota nuorison nousuun ja moninaistuviin nuorisokulttuureihin. "Nuorison nousussa" ei ole ollut kyse mistään tavallisesta nuorison kapinasta tai vapautumispyrkimyksestä, joita on ollut kaikissa yhteiskunnissa ja kaikkina aikoina. Heiskanen ja Mitchell kuvaavat sotien jälkeen kyseessä olleen perinteisen keskiluokkaisen perhe- ja kasvatustieteiden asteittaisen murtumisen, joka näkyy symbolisten sektoreiden, uskonnon, tieteen, taiteen ja populaarikulttuurin alueilla. (Heiskanen & Mitchell 1985, 10-15 ja 85-100.) Tällä tavoin Heiskanen & Mitchell liittävät sotien jälkeisen nuorison nousun myös modernisoitumiskeskusteluun, etenkin perinteiden murtumisen tendenssiin.

On huomattava, että nuorison sotien jälkeinen nousu ei ole pelkästään nuorten itsensä aikaansaamaa. Nuorisoa ovat olleet nostamassa esiin myös (nuoriso)tutkijat ja tiedotusvälineet sekä päätöksentekijät. (Heiskanen & Mitchell 1985, esim. 19 ja 62-70.) Yksi tutkimusta virittävä seikka on ollut se, että nuoret saatetaan Baethgen (1989) mukaan nähdä yleisten arvojen muuttamisen ja muuttumisen kärkijoukkona. Nuorten käyttäytymistä yritetään tulkita ja mallittaa ymmärrettävään muotoon. Useimmiten nämä tyypittelyt kuitenkin epäonnistuvat, koska nuorten toiminta ei ole helposti ennustettavaa. (Baethge 1989, 27-28.) Nuorten käyttäytymisen tulkintaan liittyy usein vallan käyttö. Aikuiset haluavat Ziehen (1991a) mukaan usein muovata, muuttaa ja hallita nuoria/lapsia sekä kotona että koulussa. Tätä tuetaan koulussa kurinpidolla ja "kasarmipalveluksella". Vanhemman sukupolven hallinnan haluan kuuluu myös heidän — Foucaultin sanoin — rajaton "halu tietää" nuorempien asioista. Tämä koskee luonnollisesti myös sosialisatiainstituutioita, kuten koulua. Halu tietää on Ziehen mukaan menettänyt tänään kaiken viattomuutensa. (Ziehe 1991a, 86-90.)

Aivan viimeisten vuosikymmenten kuluessa nuorison nousuun on liitetty käsityksiä "**uuden nuorison synnystä**". Margaret Mead (1971) esitti 1960-70-lukujen vaihteessa, että läntiset teollisuusyhteiskunnat ovat siirtymässä uuteen kulttuuriseen vaiheeseen, prefiguratiiviseen kulttuuriin, jossa uusi nuorisosukupolvi toimii tiennäyttäjänä vanhemmille sukupolville. Kun sosialisatio on totuttu määrittelemään sukupolvien välisenä vuorovaikutuksena, jossa kulttuuri siirtyy sukupolvelta toiselle (esim. Takala 1995, 10-12), niin Meadin analyysi kääntää asetelman pääläelleen. Tällainen kulttuuri- ja sosialisatiomallin muutos on tapahtunut vaiheittain (Mead 1971, 25-120).

Primitiivisiä yhteiskuntia Mead (1971) kuvaa Postfiguratiivisen kulttuurin käsitteellä. Siinä lapset kasvoivat yhdessä vanhempien sukupolvien kanssa ja oppivat samalla mieltämään maailmaa vanhempien sukupolvien tapaan. Postfiguratiivisessa kulttuurissa muutokset olivat huomaamattomia, joka takasi jatkuvuuden tunteen ja perustan identiteetille. — Vanhempien menneisyys oli aina uuden sukupolven tulevaisuus. Sosialisatiossa oli mukana ainakin kolme sukupolvea (isovanhemmat, vanhemmat, lapset). Oppiminen oli tiedostamatonta ja kritiikitöntä. (Mead 1971, 25-55.)

Seuraavan, Kofiguratiivisen kulttuurivaiheen Mead (1971) liittää teollisen yhteiskunnan 1900-luvun kehitykseen, etenkin 1940-1950-luvuille. Kofiguratiivisessa mallissa aikuis- ja nuorisosukupolvet kehittävät käsitystapojaan samanaikaisesti omilla vertaisryhmissään, erillään toisistaan. Institutionalistuminen ja siihen liittyvä eri ikäryhmien segmentointi ovat eristäneet sukupolvet toisistaan omiksi ryhmikseen: lapset ja nuoret kouluun, vanhemmat työhön, isovanhemmat eläkelaitoksiin. Sosiaalinen tapahtuu Kofiguratiivisessa vaiheessa kuitenkin vielä vanhemman sukupolven johdolla ja ehdoin. Ei kuitenkaan välttämättä omien vanhempien, sillä sosi-

aalistamisesta on Kofiguratiivisen vaiheen myötä tullut yhteiskunnan tehtävä. Kahden sukupolven ydinperheen myötä isovanhemmat eivät myöskään enää toimi sosiaalistajina - tai heidän ajattelutapansa on nopean muutoksen myötä vanhentunut. (Mead 1971, 56-87.)

Uusimmassa, Prefiguratiivisessa kulttuurissa nuorison sosialisatio tapahtuu Meadin (1971) mukaan edelleen vertaisryhmissä. Nuoret ovat myös hankkimassa itselleen uuden arvovallan prefiguratiivisella, vielä tuntemattoman tulevaisuuden käsittämiskyvyllään. Vanhempien täytyy siksi myös oppia lapsiltaan, jotka samalla pyrkivät muokkaamaan aikuissukupolven käsityksiä omien näkemystensä mukaisiksi. Meadin mukaan tällaiseen uudenaikaiseen käsityksien muodostamiseen on antanut mahdollisuuden maailmanlaajuinen viestintäverkosto ja media, jotka ovat luoneet maailmanlaajuisen yhteisön. Samalla ne ovat tuoneet nuorten tietoon aikuissukupolven aiheuttamia maailmanlaajuisia ongelmia ja vääryyksiä. Tämä ilmenee Meadin nuorten kapinana tai vieraantumisenä ja syrjään vetäytymisenä. Sukupolvien välille syntyy kuilu. Vanhemmat eivät enää kelpaa auktoriteeteiksi ja oppaiksi. (Mead 1971, 88-120; myös Heiskanen & Mitchell 1985, 23-24.)

Meadin analyysi sopii hyvin kuvaamaan myös suomalaisen yhteiskunnan kehitystä. Hänen kofiguratiivisen vaiheen kuvauksensa voidaan hyvin paikallistaa Suomessa 1950-60-luvuille. Tuolloin Suomessa tapahtui mm. seuraavia Meadinkin kuvaamia muutoksia: Nopea yhteiskunnallinen muutos, tehokkuusajattelun esiinkasvu, institutionaalistuminen, maaltamuutto ja perinteisistä elämänmalleista ja isovanhemmista irrottautuminen, ydinperheen kehittyminen, ikäryhmien segmentointi ja eristäminen (esim. koulutusinstituution voimakas kehitys) nuorisokulttuurien ensimmäinen esiintulo. Prefiguratiivinen malli sopii hyvin kuvaamaan suomalaista kulttuuria 1960-luvulta alkaen. Osoituksena mallin esiintulosta on mm. nuorten suuntautuminen joukkotiedotukseen, ydinperheiden hajoamisen yleistyminen, nuorten saaman huomion kasvaminen tiedotusvälineissä ja tieteessä, nuoruuden näkeminen ihannoitavana piirteenä ja nuoriin samastuminen, nuorten viihtymättömyys ja vieraantuminen aikuisten hallitsemista järjestelmistä, kuten koulu ja politiikka.

Meadin kanssa samaan tematiikkaa ovat myöhemmin jatkaneet Thomas Ziehe ja Johan Fornäs. Ziehe on jopa nimennyt yhden kirjoistaan (1991a) "uuden nuorison" nimellä. Joissain keskusteluissa (esim. Heiskanen & Mitchell 1985; Ziehe 1979, 1981, 1991a; Häsig ym. 1980) nuorison nähtiin — etenkin persoonallisuuspsykologiselta perustalta — muodostavan kokonaan "uudenlaisen sosialisatiotyypin". Usein keskusteluissa uuteen sosialisatiotyyppiin liitettiin myös narsistinen, minäkeskeinen persoonallisuus (Heiskanen & Mitchell 1985, 25-27; Ziehe 1979, 73-80; 1981, 132-144; 1991a, 77-81; Häsig ym. 1980). Ziehe (1991a, 80) kuitenkin esittää, ettei termiä "uusi sosialisatiotyyppi" käytettäisi sen antaman "leiman" vuoksi enää lainkaan. Narsismi-keskustelu puolestaan voidaan Fornäsin (1990a, 45) mukaan nähdä lähinnä osoituksena "normaalin porvarillisen yksilöllisyyksimallin" syrjäytymisestä.

"Uutta nuorisoa" — uutta nuorisosukupolvea — luonnehtivat seuraavat Puurosen (1990; 1991) Ziehen ja Stubenrauchin (1982) teoksesta esille seuraavat nykynuorisoa luonnehtivat piirteet:

- torjuva suhtautuminen auktoriteetteihin, erityisesti vanhempien sukupolvien auktoriteettiin

- torjuva suhtautuminen kuriin ja kontrolliin
- torjuva suhtautuminen työhön mikäli se on vain keino päämäärän (elintaso) saavuttamiseksi
- torjuva suhtautuminen työhön, joka on pakkotahtista ja kurinalaista
- diffuusi suhtautuminen sukupuolirooleihin
- oman identiteetin näkeminen kokeiluprojektina
- subjektiviteettiin liittyvien seikkojen korostaminen, yksilöllisen tyylin ja symbolien käyttö sekä tilanteiden emotionalisointi
- kulutuksen kokeminen identiteetin muotoilua ja subjektiviteetin kehittymistä edistävänä, mielihyvää tuottavana toimintana. (Puuronen 1990, 23; 1991, 108.)

3.4. Suomalaiset sukupolvet II: 1960-1970-luvuilla syntyneet

Millainen sitten on suomalainen "uusi nuoriso"? Tässä luvussa kuvataan sitä, millä suomalaiset nuorisosukupolvet näyttävät tutkimusten valossa.

1960-1969 syntyneet: "Ensimmäinen kulttuuriteollisuussukupolvi"

Itsenäinen Suomalainen 1990 (1990, 18) kuvaa tätä ikäluokkaa "Hyvinvoinnin sukupolveksi", Heiskanen ja Mitchell (1985, 98) puolestaan "kulttuuriteollisuussukupolveksi". Sen elämäkokemukset eivät Itsenäisen Suomalainen 1990 (1990) mukaan olennaisesti eroa lähiösukupolven kokemuksista. Se asuu edelleen pääasiassa lähiöissä ja aineellinen hyvinvointi on sen arkipäivää. Kuitenkin joitain tämän progradutyön kannalta merkittäviä piirteitä Itsenäisen Suomalainenkin löytää. Työn merkitys tämän sukupolven elämässä on vähäisempi kuin edellisellä sukupolvella. Sukupolven elämää sävyttää tarkoituksettomuuden tunne. Käsitys omista yhteiskunnallisista velvollisuuksista ja vaikutusmahdollisuuksista on hyvin heikko. Sukupolvi kokee, että heidän on sivuutettu päätöksenteossa. Tämä liittyy laajempien yhteiskunnallisten yhteyksien lisäksi myös sukupolven suhteeseen vanhempiin, joissa on ongelmia. Tämä sukupolvi onkin itsenäistynyt melko nuorena, mihin on myös liittynyt säännöllinen tupakointi ja runsas alkoholinkäyttö. (Itsenäinen Suomalainen 1990, 1990, 18.)

Uusitalon (1980) mukaan tämä 1980-luvulla aikuisuuttaan lähestyvä nuoriso on kasvanut enemmän erillään aikuisista kuin mikään aiempi sukupolvi. Sitä myös koulutetaan eniten, sen ainoa yhteiskunnallinen velvollisuus ovat älylliset harjoitukset. Älyllisen suoriutumisen korostaminen toiminnan ja tunteiden kustannuksella voi Uusitalon mukaan aiheuttaa vieraantumista, identiteetin muodostuksen vaikeuksia tai tunteen ettei voi vaikuttaa tapahtumien kulkuun. (Uusitalo 1980, 15.)

1960-luvulla syntyneet ovat Heiskanen ja Mitchellin (1985, 99 ja 302-303) mukaan ensimmäinen sukupolvi, johon kulttuuriteollisuus on lyönyt oman leimansa. Mitchell (1980, 17-24) kuvaa kuinka kulttuuriteollisuuden tuotteilla on tärkeä merkitys 60-luvulla syntyneiden nuorten kulttuurien ja alakulttuurien synnyttämisessä. Var-

sinaisten nuorisokulttuurien syntyminen ei ollut mahdollista edellisten sukupolvien nuoruudessa, koska nuorisomarkkinat syntyivät vasta 1960-luvun puolivälissä, kun nuorista tuli kulutus- ja ostokykyinen väestönosa (Mitchell 1982, 175; Jokinen 1986, 22; Aittola ym. 1995, 108-109). Tämä sukupolvi on Heiskasen & Mitchellin (1985) mukaan ensimmäinen todellinen televisiosukupolvi, joka on nauttinut jo lapsuudessaan "Onnen päivistä", ostanut vaatteensa nuorison erikoisliikkeistä ja jonka musiikki-tarpeen myös Yleisradio joutui jo huomioimaan (Rock-radio 1980). Nuorisokulttuurin eri muodot ovat nykynuorison elämän todellisia kiintopisteitä ja ne vertaisryhmävaikutusten ohella ja niiden kautta ovat nousseet nuorten eräiksi keskeisimmiksi tiedon ja tietämyksen lähteiksi ja elämän ohjaajiksi. (Heiskanen & Mitchell 1985, 99 ja 302-303.) Mainonta, televisio, ja joukkotiedotus myös luovat nuorisolle kuvaa aikuismaailmasta, samalla kun nuoret saivat yhä vähemmän malleja kontakteissa aikuisiin (Uusitalo 1980, 12-15).

Kulttuuriteollisuuden ja nuorisokulttuurien kehitys on vaikuttanut myös **koulun asemaan**. Heiskasen ja Mitchellin (1985) mukaan kaupallisille nuorisokulttuureille on syntynyt oma ammattimainen ja institutionaalinen perusta. Ne kilpailevat perinteisen perhe- ja koulutusideologian ja järjestyskulttuurin kanssa nuorison sieluista, heidän aikuismaailmaan ohjaamisestaan. Heiskasen & Mitchellin tapaustutkimuksessa 1980-luvun alussa 1960-luvun puolivälissä syntyneistä peruskoulun viimeisen luokan oppilaista vain hieman yli 20% kuului perinteisiin nuoriin, joiden elämäntyyliin kaupallinen nuorisokulttuuri ja sen alakulttuuri ei ollut vaikuttanut. Tutkimus osoittaa selvästi, että nuorten nuorisokulttuureihin ja alakulttuureihin sitoutumisella on vaikutusta heidän käsityksiinsä koulusta. Kouluun suhtautuminen riippuu kuitenkin sitoutumisen voimakkuudesta ja alakulttuuriryhmästä sekä myös sukupuolesta, sosiaaliluokasta ja koulu- ja lähiympäristöstä. Useimmissa nuoriso- ja alakulttuuriryhmissä suhtautuminen kouluun on negatiivisempaa kuin nuoriso- alakulttuureihin sitoutumattomilla. Kuitenkin näihin kouluun negatiivisesti suhtautuviin ryhmiin kuului vain n. 15% tutkituista nuorista. (Heiskanen & Mitchell 1985, 243, 303, 323-329 ja 371-381.)

Tämä sukupolvi on tutkimushetkellä 25-34 vuoden ikäinen. Sitä leimaa Itsenäisen Suomalaisen 1990 (1990) mukaan vieläkin kriittisyys ja etsintä. Sen harrastukset ja rahankäyttö suuntautuvat edellisistä sukupolvista poiketen kodin ulkopuolelle: elokuvat, ravintolat, ystävät, tennis, slalom, jazz-tanssi, squash ja aerobic. (Itsenäinen Suomalainen 1990, 1990, 18.) Tämän ikäluokan **koulutustaso** on ikäluokkien korkein, sillä myöhemmin syntyneiden opinnot ovat vielä osin kesken. Lukio-, ammatti- tai korkeakoulututkinnon suorittaneita ikäluokasta on Väestön koulutusrakennetilaston (1995) mukaan jo yli 80%. Ilman tutkintoa on ts. peruskoulutuksen varassa on enää n. 20% ikäluokasta. Ylioppilastutkinnon on suorittanut jo yli 40% ikäluokasta. (Väestön koulutusrakenne kunnittain 31.12.1993, 1995, 7-8; Education in Finland 1994, 53.) Aikuiskoulutukseen osallistuu n. 55% ikäluokasta (Simpanen & Blomqvist 1995, 14.)

1970-luvulla syntyneet: "Uusi sukupolvi?"

Tämä sukupolvi on tutkimushetkellä alle 25 vuotta ja sen elämänhistoria alkaa vasta muovautua. Itsenäinen Suomalainen 1990 (1990, 20) nimeää sen "Uudeksi sukupolveksi", joka kuvastanee sitä, ettei siitä vielä paljoa voi sanoa. Muut sukupolvitarkastelut eivät ulotu näin nuoriin ikäluokkiin. Itsenäinen Suomalainen 1990 (1990, 20)

päätyy elämän- ja kulutustapa-analyysissään esittämään, ettei tämä sukupolvi paljoa poikkea edellisestä sukupolvesta. Tuohisen ja Vuorisen (1987) mukaan tämä sukupolvi ei ole elänyt rajujen yhteiskunnallisten muutosten aikana. Siksi tämä sukupolvi ei tunne omakohtaisesti toisenlaista elämäntapaa kuin missä he nyt elävät. Tässä mielessä nuorten kokemuksellinen näkökulma historiaan on umpeutunut. Tämä sukupolvi on myös syntynyt "valmiiseen maahan": vanhempien rakentama sosiaalivaltio järjestelmiseen, säännöksineen ja käytäntöineen. Tästä valmiista valtiosta jokaisen tähän sukupolveen kuuluvan tulisi löytää oma paikkansa - eikä niitä näytä riittävän läheskään kaikille. (Tuohinen & Vuorinen 1987, 27.)

Siurala (1991) kuvaa kuinka tämä sukupolvi sukkuloi koulun, työn ja vapaa-ajan välillä (ks. kuvio 3). Vapaa-ajasta on tullut tälle sukupolvelle tärkein elämänsisältö, kun se vielä edellisellä sukupolvella oli koti. (Siurala 1991, 81.) Sukupolven elämään kuuluvatkin Itsenäisen Suomalaisen 1990 (1990) mukaan vapaa-aikaan liittyvät harrastukset, etenkin jännityksen ja aktiivisen toiminnan etsintä. Sen todellisuuteen kuuluvat discot, rock ja elokuvat. Sen elämään kuuluvat myös liikunta, tietokoneet ja videot. (Itsenäinen Suomalainen 1990, 1990, 20.) Työn merkitys tämän sukupolven elämänsisältönä on Siuralan (1991) mukaan huomattavasti vähentynyt, vaikka työsäkäynnin määrä on lisääntynyt. Työtä tehdäänkin koulun ohessa lähinnä vapaa-ajan kulutusta varten. Työ on tullut entistä välineellisemmäksi. Nuorten kulutuksen lisääntyminen saakin Siuralan esittämään Baethgen (1989, 32-34) tavoin kysymyksen siitä, olemmeko siirtymässä konsumeristiseen, ts. kulutukseen perustuvaan, sosialisaatioon. (Siurala 1991, 75-81.) Perinteisesti työ, koulu ja perhe ovat ihmisen kasvamisen ja itsensä toteuttamisen kannalta keskeisiä elämänalueita ja vapaa-aika ja kulutus niiden ulkopuolella olevia sekundäärisiä alueita. Modernisoitumisteorioiden mukaan tilanne on muuttunut päinvastaiseksi; itsensä toteuttamisen, persoonallisuuden muotoutumisen, identiteetin kannalta keskeisin alue onkin vapaa-aika ja kulutus. (Siurala 1991, 81; Aittola ym. 1995, 124-125.)

Lähteenmaa ja Siurala (1991) tarkastelevat artikkeliteoksessaan "Nuoret ja muutos" 1980-luvun nuorisoa modernisoitumisen aiheuttamien muutosten näkökulmasta. He joutuvat kuitenkin loppuyhteenvedossa toteamaan, että nuoret sosiaalistuvat edelleenkin yhteiskuntaan pääasiassa aikuisten ja perinteisten odotusten mukaisesti. (Lähteenmaa & Siurala 1991, 203-210.) Kuitenkin — ehkä osin juuri edellisestä johtuen — suomalaisten nuorten **koulukielteisyys** on havaittu kansainvälisissä vertailuissa suurimmaksi (Linnakylä 1993, 48-49; Kannas ym. 1995, 133-136) Tutkimuksessa on alettu muutenkin kiinnittää huomiota siihen, mitä koulunkäynti nuorille merkitsee ja millainen koulu on nuorten elinympäristönä. Tähän mennessä tilanne on ollut Siuralan (1991, 77; myös Rauste-von Wright 1992, 28-31) mukaan sellainen, että koulututkijat ovat lähinnä selvittäneet sitä, miten oppiaines opitaan, miten opetussuunnitelmat syntyvät ja mitä tiedollisia valmiuksia nuoret ovat koulussa oppineet. Kivinen, Rinne ja Kivirauma (1985, 74-90) löytävät koulumyönteisyyden ja kouluaktiivisuuden mukaan neljään ryhmään: hyväkseen käyttäjät, sopeutujat, vetäytyjät ja vastustajat. Tervon (1993) tutkimuksessa vastaavasti paljastuivat helpolla menestyjien, ahkerien yrittäjien, pettymyksistä selviytyjien, koulunkäyntiin masentuneiden ja koulunkäyntiä vastustavien koulunkäyntityyppi sekä niiden takaa nuorten perinne-, media- ja marginaaliosakulttuurit (Tervo 1993, 47-87 ja 107-131).

Tämä ikäluokka on tutkimushetkellä enintään 24 vuotta. Suuri osa heistä **suorittaa vielä opintojaan**. Lukio, ammatti- tai korkeakoulututkinnon tästä ikäluokasta on Väestön koulutusrakennetilaston (1995) mukaan toistaiseksi suorittanut huomattavasti harvempi kuin edellisessä ikäluokassa. Ylioppilastutkinnon on kuitenkin suorittanut 20-24-vuotiaista jo useampi (42,4%) kuin edellisessä ikäluokassa. (Väestön koulutusrakenne kunnittain 31.12.1993, 1995, 7-8.) Aikuiskoulutukseen ikäryhmästä on Simpasen ja Blomqvistin (1995) mukaan ehtinyt osallistua jo hieman yli 40%. Aikuiskoulutukseen osallistumishalukkuus on suurinta juuri tässä ikäluokassa (Simpasen & Blomqvist 1995, 14 ja 32.)

3.5. Sukupolviratkaisut tässä tutkimuksessa

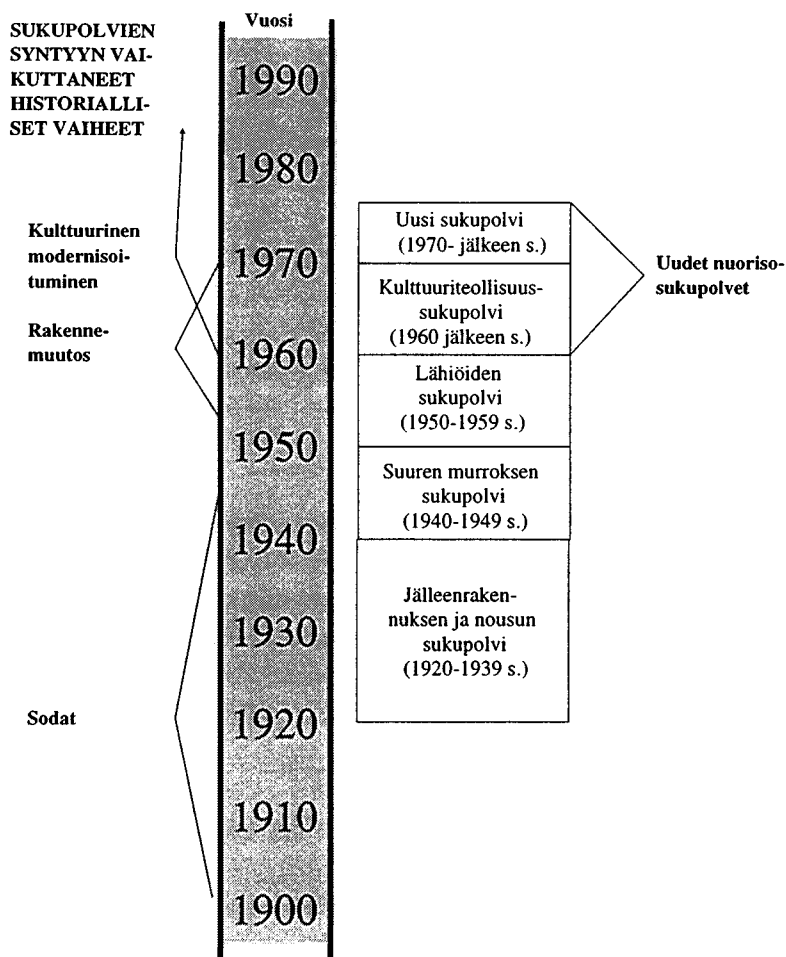
Edellä on pyritty osoittamaan, miten kulttuurinen modernisoituminen liittyy uusien nuorisosukupolvien muodostumiseen. Samalla on tuotu esille, miten koko nykyinen sosialisatiokäsitys sukupolvien välisenä vuorovaikutuksena voidaan kyseenalaistaa kulttuurisen modernisoitumisen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen sukupolvianalyysin tarkoituksena on selvittää löytyykö näille osin teoreettisille havainnoille empiiristä näyttöä.

Tutkimuksen sukupolvijaotus noudattelee edellisessä luvussa esiteltyä sukupolvijaokoa. Kuitenkin vanhin 1900-1919 syntynyt sukupolvi jää pois, koska otosta suunniteltaessa kävi ilmi, että ikäluokkaan kuului kohderyhmässä vain yksi henkilö. Sukupolviluokitus noudattelee lähinnä siis Roosin (1983, 1987) luokitusta. Sitä täydentävät Heiskasen ja Mitchellin (1985) sekä Itsenäinen Suomalainen 1990 (1990) luokitukset. Jaotus saa nuorimpien sukupolvien osalta tukea myös Aittolan ym. (1995) kuvauksista. Antikaisen ym. (1994) luokitus olisi myös ollut varhaisempien kohorttien osalta käyttökelpoinen, mutta se on tullut julkisuuteen vasta tutkimusajankohdan jälkeen. Tutkimuksen sukupolviluokitus muodostui siis kuvion 5 mukaiseksi. Tutkimuksen kohderyhmä esitellään seuraavassa luvussa.

Tutkimuksen kannalta avainasemassa ovat 1960- ja 1970-luvuilla syntyneet, sillä heitä kulttuurinen modernisoituminen teoreettisen tarkastelun valossa koskee. He ovat eläneet kulttuurisen modernisoitumisen viimeisten aaltojen aikana koko elämänsä. Siksi heidät on nähty edellä erityisen herkkinä modernisoitumisen vaikutuksille. Heidän käsityksiensä ja kokemustensa koulusta pitäisi poiketa muista sukupolvista kulttuurista modernisoitumista koskevien teorioiden suuntaisesti. Tämä merkitsee mm. sitä, että vanhempien sukupolvien pitäisi kokea koulu enemmän perinteisenä, ristiriidattomana instituutiona; kahden nuorimman sukupolven taas odotetaan kokevan koulun enemmän ristiriitaisena, ambivalenttina paikkana. Vaikka sukupolvella ei tarkoiteta kokonaista samoin kokevaa ikäluokkaa, antaa Ziehe ymmärtää, että nuorten käsitykset ja kokemukset koulusta ovat samansuuntaisia.

Sukupolvianalyysiin liittyy useita virhepäätelmämahdollisuuksia. Kun sukupolvia etsitään kohorttianalyysin keinon on vaikea erottaa kohortin, iän ja aikakauden vaikutusta (Allardt 1981, 265-266; Siurala 1994, 143-151). Virhemahdollisuudet ovat Siuralan (1994) mukaan seuraavat:

- (1) Sukupolvianalyysissä nuorena tai aktiivi-iässä omaksutut arvot, tavat ja käsitykset nähdään suhteellisen pysyvinä läpi eliniän. **Sukupolvivirhe-**



Kuvio 5. Tutkimuksen sukupolvet

päätelmä syntyy kun nämä ominaisuudet muuttuvat iän mukana. Tämän virheen mahdollisuus ei selviä poikkileikkausaineistosta.

(2) Päinvastainen tilanne syntyy, kun nuorten erilaisten käsitysten oletetaan muuttuvan aikuisten käsitysten mukaisiksi myöhemmin elinvaiheina. Jos näin ei käykään syntyy **elinvaihevirhepäätelmäksi**. Tällöin nuorten erilaisuus onkin sukupolveen liittyvä ominaisuus.

(3) Edellä mainittujen virheiden välttämiseksi voidaan seurata yhden kohortin siirtymistä nuoruudesta aikuisuuteen. Tällöin on vaarana kuitenkin **kohorttikeskeisyys**. Tällöin on unohdettu, että eri kohortin ominaisuuksiin vaikuttavat myös yhteiskunnallisessa ja historiallisessa tilanteessa tapahtuneet muutokset.

(Siurala 1994, 149-150.)

Virhepäätelmien vaara on Siuralan (1994) mukaan myös sukupolvien välisten suhteiden tai ristiriitojen tulkinnassa. Milloin on kyse iän ja milloin sukupolven vaikutuksesta? Virhemahdollisuus syntyy kun sukupolviristiriidaksi tulkitaan

- (1) roolijärjestelmästä toiseen siirtymisen kitka (esim. perheestä työelämään siirtyminen),
- (2) eri ikäluokkien roolijärjestelmänä (esim. nuoren rooli - aikuisen rooli),
- (3) lasten ja vanhempien ristiriita, jos lapset ja vanhemmat jaetaan iän mukaan ryhmiin ja

(4) ikäluokkaerot.
(Siurala 1994, 143-148.)

Kohortteihin ja sukupolviristiriitoihin liittyvät virheet voidaan välttää, jos kaikki sukupolvi-käsitteeseen luvussa 3.1 liitetyt ehdot toteutuvat. Vain silloin voidaan tarkasti ottaen puhua sukupolvieroista. Tämä näyttää tutkimuksissa toteutuvan vain harvoin. Usein pelkkä ikäryhmittely saa tutkijan puhumaan sukupolvieroista. Tavallinen tapa on myös se, että hypoteettiset sukupolvet konstruoidaan etukäteen "summassa" iän mukaan, usein siten, että yksi sukupolvi on 10 vuotta. Tällöin aikajänne on sinällään riittävä erottelemaan sukupolville ominaisia piirteitä. Kuitenkin sukupolvien väliset aikarajat ovat keinotekoisia samalla kun useimmat em. virhemahdollisuuksista jäävät voimaan.

Sukupolvi on relevantti käsite tässä tutkimuksessa edellä esitetyistä virhepäätelmistä huolimatta. Ensinnäkin **tutkimuksessa käytettyjen sukupolvien olemassaolo on jo aiempien sukupolvi- ja nuorisotutkimusten kautta todennettu**. Aiemmin on osoitettu kuinka tässä käytettyjen sukupolvien synty liittyy historiallisiin tapahtumiin, joista eri sukupolvilla on erilaisia kokemuksia. Samalla on osoitettu kuinka uudet nuorisosukupolvet omalla toiminnallaan ovat saaneet aikaan sosiaalisia ja institutionaalisia muutoksia.

Toiseksi sukupolvinäkökulman valinnan tekee erityisen perustelluksi se, että sukupolven käsite on Allardtin (1981) mukaan hedelmällisimmillään silloin, kun se yhdistetään historiallisia tapahtumia koskeviin yhteisiin kokemuksiin. — Kun todella on tapahtunut dramaattisten tapahtumien aiheuttamia äkkinäisiä käyttäytymisen ja käsitysten muutoksia. (Allardt 1981, 267.) Kulttuurinen modernisoituminen on juuri tällainen historiallinen prosessi, jonka alueen teoreetikot kuvaavat hyvin dramaattisesti vaikuttaneen esim. kouluun suhtautumiseen (ks. luku 2).

Kolmanneksi nuorisoa koskeva sukupolvitutkimus on ollut vähäistä (esim. Heiskanen & Mitchell 1985, 85-100). Kulttuurinen modernisoituminen koskee sukupolvena nimenomaan nuoria, jotka ovat tässä tutkimuksessa avainasemassa.

Neljänneksi sukupolvien koulutuskäsitysten tutkiminen on sikälikin tärkeää, että Bourdieu (1985, 60) on esittänyt, että sukupolvea yhdistävät tekijät on etsittävä koulujärjestelmän ja sitä koskevien intressien kautta.

Viidenneksi sukupolvitarkastelun hyvä puoli on se, että se liittää yksilöt ja ryhmät omaan aikaansa ja aukaisee silmiä näistä olosuhteista johtuville eroille näkemyksissä ja toiminnassa (Tuohinen & Vuorinen 1987, 22-23).

Kokonaan toinen asia sitten on, millaisiksi tämän tutkimuksen tulokset osoittautuvat ja voidaanko niistä tehdä sukupolvia koskevia tarkkoja johtopäätöksiä. Päätelmiä tehtäessä tulee ottaa huomioon kokemusten samanaikaisuus, kokemusten yhteisyys sekä niistä syntyvä toiminta tai aktiviteetti ja sukupolvikokemusten säilyminen. Esimerkiksi koulua koskevien sukupolvikokemusten säilymisestä voidaan saada viitteitä vertailemalla pitkittäistutkimuksen omaisesti aiempia koulukokemuksia käsityksiin koulusta nyt. Aineisto antaa tältä osin edellytykset vain suuntaa-antavaan laadulliseen tarkasteluun.

Mikäli sukupolvien käsitykset koulutuksesta poikkeavat toisistaan - tässä tapauksessa kulttuurisen modernisoitumisen suuntaisesti — voi aineiston pohjalta ainakin esittää empiirisesti tuetun väitteen siitä, että kyseessä on sukupolvivaikutus, vaikkeivat kaikki sukupolviin liittyvät ehdot täytyisikään. Aika ja uudet tutkimukset voivat siten kumota tämän hypoteesin — jos pystyvät.

4. EMPIIRISEN OSAN TUTKIMUKSELLISET RATKAISUT JA RAJAUKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on sekä teoreettisesti että empiirisesti kuvailla, millaisia ovat eri sukupolvien käsitykset koulusta ja miten koulun ulkopuolisessa kulttuurissa tapahtuneet muutokset vaikuttavat eri sukupolvien koulukäsityksiin. Tutkimuksen teoreettiset viitekehykset ja analyysit on esitetty edellä: Kulttuurista modernisoitumista ja sen mahdollisia vaikutuksia kouluun on selvitetty luvussa 2; Tutkimuksen sukupolvitematiikkaa ja sukupolvien koulu- ja elämänhistoriaa on kuvattu luvussa 3. Kummankin luvun lopussa on tehty tutkimuksellista yhteenvetoa ja rajauksia. Tutkimusaiheen valintaa puolestaan on perusteltu luvussa 1. Näihin kysymyksiin ei tässä enää puututa, vaan paneudutaan tutkimuksen empiirisen osan toteutukseen.

Tutkimuksessa selvitetään **käsityksiä** koulusta. Käsitykset voivat olla tiedollisia (tiedot, uskomukset) tai arvostavia (preferenssit, normatiiviset käsitykset) (Hirsjärvi 1980, esim. 52). Pelkkä käsitysten analyysi ei kuitenkaan auta ymmärtämään sitä, mistä käsitykset johtuvat — miksi käsitykset ovat sellaisia kuin ovat. Käsitysten pohjana ovat aina tajunnassa olevat merkityssuhteet (esim. Hirsjärvi 1980, 31; Syrjälä ym. 1994, 125-128). Vasta suhteuttamalla käsitykset tutkittavien elämän- ja koulutushistoriasta sekä nykyisestä elämäntilanteesta nousevaan merkitystaustaan saadaan riittävän syvälinen kuva sukupolvista ja tukea myös kulttuurista modernisoitumista koskeviin tulkintoihin.

Käsitysten analyysissa käytetään sekä kvantitatiivisia menetelmiä että kvantifioitua laadullista analyysia. Merkitysten selvittäminen ja tulkinta taas ovat tyypillisesti kvalitatiivista analyysia (esim. Syrjälä ym. 1994, 123-128).

4.1. Tutkimusongelmat ja -teemat

Tutkimusongelmat

Tutkimusongelmat nousevat suoraan sukupolvista ja kulttuurista modernisoitumista koskevasta teoriataustasta:

1) Millaisia ovat eri sukupolvien käsitykset koulusta?

2) Miten kulttuurinen modernisoituminen mahdollisesti vaikuttaa eri sukupolvien käsityksiin koulusta?

Ensimmäistä tutkimusongelmaa koskeviin sisältöihin ja kysymyksenasetteluihin on johdateltu luvussa 3 ja toiseen luvussa 2. Siksi niihin ei enää palata tässä yhteydessä.

Tutkimusongelmat on muotoiltu yleisellä tasolla, vaikka tutkimus sinällään kohdistuu rajattuun kohdejoukkoon. Tutkimuksen empiirisellä aineistolla on haluttu esi-merkinomaisesti valottaa näitä kahta laajaa tutkimusongelmaa. Tutkimuksen tulok-

sia ei voi yleistää sukupolviin laajemmin, mutta ne voidaan osin nähdä laajempina sukupolvia koskevinä hypoteeseina.

Tutkimusongelmista ei esitetä tiukkoja kvantitatiivista mittaamista edellyttäviä hypoteeseja. Kulttuurisen modernisoitumisen käsite ja sen ilmeneminen koulun tasolla on laaja ja monitahoinen ilmiö. Sen tyhjentävä operationaalistaminen olisi hankalaa ellei mahdotonta. Operationaalistettaessa jouduttaisiin myös rajautumaan joihinkin "helpoimmin mitattaviin" ilmiöihin. Se ei tekisi oikeutta ilmiön monitahoisuudelle, saati antaisi oikeaa kuvaa kokonaisuudesta. Tämän vuoksi tutkimus pyrkii lähinnä kuvailemaan ja pohdiskelemaan kulttuurisen modernisoitumisen näkymistä aineistossa. Tutkimukselle voidaan kuitenkin teoriataustan pohjalta asettaa se perushypoteesi, että kahden nuorimman sukupolven käsitysten pitäisi poiketa vanhempien sukupolvien käsityksistä kulttuurisen modernisoitumisen suuntaisesti (ks. luku 2).

Tutkimusongelmia koskevat analyysit tehdään pääasiassa luvussa 5. Varsinaiset vastaukset ensimmäiseen tutkimusongelmaan löytyvät luvusta 6 ja diskussioluvusta 7.1. Luku 6 pyrkii syventäen vastaamaan kysymykseen, missä sukupolvierot ovat ja mistä ne mahdollisesti johtuvat. Luku 6 samalla liittyy koulutuskäsitysten analyysin sukupolvia koskevaan elämän- ja koulutushistoriaan sekä nykysituaatioon. Toista tutkimusongelmaa koskevat johtopäätökset ja suhteutus teoriataustaan tehdään luvussa 7.2.

Kouluteemat

Tutkimusongelmia tarkastellaan koulun eri osa-alueita käsittelevien teemojen kautta. Kulttuurista modernisoitumista koskeva keskustelu on liikkunut suhteellisen yleisellä tasolla. Vaikka kulttuurisen modernisoitumisen vaikutuksista on esitetty konkreetteja havaintoja, ei ole selvästi osoitettu sitä, mihin koulun tai koulutuksen alueisiin kulttuurinen modernisoituminen vaikuttaa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä kuvailemaan — paitsi kulttuurisen modernisoitumisen vaikutuksia myös — sen kohdentumista koulun eri osa-alueisiin. Samalla teemoittelu toimii pohjana myös sukupolvierojen kuvailulle.

Teemoittaisille — kulttuuriseen modernisoitumiseen perustuville — kysymyksenasetteluille tarjoavat pohjan Ziehen koulua koskevat havainnot ja teesit. Niitä on kuvattu kutakin teemaa koskevassa luvussa (ks. luku 5). Kokonaiskuvan saamiseksi koulukäsityksistä, on teemoissa käytetty myös muiden tutkijoiden jäsennyksiä. Ne muodostavat pohjan, jolta sukupolvia ja kulttuurista modernisoitumista koskevat yleiset havainnot tehdään. Tutkimuksen teemoittelu on ollut välttämätöntä myös tutkimusalueen rajaamisen vuoksi.

Tutkimuksen teemat ovat:

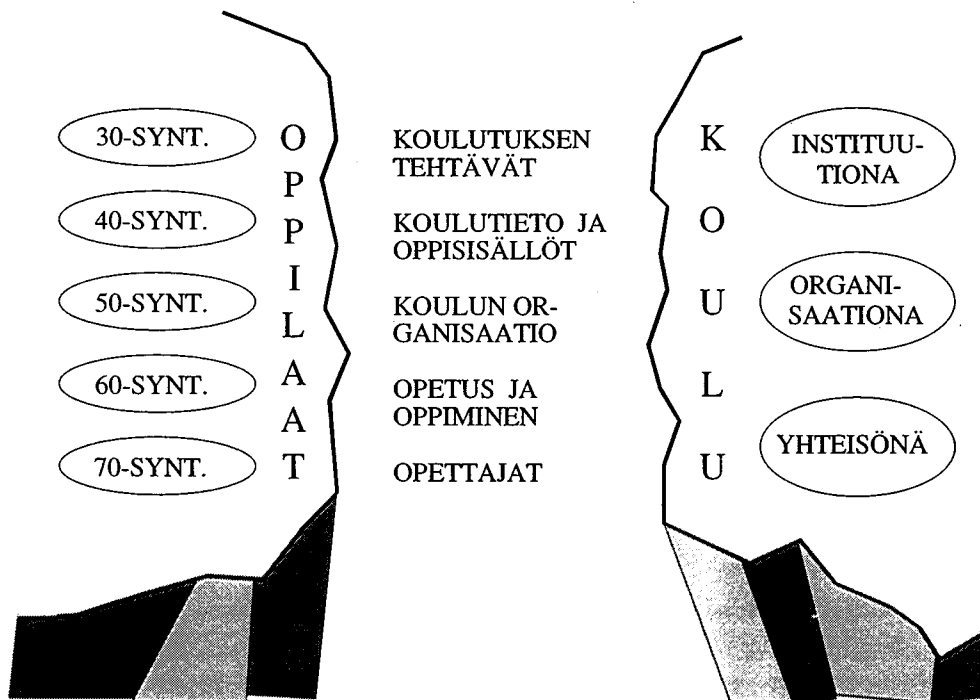
- koulutuksen tehtävät (5.1),
- koulutieto/oppisisällöt (5.2),
- koulun organisaatio (5.3),
- opetus/oppiminen (5.4) ja
- opettajat (5.5).

Teemoittelu liikkuu kaikilla kolmella tasolla, joilla koulua on totuttu kuvaamaan (Uusitalo 1984):

- 1) Koulu instituutiona, jolloin huomio on siinä millaiset ovat koulun suhteet yhteiskuntaan. Tällöin voidaan analysoida sitä, millaisia ovat koulun institutionaaliset tehtävät tai millaisia piiloon jääviä yhteiskunnallisia tehtäviä koululla on.
- 2) Koulu organisaationa, jolloin huomio kiinnitetään esimerkiksi organisaation tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseksi käytettyihin keinoihin, organisaation valtarakenteeseen, tiedonkulkuun, tehtäväjakoon ja sääntöihin.
- 3) Koulu yhteisönä, jolloin tutkitaan koulussa toimivien vuorovaikutusta ja vuorovaikutusjärjestelmiä.

(Uusitalo 1984, 155-190.)

Tutkimuksen teemat, sukupolvet ja tasot on koottu kuvioon 6. Se pyrkii kuvaamaan kulttuurisen modernisoitumisen tuottamaa tai suurentamaa kuilua oppilaiden ja koulun välillä (ks. luku 2.3). Tämän kuilun olemassaoloa ja syvyyttä eri sukupolvien osalta selvitetään viiden edellä mainitun teeman kautta.



Kuvio 6. Tutkimuksen sukupolvet, teemat ja tasot

4.2. Kohteena iltalukio ja iltalukiolaiset

Tutkimus kohdistuu Jyväskylän Lyseon lukion iltalinjan oppilaisiin, joiden käsityksiä lähinnä iltalukiosta, mutta myös koulusta yleisemmin tutkitaan. Kohdejoukkoon on päädytty seuraavista syistä:

- 1) Iltalukiosta on löydettävissä kaikki tutkimuksen sukupolvet
- 2) Eri sukupolvet analysoivat samaa oppilaitosta eli iltalukiota - ts. koulu-käsitysten kohde saadaan tietyllä tavalla "vakioiduksi"
- 3) Iltalukiolaiset ovat poikkeuksellinen ja mielenkiintoinen tutkimuksen kohde
- 4) Iltalukiota ja iltalukiolaisia on tutkittu vähän
- 5) Tutkimuksen kohdejoukon rajaaminen
- 6) Aikuiskoulutus kiinnostaa tämän kirjoittajaa
- 7) Omat havainnot iltalukiosta sen entisenä oppilaana
- 8) Projektiryhmän kaikki työt kohdistuvat Jyväskylän Lyseoon

Jyväskylän Lyseon lukion iltalinja on luokaton koulu, jossa opiskelu tapahtuu päivälukion oppimäärien mukaan. Iltalukio-opiskelun tavoitteena on lukion, ylioppilastutkinnon tai yksittäisen aineen suorittaminen. Iltalukio on tarkoitettu aikuisopiskelijoille ja ikäraja on 18 vuotta, johon rehtori voi painavasta syystä myöntää poikkeuksen. (Jyväskylän Lyseon lukion iltalinjan opinto-opas 1993-1994.) Ainoa konkreetti ero päivälukioon nähden on se, että päivälukion oppimäärä suoritetaan päivälukiota vähäisemmän kurssi- ja oppituntimäärän puitteissa:

- 1) Kurssimäärät vähäisempiä (esim. 8 päivälukion kurssin sijasta 5 kurssia iltalukiossa)
 - 2) Kurssin tuntimäärä on 28 (päiväkoulussa 38)
 - 3) Oppitunnin pituus 40 minuuttia (päiväkoulussa 45 minuuttia)
- (Iltalukion rehtorilta saatu suullinen tieto 23.8.1994)

Iltalukio sijoittuu erikoisella tavalla koulutuksen kenttään: yhtäältä se on yleissivistävää aikuiskoulutusta, toisaalta se on lukiokoulutusta normaalin lukion tapaan: iltalukio on järjestetty tavallisen päivälukion tavoitteiden, oppimäärien ja organisaation kaltaiseksi. Opiskelua leimaa muutenkin lukiolle ja peruskoululle tyypillinen koulumaisuus: luokkaopetus, pulpetit, kokeet, opetustavat, jne.

Iltalukio-opiskelussa on myös monia päiväkouluista poikkeavia ja aikuiskoulutukselle ominaisia piirteitä. Ensinnäkin opiskelijoiden ikä, elämäntilanne ja opiskeluintressit (esim. aineopiskelu, yo-tutkinnon suorittaminen) vaihtelevat huomattavasti. Usein opettajat ja oppilaat ovat samanikäisiä. Toiseksi iltalukion oppilaat ovat valikoituneita: suurimmalta osalta heistä on lukio jäänyt aikoinaan käymättä tai kesken. Osa opiskelijoista on suorittanut ylioppilastutkinnon aiemmin ja opiskelee nyt yksittäisiä aineita. Opiskelua luonnehtii myös vapaaehtoisuus ja vapaatahtisuus. Iltalukio-opiskelija pystyy päivälukiolaista vapaammin valitsemaan oppiaineita, opiske-

lija voi rakentaa oman opiskelusuunnitelmansa ja edetä omassa tahdissaan.

Iltalukion sekä koulumaisille että aikuiskoulutukselle tunnusomaisten piirteiden vuoksi voi rajankäynti viitekehysistä herättää pohdiskelua. Koulua ja aikuiskoulutusta nimittäin analysoidaan tutkimuksissa eri tavoilla ja erilaisista lähtökohdista. Aikuiskoulutuksen tutkimuksessa annetaan enemmän tilaa yksilöstä, aikuisesta lähteville analyyseille (ks. esim. Vaherva 1981), kun taas koulua on tarkasteltu enemmän järjestelmänäkökulmasta, oppilasnäkökulman ollessa harvinaisempi. Ziehe (1991a) kuitenkin tavallaan vapauttaa tämänkaltaisista pohdiskeluista: hänen mukaansa kulttuurinen modernisoituminen koskee yhtä hyvin tavallista koulua kuin aikuiskoulutustakin. Motivaatio-ongelmia ja haluttomuutta esiintyy myös epämuodollisissa ja ei-koulumaisissa harraste- ja oppimisympäristöissä. (Ziehe 1991a, 136-137.) Ja loppujen lopuksihan tämän tutkimuksen analyysit perustuvat lähinnä Ziehen käsitteisiin - ei "tavallisiin" koulun tai aikuiskoulutuksen analyysikehyksiin. Ziehen esittämät käsitteet ja huomiot eivät kaikilta osin ole riittävän kattavia koulun kokonaisvaltaiseen analysointiin, jolloin tukena käytetään pääasiassa koulua koskevia käsitteitä ja analyyseja. Tämä on erityisen perusteltua silloin kun puhutaan iltalukiosta organisaationa, koska se on organisoitu "koulumaisesti". Viimekädessä merkittävimmän painotuksen tekevät kuitenkin vastaajat itse.

4.3. Aineistonkeruutavat ja niiden luotettavuus

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa kuvailevaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusaiheen monitahoisuus, operationaalistamisen vaikeus ja aiheen uutuus eivät anna aihetta selittämisen tasoiseen aineiston analyysiin (ks. esim. Eskola 1981, 93-160).

Tutkimusaineisto on koottu pääasiassa kyselylomakkeella (liite 1). Sitä täydentää kolme eri sukupolvia edustavaa haastattelua. **Kyselylomakkeeseen** päädyttiin, koska sen avulla voitiin saada yleiskuva erittäin heterogeenisen kohdejoukon käsityksistä iltalukiosta. Kyselylomake koostuu pääasiassa väittämistä ja avoimista vastauksista.

Asenneväittämät konstruointiin Ziehen kulttuurisen modernisoitumisen vaikutuksia konkreettisesti koulutyössä kuvaavien käsitteiden ja väittämien pohjalta. Näitä käsitteitä ja väittämiä on käsitelty lähemmin kunkin teeman yhteydessä (ks. luku 5). Asenneväittämät edustavat tutkimuksen tiukinta kvantitatiivista analyysia. Sen tarkoituksena on ollut tuottaa ikäryhmittäistä määrällistä tietoa kuilusta opiskelijoiden näkemysten ja koulun välillä.

Kunkin opiskelijan omien merkitysten ja käsitysten laadulliselle kuvaamiselle on pyritty antamaan tilaa **avoimilla kysymyksillä** (ks. esim. Syrjälä ym. 1994, 125-128). Niiden analysoinnissa ei käytetty valmiita luokitusrunkoja. Avoimia kysymyksiä on kustakin teemasta kaksi, joissa tiedustellaan hyviä ja huonoja piirteitä. Tällä on kolme eri tarkoitusta: pyritään etsimään kvantitatiivisten keskiarvojen vastapainoksi laadullista erilaisuutta (ks. esim. Mäkelä 1990, 44-45), pyritään antamaan tilaa kulttuurisen modernisoitumisen ambivalenteille puolille, pyritään antamaan tilaa sukupolvien positiivisille ja negatiivisille käsityksille koulusta ja näin saamaan paremmin esiin sukupolvien välisiä eroja.

Osa asenneväittämistä on poimittu kahdesta muusta tutkimuksesta. Väittämien käyttö tekee mahdolliseksi iltalukiota koskevien jakaumien ja tulosten **vertailun näihin tutkimuksiin**. Tämä on tärkeää siksi, että iltalukiolaisia on tutkittu vähän ja määrällisille havainnoille on muuten vaikea löytää vertailukohtaa. Samalla saadaan viitteitä kulttuurisen modernisoitumisen vaikutuksista myös iltalukion ulkopuolella. Molemmat vertailututkimukset perustuvat valtakunnallisesti edustaviin otoksiin. Ensimmäinen on Pekka A. Kososen (1991) Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksella (nykyisin Koulutuksen tutkimuslaitos) tekemä tutkimus opiskelun mielekkyydestä ja opintomotivaatioista lukiossa. Siinä tutkittiin lukion 3-luokkalaisia vuonna 1985. Toinen tutkimus on Matti Vesa Volasen Nuoruudesta aikuisuuteen -tutkimusprojektissa vuonna 1988 tekemä kysely. Sen kohteena olivat 1985 peruskoulunsa päättäneet, jotka siis iältään vastaavat lukion 3-luokkalaisia. Tämäkin tutkimus on tehty Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksella, mutta sitä ei ole osiotasolla raportoitu. Vertailuaineisto on saatu projektin tutkijoilta. Molempien tutkimusten osioita jouduttiin hieman muokkaamaan yhtenäisyyden vuoksi. Tämän vuoksi vertailua on pidettävä lähinnä suuntaa antavana.

Lisäksi kyselylomakkeessa pyydettiin opiskelijoita antamaan kouluarvosana (4-10) kullekin koulun osa-alueelle (tutkimuksen tema-alueille). Opiskelijat siis saivat antaa arvosanan iltalukion organisaatiolle, sen opettajille, sen opetukselle ja iltalukiossa oppimiselle, sen oppisisällöille ja ilmapiirille sekä yleisarvosanan iltalukiolle ja Suomen koululaitokselle. Tarkoitus oli antaa oppilasarvioinnin vastapainoksi opiskelijoille tilaisuus arvioida koulua ja samalla saada tietoa siitä, miten eri ikäluokat arvostavat koulun eri alueita.

Tutkimuksen toiseen vaiheeseen kuului **teemahaastattelu** (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 1985). Tarkoitus oli poimia kyselylomakeaineiston perusteella modernisoitumisteorioiden kannalta mielenkiintoisimmat henkilöt haastatteluun. Tavoitteena oli kvantitatiivisen aineiston keskiarvojen ohella kuvata aineiston laadullisia ääripäitä: Kulttuurista modernisoitumista edustavia ja äärimmäisen "perinteisesti" kouluun suhtautuvia henkilöitä. Kulttuurista modernisoitumista edustavia henkilöitä löytyi aineistosta vain kaksi. Ikävä kyllä kävi niin, ettei kumpaakaan heistä onnistuttu suostuttelemaan haastatteluun. Tämä johtui ilmeisesti pelosta "joutua tilille" melko kriittisistä kyselyvastauksista. Toisen käsityksiä koulusta on kuitenkin kuvattu pelkän kyselylomakkeen perusteella luvussa 6.3. Jäljelle jäi loppujen lopuksi kolme "perinteisesti" kouluun suhtautuvaa, yksi kutakin sukupolviryhmää (ks. luku 6) edustavaa haastateltavaa. Tällaisenaankin haastatteluasetelma oli mielenkiintoinen.

Teemahaastattelussa ei enää käsitelty iltalukiota. Tarkoituksena oli selvittää, miten kunkin sukupolven edustaja suhtautuu kulttuurisen modernisoitumisen erilaisiin ilmenemismuotoihin ja miten nämä ilmenemismuodot ovat läsnä kunkin sukupolven elämässä. Haastatteluista on muodostettu kuvaileva esimerkki kunkin sukupolven yhteyteen, lukuun 6. Teemahaastattelurunko on liitteessä 2.

Aineistonkeruun luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on ulotettava koskemaan koko tutkimusprosessia, puhuttiin sitten kvantitatiivisesta tai kvalitatiivisesta tutkimuksesta (Hirsjärvi & Hurme 1985, 128; Mäkelä 1990, 45-46). Tutkimuksen ja sen tulosten luotettavuus on luonnollisesti koetuksella, koska kyseessä on käsitteellisesti uusi alue, jota ei ole aiemmin empiirisesti tutkittu. Keskeisimmät kysymykset koskevat tällöin sekä kvantitatiivisessa että kvalitatiivisessa tutkimuksessa validiteettia (ks. esim. Erätuuli, Leino & Yliluoma 1994, 17-20 ja 97-111; Syrjälä ym. 1994, 129-131; Valkonen 1981, 67-74). Validiteetin parantamiseksi tehtyjä toimenpiteitä on kuvattu useissa kohdin tätä raporttia. Keskeisimpiä niistä ovat:

- Kulttuurisen modernisoitumisen ja sukupolven käsitteiden erittelemiseen on nähty paljon vaivaa
- Kulttuurisen modernisoitumisen vaikutukset koulukäsityksiin on konkretisoitu tarkkojen käsitteiden kautta
- Kysymykset ja osiot ja niiden ryhmät on pyritty johtamaan tarkasti teoriataustasta ja käsitteistä
- Kyselylomakkeen validiteettia pyrittiin etukäteen varmistamaan analysoimalla Jyväskylän yliopiston sosiologian laitokselta, Kaarlo Laineelta, luettavaksi saadut 23 opiskelijan koulukokemuksia kuvaavaa kirjoitelmää. Kirjoitelmien koulukokemukset luokitettiin tutkimuksen teemojen mukaan ja niiden perusteella täydennettiin ja täsmennettiin kyselylomaketta. Kyselylomaketta käsiteltiin myös gradu-ryhmässämme, jonka palautteen sekä ohjaajien kommenttien perusteella sitä muokattiin. Vähäinen merkitys kyselylomakkeen sisällölle ei ole myöskään tämän kirjoittajan omilla kokemuksilla ja havainnoilla iltalukio-opiskelun aikana
- Kyselylomakkeessa on käytetty mahdollisuuksien mukaan aiemmissä tutkimuksissa käytettyjä osioita, joihin tuloksia myös vertaillaan
- Kyselylomakkeeseen on otettu "varmuuden vuoksi" useita tutkittavaa ilmiötä koskevia kysymyksiä
- Avoimet kysymykset sijoitettiin teemaa koskevan osan alkuun, jotta väittämät eivät ohjaisi avoimiin kysymyksiin vastaamista. Lisäksi pyrittiin selvästi erittelemään koulua yleisesti koskevat kysymykset ja iltalukiota koskevat kysymykset
- On käytetty kahta eri aineistonkeruumenetelmää ja erilaisia kysymystyypppejä
- Tutkimusaineiston analysoinnissa on tyydytty aineiston ja ilmiön yleiseen kuvailuun
- Tutkimusprosessi, analyysit ja tulkinnat on kuvattu tarkkaan, jotta ne ovat arvioitavissa
- Tulosten tulkinnassa on oltu varovaisia; pyritään lähinnä "empiirisesti tuettujen hypoteesien" esittämiseen
- On otettu huomioon se, että tutkimuksen tulokset pystyvät vain rajallisesti kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä

Tutkimuksen reliabiliteetti ei tällaisissa kuvailevissa tutkimuksissa, joissa johtopäätökset tehdään suhteellisen yleisellä tasolla, ole niin keskeinen kuin validiteetti (ks. esim. Eskola 1981, 80-84). Reliabiliteettia on pyritty parantamaan kiinnittämällä erityistä huomiota kyselylomakkeen vastaajaystävällisyyteen ja selkeyteen, esittämällä useita kysymyksiä samasta aiheesta. Lisäksi analyysivaiheessa on jätetty pois ne osiot, jotka vastaajat ovat selvästi ymmärtäneet väärin. Myös monet validiteetin yhteydessä tehdyt toimenpiteet vaikuttavat reliabiliteettia kohottavasti. Reliabiliteetin mittaamista tai selvittämistä tilastollisin menetelmin (ks. esim. Eskola 1981, 78; Valkonen 1981, 53-59) ei tässä tutkimuksessa nähty aiheelliseksi.

4.4. Perusjoukko, otos ja kyselyyn vastaaminen

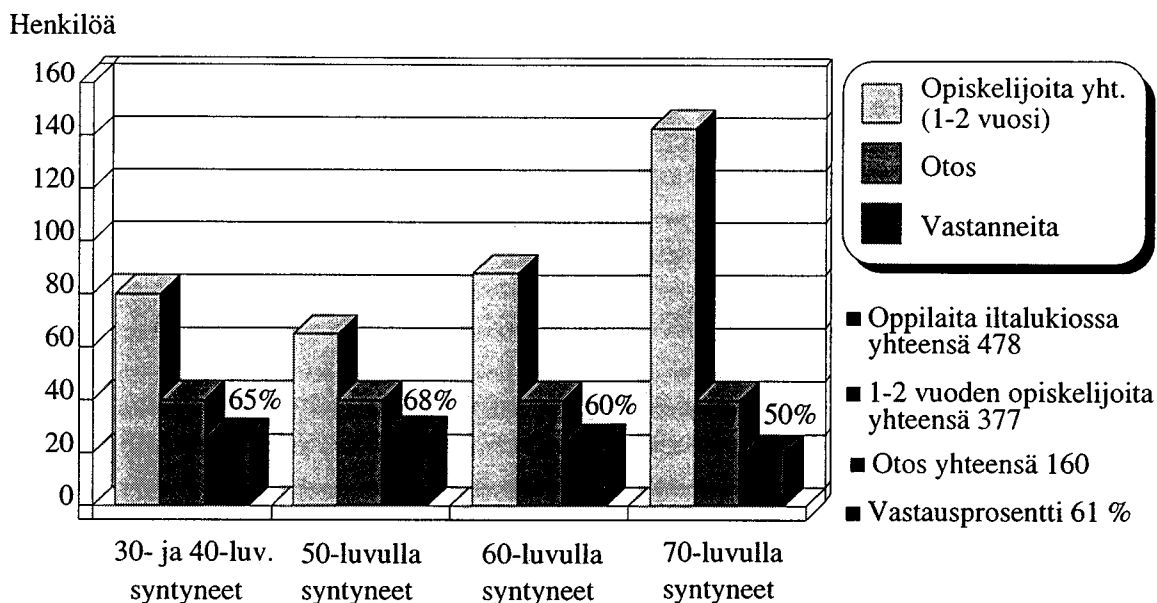
Tutkimuksen empiirinen vaihe käynnistyi esittelemällä tutkimusajatus iltalukion rehtorille ja kouluvirastolle. Molemmilla tahoilla pidettiin tutkimusta mielenkiintoisena. Erityisesti tutkimuksen tarpeellisuus korostui iltalukion koululaitoksessa poikkeuksellisen aseman ja oppilasaineiden heterogeenisuuden vuoksi.

Kaupungin oppilaitostilastoista selvisi, että Jyväskylän Lyseon lukion iltalinjalla opiskeli tutkimusajankohtana 478 oppilasta. Kaikkien iltalukion opiskelijoiden tutkiminen ei ollut järkevää, vaan kohderyhmää tuli rajata. Sitä varten poimittiin osoite-, kurssi-, ym. tiedot iltalukion oppilasrekisteristä. Tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin kirjoituksiin valmistautuneet abit. Lisäksi ulkopuolelle rajattiin muut vastaavilla kursseilla opiskelevat ja 1994 keväällä opintonsa ilmeisesti päättäneet opiskelijat, jottei erillisiä arvosanoja suorittavien osuus aineistossa korostuisi. Tutkimuksen **perusjoukkona** ovat siis **pääasiassa ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijat**. Heitä oli yhteensä 377.

Tutkimukseen haluttiin sukupolvinäkökulman vuoksi **tasaotokset** eri vuosikymmenillä (ks. luku 3.5) syntyneistä henkilöistä. Kuitenkin 1930-40-luvuilla syntyneet yhdistettiin otosta varten näiden ikäryhmien pienen lukumäärän vuoksi. Tasaotosten vuoksi aineisto ei suoraan edusta iltalukion oppilasjakaumaa (ks. kuvio 7). Otannassa on piirteitä vaihettaisesta ja stratifioidusta otannasta sekä harkintaotoksesta yhden koulun sisällä (esim. Cohen & Manion 1986, 98-101).

Tutkimuksen kyselylomake postitettiin 16.3.94 ja palautuspäivä oli 29.3. Vastausprosentti oli 40. "Karhukirjeet" lähetettiin 6.4. ja niiden palautus oli 13.4. **Kyselyyn vastasi** yhteensä 97 henkilöä, joka on hieman yli 60 % niistä, joille kysely lähetettiin. Vastausprosenttiin on syytä olla tyytyväinen, koska pääosa iltalukion oppilaista käy päivisin töissä ja illalla lukiota. Lisäksi myös koulutehtävät vievät huomattavan osan vapaa-ajasta. Yllättävää vastausprosentteissa on se, että nuorimpien ryhmä on vastannut kaikkein vähiten. Kuitenkin heillä olisi pitänyt olla eniten aikaa, koska vain osa kävi päivisin töissä.

Lähes kaikki kyselyn palauttaneet olivat vastanneet lähes kaikkiin **väittämiin**. Puuttuvia havaintoja oli vain muutamia. Myös tutkimuksen **avoimiin kysymyksiin** vastaaminen oli runsasta. Keskimääräinen vastausprosentti niissä oli yli 90, siis vain alle 10 % vastauksista oli tyhjiä. Avointenkin vastausten kohdalla nuorimpien ikäryhmien (1960- ja 1970-luvuilla syntyneet) vastausprosentti oli heikoin, samoin heidän



Kuvio 7. Tutkimuksen kohderyhmä, otos ja vastausprosentit

vastauksensa suppeimpia. Nuorimpien ikäryhmien vastaamispassiivisuutta on myöhemmin tulkittu kulttuurisen modernisoitumisen näkökulmasta.

Vastausten sisältö ja laajuus osoittavat, että kysymykset on ymmärretty hyvin ja niihin on vastattu vilpittömästi. Henkilöprofiilit osoittavat, että vastaaminen on ollut johdonmukaista ja kunkin vastaajan käsityksistä sekä niiden taustalla olevista merkityksistä sai niiden perusteella hyvän kuvan. Tutkimusaineisto vaikuttaa kaiken kaikkiaan luotettavalta. Tutkimuksen kokonaisluotettavuutta on arvioitu vielä luvussa 7.

Otoksen, vastausprosentin ja kysymyksiin vastaamisen määrän ja laadun puolesta tutkimuksen tulokset voidaan yleistää koskemaan Jyväskylän Lyseon lukion iltalinjan eri ikäryhmiä. Tuloksia ei ole syytä suoraan yleistää muihin iltalukioihin tai sukupolviin kohderyhmän ulkopuolella.

4.5. Aineiston analyysit

Kyselylomakkeiden palautuksen jälkeen oli vuorossa niiden analysointi sekä teema-haastattelut. Tässä oli kolme vaihetta:

(1) Ensiksi suoritettiin perusanalyysit sekä asenneväittämistä että avoimista vastauksista. Tämän tarkoitus oli yleiskuvan saaminen aineistosta sekä haastateltavien valitseminen. Taustamuuttujista ja asenneväittämistä laskettiin frekvenssit ja keskiarvot. Ikäryhmien asenteissa olevien erojen merkitsevyys testattiin F-testillä. Avoimet vastaukset luokitettiin alustavasti niiden sisällön perusteella ja laskettiin kunkin luokan frekvenssi. Nämä analyysit muodostivat väliraportin Jyväskylän Lyseon lukion iltalinjan rehtorille elokuussa 1994. Käsillä olevassa raportissa nämä analyysit näkyvät

lähinnä yksittäisten asenneväittämien jakaumina luvussa 5 ja liitteessä 3.

Aineisto käytiin läpi myös henkilöittäin ja analyyseista muodostettiin kutakin henkilöä kuvaavat profiilit. Niitä käytettiin mm. haastateltavien valinnassa, sukupolviryhmittelyssä ja sukupolvien nimeämisessä sekä sukupolviesimerkkien valitsemisessa ja kuvaamisessa (ks. luku 6).

(2) Toisessa vaiheessa syvennettiin kvantitatiivisia analyyseja ja analysoitiin teema-haastattelut. Asenneväittämien ja avointen vastausten ryhmittelyä täsmennettiin ensimmäistä vaihetta selvemmin kulttuurisen modernisoitumiseen liittyvien käsitteiden ja teesien suuntaisesti. Muuttujien ryhmittelyä tilastollisten analyyksien perusteella harkittiin, mutta otoksen pieni koko ei antanut siihen mahdollisuutta. Asenne-muuttujaryhmien varianssianalyyksissä laskettiin ikäryhmien keskiarvot ja testattiin niiden erot F-testillä. Lopuksi selvitettiin t-testillä, ikäryhmittäisenä parivertailuna, jokaisen ikäryhmän erot jokaiseen muuhun ikäryhmään. Avointen vastausten analyyseja jatkettiin. Ne suunnattiin edelleen vastausten sisällöistä nousevien aiheiden ja vastaajien omien luokitusten mukaan. Kustakin laadullisesta sisältöluokasta laskettiin frekvenssit ja prosenttijakaumat ikäryhmittäisen vertailun helpottamiseksi. Jatkoanalyyseissa avoimia vastauksia tulkittiin kulttuurisesta modernisoitumisesta käsin. Teema-haastattelut purettiin teemoittain. Analyysit on teema-haastattelua lukuunottamatta esitetty luvussa 5.

(3) Kolmannessa vaiheessa kunkin ikäryhmän käsityksiä koulusta analysoitiin ja tulkittiin (ks. esim. Alasuutari 1994, 27-31) kunkin ikäryhmän elämän- ja kouluhistoriallisesta taustasta sekä nykyisestä elämäntilanteesta ja koulutuksen merkityksestä käsin. Niitä oli tiedusteltu kyselylomakkeen avoimissa taustakysymyksissä. Tämän laadullisen analyyksin tuloksena syntyi luvun 6 sukupolviluokitus. Kyselylomakkeen ja haastattelujen perusteella muodostettiin kutakin sukupolvea kuvaavat esimerkit.

5. KOULUKÄSITYKSET IKÄRYHMITÄIN

5.1. Koulun tehtävät ja arvostus

Ensimmäisenä teemana käsitellään koulun yleisiä, institutionaalisia tehtäviä. Tällainen analyysi lähtee yleensä liikkeelle yhteiskuntajärjestelmän lähtökohdista. Kulttuurisen modernisoitumisen kannalta on olennaista tarkastella koulutusinstituution asemaa yksilön näkökulmasta, sillä teesit koulun aseman heikkenemisestä tulevat esiin etenkin yksilöiden subjektiivisten ajattelumallien muutoksina. Näiden muutosten pitäisi näkyä sekä käsityksissä koulun suoriutumisessa tehtävistään että koulun arvostuksen yleisenä muutoksena.

Analyysin lähtökohdat

Koulun tehtävistä on laadittu monenlaisia luetteloita (esim. Allardt 1988, 231-233; Vaherva 1983, 96-99; Vaherva & Juva 1985, 164-166). Tehtäviä voidaan myös tarkastella erilaisista teorioista, tasoista ja intresseistä lähtien (esim. Uusitalo 1984, 157-165; Vaherva 1983, 91-132; Vaherva & Juva 1985, 163-176). Tässä tulkintakehyksenä käytetään sosiologisista analyyseistä tuttua luokitusta kolmeen pääryhmään (esim. Kivinen & Rinne 1985a; Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984; Uusitalo 1984):

- (1) **Kvalifikaatiotehtävä** eli tietojen, taitojen ja valmiuksien välittäminen,
- (2) yhteiskunnallinen **integraatio** sekä
- (3) yhteiskunnallinen **valikointitehtävä**.

(Kivinen & Rinne 1985a, 197; Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984, 17-30; Uusitalo 1984, 156-165.)

Näiden tehtävien lisäksi on olennaista tarkastella aineistoa vielä

- (4) **varastointitehtävän** (esim. Jolkkonen 1987) valossa, sillä esimerkiksi pitenevien koulutusaikojen, työttömyyden ja oppilaiden koulussa viihtymättömyyden vuoksi kriittiset huomiot koulusta etenkin nuorisoikäluokkien "varastona" ovat lisääntyneet.

Kulttuurisen modernisoitumisen kannalta koulua on lisäksi syytä tarkastella

- (5) koulun **yleisen arvostuksen** valossa, sillä kulttuurisen modernisoitumisen valossa koulu on menettänyt auransa sosiaalistajana.

Koulun nykyiset tehtävät syntyivät, kun oppiminen teollistumis- ja urbanisoitumiskehityksen myötä organisoitiin yhteiskunnallisesti koko kansaan kohdistuvaksi valtiolliseksi peruskoulutukseksi (Kivinen & Rinne 1985a; Allardt 1988). Eriytyisen voimakas kehitys tapahtui toisen maailmansodan jälkeen, 1950-luvulla. Valtiollistamiskehityksen myötä koulutuksen tehtäväksi tuli sekä tuotantoelämässä tarvittavien **kvalifikaatioiden tuottaminen** (tehtävä 1) että **yhteiskunnallisesta integraatiosta** (tehtävä 2) huolehtiminen. Näiden kahden koulutuksen tehtävän yhteydessä puhutaan uusintamisesta eli reproduktiosta. Tällä tarkoitetaan niitä prosesseja, joiden kautta tuotannon ehdot, olemassa oleva aineellinen perusta ja kulttuuri uusinnetaan päivästä ja sukupolvesta toiseen. Koulu huolehtii tästä uusintamisesta välittämällä kvalifikaatioita (tietoja, taitoja ja valmiuksia) sekä yhteiskuntaa integroivaa perinnet-

tä, moraalisia arvostuksia ja normeja. Keskeiseksi kysymykseksi nousee tällöin, miten koulu kykenee irrallaan tuotannosta ja muista yhteiskunnallisista toiminnoista välittämään niissä tarvittavat tiedot, luomaan niistä oikean kuvan ja pitämään yllä yhteiskunnallista integraatiota. Tällöin puhutaan representaatio-ongelmasta. (Kivinen & Rinne 1985a, 197-199; Allardt 1988, 230-233; ks. myös Uusitalo 1984, 157-165.)

Myös koulutuksen **valikointitehtävä** kytkeytyy teollisen yhteiskunnan kehityksen viimeiseen puolivuosisataan. Kivisen ja Rinteen (1985a, 197) mukaan muusta yhteiskunnallisesta toiminnasta (tuotanto, perhe) suhteellisen irrallisen, abstraktiin koulutietoon suuntautuvan institutionalisoidun oppimisen motivoimiseksi on ollut välttämätöntä kehittää erityinen symbolisten rangaistusten ja palkintojen järjestelmä: arvosanat, todistukset ja tutkinnot. Kivinen ja Rinne (1988) näkevät nämä muodolliset pätevyuden osoittimet kuitenkin samalla ihmisten valikoinnin kriteereinä — eivät välttämättä tosiasialliset kvalifikaatiot. Koulutuksella hankitut tutkinnot ja todistukset ovat pääsylippu jatko-opintoihin ja työmarkkinoille — ne joko avaavat tai sulkevat mahdollisuuksia. Siksi niistä on tullut myös kilpailun ja taistelun kohde. Tätä kilpailua ovat vain lisänneet pidentyneet koulutusajat ja työttömyyden myötä kiristynyt kilpailu työpaikoista. Kilpailussa eivät eri sosiaaliset ryhmät selviä yhtä hyvin koulutuksen tasa-arvoistamispyrkimyksistä huolimatta, vaan koulutus valikoi. Valikoitumista tapahtuu iän, sukupuolen, kansallisuuden, rodun, asuinalueen, luokka-aseman ja koulutuskulttuurisen statuksen perusteella (Kivinen & Rinne 1988; ks. myös Stenström, Määttä & Jalkanen 1987) Valikointi kohdataan koulun käytännössä myös ns. piilo-opetussuunnitelmana ja symbolisena vallankäyttönä (Broady 1986b; Kivinen & Rinne 1985a, 197 ja 1988, 508). Valikointiin liittyvät tehtävät ovat kaikenkaikkiaan lähinnä piileviä. Niitä ei lausuta julki tai kirjata opetussuunnitelmiin, kuten tieto- tai taitotavoitteiden osalta tehdään. Valikointi voi olla myös ristiriitainen koulun virallisiin tavoitteisiin nähden. (Kivinen & Rinne 1985a, 197.)

Tämän tutkimuksen kohderyhmä käy iltalukiota, jonka vuoksi tarkastelun kohteeksi tulee ottaa myös ylioppilastutkinto. Lukio ja ylioppilastutkinto ovat koulutusjärjestelmämme voimakkaimpia valikoijia. Lukioon valikoituu suoraan peruskoulusta 55% ikäluokasta ja lukiosta välittömästi korkeakouluopintoihin 19 % lukio-opiskelijoista (Koulutuksen kysyntä 1994, 1995, 1). Ylioppilastutkinto on (ks. esim. Välijärvi 1993c) ensisijaisesti lukion päättötutkinto, jonka tehtävänä on erityisesti oppilaiden kypsyyden arviointi. Kypsyys ilmenee yksilön tietojen, taitojen ja muiden persoonallisuuden piirteiden jäsentyneisyytenä. (Välijärvi 1993c, 264-265.) Ylioppilastutkinnon tehtävän määrittely tällä tavoin kypsyudeksi liittää sen välittömästi koulun kvalifikaatiotehtävään. Kuitenkin Välijärvi (1993c, 248) on omassa tutkimuksessaan todennut, että lukio-opiskelu etäännyttää nuoria näkemästä asioiden ja ilmiöiden yhteyksiä siihen todellisuuteen, jota kuvaamaan, jäsentämään ja ymmärtämään eri aineiden tiedot ovat alunperin syntyneet. Toisin sanoen lukio ei kykene representoimaan todellisia kvalifikaatioita — tietoja ja taitoja. Lisäksi ylioppilastutkinto ohjaa jopa opetussuunnitelmaa voimakkaammin lukiotyöskentelyä (Välijärvi 1993c, 264). Mikäli lukio ei pysty representoimaan todellisuutta, sen tehtäväksi helposti jää vain valikointitehtävä.

Koulutuksen **varastointitehtävällä** tarkoitetaan sitä, että koulutus säilöo työvoimana tarpeettomia ihmisiä ja ylläpitää heidän työkykyään ja haluaan (esim. Jolkkonen 1987, 12-18). Myös varastointiteema liittyy teollisen yhteiskunnan kehitykseen ja nuorisokäsitteen esiintuloon. Työnjaon (esim. Kurkela 1980) kehittyessä nuorisosta muodostui ikäluokka, joka ei vielä ollut siirtynyt työelämään, mutta jota ei enää voitu pi-

tää lapsina. Samalla ongelmaksi alettiin yhä enemmän nähdä nuorten sijoittuminen yhteiskuntajärjestelmään (Kurkela 1980, 2-4; ks. myös Aittola ym. 1995, 108.) Koulutuspolitiikasta tuli myös osa nuorisopolitiikkaa — nuoret sijoitettiin valtion säätelemään koulutukseen, erilleen tuotantoelämästä, perheestä ja vapaa-ajasta (Heiskanen & Mitchell 1985, 18; Uusitalo 1980, 9-15). Koululaitoksen laajentuminen, oppilasmäärien lisääntyminen ja opiskelun elinikäisyys ovat vähentäneet etenkin nuorten työsäkäyntiä (Jolkkonen 1987, 66). Varastointihypoteesi saa lisää pontta viimeaikaisista suurista työttömyysluvuista, jolloin koulutuksen merkitys työvoiman varastoijana korostuu. Tilannetta ei mitenkään paranna se, että nuoret itse eivät koe koulusta olevan paljoakaan apua ammatin löytämiseen (esim. Tervo 1993, 186-232) ja että koulussa viihdytään huonosti (Linnakylä 1993, 44-46; Kannas ym. 1995, 133-136) Koulutuksen varastointi- ja valikointitehtävä liittyvät toisiinsa esimerkiksi siten, että varastointifunktio voidaan nähdä myös koulun enemmän tai vähemmän piilevänä valikointitehtävänä.

Kulttuurinen modernisoituminen analyysin lähtökohtana

Millaisen kuvan kulttuurisen modernisoitumisen valossa sitten saa koulun kyvystä hoitaa tehtäviään ja koulun arvostuksesta? Johdannoksi tähän teemaan sopisi oikeastaan koko luku 2.3. Siinä kuvataan, miten koulu on kulttuurisen modernisoitumisen seurauksena **menettämässä asemaansa sosiaalistajana** (Ziehe esim. 1991a ja 1992b). Tämä juontaa juurensa sekä koulun teknokratisoitumisesta että perinteiden murtumisesta. Teknokratisoituminen ja funktionaalistuminen merkitsee koulun muuttumista entistä muodollisemmaksi ja abstraktimmaksi. Perinteiden murtumisesta puolestaan on seurauksena, että koulu on menettänyt viime vuosikymmeninä sille aiemmin kuuluneet sivistyskaanonin, sukupolvisuhteiden ja itsekurin identiteettiläheisyyden antaman tuen. Tässä on pohjimmiltaan kyse nuorisosukupolvien kulttuurisen vapautumisen myötä tapahtuneesta subjektiivisten ajatusmallien muutoksesta. Yhtäältä kulttuurinen vapautuminen on luonut tietoisuuden laajenevista mahdollisuuksista, jonka aiheuttaman oman subjektiivisen maailman merkityksen suunnattomalle kasvulle koulu ei tarjoa tukea; toisaalta koulun teknokratisoituminen on aiheuttanut koulusta vieraantumisen ja etäännyksen. (Ziehe 1991a, 29, 164-166 ja 1992b, 36-37; ks. myös Aittola ym. 1991a, 11 ja 13; lähemmin luku 2.3)

Ziehen (1991a) mukaan koulu onnistui säilyttämään sivistyksellisen auransa aina 1960-luvulle asti. Koulun tiivis ilmapiiri johtui siitä, että koulun empiirinen todellisuus saattoi toimia kattavamman kulttuurisen ja symbolisen todellisuuden edustajana (Ziehe 1991a, 167.) — Toisin sanoen koulu kykeni representoimaan ympäröivää yhteiskuntaa ja kulttuuria eli tuottamaan yhteiskunnan kannalta relevantteja kvaalifikaatioita ja yhteiskunnallista integraatiota. Samalla kun koulun aura on heikennyt on sen rinnalle Fornäsin (1993, 30-33 ja 1989, 31) mukaan noussut **uusien oppimisympäristöjen** (mediat, kulutus, kaverit, harrastukset), joiden parissa nuoret hankkivat erilaisia kvaalifikaatioita — tietoja, taitoja ja toimintakompetensseja. Näistä oppimisympäristöistä on tullut myös merkittävä jälkitraditionaalinen yhteisö- ja integraatiomuoto. Siinä missä ennen olivat isovanhemmat, pihapiiri, kansakoulu ja kylänraitti, ovat mediat ja kulutus tänään (Aittola ym. 1994, 472-473.)

Kulttuurisen modernisoitumisen valossa koulun suoriutuminen kvaalifikaatio- ja integraatiotehtävistään näyttää siis heikolta. Ziehe (1991a) kääntääkin koko kysymyksen pääläelleen: mitä kouluopetuksella yleensä enää voidaan saada aikaan? Ziehen

mukaan koulun toiminnan merkitykseksi jää tulevaisuutta varten tarvittavien muodollisten kvalifikaatioiden tuottaminen ja samalla suoritusten arviointi. Kaikki oppisisällöt punnitaan tätä taustaa vasten. Ainoaksi toiminnan ytimeksi jää näin hänen mielestään muodollinen valmistautuminen ammattiin ja ennenkaikkea numeroiden antaminen. (Ziehe 1991a, 169-170.) Tätä taustaa vasten koulutuksen **tehtäväksi näyttäisi siis kärjistäen jäävän ainoastaan sen valikointitehtävä** (ja ehkä varasointitehtävä). Paradoksaalista tilanteessa on, että se pitkälti on koulun piilotehtävä (esim. Kivinen & Rinne 1985a, 197).

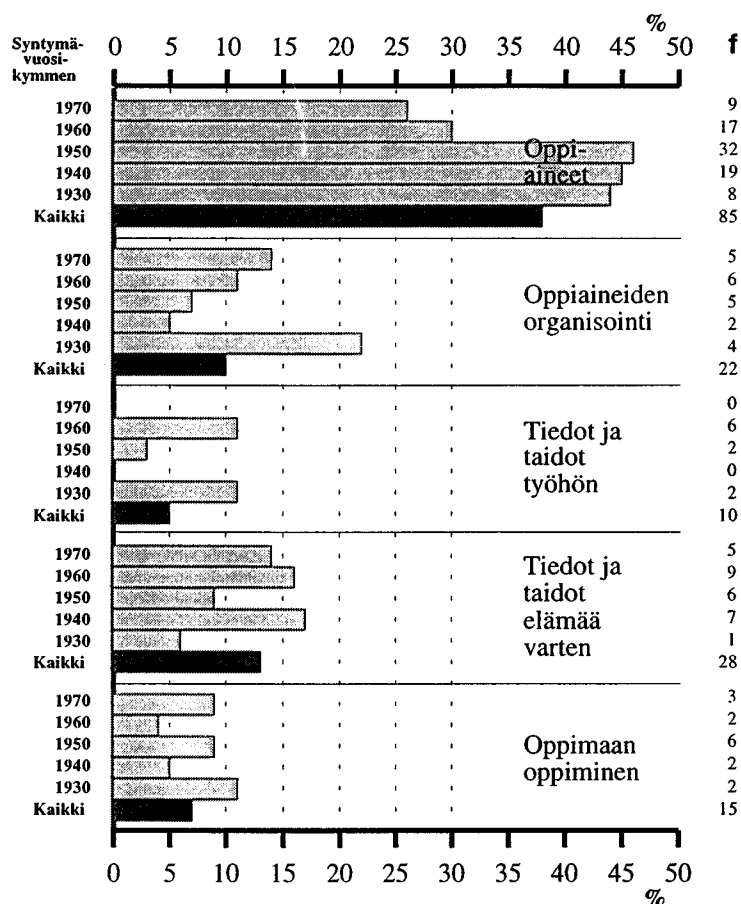
Aineiston analyysi

Analyysit esitetään erikseen kustakin koulun neljästä tehtävästä sekä koulutuksen arvostuksesta. Koulun suoriutumisesta tehtävistä kertoo eri tavoin koko tutkimusaineisto. Tässä on tarkasteltu koulun tehtäviä vain niistä esitettyjen konkreettien kysymysten valossa.

(1) Kvalifikaatiotehtävä eli tietojen ja taitojen välittäminen

Koulun kvalifikaatiotehtävästä oli yksi **asenneväittäjä**. Vastaajista 92 % oli sitä mieltä, että koulu antaa tietoja ja taitoja elämää varten (kysymys C3a, ks. liite 1). Kahdeksasta kielteisesti vastanneesta viisi kuului kahteen nuorimpaan ikäluokkaan. Samantyyppinen kysymys oli myös Volasen aineistossa (ei raportoitu osiotasolla), jonka mukaan vain 63,4 % oli sitä mieltä, että koulu antoi valmiudet elämään.

Kvalifikaatiotehtävää koskeva **avoin kysymys** kuului: "Mitä koulussa on mielestäsi tarpeellista opettaa ja oppia nyky-yhteiskunnassa?" (C2). Vastaajista 8 % kannatti suoraan koulussa nykyisin opetettavia asioita ja 16 % suhtautui selvästi kriittisesti tai kielteisesti koulussa nykyisin opetettaviin asioihin. Loppuja vastauksia voidaan luonnehtia lähinnä neutraaleiksi. Vastauksista luokitettiin yhteensä 222 havaintoa. Niistä 72 % (160 kpl) kohdistui koulutuksen tieto- ja taitotavoitteisiin. Tieto- ja taitotavoitteita koskevista havainnoista muodostui viisi eri kategoriata (kuvio 8). Suurimman ryhmän muodostivat eri **oppiaineita** koskevat vastaukset, joita oli 38 % (85 kpl) kaikista havainnoista. Eniten vastaajat korostivat vieraiden kielten merkitystä (31 havaintoa). Muita tärkeämmiksi aineiksi vastauksissa nousivat myös matemaattiset aineet (8 kpl), atk (8 kpl) ja äidinkieli (7 kpl). **Oppiaineiden organisointiin** viittaavia havaintoja oli 10% (22 kpl). Ne kohdistuivat yhtäältä valinnaisuuden lisäämiseen (13 kpl) toisaalta oppiaineiden integrointiin (9 kpl). Integrointi tuli esille toivomuksena sekä oppiainerajojen että ajallisten rajojen (historia-nykyisyys-tulevaisuus) ylittämisestä. Kolmanneksi kategoriaksi nousivat vastaukset, joissa koululta toivottiin **valmiuksia työtä varten** (5 %, 10 kpl). Niissä korostui erityisesti sellaisen tiedon merkitys, jota soveltamalla selviää työelämässä tapahtuvista muutoksista. Neljänneksi toivottiin kvalifikaatioita **elämää varten** (13 %, 28 kpl). Niissä koululta toivottiin etenkin käytännönläheisempää opetusta: elämäntaitoja, käytännön aineita, elämäntilanteista selviämistä, yhteiskunnallisia taitoja, jne. Viidettä kategoriata voidaan kutsua **oppiimaan oppimiseksi** (7 %, 15 kpl). Tällä tarkoitetaan opiskelutaitoja, tiedonhankintaa, päättelykykyä, opiskelutekniikkaa ja tiedon hallintataitoja.



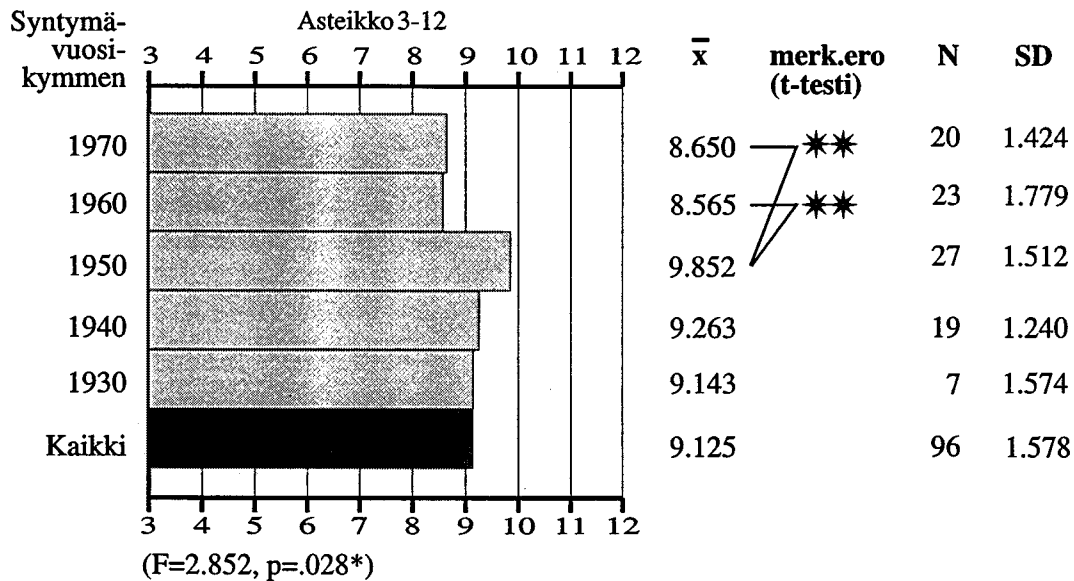
Kuvio 8. Koulun tieto- ja taitotavoitteita koskevien havaintojen jakautuminen (kysymys C2, prosentit laskettu havaintojen kokonaismäärästä)

Ikäluokkaerot kvalifikaatiota koskevissa vastauksissa näkyvät kolmella tapaa. Ensimmäinen kriittisesti ja kielteisesti koulun kvalifikaatiotehtävään suhtautuvista (yhteensä 16 %) yli 60 % kuului kahteen nuorimpaan ikäryhmään. Toiseksi vanhemmat ikäluokat, 1930-, 1940- ja 1950-luvuilla syntyneet, ovat enemmän kiinni perinteisessä oppiaineajattelussa, sillä heidän kohdallaan oppiaineita koskevia havaintoja oli ikäryhmästä riippuen 14-20 % enemmän kuin 1960- ja 70-luvuilla syntyneillä (ks. kuvio 8). Kolmanneksi nuorimmat ikäluokat korostivat vanhempia ikäluokkia useammin oppiaineiden organisointiin liittyvää valinnaisuutta (8/13 havainnosta) ja elämänläheisemmän tai työssä tarvittavien taitojen opetuksen tarvetta. 1960-luvulla syntyneiden kohdalla herättää huomiota työssä tarvittavien taitojen korostaminen. 1970-luvulla syntyneiden kohdalla työssä tarvittavia valmiuksia koskevat havainnot puuttuvat, koska he eivät useimmiten ole (olleet) työelämässä ja he tähtäävät jatko-opintoihin. Tässä mainitut ikäluokkaerot voidaan nähdä viitteinä kulttuurisesta modernisoinnista: Kahden nuorimman ikäryhmän negatiiviset tai kriittiset käsitykset koulun suoriutumisesta kvalifikaatiotehtävästään merkinä koulun aseman heikkenemisestä sosiaalistajana, heidän vähäisempi oppiainesidonnaisuutensa viitteinä koulua koskevien perinteisten ajattelutapojen murtumisesta, valinnaisuuden toiveet viitteinä yksilöllistymisestä, käytännön-/työläheisyyden toivomukset merkinä koulun teknokratisoitumisesta ja muodollistumisesta ja siitä, ettei koulu kaikelta osin pysty välittämään työssä ja elämässä tarvittavia valmiuksia. Tokikaan yhden kysymyksen perusteella ei voida tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä.

(2) Yhteiskunnallinen integraatio

Koulun integraatiotehtävästä oli kaksi väittämää. Vastaajista 84 % on sitä mieltä, että koulu on tärkeä kulttuuristen arvojen välittäjä (C3f). Väite koulu opettaa työssä tarvittavaa sääntillisyyttä ja kärsivällisyyttä (C3g) saa tukea 85 %:lta vastaajista.

Kvalifikaatio- ja integraatiotehtävät liittyvät kulttuurista modernisoitumista ajatellen yhteen. Edellähän todettiin Zieheen viitaten, ettei koulu ei enää pysty suoriutumaan näistä tehtävistään. Tämän vuoksi näitä kahta tehtävää koskevat asenneväittämät yhdistettiin yhdeksi summamuuttujaksi, josta tehtiin ikäluokkien varianssianalyysi ja yksittäisistä keskiarvoeroista t-testi (kuvio 9.)

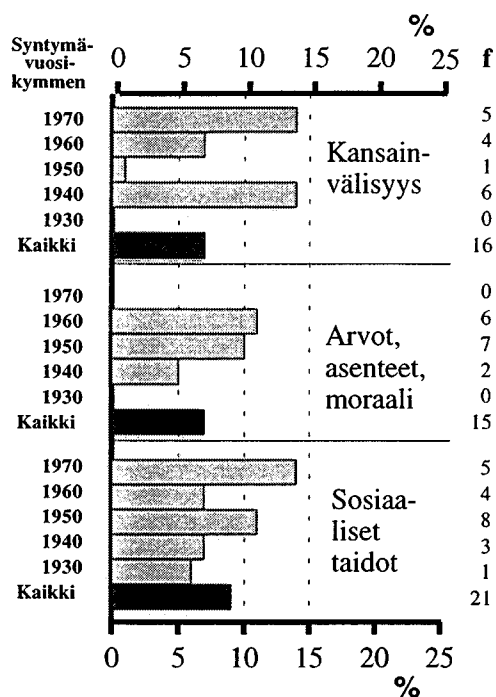


Kuvio 9. Vastaajien käsitykset koulun suoriutumisenstä kvalifikaatio- ja integraatiotehtävistään

(summamuuttuja C3a, C3f, C3g; mitä suurempi keskiarvo, sitä myönteisemmät käsitykset)

Taulukon keskiarvot osoittavat, että 1960- ja 1970-luvulla syntyneet suhtautuvat koulun suoriutumiseen kvalifikaatio- ja integraatiotehtävästä kriittisemmin kuin muut ikäluokat. Tilastollisesti merkitsevä (**) ero on 1950-luvulla syntyneisiin nähden.

Avoimen kysymyksen "Mitä koulussa on mielestäsi tarpeellista opettaa ja oppia nyky-yhteiskunnassa?" (C2) vastauksien havainnoista 23 % (52 kpl) voitiin liittää integraatiotehtävään. Eri ikäluokat esittivät määrällisesti yhtä paljon (23-28%) integrointia koskevia kommentteja. Poikkeuksen tästä muodostivat 1930-luvulla syntyneet (6 % havainnoista). Integraatioon liittyvät havainnot jakautuivat kolmeen eri alueeseen (kuvio 10): (1) kansainvälisyyden opettamiseen (7 %, 16 kpl), (2) arvojen, asenteiden, moraalin opettamiseen (7 %, 15 kpl) ja (3) sosiaalisten taitojen opettamiseen (9 %, 21 kpl). Kuhunkin alueeseen ja ikäluokkaan liittyviä havaintoja on niin vähän, että kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä niistä ei voida tehdä. Kansainvälisyydessä korostui — ei niinkään oppiaineluonne vaan — globaali huoli eri kulttuurien välisestä ymmärryksestä ja kanssakäymisestä sekä maapallolla vallitsevat ongelmat. Tällaisena ne voidaan nähdä Beckin (esim. 1986) tavoin huolena riskiyhteiskunnan uhkakuviosta. Näitä havaintoja esittivät eniten nuorimmat ikäluokat, mutta myös 1940-luvulla syntyneet. Arvojen, asenteiden ja moraalin opettamisessa huomiota kiinnittää eni-



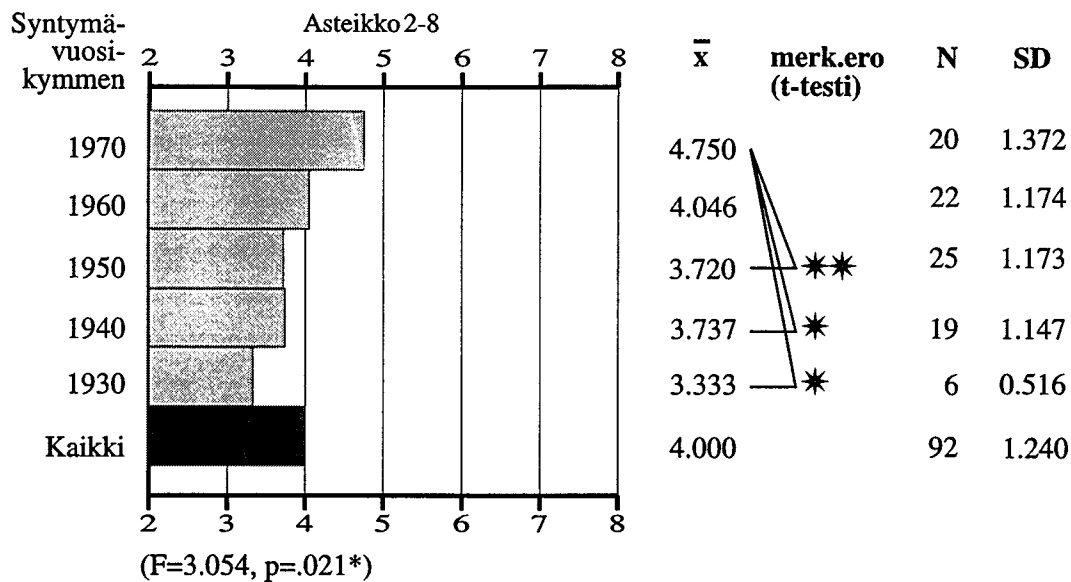
Kuvio 10. Integraatiota koskevien havaintojen jakautuminen (kysymys C2, prosentit laskettu havaintojen kokonaismäärästä)

ten se, että 1970-luvulla syntyneistä kukaan ei pitänyt niiden opettamista tarpeellisenä. Sen sijaan ne korostuivat 1950- ja 1960-luvulla syntyneiden vastauksissa. 1970-luvulla syntyneillä — jotka usein asuvat vielä kotona — on ilmeisesti vielä vanhempien ja peruskoulun aikana saatu "asennekasvatus" liian lähellä. Sosiaalisia taitoja koskevat havainnot jakautuivat melko tasaisesti eri ikäluokkien kesken.

(3) Valikointitehtävä

Valikointia koskevia **asenneväittämiä** oli kysymyslomakkeessa kaksi. Väittämään koulu valikoi ja syrjäyttää ihmisiä (C3j) suhtautui 63 % vastaajista kielteisesti. Toisen väittämän (D4d) perusteella iltalukiota käy vain todistuksen vuoksi 12 % vastaajista. Väittämät yhdistettiin summamuuttujaksi, josta tehtiin varianssianalyysi sekä ikäluokkaeroja kuvaava t-testi (kuvio 11).

Kuviosta käy ilmi, että 1970-luvulla syntyneet kokevat valikoinnin voimakkaammin kuin kolme vanhinta ikäluokkaa. Syynä tähän eroon lienee se, että 1970-luvulla syntyneet ovat vanhempia ikäluokkia useammin hakemassa iltalukiosta nimenomaan mahdollisuutta jatko-opintoihin. He ovat muita ikäluokkia useammin suorittaneet vain peruskoulun ja opiskelevat heitä useammin varsinaisina opiskelijoina tähtäimenään ylioppilastutkinto. Heille ylioppilastutkinto on muita ikäluokkia keskeisemmin instituutio, joka valikoi jatko-opinnoissa ja elämässä selviäjät. Kun 1970-luvulla syntyneet myös käyvät iltalukiota muita ikäluokkia useammin (melkein merkitsevä ero, ks. liite 3) "vain" todistusta varten, voi tämä viitata myös ikäluokan muita välineellisempään suhtautumiseen koulutukseen. Arvioita tehdessä tulee kuitenkin ottaa huomioon kokonaisuus: kaiken kaikkiaan 1970-luvulla syntyneistä vain puolet kokee koulun valikoivan ja vain neljännes käy iltalukiota todistuksen vuoksi (ks. liite 3).



Kuvio 11. Vastausten ilmentämä koulun valikoinnin määrä (summamuuttuja C3j, D4d; mitä suurempi keskiarvo, sitä enemmän valikointia)

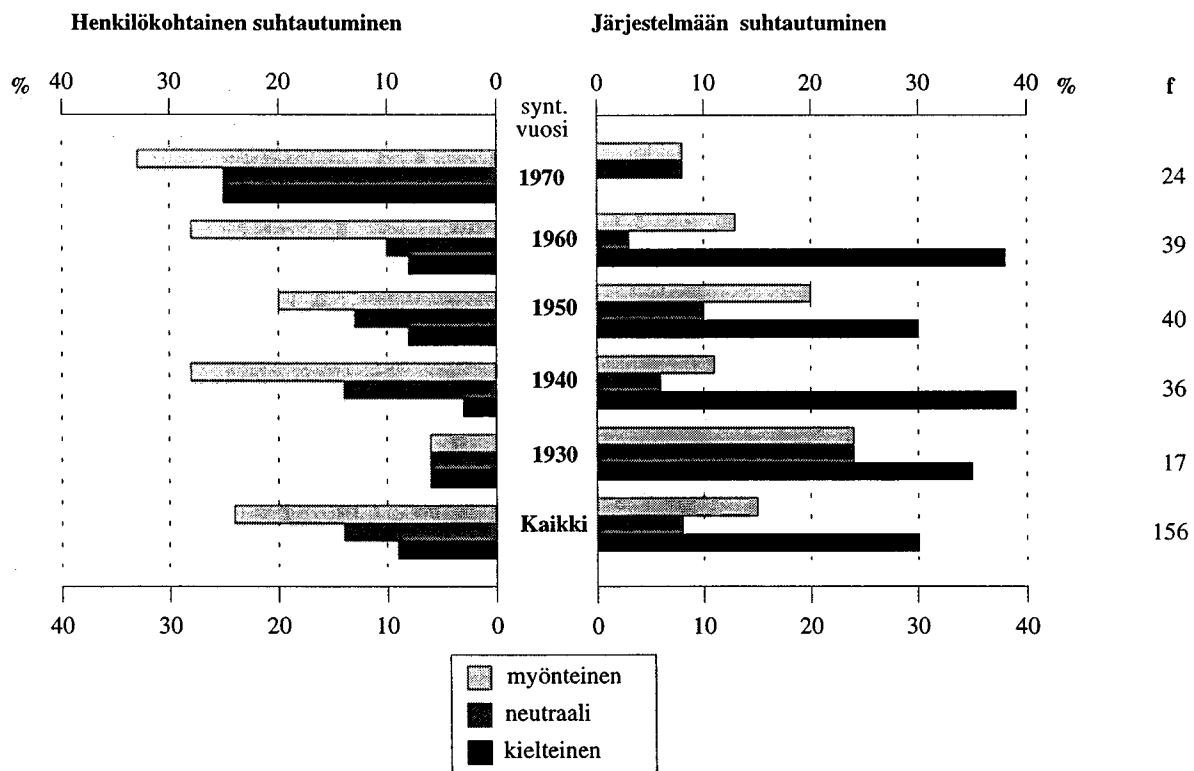
Valikointi tuli jollain lailla esille myös avoimessa kysymyksessä "Mitä koulussa on mielestäsi tarpeellista opettaa ja oppia nyky-yhteiskunnassa?" (C2) Valikointia koskevia havaintoja on 5 % (10 kpl) kaikista havainnoista. Valikointi näkyy sen piilevän luonteen vuoksi lähinnä välillisesti pelkona pois valikoitumisesta tai ehdotuksina siitä, mitä pitäisi opettaa valikoitumisen varalle. Tämä tuli esille esimerkiksi ehdotuksina selviytymistapojen opettamisesta, kun palkkatyö ei enää ole kaikkien oikeus sekä opintojen tarpeellisuuden korostamisena nuorille. Huolissaan oltiin nimenomaan nuorten valikoitumisesta — heistä olivat huolissaan paitsi nuoret itse, myös vanhemmat ikäluokat.

Valikoiminen on pitkälti koulun piilotehtävä ja siksi se ei aina tule parhaalla tavalla esiin konkreettien kysymysten tai väittämien kautta. Kivinen ja Rinne (1985a) kuvaavatkin kuinka sekä valitut että syrjäytyvät uskovat valikoinnin legitimiisyyteen ja mahdollisuuksien tasa-arvoisuuteen. Menestyminen tai menestymättömyys koetaan tällöin luonnonmukaisena, yksilöiden ongelmana. (Kivinen & Rinne 1985a, 200-201.) Koska valikoituminen ei välttämättä ilmene konkreeteista valikoitumisista koskevista kysymyksistä, olisi sitä tarkasteltava myös **yksilöiden koulutushistorian ja koulutusurien valossa**. Tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole tutkia, miten vastaajat ovat valikoituneet, vaikka sitä useassa yhteydessä sivutaankin. Sen sijaan on tarkoituksena selvittää, miten he suhtautuvat valikointiin liittyviin rakenteisiin ja miten nämä rakenteet vaikuttavat heidän suhtautumiseensa kouluun. Enemmän tai vähemmän näkyvät valikoitumisen rakenteet liittyvät kulttuurisen modernisoitumisen elämänalueiden teknokratisoitumisen tendenssiin — ne ovat osa koulun muo- dollistumista. Näkyvä valikoiva rakenne ja vedenjakaja on **ylioppilastutkinto**, joka on monella tavalla vaikuttaa kaikkien iltalukiolaisten opiskeluun. Siksi on tärkeää selvittää ylioppilastutkintoon suhtautumista.

Ylioppilastutkintoon suhtautumisesta oli kyselyssä kaksi väittämää (C3h ja H3d). Väittämien perusteella ylioppilastutkintoa arvostaa kolme neljästä oppilaasta (ks. lii-

te 3). 65 % vastaajista on kuitenkin sitä mieltä, että ylioppilastutkinto määrittää liikaa opetettavia asioita. Tässä mielessä ylioppilastutkinnon valikointifunktio häiritsee vastaajien mielestä iltalukion kvalifikaatiotehtävän toteutumista. Suhtautumisessa ei löytynyt eroja ikäryhmien välillä yksittäisten muuttujien eikä summamuuttujien osalta.

Ylioppilastutkintoon suhtautumista selvitettiin myös **avoimen kysymyksen (D3)** välityksellä. Vastauksissa tuli selvästi esille ero ylioppilastutkintoon järjestelmänä suhtautumisen ja sen henkilökohtaisen kokemisen välillä. Kuvio 12 pyrkii havainnollistamaan tätä eroa. Sinällään kaikenkaikkiaan 156 luokitettua havaintoa 88 avoimessa vastauksessa jakautuvat puoliksi kumpaankin ryhmään, sillä yhteensä 53 % koskee järjestelmää ja 47 % henkilökohtaista kokemista. Huomattava ero on siinä, että järjestelmään suhtauduttiin kielteisesti (30 % havainnoista), mutta henkilökohtaisella tasolla siihen suhtauduttiin myönteisesti (24 %) tai neutraalisti (14 %). Eri ikäluokista 1940-, 1950- ja 1960-luvuilla syntyneillä tämä ero oli johdonmukainen ja sama kaikilla. 1930-luvulla syntyneet poikkesivat siten, että he vain harvoin ottivat kantaa ylioppilastutkintoon henkilökohtaisella tasolla. 1970-luvulla syntyneet puolestaan vain harvoin kommentoivat ylioppilastutkintoa yleisesti, eikä yksikään näistä kommentista ollut negatiivinen. Pääasiallinen syy eroon 1930-luvulla ja 1970-syntyneiden kohdalla lienee siinä, että ylioppilastutkinto on 1970-luvulla syntyneillä henkilökohtaisesti käsillä ja sillä on heille uraa ajatellen suuri merkitys; 1930-luvulla syntyneet eivät yleensä ole suorittamassa ylioppilastutkintoa tai sen suorittamisella ei ole heille suurta merkitystä.

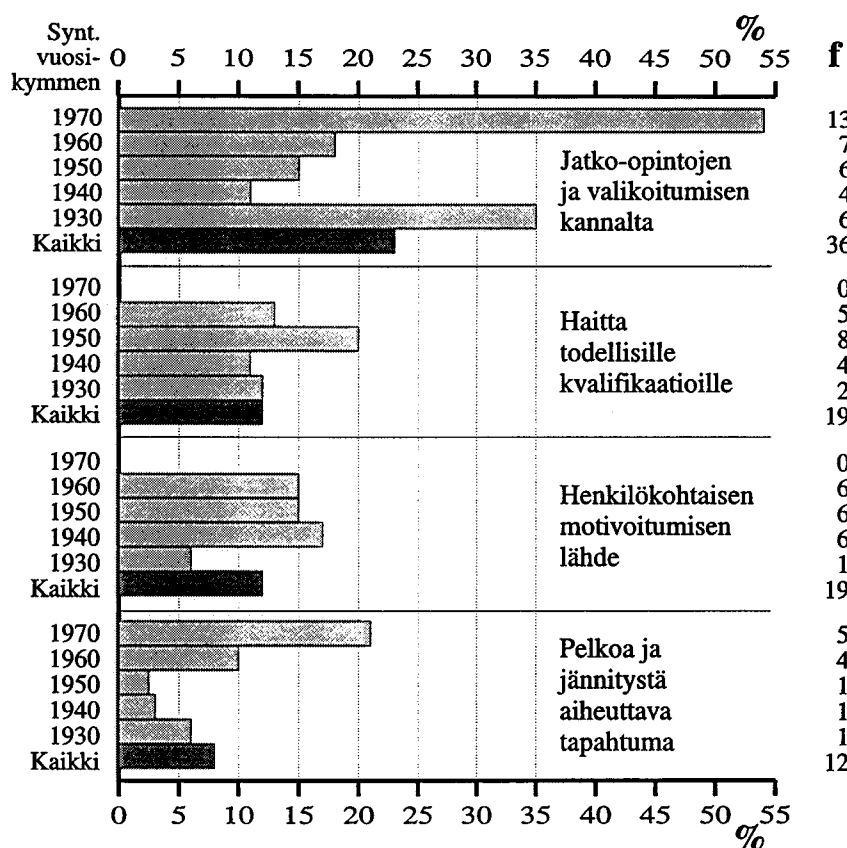


Kuvio 12. Vastaajien myönteinen ja kielteinen suhtautuminen ylioppilastutkintoon (kysymys D3, luokitetut havainnot ikäryhmittäin)

Millaisia sitten olivat itse kommentit ylioppilastutkinnosta? Ylioppilastutkintoon suhtautuminen ei avointen vastausten perusteella ollut laadullisesti kovin kirjavaa. 45 % havainnoista oli erilaisia arvoarvostelmia ylioppilastutkinnosta ilman perusteluja tai kontekstia. Niiden ja muiden arviointien jakautuminen positiivisiin, negatiivisiin ja neutraaleihin lausumiin käy ilmi edellä olleesta kuviosta 12. Positiivisia mainintoja ilman asiayhteyttä olivat tyypillisimmillään lausumat *"tärkeä"*, *"tarpeellinen"*, *"ihan hyvä"*, *"arvostan"*; negatiivisia vastaavasti *"voisi poistaa kokonaan"*, *"tarpeeton"*, *"ylikorostettu"*, *"yliarvostettu"*. Neutraaleja lausumia olivat tyypillisimmillään erilaiset kommentit siitä aikooko itse suorittaa tutkinnon. Loppujen lopuksi havainnoista vain 55 % voitiin liittää johonkin täsmälliseen asiayhteyteen. Se, että nämäkin havainnot voitiin teemoittaa vain neljään suhtautumistapaan (ks. kuvio 13) on osoitus vastausten vähäisestä kirjosta. Ilmeisesti ylioppilastutkinnosta on kullakin vastaajalla muodostunut elämän tai iltalukio-opiskelun aikana selvä käsitys — usein puolesta tai vastaan.

Kuviossa 13 on esitetty kunkin ikäluokan kutakin asiaa koskevien mainintojen prosenttiosuudet ikäluokan vastausten yhteismäärästä ja havaintojen lukumäärä. Kuviosta käy jälleen esille ylioppilastutkinnon tärkeys 1970-luvulla syntyneille jatko-opintoja ajatellen: jatko-opinnot ovat päällimmäisenä mielessä ja ylioppilastutkinto on useille konkreetti pelon aihe. Lausumat *"arvostan jatko-opintomahdollisuuksien vuoksi"* ja *"kammottava asia tulevaisuudessa"* ovat esimerkkejä tästä suhtautumisesta. 1960-luvulla syntyneiden suhtautuminen ylioppilastutkintoon on osittain samansuuntaista kuin 1970-luvulla syntyneiden keskuudessa. Kuitenkin heillä samoin kuin vanhemmilla ikäluokilla korostuu enemmän ylioppilastutkinnon asema osana elämäntapaa, siinä millaiset "eväät" se antaa elämälle. *"Yksi rappu elämäntiellä"* ja *"ponnahduslankku elämään"* kuvastavat tätä suhtautumista. Lisäksi heidän vastauksissaan tulee myös selvästi esille ylioppilastutkinnon mittariluonne: he näkevät ylioppilastutkinnon suhteellisen objektiivisesti mittaavan lukiossa opitun tasoa. *"Tason mittari"* ja *"kypsyyskoe"* ovat esimerkkejä näistä maininnoista. Kuitenkin 1950-luvulla syntyneet muodostavat tästä jonkinlaisen poikkeuksen. Monille heistä ylioppilastutkinto ei ole objektiivinen mittari, vaan vääristää todellista osaamista ja määrittää liikaa opetusta — eli haittaa toivottujen kvalifikaatioiden tuottamista. *"Ei mitata sitä, mitä on opittu lukion aikana"*, *"ei vastaa oppilaan todellisia kykyjä"*, *"koejännitys voi pilata suorituksen"*, *"haittaa iltalukion opetusta"* ja *"ohjaa liikaa lukio-opiskelua"* ovat tällaisia mainintoja. Tähän kiinnittävät huomiota muutkin ikäluokat 1970-luvulla syntyneitä lukuunottamatta. Etenkin yksittäisten arvosanojen opiskelijat (eivät opiskele suorittaakseen ylioppilastutkinnon) kokevat, että ylioppilastutkinto haittaa heille tärkeiden asioiden opettamista. Vaikka ylioppilastutkintoa järjestelmänä arvostellaan melko jyrkin sanoin, on se kuitenkin useille 1930-, 1940- ja 1950-luvuilla syntyneille henkilökohtainen motivoitumisen lähde. Se on heille konkreetti päämäärä, joka innostaa ponnistelemaan tavoitteen saavuttamiseksi. *"Saa ponnistelemaan enemmän"*, *"pidän tärkeänä siinä onnistumista ja panostan siihen"* ja *"ihan hyvä tavoitteena"* kuvastavat tätä suhtautumistapaa.

Ylioppilastutkinnon vaikutus voidaan edellä esitettyjen analyysien lisäksi nähdä useimpiin tutkimuksen kysymyksiin vastaamisen taustalla. Se vaikuttaa niin iltalukio-työskentelyn organisointiin, oppisisältöihin, opetukseen kuin opettaja-oppilas-suhteeseenkin.



Kuvio 13. Ylioppilastutkintoon suhtautumistavat ikäluokittain (D3)
(yhteensä 55% havainnoista voitiin luokitella)

(4) Varastointitehtävä

Koulutuksen varastointifunktiosta oli vain yksi väittämä, "Koulu vie liian pitkän ajan elämästä" (C3d). 65 % vastaajista oli sitä mieltä, että koulukäynti ei kestä liian pitkään. Kuitenkin väittämä sai siis tukea 35 prosentilta vastaajista. Tämä on hieman yllättävääkin, koska kaikki vastaajat olivat tutkimusajankohtana koulun penkillä vapaaehtoisesti. Ikäluokkien välillä ei ollut merkitseviä eroja suhtautumisessa.

Varastointitehtävä saa myös tukea, jos tarkastellaan oppilaiden taustoja ja iltalukioon tulon syitä. Suuri osa etenkin 1960-luvulla syntyneistä oli iltalukiassa odottelemassa työhön pääsyä. Iltalukio toimii nuorten varastojana sanan positiivisessa mielessä ts. nuoret ovat itse hakeutuneet koulutukseen vireytensä ylläpitämiseksi ja mahdollisuuksiensa parantamiseksi työmarkkinoilla tai mahdollisten jatko-opintojen varalta. Tähän asiaan palataan vielä luvussa 6, kun tarkastellaan yksityiskohtaisemmin eri ikäluokkiin kuuluvien opiskelijoiden taustoja ja henkilökohtaisia koulutusintressejä.

Monet seuraavaksi analysoitavista koulun yleistä arvostusta koskevista väittämistä antavat samalla viitteitä myös koulun varastointitehtävästä.

(5) Koulun arvostus

Koulun suoriutuminen tehtävistään näkyy myös koulun yleisenä arvostuksena. Mikäli Zieheä on uskomisen, koulun auktoriteetti ja arvostus nykyisessä kulttuurisessa

tilanteessa relevanttien tietojen ja taitojen välittäjänä sekä yhteiskunnallisena integroijana olisi mennyt ja näiden asioiden oppiminen tapahtuisi muissa oppimisympäristöissä. Siksi myös koulun ja koulutuksen arvostusta tarkastellaan tässä koulutuksen tehtävien yhteydessä.

Koulun arvostus näyttää **asenneväittämiin** (ks. liite 3) vastaamisen valossa hyvältä. Yli 90% vastaajista on sitä mieltä, että opiskelu edelleenkin on keskeinen osa elämäntyyliä (C3c). Kuitenkin koulumaista opiskelutapaa pitää aikansa eläneenä (C3i) 36 % vastaajista. Elämänsä parhaat hetket on koulussa viettänyt (C4a) 41 % vastaajista (Volasen aineistossa 36 %). Koulunkäyntiä pitää turhana (C4b) vain 2 % vastaajista (Volasen 7,5 %). Ikäluokkien välillä ei ollut merkitseviä eroja yksittäisten muuttujien tai muuttujaryhmien kohdalla. Huomattava on erityisesti se, ettei 1960- ja 1970-luvulla syntyneiden koulun arvostuksessa ole eroja koulutusmyönteisten 1940- ja 1950-luvulla syntyneiden arvostuksiin.

Koulutuksen arvostus saa tukea myös **avoimen kysymyksen** "Millainen on mielestäsi koulutuksen arvostus ikäistesi keskuudessa" (C1) vastauksista. Taulukossa 1 on esitetty vastausten jakaumat ulottuvuudella myönteinen — kielteinen sekä joitain valaisevimpia perusteluita kullekin kannalle. Jakaumat on laskettu tällä kertaa vastaajien määrän eikä havaintojen määrän mukaan, sillä vastaajien selvää kantaa tuki yleensä vain yksi argumentti (havainto).

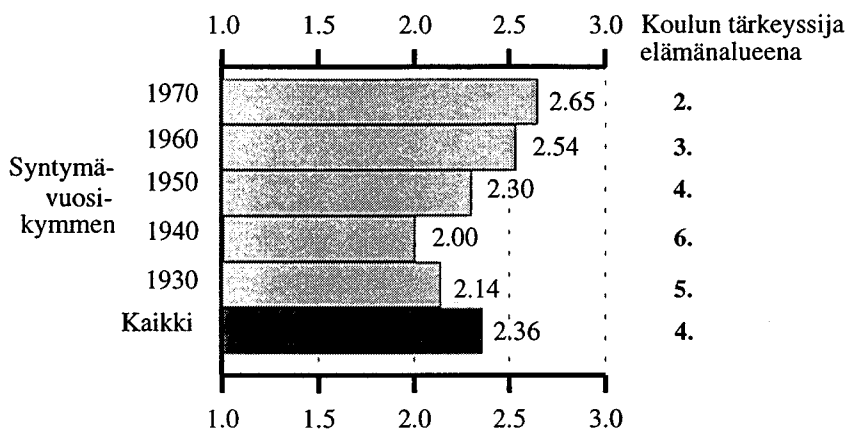
Taulukko 1 tukee asenneväittämiä analyysissä syntyneitä käsityksiä 1960- ja 1970-lukulaisten suuresta arvostuksesta koulua kohtaan. Jälleen heidän vastauksissaan korostui pikemminkin koulutuksen tärkeys elämässä menestymisen (valikoitumisen) kannalta — ei aina niinkään koulun arvostus sinänsä. Sen sijaan uutena piirteenä tuli erittäin voimakkaasti esille työttömyyden vaikutus koulutuksen arvostuksessa: kouluun tullaan työpaikoista kilpailun vuoksi ja koska on aikaa kehittää itseään ja ammattitaitoaan. Kaikissa ikäluokissa tuli myös esille se, että koulutuksen arvostus on nousemassa. 1960- ja 1970-luvuilla syntyneillä syynä tähän on erityisesti työttömyyden takia korostunut kilpailu työpaikoista. Tässä mielessä ainakin toistaiseksi työttömyydellä näyttäisi olevan koulutushalukutta lisäävä vaikutus — joistain julkisuudesta olleista päinvastaisista spekulatioista poiketen. 1930- ja 1940-luvuilla syntyneillä arvostuksen kasvuun on syynä ilmeisemmin ikääntyvien aikuisten oppimista koskevissa käsityksissä tapahtunut muutos (ks. esim. Vaherva 1981, 32-37; Vaherva & Ekola 1986, 23) sekä aikuiskoulutuksen laajeneminen. 1930-40-luvulla syntyneet osaavat myös antaa arvoa koulutukselle siksi, että heidän nuoruudessaan ei koulunkäyntiin aina ollut mahdollisuuksia. 1950-luvulla syntyneillä näyttäisi koulutuksen arvostus ainakin osittain pohjautuvan sosiaalisiin verkostoihin: tuttavien, työtovereiden, jne. koulutusta arvostavaan tukeen.

Kuvan koulun aurasta eri ikäluokkien mielissä saa myös **vertailemalla koulun tärkeyttä vastaajien muiden elämänalueiden tärkeyteen** (kuvio 14). Muilla elämänalueilla tarkoitetaan työtä, harrastuksia, ystäviä ja kavereita, televisiota ja videoita, kirjallisuutta ja lukemista, kotia ja perhettä sekä kulutusta (ks. liite 1, kysymys B2 sekä kuvio 4). Elämänalueet ovat kulttuurisen modernisoitumisen kannalta uusia oppimisympäristöjä, joista on tullut kilpailijoita koululle (ks. edellä luku 2.5). Jakaumien keskiarvojen valossa kaikki ikäluokat pitävät koulua melko tai hyvin tärkeänä. Muihin elämänalueisiin verrattuna koulua pidetään keskimäärin neljänneksi tärkeimpänä elämänalueena. Tuloksissa on selviä eroja ikäryhmittäin. Koulu on muita

**Taulukko 1. Koulun arvostus ikäryhmittäin (kysymys C1):
vastausten jakaantuminen ja niiden keskeisimmät perustelut**

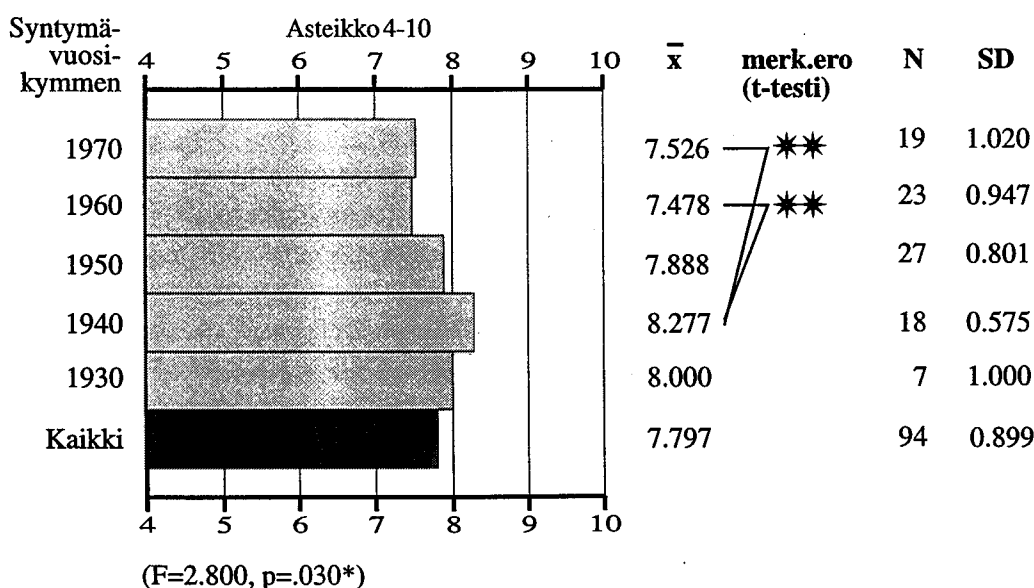
Huono/negatiivinen arvostus	Syntymävuosikymmen	Sekä negatiivinen että positiivinen tai neutraali arvostus	Hyvä/positiivinen arvostus
<p>10% (n=2) - "pakkolukemista monen vuoden opiskelun jälkeen"</p>	1970	<p>0% (n=0)</p>	<p>90% (n=18) - "... arvostetaan ja pidetään tärkeänä elämässä menestymisen kannalta" - "Nyt kun töitä ei ole ja kilpailu on kovaa arvostetaan opiskelua" - "... erittäin suuri, koska ilman koulutusta ei pääse eteenpäin" - "... arvostetaan enemmän kuin nuorempana"</p>
<p>9% (n=2) - "Keskitetään enemmän oman uran luomiseen kuin ajatellaan koulutusta" - "Tärkeys myönnetään, mutta arvostus heikkoa"</p>	1960	<p>0% (n=0)</p>	<p>91% (n=21) - "Lamasta ja työttömyydestä johtuen koulu ja koulutus on erittäin arvostettua" - "... kasvanut, koska on paljon työttömiä ja ihmisillä on aikaa kehittää itseään" - "... arvostetaan enemmän kuin nuorempana" - "... arvostettua riippumatta siitä, minkä tasoista se on"</p>
<p>11% (n=3) - "Ikäisilläni on yleensä perheet eikä liiemmin kunnianhimoa ja aikaa innostua uudelleen opiskelusta"</p>	1950	<p>19% (n=5) - "Ne jotka ovat itse opiskelleet ovat hengessä mukana ... ne jotka eivät ole itse opiskelleet, eivät ymmärrä koulunkäyntiä ollenkaan" - "koulutusta pidetään sinällään tärkeänä, mutta ... koulujärjestelmä on hieman vanhanaikainen"</p>	<p>70% (n=19) - "Merkittävämpi kuin monet muut opiskelumuodot" - "Työkaverini opiskelevat ja kehittävät itseään" - "Monet tuttavani käyvät iltakoulua tai suunnittelevat ... opiskelun aloittamista"</p>
<p>18% (n=3) - "Ikäiseni eivät juuri enää opiskele" - "... ei kovin korkea ainakaan miesten suhteen...näkyä oppilasaineksessa"</p>	1940	<p>23% (n=4) - "Koulutetut arvostavat ja vähemmällä koulutuksella 'selvinneet' taas eivät"</p>	<p>59% (n=10) - "Arvostetaan, koska nuoruudessa ei ollut niin hyviä koulutusmahdollisuuksia" - "... koulunkäynti on olosuhteiden pakosta jäänyt vajaaksi"</p>
<p>0% (n=0)</p>	1930	<p>29% (n=2) - "Arvostetaan akateemista koulutusta ... vähiten arvostetaan koulupohjaisia ammatteja"</p>	<p>71% (n=5) - "Tämän sukupolven lapset osaavat antaa arvoa koulutukselle" - "... vahvasti nousussa ikäisteni kohdalla...ikä ei estä oppimista"</p>
<p>10% (n=10)</p>	Kaikkiaan	<p>12% (n=11)</p>	<p>78% (n=73)</p>

ikäryhmiä tärkeämpi 1960- ja 70-luvulla syntyneille. Heidän kokemaansa koulun tärkeyteen on syynä jo useaan kertaan esille tuotu koulun merkitys jatko-opintoja ja elämänuraa ajatellen. Koulun ja opiskelun tärkeys 1960-70-luvuilla syntyneiden keskuudessa ei kuitenkaan merkitse sitä, että he suhtautuisivat kouluun tai iltalukioon muita ikäluokkia myönteisemmin — koko aineiston valossa on pikemminkin päinvastoin. Muiden elämänalueiden asemaa ja merkitystä kunkin ikäryhmän elämässä tarkastellaan lähemmin luvussa 6.



Kuvio 14. Koulun arvostus vastaajien elämänalueena (B2; asteikko 1-3)

Koulun arvostusta kuvaavat myös vastaajien Suomen koululaitokselle antamat kouluarvosanat (4-10). Suomen koululaitos sai arvosanojen keskiarvoksi 7.8. Ikäluokkien välillä on selvä ero annetuissa arvosanoissa (ks. kuvio 15). Tällä kertaa 1960- ja 1970-luvulla syntyneet antoivat alhaisempia arvosanoja kuin vanhemmat ikäluokat. Tilastollisesti ero on merkitsevä (**) 1940-luvulla syntyneisiin nähden. Havainto ei kuitenkaan ole ristiriidassa aiempien havaintojen kanssa. Päinvastoin havainto tukee



Kuvio 15. Eri ikäluokkien Suomen koululaitokselle antamien kouluarvosanojen keskiarvot (J1)

käsitystä siitä, että nuorten koulun ja etenkin iltalukion arvostus liittyy sen henkilökohtaiseen tärkeyteen heidän jatko-opintojaan ja työuraansa ajatellen. Heti, kun koulun arviointi on etäämpänä henkilökohtaisista uraintresseistä, suhtautuminen muuttuu. Tästä on myös osoituksena se, että nuorten iltalukiolle antamat arvosanat eivät poikenneet muiden ikäluokkien antamista arvosanoista ja olivat korkeammat kuin Suomen koululaitokselle annetut arvosanat.

Yhteenveto

Kaikenkaikkiaan koulu selviää vastaajien mielestä hyvin sille asetetuista kvalifikaatio- ja integraatiotehtävistä — asenneväättämien valossa keskimäärin yli 80% vastaajista tuki tätä käsitystä. Kuitenkin ikäluokkien välillä oli merkittäviä eroja — 1950-luvulla syntyneet olivat myönteisimpiä ja 1960- ja 1970-luvuilla syntyneet kielteisimpiä. Vastaajien suhtautumista koulun tehtäviin voidaan pitää perinteisenä, sillä koulua ajateltiin ennenkaikkea tietotavoitteiden ja oppiaineiden kannalta. Kuitenkin 1960- ja 1970-luvulla syntyneiden ajatukset olivat hieman vähemmän oppiainesidonnaisia kuin muilla ikäluokilla. Heidän vastauksissaan tulivat myös muita ikäryhmiä enemmän esille toiveet valinnaisuudesta, opetuksen käytännönläheisyydestä ja kansainvälisyydestä. Nuorimpien ikäluokkien suhtautuminen voidaan nähdä jonkinlaisena viitteenä kulttuurisen modernisoitumisen perinteiden murtumisen/kulttuurisen vapautumisen ja yksilöllistymisen tendensseistä. Kuitenkaan Ziehen esittämät teesit siitä, että koulu ei enää toimisi uusintajana, eivät saa tukea.

Koulutuksen usein piilevät valikointi- ja varastointifunktiot ovat asenneväättämien valossa näkyviä noin kolmannekselle vastaajista. Jatko-opintoihin valikoituminen näyttää etenkin 1970-luvulla syntyneiden keskuudessa dominoivan koko koulutuksen tehtäviä koskevaa kysymyksenasettelua: ylioppilastutkinnon suorittaminen hyvin on heille elämän ja kohtalon kysymys. Tällöin henkilökohtainen intressi peittää mahdollisen kriittisen suhtautumisen kouluun. Myös osa 1960-luvulla syntyneistä on samassa tilanteessa. Tässä mielessä Kivisen ja Rinteen sekä myös Ziehen koulun valikointitehtävää korostavat väitteet pitävät hyvin paikkaansa. 1970-luvulla ja etenkin 1960-luvulla syntyneiden joukossa korostuu jatko-opintojen ohella työttömyys ja halu päästä töihin. Tässä mielessä myös Kivisen ja Rinteen käsitykset kiristyvästä valikoitumiskilpailusta ja muodollisten tutkintojen kasvavasta merkityksestä saa tukea. Samalla etenkin 1950-luvulla syntyneiden keskuudessa on yleinen käsitys siitä, että ylioppilastutkinto vääristää todellista oppimista ja ohjaa liikaa lukio-opiskelun sisältöjä. Tässä valossa Välijärven saamat tulokset siitä, että lukio-opiskelu etäännyttää näkemästä asioiden yhteyksiä todellisuuteen eivät ole yllättäviä. Vaikka valikointitehtävä on keskeinen iltalukiassa, eivät Ziehen käsitykset siitä, että se olisi ainoa toiminnan sisältö kuitenkin tämän aineiston valossa saa tukea.

5.2 Koulutieto ja tiedonvirrat

Koulu tehtävänä jo antiikin ajoista on ollut nimenomaan tietojen ja tietopohjaisten taitojen opettaminen. Kuitenkin koulun välittämästä tiedosta on alettu keskustella vasta aivan viime vuosina. Yhteiskunnallisen ja kulttuurisen kehityksen myötä koulutietoa ei ehkä voi pitääkään enää niin itsestäänselvänä tai "pyhänä" kuin aiemmin. Paineita koulutiedon uusiutumiseen asettavat esimerkiksi työelämä ja koulun kanssa oppilaiden mielenkiinnosta kilpailevat joukkotiedotusvälineet. Tällaisten seikkojen vuoksi on mielenkiintoista kysyä iltalukion oppilailta, mitä he saamastaan tiedosta ajattelevat. — Kulkevatko keskeiset tiedonvirrat yhä koulun kautta?

Analyysin lähtökohtia

Koulu on Niiniluodon (1988) mukaan jo antiikin ajoista lähtien ollut keskeinen tradition välityksen instituutio, jonka tehtävänä on opettaa tietoja ja tietopohjaisia taitoja. Koulujen opetussuunnitelmissa tiedolliset tavoitteet on nähty erillään emotionaalisisista ja toiminnallisista päämäärinä. Lisäksi on erotettu ns. "lukuaineet" erilaisten yleishyödyllisten ja ammatillisten taitojen opettamisesta ja harjoittamisesta. (Niiniluoto 1988, 333-334.)

Koulutieto on osaltaan koulutusta varten tuotettua pedagogista tekstiä, joka toimii edellisessä luvussa esitettyyn tapaan uusintamisprosessien ja koulun välittäjänä (Kivinen & Rinne 1985a, 198-202). Tästä puolestaan avautuu valtakysymys: kuka koulutietoa tuottaa? Aronowitzin & Girouxin (1991) mukaan valta on akateemisilla yhteisöillä, tuotantoelämällä ja valtiolla. Tieto on heidän mukaansa pitkälti muodostettu sen teknisen käytön ja teollisen tuotannon ehdoin. Konsensus "oikeasta" tiedosta puolestaan siirretään akateemisesti vahvistetuun oppiainesopimukseen koulun välitettäväksi. Tärkeää ei tällöin ole se, miten tiedon palanen sopii oppiaineeseen, miten oppilas tiedon näkee tai mikä on hänelle tarpeellista tietoa. (Aronowitz & Giroux 1991, 143-145.)

Nykyisessä "tietotekniikkayhteiskunnassa" on Niiniluodon (1988) mukaan tullut tarpeelliseksi tarkistaa koulun tiedonkäsitystä. Kyse on pitkälti siitä, että "informaatioyhteiskunnassa" tarvitaan enemmän erilaisia metodisia ja ajattelun taitoja lisääntyvän tiedon käsittelyyn. (Niiniluoto 1988, 333-334; myös Niiniluoto 1990, 95-97 ja Voutilainen ym. 1989, 29-41.) Koulun tiedonkäsitystä on arvosteltu ennenkaikkea passiivisuudesta, staattisuudesta, kriittisyyden puutteesta ja käsitteellisestä epämääräisyydestä (Voutilainen ym. 1989, 19-21). Kouluhallituksen toimeksiannosta käynnistettiinkin 1980-luvun lopulla keskustelu koulun tiedonkäsityksestä "Tiedonkäsitys"-julkaisulla (Voutilainen ym. 1989).

Tiedonkäsitys-teoksessaan Voutilainen ym. (1989) luokittavat tiedon 7 ulottuvuuteen liittäen ne koulun kehittyvään tiedonkäsitykseen seuraavassa esitetyllä tavalla.

1) Tiedon hankintatavassa on kysymys siitä, **perustuuko tiedon hankinta kokemukseen vai järkeilyyn**. Kokemusperäisessä, empiirisessä tiedon hankinnassa ovat keskeisiä konkreetit aistihavainnot. Järkeilyyn perustuvassa tiedonhankinnassa totuus perustuu sitovan johtopäätöksen tekemiseen todeksi hyväksytyistä lauseista. Koulun

kehittyvään tiedonkäsitykseen tulee Voutilaisen ym. mukaan kuulua molemmat tiedonhankintatavat.

2) **Tiedon perustelu** ulottuvuutena liittyy siihen, millaisia perusteita kukin tiedolta edellyttää. Ääripäinä ovat tiedon kritiikitön hyväksyminen ja perustelujen vaatiminen. Koulun kehittyvään tiedonkäsitykseen kuuluu se, että tietoon ja tietolähteeseen tulee suhtautua kriittisesti.

3) **Ulottuvuus staattinen—dynaaminen** kuvaa siirtymistä staattisista, muuttumattomia ominaisuuksia kuvaavasta tiedosta muutoksen säännönmukaisuuksia koskevaan tietoon. Kun elämme jatkuvasti muuttuvassa maailmassa, tulee tieto muutosten lainalaisuuksista keskeiseksi osaksi koulun kehittyvää tiedonkäsitystä. Muutosten lainalaisuuksien ymmärtäminen tekee mahdolliseksi myös hallita muutosta.

4) **Ulottuvuus passiivisuus—aktiivisuus** kuvastaa suhtautumista tiedon käyttöön. Passiivisuus on sitä, että oppilaalta edellytetään pelkästään oppimääriin sisältyvän tiedon mieleenpainamista. Aktiivisuus on puolestaan sitä, että oppilas opetetaan käyttämään tietoa ajattelussaan sekä käyttämään omakohtaista ajattelua, havainnointia ja kokeilemista tiedon hankinnassa. Kehittyvän koulun tiedonkäsityksen mukaan koulutiedon tulee olla sellaista, että se kehittää oppilaan aktiivista ajattelua ja toimintaa tiedon hankkimisessa ja argumentoinnissa.

5) **Taito—tieto-ulottuvuudessa** on kyse näiden suhteesta tiedonkäsityksessä. Taito on Voutilaisen ym. mukaan myös tietoa suorituksesta ja tieto puolestaan myös taitoa. Siksi ne yhdistyvät koulun kehittyvässä tiedonkäsityksessä.

6) **Tiedon arvostamis-ulottuvuuden** toista päätä edustaa tiedon näkeminen itseisarvoksi vailla välitöntä käyttöarvoa. Toisessa ääripäässä tiedolle annetaan arvoa vain, jos sitä voidaan välittömästi hyödyntää. Koulun kehittyvän tiedonkäsityksen mukaan tulee arvostaa sekä tietoa itseään että siitä saatavaa hyötyä.

7) **Irrallisuus—kokonaisuus-ulottuvuuden** toisessa päässä painottuu tiedon käsittäminen irrallisiksi faktoiksi ja toisessa päässä tietojen käsittäminen kokonaisuuksien osiksi. Koulun kehittyvään tiedonkäsitykseen kuuluu tieto kokonaisuudesta — siitä miten osat, yksittäiset tiedot liittyvät toisiinsa ja kokonaisuuteen. (Voutilainen ym. 1989, 15-18 ja 21-27.)

Tiedon luokittelemiseksi on olemassa myös lukuisia muita tapoja. Suomalaisia luokituksia ovat esim. Niiniluodon (1989, 49-57) jaotus osaamiseen, taitotietoon (know how) ja propositionaaliseen tietoon; Hirsjärven ja Huttusen (1991, 105-107): tieteellisen tiedon intressit: kasvatuksen etiikan vaatimukset, ihmisen rationaalisen toiminnan vaatimukset ja käytännöllisen elämän vaatimukset; Niiniluodon (1980, 108-115) ja Nurmen (1986, 63-68) erilaiset totuusteoria: auktoriteettiteoria, korrespondenssiteoria, koherenssiteoria, pragmaattinen totuusteoria, konsensusiteoria sekä materialistinen ja looginen totuus. Lisäksi voidaan mainita esimerkiksi Venkulan (1989, 21-29) artikkeli toiminnan ja tiedonmuodostuksen yhteyksistä. Selvästi toisentyypisistä tiedon lajien analyysistä voidaan mainita Aittolan ja Pirttilän (1989) tiedonsosiologinen tarkastelu. Näistä luokitustavoista useimmilla on selviä liittymäkoh-
tia koulun kehittyvään tiedonkäsitykseen, vaikka ne käsittelevätkin tietoa koulutietoa yleisemmällä tasolla.

Kulttuurinen modernisoituminen analyysin lähtökohtana

Millaisen kehyksen koulutiedon tarkastelulle sitten tarjoavat kulttuurisen modernisoitumisen vaikutuksista esitetyt teesit?

Ziehen koulutietoa koskevat huomiot liittyvät lähinnä seuraavaan kolmeen asiaan:

- 1) nuorten tarpeeseen kokea koulutieto affektiivisesti,
- 2) koulutiedon aseman menetykseen muille tiedon välittäjille ja
- 3) koulutiedon muuttuminen entistä abstraktimmaksi ja muodollisemmaksi.

Se mikä Ziehen ajattelua selvimmin erottaa em. tiedonkäsitystarkastelusta on se, että hän liittää koulutiedon sen **affektiiviseen kokemiseen** (1). Ziehe (1991a) esittää kulttuurisen modernisoitumisen vaikuttaneen siten, että on olemassa sekä kulttuurinen että psykodynaaminen välttämättömyys panna opittavat asiat kokeeseen — kokeilla niiden luomia tunnevarauksia. Opittavien asioiden tulisi olla narsistisesti kiinnostavia, ts. niiden tulisi laukaista narsistisesti positiivisia tunteensiirron prosesseja. (Ziehe 1991a, 200-208.) Ziehen (1986a, 1989, 1991a, 1992a) mukaan kulttuurisen vapautumisen myötä meillä on yhä enemmän tietoja, käsitteitä, tulkintamalleja ja kuvia, jotka meidän on refleksiivisesti mahdollista ottaa huomioon — tulkita ja selittää itsellemme. Joudumme alituisesti suhteuttamaan ja arvioimaan tätä tietoa suhteessa itseemme. (Ziehe 1986b, 346; 1989, 75; 1991a, 34-41; 1992a, 134-135.) Tämä saa kysymään myös koulutiedolta, mitä se minulle merkitsee, mitä se minua hyödyttää, miten se minua koskee?

Ziehen (1991a) mukaan koulun mahdollisuudet tuottaa tällaisia affektiivisia kokemuksia ovat huonot. Tämä johtuu siitä, että opiskelijat ovat tietoisia koulun kontekstin ylivallasta. He tietävät että koulu on vain koulu ja oppisisällöt vain didaktisia syöttejä. Narsistinen tunteensiirron prosessi edellyttäisi subjektiviteetin (oppilaan) ylivaltaa objektin kokemisessa. (Ziehe 1991a, 207-216.) Kulttuurisen modernisoitumisen myötä koulutiedosta on tullut vierasta itseään etsiville, refleksiivisille ja mielihyvää hakeville nuorille.

Kaikenkaikkiaan **koulu** olisi modernisoitumisprosessin myötä **menettänyt tiedollisen etulyöntiasemansa** (2) joukkoviestimille, kulttuuriteollisuudelle ja nuorten vertaisryhmille. Ziehe (esim. 1991a, 161-171, ks. myös luku 2.5) sanoo koulua oppimisen kannalta "tyhjäksi paikaksi", koska se ei enää kykene kilpailemaan joukkoviestimien kanssa eikä välittämään uusia tietoja ja kokemuksia samalla tapaa kuin entisaikojen koulu (ks. myös Aittola ym. 1995, 126-128). Heiskanen ja Mitchell (1985, 99 ja 302-303) kuvaavat kuinka nuorisokulttuurit (ja niihin liittyvä kulutus) ja vertaisryhmät ovat nousseet nuorten eräiksi keskeisimmiksi tiedon ja tietämyksen lähteiksi ja elämän ohjaajiksi. Ziehen (1986a, 11; 1986b, 346; 1991a, 37-39; 1991c, 118;) mukaan lapset ja nuoret kohtaavat "maailman" medioiden tuottamien sekundaaristen kokemusten kautta jo paljon ennen kuin he voivat kokea sen "aidosti", omien ensisijaisten kokemusten kautta. Ziehen (1986a, 11) mukaan tietäminen on lapsille tämän vuoksi tullut toisenlaiseksi: vähemmän formaaliksi ja opetetuksi; yhä moninaisemmaksi, yhä kuvallisemmaksi, rajoittamattomaksi ja pirstotummaksi. Kun Voutilainen ym. (1989, 15-16 ja 24-25) peräänkuuluttavat koulutiedon kyseenalaistamista, Ziehe tavallaan esittää, että koulutieto on jo kulttuurisen modernisoitumisen myötä kokonaisuudessaan kyseenalaistettu — sillä ei enää ole auktoriteettia, se ei enää ole itsestäänselvyys.

Koulutiedon muuttuminen entistä **eriytyneemmäksi, abstraktimmaksi ja muodollisemmaksi** (3) liittyy Ziehen elämänalueiden teknokratisoitumisen tendenssiin (ks. luku 2.2). Samalla kun eri elämänalueet ovat funktionaalistuneet ja niiden välille on muodostunut rajoja, myös koulutieto on eriytynyt ja muodostunut entistä pirstaleisemmaksi. Samalla kun koulu on muodollistunut institutionaalistumisen myötä, myös koulutieto on muodollistunut. Tätä kehitystä ei ole mitenkään jarruttanut teknokratisoitumisen mukana tapahtunut tieteenalojen eriytyminen ja behavioristinen oppimiskäsitys, jotka ovat olleet koulutyön pohjana. Tällainen Ziehen tulkinta luo yhtymäkohdan myös Voutilaisen ym. (1989) irrallisuus—kokonaisuus-ulottuvuuteen sekä koulun tiedonkäsityksen kehittämiseen laajemminkin.

Kaikenkaikkiaan kulttuurinen modernisoituminen antaa kuitenkin kokonaan toisenlaisen lähtökohdan koulutiedon analyysille kuin Voutilaisen ym. (1989) koulun kehittyvä tiedonkäsitys. Koulutietoa on tutkimusasetelman mukaisesti välttämätöntä analysoida kulttuurisen modernisoitumisen kehyksessä. Se kuitenkin yksin antaisi puutteellisen kuvan koulutiedosta. Siksi seuraavassa tarkastellaan koulutietoa sekä kulttuurisen modernisoitumisen että Voutilaisen ym. ulottuvuuksien valossa.

Aineiston analyysi

Analyysit tehdään ensin asenneväittämistä ja myöhemmin avoimista vastauksista. Lopussa on lyhyt kooste teemaa koskevista tuloksista.

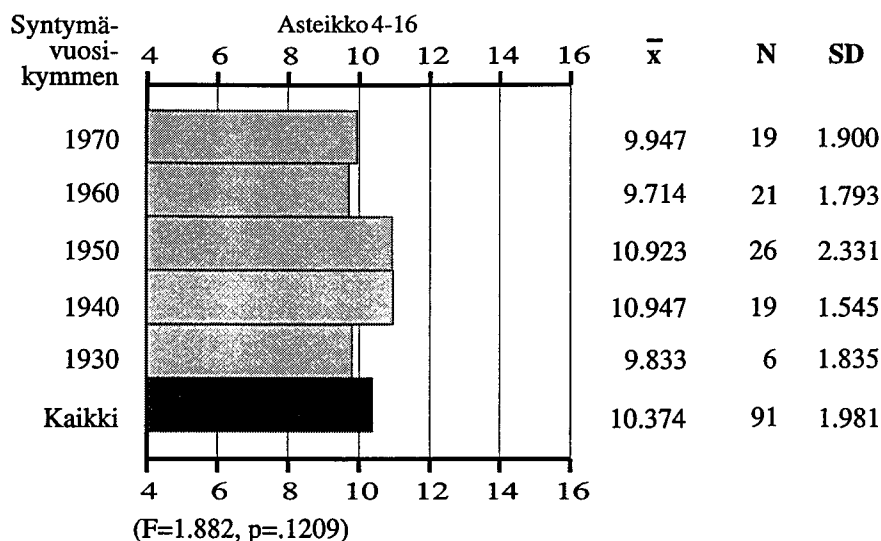
Koulutietoa koskevat **väittämät** (H3-4) jakaantuvat neljään erityyppiseen analyysikohteeseen: (1) tiedon luonne, (2) hyöty, (3) koulutiedon ja koulun ulkopuolisen tiedon suhde sekä (4) koulutiedon affektiivinen kokeminen. Osa tietoa ja oppisisältöjä koskevia väittämistä liittyy keskeisesti muihin teemoihin ja on analysoitu niiden yhteydessä.

(1) Tiedon luonne

Tiedon luonne liittyy Voutilaisen ym. (1989) irrallisuus—kokonaisuus-ulottuvuuteen sekä kulttuurisen modernisoitumisen koulutiedon abstraktisuus—muodollisuus-teesiin.

Vastaajista 71 % on sitä mieltä, että koulutiedon perusteella muodostuu kokonaiskäsitys asioista (H3a). Kuitenkin 34 %:n mielestä se on liiaksi irrallista faktaa (H3b). Koulutietoa pitää liian teoreettisena (H3f) lähes puolet (48 %) vastaajista. Väittämä "koulutieto ei kyseenalaista asioita" (H3g) sai tukea 61 prosentilta vastaajista.

Tiedon luonnetta koskevista neljästä väittämästä muodostettiin summamuuttuja ikäluokittaista varianssianalyysia varten (kuvio 16). Kuvion esittämien keskiarvojen perusteella 1940- ja 1950-luvuilla syntyneiden suhtautuminen koulutietoon näyttäisi olevan muita ikäryhmiä myönteisempää. Tilastollisesti merkitseviä erot tosin eivät F-testillä mitattuna ole. Jatkoanalyysit osoittivat vielä sen, että 1960-luvulla syntyneet pitävät koulutietoa muita ikäryhmiä useammin irrallisena faktana ja liian teoreettisena.



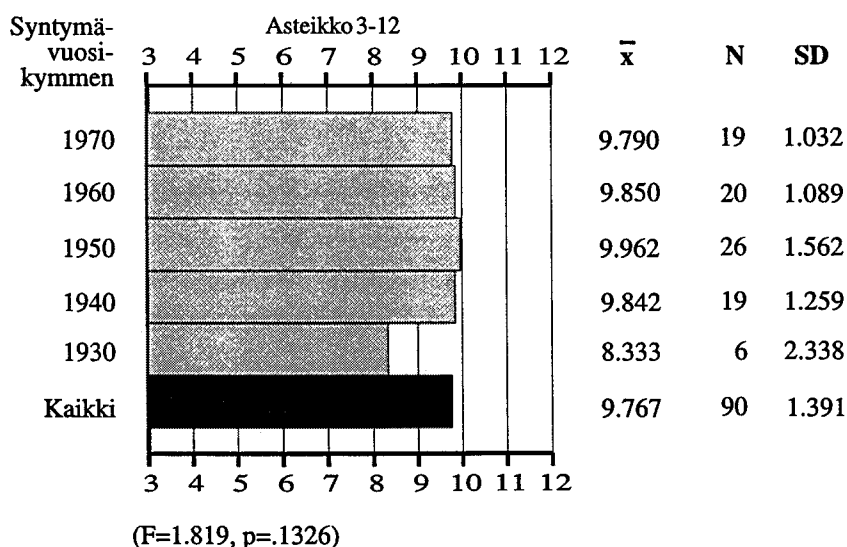
Kuvio 16. Vastaajien suhtautuminen koulutietoon
(summamuuttuja H3a, H3b, H3f, H3g; mitä pienempi keskiarvo sitä kielteisempi suhtautuminen)

(2) Hyöty

Koulutiedon hyötynäkökulma liittyy lähinnä Voutilaisen ym. tiedon arvostamis-ulo-
tuvuuteen. Jossain määrin sen kautta voidaan tulkita myös Ziehen koulutiedon ase-
massa tapahtuneita muutoksia.

Lähes kaikki vastaajat (98 %) oli sitä mieltä, että koulutieto on hyödyllistä (H3h).
Koulutieto on tarpeellista niin elämässä (91,5 %) (H4a) kuin työssäkin (78,5 %) (H4d).

Tiedon hyödyllisyyttä koskevista kolmesta väittämästä muodostettiin summamuut-
tuja ikäluokittaista varianssianalyysia varten (kuviot 17).



Kuvio 17. Vastaajien käsitykset koulutiedon hyödyllisyydestä
(summamuuttuja H3h, H4a, H4d; mitä suurempi keskiarvo sitä hyödyllisemmäksi tieto koetaan)

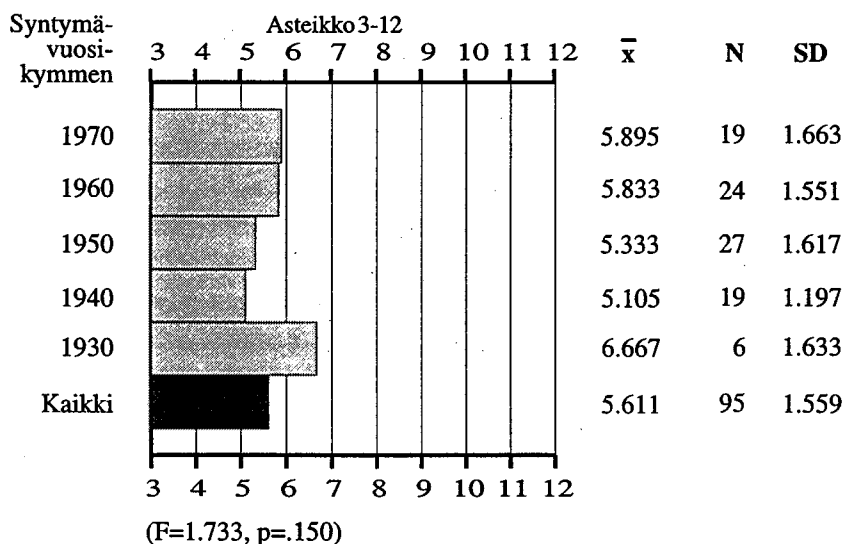
Kuvion 17 keskiarvot osoittavat, että kaikki ikäryhmät 1930-luvulla syntyneitä lukuunottamatta kokevat koulutiedon yhtä hyödylliseksi. Tilastollisesti merkitsevä ero ei F-testillä mitattuna kuitenkaan ole.

(3) Koulutieto vs. koulun ulkopuolinen tieto

Tämä näkökulma liittyy Ziehen teeseihin siitä, että koulu on menettänyt tiedollisen etulyöntiasemansa muille viestimille ja vertaisryhmille.

Joukkotiedotus saa vastaajista 27 % epäilemään koulutiedon nykyaikaisuutta (H4f) ja 15 % koulutiedon uskottavuutta (H4h). Kuitenkin lähes kaikki (97 %) kokivat koulun tuovan heille uutta tietoa (H4e).

Koulun ja koulun ulkopuolisen tiedon suhdetta koskevista kolmesta väittämästä muodostettiin summamuuttuja ikäluokittaista varianssianalyysiä varten (kuvio 18).

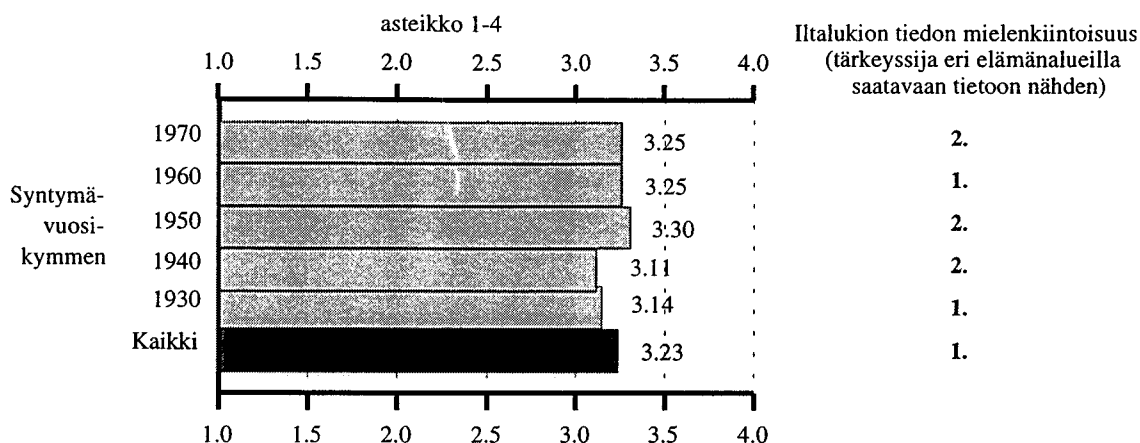


Kuvio 18. Vastaajien käsitykset koulutiedon asemasta joukkotiedotukseen nähden (summamuuttuja H4f, H4h, H4e; mitä pienempi keskiarvo sitä parempi on koulutiedon asema)

Kuvion 18 keskiarvojen perusteella 1940- ja 1950-luvulla syntyneillä näyttäisi olevan positiivisempi käsitys koulun asemasta kuin 1930-, 1960- ja 1970-luvulla syntyneillä. Tilastollisesti merkitseviä erot eivät kuitenkaan F-testillä mitattuna ole.

Vastaajat arvioivat myös iltalukiassa saatavaa tietoa muilla elämänalueilla saatavaan tietoon nähden (B4). Muilla elämänalueilla tarkoitetaan työtä, harrastuksia, televisiota, lehtiä, perhettä, ystäviä ja kulutusta (ks. liite 1, kysymys B4). Kuviossa 19 on esitetty iltalukiassa saatavan tiedon mielenkiintoisuuden keskiarvot ikäluokittain sekä sen tärkeysjärjestyksessä eri elämänalueilla saatavaan tietoon nähden.

Kuviosta 19 käy ilmi, että iltalukion tieto koetaan kaikissa ikäryhmissä mielenkiintoiseksi. Tärkeysjärjestyksessä se koetaan kaikkiaan mielenkiintoisemmaksi kuin muilla



Kuvio 19. Vastaajien käsitykset iltalukiossa välitettävän tiedon mielenkiintoisuudesta (asteikko 1-4: 1=ei merkittävä - 4=erittäin merkittävä)

elämänaueilla saatava tieto. Ikäluokittain sija vaihtelee 1.-2. Tulos kertoo, että iltalukion tiedolliset sisällöt ovat erittäin arvostettuja.

Kulttuurisen modernisoitumisen kannalta mielenkiintoisimmat havainnot löytyvät tarkasteltaessa tietoa muilla elämänaueilla kuin koulussa. Ensinnäkin 1970-luvulla syntyneet pitävät **ystäviltään** saamaa tietoa mielenkiintoisempana kuin kuin iltalukion tarjoamaa tietoa. Heillä iltalukio tulee siis vasta toisella sijalla. Muissa ikäluokissa ystävät ovat arvostuksessa vasta sijoilla 5.-6. 1970-luvulla syntyneille ystävät ovat keskiarvojen perusteella tilastollisesti merkitsevästi (**) tärkeämpiä kuin 1940- ja 1960-luvuilla syntyneillä. Toiseksi vaikka **kulut** on kaikkien arvioissa vasta viimeisellä sijalla, on sen tarjoama tieto selvästi tärkeämpää 1970-luvulla syntyneille kuin muille ikäluokille. Keskiarvojen ero on tässä tilastollisesti melkein merkitsevä (*) heidän sekä 1930- ja 1940-luvuilla syntyneiden välillä. Myös **televisio** ja **harrastukset** tietolähteenä ovat 1970-luvulla syntyneille jonkin verran mielenkiintoisempia kuin muille ikäluokille keskimäärin.

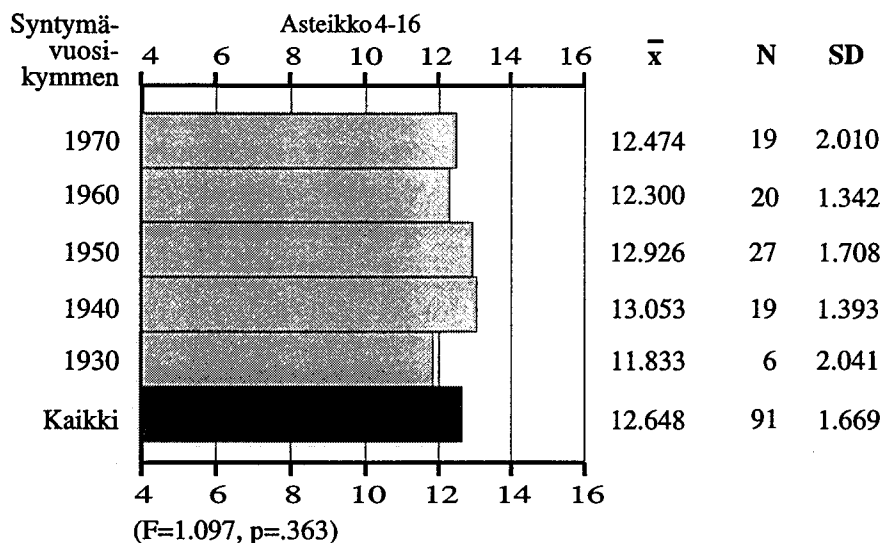
Työ puolestaan on 1940- ja 1950-luvulla syntyneille tiedon mielenkiintoisuuden kannalta numero yksi. Tilastollisesti merkitsevä (*) ero on 1950- ja 1970-luvulla syntyneiden välillä.

(4) Koulutiedon affektiivinen kokeminen

Tämä näkökulma liittyy suoraan Ziehen teeseihin siitä, että koulutieto ei olisi affektiivisesti koskettavaa.

Kuitenkin tulokset osoittavat muuta. Koulutieto tuottaa lähes 87 prosentille vastaajista löytämisen ja keksimisen iloa (H4g). 86 % vastaajista on sitä mieltä, että oppisisällöt ovat mielenkiintoisia (H3e). Koulutieto on tylsää (H4c) vain 5 %:n mielestä ja 7,5 %:n mielestä se ei kosketa heitä henkilökohtaisesti (H4b).

Koulutiedon affektiivista kiinnostavuutta koskevista neljästä väittämästä muodostettiin summamuuttuja ikäluokittaista varianssianalyysia varten (kuvio 20).



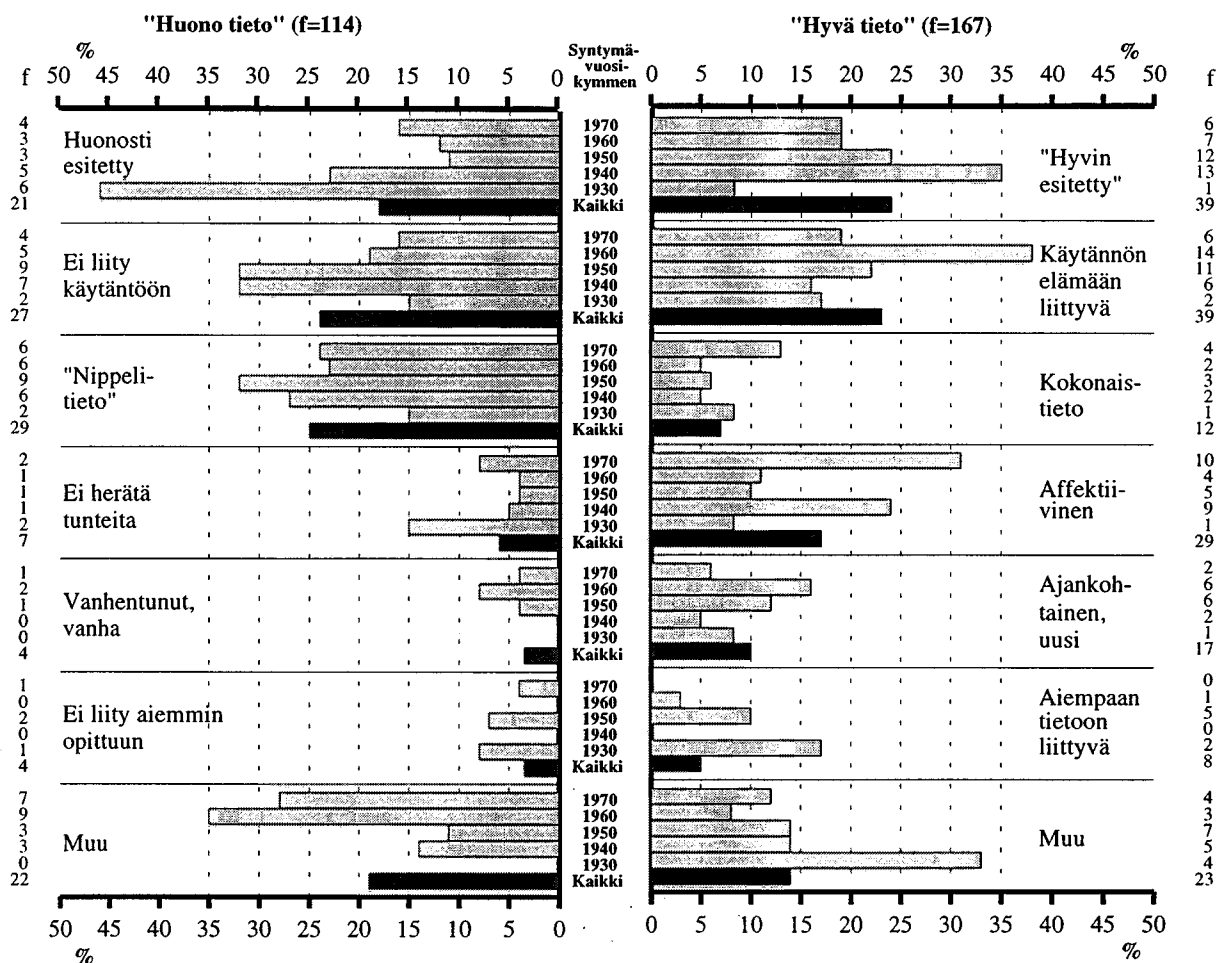
Kuvio 20. Koulutiedon affektiivinen kiinnostavuus vastaajien kokemana (summamuuttuja H4g, H3e, H4c, H4b; mitä suurempi keskiarvo sitä affektiivisemmaksi ikäryhmä kokee koulutiedon)

Kuvion 20 keskiarvojen perusteella koulutieto näyttäisi tuottavan eniten mielihyvää 1940-luvulla ja 1950-luvulla syntyneille. Tilastollisesti merkitseviä eroja ei ikäluokkien välillä kuitenkaan ole.

* * *

Koulutietoa koskevilla avoimissa kysymyksissä tiedusteltiin millaista on oppimisen kannalta hyvä ja mieleenpainuva tieto sekä millainen oppimisen kannalta huono tai turha tieto (liite 1, H1-2). Vastauksista voitiin luokitella yhteensä 281 havaintoa, joista 167 koski hyvää tietoa ja 114 huonoa tietoa (kuvio 21).

Oppimisen kannalta hyvä ja huono tieto liitettiin 60 havainnossa siihen, **miten se esitetään tai opetetaan**. Itse tieto, se mitä opetetaan ja miten tieto perustellaan, ei siis tämän mukaan olisi niin tärkeää. Tiedon edellä mainituista luokittelukehyksistä se liittyy lähinnä Nurmen (1986, 63-65) auktoriteettiteoriaan ja Voutilaisen ym. (1989, 15-16 ja 24-25) tiedon perustelu-ullottuvuuteen. Nurmen auktoriteettiteoriassa tiedon totuuden ja luotettavuuden perusteeksi riittää auktoriteetin (opettaja) tarjoama todistus. Voutilaisen ym. tiedon perustelua ajatellen ilmiö liittyy tiedon hyväksymiseen kriittikittömästi, ilman perustelua. Kulttuurista modernisoitumista ajatellen kysymys on pitkälti siitä, että opettaja ei ole menettänyt auktoriteettiaan ja uskottavuuttaan tiedon välittäjänä, edellyttäen, että hän esittää sen hyvin. Opettajalle ilmiön pitäisi olla rohkaiseva: vaikei aina pysty valitsemaan itseä ja oppilaita kiinnostavia oppisisältöjä, pystyy kuitenkin tiedon esittämisellä vaikuttamaan asian oppimiseen - tai kuten eräs opiskelija sanoi: "tekemään tiedon mielenkiintoiseksi". Keinoja tähän ovat vastaajien mielestä *esittäminen esimerkein, värikkäästi, monipuolisesti, persoonallisesti*, jne. Suurin osa kuitenkin jätti asian opettajan didaktisen asiantuntemuksen varaan sano-



Kuvio 21. Vastaajien käsitykset oppimisen kannalta hyvästä ja huonosta tiedosta (prosentit laskettu erikseen kunkin ikäluokan huonoa tai hyvää tietoa koskevista havainnoista)

malla vain "hyvin esitetty tieto". Hyvään tai huonosti esitettyyn tietoon liittyviä havaintoja oli yli 20 % kaikista havainnoista. Eri ikäluokista tiedon esittäminen on tärkeää kaikille ikäluokille, mutta etenkin 1930- ja 1940-luvulla syntyneille.

Käytännön elämään tieto haluttiin liittää 66 havainnossa eli se oli tärkein tiedolta vaadittava piirre. Käytäntöön liittyminen viittaa Voutilaisen ym. (1989) tiedon arvos-tamisen ulottuvuuteen, Hirsjärven ja Huttusen (1991, 106-107) käytännöllisen elämän vaatimuksiin sekä Nurmen (1986, 65) ja Niiniluodon (1980, 108-109) korrespondenssi-teoriaan. Käytännön elämään liittyvää tietoa korostettiin yli 20 %:ssa havainnoista. Näistä noin kolmannes liittyi tiedon välineelliseen hyötyyn. Muuten vastauksissa tuli esille lähinnä se, että tiedon tulisi liittyä todellisuuteen, arkielämään, käytäntöön, jne. Käytännön elämään liittyvä tieto on etenkin 1940-, 1950- ja 1960-luvulla syntyneiden suosiossa.

Kohdat **kokonaistieto** ja **"nippelitieto"** liittyvät Voutilaisen ym. (1989) irrallisuus—kokonaisuus-ulottuvuuteen. Havainnoista 7 % (12 kpl) liittyi siihen, että tiedosta pitäisi muodostua kokonaisuus. Tämän toivat useimmin ilmi 1970-luvulla syntyneet.

Irrallinen, kokonaisuuksiin liittymätön nippeli- tai faktatieto koettiin tyypillisesti "huonon tiedon" piirteenä. Jopa neljännes huonoa tietoa koskevista havainnoista kohdistui tähän piirteeseen. Erityisen kiusallisenä tämän kokivat 1950-luvulla syntyneet. Esimerkiksi Välijärven (1993b, 141-143) tutkimus osoittaaakin, että lukio-opiskelu ohjaa hajanaiseen ja ulkokohtaisuutta painottavaan tiedonkäsitkseen.

Tiedon affektiivisuus liittyy Ziehen ajatuksiin siitä, että tiedon olisi herätettävä positiivisia emootioita. Tällaisiksi tulkitiin tässä kommentit siitä, että tiedon tulee tuottaa mielihyvää, iloa, herättää tunteita tai olla muuten henkilökohtaisesti kiinnostavaa. Hyvään tietoon liitettiin sen affektiivinen koettavuus 17 %:ssa havainnoita (29 havaintoa) ja huonoon tietoon sen puute 6 %:ssa havainnoista (7 havaintoa). Eniten tähän kiinnittivät huomiota 1940- ja 1970-luvuilla syntyneet.

Tiedon pitäisi myös olla **ajankohtaista ja uutta**. Tätä käsitystä tuki 6 % (17 kpl) havainnoista, erityisesti 1950- ja 1960-luvuilla syntyneet. Tiedon **tulisi liittyä aiempaan tietoon** ilmeni 5 %:ssa (8 kpl) kommentista.

Kuvion 21 kohtaan **muut** kuuluvat seuraavat luokitukset. Koulutiedon liika teoreettisuus tuli esiin 9 %:ssa (10 kpl) huonoa tietoa koskevissa havainnoista. Tiedon teoreettisuudessa ei ole kysymys aivan samasta asiasta kuin käytäntöön liittymättömyydestä. Voutilaisen ym. **aktivoivaa tietoa** korostettiin 6 %:ssa (10 kpl) ja heidän **tiedon perustelujaan** vain 2 %:ssa (4 kpl) hyvää tietoa koskevissa havainnoissa. Tiedon **visuaalisuus** mainittiin vain neljässä vastauksessa (2 %), mikä on vähän ottaen huomioon Ziehen teesit visuaalisuuden ja median merkityksestä nykynuorille. Muutamissa havainnoissa hyvä tai huono tieto liitettiin **oppiaineisiin**; kaikki kielteiset oppiainekommentit tulivat 1970-luvulla syntyneiltä ja koskivat aineiden pakollisuutta. Huonoksi tiedoksi katsottiin myös **kirjatieto, itsestänselvyydet ja poliittisesti tai muuten väritynyt tieto**.

Kouluarvosanat iltalukion tiedollisille oppisisällöille

Koulutiedon arvostusta kuvaavat myös vastaajien iltalukion tiedollisille oppisisällöille antamat kouluarvosanat (4-10). Vastaajien antamat **kouluarvosanat** vaihtelivat 6-10, arvosanojen keskiarvon ollessa 8.2. Keskiarvo sijoittuu eri teema-alueista annetuista kouluarvosanojen keskiarvojen keskivaiheille. 1960- ja 1970-luvulla syntyneiden antamien arvosanojen keskiarvot olivat n. 0.5 numeroa huonompia kuin muilla ikäryhmillä.

Yhteenveto

Tulokset osoittavat, että koulua arvostetaan suuresti sen välittämän tiedon vuoksi. Koulutieto on tarpeellista niin työssä kuin elämässäkin. Iltalukio on paikka, josta saa mielenkiintoisempaa tietoa kuin muilta elämänalueilta. Voutilaisen ym. tiedon ulottuuksia ajatellen vastauksissa korostuivat tiedon kritiikitön hyväksyminen, kokonaisuuksien muodostumisen tarpeellisuus ja tiedon käyttöarvo.

Ikäryhmäerot eivät ole suuria, mutta niitä löytyi. 1930-luvulla syntyneet kokevat tiedon olevan vähemmän hyödyllistä ja vähemmän affektiivisesti koettavaa sekä sen aseman olevan heikompi kuin joissain muissa ikäryhmissä. 1940- ja 1950-luvulla syntyneet kokevat koulutiedon ikäluokista myönteisimmin, vaikka työ on tiedon mielenkiintoisuuden kannalta heidän tärkein elämänympäristönsä. 1960-luvulla syntyneet pitävät koulutietoa muita useammin kokonaisuudesta irrallisena ja liian teoreettisena. He myös korostavat, että koulutiedon tulisi liittyä käytäntöön ja olla ajankohtaista. 1960- ja 1970-luvulla syntyneet antoivat koulutiedolle heikoimmat arvosanat.

Kulttuurista modernisoitumista koskevat teesit toteutuivat vain osin. 1970-luvulla syntyneillä kulttuurisen modernisoitumisen vaikutuksia tukevia seikkoja ovat ystävien, kulutuksen, television ja harrastusten ts. koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen tärkeyden korostuminen enemmän kuin muilla ikäryhmillä. Myös koulutiedon affektiivisen kokemisen tärkeys, kokonaisuuksien puute koulutiedoissa ja oppiaineiden pakollisuus ovat heidän kokemiaan piirteitä. Nämä huomiot tukevat kaikkia analyysikehyksessä mainittuja Ziehen teesejä. Lisäksi 1970-luvulla syntyneiden suhtautuminen koulutietoon ei muutenkaan ollut niin positiivista kuin muilla ikäluokilla. On kuitenkin huomattava, että nämä piirteet eivät tulleet esille läheskään niin selvästi esille kuin Ziehe antaa ymmärtää. Yleisesti ottaen 1970-luvulla syntyneiden käsitykset koulutiedosta ovat hyvin positiiviset. Mielenkiintoista on, että toiseksi "modernisoitumissukupolveksi ennustetut" 1960-luvulla syntyneet suhtautuivat koulutietoon muiden ikäluokkien tavoin melko perinteisesti. Heidän käsityksensä koulutiedon irrallisuudesta ja teoreettisuudesta tukevat Ziehen teesejä koulutiedon muuttumisesta entistä abstraktimmaksi ja muodollisemmaksi ja siten koulutiedon etääntymisenä käytännön elämästä. Tällöin on kyse lähinnä teknokratisoitumistendenssistä.

5.3. Iltalukion organisaatio ja yksilölliset mielihyvän lähteet

Tässä teemassa analysoidaan iltalukiota organisaationa. Tarkastelun pohjan muodostavat sekä luokkahuonekäytännöt (aika, tila, rituaalit) että iltalukio organisaationa ja opiskelupaikkana. Ziehen näkemykset myös koulun orgasaatiosta kulkevat omia polkujaan: hänen mukaansa koulusta olisi tullut opiskelijoille vieras ja mielihyvää tuottamaton paikka. Koulun rituaalisuudenkin hän näkee aivan eri tavoin kuin koulutussosiologisissa tarkasteluissa on totuttu näkemään.

Analyysin lähtökohtia

Koulun organisaatiotarkastelussa huomio kiinnitetään Uusitalon (1984) mukaan organisaation tavoitteisiin, tavoitteiden saavuttamisen keinoihin, organisaation valtarakenteeseen, tiedon kulkuun, tehtäväjakoon ja sääntöihin. Koulun organisatoriseen toimintajärjestelmään ja sääntöihin vaikuttavat yhtäältä valtiolliset säätelyjärjestelmät, toisaalta koulun sisäiset valtasuhteet. Lisäksi koulun toimintaan vaikuttaa säätely- ja valtasuhteista riippumaton tai tiedostamattomasti riippuva piilo-opetussuunnitelma ja piilo-opetusohjelma. (Uusitalo 1984, 155 ja 165-176; Broady 1986b.)

Piilo-opetussuunnitelmata tarkastelussa keskeistä on luokkahuonetodellisuuden analysointi (esim. Kivinen & Rinne 1985a, 202; Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 6-11). Luokkahuoneprosessien tarkastelu on tärkeää paitsi piilo-opetussuunnitelman vuoksi myös siksi, että koulun organisaatio näyttäytyy oppilaille pitkälti luokkahuone-tilanteissa ja oppilaat viettävät hyvin suuren osan elämästään luokkahuoneessa. Luokkahuonetodellisuutta on (esim. Kivinen ja Rinne 1985a; Rinne 1986b) tarkasteltu piilo-opetussuunnitelmakäsitteen kautta 1960-luvulta lähtien. Luokkahuonekäytäntöjä tarkasteltiin tuolloin irrallaan yhteiskunnallisista yhteyksistään. Yhteiskunnallisia ulottuvuuksia tarkasteluun alkoi tulla 1970-1980-luvun vaihteessa esimerkiksi Bourdieun ja Willisin vaikutuksesta. (Kivinen & Rinne 1985a, 202-204; Rinne 1986b, 361-362.) Suomessa piilo-opetussuunnitelma-analyysia on tehty paljon Turun yliopistossa juuri Kivisen ym. toimesta

Kivinen, Rinne & Kivirauma (1985) erittelevät kolmenlaisia tekijöitä, jotka määrittävät **luokkahuonekäytäntöjä**:

- 1) **Aika**(järjestelyt), jolloin puhutaan mm. työn ja vapaa-ajan erottamisesta, koulupäivän jaksottamisesta tunteihin ja välitunteihin, odottamisen ja kärsivällisyyden vaatimuksista.
- 2) **Tila**(järjestelyt), jolloin puhutaan mm. eristämisestä kouluun, luokkahuoneeseen, pulpettiin, eri tilojen käytöstä eri asioihin ja niiden käyttöä koskeviin sääntöihin.
- 3) **Rituaalit**, jolloin puhutaan mm. äänen, puheen, liikkumisen säätelystä, kuuliaisuuden osoittamisesta. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 11-35.) Luokkahuonekäytännöt ovat "koulun institutionaalisia esiodotuksia", odotuksia siitä miten "normaalioppilas" suhtautuu asioihin. Niiden avulla koulu tuottaa normaalisuutta ja poik-

keavuutta ja valikoi ihmisiä. (Kivinen & Rinne 1985b, 88-91; Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 36-54; Kivinen & Rinne 1985a, 200-202.)

Kulttuurisen modernisoituminen analyysin lähtökohtana

Ziehellä koulun organisaation tarkastelun lähtökohta on edellä esitetyn tavoin yksilön ja koulusysteemin kohtaamisessa. Muilta osin hänen näkemyksensä pitkälti poikkeavat edellä kuvatusta.

Piilo-opetussuunnitelma- ja luokkahuonetarkasteluissa oppilas joko sopeutuu organisaation vaatimukseen tai valikoituu. Ziehen näkemyksen mukaan oppilas pikemminkin vieraantuu. Kulttuurinen modernisoituminen tulee esille siten, että koulu on Ziehen (1985; 1991a; 1992a ja b) mukaan teknokratisoitumisen tendenssin mukana funktionalisoitunut, formalisoitunut, muuttunut epäpersoonallisemmaksi ja abstraktimmaksi. Koulun funktionaalistuminen näkyy mm. koneistojen ja säädösten kasvuna. Koulu on muuttunut vieraammaksi, "kylmennyt". Päinvastainen kehitys tapahtuu yksilön tasolla: perinteiden murtuminen johtaa subjektivoinnin vaatimukseen (ks. luku 2) — toivomukseen siitä, että koulu muuttuisi tuttavallisemmaksi ja läheisemmäksi oppilaille — subjekti "kuumenee". Kuitenkin koulusta on kvantitatiivisine saavutuksineen ja muodollisine sääntöineen tullut pikemminkin torjuva ja ihmisvihamielinen (Ziehe 1985, 200-204; 1991a, 161-171; 1992a, 71; 1992b, 36; myös Aittola ym. 1991a, 13.) Se, missä määrin vastaajat kokevat **koulun itselleen etäisenä ja vieraana**, on yksi analyysin kohde.

Toinen mielenkiinnon kohde ovat **koulun rituaalit** ja niiden ymmärtäminen. Piilo-opetussuunnitelma-ajattelussa rituaalit nähdään yhtenä koulun negatiivisista käytännöistä ja lopulta ihmisten valikoinnin ja syrjäyttämisen kriteerinä (ks. edellä). Ziehe ei kuitenkaan jäsennä rituaaleja tällä tavoin "sociologisesti", vaan pikemminkin kulttuuripsykologisesti. Ziehe (1991a; 1991c; 1992a) nimittäin näkee rituaalit positiivisesti — arvonannon, hyväksymisen ja kiintymyksen osoittamisen tilaisuuksina toisia kohtaan. Rituaalit ovat tällöin keskeinen yhteenkuuluvuuden tunnetta lisäävä elementti. Samalla rituaalit toimivat "välittäjänä" "kylmän" koulun/teknokraattisen opettajan ja "kuuman" subjektin eli oppilaan välillä. Rituaaleilla on Ziehen mukaan myös keskeinen merkitys ihmisten tietoisuudelle hänen omaelämäkerrallisista kausistaan. Aiemmin nuoruuden, kouluajan, ammattikoulutuksen, jne. päätyminen varmistettiin rituaalisesti. Ne merkitsivät hetkeä levähtää, olla ylpeä itsestään ja tuntea itsensä arvostetuksi. Kulttuurisen modernisoitumisen yksi piirre on maallistumisesta ja sosiokulttuurisesta vapautumisesta johtuva epäritualisoituminen, joka on häivyttänyt tällaiset rituaalit. Osaltaan tähän ovat vaikuttaneet myös instituutioiden sisällä toteutuvat rationalisointitendenssit. (Ziehe 1991a, 173-178; 1991c, 107-114; 1992a, 104-114.)

Kolmas mielenkiinnon kohde organisaatiotarkastelussa on **progressio- ja regressiointressien** ilmeneminen koulussa. Tämä tematiikka liittyy koulun tavoitteiden ja oppilaiden subjektiviteetin väliseen ristiriitaan ja siksi juuri koulun organisaatio-temaan. Osaltaan sitä tarkastellaan myös opetus-oppiminen-teman yhteydessä. Ziehen (1991a) mukaan regressiointressi on ihmisen mielihyvähakuinen, psyykkisesti konservatiivinen intressi. Mielihyvää saadaan yhteenliittymisen ja yhtenäisyyden elämyksistä toisten kanssa sekä palaamisesta varhaisempiin itselle tuttuihin tiloihin, saman toistamisesta yhä uudelleen ja uudelleen. Mielihyvä koetaan elämyksenä ahdistuksen tilapäisestä poissaolosta. Regressiointressin ambivalentti puoli on pelko

paikoillaan pysymisestä. Koulun rituaalit voivat osaltaan tyydyttää regression tarvetta, mutta regressiossa on kuitenkin kysymys huomattavasti laajemmalle suuntautuvasta intressistä. Progressiointressi on puolestaan ihmisen psyykkisesti eteenpäin suuntautunut intressi. Sen mahdollisesti tuottama mielihyvä syntyy eteenpäin menon ja oman itsen muutoksen elämyksistä. Progressiointressin ambivalentti puoli on pelko epäonnistumisesta sen mukana nöyryyttävästä paluusta lähtökohtaan. Ziehen mukaan oppilaat tarvitsevat tasapuolisesti sekä regressiota että progressiota. Koulussa regressio ei kuitenkaan Ziehen mukaan ole sallittua, koska siellä vallitsee ainainen pedagogisen edistyksen ideaali. Siihen kytkeytyy esimerkiksi opetussuunnitelmallinen rationaliteetti ja koulun tavoitteet. (Ziehe 1991a, 133-135.) Regressio- ja progressiointresseille on pyritty antamaan tilaa etenkin avoimissa kysymyksissä.

Ziehe kiinnittää paljon huomiota myös siihen, miten kulttuurinen modernisoituminen on vaikuttanut **oppilaiden käytökseen luokkahuoneessa**. Hän mm. näkee, että opetusta siedetään vain "sisäisen poissaolon tekniikoin". Tämä tematiikka liittyy kuitenkin keskeisesti opetus-oppiminen -teemaan, jota käsitellään myöhemmin.

Aineiston analyysi

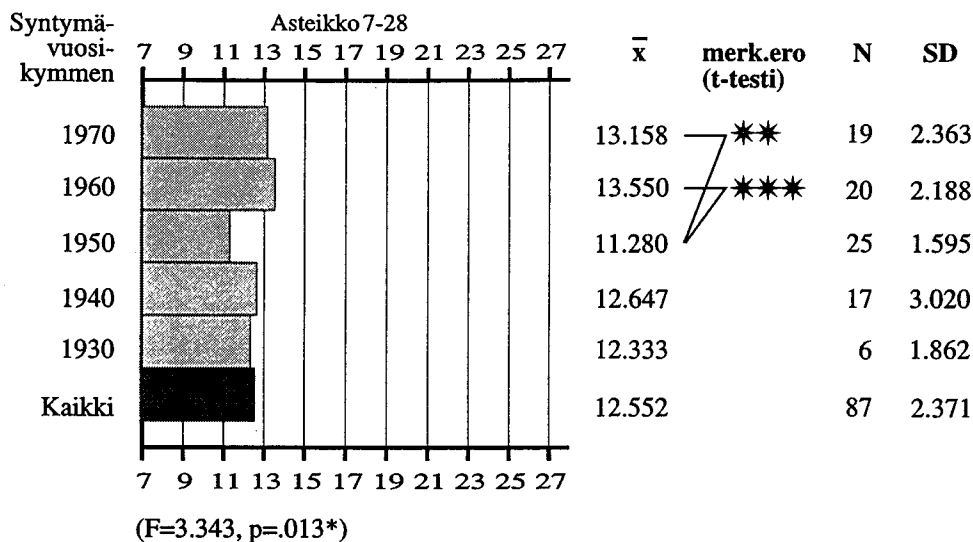
Seuraavassa tarkastellaan sitä millainen iltalukio on oppimispaikkana — millaiseksi se organisaationa koetaan. Väittämistä osa kuvaa luokkahuonekäytäntöjä (aika, tila ja rituaalit) ja osa yleistä kouluviihtyvyyttä (koulun vieraus, kouluviihtyvyys, opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuudet ja ilmapiiri). Avoimissa kysymyksissä (D2, E1, E2) selvitetään, mitkä asiat iltalukiassa tuottavat oppilaille mielihyvää ja mitkä asiat heitä ahdistavat.

1. Luokkahuonekäytännöt

Luokkahuonekäytännöillä tarkoitetaan tässä aiemmin mainittuja aikaa, tilaa ja rituaaleja. Niistä muodostettiin seitsemän muuttujan summamuuttuja, joka pyrkii kuvaamaan luokkahuonekäytäntöjen positiivista ja negatiivista kokemista (kuvio 22).

Kuvio 22 osoittaa, että kaikki ikäryhmät kokevat luokkahuonekäytännöt positiivisesti. Myönteisimmin suhtautuvat 1950-luvulla syntyneet. Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä (***) 1960-luvulla syntyneisiin nähden ja merkitsevä (**) 1970-luvulla syntyneisiin nähden. Seuraavassa tarkastellaan erikseen, millaista suhtautuminen on ajan, tilan ja rituaalien osalta.

Rituaalien kokemista selvitettiin kolmen kysymyksen avulla. Lähes kaikki vastaajat (95 %) ovat sitä mieltä, että iltalukiassa ei valvota tiukasti erilaisia käyttäytymissäntöjä (E3e) (Kososen vertailututkimuksessa 38 %). Kysymykseen onko koululla paljon turhia rituaaleja (E3g) saatiin lähes samanlainen tulos — 96 % vastaajista oli sitä mieltä, että turhia rituaaleja ei ole. Silmätikuksi ei tavallisesti itseään koe juuri kukaan (1 %) (E4h). Näistä kolmesta väittämästä muodostettu "rituaalisummamuuttuja" t-testeinen erotteli ikäryhmiä toisistaan muita luokkahuonejärjestelyjä (aika, tila) voimakkaammin. Samalla selvisi se, että vaikka iltalukiota ei koeta ritualistiseksi, on rituaalien kokemisessa huomattavia eroja ikäluokittain. Vähiten koulun rituaaleista kärsivät 1950-luvulla syntyneet ja eniten 1960-luvulla syntyneet. Ero näiden ikäryh-



Kuvio 22. Vastaajien kokemukset luokkahuonekäytännöistä (summamuuttuja C3k, E3e, E3g, E4c, E4d, E4h, E4j ; mitä pienempi luku sitä positiivisemmin luokkahuonetilanteet koetaan)

mien välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä (***) . Myös 1930-, 1940- ja 1970-luvuilla syntyneet olivat kiusaantuneempia koulun rituaaleista kuin 1950-luvulla syntyneet. Ero 1950-luvulla syntyneiden ja 1930-1940-luvuilla syntyneiden välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevä (*) sekä 1950-luvulla syntyneiden ja 1970-luvulla syntyneiden välillä oireellinen. Yksittäisten muuttujien tasolla tuli hieman yllättäen esille se ikäluokkaero, että 1970-luvulla syntyneet kokevat muita ikäryhmiä useammin olevansa joskus silmätikkuna. Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä (***) 1950-luvulla syntyneisiin nähden. Tämä voi johtua useammastakin asiasta esimerkiksi heidän "nuoruudestaan ja vallattomuudestaan" tai heidän erityisesti kokemistaan tai heille erityisesti kasatuista suorituspainesta ylioppilaskokeisiin. Yllättäen 1970-luvulla syntyneet kokivat muilta osin iltalukion ritualistisuuden yhtä vähäiseksi kuin 1950-luvulla syntyneet. Tämä voi johtua ainakin kahdesta asiasta: iltalukio on todella vähemmän ritualistinen kuin heidän aiemmin kokemansa peruskoulu tai sitten heidän suhtautumisessaan kouluun on tapahtunut muutos sitten peruskouluajojen.

Ziehen tulkintaan rituaaleista liittyy lähinnä kolme väittämää. Koulun juhlat ja traditiot (E4e) ovat tärkeitä 31 %:lle vastaajista. Luokkahuonerituaaleilla on toinenkin puolensa: ne luovat 53 %:lle vastaajista turvallisuuden tunteen (E4b). Tämä kysymys liittyy Ziehen osalta paitsi rituaaleihin myös mielihyvähakuiseen regressiointressiin. Näistä kahdesta muuttujasta muodostettu summamuuttuja osoitti, että 1960-luvulla syntyneet suhtautuvat näihin rituaaleihin kielteisemmin kuin muut ikäluokat. Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä (*) 1940-, 1950- ja 1970-luvulla syntyneisiin nähden. Kolmas, hieman erityyppinen rituaaleja ja myös koulun vierautta koskeva väittämä liittyy Ziehen (1992b, 37) havaintoon siitä, että koulu ei anna tilaa normaalista poikkeaville, subjektiivisesti merkittävillä kokemuksilla. Tätä luonnehtiva väittämässä (E3h) ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Kuitenkin keskiarvojen valossa 1930-luvulla syntyneet näyttäisivät kaipaavan eniten jotain normaalirutiinista poikkeavaa.

Tilan osalta selvitettiin, miten iltalukio-opiskelijat kokevat luokkahuonetilan (C3k) sekä pulpetissa istumisen (E4d). Luokkahuoneessa tapahtuvaa opetusta piti hyvänä

75 % vastaajista. Ahdistusta kokevat erityisesti 1960-1970-luvuilla syntyneet. Tilaa koskeva summamuuttuja erotteli rituaalien jälkeen toiseksi eniten ikäluokkia toisistaan. Summamuuttuja osoitti, että tilan kokevat negatiivisimmin 1960- ja 1970-luvulla syntyneet ja positiivisimmin 1950-luvulla syntyneet. Ero 1950- ja 1960-luvulla syntyneiden välillä on tilastollisesti merkitsevä (**) ja 1950- ja 1970-luvulla syntyneiden välillä oireellinen. Etenkin "pulpettisulkeiset" ovat 1960- ja 1970-luvulla syntyneille muita ikäluokkia vastenmielisempiä. Muiden ikäluokkien kohdalla summamuuttujassa ei ollut huomattavia eroja.

Aikaa koskevien kahden muuttujan analyysissä ilmeni, että vain 9 % vastaajista kokee, että he joutuvat iltalukiossa odottamaan vuoroaan (E4j). Vastaajista 65 % tunsi, että iltalukiossa heiltä vaaditaan kärsivällisyyttä ja itsekuria (E4c). Tämä muuttuja kuvaa sekä luokkahuoneessa tapahtuvaa odottamista että iltalukion kiireisestä aika-aulusta aiheutuvaa opiskelun rankkuutta. Näistä kahdesta muuttujasta muodostetussa summamuuttujassa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja eri ikäluokkien välillä. Kuitenkin muuttujien yksityiskohtaisemmassa tarkastelussa kävi ilmi, että 1970-luvulla ja 1930-luvulla syntyneet kärsivät eniten siitä, että he joutuvat odottamaan vuoroaan. 1970-luvulla syntyneet kokivat myös, että heiltä vaaditaan kärsivällisyyttä ja itsekuria. Erot muihin ikäryhmiin olivat kuitenkin vain oireellisia. Muiden ikäluokkien osalta suhtautumisessa ei ollut juuri eroja. Huomattakoon näiden muuttujien ohella myös se, että hieman yli puolet (53 %) vastaajista oli sitä mieltä, että koulussa tulisi myös oppia kärsivällisyyttä ja itsekuria (G3f).

2. Kouluviihtyvyys

Seuraavassa tarkastellaan iltalukion kokemista opiskelupaikkana. Kouluviihtyvyysotsikon alla tarkastellaan muuttujia, jotka kuvaavat organisaation vierautta, opiskelijoiden viihtyvyyttä ja vaikuttamismahdollisuuksia sekä iltalukion ilmapiiriä. Näistä ryhmistä muodostettujen summamuuttujien keskiarvot osoittivat, että parhaiten iltalukiossa viihtyvät 1950-luvulla syntyneet ja huonoiten 1960- ja 1970-luvuilla syntyneet. Erot näiden ikäryhmien välillä olivat kuitenkin vain oireellisia — ei tilastollisesti merkitseviä. Yleisesti ottaen kaikki ikäryhmät viihtyvät iltalukiossa erittäin hyvin.

Koulun vierautta koskevilla väittämillä haluttiin selvittää onko koulu todella muuttunut opiskelijoille vieraaksi ja muodolliseksi paikaksi, kuten Ziehen esittää. Analyysit osoittavat, että Ziehen teesit eivät saa juurikaan tukea. Iltalukion kokee jossain määrin vieraaksi todelliselle elämälle (E3a) 11 % vastaajista (Volanen vertailututkimuksessa 40 %) ja sitä pitää etäisenä ja muodollisena paikkana (E3c) 8 % vastaajista. Näistä kahdesta kysymyksestä muodostetun summamuuttujan varianssianalyysi osoitti, että kaikki ikäryhmät kokivat iltalukion tältä osin myönteiseksi. 1960- ja 1970-luvulla syntyneet pitivät koulua jonkin verran vieraampana ja etäisempänä kuin muut ikäluokat, mutta tilastollisesti merkitseviä erot eivät olleet.

Kouluviihtyvyyttä kuvattiin kolmen muuttujan avulla. Väite "koulutyö iltalukiossa on minusta enimmäkseen pitkästyttävää" (E4f) sai tukea vain 4 %:lta vastaajista (Volanen 58 %). 99 % vastaajista on viihtynyt iltalukiossa kaiken kaikkiaan erittäin hyvin" (E4i). Iltalukio tarjoaa haastavia tavoitteita 93 %:lle vastaajista (E4a) (Volanen 69 %). Kysymyksistä muodostettu summamuuttujan varianssianalyysi osoitti, että par-

haiten viihtyvät 1950-luvulla syntyneet ja huonoimmin 1970-luvulla syntyneet. Tilastollisesti merkitsevä ero ei kuitenkaan ole.

Vaikuttamismahdollisuuksia kuvattiin kolmen muuttujan avulla. Vastaajista 64 % (Kosonen 30 %) kokee, että he voivat vaikuttaa koulun asioihin ja osallistua päätöksentekoon (E3b). Kuitenkin 55 % oppilaista kokee, etteivät he pysty vaikuttamaan oppisisältöjen ja opetettavien asioiden valintaan (E3f). Yleensäkin iltalukion koetaan olevan oppilasta varten eikä oppilaan järjestelmää varten (E3d), sillä 85 % vastaajista tuki tätä käsitystä (Kosonen vain 25 %). Näistä kolmesta väittämästä muodostetun summamuuttujan valossa vastaajat kokivat vaikutusmahdollisuutensa kaiken kaikkiaan hyviksi. Huonoimmiksi vaikutusmahdollisuudet kokevat 1940-luvulla syntyneet. Erot muihin ikäryhmiin eivät ole kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä. Ilmeisesti pieni ero keskiarvoissa johtuu siitä, että yksittäisiä arvosanoja suorittavat ja "omaksi ilokseen" opiskelevat kokevat, että he eivät voi vaikuttaa ylioppilastutkinnon pitkälti määrittämään opiskelun kulkuun (sisällöt ja kiire), eivätkä tule muutenkaan tarpeeksi huomioitua.

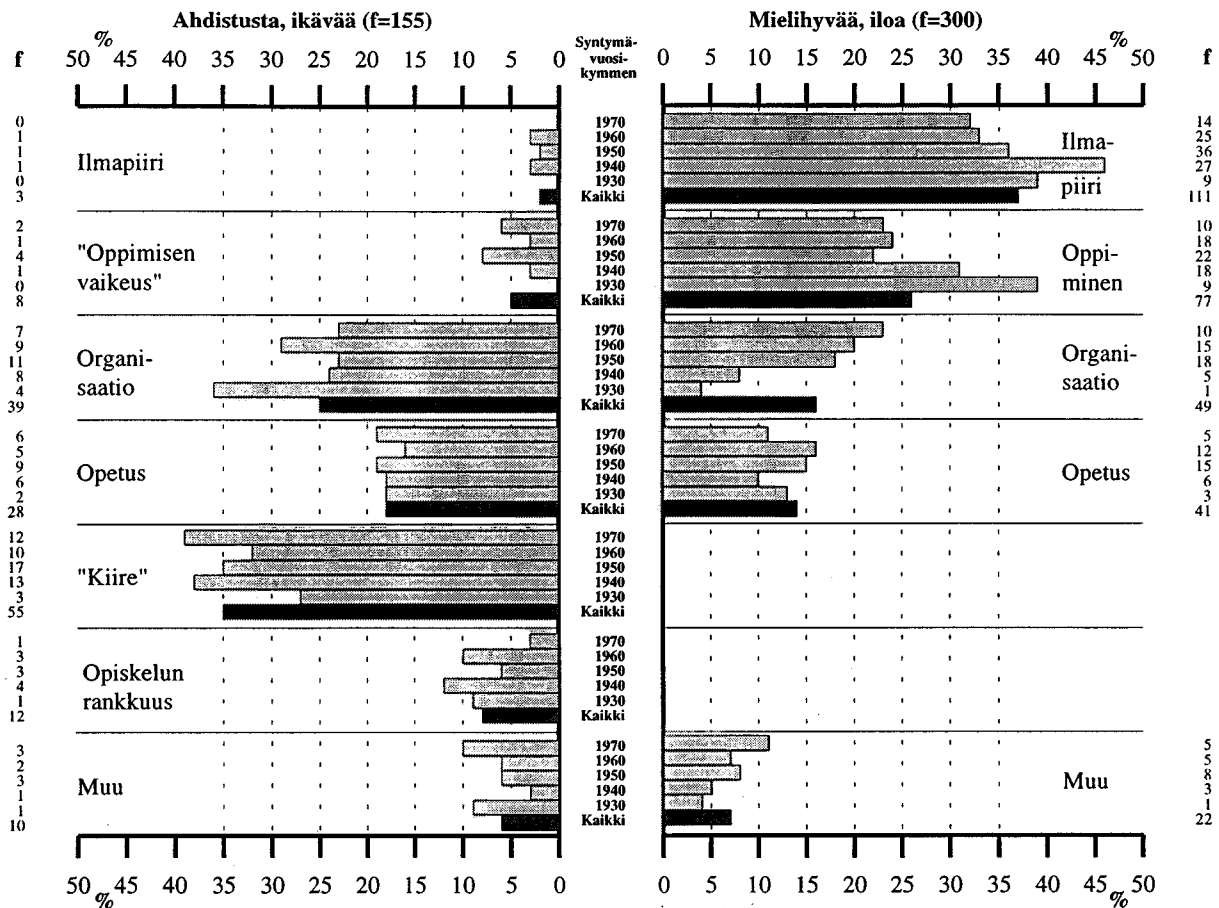
Iltalukion ilmapiirin kokee jäykäksi ja muodolliseksi (E3i) vain 10 % (Kosonen 23 %) vastanneista. Huonoimmaksi ilmapiirin kokevat 1930-, 1940- ja 1970-luvuilla syntyneet ja parhaimmaksi 1950-luvulla syntyneet. Ero 1950-luvulla syntyneillä on melkein merkitsevä 1940- ja 1970-luvuilla syntyneisiin nähden. Ero 1930-luvulla syntyneisiin nähden on vain oireellinen heidän pienestä määrästäan johtuen. Ilmapiirin luojina toimivat iltalukiassa erityisesti toiset opiskelijat. Opiskelutoverit kokeekin yhdeksi tärkeimmistä asioista iltalukiassa yli 60 % opiskelijoista (E4g). Opiskelutoverit ovat tärkeitä erityisesti 40- ja 70-luvuilla syntyneille. Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä (*) 1940- ja 1960-luvulla syntyneiden välillä ja oireellinen 1970- ja 1960-luvulla syntyneiden välillä.

* * *

Avoimilla kysymyksillä (D2, E1, E2) pyrittiin selvittämään millainen iltalukio on opiskelupaikkana. Vastauksista voitiin luokitaa yhteensä 455 havaintoa. Niistä 66 % oli positiivisia, mielihyvää kuvaavia ja 34 % negatiivisia, ahdistusta kuvaavia. Ikäryhmien välillä ei näissä ollut huomattavia eroja. Analyysin tulokset on koottu kuvioon 23.

Suurimmaksi mielihyvän aiheeksi iltalukiassa koetaan **ilmapiiri**. Vastaajien mukaan ilmapiiriä leimaa vapautuneisuus, rentous, yhteenkuuluvuus, motivoituneisuus ja toverihenki. Hyvä ilmapiiri syntyy etenkin opiskelutoverien kautta. Opiskelukaveriitten kesken vallitsee kiva henki, heistä saa uusia ystäviä ja heidän erilaisuutensa ja eri-ikäisyytensä koetaan rikkautena. Ilmapiiriä kohottavat keskeisesti myös opettajat. Hyvä opettaja-oppilassuhde mainittiin usein ilmapiiriä luovana tekijänä. Positiivisimmin ilmapiirin kokevat vanhimmat ikäluokat, vaikkei suuria eroja olekaan. 1940-, 1950 ja 1960-luvulla syntyneet korostivat suhteessa enemmän opettajan merkitystä ilmapiirin luojana kuin 1970-luvulla syntyneet, joille keskeisempiä ovat opiskelutoverit. Kuitenkin 1970-luvulla syntyneille useissa yhteyksissä niin tärkeiksi todetut kaverit ilmeisesti löytyvät pääasiassa iltalukion ulkopuolelta.

Toinen keskeinen mielihyvän aihe iltalukiassa on **oppiminen**. Vastaajat kokevat myönteiseksi, paitsi uuden oppimisen yleensä, omien rajojen kokeilun, menestymi-



Kuvio 23. Vastaaajien kokemat mielihyvään ja ahdistuksen aiheet iltalukiassa (prosentit laskettu erikseen mielihyvää ja ahdistusta aiheuttavista tekijöistä)

sen, etenemisen, hyvät arvosanat, avartumisen, uudet näkökulmat ja oppimiskyvyn tallellaolon. Oppimisen ilo korostui etenkin 1930- ja 1940-luvuilla syntyneiden vastauksissa. He ovat useimmiten olleet pitkään poissa koulun penkiltä ja ovat iltalukiassa saaneet huomata, että oppimiskyky on tallella — "vanhakin voi vielä oppia". Myös oppimista on myöhemmin tarkasteltu opetuksen kanssa omana teemanaan.

Iltalukion **organisaatioon** suhtautuminen on selvästi ambivalenttia — se koetaan sekä mielihyvää että ahdistusta tuottavana. Mielihyvä muodostuu pääasiasta kahdesta seikasta: opiskelun vapaudesta ja konkreeteista järjestelyistä. Opiskelun vapautta ovat mm. valinnaisuus, itsenäinen opiskelu, opiskelu vapaassa tahdissa, mahdollisuus opiskella työn ohessa ja yleensäkin oman aktiivisuuden ja vastuun korostuminen. Konkreeteista järjestelyistä iloa tuottavat mm. kurssimuotoisuus, kaksoistuntijärjestelmä, erillisten arvosanojen suorittamismahdollisuus, vertailukelpoisuus päivälukioon, säännöllisyys ja järjestelmällisyys, kahvitauot, lasten hoitopaikka ja opiskelun edullisuus. Ahdistavia tai muuten ikäviä piirteitä iltalukiassa ovat vastaa-
 • jien mukaan etenkin koeviikot ja kokeet sekä "koulumaisuus". Muilta osin vastaukset hajosivat melko paljon: huomiota saivat mm. isot luokat, lukujärjestyksen tulkinta, byrokrattisuus ja joustamattomuus (mm. poissaolot, kurssitahti) sekä erilaiset "pakot" (mm. ilmoittautuminen kursseille, oppilaanohjaus, tentit). Organisaation hyviä puolia toivat eniten esille etenkin 1950-, 1960- ja 1970-luvulla syntyneet. 1940-luvulla

syntyneiden negatiivisille kommenteille on vaikea löytää yhteistä nimittäjää. Sen sijaan 1930-luvulla syntyneillä se on koulumaisuus — etenkin muodollisuus ja se, ettei heitä oteta tarpeeksi huomioon.

Opetus on myös asia joka koetaan sekä positiivisesti että negatiivisesti. Opetuksen hyviä piirteitä ovat mm. tehokkuus, taso, opettajien opetustaito ja asian osaaminen, kannustus, palaute, ja tavoitteellisuus. Opetuksen huonoja piirteitä koskevat havainnot jakaantuvat laajemmin, esille tulivat mm. oppilaiden aikuisuuden huomiotta jättäminen, kaavamaiset ja pitkäväteiset tunnit, ylioppilaskirjoituksiin tähtäävä opetus, rivittäin tapahtuva kyseleminen ja pakkovastaaminen, opettajien asenteet, puhutun kielen opetuksen puute. Eri ikäryhmien suhtautumisessa ei ole juurikaan eroja.

Kiire on keskeisin ahdistuksen aihe iltalukio-opiskelussa. Se nousi niin selvästi esille vastauksissa, että se on tässä haluttu esittää irrallaan koulun organisaatiosta, johon se keskeisesti liittyy. Kiireellä tarkoitetaan tässä sekä kiirettä iltalukiassa että opiskelun aiheuttamaa kiirettä koulun ulkopuolella. Iltalukiassa suoritetaan samat oppimäärät kuin päivälukiassa vähäisemmän kurssi- ja tuntimäärän. Tästä aiheutuu opetukseen alituinen kiire. Usein tunneilla ei ole tarpeeksi aikaa asioiden omaksumiseen, epäselvien asioiden selvittämiseen, keskusteluun ja palautteeseen. Iltalukio-opiskelijoilla opiskelu ja läksyjen teko tapahtuu usein vielä normaalin päivätyön lisäksi. Tämä selittää pitkälti sitä, että vastaajat kokevat opiskeluaikataulun kiireisenä, että kotona joutuu tekemään paljon töitä, ettei ehdi tekemään läksyjä, ei ehdi hoitaa ihmissuhteita ja on puutetta vapaa-ajasta. Tekemättömät työt aiheuttavat huonoa omaatuntoa sekä kiireen koeviikolla. Kierre on valmis, jos läksyjen tekemättömyys sotkee opettajan opetussuunnitelmat aiheuttaen lisää kiirettä opetukseen. Kurssien suorittaminen hitaammassa tahdissa puolestaan saattaa antaa tunteen oppimiskyvyttömyydestä ja lisäksi menettää ne tärkeät opiskelutoverit. Eri ikäryhmät kokevat kiireen suunnilleen yhtä voimakkaana.

Opiskelun rankkuudessa on kyse osaltaan kiireestä, mutta myös opiskelusta työnteon lisäksi ja opiskelun työläydestä yleisemmin.

Kohta **muu** kuvion positiivisella laidalla tarkoittaa mielihyvää mm. oppimateriaaleista ja koulutiedosta, jatko-opintomahdollisuuksista ja yleisestä viihtyvyydestä. Ahdistavaa on vastaavasti mm. koulutieto, oppilaiden eriarvoisuus, esiintyminen/esitelmien pito ja se, ettei tunne tarpeeksi toisia.

Arvosanat iltalukiolle

Teemaan liittyen pyydettiin vastaajia antamaan erikseen iltalukiolle yleisarvosana opiskelupaikkana, arvosana iltalukion opetuksen organisoinnille ja käytännöille sekä arvosana iltalukion ilmapiirille. Yleisarvosanojen keskiarvo iltalukiolle oli 8.6 ja iltalukion ilmapiirille 8.5. Ne olivat korkeimmat eri tema-alueille annetuista arvosanoista. Sen sijaan opetuksen organisointi ja käytännöt saivat "vain" 8.1, mikä on tema-alueiden heikoimpia. Tämäkin osoittaa selvästi, että iltalukio on hyvä opiskelupaikka, mutta että konkreettissa organisoinnissa on enemmän kehitettävää. Ikäluokkien välillä ei ollut tilastollisia eroja annetuissa arvosanoissa, mutta parhaita arvosanoja antoivat 1950- ja 1940-luvulla syntyneet ja huonoimpia 1960- ja 1970-luvulla syntyneet.

Yhteenvedo

Kaiken kaikkiaan vastaajat kokevat iltalukion organisaatioon erittäin **positiivisesti**. Tästä osoituksena on väittämien erittäin korkeat tyytyväisyysprosentit, jotka ovat myös huomattavasti suurempia kuin vertailututkimuksissa. Avoimissa vastauksissa positiivisuutta ilmentävät organisaatiomielihyvää kuvaavien havaintojen määrä ja niistä tiheä koulumyönteisyys. Avoimet vastaukset osoittavat ehkä selvemmin, että organisaatiomyönteisyys syntyy hyvästä ilmapiiristä ja oppimisesta. Ilmapiiriä luovat etenkin opiskelutoverit ja yhteenkuuluvuuden tunne, mutta myös opettajat.

Kaikesta myönteisyydestä huolimatta iltalukiolla on yksi keskeinen **ahdistuksen aihe**: kiire. Tämä liittyy keskeisesti Kivisen ym. luokkahuonekäytännöistä aikajärjestelyihin, jota kuvattiin analyysin lähtökohdissa. Ilmiö tuli jo alustavasti esille väittämässä voimakkaana tunteena kärsivällisyyden ja itsekurin vaatimuksesta, mutta vasta avoimet vastaukset paljastivat ahdistuksen todelliset syyt ja laajuuden. Ylioppilastutkinnoista käsin määritellyt tavoitteet vaikuttavat — paitsi kiireeseen — myös siihen negatiivisesti koettuun seikkaan, etteivät vastaajat koe voivansa vaikuttaa oppisisältöihin.

Ikäluokittain iltalukion organisaation kokemisessa on huomattavia eroja positiivisesta yleisilmeestä huolimatta. Tärkein huomio on, että 1950-luvulla syntyneet suhtautuvat lähes kaikkeen iltalukion organisaatioon muita ikäluokkia myönteisemmin. Sekä luokkahuonekäytäntöjen että kouluviihtyvyyden osalta selvin ero on ne negatiivisimmin kokeviin 1960- ja 1970-luvulla syntyneisiin nähden. Tilastollisesti merkittävimmät erot ovat luokkahuonekäytäntöjen kokemisessa. Avoimet vastaukset selkiyttivät etenkin 1930- ja 1940-luvulla syntyneiden kokemuksia. He kokivat hyväksi — paitsi koulun ilmapiirin — ennenkaikkea uuden oppimisen. Heille oppiminen näyttäisi myös merkitsevän usein huomiota siitä, että oppimiskyky on vielä tallella, että vanhanakin voi oppia. Etenkin 1930-luvulla syntyneille vastaajille iltalukio näyttää myös koulumaisena, muodollisena ja tavoitesuuntautuneena organisaationa, jossa heitä ei oteta tarpeeksi huomioon subjekteina. On kuitenkin otettava huomioon 1930-luvulla syntyneiden vähäinen määrä aineistossa.

Kulttuurista modernisoitumisen vaikutuksista esitetyt teesit saavat yleisesti ottaen vain vähän tukea havainnoista. Kuitenkin jälleen se, että 1960-1970-luvulla syntyneet yleisesti suhtautuvat iltalukion organisaatioon muita ikäluokkia negatiivisemmin, on havaintona kulttuurisen modernisoitumisen suuntainen. Ziehen käsitys siitä, että nuorimmat ikäluokat saavat mielihyvää muualta kuin **Ziehen tarkoittamista koulun rituaaleista** näyttäisi jossain määrin pitävän paikkansa 1960-luvulla syntyneiden osalta. Luokkahuoneen ja pulpetin sekä muiden luokkahuonekäytäntöjen kokeminen ahdistavana tukee käsitystä kulttuurisen modernisoitumisen vaikutuksista 1960- ja 1970-luvulla syntyneiden käsityksiin. He myös kokevat koulun jonkin verran **vieraammaksi ja etäisemmäksi** kuin muut ikäluokat.

Koulun **progressiointressi** näyttää näyttävästi ennenkaikkea avoimissa vastauksissa esiin tulleena oppimisena. Se tuottaa eniten mielihyvää 1930- ja 1940-luvulla syntyneille. Tätä voidaan tulkita kulttuurisen modernisoitumisen kannalta kahdella tavalla: ensinnäkin koulu on heille parempi oppimisympäristö kuin esim. 1960- ja 1970-luvulla syntyneille ja toiseksi he kokevat koulun oppilaille asettamat oppimistavoitteet vähemmän ahdistavana kuin muut ikäluokat. Sen ambivalenttina puolena oleva pelko

heijastuu puolestaan avoimissa vastauksissa jonkin verran esiin tuodun "oppimisen vaikeutena". Progressiointressiin liittyvä pedagogisen edistyksen ideaali näyttäytyy toisaalta kiireenä ja opiskelun rankkuutena. Vaikka kiire on kaikkien ikäryhmien kokemaa, voidaan ajatella, että sen kokevat ahdistavimpana 1960- ja 1970-luvuilla syntyneet, koska he ovat muita harvemmin töissä ts. heillä ei pitäisi olla niin kova kiire opiskelussa kuin muilla ikäryhmillä.

Regressiointressi puolestaan löytyy koulun mielihyvää tuottavasta ilmapiiristä. Mielihyvää saadaan juuri Ziehen kuvaamalla tavalla yhteenliittymisestä ja yhtenäisyyden tunteesta toisten oppilaiden ja osittain myös opettajien kanssa. Ilmapiirin tuottama mielihyvä merkitsee iltalukion oppilaille myös elämystä ahdistuksen poissaolosta. 1960- ja 1970-luvulla syntyneet näyttäisivät avointen vastausten perusteella kokevan koulun ilmapiirin hieman huonommaksi ja viihtyvän huonommin kuin muut ikäluokat. Väittämien perusteella taas ilmapiirin ja viihtyvyyden kokevat parhaimmaksi 1950-luvulla syntyneet.

Iltalukiossa näyttäisivät siis Ziehen hyvänä pitämän mukaan toteutuvan sekä regressiointressi että progressiointressi. Tämä voidaan nähdä yhtenä tyytyväisyyden luoja-
na iltalukiota kohtaan. Mielihyvää regressio- ja progressiointressistä näyttäisivät eniten saavan kolme vanhinta ikäluokkaa ja vähiten kaksi nuorinta ikäluokkaa. Tämän tulkinta nostaa esille peruskysymyksen siitä, tuottavatko muut oppimisympäristöt nuorille enemmän mielihyvää ja vastaavatko ne paremmin heidän subjektiivisiin tarpeisiinsa? Toisaalta on jälleen hyvä muistaa, että myös nuorimpien ikäluokkien suhtautuminen iltalukioon on erittäin myönteistä ja että erot ikäluokkien välillä eivät ole suuria.

5.4. Opetuksen myytit ja oppimisen kontekstit

Koulun organisaatiota koskevassa teemassa käsiteltiin jo luokkahuonekäytäntöjä sekä saatiin alustavia viitteitä myös opetuksen ja oppimisen kokemista. Tässä teemassa keskitytään lähinnä opetuksen ja oppimisen suhteeseen: miten vastaajat kokevat iltalukion opetuksen ja tuottaako opetus heistä oppimista. Lähtökohtana analyysissä on opetussuunnitelmakeskeisyyden ja opettajajohtoisuuden kritiikki. Tähän kritiikkiin myös Ziehe yhtyy. Opetussuunnitelmakeskeisyys johtaa hänen mukaansa didaktiseen illuusioon siitä, että oppimista todella tapahtuu. Toinen mielenkiinnon kohde on se, millaiseksi koulu oppimispaikkana koetaan suhteessa koulun ulkopuolisiin oppimisympäristöihin. Ziehehän esittää, että merkityksellinen oppiminen on siirtynyt koulun ulkopuolelle.

Analyysin lähtökohdat

Koulutyöskentelyn sanotaan rakentuneen pitkälti sille, että kaikki nuorten kannalta tarpeelliset tiedot ja taidot sisällytetään opetussuunnitelmiin ja opetetaan opettajajohtoisesti erikseen määriteltyjen oppiaineiden tunneilla (Aittola ym. 1991a, 13-14 ja 1995, 126-127; Ziehe 1991a, 188-199). Ropo (1992) kuvaakin opetussuunnitelmaa eräänlaisena "toiveiden tynnyrinä". Hänen mukaansa määrällinen runsaus yhdessä kouluoppimisen perinteisten menetelmien kanssa on johtanut opetuksen korostumiseen oppimisen kustannuksella sekä "pinnalliseen" oppimiseen. (Ropo 1992, 103.) Koska opetussuunnitelman väitetään vaikuttavan näin olennaisesti oppimiseen, on syytä tarkastella hieman sen lähtökohtia.

Opetussuunnitelma- ja opettajakeskeisen ajattelun laajentuminen liittyy teollisen yhteiskunnan ja koululaitoksen voimakkaaseen kehitykseen sotien jälkeen (ks. Miettinen 1990; Aittola ym. 1991a). Tuolloinen teollisen yhteiskunnan voimakas kehitys edellytti työvoiman uusintamista opetuksen avulla. Koulutyö organisoitiin palvelemaan teollista yhteiskuntaa. Tuolloin valinneiden tayloristisen liikkeenjohdon ja työn periaatteita sovellettiin myös koulutyön organisointiin. Koulusta tuli tehdasorganisaation kaltainen tuotantolaitos, jossa keskeisiä periaatteita olivat tehokkuusajattelu, mittaaminen ja rationaalisuus. Rationaalinen pedagoginen ajattelutapa ja nk. Bloomin taksonomian valinta opetussuunnitelman taustateoriaksi toivat behavioristis-tayloristisen ajattelutavan myös suomalaiseen kouluun. Koulutuksen laajeneminen, sen tehokkuus- ja rationaalisuusvaatimukset merkitsivät tiukkaa opetussuunnitelma-ajattelua yksityiskohtaisine koulun ja opettajien työtä velvoittavine tavoitteineen. Opetussuunnitelmat laadittiin kouluhallinnossa, joka myös kontrolloi niiden toteutumista. (Miettinen 1990, 58-63 ja 86-97; Aittola ym. 1991a, 10.)

Koulussa pitkään vallinneella opetussuunnitelma- ja opettajakeskeisyydellä sekä behavioristis-tayloristisella ajattelutavalla on muutamia perustavanlaatuisia seurauksia opetusta ja oppimista ajatellen.

- (1) **Koulutyö on opettajajohtoista.** Ulf Lundgren (1979) on Ruotsin peruskouluja ja lukioita tutkiessaan on päätenyt siihen, että opettaja dominoi 75% puheenvuoroista. Lundgrenin mukaan 85% luokkahuoneen kielelli-

sestä vuorovaikutuksesta noudattaa kysymys-vastausmallia. (Lundgren 1979, 176.) Vastaavasti suomalaisissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajakeskeisiä opetusmuotoja käytettiin peruskoulussa 72% ja oppilaseskeisiä 24% (Uusikylä 1985, 71).

(2) **Opetustyö on yhtenäistä ja "standardoitua".** Miettisen (1990, 97-109) mukaan opettajan työtä ohjaavat opetussuunnitelman oppitavoitteista johdetut oppimateriaalit, kokeet ja arvostelu sekä opettajien toiminnan tarkkailu. Vaikka tällä on keskeinen merkitys tasa-arvon ja oppilaiden oikeusturvan kannalta, se myös merkitsee sitä, etteivät aina edes opettajat pysty vaikuttamaan siihen, mitä ja miten koulussa opetetaan ja opitaan (esim. Aittola ym. 1991a, 13-14). Koulussa vallitsee tietynlainen normaalisuuden vaatimus, josta opettajankaan ei sovi poiketa.

(3) **Oppilaiden on vaikea kokea opetettavia asioita omakohtaisesti.** Aittola ym. (1991a) kuvaavat kuinka oppilaat — vielä vähemmän kuin opettajat — pystyvät vaikuttamaan siihen, mitä ja miten koulussa opitaan. Tällöin oppilaat eivät voi kokea opetettavia asioita omakohtaisesti merkityksellisiksi. (Aittola ym. 1991a, 13-14.) Esimerkiksi Antikaisen (1993, 55) tutkimuksessa yksikään merkittävä oppimiskokemus ei ole tapahtunut yksinomaan koulussa.

(4) **Epämielekäs ja pinnallinen oppiminen.** Kivisen ja Rinteen (1985a, 200) mukaan arvosanajärjestelmä synnyttää paineen, jonka alaisena oppija ajautuu mielekkäästi kehittävän toiminnan sijasta palkintoja tavoittelevaan kilpailuun muodollisista suorituksista ja opettajan hyväksynnästä. Useissa tutkimuksissa on todettu määrälliseen mittaamiseen perustuvan oppimisen monin tavoin tyypistävän oppilaiden ja opettajien luovuutta ja spontaanisuutta sekä johtavan asioiden pinnalliseen oppimiseen (esim. Mieltinen 1990, 104-107; ks. myös Ropo 1992, 103)

Toki opetussuunnitelmakeskeisyys ja behavioristis-tayloristinen ajattelutapa vaikuttavat monin muinkin tavoin koulutyöhön, esim. piilo-opetussuunnitelman kautta, mutta niitä ulottuvuuksia on tarkastelu muissa teemoissa.

Edellä esitetty opetussuunnitelma- ja oppimiskäsitys on melko pelkistetty ja osin varmasti kiistanalainenkin. Se kuitenkin keskeisesti liittyy myöhemmin esitettävään Ziehen käsitykseen opetussuunnitelmasta ja oppimisesta.

Tutkimusajankohtana ja sen jälkeen opetussuunnitelma- että oppimiskäsitys on ollut muuttumassa. Opetussuunnitelmissa on siirrytty kuntakohtaisiin opetussuunnitelmiin. Tämä on osa Välijärven (1993a ja b) kuvaamasta opetussuunnitelma-ajattelussa tapahtuvasta muutoksesta keskitettyä ohjausta suosivasta Lehrplan-traditiosta kohti curriculum-traditiota. Curriculum-ajattelussa opetuksen suunnittelu ja toteutus nähdään toisistaan erottamattomina. Tällöin se antaa myös kouluille, opettajille ja oppilaille enemmän liikkumatilaa (Välijärvi 1993a, 69-73 ja 1993b, 16-17.) Myös oppimiseen liittyvät käsitykset ovat muuttumassa. Oppimisessa näyttäisi yhä enemmän saavan jalansijaa psykologian piiristä esiin noussut konstruktivismi, joka asettaa oppijan itsensä elämänprosesseineen oppimisen keskiöön (esim. Rauste-von Wright 1992, 28-29). Tämä on tärkeää erityisesti aikuiskoulutuksessa, jossa oppijan elämäntilanteilla, rooleilla, kokemusreservillä ja itseohjautuvuudella on keskeinen merkitys (Vaherva 1981; Vaherva & Ekola 1986, 18-60).

Kulttuurinen modernisoituminen analyysin lähtökohtana

Ziehe pitkälti yhtyy opetussuunnitelma- ja opettajakeskeisyyden kritiikkiin. Ziehe (1991a) näkee oppimisen Habermasilaisittain systeemi- ja elämismaailman kohtaamisena. Hän puhuu koulun **organisatoristen tekijöiden ja subjektin sisäisen ajatusmaailman välisestä ristiriidasta**. Toisaalla on koulun byrokraattinen organisaatio käsityksineen, että kaikki tiedot ja taidot on sisällytettävä opetussuunnitelmaan ja opetettava opettajajohtoisesti. Toisaalla ovat oppilaat subjektinsisäisine ristiriitoinen, joita kulttuurinen modernisoituminen on aiheuttanut ja joiden huomaaminen olisi tärkeä oppimisen edellytys (Ziehe 1991a, 188-199; myös Aittola ym. 1995, 126-127.) Tällöin oppilaiden kannalta merkityksellinen oppiminen siirtyy tapahtuvaksi muissa oppimisympäristöissä kuin koulussa.

Opetussuunnitelma- ja opettajakeskeisyyteen liittyy Ziehen (1991a) mukaan "**didaktinen illuusio**" — myytti, että oppisisällöt saavuttavat oppilaan ilman ennakkosedellytyksiä. Illuusion mukaan oppimistilanne syntyy automaattisesti, kun oppilaat ovat kokoontuneet vastaanottamaan informaatiota, jota opettaja välittää. Kuitenkin oppilaat kokevat opetuksen vain "didaktiseksi syöteiksi". Illuusiota vielä syventää se, että oppilaat ovat "oppimistilanteessa" kääntyneinä opettajaan päin ja käyttävät vastaamisen tekniikoita, joiden avulla vietetään kokonaisia koulupäiviä tarvitsematta tietää, mitä oppisisältöjä on käsitelty. Kuitenkin monille oppilaille nämä ovat vain "sisäisen poissaolon tekniikoita". Ne kuitenkin synnyttävät opettajalle kuvan, että oppimista tapahtuu ja hän on hyvä opettaja. Samoin opettaja saattaa huomata, että hän saa vähäisemmällä paneutumisella opetukseen aikaan saman oppimistuloksen. Näin sekä opettaja että oppilaat minimoivat "oppimistilanteissa" mukanaolonsa. On huomattava, että tämä niinkuin Ziehen muutkin teesit koskevat hänen mukaansa yhtä hyvin oppivelvollisuuskoulua kuin aikuiskoulutustakin. (Ziehe 1991a, 188-199.)

Ziehe (1991a) korostaa, että didaktisessa illuusiossa ei ole kyse opettajien rajoittuneisuudesta, vaan välttämättömästä keinosta selviytyä jokapäiväisestä kasvatustyöstä. Oppimäärätavoitteet tai kuten Ziehe mainitsee "opetussuunnitelman rationaalisuus" on johtanut siihen, että opettajan täytyy "oppimistilanteessa" tietien tahtoen olla huomaamatta vuorovaikutuksellisten tapahtumien runsautta sekä oppimisen, miellelyhtymien, fantasioiden ja tulkintojen subjektiivisen puolen monimutkaisuutta. Niinpä hän rajoittaa huomionsa behavioristisesti vain siihen, miten oppilas käyttäytyy (katse opettajaan päin, viittaaminen) sekä vastauksiin, jotka annetaan suullisesti tai kirjoitetaan paperille. (Ziehe 1991a, 134-135, 150, 191; myös Aronowitz & Giroux 1991, 97-103.)

Ziehen (1991a) mukaan **oppisisällöt** joutuvat edellä mainitusta johtuen epämääräiseen sumuun. Muistoihin jää vain opetuksen ilmenemismuodot, rituaalit, ristiriidat, opettajan kummallisuudet ja omat tunnelmat, kuten pelot ja näköalattomuus. (Ziehe 1991a, 193-194.)

Ziehen (1991a) mukaan koulun tulisi huomata se, että **oppiminen** ei ole kiinni oppisisällön logiikasta, vaan asiayhteydestä — yleisestä kulttuurisesta ja sekä omaelämäkerrallisesta ja tilannekohtaisesta kontekstista. Kyse ei ole vain kognitiivisesta prosessista, jossa uusi tieto liitetään olemassa olevaan kokemusmaailmaan, vaan pikemminkin syvällisistä affektiivisistä tunnetiloista. Näissä tunnetiloissa on

myös annettava tasapuolisesti tilaa sekä regressiivisille että progressiivisille intresseille, kuten organisaatio-luvussa kuvattiin. Ziehe käyttää tässä yhteydessä "epätavanomaisen" oppimisen käsitettä. (Ziehe 1991a, 196-199 ja 221-244.) Ziehe siis selvästi asettuu konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja oppimisen situationaalisuuden kannalle (oppimisen situationaalisuudesta ks. esim. Ropo 1992, 107-108). Kuitenkin hän korostaa erityisesti affektiivisen puolen merkitystä oppimisessa. Kouluoppimisen ja affektiivisen alueen yhteyksiä on Suomessa tarkastellut ainakin Saari (1983 ja 1984).

Edellä esityistä lähtökohdista on muodostettu neljä analyysikohdetta:

- a) **Opetussuunnitelma- ja opettajakeskeisyys**, jolloin kysymys on siitä, kokevatko vastaajat opetuksen organisaatio- vai omakohtaisesti?
- b) **Oppivatko eri ikäluokat mielestään paremmin koulussa vai sen ulkopuolella?**
- c) **Opiskelijoiden motivoituminen oppitunnilla**, jolloin erityisesti tarkastellaan Ziehen "sisäisen poissaolon tekniikoita".
- d) **Millaista opetuksen tulisi olla**, jotta oppimista vastaajien mielestä tapahtuisi?

Kolmeen ensimmäiseen kysymykseen saadaan valaistusta lähinnä väittämien kautta. Viimeiseen kysymykseen lähinnä avointen vastausten perusteella.

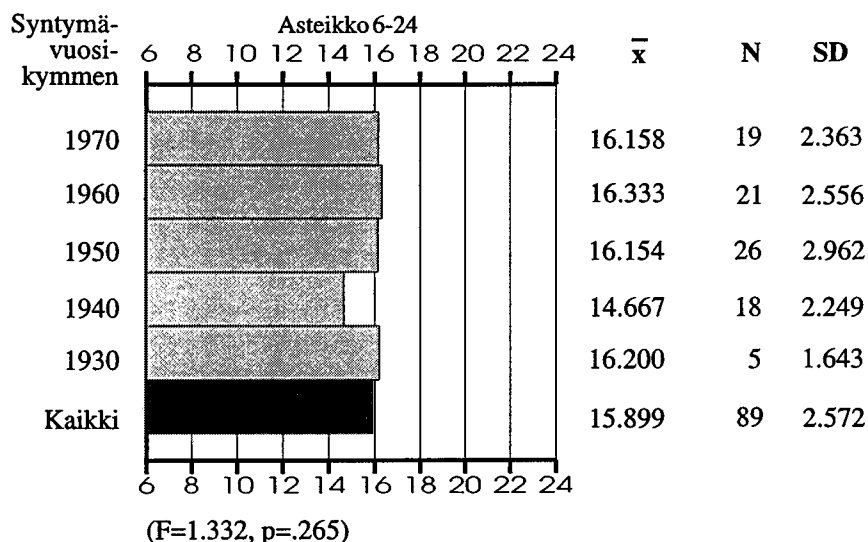
Analyysit

1. Opetussuunnitelma- ja opettajakeskeisyys (didaktinen illuusio) vs. oppilaskeskeisyys

Opetussuunnitelmakeskeisyydestä saatiin viitteitä jo luvun 5.3 avointen vastausten analyysissä, kun huomattiin kuinka oppitavoitteista nouseva kiire keskeisellä tavalla sävyttää iltalukiotyöskentelyä. Lisäksi luvussa 5.1 jo todettiin, että 65 % vastaajista kokee ylioppilastutkinnon määrittävän liikaa opetettavia asioita (H3d). Tässä teemassa opetussuunnitelma- ja opettajakeskeisyyttä selvitettiin lisäksi kuuden muun väittämän pohjalta.

Vastaajista 39 % kokee, että opetettavia asioita on liikaa (H3c). Opetus perustuu liikaa oppikirjoihin (G3b), kokee 47 % vastaajista. Opettajajohtoista opetusta pitää hyvänä tapana oppia (C3e) valtaosa, 63 % vastaajista. Kuitenkin vastaajista 69 % on sitä mieltä, että opetuksen tulee lähteä oppilaiden kokemusmaailmasta (C3b). 54 % vastaajista kokee, että iltalukion opetus ei ole oppilaskeskeistä (G3e). Organisaatioluvussa jo todettiin, että 45 % vastaajista koki, etteivät he pysty vaikuttamaan oppisisältöjen ja opettavien asioiden valintaan. Tutkijoiden käsitys siitä, että opetussuunnitelmakeskeisyys aiheuttaa pinnallista oppimista saa jonkin verran tukea, sillä 27 % vastaajista koki oppimisen iltalukiassa pinnalliseksi ja ulkokohtaiseksi (G3c).

Opetussuunnitelma-/opettajakeskeisyyttä sekä oppilaskeskeisyyttä kuvaavista kuudesta muuttujasta muodostettiin summamuuttuja (kuvio 24)



Kuvio 24. Vastaajien suhtautuminen opetussuunnitelma-/opettajakeskeisyyteen (Summamuuttuja G3b, C3e, C3a, G3a, H3c, H3d; mitä suurempi luku sitä kriittisemmin opetussuunnitelmakeskeisyyteen suhtaudutaan ja sitä vähemmän oppilaskeskeiseksi opetus koetaan)

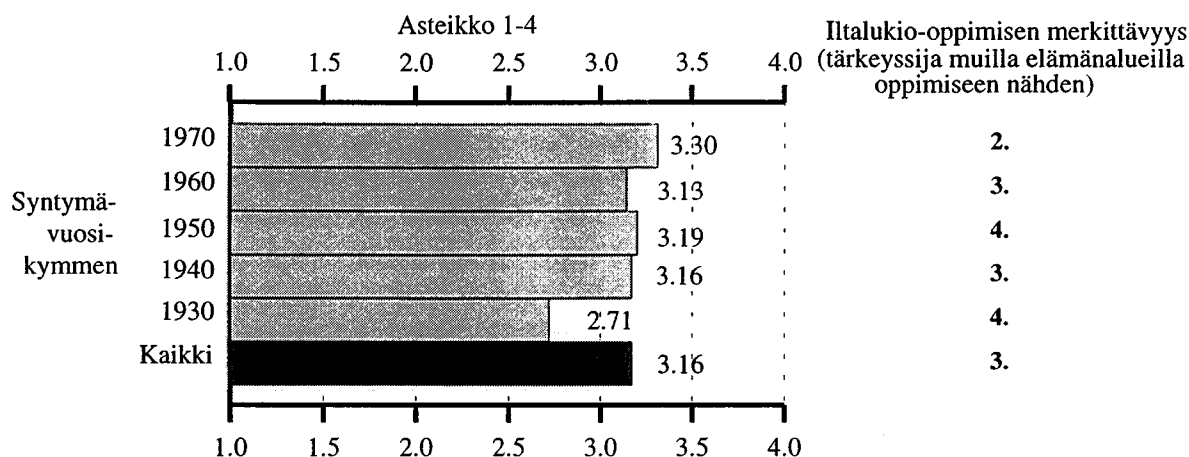
Kuvion 24 keskiarvot osoittavat, että 1940-luvulla syntyneet eivät koe opetussuunnitelma-/opettajakeskeisyyden ja oppilaskeskeisyyden suhdetta aivan niin ongelmallisena kuin muut ikäryhmät. Tilastollisesti merkitseviä erot eivät F-testillä mitattuna kuitenkaan ole.

Opetussuunnitelma-/opettajakeskeisyyttä ja oppilaskeskeisyyttä tarkasteltiin erikseen kumpaakin koskevan summamuuttujan valossa. Tällöin osoittautui, että pieni ero keskiarvoissa 1940-luvulla syntyneiden ja muiden ikäryhmien välillä syntyy muista ikäryhmiä kriittisemmästä suhtautumisesta opetussuunnitelmakeskeisyyteen ja muista ikäryhmiä vähäisemmästä tarpeesta oppilaskeskeisyyteen. Oppilaskeskeisyyden osalta osoittautui, että erityisesti 1930-luvulla syntyneet kokevat oppilaskeskeisyyden puutteen ongelmallisena. Ero muihin ikäryhmiin nähden on, 1970-luvulla syntyneitä lukuunottamatta, tilastollisesti melkein merkitsevä (*).

(2) Iltalukio-oppiminen vs. koulun ulkopuolella oppiminen

Tämä näkökulma liittyy Ziehen teeseihin siitä, että merkityksellinen oppiminen on siirtynyt koulun ulkopuolelle. Tätä varten pyydettiin vastaajia arvioimaan iltalukiota ja muilla elämänalueilla oppimisen ja henkisen kehityksen kannalta (B3). Muilla elämänalueilla tarkoitetaan työtä, harrastuksia, televisiota, lehtiä, perhettä, ystäviä ja kulutusta (ks. kuvio 4 ja luku 2.4). Kuviossa 25 on esitetty iltalukio-oppimisen saamat keskiarvot ikäluokittain sekä keskiarvojen perusteella muodostettu tärkeysjärjestys.

Kuvion 25 keskiarvot osoittavat, että iltalukio koetaan hyväksi oppimispaikaksi kaikissa ikäryhmissä. Tärkeysjärjestyksessä se on eri elämänalueista kaiken kaikkiaan kolmannella sijalla. Iltalukion edelle oppimisen alueina menenevät oma perhe ja työ.



Kuvio 25. Vastaajien käsitykset iltalukion merkittävyydestä oppimisen kannalta (asteikko 1-4: 1=ei merkittävä - 4=erittäin merkittävä)

Ikäluokittain on selviä arvostuseroja eri oppimisympäristöjen suhteen. Korkeimmalle iltalukio-oppimisen arvostavat 1970-luvulla syntyneet. Heillä se on arvostuksissa toisena ystävien jälkeen. 1960-luvulla syntyneillä iltalukio-oppiminen on kolmannella sijalla, tärkeintä heille on työssä ja toiseksi tärkeintä omassa perheessä tapahtuva oppiminen. 1950-luvulla syntyneillä iltalukio on neljännellä sijalla — edelle menevät perhe, työ ja ystävät. 1940-luvulla syntyneillä iltalukio on oppimisympäristönä kolmannella sijalla, edelle menevät perhe ja työ. 1930-luvulla syntyneet puolestaan arvostavat iltalukion oppimisen kannalta neljänneksi tärkeimmäksi toiminta-alueeksi perheen, ystävien ja harrastusten jälkeen.

Kulttuurisen modernisoitumisen kannalta näyttäisi siltä, että oppiminen on todellakin siirtymässä muihin oppimisympäristöihin. Omassa perheessä, työssä ja joskus myös ystävien ja harrastuksien kautta tapahtuva oppiminen koetaan mielekkäämmäksi kuin iltalukio-oppiminen. Kuitenkin juuri siinä, että vertailu suoritetaan iltalukioon nähden saattaa piillä yksi selitys tuloksille: iltalukio on huomattavalle osaa opiskelijoista "vain" harrastus. Tilanne voisi olla toinen, jos muita elämänpirejä verrattaisiin oppivelvollisuuskouluun tai ammatilliseen koulutukseen. Tästä on yhtenä osoituksena se, että 1970-luvulla syntyneet, joilla iltalukio-opiskelulla on elämänuraa ajatellen muita ikäryhmiä suurempi merkitys, arvostavat myös iltalukio-oppimisen korkeammalle kuin muut ikäryhmät.

Edellinen ei kuitenkaan poista kulttuurisen modernisoitumisen selitystä. Televisio, ystävät ja kulutus muodostavat kulttuurisen modernisoitumisen kannalta kahdelle nuorimmalle ikäluokalle selvästi merkittävemmän oppimisympäristön kuin muille ikäryhmille. Edellä kävi jo ilmi, että ystävät ovat 1970-luvulla syntyneille tärkein oppimisympäristö. Myös asteikon keskiarvojen perusteella ystävät ovat 1970-luvulla syntyneille tärkeämpiä kuin muille ikäryhmille. Tilastollisesti merkitsevä (**) ero on 1940-luvulla syntyneisiin nähden ja melkein merkitsevä (*) myös 1960-luvulla syntyneisiin nähden. Oppiminen television kautta on ja 1960- ja 1970-luvuilla syntyneille tärkeämpää kuin muille ikäryhmille. Tilastollisesti merkitsevä (**) ero on 1970-luvulla ja 1940-luvulla syntyneiden välillä sekä melkein merkitsevä (*) 1960-luvulla ja 1940-luvulla syntyneiden välillä. Myös kulutus on oppimisympäristönä tärkeämpi

1960- ja 1970-luvuilla syntyneille kuin muille ikäryhmille. Tilastollisesti merkitsevä (**) ero on 1970- ja 1960-luvulla syntyneillä 1930-luvulla syntyneisiin nähden ja melkein merkitsevä (*) 1970-luvulla syntyneillä 1940-1950-luvuilla syntyneisiin nähden.

Iltalukio-opetuksen kokemista selvitettiin myös kahden väittämän avulla. Hieman yli puolet (53 %) pitää opetusta iltalukiossa havainnollisena ja elämänläheisenä (G3a) (Kosonen 30 %). Iltalukion tiukan opiskelutahdin vuoksi vain muutama henkilö pitää iltalukiota liian hitaana paikkana oppia uusia asioita (G3d). Väittämiin suhtautumisessa ei ole eroja ikäluokkien välillä.

(3) Motivoituminen oppitunneilla

Vastaajista 80 % on melko tai erittäin usein motivoituneita oppitunneilla (G4a). Loputkin 20 % ovat joskus motivoituneita. Oppitunneilla kokee olonsa vähintään melko vapautuneeksi (G4c) 76 % vastanneista (Kososen vertailututkimuksessa samoin). Käsitystä oppilaiden motivoituneisuudesta tukee se, että heidän ajatuksensa tunneilla vain harvoin harhailevat muissa asioissa (G4h) tai koulutyö ei muuten huvita heitä (G4j). Kun Kososen tutkimuksen mukaan päivälukiolaisten ajatukset harhailivat josakin muualla melko usein 50 %:lla vastaajista, oli iltalukion oppilaiden kohdalla vastaava prosentti vain 5.

Ziehen "sisäisen poissaolon" tekniikoita käytettiin vain harvoin: näön vuoksi viittaa melko usein (G4d) vain 5 % ja joskus 32 % vastaajista, opetukseen osallistuu vain aikaa tappaakseen (G4e) joskus 3 % — muut harvoin tai ei koskaan, tunnin kulkuun ottaa osaa opettajan työtä helpottaakseen (G4f) vähintään melko usein 20 % ja joskus 25 % vastaajista. Sisäisen poissaolon tekniikoiden arvelee menevän täydestä opettajaan (G4b) ainakin joskus 32 % vastaajista, muut vain harvoin tai ollenkaan.

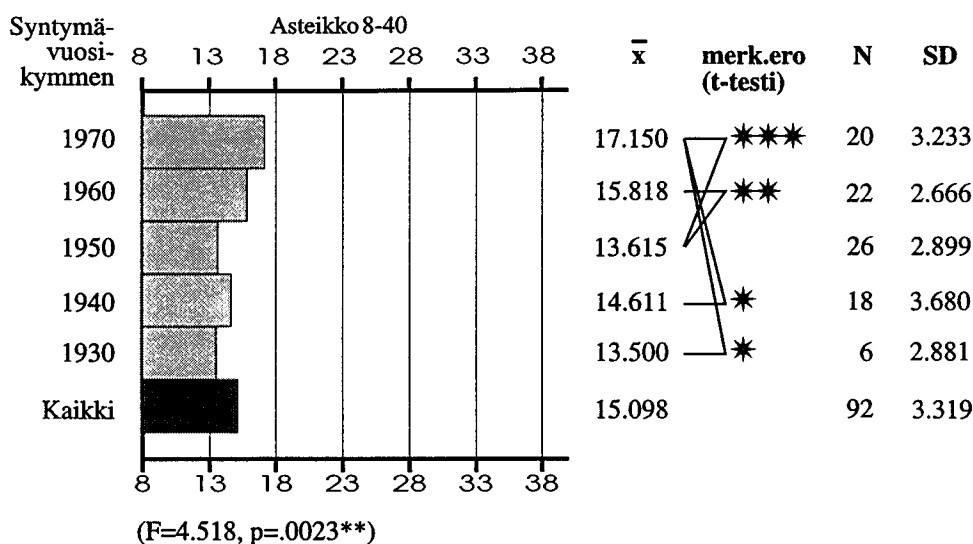
Oppitunneilla haluaa olla vain rauhassa (G4i) 4 % vastaajista melko usein ja 20 % joskus — muut vain harvoin tai ei ollenkaan. Koulusuorituksissa pelkää epäonnistuvansa (G4g) vähintään melko usein 15 % oppilaista (Kososella suunnilleen samoin), joskus 35 % loput eivät ollenkaan tai erittäin harvoin.

Motivoitumisesta oppitunneilla muodostettiin summamuuttuja, josta testattiin erot ikäluokittain t-testillä (kuvio 26).

Kuvio 26 osoittaa selvästi, että iltalukion opiskelijat ovat hyvin motivoituneita. Kuitenkin eri ikäluokkien välillä on selviä eroja motivoituneisuudessa. Vähiten motivoituneita ovat 1960- ja 1970-luvuilla syntyneet. Tilastolliset erot näkyvät kuviossa.

Erot summamuuttujassa 1960-1970-luvuilla syntyneiden ja muiden ikäluokkien välillä syntyi melko tasaisesti yksittäisestä muuttujasta toiseen. Suurin ero eri ikäluokkien välillä on siinä, että 1950-luvulla syntyneet tuntevat itsensä erityisen vapautuneiksi tunneilla. Ero 1950-luvulla syntyneillä on tilastollisesti merkitsevä (**) 1970-luvulla syntyneisiin nähden ja melkein merkitsevä (*) 1960-luvulla ja 1940-luvulla syntyneisiin nähden.

Summamuuttujasta jätettiin pois kysymykset G4f ja G4h, jotka eivät liity niin suoraan motivoitumiseen kuin muut muuttujat. Näistä kahdessa muuttujassa oli myös selviä eroja ikäluokittain: empaattisuutta opettajaa kohtaan ottamalla osaa tunnin kulkuun



Kuvio 26. Vastaajien motivoituminen oppitunneilla (Summamuuuttuja G4a, G4b, G4c, G4d, G4e, G4h, G4i, G4j; mitä pienempi luku sitä suurempi motivoituneisuus)

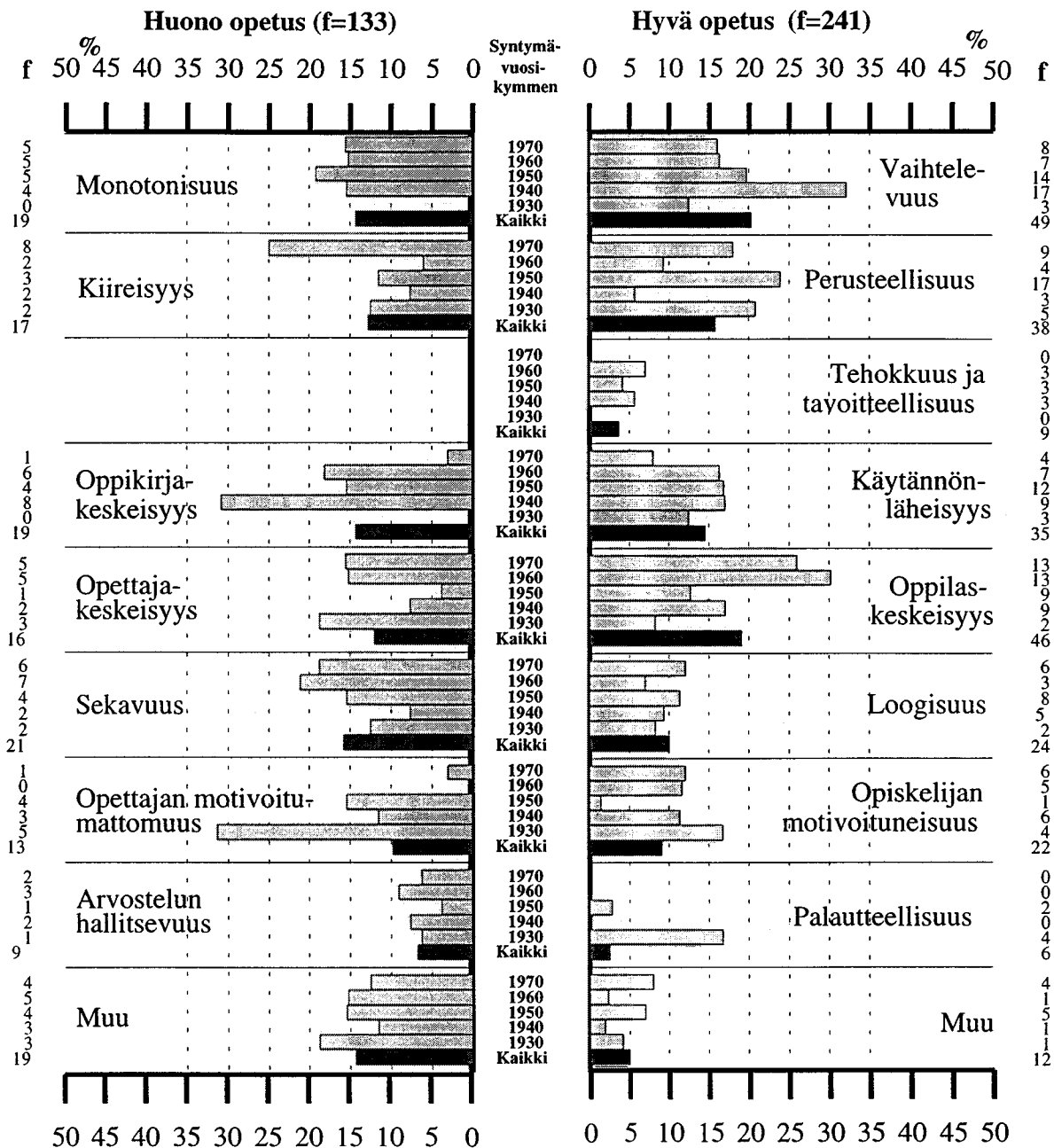
(G4f) tunsivat erityisesti 1930- ja 1940-luvuilla syntyneet. Koulusuoriutumisessa pelkäsivät epäonnistuvansa (G4h) erityisesti 1970-luvulla syntyneet. Epäonnistumisen pelko näyttäisi liittyvän pikemminkin pelkoon kokeissa onnistumisessa kuin oppituntitilanteissa epäonnistumiseen. Ero on tilastollisesti merkitsevä (**) 1970-luvulla syntyneillä 1940-, 1950- ja 1960-luvuilla syntyneisiin nähden.

4) Millaista opetuksen tulisi olla (avoimet vastaukset)

Millaista on oppimisen kannalta hyvä ja huono opetus? Vastausta tähän haettiin avoimilla kysymyksillä (G1 ja G2). Opiskelijoiden vastauksista luokitetut havainnot on koottu kuvioon 27. Siinä hyvän ja huonon opetuksen piirteet on esitetty käsitteellisten vastinparien kautta, jotka konstruointiin vastausten perusteella. On huomattava, että vastinparit eivät välttämättä ole vastakohtia, mutta ne liittyvät sisällöllisesti kiinteästi toisiinsa. Kuviota voidaan tämän vuoksi lukea myös siten, että esimerkiksi motivoitumattoman opettajan vastakohta on motivoitunut opettaja — ja päinvastoin.

Vastauksista luokitettiin yhteensä 374 havaintoa, joista 241 koski hyvää opetusta ja 133 huonoa opetusta. Negatiivisia huomioita opetuksesta tekivät suhteellisesti eniten 1930- 1960- ja 1970-luvuilla syntyneet, kun taas 1940- ja 1950-luvulla syntyneet olivat positiivisimpia.

Eniten vastaajien huomio kiinnittyi opetuksen **monotonisuus** — **vaihtelevuus**-ulottuvuuteen. Vaihtelevuudella tarkoitetaan opetusmenetelmien ja oppituntien kulun variointia, mutta ennenkaikkea hyvää asian esittämistä. Esittämisen tulisi olla "selkeää", "rentoa", "elävää", "värikästä" ja "huumoritoista". Opetusmenetelmien tulisi vaihdella: mm. "ryhmä- ja paritöitä", "erilaisia tehtävätyyppejä", "visuaalisten apuvälineiden käyttöä" pidettiin hyvinä tapoina vaihdella opetusta. Oppituntien tulisi kaikenkaikkiaan olla "mielenkiintoisesti rakennettuja" ja "moni-ilmeisiä". Monotonisuutta ovat "kaavamaiset oppitunnit" ja etenkin opettajan "monotoniset yksinpuhelut". Opetuksen vaihtelevuutta korostivat etenkin 1940-luvulla syntyneet. Edellä esitettyjä lähtökohtia ajatel-



Kuvio 27. Vastaajien käsitykset oppimisen kannalta hyvän ja huonon opetuksen piirteistä (prosentit laskettu erikseen kunkin ikäluokan hyvää ja huonoa opetusta koskevista havainnoista)

len viesti on selvä: väritön luennointi ei ole hyvä tapa opettaa; opettajakeskeisyys ei sinänsä välttämättä ole pahasta, jos opettaja panee entistä enemmän persoonansa liioon.

Kiireellisyys — perusteellisuus-piirreparissa on kyse iltalukion tiukoista oppitavoitteista ja sen vastapainona toive siitä, että asiat voitaisiin opettaa ja oppia perusteellisesti ja kiireettömästi. Perusteellisuus merkitsee mm. sitä, että asioita ehditään kerrata, ylioppia, niistä ehditään keskustella. Kiireellisyys koettiin "ylimalkaisuutena", "liian nopeana tahtina", "hätäisyytenä", "liikana tiedon tuputtamisena", "hyppimisenä asiasta toiseen", jne. Asiaa kuvaa hyvin erään opiskelijan kuvaus: "opettaja teettää tehtäviä ja ratkaisee ne itse niin, ettei itse kerkeä edes miettimään ratkaisuja". Kiireellisuuden ambivalent-

tina puolena on oppimisen **tehokkuus ja tavoitteellisuus**. Se kuitenkin tuli esille huomattavasti harvemmin. Kiireellisyys—perusteellisuus-ulottuvuuteen kiinnittivät vähiten huomiota 1940- ja 1960-luvuilla syntyneet. Kiireisyydestä tuntuvat eniten kärsivän 1970-luvulla syntyneet.

Oppikirjakeskeisyys ja käytännönläheisyys kytkeytyivät vastauksissa toisiinsa. Vastaajat kokivat pitkälti, että oppikirjatieto ei liity käytäntöön, se ei ole sovellettua ja havainnollista. Kuitenkin opetus vastaajien mielestä pohjautuu liiaksi oppikirjaan. Huonoimmillaan opetus näyttäisi vastaajien käsityksen mukaan olevan silloin, kun opettaja lukee tai opettaa suoraan kirjasta ja tekee sen vielä monotonisesti. Oppikirjakeskeisyyttä siis on, että opetus pohjautuu *”liian tiukasti kirjatietoon”*. Käytännönläheisyyttä opetukseen saadaan käyttämällä *”esimerkkejä”, ”tehtäviä” ja ”harjoituksia kirjan ulkopuolelta”, ”käyttämällä oppikirjan ulkopuolisia materiaaleja”* ja yleensäkin *”kyttämällä opittava käytäntöön”*. Vähiten tähän ulottuvuuteen kiinnittivät huomiota 1970-luvulla syntyneet, jotka ovat tottuneet oppikirjamaisuuteen ja joilla on vähiten *”koke-musta käytännöstä”* (etenkin työelämä). Erityisen tärkeä ulottuvuus näyttäisi olevan 1940-luvulla syntyneille.

Opettajakeskeisyys ja oppilaskeskeisyys ovat tulleet esille osin jo edellisissä kohdissa. Tässä opettajakeskeisyydellä halutaan korostaa opettajan välinpitämättömyyttä oppilasta kohtaan sekä vastaavasti opiskelijoiden tarvetta, että heidät otettaisiin paremmin huomioon. Opettajakeskeisyys näkyy *”välinpitämättömyytenä”, ”luennoimisena” ja ”yksipuheluna”, ”oppilaiden aktiivisuuden tyrmäämisenä”, ”vuorovaikutuksen puutteena”,* jne. Oppilaskeskeisyyden tarve näkyy kahtena erityyppisenä asiana: ensinnäkin oppilaiden *”tason”, ”kykyjen”, ”tarpeiden”, ”mielipiteiden”,* jne. huomioimisena ja toisaalta oppilaan aktivoimisena: *”vuorovaikutteisuuksena”, ”virikkeinä ja ideoina”, innostamisena itsenäiseen opiskeluun”,* jne. Oppilaskeskeisyys on etenkin 1960- ja 70-luvulla syntyneiden toivomuslistalla. Opettajakeskeisyys näyttää heidän lisäksi kiusaavan myös 1930-luvulla syntyneitä.

Sekavuus — loogisuus -ulottuvuus kytkeytyy pitkälti iltalukio-opetuksen kiireeseen. Käytännössä pitkälti juuri kiire aiheuttaa *”pomppivan, hajanaisen opetuksen ilman selkeää linjaa”, ”epäjohdonmukaisuuden”, ”hyppivyyden”, ”epäloogisuuden”, ”asioiden räppimisen sieltä täältä”,* jne. Looginen opetus on *”selvästi rakentuva ja osiin jaotettu”, ”kokonaisvaltaista”, ”johdonmukaista”, ”yksinkertaisesta vaativampaan etenevää”,* jne. Havainnot jakautuivat melko tasaisesti ikäryhmittäin.

Motivoitumaton opettaja — motivoitunut oppilas -termeillä halutaan korostaa sitä keskeistä vastauksista esiin nousutta seikkaa, että opettaja paras keino motivoida oppilasta on olla itse motivoitunut. Oppilasta motivoi opetus, joka on *”mukaansatempaavaa”, ”innostunutta”, ”positiivista”, ”kiinnostunutta”,* jne. Suuren *”karhunpalveluksen”* opettaja tekee jos ei ole *”valmistellut tunteja”, ”kiinnostunut opettamastaan”, ”itseään hallitse asiaa”,* jne. Tällaisen opettajan opetus on *”valumista”, ”leipääntyntä”, ”pakkopullamaista” ja ”väsähtänyttä”*. Eniten tähän näyttäisivät kiinnittävän huomiota 1930-luvulla syntyneet.

Jonkin verran vastauksissa kiinnitettiin myös huomiota arvioinnin luonteeseen, jota kuvastaa tässä ulottuvuus **arvostelun hallitsevuus — palautteellisuus**. Arvostelun hallitsevuudella halutaan tuoda esiin *”virheiden ja epäonnistumisen pelkoon perustuvat opetus”, ”oppimisen kontrolli numeroin”, ”oppilaan aliarviointi”* sekä arvosanojen vuoksi

tapahtuva ”*pakkopänttääminen*”. Palauteellinen opetus puolestaan on kannustavaa ja oppilaan oppimista tukevaa. Ikäluokittaisia johtopäätöksiä ei havaintojen pienen määrän vuoksi voi tehdä.

Kohta muut sisältää lähinnä erityyppisiä kannanottoja sopivista oppisisällöistä ja opetusjärjestelyistä. Näistä ainoa selvästi esille nouseva kommenttiryhmä korosti sitä, että tulee opettaa perusasiat, oleellinen ydin perusteellisesti.

Arvosanat opetukselle ja oppimiselle

Teemaan liittyen pyydettiin antamaan kouluarvosana erikseen iltalukion opetukselle ja iltalukiassa oppimiselle. Opetukselle annettujen arvosanojen keskiarvo oli 8.4 ja oppimiselle 8.1. Eri osa-alueille annetuissa arvosanoissa opetukselle annettu keskiarvo sijoittuu keskivaiheille, mutta oppimiselle annettu arvosana on heikoin iltalukiolle annetuista arvosanoista yhdessä iltalukion organisoinnille ja käytännöille annetun arvosanan kanssa. Korkeimmat arvosanat opetukselle antoivat 1940- ja 1950-luvuilla syntyneet sekä oppimiselle 1930- ja 1940-luvuilla syntyneet. Tilastollisesti merkitseviä erot eivät kuitenkaan olleet.

Yhteenveto

Iltalukio koetaan **yleisesti ottaen** hyväksi oppimispaikaksi. Opiskelijat ovat myös hyvin motivoituneita. Kuitenkin suhtautuminen opetukseen ja oppimiseen iltalukiassa ei kaikilta osin ole yhtä ristiriidatonta kuin useissa muissa teemoissa on tullut todetuksi. Keskeisin särö ja käsitysten hajoaminen tapahtuu opetussuunnitelmakeskeisyyden ja oppilaskeskeisyyden kokemisessa. Sekä väittämät että avoimet vastaukset osoittavat teeman lähtökohdissa esitetyn opetussuunnitelmakritiikin aiheellisuuden. Opetussuunnitelmakeskeisyys aiheutuu iltalukion tiukoista oppimäärätavoitteista, joista jo aiemmin on mainittu. On todennäköistä, että opetussuunnitelmakeskeisyyteen suhtautuvat kriittisimmin yksittäisiä arvosanoja suorittavat opiskelijat. Oppitavoitteet eivät yksinkertaisesti anna tilaa perusteellisuudelle, käytännönläheisyydelle ja oppilaskeskeisyydelle. Opetuksesta tulee näin oppikirja- ja opettajakeskeistä, usein sekavaa hyppeilyä asiasta toiseen ja monotonista puurtamista.

Ikäluokista opetussuunnitelmakeskeisyys herättää vähiten kritiikkiä 1940-luvulla syntyneissä. Kuitenkin hekin pitävät oppikirjakeskeisyyttä huonona piirteenä opetuksessa. Iltalukion oppimispaikkana arvostavat korkeimmalle 1970-luvulla syntyneet. Heidän arvostuksensa syntyy pääasiassa jatko-opintomahdollisuuksien vuoksi. Motivoituneimpia oppitunneilla ovat 1930-, 1940- ja 1950-luvuilla syntyneet. Hyvää ja huonoa opetusta ajatellen 1930-luvulla syntyneet poikkeavat muista erityisesti siksi, että heille opettajasuhde on oppimisen kannalta tärkeä. - Opettaja on heille empaattinen motivoija ja kannustaja. 1960- ja 1970-luvuilla syntyneet kaipaavat avoimien vastausten valossa eniten oppilaskeskeistä opetusta.

Viitteitä **kulttuurisen modernisoitumisen** vaikutuksista voidaan nähdä monilta kohdilta. Systemimaailmaan liittyvä opetussuunnitelmakeskeisyys ja didaktinen iluusio voidaan nähdä etenkin oppikirjakeskeisyyden, opettajakeskeisyyden ja opetussuunnitelmalähtöisen kiireisyyden sekä opetuksen sekavuuden kautta. Juuri nämä opetussuunnitelmakeskeisyyteen liittyvät piirteet koettiin opetuksessa negatiiv-

visimmin. Opetuksen tulisi päinvastoin olla käytännönläheistä, oppilaskeskeistä, perusteellista ja kiireetöntä. Oppilaskeskeisyyden toivomus voidaan nähdä merkinä yksilöllistymisen toiveista. Opetussuunnitelmakeskeisyys, kiireisyys ja sekavuus voidaan Zieheä mukaillen nähdä kritiikkinä iltalukion voimakasta progressiointressiä kohtaan ja perusteellisuus-toive toiveena regressiointressistä. Tässä mielessä iltalukio ei näyttäisi tarjoavan niitä "epätavanomaisen oppimisen" mahdollisuuksia, mitä Ziehe kuvaa. Merkityksellinen, epätavanomaisia oppimisen elementtejä sisältävä, oppiminen näyttäisi teema-aineiston valossa jossain määrin siirtyneen koulun ulkopuolelle.

On kuitenkin huomattava, että 1960- ja 1970-luvulla syntyneiden "modernisoitumissukupolvien" käsitykset eivät kovin selvästi poikenneet muiden ikäluokkien käsityksistä. Lähinnä vain huonompi motivoituminen, oppilaskeskeisyyden toivomus ja television, ystävien ja kulutuksen merkitys oppimisympäristöinä erottivat 1960- ja 1970-luvulla syntyneet muista ikäryhmistä.

5.5. Opettajan asema ja arvostus

Opettaja on viimeaikaisissa tutkimuksissa nähty pitkälti individualistis-idealistsena toimijana, joka työskentelee irrallaan kouluun ja yhteiskuntaan liittyvistä reunaehdoista. Kuitenkin esimerkiksi opetussuunnitelmat, kouluorganisaatio ja -yhteisö sekä opettajajärjestöt määrittävät pitkälti opettajan työtä. Kulttuurisen modernisoitumisen valossa nämä kehystekijät eivät ole riittäviä opettajan työn analysointiin. Opettajan asemaa tulee tarkastella myös opiskelijoiden arvostusten muutosten kautta.

Analyysin lähtökohdat

Opettaja, opettajan työtä, opettajankoulutusta ja opettaja-oppilassuhdetta, jne. on **tutkittu paljon**. Viimeaikaisissa kotimaisissa tutkimuksista opettajalle asetetaan kasvavia vaatimuksia olla tutkija, oman työnsä ja ammattitaitonsa kehittäjä, yrittäjä, joustava, eettinen, kasvattaja, jne. Opettajaan kohdistuvat paineet johtavat myös tutkimuksiin opettajan stressistä, työtyytyväisyydestä ja motivaatiosta. Pitkälti tutkimukset näyttäisivät liittyvän opettajaan yksilönä, eräänlaisena individualistis-idealistsena toimijana, joka toimii irrallaan kouluun, yhteiskuntaan ja kulttuuriin liittyvistä reunaehdoista.

Opettajan työn kattavaksi analysoimiseksi tarvitaan opettajan yksilönä näkemisen rinnalle myös muita lähestymistapoja. Handal (1984, ks. Rinne 1985) erottelee kolme lähestymistapaa:

- 1) Systeminen tapa, jossa opettajan työtä koulussa nähdään ohjaavan ideologiset, rakenteelliset ja materiaaliset kehystekijät, jotka yhteiskunta asettaa koululle instituutiona. Tällöin opettajan työtä selitetään strukturalistis-materialistiselta perustalta.
- 2) Sosiologinen tapa, jossa opettajan työtä nähdään ohjaavan todelliset ongelmat, jotka esiintyvät koulussa ja sen ulkopuolella. Osaa näistä määrittävät em. kehukset, osaa toiminta tilanteissa. Opettajan työtä selitetään tässä tavassa interaktionistisesti.
- 3) Psykologinen tapa, jossa opettajan työtä nähdään ohjaavan yksittäisten opettajien omat intentiot, tiedot ja heidän tulkintansa ja ymmärryksensä opetussuunnitelmista. Opettajan työtä selitetään tässä mallissa individualistis-idealistsin perustein. (Rinne 1985, 58-61; ks. myös Rinne 1986a)

Systeminen ja sosiologinen lähestymistapa viittaavat siihen, että opettajan työtä ei voi arvioida yksinomaan irrallaan koulun institutionaalisista ja organisatorisista kehyksistä. Ne vaikuttavat olennaisesti siihen, millaiseksi opettajan työ todellisuudessa muodostuu (esim. Rinne 1985; 1986a). Esimerkiksi Broady (1986b, 15-16) kuvaa opettajan ammattisairaudeksi esiin nousevien ongelmien psykologisoinnin ja individualisoinnin sekä sokeuden nähdä omaa toimintaa rajaavia kehyksiä. Useat tutkijat ovat kuvanneet kuinka opettajat joutuvat koulun todellisuuden paineiden alla työntämään syrjään kasvatukselliset ja sisällölliset tavoitteet ja käyttämään erilaisia selviytymisstrategioita (Rinne 1985, 61-67). Kehystekijöiden vaikutuksesta opettajan on vaikea luoda toimivaa oppilas-suhdetta. Opettajan toiminta näyttäytyykin oppi-

laille usein käyttäytymisen kontrollina, rituaaleina, byrokraattisuutena ja virkamiesmäisyytenä, arviointi- ym. vallan käyttönä, jne. (esim. Rinne 1985 ja 1986a; Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985.)

Kulttuurisen modernisoitumisen tarjoama kehys

Ziehe laajentaa edellä esitettyjä kehystekijöitä yhteiskunnallisista **kulttuuriin kehystekijöihin**. Seuraavassa tarkastellaan lyhyesti sitä, miten kulttuurinen modernisoituminen on muuttanut opettajan työtä ja asemaa koulussa. Asioiden käsittelyjärjestys on sama kuin myöhemmin väittämien analyysissä.

Opettajan työ (analyysiteema 1) on Ziehen (1991a) mukaan tullut entistä rasittavammaksi ja kuluttavammaksi. Syy ei niinkään ole koulussa, opettajissa tai koulutyön yhteiskunnallisissa reunaehdoissa (vrt. esim. Rinne 1985, 58-61 ja 1986a; Stjernberg 1989), vaan kulttuurisen modernisoitumisen aiheuttamassa koulun sädekehän menetyksessä. Sädekehän menetys näkyy opiskelijoiden käsityksissä koulusta. Koulun sädekehän menetys kaatuu nimenomaan opettajan niskaan. Tämä tapahtuu mm. seuraavilla tavoilla (ks. tarkemmin luku 2.)

1) Opettajan on tultava toimeen ilman aiempia tukia:

- Ilman koulun sivistyskaanonia
- Ilman sukupolvisuhteen mukanaan tuomaa auktoriteettia
- Ilman opiskelijoiden itsekurin läheisyyttä heidän identiteettiään

2) Opettajan on tehtävä työtään koulussa, joka opiskelijoiden mielestä on entistä formaalisempi, persoonattomampi ja abstraktimpi.

3) Näistä johtuen opettajan on pystyttävä kuroma umpeen kuiluja:

- Koulun ja koulua ympäröivien oppimisympäristöjen välillä
- Koulun instituution ja opiskelijan välillä

Näitä seikkoja ei Ziehen mukaan ole koulu huomannut. Vastuu koulun ilmapiiristä onkin jäänyt opettajan henkilökohtaisen ponnistelun varaan ja siksi opettajan työstä on tullut entistä rasittavampi. (Ziehe 1991a, 161-171.)

Koulun sädekehän murenemisen myötä on myös **opettajan auktoriteettiasema** (2) heikentynyt. Menetys on osa koulun auktoriteetin murenemistä, mutta myös osa sukupolvisuhteiden merkityksen ja auktoriteettien yleisen kunnioittamisen katoamista. Ziehen (1991a) mukaan oppilaan suhde opettajaan ja koko koulun instituutioon perustui ennen sukupolvien väliseen suhteeseen. Opettaja oli auktoriteetti, joka vartioi porttia aikuisten maailmaan. (Ziehe 1991a, 165-166.) Sama ajatus sisältyy sosialisointiin edellä (ks. luku 2.4) esitettyyn määritelmään.

Ziehe (1991a) kiinnittää huomiota opettajan auktoriteetin vaikutukseen oppilaiden itsetuntoon. Hän erittelee kahdenlaista auktoriteettia, joita hän kuvaa arvioinnin (arvostelun) ja arvonannon kautta. Arviointiauktoriteetti perustuu pelkoon opettajaa ja hänen rangaistusvaltaansa kohtaan. Tämän vastakohtana on keskinäiseen arvontoon perustuva ns. "idealisoiva auktoriteetti". Se tarjoaa oppilaille mahdollisuuden samaistumiseen ja positiiviseen tunteensiirtoon opettajan kanssa. Idealisoiva auktoriteetti vaatii Ziehen mukaan henkilökohtaista opettaja—oppilas-suhdetta. Nykykou-

lussa opettajat eivät pysty hänen mukaansa luomaan henkilökohtaista oppilas-suhdetta, vaan koulu perustuu arviointiin ja arvosteluun (Ziehe 1991a, 178-187.) Arvioinnin hallitsevuuden ja opettaja—oppilas-suhteen luomisen vaikeuden osalta Ziehen ajatuksen käyvät pitkälti yksiin Rinteen, Kivisen ym. tässä ja muissa teemoissa esitettyjen ajatusten kanssa. Opiskelijoiden kokemuksia opettajan arviointiauktoriteetista käsitellään **opettaja ja koulusuoritukset (3)** -kohdassa. "Idealisoivan auktoriteetin" olemassaolon mahdollisuuksia selvitetään **opettaja—oppilas-suhdetta (4)** kuvaavassa kohdassa.

Arvonanto merkitsee myös sitä, että opettajan tulisi koulussa pystyä arvostamaan myös oppilaiden erilaisuutta. Kuitenkin koulussa opettajan piilotehtäväksi helposti muotoutuu myös ns. "normaalin" käyttäytymisen kontrolli, jolloin erilaiset oppilaat helposti syrjäytyvät (esim. Rinne 1986a, 27-30). Tämän vuoksi haluttiin opettaja—oppilas-suhteen erityiskysymyksenä selvittää, miten opiskelijat kokevat **opettajien hyväksyvän erilaiset ja kriittiset opiskelijat (5)**.

Analyytit

Opettajia koskevat **väittämät** liittyvät viiteen edellä kuvattuun alueeseen, jotka korostavat opettaja—oppilas-suhteen eri puolia. Yhteensä 20 väittämästä kahdeksaan on vertailutietoa. Edellisissä teemoissa on jo tuotu esille opettajaan liittyviä seikkoja, mm. opettajien positiivinen vaikutus iltalukion ilmapiiriin.

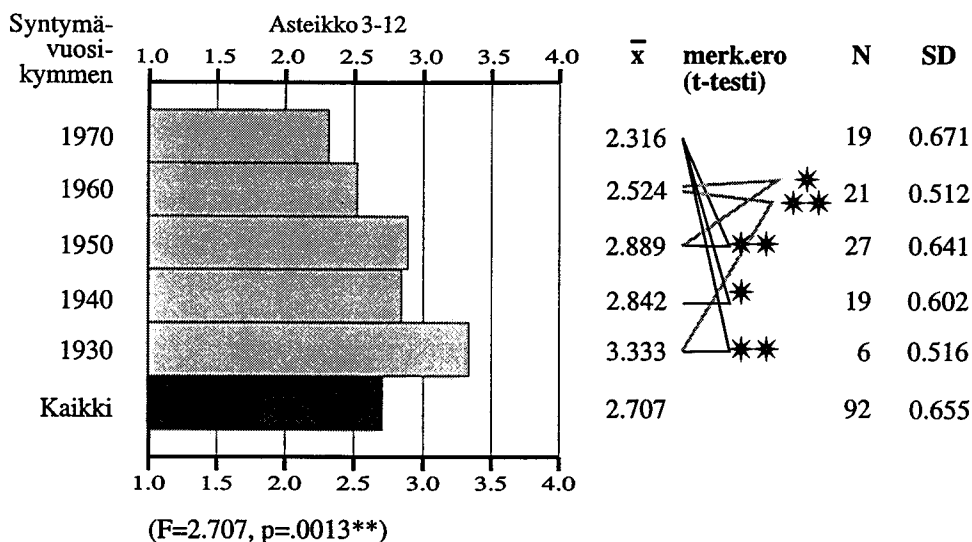
1) Opettajan työ

Aluksi haluttiin muutamalla kysymyksellä selvittää, millaiselta opettajan työ ja asema näyttää opiskelijoiden silmissä ja näkyvätkö kulttuurisen modernisoitumisen jäljet vastauksissa. Opettaja ei (ainakaan enää) tee työtään "sumuverhossa", sillä 81 % vastaajista uskoo tietävänsä millaista opettajan työ on (F4e). Vaikka Ziehen mukaan opettaja ei voi tunnilla arvata mikä opiskelijoiden todellisuuden taso kulloinkin toteutuu, on vain 8 % vastaajista sitä mieltä, että opettajilla on usein "pallo hukassa" tunneilla (F3c). Opettajien rasittuneisuus (F3g) näkyy vastaajista 24 %:n silmissä. Ikäluokkien välillä ei näiden muuttujien osalta ollut tilastollisia eroja. Summamuuuttujan muodostaminen ei kysymysten erilaisuuden huomioiden ole järkevää.

2) Opettajan auktoriteetti

Ovatko opettajat sitten menettäneet auktoriteettiasemansa kulttuurisen modernisoitumisen seurauksena, kuten Ziehe väittää? Vastaajista 64 % oli sitä mieltä, että opettajilla on melko tai erittäin paljon auktoriteettia (F5a). 36 %:n mielestä opettajilla on auktoriteettia jonkin verran tai vähemmän.

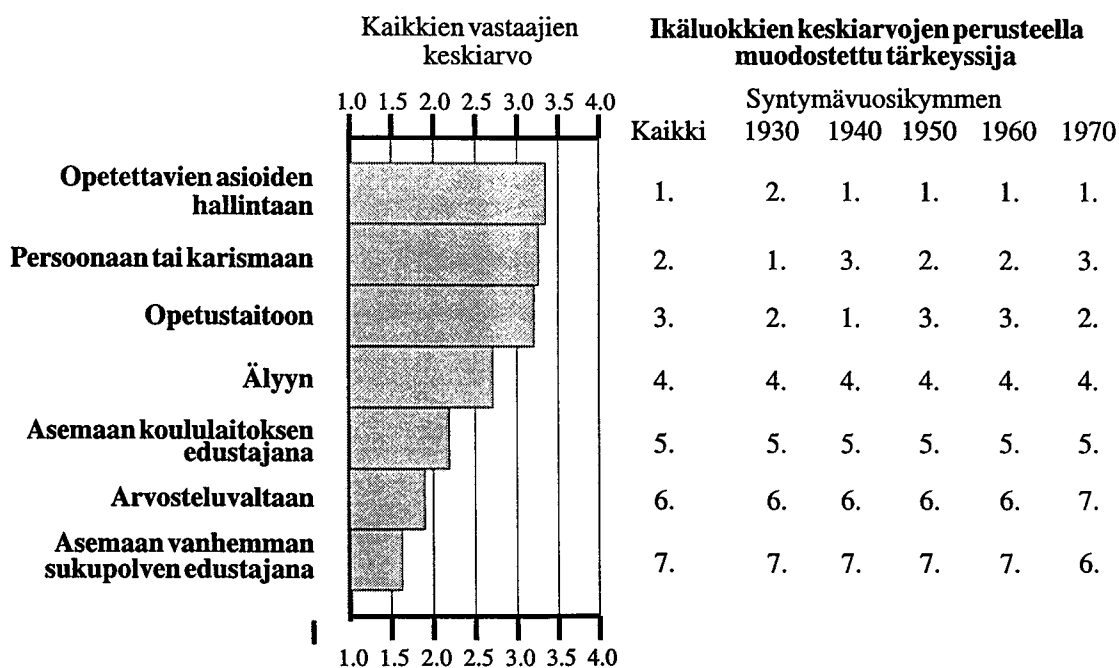
Tuloksissa on selvä ikäluokkaero: 1960-1970-luvuilla syntyneiden mielestä opettajilla on vähemmän auktoriteettia kuin muiden ikäryhmien mielestä (ks. kuvio 28). Havainto liittyy yleiseen koulun ja auktoriteettien kunnioittamisen heikkenemiseen nuorten keskuudessa.



Kuvio 28. Opettajien auktoriteetin määrä vastaajien mielestä (asteikko 1-4: 1=erittäin vähän - 4=erittäin paljon)

Mihin opettajien auktoriteetti sitten perustuu? Kuviossa 29 on esitetty eri auktoriteetti-tyyppejä koskevien väittämien (F5b-h) jakaumat sekä kunkin piirteen keskiarvoon perustuva tärkeyssija kullekin ikäluokalle.

Kuviosta 29 käy selvästi ilmi, että opettajien auktoriteetti perustuu vastaajien mielestä eniten opettavien asioiden hallintaan, opettajien persoonaan tai karismaan ja opetustaitoon. Vähiten opettajan auktoriteetti saa tukea opettajan sukupolviasemasta, opettajan arvosteluvaltasta ja asemasta koululaitoksen edustajana.



Kuvio 29. Mihin opettajan auktoriteetti vastaajien mielestä perustuu? (asteikko 1-4: mitä suurempi luku sitä enemmän auktoriteettia)

Kuviosta käy myös ilmi, että eri ikäluokat suhtautuivat opettajan auktoriteetin lähteisiin melko yhdenmukaisesti. Sijalukujen taustalla olevien ikäluokkien keskiarvojen erot testattiin t-testillä. Tällöin muuten yhdenmukaisesta joukosta erottuivat 1950-luvulla syntyneet käsityksillään auktoriteetin perustuvan muita ryhmiä enemmän opettavien asioiden hallintaan, opetustaitoon ja opettajan persoonaan. Myös 1970-luvulla syntyneet erottuivat käsityksellään, että opettajan auktoriteetin perustuvan muita enemmän opettajan asemaan vanhemman sukupolven edustajana. Ero nuorimman ja vanhempien ikäryhmien välillä on kuitenkin yllättävän pieni.

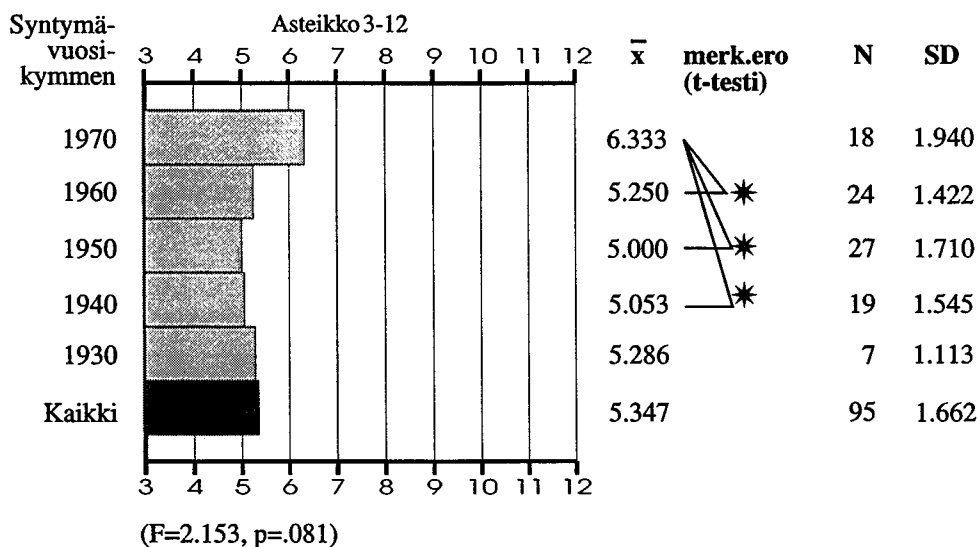
3) Opettaja ja koulusuoritukset

Tämä alue liittyy läheisesti opettajan auktoriteettiin — siihen miten oppilaat kokevat opettajan käyttävän asemaansa liittyvää valtaa joko arvosteluun tai oppilaan tukemiseen. Alueeseen liittyy kolme väittämää.

Vastaajista 17 %:n mielestä opettajat eivät ponnistele tarpeeksi heidän oppimisensa hyväksi (F4b). Jonkun opettajan käyttäytyminen vähentää opiskeluhaluja (F4f) 28 %:n kohdalla (Kosonen 69 %). Opettajat herättävät pelkoa (F4h) vain 4 %:n keskuudessa. Aiemmin opetusta ja oppimista koskevassa luvussa jo todettiin, että koulusuorituksissa pelkää epäonnistuvansa (G4g) ainakin joskus 50 % vastanneista, etenkin 1970-luvulla syntyneet.

Kolmesta ensiksi mainitusta väittämästä muodostettiin summamuuttuja, joka pyrkii kuvaamaan opiskelijoiden kokemuksia opettajan arvosteluvallan käytöstä (kuvio 30).

Kuvion 30 keskiarvot osoittavat, että opettajan ei koeta kovin paljoa käyttävän arvosteluvallastaan. Ikäluokittain kokemuksissa on F-testillä mitattuna oireellinen ero ($p < 0.1$). Lähempi tarkastelu t-testillä osoitti, että 1970-luvulla syntyneet kokevat muita ikäluokkia useammin opettajan arvosteluaseman läsnäolon kuin muut ikäluokat. Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä (*) kaikkiin muihin ikäryhmiin, paitsi 1930-luvulla syntyneisiin nähden.



Kuvio 30. Vastaajien kokemukset opettajan arvosteluvallasta vs. opiskelun tukemisesta (Summamuuttuja F4b, F4f, F4h; mitä suurempi luku sitä enemmän arvosteluvallasta painottuu)

4) Oppilaiden ja opettajien väliset yleiset suhteet (arvonanto)

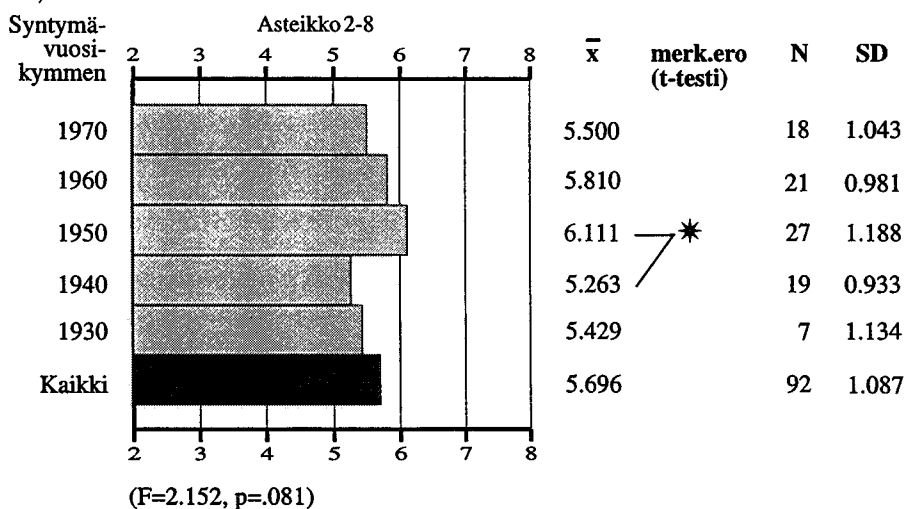
Opettajien ja oppilaiden välisiä suhteita pitää avoimina ja luottamuksellisina (F3a) 84 % vastaajista (Kosonen 55 %). Vastaajista 86 % (Kosonen 49 %) kokee opettajien kohentelevan oppilaita tasavertaisinaan (F3d). Virkamiehiksi opettajat kokee 18 % (F3b) (Kososen tutkimuksessa etäisiksi ja muodolliseksi 51 %). Opettajat saavat 13 % (Kosonen 51 %) oppilaista tuntemaan itsensä vähäpätöiseksi (F3h). Kaikki vastanneet (Kosonen 87 %) kokivat tulevansa hyvin toimeen opettajien kanssa (F4i). Vastaajista 84 %:n (Kosonen 55 %) mielestä opettajat ovat yleensä ymmärtäneet hyvin heidän pulmiaan ja tarpeitaan (F4a). Opettajat ja oppilaat myös arvostavat oppilaiden mielestä toisiaan, sillä 97 prosenttia oppilaista arvostaa opettajiaan (F4d) ja opettajan kokee arvostavan itseään 86 prosenttia oppilaista (Fdg). Arvostuksesta voidaan vielä todeta, että 77 % kokee saavansa arvostusta iltalukio-opiskelustaan koulun ulkopuolelta: perheeltään, ystäviltään tai työtovereiltaan (D4e). 57 % oppilaista haluaisi oppia tuntemaan opettajansa paremmin.

Edellä olevista väittämistä muodostettiin kaksi summamuuttujaa eri perusteilla. Summamuuttujat samoin kuin edellä mainitut prosenttijakaumat osoittivat, että iltalukion opettaja-oppilassuhteet ovat hyvässä kunnossa. Ikäluokkien vertailu (F-testi) osoitti hyvien suhteiden olevan riippumaton vastaajien iästä.

5) Arvostus (normaalisuus - erilaisuus)

Koululaitoksessa on pitkälti vallinnut ns. "normaalisuuden vaatimus" — käyttäytymisen kontrolli, jossa ei siedetä kriittisiä ja erilaisia oppilaita. Vasta aivan viime vuosina on alettu ymmärtää erilaisten oppilaiden merkitys. Miten iltalukion opettajat sitten arvostavat kriittisiä ja erilaisia oppilaita? Vastaajista 72 % (Kosonen 59 %) on sitä mieltä, että opettajat arvostavat kriittisiä ja itsenäisiä oppilaita (F3e). Oppilaiden erilaisuutta ja yksilöllisyyttä opettajat arvostavat vastaajien mielestä yhtä paljon (72%) (F3f).

Näistä kahdesta väittämästä muodostettiin summamuuttujan varianssianalyysia varten (kuvio 31).

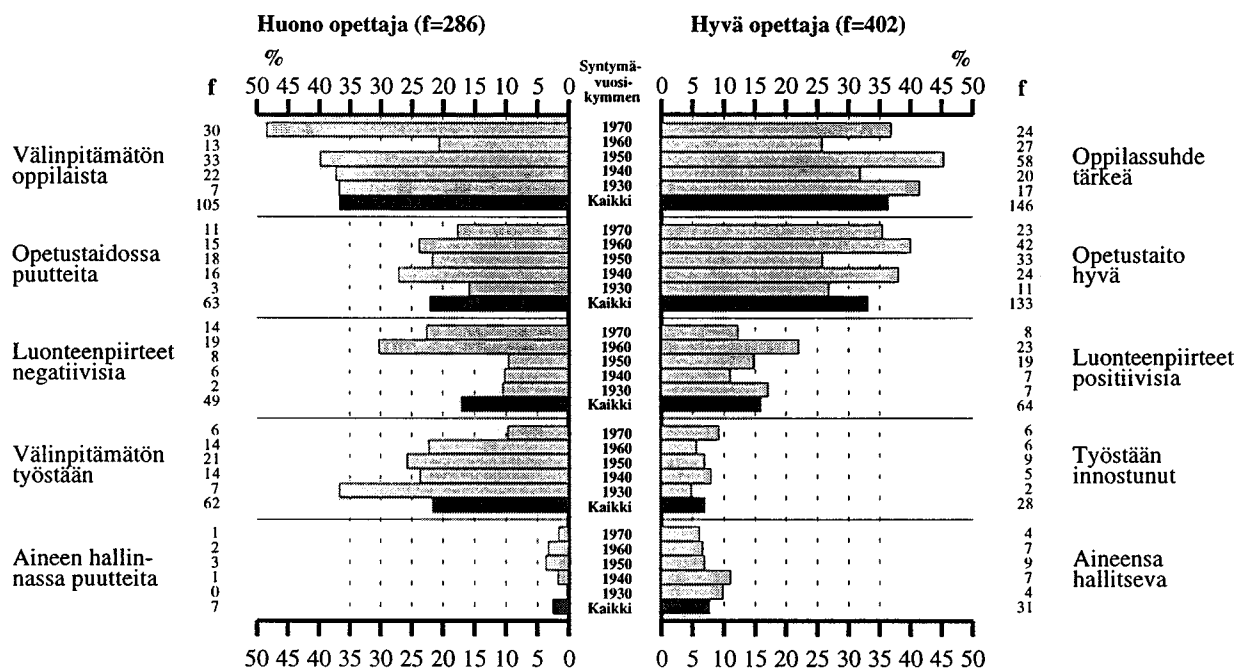


Kuvio 31. Vastaajien käsitykset opettajan arvostuksesta kriittisiä ja erilaisia oppilaita kohtaan (Summamuuttuja F3e, F3f); mitä suurempi luku sitä suurempi arvostus)

Kuviosta 31 käy ilmi, että opiskelijoiden mielestä opettajat arvostavat kriittisiä ja erilaisia oppilaita. Ikäryhmien väliset erot ovat oireellisia ($p < 0.1$). 1950-luvulla syntyneiden mielestä opettajat arvostavat oppilaiden erilaisuutta ja kriittisyyttä kuin muiden ikäryhmien mielestä. Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä (*) 1940-luvulla syntyneisiin nähden.

Avoimet vastaukset

Opettajalle asetetaan julkisessa keskustelussa kasvavia vaatimuksia: olla tutkija ja oman työnsä ja ammattitaitonsa kehittäjä, yrittäjä, joustava, eettinen, kasvattaja, jne. Myös oppilailla on vastaavalla tavalla suuria odotuksia opettajia kohtaan. Tästä kieli se, että kyselyn avoimien vastausten (F1 ja F2) hyvän ja huonon opettajan ominaisuuksien kuvailut olivat vastauksista kaikkein pisimpiä. Yhteensä vastauksista luokitettiin 688 havaintoa, joista 402 koski hyvän ja 286 huonon opettajan piirteitä (kuvio 32).



Kuvio 32. Vastaajien käsitykset hyvän ja huonon opettajan piirteistä (prosentit laskettu erikseen kunkin ikäluokan hyvää ja huonoa opetusta koskevista havainnoista)

Kuviossa 32 esitetyt hyvän ja huonon opettajan piirteet ovat toistensa vastakohtia. Kuviossa on haluttu esittää sekä myönteiset että kielteiset piirteet, koska ne jossain määrin myös täydentävät toisiaan. Kuvio kuvaa vain havainnoista muodostettuja pääryhmiä, joiden sisältöä on seuraavassa kuvattu tarkemmin.

Oppilassuhde on piirre, johon iltalukion oppilaat — ehkä hieman yllättäen — kiinnittävät eniten huomiota. Aikuisopiskelijoille on tästä päätellen yhtä lailla tärkeää kuin nuoremmille se, kuinka heitä kohdellaan. Miten hyvä opettaja sitten kohtelee oppilaitaan? Vastaajien mielestä seuraavilla tavoilla:

- *Motivoi, innostaa ja kannustaa oppilasta* (44 mainintaa)
- *Huomaa oppilaan, kuuntelee ja ymmärtää häntä* (24)
- *On vaativa, mutta tarvittaessa joustava* (18)
- *On oikeudenmukainen ja tasapuolinen kaikkia oppilaita kohtaan* (13)
- *Aikuisopiskelijan iän ja elämäntilanteen huomioonottava* (10)
- *Pitää oppilaita tasavertaisina kanssaan* (10)
- *Osaa ottaa vastaan kritiikkiä ja ideoita oppilailta* (7)
- *Ei huomauttele oppilaiden heikkouksista* (5)
- *Kunnioittaa ja arvostaa oppilaitaan* (5)

Huonon opettajan piirteet on pitkälti hyvän opettajan piirteiden vastakohtia. Täydentävinä piirteinä oppilassuhteessa nousivat erityisesti esille opettajan välinpitämättömyys oppilaiden oppimista kohtaan, opettajan asemaan liittyvät kontrolli ja arvostelu sekä vuorovaikutteisuuden puute. Välinpitämättömyyttä oppimisesta kuvattiin mm. seuraavasti: *"ei välitä oppivatko opiskelijat vai ei"*, *"paahtaa menemään välittämättä onko oppilaat kärryillä vai ei"*, *"ei selitä, jos on epäselvää"*. Kontrollia ja arvostelua puolestaan mm. *"holhoava"*, *"alistava"*, *"opettaa uhkailemalla"*, *"halveksuva, pilkkaava"*, *"rankaisee pienestä"*. Vuorovaikutteisuuden puutetta kuvaavat esim. *"ei kuuntele oppilasta"*, *"ei anna oppilaille puheenvuoroa"*, *"käsittelee luokkaa massana, eikä yksittäisinä oppilaina, joihin tutustuisi hiukan"*. Esille nousseet oppilassuhdetta koskevat huonon opettajan piirteet liittyvät keskeisesti jo opetus-teemassa mainittuihin opetussuunnitelma- ja opettajakeskeisiin työtapoihin.

Ikäluokittain hyvän oppilassuhteen tärkeyttä korostavat eniten 1950- ja 1930-luvulla syntyneet vastaajat. 1950-luvulla syntyneet korostivat erityisesti opettajan motivoinnin, innostuksen ja kannustuksen merkitystä sekä opettajan oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta. 1930-luvulla syntyneet puolestaan opettajan motivointia ja kuuntehua. Opettajan välinpitämättömyyden oppilaista toivat useimmin esille 1970-luvulla syntyneet. Heidän vastauksissaan korostuu etenkin vuorovaikutuksen puute sekä kontrolli ja arvostelu. 1960-luvulla syntyneille ei opettajan oppilassuhde näytä niin tärkeältä kuin muille ikäluokille.

Hyvä **opetustaito** on toinen piirre, jota oppilaat opettajassa erityisesti arvostavat. Opetustaitoon toki liittyy myös oppilassuhde ja aineen hallinta, mutta ne on haluttu tuoda erikseen esille. Kuten aiemmin koulutiedon yhteydessä jo todettiin, oppilaat eivät välttämättä pidä niin tärkeänä sitä mitä opetetaan vaan *miten opetetaan*. Useimmin mainittuja opetustaitoon liittyviä piirteitä ovat:

- *Opettaa selkeästi, ymmärrettävästi, havainnollisesti* (22 mainintaa)
- *Ottaa oppilaiden tason, oppimisen ja kehityksen huomioon ja tarvittaessa ryhtyy toimenpiteisiin* (22)
- *Pysyy aikataulussa ja on täsmällinen* (9)
- *Antaa aikaa keskustelulle ja vuorovaikutukselle* (9)
- *Jaksaa selittää asiat perusteellisesti* (7)
- *On oppimisen ohjaaja* (7)
- *Selvittää oppilaille kurssin tavoitteet ja arvioinnin, laatii lukujärjestyksen* (7)
- *Käytännön- tai elämänläheinen opetustapa* (7)
- *Tekee oppitunneista erilaisia* (6)
- *Pysyy asiassa ja on asiallinen* (6)
- *Pystyy pitämään mielenkiinnon yllä* (5)

Huono opetustaito on vastaajien mielestä ennenkaikkea esitystaidon puutetta. Esitystaidon puutetta vastaajat kuvasivat sen *"epäselväksi esitystavaksi"* ja *"huonoksi ulosanniksi"*. Toinen merkittävä huonon opetustaidon piirre on opetuksen organisointi. Sitä kuvattiin mm. seuraavasti: *"epäjohdonmukainen opetus"*, *"ei mitään suunnitelmallisuutta"*, *"käyttää aina samaa opetusmenetelmää"*, *"puhuu kaikkea muuta kuin asiaa"*, *"ei pysy kurssiaikataulussa"*, *"ei esitä selkeästi tavoitteita ja arviointiperusteita"*. Kolmanneksi huonoa opetustaidosta kuvattiin puuttuvan käytännönläheisyyden.

Ikäluokittain opetustaito näyttäisi korostuvat 1940- ja 1960-luvulla syntyneiden vastauksissa. 1960-luvulla syntyneille on erityisen tärkeää selkeä ja käytännönläheinen opetus sekä oppilaiden tason ja kehityksen seuraaminen, 1940-luvulla syntyneille etenkin oppilaiden tason ja kehityksen seuraaminen.

Positiivisia "luonteenpiirteitä" kuvattiin lukuisilla adjektiiveilla, joita ei suoranaisesti liitetty mihinkään konkreettiin asiaan. Seuraavassa niiden kirjoja:

- *Huumorintajuinen* (15)
- *Kärsivällinen* (8)
- *Persoonallinen* (7)
- *Iloinen ja hyväntuulinen* (6)
- *Inhimillinen* (4)
- *Hyväntuulinen* (4)
- *Rento* (4)
- *Positiivinen* (3)
- *Luova* (3)

Huonon opettajan luonteenpiirteet ovat pitkälti edellä mainittujen kääntöpuolia. Ikäryhmittäin kiinnittää erityisesti huomiota se, miten paljon 1960- ja 1970-luvuilla syntyneet toivat esiin opettajan negatiivisia luonteenpiirteitä. Heille opettaja on usein *"hätähouso"*, *"hössöttäjä"*, *"niuhottaja"*, *"itsekeskeinen"*, *"joustamaton"*, *"kaikkietävä"*, *"tosikko"*, jne.

Työstään ja opettamastaan asiasta innostunut ja kiinnostunut opettaja innostuttaa vastaajien mielestä myös oppilaat. Voidaan ajatella, että jos tämä perusasia on kunnossa, on siitä seurauksena suurin osa edellä luetelluista hyvistä piirteistä. Työstään kiinnostunut opettaja **valmistelee myös oppitunnit**. Tuntien valmistelu tuli vastauksissa erityisesti esille. Tässä on ilmeisesti on pitkälti kyse siitä, että iltaopiskelijalla aika on päivätyön ja perheen vuoksi tiukalla. Tällöin he ovat harmistuneita siitä, että aikaa tuhrautuu valmistelemattomiin tunteihin, ts. heidän opiskeluun varaamaansa aikaa ei käytetä tehokkaasti hyväksi.

Välinpitämättömyys työstä on vastausten valossa yksi keskeinen huonon opettajan piirre. Tämä ilmenee usein *"oppituntien valmistelemattomuutena"*, mutta myös monin muin tavoin. Työstään välinpitämätöntä opettajaa kuvattiin mm. seuraavasti: *"tekee työtä vain, koska saa palkkansa siitä"*, *"ei kehittä itseään"* *"kunhan etenee kurssin mukaan"*, *"luikertelee tunnit helpoimmalla tavalla"*, *"myöhästyy tunnin alusta ja alkaa sitten miettiä mistä tänään piti puhua"*, *"seuraa vain tunnin loppumisaikaa"*, *"kyllästynyt"*, *"rutiininomainen"*.

Ikäluokittain opettajan työstä innostuneisuutta ja välinpitämättömyyttä koskevat havainnot jakautuvat melko tasaisesti. 1970-luvulla syntyneet toivat vähemmän esille

työstään välinpitämättömän opettajan piirteitä. Kuviossa piikkinä näkyvät 1930-luvulla syntyneet, mutta heitä koskevia havaintoja on suhteellisen vähän.

Oppiaineen hallintaa pidetään ilmeisesti niin itsestään selvänä, että siihen ei kiinnitetty kovin paljoa huomiota. Ikäryhmittäisiä johtopäätöksiä on havaintojen määrän vuoksi vaikea tehdä.

Arvosanat opettajille

Teemaan liittyen pyydettiin vastaajia antamaan kouluarvosana iltalukion opettajille. Kaikkien opettajille annettujen arvosanojen keskiarvoksi tuli 8.5, mikä on jaettu toiseksi korkein iltalukiolle opiskelupaikkana annetun arvosanan jälkeen. Tässä suhteessa iltalukiossa selvästi painottuvat edellä esitetyt hyvän opettajan piirteet. 1930-, 1960- ja 1970-luvulla syntyneet antoivat iltalukion opettajille alhaisimmat arvosanat. Erot muihin ikäryhmiin nähden ovat kuitenkin lähinnä oireellisia - ei ei tilastollisesti merkitseviä.

Yhteenveto

Iltalukiolaiset arvostavat opettajansa varsin korkealle. Tätä osoittivat sekä teeman tulokset että niiden vertailu Kososen vertailututkimukseen. Opettajien arvostus ja auktoriteetti pohjautuvat hyvään opettaja—oppilas-suhteeseen, opetettavien asioiden hallintaan, opettajien persoonaan ja opetustaitoon. Opettajan auktoriteetin kannalta vähämerkityksellisiksi osoittautuivat koulun kehystekijät, kuten opettajan asema koululaitoksen edustajana ja arvosteluvalla. Myöskään sukupolviauktoriteettiin ei opettajan asema perustu.

Yllättävää on, miten tärkeäksi suhde opettajaan koetaan vielä aikuisiälläkin. Opettajan tärkeys on myös merkki koulutyön opettajajohtoisuudesta. Jotenkin tuntuisi, että painopistettä pitäisi saada siirretyksi opettajan pohtimisesta oppimisen ja oppisisältöjen pohtimista kohti. Tämä tietäisi sitä, että sitä opettaja olisi vähemmän näkyvä — se paljon puhuttu ohjaaja. Tähän myös muutamat vastaajat kiinnittivät huomiota. Tämä edellyttäisi muutosta koko koulukulttuurissa — iltalukion vähäisten kurssien ja laajojen oppimäärien puitteissa se tuntuu lähinnä utopialta.

Ikäluokkaerot käsityksissä opettajasta osoittautuivat pieniksi. Eniten opettajia arvostivat 1950-luvulla syntyneet. 1960- ja 1970-luvulla syntyneet erottuivat ikäryhmistä selvimmin. Keskeisin ero on siinä, että heidän mielestään opettajalla on vähemmän auktoriteettia kuin vanhempien ikäryhmien mielestä. Lisäksi he antoivat opettajille yhdessä 1930-luvulla syntyneiden kanssa alhaisimmat arvosanat. 1970-luvulla syntyneet kokivat lisäksi opettajan arvosteluvallan läsnäolon ja opettajan välinpitämättömyyden oppilaista muita ikäryhmiä useammin.

Kulttuurista modernistoitumista ajatellen keskeisin havainto on opettajan auktoriteetin vähäisyys nuorimpien ikäluokkien keskuudessa. Myöskin sukupolviauktoriteetin vähäisyys nuorimpien ikäluokkien keskuudessa on yllättävää. Teeman aineiston huomioonottaen voi hyvin huomata, että opettajan auktoriteetti ei enää tule ase-

man tai iän mukana "luontaisetuna" vaan se täytyy "ansaita". Ansaitseminen tapahtuu nimenomaan hyvän oppilassuhteen kautta, mutta myös hyvällä opetustaidolla ja laittamalla "persoonansa peliin". Tässä mielessä Ziehen ajatuksen opettajan auktoriteetin murtumisesta pitävät hyvin paikkansa. Hyvä oppilassuhde, opetustaito ja persoonallisuus voidaan myös tulkita Ziehen idealisoivan auktoriteetin piirteiksi. Handalin edellä esitettyä kolmiluokitusta ajatellen opiskelijat käyttävät opettajan arvioinnissa lähinnä individualistis-idealistic perusteita ts. psykologista tapaa jäsentää opettajan työtä.

6. ILTALUKION SUKUPOLVET JA KOULUTUS

Edellisen luvun koulutuskäsitysten analyysit suhteutetaan tässä luvussa kunkin ikäluokan elämän- ja koulutushistoriaan sekä nykyiseen elämänsituaatioon. Vasta tämä tarkastelu luo riittävän syvän pohjan puhua sukupolvien koulutuskäsityksistä. Näiden analyysien perusteella erottui kolme sukupolvea. Ne on nimetty kappaleotsikoissa. Sukupolviryhmittelyn perusteet löytyvät kustakin luvusta. Kunkin luvun rakenne on yhtäläinen: (1) kunkin sukupolven elämän- ja koulutushistoria, (2) nykyinen elämänsituaatio ja iltalukio-opiskelun merkitys, (3) koulutuskäsitykset sukupolvikokemusten valossa, (4) esimerkki sukupolven edustajasta ja (5) kulttuurisen modernisoitumisen ilmeneminen kunkin sukupolven edustajan elämässä (haastattelu). Otsikon mukaisesti tarkastelu koskee vain iltalukion sukupolvia — ei sukupolvia yleisesti. Luku vastaa teoriataustan lukua 3.

6.1. Puutteellisten koulutusmahdollisuuksien sukupolvi (1930- ja 40-luvuilla syntyneet)

Otsikon nimitys pohjautuu sukupolven yhteisiin kokemuksiin koulunkäynnin mahdollisuuden puutteesta heidän nuoruudessaan. Heidän nykyinen elämäntilanteensa tarjoaa mahdollisuuden korjata tämä puute ja jatkaa opiskelua. Nämä yhdessä oppivelvollisuusiän myönteisten koulukokemusten kanssa vaikuttavat olennaisesti sukupolven koulukäsityksiin ja koulutuksen merkitykseen heille tänä päivänä.

Elämän- ja koulutushistorialliset sukupolvikokemukset

Tämä ikäluokka on käynyt koulunsa rinnakkaiskoulujärjestelmässä ts. kansakoulussa ja keskikoulussa (oppikoulussa). Sukupolven koulukokemukset oppivelvollisuuskouluajoilta (I1) ovat pääasiassa myönteisiä, sillä 50 % vastaajien päällimmäisistä koulukokemuksista on myönteisiä ja 22 % neutraaleja. 28 % vastaajista toi esiin ensisijassa kielteisiä seikkoja. Sukupolven harvat negatiiviset koulukokemukset syntyivät pääasiassa joistain yksittäisistä autoritäärisistä opettajista, joita kohtaan tunnettiin pelkoa. Toki monilla on myös positiivisia muistoja "*opettajapersoonallisuuksista*". Pari vastaajaa toi kielteisenä piirteinä myös esiin tuolloisen kieltenopetuksen, joka oli pitkälti "*pelkkää tekstin kääntämistä ja kielioppia*". Voittopuolisesti tähän sukupolven kuuluvat pitivät lapsuuden koulunkäyntiä hauskana ja mukavana.

Sukupolven kuuluvista useimmat jättivät aikoinaan menemättä lukioon tai keskeyttivät sen. 1930- ja 40-luvulla syntyneillä syynä tähän olivat lähes aina varattomuus, pitkät koulumatkat ja opiskelun arvostuksen puute. Näitä tekijöitä voisi luonnehtia ulkopuolisiksi, objektiiviksi tai yhteiskunnallisiksi syiksi. Vain harvoin kouluja käymättömyyden syynä oli heikko koulumenestys, puhumattakaan 1960-70-luvulla syntyille tyypillisestä huonosta motivaatiosta. Opiskeluun ei tällä sukupolvella yksinkertaisesti ollut mahdollisuutta.

Nykyinen elämänsituaatio ja iltalukio-opiskelun merkitys

Nykyisin 1930- ja 1940-luvulla syntyneiden tärkein elämänalue on perhe. Tärkeitä alueita ovat myös harrastukset, ystävät, lukeminen sekä vielä työelämässä oleville työ. Koulu ja opiskelu eivät ole elämänalueista tärkeimpiä. Tärkeänä elämässä he pitävät myös terveyttä (fyysinen ja psyykinen), uusien asioiden oppimista ja siihen liittyvän vireyden säilymistä sekä muutoksiin sopeutumista.

Puutteellisten koulutusmahdollisuuksien sukupolven kuuluvilla jäi lukio nuoruudessa usein käymättä, mutta sen sijaan he jossain vaiheessa hankkivat lisäkoulutusta ja/tai ammatin. Tällä sukupolvella onkin parempi sosiaalinen asema ja koulutus sekä ikäluokkaansa että muihin iltalukiolaisiin verrattuna. Ammatillisen opistoasteen tutkinto ja/tai ammatti on noin 80 %:lla vastaajista. Korkeakoulututkinto (suorittavat iltalukiassa yksittäisiä aineita) tai ylemmän toimihenkilötason ammattikin on lähes 20 %:lla vastaajista. 76 % heistä käy töissä, muutamat ovat jo eläkkeellä.

Tämän sukupolven elämäntilanne on sellainen, että opiskeluun, johon ei nuoruusvuosina ollut tilaisuutta, on nyt tullut mahdollisuus. Mahdollisuuden opiskeluun antaa hyvä taloudellinen tilanne, suhteellisen vakaa ja rutinoitunut suhde työhön tai eläkkeellä olo sekä lasten ikä ja lähtö kotoa. Tällä sukupolvella oppimismotivaatio on ollut koko ajan tallella. Koulun penkille paluun syitä (I1) kuvattiin mm. seuraavaan tapaan: *"halusin kokeilla vielä koulunkäyntiä. Tuntui siltä, etten ole saanut koulusta tarpeeksi", "olen harmitellut etten mennyt lukioon ja halusin kokeilla vieläkö jotain opin ...", "olisin halunnut opiskella aikoinani itselleni 'kunnon ammatin', mutta tämä ajatus ei vielääkään ole jättänyt minua rauhaan, siksi istun täällä vielä vanhoilla päivillänikin".*

Puutteellisten koulutusmahdollisuuksien sukupolvelle on siis avautunut elämän- ja koulutushistoriallinen mahdollisuus opiskeluun. Iltalukio organisaationa merkitsee (D1) sukupolvelle ennenkaikkea mahdollisuutta jatkaa koulunkäyntiä. Oppiminen, kehittyminen ja ennenkaikkea oppimiskyvyn ylläpito on sukupolvelle tärkeää. Tullessaan iltalukioon sukupolvi on usein ollut pitkään poissa koulun penkiltä ja epäile omaa kykyään selvitä opinnoissaan. Kun he opiskelun edistyessä huomaavat, että heidän oppimiskykynsä on vielä tallella, on sillä suuri merkitys heidän itsetuntonleen. Tärkeänä iltalukioon tulon syynä heille on myös kielitaidon kehittäminen, ajanvietteen/harrastuksen saaminen ja niiden tuottama vaihtelu ja virkistys, erilaisten ihmisten tapaaminen, iltalukion organisatoriset edut, opetuksen taso ja tiedollinen anti sekä eräänlainen ideaali kuva opiskelusta täysipainoisen ja hyvän elämän osana.

Iltalukio-opiskelulla on väittämien (D4a, b, c, f) valossa tälle niinkuin kaikille muillekin sukupolville erittäin suuri merkitys. Tälle sukupolvelle se ei kuitenkaan merkitse väittämien valossa niin paljoa kuin muille ikäluokille ja he eivät koe sitä niin hyödylliseksi itselleen kuin muut ikäluokat. Iltalukio merkitsee sekä väittämien että avointen kysymysten valossa heille ennenkaikkea mahdollisuutta toteuttaa itseään.

Tähän ikäluokkaan kuuluu Jyväskylän Lyseon iltalukiolaisista 21 %. Heistä 70 % on naisia ja 30 % miehiä. Iltalukio-opiskelu on parhaillaan käynnissä noin 60 prosentilla vastaajista, 30 % pitää taukoa ja muut ovat päättäneet tai keskeyttäneet opintonsa. Opiskelun harrastusluonteisuutta kuvaa se, että vain noin 25 % heistä aikoo ottaa

osaa ylioppilaskirjoituksiin, kun muissa ikäryhmissä kirjoituksiin aikoo osallistua yli 40 % vastaajista. Vastaavasti yli 50 % vielä miettii osanottoaan kirjoituksiin, kun vastaava prosentti muissa ikäryhmissä on alle 40. Kuitenkin vastaajat opiskelevat yhtä usein (n. 40 %) kuin muut ikäryhmät varsinaisina opiskelijoina, ts. eivät ole suorittamassa ainoastaan yksittäisiä arvosanoja. Sukupolvi on tyytyväinen koulumenestykseensä, muttei kuitenkaan aivan niin tyytyväinen kuin nuoremmat ikäryhmät.

Koulukäsitykset sukupolvikokemusten valossa

Puutteellisten koulutusmahdollisuuksien sukupolven elämän- ja kouluhistorialliset kokemukset vaikuttavat monin tavoin heidän käsityksiinsä koulusta nyt. Keskeytyneen koulunkäynnin vuoksi ylioppilastutkinnon suorittaminen ja valkolakin saaminen on osalle sukupolvesta henkilökohtaisen motivoitumisen lähde. Ennenkaikkea opinnot ovat tälle ikäluokalle kuitenkin harrastus, josta ei heille ole samalla tavalla suoranaista käytännön hyötyä kuin muille sukupolville. Tämän vuoksi iltalukio ei ole myös heidän elämänalueiden tärkeysasteikossaan niin korkealla kuin muilla ikäryhmillä. Se, että koulusta ei aikoinaan *"saanut tarpeeksi"* vaikuttaa osaltaan myös siihen, että sukupolvi suhtautuu koulutietoon myönteisesti, se tuottaa heille mielihyvää, he kokevat iltalukion hyväksi paikaksi erityisesti oppimisensa kannalta ja ovat kaiken kaikkiaan hyvin motivoituneita iltalukio-opiskeluun.

Sukupolvi vertaa iltalukiota omaan nuoruusaikaiseen kouluunsa. Tämä vaikuttanee koulutuskäsityksissä siten, että he ovat muita sukupolvia useammin kiinni perinteisessä oppiaineajattelussa, opetussuunnitelmakeskeisyys herättää heidän keskuudessaan muita ikäryhmiä vähemmän kritiikkiä, opettajan luennointitaito on heille tärkeä ja he kokevat nykyisen koulun ilmapiirin hyväksi.

Syynä paluuseen opiskelun pariin on ollut — paitsi opiskeluun tarjoutunut mahdollisuus — myös käsitysten muutokset vanhempien ihmisten oppimisessa. Siitä huolimatta tämä sukupolvi — oltuaan pitkään poissa koulun penkiltä — usein epäilee omaa oppimiskykyään. Tämä on tyypillistä etenkin sukupolven vanhimmillle edustajille ja se vaikuttaa monin tavoin heidän käsityksiinsä iltalukiosta. Siksi koulu saattaa näyttäytyä heille muodollisena ja tavoitesuuntautuneena organisaationa, joka ei ota tarpeeksi huomioon heitä subjekteina. Suurimmat toiveet tässä kohdistuvat opettajaan: opettajasuhde on heille tärkeä, opettajan olisi motivoitava ja kuunneltava heitä, pystyttävä ottamaan huomioon heidän tasonsa ja kehityksensä, pystyttävä tuottamaan tuottamaan positiivisia oppimiskokemuksia sekä opettajan olisi oltava itse motivoitunut. Täysin iltalukio tässä ei ole onnistuttu — syy ei ole niinkään opettajissa, vaan iltalukion kovissa oppitavoitteissa ja kiireessä.

Puutteellisten koulutusmahdollisuuksien sukupolvi sijoittuu koulutuskäsityksiltään koulumyönteisimpien 1950-luvulla syntyneiden ja vähiten myönteisten 1960- ja 1970-luvulla syntyneiden väliin. Edellä mainitun lisäksi kritiikkiä sukupolven keskuudessa mm. herättää jossain määrin se, että koulutieto ei ole käytännönläheistä ja hyödyllistä sekä opetuksen vaihtelevuuden puute.

Anneli

Anneli työskentelee päivisin palveluammattissa ja opiskelee iltaisin iltalukiossa varsinaisena opiskelijana. Iltalukioon tulon syytä hän kuvaa seuraavaan tapaan: "Opiskelemaan pääsy ei ollut mahdollista 50-luvulla, jolloin sen aika olisi ollut. Sitten tuli esteitä toinen toisensa jälkeen. Kuitenkin kaiken aikaa kyti ajatus opiskelusta. Kun perhehuolet alkoivat helpottaa ja tiesin iltalukio-opiskelun mahdollisuuden, tulin kokeilemaan". Anneli kävi aikoinaan kansa(lais)koulun ja kauppakoulun. Hän olisi kuitenkin halunnut opiskella aikoinaan itselleen "kunnon ammatin". Oppikouluun menemättömyyttä hän kuvaa seuraavasti: "Aikoinaan opiskelut jäivät, koska perheeni asui kaukana kirkonkylästä maaseudulla. Oppikouluun olisi pitänyt lähteä kirkolle saakka ja hankkia sieltä asunto. Vanhemmilla ei ollut varaa laittaa meitä oppikouluun. Myöskin opiskelun arvoitus oli tuolloin maaseudulla vähäinen." Annelilla on oppivelvollisuuskoulustaan vain hyviä kokemuksia — hän viihtyi siellä.

Iltalukio-opiskelu merkitsee Annelille edellisen lisäksi myös sosiaalisia kontakteja ja oppimisen tuottamaa mielihyvää sekä saa hänet unohtamaan työpäivän paineet. Se merkitsee hänelle vapautta toteuttaa itseään. Hän on kuitenkin melko tyytymätön koulumenestykseensä ja opintojensa edistymiseen, eikä ole vielä varma siitä, ottaako osaa ylioppilaskirjoituksiin. Huonosta koulumenestyksestä hän ei kuitenkaan syytä iltalukiota tai opettajia vaan pikemminkin omaa oppimiskykyään. Hän kuitenkin kiinnittää huomiota siihen, että opetus iltalukiossa ei ole oppilaskeskeistä, vaikka sen tulisi hänen mielestään lähteä oppilaiden kokemusmaailmasta. Opettajat eivät Annelin mielestä myöskään kohtele oppilaita tasavertaisesti ja hän kokee etteivät opettajat arvosta häntä, vaikka hän arvostaa opettajiaan. Hänen mielestään hyvä opettaja kohtelee oppilaita samanarvoisina, ei nolaa ketään, ei tee kenestäkään silmätikkua vaan kannustaa ja auttaa kaikkia tasavertaisesti sekä ottaa vastuuta oppilaiden oppimisesta. Anneli siis haluaisi, että hän ja hänen oppimisensa saisi enemmän huomiota osakseen. Kaiken kaikkiaan hän tulee opettajiensa kanssa melko hyvin toimeen ja kuvaa opettajia "upeiksi persooniksi ja hyviksi työssään". Muutenkin Anneli viihtyy iltalukiossa erittäin hyvin ja pitää sen ilmapiiriä hyvänä. Koulu, "koulumaisuus", opettajajohtoisuus, jne. ovat hänelle pelkästään positiivisia asioita — kuten hän kiteyttää: "Toivoisin, että iltalukio-opetus jatkuisi samanlaisena". Koulu yleisestikin ottaen suoriutuu hänen mielestään hyvin kvaalifikaatiotehtävistään. Kuitenkin Anneli on sitä mieltä, että osa hänen ikäisistään pitää aikuisopiskelua turhana.

Kulttuurinen modernisoituminen sukupolven elämässä

Veikko

Veikko on sukupolvensa positiivisimpia iltalukioon suhtautujia. Hänen mielestään koulu on muuttunut huomattavasti verrattuna hänen oppivelvollisuusaikoihinsa: "Kyllä mun mielestä koulukin on muuttunut myönteisempään suuntaan siinä, että se aktivoi oppilasta enemmän kuin silloin minun aikana. Se oli melkeen sitä, että opettaja siellä puhui ja luokka oli koko ajan hiljaa ja sitten oli kokeet ja muuta." Iltalukiossa hän kiitteleekin juuri monipuolisuutta ja opettajien tasaveroista suhtautumista oppilaisiin.

Kulttuuristen muutoksien vaikutuksiin koulun asemaan hän suhtautuu epäillen. Tiedon virrat eivät todellakaan hänen mielestään kulje koulun ulkopuolella: "... paljon läheisemmällä tavalla sieltä koulun kautta saa opin ja sivistyksensä kuin näitten tiedotusvälineitten kautta. Koulu on hyvin tärkeä paikka." Hän kuitenkin tunnustaa itse oppivansa myös työn, työpaikkakoulutuksen, harrastusten ja sanomalehtien kautta. Hän ei silti usko medioiden pystyvän luomaan pitempiaikaisia elämäntapamalleja. Sen sijaan hän uskoo niiden vaikuttavan esimerkiksi nuorten

pukeutumiseen, mutta ei oman sukupolvensa. Yhteiskunnallisista järjestelmistä ei hänestä vieraannu kukaan, jolla on "kunnolliset" elämänsisällöt. Myöskään perinteiset arvot eivät ole hänen mielestään katoamassa, huolimatta esimerkiksi joistain "kasvatuksen hulluista vuosista". Veikko ei sinällään suhtaudu kielteisesti kaikkiin vaihtoehtoihin elämäntapoihin, mutta sanoo ettei "hänenä niihin olisi". Hän ei myöskään ole kiinnostunut valitsemaan toiselle sukupuolelle tyypillistä ammattia. Hänen mielestään perinteinen elämänvaihemalli (koulu-työ-vapaa-aika) toteutuu tänäkin päivänä, mutta tiedostaa myös nuorisotyöttömyyden saattavan jollain tavalla vaikuttaa asiaan. Elämänalueista (ks. kuvio 4) hän "heittää" etäisimpinä pois mediat ja kulutuksen.

Edellä olevasta käy ilmi, että Veikko kaiken kaikkiaan suhtautuu asioihin "traditionaalisesti", perinteet eivät hänen käsityksissään ole millään lailla vaarassa murtua. Yhdellä tavalla kulttuurinen muutos on kuitenkin vaikuttanut niin Veikon kuin kaikkien sukupolvien elämään: Sukupolvisuhteet ovat muuttuneet. Ne perustuvat kaikkien sukupolvien mielestä nykyään tasavertaisuuteen ja luottamukseen, kun ne ennen perustuivat autoritäärisyyteen ja olivat muodollisia. Uudenlainen avoimuus koskee sekä nuorten ja heidän vanhempiensa että oppilaiden ja opettajien välisiä suhteita. Yksi kulttuurisen modernisoitumisen vaikutuksista onkin Ziehen (1992b, 26-29) mukaan sukupolvidramatiikan katoaminen ihmisten välisistä suhteista.

6.2. Työn ja koulutuksen sukupolvi (1950-luvulla syntyneet)

Tämä sukupolvi on otsikossa nimetty työn ja koulutuksen sukupolveksi. Tälle sukupolvelle on ollut ominaista työnteon ja siihen liittyvän koulutuksen tärkeys heidän nuoruusvuosistaan tähän päivään asti. Sukupolvi on koulutushistoriallisten kokemustensa valossa muilta osin välisukupolvi, jonka kokemuksissa on elementtejä molemmista muista sukupolvista. Tämän päivän koulukäsityksissä 1950-luvulla syntyneet ovat kaikkein koulumyönteisimpiä. Sukupolven nykyistä elämää näyttääkin leimaavan työn, koulutuksen ja itsensä kehittämisen positiivinen kolmiyhteys.

Elämän- ja koulutushistorialliset sukupolvikokemukset

Tästä ikäluokasta vanhimmat ovat käyneet koulunsa vielä rinnakkaiskoulujärjestelmässä, kun nuorimmat ovat olleet peruskoulussa. Tämän sukupolven koulukokemukset oppivelvollisuusajoilta (I1) ovat selvästi negatiivisempia kuin edellisellä sukupolvella. Kielteiset kokemukset ovat päällimmäisenä 48 %:lla vastaajista. Kuitenkin vastaajista 33 %:n kokemukset olivat positiivisia. Neutraalejakin vastauksista oli 19 %. Tälläkin sukupolvella on joitain ikäviä kokemuksia autoritäärisistä opettajista. Enemmän heidän kokemuksensa alkavat kuitenkin liittyä kouluun pakkona, "oppivelvollisuutena". Koulussa viihtymättömyyden syyt liittyvät usein huonoon koulumenestykseen ja motivoitumattomuuteen. Välitunnit ja koulukaverit alkavat muodostua tärkeimmiksi myönteisiksi koulukokemuksiksi. Kuitenkin monien koulukokemukset olivat vielä myönteisiä ja he viihtyivät koulussa hyvin.

Koulunkäynnin keskeyttämisen tai jatkamattomuuden suhteen tämä sukupolvi on eräänlainen vedenjakaja. Edelliselle sukupolvelle tyypilliset syyt — varattomuus, pitkät matkat ja koulunkäynnin arvostuksen puute — vielä tärkeitä kouluja käymättömyyden syitä tällekin sukupolvelle. Kuitenkin motivaatiopula ja halu päästä nopeasti töihin sekä perheen perustaminen johtivat usein koulukäynnin keskeyttämi-

seen tai lyhyen ammatillisen koulutuksen valintaan. Tälle ikäluokalle on ollut ominaista myös koveneva kilpailu koulutuspaikoista. Monet vastaajista ilmoittivatkin koulunkäynnin keskeytymisen syyksi sen, etteivät aikoinaan päässeet haluamaansa koulutukseen.

Nykyinen elämänsituaatio ja iltalukio-opiskelun merkitys

Tällä ikäluokalla on selvästi "vauhti päällä" elämässään. Tämä näkyy suurena iltalukio-opiskelun käynnissäoloprosenttina, työssä käynnin määränä sekä myös tutkimuskyselyn suurena vastaamisprosenttina ja vastaamisen perusteellisuutena sekä erityisesti vastausten sisällöistä. Väistämättä tulee mieleen "protestanttiseksi etiikaksi" kutsuttu asennoituminen elämään.

Sukupolvelle tärkeimpiä elämänalueita ovat perhe ja työ. Myös ystävät ovat lähellä tämän sukupolven sydäntä. Koulu ja opiskelu ovat ikäryhmälle tärkeämpiä kuin edelliselle sukupolvelle. Myös terveys on heille tärkeä. Sen sijaan harrastuksille ei tällä työn ja koulutuksen sukupolvelle löydy paljoa aikaa.

Tällä sukupolvella on lähes yhtä hyvä sosiaalinen status ja koulutustausta kuin edellisellä sukupolvella. Ammatillisen opistoasteen tutkinto tai ammatti on noin 75 %:lla vastaajista. Korkeakoulututkinto tai ylemmän toimihenkilötason ammatti yli 10 %:lla opiskelijoista. Luvut vastaavat sukupolven keskitasoa. Työssä vastaajista käy 70 %.

1950-luvulla syntyneiden koulun penkille paluun syyt (I1) ovat osittain — edellisen sukupolven tavoin — siinä, että lukion suorittamatta jättäminen aikoinaan on harmittanut. Niillä, jotka eivät aiemmin olleet kovin motivoituneita koulunkäynnistä on *"innostus opiskeluun kasvanut iän ja opiskelun myötä"*. Koulun penkille paluun tärkeä motiivi on myös itsensä kehittäminen, etenkin työn asettamat kehitymisvaatimukset: *"maailma muuttuu niin nopeasti ja kielitaidoton ei enää pärjää oikeastaan missään työssä"*, *"koin tarvitsevani englannin kielen taitoa työssäni. Sitten muutkin aineet alkoivat kiinnostaa."*

Kielitaidon kehittäminen nousikin selvästi suurimmaksi tämän sukupolven iltalukio-opiskelun syyksi ja merkitykseksi (D1). Kielitaidon kehittämistarve aiheutuu ainakin kolmesta seikasta: (1) Tämä sukupolvi on käynyt oppivelvollisuuskoulunsa aikana jolloin saksan kielen asema oli voimakas. Tällöin monilla englannin kielen taito on jäänyt puutteelliseksi. (2) Heidän kouluaikoinaan ei kovin paljoa kiinnitetty huomiota suulliseen kielitaitoon. (3) Heidän nuoruudessaan ei suullinen kielitaito ollut opittavissa kulttuuriteollisuuden ja medioiden kautta, kuten myöhemmillä sukupolvilla. Juuri englannin kielen suullinen kielitaito on tällä hetkellä tärkeä kansainvälistyvässä työelämässä ja muilla elämänalueilla. Toiseksi iltalukio on merkittävä, koska se tarjoaa mahdollisuudet oppimisen, kehittymisen ja oppimiskykyisyyden ylläpitoon. Kolmanneksi iltalukiolla on merkittäviä organisatorisia etuja, kuten iltaopiskelu, opetuksen taso ja tiedollinen anti, jotka tekevät mahdolliseksi ja antoisaksi opiskelun työn ohessa. Iltalukio-opiskelua motivoi tälläkin sukupolvella elämäntilanteessa avautunut mahdollisuus opiskeluun ja sen itsetuntoa kohottava merkitys. Myös jatko-opinnot ovat joillain mielessä, joillekin opiskelu on harrastus ja virkistyksen lähde ja jotkut kuvasivat sitä elämäntapana.

Tämä sukupolvi kokee väittämien (D4a, b, c, f) valossa iltalukion merkitsevän itselleen enemmän kuin muille ikäluokille ja he kokevat sen olevan suureksi hyödyksi itselleen. Työssäkäynnistä ja iltalukio-opiskelustaan huolimatta he eivät koe menettävänsä juuri mitään muilla elämänalueilla.

Tähän ikäluokkaan kuuluu 17 % Jyväskylän Lyseon iltalukiolaisista. Heistä 81 % on naisia ja 19 % miehiä. Tämän sukupolven koulutusaktiivisuutta kuvaa hyvin sekin, että heillä opiskelu on muita ikäryhmiä useammin (74 %) käynnissä. Ylioppilaskirjoi-
tuksiin aikoo ottaa osaa 40 % vastaajista, kun 30 % vielä empii osanottoaan. Yksittäisten arvosanojen suorittajien ja varsinaisten opiskelijoiden suhde on suunnilleen sama kuin muissa ikäryhmissä. Sukupolvi on hyvin tyytyväinen koulumenestykseensä.

Koulukäsitykset sukupolvikokemusten valossa

Työn ja koulutuksen sukupolvi on nykyisiltä koulutuskäsityksiltään selvästi myönteisin. Iltalukiosta ja koulusta yleensä ei juuri löydy kritiikin aiheita. He arvostavat koulutusta nimeenomaan, mikäli se antaa työssä tarvittavia valmiuksia. Usein juuri työtoverit ovat kannustaneet heitä aloittamaan iltalukio-opiskelun. Iltalukion arvostaminen työn vuoksi aiheuttaakin pienen särön heidän käsityksiinsä koulusta. Iltalukion ja ylioppilastutkinnon edellyttämät tiedot ja taidot eivät aina muodosta heille tärkeän työn kannalta parhaita mahdollisia oppisisältöjä. Esimerkiksi kielissä ei monille työssä tarpeellinen suullinen kielitaito pääse tarpeeksi esille. Lisäksi sukupolvi arvostelee ylioppilastutkintoa yleensäkin järjestelmänä, joka ohjaa liikaa oppisisältöjä ja vääristää todellista osaamista. Kuitenkin yleisesti ottaen 1950-luvulla syntyneiden mielestä koulu selviää kvalifikaatio- ja integraatiotehtävistään paremmin kuin muiden ikäluokkien mielestä. Samoin he kokevat koulutiedon yleisesti ottaen hyvin mielenkiintoiseksi, vaikka työ onkin heille tiedon mielenkiintoisuuden kannalta tärkein oppimisympäristö.

Iltalukion organisaatioon, oppimiseen ja opettajiin suhtautuminen on tällä sukupolvella kaikissa suhteissa myönteisempää kuin muilla ikäryhmillä. Edes luokkahuonekäytännöt eivät saa heiltä minkäänlaista negatiivista palautetta ja iltalukion ilmapiiriä he pitävät erinomaisena. He ovat yhdessä 1930-40-luvulla syntyneiden kanssa motivoituneimpia opiskeluun, mutta tuntevat heitä useammin myös olonsa vapautuneeksi tunneilla. Opettajia he arvostavat sukupolvista eniten. Opettajalla on heidän mielestään paljon myös auktoriteettia, joka perustuu opetettavien asioiden hallintaan, opetustaitoon ja opettajan persoonaan. He kokevat opettajat edellisestä sukupolvesta poiketen kohtelevan oppilaita tasavertaisinaan ja ovat sitä mieltä, että opettajat arvostavat oppilaiden erilaisuutta ja kriittisyyttä. Kaiken kaikkiaan opettaja-oppilas-suhteet ovat heidän mielestään iltalukiossa hyvässä kunnossa.

Työn ja koulutuksen sukupolven käsitykset koulusta ovat iän mukana muuttuneet positiivisiksi. Koulutukselle on muodostunut merkitys heille tärkeän työn kautta. Tämä koskee käsityksiä iltalukiosta, mutta myös koulutuksen laajempaa merkitystä ihmisen elämässä.

Tapio

Tapio on ylempi toimihenkilö. Hän on naimisissa ja hänellä on kouluikäisiä lapsia. Hän pitää elämässään tärkeänä työtä, perhettä, terveyttä, ystäviä ja mahdollisuutta opiskeluun. Iltalukiossa hän opiskelee yksittäisiä aineita ja on melko tyytyväinen koulumenestykseensä. Iltalukioon tulon syyksi hän mainitsee kielitaidon puutteen ja sen takia menetetyn hyvän työmahdollisuuden. Lisäksi hänestä on tärkeää kehittää itseään. Nuoruuden koulunkäyntiä hän kuvaa seuraavasti: "Pakko olla koulussa. En silloin ymmärtänyt asiaa oikeudeksi." Siksi jatko-opiskelu sai jäädä.

Iltalukio-opiskelu merkitsee Tapiolle englannin kielen oppimista, nuoruuden laiskuuden paikkaamista ja uusia, erilaisia ystäviä. Nykyinen opiskelu maistuu hyvältä ja hän on hyvin motivoitunut opiskeluun. Hänen käsityksensä iltalukiosta ovat erittäin myönteisiä. Koululaitos yleisestikin ottaen täyttää hänen mielestään hyvin koulukäytännönsä ja hän kokee iltalukion omalta kohdaltaan hyvin hyödylliseksi. Iltalukioon organisaatioon ja opettajiin hän suhtautuu äärimmäisen myönteisesti ja kiittelee erityisesti mahdollisuutta opiskeluun työn lomassa, koulun henkeä ja opettajien miellyttävää suhtautumista aikuisopiskelijaan. Oppiminen ja koulutieto ei saa häneltä aivan yhtä varauksetonta tukea. Hän on sitä mieltä, että ylioppilastutkinto määrittää liikaa opetusta. Opetus ei aina liity arkipäivään ja on sekä pinnallista että ulkokohtaista. Tapio kaipaa enemmän aikaa tiedon sulatteluun ja sekä asioihin syventymiseen. Kaiken kaikkiaan hän kuitenkin pitää koulutietoa hyvänä ja hyödyllisenä.

Kulttuurinen modernisoituminen sukupolven elämässä

Pirjo

Pirjo suhtautuu omien sanojensa mukaan "hyvin myönteisesti opiskeluun". Hän käsityksensä ovat kyselylomakkeenkin valossa myönteisimpiä koko sukupolvesta. Opiskelu iltalukiossa on hänen mielestään tehokasta ja koulu on muuttunut muutenkin parempaan suuntaan hänen nuoruusajoistaan. Erityisesti hän korostaa koulutuksen merkityksen kasvua: "... sitä painotetaan, että ammatti kun ammatti että pitää opiskella. Tuntuu, että mihinkään ei pääse enää, jos et opiskele. Että ei sillä minun mielestä silloin niin suuri merkitys ollut. Ja kyllä silloin pääsi töihin ilman koulutusta."

Pirjo tiedostaa monet kulttuurisessa ilmastossa tapahtuneet muutokset ja niiden vaikutukset, mutta nojaa kuitenkin itse perinteisiin arvoihin. Koulun ulkopuolisina oppimismahdollisuuksina hän tuo esiin kansalais- ja työväenopistot sekä harrastukset. Mediat eivät hänen mielestään ole murentaneet koulun asemaa tiedonvälittäjänä. Pirjo kuitenkin poikkeaa siinä mielessä edellisen sukupolven Veikosta, että hän uskoo lasten saavan televisiossa käytävistä keskusteluisia vaikutteita keskusteluihin aikuisten kanssa. Hänelle itselleen auktoriteetteja kuitenkin ovat koulu ja kirjallisuus - hän mieluummin lukee kuin katsoo televisiota. Yhteiskunnallisista järjestelmistä ihmiset tuskin pääsevät vieraantumaan sillä hänen mielestään "ainakin tätä politiikkaa nykyisin tulee telkasta ... ei niissä muuta käsitellä kuin yhteiskunta-asioita ... Ja tuntuu, että ne ei saa edes rauhassa tehdä sitä työtään nää poliitikot, kun aina pitää olla vastaa-massa." Perinteiset arvot eivät hänestä ole katoamassa, vaikka esimerkiksi sukupolvirooleja on yritetty julkisin toimin muuttaa. Elämäntapoja voi hänestä valita, mutta samalla epäilee: "Tarvitsee olla hyvin vahva persoona, joka sitä kestää". Hän itse on joutunut "taisteleen itsensä kanssa", että on edes uskaltanut matkustella. Pirjo epäilee perinteisten elämänvaiheiden (koulu-työ-vapaa) toteutumista: "Ei se nykyään enää päde, kun on tätä työttömyyttä". Elämänalueista hän pitää läheisimpinä perhettä, koulua, kavereita ja työtä.

6.3. Työttömyyden ja koulutuksen uudelleenarvioinnin sukupolvi (1960- ja 70-luvuilla syntyneet)

Tämä sukupolvi on kahdella tapaa "aikansa tuote". Ensinnäkin sen aiemmat negatiiviset koulukäsitykset eivät ole täysin väistyneet tänäkään päivänä. Näitä käsityksiä voidaan tulkita kulttuurisen modernisoitumisen sukupolvikokemuksesta käsin. Tämä tarkastelu tehdään pääasiassa luvussa 7. Toiseksi, kasvavasta nuorisotyöttömyydestä ja osin sen myötä kiristyvistä kilpailusta jatko-opintopaikoista näyttäisi muodostuvan toinen sukupolvikokemus. Tässä eräänlaisessa elämänuran kriisivaiheessa tämä iltalukiosukupolvi on suuntautunut uudelleen koulutukseen. Tässä mielessä heitä voisi luonnehtia "uudelleenmotiveitujiksi".

Elämän- ja koulutushistorialliset sukupolvikokemukset

Tämä ikäluokka on suorittanut oppivelvollisuutensa peruskoulussa. Sukupolven koulukokemukset oppivelvollisuusajoilta ovat enimmäkseen kielteisiä (62 %). Pääasiassa positiivisia kokemuksia on 19 %:lla ja neutraaleja samoin 19 %:lla vastaajista. Erityisenä koulukokemuksena tällä sukupolvella näyttää olevan motivoitumattomuus koulunkäyntiin: *"Koulunkäynti ei yksinkertaisesti kiinnostanut", "koulunkäynti tuntui tylsältä ja yksitoikkoiselta", "kiire pois koulusta — kiinnostuksen kohteet silloin muualla", "koulua koulun vuoksi", "... kunhan täältä joskus päästään pois, muulla ei ole väliä"* -kommentit kuvastavat hyvin useimpien vastaajien kokemuksia. Joissain vastauksissa kielteisinä kokemuksina mainittiin myös oppilaiden erilaisuuden ja oma-aloitteisuuden *"tukahduttaminen"*, koulukiusaaminen sekä huono opettaja-suhde. Osalla lapsuuden koulukokemukset toki ovat myönteisiä. Koulukaverit olivat tuolloin yksi koulun positiivinen puoli. Kuten eräs vastaajista kirjoittaa: *"Silloin koulu oli välttämättömän paha ja koulussa oli parasta kaverit ja ruokatunti"*.

Koulukokemuksissa näkyvät negatiiviset kokemukset vaikuttivat myös sukupolven koulutusvalintoihin. Kun 1930- ja 1940-luvuilla ja osin vielä 1950-luvulla syntyneillä koulun käynnin jatkamattomuuden tai keskeyttämisen syynä olivat varattomuus, pitkät koulumatkat ja opiskelun arvostuksen puute, ovat nämä syyt tältä sukupolvelta täysin poissa. Tilalle lähes yksinomaiseksi syyksi nousi motivoitumattomuus jatko-opiskeluun lukiossa. Tämä heijastui kolmella tavalla: opintoja ei jatkettu ollenkaan ja pyrittiin menemään töihin, mentiin nopeammin ammattiin valmistavaan ammatilliseen koulutukseen tai aloitetut lukio-opinnot keskeytettiin. 1930-1940-luvuilla syntyneiden opiskelun keskeytymisen syitä luonnehdittiin edellä ulkopuolisiksi, objektiivisiksi. Vastaavasti voidaan tämän sukupolven koulunkäynnin keskeyttämisen motiivejaan luonnehtia heidän sisäisikseen, subjektiivisiksi.

Nykyinen elämänsituaatio ja iltalukio-opiskelun merkitys

Työttömyyden ja koulutuksen uudelleenarvioinnin sukupolven tärkeimmät elämänalueet ovat elämäntilanteesta riippuen kahtalaisia. Niille, jotka ovat jo perustaneet perheen se on keskeisin alue. Työ ja sen riittävyys puolestaan on tärkeä niille, jotka ovat töissä tai pyrkivät sinne. Koulu ja opiskelu on tärkeä kaikille, erityisesti niille,

jotka tähtäävät jatko-opintoihin. Televisio/videot ja kulutus ovat tälle sukupolvelle tärkeämpiä kuin aiemmillemme sukupolville, vaikka ovatkin tärkeysjärjestyksessä viimeisinä. Lisäksi sukupolvelle on tärkeitä toimeentulo sekä ystävät.

Tämä sukupolvi selvästi vielä hakee paikkaansa (työ)elämässä. He eivät kuitenkaan ole kouluttamattomia, sillä 54 %:lla heistä on ammatillisen kouluasteen tutkinto ja 32 %:lla jopa opistoasteen tutkinto. Lähes yhtä usein heillä on myös työkokemusta alaltaan. Ongelmaksi sukupolvelle on usein muodostunut työttömyys tai tyytymättömyys nykyiseen alaan. Osa toki haluaa vain päästä omalla alallaan jatko-opintoihin. Työssä vastaajista on vain hieman yli 40 %, mikä on huomattavasti vähemmän kuin muissa ikäryhmissä. Kuten tähän sukupolveen kuuluva laman takia työttömäksi jäänyt haastateltu totesi: *"Työhön ei enää pääse, jos ei ole papereita"*. Aiempien sukupolvien kohdalla tilanne oli heidän nuoruudessaan pikemminkin käänteinen — ainakin töihin aina pääsi.

Tämä sukupolvi on ajautunut elämäntilanteeseen, jossa he ovat joutuneet uudelleen arvioimaan suhdettaan (motivaatiotaan) opiskeluun. Mahdollisuus opiskeluunhan heillä on aina ollut. Syitä uudelleenarviointiin ovat antaneet mm. työttömyys tai kokemukset siitä ammatista, johon he ovat valmistuneet, ehkä myös perheen perustaminen. Työttömäksi jääminen — tai monilla myös se, etteivät he ole onnistuneet ammatillisen koulutuksen jälkeen saamaan työtä — on selvästi saanut suhtautumaan myönteisemmin ja arvostavammin koulutukseen. Kokemukset ammatista puolestaan ovat saattaneet johtaa joko haluun edetä samalla alalla tai vaihtaa kokonaan toiselle alalle.

Työttömyyden ja koulutuksen uudelleenarvioinnin sukupolven iltalukiolle antamat merkitykset liittyvätkin pitkälti jatko-opintoihin ja oman elämän hallintaan. Ylioppilastutkinto tai lukion oppimäärä ovat portti jatko-opintoihin. Elämänhallinnan kannalta iltalukio merkitsee eteenpäinmenoa ja kehittymistä. Tämä on tärkeä etenkin työttömille tai omaa paikkaansa muutenkin hakeville. Iltalukio-opiskelu voi myös toimia näyttönä omasta aktiivisuudesta mahdollisille työnantajille. Itselle se on usein ajankulua, joka pitää "kiinni systeemissä", luo elämään säännöllisyyttä ja hallinnan tuntua. Iltalukio toimii siis myös varastona ja niin työ- tai jatko-opiskelupaikka merkitsee yleensä iltalukio-opintojen keskeyttämistä. Iltalukion organisatoriset edut (iltaopiskelu, ilmaisuus, kurssimuotoisuus) ja opetuksen taso ovat tärkeitä myös tälle ikäluokalle. Iltalukio-opiskelun motiiveja ovat tälle sukupolvelle myös kielitaidon kehittäminen (vain 1960-luvulla syntyneet), erilaiset ihmiset ja kunnianhimo.

Tällekin sukupolvelle iltalukio merkitsee väittämien (D4a, b, c, f) valossa paljon. Etenkin he kokevat sen itselleen suureksi hyödyksi. Samalla he kokevat menettävänsä jotain muilla elämänalueilla toisia sukupolvia useammin. Sekä väittämien että avointen kysymysten valossa heidän opiskelussaan on usein kysymys jonkinasteisesta "elämän pakkoraosta", jonka esimerkiksi Antikainen (1993, 55) kuvaa olevan usein mukana vanhempien sukupolvien merkittävässä oppimiskokemuksissa.

Tähän ikäluokkaan kuuluu 61 % Jyväskylän Lyseon iltalukiolaisista. Heistä 77 % on naisia ja 23 % miehiä. 1970-luvulla syntyneiden keskuudessa naisten osuus on jopa 95 %. Iltalukio-opiskelu on parhaillaan käynnissä 64 %:lla vastaajista, kun muut pitävät taukoa tai ovat keskeyttäneet opintonsa. Opiskelu on muita ikäryhmiä useammin tutkintotavoitteista: 45 % on jo päättänyt ottaa osaa kirjoituksiin ja 57 % opiskelee

varsinaisena opiskelijana. Vastaajista yli 90 % on vähintään melko tyytyväinen koulu-menestykseensä.

Koulukäsitykset sukupolvikokemusten valossa

Työttömyyden ja koulutuksen uudelleenarvioinnin sukupolvi on nykyisiltä koulutuskäsityksiltään muita sukupolvia kielteisempi. Tämä juontaa juurensa sukupolven huonoista koulukokemuksista oppivelvollisuusajoilta. Vaikka iltalukio-opiskelun tärkeys korostuu heidän elämäntilanteessaan, ei se ole täysin onnistunut peittämään alleen aiempia negatiivisia käsityksiä koulusta. Työttömyys ja kilpailu jatko-opintopaikoista lienee vaikuttanut siihen, että tämä sukupolvi kokee koulun valikointifunktion muita ikäryhmiä voimakkaammin. Iltalukio näyttäytyy tälle sukupolvelle muita sukupolvia useammin välineenä jatko-opintoihin tai töihin. Tämän vuoksi esimerkiksi ylioppilastutkinnolla on heille suurempi henkilökohtainen merkitys kuin muille ikäluokille. Myös koulutuksen piilevä varastointifunktio tulee esille siten, että iltalukio merkitsee tälle sukupolvelle usein työ- tai opiskelupaikan odottelua "kunnes tärppää". Kvalifikaatio- ja integrointitehtävistään koulu suoriutuu huonommin tämän sukupolven kuin muiden ikäryhmien mielestä. Tämä sukupolvi kuitenkin arvostaa koulua sen henkilökohtaisen tärkeyden vuoksi yhtä lailla kuin muut sukupolvet. Kuten eräs vastaaja kiteytti: ...*"kun töitä ei ole ja kilpailu on kovaa arvostetaan opiskelua. Ilman koulutusta ei pääse eteenpäin"*. Tämän vuoksi he korostavat myös, että koulun olisi tarjottava — henkilökohtaisesta tilanteesta riippuen — joko työhön ja jatko-opintoihin (tai yleensä elämään) tarvittavia valmiuksia. Iltalukio-opiskelun suuri merkitys näkyy myös siinä, että sukupolvi arvostaa iltalukion oppimispaikkana korkealle, mutta usein myös pelkää epäonnistuvansa koulusuorituksissa.

Tämän sukupolven koulukäsityksissä on kuitenkin paljon sellaista, mitä ei voi ymmärtää ja selittää pelkästään iltalukio-opiskelun suuren merkityksen kautta. Seuraavassa kootaan näitä piirteitä yhteen. Tällöin on muistettava, että kyse on sukupolvieroista — ei niinkään yleisestä negatiivisesta suhtautumisesta. Tämänkin sukupolven käsitykset koulusta yleisesti ottaen ovat erittäin myönteisiä.

Koulutuksen tehtävien tarkastelu osoitti, että tämä sukupolvi on vähemmän kiinni perinteisessä oppiaineajattelussa ja korostaa enemmän valinnaisuutta oppiaineisessa kuin muut sukupolvet. Koulutuksen integraatiotehtävän tasolla heidän vastauksissaan tulee esille myös globaali huoli eri kulttuurien välisestä ymmärryksestä ja maapallolla vallitsevat ongelmat. Heidän käsityksensä Suomen koululaitoksesta kokonaisuutena osoittautui yleisesti muita sukupolvia heikommaksi.

Koulutieto on tälle sukupolvelle usein irrallista faktaa, eikä liity riittävästi käytäntöön vaan mielletään liian "teoreettisena". Oppisisältöjen tulisi heidän mielestään useammin muodostaa kokonaisuuksia, olla valinnaisia ja affektiivisesti koettavia. Koulutietoon suhtautuminen ei yleisesti ottaenkaan ole tämän sukupolven keskuudessa niin positiivista kuin muilla ikäluokilla. Etenkin 1970-luvulla syntyneiden keskuudessa koulun ulkopuolelta — ystäviltä, kulutuksesta, televisiosta ja harrastuksista — saatua tietoa pidettiin tärkeämpänä kuin muiden sukupolvien keskuudessa. Sukupolvi suhtautuu koulutiedon asemaan joukkotiedotukseen nähden pessimistisemmin kuin muut sukupolvet. Koulun ulkopuoliset tiedon lähteet eivät kuitenkaan ole syrjäyttäneet koulutietoa — ainoastaan ystäviltä saatavaa tietoa 1970-luvulla syntyneet pitivät koulutietoa mielenkiintoisempana.

Työttömyyden ja koulutuksen uudelleenarvioinnin sukupolvi ei viihdy koulussa niin hyvin kuin muut sukupolvet. Etenkin luokkahuonekäytännöt, alituinen kiire ja koulun ilmapiiri ovat ahdistuksen aiheita useammin kuin muilla ikäryhmillä. Ilmapiiriä ja viihtyvyyttä usein lisäävät koulun juhlat ja traditiotkaan eivät ole tämän sukupolven suosiossa. Iltalukio on kuitenkin kaikenkaikkiaan tällekin sukupolvelle mieluisen paikka. Tästä on osoituksena sekin, että he toivat muita ikäryhmiä useammin esiin kouluorganisaation hyviä puolia avoimissa vastauksissaan.

Oppimispaikkana tämä sukupolvi arvostaa iltalukion korkealle juuri sen tärkeyden vuoksi. Kuitenkin sukupolvi on huonoiten motivoitunut oppitunneilla. Se kokee opetuksen kiireisenä, oppilaskeskeisyyden puutteen ja esittää muutenkin muita sukupolvia enemmän negatiivisia huomioita opetuksesta. Myös television, ystävien ja kulutuksen merkitys oppimisympäristöinä korostuu muita sukupolvia enemmän.

Opettajilla on tämän sukupolven mielestä vähemmän auktoriteettia kuin muiden sukupolvien mielestä. Vaikka opettajat useimmiten ovat huomattavasti iäkkäämpiä kuin tämän sukupolven opiskelijat, on opettajilla sukupolven mielestä melko vähän edes sukupolviauuktoriteettia. Sukupolvi kokee muita ryhmiä useammin opettajan olevan välinpitämättömiä heistä, mikä näkyy mm. vuorovaikutuksen puutteena. Sen sijaan he kokevat opettajan arvostelevan ja kontrolloivan. Sukupolvi luettelikin opettajaa koskevia negatiivisia luonteenpiirteitä enemmän kuin muut ikäryhmät.

Kaikkia näistä käsityksistä ei voi tulkita kulttuurisesta modernisoitumisesta käsin, mutta monet kuitenkin voidaan nähdä viitteinä siitä, kuten luvun 7.2 diskussiossa pyritään osoittamaan.

Tuija

Tuija opiskelee iltalukiossa tähtäimenään ylioppilastutkinto ja opiskelu yliopistossa. Hän on aiemmin hankkinut ammatillisen koulutuksen, mutta ei halua jatkaa alalla. Hän on välillä ollut palveluammattissa, mutta ei ole nyt töissä. Hänen peruskoulunsa meni aikoinaan "päin helvettiä", eikä hän päässyt lukioon jatkamaan opintojaan. Iltalukioon hän tuli, koska näkee akateemisen koulutuksen ainoana vaihtoehtona itselleen.

Tuijan tärkeimpiä elämänalueita, ovat ystävät, televisio ja videot, kirjallisuus ja lukeminen sekä kulutus. Ne hän arvioi tärkeimmiksi myös oppimisensa kannalta. Hän arvostaa myös terveyttä ja elintasoa. Koulu ja opiskelu tai työ eivät ole hänen asteikollaan kovin tärkeitä. Kuitenkin iltalukion välittämä tieto on hänelle tärkeää. Iltalukio on hänelle henkilökohtaisesti tärkeä ja uskoo iltalukio-opiskelun olevan itselleen suureksi hyödyksi. Iltalukio on hänelle kuitenkin vain väline jatko-opintoihin — hän käy sitä vain todistuksen vuoksi. Iltalukio organisaationa on hänelle mieluisen ja pitää sen ilmapiiriä hyvänä. Erityisesti opiskelutoverit ovat hänelle tärkeitä. Kuitenkin esimerkiksi pulpetissa istuminen ahdistaa häntä.

Tuijan käsitykset iltalukiosta ja etenkin koululaitoksesta yleensä ovat ravistelevia. Hänen mielestään koulunkäynti on turhaa ja koulu vie liian pitkän ajan elämästä. Koulumaisuus ja opettajajohtoisuus ovat hänestä aikansa eläneitä — opetuksen tulisi lähteä oppilaiden kokemusmaailmasta ja opiskelijan tulisi saada itse valita mitä opiskelee. Iltalukion opetus perustuu hänestä liikaa oppikirjoihin ja on liian "teoreettista". Siitä puuttuu havainnollisuus ja elämänläheisyys. Hän tuntee, että koulutieto ei kosketa häntä. Joukkotiedotus saa hänet epäilemään koulutiedon nykyaikaisuutta. Opettajia hän ei arvosta tippaakaan ja on sitä mieltä, että heillä on erittäin vähän auktoriteettia. Kuitenkin hän tulee opettajien kanssa hyvin toimeen ja

tuntee, että opettajat arvostavat häntä.

Kulttuurinen modernisoituminen sukupolven elämässä

Ilkka

Ilkka on sukupolvensa positiivisimpia iltalukioon suhtautujia. Hän on sukupolvensa tyypillinen edustaja sikäli, että hän on jäänyt työttömäksi käytyään ammattikoulun ja oltuaan työelämässä joitain vuosia. Tämä on saanut hänet motivoitumaan uudelleen koulutukseen. Hänen mielestään iltalukio on paljon parempi oppimapaikkana kuin hänen aikoinaan käymänsä peruskoulu: "Paljon vapaampaa ..., rento, sellanen letkee tyyli ... kaikki on koulunsa käynyt ja se on niinkun vapaaehtoista ... se ei enää ole semmoista tosikkomaista. Ihan mukava siellä on käydä". Tässä mielessä Ilkan käsitykset iltalukiosta ovat yhtä positiivisia kuin edellisillä sukupolvilla.

Sen sijaan kulttuurisen muutoksen, etenkin median vaikutuksesta koulun asemaan hän toista mieltä kuin muut sukupolvet: "On se varmaan heikentänyt sitä ... ajattelee että onko siinä nyt niin järkee koulussa". Hän on myös sitä mieltä, että mediat antavat sukupolvelleen elämämalleja: "Kyllä se varmaan moniin vaikuttaa". Samoin hän on sitä mieltä, että nuoret oppivat television kautta keskustelumalleja aikuisten kanssa. Myös hän itse mielestään oppii television kautta paremmin kuin kirjoista: "Kyllä se paremmin jää mieleen, kun sen näkee ... se on nopeammin ymmärrettävissä se asia." Ilkan mielestä perinteisistä arvoista esimerkiksi uskonnolla ei enää ole niin suurta merkitystä kuin ennen. Kun edellisen sukupolven Pirjo oli huolissaan siitä, miten poliitikot pystyvät tekemään työtään medioiden ym. paineessa, Ilkka antaa koko poliitikalle kyytiä: "... ei se ole nykyään mitään kiinnostavaa ... ei mitään vaikutusta sillä. ... Ei ne aja kuin omaa asiaansa, semmonen on jäänyt käsitys niistä." Muista sukupolvoista poiketen hän voisi valita jonkin toiselle sukupuolelle tyypillisen ammatin, samoin hän suhtautuu positiivisesti vaihtoehtoihin elämäntapoihin ja on jossain määrin niitä kokeillutkin. Tyypillisestä elämänurasta hän sanoo: "Ei kait semmosta ihan tyypillistä olekaan ... Se voi olla että joutuu vielä monta kertaa ammatin vaihtamaan ja sitten kun alkaa ite eläkeiässä olemaan niin ei kait silloin enää mitään eläkkeitäkään oo." Elämänalueista (ks. kuvio 4) hän kokee läheisimmiksi itselleen kaverit, perheen, mutta myös mediat ja kulutus ovat hänelle arkipäivää. Työ ja koulu ovat hänelle tärkeitä, mutta eivät niinkään läheisiä.

Ilkka — edellisistä sukupolvista poiketen — paitsi tunnistaa kulttuuriset muutokset myös kokee niiden läsnäolon elämässään. Ilkan tapauksessa näkyy selvästi sukupolven kaksinaiset käsitykset koulusta. Yhtäältä on hänen tulevaisuutensa kannalta tärkeä koulu, josta hänellä on selvästi positiivisemmat käsitykset kuin peruskoulusta. Toisaalta kulttuurinen modernisoituminen on vaikuttanut hänen käsityksiinsä elämästä ja myös koulun asemasta yleisemmällä tasolla. Osalla sukupolven edustajista kulttuurinen modernisoituminen näkyy selvemmin myös käsityksissä iltalukiosta. Tästä on esimerkkinä edellä kerrottu Tuijan tapaus. Kulttuurisen modernisoitumisen asemaa koulutuskäsityksissä pohditaan tarkemmin luvussa 7.2.

7. KULTTUURINEN MODERNISOITUMINEN JA SUKUPOLVIEN KÄSITYKSET KOULUSTA

Tutkimuksen empiiriset analyysit on nyt tehty. On aika arvioida saatuja tuloksia. Diskussio on normaalikäytännöstä poiketen jaettu kahteen osaan teoriataustassa käytetyn jaotuksen mukaan. Ensiksi (luku 7.1) arvioidaan sukupolvia koskevia tuloksia luvussa 3 esitettyyn teoriataustaan nähden. Toisessa osassa (luku 7.2) tarkastellaan kulttuurista modernisoitumista koskevia tuloksia luvussa 2 esitettyyn teoriataustaan nähden.

7.1. Sukupolvia vai ei?

Sukupolvet on nimetty luvussa 6 ja esitetty nimitysten perustelut. Tässä luvussa lähinnä arvioidaan sukupolvijohtopäätösten edellytyksiä ja vertaillaan saatuja tuloksia aiempiin tutkimuksiin.

Millaisia ovat sukupolvienväiset käsitykset koulusta yleisesti ottaen? Iltalukiolaiset ovat ikänsä, sosiaalisen taustansa, opiskeluintressiensä, jne. puolesta hyvin heterogeeninen joukko. Tätä taustaa vasten heidän iltalukioon suhtautumisensa on tämän tutkimuksen tulosten valossa — edellä esitetyistä eroista huolimatta — yllättävän homogeenista. Vertailu päivälukiolaisiin ja muihin ryhmiin osoitti ne myös näitä ryhmiä positiivisemmiksi. Mistä nämä seikat voivat aiheutua? Eikö voisi olettaa, että kaikille sukupolville yleinen koulutuksesta syrjäytyminen pikemminkin herättäisi katkeruutta ja kielteistä suhtautumista kouluun? Opiskelun vapaaehtoisuus luonnollisesti tuo iltalukioon lähinnä hyvin motivoituneita opiskelijoita, mikä vaikuttaa myös käsityksiin koulusta. Opiskelun tärkeys etenkin kahden nuorimman sukupolven elämäntilanteen kannalta, vaikuttaa myös käsityksiin. Myös opiskelun tavoitteet suhteessa opiskelijoiden tärkeiksi kokemuksiin tavoitteisiin luovat tyytyväisyyttä. Iltalukiossa on myös suurempi valinnaisuus ja opiskelun vapaus kuin päivälukion puolella. Ei sovi myöskään unohtaa kahta olennaista kahta seikkaa: iltalukion ilmapiiriä ja oppimisen "meininkiä". Myös monia muita selityksiä suhteellisen yhtenäiselle positiiviselle kouluun suhtautumiselle on tekstistä löydettävissä.

Sukupolvienväiset käsitykset koulusta näyttäisivät kuitenkin syntyvän pääosin eri lähteistä. Koulu- ja elämänhistorialliset sukupolvikokemukset vaikuttavat pitkälti siihen, millaiseksi koulu tänä päivänä koetaan — mitä piirteitä siinä arvostetaan ja mitä ei. Vanhimmalle sukupolvelle leimaa antavia ovat olleet puutteelliset koulutusmahdollisuudet. Heidän nykyinen opiskelunsa on harrastusluonteista ilman hyötytavoitteita. Keskimmäisen sukupolven kokemuksissa painottuu työn voimakas merkitys ja koulutusintressit näyttäivät heillä syntyvät sen kautta. Heidän nykyisissä koulutustarpeissaan painottuu täydennyskoulutus. Käsityksiltään he ovat kaikkein myönteisimpiä ja koulutusoptimistisimpia. Nuorimman iltalukiolaisryhmän sukupolvikokemukseksi näyttäisi nousevan työttömyys sekä kiristynyt kilpailu jatko-opinto- ja työpaikoista. Tämä on saanut aiemmin koulukielteisen sukupolven arvioimaan uudelleen suhdettaan koulutukseen. Heillä opiskeluintressinä on lähes aina jatko-opintopaikan tai työpaikan saanti tai niissä tarvittavien valmiuksien kehittäminen ja

säilyttäminen. Heitä on edellä tyypitelty "uudelleenmotivoitujiksi". Työttömyys näyttäisi ainakin tämän ryhmän kohdalla luovan uskoa koulutukseen eikä heikentävän sitä. Nuorinta sukupolvea voidaan myös varauksin kutsua "kulttuurisen modernisoinnin sukupolveksi", mutta tämä pohdinta tehdään vasta seuraavassa luvussa.

Mitkä sitten ovat sukupolvijohtopäätösten edellytykset ja rajoitukset? Ensimmäinen kysymys luonnollisesti on, onko kyseessä sukupolvivaikutus vai ei? Ennenkaikkea herää kysymys iän/elinvaiheen ja sukupolven suhteesta. Palautetaan vielä mieleen luvussa 3.1 esitetty sukupolvikäsitteen tarkastelu. Sukupolven muotoutumisen pitäisi selittyä historiallisella ajankohdalla ja yhteiskunnallisilla olosuhteilla. Tällainen on vanhimmalla sukupolvella sotien loppuun ja jälleenrakennukseen ajoittuva aktiivivaihe, jolloin koulutukseen ei ollut sellaisia olosuhteisiin liittyviä mahdollisuuksia kuin myöhemmillä sukupolvilla. Keskimmaisella sukupolvella ajankohta ja olosuhteet olivat työntekoa ja siihen liittyvää lyhyttä ammatillista koulutusta suosivat. Viimeisimmällä sukupolvella tällaiseksi historialliseksi vaiheeksi näyttää nousevan työttömyys ja kiristynyt kilpailu jatko-opintopaikoista ja työstä. Nämä historialliset ja yhteiskunnalliset seikat ovat myös kunkin ikäryhmän sukupolvikokemuksia, joihin kukin sukupolvi on reagoinut omalla tavallaan. On luonnollista, että kaikki ikäluokkiin kuuluvat eivät ole kokeneet historiallisia vaiheita samoin, jolloin on syntynyt erilaisia sukupolviryhmiä ja jopa sukupolvia. Onkin huomattava se, että tässä puhutaan nimenomaan iltalukion sukupolvista, joiden kokemukset ja reagoitavat ovat olleet suhteellisen yhtenäisiä.

Sukupolvianalyyseissä pitäisi nuorena tai aktiivi-iässä omaksuttujen arvojen, tapojen ja käsitysten säilyä suhteellisen pysyvinä koko eliniän. Sukupolvivirhemahdollisuus (ks. luku 3.5) syntyy, jos nämä ominaisuudet muuttuvat iän mukana. Vanhimmalla sukupolvella puutteellisten koulutusmahdollisuuksien luomat positiiviset arvostukset ja käsitykset koulusta ovat säilyneet. Keskimmaisella sukupolvella työn tärkeys ja koulutuksen katsominen työn kautta näkyy tämänkin päivän koulukäsityksissä. Nuorin sukupolvi vasta elää aktiivivaihettaan. Siksi ikään liittyvä sukupolvivirhemahdollisuus on olemassa. Vasta 10-20 vuoden kuluttua voidaan varmemmin sanoa, miten pysyvä heidän koulutuksen arvostuksessaan ja koulutuskäsityksissään tapahtunut muutos oli.

* * *

Tutkimuksen sukupolvituloksia ei voi yleistää Jyväskylän Lyseon lukion iltalinjan ulkopuolelle. Jo sen sisältä voi löytyä myös muunlaisia sukupolviryhmiä. Kuitenkin tutkimus pyrkii edustamaan kohteensa valtaosaa. Tässä esitettyjä sukupolvikokemuksia ja sukupolvipiirteitä voidaan kuitenkin epäilemättä löytää myös muista iltalukioista ja yhteiskunnastamme yleisemminkin.

Tutkimusmenetelmänä pääasiassa käytetty kyselylomake ei varmaankaan ole paras mahdollinen tapa sukupolvianalyyseissä, vaikka sitä on käytetty muissakin tutkimuksissa. Tiedonkeruutapoina esimerkiksi haastattelu ja kirjoitelmat ovat sopivia sukupolvianalyyseihin, mutta tällöin olisi sukupolviyleistysten ja koulun eri alueiden kuvaamiseksi jouduttu keräämään pro gradu -työksi suhteettoman laaja aineisto. Kyselylomakkeen välityksellä ehkä parhaiten pystyy saamaan suhteellisen kattavan kuvan koulua koskevista käsityksistä ja niissä olevista sukupolvieroista. Tutkimuk-

sen nimenomaisena tarkoituksena on tuottaa käsitys eri sukupolvien suhtautumisesta koulun eri alueisiin ja tasoihin.

Ilman elämän- ja koulutushistoriaa sekä koulutuksen merkitystä koskevia avoimia kysymyksiä olisi sukupolvista puhuminen ollut mahdotonta. Sukupolvia ei voi määrittää vain nykyisistä koulukäsityksistä käsin, koska historiallisista sukupolvikokemuksista ja niiden pysyvyydestä ei tällöin saada tietoa. Poikkileikkausaineisto nykytilanteesta ilman historiaulottuvuutta ei siis sovi sukupolvien tutkimiseen. Tämä näyttää monissa tutkimuksissa unohtuvan. Tässä samoin kuin lähes kaikissa sukupolvitutkimuksissa (esim. Antikainen ja Roos) aineisto on konstruoitu jälkikäteen kyselylomakkeiden, haastattelujen ja Roosilla myös omaelämäkertojen perusteella. Tällöin viimeisimmät kokemukset ovat tuoreessa muistissa ja aika on saattanut "kullata" vanhimmat tapahtumat. Päiväkirjatyyppinen, tapahtumahetkellä kirjoitettu aineisto voi poistaa tämän ongelman. Toinen mahdollisuus on käyttää jälkikäteen konstruoidun aineiston tukena esimerkiksi tilastoaineistoja, lehtikirjoituksia ja muita ajan ja ihmisten kuvauksia kyseessä olevalta ajalta. Kvalitatiivisen aineiston tukena olisi myös syytä käyttää kvantitatiivisia aineistoja, jotta selviäisi onko kysymys laajemmasta sukupolvesta vai pienemmästä sukupolviryhmästä.

* * *

Millaisilta tämän tutkimuksen sukupolvet sitten näyttävät teoriataustassa esitettyihin sukupolviin nähden? Yleisesti voisi sanoa, että tämän tutkimuksen sukupolvet näyttävät melko samanlaisilta kuin teoriataustassa esitelty Roosin, Antikaisen, ym. sukupolvet. Suurimmat erot aiheutuvat siitä, että iltalukiolaiset ovat usein syrjäytyneet ainakin lukiokoulutuksesta. Iltalukiolaiset muodostavat tässä mielessä erityisryhmän. Mannheimin ajatukset erilaisten sukupolviryhmien ja -yksiköiden olemassaolosta pitävät tässä suhteessa hyvin paikkansa.

Tämän tutkimuksen "Puutteellisten koulutusmahdollisuuksien sukupolven" (1930-1940-luvulla syntyneet) ja Roosin sekä Antikaisen vastaavien ikäluokkien aktiiviajan elämässä näkyy selvästi koulutuksen merkityksen kasvu ja suhteellisen positiiviset käsitykset siitä. Kuitenkaan tämän tutkimuksen aineistossa ei näy muiden sukupolvitutkijoiden kuvaama koulutusmahdollisuuksien kasvu. Vaikka koulutus laajeni, ei tämän tutkimuksen vanhin sukupolvi päässyt siitä osalliseksi ainakaan lukiopiskelun tasolla. Tässäkin mielessä tämä sukupolvi on tässä tutkimuksessa selvästi vain sukupolviryhmä, joka on syrjäytynyt koulutuksesta. Syinä tähän aineistossa nousivat esille etenkin köyhyys ja maalta kotoisin olo (tilan jatkaminen, pitkät koulumatkat, jne.)

1950-luvulla syntyneen "Työn ja koulutuksen" sukupolven kielteisten nuoruusajan koulukokemuksien määrä osuu hyvin yksin Antikaisen kuvaukseen kouluun kyllästymisestä, oppivelvollisuuskoulun kokemisesta rajoittavaksi ja vanhoilliseksi. Kuitenkin "Työn ja koulutuksen sukupolven" käsitykset tämän päivän koulusta vaikuttavat huomattavasti valoisemmilta kuin esim. Roos esittää. Tähänkin voi olla syyinä kouluja käymättömyys nuorempana ja koulutuksen arvostuksessa iän mukana tapahtunut muutos sekä valikoitunut, vapaaehtoisesti kouluun hakeunut ryhmä.

1960- ja 1970-luvulla syntyneiden "Työttömyyden ja koulutuksen uudelleenarvioinnin" sukupolvi sen sijaan tarjoaa uuden näkökulman sukupolvikeskusteluun. Suuri

nuorisotyöttömyys, kiristynvä kilpailu työstä ja jatkokoulutuspaikoista ei vielä näy sukupolvitutkimuksissa. Työn saannin vaikeus näkyy työn ja koulutuksen subjektiivisen merkityksen kasvuna. Teoriataustassa työn ja koulutuksen merkitys nuorten elämässä näyttää vähäisemmältä, painopisteen niissä ollessa vapaa-ajassa, ystäväissä, jne. Voidaan myös pohtia sitä, saako työttömyys ja muut elämänuran kriisivaiheet nuoret reagoimaan perinteisesti, turvautumaan vanhoihin elämänmalleihin? Tämän tutkimuksen erityisen kohdejoukon vuoksi johtopäätöksiä ei voi tästä aineistosta tehdä.

Tervon (1993, 186-199) tutkimuksen nuorten pelot työelämästä syrjäytymisestä näyttävät tämän hetkisen työttömyystilanteen mukaan aika suuren nuorisjoukon kohdalla toteutuvan. Koulutustason nostaminen on tässä tilanteessa yksi subjektiivinen tapa yrittää ylittää työllistymiskynnys. Nuorille, joille koko elämä saattaa olla oman identiteetin etsimistä ja kokeilua, erilaiset "avoimet" oppimisympäristöt tarjoavat hyvän mahdollisuuden kokeilla opiskelua sitoutumatta pitempiaikaiseen koulutukseen. Piesanen (1994, 1995, 1996) on tutkimuksessaan päätenyt samantyyppisiin havaintoihin avoimesta yliopistosta nuorten kokeiluareenana. Työttömille nuorille avoimen yliopiston ja iltalukion kaltaiset oppimisympäristöt saattavat olla elämänuran kannalta ratkaisevan tärkeitä. Ne poimivat syrjäytyneitä tai syrjäytymässä olevia nuoria ja vaikuttavat keskeisellä tavalla myös heidän kolhiintuneisiin käsityksiinsä koulutuksesta ja sen merkityksestä elämässä. Työttömyyden pysyessä nykyisellä tasollaan tulisi nuorille ja vanhemmillekin ikäluokille olla enemmän vaihtoehtoisia tapoja kehittää itseään ja pitää yllä toimintakykyään. Iltalukio tarjoaa tässä suhteessa erinomaisen mahdollisuuden eri ikäisille ihmisille.

7.2. Kulttuurisen modernisoitumisen merkit?

Tutkimuksen ympyrä sulkeutuu tulosten tarkasteluun kulttuurisen modernisoitumisen valossa. Aluksi kerrataan keskeisimmät tähän viitekehykseen viittaavat havainnot koulukäsityksissä. Tämän jälkeen tarkastellaan kulttuurisen modernisoitumisen ilmenemistä laajemmin aineistossa. Luonnollisesti osansa saavat myös tulosten ja niiden merkityksen arviointi sekä jatkotutkimusten aiheet. Tarkastelun pääpaino on 1960- ja 1970-luvuilla syntyneissä — teoriataustassa "kulttuurisen modernisoitumisen sukupolveksi" kutsuttu ryhmä.

Luvussa kuusi 1960- ja 1970-luvulla syntyneet kuitenkin nimettiin "Työttömyyden ja koulutuksen uudelleenarvioinnin" sukupolveksi. Tämä ehdottomasti on heidän päälimmäisin sukupolvikokemuksensa ja iltalukio-opiskelun motivoija. Koulutuksen tärkeys heidän elämänuransa kannalta näyttäisi osin peittävän tai poistavan kulttuurisen modernisoitumisen mahdollisesti aiheuttamat negatiiviset käsitykset koulusta. Jos näin käy pysyvästi, ei tämän tutkimuksen iltalukiolaisista voi käyttää "kulttuurisen modernisoitumisen sukupolven" nimitystä. Kuitenkin myös kulttuurisen modernisoitumisenkin merkit aineistossa selvästi näkyvät.

1960- ja/tai 1970-luvulla syntyneet eroavat muista ikäryhmistä kulttuurisen modernisoitumisen suuntaisesti seuraavilla tavoilla:

(1) Muita ikäryhmiä huonompi käsitys koulun suoriutumisesta kvalifikaatio- ja integraatiotehtävästään (luku 5.1)

Kulttuurista modernisoitumista ajatellen kyse on koulun aseman yleisestä heikkeneemisestä. Koulu ei tarjoa nuorille siinä määrin työssä ja elämässä tarvittavia valmiuksia ja siten identiteetin rakennusaineita kuin se vanhemmille sukupolville on antanut. Kulttuurisen modernisoitumisen käsitteistä havainto liittyy etenkin perinteiden murtumiseen ja koulun institutionaaliseen kylmenemiseen.

(2) Muita ikäryhmiä välineellisempi, muodollisia tutkintoja korostavampi suhtautuminen kouluun (luku 5.1.)

Etenkin 1970-luvulla syntyneet käyvät iltalukiota muita useammin vain ylioppilastutkinnon tuottaman jatko-opintokelpoisuuden vuoksi. Koulun tärkeys ja sen suuri arvostus nousee sekä 1960- että 1970-luvulla syntyneillä siitä saatavasta välineellisestä hyödystä, kun sen tärkeys muilla ikäryhmillä liittyy itsensä kehittämiseen ja sivistämiseen. Kulttuurisen modernisoitumisen kannalta tämä tukee käsitystä siitä, että koulua ei niin usein enää käydä sen tuottamien todellisten kvalifikaatioiden, vaan muodollisten tutkintojen vuoksi. Kulttuurisessa modernisoitumisen käsitteistä tämä liittyy etenkin teknokratisoitumisen tendenssiin.

(3) Muita ikäryhmiä vähemmän oppiainesidonnainen ajattelutapa (luku 5.1.)

Nuorimpien ikäryhmien koulua ja oppisisältöjä koskevat ajattelutavat ovat vähemmän "perinteistä", ja niissä korostuvat valinnaisuuden ja käytännön-/elämänläheisyyden sekä kansainvälisyyden toiveet. Nämä voidaan nähdä viitteinä perinteiden

murtumisesta/kulttuurisesta vapautumisesta ja yksilöllistymisestä sekä koulun näkemisestä teknokratisoituneena instituutiona.

(4) Ystävien, kulutuksen, television sekä harrastusten kautta saatavan tiedon muita ikäryhmiä suurempi mielenkiintoisuus (luku 5.2.)

Koulutieto on yhä tärkeä, mutta mainittujen kanavien kautta saadun tiedon mielenkiintoisuus 1970-luvulla syntyneiden keskuudessa saa kysymään, onko koulutiedon asema heikkenemässä? Koulun ulkopuolelta saatava tieto saattaa antaa mielenkiintoisia, affektiivisesti koettuja identiteetin rakennusaineita. Kulttuurisen modernisoinnin käsitteistä tämä liittyy kulttuuriseen vapautumiseen sekä sitä seuraaviin refleksiivisyyteen, muovailtavuuteen ja yksilöllistymiseen.

(5) Muita ikäryhmiä kielteisempi suhtautuminen koulutietoon (luku 5.2)

Tämä voi osaltaan johtua siitä, että em. koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt tarjoavat identiteetin kannalta mielenkiintoisia tietoaineita, jolloin suhtautuminen koulutietoon muuttuu kriittisemmäksi. Osaltaan koulutieto voi teknokratisoitumisen seurauksena olla muuttunut muodollisemmaksi ja elämälle vieraammaksi. Kulttuurista modernisoinnin käsitteitä ajatellen koulutiedolta kysytään refleksiivisesti yhä useammin, mitä se minulle merkitsee.

(6) Luokkahuonekäytäntöjen kokeminen muita ahdistavampana ja suhtautuminen iltalukion organisaatioon muita negatiivisemmin (luku 5.3.)

Tämä voidaan nähdä merkinä koulun perinteisten tukien — itsekurin, sukupolvisuhteiden ja sivistyskaanonin — heikkenemisenä. Ilman näitä tukia on koulun aika- ja tilajärjestelyjä sekä rituaaleja vaikeampi sietää. Maallistumisen ja sosiokulttuurisen vapautumisen myötä myöskään koulun "positiiviset" rituaalit eivät aina tunnu luontevilta.

(7) Muita ikäryhmiä useammat toivomukset oppilaskeskeisyydestä sekä yksilöllisestä opetuksesta (luku 5.4.)

Tämä voidaan nähdä opetussuunnitelmakeskeisyyden kritiikkinä — etenkin merkinä didaktisesta illuusiosta eli siitä, että oppisisällöt saavuttavat oppilaan ilman ennakoedellytyksiä. Oppiminen ei ole kiinni oppisisällön logiikasta ja opetussuunnitelmakeskeisyys aiheuttaa lähinnä vain alituisen kiireen opetukseen. Toive oppilaskeskeisestä opetuksesta liittyy kulttuurisen modernisoinnin käsitteistä konkreettimmin yksilöllistymiseen. Sitä tukevat myös muissa yhteyksissä esitetyt vapaaehtoisuuden ja vaihtoehtoisuuden toiveet.

(8) Muita huonompi motivoituminen oppitunneilla (luku 5.4)

Kulttuurisen vapautumisen myötä nuorten symbolisen todellisuus on laajentunut. Siksi nuorten ajatukset saattavat yhdenkin oppitunnin ajan liikkua useilla todellisuustasoilla tuottaen erilaisia mielle yhtymiä, fantasioita ja tulkintoja. Kun koulu lisäksi pyrkii pikemminkin tukahduttamaan kuin tukemaan näitä mielle yhtymiä, on nuorten yhä vaikeampi motivoitua koulun todellisuuteen ja keskittyä sen oppisisältöihin.

(9) Ystävien, television ja kulutuksen muita ikäryhmiä suurempi merkitys oppimisympäristöinä (luku 5.4)

Tämä käsitys tukee edellä esitettyä käsitystä siitä, että koulun asema kvalifikaatioiden tuottajana on heikkenemässä, ja koulun rinnalle on nousemassa muita oppimisympäristöjä. Kulttuurisen modernisoitumisen pääkäsitteitä ajatellen havainto liittyy kulttuuriseen vapautumiseen ja pakkoluovutukseen sekä yksilötasolla refleksiivisyyden, muovailtavuuden ja yksilöllistymisen käsitteisiin.

(10) Käsitteet opettajan vähäisemmästä auktoriteetista kuin muilla ikäryhmillä (luku 5.5.)

Opettajan auktoriteetin heikkeneminen nuorten silmissä on osa koulun aseman murenemista, mutta myös osa sukupolvisuhteiden merkityksen ja auktoriteettien yleisen kunnioittamisen katoamista. Kulttuurista modernisoitumista koskevista käsitteistä se liittyy ennenkaikkea perinteiden murtumisen tendenssiin.

(11) Muita ikäryhmiä heikompi vastaamisprosentti ja niukempi vastaaminen (4.5.)

1960- ja etenkin 1970-luvulla syntyneet vastasivat tutkimuskyselyyn muita ikäryhmiä harvemmin ja niukemmin. Kuitenkin heillä olisi pitänyt olla eniten aikaa, koska he olivat muita ikäryhmiä harvemmin päivisin töissä. Tätä voidaan tulkita myös yleisenä auktoriteettien kunnioittamisen heikkenemisenä. Samoin kuin koulu ja opettaja, myös tutkimus voi olla menettämässä asemaansa auktoriteettina ja nuorten kannalta merkittävän ja uskottavan tiedon tuottajana.

* * *

Tutkimuksen tuloksia voi ja tulee kulttuurisen modernisoitumisen kannalta kuitenkin tulkita **myös huomattavasti yleisemmällä kuin välittömien koulutuskäsitysten tasolla**. Seuraassa vedetään tutkimusaineistoa yhteen teoriataustan luvuissa 2.3-2.5 esitetyn jaotuksen mukaisesti:

(1) Onko koulun ja yksilön välillä kuilu?

Luvussa 2.3 esitettiin, että koulun ja yksilön välille olisi syntynyt kulttuurisen modernisoitumisen myötä kuilu. Kuilua tarkasteltiin viiden teeman (ks. luku 4.1 ja 5) kautta. Onko näin käynyt?

Tutkimuksen koko aineiston huomioonottaen kuilu on hyvin pieni. Tutkittujen ilta-lukiolaisten käsitykset koulusta ovat sekä kvantitatiivisella asteikolla mitattuna että

laadullisesti kuvailtuna hyvin myönteisiä. Myös vertailun kohteina oleviin Kososen ja Volasen tutkimuksiin nähden tämän tutkimuksen iltalukiolaisten käsitykset ovat kaikilta osin niitä myönteisempiä. Näiden seikkojen vuoksi ei ole aihetta myöskään kovin voimakkaisiin kulttuurista modernisoitumista koskeviin johtopäätöksiin. Myöhemmin pohditaan, miksi kulttuurinen modernisoituminen ei näy tämän selvemmin aineistossa.

Ikäryhmittäin kuilu koulun ja yksikön välillä on pienin 1950-luvulla syntyneiden ja suurin 1960- ja 1970-luvulla syntyneiden kohdalla. Tämä havainto on sinänsä kulttuurisen modernisoitumisen suuntainen. Mikäli 1960- ja 1970-luvulla syntyneiden käsitykset koulusta säilyvät nykyisellään ja heitä nuorempien ikäryhmien (1980-) käsitykset vastaavasti ovat negatiivisempia kuin tämän tutkimuksen 1960- ja 1970-luvulla syntyneiden käsitykset, on kuilu koulun ja yksikön välillä kasvamassa. 1960- ja 1970-luvulla syntyneiden muita ikäryhmiä negatiivisemmat käsitykset vaihtelivat asiasta ja vastaajasta toiseen. Aineistosta ei henkilöprofiilienkaan perusteella löytynyt yhtään "läpimodernia tyyppiä". Edellisessä luvussa esitetyt Tuijan käsitykset koulusta kuvaavat melko hyvin kulttuurisen modernisoitumisen mahdollisia vaikutuksia.

Kulttuurinen modernisoitumisen mahdollisesti aiheuttama pieni kuilu ilmenee melko tasaisesti eri teema-alueilla. Selvimmät tilastolliset erot ikäryhmien välillä ovat käsityksissä koulun suoriutumisessa tehtävistään, luokkahuonekäytännöissä (koulun organisaatio), motivoitumisessa oppitunneilla (oppiminen ja organisaatio) sekä opettajan auktoriteetin määrässä. Vähäisimmät erot ovat käsityksissä koulutiedosta. Kulttuurisen modernisoitumisen kannalta mielenkiintoisimpia olivat koulun vertailut muihin oppimisympäristöihin. Koulun arviointi onkin kulttuurisen modernisoitumisen — ja ehkä muultakin — kannalta hedelmällisimmillään, kun se saa vertailukohdan koulun ulkopuolelta. Muuten koulua helposti arvioidaan "vain kouluna", koulun oman sisäisen logiikan ja reunaehtojen mukaan.

(2) Onko sosialisatioperusta muuttumassa?

Luvussa 2.4 esitettiin käsitys siitä, että elämäntilanne ja sen myötä koko sosialisatioperusta olisi kulttuurisen modernisoitumisen myötä muuttumassa. Näin näyttäisi tämän tutkimuksen aineiston valossa todellakin olevan käymässä. Sosialisatioperustan muuttuminen näkyy (a) elämäntilanteen vaihteiden, (b) elämäntilanteiden ja (c) sukupolvisosiaation muutoksina.

(a) Perinteisen elämäntilanteen vaiheet, se että koulu kuuluu nuoruuteen, työ on kuulunut aikuisuuteen ja vapaa-aika vanhuuteen (ks. esim. Siurala 1991, 76-77) näyttää olevan katoamassa. Tästä on monia ilmenemisiä:

- Ensinnäkin kiihtyvä kulttuurinen että yhteiskunnallinen muutos edellyttää aikuistenkin jatkuvaa kouluttautumista. Sosiaalistumisen jatkuminen koko iän näkyy selvästi iltalukion ikärakenteessa, mikä ulottuu nuorista eläkeläisiin. Koulunkäynti ja opiskelu kuuluu tällä tavoin kaikkiin elämäntilanteisiin — ei vain lapsuuteen ja nuoruuteen. Tätä kehitystä tukee kulttuurisen modernisoitumisen kanssa käsi kädessä kehittyvä aikuiskoulutusjärjestelmä ja iäkkäiden oppimista koskevissa käsityksissä tapahtuneet muutokset.
- Toiseksi työ ei tämän tutkimuksen valossa enää itsestään selvänä kuulu "aikuisuuteen". Suuri osa tutkimuksen nuorimman sukupolven edustajista on

työttömänä, vaikka he kronologisen, biologisen ja sosiaalisen ikänsä puolesta ovat aikuisia. Useat heistä ovat myös ehtineet työskennellä jonkin aikaa, jolloin työ ei muodosta enää yhtä yhtenäistä elämänvaihetta.

- Kolmanneksi useille nuorimpaan sukupolveen kuuluville työttömyys ja iltaoiskelu merkitsevät myös sitä, että he ovat "vapaalla", elävät vaihetta, joka perinteisessä elämäntilanteessa on kuulunut vanhuuteen. Koulu, työ ja vapaa-aika näyttävät siis heillä sekoittuvan ja jaksottuvan. Kontrastiksi tälle tutkimuksen muut sukupolvet elävät perinteisen elämäntilanteen työn ja eläkkeelle siirtymisen vaihetta. Heihin modernisoituminen ei ole tässä mielessä vaikuttanut.

Julkiset laitokset näyttävät nuorten kohdalla pystyvän yhä vähemmän kontrolloimaan perinteisen elämäntilanteen toteutumista. Perinteisen elämäntilanteen murenemisestä aiheutuva riski näyttäisi jäävän yhä enemmän kunkin yksilön kannettavaksi. Tässä suhteessa perinteisen elämäntilanteen murtuminen luo paineita yksilöllistymiseen, yksilöllisiin ratkaisuihin. (ks. luku 2.2)

(b) Perinteinen isältä ja äidiltä saatu **elämänmalli ja -muoto** (ks. esim. Ziehe 1986b, 348-349; 1989, 75-76; 1991a, 120-122; 1992a, 135-136) näyttäisi aineiston perusteella olevan katoamassa tai menettämässä merkitystään. Nuorimman sukupolven oppivelvollisuusajankaisen koulunkäyntimotivaation puutteen voi nähdä koulutuksen merkityksen — etenkin selkeän urasuunnitelman, "elämänmallin" — puutteena. Heidän koulunkäyntitään puuttui selvä tavoite ja hyöty. Koulun perinteiset tuetkin olivat (ks. luku 2.3) heidän silmissään menneet, kysyivät he refleksiivisesti (ks. luku 2.2) itseltään: "Mitä koulu minulle merkitsee?" Kun samalla tarjolla oli medioiden ja kulttuuriteollisuuden kautta erilaisia elämänmalleja, oli omaa elämänmallia ja identiteettiä vaikea löytää.

Koulunkäynti ei siis nuorinta sukupolvea kiinnostanut, ja monet heistä valitsivat lyhyen ammatillisen koulutuksen ja/tai työhön menon oppivelvollisuuskoulun jälkeen. Vasta työkokemukset tai opiskelua seurannut työttömyys sai heidät huomaamaan koulutuksen merkityksen ja motivoitumaan siihen uudelleen. Tämä saattoi merkitä omaehtoista irtisanoutumista työstä ja alanvaihtoa, mikä vanhemmille ikäryhmille on hyvin epätavallista. Jalkanen (1996) onkin tutkimuksissaan todennut, että oma irtisanoutuminen on nuorille tyypillistä juuri ensimmäisestä työstä. Työuraan kuuluu nykyään useita ammatteja. Perinteinen yhden elämänuran malli on katoamassa. Uran valinta on yhä enemmän yksilöllinen ratkaisu — elämänmallia ei tarvitse enää nähdä itsestäänselvyysnä, vaan se on muovailtava (ks. luku 2.2). Tässä mielessä perinteiden murtuminen luo refleksiivisyyttä, yksilöllistymistä ja muovailtavuutta.

(c) Perinteisten isältä tai äidiltä siirtyvien elämänmallien merkityksen häviäminen liittyy myös **sukupolvisosialisaatioon**. Sosialisatiion tavoitteeksi (ks. Takala 1995, 10-12 ja luku 2.4) on nähty kulttuurin siirtäminen sukupolvelta toiselle niin, että yhteiskunnassa säilyy yksilöiden ja sukupolvien vaihtumisesta huolimatta tietty jatkuvuus. Vastuu sosiaalistamisesta on annettu pitkälti koulun tehtäväksi. Vanhempien elämänmallien merkityksen häviäminen merkitsee uhkaa sekä sukupolvisosialisatiolle että jatkuvuudelle. Sosialisatiion käsitteen murenemista tukee tutkimusaineistossa ensinnäkin se, että nuorin sukupolvi suhtautuu koulun mahdollisuuksiin suoriutua kvalifikaatio- ja integraatiotehtävistään huonommin kuin vanhemmat ikäluokat. Toiseksi koulun tärkeimmän sosiaalistajan, opettajan auktoriteetti on nuorimpi-

en ikäluokkien mielestä selvästi huonompi kuin vanhempien sukupolvien mielestä. Opettajilla on nuorimman ikäluokan silmissä yllättävän vähän edes sukupolviauktoriteettia. Myös monet muut tutkimuksen tulokset kielivät siitä, että koulu ei parhaalla mahdollisella tavalla täytä tehtäviään.

(3) Onko oppiminen siirtymässä koulusta muille elämänalueille?

Sosialisaatioperustan muuttuminen herättää myös kysymyksen siitä, kuka sitten sosiaalistaa? Onko koulu menettämässä asemaansa sosiaalistajana muille oppimisympäristöille (ks. luku 2.5)? Vastaus on selvä: on ja ei ole! Tutkimuksessa verrattiin vastaajien käsityksiä iltalukio-oppimisesta ja tiedon mielenkiintoisuudesta muihin oppimisympäristöihin nähden. Nuorin sukupolvi asetti iltalukion sekä tiedon mielenkiintoisuuden kannalta että oppimisensa kannalta toiselle sijalle ystävien jälkeen. Sen sijaan esimerkiksi mediat (tv, video) ja kulutus olivat vasta aivan viimeisillä sijoilla. Ne olivat tälle ikäryhmälle kuitenkin selvästi tärkeämpiä kuin muille ikäryhmille eli niiden merkitys on mahdollisesti kasvamassa. Ystävien ja koulun vertailuun sosiaalistajana tulee kuitenkin tehdä ainakin seuraavia varauksia. Ensinnäkin ystävät ovat yleensäkin erityisen tärkeitä juuri nuorisoikäluokalle. Toiseksi iltalukio on usein harrastus, jolloin se ei ole vastaajille niin tärkeä kuin koulunkäynti yleensä. Kolmanneksi kyseessä on vain suhteellisen suppean joukon käsitys asiasta — sitä ei voi yleistää. Ja vielä: kyseessä on opiskelijoiden subjektiivinen käsitys — vaikkakin erittäin tärkeä — asiasta, ei "objektiivinen" sosiaalistamisen mittari. Kysymys ystävien, median ja koulun asemasta sosiaalistajana jää siis osin auki. Viitteinä kulttuurisesta modernisoitumisesta merkit kuitenkin voidaan nähdä.

Sukupolvien merkityksen väheneminen sosialisaatiossa johtaa kysymään ovatko sukupolvet yksilöllistymisen seurauksena häviämässä kokonaan? Jos yksilöllistyminen vähitellen hävittää sosiaaliluokkaan perustuvat elämänmallit (ks. luku 2.2), eikö vastaavalla tavalla myös sukupolvet häviä? Ajatus perustuu siihen, että yksilöllistyminen saisi samanikäiset, samoja kokemuksia omaavat ihmiset ja ryhmät reagoimaan kokemuksiin omalla, yksilöllisellä tavallaan — eikä synnyttäen sukupolvia yhteisine arvoineen, tapoineen ja käsityksineen. Kysymykseen ei liene suoraa vastausta. Voidaan kuitenkin Mannheimiin (ks. luku 3.1) vedoten todeta, että sukupolvi ei nytkään ole yksi yhtenäinen ikäluokka, vaan samaan sukupolveen voi kuulua erilaisia ryhmiä ja sukupolviyksiköitä. On mahdollista, että yksilöllistymisen seurauksena syntyy lisää erilaisia sukupolviryhmiä, erilaisia tapoja reagoida yhteiseen historialliseen tilanteeseen. Ainakin tässä tutkimuksessa tällaiset sukupolviryhmät löytyivät.

* * *

Mitkä ovat kulttuurista modernisoitumista koskevien johtopäätösten edellytykset ja rajoitukset? Ensinnäkin voidaan todeta, että kulttuurisen modernisoitumisen merkit ovat suhteellisen heikot. Vaikka edellä esitettyjä seikkoja pidettäisiinkin todistusvoimaisina, on kuitenkin huomattava, että tutkimuksen nuorin sukupolvi on kaiken kaikkiaan hyvin koulumyönteinen — erot muihin sukupolviin eivät todellakaan ole suuria. Tämän vuoksi nuorimmasta sukupolvesta ei tulosten perusteella ole syytä puhua "kulttuurisen modernisoitumisen sukupolveksi". Voidaan pikemminkin puhua empiirisesti tuetusta kulttuurisen modernisoitumisen hypoteesista. Ja vaikka tulokset olisivat olleet selvempiä ei yhden tutkimuksen perusteella voi tehdä kovin sy-

vällisiä johtopäätöksiä kulttuurisesta modernisoitumisesta ja sen vaikutuksista.

Miksi kulttuurisen modernisoitumisen mahdolliset vaikutukset eivät näy tämän selvemmin aineistossa? Ainakin seuraavia syitä voidaan epäillä:

- Iltalukiolaiset ovat iltalukiassa vapaaehtoisesti, jolloin heidän käsityksensä ovat jo "valmiiksi" koulumyönteisiä heidän tullessaan kouluun. Tutkimuksen tulokset osoittavat mm. että päivälukiolaisten ja muiden vertailuryhmien käsitykset koulusta ovat selvästi huonommat. Tutkimuksen kohderyhmä on siis valikoitunut ja kulttuurinen modernisoituminen ei vaikuta heidän käsityksiinsä paljoa.
- Ovatko juuri ne, joiden käsityksissä koulussa kulttuurisen modernisoitumisen vaikutukset selvimminkin näkyvät eivät ole vastaneet kyselyyn? Tämä on mahdollista siksi, että juuri he todennäköisimmin jättäisivät vastaamatta.
- Kulttuurinen modernisoituminen ei vaikuta kaikkiin käsityksiin koulusta. Osa käsityksistä selittyy muiden tekijöiden vaikutuksista (ikä, sosiaalinen tausta, sukupuoli, omat intressit, jne.) Näiden vaikutusta ei ollut tutkimuksessa mahdollista täysin kartoittaa.
- Tutkimus ei onnistunut tuomaan kaikkia kulttuurisen modernisoitumisen piirteitä esiin.
- Iltalukio organisaationa on onnistunut vastaamaan — paitsi ikäluokan tarpeisiin myös — kulttuurisen modernisoitumisen haasteeseen.
- Kulttuurinen modernisoituminen ei yleensä ole vaikuttanut koulun asemaan
- Koulu on muuttunut modernisoitumisprosessien mukana parempaan suuntaan

Juuri siksi, että iltalukiolaiset ovat opiskelemassa vapaaehtoisesti ja ovat jo sinne tullessaan hyvin motivoituneita, voidaan kulttuurisen modernisoitumisen merkkejä pitää yllättävän selvinä. Kulttuurisen modernisoitumisen merkit saattavat tulla huomattavasti selvemmin esille, jos lähdetään kartoittamaan nuorten käsityksiä koulusta valtakunnallisesti edustavana otoksena. Tässä mielessä Jyväskylän Lyseon lukion iltalukiota koskevia tuloksia ei voida yleistää laajempaan kohdejoukkoon. Jo muissa iltalukioissa tilanne saattaa vaihdella.

Tutkimusmenetelmillä on luonnollisesti vaikutuksensa tuloksiin. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa yleiskäsitys siitä miten kulttuurinen modernisoituminen mahdollisesti vaikuttaa koulun eri tasoilla ja osa-alueilla. Esimerkiksi kirjoitelmat olisivat varmasti antaneet huomattavasti syvemmän kuvan koulutuskäsityksistä, mutta kuitenkin sukupolvidiskussiossa jo todettiin, niiden perusteella olisi ollut vaikea muodostaa kokonaiskuvaa koulutuskäsityksistä.

Tutkimuksessa pyrittiin käyttämään sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. On selvää, että pelkkä kvantitatiivinen aineisto ei olisi riittänyt kulttuurisen modernisoitumisen analysointiin ja sukupolvijaottelun esittämiseen. Toisaalta pelkällä kvalitatiivisella analyysillä ei olisi pystytty kuvaamaan koulukäsitysten voimakkuutta ja laajuutta, eikä näin tekemään tarkkoja ikäryhmittäisiä vertailuja.

Miten tulosten perusteella voi yleisesti arvioida Ziehen ja Fornäsin teorioita?

Keskeisimmät kritiikin aiheet Ziehen teorioita kohtaan ovat seuraavat:

- Kulttuurisen modernisoitumisen vaikutukset eivät tässä kohderyhmässä ole läheskään niin voimakkaita ja yleisiä kuin Ziehe kuvailee. On huomattava, että Ziehen empiiriset havainnot koskevat nimenomaan aikuiskoulutusta.
- Ziehe ei ota huomioon sitä, että aikuiskoulutus ja modernisoitumiskehitys kulkevat käsi kädessä (ks. Kade 1989, 789-808). Ziehe pikemminkin näkee myös aikuiskoulutuksen muuttumattomana ja pysähtyneenä. Kuitenkin iltalukiota osana aikuiskoulutusta on myös tarkasteltava modernisoitumisprosessien mukana muuttavana. Opiskelun vapaaehtoisuus, valinnaisuuden eri muodot, opiskelun vapaa tahti, jne. tarjoavat mahdollisuuden yksilöllisempiin ratkaisuihin kuin päiväkoulu. Niinikään kukin iltalukioon aikova joutuu refleksiivisesti punnitsemaan opiskelun merkitystä itselleen ja punninta jatkuu iltalukio-opiskelun aikana. Opiskelu iltalukiossa voi olla myös subjektiivisen identiteetin ja muovailtavuuden kokeiluareena: esimerkiksi aiempi kouluja käymättömyys, työminä, elämänuran tai ammatin muutos ovat asioita, joita voi muovata, niitä ei tarvitse nähdä pysyvinä asioina. Iltalukion voidaan tältä kannalta nähdä tarjoavan niitä mahdollisuuksia, joita kulttuurisen modernisoitumisen positiivinen ambivalenssi lupaa: mahdollisuuksia refleksiivisyyteen, muovailtavuuteen ja yksilöllistymiseen.
- Ziehen kulttuuripsykologinen näkökulma unohtaa sosiaaliset verkostot ja uudet yhteisöllisyyden muodot. Kun Ziehe kirjoittaa perinteisen yhteisöllisyyden hävinneen, hän otaksuu, että nuoriso automaattisesti pakkoluovuttaa kulttuurisen vapautensa markkinavoimille: kulttuuriteollisuudelle ja medialle. Se, että media tarjoaa uusia identiteettimalleja ei tee niistä sinällään päälletunkevia, vaan sosiaalinen paine kokeilla niitä. Tutkimuksen vastauksista kävi selvästi ilmi, että sosiaaliset verkostot olleet vaikuttamassa monien iltalukiolaisten iltalukioon tuloon ja se on antanut uusia ystäviä, luonut uusia sosiaalisia verkostoja. Lisäksi huomattavalle osalle vastaajista iltalukio edustaa uudenlaista luokatonta yhteisöllisyyttä. Iltalukio muodostaa yhteisön, jossa oppilaiden sosiaalista taustaa ja ikää ei kysytä. Tämä on yksi iltalukion hyvän ilmapiirin perusta.

Ziehen teorioissa on kuitenkin paljon hyvää, esimerkiksi seuraavat seikat:

- Tulosten valossa Ziehen kulttuurisen modernisoitumisen merkit ovat pääosin havaittavissa juuri niissä asioissa, jotka Ziehe mainitsee.
- Ziehen havainto siitä, että kulttuurinen modernisoituminen koskee nimenomaan uutta nuorisosukupolvea saa aineistosta tukea.
- Ziehe, tuomalla kulttuurisen modernisoitumisen vaikutusten tarkastelun koulun tasolle, tuo tärkeän näkökulman koulusta käytävään keskusteluun.

Fornäsin modernin analyysia (ks. luku 2.1.) voidaan kritisoida rajojen vetämisestä eri modernin dimensioiden välille ja niiden sisälle. Voidaan esittää kysymys esimerkiksi siitä, voidaanko objektiivista, sosiaalista, kulttuurista ja subjektiivista tasoa erottaa toisistaan: eikö esimerkiksi kulttuurinen ja sosiaalinen ole aina läsnä subjektiivisessa ja päinvastoin. Näin luonnollisesti on, mutta kyse onkin tutkimuksellisista näkökulmista, joista asioita tarkastellaan. Tutkimus on pitkälti ollut joko järjestelmän tai yksilön analyysia, jolloin esimerkiksi kulttuurisen tason analyysit jäävät tekemättä. Tämä tutkimus on toivottavasti osoittanut kulttuurisen tason analyysien tarpeellisuuden.

Entä olemmeko sitten Fornäsin myöhäismodernissa vaiheessa - ts. saako hänen vaiheita koskeva dimensionsa tukea? Ainakin siinä mielessä olemme, että tutkimuksessa löytyi — sekä teoriataustaan että tuloksiin viitaten — sukupolvi, joka on elänyt yksinomaan myöhäismodernissa vaiheessa, ja joka olennaisesti poikkeaa aiemmista sukupolvista. Sukupolven muotoutumiseen näyttää vaikuttaneen sekä objektiivisen että jossain määrin myös kulttuurisen tason modernisoitumiskehitys.

Viimeaikaisissa nuorisotutkimuksissa ja -keskusteluissa on nähty nuorten uudelleen suuntautuneen perinteisiä arvoja kohti ja myös nuorten käsitysten koulua kohti muuttuneen myönteisemmiksi. Onko modernisoitumiskehitys siis saavuttanut huipunsa tai kehitys johtanut pysyvään moderniteetin tilaan? Eli eikö Fornäsin teoria modernisoitumisprosessin jatkuvuudesta pidäkään paikkaansa? Tähän ei tässä tutkimuksessa saa vastausta. Voidaan kuitenkin yhtä hyvin viitata modernisoitumisprosessin erilaisiin vaiheisiin, joissa se ei aina ole yhtä selvästi näkyvissä. Modernisoitumisen perusta — systeemimaailman rationalisointi ja sen elämissä maailmaa kolonisoiva vaikutus ei ole näyttäisi hävinneen mihinkään. Myöskään Fornäsin ja Ziehen kulttuuriseen modernisoitumiseen liittyvät muut piirteet (perinteiden murtuminen, kulttuurinen vapautuminen, yksilöllistyminen, muovailtavuus, refleksiivisyys) näyttäisivät pikemminkin vahvistuvan kuin heikkenevän.

Tutkimustulosten merkitys ja hyödyntäminen. Kulttuurinen modernisoitumisen ja sen vaikutusten pohdiskelu on pitkälti ollut teoreettista keskustelua. Tutkimusongelmana se muodostaa laajan ja epämääräisen alueen. Tämä tutkimus on yksi yritys käsitteellistää ja tutkia kulttuurista modernisoitumista ja sen vaikutuksia sukupolvinäkökulmasta. Tällaisena se toivottavasti puoltaa paikkaansa ja tuo uutta tietoa sekä käsitteiden, näkökulman, ongelmanratkaisun että tulosten tasolla.

Tutkimuksen alustavat tulokset annettiin jo elokuussa 1994 Jyväskylän Lyseon lukion iltalinjan rehtorien käyttöön, jolloin niitä saatettiin hyödyntää alkavassa koulutyössä. Myös lopullinen pro gradu -työ luovutetaan iltalukion käyttöön.

Toivoa myös sopii, että kulttuurisen modernisoitumisen merkityksestä käytävä keskustelu jatkuu ja tuo uusia tutkimushankkeita.

Jatkotutkimuksen aiheita. Tutkimus on alustava yleiskartoitus siitä, mihin kulttuurisen modernisoitumisen vaikutukset kohdistuvat. Kohderyhmä oli suppea, lähinnä esimerkinomainen. Sen pohjalta on kuitenkin helppo lähteä mahdollisiin jatkotutkimuksiin:

- Kohderyhmää olisi laajennettava siten, että mukaan tulisivat päiväkouluikäiset. Esimerkiksi Tervon (1993) tulosten valossa kulttuurinen modernisoituminen näyttää huomattavasti voimakkaammin päiväkoulussa. Yleisesti ottaen kulttuurisen modernisoitumisen vaikutusten laajuuden ja volyymin selville saamiseksi tulisi tehdä edustava otos koko väestön eri ikäkohorteista. Sukupolvinäkökulmaa ajatellen tarvittaisiin seurantatutkimusta, jotta käsitysten pysyvyys selviäisi.
- Tutkimus voisi kohdistua myös opettajiin. Vanhemmat, useita sukupolvia opettaneet opettajat tai useita sukupolvia nyt opettavat opettajat, voisivat hyvinkin valaista sitä, millaisia eri ikäiset oppilaat ovat ja näkyvätkö kulttuurisen modernisoitumisen vaikutukset opetustyössä.

- Tulisi myös tutkia, miten koulu on muuttunut modernisoitumisprosessien saatossa. Koulu on organisatorisesti käynyt läpi monia uudistuksia, mutta onko se "todella" muuttunut. Onko siitä vuosien saatossa tullut muodollisempi, abstraktimpi ja vieraampi vai päinvastoin — sekä "objektiivisesti" että ihmisten käsityksissä. Ainakin käsitykset iltalukiosta osoittavat, että koulu olisi mennyt parempaan suuntaan.
- Saatu yleiskuva tarjoaa myös mahdollisuuden suhteuttaa muilla tutkimusmenetelmillä hankitut syventävät tiedot kokonaisuuteen. Tutkimusmenetelminä voisi käyttää ainakin kirjoitelmia ja haastatteluja. Koulun rakenteiden vertailu sen ulkopuolisten oppimisympäristöjen rakenteisiin voisi olla hedelmällinen lähestymistapa.
- Kulttuurisen modernisoitumisen käsite ja sen vaikutusten teoreettinen analyysi kaipaa myös jatkotutkimusta. Yksi mahdollisuus olisi perehtyä tarkemmin tässä vain sivuttujen teoreetikkojen, esim. Beckin ja Giddensin, ajatusten soveltamiseen koulun tarkasteluun.

Lopuksi palaan kahteen johdannossa esitettyyn mottoon. Historiallinen tilanne tai aika, jolloin tätä tutkimuksen aineisto koottiin on myös paljon vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin. Tässä mielessä johdannossa esitetty **motto** — *tässä ajassa on jotain erityistä ja on syytä paikallistaa sen seuraukset* — on saanut jopa yllättävää sisältöä tuloksissa. Ei vain kulttuurinen modernisoituminen, vaan myös muut yhteiskunnalliset muutokset ovat luoneet opiskelulle uudenlaisia tarpeita ja sisältöjä. Työttömyys, lama, kansainvaellukset, kansainvälistyminen, EU, jne. näkyvät monin tavoin opiskelun merkityksissä ja käsityksissä koulusta. Se, missä määrin näistä historiallisista muutoksista tulee uusia sukupolvia synnyttäviä kokemuksia nähdään vasta vuosien kulluttua.

Toinen johdannossa esitetty **motto** kuuluu: *"Teorian on riskienkin uhallalla kuljettava askel empiirisen todentamisen edellä"*. Nähdäkseni koulututkimukselta puuttuvat nykyään "suuret teoriat" tai niihin ei uskalleta tarttua. Koulutustutkimus on pirstoutunut pieniksi osiksi, joista ei tehdä synteisiä. Tutkimus on myös liiaksi paneutunut koulun sisäiseen maailmaan, jolloin koulu on nähty "autonomisena saarekkeena", jota kulttuuriset ja yhteiskunnalliset muutosprosessit eivät koske. Jos koulua tutkitaan irrallaan kulttuurisesta viitekehyksestä ja pelkästään vanhoihin käsitteihin, vaarana on, että myös tutkimus käy koulun tavoin abstraktiksi ja todellisuudelle vieraaksi, kuten Beck esittää. Tässä mielessä vasta aivan viimeaikainen tutkimus on avaamassa ikkunoita esimerkiksi koulun sitä ympäröivän kulttuurin suhteeseen. Ilman laajempia käsityksiä ja teorioita koulun ja sitä ympäröivän todellisuuden välisistä suhteista ei täysin pystytä ymmärtämään sitä mitä koulussa tapahtuu — tai ei tapahdu.

8. LÄHTEET

- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1991a. Koulun haihtunut lumous. Nuorisotutkimus 9 (3), 9-17
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. Kasvatus 25 (5), 472-482.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1995. Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisäätiössä. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatussosiologia. Juva: WSOY, 107-149.
- Aittola, T., Jokinen, K., Laine, K. & Sironen, E. 1991b. Jälkisanat teoksessa T. Ziehe Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino, 247-265.
- Aittola, T. & Pirttilä, I. 1989. Tieto yhteiskunnassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Aittola, T. & Sironen, E. 1992a. Kriittinen teoria ja pedagogiikka. Teoksessa T. Aittola & E. Sironen (toim.) "Miksi piiriin". Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestäänselvyyksien murenemisestä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1.
- Aittola, T. & Sironen, E. (toim.) 1992b. "Miksi piiriin". Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestäänselvyyksien murenemisestä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1.
- Aittola, T., Erämies, T., Jauhiainen, J., Joki, H. Lainpelto, V., Partanen, R. & Tikkanen, J. 1995. "Koulua käydään tulevaisuutta varten, vapaa-ajasta nautitaan nyt." Koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen tarkastelua. Nuorisotutkimus 13 (3), 33-44.
- Alapuro, R. 1990. Sosiologit, Suomi ja Itä-Eurooppa. Sosiologia 27 (3), 199-204.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Allardt, E. 1981. Sukupolvet suomalaisen yhteiskunnan kuvauksessa. Sosiologia 18 (4), 265-274.
- Allardt, E. 1988. Sosiologia I. Juva: WSOY.
- Antikainen, A. 1991. Searching for the meaning of education. University of Joensuu. Bulletins of the Faculty of Education 38.
- Antikainen, A. 1993. Onko lasten ja nuorten kasvattaminen vaikeampaa kuin aikaisemmin Suomen historiassa? Kasvatus 24 (1), 48-57.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Huotelin, H. & Kauppila, J. 1994. Elämänkulku, sukupolvet ja koulutus nyky-Suomessa. Aikuiskasvatus 14 (2), 102-112.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Huotelin, H., Kauppila, J. & Turunen, A. 1993. In the search of the meaning of education: A pilot case study of education and learning in the Finnish life. Teoksessa E. Ropo & R. Jaakkola (toim.) Developing education for lifelong learning. University of Tampere. Department of education. Serie A. Research Report 52, 15-31.
- Anttonen, S. 1992. Vapaa ja mielekäs moderni - kriittisen teorian historiallisen perustelun ehtoja. Kasvatus 23 (4), 317-326.
- Anttonen, S. 1993. Modernisaatio ja kasvatuksen suuntautumisen kriisi. Kasvatus 24 (2), 115-125.
- Aro, J. 1990. Jean Baudrillard ja modernin kulttuurin patologia. Sosiologia 27 (1), 42-51

- Aro, J. 1993. Sosiologinen modernisaatioteoria ja narratiivisuus. *Sociologia* 30 (2), 88-96.
- Aronowitz, S. & Giroux, H.A. 1991. Postmodern education. Politics, culture, and social criticism. Oxford: University of Minnesota Press.
- Baethge, M. 1989. Individualization as hope and disaster: A socioeconomic perspective. Teoksessa K. Hurrelmann & U. Engel (toim.) *The social world of adolescents. International perspectives.* Berlin-New York: Walter de Gruyter, 27-41.
- Barger, G.W. 1987. Introductory sociology as a study of modernization. *Teaching Sociology* 15, 88-91.
- Beck, U. 1986. *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. 1991. Der Konflikt der zwei Modernen. Teoksessa T. Aittola & J. Matthies (toim.) *Philosophie, Soziologie und Erziehungswissenschaft in der Postmoderne.* Jyväskylän yliopisto. *Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja* 26, 9-22.
- Beck, U. 1994. The debate on the "Individualization Theory" in today's sociology in Germany. *Soziologie. Special edition* 3, 191-200.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. 1995. *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio.* Tampere: Vastapaino.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1995. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedon-sosiologinen tutkielma.* Helsinki: Gaudeamus.
- Bertilsson, M. 1987. *Slaget om det moderna.* Stockholm/Lund: Symposion Bokförlag.
- Bourdieu, P. 1985. *Sosiologian kysymyksiä.* Tampere: Vastapaino.
- Broady, D. 1986a. Efterskrift och bibliografi. Teoksessa T. Ziehe *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser.* Malmö: Norstedts, 229-262.
- Broady, D. 1986b. *Piilo-opetussuunnitelma.* Tampere: Vastapaino.
- Cohen, L. & Manion, L. 1986. *Research methods in education.* London: Croom Helm.
- Drotner, K. 1991. Kulturell kön och modern ungdom. Teoksessa J. Fornäs, U. Boëthius & S. Cwejman (toim.) *Kön och identitet i förändring. FUS-rapport nr 3.* Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag, 145-171.
- Education in Finland 1994. *Education Statistics & Indicators.* Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus.
- Eräsaari, R. 1984. Sosiaalivaltio traditioiden ja modernismin välissä. Teoksessa *Sosiaalipolitiikan vuosikirja*, 33-51.
- Eräutuuli, M., Leino, J. & Yliluoma, P. 1994. *Kvantitatiiviset menetelmät ihmistieteissä.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eskola, A. 1981. *Sosiologian tutkimusmenetelmät 1.* Juva: WSOY.
- Eskola, K. 1986. Koulun penkiltä työttömyyskortistoon. Paul Willisin uusi tutkimus englantilaisnuorista. *Kulttuuritutkimus* 3 (3), 26-28.
- Fornäs, J. 1989. Rummets dimensioner. Om modernitet och ungas rörelser. Teoksessa J. Fornäs & M. Forsman (toim.) *Rum och rörelser. Om ungas inre och yttre livsrum.* Stockholm: Spångberg/Byggeforskningsrådet, 25-33.
- Fornäs, J. 1990a. Senmoderna dimensioner. Teoksessa J. Fornäs & U. Boëthius *Ungdom och kulturell modernisering. FUS-rapport nr 2.* Stockholm/Stehag: Symposion Bokförlag, 9-57.
- Fornäs, J. 1990b. Speglingar. Om ungas mediebruk i senmoderniteten. Teoksessa U. Hannerz (toim.) *Medier och kulturer.* Stockholm: Carlsson, 149-170.
- Fornäs, J. 1992. Esipuhe teoksessa T. Ziehe *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet.* Stockholm/Skåne: Brutus Östling, 7-13.

- Fornäs, J. 1993. Sfärerernas disharmonier. Om ungdomskultur, makt och motstånd. Teoksessa J. Fornäs, U. Boëthius & B. Reimer (toim.) *Ungdom i skilda sfärer*, 13-50.
- Fornäs, J., Lindberg, U. & Sernhede, O. 1984. Normlös, offer, narcissistisk? Ungdomsbilder. Teoksessa J. Fornäs, U. Lindberg & O. Sernhede (toim.) *Ungdomskultur: Identitet och motstånd*. Stockholm: Akademilitteratur, 9-33.
- Fornäs, J., Lindberg, U. & Sernhede, U. 1990. Speglad ungdom. Forskningsreception i tre rockband. Stockholm/Stehag: Symposion Bokförlag.
- Foucault, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Keuruu: Otava.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1990. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. 1973. *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1981a. *Theorie des kommunikativen Handelns. Band I: Handlungs-rationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1981b. *Theorie des kommunikativen Handelns. Band II: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1986a. Det modernas normativa halt. Teoksessa M. Löfgren & A. Molander (toim.) *Postmoderna tider*. Norstedts, 199-234.
- Habermas, J. 1986b. Moderni - keskeneräinen projekti. Teoksessa J. Kotkavirta & E. Sironen (toim.) *Moderni/Postmoderni*. Jyväskylä: Gummerus, 95-113.
- Handal, G. 1984. Laereres praksisteori. *Tidskrift för NFPF* 4 (1), 21-27
- Hannerz, U. 1990. Genomsyrande av medier. Kulturer, samhällen och medvetande av i dag. Teoksessa U. Hannerz (toim.) *Medier och kulturer*. Stockholm: Carlsson, 7-28.
- Heiskanen, I. & Mitchell, R. 1985. Lättähatuista punkkareihin. Suomalaisen valtakulttuurin ja nuorisokulttuurien kohtaamisen kolme vuosikymmentä. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. Teoreettinen tarkastelu. University of Jyväskylä. Department of Education. Research Reports 88.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P. & Sajavaara, P. 1992. *Tutkimus ja sen raportointi*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hoikkala, T. 1992. Koska kypsä on kypsää? *Nuorisotutkimus* 10 (4), 14-18.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatusta, himmeneekö aikuisuus? *Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit*. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Hornstein, W. 1988. *Sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnose und Pädagogik. Zum Gespräch zwischen Modernisierungsdebatte und Erziehungswissenschaft*. Zeitschrift für Pädagogik 34 (3), 381-397.
- Häsig, H., Stubenrauch, H. & Ziehe, T. (toim.) 1980. *Narziss. Ein neuer Sozialisationsstypus?* Bensheim: Päd.extra Buchverlag.
- Itsenäinen Suomalainen 1990. 1990. Helsinki: Yhtyneet Kuvalehdet.
- Jalkanen, H. 1996. Menestymisessä ei ole tärkeintä pohjakoulutus vaan positiivinen asenne. Posterit Korkeakoulutuksen IV symposiumissa Jyväskylässä 15.-16.8.1996.
- Jameson, F. 1986. Postmodernismi eli kulttuurin logiikka myöhäiskapitalismissa. Teoksessa J. Kotkavirta & E. Sironen 1986. *Moderni/Postmoderni*. Jyväskylä:

Gummerus, 227-279.

- Jokinen, K. 1986. Voiko hakaneuloilla muuttaa maailmaa? *Kulttuuritutkimus* 3 (3), 22-25
- Jolkkonen, A. 1987. Koulutuksen varastointihypoteesi. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 17.
- Jyväskylän Lyseon lukion iltalinjan opinto-opas 1993-1994. 1993. Jyväskylän kaupunki. Jyväskylän Lyseon iltalinja.
- Jääsaari, J. 1987. En ole maalainen enkä kaupunkilainen, en kapitalisti enkä kommunisti. Elämäntavan muutos, politiikka ja privatisoituminen kolmen sukupolven elämäkertojen valossa. Helsingin yliopisto. Yleisen valtio-opin laitos. Tutkimustietoa politiikasta ja hallinnosta/Acta Politica 1.
- Kade, J. 1989. Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (6), 789-808.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. Helsinki: Opetushallitus, 131-149.
- Kanpol, B. 1992. Postmodernism in education revisited: Similarities Within Differences and the Democratic Imaginary. *Educational Theory* 42 (2), 217-229.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1985a. Koulutuksen sosiologiseen jäsentämiseen. *Sociologia* 22 (3), 197-205.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1985b. Poikkeavuuden tuottamisesta koulussa. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 16 (2), 87-92.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1988. Valikointi, koulutus ja työ. *Kasvatus* 19 (6), 502-517.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt. Koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 105.
- Kortteinen, M. 1982. Lähiö. Tutkimus elämäntapojen muutoksesta. Helsinki: Otava.
- Kosonen, P. 1991. Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatiot lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 46.
- Kotkavirta, J. & Sironen, E. 1986. Modernin maailmaan tuleminen. Teoksessa J. Kotkavirta & E. Sironen (toim.) *Moderni/Postmoderni*. Jyväskylä: Gummerus, 7-34.
- Koulutuksen kysyntä 1994. 1995. Selvitys korkeakouluihin, ammatillisiin oppilaitoksiin ja lukioihin hakeutumisesta ja pääsystä. Suomen virallinen tilasto. *Koulutus* 1995: 12. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kurkela, R. 1980. 1900-luvun nuorisokeskustelusta. *Sociologia* 17 (1), 2-8.
- Lee, D. & Newby, H. 1983. The problem of sociology. An introduction to the discipline. London: Unwin Hyman.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä*. Peruskoulun arviointi -90 tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 39-56.
- Lundgren, U. 1979. Att organisera omvärlden. Introduction till läroplansteori. Stockholm: Liber Förlag.
- Lähteenmaa, J. & Siurala, L. (toim.) 1991. Nuoret ja muutos. Helsinki. Tilastokeskus. Tutkimuksia 177.
- Löfgren, M. & Molander, A. 1986. Postmoderna tider? - Inledning. Teoksessa M. Löfgren & A. Molander (toim.) *Postmoderna tider?* Norstedts, 9-48.
- Mannheim, K. 1972. The problem of generations. Teoksessa P.G. Altbach & R.S. Laufer (toim.) *The new pilgrims, youth protest in transition*. New York: David

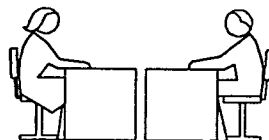
- McKay, 101-138. (Alkuperäisartikkeli *Das Problem der Generation 1927*)
- Marcuse, H. 1969. *Yksiuotteinen ihminen*. Helsinki: Weilin & Göös.
- Mead, M. 1971. *Ikäryhmien ristiriidat*. Sukupolvikuilun tutkimusta. Helsinki: Otava.
- Miettinen, R. 1989. Millaista oppimista koulun opetussuunnitelmakäytäntö tuottaa. *Tiedepolitiikka* 4, 3-30.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Mitchell, R. 1980. Kulttuuriteollisuuden tuotteiden merkityksestä nuorten elämässä. *Sociologia* 17 (1), 17-24.
- Mitchell, R. 1982. Nuorista, nuorisokulttuureista ja nuorisokulttuureiden yhteiskunnallisesta merkityksestä. Teoksessa J. Sojakka (toim.) *Koulutustutkimus tänään*. Jyväskylässä 23.-24.3.1982 pidettyjen valtakunnallisten koulutustutkimuksen päivien esitelmät. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 175-180.
- Mollenhauer, K. 1991. Gibt es für die Erziehungswissenschaft eine Zukunftsperspektive? Teoksessa T. Aittola & J. Matthies (toim.) *Philosophie, Soziologie und Erziehungswissenschaft in der Postmoderne*. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 26, 23-35.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 41-61.
- Mäki-Kulmala, A. 1989. Nuoruus on nuoruus. Kirjoituksia nuoruudesta, kulttuurista, yhteiskunnasta ja tutkimuksesta. Tutkijaliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Niiniluoto, I. 1980. *Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1988. Koulut ja aktiivinen tiedon käsite. *Kasvatus* 19 (5), 333-340.
- Niiniluoto, I. 1989. Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsiteanalyysi. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Niiniluoto, I. 1990. Tiedonkäsitteys ja koulu-uudistus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) *Lukio uudistaa opetustaan*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 50, 95-103.
- Noro, A. 1989a. Kansalaisyhteiskunta, modernisoituminen ja yksilöllistyminen. *Tiede ja Edistys* 14 (4), 241-248.
- Noro, A. 1989b. Pieni kartoitus postmodernista. *Tiede & Edistys* 14 (3), 164-169.
- Noro, A. 1989c. Yksilöllistyyvä palkkatyöläisyhteiskunta kyllä, entä posttraditionaalit yhteisöt? *Sociologia* 26 (1), 2-5.
- Noro, A. 1991. Muoto, moderniteetti ja 'kolmas'. Tutkielma Georg Simmelin sosiologiasta. Tutkijaliitto.
- Nurmi, K. 1986. *Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin ongelmiin*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Piesanen, E. 1996. Avoin yliopisto nuoren aikuisen uranäkemyksen muotoutumisessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Lisensiaattityö.
- Piesanen, E. 1995. Nuori aikuinen avoimessa yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 61.
- Piesanen, E. 1994. Työtön nuori avoimessa yliopistossa. Teoksessa A. Makkonen (toim.) *Avoimen yliopiston missio*. Jyväskylän yliopisto. Avoimen yliopiston julkaisusarja. Selosteita ja tiedotteita 1, 85-99.
- Postman, N. 1982. *Lyhenevä lapsuus*. Juva: WSOY.
- Puuronen, V. 1988. Sukupolvianalyysin mahdollisuuksista. *Nuorisotutkimus* 6 (1-2), 2-13.

- Puuronen, V. 1990. Nuorisojärjestöt ja "uusi nuoriso". *Sosiologia* 27 (1), 14-26.
- Puuronen, V. 1991. Nuorisojärjestöt, muuttuva yhteiskunta ja uusi nuoriso. Teoksessa J. Lähteenmaa & L. Siurala (toim.) *Nuoret ja muutos*. Helsinki. Tilastokeskus. Tutkimuksia 177, 104-111.
- Pöntinen, S. 1982. Sotasukupolvi, sotanuoret, sotalapset ja suuret ikäluokat: koulutus ja sosiaalinen nousu. *Sosiologia* 19 (3), 153-162.
- Rauste-von Wright, M. 1992. Nuori ja kasvatustiede. Kaksi toisiaan kohtaamatonta todellisuutta. *Nuorisotutkimus* 10 (4), 28-31.
- Riley, M.W. 1986. Overview and highlights of a sociological perspective. Teoksessa A.B. Sörensen, F.E. Weinert & L.R. Sherrod (toim.) *Human development and the life course: Multidisciplinary perspectives*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 153-175.
- Rinne, R. 1985. Praktinen intressi opettajan työssä. Teoksessa E. Kalaoja (toim.) *Kohhtaaminen ja kasvu*. Juhlakirja Martti Jussilan merkkipäivänä 23. marraskuuta 1985. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 32, 54-70.
- Rinne, R. 1986a. Opettaja ja koulun todellisuus. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 17 (1), 23-30.
- Rinne, R. 1986b. Piilo-opetussuunnitelmasta koulun todellisuuksiin. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 17 (5), 361-371.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimiseen. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta B* 11.
- Roos, J.P. 1980. Elämisen laatu ja elämäntapa 1970-luvulla. *Sosiaalinen aikakauskirja* 74 (6), 17-22.
- Roos, J.P. 1983. Pohdintoja koulutuksen merkityksestä ihmisten elämäntapojen muutoksen ja sukupolvien valossa. Teoksessa *Näkemyksiä koulutuksen tulevaisuudesta*. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 2, 95-109.
- Roos, J.P. 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia* 454. Helsinki: Karisto.
- Ropo, E. 1992. Opetussuunnitelmastrategiat elinikäisen oppimisen kehittämisessä. *Kasvatus* 23 (2), 99-110.
- Ryder, N.B. 1965. The cohort as a concept in the study of social change. *American Sociological Review* 30 (6), 843-861.
- Saari, H. 1983. Koulusaavutusten affektiiviset oheissaavutukset. *Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 348.
- Saari, H. 1984. Koulusaavutuksilla on seuraamuksia. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 15 (5), 307-310.
- Simpanen, M. & Blomqvist, I. 1995. Participation in adult education in Finland. *Adult education survey 1990*. Tilastokeskus. Suomen virallinen tilasto, Education 1995:2.
- Siurala, L. 1991. Nuorten muuttuva suhde työhön, koulunkäyntiin ja kulutukseen. Teoksessa J. Lähteenmaa & L. Siurala (toim.) *Nuoret ja muutos*. Helsinki. Tilastokeskus. Tutkimuksia 177, 75-82.
- Siurala, L. 1994. Nuoriso-ongelmat modernisaatioperspektiivissä. *Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia* 3.
- Sojakka, J. (toim.) 1982. Koulutustutkimus tänään. Jyväskylässä 23.-24.3. 1982 pidettyjen valtakunnallisten koulutustutkimuksen päivien esitelmät. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Stenström, M-L., Määttä, P. & Jalkanen, H. 1987. Koulutuksen taitekohdat ja valikoituminen. *Kasvatus* 18 (4), 270-277.

- Stjernberg, I. 1989. Burn out kasvatusmaailmassa. Opettajan loppuunpalaminen. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 20 (3), 223-230.
- Sulkunen, P. 1989. Johdatus sosiologiaan. Juva: WSOY.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, T. (toim.) 1995. Kasvatussosiologia. Juva: WSOY.
- Tervo, J. 1993. Hapuulua ja hallintaa. Syrjäseudun nuorten käsitykset koulunkäynnistä sekä odotukset ammatista ja työelämään sijoittumisesta lähisosialisaation kehityksessä. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis A* 387.
- Tuohinen, R. & Vuorinen, P. 1987. Nuoret työn yhteiskunnassa. Helsinki: Otava.
- Uusikylä, K. 1985. Opetusmuodot oppilaiden arvioimina. Teoksessa E. Kalaoja (toim.) *Kohtaaminen ja kasvu*. Juhlakirja Martti Jussilan merkkipäivänä 23. marraskuuta 1985. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 32, 71-81.
- Uusitalo, R. 1980. Nuorisoryhmät ja nuorisosukupolvet toisen maailmansodan jälkeen. *Sosiologia* 17 (1), 9-16.
- Uusitalo, R. 1984. Nuoret ja koulu. *Sosiaalipolitiikan vuosikirja*, 155-190.
- Vaherva, T. 1981. Aikuiskoulutuksen ihmiskuva. Helsinki: Aikuiskoulutuksen johtoryhmä.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisu A1.
- Vaherva, T. & Ekola, J. Aikuisten opettamisen taito. Helsinki: Yleisradio.
- Vaherva, T. & Juva, S. 1985. Koulutuksen talous. Helsinki: Tammi.
- Valkonen, T., Alapuro, R., Alestalo, M., Jallinoja, R. & Sandlund, T. 1985. Suomalaiset. Yhteiskunnan rakenne teollistumisen aikana. 4. painos. Porvoo: WSOY.
- Valkonen, T. 1981. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Wallgren, T. 1989. Moderni ja postmoderni käsitteinä ja tapoina kokea aikaa. Teoksessa *Aika ja sen ankaruus*. Helsinki: Gaudeamus, 35-53.
- Welsch, W. 1991a. Esteettisen ajattelun ajankohtaisuudesta. *Tiede & Edistys* 16 (3), 164-177.
- Welsch, W. 1991b. Zur Aktualität des Ästhetischen Denkens. Teoksessa T. Aittola & J. Matthies (toim.) *Philosophie, Soziologie und Erziehungswissenschaft in der Postmoderne*. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 26, 36-54.
- Venkula, J. 1989. Toiminnan yhteys teorianmuodostukseen. *Tiedepolitiikka* 4, 21-29.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1989. Tiedonkäsitys. Kouluhallitus. Helsinki: VAPK.
- Väestön koulutusrakenne kunnittain 31.12.1993. 1995. Suomen virallinen tilasto, koulutus 1995:5. Helsinki: Tilastokeskus.
- Väljärvi, J. 1993a. Kulttuurinen muutos ja opetussuunnitelmaa koskevat valinnat. Teoksessa R.-L. Lehtivaara & M. V. Volanen (toim.) *Nuorille avoin koulu. Nuorisosaasteen koulutuskokeilujen suunnitteluvaiheen kokemuksia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 80, 69-77.
- Väljärvi, J. 1993b. Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman moduulirakenteen soveltuksena lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. *Tutkimuksia* 54.
- Väljärvi, J. 1993c. Lukio aikuisuuteen kasvavan nuoren tukijana. Teoksessa E. Kan-

- gasniemi & R. Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki - tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Juva: WSOY, 246-269.
- Ziehe, T. 1979. Der Wunsch, sich selbst lieben zu können. Zur Zunahme narzisstischen Leidendrucks bei der jungen Generation - ein neuer Sozialisationstyp. Neue Sammlung 19 (1), 70-83.
- Ziehe, T. 1981. Worum geht es in der Narzissmus-Diskussion? Neue Sammlung 21 (2), 132-144.
- Ziehe, T. 1984. Kulturell friställning och narcissistisk sårbarhet. Teoksessa J. Fornäs, U. Lindberg ja O. Sernhede (toim.) Ungdomskultur: Indentitet och motstånd. Stockholm: Akademilitteratur, 147-176
- Ziehe, T. 1985. Nähe oder intensität? Westermanns Pädagogische Beiträge 37 (5), 200-204.
- Ziehe, T. 1986a. Die "Normalisierung" der Kindheit. Westermanns Pädagogische Beiträge 38 (5), 10-17.
- Ziehe, T. 1986b. Inför avmystifieringen av världen. Ungdom och kulturell modernisering. Teoksessa M. Löfgren & A. Molander (toim.) Postmoderna tider. Norstedts, 345-361.
- Ziehe, T. 1987. Ungdom och modernitet. Res Publica 8, 283-295.
- Ziehe, T. 1989. Die unablässige Suche nach Nähe und Gewissheit. Kulturelle Modernisierung und subjective Entzugserscheinungen. Teoksessa K. Böllert & H.-U. Otto (toim.) Soziale Arbeit auf der Suche nach Zukunft, 73-88.
- Ziehe, T. 1991a. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. 1991b. Wie die Körper "moderner" geworden sind. Neue Sammlung 31 (1); 39-47.
- Ziehe, T. 1991c. Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierung. Weinheim und München: Juventa.
- Ziehe, T. 1992a. Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet. Stockholm/Skåne: Brutus Östling Bokförlag Symposium.
- Ziehe, T. 1992b. Nuoriso kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa T. Aittola & E. Sironen (toim.) "Miksi piiriin?" Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsenäisyyksien murenemisesta. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisu 1, 15-38.
- Ziehe, T. 1992c. Symbolinkäyttö ja nuoruus. Suomentanut Jussi Tuormaa. Teoksessa T. Aittola & E. Sironen (toim.) "Miksi piiriin". Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsenäisyyksien murenemisesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisu 1, 39-58.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. 1982. Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation. Hamburg: Rowohlt/Reinbek.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
Kasvatustieteen laitos
Kasvatustieteiden tutkimuslaitos
16.3.1994



KULTTUURINEN MODERNISOITUMI-
NEN JA SUKUPOLVIEN KÄSITYKSET
KOULUSTA

Tutkija: Jouni Sojakka, puh. (941) 242 527

OPPILASKYSELY

A. TAUSTATIEDOT

1. Syntymävuotesi 19 ____

2. Sukupuolesi:

- 1 Nainen
- 2 Mies

3. Ammattisi: _____

4. Koulutuksesi:

a. Yleissivistävä peruskoulutuksesi:

- 1 Peruskoulu tai keskikoulu
- 2 Ylioppilas
- 3 Korkeakoulu tai yliopisto
- 4 Jokin muu, mikä: _____

b. Ammatillinen koulutuksesi:

- 1 Ammattikurssi tai vastaava
- 2 Ammattikoulu
- 3 Ammatillinen opisto
- 4 Korkea-asteen ammattitutkinto
- 5 Jokin muu, mikä: _____

5. Työssä käynti tai opiskelu päivisin:

- 1 Käyn päivisin työssä
- 2 Opiskelen päivisin, missä:

- 3 En opiskele, enkä käy töissä

6. Perhesuhteesi:

- 1 Naimisissa/Avoliitossa
- 2 Asun itsekseni
- 3 Asun vanhempieni luona

7. Lapset:

- 1 Minulla ei ole lapsia
- 2 Minulla on lapsia, lapsien iät:

8. Vanhempiesi ammatit (työelämässä):

Äiti _____
Isä _____

9. Opiskelusi iltalukiassa:

a. Opiskelumuotosi:

- 1 Varsinainen lukio-opiskelija
- 2 Opiskelen erillisiä aineita, mitä:

b. Opiskelu tällä hetkellä:

- 1 Opiskelen parasta aikaa
- 2 Pidän juuri nyt taukoa opiskelussa
- 3 Olen jo päättänyt opintoni
- 4 Olen keskeyttänyt opintoni, miksi?

c. Oletko tyytyväinen koulumenestykseesi?

- 1 Erittäin tyytymätön
- 2 Melko tyytymätön
- 3 Melko tyytyväinen
- 4 Erittäin tyytyväinen

d. Aiotko ottaa osaa ylioppilaskirjoituksiin?

- 1 Kyllä
- 2 En
- 3 En vielä tiedä

B. KOULU JA MUUT ELÄMÄNPIIRIT

1. Mitä pidät elämässäsi erityisen tärkeänä tällä hetkellä?

2. Miten tärkeänä elämässäsi pidät seuraavia asioita? (Ympyröi kustakin asiasta tärkeysaste)

	Ei tärkeä	Melko tärkeä	Hyvin tärkeä
Koulu ja opiskelu	1	2	3
Työ	1	2	3
Harrastukset	1	2	3
Ystävät ja kaverit	1	2	3
Televisio ja videot	1	2	3
Kirjallisuus ja lukeminen	1	2	3
Koti ja perhe	1	2	3
Kuluttaminen	1	2	3
Muu, mikä? _____	1	2	3

3. Arvioi seuraavia toimintapiirejä HENKISEN KEHITYKSESI JA OPPIMISESI KANNALTA:

	Ei merkittävä	Jossain määrin merkittävä	Melko merkittävä	Erittäin merkittävä
Iltalukio	1	2	3	4
Työ	1	2	3	4
Harrastukset	1	2	3	4
Televisio	1	2	3	4
Lehdet	1	2	3	4
Oma perhe	1	2	3	4
Ystävät	1	2	3	4
Kuluttaminen	1	2	3	4
Jokin muu toimintapiiri, mikä? _____	1	2	3	4

4. Arvioi seuraavia toimintapiirejä niiden välittämän TIEDON MIELENKIINTOISUUDEN KANNALTA:

	Ei merkittävä	Jossain määrin merkittävä	Melko merkittävä	Erittäin merkittävä
Iltalukio	1	2	3	4
Työ	1	2	3	4
Harrastukset	1	2	3	4
Televisio	1	2	3	4
Lehdet	1	2	3	4
Oma perhe	1	2	3	4
Ystävät	1	2	3	4
Kuluttaminen	1	2	3	4
Jokin muu tietolähde, mikä? _____	1	2	3	4

C. KOULUA YLEISESTI KOSKEVAT KÄSITYKSET

Seuraavassa on esitetty joitain yleisiä kysymyksiä ja väittämiä koulusta ja koulunkäynnistä. Vastaa niihin sen mukaan, MITÄ AJATTELET KOULUSTA YLEENSÄ, EI VAIN ILTALUKIOSTA.

1. Millainen on mielestäsi koulun arvostus IKÄISTESI KESKUUDESSA?

2. Mitä koulussa on mielestäsi tarpeellista opettaa ja oppia nyky-yhteiskunnassa?

3. Ympyröi se vaihtoehto, joka lähinnä vastaa KÄSITYSTÄSI asiasta.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
a. Koulu antaa tietoja ja taitoja elämää varten	1	2	3	4
b. Opetuksen tulee lähteä oppilaiden kokemusmaailmasta	1	2	3	4
c. Opiskelu kuuluu nykyaikaiseen elämäntyyliin	1	2	3	4
d. Koulu vie liian pitkän ajan elämästä	1	2	3	4
e. Opettajajohtoinen opetus on hyvä tapa oppia	1	2	3	4
f. Koulu on tärkeä kulttuuristen arvojen välittäjä	1	2	3	4
g. Koulu opettaa työssä tarvittavaa säntillisyyttä ja kärsivällisyyttä	1	2	3	4
h. Arvostan ylioppilastutkintoa	1	2	3	4
i. Koulumainen opiskelutapa on aikansa elänyt	1	2	3	4
j. Koulu valikoi ja syrjäyttää ihmisiä	1	2	3	4
k. Luokkahuoneessa tapahtuva opetus on hyvä tapa opiskella	1	2	3	4

4. Ympyröi se vaihtoehto, joka lähinnä vastaa OMIA KOKEMUKSIASI.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
a. Elämäni parhaat hetket olen viettänyt koulussa	1	2	3	4
b. Koulunkäynti on minusta ihan turha	1	2	3	4

D. ILTALUKIO-OPISKELUN MERKITYS JA KOKEMINEN

1. Miksi opiskelet iltalukiassa? Mikä on iltalukio-opiskelun merkitys Sinulle?

2. Miten iltalukio on vastannut odotuksiasi?

3. Miten suhtaudut ylioppilastutkintoon? (myös aineopiskelijat ja kirjoituksiin osallistumattomat voivat vastata)

4. Ympyröi seuraavien väittämien vaihtoehtoista se, joka lähinnä pitää OMALLA KOHDALLASI paikkansa.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
a. Uskon, että iltalukio-opiskelu on minulle suureksi hyödyksi	1	2	3	4
b. Minusta tuntuu, että iltalukiota käydessäni menetän jotain muilla elämänalueillani ja joudun luopumaan monesta mielenkiintoisesta asiasta	1	2	3	4
c. Iltalukio-opiskelu merkitsee minulle vapautta toteuttaa itseäni	1	2	3	4
d. Käyn iltalukiota vain saadakseni todistuksen suorituksistani	1	2	3	4
e. Saan arvostusta iltalukio-opiskelustani perheeltäni, ystäviltäni tai työtovereiltani	1	2	3	4
f. Iltalukio merkitsee kaiken kaikkiaan minulle erittäin paljon	1	2	3	4

E. ILTALUKIO ORGANISAATIONA JA OPPIMISPAIKKANA

1. Luettele ja kuvaile muutamalla sanalla asioita, jotka iltalukiassa tuottavat Sinulle MIELIHYVÄÄ ja iloa.

2. Luettele ja kuvaile muutamalla sanalla asioita, jotka iltalukiassa AHDISTAVAT Sinua tai ovat muuten ikäviä.

3. Ympyröi seuraavien väittämien vaihtoehtoista se, joka lähinnä vastaa KÄSITYSTÄSI ASIOISTA ILTALUKIOSSA.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
a. Iltalukio on minusta vieras todelliselle elämälle	1	2	3	4
b. Iltalukiossamme oppilaat voivat vaikuttaa koulun asioihin ja osallistua päätöksentekoon	1	2	3	4
c. Iltalukio on minusta etäinen ja muodollinen paikka	1	2	3	4
d. Minusta tuntuu, että iltalukiassa oppilas on järjestelmää ja koulua varten, eikä koulu oppilasta varten	1	2	3	4
e. Iltalukiassa valvotaan tiukasti erilaisia käyttäytymissääntöjä	1	2	3	4
f. Oppilaat pystyvät vaikuttamaan oppisisältöjen ja opetettavien asioiden valintaan	1	2	3	4
g. Iltalukiassa on paljon turhia rituaaleja	1	2	3	4
h. Iltalukiassa ei ikinä synny "poikkeustilanteita", vaan asiat sujuvat "kaavan" mukaan	1	2	3	4
i. Ilmapiiiri oppitunneilla on jäykkä ja muodollinen	1	2	3	4

4. Ympyröi seuraavien väittämien vaihtoehtoista se, joka lähinnä vastaa OMIA KOKEMUKSIASI.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
a. Iltalukio tarjoaa minulle haastavia tavoitteita	1	2	3	4
b. Iltalukion säännöt ja rutiinit luovat minulle turvallisuuden tunteen	1	2	3	4
c. Iltalukiassa tunnen, että minulta vaaditaan kärsivällisyyttä ja itsekuria	1	2	3	4
d. Pulpetissa istuminen ahdistaa minua	1	2	3	4
e. Koulun juhlat ja traditiot ovat minulle tärkeitä	1	2	3	4
f. Koulutyö iltalukiassa on minusta enimmäkseen pitkästyttävää	1	2	3	4

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
g. Opiskelutoverit ovat minulle yksi tärkeimmistä asioista iltalukiassa	1	2	3	4
h. Iltalukiassa minusta usein tuntuu, että olen silmätikkuna	1	2	3	4
i. Kaiken kaikkiaan olen viihtynyt iltalukiassa erittäin hyvin	1	2	3	4
j. Iltalukiassa minusta usein tuntuu, että joudun odottamaan vuoroani	1	2	3	4

F. ILTALUKION OPETTAJAT

1. Millainen on mielestäsi **HYVÄ** opettaja?

2. Millainen on mielestäsi **HUONO** opettaja?

3. Ympyröi seuraavien väittämien vaihtoehdoista se, joka lähinnä vastaa KÄSITYSTÄSI ILTALUKION OPETTAJISTA.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
a. Oppilaiden ja opettajien väliset suhteet ovat avoimia ja luottamuksellisia	1	2	3	4
b. Opettajat vaikuttavat virkamiehiltä	1	2	3	4
c. Opettajilla on usein "pallo hukassa" tunneilla	1	2	3	4
d. Opettajat kohtelevat oppilaita tasavertaisinaan	1	2	3	4
e. Opettajat arvostavat kriittisiä ja itsenäisiä oppilaita	1	2	3	4
f. Opettajat arvostavat oppilaiden erilaisuutta ja yksilöllisyyttä	1	2	3	4
g. Opettajat vaikuttavat rasittuneilta	1	2	3	4
h. Opettajat saavat usein oppilaan tuntemaan itsensä vähäpätöiseksi	1	2	3	4

4. Ympyröi seuraavien väittämien vaihtoehdoista se, joka lähinnä vastaa OMIA KOKEMUKSIASI ILTALUKION OPETTAJISTA.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
a. Opettajani ovat yleensä ymmärtäneet hyvin pulmiani ja tarpeitani	1	2	3	4
b. Opettajani eivät ponnistele tarpeeksi oppimiseni hyväksi	1	2	3	4
c. Haluaisin oppia tuntemaan opettajani paremmin	1	2	3	4
d. Arvostan opettajiani	1	2	3	4
e. Uskon tietäväni millaista opettajan työ on	1	2	3	4
f. Usein käy niin, että jonkun opettajani käyttäytyminen tai toiminta vähentää opiskeluhalujani	1	2	3	4
g. Opettajani arvostavat minua	1	2	3	4
h. Opettajat herättävät minussa pelkoa	1	2	3	4
i. Tulen opettajieni kanssa hyvin toimeen	1	2	3	4

5. Seuraavassa on esitetty väittämiä opettajien auktoriteetista. Ympyröi se vaihtoehto, joka lähinnä vastaa KÄSITYSTÄSI ILTALUKION OPETTAJISTA.

	Erittäin vähän	Jonkin verran	Melko paljon	Erittäin paljon
a. Mielestäni opettajilla on auktoriteettia	1	2	3	4
<i>Mielestäni opettajien auktoriteetti perustuu:</i>				
b. Opetettavien asioiden hallintaan	1	2	3	4
c. Opettajien opetustaitoon	1	2	3	4
d. Opettajien arvosteluvaltaan (rankaiseminen-palkitseminen)	1	2	3	4
e. Opettajien asemaan koululaitoksen edustajana	1	2	3	4
f. Opettajien asemaan vanhemman sukupolven edustajana	1	2	3	4
g. Opettajien persoonaan tai karismaan	1	2	3	4
h. Opettajien älyyn	1	2	3	4
i. Johonkin muuhun, mihin?	1	2	3	4

G. OPETUS JA OPPIMINEN ILTALUKIOSSA

1. Millaista on oppimisesi kannalta HYVÄ opetus?

2. Millaista on oppimisesi kannalta HUONO opetus?

3. Ympyröi seuraavien väittämien vaihtoehtoista se, joka lähinnä vastaa KÄSITYSTÄSI.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
a. Opetus iltalukiossa lähes kaikissa aineissa on havainnollista ja elämänläheistä	1	2	3	4
b. Iltalukion opetus perustuu liikaa oppikirjoihin	1	2	3	4
c. Oppiminen iltalukiossa on pinnallista ja ulkokohtaista	1	2	3	4
d. Iltalukio on liian hidasa tapa oppia uusia asioita	1	2	3	4
e. Iltalukiossa opetus on oppilaskeskeistä	1	2	3	4
f. Iltalukiossa pitäisi oppia kärsivällisyyttä ja itsekuria	1	2	3	4

4. Ympyröi seuraavien väittämien vaihtoehtoista se, joka lähinnä OMALLA KOHDALLASI pitää paikkansa.

	En/Ei ollenkaan	Erittäin harvoin	Joskus	Melko usein	Erittäin usein
a. Oppitunneilla olen hyvin motivoitunut	1	2	3	4	5
b. Opettajat luulevat, että olen opetuksessa mukana, vaikka ajattelen muita asioita	1	2	3	4	5
c. Oppitunnilla koen oloni vapautuneeksi	1	2	3	4	5
d. Viitataan "näön" vuoksi	1	2	3	4	5
e. Osallistun opetukseen vain "tappaakseni aikaa"	1	2	3	4	5
f. Otan osaa tunnin kulkuun, jotta opettajilla olisi helpompaa	1	2	3	4	5
g. Pelkään epäonnistuvani koulusuorituksissa	1	2	3	4	5
h. Oppituntien aikana ajatukseni harhailevat jossakin muualla	1	2	3	4	5
i. Oppitunneilla haluan vain olla rauhassa	1	2	3	4	5
j. Tunne "minua ei huvita" on minulle tavallinen oppitunneilla	1	2	3	4	5

H. TIETO JA OPPISISÄLLÖT

1. Millainen tieto "kolahtaa"? Kuvaile, millaista on oppimisen kannalta hyvä ja mieleenpainuva tieto.

2. Millainen tieto ei mene perille? Kuvaile, millaista on oppimisen kannalta huono ja turha tieto.

**3. Ympyröi seuraavien väittämien vaihtoehtoista se, joka lähinnä vastaa KÄSITYSTÄSI ILTALUKIOS-
SA OPETETTAVASTA TIEDOSTA.**

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
a. Koulutiedon perusteella muodostuu kokonaiskäsitys asioista	1	2	3	4
b. Koulutieto on liiaksi irrallista faktaa	1	2	3	4
c. Opetettavia asioita on liikaa	1	2	3	4
d. Ylioppilastutkinto määrittää liikaa opetettavia asioita	1	2	3	4
e. Oppisisällöt ovat mielenkiintoisia	1	2	3	4
f. Koulutieto on liian teoreettista	1	2	3	4
g. Koulutieto ei kyseenalaista asioita	1	2	3	4
h. Koulutieto on hyödytöntä	1	2	3	4

**4. Ympyröi seuraavien väittämien vaihtoehtoista se, joka lähinnä OMALLA KOHDALLASI pitää
paikkansa.**

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
a. Koulutieto on minulle tarpeellista elämää varten	1	2	3	4
b. Koulutieto ei kosketa minua henkilökohtaisesti	1	2	3	4
c. Koulutieto on tylsää	1	2	3	4
d. Koulutieto on minulle tarpeellista työssä	1	2	3	4
e. Koulu ei tuo minulle juurikaan uutta tietoa	1	2	3	4
f. Joukkotiedotus saa minut epäilemään koulutiedon nykyaikaisuutta	1	2	3	4
g. Koulutieto tuottaa minulle löytämisen ja keksimisen iloa	1	2	3	4
h. Joukkotiedotus saa minut epäilemään koulutiedon uskottavuutta	1	2	3	4

I. AIEMPI KOULUNKÄYNTI JA KOULUKOKEMUKSET

1. Kerro lyhyesti aikaisemmasta koulunkäynnistäsi ja opiskelustasi, esimerkiksi:

- Milloin olet käynyt oppivelvollisuuskoulun?
- Päällimmäiset koulukokemuksesi noilta ajoilta?
- Miksi aikoinaan et jatkanut lukiossa tai keskeytit sen?
- Mikä sai Sinut palaamaan koulun penkille (opiskelemaan iltalukiassa)?

(jatka seuraavalle sivulle)

J. LOPUKSI

1. Koulun luonteeseen kuuluu oppilasarviointi. Lienee joskus syytä kääntää asetelma päinvastoin: oppilas arvioi koulua. Saat nyt tilaisuuden antaa "kouluarvosanan" seuraaville asioille:

- Yleisarvosanasi iltalukiolle opiskelupaikkana
- Iltalukion opetuksen organisointi ja iltalukion käytännöt
- Iltalukion opettajat
- Opetus iltalukiassa
- Oppiminen iltalukiassa
- Iltalukion tiedolliset oppisisällöt
- Iltalukion ilmapiiri

- Yleisarvosanasi Suomen koululaitokselle

2. Mitä muuta haluaisit sanoa koulusta ja opiskelustasi iltalukiassa?

3. Haluaisitko jotenkin kommentoida tätä tutkimusta, sen kysymyksiä tms.?



Suuret kiitokset vastauksistasi ja hyvää jatkoa opiskelussasi!

LIITE 2. Haastatteluteemat

1. Iltalukio-opiskelu
2. Koulun asema yhteiskunnassa
3. Yhteiskunnallinen/kulttuurinen muutos ja yksilön asema
4. Nuoruus ja aikuisuus - sukupolvisuhteet
5. Koulu ja muut elämänalueet

LIITE 3. Tutkimuksen asenneväittämät teemoittain sekä muut muuttujat ja niiden jakaumat ikäryhmittäin

- 1 = Täysin eri mieltä
 2 = Jokseenkin eri mieltä
 3 = Jokseenkin samaa mieltä
 4 = Täysin samaa mieltä

Teema 1. Koulun tehtävät

Koulu antaa tietoa ja taitoja elämää varten (C3a, F=1.66, p=0.1670)											
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	0	0	1	5	18	90	1	5	3.00	0.32
1960	24	2	8	2	8	12	50	8	33	3.08	0.88
1950	27	1	4	1	4	11	41	14	52	3.41	0.75
1940	19	0	0	1	5	10	53	8	42	3.37	0.60
1930	7	0	0	0	0	4	57	3	43	3.42	0.53
Yht.	97	3	3	5	5	55	57	34	35	3.24	0.69

Koulu on tärkeä kulttuuristen arvojen välittäjä (C3f, F=1.42, p=0.2341)											
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	1	5	3	15	11	55	5	25	3.00	0.79
1960	23	2	9	2	9	15	65	4	18	2.91	0.79
1950	27	0	0	2	7	15	56	10	37	3.30	0.61
1940	19	0	0	2	11	16	84	1	5	2.95	0.40
1930	7	0	0	2	11	16	84	1	5	2.86	0.69
Yht.	96	0	0	2	29	4	57	1	14	3.04	0.68

Koulu opettaa työssä tarvittavaa sääntillisyyttä ja kärsivällisyyttä (C3g, F=2.41, p=0.0549)											
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	1	5	6	30	12	60	1	5	2.65	0.67
1960	24	2	8	10	42	10	42	2	8	2.50	0.78
1950	27	1	4	6	22	8	30	12	44	3.15	0.91
1940	19	2	11	1	5	12	63	4	21	2.95	0.85
1930	7	0	0	2	29	4	57	1	14	2.86	0.69
Yht.	97	6	6	25	26	46	47	20	21	2.82	0.83

Koulu valikoi ja syrjäyttää ihmisiä (C3j, F=1.14, p=0.3451)											
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	2	10	8	40	7	35	3	15	2.55	0.89
1960	22	4	18	7	32	7	32	4	18	2.50	1.01
1950	26	6	23	14	54	2	8	4	15	2.15	0.97
1940	19	4	21	8	42	7	37	0	0	2.16	0.76
1930	7	1	14	5	71	1	14	0	0	2.00	0.58
Yht.	94	17	18	42	45	24	26	11	12	2.31	0.90

Käyn iltalukiota vain saadakseni todistuksen suorituksistani (D4d, F=3.48, p=0.0109*)											
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	3	15	12	60	3	15	2	10	2.20	0.83
1960	24	13	54	10	42	1	4	0	0	1.50	0.59
1950	26	15	58	9	35	2	8	0	0	1.50	0.65
1940	19	12	63	4	21	2	11	1	5	1.58	0.90
1930	6	3	50	3	50	0	0	0	0	1.50	0.55
Yht.	95	46	48	38	40	8	8	3	3	1.66	0.77

Arvostan ylioppilastutkintoa (C3h, F=0.71, p=0.5883)											
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	0	0	5	25	13	65	2	10	2.85	0.59
1960	22	1	5	5	23	8	36	8	36	3.05	0.90
1950	26	1	4	8	31	7	27	10	38	3.00	0.94
1940	19	1	5	1	5	9	47	8	42	3.26	0.81
1930	7	0	0	2	29	4	57	1	14	2.86	0.69
Yht.	94	3	3	21	22	41	44	29	31	3.02	0.82

Ylioppilastutkinto määrittää liikaa opetettavia asioita (H3d, F=0.42, p=0.7937)											
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	0	0	6	32	9	47	4	21	2.89	0.74
1960	22	1	5	5	23	11	50	5	23	2.91	0.81
1950	27	1	4	10	37	4	15	12	44	3.00	1.00
1940	19	0	0	8	42	8	42	3	16	2.74	0.73
1930	6	0	0	1	17	3	50	2	33	3.17	0.75
Yht.	93	2	2	30	32	35	38	26	28	2.92	0.54

Koulu vie liian pitkän ajan elämästä (C3d, F=1.40, p=0.2389)											
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	2	10	12	60	6	30	0	0	2.20	0.62
1960	23	3	13	8	35	10	43	2	9	2.48	0.85
1950	27	4	15	17	63	4	15	2	7	2.15	0.77
1940	19	3	16	11	58	4	21	1	5	2.16	0.76
1930	7	0	0	2	29	5	71	0	0	2.71	0.49
Yht.	96	12	13	50	52	29	30	5	5	2.28	0.75

Opiskelu kuuluu nykyaikaiseen elämäntyyliin (C3c, $F=0.68$, $p=0.6087$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	0	0	1	5	6	30	13	65	3.60	0.60
1960	24	0	0	2	8	11	46	11	46	3.38	0.65
1950	27	0	0	2	7	8	30	17	63	3.56	0.64
1940	19	0	0	2	11	7	37	10	53	3.42	0.69
1930	7	0	0	2	11	7	37	10	53	3.71	0.49
Yht.	97	0	0	7	7	34	35	56	58	3.51	0.63

Koulumainen opiskelutapa on aikansa elänyt (C3i, $F=1.21$, $p=0.3118$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	2	10	12	60	4	20	2	10	2.30	0.80
1960	24	1	4	10	42	13	54	0	0	2.50	0.59
1950	27	4	15	12	44	6	22	5	19	2.44	0.97
1940	19	2	11	14	74	3	16	0	0	2.05	0.52
1930	7	1	14	4	57	2	29	0	0	2.14	0.69
Yht.	97	10	10	52	54	28	29	7	7	2.33	0.76

Elämäni parhaat hetket olen viettänyt koulussa (C4a, $F=0.39$, $p=0.8171$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	5	25	7	35	8	40	0	0	2.15	0.81
1960	23	5	22	9	39	9	39	0	0	1.17	0.78
1950	26	6	23	10	39	10	39	0	0	2.15	0.78
1940	18	4	22	4	22	9	50	1	6	2.39	0.92
1930	7	2	29	3	43	2	29	0	0	2.00	0.82
Yht.	94	22	23	33	35	38	40	1	1	2.19	0.81

Koulunkäynti on minusta ihan turhaa (C4b, $F=0.97$, $p=0.4292$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	15	75	4	20	0	0	1	5	1.35	0.75
1960	24	20	83	4	17	0	0	0	0	1.17	0.38
1950	27	24	89	2	7	1	4	0	0	1.15	0.46
1940	18	17	94	1	6	0	0	0	0	1.06	0.24
1930	7	6	86	1	14	0	0	0	0	1.14	0.38
Yht.	96	82	85	12	13	1	1	1	1	1.18	0.48

Teema 2. Koulutieto
Koulutiedon perusteella muodostuu kokonais käsitys asioista (H3a, $F=1.03$, $P=0.3975$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	1	5	5	26	11	58	2	11	2.74	0.73
1960	22	0	0	9	41	12	55	1	5	2.64	0.58
1950	26	0	0	8	31	14	54	4	15	2.85	0.67
1940	19	0	0	2	11	15	79	2	11	3.00	0.47
1930	6	0	0	2	33	4	67	0	0	2.67	0.52
Yht.	92	1	1	26	28	56	61	9	10	2.79	0.62

Koulutieto on liiaksi irrallista faktaa (H3b, $F=0.57$, $p=0.6819$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	3	16	10	53	5	26	1	5	2.21	0.79
1960	23	1	4	12	52	9	39	1	4	2.43	0.66
1950	27	5	19	14	52	7	26	1	4	2.15	0.77
1940	19	1	5	12	63	6	32	0	0	2.26	0.56
1930	6	0	0	4	67	2	33	0	0	2.33	0.52
Yht.	94	10	11	52	55	29	31	3	3	2.27	0.69

Koulutieto on liian teoreettista (H3f, $F=2.35$, $p=0.0605$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	2	11	5	26	9	47	3	16	2.68	0.89
1960	22	1	5	5	23	15	68	1	5	2.73	0.63
1950	27	1	4	19	70	7	26	0	0	2.22	0.51
1940	19	1	5	10	53	8	42	0	0	2.37	0.60
1930	6	0	0	4	67	1	17	1	17	2.50	0.84
Yht.	93	5	5	43	46	40	43	5	5	2.48	0.69

Koulutieto ei kyseenalaista asioita (H3g, $F=1.81$, $p=0.1334$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	0	0	5	26	11	58	3	16	2.89	0.66
1960	21	0	0	6	29	14	67	1	5	2.76	0.54
1950	27	3	11	10	37	11	41	3	11	2.51	0.85
1940	19	1	5	10	53	7	37	1	5	2.42	0.69
1930	6	0	0	1	17	4	67	1	17	3.00	0.63
Yht.	92	4	4	32	35	47	51	9	10	2.66	0.72

Koulutieto on hyödytöntä (H3h, $F=0.51$, $p=0.7282$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	12	63	6	32	1	5	0	0	1.42	0.61
1960	21	13	62	8	38	0	0	0	0	1.38	0.50
1950	27	18	67	8	30	1	4	0	0	1.37	0.56
1940	19	13	68	6	32	0	0	0	0	1.32	0.48
1930	6	2	33	4	67	0	0	0	0	1.67	0.52
Yht.	92	58	63	32	35	2	2	0	0	1.39	0.53

Koulutieto on minulle tarpeellista elämä varten (H4a, $F=1.60$, $p=0.1820$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	0	0	0	0	16	84	3	16	3.16	0.37
1960	24	0	0	1	4	16	67	7	29	3.25	0.53
1950	26	0	0	2	8	15	58	9	35	3.27	0.60
1940	19	0	0	3	16	12	63	4	21	3.05	0.62
1930	6	1	17	1	17	3	50	1	17	2.67	1.03
Yht.	94	1	1	7	7	62	66	24	26	3.16	0.59

Koulutieto on minulle tarpeellista työssä (H4d, $F=2.14$, $p=0.0826$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	0	0	3	16	12	63	4	21	3.05	0.62
1960	23	0	0	7	30	14	61	2	9	2.78	0.60
1950	26	0	0	6	23	13	50	7	27	3.04	0.72
1940	19	0	0	2	11	13	68	4	21	3.11	0.57
1930	6	2	33	0	0	4	67	0	0	2.33	1.03
Yht.	93	2	2	18	19	56	60	17	18	2.95	0.68

Joukkotiedotus saa minut epäilemään koulutiedon nykyaikaisuutta (H4f, $F=2.34$, $p=0.0612$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	1	5	11	58	5	26	2	11	2.42	0.77
1960	24	4	17	11	46	9	38	0	0	2.21	0.72
1950	27	8	30	14	52	4	15	1	4	1.93	0.78
1940	19	4	21	13	68	2	11	0	0	1.89	0.57
1930	6	0	0	3	50	3	50	0	0	2.50	0.55
Yht.	95	17	18	52	55	23	24	3	3	2.13	0.73

Joukkotiedotus saa minut epäilemään koulutiedon uskottavuutta (H4h, $F=1.08$, $p=0.3707$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	4	21	12	63	2	11	1	5	2.00	0.75
1960	24	6	25	12	50	6	25	0	0	2.00	0.72
1950	27	5	19	20	74	1	4	1	4	1.92	0.62
1940	19	6	32	12	63	1	5	0	0	1.74	0.56
1930	6	0	0	4	67	2	33	0	0	2.33	0.52
Yht.	95	21	22	60	63	12	13	2	2	1.95	0.66

Koulu ei tuo minulle juurikaan uutta tietoa (H4e, $F=0.74$, $p=0.5644$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	11	58	7	37	1	5	0	0	1.47	0.61
1960	24	10	42	13	54	1	4	0	0	1.63	0.58
1950	27	14	52	13	48	0	0	0	0	1.48	0.51
1940	19	10	53	9	47	0	0	0	0	1.47	0.51
1930	6	2	33	3	50	1	17	0	0	1.83	0.75
Yht.	95	47	49	45	47	3	3	0	0	1.54	0.56

Koulutieto tuottaa minulle löytämisen ja keksimisen iloa (H4g, $F=1.06$, $p=0.3793$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	0	0	1	5	15	79	3	16	3.11	0.46
1960	24	1	4	5	21	15	63	3	13	2.83	0.70
1950	27	1	4	3	11	15	56	8	30	3.11	0.75
1940	19	0	0	0	0	16	84	3	16	3.16	0.37
1930	6	1	17	0	0	4	67	1	17	2.83	0.98
Yht.	95	3	3	9	9	65	68	18	19	3.03	0.64

Oppisisällöt ovat mielenkiintoisia (H3e, $F=1.15$, $p=0.3405$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	1	5	1	5	14	74	3	16	3.00	0.67
1960	21	1	5	4	19	15	71	1	5	2.76	0.62
1950	27	0	0	2	7	23	85	2	7	3.00	0.39
1940	19	0	0	2	11	15	79	2	11	3.00	0.47
1930	6	0	0	2	33	4	67	0	0	2.67	0.52
Yht.	92	2	2	11	12	71	77	8	9	2.92	0.54

Koulutieto on tylsää (H4c, $F=0.96$, $p=0.4351$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	8	42	9	47	2	11	0	0	1.68	0.67
1960	24	7	29	15	63	2	8	0	0	1.79	0.59
1950	27	14	52	13	48	0	0	0	0	1.48	0.51
1940	19	11	58	7	37	0	0	1	5	1.53	0.77
1930	6	2	33	4	67	0	0	0	0	1.67	0.52
Yht.	95	42	44	48	51	4	4	1	1	1.62	0.62

Koulutieto ei kosketa minua henkilökohtaisesti (H4b, $F=1.18$, $p=0.3245$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	5	26	11	58	2	11	1	5	1.95	0.78
1960	22	8	36	13	59	1	5	0	0	1.68	0.57
1950	27	10	37	15	56	2	7	0	0	1.70	0.61
1940	19	8	42	11	58	0	0	0	0	1.58	0.51
1930	6	1	17	4	67	1	17	0	0	2.00	0.63
Yht.	93	32	34	54	58	6	6	1	1	1.74	0.62

Teema 3. Iitalukion organisaatio

Iitalukiassa valvotaan tiukasti erilaisia käyttäytymissääntöjä (E3e, F=2.29, p=0.0656)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	14	74	4	21	1	5	0	0	1.32	0.58
1960	23	9	39	12	52	2	9	0	0	1.70	0.63
1950	25	19	76	6	24	0	0	0	0	1.24	0.44
1940	18	9	50	8	44	1	6	0	0	1.56	0.62
1930	7	4	57	2	29	1	14	0	0	1.57	0.79
Yht.	92	55	60	32	35	5	5	0	0	1.46	0.60

Iitalukiassa on paljon turhia rituaaleja (E3g, F=2.14, p=0.0823)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	12	63	7	37	0	0	0	0	1.37	0.50
1960	22	5	23	16	73	1	5	0	0	1.82	0.50
1950	26	15	58	11	42	0	0	0	0	1.42	0.50
1940	19	10	53	7	37	2	11	0	0	1.58	0.69
1930	6	3	50	2	33	0	0	1	17	1.83	1.17
Yht.	92	45	49	43	47	3	3	1	1	1.57	0.62

Iitalukiassa minusta usein tuntuu, että olen silmätikkuna (E4h, F=5.10, p=0.009*)**

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	8	42	10	53	1	5	0	0	1.63	0.60
1960	24	16	67	8	33	0	0	0	0	1.33	0.48
1950	27	26	96	1	4	0	0	0	0	1.04	0.19
1940	19	11	58	8	42	0	0	0	0	1.42	0.51
1930	7	4	57	3	43	0	0	0	0	1.43	0.53
Yht.	96	65	68	30	31	1	1	0	0	1.33	0.50

Koulun juhlat ja traditiot ovat minulle tärkeitä (E4e, F=1.80, p=0.1364)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	5	26	6	32	6	32	2	11	2.26	0.99
1960	24	11	46	11	46	2	8	0	0	1.63	0.65
1950	26	10	38	7	27	8	31	1	4	2.00	0.94
1940	19	5	26	8	42	5	26	1	5	2.11	0.86
1930	7	2	29	1	14	4	57	0	0	2.29	0.95
Yht.	95	33	35	33	35	25	26	4	4	2.00	0.89

Iitalukion säännöt ja rutiinit luovat minulle turvallisuuden tunteen (E4b, F=0.71, p=0.5840)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	2	11	7	37	8	42	2	11	2.53	0.84
1960	24	2	8	13	54	9	38	0	0	2.29	0.62
1950	26	3	12	6	23	14	54	3	12	2.65	0.85
1940	19	2	11	7	37	8	42	2	11	2.53	0.84
1930	7	0	0	3	43	4	57	0	0	2.57	0.53
Yht.	95	9	9	36	38	43	45	7	7	2.51	0.77

Iitalukiassa ei ikinä synny "poikkeustilanteita", vaan asiat sujuvat "kaavan" mukaan (E3h, F=0.61, p=0.6597)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	1	5	14	74	1	5	3	16	2.32	0.82
1960	23	2	9	15	65	5	22	1	4	2.22	0.67
1950	26	4	15	11	42	9	35	2	8	2.35	0.85
1940	19	0	0	13	68	5	26	1	5	2.37	0.60
1930	7	0	0	3	43	3	43	1	14	2.71	0.76
Yht.	94	7	7	56	60	23	24	8	9	2.34	0.74

Luokkahuoneessa tapahtuva opetus on hyvä tapa opiskella (C3k, F=1.03, 0.3951)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	0	0	5	25	12	60	3	15	2.90	0.64
1960	24	0	0	9	38	14	58	1	4	2.67	0.56
1950	27	1	4	7	26	16	60	3	11	2.78	0.70
1940	18	0	0	2	11	14	78	2	11	3.00	0.49
1930	7	0	0	1	14	5	71	1	14	3.00	0.58
Yht.	96	1	1	24	25	61	64	10	10	2.83	0.61

Pulpetissa istuminen ahdistaa minua (E4d, F=3.27, p=0.0150*)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	8	42	7	37	2	11	2	11	1.89	0.99
1960	24	9	38	11	46	3	13	1	4	1.83	0.82
1950	26	22	85	3	12	1	4	0	0	1.19	0.49
1940	19	10	53	8	42	0	0	1	5	1.58	0.77
1930	7	4	57	3	43	0	0	0	0	1.43	0.53
Yht.	95	53	56	32	34	6	6	4	4	1.59	0.79

Iitalukiassa minusta usein tuntuu, että joudun odottamaan vuoroani (E4j, F=1.47, p=0.2187)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	6	32	10	53	3	16	0	0	1.84	0.69
1960	22	11	50	10	45	1	5	0	0	1.55	0.60
1950	27	10	37	15	56	2	7	0	0	1.70	0.61
1940	19	12	63	6	32	1	5	0	0	1.42	0.61
1930	7	2	29	4	57	1	14	0	0	1.86	0.69
Yht.	94	41	44	45	48	8	9	0	0	1.65	0.63

Iitalukiassa tunnen, että minulta vaaditaan kärsivällisyyttä ja itseuria (E4c, F=0.78, p=0.5432)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	0	0	5	26	9	47	5	26	3.00	0.75
1960	24	0	0	7	29	14	58	3	13	2.83	0.64
1950	26	3	12	10	38	7	27	6	23	2.62	0.98
1940	19	2	11	3	16	10	53	4	21	2.84	0.90
1930	7	0	0	3	43	4	57	0	0	2.57	0.53
Yht.	95	5	5	28	29	44	46	18	19	2.79	0.81

Iltalukiassa pitäisi oppia kärsivällisyyttä ja itsekuria (G3f, $F=0.30$, $p=0.8765$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	18	3	17	5	28	8	44	2	11	2.50	0.92
1960	23	2	9	8	35	10	43	3	13	2.61	0.84
1950	26	4	15	10	38	10	38	2	8	2.38	0.85
1940	18	1	6	7	39	8	44	2	11	2.61	0.78
1930	7	0	0	3	43	4	57	0	0	2.57	0.53
Yht.	92	10	11	33	36	40	43	9	10	2.52	0.82

Iltalukio on vieras todelliselle elämälle (E3a, $F=0.85$, $p=0.4962$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	3	16	14	74	2	11	0	0	1.95	0.52
1960	22	3	14	17	77	2	9	0	0	1.95	0.49
1950	27	10	37	14	52	3	11	0	0	1.74	0.66
1940	19	8	42	9	47	2	11	0	0	1.68	0.67
1930	7	2	29	4	57	1	14	0	0	1.86	0.69
Yht.	94	26	28	58	62	10	11	0	0	1.83	0.60

Iltalukio on minusta etäinen ja muodollinen paikka (E3c, $F=0.33$, $p=0.8545$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	7	37	12	63	0	0	0	0	1.63	0.50
1960	23	7	30	14	61	2	9	0	0	1.78	0.60
1950	27	13	48	12	44	2	7	0	0	1.59	0.64
1940	19	10	53	6	32	3	16	0	0	1.63	0.76
1930	7	4	57	2	29	1	14	0	0	1.57	0.79
Yht.	95	41	43	46	48	8	8	0	0	1.65	0.63

Koulutyö iltalukiassa on minusta enimmäkseen pitkästyttävää (E4f, $F=1.16$, $p=0.3354$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	18	8	44	8	44	1	6	1	6	1.72	0.83
1960	23	14	61	9	39	0	0	0	0	1.39	0.50
1950	26	17	65	9	35	0	0	0	0	1.35	0.49
1940	19	12	63	5	26	2	11	0	0	1.47	0.70
1930	7	3	43	4	57	0	0	0	0	1.57	0.53
Yht.	93	54	58	35	38	3	3	1	1	1.47	0.62

Kaiken kaikkiaan olen viihtynyt iltalukiassa erittäin hyvin (E4i, $F=0.80$, $p=0.5298$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	0	0	0	0	10	53	9	47	3.47	0.51
1960	24	0	0	0	0	15	63	9	38	3.38	0.49
1950	27	0	0	0	0	10	37	17	63	3.63	0.49
1940	19	0	0	1	5	7	37	11	58	3.53	0.61
1930	7	0	0	0	0	3	43	4	57	3.57	0.53
Yht.	96	0	0	1	1	45	47	50	52	3.51	0.52

Iltalukio tarjoaa minulle haastavia tavoitteita (E4a, $F=0.74$, $p=0.5700$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	0	0	2	11	8	42	9	47	3.37	0.68
1960	24	0	0	2	8	12	50	10	42	3.33	0.64
1950	26	0	0	1	4	14	54	11	42	3.38	0.57
1940	19	0	0	1	5	13	68	5	26	3.21	0.54
1930	7	0	0	1	14	5	71	1	14	3.00	0.58
Yht.	95	0	0	7	7	52	55	36	38	3.31	0.60

Iltalukiassamme oppilaat voivat vaikuttaa koulun asioihin ja osallistua päätöksentekoon (E3b, $F=0.39$, $p=0.8127$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	0	0	7	37	10	53	2	11	2.74	0.65
1960	21	1	5	5	24	14	67	1	5	2.71	0.64
1950	25	1	4	11	44	11	44	2	8	2.56	0.71
1940	19	2	11	5	26	12	63	0	0	2.53	0.70
1930	7	1	14	0	0	6	86	0	0	2.71	0.76
Yht.	91	5	5	28	31	53	58	5	5	2.64	0.68

Oppilaat pystyvät vaikuttamaan oppisisältöjen ja opetettävien asioiden valintaan (E3f, $F=0.29$, $p=0.8809$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	3	16	7	37	9	47	0	0	2.32	0.75
1960	23	3	13	9	39	11	48	0	0	2.35	0.71
1950	26	3	12	11	42	11	42	1	4	2.38	0.75
1940	19	6	32	5	26	7	37	1	5	2.16	0.96
1930	6	1	17	3	50	2	33	0	0	2.17	0.75
Yht.	93	16	17	35	38	40	43	2	2	2.30	0.78

Minusta tuntuu, että iltalukiassa oppilas on järjestelmää ja koulua varten, eikä koulu oppilasta varten (E3d, $F=0.79$, $p=0.5351$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	9	47	8	42	1	5	1	5	1.68	0.82
1960	22	6	27	12	55	4	18	0	0	1.91	0.68
1950	25	9	36	14	56	2	8	0	0	1.72	0.61
1940	19	6	32	9	47	4	21	0	0	1.89	0.74
1930	6	1	17	3	50	2	33	0	0	2.17	0.75
Yht.	91	31	34	46	51	13	14	1	1	1.82	0.71

Ilmapiiri oppitunneilla on jäykkä ja muodollinen (E3i, $F=3.81$, $p=0.0066^{}$)**

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	7	37	9	47	3	16	0	0	1.79	0.71
1960	23	9	39	14	61	0	0	0	0	1.61	0.50
1950	26	16	62	10	38	0	0	0	0	1.38	0.50
1940	19	6	32	10	53	3	16	0	0	1.84	0.69
1930	7	3	43	0	0	2	29	2	29	2.43	1.40
Yht.	94	41	44	43	46	8	9	2	2	1.69	0.72

Opiskelutoverit ovat minulle yksi tärkeimmistä asioista iltalukiassa (E4g, $F=1.60, p=0.1824$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	2	11	4	21	7	37	6	32	2.89	0.99
1960	24	4	17	8	33	11	46	1	4	2.38	0.82
1950	27	3	11	8	30	11	41	5	19	2.67	0.92
1940	19	0	0	4	21	12	63	3	16	2.95	0.62
1930	7	2	29	1	14	3	43	1	14	2.43	1.13
Yht.	96	11	11	25	26	44	46	16	17	2.68	0.89

Opetuksen tulee lähteä oppilaiden kokemusmaailmasta (C3b, $F=1.91, p=0.1161$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	0	0	3	15	12	60	5	25	3.10	0.64
1960	24	0	0	6	25	15	63	3	13	2.88	0.61
1950	26	0	0	8	31	12	46	6	23	2.92	0.74
1940	19	1	5	10	53	5	26	3	16	2.53	0.84
1930	6	0	0	1	17	3	50	2	33	3.17	0.75
Yht.	95	1	1	28	29	47	49	19	20	2.88	0.73

Teema 4. Opetus ja oppiminen

Opetettavia asioita on liikaa (H3c, $F=0.49, p=0.7395$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	2	11	9	47	5	26	3	16	2.47	0.90
1960	23	1	4	13	57	7	30	2	9	2.43	0.73
1950	27	2	7	13	48	8	30	4	15	2.52	0.85
1940	19	1	5	13	68	3	16	2	11	2.32	0.75
1930	6	0	0	3	50	1	17	2	33	2.83	0.98
Yht.	94	6	6	51	54	24	26	13	14	2.47	0.81

Iltalukion opetus perustuu liikaa oppikirjoihin (G3b, $F=0.53, p=0.7165$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	0	0	9	47	8	42	2	11	2.63	0.68
1960	23	1	4	10	43	9	39	3	13	2.61	0.78
1950	27	1	4	15	56	10	37	1	4	2.41	0.64
1940	18	0	0	10	56	8	44	0	0	2.44	0.51
1930	7	0	0	4	57	3	43	0	0	2.42	0.53
Yht.	94	2	2	48	51	38	40	6	6	2.51	0.65

Opettajajohtoinen opetus on hyvä tapa oppia (C3e, $F=1.32, p=0.2689$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	3	15	4	20	12	60	1	5	2.55	0.83
1960	24	4	17	8	33	9	38	3	13	2.46	0.93
1950	27	7	26	4	15	15	56	1	4	2.37	0.93
1940	19	0	0	6	32	11	58	2	11	2.79	0.63
1930	7	0	0	0	0	7	100	0	0	3.00	0.00
Yht.	97	14	14	22	23	54	56	7	7	2.56	0.83

Iltalukiassa opetus on oppilaskeskeistä (G3e, $F=0.86, p=0.4891$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	2	11	7	37	10	53	0	0	2.42	0.69
1960	23	2	9	11	48	9	39	1	4	2.39	0.72
1950	27	3	11	11	41	13	48	0	0	2.37	0.69
1940	18	0	0	9	50	8	44	1	6	2.56	0.62
1930	7	1	14	5	71	1	14	0	0	2.00	0.58
Yht.	94	8	9	43	46	41	44	2	2	2.39	0.68

Oppiminen iltalukiassa on pinnallista ja ulkoista (G3c, $F=0.44, p=0.7761$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	1	5	12	63	5	26	1	5	2.32	0.67
1960	23	3	13	14	61	5	22	1	4	2.17	0.72
1950	27	7	26	13	48	6	22	1	4	2.03	0.81
1940	18	3	17	10	56	5	28	0	0	2.11	0.68
1930	6	0	0	5	83	1	17	0	0	2.17	0.41
Yht.	93	14	15	54	58	22	24	3	3	2.15	0.71

Opetus iltalukiassa lähes kaikissa aineissa on havainnollista ja elämänläheistä (G3a, $F=1.16, p=0.3330$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	1	5	8	42	10	53	0	0	2.47	0.61
1960	20	1	5	12	60	7	35	0	0	2.30	0.57
1950	24	1	4	9	38	12	50	2	8	2.63	0.71
1940	17	0	0	6	35	10	59	1	6	2.70	0.59
1930	7	1	14	2	29	4	57	0	0	2.42	0.79
Yht.	87	4	5	37	43	43	49	3	3	2.52	0.64

Iltalukio on liian hidasta oppia uusia asioita (G3d, $F=0.49, p=0.7400$)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	8	42	10	53	1	5	0	0	1.63	0.60
1960	18	11	46	13	54	0	0	0	0	1.54	0.51
1950	27	13	48	13	48	1	4	0	0	1.56	0.58
1940	24	7	39	11	61	0	0	0	0	1.61	0.50
1930	19	2	29	4	57	1	14	0	0	1.86	0.69
Yht.	95	41	43	51	54	3	3	0	0	1.60	0.55

Asteikko:

- 1 = En/Ei ollenkaan
 2 = Erittäin harvoin
 3 = Joskus
 4 = Melko usein
 5 = Erittäin usein

Oppitunneilla olen hyvin motivoitunut (G4a, F=1.55, p=0.1940)													
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		5		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	0	0	0	0	7	35	11	55	2	10	3.75	0.64
1960	24	0	0	0	0	3	13	17	71	4	17	4.04	0.55
1950	27	0	0	0	0	3	11	15	56	9	33	4.22	0.64
1940	19	0	0	0	0	5	26	8	42	6	32	4.05	0.78
1930	7	0	0	0	0	1	14	5	71	1	14	4.00	0.58
Yht.	97	0	0	0	0	19	20	56	58	22	23	4.03	0.65

Oppitunnilla koe onni vapautuneeksi (G4c, F=3.90, p=0.0057**)													
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		5		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	0	0	1	5	9	45	8	40	2	10	3.55	0.76
1960	24	0	0	0	0	5	21	16	67	3	13	3.92	0.58
1950	27	0	0	0	0	2	7	16	59	9	33	4.26	0.59
1940	19	0	0	0	0	5	26	12	63	2	11	3.84	0.60
1930	7	0	0	0	0	1	14	6	86	0	0	3.85	0.38
Yht.	97	0	0	1	1	22	23	58	60	16	16	3.92	0.66

Oppituntien aikana ajatukseni harhailevat jossakin muualla (G4h, F=2.48, p=0.0495*)													
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		5		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	1	5	8	40	10	50	1	5	0	0	2.55	0.69
1960	19	0	0	12	52	9	39	2	9	0	0	2.57	0.66
1950	27	4	15	12	44	11	41	0	0	0	0	2.26	0.71
1940	23	1	5	10	53	6	32	2	11	0	0	2.47	0.77
1930	20	3	15	3	15	1	5	0	0	0	0	1.71	0.76
Yht.	96	9	9	45	47	37	39	5	5	0	0	2.39	0.73

Tunne "minua ei huvita" on minulle tavallinen oppitunneilla (G4j, F=4.67, p=0.0018**)													
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		5		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	1	5	10	50	9	45	0	0	0	0	2.40	0.60
1960	24	2	8	19	79	3	13	0	0	0	0	2.04	0.46
1950	27	10	37	15	56	2	7	0	0	0	0	1.70	0.61
1940	19	7	37	10	53	1	5	1	5	0	0	1.79	0.79
1930	7	4	57	2	29	1	14	0	0	0	0	1.57	0.79
Yht.	97	24	25	56	58	16	16	1	1	0	0	1.94	0.67

Viitataan vain näön vuoksi (G4d, F=0.92, p=0.4550)													
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		5		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	10	50	8	40	2	10	0	0	0	0	1.60	0.68
1960	23	13	57	9	39	1	4	0	0	0	0	1.48	0.59
1950	27	19	70	6	22	2	7	0	0	0	0	1.37	0.63
1940	19	14	74	5	26	0	0	0	0	0	0	1.26	0.45
1930	6	4	67	2	33	0	0	0	0	0	0	1.33	0.52
Yht.	95	60	63	30	32	5	5	0	0	0	0	1.42	0.59

Osallistun opetukseen vain "tappaakseni aikaa" (G4e, F=0.58, p=0.6803)													
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		5		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	14	70	6	30	0	0	0	0	0	0	1.30	0.47
1960	24	17	71	6	25	1	4	0	0	0	0	1.33	0.56
1950	27	22	81	4	15	1	4	0	0	0	0	1.22	0.51
1940	19	15	79	3	16	1	5	0	0	0	0	1.26	0.56
1930	6	6	100	0	0	0	0	0	0	0	0	1.00	0.00
Yht.	96	74	77	19	20	3	3	0	0	0	0	1.26	0.50

Ofan osaa tunnin kulkuun, jotta opettajilla olisi helpompaa (G4f, F=1.89, p=0.1195)													
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		5		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	6	30	4	20	9	45	1	5	0	0	2.25	0.97
1960	23	7	30	6	26	5	22	4	17	1	4	2.39	1.23
1950	27	14	52	5	19	4	15	4	15	0	0	1.93	1.14
1940	19	6	32	3	16	5	26	2	11	3	16	2.63	1.46
1930	7	1	14	1	14	1	14	4	57	0	0	3.14	1.21
Yht.	96	34	35	19	20	24	25	15	16	4	4	2.33	1.22

Opettajat luulevat, että olen opetuksessa mukana, vaikka ajattelen muita asioita (G4b, F=2.01, p=0.0990)													
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		5		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	2	10	10	50	7	35	1	5	0	0	2.35	0.75
1960	24	0	0	13	54	11	46	0	0	0	0	2.46	0.51
1950	27	4	15	17	63	6	22	0	0	0	0	2.07	0.62
1940	18	3	17	12	67	3	17	0	0	0	0	2.00	0.59
1930	7	1	14	3	43	3	43	0	0	0	0	2.29	0.76
Yht.	96	10	10	55	57	30	31	1	1	0	0	2.22	0.64

Oppitunneilla haluan vain olla rauhassa (G4i, F=3.44, p=0.0115*)													
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		5		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	5	25	6	30	8	40	1	5	0	0	2.25	0.91
1960	24	6	25	9	38	6	25	3	13	0	0	2.25	0.99
1950	26	13	50	10	38	3	12	0	0	0	0	1.62	0.70
1940	19	8	42	9	47	2	11	0	0	0	0	1.68	0.67
1930	7	3	43	4	57	0	0	0	0	0	0	1.57	0.53
Yht.	96	35	36	38	40	19	20	4	4	0	0	1.92	0.85

Pelkään epäonnistuvani koulusuorituksissa (G4g, F=3.50, p=0.0104*)													
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		5		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	1	5	5	25	5	25	6	30	3	15	3.25	1.16
1960	24	4	17	8	33	11	46	1	4	0	0	2.38	0.82
1950	27	7	26	9	33	9	33	1	4	1	4	2.26	1.02
1940	19	5	26	6	32	7	37	0	0	1	5	2.26	1.04
1930	7	2	29	2	29	2	29	1	14	0	0	2.29	1.11
Yht.	97	19	20	30	31	34	35	9	9	5	5	2.49	1.07

Teema 5. Opettajat

- 1 = Täysin eri mieltä
 2 = Jokseenkin eri mieltä
 3 = Jokseenkin samaa mieltä
 4 = Täysin samaa mieltä

Uskon tietäväni millaista opettajan työhön (F4e, F=2.18, p=0.0783)													
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4				\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%				
1970	18	0	0	3	17	13	72	2	11			2.94	0.54
1960	24	2	8	5	21	15	63	2	8			2.71	0.75
1950	25	1	4	4	16	13	52	7	28			3.04	0.79
1940	19	1	5	2	11	13	68	3	16			2.95	0.71
1930	7	0	0	0	0	3	43	4	57			3.57	0.53
Yht.	93	4	4	14	15	57	61	18	19			2.96	0.72

Opettajilla on usein "pallo hukassa" tunneilla (F3c, F=0.32, p=0.8632)													
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4				\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%				
1970	19	6	32	11	58	1	5	1	5			1.84	0.76
1960	24	10	42	12	50	2	8	0	0			1.67	0.64
1950	27	10	37	14	52	0	0	3	11			1.85	0.91
1940	19	7	37	11	58	1	5	0	0			1.68	0.58
1930	7	2	29	5	71	0	0	0	0			1.71	0.49
Yht.	96	35	36	53	55	4	4	4	4			1.76	0.72

Opettajat vaikuttavat rasittuneilta (F3g, F=0.52, p=0.7230)													
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4				\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%				
1970	18	2	11	12	67	3	17	1	6			2.17	0.71
1960	22	3	14	14	64	5	23	0	0			2.09	0.61
1950	27	8	30	13	48	5	19	1	4			1.96	0.81
1940	19	5	26	10	53	4	21	0	0			1.95	0.71
1930	7	1	14	3	43	3	43	0	0			2.29	0.76
Yht.	93	19	20	52	56	20	21	2	2			2.05	0.71

Opettajani eivät poonnistele tarpeeksi oppimiseni hyväksi (F4b, F=2.15, p=0.0809)													
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4				\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%				
1970	18	2	11	12	67	4	22	0	0			2.11	0.58
1960	24	7	29	15	63	2	8	0	0			1.79	0.59
1950	27	9	33	15	56	3	11	0	0			1.78	0.64
1940	19	7	37	8	42	4	21	0	0			1.84	0.76
1930	7	0	0	4	57	3	43	0	0			2.43	0.53
Yht.	95	25	26	54	57	16	17	0	0			1.91	0.65

Usein käytän niin, että jonkun opettajani käyttäytyminen tai toiminta vähentää opiskeluhalujani (F4f, F=2.05, p=0.0943)													
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4				\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%				
1970	19	1	5	9	47	6	32	3	16			2.58	0.84
1960	24	4	17	14	58	3	13	3	13			2.21	0.88
1950	27	9	33	12	44	4	15	2	7			1.96	0.90
1940	19	5	26	10	53	4	21	0	0			1.95	0.71
1930	7	3	43	2	29	2	29	0	0			1.86	0.90
Yht.	96	22	23	47	49	19	20	8	8			2.14	0.87

Opettajat herättävät minussa pelkoa (F4h, F=2.16, p=0.0792)													
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4				\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%				
1970	19	10	53	7	37	1	5	1	5			1.63	0.83
1960	24	19	79	4	17	1	4	0	0			1.25	0.53
1950	27	21	78	5	19	1	4	0	0			1.26	0.53
1940	19	14	74	5	26	0	0	0	0			1.26	0.45
1930	7	7	100	0	0	0	0	0	0			1.00	0.00
Yht.	96	71	74	21	22	3	3	1	1			1.31	0.59

Oppilaiden ja opettajien väliset suhteet ovat avoimia ja luottamuksellisia (F3a, F=0.10, p=0.9824)													
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4				\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%				
1970	19	0	0	3	16	11	58	5	26			3.11	0.66
1960	24	0	0	4	17	16	67	4	17			3.00	0.59
1950	27	0	0	4	15	17	63	6	22			3.07	0.62
1940	19	0	0	3	16	12	63	4	21			3.05	0.62
1930	7	0	0	1	14	5	71	1	14			3.00	0.58
Yht.	96	0	0	15	16	61	64	20	21			3.05	0.60

Opettajat kohtelevat oppilaita tasavertaisinaan (F3d, F=1.62, P=0.1770)													
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4				\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%				
1970	19	0	0	2	11	13	68	4	21			3.11	0.57
1960	23	0	0	3	13	16	70	4	17			3.04	0.56
1950	27	0	0	2	7	16	59	9	33			3.26	0.59
1940	19	0	0	4	21	12	63	3	16			2.95	0.62
1930	7	0	0	2	29	5	71	0	0			2.71	0.49
Yht.	95	0	0	13	14	62	65	20	21			3.07	0.59

Opettajat vaikuttavat virkamiehiltä (F3b, F=0.53, p=0.7162)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	4	21	12	63	3	16	0	0	1.95	0.62
1960	24	5	21	16	67	3	13	0	0	1.92	0.58
1950	26	11	42	11	42	4	15	0	0	1.73	0.72
1940	19	8	42	6	32	4	21	1	5	1.89	0.94
1930	7	2	29	3	43	1	14	1	14	2.14	1.07
Yht.	95	30	32	48	51	15	16	2	2	1.88	0.74

Opettajat saavat usein oppilaan tuntemaan itsensä vähäpätöiseksi (F3h, F=1.16, p=0.3344)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	7	37	8	42	4	21	0	0	1.84	0.76
1960	24	11	46	11	46	2	8	0	0	1.62	0.65
1950	27	16	59	9	33	1	4	1	4	1.52	0.75
1940	19	6	32	10	53	3	16	0	0	1.84	0.69
1930	7	2	29	3	43	2	29	0	0	2.00	0.82
Yht.	96	42	44	41	43	12	13	1	1	1.71	0.72

Tulen opettajieni kanssa hyvin toimeen (F4i, F=1.76, p=0.1433)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	0	0	0	0	14	74	5	26	3.26	0.45
1960	24	0	0	0	0	10	42	14	58	3.58	0.50
1950	27	0	0	0	0	10	37	17	63	3.63	0.49
1940	19	0	0	0	0	10	53	9	47	3.47	0.51
1930	7	0	0	0	0	3	43	4	57	3.57	0.53
Yht.	96	0	0	0	0	47	49	49	51	3.51	0.50

Opettajani ovat yleensä ymmärtäneet hyvin pulmiani ja tarpeitani (F4a, F=0.46, p=0.7681)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	0	0	4	21	11	58	4	21	3.00	0.67
1960	24	0	0	4	17	16	67	4	17	3.00	0.59
1950	27	0	0	4	15	14	52	9	33	3.19	0.68
1940	19	0	0	2	11	12	63	5	26	3.16	0.60
1930	7	0	0	1	14	5	71	1	14	3.00	0.58
Yht.	96	0	0	15	16	58	60	23	24	3.08	0.63

Arvostan opettajiani (F4d, F=0.53, p=0.7105)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	1	5	0	0	11	58	7	37	3.26	0.73
1960	23	0	0	1	4	12	52	10	43	3.39	0.58
1950	27	0	0	0	0	13	48	14	52	3.52	0.51
1940	19	0	0	1	5	10	53	8	42	3.37	0.60
1930	7	0	0	0	0	4	57	3	43	3.43	0.53
Yht.	95	1	1	2	2	50	53	42	44	3.40	0.59

Opettajani arvostavat minua (F4g, F=1.36, p=0.2545)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	1	5	2	11	15	79	1	5	2.84	0.60
1960	20	0	0	1	5	17	85	2	10	3.05	0.39
1950	27	0	0	3	11	15	56	9	33	3.22	0.64
1940	19	1	5	4	21	11	58	3	16	2.84	0.76
1930	6	1	17	0	0	3	50	2	33	3.00	1.10
Yht.	91	3	3	10	11	61	67	17	19	3.01	0.66

Saan arvostusta iltalukio-opiskelustani perheeltäni, ystäviltäni tai työtovereiltani (D4e, F=1.34, p=0.2596)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	1	5	1	5	12	60	6	30	3.15	0.75
1960	24	1	4	3	13	16	67	4	17	2.96	0.69
1950	27	2	7	5	19	12	44	8	30	2.96	0.90
1940	19	3	16	4	21	8	42	4	21	2.68	1.00
1930	7	2	29	0	0	5	71	0	0	2.43	0.96
Yht.	97	9	9	13	13	53	55	22	23	2.91	0.85

Opettajat arvostavat kriittisiä ja itsenäisiä oppilaita (F3e, F=1.92, p=0.1138)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	18	0	0	5	28	10	56	3	17	2.89	0.68
1960	23	0	0	5	22	14	61	4	17	2.96	0.64
1950	27	1	4	4	15	15	56	7	26	3.04	0.76
1940	19	2	11	7	37	9	47	1	5	2.47	0.77
1930	7	0	0	2	29	4	57	1	14	2.86	0.69
Yht.	94	3	3	23	24	52	55	16	17	2.86	0.73

Opettajat arvostavat oppilaiden erilaisuutta ja yksilöllisyyttä (F3f, F=2.15, p=0.0809)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	1	5	8	42	8	42	2	11	2.58	0.77
1960	21	0	0	5	54	14	67	2	10	2.86	0.57
1950	27	0	0	4	15	17	63	6	22	3.07	0.62
1940	19	0	0	5	26	13	68	1	5	2.79	0.54
1930	7	0	0	3	43	4	57	0	0	2.57	0.53
Yht.	93	1	1	25	27	56	60	11	12	2.83	0.64

Haluaisin oppia tuntemaan opettajani paremmin (F4c, F=0.14, p=0.9653)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	18	2	11	5	28	8	44	3	17	2.67	0.91
1960	23	1	4	9	39	12	52	1	4	2.57	0.66
1950	27	1	4	11	41	11	41	4	15	2.67	0.78
1940	19	1	5	8	42	8	42	2	11	2.58	0.77
1930	5	0	0	2	40	2	40	1	20	2.80	0.84
Yht.	92	5	5	35	38	41	45	11	12	2.63	0.77

Opettajan auktoriteettia koskevat asenneväittämät

- 1 = Erittäin vähän
2 = Jonkin verran
3 = Melko paljon
4 = Erittäin paljon

Mielestäni opettajalla on auktoriteettia (F5a, F=4.92, p=0.0013)**

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	2	11	9	47	8	42	0	0	2.32	0.67
1960	21	0	0	10	48	11	52	0	0	2.52	0.51
1950	27	0	0	7	26	16	59	4	15	2.89	0.64
1940	19	0	0	5	26	12	63	2	11	2.84	0.60
1930	6	0	0	0	0	4	67	2	33	3.33	0.52
Yht.	92	2	2	31	34	51	55	8	9	2.71	0.66

Mielestäni auktoriteetti perustuu opettavien asioiden hallintaan (F5b, F=1.17, p=0.3284)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	1	5	2	11	9	47	7	37	3.16	0.83
1960	24	2	8	0	0	10	42	12	50	3.33	0.87
1950	27	0	0	0	0	12	44	15	56	3.56	0.51
1940	19	0	0	0	0	12	63	7	37	3.37	0.50
1930	7	0	0	0	0	6	86	1	14	3.14	0.38
Yht.	96	3	3	2	2	49	51	42	44	3.35	0.68

Mielestäni auktoriteetti perustuu opettajien opetustaitoon (F5c, F=1.38, p=0.2454)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	1	5	3	16	9	47	6	32	3.05	0.85
1960	24	2	8	4	17	10	42	8	33	3.00	0.93
1950	27	0	0	1	4	14	52	12	44	3.41	0.57
1940	19	0	0	1	5	10	53	8	42	3.37	0.60
1930	7	0	0	1	14	4	57	2	29	3.14	0.69
Yht.	96	3	3	10	10	47	49	36	38	3.21	0.75

Mielestäni auktoriteetti perustuu opettajien arvosteluvaltaan (F5d, F=0.07, p=0.9905)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	7	37	7	37	5	26	0	0	1.89	0.81
1960	24	7	29	13	54	4	17	0	0	1.88	0.68
1950	27	8	30	13	48	5	19	1	4	1.96	0.81
1940	19	8	42	8	42	1	5	2	11	1.84	0.96
1930	7	3	43	3	43	0	0	1	14	1.86	1.07
Yht.	96	33	34	44	46	15	16	4	4	1.90	0.81

Mielestäni auktoriteetti perustuu opettajien asemaan koululaitoksen edustajana (F5e, F=0.09, p=0.9840)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	4	21	9	47	5	26	1	5	2.16	0.83
1960	24	4	17	13	54	7	29	0	0	2.13	0.68
1950	26	3	12	15	58	7	27	1	4	2.23	0.71
1940	19	4	21	8	42	6	32	1	5	2.21	0.85
1930	7	2	29	2	29	2	29	1	14	2.29	1.11
Yht.	95	17	18	47	50	27	28	4	4	2.19	0.77

Mielestäni auktoriteetti perustuu opettajien asemaan vanhemman sukupolven edustajana (F5f, F=1.73, p=0.1493)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	4	21	12	63	3	16	0	0	1.95	0.62
1960	24	12	50	8	33	3	13	1	4	1.71	0.68
1950	27	16	59	9	33	1	4	1	4	1.52	0.75
1940	19	14	74	3	16	2	11	0	0	1.37	0.68
1930	7	3	43	4	57	0	0	0	0	1.57	0.53
Yht.	96	49	51	36	38	9	9	2	2	1.63	0.74

Mielestäni auktoriteetti perustuu opettajien persoonaan tai karismaan (F5g, F=1.45, p=0.2256)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	0	0	7	37	6	32	6	32	2.95	0.85
1960	24	0	0	3	13	12	50	9	38	3.25	0.68
1950	27	1	4	1	4	9	33	16	59	3.48	0.75
1940	19	0	0	3	16	9	47	7	37	3.21	0.71
1930	7	0	0	1	14	3	43	3	43	3.29	0.76
Yht.	96	1	1	15	16	39	41	41	43	3.25	0.75

Mielestäni auktoriteetti perustuu opettajien älyyn (F5h, F=0.19, p=0.9437)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	2	11	2	11	13	68	2	11	2.79	0.79
1960	24	2	8	9	38	9	38	4	17	2.63	0.88
1950	27	2	7	9	33	12	44	4	15	2.67	0.83
1940	19	1	5	7	37	7	37	4	21	2.74	0.87
1930	7	0	0	1	14	6	86	0	0	2.86	0.38
Yht.	96	7	7	28	29	47	49	14	15	2.71	0.81

MUUT MUUTTUJAT

Kysymys B3: Arvioi seuraavia toimintapiirejä HENKISEN KEHITYKSESI JA OP- PIMISESI KANNALTA:

- 1 = Ei merkittävä
2 = Jossain määrin merkittävä
3 = Melko merkittävä
4 = Erittäin merkittävä

Iltalukio (F=0.86, p=0.4912)												
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD	
		f	%	f	%	f	%	f	%			
1970	20	0	0	1	5	12	60	7	35	3.30	0.57	
1960	24	0	0	4	17	13	54	7	29	3.13	0.68	
1950	27	1	4	4	15	11	41	11	41	3.19	0.83	
1940	19	0	0	4	21	8	42	7	37	3.16	0.76	
1930	7	0	0	3	43	3	43	1	14	2.71	0.76	
Yht.	97	1	1	16	16	47	48	33	34	3.15	0.73	

Työ (F=1.46, p=0.2206)												
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD	
		f	%	f	%	f	%	f	%			
1970	19	2	29	1	14	2	29	2	29	3.05	1.08	
1960	22	1	6	1	6	8	44	8	44	3.22	0.75	
1950	26	0	0	1	4	14	54	11	42	3.38	0.57	
1940	18	0	0	4	18	9	41	9	41	3.28	0.83	
1930	7	3	16	1	5	7	37	8	42	2.57	1.27	
Yht.	92	6	6	8	9	40	43	38	41	3.20	0.85	

Harrastukset (F=0.24, p=0.9172)												
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD	
		f	%	f	%	f	%	f	%			
1970	19	0	0	4	21	11	58	4	21	3.00	0.67	
1960	24	1	4	9	38	8	33	6	25	2.79	0.88	
1950	27	0	0	8	30	13	48	6	22	2.93	0.73	
1940	19	1	5	5	26	8	42	5	26	2.89	0.86	
1930	7	0	0	0	0	7	100	0	0	3.00	0.00	
Yht.	96	2	2	26	27	47	49	21	22	2.91	0.76	

Televisio (F=2.30, p=0.0643)												
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD	
		f	%	f	%	f	%	f	%			
1970	20	4	20	11	55	4	20	1	5	2.10	0.79	
1960	24	8	33	12	50	4	17	0	0	1.83	0.70	
1950	27	9	33	16	59	1	4	1	4	1.78	0.70	
1940	19	12	63	6	32	1	5	0	0	1.42	0.61	
1930	7	3	43	3	43	1	14	0	0	1.71	0.76	
Yht.	97	36	37	48	49	11	11	2	2	1.78	0.72	

Lehdet (F=0.32, p=0.8627)												
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD	
		f	%	f	%	f	%	f	%			
1970	20	1	5	9	45	9	45	1	5	2.50	0.69	
1960	24	0	0	12	50	12	50	0	0	2.50	0.51	
1950	27	1	4	15	56	9	33	2	7	2.44	0.70	
1940	19	0	0	11	58	8	42	0	0	2.42	0.51	
1930	7	0	0	3	43	3	43	1	14	2.71	0.76	
Yht.	97	2	2	50	52	41	42	4	4	2.48	0.61	

Oma perhe (F=1.25, p=0.2942)												
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD	
		f	%	f	%	f	%	f	%			
1970	20	0	0	4	20	11	55	5	25	3.05	0.69	
1960	23	2	9	3	13	8	35	10	43	3.13	0.97	
1950	27	0	0	6	22	3	11	18	67	3.44	0.85	
1940	19	1	5	1	5	5	26	12	63	3.47	0.84	
1930	7	0	0	1	14	1	14	5	71	3.57	0.79	
Yht.	96	3	3	15	16	28	29	50	52	3.30	0.84	

Ystävät (F=2.78, p=0.0314*)												
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD	
		f	%	f	%	f	%	f	%			
1970	19	0	0	0	0	10	53	9	47	3.47	0.51	
1960	24	2	8	4	17	13	54	5	21	2.88	0.85	
1950	27	0	0	5	19	11	41	11	41	3.22	0.75	
1940	19	1	5	5	26	10	53	3	16	2.79	0.79	
1930	7	0	0	1	14	4	57	2	29	3.14	0.69	
Yht.	96	3	3	15	16	48	50	30	31	3.09	0.77	

Kuluttaminen (F=3.11, p=0.0188*)												
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD	
		f	%	f	%	f	%	f	%			
1970	20	12	60	5	25	2	10	1	5	1.60	0.88	
1960	24	17	71	6	25	1	4	0	0	1.33	0.56	
1950	27	23	85	4	15	0	0	0	0	1.15	0.36	
1940	19	17	89	2	11	0	0	0	0	1.11	0.31	
1930	7	7	100	0	0	0	0	0	0	1.00	0.00	
Yht.	97	76	78	17	18	3	3	1	1	1.27	0.57	

Kysymys B4: Arvioi seuraavia toimintapiirejä niiden välittämän TIEDON MIELENKIINTOISUUDEN KANNALTA:

- 1 = Ei merkittävä
 2 = Jossain määrin merkittävä
 3 = Melko merkittävä
 4 = Erittäin merkittävä

Iltalukio (F=0.26, p=0.9017)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	0	0	1	5	13	65	6	30	3.25	0.55
1960	24	0	0	3	13	12	50	9	38	3.25	0.68
1950	27	0	0	3	11	13	48	11	41	3.30	0.67
1940	19	0	0	5	26	7	37	7	37	3.11	0.81
1930	7	0	0	1	14	4	57	2	29	3.14	0.69
Yht.	97	0	0	13	13	49	51	35	36	3.23	0.67

Lehdet (F=0.60, p=0.6609)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	0	0	4	20	14	70	2	10	2.90	0.55
1960	23	0	0	6	26	12	52	5	22	2.96	0.71
1950	27	0	0	11	41	12	44	4	15	2.74	0.71
1940	19	1	5	5	26	12	63	1	5	2.68	0.67
1930	7	0	0	2	29	4	57	1	14	2.86	0.69
Yht.	96	1	1	28	29	54	56	13	14	2.82	0.66

Työ (F=2.13, p=0.0833)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	18	4	22	3	17	7	39	4	22	2.61	1.09
1960	22	0	0	4	18	12	55	6	27	3.09	0.68
1950	27	0	0	3	11	11	41	13	48	3.37	0.68
1940	18	1	6	3	17	7	39	7	39	3.11	0.90
1930	7	1	14	1	14	2	29	3	43	3.00	1.15
Yht.	92	6	7	14	15	39	42	33	36	3.08	0.88

Oma perhe (F=0.11, p=0.9798)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	1	5	3	15	11	55	5	25	3.00	0.79
1960	23	2	9	5	22	9	39	7	30	2.91	0.95
1950	27	1	4	6	22	12	44	8	30	3.00	0.83
1940	19	2	11	3	16	8	42	6	32	2.94	0.97
1930	7	0	0	1	14	4	57	2	29	3.14	0.69
Yht.	96	6	6	18	19	44	46	28	29	2.98	0.86

Harrastukset (F=1.09, p=0.3665)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	0	0	5	25	8	40	7	35	3.10	0.79
1960	24	1	4	10	42	8	33	5	21	2.71	0.86
1950	27	0	0	10	37	10	37	7	26	2.89	0.80
1940	19	3	16	3	16	11	58	2	11	2.63	0.90
1930	7	0	0	0	0	7	100	0	0	3.00	0.00
Yht.	97	4	4	28	29	44	45	21	22	2.85	0.81

Ystävät (F=3.00, p=0.0225*)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	0	0	4	20	6	30	10	50	3.30	0.80
1960	24	1	4	7	29	15	63	1	4	2.67	0.64
1950	27	1	4	9	33	11	41	6	22	2.81	0.83
1940	19	3	16	6	32	8	42	2	11	2.47	0.90
1930	7	0	0	2	29	4	57	1	14	2.86	0.69
Yht.	97	5	5	28	29	44	45	20	21	2.81	0.82

Televisio (F=1.67, p=0.1634)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	2	10	5	25	10	50	3	15	2.70	0.86
1960	24	3	13	11	46	7	29	3	13	2.42	0.88
1950	27	2	7	15	56	7	26	3	11	2.41	0.80
1940	19	4	21	10	53	5	26	0	0	2.05	0.71
1930	7	2	29	2	29	3	43	0	0	2.14	0.90
Yht.	97	13	13	43	44	32	33	9	9	2.38	0.83

Kuluttaminen (F=2.89, p=0.0266*)

Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	11	55	5	25	3	15	1	5	1.70	0.92
1960	24	18	75	6	25	0	0	0	0	1.25	0.44
1950	26	22	85	4	15	0	0	0	0	1.15	0.37
1940	19	14	74	4	21	1	5	0	0	1.31	0.58
1930	7	6	86	1	14	0	0	0	0	1.14	0.38
Yht.	96	71	74	20	21	4	4	1	1	1.32	0.61

Koulun merkitystä koskevat kysymykset (liittyvät lukuun 6)

Kysymys B2: Miten tärkeänä elämässäsi pidät seuraavia asioita:

- 1 = Ei tärkeä
2 = Melko tärkeä
3 = Hyvin tärkeä

Koulu ja opiskelu (F=3.747, p=0.007**)									
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%		
1970	20	0	0	7	35	13	65	2.65	0.49
1960	24	1	4	9	38	14	58	2.54	0.59
1950	27	1	4	17	63	9	33	2.30	0.54
1940	19	5	26	9	47	5	26	2.00	0.75
1930	7	1	14	4	57	2	29	2.14	0.69
Yht.	97	8	8	46	47	43	44	2.36	0.63

Televisio ja videot (F=2.471, p=0.050*)									
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%		
1970	20	11	55	8	40	1	5	1.50	0.61
1960	24	15	63	9	38	0	0	1.38	0.49
1950	27	24	89	3	11	0	0	1.11	0.32
1940	19	15	79	4	21	0	0	1.21	0.42
1930	7	4	57	3	43	0	0	1.43	0.53
Yht.	97	69	71	27	28	1	1	1.30	0.48

Työ (F=2.380, p=0.058)									
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%		
1970	18	5	28	4	22	9	50	2.22	0.88
1960	23	1	4	7	30	15	65	2.61	0.58
1950	27	0	0	7	26	20	74	2.74	0.45
1940	18	1	6	5	28	12	67	2.61	0.61
1930	7	3	43	0	0	4	57	2.14	1.07
Yht.	93	10	11	23	25	60	65	2.54	0.68

Kirjallisuus ja lukeminen (F=1.458, p=0.221)									
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%		
1970	20	1	5	11	55	8	40	2.35	0.59
1960	24	3	13	14	58	7	29	2.17	0.64
1950	27	2	7	18	67	7	26	2.19	0.56
1940	19	3	16	10	53	6	32	2.16	0.69
1930	7	0	0	2	29	5	71	2.71	0.49
Yht.	97	9	9	55	57	33	34	2.25	0.61

Harrastukset (F=1.031, p=0.395)									
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%		
1970	20	0	0	13	65	7	35	2.35	0.49
1960	24	3	13	13	54	8	33	2.21	0.66
1950	27	2	7	21	78	4	15	2.07	0.45
1940	19	1	5	13	68	5	26	2.21	0.54
1930	7	0	0	4	57	3	43	2.43	0.53
Yht.	97	6	6	64	66	27	28	2.22	0.54

Koti ja perhe (F=2.370, p=0.058)									
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%		
1970	20	1	5	9	45	10	50	2.45	0.61
1960	24	2	8	2	8	20	83	2.75	0.61
1950	27	0	0	4	15	23	85	2.85	0.36
1940	19	1	5	0	0	18	95	2.89	0.46
1930	7	0	0	2	29	5	71	2.71	0.49
Yht.	97	4	4	17	18	76	78	2.74	0.53

Ystävät ja kaverit (F=2.193, p=0.076)									
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%		
1970	20	0	0	5	25	15	75	2.75	0.44
1960	24	0	0	11	46	13	54	2.54	0.51
1950	27	2	7	14	52	11	41	2.33	0.62
1940	19	1	5	10	53	8	42	2.37	0.60
1930	7	0	0	5	71	2	29	2.29	0.49
Yht.	97	3	3	45	46	49	51	2.47	0.56

Kuluttaminen (F=1.545, p=0.196)									
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%		
1970	20	14	70	5	25	1	5	1.35	0.59
1960	24	20	83	3	13	1	4	1.21	0.51
1950	27	25	93	2	7	0	0	1.07	0.27
1940	19	16	84	3	16	0	0	1.16	0.37
1930	7	7	100	0	0	0	0	1.00	0.00
Yht.	97	82	85	13	13	2	2	1.18	0.43

Iltalukion merkitys joidenkin asenneväittämien valossa (ks. luku 6)

- 1 = Täysin eri mieltä
 2 = Jokseenkin eri mieltä
 3 = Jokseenkin samaa mieltä
 4 = Täysin samaa mieltä

Uskon, että iltalukio-opiskelu on minulle suureksi hyödyksi (D4a, F=1.45, p=0.2251)											
Synt. vuosi-kymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	0	0	1	5	8	40	11	55	3.50	0.61
1960	24	0	0	2	8	12	50	10	42	3.33	0.64
1950	27	0	0	2	7	10	37	15	56	3.48	0.64
1940	19	0	0	1	5	9	47	9	47	3.42	0.61
1930	7	1	14	1	14	3	43	2	29	2.86	1.07
Yht.	97	1	1	7	7	42	43	47	48	3.39	0.67

Minusta tuntuu, että iltalukiota käydessäni menetän jotain muilla elämänalueillani ja joudun luopumaan monesta mielenkiintoisesta asiasta (D4b, F=0.91, p=0.4644)											
Synt. vuosi-kymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	6	30	8	40	4	20	2	10	2.10	0.97
1960	24	10	42	9	38	3	13	2	8	1.88	0.95
1950	27	13	48	7	26	6	22	1	4	1.81	0.92
1940	19	8	42	7	37	4	21	0	0	1.79	0.79
1930	7	2	29	1	14	3	43	1	14	2.43	1.13
Yht.	97	39	40	32	33	20	21	6	6	1.93	0.93

Iltalukio-opiskelu merkitsee minulle vapautta toteuttaa itseäni (D4c, F=0.20, p=0.9388)											
Synt. vuosi-kymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	20	0	0	3	15	15	75	2	10	2.95	0.51
1960	23	0	0	2	9	18	78	3	13	3.04	0.47
1950	27	0	0	5	19	16	60	6	22	3.04	0.65
1940	19	0	0	2	11	14	74	3	16	3.05	0.52
1930	7	0	0	0	0	6	86	1	14	3.14	0.38
Yht.	96	0	0	12	13	69	72	15	16	3.03	0.53

Iltalukio merkitsee kaiken kaikkiaan minulle erittäin paljon (D4f, F=0.48, p=0.7515)											
Synt. vuosi-kymmen	N	1		2		3		4		\bar{x}	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1970	19	0	0	3	16	10	53	6	32	3.16	0.69
1960	23	1	4	6	26	8	35	8	35	3.00	0.90
1950	27	1	4	3	11	11	41	12	44	3.26	0.81
1940	19	0	0	4	21	9	48	6	32	3.10	0.74
1930	7	2	29	0	0	2	29	3	43	2.86	1.35
Yht.	96	4	4	16	17	40	42	35	37	3.12	0.84

Vastaajien koululle ja iltalukion eri osa-alueille antamien kouluarvosanojen (4-10) keskiarvot

Vastaajien koululle ja iltalukion eri osa-alueille antamien kouluarvosanojen keskiarvot (suluissa keskiarvo)									
Synt. vuosi-kymmen	N	Yleisarvosana iltalukiolle opiskelupaikana (F=1.40, p=0.2416)	Iltalukion opetuksen organisointi ja iltalukion käytännöt (F=0.78, p=0.5434)	Iltalukion opettajat (F=1.52, p=0.2024)	Opetus iltalukiassa (F=1.48, p=0.2151)	Oppiminen iltalukiassa (F=0.35, p=0.8423)	Iltalukion tiedolliset oppisisällöt (F=1.94, p=0.1102)	Iltalukion ilmapiiri (F=1.11, p=0.3587)	Yleisarvosana Suomen koulu-laitokselle (F=2.80, p=0.0305*)
1970	19	8.6 (0.69)	7.9 (0.94)	8.3 (0.75)	8.3 (0.58)	7.9 (0.62)	7.9 (0.91)	8.5 (0.96)	7.5 (1.02)
1960	23	8.4 (0.66)	8.0 (1.04)	8.4 (0.73)	8.3 (0.75)	8.0 (0.74)	8.0 (0.74)	8.3 (0.81)	7.5 (0.95)
1950	27	8.8 (0.75)	8.3 (1.04)	8.6 (0.69)	8.4 (0.70)	8.0 (0.76)	8.4 (0.69)	8.7 (0.90)	7.9 (0.80)
1940	18-19	8.8 (0.71)	8.2 (0.81)	8.7 (0.65)	8.7 (0.69)	8.2 (0.85)	8.4 (0.78)	8.7 (0.95)	8.3 (0.57)
1930	7	8.4 (0.53)	8.3 (0.76)	8.1 (0.90)	8.0 (1.00)	8.1 (0.90)	8.4 (0.79)	8.3 (1.11)	8.0 (1.00)
Yht.	94-95	8.6 (0.70)	8.1 (0.96)	8.5 (0.73)	8.4 (0.72)	8.1 (0.75)	8.2 (0.79)	8.5 (0.92)	7.8 (0.90)

Taustatietojen jakaumat ikäryhmittäin (kyselylomakkeen kohta A)

Sukuoli					
Synt. vuosikymmen	N	1		2	
		f	%	f	%
1970	20	19	95	1	5
1960	24	15	63	9	38
1950	27	22	81	5	19
1940	19	13	68	6	32
1930	7	5	71	2	29
Yht.	97	74	76	23	24

1=nainen, 2=mies

Ammatti									
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1970	14	1	7	10	71	3	21	0	0
1960	21	1	5	9	43	8	38	3	14
1950	24	2	8	6	25	12	50	4	17
1940	17	1	6	2	12	10	59	4	24
1930	6	0	0	2	33	3	50	1	17
Yht.	82	5	6	29	35	36	44	12	15

1=kouluttamaton, 2=ammattikoulutuso
3=virkailla, 4=ylempi toimihenkilö

Yleissivistävä peruskoulutus							
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3	
		f	%	f	%	f	%
1970	20	19	95	1	5	0	0
1960	24	17	71	5	21	2	8
1950	27	21	78	4	15	2	7
1940	19	13	68	4	21	2	11
1930	7	5	71	0	0	2	29
Yht.	97	75	77	14	14	8	8

1=peruskoulu, 2=ylioppilas, 3= korkeakoulu

Ammatillinen koulutus									
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1970	16	1	6	11	69	4	25	0	0
1960	21	3	14	9	43	8	38	1	5
1950	25	2	8	5	20	14	56	4	16
1940	16	2	13	2	13	10	63	2	13
1930	6	2	33	2	33	1	17	1	17
Yht.	84	10	12	29	35	37	44	8	10

1=ammattikurssi tai vastaava, 2= ammattikoulu,
3= ammatillinen opisto, 4= korkea-asteen ammatitutkinto

Työssäkäynti tai opiskelu päivisin							
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3	
		f	%	f	%	f	%
1970	19	8	42	3	16	8	42
1960	23	10	43	1	4	12	52
1950	26	18	69	0	0	8	31
1940	18	15	83	1	6	2	11
1930	7	4	57	0	0	3	43
Yht.	93	55	59	5	5	33	35

1=päivisin työssä, 2=päivisin opiskelemissa,
3=ei opiskele tai käy työssä päivisin

Perhesuhteet							
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3	
		f	%	f	%	f	%
1970	20	2	10	8	40	10	50
1960	24	20	83	3	13	1	4
1950	27	19	70	8	30	0	0
1940	19	14	74	5	26	0	0
1930	7	4	57	3	43	0	0
Yht.	97	59	61	27	28	11	11

1=naimisissa/avoliitossa, 2=asuu itseeseen,
3=asuu vanhempien luona

Lasten ikä											
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1970	20	19	95	1	5	0	0	0	0	0	0
1960	24	14	58	10	42	0	0	0	0	0	0
1950	27	8	30	12	44	6	22	1	4	0	0
1940	19	2	11	2	11	3	16	6	32	6	32
1930	7	1	14	0	0	0	0	5	71	1	14
Yht.	97	44	45	25	26	9	9	12	12	7	7

1=ei lapsia, 2= kaikki alle 15v, 3=vähintään yksi yli 15v, 4=kaikki yli 20v, 5=osa alle ja osa yli 20v.

Äidin ammatti									
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1970	17	6	35	4	24	6	35	1	6
1960	16	13	81	1	6	1	6	1	6
1950	15	13	87	0	0	0	0	2	13
1940	4	4	100	0	0	0	0	0	0
1930	2	0	0	1	50	1	50	0	0
Yht.	54	36	67	6	11	8	15	4	7

1=kouluttamaton, 2=ammattikoulu, 3=virkailla,
4=ylempi toimihenkilö

Isän ammatti									
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1970	18	4	22	8	44	3	17	3	17
1960	20	4	20	5	25	3	15	8	40
1950	19	5	26	4	21	7	37	3	16
1940	8	2	25	2	25	1	13	3	38
1930	4	1	25	0	0	1	25	2	50
Yht.	69	16	23	19	28	15	22	19	28

1=kouluttamaton, 2=ammattikoulu, 3=virkailla, 4=ylempi toimihenkilö

Ylioppilaskirjoituksiin osanotto							
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3	
		f	%	f	%	f	%
1970	20	10	50	5	25	5	25
1960	24	10	42	5	21	9	38
1950	27	11	41	8	30	8	30
1940	19	4	21	6	32	9	47
1930	7	2	29	1	14	4	57
Yht.	97	37	38	25	26	35	36

1=kyllä, 2=ei, 3=ei tiedä vielä

Opiskelumuoto					
Synt. vuosikymmen	N	1		2	
		f	%	f	%
1970	20	15	75	5	25
1960	24	10	42	14	58
1950	27	10	37	17	63
1940	19	6	32	13	68
1930	7	3	43	4	57
Yht.	97	44	45	53	55

1=varsinainen opiskelija
2= opiskelee erillisiä arvosanoja

Opiskelun käynnissäolo									
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3		4	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1970	20	14	70	3	15	0	0	3	15
1960	24	14	58	8	33	0	0	2	8
1950	27	20	74	5	19	0	0	2	7
1940	19	12	63	6	32	0	0	1	5
1930	7	4	57	2	29	1	14	0	0
Yht.	97	64	66	24	25	1	1	8	8

1=opiskelee parhaillaan, 2=pitää taukoa, 3=opiskelu on päättynyt, 4=opiskelu on keskeytetty

Tyytyväisyys koulumenestykseen							
Synt. vuosikymmen	N	1		2		3	
		f	%	f	%	f	%
1970	20	2	10	16	80	2	10
1960	24	2	8	16	67	6	25
1950	27	3	11	15	56	9	33
1940	18	3	17	11	61	4	22
1930	7	1	14	3	43	3	43
Yht.	96	11	11	61	64	24	25

1=melko tyytymätön, 2=melko tyytyväinen, 3=erittäin tyytyväinen