

Vuosi elämästä

**Työväen Akatemian opiskelijoiden kansanopistovuoden
kokemukset ja merkitykset**

Ari Niemi
Syventävien opintojen
tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
2008

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta

Kasvatustieteellinen

Tekijä

Ari Niemi

Työn nimi

Vuosi elämästä: Työväen Akatemian opiskelijoiden kansanopistovuoden kokemukset ja merkitykset

Oppiaine

Kasvatustiede

Laitos

Opettajankoulutuslaitos

Työn laji

Syventävien opintojen tutkielma

Aika

2008

Sivumäärä

75

Tiivistelmä- Abstracts

Tutkimuksessa tutkittiin Työväen Akatemian opiskelijoiden kansanopistovuodelle antamia merkityksiä kaksi vuotta kansanopistossa vietetyn vuoden jälkeen. Tutkimuksessa selvitettiin kansanopistossa vietetyn vuoden merkityksiä ja vaikutuksia. Millaisia merkityksiä opiskelijat retrospektiivisesti antoivat viettämälle vuodelle. Aineiston analyysiin sovellettiin narratiivista näkökulmaa. Teoreettinen ajattelumalli rakennettiin post- tai jälkimodernin teoreettiselle viitekehykselle, joka korostaa yhteiskunnassa vallitsevaa yksilöitymistä ja yksilöllisen vapauden kasvua, mutta samalla lisääntyvää epävarmuutta, jonka vallitessa yksilön koulutusta koskevat päätökset muuttuvat laajemmiksi yksilön elämää koskeviksi päätöksiksi. Tässä viitekehyksessä tutkittiin kansanopisto-opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia. Tutkimus toteutettiin haastatteleamalla viittä (5) Työväen Akatemiassa lukuvuonna 2004- 2005 opiskellutta opiskelijaa. Haastatteluissa sovellettiin avoimen haastattelun periaatetta.

Kansanopistossa vietetyn vuoden merkitykset värittyivät suhteessa myöhempään opiskeluhistoriaan. Opiskelu ja koulutus näyttäytyivät tutkimuksessa vahvasti identiteetin ja minuuden rakennusvälineinä. Kansanopistossa vietetty vuosi tuntui rakentavan sillan tutkittavien menneisyyden ja nykyisyyden välillä. Keskeisimmiksi merkityksiksi nousivat itsenäistyminen, motivaatio, suunnanhakeminen sekä tiedollinen ja taidollinen kypsyminen. Koettuihin merkityksiin vaikuttivat keskeisesti kansanopistovuoden jälkeiset opinnot. Opiskelijat kokivat, että kansanopisto vuoden aikana he pystyivät kypsyttämään opiskelutavoitteitaan sekä perehtymään tavoiteltaviin opintoihin etukäteen.

Asiasanat

Kansanopisto, ohjaus, narratiivisuus, identiteetti, vapaasivistystyö, elämäntutkimus, elämänpolitiikka

Säilytyspaikka

Jyväskylän Yliopiston kasvatustieteiden laitoksen kirjasto

Muita tietoja

1. Muuttuva koulutusajattelu ja Työväen Akatemia sen osana	4
2. Tutkimuskysymyksiä ohjaavien käsitteiden ja teorioiden analyysi.....	10
2.1 Refleksiivisyys jälkimodernissa	10
2.2 Nuoruus ja motivaatio elämäkaariajattelussa	12
2.3 Minuus, identiteetti ja narratiivisuus	16
3. Tutkimuskysymykset ja aineisto.....	21
3.1 Tutkimuskysymykset	21
3.2 Tutkimusaineisto ja tutkimuksen toteutus	22
4. Tietoteoreettinen ja tutkimusmetodologinen perusta.....	24
4.1 Hermeneuttinen lähestyminen	24
4.2 Sosiaalinen konstruktionismi ja inhimillisen todellisuuden luonne.....	26
4.3 Narratiivinen tietoteoria	28
5. Kansanopistovuoden tarinat	30
5.1 Janin tarina: itseluottamusta ja opiskelusuuntaa.....	30
5.2 Jennin tarina: akateemisia taitoja ja elämyksiä.....	33
5.3 Katjan tarina: kasvua ja maailmanparannusta	38
5.4 Peten tarina: valmentautumista ja vakavoitumista.....	42
5.5 Millan tarina: itsenäistymistä sekä oman paikanhakua.....	45
6. Tulosten yhteenveto ja tutkimusten luotettavuus	49
6.1 Johtopäätökset: kansanopistovuosi kerrottuna	49
6.2 Narratiiviseen tutkimuksen luotettavuus	58
Lähteet.....	62
Liitteet	71
Liite 1.	71

1. Muuttuva koulutusajattelu ja Työväen Akatemia sen osana

Viimeisen 15 vuoden aikana suomalainen yhteiskunta on muuttunut huomattavasti samoin kuin yhteiskunnan harjoittama koulutuspolitiikka. Koulutuksesta on julkisessa keskustelussa tullut kansallisen olemassaolon kannalta keskeinen kysymys, jolle asetetaan huomattavia odotuksia. Taustalla on työn luonteen muutos viimeisen vuosikymmenen aikana. Taloudellinen kasvu ei tule enää perustumaan matalasti koulutetulle perusteollisuudelle, vaan jälkimodernin yhteiskunnan tietopainotteiselle työlle. Koulutuksesta on tullut keskeinen voimavara kansallisessa tietotuotannossa (Vanhasen hallituksen ohjelma 2007, 12–13).

Vapaan sivistystyön kentässä kansanopistoilla on laaja tehtäväkuva, joka on perinteisesti jakautunut harrastustavoitteiseen koulutukseen, järjestökoulutukseen, perusopintojen täydentämisen ja erityisryhmien koulutuksen järjestämiseen. Sisällöltään opiskelu voi olla ammatillista tai yleissivistävää. (Peltonen 1983, 42–43.) Työväen Akatemia tarjoaa yleissivistävää opetusta, jossa painopiste yhteiskunnallisissa, humanistissa ja käyttäytymistieteellisissä aineissa.¹ Vuoden mittaiset opinnot muodostuvat kansanopiston omista kursseista sekä avoimen yliopiston/AMK: on kursseista.

Kansanopistojen arvopohja rakentuu perinteisesti: arvopohjaisuus, yhteisöpohjaisuus ja osallistuja keskeinen pedagogiikka. (Niemelä 1995) Yleisesti kansanopistojen päämääräksi on asetettu laajalti idealistisia päämääriä ja tavoitteita kuten elämäkatsomuksen rakentaminen, humanistisen ajattelun kehittäminen ja yhteisvastuun herättäminen. Myös demokraattisiin arvoihin kasvattaminen ja kansalaisyhteiskunnan rakentaminen ovat olleet perinteisesti tärkeitä arvoja. (Peltonen 1983) Päämäärien heterogeniaa on korostanut se, että opistoilla on koulutuksen suhteen ideologinen ja pedagoginen vapaus. Suomessa kansanopistot jakaantuvat kolmeen suuntaukseen ns. grundtvigilaiseen sitoutumattomiin kansanopistoihin, kristillistaustaisiin opistoihin sekä järjestöperustaisiin opistoihin, joilla saattaa olla oma ideologinen taustansa. Yhteistä kansanopistoille on, että opiskelu on pääsääntöisesti

¹Työväen Akatemiassa on kaikkiaan 7 linjaa: humanistinen, yhteiskuntatieteellinen, kansainvälinen, kieli ja kulttuuri-, psykologian-, kasvatustieteen- ja teatteritoiminta linja.

internaattiluontoista, opistoissa vallitsee ideologinen ja pedagoginen vapaus sekä omaehtoinen tehtävämäärittely. (Niemivirta 2002, 13.) Laki vapaasta sivistyksestä ei juuri määritä opetuksen sisältöjä (Laki vapaasta sivistystyöstä 632/98).

Kansaopistojen toiminta on rakentunut vahvasti humanistiselle kasvatustahanteelle, jossa korostuu oppimiskokemusten reflektointi ja itseohjautuvuus. Opiskelussa tavoitteena on sivistyksen lisääminen ja yksilön henkisen kasvun tukeminen. (Vanhatalo 2000, 29.)Tässä prosessissa korostuu nimenomaan yksilön vapaa valinta ja omaehtoisuus. Kansanopistojen asema ja rooli suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on myös muutoksessa. Enää pelkästään sivistys itsessään grundtvigilaisessa hengessä ei ole riittävää, vaan kansanopistoilla tulee koulutuksen markkinoilla olla konkreettisempaa tarjottavaa.

Perinteisesti Suomi on nähty hyvin koulutusmyönteisenä yhteiskuntana. Oppivelvollisuuslaki 1921 loi aikanaan ns. normaalikansalaisuuden ajatuksen, jossa kansakoulun suorittaminen miellettiin kansalaisuuden kriteeriksi. Samaan aikaan luotiin kuitenkin eriarvoistumisen kannalta uusia uomia. Rinnakkaiskoulujärjestelmän aikana oppikoulu suuntasi selvästi korkeampaan koulutukseen, minkä seurauksena koulutuksellinen eriarvoisuus syveni. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 92–94.) Työväen Akatemia perustettiin 1924 sisällissodan jälkeiseen jakautuneeseen yhteiskuntaan tarjoamaan sivistystä nimenomaan työläistäustaiselle nuorisolle, jolla ei ollut aikaisemmin mahdollisuutta kouluttautua. Esimerkkiä koululle haettiin Oxfordin yliopiston yhteydessä olevasta Ruskin collegesta, joka oli perustettu nimenomaan työläistäustaisten nuorten kouluttamiseen. Taustalla ns. ”second chance- malli”, jossa tarjottiin väylä korjata koulutuksellisia puutteita ja tarjota mahdollisuus jatkopintoihin. (Kinnunen 1989; Puhakainen 1984, 7-8.)

Työväen Akatemian opiskelijarakenne muuttui laman myötä olennaisesti. Tuolloin jäivät pois työelämästä tulleet ”aidot aikuisopiskelijat”. Kehityksen taustalla voidaan tunnistaa työelämän kiristyneet olosuhteet, jotka karsivat itsensä sivistämisen ajatusta. Kiristyneessä taloudellisessa tilanteessa ei ollut varaa viettää ”sapattivuotta” kansanopistossa, mikä merkitsi huomattavaa taloudellista uhrausta palkassa ja opiskelumaksuissa mitattuna. Myös työnantajien asenteet kouluttautumiseen muuttuivat

olennaisesti. Pitempiaikaisena syynä voidaan nähdä yleinen koulutustason kasvu, joka on seurausta peruskoulujärjestelmästä. Laman myötä ylioppilaiden osuus korostui opiskelijoissa selkeästi. Nykyään opiskelijat ovat pääsääntöisesti 19–21-vuotiaita nuoria naisia, jotka pyrkivät akateemisiin jatko-opintoihin. Sinänsä akateemiset opinnot ovat olleet opiskelijoidemme tavoitteena viimeiset 40 vuotta. Aikaisemmin Akatemia toimi kansankorkeakouluna, joka mahdollisti hakemisen opiskelemaan Tampereen yhteiskunnalliseen korkeakouluun kahden lukuvuoden perusteella, mikä olikin usein 1960–70-luvulla opiskelleiden päämääränä. (Honkanen, Kinnunen, Rummukainen, Seretin & Tuominen 2007; Antikainen, Rinne & Koski 2006, 94–98.)

Työväen Akatemiassa 1960–2000 opiskelleille kohdistetusta tutkimuksesta näkyy selvästi opiskelijoiden yleisen koulutustason nousu viimeisen 40 vuoden aikana. ”Luokkakantaisen” Suomen 1960–1974 aikana 90 % opiskelijoista oli korkeintaan keskikoulun suorittaneita ja 10 % oli ylioppilastutkinto. Myöhemmin heistä 1/3 oli suorittanut korkeakoulututkinnon. Heistä 2/3 tuli työelämästä ja mielsi itsensä työntekijöiksi, kun taas 1993–2000 opiskelleista 2/3 mielsi itsensä opiskelijoiksi. Vuosina 1993–2000 opiskelleista 92.5 % prosentilla oli suoritettuna ylioppilastutkinto. (Honkanen, Kinnunen, Rummukainen, Seretin & Tuominen 2007, 34–36, 118.)

Tutkinnoilla on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ollut keskeinen asema, mikä on ilmennyt eräänlaisena koulutus- tai tutkintokilpailuna. Koulutusputkesta tipahtaminen tai koulutukselliseen marginaaliin ajautuminen on usein keskustelussa tulkittu syrjäytymisenä (Ks. Komonen 1999). Nykyisessä koulutuskeskustelussa korostuu tarve nopeuttaa opiskelijoiden valmistumista ja pääsyä 2. asteen pinnoista korkeakouluopintoihin. Vanhasen molemmat hallitukset ovat nostaneet keskeiseksi tavoitteekseen tämän prosessin nopeuttamisen. Opetusministeriön vuosien 2003–2008 koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa ”*tavoitteeksi asetetaan, että opiskelijavalintoja kehitetään niin, että vuonna 2008 vähintään 55 prosenttia uusista opiskelijoista on samana vuonna toisen asteen koulutuksen päättäneitä.*” (Opetusministeriö 2004, 47.)

Yksi syy vaikeuteen päästä korkeakouluopintoihin on *numerus clausus* -periaate, jonka seurauksena opiskelijat jäävät odottamaan sisäänpääsyä. Osaltaan tähän prosessiin

vaikuttaa nuorten epätietoisuus siitä, mihin hakeutua, mikä on seurausta perinteisten ammattien merkityksen vähenemisestä. Nykyisillä koulutuksen markkinoilla oppilaitokset joutuvat kilpailemaan opiskelijoista, mikä osaltaan saattaa vaikeuttaa hakeutumista jatko-opintoihin. Paine päästä nopeasti kiinni opintojen alkuun on luonnut hyvin tuottavat valmennuskurssien markkinat.

Omassa työssäni korostuu nuorten ohjaaminen jatko-opintoihin. Suurin osa opiskelijoistani on pyrkinyt tai aikoo pyrkiä yliopistoon opiskelemaan. Kaikilla ei ole selvää kuvaa siitä mihin tulevaisuudessa on pyrkimässä. Osalla saattaa olla epärealistiset odotukset omista kyvyistään tai siitä, mitä haetut opinnot pitävät sisällään. Missään tapauksessa opiskelemaan hakeutumista ei ohjaa pelkästään rationaalinen päätöksenteko, vaan valinnoissa yhdistyvät toiveet ja uskomukset siitä, mitä opintojen haluttaisiin olevan (Ks. Houtsonen 2005, 205). Oman työni keskeisiä päämääriä on ollut tarjota reflektiopintaa näiden unelmia ja mielikuvia kohtaan.

Työllistymisnäkymät erityisesti humanistisilla ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla eivät tutkimusten mukaan tunnu vähentävän koulutukseen hakeutumista. Motivaationa ei toimi raha ja työllistyminen vaan opiskelun kiinnostavuus. Kuitenkin tutkimukset ovat osoittaneet, että suuri osa korkeakouluopiskelijoista hakee uudelleen toiseen koulutuspaikkaa, koska aikaisempi opiskelu ei vastaa heidän odotuksiaan. Yleisesti myös koetaan, että hakijoiden tiedot koulutuksen sisällöstä ovat puutteellisia. (Vuorinen & Valkonen 2005, 27, 105–107, 117–132.)

Identiteetin kannalta koulutusta voidaan tarkastella inhimillisenä resurssina, statuksena, mukautumisen välineenä sekä yksilöitymisenä. Koulutus tuottaa sosiaalista ja kulttuurista pääomaa yksilölle. Mukautumisella ymmärretään koulutuksen sosiaalistavaa funktiota, joka luo osaltaan yhtenäiskulttuuria, mutta samalla sulkee sen ulkopuolella olevat marginaaliin. Koulutus määrittää osaltaan yksilön sosiaalista asemaa ja siten osaltaan tuottaa jälkimodernin yhteiskunnan yksilöitymistä. (Antikainen 1996, 292–293.)

Koulutus ja identiteetti ovat vuorovaikutuksellisia ja ne muokkaavat toisiaan ihmisen elämänprosessin aikana. Laajemmin koulutusjärjestelmä voidaan nähdä symboliseksi

järjestykseksi, joka koostuu niistä virallisista ja epävirallisista merkityksistä, joilla ihmiset voivat kuvata ja arvioida itseään ja toisiaan. Kouluttautumista koskevat valinnat eivät ole usein ainoastaan ammatinvalintakysymyksiä, vaan ne liittyvät laajemmin ihmisen identiteetin rakentumiseen. Ihmiset rakentavat omaa identiteettiä käyttämällä näitä kulttuurisia ja institutionaalisia luokituksia, eroja, hierarkioita määrittäessään omaa identiteettiä suhteessa toisiin. Osaltaan koulu vahvistaa ja arvioi yksilön resursseja saavuttaa järjestelmän sisältä tulevia valmiita identiteettimalleja. Identiteetti ohjaa yksilön koulutusvalintoja, sulkemalla tiettyjä vaihtoehtoja pois ja suuntaamalla yksilön mielenkiintoa. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 265.)

Valinnan vaikeutta lisää myös moderniin yhteiskuntaan liittyvä asenne, joka korostaa jokaisella olevaa elämäntehtävää. Kuitenkin postmodernin yhteiskunta korostaa ennen kaikkea valintaa, jokaisen on kyettävä valitsemaan epätietoisuuden keskellä. Puhtaasti rationaalinen valinta ei ole mahdollista, vaan ammatinvalinnassa yhdistyvät myös irrationaaliset tunneperäiset käsitykset ja odotukset. (Nurmi & Salmela-Aro 2005, 60–61; Niitamo 2005, 45–49.) Koulutusvalintoja ei tutkimusten ohjaa työllistymisnäkömät tai palkkaus, vaan kiinnostus. (Vuorinen & Valkonen 2003, 75–78.)

Tutkimuksessani pyrin hahmottamaan kansanopistovuodelle annettuja merkityksiä ja ymmärtämään opiskelijoiden kokemuksia kansanopistosta, opiskelusta ja elämästä suhteessa laajempaan kulttuuriseen ja sosiaaliseen rakenteeseen. Millainen on kansanopiston merkitys välivaiheena lukion jälkeisessä kouluttautumisessa?

Kansanopistoja ja vapaata sivistystyötä on Suomessa tutkittu laajalti. Vanhatalon (2000) mukaan kansanopistoja koskeva tutkimus voidaan karkeasti jakaa (1)kansanopistojen tavoitteita, tehtävää ja päämääriä kuvaaviin tutkimuksiin, (2) kansanopistoa koulutusvalintana ja kasvuympäristönä tarkasteleviin tutkimuksiin, (3) politiikka ja järjestötoimintaan koskeviin tutkimuksiin sekä (4) näitä sivuaviin tutkimuksiin.

Työväen Akatemian opiskelijoita on aikaisemmin tutkittu Isoviidan (1992) Pro gradu-tutkielmassa, jossa selvitettiin Työväen Akatemian opiskelijoiden yhteiskunnallista osallistumista ja sijoittumista yhteiskuntaan. Työväen Akatemia on myös toteuttanut laajan survey-tutkimuksen vuosina 1960–2000 (Honkanen, Kinnunen, Rummukainen,

Seretin & Tuominen 2007) opiskelleilla opiskelijoilla. Kansanopistojen itse suorittamissa tutkimuksissa keskeiseksi ongelmaksi nousee niiden tarve osoittaa tarjoamansa koulutuksen yhteiskunnallinen merkitsevyys. Tutkimukset ovat myös luonteeltaan juhlakirjamaisia ja suunnattu vanhoille opiskelijoille. Leimaa antavaa monille selvityksille ja tutkimuksille on, että ne rakentuvat hyvin idealistiselle ja romanttiselle käsitykselle vapaan sivistystyön päämääristä ja mahdollisuuksista.

Laajamittaisia selvityksiä kansanopisto-opiskelusta ovat tehneet Niemivirta (2002) ja Sederlöf (1984). Tutkimuksessa Niemivirta on selvittänyt tilastollisesti kansanopisto-opiskelijoiden opiskelutavoitteita ja kokemuksia opiskelusta. Vastaavasti Sederlöf (1984) on tutkinut kansanopisto-opiskelijoiden koulutus- ja uravalintoja.

Kansanopisto-opiskelua on käsitelty useammassa Pro gradu – tutkielmassa 1980–1990-luvuilla. (Pietiläinen & Ruotsalainen 1984; Kvist 1994.) Tuoreimmasta päästä oleva tutkimus on Vanhatalon (2000) pro gradu -tutkimuksessa kansanopisto opiskelun merkityksiä, kokemuksia ja yhteiskunnallisen toimijuuden suhteesta Paasikiviopistossa.

Aikaisemmin elämäkerrallisesta ja narratiivisesta näkökulmasta aikuiskasvatuksen ja vapaansivistystyön merkityksiä on tutkittu A. Antikainen & H. Huotelin (1996) toimittamassa ”Oppiminen ja elämänhistoria” artikkeliteoksessa. Tutkimuksessa korostui erityisesti J. P. Roos (Roos 1987) sukupolvitutkimusta seuraava lähestyminen. Vapaansivistystyön tutkimuksessa tämä lähestyminen on ollut hedelmällinen nimenomaan vapaansivistystyön merkitysten muutosta suhteessa muuttuvaan koulutustasoon. Aikaisemmille sukupolville kansanopistot ovat merkinneet nimenomaan mahdollisuutta kohottaa omaa sivistystään (Kinnunen 1989; Pantzar 1989). Huomattava määrä kansanopistoihin liittyvää tutkimusta on tehty 1980-luvulla. Tutkimukset tarjoavat vertailupohjaa nykyisen koulutusideologian vasten. Kuitenkin aikaisempi tutkimus ei valaise 2000-luvun yleissivistävien linjojen opiskelijoiden kokemuksia ja merkityksiä. Nykyiset akateemisesti orientoituneet avoimen yliopiston varaan rakentuvat opintolinjat eivät vastaa samanlaisia yleissivistyksellisiä päämääriä kuin aikaisemmin. käsitellä yhden otsikon alla. Nykyistä kansanopisto-opetuksen ja opiskelun kenttää on avattu Virtasen ja Marjomäen toimittamassa (2005) ”Kansanopistokirjassa”. Kansanopisto tutkimuksen problematiikka korostuu vapaan

sivistysyön kentän laajuus ja moninaisuus, jota on lähes mahdoton käsitellä yksissä kansissa.

2. Tutkimuskysymyksiä ohjaavien käsitteiden ja teorioiden analyysi

2.1 Refleksiivisyys jälkimodernissa

Inhimillisen elämään vaikuttavaa kulttuurin ja yhteiskunnan muutosta on viimeisen 20 vuoden ajan lähestytty moderni – postmoderni keskustelun kautta. Giddens, Beck ja Lash ovat luoneet refleksiivisen modernin käsitteen kuvaamaan nyky-yhteiskunnan luonnetta. Refleksiivisyys voidaan ymmärtää yksilöllisen toimijuuden kasvusta suhteessa rakenteisiin, mikä tarkoittaa yksilöiden valinnan mahdollisuuksien kasvua suhteessa traditioihin. Yksilöt ovat tietoisempia toimintansa seurauksista ja mahdollisuuksista. (Giddens 1995, 129–134; 150; Lash 1995, 153–155.)

Moderni yhteiskunta edustaa 1800-luvulla syntynyttä teollisuusyhteiskuntaa, mistä Giddens käyttää käsitettä yksinkertainen moderni, kun taas nyky-yhteiskunnasta voidaan käyttää termiä jälkimoderni. Yksinkertaisen modernin edusti perinteisen teollisuusyhteiskunnan suoraviivaiseen edistykseen ja taloudelliseen kasvuun perustuvaa ajatusmallia. (Massa 1998, 196.) Edistyksen rinnalle on hiipinyt täydellisen tuhon mahdollisuus, joka haastaa automaattisesti vanhan modernin käsitteet. Lyotardin mukaan ”Suurten kertomusten aika on ohitse”, millä hän tarkoitti perinteisten 1800-luvun yhteiskuntafilosofisten metanarratiivien kyvyttömyyttä selittää jälkiteollisen maailman ilmiöitä yksilön ja yhteiskunnan tasolla. (Lyotard 1985.)

Nyky-yhteiskunnassa korostuu ajan ja tilan erottaminen. Ihminen elää yhä vahvemmin tulevaisuudessa, jolloin hän tiedostaa yhä suuremmassa määrin itselleen ja muille aiheutuvat riskit. Näin moderni kohtaa itsensä, mikä tapahtuu myös yksilön tasolla. Refleksiivisyys toimii nykyisyys – tulevaisuusakselilla. Se suuntautuu jatkuvasti tulevaisuuteen. Samalla ihmiset tiedostavat asioita niin paikallisesti kuin globaalisti. Tämä tietoisuus tulevasta ja muusta maailmasta vaikuttaa aivan uudella lailla ihmiseen. (Giddens 1991; Giddens 1995, 117–121; Beck 1995, 27.)

Keskeinen muutos on tapahtunut ihmisen ja maailman suhteessa. Tämä ilmenee kollektiivisten ryhmien merkityksen vähenemisenä ja yksilön nousu keskiöön. Siinä missä aikaisemmin yksilön elämä rakentui minän, perheen, yhteisön ja kansallisvaltioabstraktion varaan, niin jälkimoderni yhteiskunta rakentuu yksilön ja globaalin maailman kohtaamiseen, jossa globaalit tendenssit tunkeutuvat minän refleksiivisiin prosesseihin. Giddensin mukaan elämä on riisuttu puitteistaan, millä hän tarkoittaa traditionaalisten ja paikallisten auktoriteettien katoamista ja korvautumista aikaan - ja paikkaan sitomattomilla rakenteilla. (Giddens 1995, 117–121; Beck 1995, 27; Heiskala 1998, 117.) Nämä perinteiset sosiaaliset rakenteet ovat menettäneet merkitystään ihmisen minuuden rakennusprojektissa. Modernisoituvan yhteiskunnan on nähty murtavan perinteiset luokka-, perhe-, ammatti- ja sukupuolirakenteet. Tätä prosessia on kutsuttu täysmodernisaatioksi, jossa yksilöityminen ”vapauttaa” yksinkertaisen modernin yhteiskunnallisista rakenteista kuten ammattiliitoista, yhteiskuntaluokista tai hyvinvointivaltiosta. Vapautuminen on mahdollista työmarkkinoiden ja koulutuksen tarjoamissa rajoissa, jotka luovat aikaisempaa suuremmat mahdollisuudet. Yksinkertaiseen moderniin nähden yksilö ei voi turvautua valinnoissaan yhteisöön tai perheeseen, vaan joutuu kohtaamaan uhkat ja mahdollisuudet yksilöinä. (Lash 1995, 158; Giddens 1995, 140–146.)

Giddensin mukaan ”elämää koskevien päätösten politiikkaa” voidaan kutsua elämänpolitiikaksi (Giddens 1991, 215). Tässä prosessissa elämästä tulee ”poliittista”. Siihen liittyvät yksilön eksistentiaalinen vapaus sekä refleksiivinen tietoisuus. Tietty elämäntyöli vaatii yksilöltä valintaa, joka perustuu riskien ja mahdollisuuksien arvioimiselle. Giddensin mukaan elämänpolitiikassa on kysymys poliittisista kysymyksistä, jotka kumpuavat itsetoteutuksen jälkitraditionaalisissa yhteyksissä, joissa globalisoivat tendenssit tunkeutuvat syvälle minän refleksiiviseen projektiin ja itsetoteutuksen prosessit vaikuttavat puolestaan globaaleihin strategioihin. Yhteiskunta tarjoaa tässä mahdollisuuksien ja riskien kehikon, johon yksilö ei juuri voi vaikuttaa. (Onnismaa 1998, 70; Heiskala 1998, 119–120; Karisto 1998; Koivusalo 1998.)

Beckin riskiyhteiskunnan käsitykseen liittyy tietoisuus ihmisen ja yhteiskunnan hauraudesta. Riskit ja uhat ovat kognitiivisia ja yhteiskunnallisia konstruktioita, jotka voidaan rationalisoida ja muuttaa laskennallisiksi. Riskit ylittävät sosiaalisen

turvallisuuskäsityksen perustan. Näin turvattomuus syntyy tietoisuuden tasolla, kun ihmiset tiedostavat kollektiivisen riskienhallinnan rajallisuuden. (Beck 1995, 17–26.)

Jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa ei ole olemassa mitään varmaa perustaa, jonka varaan rakentaa yksilöllisiä tai poliittisia päätöksiä, vaan kaikki näyttäytyy kontingenttina. Tähän liittyy tiedon pluralisoituminen. Tieto itsessään muuttuu keskeiseksi valtaresurssiksi, mutta perinteiset auktoriteetit eivät pysty vaatimaan itselleen kuuluvaa tietomonopolia. Tieto rakentaa uudelleen uhkat ja riskit. (Beck 1995, 20–26, 55–60, 68–72; Giddens 1995, 106–107 .)

Baumannin ”notkea moderni” haastaa vapauden idean uudella tavalla. Siinä missä moderni vapautti ihmiset absoluuttisesta deprivatiosta, niin notkea moderni rakentuu eksistentiaalisen radikaalin vapauden idealle. Ihmisten elämä hahmottuu loputtomien mahdollisuuksien ja uhkien kenttänä, josta ei ole löydettävissä yhtä oikea tapaa luovia. Heitä ei sido enää mitkään traditionaalisen yhteiskunnan siteet: ei työ, perhe eikä yhteisö. Nämä ovat välineitä, joilla yksiot harjoittavat yksilöllistä elämänpolitiikkaa, jota voi verrata supermarkettien tuotevalikoimaan. (Baumann 2002.)

Yksilön tasolla valinnanvapaus on kasvanut, mutta samalla uran- ja elämänsuunnittelun esitetään tulleen vaativammaksi. Ei ole varmaa, mihin tukeutua tulevaisuutta koskevissa päätöksissä. Traditioiden menettäessä merkitystä korostuu asiantuntijoiden rooli kaikilla inhimillisen elämän alueilla. (Lash 1995, 165–168) Uudessa tilanteessa ohjauksen tarve kasvaa. Tähän liittyy työelämän raju muutos yhä tietopainotteisemmaksi, minkä on tulkittu lisäävän ihmisten epävarmuutta, koska heidän tulee yhä uudelleen ansaita asemansa työmarkkinoilla. (Onnismaa 2003, 54–66; Siltala 2004; Rifkin 1997.)

2. 2 Nuoruus ja motivaatio elämäkaariajattelussa

Nuoruutta voidaan tarkastella niin biologisena, psykologisena, sosiaalisena kuin kulttuurisena ilmiönä. Näissä kaikissa painottuu eritavoin ympäristön ja yksilön perimän välinen tarkastelu. (Dunderfelt 1999, 229–240.) Nuoruus on länsimaisessa kulttuurissa erityisen väritty vaihe, johon kaikkea verrataan ja johon aina palataan. Se on normi, johon kaikkea peilataan, ja joka haihtuu pois muuttuen aikuisuudeksi.

Nuoruus on ihmisen kehitysvaiheiden uusin keksintö lapsuuden jälkeen. Lapsuus on sidottu perheen kehitysvaiheisiin, kun taas nuoruus liittyy itsenäistymiseen ja aikuistumiseen, josta on modernissa yhteiskunnassa tullut pitkä prosessi. (Hoikkala 1993, 17; Antikainen 1992, 93–94.)

Institutionaalisesti tarkasteltuna nuoruuden merkitykset ja kehitystehtävät voidaan ymmärtää kulttuurisesti rakentuneiksi. Vaikka yksilön valinnan vapauksien kasvua on korostettu keskusteltaessa postmodernista, niin koulutusjärjestelmän sisällään pitämät mallit ovat vahvasti kulttuurisesti sisäistettyjä. (Jokinen 1996, 38–44; Aaltojärvi 1996, 360.) Nuoruutta voidaan tarkastella suhteessa aikuisuuteen, joka nuoruuden tavoin on kulttuurinen instituutio. Aikuisuuden näkökulmasta nuoruus saattaa hahmottua ”odotustilana”, josta puuttuu vielä jotain. (Hoikkala 1993, 239.) Elämäntieteen käsikirjoitus on kulttuurisesti opittu ja elämäntieteen tiedetään jo ennalta (Hoikkala 1993, 250). Nuorten tulevaisuutta koskevia suunnitelmia ei voi tarkastella irrallaan laajemmasta sosiokulttuurisesta kontekstista. Ihmiselämä seuraa tiettyä rakennetta, joka on osin ulkopuolisten tekijöiden kuten ihmisten, kulttuuriin tai instituutioiden määräämää. Elämä ei kuitenkaan etene suoraviivaisesti, vaan elämänvaiheet koostuvat vakauden, muutoksien, jatkuvuuden, epäjatkuvuuden, tasaisuuden ja kaotisuuden kausista. (Levinson 1978.)

Nykyisin motivaatiotutkimuksessa painottuu tulevaisuussuuntautuneisuus, jossa korostuu menneisyyden ja nykyisyyden merkitys ihmisen tulevaisuuskäsityksen muodostumisessa. Toimintateoreettisen lähestymisen mukaan yksilöt ovat sekä elämäntietensä rakentamisia että rakentajia, eli yksilön elämäntietä rakentuu valintojen ja ympäristön asettamien vaatimusten varaan. Kouluttautumista koskevat päätökset ovat nuoruuden ja varhaisaikuisuuden olennaisia kehitystehtäviä. Havinghurstin kehitystehtävän käsite lähtee näkemyksestä, että on olemassa ikäsidonnaisia kehitystehtäviä, jotka perustuvat muuttuviin yhteiskunnallisiin, kulttuurisiin ja historiallisiin reunaehtoihin. (Nurmi & Salmela-Aro 2005, 55–56.)

Ympäristön lisäksi yksilön toimintaan vaikuttavat elämäntieteen mukaiset psykologiset tekijät. Nuori joutuu sopeuttamaan tavoitteitaan ja päämääriään muuttuviin tilanteisiin. Koulutusta koskevat päätökset ovat nuoruuden sosialisoinnin ja identiteetin

muodostuksen kannalta keskeisiä kysymyksiä. Koulutusjärjestelmä tarjoaa eräänlaisen kanavan, jonka tarjoamat puitteet rakentavat nuorelle toimintahorisontin. Olennaista on, että nuoret joutuvat sopeuttamaan ja muokkaamaan tavoitteitaan muutosten ja tilanteiden mukaan. Saatu palaute rakentaa nuoren minäkuvaa ja identiteettiä. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 132–144.)

Koulutuksella on välineellinen merkitys yksilön ikäsidonnaisessa ”minän” kehityksessä (Vuorinen 2004, 247). Minän kypsyminen voidaan ymmärtää aikuistumiseksi (sama, 225). Minän ja identiteetin saavuttamiseen liittyy ajatus oman identiteetin etsintävaiheen päättymisestä ja sitoutumisesta tehtyihin valintoihin. Nuoruuteen liitetään ajatus identiteetin etsinnästä, jolloin identiteetti nähdään diffuusina. Identiteetin voidaan katsoa saavuttaneen noin 40 % 21 vuotiaista. (Marcia 1980; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 144.)

Nuorten ihmisten käsityksiä omasta tulevaisuudestaan on tutkittu tulevaisuusorientaation käsitteen kautta. Tulevaisuusorientaatio rakentuu yksilön suunnitelmista, elämänhallintakokemuksista ja asenteista, joihin vaikuttavat yksilölliset ominaisuudet sekä sosiokulttuurinen konteksti. Sosiokulttuurisessa kontekstistä voidaan erottaa rakenteellinen ja kulttuurinen ulottuvuus. Rakenteelliset tekijät pitävät sisällään maahan liittyvät institutionaaliset tekijät, ideologiset, sosio-ekonomiset, työmarkkinoihin liittyvät ja koulutukselliset tekijät. Kulttuuriin tekijöihin voidaan puolestaan lukea sukupolvi ja ikänormit. (Malmberg 1998, 23–25.)

Tulevaisuusorientaation on katsottu olevan keskeisesti yhteydessä ihmisen kehitykseen. Ihminen käy tulevaisuuttaan aktiivisesti lävitse tiettyinä elämänkaarensa aikoina. Nuorten tapauksessa lukion tai ammatillisen koulutuksen jälkeinen aika edustaa siirtymistä aikuisuuteen. Vuosi kansanopistossa merkitsee monelle aikaa, jolloin aktiivisesti pohditaan omaa tulevaisuutta kuten koulutukseen ja työhön liittyviä kysymyksiä. Henkilökohtainen tulevaisuusorientaatio riippuu menneisyyttä, nykysyyttä ja tulevaisuutta koskevista kognitiivisista käsityksistä. Tulevaisuusorientaatio on harvoin yhtenäinen, tiedostettu asenne, sillä yleensä siihen liittyvät tekijät paljastuvat lyhyillä ja suppeilla elämänalueilla. (Trommdorf, Lamm & Schmidt 1979; Kasurinen 1999, 11.)

Elämänkaaripsykologiassa nuoruuden loppuvaihe (ikävuodet 19–20/25) on nähty ”ideologisena kriisinä”, jossa yksilön pohdiskelun kohteena on oma asema maailmassa. Tähän liittyy omakohtaisen maailmankuvan ja elämäkatsomuksen luominen. Tässä iässä nuori astuu aikuisuuteen, johon liittyy oman itsenäisen elämän aloittaminen. Kyseinen aika voidaan nähdä myös seestymisvaiheena, jolloin nuoruuden identiteettikriisi on jäänyt taakse. Nuoruusiän lopulla saavutetaan ns. sosiaalinen minuus. Minän ja minuuden kehitys auttaa yksilöä toimimaan yhteisön jäsenenä. (Vuorinen 2004, 220–222; Dunderfelt 1999, 92–93.)

Nuoret aikuiset (20–25-vuotiaat) ovat Loevingerin kehitysteorian mukaan ns. itsetietoisuuden vaiheessa, johon kuuluu yksilöllistyminen ja muiden erilaisuuden hyväksyminen, mikä ilmenee mm. irtaantumisena perinteisistä rooleista ja suojamekanismeista. Itseluottamus rakentuu vuorovaikutuksessa muiden samanikäisten kanssa. Persoonallisen minän kehityksessä voidaan erottaa hierarkkisesti kolme tasoa: tunnollisuuden, individualismin – sekä autonomian ja integraation tasot. Tunnollisuuden tasolla yksilö kokee vastuuta muista kanssaihmisistä ja haluaa kokeilla omia henkilökohtaisia rajojaan, mikä osaltaan vahvistaa itseluottamuksen kasvun. Individualistiseen tasoon liittyy minän riippumattomuus ja yksilöllisyyden löytäminen. Erityisesti itsereflektio ja kriittinen suhtautuminen itseen vahvistuu tuolloin. Hierarkkisesti korkeimmalla autonomian ja integraation tasolla yksilö kykenee kohtaamaan, sietämään ja ratkaisemaan sisäisiä ristiriitoja. Tällöin yksilö hallitsee itsensä, käyttäytyy aidosti sekä kykenee toimiaan itseohjautuvasti. (Aho & Laine 2004, 30–31)

Motivaation yhteydessä nousee keskeiseksi kysymykseksi ihmisen toiminnan päämäärät ja keinot päästä näihin päämääriin. Motivaation kannalta on esitetty, että olennaista on se, että ihminen pystyy asettamaan itselleen päämääriä, jotka ovat saavutettavissa. Tämä ymmärretään positiiviseksi ihmisen minuuden rakennusprojektin kannalta. (Salmela-Aro & Nurmi 2005b) Motivaation tutkimus rakentuu vahvasti oletukselle toiminnan motiivien intentionalisesta luonteesta, mikä korostaa tietoisien valintojen merkitystä toiminnan suuntautuneisuudessa (Nurmi & Salmela-Aro 2005a). On kuitenkin eriasia, missä määrin ihmisen toiminnan päämääriä voidaan tarkastella tietoisien

päämäärärationaalisesti, sillä nuorten koulutusvalintoja koskevissa tutkimuksissa on todettu, ettei esim. työllistyminen ole keskeinen kriteeri valintaa tehtäessä.

2.3 Minuus, identiteetti ja narratiivisuus

Minuus ja identiteetti liittyvät olennaisesti toisiinsa. ”Minä” on kuitenkin monessa mielessä ongelmallinen käsite. Stuart Hallin mukaan identiteetin ja minän käsitteiden ympärillä on postmodernin myötä tapahtunut diskursiivinen räjähdys. (Hall 1999, 245.) Diskurssianalyysissä on tuotu esille näkemystä, että johdonmukainen ja pysyvä identiteetti on illuusio. Postmodernia identiteettiä on liitetty käsitteet yksilöllisyys ja fragmentaarisuus. Identiteetti on esitetty kontekstisidonnaiseksi ja sisäisesti ristiriitaiseksi. Identiteetin käsitteen on korvannut verbi ”identiteetin rakentaminen”, mikä on osin tehnyt perinteisestä identiteetin käsitteestä merkityksettömän. (Alasuutari 2007, 174.)

Stuart Hallin mukaan identiteetin rakentumisen tavat voidaan tiivistää kolmeen: valistuksen subjettiin, sosiologiseen subjettiin ja postmoderniin subjettiin. Valistuksen subjekti rakentui käsitykselle *kartesiolaisesta minästä*, jonka keskeinen ominaisuus oli tietoisuus, järki ja pysyvyys. Postmodernin identiteettiin liitetään olennaisesti epäjatkuvuus ja hajanaisuus. (Hall 1999, 21–23) Sosiologinen subjekti rakentuu ajatukselle, että minä syntyy vuorovaikutussuhteessa muiden kanssa. Tässä suhteessa rakentuvat identiteetin muodostumisen kannalta keskeiset tiedot, taidot, merkitykset ja symbolit, jotka vastaavat kysymykseen ”kuka olen”. Minuus myös kehittyi sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tietoisuus minuudesta kehittyi yksilön omaksuessa muiden asenteita ja käyttäytymistapoja. Puhuessaan itsestään kertoja ei kerro *minästään*, vaan tarkastelee eri minuuksiansa ja pyrkii löytämään niille rakenteellisen yhtäläisyyden.² Identiteetti on tässä usein ulkopuolelta havaittava minuus minän jäädessä enemmän psykologiseksi ominaisuudeksi. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 250.)

² George Herbert Mead on korostanut ajatusta minän kaksinaisuudesta, jossa korostuu minä (I) subjektina ja me objektina. Ihminen ei koskaan voi tulla tietoiseksi omasta minästä (I) vaan prosessoi lukuisia minuuksia.

Yksilöllinen identiteetti ja minus paljastuvat puheessa ja kielessä. Yksilö syntyy tarinoissa ja kuvauksissa siitä ”mitä” hän on, varsinaisen minän jäädessä eksistentiaaliseen hämärään. (Arendt 2003, 181–185.) Persoonallinen identiteetti muodostuu Ricouerin mukaan ipse –identiteetistä, joka voidaan ymmärtää yksittäisyydeksi sekä yksittäisyydestä, ja idem –identiteetistä, joka voidaan ymmärtää persoonan ajalliseksi jatkuvuudeksi ja samuudeksi. Ipse -identiteetti vastaa kysymykseen ”kuka olen” kun taas idem –identiteetti pyrkii vastaamaan kysymykseen ”mikä olen”. (Ricouer 1992) Minä voidaan nähdä yksilölliseksi yksilölle itselleen transendentaaliksi jääväksi keskustarkoittajaksi (Kosonen 2002, 320; Alasuutari 2007, 174).

Identiteetti tulee ymmärtää monitahoiseksi. Siinä yhdistyvät lukuisat erilaiset kerrostumat, jotka ovat yksilöstä joko riippumattomia tai vapaasti valittavissa. Identiteetti tulee nähdä yhteisöllisenä piirteenä. Se syntyy aina suhteessa toisiin ihmisiin. (Kaikkonen 2001, 350-351.) On ehkä virheellistä esittää, että ihmisellä olisi yksi identiteetti sillä, voidaan ajatella, että ihmisellä on yhteisöstä ja tilanteesta riippuen useita identiteettejä tai rooleja kuinka toimia. (Sen 2006, 23–36.) Identiteetti viittaa siihen, kuinka ihminen hahmottaa itsensä tietyssä sosiaalisten suhteiden verkossa, suhteessa muihin; miten hän kokee jäsentävänsä sosiaaliseen rakenteeseen. Sosiaalinen identiteetti viittaa yksilön tietoisuuden sosiaalisiin, yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin sisältöihin. Persoonallinen tai henkilökohtainen identiteetti on yksilön elämänhistoriallisista tapahtumista ja kokemuksista muodostuva ainutlaatuinen yhdistelmä. (Taylor 1989, 35–40; Huotelin 1996, 24–25.)

Identiteetin rakentuminen tapahtuu siis suhteessa toiseen. Se on eron tekemistä toiseen, mikä tapahtuu kohtaamisen ja vertaamisen kautta. Heideggerin mukaan muiden kanssataälläolon (Mitseeinde) on keskeistä ihmisen olemisen kannalta. Kanssataälläolo voidaan ymmärtää eräänlaiseksi toiseus -suhteeksi, jossa ”minä” erottautuu suhteessa samanlaisiin ulkoisiin merkitysijöihin. (Heidegger 2000, 154-164) Tällöin toinen on minän konstituutio. Itseidentiteetti muodostuu ajassa ja tilassa liikkuvien olosuhteiden ja yksilön vuorovaikutuksessa. Identiteetti hahmottuu suhteessa toisiin samanlaisiin merkitysijöihin ja yksilöihin. *”Minä” en ”ole” ensi sijassa varsinaisen itsen tavalla, vaan toiset ovat kenen tahansa tavalla. Minä ”itse” on ensi sijassa ”annettu” toisten*

mukaan ja toisina” (Heidegger 2000, 168-169). Outous voi pakottaa yksilön refleктоimaan itseään suhteessa ympäröivään maailmaan. Derridan mukaan identiteetti voidaan hahmottaa suhteessa toiseuden moninaisuuteen. Derridan ”différance” käsite korostaa nimenomaan erojen merkitystä olemisen ymmärtämisessä. Différance toimii suhteessa menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen. (Derrida 2003, 260-261.)

”Minuus” ei ole Paul Ricoeurin mukaan yksilöllinen ilmiö, vaan koostuu yksilöllisistä kokemuksista ja ei- persoonallisista kulttuurisista tekijöistä. Tarinat voidaan nähdä strukturalistisesti ulkopuolisena rakenteena, joka ohjaa yksilön toimintaan. Diskurssi elää kielen kautta jokaisessa. (Heikkinen & Huttunen 2002, 171-173.) Narratiivisuus voidaan ymmärtää ihmisen olemisen tavaksi. Pyrkinessään jäsentämään omaa elämäänsä ihminen turvautuu narratiiveihin ja luo tarinan muotoisen kertomuksen elämästään järjestäen yksittäiset tapahtumat tarinaksi. Ricoeur puhuu narratiivisesta identiteetistä, joka syntyy kun yksilö luo sekavista tai jopa näennäisistä elementeistä yhtenäisen juonellisen tarinan, joka yhdistää pirstaleiset tekijät yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. (Ricoeur 1992, 140-168; Ricoeur 1984, 64-70.) Narratiivi ei välttämättä muodostu ainoastaan henkilökohtaisista kokemuksista, vaan niissä yhdistyy kulttuurisesti jaetut kertomukset ja kuullut tarinat. Tässä prosessissa yksilö ottaa tilanteen haltuun ja on aloitteellinen. Historiallinen aika muuttuu yksilölliseksi inhimilliseksi ajaksi, jossa yksilö rakentaa omaa nykyisyytään ja tulevaisuuttaan suhteessa menneisyyteen. Kertomus yhdistää menneisyyden sekavat elementit toisiinsa ja saattaa auttaa yksilöä ymmärtämään tilanteensa sekä tulevaisuutensa uudessa valossa. Se voidaan ymmärtää yksityisen koetun ajan ja julkisen kronologisen ajan taitekohdaksi. (Tontti 2005, 71-76; Hyvärinen 1994, 52-53.) Yksilön persoonaan liittyvät eettiset ja moraaliset tekijät nivoutuvat kerronnassa dialektisesti ilman synteesi toisiinsa. Kerronnassa yhdistyy ihmisen käsitykset hyvästä elämästä sekä velvollisuuksista. (Tontti 2005, 76.)

”Elämäkerrallinen tietoisuus” voidaan ymmärtää yksilön intiimiksi ja sisäiseksi identiteetiksi. ”Elämäkerta” on puolestaan yksilön julkinen ja ulkoinen identiteetti. Näiden käsitteiden rinnalle voidaan nostaa elämänkulun käsite, jolla ymmärretään yksilön ja ryhmän kokemuksia ja elämää ajassa ja paikassa. Elämäkerrallinen tietoisuus rakentuu elämän tapahtumista, kokemuksista ja yksilön niille antamista merkityksistä. Elämänkulkuun, elämäkerrallisen tietoisuuteen ja elämänkertaan liittyy

”ongelma ja sen ratkaisu” -periaate. Ihmiset joutuvat elämänsä aikana ratkaisemaan kohtaamiaan ongelmia järjestäessään elämänsä mieleisekseen. Osa näistä ongelmista on yhteisesti jaettuja ja osa yksilöllisiä. Elämäkulun myötä ihminen muokkaa jatkuvasti identiteettiään, mikä voidaan ymmärtää ”elämäkerralliseksi työksi”, jossa ihmiset solmivat yhteen elämän fragmentaariset elementit. Taustalla tässä voidaan nähdä modernin yhteiskunnan vaatimus yksilöllisestä persoonallisuudesta; kuvaus persoonan kehityksestä. (Alasuutari 2007, 161–162; Huotelin 1996, 24; Houtsonen 1996, 217–218.)

Minä -identiteetti edellyttää elämäkerrallista jatkuvuutta, koska ihminen ymmärtää itseään oman elämäkokemuksensa puitteissa. Minä ymmärretään kyvyksi pitää yllä kertomusta. Traditio on identiteetin kannalta keskeinen; identiteetti syntyy jatkuvuudesta, jossa menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus nivoutuvat yhteen. (Giddens 1995, 91, 114–115 ; Giddens 1991, 53–54). Minä puolestaan on yksilön ainutkertainen ääni, joka ilmaistaan kielellisesti elämäkerrallisessa muodossa. Tässä yhdistyy ihmisen yksilölliset kokemukset laajempiin sosiaalisiin viitekehyksiin: ikään, sukupuoleen, sosioekonomiseen taustaan ja koulutukseen. (Huotelin 1996, 24-25.) Minää voidaan pitää selitysstrategiana, jolla selitetään monessa roolissa esiintyvän henkilön käyttäytymistä, mikä ylläpitää minän jatkuvuutta muuttuvissa olosuhteissa. (Alasuutari 2007, 173.) Ihmiset luovat selviytymisstrategioita tehdäkseen elämästään mielekästä. Tällainen strategia voidaan nähdä kertomuksena tai selityksenä, jolla ihminen pyrkii tekemään elämästään siedettävää. Strategia on luonteeltaan psykologinen, mutta strategian muodot ovat luonteeltaan sosiaalisia. Ne on sidottu vallitsevaan kontekstiin ja sen ehtoihin. Strategia voidaan tarkastella kuitenkin performatiivisina tekoina. Kerrotussa strategiassa yksilö käyttää hyväkseen vallitsevan diskurssin elementtejä omien päämääriensä tueksi. Näin ollen julkisen diskurssin ja henkilökohtaisen selviytymisstrategian välillä on jatkuva dialogi. Esimerkiksi haastattelutilanteessa haastateltavat toteuttavat itseään ja rakentavat omaa sosiaalista identiteettiänsä. Haastatteluun toisin sanoen liittyy performatiivinen vakuuttamisen aspekti. (Mishler 1986, 243; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 208-212; Alasuutari 2007, 188-191.)

Taylorin identiteetin käsitteessä korostuu itsereflektion merkitys, mikä on edellytys sille, että yksilö voi toimia tietoisesti ja itseohjautuvasti. Ihminen voidaan nähdä

"itseään tulkitsevana eläimenä". Yksilöllisen identiteetin erityisyys toteutuu hermeneuttisella itsetietoisuuden ja ymmärryksen tasolla. (Taylor 1989, 25-52; Laitinen 2003, 29,70-71,76); Laitinen 2000, 25.) Identiteetti rakentuu dialogisessa itsetulkintaprosessissa suhteessa itseen ja ympäristöön. Persoonallinen identiteetti voidaan ymmärtää merkityshorisontin säilymiseksi. (Taylor 1989, 27-28). Autenttinen yksilöllisyys edellyttää yksilöllisen identiteetin rakentamista sekä tästä seuraavaa moraalista toimintaa. (Taylor 1995, 44-54,95-98; Kosonen 2002, 321-323, 346-347; Pasanen 1998, 45-51.)

Itseymmärrystä ja itsetulkinnallisuutta voidaan tarkastella narratiivisena piirteinä. Juonittaminen tapahtuu Ricoeurin mukaan kolmivaiheisessa prosessissa, johon sisältyvät esiymmärrys, juonittaminen ja sovellus. Ensimmäistä vaihetta, esiymmärryksen vaihetta voidaan kutsua Mimesis1:ksi, jossa tarinat ovat vielä hajanaisia ja fragmentaarisia. Esiymmärrys ilmenee vielä ”sisäisenä puheena” ja on vain osin kielellistä. Mimesis2 vaiheessa tarinan pätkät juonellistetaan; sidotaan yhteen ja fragmentaaristen pätkien välille solmitaan punainen lanka, joka johdattaa kertomuksen alusta päätepisteeseen. Tässä vaiheessa ”sisäinen puhe” muuttuu ”ulkopuoliseksi puheeksi” muille suunnatuksi ja siten eräänlaiseksi minän ja identiteetin rakennusaineeksi. Mimesis3 vaiheessa tarina muuttuu osaksi elämää ja ihminen alkaa myös itse uskoa siihen. (Ricoeur 2005; Heikkinen & Huttunen 2002, 176-177.)

Sosiodynaaminen ohjauksen teoria korostaa nykyajan sosiaalisen elämän reflektointia, jossa ihminen rakentaa omaa inhimillistä maailmaansa suhteessa minuuteen, toisiin, instituutioihin ja laajemmin yhteiskuntaan. Siinä tutkitaan, kuinka ihmiset konstruoivat / konstruoivat yhdessä minä -identiteettiänsä, sosiaalisia suhteitaan, arvojaan, elämäänsä ja yhteiskuntaa. Tässä prosessissa korostuu narratiivinen kertova minuus, joka rakentuu kerronnan ja tarinan myötä. Prosessissa nykyisyys, menneisyys ja tulevaisuus ovat jatkuvassa dialogisessa vuorovaikutuksessa. Sosiodynaamisen ohjauksen näkökulmasta minuutta ei varsinaisesti ole, vaan se luodaan narratiivisesti, jolloin yksilö rakentaa yksittäisistä muistoista kerronnallisen minuuden. (Peavy 2000.) Olennaista on, että identiteettiä voidaan tarkastella keskeisesti konstruktivisena sekä reflektiivisenä. (Ks. Kaikkonen 2001, 351.)

3. Tutkimuskysymykset ja aineisto

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa tarkastellaan laadullisen tutkimuksen näkökulmasta, millaisia merkityksiä opiskelijat antavat kansanopistossa vietetylle vuodelle ja, kuinka he kokevat sen vaikuttaneen elämäänsä. Tutkimuksessa tarkastelen yksilöiden kokemuksia ja niille antamia merkityksiä suhteessa laajempaan yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. 1. Mitä pidempiaikaisia merkityksiä haastattelut antavat retrospektiivisesti kansanopistovuodelle? 2. Millaisena vaikuttajana kansanopisto näyttäytyy haastateltujen käsityksissä itsestään oppijina ja toimijoina sekä kuinka kansanopisto on vaikuttanut heidän käsityksiinsä ympäröivästä maailmasta? 3. Mitä opiskelijat hakivat opinnoillaan ja miksi? 4. Millaiset tekijät näyttäytyvät merkityksellisinä kansanopistoon hakeutumisessa? 5. Millaisia ohjauksellisia merkityksiä näistä voidaan johtaa? Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta ymmärtämystä kansanopistovuoden ja nuorten koulutukselle antamista merkityksistä ja näin auttaa kansanopistossa työskenteleviä paremmin ymmärtämään työnsä toiminnallisia ulottuvuuksia.

Tutkimusteoreettisesti tutkimus kuuluu ohjauksen tutkimuksen traditioon. Kysymyksenasettelu rakentuu sosiodynaamisen ohjauksen teoreettiselle perustalle, missä korostuu narratiivinen ja elämänkerrallinen lähestyminen ohjauksellisenä sekä tutkimusteoreettisena metodina. Tietoteoreettisesti taustalla on hermeneutiikan, sosiaalisen konstruktivismin ja narratiivisen tietoteorian käsitykseen todellisuuden luonteesta kielellisesti, historiallisesti ja narratiivisesti rakentuneena. Tutkijan rooli tutkimuksessa ei ole ainoastaan ulkopuolisen tarkkailijan, vaan ohjaaja - ohjattava suhde. Tutkimuksen haastattelut voitiin ymmärtää eräänlaisiksi ”jälkiohjaustilanteiksi”, joissa käytiin lävitse retrospektiivisesti menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta. Tutkimuksellisen intressin lisäksi haastatteluiden tavoitteena oli tietää ensimmäisen työvuoteni opiskelijoiden myöhemmistä vaiheista.

Tutkimuksessani yksilötaso edustaa ns. mikrotason tarkastelua, mikä paljastuu henkilöiden haastatteluissa. Haastattelujen analysointiin sovellan narratiivista

näkökulmaa. Kuinka yksilöt jäsentävät oman menneisyytensä, nykyisyytensä suhteessa heidän tulevaisuuden odotuksiinsa. Yksilötason kokemuksia tarkastelen laajemmassa yhteiskunnallisessa kehityksessä. Narratiivisen tutkimuksen oletuksena on, että tutkittavat kertoessaan reflektoivat itseään suhteessa laajempaan yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen viitekehykseen.

3.2 Tutkimusaineisto ja tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineisto koostuu opiskelijoiden haastatteluista. Haastattelin viisi lukuvuonna 2004 -2005 Työväen Akatemian humanistisella linjalla opiskelutta opiskelijaa, joista kolme (3) naista ja kaksi (2) miestä. Haastatellut eivät muodosta homogeenista ryhmää, vaan mukana olleiden elämäntilat poikkeavat suuresti. Valintojen kriteerinä olivat kansanopistovuoden aikaiset erilaiset suuntautumiset sekä myöhempi opiskelu, mikä oli tiedossa ennen kuin pyysin heitä haastateltaviksi. Valinnat eivät noudata opiskelijoiden sukupuolijakoa, jossa valtaosa opiskelijoista on naisia.³ Kaikki haastatellut olivat opiskelleet täyden lukuvuoden. En valinnut keskeyttäneitä, koska tarkoitukseni ei ollut selvittää opiskelijoiden yleistä tyytyväisyyttä opintoihin. Pääsääntöisesti koko vuoden opiskelleet ovat tyytyväisiä vuoteen, tyytymättömyys tai opintojen vastaamattomuus ilmenee keskeytymisinä.

Valitsin lukuvuonna 2004-2005 opiskelleet, koska halusin, että opiskelijoille on kehittynyt etäisyyttä vietettyyn vuoteen, jolloin on mahdollista tarkastella retrospektiivisesti Akatemian vuotta suhteessa aikaisempaan opiskeluun sekä sitä seuranneisiin vaiheisiin. Tällöin haastateltavilla on ollut aikaa kytkeä kansanopisto vuosi pidempään elämäntilanteeseen. Haastatteluiden määrää kasvattamalla ei välttämättä olisi saatu kasvatettua relevantin informaation määrää. Haastatteluiden alkaessa muistuttaa toisiaan, voitiin olettaa tietynlaisen ”saturaatiopisteen” saavutetun. (Alasuutari 1999, 107-109; Eskola & Suoranta 2000, 215.)

Haastatteluissa sovelsin avoimen haastattelun periaatetta. Ne voitiin ymmärtää myös eräänlaisiksi ”muistelu” tilanteiksi, joissa käytiin lävitse retrospektiivisesti Akatemia vuotta ja sitä edeltänyttä ja seurannutta aikaa. (Ks. Ylitapio-Mäntylä 2007.) Jerome

³ Esimerkiksi syksyllä 2005 aloittaneiden 136 opiskelijan sukupuolijakauma oli 111-25.

Brunerin on soveltanut elämäkerrallisessa lähestymisessä ns. yhden kysymyksen periaatetta, jossa hän on pyytänyt haastateltavaa kertoa oman elämäkertansa puolesta tunnissa, jonka jälkeen haastattelija vasta esittää tarkentavia kysymyksiä. Koska kyseessä on kuitenkin rajattu aika, mihin tutkimus suuntautuu sekä kertojat ovat nuoria, oli perusteltua rajata haastattelujen aihepiiriä. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 192-193.)

Haastattelut olivat luonteeltaan ”puolistrukturoituja” teemahaastatteluita. Olin määrittänyt etukäteen haastattelun teemat, mutta eksakteja kysymyksiä en ollut laatinut., vaan annoin keskustelun johdattaa eteenpäin. Tarkoituksena oli, että haastateltavat saavat kertoa mahdollisimman paljon itse. Haastattelijana pyrin huolehtimaan, että tutkimuksen alkuasettelun kannalta keskeisiin kysymyksiin tulisi vastaus. Itse haastatteluissa syntyi uusia kysymyksiä ja arvaamattomia sivupolkuja, jotka asettivat kysymyksen asettelun uuteen valoon. Tämä mahdollisti kiinnittymisen haastateltavien esiin nostamiin asioihin. (Hirsjärvi & Hurme 2001; Eskola & Vastamäki 2001, 26.) Näin ollen jokainen haastattelu oli luonteeltaan uniikki ja muotoutui viimekädessä haastateltavan ja haastattelijan välisessä vuorovaikutuksessa ja dialogissa. (Ks. Tiittula & Ruusuvuori 2005a; Tiittula & Ruusuvuori 2005b.)

Haastattelutilanteiden intiimiys ja haastateltavien tuttuus nostattivat esiin itselleni kysymyksiä. Kuinka paljon ennakkokäsitykseni ohjaa haastatteluiden rakennetta ja kysymyksiä? Olenko liian johdatteleva? Kuuntelenko tarpeeksi? Varsinkin litterointivaiheessa huomasin useita mahdollisia polkuja, joihin olisi voinut tarttua ja jatkaa eteenpäin. Haastatteluissa esiin nousevat kysymykset ja asiat ovat yhteisesti jaettua ja koettuja – tosin eri asemasta. Haastattelujen narratiivisuus rakentuu pitkälti haastattelun myötä yhteisen muistelutyön myötä. Missä määrin omat kokemukseni ohjaavat haastattelua? Miten oma akateeminen orientaationi vaikuttaa haastatteluun? Heidän kokemuksensa ja muistot kuuluvat myös omaan lähimenneisyyteeni ja opiskeluaikaan, josta ei ole vielä kovin pitkä aika. (Ks. Ylitapio-Mäntylä 2007, 161.)

Nauhoitin jokaisen tekemäni haastattelun, jotka sitten litteroin (Ks. LIITE 1). Analyysin ensivaiheessa karsin tutkimuksen kannalta epärelevantin aineen kuten yleisen jutustelun pois. Tämän jälkeen konstruoin jokaisesta haastattelusta ajassa etenevän tarinan, koska

haastattelut eivät ole seuranneet mitään kronologista rakennetta. Näin oli helpompi lähestyä haastatteluja narratiivisesti. Haastattelussa ja keskustelussa narratiivisuus ja juonellisuus on vaikeammin havaittavissa (Ks. Korhonen 2002, 65). Analyysin kannalta ratkaisevaa oli paikantaa tarinoista yhteisiä piirteitä. Pysin erottamaan tarinoista useammassa haastatteluissa esiintyviä temaattisia aiheita ja narratiivisia elementtejä, joita voidaan kutsua ”tarinatyypeiksi”: itsenäistyminen, suunnanhakeminen, motivaatio sekä tiedollinen ja taidollinen kypsyminen, joiden varaan rakensin tutkimukseni johtopäätökset. Paikantamiani tyyppisiä pyrin analysoimaan laajemmassa teoreettisessa kontekstissa. Tyypittelystä ja temaattisesta tarkastelusta huolimatta pidin keskeisenä tavoitteena, että yksittäisten tarinoiden autenttinen ääni tulisi esiin.

Tutkimusraportissa olen jättänyt omat haastattelukysymykseni esittämättä, koska vuorovaikutus ei ole varsinainen tutkimuskohde. (Vrt. Vehviläinen 2001; Ks. LIITE1) Pääsääntöisesti olen pyrkinyt säilyttämään puhekielisyys, mutta joissakin kohdin selkeyden vuoksi olen muokannut kieltä. Myöskään haastattelulainauksissa ei ole mukana taukoja. Lisäksi olen muuttanut haastateltujen nimet, koska haastatteluissa tuli esiin henkilökohtaisia asioita.

4. Tietoteoreettinen ja tutkimusmetodologinen perusta

4.1 Hermeneuttinen lähestyminen

Inhimillisen kokemuksen ja sen merkitysten tutkimisessa korostuu tulkinta ja ymmärtäminen, joiden tutkimukseen voidaan soveltaa hermeneuttista lähestymistä (Laine 2001). Hermeneutiikka yleisesti ymmärretään tulkinnaksi, kääntämiseksi ja ymmärtämiseksi – eräänlaiseksi ymmärtämisen taidoksi tai metodiksi, mutta 1900-luvun hermeneutiikassa on paikannettavissa jännite metodin ja eksistentiaalisen analyysin välillä. (Gadamer 2004, 40; Tontti 2005.) Gadamerin mukaan hermeneutiikka voidaan ymmärtää ihmisen luonnolliseksi kyvyksi (Gadamer 2004, 129–130). Heidegger ymmärtää hermeneutiikan ontologisesti ja eksistentiaalisesti. Ymmärtäminen

on inhimillisen elämän ja olemassaolon keskiössä⁴. Heideggerin mukaan inhimillinen olemassaolo on käytännössä ihmisen ymmärrys ja tietoisuus (Heidegger 2000, 184–191). Gadamerin mukaan Hermeneutiikan tehtävänä ”on tuoda kaikki, mitä tieteissä voidaan tietää, keskinäisen ymmärtämisen yhteyteen, jossa me itse olemme”. Tässä Gadamerin mukaan hermeneutiikka lakkaa olemasta pelkkä metodi ja muuttuu filosofiaksi, jonka päämääränä on tutkia inhimillisen hyvän elämän (hyvän vallinnan) kannalta keskeisiä kysymyksiä. (Gadamer 2004, 150–151.)

Gadamerin hermeneutiikassa korostuu subjektin historiallinen rooli. Nykyisyyden tarkastelun kannalta keskeiset tietorakenteet ovat historiallisesti muodostuneita. Näin menneisyys rakentaa siltaa menneisyyden ja nykyisyyden kautta tulevaisuuteen. Ymmärtämisen edellytys on Gadamerin mukaan ihmisen esiymmärryksessä, josta hän käyttää termiä ”*Vorurteil*” – ennakkoluulo. Tulkinta ei voi alkaa tyhjästä. Gadamer jatkaa Heideggerin ajattelua siitä, että ymmärrys perustuu eräänlaiseen esikäsitukseen tai näkymään. Tulkintamme rakentuu omien subjektiivisten historiallisten ennakkokäsitysten ja ennakkoluulojen pohjalle. Gadamerin mukaan kriittinen hermeneutiikka osaa kuitenkin tunnistaa väärän ennakkoluulon. (Gadamer 2004, 35–37; Heidegger 2000, 191–197; Kusch 1986, 111–112.)

Dialogin kannalta täytyy tulkitsijan olla erilainen kuin tulkittavan. Erilaisuudet, outoudet ja käsittämättömyydet ”kutsuvat” tulkitsijan dialogiin. Ihminen ja olemassaolo kohtaavat Heideggerilla toisensa kielen kautta (Heidegger 2000, 205–212). Gadamer puhuu historiallisista merkityshorisonteista. Dialogiprosessissa on vastakkain kaksi merkityshorisonttia, joissa on jotakin samaa ja jotakin erilaista. Ristiriidat ristivalottavat ja pakottavat reflektioon ja avaavat väyliä subjektin itseymmärrykselle (Ricoeur 2005, 157–162). Jos horisontit ovat täysin eriäviä, on ymmärtäminen mahdotonta. Tulkitsemisessa nämä kaksi merkityshorisonttia sulautuu yhteen. Tässä on huomattava,

⁴ (Kusch 1986, 82-83.) Ymmärrys merkitsee Heideggerille elämänprosessien osaamista; se ei ole tietämistä, vaan taitoa. Ihmisellä ei ole mahdollisuutta valita elämänsä vaan sitoutua valintoihin, jotka määrittävät elämänprojektia. Jokainen valinta sulkee pois mahdollisuuksia, mutta samalla johdattaa uusien luokse ja luo jatkuvasti uusia ”aukeamia”, uusia horisontteja. Ihmisen vapaus on sidottu ymmärrykseen – tietoisuuteen siitä, että elämme ”projektissa” – matkalla johonkin. Ymmärrys on jotain mikä auttaa hahmottamaan elämää perspektiivisesti ja tajuamaan sen mahdollisuuksia. Olennaiseksi muodostuu oman elämänkerran eksistentiaalinen ja hermeneuttinen luonne. Elämällä ei ole mitään ennalta laadittu tarkoitusta, vaan se luodaan valinnoilla. Pohjimmiltaan ihminen voidaan nähdä maailmaan heiteteksi. Olemassaolo paljastuu erilaisissa rajatiloissa, joissa ihminen tiedostaa elämään liittyvien valintojen merkityksen ja olemassaolo paljastuu jokapäiväisyyden alta. (Jaspers 2005.)

että kyseessä on tulkinta – ei totuus, syntyy uusi merkitys varsinaisen merkityksen jäädessä saavuttamattomaksi. Kulttuurisesti jokainen teksti/puhe sisältää enemmän kuin kirjoittaja on tarkoittanut, mikä välittyy tiedostamatta ”annettuna” kielen kautta. Lukeminen voidaan ymmärtää tulkitsijan oman itseymmärryksen ja tekstin sekä tradition väliseksi dialogiksi. Tulkittamisen kannalta on keskeistä, että kirjoittajalla ja tulkitsijalla on yhteinen kielipeli: yhteiset peruskäsitteet, jotka mahdollistavat merkitysten avaamisen. Tämä yhteinen kulttuurinen ja kokemuksellinen tausta mahdollistaa tutkimuskohteen ja tutkijan välisen vuoropuhelun ja siten tutkimuskohteen ymmärtämisen. Tutkimuksen tavoitteena on tällöin tiedetyn tekeminen tunnetuksi ja siten tietoiseksi (Kusch 1986, 113–115; Tontti 2005; Laine 2001).

4.2 Sosiaalinen konstruktionismi ja inhimillisen todellisuuden luonne

Ihmistieteiden metodologiassa on ollut ristivetoa varmuuden ja tulkinnallisuuden välillä (ks. Saaristo & Jokinen 2006,12; Kaakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006). Guban ja Lincolnin mukaan tiedonperinne voidaan jaotella ihmistieteissä neljään perinteeseen: 1. positivistiseen, 2. jälkipositivistiseen, 3. kriittiseen teoriaan 4. konstruktivistiseen perinteeseen. Näistä erityisesti positivismiin⁵ ja jälkipositivismiin liittyy olennaisesti objektivistinen ja dualistinen epistemologia, joissa korostuu ajatus, että tutkija voi pysyä tutkimuskohteen ulkopuolella ja olla vailla henkilökohtaisia sitoumuksia oleva havainnoija. (Guba & Lincoln 1994, 109; Onnismaa 2003, 22–25.)

Konstruktivistinen tietoteoria puolestaan korostaa subjektiivista epistemologiaa, jossa tutkija ja tutkimuskohde liittyvät olennaisesti toisiinsa. Tutkimuksen tulos puolestaan muotoutuu itse tutkimusprosessissa. (Onnismaa 2003, 22–23.) Konstruktivistinen tietoteoria kyseenalaistaa objektiivisen tiedon saannin mahdollisuuden ja korostaa tutkijan ja tulkitsijan aktiivista roolia. Tämä kyseenalaistaa varman tiedon olemassaolon painottaessa tiedon historialista, sosiaalista ja kontekstuaalista luonnetta. Tieto on sidottu sosiaalisiin käytänteisiin ja suhteisiin. Pysyvää ja muuttumatonta tietoa ei enää ole olemassa. Platonin ”ikuiset ja muuttumattomat” eivät ole enää tutkimuskohteena.

⁵ Looginen positivismi korosti, että tieto voi olla vain kokemuksellista. *Metafysiikkaa, etiikkaa ja tietoisuutta* koskevat ongelmat haluttiin rajat vakavasti otettavan filosofian ulkopuolelle. Filosofisten argumenttien tulee olla selkeitä, loogisia ja todistettavissa oikeiksi, vääriksi tai mielettömiksi matemaattisten lauseiden tavoin. Tieteelliset teoriat ja väitteet on kyettävä todistamaan empiirisesti. (Määttänen 1995.)

Ihmistä koskevat käsitykset ovat sidottu aikaan, paikkaan ja tilanteeseen.⁶ (Rorty 1987, 74–75.) Tämä on osaltaan korostanut ymmärtävän ja tulkitsevan metodologian keskeistä asemaa. Tieto ymmärretään tilannekohtaiseksi ja siten se tulee ymmärrettäväksi sosiaalisen tilanteen ymmärtämisen kautta, mikä osaltaan on korostanut hermeneuttista lähestymistä.

Määräävätkö rakenteet kuten kieli, sosiaaliset instituutiot tai diskurssi, kuinka ihmiset toimivat? Kasvatussosiologian näkökulmasta toimija ja rakenteet muodostuvat toisiinsa vastakkaisiksi tekijöiksi. Strukturalistiset teoriat usein lähtevät liikkeelle näkökulmasta, että rakenteet määrittävät ihmisen toimintaa. Voidaan esittää, että identiteetin rakenne ja sisältö heijastavat yhteiskunnan ja kulttuurin rakennetta. Ihminen kertoo aina tietoisesti tai tiedostamatta itsestään suhteessa elämän rakenteellisiin reunaehtoihin. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 256–259; Bruner 1990.)

Sosiaalinen konstruktionismi korostaa kielen keskeistä asemaa sosiaalisen todellisuuden rakentumisessa, jossa kieli voidaan ymmärtää sosiaalisesti käytänteeksi, joka ei ainoastaan kuvaa maailmaa, vaan merkityksellistää ja samalla järjestää, uusintaa ja muuntaa sosiaalista todellisuutta. Todellisuus tulee nähdä moniäänisenä. Kaikki yhteneväisyydet ovat seurausta ihmisestä ja sosiaalisesta todellisuudesta. Ihminen kategorisoi ja luokittelee maailmaa. Todellisuutta sellaisenaan (an sich) ei ole olemassa. (Berger & Luckmann 1995, 104.)

Sosiaalinen konstruktionismi on korostanut diskurssien merkitystä tiedon sosiaalisessa rakentumisessa. Ajattelu, muisti, tunteet ja kieli toimivat välittävinä tekijöinä yksilön ja sosiaalisen välillä. Kielen merkitykset ovat sosiaalisia ja ne muokkaavat muistia, ajattelua kuin myös tunteita. Yksilö on samanaikaisesti yksilöllinen toimija sekä osa sosiaalista verkostoa. (Peavey 2000; Onnismaa 2003, 28–29.) Sosiaalisessa konstruktionismissa korostuu foucaultlainen käsitys diskursiivisesta vallasta, jossa korostuu käsitys diskurssista yksilön ulkopuolisena valtarakenteena. Diskurssilla tarkoitetaan kielen merkityksiä, metaforia, representaatioita ja kuvia. Myös ihmisen persoonallisuus voidaan nähdä sosiaalisesti konstruoiduksi. Ihmisen elämäkerrallinen

⁶ Richard Rortyn mukaan voidaan tehdä ero ”ironikkojen” ja ”metafyysikkojen” välillä. Metafyysikot uskovat, että on olemassa todellinen maailma ja jonka todellisten olemusten löytäminen on velvollisuutemme. Ironikot puolestaan uskovat kielen kontingenssiin ja historiteettiin.

selittäminen on kielen kautta sidottu diskursiivisiin rakenteisiin, jotka määrittävät osaltaan ihmisen narratiivista minuutta. (Onnismaa 2003, 77–81; Foucault 2003, 30–33, 39–43; Kusch 1993, 18.)

Yksilö kiinnittää retrospektiivisesti kokemuksiinsa merkityksiä käyttämillään symboleilla ja kielellä. Juuri kieli toimii siltana yksilön sisäisen maailman ja yhteisesti jaetun ”objektiivisen” merkitysmaailman välillä. Kieli nähdään keskeisenä välineenä sosiaalisen todellisuuden rakentumisessa (Huotelin 1996, 22). Kieli sitoo yksilön kulttuuriseen rakenteeseen. Kieli kuitenkin voidaan nähdä resurssina, jolla yksilö toimii. Austinin puheaktiteoria korostaa nimenomaan kielen performatiivista luonnetta (Austin 1965). Giddensin mukaan rakenteet eivät ainoastaan rajoita toimijaa, vaan mahdollistavat sen toiminnan. Yhteiskunta tarjoaa mahdollisuuksien rakenteen, joka toimii resurssina jota yksilöt voivat hyödyntää. (Giddens 1984, 117–123). Merkitykset voidaan kuitenkin nähdä niin psyykkisen- kuin sosiaalisen todellisuuden rakennelementeiksi. Näin ollen rakenteellisten kausaalisuhteiden tulkinta ja hermeneutiikka ovat yhdistettävissä. Sanat, asiat ja ilmiöt saavat merkityksensä kokonaisuuden osana. (Moilanen 2000, 187; Moilanen 1999, 93-101.)

Postmodernin näkökulmasta ihminen on täysin sosiaalisesti rakentunut. Tällöin kysymys toimijan autonomisuudesta ja rakenteiden hallitsevuudesta muodostuu sekundaariseksi. Postmoderni ei pyri selittämään, vaan muistuttamaan lopullisen ja sulkevan selittämisen mahdottomuudesta. Yksilö on jatkuvasti muotoutuva projekti. (Pulkinen 1998, 230–231; Komulainen 2002, 268.)

4.3 Narratiivinen tietoteoria

Narratiivinen lähestyminen voidaan ymmärtää kertomukselliseksi tai kerronnalliseksi lähestymiseksi. Narratiivista tarkastelua ei voida pitää varsinaisena metodina, vaan muodostelmana tarinoihin liittyvää tutkimusta. Narratiivinen tarkastelu liittyy osaltaan konstruktivistisen ja postmodernin tietoteorian traditioon, mikä hylkää modernin tiedon objektiivisuus vaatimuksen ja korostaa tiedon tulkinnallisuutta sekä rakentuneisuutta. Narratiivisessa analyysissä tutkimusraportti onkin luonteeltaan enemmän tuote kuin

raportti. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005; Heikkinen 2000; Heikkinen 2002, 185; Heikkinen 2004.)

Narratiiviseen lähestymiseen liittyy olennaisesti erilainen tietämisentapa. Jerome Bruner mukaan tarinallisuus on ihmisen luonnollinen pyrkimys sekä tietämisentapa. Perinteisesti tiede on perustunut nimenomaan paradigmaattiseen tietämisen tapaan, jossa korostuu loogis-tieteellinen ajattelu. Brunerin mukaan kuitenkin loogis-tieteellisellä ajattelulla on rajalliset mahdollisuudet tavoittaa inhimillistä todellisuutta ja toimintaa. Inhimillinen todellisuus tulee ymmärretyksi vain hermeneuttisessa tulkinassa. Brunerin mukaansa elämää ei voi lähestyä vain yksittäisten tekojen kautta, vaan siinä pitää ottaa huomioon inhimillisen elämän kokonaisuus. Narratiivinen tiedonmuoto ei pyri esittämään tietoa loogis-tieteelliseksi tai paradigmaattiseksi tiedoksi, vaan johdonmukaisen ja temaattisen kertomuksen tuottamisena. Narratiivinen tietäminen perustuu ymmärrettävästi etenevälle juonelliselle tapahtumaketjulle, jonka logiikka rakentuu toimijoiden päämäärien ja intentioiden varaan. Narratiivinen tutkija ei niinkään ole kiinnostunut syy-seuraussuhteiden esittämisestä vaan ihmisen toiminnan, psyykkisten tilojen ja päämäärien kuvaamisesta. (Bruner 1997, 137, 148–149; Heikkinen 2004, 179–180.)

Narratiivisuutta voidaan tarkastella myös heuristisena prosessina, jossa ihminen pyrkii selittämään omaa toimintaansa kausaalisesti ja tekemään sitä ymmärrettäväksi suhteessa ympäröivään maailmaan. Tässä prosessissa juonellisuus liittyy syy-seuraussuhteiden selittämiseen ja ihmisen eksistentiaaliseen tarpeeseen. Tässä suhteessa narratiivinen tietäminen on sukua hermeneuttiselle ymmärtämiselle, jossa yhteisesti jaettu inhimillisyys luo pohjaa toisen ymmärtämiselle. (Robinson & Hawpe 1986.)

Narratiivisessa tutkimuksessa keskiössä on se, kuinka yksilöt antavat merkityksiä asioille tarinoissaan. Tällöin perinteiset laadullisen tutkimuksen suosimat strukturoidut teemahaastattelut tai kysymyslomakkeet eivät ole välttämättömiä. Narratiivisessa tutkimuksessa tieto muodostuu tutkijan ja tutkittavan välisessä keskustelussa ja dialogissa. Tämän onnistumisen kannalta on olennaista, että tutkija ja kertoja tuntevat toisensa ja heidän välillään vallitsee luottamus. Sosiaalinen todellisuus on yhteisesti luotua ja se muotoutuu jatkuvasti ihmisten vuorovaikutuksessa. Tällöin tutkija osaltaan

vaikuttaa todellisuuden uudelleen määrittymiseen. Elämäkertä on tällöin ennen kaikkea yhdessä konstruoitu. (Heikkinen 2004, 182.)

5. Kansanopistovuoden tarinat

5.1 Janin tarina: itseluottamusta ja opiskelusuuntaa

Janin edellisistä opinnoista oli kulunut kotvan aikaa, mikä vaikutti hänen mukaansa itseluottamukseen. Jani oli kirjoittanut ylioppilaaksi kaksi vuotta aikaisemmin. Tänä aikana hän oli suorittanut asepalveluksen, jonka jälkeen hän oli työskennellyt ja kokenut ”jumiutuneensa” työelämään. ”Jumiutuminen” on ajautumista normaalin koulutusputken ulkopuolelle. Olennaisesti ote opiskeluun oli päässyt katoamaan ja samalla luottamus omin kykyihin heikentynyt. Äiti oli keskeisesti vaikuttanut siihen, että Jani haki kansanopistoon opiskelemaan. Muuten Jani olisi tuskin hakenut opiskelijaksi.

Oikeastaan yksi tavoite oli uudestaan päästä opiskeluun mukaan. Olin ollut kaksi vuotta töissä + armeija, jumiutunut työelämään. Haut ? AMK ? En tosissaan hakenut - ei hajua mistään. Äiti tiesi paikan...

Pointti oli se ensimmäinen, että pääsee takaisin opiskeluelämään. Mulla oli sellaanen fiilis, että en olis edes enää pärjännyt. Olin ollut niin kauan lukematta yhtään mitään - tollain ja oli vähän niin kuin haaste. Mulla ei myöskään ollut mitään hajua kuinka vaativia opintoja siellä on. Mua vähän jännitti, että mä en pärjää siellä. Onneksi ne ei niin vaativia ollutkaan -näähän historian kurssit. Sit kun alkuun pääsin, niin panostin niihin

Ennen kansanopistoa Janilla ei ollut mitään erityisesti kiinnostavaa oppiainetta. Yliopisto ei vielä tuossa vaiheessa ollut keskeinen päämäärä, vaan tavoite oli päästä kertaamaan lukion juttuja, jotka tuntuivat olevan kateissa.

Ei ollut ajatusta hakea yliopistoon. Pääsi kertaamaan lukio juttuja - lukiossa oli vähän kiinnostanu -ei ollut mitään hajua mistään. Opinto-ohjaukset oli vain käyty olemassa paikalla ja ajateltu, että kyllä se sitten itsestään selviää.

Kaikki oli sikäli uutta, että hän ei tiennyt mitään ko. oppiaineista aikaisemmin. Jani sanojensa mukaan hänellä ei ollut hajua mistään. Aluksi hän suoritti opinnot hyvin pitkälti kaavamaisesti. Tiedostettuaan, että kursseja sai valita vapaasti, hän alkoi

suorittaa niitä urakalla. Aluksi Jani suoritti kursseja vain mekaanisesti siitä näkökulmasta, että ne kuuluivat linjan opetussuunnitelmaan varsinaisesti miettimättä, mikä häntä kiinnostaa. Taustalla tässä oli peruskoulun ja lukion opetussuunnitelma-ajattelu, jossa korostuu pakollisten kurssien ajatus. Työväen Akatemiassa kurssit olivat kuitenkin vapaasti kaikkien valittavissa.

Alkusyky meni siinä, että mä en hirveest edes katsonut mitä otin. Harmittaa, että oli paljon mielenkiintoisia juttuja mennyt ohi. Loppuvaiheessa mä halusin vain suorittaa kaiken mahdollisen minkä ehdin Tutustua erilaisiin aineisiin, joita mä en ollut aikaisemmin noteerannut laisinkaan joista mulla ei ollut hajuakaan. Esimerkiksi valtio-opista, sosiologiasta mä en tiennyt yhtään mitään. Suoraan sanottuna, mulla ei ollu mitään hajua. Mä näin ne nimet paperilla, ajattelin jee -ei vain kiinnosta. Sit asiat vain rupes selkenemään.

Itseluottamuksen kasvun lisäksi opiskeluun kehittyivät vuoden aikana rutiinit. Täyspäiväisopiskelussa pystyi hyödyntämään koko ajan ja keskittymään opiskeluun. Akatemian jälkeen Jani koki, että työelämä on muodostunut keskeiseksi esteeksi opintojen edistymiselle. Täyspäiväisessä opiskelussa rutiinit veivät eteenpäin.

No ainakin sellainen niinku, että opiskelin paljon keskittyneemmin tai opiskelin enemmän. Pystyin panostamaan enemmän kuin olisin olettanut.. ehkä tuli sellainen rutiini, että pystyi tekemään töitä. Vapaa-aikana pystyi lukemaan enemmän. Se oli sellainen motivaatiojuttu, pystyi saamaan itsestään enemmän irti ja toi omatoimisuus ehkä?

Lukio muodostaa vertailukohdan, johon Akatemiassa opiskelua verrataan. Lukioon verrattuna kansanopistossa opiskelu oli itsenäisempää, mitä korosti vapaus suorittaa itseään kiinnostavia opintoja. Vastuu suoriutumisesta ja oppimisesta oli itsellä.

Niin kyllä siinä enemmän oli omavastuuta. Se nyt oli varmaan mikä erosi jostain lukiosta. Lukioon nyt helposti vertaa, koska akatemia on sellanen ”välikoulu”.

Kansanopistovuotta ennen Jani ei ollut pitänyt itsestään selvänä, että hän hakeutuisi yliopistoon. Yliopisto-orientaatio kehittyi vasta vuoden aikana. Keskeiseksi merkitykseksi Jani nostaakin juuri suunnan löytymisen ja opiskelurutiinin kehittymisen. Jani koki, että opiskelumenestys ja myönteinen palaute autoivat häntä luottamaan itseensä ja kykyihinsä. Pääsy opiskelurutiiniin ja oman mielenkiinnon keksiminen

vaikutti positiivisesti Janin itseluottamuksen ja siten myös motivaatioon. Tämä myös rakensi hänen ”akateemista minäkuvaansa”.

Kyllä nyt ainakin ehkä se, että alkoi uskoa itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa. Tuon tyyliässä opiskelussa, puoliksi yliopistomaisessa, tekstillisessä, maksullisessa. Usko omiin kykyihin muuttui täysin.

Vuoden aikana erityiseksi kiinnostuksen kohteeksi muodostuivat yhteiskunnalliset aineet ja erityisesti valtio-oppi. Jani ei kuitenkaan päässyt Helsingin yliopistoon lukemaan valtio-oppia. Tämän seurauksena hän suoritti avoimessa yliopistossa myöhemmin valtio-opin perusopinnot ja haki suorittamaan valtio-opin aineopintoja avoimessa yliopistossa. Olennaiseksi tekijäksi muodostuu, että Jani pääkaupunkiseutulaisena ei ole valmis muuttamaan muualle.

Jani tekee eron lukiosta suoraan tulleiden opiskelijoiden ja niiden, joilla oli kulunut pidempi aika lukion jälkeen. Tämä korostaa Janin omaa tulkintaa siitä, että opiskelutaidot ja orientaatio olivat kateissa, mutta samalla hän kykeni nousemaan tämän yläpuolelle ja itse asiassa pärjäämään hyvin - paremmin kuin muut varttuneemmista opiskelijoista. Tässä lukiopiskelijat ja vanhemmat opiskelijat muodostavat ”toisen”, mihin Jani vertaa itseään. Yhtäläillä ”me” muodostuu vanhojen vertaamisesta suoraan lukiosta tulleisiin, mutta ”minä” syntyy suhteessa lukiosta tulleisiin ja muihin vanhoihin. Tässä prosessissa on olennaista ”eron” tekeminen toisiin.

Ne joiden kanssa mä olin tekemisissä oli osa mua vanhempia ja ne ei pystynyt täysin keskittymään opintoihinsa , eikä tiedä onko kukaan niistä opiskelemassa niitä aineita, joita silloin hakivat -kukaan ei pääsyt sisään. Ja sitten oli ne nuoremmat. Ne ehkä olivat motivoituneempi. Tiesivät paremmin mihinkä haluavat, käyttivät paremmin Akatemiaa hyväkseen, keskittyivät juttuihin, jotka auttoivat hakemaan.

Saatto myös johtua siitä, että kaikki mun kaverit Akatemiassa ei aivan vetänyt putkeen sitä koulua. Piti olla aina parempi kuin ne.

Jani korostaa sitä, että hän löysi eräällä lailla sen mitä haluaisi tehdä / olla elämässään. Kiinnostus yhteiskunnallisiin asioihin ilmenee myös muiden vaihtoehtojen poissulkemisena. Hänelle kehittyi vuoden aikana vahva akateeminen orientaatio. Filosofia, valtio-oppi ja aatehistoria olivat Janille niitä aineita, joita hän haluaisi

harrastaa jatkossakin ja jotka hän koki olennaiseksi osaksi itseään. Tulevaisuudessa hän näkisi itsensä ennen kaikkea tutkijan tai opettajan ammatissa.

Hän ei kokenut AMK:ta realistiseksi vaihtoehdoksi yliopistolle, koska ei tiennyt voiko siellä opiskella vastaavia asioita.

Se mitä nyt on noita AMK:ta tutkinut, niin siellä ei ole varmaan yhtään mitään, mikä olisi kiinnostanut. Kyllä ne kutsu mut johonkin pääsykokeeseen—en mä sinne kyllä mennyt. Ei kiinnostanut pätäkääkään tollainen, mutta kun oli pakko kolmeen paikkaan hakea... ei tuu insinööriä meikäläisestä. Matemaattinen lahjakkuus ei riitä siihen missään tapauksessa

Lisäksi ajatus, ettei hänestä insinööriä tule, ilmaisee selvästi ”humanistisen” tai ”yhteiskuntatieteellisen” identiteetin, johon ei sisälly teknistaidolliset ”asiat”.

Sivistävä vaikutus, vaikka loppu ikänsä vetäis tuolla ”raksalla”, niin jotain on jäänyt. On tietoinen asioista, joita on opiskellut

Suunnanlöytyminen voidaan tulkita yksilöllisyyden hakemiseksi tai aikuistumiseksi. Aluksi opiskeluun patistettiin kotoa, mutta vuoden aikana kehittyi oma kiinnostus tiettyyn alaan. Tämänkaltainen itseohjautuvuuden kehitys on nähty tutkimuksessa aikuistumisen ja yksilöllistymisen kasvuna. (Hoikkala 1993.) Janin kertomuksessa motivaatiota ja suunnanlöytymistä voidaan tarkastella myös valtauttamisen kautta. Selkeästi kertomuksessa korostuu yleissivistyksellinen merkitys, mikä Janilla on myös ”valtauttava” kokemus, eikä vain välineellinen. Tämä tukee tutkimuksen, että oppimiskokemukset voivat olla yksilöllisellä tasolla ”valtauttavia”, jotka vahvistavat yksilön toimijuutta (Antikainen 1996, 253). Tätä korostaa erityisesti se, että Jani nosti esiin haastattelussa, kuinka kateissa hän oli aikaisemmin ollut opiskelujensa suhteen.

5.2 Jennin tarina: akateemisia taitoja ja elämyksiä

Jenni haki Työväen Akatemiaan opiskelemaan suoraan lukio jälkeen. Takana oli epäonnistuminen pääsykokeissa. Hän ei ollut päässyt opiskelemaan taideteolliseen korkeakouluun eikä kirjallisuutta yliopistoon, jolloin kansanopisto oli ”ainoa” vaihtoehto. Kansanopistoon hakeutumiseen vaikutti olennaisesti, että hänen veljensä oli opiskellut kasanopistossa, joten instituutiona kansanopisto oli tuttu.

No siinä on varmaan se, että alko tulla kirjoitusten aikaan pieni paniikki, että en mä enää tästä kotiin lähde ku oon jo kerran sieltä lähtenyt. Mitä sitä sitten tekee ku mä hain taideteolliseen ja yliopistoon ja en päässyt kumpaankaan, niin se oli ainoa vaihtoehto ja mun veli oli käynyt kans kansanopiston niin sitä mä tavallaan tiesin, mikä se paikka on ja mun veli oli kans päässyt suoraan kansanopiston jälkeen yliopistoon, niin mä kans tavallaan luotin, että se auttaa niinku pääsemään. Ja sit miks Työväen Akatemia, niin mulla oli muutamia vaihtoehtoja. Sitä mä tein vähän hintavertailua ja myös se paikka vähän vaikutti, että se on Helsingin lähellä niin että.

Jenni oli opiskellut aikaisemmin taidepainotteisessa lukiossa Turussa, minkä takia hän oli jo lukioaikana joutunut muuttamaan opiskelemisen takia pois kotoaan. Työväen Akatemiaan hakeutumiseen vaikuttivat keskeisesti opiskelun kustannukset, humanistisuus sekä taidelukon opiskelijoiden yleinen ”vasemmistolaisuus”, mikä sulki eräitä muita vaihtoehtoja pois. Tutkimusten mukaan nuoret hakeutuivat erityisesti koulutukseen, joka oli tuttua ja lähellä kulttuurisia arvoja. Vieraaseen koulutukseen hakeuduttiin vain pakon tai haasteen takia. (Houtsonen 1996, 213.)

Vaikutti, tottakai, mä kävin täällä Turussa tommosen taideviestintä painotteisen lukion niin se oli aika humanistis ja työväkihenkinen. Tottakai se pistää jos kansanopiston nimi on Työväen Akatemia, niin sen täytyy olla ”hyvää”.

Kotoa poismuutto jo lukioaikana ja sitä kautta itsenäistyminen eivät vähentäneet Kauniaisiin muuton tilanteen uutuutta, johon sisältyivät uusi paikka, uudet ihmiset ja uudet opinnot, jotka osaltaan muuttivat totutun rytmin. Tämä merkitsi myös uudelleen tietynlaista itsenäistymistä.

Jos ihan mikä ensimmäisenä tulee mieleen niin keltainen kivitalo, mutta tuota, mutta kun miettii näin jälkikäteen niin tulee sellainen, vaikka mä olin asunut sitä ennen yksin pitkän aikaa - itsenäistynyt.

Niin no ehkä, mä oli kuitenkin läpikäynyt suurimman sen itsenäistyminen mä kun muutin kotoa pois silloin lukioon, mutta ehkä kuitenkin enemmän yliopistoa varten itsenäistyminen tietynlainen itsenäisempi tapa ajatella, mutta kyllähän sitä koko ajan tavallaan itsenäistyy, tavallaan, että sinne tietty ku tuli ihan, mutta menihän mä sinne lukioon ihan yksin enkä tuntenut ketään. Nyt tuli ihan uudelleen se tilanne taas että ilman ketään tuttua lähelläkään niin...

Jenni asui kampusalueella, mikä tulee vahvasti esiin hänen kertomuksessaan Akatemia vuodesta. Kokemuksellisesti juuri asuminen, eläminen ja opiskelu täyttivät arjen. Työväen Akatemian alue on pääkaupunkiseuduksi poikkeuksellisen rauhallisessa paikassa, jossa saattaa tulla vaikutelma tietystä eristyneisyydestä. Internaattiopiskelussa opiskelijoiden elinpiiri rajoittuu pitkälti kampusalueeseen sekä Kauniaisiin. Monille opistoon muutto merkitsi kotoa poismuuttoa. Internaatti merkitsi sosiaalisten taitojen oppimista ja uusia ihmissuhteita, joita ei voi ohittaa inhimillisen kasvun näkökulmasta merkityksellisinä kokemuksia. Näin internaattielämällä voidaan nähdä olevan sosiaalipedagoginen merkitys. Sosiaalipedagogiikan näkökulmasta yhteisöllisyyden on katsottu olevan keskeisessä roolissa yksilön sosiaalistamisessa, yhteistyötaitojen kehittämisessä, itsetunnon tukemisessa, elämänarvojen opettamisessa ja oppimistavoitteiden tukemisessa. (Vanhatalo 2000, 30–31; Hämäläinen & Kurki 1997.)

Mieleenpainuvinta vuodessa oli asuminen ja eläminen muiden ihmisten kanssa. Tähän liittyivät olennaisesti myös internaattielämän olosuhteet ja sosiaalisuus. Asumisen tiiviys ja ahtaus sekä opiskelijan arkeen liittyvä niukkuus jälkikäteen vaikuttaa jopa nostalgiselta. Tähän liittyi olennaisesti taloudellinen riippumattomuus vanhemmista.

Sipulikeitto ja ei yhtään rahaa, vaikka mä tosiaan sen lukioajan asuin yksin ja en koskaan pyytänyt rahaa vanhemmilta ja lukioaikoina kuitenkin se opintotuki oli pienempi ja silti tuli toimeen, mutta Kauniaisissa sitä rahaa ei ollut yhtään. Nyt kun sitä miettii jälkikäteen, niin ei sitä silloin tajunnut, että söi 9 kk sipulikeittoa.

Asumisen tiiviyttä ja sen kautta syntyvien suhteiden merkitystä korostavat Jennin kokemukset lukuvuoden päättymisestä ja muutosta takaisin Turkuun. Vuoteen liittyy tietynlainen turvallisuus, mikä tulee vertailuna kirjoitusten jälkeiseen kevääseen ja tuleviin pääsykokeisiin. Nimenomaan pääsykokeeseen kiteytyy kaikki epävarmuus, mikä kertoo paineesta päästä opiskelemaan, mihin puolestaan liittyy myös pelko epäonnistumisesta. Itse opinnot yliopistossa vaikuttavat helpoilta kansanopistovuoden jälkeen sisäänpääsyn muodostuessa kynnykseksi.

Se oli aika, tota ku mä ajattelin ku mä menin sinne, että tää on niinku vaan 9 kk, eihän tässä mitään. Ja sit ku mulla oli Turussa sellaanen aktiivinen elämä ja kaikkea, täältä lähdetään ja hymyissä suin pois, mutta olihan se ihan kamalaa kävellä sieltä viimeisenä päivänä. Mähän itkin sen koko viimeisen matkan, että se oli paljon voimakkaampi kokemus ku mä oisin

osannut odottaa ja olihan se vähän sen jälkeen. No ehkä ei ollut niin tyhjän päällä, ku lukio loppu niin silloin oli tosi tyhjänpäällä, ku ei yhtään tiennyt miten siellä pääsykokeessa ois pitänyt vastata ja miten näitä kirjoja pitää lukee ei mitään. Sit kuitenkin oli aika varma olo aivan sen jälkeen mä voisin päästä tänne yliopistoon. Se ei olekaan niin vaarallinen paikka ja semmonen vaikee. Ja sit tiesi, että nyt pitää tehdä töitä. Mä keskityin vain siihen aika kovasti sen jälkeen. Tietysti se jännitys, miten täs käy? Oli paljon varmempi pohja ku suoraan lukiosta

Jenni koki humanismin nimenomaan identiteetin kannalta keskeiseksi. Opiskeluun liittyvissä muistoissa korostuvat humanistisen linjan opinnot ja kokemus opiskeluryhmien kiinteydestä. Tämä on ehkä seurasta asumisesta kampuksella. ”Humanistinen” identiteetti vahvistui ko. vuoden aikana. Opettajan näkökulmasta opiskelulinjat eivät kuitenkaan olleet kovin tiiviitä, koska kurseille osallistuneet opiskelijatyhmät olivat hyvin heterogeenisia.

Olihan se sillain, että humanistisella linjalla kiinnosti kaikkia se sama ne humanistiset alat. Tottakai se yhteisön paineesta humanistiselle uralle, eikä välttämättä niin että se ois tullut sieltä opiston henkilökunnalta. Ku saman henkisiä ihmisiä on koossa niin siellä niin vaikka jos siellä on yks, joka ei haluakaan humanistiselle alalle, niin se välttämättä tule esiin.

Päällimmäiseksi kansanopistovuodessa Jennillä nousee opiskelutaitojen merkitys. Hän kokee, että nimenomaan kansanopistossa hän oppi korkeakouluopiskelujen kannalta oikean opiskelutekniikan, jolla hän viittaa kirjoittamis- ja lukutekniikoihin.

Mutta sellainen tietynlainen, niinku ajattelu, akateeminen ajattelutapa ehkä. Siellä ehkä oppis sen, koska sitten tuli yliopistoon, niin se siihen pääsy paljon helpommin sisälle, kuin semmoset jotka tuli suoraan lukiosta, että sellaanen tietynlainen ajattelutyyli ja tapa ja lukutekniikka. Mä opin kansanopistossa oikein hyvän lukutekniikan tai että jotain sellaiset käytännön juttuja. Ehkä juuri se lukutekniikka, hallitsi sen, kun oli kirjatenttejä. Paljon kirjoja ja vähän aikaa ja sit sellanen, että miten vastaa tenttikysymykseen. Että tuntu että kaikki oli ihan paniikissa, että miten essee vastaus häh! tällee - sellanen ja sit se mikä on esseenkirjoittaminen ja kulttuurihistoriassa ylipäätänsä perusopinnoissa opetettiin aika paljon, miten kirjoitetaan, kun sitä ei taas esim. taidehistoriassa, mitä mä nyt opiskelen pääaineena sitä ei opeta siellä sillä tavalla – ettei ole aivan hukassa niiden lähdeviitteiden kanssa, vaan ne on niinku ne on.

Opiskelutaitojen merkitystä korostaa se, että Jenni pääsi välittömästi Akatemian jälkeen opiskelemaan yliopistoon taidehistoriaa. Jenni kokee, että tämän vuoksi hänellä on

huomattava etumatka muihin vuosikurssinsa opiskelijoihin nähden. Totuttelu yliopisto-opiskeluun kansanopistossa helpotti opintojen jatkamista yliopistossa, koska kaikki opiskelukäytänteet olivat tuttuja. Kulttuurihistorian perusopinnot ovat hänen mukaansa keskeisesti olleet vaikuttamassa näiden taitojen harjaantumiseen.

Omasta mielestään hän ei ollut koskaan ollut kovin hyvä opiskelija, mutta menestyminen kulttuurihistorian opiskeluissa kohensi hänen käsityksiään omista kyvyistään ja lisäsi itseluottamusta. Menestys oli kiinni lukutekniikasta, eikä niinkään omista kyvyistä. Tässä tulee esiin eron tekeminen lukio-opintoihin, joissa korostui fakta keskeisyys, kun taas yliopisto-opinnoissa ei korostettu faktojen ja detaljien opettelua, vaan suurten kokonaisuuksien nopeaa omaksumista.

Joo nimenomaan akateemisiin taitoihin, ku oppi sen lukutekniikan ja ku mulla lukio meni huomattavasti huonommin ku yliopistossa on mennyt, että se opetti mulle tietyn opiskelutavan, et mä en ole tyhmä vaan mä oon lukenut väärin tai semmonen. Se on vähän eri asia ku päättää lukiossa jotain fakta, fakta-kirjaa, kun lukee kulttuurihistorian tenttikirjaa. Ei niitä voi oikein edes verratakaan.

Jenni koki, että kansanopistossa omaksutut opiskelutekniikat ja taidot ovat auttaneet häntä myös myöhemmin opinnoissa. Hän oli valmiiksi orientoitunut yliopisto-opiskelun käytänteisiin, mikä ei ollut itsestään selvyys monille hänen opiskelukavereilleen yliopistossa. Näin rakentuu kerronnallinen silta lukio-opiskelujen ja nykyisen opiskelun välille, jossa kuitenkin korostuu eron tekeminen silloiseen opiskelija -minään. Tässä tulee esiin eron tekeminen suhteessa nykyisiin opiskelijatovereihin yliopistolla, joista monet ovat tulleet suoraan lukiosta, jotka eivät ole vielä valmiita tai itsenäisiä korkeakouluopintoihin.

Onhan siinä ne perusasiat, jotka tuli varmaan avoimen kautta, kulttuurihistoria, mitä tenttiin tulee laittaa ja jotain käytännön juttuja_ op järjestelmä, vaikka eihän se ihan sama ollut. Itsenäinen opiskelu ja kirjatentteihin lukuorientoituminen, että tällöin ja tällöin on tentti ja sit luetaan ku kone ja käydään niissä. Se on ollut monelle mun opiskelukavereista täällä se semmonen ei välttämättä tajunnut, että se pitää suunnitella etukäteen, ettei se käy yhdessä yössä.

Jenni puolestaan koki, että vuoden aikana hänelle tuli selväksi se, mitä hän halusi opiskella. Aikaisemmin Jenni oli hakenut opiskelemaan kirjallisuutta. Nyt vuoden jälkeen hän koki, että kirjallisuus olisi ollut hänen kannalta väärä valinta. Tässä

muodostuikin keskeiseksi kosketus kirjallisuuteen. Kirjallisuustieteen kurssi antoi kirjallisuudesta kuvan, mikä ei vastannut sitä ennakkokäsitystä, mikä kirjallisuudesta entuudestaan oli. Aikaisemman tutkimuksen(ks. Houtsonen 2005, 205) mukaan, nuorten keskuudessa erityisesti korostuu koulutuksen merkitys unelmien ja toiveiden toteutumisena.

Sitä se kansanopisto teki, jos mä oisin päässyt heti lukion jälkeen sinne mä hain niin mä oisin ollut ihan väärässä paikassa, että siellä oppis tietyn ajattelutavan ja tietämään, mitä niinku kulttuurihistoria on. Esimerkiksi se on käsitteenä niin käsittämätön, ettei se kerron mitään ja sen vuoden aikana sai rauhassa niinku eristyksessä muusta ajatella, mitä haluaa ja osaa tehdä ja sellanen. Siihen se oli tosi hyvä kansanopisto. Se kyllä sen tien näytti. Tuli sellanen, niinku realiteetit.

Hänen mukaansa nimenomaan kansanopistovuoden aikana kypsyi ajatus taidehistoriasta, vaikka taidehistoriaa ei tuolloin opetettu Akatemiassa. Tähän oli vaikuttamassa hänen mukaansa kulttuurihistorian laaja-alaisuus, joka salli suuntautua taidehistoriaa sivuaviin kysymyksiin.

Henkilökohtaisen identiteetin tasolla opiskelu humanistisella linjalla sekä kulttuurihistorian opintojen suorittaminen rakentavat siltaa menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välille. Tässä korostuu minuuden jatkuvuus taidelukiosta akatemian kautta yliopistoon. Tässä suhteessa tarina myös vahvistaa ja alkaa toteuttamaan omaa minuutta, missä toteutuu Ricoeurin ajatus Mimesis 3:sta, jossa kerrottu tarina muuttuu todeksi ja alkaa muokata toimintaa ja elämää.

5.3 Katjan tarina: kasvua ja maailmanparannusta

Katja oli kirjoittanut ylioppilaaksi vuonna 2002, jonka jälkeen hän oli lähtenyt Englantiin työskentelemään. Tätä ennen lukiossa oli mennyt jo hieman pidempään kuin keskimäärin – 5 vuotta. Hän oli pitänyt itseään huliilityttönä lukiossa. Opiskelu ei ollut juurikaan tuolloin kiinnostanut. Katjan sanoin ei ollut juuri kiinnostanut ymmärtää.

Joo, siihen liitty myös, että oli parin vuoden tauko opiskelusta. Vähän huliilityttö silloin lukioaikana ettei edes kiinnostanut ymmärtää.

Monessa mielessä Katja edustaa hyvin perinteistä käsitystä kansanopisto-opiskelijasta, jossa yhdistyy ajatus itsensä sivistämisestä, kasvusta ja suunnanhakemisesta. Hänellä ei

ollut tiettyä päämäärää, johon tulisi pyrkiä. Vuoden aikana hän opiskeli sosiologiaa ja humanistisen linjan aineita.

Hirveesti kaikkea uutta, kun oli ihan hakoteillä mihin sitä lähtis ja mihin sitä haluais lähtee opiskelemaan, niin aika laidasta laitaan mäkin valitsin niitä kursseja. Se oli sellaista hakemista , uutta tietoa sieltä täältä

Mulla ei ollut hirvesti yksittäisiä odotuksia, koska mä lähdin tänne nimenomaan hakemaan mun suuntaa, että mun odotukset oli, että mä saa uutta tietoa sieltä täältä. Joo, aivan sain sen minkä lähdin jos lähdin hakemaan

Keskeisenä merkityksenä Katjalle nousee esiin tiedollinen kasvu, mikä ilmenee suorastaan hermeneuttisena elämyksenä. Jotakin hänen sanoin ”loksahtelemaan” sinä vuonna. Erillään olevat palaset muodostivat ymmärrettävän kokonaisuuden, mikä aikaisemmin oli jäänyt irrallisiksi murusiksi. Usein juuri koulutieto saatetaan kokea merkityksettömänä, jos sillä ei ollut yhteyttä nuorten kokemusmaailmaan (Antikainen 1996, 264).

Jaa-a, *mm* muuttui - kyllä! Sanotaanko näin, että liittyen siihen, että mä valitsin aika monipuolisesti niitä kursseja , niin sai laajan kokonaiskuvan sillein, jotenkin kokonaisvaltainen kuva kuinka maailma pyörii tai semmonen yleiskuva, miten palat kohdistuu. Ne lukio ajat oli niin kaukana takana ja jotenkin se mun lukio oli jotenkin niin nihkeetä, vaikka me käsiteltiin historiassa. Venyttiin, syvennyttiin lukio-opinnoista, niin jollakin ku tiesi, että tuo sota, tuo ihminen on tuolla. Mulla jotenkin alko loksahtelemaan niinku kokonaisvaltaisesti.

Vuoteen liittyy Katjalla uudenlainen suhde oppimiseen. Tässä lukio muodostaa vertailukohtaan, johon tehdään eroa. Silloin opiskelu ei ollut kiinnostanut, koska sitä ei tehty omista lähtökohdista. Kansanopistossa Katja ensimmäisen kerran koki opiskelevansa itseään varten eikä vain arvosanaan tai vanhempia varten, mikä olennaisesti lisäsi opiskelumotivaatiota.

Ku mä tänne tulin, niin ensimmäisen kerran mun koulunkäynnissä musta oikeasti tuntu, että mä opiskelen itseäni varten, enkä vanhempia varten tai sitä päästötodistusta, vaan ensimmäisen kerran, että sitä haluaa oppia.

Tähän liittyy selkeä itsensä hahmottaminen suuremmissa kuviossa. Kasvuun ja ymmärtämiseen liittyy suunnanhakeminen ja ehkä löytäminen. Tämä prosessi on verrattavissa Heideggerin ajatukseen ymmärtämisestä elämänprosessien hallitsemisena.

Kansanopistovuosi hahmottuu Katjalle vuoden mittaisena oppimiskokemuksena, mihin liittyivät ymmärryksen kasvu ja suunnanhakeminen. Kasvu voidaan tulkita tietynlaiseksi luovuttamattoman sisäisyyden löytymiseksi. (Ks. Hoikkala 1993, 165.) Oppimiskokemuksen merkittävyyteen vaikuttavat olennaisesti sen kesto, laatu, jatkuvuus, intressi sekä tilanne ja ympäristö. Merkittäviä oppimiskokemuksia ei voida rajata ainoastaan koulun institutionaaliseen oppimiseen. Tutkimusten mukaan merkittävät oppimiskokemukset tapahtuvat usein koulun ulkopuolella. (Ks. Antikainen 1996, 254-255.)

Suunnanhakeminen ja jotenkin tiedon kautta kasvaminen, jonkinlainen sellanen kasvatusvuosi.

Katja harkitsi vakavissaan hakemista sosiologiaa opiskelemaan, mutta luopui kuitenkin viime metreillä. Omien sanojensa mukaan usko loppui kesken - itseluottamus ei aivan riittänyt.

Joo, kyllä todellakin -todella mielenkiintoista! Enkä mä ole vielä kukaan haudannut. Mä olen vieläkin ajatellut, jos vaikka syksyllä voi jatkaa avoimessa, jos vain jaksaa ton HUMAK:in kanssa. Sit mä huomasin ku keväällä oli ne valmennukset -valmennuskurssit. Mä huomasin, että mä en ollut valmis. Mä en itse asiassa mennyt edes sosiologian pääsykokeeseen lopuksi, vaikka mä kävin valmennukset, apron suoritin. Jotenkin mulla vain petti, että musta ei olisikaan siihen kuitenkaan

Akatemian aikana Katja oli saanut tietää HUMAK⁷: ista ja löytänyt sen tarjonnasta kansalaistoiminnan koulutusohjelman, joka tuntui vastaavan kaikkia hänen opiskelujen orientaatiota.

No se, että tän koulun kautta tutustu HUMAK:iin. Kulttuurituottajalinja ei ole mun juttu. Sit mä kuulin, mä en ollut ajatellut, että tollanen ”maailmanparannuslinja”, kansalaisvaikuttaminen ja nuorisotyö. Mä kuulin tän kautta toisesta suuntautumisesta ja sitten jotenkin keväällä tuntuu jotenkin parempi mennä sinne, ku lähteä suremaan niihin sosiologian pääsykokeisiin, ku ei kuitenkaan pääse sinne. Usko loppu itseen ja voimat

AMK on vastannut pitkälti hänen opiskelutavoitteitaan ja vahvistanut hänen minä-identiteettiä ja käsitystään itsestään opiskelijana. Katja mieltää itsensä nimenomaan

⁷ Työväen Akatemian yhteydessä on Humanistisen ammattikorkeakoulun Kauniaisten yksikkö, jossa toimii kulttuurituotannon koulutusohjelma.

toiminnan ja käytännön ihmiseksi, eikä niinkään akateemiseksi. Hän ei omien sanojensa mukaan jaksa vain pöntätä vuosia tenttikirjoja, vaan haluaa lukea ja soveltaa lukemaansa nopeasti käytäntöön. Yliopisto-opiskelu hahmottuu hänen mielessään nimenomaan lukemisen kautta. Katjalle Humak on vastannut hänen odotuksiansa ja toiveitansa. Jo aikaisemmin tutkimuksissa on havaittu, että nuoremmissa ikäryhmissä korostuu eron tekeminen käytännöllisen ja teoreettisen tiedon välille, mikä ilmenee ihmisten luokitteluna käytännöllisiin ja lukuihmiin. (Ks. Houtsonen 1996, 204.) Samanlainen ero on havaittu AMK ja yliopisto-opiskelijoiden välillä. AMK-opiskelijoilla on käytännöllinen orientaatio, kun taas yliopisto-opiskelijoiden orientaatioon rakentuu enemmän teoreettinen suuntautuneisuus. (Vuorinen & Valkonen 2003, 105-108.)

tai mitä se on se opiskelu ku on koko ajan hirven kasa kirjoja ja luennoilla käymistä ja mä. AMK:ssa sekoitetaan tosi paljon. Ja nytkin mä oon työöppimassa. Kyllä mä tykkään kirjoja lukea ja luennoilla käydä, mutta mä tykkään soveltaa sitä aina välillä käytäntöön ja oppimaan soveltaa käytäntöön - silleen edetä, eikä vain 7 vuotta pelkkiin kirjoja..

Ehkä mä tajusin sen, että ku oli kovasti sinne yliopistoon menossa, että mä en ehkä ole sellaanen yliopistoihminen, joka itsenäisesti hirveesti lukis, kävis pelkästään luennoilla näin. Se oli ehkä kans yksi juttu, että mä en mennyt yliopiston pääsykokeisiin. Sosiologia kiinnostais, mutta mä tajusin, että tää AMK on ehkä enemmän mun juttu. Se oli ehkä sellainen mikä valkeni Akatemian vuoden aikana.

Kerronnallisesti omaa valintaa korostaa Katjan ylpeys omasta koulutuksestaan, vaikka Katja ei ole kuitenkaan täysin hylännyt ajatusta hakea yliopistoon opiskelemaan sosiologiaa.

Työväen Akatemia opetukseen sisältyy lähtökohtaisesti oletus opiskelijoiden yliopisto-orientaatiosta, mikä konkretisoituu avoimen korkeakoulun opinnoissa. Tässä toteutuu Heideggerin ”kanssatällölon” tematiikka. Haastateltavat rakentavat omaa ”minuutta” suhteessa haastattelijaan. Tämä tulee esiin esim. puhuttaessa koulutusvalinnoista. Haastateltavat oman tulkintani mukaan korostavat tiettyjä piirteitä suhteessa oletukseen siitä, mitä mieltä minä haastattelijana olisin. Aiheuttaako tämä vielä korostuneen tarpeen tuoda esiin ammattikorkeakoulua? Olenko minä myös ”toinen”, johon haastateltava itseään vertaa? Samalla on kuitenkin todettava, että yliopistossa

opiskeleville tutkijan ura näyttäytyy unelma-ammattina. Heille tieteellisyys on vastaava korostuksen kohde.

Mää tossa talvella mietin oisko mun pitänyt uudestaan tai ensimmäisen kerran virallisesti. Tää on niin hieno koulu, että mä haluan tän käydä nyt loppuun ja jos mä oisin nyt päässyt sisään, niin vuoden päästä pitäis viimeistään aloittaa opinnot eli ny ainakin yhden vuoden vielä käyn ja ens keväänä saatan hakea jos on vielä fiilis.

Oman minuuden ja identiteetin rakentaminen ei tapahdu suhteessa ”toiseen”, vaan eron ”diffrencen” tekemiseen siihen millainen oli aikaisemmin. Tämä suhteen minä - identiteetin rakentuminen perustuu tarinaan kuinka minusta tuli ”minä”. Kuinka ”hulivili” tyttöstä tuli nykyinen Katja, joka on kiinnostunut ympäröivästä maailmasta. Tässä kansanopistovuosi toimii jäsentävänä tekijänä; välivaiheena eri instituutioiden välillä. Tähän liittyy tarinan tasolla aikuistumisen instituution läpikäyminen, missä nuoruus nähdään irrationaalisenä. (Hoikkala 1993, 239-243.) Tämä voidaan nähdä myös eräänlaisena itsenäistymiskertomuksen muotona, jossa reflektion kautta muutos esitetään kehitykseksi ja kasvuksi (Komulainen 2002, 263; Ks. luku 6.4 Peten tarina).

5.4 Peten tarina: valmentautumista ja vakavoitumista

Peten haastattelussa kansanopistovuoden keskeisiksi merkityksiksi nousivat tiedollinen ja taidollinen kypsyminen, valmentautuminen yliopiston-opintoihin sekä oman opiskeluvalinnan vahvistuminen. Näiden merkitysten rinnalle nousee muita ikään ja elämänvaiheeseen liittyviä merkityksiä, jotka nivoutuvat tarinaan.

Peten haastattelussa historian opinnot rakentavat juonellisen jatkuvuuden lukiosta nykyisiin opintoihin. Pete eroaa muista haastatteluista siinä, että hän oli tiukan motivoitunut vain yhtä päämäärää kohti: päästä opiskelemaan historiaa. Tätä sitoutumista Pete korostaa toteamalla, että jo ylioppilaskirjoituksissa oli vastannut pääsääntöisesti historiatehtäviin. Pääsykokeisiin hän oli ottanut osaa jo pari vuotta aikaisemmin suoraan kirjoitusten jälkeen, jolloin hän oli jäänyt opiskelupaikasta niukasti ja päässyt varasijoille. Tämän jälkeen hän oli suorittanut asepalveluksen, mikä hänen mukaansa heikensi pääsykokeeseen valmistautumista seuraavana vuonna. Kuitenkin Pete oli varsin luottavainen yliopistoon pääsyn suhteen. Hän koki, että

jääminen täpärästi varasijoille osoitti, että hänellä oli hyvät mahdollisuudet seuraavilla kerroilla. Työväen Akatemiaan Pete päätyi hakemaan äitinsä huomattua mainoksesta, että Akatemiassa voi opiskella historiaa. Äitiään hän luonnehtii hieman ”ylitukevaksi”.

No itse asiassa mutsi on ollut aika sellai tota ylitukeva tavallaan. Hänhän kekkas tän paikankin, että tää ois tota hyvä. En mä tiedä. Ne paineet oli enemmänkin omasta puolesta.

Kuitenkaan vanhemmat tai ympäristö eivät asettaneet hänen mukaansa sisäänpääsypaineita, vaan paineet tulivat omasta takaa. Akatemiaan tulo ei ollut itsestäänselvyys, koska Pete tiedosti, että se merkitsi taloudellista panostusta, jolla ei ollut mitään takuuta yliopistoon sisäänpääsyn näkökulmasta.

Kansanopistovuoden keskeiset merkitykset Petellä rakentuvat tiedolliseen ja taidolliseen kehitykseen. Kansanopistovuoden aikana Pete omien sanojensa mukaan oppi uudenlaisen ajattelutavan lukio-opiskeluun verrattuna. Opetus oli hänen mukaansa analyyttisempää, millä hän tarkoittaa historian tutkimuksen perusteiden kuten lähde-työskentelyn harjoittelua. Lisäksi kansanopistovuoden aikana sai paneutua pitkälti historian opiskeluun ilman muita häiriöitä.

Jäi paljon käteen ihan tommosta oman työskentelyn kehittämistä, kirjoitustaito, ihan kaikkea ajatteluun. Se oli uudenlainen tilanne, mitä lukiossa oli. Se oli jotenkin, jotenkin se tuntuu luonnolliselta jatkumolta täältä sinne yliopistoon. Tää oli sellanen koko vuoden valmennuskurssi yliopistoon. Oli helppo siirtyä siihen maailmaan.

esimerkiksi analyyttinen ajattelutapa tällanen, mitä lukiossa ei järkein harrasteta. Uudenlaista lähteidenkäyttö, perusasiat, ne oli sieltä. Se oli helppo jatkaa siitä eteenpäin, ku siirtyi siitä muualle.

Kuitenkin Pete painottaa, että Akatemia vuonna syntyi uudenlainen kiinnostus ympäröivää maailmaa ja yhteiskuntaa kohtaan. Tähän liittyy myös vahva identiteetin rakentaminen. Pete elää vahvasti historian opiskelijan arjessa. Historiallinen ajattelu ja sen tarjoaman tiedon hyödyntäminen ovat osa hänen identiteettiään.

Mulle on tärkeää tietää yhteiskunnasta ja sen menneisyydestä ja pyrkimys löytää sitä omaa paikkaa maailmas. Mitä me ollaan? Mistä me ollaa tultu? Mä näin, että se oli semmonen ja yliopisto oli vaan siitä duunin, että mä saan tutkia sitä.

Silloin ku mä hain kuvaa mitä mä haluaisin tehdä sillä tiedolla? Mut nyt sitten on noussut tää tutkijan ammatti enemmän esiin

Petelle vuosi hahmottui eräänlaisena käännekohtana – muutoksena, johon liittyi suuri henkilökohtainen kasvu, mistä hän käyttää käsitteitä vakavoituminen ja vastuun ottaminen.

Kyllä mä kasvoin sinä vuonna ihmisenä ja eri tavalla kuin aikaisemmin, että sanotaan mitä mä nyt oon on sieltä aika paljon kuitenkin ja se asenne koko elämään ja oppimiseen. Se vakavoitu sen vuoden aikana. Elämä ei ole mikään leikki, että näin. Mulle se oli se tärkeintä.

Tämä ei ole ainoastaan opiskelusta johtuvaa, vaan kyseiseen aikaan liittyy myös muita aikuistumisen rituaaleja: kotoa poismuuttaminen ja työskentelyn aloittaminen. Tästä näkökulmasta nuoruus hahmottuu eräänlaisena kurittomuutena ja vastuuttomuutena, kun taas aikuisuuteen liittyy olennaisesti vastuunkanto.

Itsekuriton, epävarma tulevaisuudesta, ei ollut silleen selvää, selkeätä suuntaa, että siinä on yks mikä vaikutti kun tulin tänne opiskelemaan, niin samaan aikaan tota muutin pois kotoa ja menin töihin, kaikkeen tällaista. Se on se sama, jatkumoa, sama elämäntyylä tähän päivään saakka. Siinä oli paljon muutakin kuin vaan tää.

Kansanopistovuosi vahvisti keskeisesti aikaisempaa orientaatiota, mutta siihen liitetään vahva elämänhallinnallinen ulottuvuus. Kysymyksessä ei ole ainoastaan kouluttautumista koskeva valinta, vaan keskeisesti osa minuuden rakennusprojektia sekä laajemmin elämää koskeva valinta siitä, mitä minä olen. Haastattelussa tämä ilmenee puheena ”kurittomuudesta”. Tässä nuoruus välittyy huolettomuutena ja tietynlaisena epärationaalisenä käyttäytymisenä, kun taas aikuisuuteen liitetään positiivisia määreitä kuten yleinen kiinnostus ympäröivään maailmaan. (Ks. Hoikkala 1993, 239-243.)

Kyllä se oli voimakas, mutta ennen kaikkea positiivisesti, ku tavallaan oli löytänyt sen elämäntyylin, jota sillä hetkellä kaipaskin. Kyllä se vuosi vahvisti sitä uskoa, että näin mä haluan jatkaa tulevaisuudessakin.

Joo, mä mietin juuri sitä, miten se vuosi herätti mussa mielenkiintoa yleensä elämää ja politiikkaa, ylipäätensä näitä suuria asioita kohtaan. Se

oli aika uutta. Heräs kiinnostus maailmasta yleensä, mikä mulle jäi mieleen.

On esitetty, että peruskoulun jälkeisillä koulutusvalinnoilla haetaan vahvistuta omille elämänarvoille ja asenteille (Houtsonen 1996, 210.). Kehityopsykologian näkökulmasta Peten haastattelussa koostuu olennaisesti nuoruuden kehitystehtävät koulutuksen hankkimisena, mutta esiin nousee myös kysymys nuoruuden loppuvaiheen ideologisesta kriisistä, joka merkitsee identiteettikriisin päättymistä ja usein tietynlaista seestymistä. Peten tapauksessa tämä ilmenee yleisenä kiinnostuksena politiikkaan ja ympäröivään maailmaan. Tämä merkitsee myös oman elämäntyylin ja tavan löytymistä, mikä kuvastaa eräänlaista seestymistä. Tämä voidaan tulkita kehitysteoreettisesta näkökulmasta yksilön autonomian ja integraation kasvuksi, koska haastattelussa Pete korostaa itsestään ja ympäristöstään vastuunottamisen merkitystä. (Ks.Aho & Laine 2004, 30-31)

5.5 Millan tarina: itsenäistymistä sekä oman paikanhakua

Milla haki Akatemiaan opiskelemaan suoraan kirjoitusten jälkeen. Hän oli hakenut opiskelemaan kulttuurituotantoa yms. useampaan paikkaan sekä teatterikorkeakouluun valo- ja äänisuunnittelua. Opiskelupaikka ei ollut kuitenkaan avautunut. Hänelle oli luonnollista hakeutua kansanopistoon. Kansanopisto oli instituutiona tuttu Millalle, koska hänen äitinsä työskenteli kansanopistossa ja hän oli koko ikänsä asunut kansanopiston yhteydessä. Hän oli myös perehtynyt muiden kansanopistojen tarjontaan, mutta ratkaisevaa Työväen Akatemiaan hakemisessa oli sen sijainti pääkaupunkiseudulla. Kansanopistoon hakemisessa olennaista oli, että pääsi muuttamaan pois kotoa ja pois kotikunnan pienistä piireistä, joissa kaikki tunsivat toisensa.

Se oli ehkä sen vuoden kaikkein tärkeintä. Ku ajattelee nyt jälkepäin sitä, mitä oikeesti jos ois jäänyt jonnekin Kurikkaan töihin – hohhoijaa! Kyllä se on miljoonasti parempi vaihtoehto, että lähti tonne.

Mä olin jo yläasteella ihan ihan varma, että mä lähden menee jonnekin. Mä olin niin täynnä sitä Kurikkaa ja kaikkea. Kaikki tuns kaiken ja ties sun asiat paremmin. Se oli ihan uskomatonta! Sit se vaan jossakin vaiheessa meni siihen, että voinhan mä asua täällä kotona ja käydä sen

lukion tässä. Sit se vaan vähän meni siihen. Kyllä se kolme vuotta meni äkkiä. Sit se oli niin erilaista ku peruskouluun verrattuna. Sit ehkä se, että mä kävin vähän helpomman lukion.

Opiskelulinjan valintaan vaikutti olennaisesti, että humanistisella linjalla pystyi opiskelemaan kulttuurihistoriaa, joka vaikutti lähes kuin kulttuurintuottamiselta. Millalla ei ollut kuitenkaan varsinaista käsitystä siitä, mistä HUMAK:iissa ja kulttuurintuottamisessa oli kyse. Toisaalta kulttuurihistorian ja kulttuurintuottamisen yhteys on puhtaasti nimellinen kulttuurin käsitteen tasolla.

Opiskellut asiat ja sisällöt eivät nouse Millalle keskeisiksi, vaan merkityksellisimmäksi kokemukseksi vuodessa Millalle nousee itsenäistyminen. Muutto pois kotoa ja selviäminen omin avuin merkitsi luottamusta omiin kykyihin, pärjäämistä aikuisuuteen liittyvissä tehtävissä, laskuissa ja työssä käymisessä.

En mä tiedä, ehkä musta se että pärjäs omillaan, että joutu ite maksamaan koulun, asumisen ja kaikki, niin kun sitä ei ole ennen ollut kun lukiossa ja kun kaikki tavallaan vain tuli sieltä jostain valmiina. Sit kun pärjäs siinä, ku kävi itse duunissa ja koulussa. Ja kaikki ne maksuhommat suju ihan tosi hyvin. Ei ollu mitään ongelmia. Ehkä se oli sinänsä, mutta toisaalta kun teki sitä yliopistookin, niin oppi sen, mitä siellä halutaan, vaaditaan.

Avoimenyliopiston opinnot eivät tuottanut Millalle vaikeuksia, mikä himmensi yliopiston hohtoa. Hän ymmärsi, että tenteissä menestyi, jos vain osasi laatia oikeanlaisia vastauksia. Tässä tulee esiin tiedonkäsitys, jossa korostuu tiedon omaksuminen sen soveltamisen sijasta. Milla ei miellä menestystä seurauksena omista oppimiskyvystä tai opiskelutaidoistaan. Tämä oli ehkä erilainen kuin kulttuurihistorian⁸ oppimiskäsitys.

Niin mulle jotenkin yliopiston taso romahti heti. Mä pärjäsinkin siellä tosi hyvin. Sain tosi hyvät paperit sieltä ja muuta. Jotenkin ajatteli, että yliopisto on jotenkin hieno- huu! – laitos ja akateeminen tutkinto ja muut – paskan marjat! Mulle tuli ihan sellanen fiilis sen jälkeen, että sä kirjoitat jonkun kaavan mukaan ja sä saat siitä saman arvosanan oli siellä tietoo tai ei.

⁸ Turun yliopiston kulttuurihistorian laitos on erityisesti avoimen yliopiston perusopinnoissa (15ov/25op) korostuvat perinteisen tiedon omaksumisen sijaan tiedon tuottaminen ja analyyttinen lähestymistapa. Kulttuurihistorian opinnoissa opiskelijat joutuivat laatimaan monipuolisesti opintotehtäviä avoimeen yliopistoon.

Paineet opiskeluun Millalla tulivat itseltä ja kotoa, vaikka suoranaisesti häntä ei painostettu millekään tietylle uralle. Suvussa ei hänen mukaansa ollut aikaisemmin ollut juuri korkeasti koulutettuja, joten häneltä odotettiin paljon, tätä lisäsi se, että hän oli aina menestynyt koulussa hyvin. Itselleen Milla oli asettanut tavoitteeksi vähintään sen, mitä sisko oli aikaisemmin suorittanut. Kuitenkin korkeakoulututkinto sinänsä on Millalle arvostettava. Minimissään Amk tutkinto oli tavoitteena.

Mulla on sisko, joka on nyt kuus vuottako se on nyt mua vanhempi. Sillä oli jo tavallaan se tutkinto. Sitä on arvostettu, ku meillä ei ole akateemisia lähisuvussa oikein kukaan ei oo opiskellut sillaa oikeasti ja jotenkin se paine. Kyllä kaikki paineet on aina laitettu mulle ku oon ollu aina hyvä koulussa, ett kyllähän susta tulee sitä ja tätä. Niin sitä on vähän, että miks musta tulee ku ei kukaan muukaan oo? Mut kyllähän mä sitä itekin halusin, että mustakin tulee jotakin. Mutta en mää oo tavallaan koskaan arvostanut sitä yliopistotutkintoa, että mun ois pakko se saada, kunhan nyt jotain tulee.

Kyllä mä halusin joka tapauksessa jonkinlaisen tutkinnon ja minimissään sen AMK. Toisaalta mulla oli se, että mä halusin sen mahdollisimman nopeasti. En mä tiedä toisaalta miks, mutta toisaalta opiskelijana on ihan hyvä olla sinänsä, koska se mahdollistaa niin paljon. Sä voi tehdä virheitä, mennä ja tulla miten haluat.

Vaikka Milla oli menestynyt hyvin kulttuurihistorian opinnoissa, niin hän ei hakenut Turkuun opiskelemaan kulttuurihistoriaa. Akatemian jälkeen Milla haki yliopistoon opiskelemaan puheviestintää, mutta ei saanut kuitenkaan luettua tarpeeksi pääsykokeisiin.

Mähän oon aina ollut ihan sekasin näistä koulutusjutuista. Silloin mulle vahvistu ehkä se, että mä olisin halunnut yliopistoon, mut mä oon vähän laiska tekemään noiden pääsykokeiden eteen kauheasti. Silloin mä hain puheviestintää Akatemian jälkeen. Sit kun mä tein niin paljon duunia, niin en mä kerinnyt lukemaan niitä kirjoja. Menin vaan sinne kokeeseen vähän kattomaan mitä siellä on, jos mä joskus hakisin sinne, niin tietää mitä se sitten on, mitä siellä kysytään.

Omien sanojen mukaan hänestä ei tule tutkijaa eikä opettajaa, joista jälkimmäinen esiintyy usein ohjauskeskusteluissa.

Mä sain sieltä kuitenkin ne erinomaiset paperit, sit meidän äiti oli ihan, että tottakai mun ois pitänyt hakea sinne kulttuurihistoriaan Turkuun, että tottakai mun ois pitänyt mennä kulttuurihistoriaan. Mä ajattelin, että

minusta ei tuu tutkijaa, eikä minusta tuu opettajaa, että se on niinku siinä, että en hae.

Akatemian jälkeen Milla pääsi opiskelemaan kulttuurituottamista Mikkelin ammattikorkeakouluun. Valinta ammattikorkeakouluun liittyy tarinan tasolla myös kokemuksiin yliopiston kursseista. Tämä toimii tarinassa myös koulutusvalintaa selittävänä argumenttina. Millan näkemyksissä korostuu yleisemminkin kriittinen suhtautuminen koulutukseen. Hän suhtautuu kriittisesti kulttuurituotannon opintoihin Mikkelissä, minkä vuoksi hän haki ja sai siirron HUMAKin Kauniaisten yksikköön. Osaltaan tämä kertoo, että hän ei ole täysin varma omasta koulutusvalinnastaan. Kulttuurialan AMK -opiskelijat ovat tutkimuksissa olleet keskimääräisesti kriittisempiä opintoja kohtaan (Vuorinen & Valkonen 2005, 94.). On myös yleistä, että ammattikorkeakoulussa opiskelevista 40 % harkitsee vielä uudelleen hakemista joko yliopistoon tai toiseen koulutukseen (sama, 72).

Koulutus ei samanlainen osa hänen identiteettiä kuten esimerkiksi Jennille ja Petelle tai ainakaan koulutuksen kautta sellaista ei ole muodostunut.

En mä tiedä oikein vieläkään, mitä sinänsä. Toisaalta mä haluaisin, että mä oisin hyvä duunissa ja mä tienaisin, mut sit hän mun ois kannattanut mennä tonne tekniikkaa lukemaan ja jotenkin se että meillä on hirveen tekniikkapainotteista. Me ollaan oltu tosi matemaattisesti oltu lahjakkaita, mun sisko on kanssa ja mun isä on tosi hyvä matemaattisesti ja piirtämään – ja kaikkea tollasta. Toisaalt se oli kauhea kriisi, että mä hain kulttuuripuolelle sitten, koska kaikki usko, että mä haen tekniikkapuolelle. Sit ku mun sisko on taas talonrakentaja ja sit se on miljöösuunnittelija ja muut tosi matematiikkaan ja semmoseen loogiseen ajatteluun ja sit ku mä hain tällaseen. Mä en tuntenut mitään tarvetta, että mä hakisin mihinkään tekniikkaa...

Kulttuuripuolelle hakeutuminen haastaa perinteisen käsityksen omasta identiteetistä kuin myös sosiaalisesta identiteetistä. Hakeutuminen kulttuurialalle on ristiriidassa hänen omien kykyjensä kanssa, joiden hän kokee painottuvan erityisesti teknisten ja matemaattisten alojen puolelle. Hän on toiminut vastoin omia ja ympäristön odotuksia. Koulutuksella on selkeä sosiaalinen merkitys perheen ja suvun silmissä. Samoin kuin se, että Milla nostaa esiin myös työn ja palkkauksen. Olisi myös tärkeää, että koulutus toimisi sosiaalisen identiteetin osana.

6. Tulosten yhteenveto ja tutkimusten luotettavuus

6.1 Johtopäätökset: kansanopistovuosi kerrottuna

Koettuna ja elettyinä kansanopistovuoden merkitykset ovat laajemmat kuin mitä opiskelijat lähtivät tavoittelemaan. Yleisesti kansanopistovuoden merkityksiä ei voi tarkastella irrallaan muista ikäsidonnaisista ja elämäkokemuksiin liittyvistä tekijöistä. Olisi naivia väittää, että kaikki koetut merkitykset ovat seurausta koulun opetuksesta. Yksilön tasolla koulun ulkopuoliset tapahtumat nivoutuvat kertomuksissa yhteen opetuksen kanssa. Tätä korosti se, että osa haastatelluista suhtautui hyvin reflektiivisesti omaan kehitykseensä ja analysoivat omia vaiheitaan useilla tasoilla. Opiskelijoiden haastatteluissa tulee korostuneesti esiin kansanopistovuoden merkityksinä seuraavaa: itsenäistyminen, suunnanhakeminen, motivaatio sekä tiedollinen ja taidollinen kypsyminen. Kokemukset ja merkitykset hahmottuvat suhteessa nykyiseen, menneisyyteen ja tulevaisuuteen. Suhde vuoteen hahmottuu haastateltujen nykyisen tilanteen mukaan. Haastatteluissa koulutus hahmottuu myös keskeisenä tekijänä identiteetin rakentumisessa. Siinä millaisena opiskelijat haluavat itsensä nähdä.

Itsenäistyminen tuli ilmi useissa haastatteluissa, mikä ilmeni puheena yksilöllisestä kehityksestä ja kasvusta, joka yksilöpsykologisesti voidaan tulkita yksilön autonomian ja integraation kasvuksi. Koulutusta koskevia päätöksiä tulee tarkastella myös nuoren ikäsidonnaisena kehitystehtävänä. Vuoteen liittyvässä haastattelussa yksilön tasolla eräänlainen ideologinen kriisi, jonka aikana yksilö on joutunut pohtimaan omaa tulevaisuuttaan ja asemaansa maailmassa. Kansanopistoon tulovaihe ja opiskeluvuosi on ollut siirtymävaihe (rajatila), jolloin on tarkasteltu omaa tulevaisuutta. Jälkikäteen tämä aika saa erilaisia merkityksiä riippuen nykyisestä tilanteesta. Opiskeluelämään päässeiden keskuudessa tällaista rajatilaa ei ole, vaan keskiöön on noussut opiskelijaelämän huolettomuus. Opiskelun ulkopuolelle jääneiden tai opiskeluun tyytymättömien kertomuksissa korostuu edelleen rajatilan ja reflektion rooli, jossa joudutaan arvioimaan yhä uudelleen mihin suuntautua jatkossa.

Itsenäistymistä tulee kuitenkin tarkastella laajemmin suhteessa aikuistumisen instituutioon, mistä näkökulmasta nuoruus hahmottuu keskenkasvuisuutena. Haastatteluissa tämä ilmenee tarinoissa ”kurittomuutena” ja, ”kuinka lukiossa mikään ei kiinnostanut”. Tässä nuoruus välittyy huolettomuutena ja tietynlaisena epärationaalisenä käyttäytymisenä, kun taas aikuisuuteen liitetään positiivisia määreitä. Vuoteen liittyy olennaisesti haastatteluissa muita nuoruuden ja aikuistumisen kulttuurisia instituutioita kuten kotoa pois muuttaminen sekä työskentelyn aloittaminen, jotka koetaan merkitykselliseksi. Olennaisesti itsenäistyminen korostui opiskelijoilla, jotka olivat vastakirjoittaneita ja olivat muuttaneet muualta Akatemiaan opiskelemaan ja asumaan. Asuminen ja eläminen muodostivat kokonaisvaltaisen kokemuksen, joka läpivalottaa koko vuotta. Internaatti asumisessa yhdistyy sosiaalipedagoginen merkitys. Yhteisöllisyyteen liittyy kokonaisvaltainen kasvun ajatus, mikä ilmenee sosiaalistumisena sekä yhteistoimintataitojen kehittämisessä. Tällöin vuoden merkityksiä ei voida tarkastella vain tiedollisina, vaan myös elämännhallinnallisina. Vuoden aikana opittiin elämään muiden ihmisten kanssa ja solmittiin uusia jopa pitkäaikaisia ihmissuhteita. Kansanopisto voidaan ymmärtää kokonaisvaltaisena oppimisympäristönä (Ks. Alatalo & Ilen 2005).

Samat merkitykset nousevat esiin myös Petellä, vaikka hän ei asunut internaatissa. Itsenäistyminen nousi esiin muiden samanaikaisten elämänvaiheiden ja elettyjen kokemusten kautta: muutto kotoa ja työelämään meneminen. Haastatelluilla, jotka eivät asuneet internaatissa, vuosi valottui ennen kaikkea tiedollisena ja orientoitumisaikana. He eivät jakaneet samaa sosiaalista elämää. Pääkaupunkiseutulaisina heidän sosiaaliset suhteet ja yksityiselämä olivat koulun ulkopuolella. Toisaalta voidaan olettaa itsenäistymisen tapahtuneen jo aikaisemmin. Katja esimerkiksi oli viettänyt aikaa työskennellen ja kierrellen ulkomailla.

Lukioaika menneisyydessä hahmottuu huolettomana aikana, jolloin ei vielä tarvinnut miettiä tulevaisuutta. Lukion jälkeiseen aikaan puolestaan liittyy selkeä oman paikan ja suunnanhakeminen. Aineistossa ilmeni selvästi, että kansanopistovuosi merkitsi haastatelluille muutosta tai siirtymää. Vuosi joko vahvisti olemassa olevia päämääriä tai muutti niitä. Kaikissa haastatteluissa korostui tietynlainen ”suunnanlöytämisen” ja ”hakemisen” ajatus. Useimmissa haastatteluissa nousi esiin näkemys, että vuoden

aikana opiskelutavoitteet olivat selkiytyneet, joko vahvistuneet tai muuttuneet. Mitä pidempi aika aikaisemmista opinnoista oli kulunut, sitä keskeisemmäksi nousi tarve päästä takaisin opiskeluelämään. Jani ja Katja korostivat haastatteluissaan opiskelujen tavoitteena olleen opiskeluelämään takaisinpääsyn ja suunnanhakemisen. Tällöin kansanopistovuoden merkitykset eivät muodostuneet vain välineellisiksi, vaan tavoitteet olivat yleisempiä elämänhallinnallisia. Haastatteluissa ei myös varsinaisesti noussut esiin huoli tulevaisuudesta. Vaikka Katja ja Milla eivät olleet täysin varmoja oman koulutusvallinnan lopullisuudesta ja pohtivat mahdollisesti jatkavansa opiskelua vielä myöhemmin, niin tämä ei tule esiin huolena vaan mahdollisuutena.

Vuoden aikana haastatellut olivat kyenneet paneutumaan kiinnostuksen kohteisiinsa ja refleктоimaan omiaan päämääriään ja kykyjään. Olennaiseksi nousi tieto koulutuksen sisällöistä, mikä ilmeni koulutusorientaation vahvistumisena tai muuttumisena. Opiskeluorientaatio muuttui silloin, kun oppiaineen sisältö ei vastannut sille asetettuja odotuksia ja mielikuvia. Haastatellut, joilla ei ollut välineellisiä tavoitteita, saattoivat vapaasti perehtyä koulutustarjontaan. Tässä suhteen esimerkiksi AMK tarjosi uudenlaisen ”aukeaman”, joka avasi uusia tulevaisuudennäkymiä ja mahdollisuuksia.

Lähes kaikilla haastatelluilla nousi motivaatio keskeiseen rooliin. Opiskelijoiden tavoitteet ja motivaatio vaihtelivat ennen Akatemiaan tuloa. Keskeisiksi tavoitteiksi haastatellut esittivät suunnanhakemisen, opiskeluelämään takaisin pääsyn, väli vuoden välttämisen. On huomattava, että kansanopisto ei ole ensisijainen vaihtoehto hakeuduttaessa opiskelemaan. Keskeinen tekijä kansanopistoon hakeutumiseen on pyrkimys päästä tutkintoon johtavaan koulutukseen. Työväen Akatemian kohdalla korostuu opiskelijoiden keskuudessa hakeminen yliopistoon.

Pete oli selvästi sitoutunein tavoitteissaan, ja siksi kansanopistovuodelle asetetut tavoitteet olivat välineellisempiä kuin muilla. Pete luonnehtiikin kansanopistovuotta vuoden mittaiseksi ”valmennuskurssiksi”, jonka aikana sitoutuminen historian opiskeluun vahvistui. Haastatteluissa nousi esiin tulkinta, että opiskelun vapaaehtoisuus, valinnan vapaus ja maksullisuus lisäsivät motivaatiota. Koska tutkinto ei ollut päämäärä, haastatellut kokivat opiskelleensa vain itseään varten. Motivaatioon

vaikuttivat olennaisesti opiskelusta saatu positiivinen palaute ja onnistumisen elämys, mikä vahvisti omaa käsitystä oppijuudesta sekä omista kyvyistä.

Kansanopistovuoden välineellisen merkityksen lisäksi haastatteluissa korostui koulutuksen sivistyksellinen arvo. Välineellinen arvo korostuu yliopisto-opiskelijoiden parissa. He olivat päässeet sisään ja kokivat, että vuosi oli keskeisesti vaikuttanut tähän prosessiin. Lisäksi he olivat saaneet hyväksiluettua avoimen yliopiston suoritukset osaksi suorittamiaan opintoja. Yliopistoon pääsy itsessään oli niin suuri saavutus, että se tyydytti kaikki silloiset koulutustarpeet ja opiskelu tuntui täyttävän lähitulevaisuuden. Tästä näkökulmasta kansanopistovuosi osoittautui riskialttiiksi investoinniksi, joka kannatti. Välineellisen arvon lisäksi kaikille nousi keskeiseksi tietynlainen itsensä löytämisen ajatus, mikä ei varsinaisesti ollut tavoitteena. Välineellinen merkitys tulee esiin Peten ja Jennin haastatteluissa. Eron selittänee se, että he olivat orientoituneet hakemaan tiettyä ainetta yliopistoon, kun taas muiden haastatteluissa tuli vahvasti esiin suunnanhakeminen ja oman koulutusorientaation löytäminen. Lähes kaikki haastatellut suhtautuivat suurella vakaumuksella omaan opiskeluorientaatioonsa tai koulutusvalintaansa, vaikka opiskelupaikka ei olisi vielä auennut. Haastatelluille itselleen oli olemassa oma sisäistä minäänsä palveleva koulutus.

Haastatteluissa tuli esiin jako ammatillisen ja akateemisen orientaation välillä, mikä ilmeni suhtautumisena tiedolliseen ja taidolliseen kehitykseen. Kansanopistovuoden jälkeen yliopisto-opintoihin ja AMK:huun jatkaneet kokivat erilailla tiedollisen ja taidollisen kypsymisen. Yliopistossa jatkaneet Jenni ja Pete mielsivät yliopiston luonnolliseksi jatkumoksi kansanopistovuodelle. Opiskelurutiinit, tenttivastaamiset ja lukutekniikat koettiin opituiksi Akatemian vuoden aikana. Kansanopisto oli antanut heille esimakua, millaista yliopisto-opiskelu on, mistä oli helppo jatkaa. Tämä vähensi selkeästi heidän mielestään kitkaa opintojen aloituksessa.

Ammattikorkeakoulussa jatkaneet Milla ja Katja eivät nostaneet samalla tapaan esiin tiedollista ja taidollista kypsymistä. Millan mukaan avoimenyliopiston opinnot eivät olleet niin vaativia kuin yliopisto-opinnoilta voisi odottaa. Opinnot olivat luonteeltaan enemmän tekninen suoritus kuin suuri oppimiskokemus. Katjalle akatemiavuosi merkitsi tiedollista kasvua, mikä ilmeni kokonaisvaltaisena maailmankuvan

muutoksena. Hän koki ymmärtävänsä paremmin ja laajemmin asioita ja hän koki tämän kysymisen johtaneen hänet hakeutumaan nykyiseen koulutukseen.

Koulutus oli keskeinen osa identiteetin rakentamista, jolla kerrottiin siitä kuka on. Erityisesti tämä oli keskeisessä asemassa yliopisto-opiskelijoilla. Vuosi kansanopistossa muodosti heidän haastatteluissaan lähes saumattoman siirtymävaiheen yliopistoon. Lisäksi yliopisto-opintojen alkuvaiheessa huoli tulevaisuudesta ei ollut läsnä, vaan sitoutuminen omaan alaan nousi keskeiseksi, ja mahdollisesti myös akateeminen ura. Tulevaisuudessa hämmötti tutkijan ura, joka nähtiin selkeänä jatkumona oman kouluttautumista koskeville päätöksille. Esimerkiksi humanististen aineiden realiteetteihin liittyvät työllisyyskysymykset eivät nousseet huolena esiin, mikä esimerkiksi omasta 1990-luvulla opiskelleen näkökulmasta saattaisi olla olennaista. Humanististen alojen palkka- ja työllisyystilanne hyväksytään omaksi valinnaksi.

Ammattikorkeakouluun liittyi eron tekemistä yliopisto-opiskeluun. Yliopisto nähtiin teoreettisena ja lukupainotteisena, kun taas AMK oli käytännönläheisempi. Katja korosti haastattelussa, kuinka hän on enemmän toimintaan orientoitunut ihminen kuin lukuihminen, siksi AMK sopii hänelle paremmin. Tässä prosessissa ammattikorkeakoulu erottuu käytännönläheisenä vaihtoehtona yliopisto-opiskelulle. Tässä korostuu eron tekeminen suhteessa teorian ja praksiksen välille. AMK tarjoaa tähän kompromissin. Eron tekeminen ja sen julkituominen on performatiivinen teko, jolla kerrotaan omasta itsestään. AMK sopii nimenomaan käytännölliseen minä orientaatioon. Hakeutuminen ammattikorkeakouluun ilmeni eräänlaisena löytöretkenä, jossa havaittiin koko vaihtoehdon olemassaolo. Tällöin korostui myös AMK:n ”käytännöllisyyden” liittäminen osaksi identiteettiä samalla lailla kuin yliopisto-opiskelun ”tieteellisyys” liitettiin osaksi omaa identiteettiä.

Haastatelluilla korostuu jopa romanttinen tai idealistinen käsitys aidosta minuudesta, mikä ilmeen siinä kuinka opiskeluvalinta liitetään osaksi aito ”minää”. (Ks. Vuorinen 2004, 220.) Jokaisella korostui ajastus koulutuksesta henkilökohtaisena valintana, johon ei vaikuttanut ulkopuolinen paine. Henkilökohtainen valinta koetaan arvoksi sinänsä ja sitä nuoret pitävät tärkeänä. Nuorten tarinoissa yksilöllisyys on ymmärretty sisäiseksi ominaisuudeksi, joka yhdistyy ns. ihmisluonteen aitouteen. Toimiessaan sisäisen

luonteensa mukaisesti ihminen toimii autenttisesti. Jos yksilö kykenee perustelemaan valintansa, hän osoittaa mitä suurinta yksilöllisyyttä. Yksilöllistä valintaa korostaa se, etteivät työllistyminen tai palkkaus nousseet keskeisiksi perusteiksi, vaan tärkeää oli koulutus ja tieto, jotka itsessään toimivat oman minuuden rakentamisen välineenä. (Suurpää 1996, 56-57.) Yliopistossa opiskeleville Jennille ja Petelle tutkijan ammatti näyttäytyy lähes ainoana vaihtoehtona. Koulutus oli selvästi se, mihin opiskelijat orientoituivat. Työ oli sekundaarinen tekijä sille, että sai opiskella mitä halusi. Tämä tukee aikaisemmin tutkimuksessa esitettyä näkemystä siitä, että kiinnostavuus oli keskeisin tekijä koulutusvalintoja tehtäessä. Tätä korostaa myös se, että työllistyminen ja palkkaus eivät nousseet esiin haastatteluissa. Vaikka ei olisi saanut haluamaansa opiskelupaikkaa, niin oli parempi tehdä hanttihommia kuin hakeutua koulutukseen, joka ei vastannut omaa mielenkiintoa.

Identiteetin rakentamisessa tulee kyseeseen eron tekeminen aikaisempaan minään, muihin ja näiden odotuksiin. Tässä työssä korostuvat aikaisemmat koulu- ja oppimiskokemukset, perhe, työ, kaverit, opettajat ja opiskelutoverit, mitkä kaikki ovat läsnä haastatteluissa. Aikaisemmat koulukokemukset esimerkiksi lukiosta tarjoavat vertailukohdan, johon verrataan kansanopistovuotta sekä nykyistä opiskelua. Samoin vanhempien ja muiden perheenjäsenten opiskelu ja odotukset tarjoavat vertailukohdan, johon peilattiin omaa opiskeluorientaatiota.

Valintoja voidaan tarkastella suhteessa laajempaan yksilöllistymiseen. Koulutusta koskevat päätökset ovat keskeisiä ihmisen elämänpolitiikkaa koskevia päätöksiä, joilla on laajemmat ja syvällisemmät yksilön elämää koskevat merkitykset. Ne eivät perustu ulkopuolisen maailman asettamiin taloudellisiin pakotteisiin, vaan ehkä paremmin kulttuurimme koulutuskeskeisyyteen, mikä voidaan lukea implisiittisesti haastatteluiden marginaaleista. Nämä paljastuvat haastatteluiden sisäisinä ristiriitoina. Aito minuus ja vapaus korostuvat haastatteluissa, mutta samalla korostuu pakko päästä opiskeluelämään tai välttää välivuosi.

Narratiivisuus ilmenee haastatteluissa, siinä kuinka kansanopistovuosi jäsentyy elämäkerrallisesti jokaisen kohdalla. Haastatteluiden yhteydessä haastateltavat joutuivat uudelleen miettimään kansanopistovuoden merkitystä, mitä kaikki eivät olleet

tehneet aikaisemmin. Vaikka haastatteluiden nimittäminen elämänkerroiksi saattaa olla liioiteltua, niin haastatellut joutuivat reflektoimaan omaa menneisyyttään ja sen vaikutusta nykyiseen ja tulevaan. Tämä prosessi voidaan ymmärtää elämäkerralliseksi työksi, jossa reflektoitiin ympäröivän maailman ilmiöitä suhteessa itseen. Juonellisuus ja narratiivinen pysyvyys kertoo kyvystä löytää ja muodostaa kausaalisuus nykyisyyden ja menneisyyden välillä. Tämä kertoo haastateltavien itseymmärryksestä, joka voi lisätä haastateltavien toimintaedellytyksiä.

Kyky pitää yllä elämäkerrallista jatkuvuutta menneisyyden ja nykyisyyden välillä osoittaa selkeää minä -identiteetin rakentuneisuutta. Kerronnallisesti ”tuolloisuuteni” jäsenyyttä katkeamattomasti tarinaan siitä mitä, olen nyt ja mitä he haluaisivat olla tulevaisuudessa. Selkeästi haastateltavat, joilla oli selkein käsitys siitä, mitä halusivat olla tulevaisuudessa, rakensivat oman minuutta suoraviivaisemmin. Heillä oli selvästi jäsenyntyneempi kuva itsestään ja oma elämä oli tulkinnallisesti muuttunut toiminnaksi (Mimesis 3). Reflektiivisen minä tai ”hyvä habitaatti” liittyykin olennaisesti yksilön itseohjautuvuuden ja toimintaedellytysten kehittymiseen. Toisaalta haastatteluissa aikaisemmin sanaton muuttuu sanatuksi ja siten tietoiseksi. Elämäkerrallisuus tuo eheyttä elämään ja suuntaa (Ks. Korhonen 2002, 58–60; Koro 1993, 129-132, 159).

Vuosi muodostaa oppimiskokemuksellisen kokonaisuuden, jota ei voi pilkkoa yksittäiseen ilmiöön. Kokemuksessa yhdistyy koulun ulkopuolisen elämän tapahtumat perinteisiin oppimiskokemuksiin. Useinkaan merkittävät oppimiskokemukset eivät tapahdu koulutilanteissa, vaan ovat sidottuja yleisemmin ihmisen elämäntilanteisiin. Yksilöllisen tasolla vuosi saattoi olla valtauttava kokemus: se lisäsi itseluottamusta, vahvisti motivaatiota tai auttoi löytämään oman alan. Kaikilla se merkitsi jonkinlaista käännettä. Tämä tukee aikaisemman tutkimuksen tulkintaa (Antikainen 1996) siitä, että oppimiskokemukset voivat olla yksilöllisellä tasolla ”valtauttavia” kokemuksia. Oppimiskokemukset muodostivat tietynlaisen narratiivisen ”käänteen” jokaisessa haastattelussa. Muutokset elämässä miellettiin muutoksiksi tietorakenteessa tai kiinnostuksen kohteissa, mikä ilmeni puheena kokonaisvaltaisesta ymmärtämisestä sekä yleisenä kiinnostuksena kasvuna. Koulutuksen tutkimaisuutta korostavan ajattelun rinnalla kansanopisto-opiskelijoiden tarinoissa korostuu koulutuspolkujen fragmentoituneisuus ja episodimaisuus. (Ks. Komonen 1999.) Kansanopistovuosi on

ajanjakso, joka rikkoo tavanomaisen koulutusputken, mutta voi osoittaa opiskelijalta kuitenkin vahvaa elämänhallinnallisuutta. Oppiminen voidaan ymmärtää prosessiksi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen ja sen tulkintaa tarkistetaan siten, että se ohjaa myöhempää ymmärtämistä ja toimintaa. (Ks. Mezirow 1995, 17.)

Vaikka haastatteluissa ei suoranaisesti tullut ilmi, että haastatellut olisivat kokeneet koulutusta koskevia ulkoisia paineita, niin koulutusta ei voi tarkastella irrallaan muusta kulttuurista. Voidaanko kuitenkaan ajatella, ettei ympäröivä maailma vaikuttamassa kouluttautumiseen? Jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa uraa ja koulutusta koskevat vaatimukset eivät tule suoraan ulkopuolelta, vaan ovat enemmän ihmisen sisältä kumpuavia. Esimerkiksi Peten mukaan paineet tulivat enemmän sisältä kuin ulkoa. Sosiaalisen konstruktionismi näkökulmasta ei voida olettaa, että yksilön ainutkertainen ääni muodostui vain hänen yksilöllisestä minästään. Yhteisö ja institutionaaliset tekijät ovat haastatteluissa läsnä ja luettavissa marginaalin kautta siinä, kuinka tarinat rakentuvat narratiivisesti. Tämä korostuu erityisesti siinä, kuinka haastatellut rakentavat identiteettiänsä. Tällöin korostuvat erilaiset henkilökohtaiset selitysstrategiat, joilla perustellaan omaa valintaa. Jo oma roolini haastattelijana rakentaa omat varaukset. Haastatellut rakentavat kertomuksia suhteessa yhteisiin kokemuksiin sekä minuun. Koetut merkitykset rakentuvat hetkellisesti.

Ei voida kuitenkaan sanoa, ettei perinteisillä auktoriteeteilla kuten perheellä ei olisi merkitystä koulutusta koskevissa päätöksissä. Lähes kaikilla haastatelluilla nousi ympäristön sosiaalinen vaikutus jotenkin esiin. Monessa haastattelussa nousi myös perheen ja vanhempien rooli esiin. Paineet kouluttautua tulivat kotoa, vaikka kiinnostuskohteet olivat sisäsyntyisiä. Pete ja Jani hakeutuivat kansanopistoon vanhempiensa aloitteesta. Ilman rohkaisua he tuskin olisivat hakeneet opiskelemaan. Milla puolestaan koki, että perhe vaikutti siihen, että hänen odotettiin kouluttautuvan. Jennille jo taidelukion suorittamiseen sisältyi vaatimus humanistiselle uralle hakemiseen. Samoin kuin humanistiseen linjaan sisältyi ajatus hakeutumisesta humanistiselle alalle. Opiskelu hahmottuu tässä institutionaalisena taustatekijänä ja reunaehtona; vaatimuksena kouluttautumisesta. Haastatteluissa tähän liittyy vahva elämänhallinnan ajatus, joka on saavutettavissa kouluttautumisen kautta. Ymmärrys liittyy olennaisesti maailman kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja oman itsensä

hahmottamiseen suhteessa ympäröivään maailmaan, joka tuottaa uudenlaisia kiinnostuksen kohteita.

Jälkitraditionaalisessa kontekstissa nousee esiin kysymys yksilön valinnasta. Yksilöllisyyden vaatimus on kulttuurisesti rakennettu. Valinnat perustuvat yksilölliseen reflektioon omasta minuudesta ja identiteetistä. Siihen sisältyy tietoisuus koulutuksen tarjoamasta tulevaisuudesta, joka myös ilmaistaan. Esimerkiksi humanistisen uran valinta omasta tarkastelunäkökulmasta merkitsee näiden opiskelijoiden kohdalla tietoista riskiä tulevaisuuden suhteen, mikä tuodaan eksplisiittisesti haastatteluissa esiin. Valinnat tehdään myös laajemmassa kehyksessä. Valinnan vapaus tapahtuu kuitenkin koulutuksen tarjoamassa kehikossa. Koulutusjärjestelmä on puiteistava struktuuri, joka tarjoaa yksilölle itsetoteutuksen väylän ja kehikon, mutta ei määritä lopullisesti tulevaisuutta. Opiskelu ja mahdollinen tutkijan työ peittivät toistaiseksi kaikki konkreettiset ajatukset työelämästä ja urasta. Tässä suhteen haastatellut olivat vapaita kuin perhoset tekemään mitä haluavat. Yksilöt ovat autonomisia toimijoita laajemmassa sosiaalisen kontekstin puitteissa (Ks. Allatt 1996).

Aineisto tuntuisi tukevan Niemivirran (2002) kvantitatiivisen selvityksen tulosta sekä Antikaisen ja Huotelinin (1996) havaintoja kansanopistovuoden merkityksistä. Niemivirran mukaan kansanopistoissa opiskelijat kartoittavat keskivertoa tiiviimmin ura- ja koulutusvaihtoehtoja. Yleisesti kansanopisto opiskelijat arvioivat kansanopistovuoden keskeiseksi merkitykseksi tiedollisen- ja taidollisen harjaantumisen. (Niemivirta 2002, 60-62.) Haastatteluissa korostui vahva korkeakouluorientaatio, kun taas aikaisemmissa tutkimuksissa on korostettu enemmän suunnanhakemista sekä tiedollinen ja taidollista harjaantumista, jotka olivat keskeisesti läsnä myös haastattelemillani opiskelijoilla. Kansanopistovuodelle asetetut välineelliset arvot eivät tule kuitenkaan esiin aikaisemmassa tutkimuksessa. Kansanopistot ovat mahdollisesti muuttumassa nykyisillä koulutuksen markkinoilla yhä suuremmissa määrin valmennuskeskuksiksi matkalla korkeakouluopintoihin. Opiskelijoiden tavoitteet ovat usein välineellisiä, mutta koetut merkitykset edustavat perinteisempiä kansanopistojen arvoja. Jatkokysymyksiksi nousee, missä määrin kansanopistovuoden merkitykset tulevat muuttumaan.

Yksittäisten henkilöiden tasolla tutkimus vahvistaa Vuorisen ja Valkosen (2003) tutkimuksen näkemystä kiinnostavuudesta keskeisenä motivaation lähteenä. Palkkaus ja työllisyys eivät nousseet keskeiseksi piirteeksi. Tulos olisi todennäköisesti erilainen jos kyseessä olisi muuten kuin humanistisesti ja yhteiskunnallisesti orientoituneet opiskelijat. Toisaalta haastatellut olivat hyvin motivoituneita ja sitoutuneita valintoihinsa, mikä tuo esiin kysymyksen siitä, ovatko kansanopistosta korkeakouluihin siirtyneet keskimääräistä sitoutuneempia opiskeluun ja sen realiteetteihin? Tämän asian selvittämiseen tarvittaisiin kuitenkin kvantitatiivinen vertaileva tutkimus korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa.

6.2 Narratiiviseen tutkimuksen luotettavuus

Narratiiviseen tutkimukseen liittyy useita laadullisen tutkimukseen liittyviä ongelmia yleistettävyyden, reliabiliteetin, validiteetin ja objektiivisuuden suhteen. Laadullinen tutkimus ei pysty vastaamaan mitenkään realistisen epistemologian vaatimukseen, minkä seurauksena ne yleensä hylätään. Tämä saattaa myöhemmin muodostua ongelmalliseksi laadullisen tutkimuksen kannalta (Puolimatka 2002). Realistiseen epistemologiaan liittyy olennaisesti 1. sisäisen validiteetin vaatimus, joka voidaan ymmärtää kausaalisten suhteiden esittämiseksi 2. ulkoisen validiteetin eli yleistettävyyden vaatimus ja 3. luotettavuuden eli toistettavuuden vaatimus. (Koro-Ljunberg 2005.)

Joitakin vaatimuksia voidaan tulkita kuitenkin laueammin. Sisäisen validiteetin kriteeri voidaan laadullisessa tutkimuksessa ymmärtää teoreettiseksi ja metodologiseksi ristiriidattomuudeksi, jolloin teoria, metodi, aineisto ja johtopäätökset muodostavat yhtenäisen ja ristiriidattoman kokonaisuuden (Eskola & Suoranta 2000; Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 120-121). On vaikea osoittaa mitään yksittäistä kriteerijä, kuinka esimerkiksi tutkimuksen validiteettia voidaan arvioida. Käytettävät kriteerit ovat sidoksissa olennaisesti valittaviin metodologisiin ratkaisuihin. (Koro-Ljunberg 2005.) Tähän liittyy kiinteästi kysymys tieteellisestä totuudesta. Totuus voidaan nähdä tieteen sisäisenä diskursiivisena rakenteena. Näin totuus kriteerit ovat luonteeltaan näennäisen objektiivisia. (Heikkinen 2001.)

Aikaisemmin mainittujen ongelmien lisäksi haastattelututkimukseen liittyy seuraavia ongelmia: 1. Mikä on haastattelijan ja vaikutus haastattelussa, jolloin tuotos on enemmän tai vähemmän yhteistuotos. 2. Missä määrin tarinat heijastavat yksilön ajatuksia ja missä määrin yleisiä kulttuurisia tekijöitä? Kuinka yhdistää yksilöllinen ja kulttuurisesti jaettu? 3. Poststrukturalismin ja representaation kriisi. Elämiin ei päästä käsiksi kuin tarinoiden kautta. Vastaavatko tarinat ja eletty elämä toisiaan? Elämäkerrat kerrottuna ja elämä koettuna eivät aina vastaa toisiaan, vaan elämäkertaa kirjoitetaan yhä uudelleen ja uudelleen. 4. Eettiset ongelmat: Kenellä on oikeus tulkita toisten elämää ja toisten kokemuksia. 5. Elämäkertatutkimuksen laatukriteerit. (Ks. Huotelin 1996, 17-18.)

Kvalitatiivisessa tarkastelussa pyritään irrottautumaan objektiivisuuden vaatimuksesta korostaen tutkijan keskeistä asemaa tutkimuksen toteutuksessa. Yhtenä ratkaisuna subjektiivisuuden ongelmaan on nähty kriittinen reflektio, jossa tutkija tuo julki teoreettiset ja metodologiset lähtökohtansa, uskomukset ja arvonsa, joilla saattaa olla merkitystä tutkimusaineiston tulkintaan ja hallintaan. Tutkijoiden tulee olla tietoisempia tutkimuksensa teoreettisista sitoumuksista ja taustoista. (Eskola & Suoranta 2000, 210-211; Kaikkonen 1999; Ahonen 1995, 123-124; Raunio 1999, 13-14, 303-308; Moilanen 1990, 120-121.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on sovellettu ”eklektistä” lähestymistä, joka on eri tutkimussuuntia yhdistelevää. Tavoitteena on eräänlainen ”teoriatrangulaatio”, jossa eri teorioita ja tutkimussuuntia hyväksikäyttäen voidaan yrittää ”kolmiomitata” ja siten lähestyä relevanttia tulkintaa. Tiukan tieteenfilosofisesti ja metodologisesti teoriatrangulaatio on ongelmallista, koska eri tieteenalojen teorit eroavat toisista ihmiskäsityksen suhteen. Pragmatistisen tieteenteorian näkökulmasta yhteensopivuusteetin perusteella voidaan olettaa, että jos teesit sopivat yhteen niin myös metodologia toimii. (Raunio 1999, 337-342; Eskola & Suoranta 2000, 68-71.)

Laadullisessa tutkimuksessa korostuu tutkimusaineiston ainutlaatuisuus. Rajallisista aineistoista ei voida tehdä kovin pitkälle meneviä yleistyksiä, mutta ne voivat antaa arvokasta tietoa. On kuitenkin erehdyttävää väittää, että kvalitatiivisella tutkimuksen tuloksia ei voitaisi yleistää. Kvalitatiivien tutkimus tuottaa luokitteluja ja käsitteitä, joita

voidaan testata kvantitatiivisesti. Olennaista on, että kvalitatiivisen tutkimuksen tulokset ja kvantitatiivinen lähestyminen eivät ole vastakkaisia lähestymistapoja vaan toisiaan täydentäviä. Toisiaan tukevat havainnot vahvistavat samoja johtopäätöksiä. (Alasuutari 1999, 231-233.) Tapaustutkimuksessa ei kannata tähdätä kovin laajaan yleistettävyyteen, vaan voidaan painottua enemmänkin aineiston kulttuuristen mallien tulkintaan ja ilmiöiden käsitteellistämiseen. Tutkimuksen kohteeksi kannattaa ottaa ilmiö, joka ei vaadi laajaa yleistettävyyttä, vaan edellyttää sen ymmärtämistä ja selittämistä. (Hoikkala 1993, 250; Alasuutari 1999, 234-237.)

Laadullisen tutkimuksen arvioitavuus ja luotettavuus liittyy nimenomaan tutkimuksen toistettavuuteen, joka voidaan ymmärtää lukijan mahdollisuutena ymmärtää tutkijan analyysin logiikka ja seurata sitä. Tällöin tutkijan tulee tuoda julki selvästi päättelyketjunsä perusteet ja vaiheet, jotka lukija voi verifioida. Tämä toteuttaa samalla tutkimuksen avoimuuden vaatimuksen. Haastatteluiden autenttisten lainauksien käyttö helpottaa näiden päättelyketjujen seuraamista (Eskola Suoranta 2000, 214-216; Moilanen & Rähä 2001.)

Heikkinen (2004) on esittänyt neljä toimintatutkimuksen luotettavuusperiaatetta: 1. Historiallisen jatkuvuuden periaate, jossa huomioidaan mikrotason narratiivien kytkeytyminen makrotason yleisiin ilmiöihin ja kehitykseen. Tutkimuskohde tulee hänen mukaansa nähdä aina historiallisessa kontekstissa, jolloin voidaan ymmärtää inhimillisen toiminnan päämääriä. 2. Refleksiivisyysperiaate tuo esiin vaatimuksen tutkijan itsereflektiivisyydestä. Tutkijan on kriittisesti pohdittava tutkimuksensa esioletuksia ja sitoumuksia, ja näin pyrittävä tiedostamaan oma roolinsa tutkimuksessa. 3. Dialektisuusperiaate, joka perustuu oletukselle sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta keskustelunomaiselle prosessille. Tutkimuksessa tämän tulisi ilmetä erilaisten autenttisten äänien esittämisenä. 4 Toimivuus periaate, joka perustuu pragmatistisen tieteenfilosofian keskeiselle ajatukselle ideoiden ja ajatusten toimivuudesta ja hyödyllisyydestä totuuden kriteerinä. (Heikkinen 2004, 183-188; Ks. Heikkinen & Jyrkämä 1999.)

Näiden periaatteiden valossa tutkijan itsereflektio nousee keskeiseksi hermeneuttisessa lähestymisessä. Tutkimuksen reliabeliteetin kannalta ongelmalliseksi koin aineiston

kattavuuden ja edustavuuden. Olisiko pitänyt haastatella enemmän? Olisiko pitänyt haastatella esim. opintonsa keskenjättäneitä? Syyt valintoihin olivat usein työekonomisia kuin tieteellisiä. Voidaan kuitenkin olettaa, että haastatteluiden lisäämisellä ei olisi saavutettu juuri syvempää tietoa muuttamatta kysymyksenasettelua. Kokemuksia ja merkityksiä olisi voitu tutkia myös laajemmalla kyselylomakkeella, jolloin olisi voitu kerätä suurempi otos.

Ongelmalliseksi tulee kysymys uuden tiedon luonteesta. Muodostuiko tutkimuksessa uutta tietoa kohteesta, vai toteutuiko tuloksissa tutkijan ennakoasetelma? Esimerkiksi kuinka paljon omaan tulkintaan vaikutti sitoutuminen jälkimodernin ”paradigmaan” sekä ohjauksen tutkimukseen periaatteisiin vaikutti lopputuloksiin. Itseäni arvelutti se, että tulokset/havainnot olivat pitkälti valmiiksi sisään kirjoitettu teoreettiseen viitekehykseen. Vaikka tulokset eivät antaisi yleisellä tasolla uutta tietoa nuorista, niin ne auttavat ymmärtämään kansanopisto-opiskelun merkityksiä ja sitä millaisia kulttuurisia merkityksiä koulutukselle annetaan.

Oma roolini sekä opettajana/ohjaajana, että tutkijana on tutkimuksen reliabeliteetin kannalta haaste. Omaa työtä tutkittaessa tulee ongelmaksi kuinka lähestyä omaa työtä kriittisesti. Tällöin omaa työtä ei välttämättä olla valmiita esittämään ikäviä tuloksia, mitä lisää kansanopistojen välinen kilpailu opiskelijoista. On kuitenkin lähdettävä siitä, että oma roolini opettajana on keskeisesti vaikuttanut tutkimuksen kysymyksen asetteluun. Hermeneuttisesta näkökulmasta opettajuus rakentaa pohjaa tulkinnalle ja ymmärtämykselle. Kansanopiston ero opiskeluympäristönä suhteessa muuhun opetukseen edellyttää tutkijalta omakohtaista kentän tuntemusta. Yhteiset kokemukset ovat pitkälti jaettuina ja koettuina. Kansanopistossa opettajan ja opiskelijan välillä ei välttämättä ole auktoriteetti suhdetta, vaan suhde on luonteeltaan enemmän tasa-arvoisempi. Oma tutkimusintressini on syntynyt työssäni kohtaamasta ristiriidasta perinteisen opettajuuden ja oman roolini kanssa.

Lähteet

Aho, S. & Laine, K. 2004. Minä ja muut: kasvaminen sosiaalisessa vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.

Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114-160.

Alanen, A. 1986. Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen. Tampere: Tampereen yliopisto.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. 2007. Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus. Helsinki: Gaudeamus.

Alatalo, A. & Ilèn, P. 2005. Kansanopisto kokonaisvaltaisena oppimisympäristönä. Teoksessa S. Virtanen & V. Marjomäki (toim.) Kansanopistokirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 100-110.

Allatt, P. 1996. Young People and the Context of Life Management. Teoksessa H. Helve & J. Bryner (toim.) Youth and Life Management: Research Perspectives. Helsinki: Yliopistopaino, 148-151.

Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtauttaminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ kirjastopalvelu Oy, 251-309.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY

Antikainen, A. 1992. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.

Arendt, H. 2002. Vita Activa: Ihmisenä olemisen ehdot. Tampere: Vastapaino.

Austin, J. L. 1965. How to do Things with Words: the William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955. Cambridge: Harvard University Press.

Beck, U. 1992. Risk Society: Towards a New Modernity. London: Sage.

Beck, U. 1995. Poliitiikan uudelleen keksiminen. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Tampere: Vastapaino, 11-82.

Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. 1995. Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Tampere: Vastapaino. Alkuperäisteos Reflexive Modernization, Politics, Tradition and Aesthetics. in the Modern Social Order. Polity Press.

Berger, L. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus. Alkuperäinen teos The Social Construction of Reality [1996]

- Baumann, Z. 2002. Notkea moderni. Tampere: Vastapaino. Alkuperäisteos Liquid Modernity. Cambridge: Polity Press. 2000
- Bruner, J. 1996. The Culture of Education. Massachusetts: Harvard University Press.
- Buber, M. 1993. Minä ja sinä. Helsinki: WSOY. Alkuperäisteos Ich und Du 1923.
- Derrida, J. 2003. Platonin apteekki ja muita kirjoituksia. T. Itkonen & J. Porttikivi. (toim.) Helsinki: Gaudeamus.
- Dunderfelt, T. 1999. Elämänkaaripsykologia. Helsinki. WSOY
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: Ps -kustannus, 24-42.
- Foucault, M. 2003. The Archaeology of Knowledge. London: Routledge. Alkuteos L'Archéologie du savoir 1969. Gallimard.
- Giddens, A. 1984. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä. Helsinki: Otava.
- Giddens, A. 1991. Modernity and Self-identity. Self and Society in the Late Modern Age. Oxford: Polity Press.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Tampere: Vastapaino, 83-152.
- Guba, E & Lincoln, Y. 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln(toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage , 1994
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Vastapaino: Tampere.
- Heidegger, M. 2000. Oleminen ja Aika. Tampere: Vastapaino. Alkuteos Sein und Zeit 1927
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus- todellisuus kertomuksena. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Ps-kustannus, 116-132.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184-197.

- Heikkinen, H. L. T. 2004. Narratiivinen toimintatutkimus ja sen luotettavuuskysymykset opettajan työssä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen, J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksessa. puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: University Press, 179-192.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25-62.
- Heikkinen, H. L.T. & Huttunen R. 2002. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163-183.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: yliopistopaino.
- Hoikkala, T. 1989. Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuoruuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Helsinki: Gaudeamus.
- Honkanen, K., Kinnunen, K., Rummukainen, K., Seretin, L. & Tuominen, A. 2007. Akatemian eväät. Työväenakatemia-aiheet opintitiellä 1960-2000. Työväen Akatemia: Kauniainen.
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittely ja elämänkerralliset teemat. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ kirjastopalvelu Oy, 199-216.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäntutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ kirjastopalvelu Oy, 13-42.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 111-136.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Helsinki: WSOY.
- Hyvärinen, M. 1994. Viimeiset taistot. Vastapaino: Tampere.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvaaran Haastattelu. tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189-222.
- Isoviita, H. 1992. Työväen Akatemian opiskelijoiden sitoutuminen yhteiskuntaan. Pro gradu –tutkielma. Tampere: Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.

- Jasper, K. 2005. Johdatus filosofiaan. Helsinki: Otava.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30 (5), 427-435.
- Kaikkonen, P. 2001. Identiteetti ja sen kompleksisuus kulttuurienvälisen vieraan kielen opetuksen käsitteenä. *Kasvatus* 32 (4), 345-354.
- Kaakkuri-Knuuttila, M. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kasurinen, H. 2002. Nuorten tulevaisuusorientaatio. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen ja T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 207-220
- Kinnunen, K. 1989. Työväenliikkeen kansanopistot. Teoksessa K. Kinnunen, V. Marjomäki, B. Nybäck & K. Tiensuu (toim.) Vapauden vankina. Sata vuotta kansanopistotoimintaa Suomessa. Helsinki: Suomen kansanopistoyhdistys, 67-78.
- Koivusalo, M. 1998. Elämänpolitiikasta eli katsaus biovallan teemaan. Teoksessa J. P. Roos & T. Hoikkala Elämänpolitiikka. Helsinki: Gaudeamus, 265- 291.
- Komonen, K. 1999. Valintoja vai ajautumista? Ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 247-266.
- Komulainen, K. 1998. Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevilla kertomuksissa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Komulainen, K. 2002. Kertomukset, elämänmetaforat ja ydinretoriikat ohjauksen apuvälineinä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen ja T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 251-275.
- Korhonen, M. 2002. Oma elämäntarina itseymmärryksen välineenä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen ja T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 57-69.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana: Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koro-Ljunberg, M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. *Kasvatus* 36 (4), 274-284.
- Kosonen, Pekka A. 2002. Elämäntaidolliset haasteet ja ohjaus- näkökohtia habitaatin muotoutumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen ja T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 314-359.

- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen.
- Kvist, L. 1994. Kansanopistojen tehtävät Suomen koulutus kentällä: tutkimus kansanopistojen tehtävistä ja ominaispiirteistä Tutun Kristillisellä opistolla. Pro gradu – tutkielma. Turku: Turun yliopisto kasvatustieteen laitos.
- Laine, T. 2001. Miten kokemuksia voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Ps-kustannus, 26-43.
- Laitinen, A. 2000. Persoonuus, identiteetti ja etiikka: Charles Taylorin, Alasdair MacIntyren ja Paul Ricoeurin filosofiassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laitinen, A. 2003. Strong Evaluation without Sources: On Charles Taylor's Philosophical Anthropology and Cultural Moral Realism. Jyväskylä: University of Jyväskylä
- Levinson, D. 1978. The Seasons of a Man's Life. New York: Knopf.
- Laki vapaasta sivistystyöstä. (632/98)
- Liotard, J. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.
- Opetusministeriö (2004). Koulutus ja tutkimus: Kehittämissuunnitelma 2003-2008. Helsinki. Opetusministeriö
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus.
- Malmberg, L. 1998. Education and Future-orientation. Adolescents' Future Preparation, Future Goals and Self-Evaluation in Educational Contexts in Finland and Poland. Vasa: Åbo Akademi.
- Malmberg, L. & Little, T. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa Nurmi, J. & Salmela-Aro, K. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 127-144.
- Marcia, J. E. 1980. Identity in Adolescence. Teoksessa J. Adelson (toim.) Handbook of Adolescent Psychology. New York: Wiley, 159-187.
- Massa, I. 1998 Elämänpolitiikka epävarmassa kulttuurissa. Teoksessa J. P. Roos & Tommi Hoikkala Elämänpolitiikka. Helsinki: Gaudeamus, 189-218.
- Mishler, E. 1986. Research Interviewing. Context and Narrative. Cambridge: Harvard University Press.

Moilanen, P. 1990. Kasvattajan perusteiden toiminnan tulkinta. Toiminnan perusteiden tulkinnan asema hermeneuttisessa kasvatuksen tutkimuksessa, tulkinnan luomisprosessi ja tulkinnan todentaminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 43.

Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (Toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 85-110.

Moilanen, P. 2000. Laadullisen tutkimuksen filosofia. Kasvatus 31 (2), 183-188.

Moilanen, P & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Ps-kustannus, 44-67.

Niemelä, S. 1999. Vapaa sivistystyö 2000-lvun kynnyksellä. Helsinki: kansanvalistuseura.

Niemelä, S. 2000 Vapaan sivistystyön visio. Helsinki: Vapaan Sivistystyön yhteisjärjestö.

Nurmi, J. & Salmela-Aro, K. 2002. Motivaatio elämänkaaren siirtymissä. Teoksessa J. Nurmi & K. Salmela-Aro (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 54-66.

Niitamo, P. 2002. Teoksessa J. Nurmi & K. Salmela-Aro (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 40-52.

Niemivirta, M. 2002. Valmiuksia, virikkeitä vai vaihtelua. Kansanopisto-opiskelijan motivaatio ja opiskelukokemukset. Arviointi 1/2002. Helsinki: opetushallitus.

Nurmi, J. & Salmela-Aro, K. 2005a. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa J. Nurmi & K. Salmela-Aro (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 10-27.

Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen L. & Ruoppila I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY

Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. 2005b. Henkilökohtaiset tavoitteet ja hyvinvointi. Teoksessa J. Nurmi & K. Salmela-Aro (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 158-172.

Ojanen, M. 1996. Mikä minä on? Minän rakenne, kehityshäiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia kustannus.

Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 91.

Onnismaa, J. 1998. Ohjausta epävarmuuteen. Teoksessa J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Näkökulmia työllistymistä edistävään koulutukseen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen. Helsinki: Helsingin yliopisto kasvatustieteen laitos (tutkimuksia 158), 61-107.

Pantzar, E. 1989. Kansanopisto sosiaalisen nousun väylänä. Teoksessa K. Kinnunen, V. Marjomäki, B. Nybäck & K. Tiensuu (toim.) Vapauden vankina. Sata vuotta kansanopistotoimintaa Suomessa. Helsinki: Suomen kansanopistoyhdistys, 87-98.

Pasanen, H. 1998. Refleksiivisen itseohjautuvuuskäsityksen hahmotus. Teoksessa Manninen, J. (toim.) Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Näkökulmia työllistymistä edistävään koulutukseen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen. Helsinki: Helsingin yliopisto kasvatustieteen laitos (tutkimuksia 158).

Peavy, R. 2002. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen ja T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-40.

Peltonen, M. 1983. Kansanopisto 2000: Tiivistelmä raportista ”Kansanopiston 1990-lvun tehtävät vapaan sivistystyön kentässä”. Helsinki: Suomen Kansanopistoyhdistys.

Pietiläinen, A. & Ruotsalainen, R. 1984. Kansanopisto nuoren aikuisen kasvuympäristönä – nuoren aikuisen kokemuksia kansanopistoelämästä. Pro gradu tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto kasvatustieteen laitos.

Puhakainen, P. 1984. Kestääkö pilarit, kun pohja muuttuu? Teoksessa L. Tanskanen & P. Puhakainen (toim.) Työväen Akatemia: Opisto ja opiskelijat 1924-84. Kauniainen: Työväen Akatemia, 7-14.

Puolimatka, T. 2002. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus ja totuusteoriat. Kasvatus 33 (5), 465-473.

Pulkkinen, T. 1998. Postmoderni politiikan filosofia. Helsinki: Gaudeamus.

Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma. Helsinki: Valtioneuvosto.
<http://www.vn.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/hallitusohjelma-painoversio-040507.pdf>
luettu 2.12.2007

Raunio, Kyösti. 1999. Positivismi ja ihmistiede: Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.

Ricoeur, P. 1984. Time and narrative. Volume I. Chicago: University Chicago Press.

Ricoeur, P. 1992. Oneself as Another. Chicago: University Chicago Press.
Alkuperäisteos Soi-même comme un autre. Éditions du Seuil

- Ricoeur, P. 2005. Mimesis, viittaus ja uudelleenhahmottuminen. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen: Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 164-174.
- Rifkin, J. 1997. Työn loppu. Suom. Ritva Liljamo Helsinki: WSOY. Alkuteos The end of work : the decline of the global labor force 1995.
- Robinson, J. A. & Hawpe, L. 1986. Narrative Thinking as Heuristic Process. Teoksessa T. Sarbin (toim.) Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct. New York: Praeger Press. 111-125.
- Roos, J. P. 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämänkerroista. Helsinki: SKS.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. 2002. Henkilökohtaiset tavoitteet ja hyvinvointi. Teoksessa J. Nurmi & K. Salmela-Aro (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 158-172.
- Sederlöf, H. 1984. Selvitys kansanopisto opiskelijain koulutus- ja uravalinnoista. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1984: 40. Helsinki: Opetusministeriö.
- Sen, A. 2006. Identity and Violence. the Illusion of Destiny. New York : W. W. Norton & Co.
- Sennett, R. 2002. Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Suom. Eine Kivinen ja David Kivinen. Tampere: Vastapaino. Alkuteos The Corrosion of Character 1997.
- Siekkinen, K. 2001. Syvähaastattelu. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: Ps-kustannus, 43-58.
- Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Helsinki: Otava.
- Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: Ps-kustannus, 203-217.
- Taylor, C. 1989. Sources of the Self. the making of the modern identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. 1995. Autenttisuuden etiikka. Helsinki: Gaudeamus. Alkuteos The Ethics of Authenticity 1992.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005a. Johdanto. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori Haastattelu. tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 2-21.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005b. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori Haastattelu. tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22-56.
- Turunen, K. E., 1996. Elämänkaari ja kriisit. Jyväskylä: Atena.

Vanhatalo, K. 2000. Internaattista internettiin. Kansanopiston monet kasvot. Pro gradu – tutkielma. Turku: Turun yliopisto.

Vehviläinen, S. 2001, Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2003. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulukoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Sarjassa koulutuksen tutkimuslaitos tutkimuslauseita 18. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajina. Sarjassa koulutuksen tutkimuslaitos tutkimuslauseita 35. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Vuorinen, R. 2004. Minän synty ja kehitys. Ihmisen psyykinen kehitys yli elämänkaaren. Helsinki: WSOY.

Ylitapio-Mäntylä, O. 2007. Muistaa ja tietää - jaettu tarinoita muistelutyössä. Kasvatus 38 (2), 154-164.

Liitteet

Liite 1.

H= haastattelija

H: Mitä sulle tulee ensimmäiseksi mieleen kansanopistosta, kun olit vuoden Työväen Akatemiassa? 2004-2005? Muistoja?

Jenni: jos ihan mikä ensimmäisenä tulee mieleen niin keltainen kivitalo, mutta tuota, mutta kun miettii näin jälkikäteen niin tulee sellainen vaikka mä olin asunut sitä ennen yksin pitkän aikaa- itsenäistynyt, mutta sellainen tietynlainen, niinku .. ajattelu... akateeminen ..ajattelutapa- ehkä – siellä ehkä oppis sen- koska sitten tuli yliopistoon, niin se siihen pääsy paljon helpommin sisälle, kun semmoset jotka tuli suoraan lukiosta, että sellanen tietynlainen ajattelutyyli ja tapa—ja lukutekniikka. Mä opin kansanopistossa oikein hyvän lukutekniikan tai että jotain – sellaiset käytännön juttuja – ehkä .

H: Siis käytännön juttuja – entäs miten se konkreettisesti tuli ilmi, kun sanoit että oli hyötyä, kun aloitti silloin yliopistossa?

Jenni: Ehkä juuri se lukutekniikka – hallitsi sen.. kun oli kirjatenttejä - paljon kirjoja ja vähän aikaa ja sit sellanen, että miten vastaa tenttikysymykseen - että tuntu että kaikki oli ihan paniikissa - että miten essee vastaus häh! tälle - sellanen ja sit se mikä on esseenkirjoittaminen ja kulttuurihistoriassa ylipäätänsä perusopinnoissa opetettiin aika paljon miten kirjoitetaan , kun sitä ei taas esim. taidehistoriassa, mitä mä nyt opiskelen pääaineena sitä ei ei opeta siellä sillä tavalla – ettei ole aivan hukassa niiden lähdeviitteiden kanssa, vaan ne on niinku ne on..

H: Mitäs muuta näiden opiskelutaitojen lisäksi tulee mieleen?

Jenni : Ääh.. sipulikeitto ja ei yhtään rahaa.. vaikka mä tosiaan sen lukioajan asuin yksin ja en koskaan pyytänyt rahaa vanhemmilta.. ja lukioaikoina kuitenkin se opintotuki oli ihan pienempi silti tuli toimeen.. mutta Kauniaisissa sitä rahaa ei ollut yhtään . Nyt kun sitä miettii jälkikäteen niin ei sitä silloin tajunnut , että söi 9 kk sipulikeittoa

H: Mä oletan että tämä oli omaa sipulikeittoa eikä Akatemian?

Jenni: Se oli omaa joo, koska ei siihen Akatemian 2 euron ruokailuun ollut varaa . Se oli ku mä maksoin vuokrat ja opintomaksut itse enkä käynyt töissä. Loppu ajan mä kävin töissä, mutta että.. Olihan se ku asus siellä Akatemialla, niin siitä meidän kerroksen väestä tuli hirveen tiivis, että ku kaikki oli jostain muualta niin olihan se vähän niinku perhettä, että . varsinku siellä oli se yhteinen keittiö ja se oleskelutila—siitä tuli se niinku paikka, missä kaikki ..tutustus sellaisiin ihmisiin muuten .. noh.. ei olis ehkä ikinä tutustunut ja sellaista—ja ehkä sellainen kanssakäyminen ja kaikki.. ja myötäeläminen

H: Oliko tää niinku itsenäistymistä?

Jenni: Niin no ehkä.. mä oli kuitenkin läpikäynyt suurimman sen itsenäistyminen mä kun muutin kotoa pois silloin lukioon, mutta ehkä kuitenkin enemmän yliopistoa varten itsenäistyminen tietynlainen itsenäisempi tapa ajatella, mutta kyllähän sitä koko ajan tavallaan itsenäistyy.. tavallaan että.. sinne tietty ku tuli ihan .. mutta meninhän mä sinne lukioon ihan yksin enkä tuntenut ketään.. nyt tuli ihan uudelleen se tilanne taas että ilman ketään tuttua lähelläkään niin

H: Vois kysyä sitäkin, että mitä varmaan lähtökyselyissä on kysytty... miten sä päädyit TA:han?

Jenni: No siinä on varmaan se , että alko tulla kirjoitusten aikaan pieni paniikki, että en mä enää tästä kotiin lähde ku oon jo kerran sieltä lähtenyt .. mitä sitä sitten tekee ku mä hain taideteolliseen ja yliopistoon ja en päässyt kumpaankaan.. niin se oli ainoa vaihtoehto ja mun veli oli käynyt kans kansanopiston jälkeen yliopistoon niin mä kans tavallaan tiesin mikä se paikka on .. ja mun veli oli kans päässyt suoraan kansanopiston jälkeen yliopistoon niin mä kans tavallaan luotin että se auttaa niinku pääsemään ja sit miks TA, niin mulla oli muutamia vaihtoehtoja, niin mulla oli muutamia vaihtoehtoja. Sitä mä tein vähän hintavertailua ja myös se paikka vähän vaikutti, että se on Helsingin lähellä niin että

H: Oliko muita vaihtoehtoja?

Jenni: Oriveden opisto—sillä oli aika hurja tai hyvä maine silloin mä hain.. Siellä oli kaikki nään suuret kirjailijat oli käyneet Oriveden opistoa niin se ... se oli tosi kallis mun budjettiin .. ja sit mäe hain mun kiinnostuksen mukaan missä voi opiskella humanistisia juttuja .. silloin mä halusin yliopistoon kirjallisuutta, mut se jälkeen taidehistoriaan..

H: Sä oot tuon yliopiston maininnut... oliko sulla mitään muita tavoitteita kuin se pelkästään yliopistoon ja jatko-opintoihin pääsy?

Jenni: siis kansanopistoon menemisessä

H: Niin .. Olitko sä ihan varma mihin sä haluat?

Jenni: En se sitä se kansanopisto teki.. jos mä oisin päässyt heti lukion jälkeen sinne mä hain niin mä oisin ollut ihan väärässä paikassa, että siellä oppis tietyn ajattelutavan ja tietämään mitä on niinku kulttuurihistoria esim. se on käsitteenä niin käsittämätön ettei se kerron mitään ja sen vuoden aikana sai rauhassa niinku eristyksessä muusta ajatella mitä haluaa ja osaa tehdä .. ja sellanen.. siihen se oli tosi hyvä kansanopisto.. se kyllä sen tien näytti

H: että sä pystyit sulkemaan joitakin vaihtoehtoja pois

Jenni: Joo tuli sellanen niinku realiteetit , että mitä niinku.

H: Tuli vaan mieleen.. kerrottiinko me eri oppiaineista- sanottiinko me koskaan sitä, että älkää hakeko sinne , koska mä aina mietin sitä, että kerrotaanko me objektiivisesti eri oppiaineista?

Jenni: mmm..

H: tää on vain sellainen asia mihin itse kiinnittää huomiota..

Jenni: En mä tiedä.. ei varmaan .. eihän taidehistoriaa siellä kansanopisto luettu,, ku mä hain. Mä en usko oli sellaista

Jenni: Olihan se sillain, että humanistisella linjalla kiinnosti kaikkia se sama ne humanistiset alat.. tottakai se yhteisön paineesta .. humanistiselle uralle.. eikä välttämättä niin että se ois tullut sieltä opiston henkilökunnalta .. ku saman henkisiä ihmisiä on koossa niin siellä niin vaikka jos siellä on yks, joka ei haluakaan humanistiselle alalle, niin se välttämättä tule esiin..

H: Mä mietinkin miten se linja juttu vaikutti siihen..

Jenni: Kyllä se vaikutti siihen.. olihan se niin, että linjat oli tosi voimakkaasti.. Mä tunsin muilta linjoilta ihmisiä, koska ne asu siinä kerroksessa enkä siksi että mä olisin niitä siellä tunneilla tavannu tai opiskelun yhteydessä

H: Tää on muuten yks asia mikä on muuttunut sen jälkeen, kun on tullut kirjallisuutta ja muuta.. Se kulttuurihistoria oli silloin se humanistisen juttu, jota teki kaikki.. teitä oli hirveän suuri ryhmä..

Jenni: Nyt on sitten tullut jakaumaa

H: Sä hait opiskelemaan kulttuurihistoriaa ja taidehistoriaa..

Jenni: Sitä mä hain tuonne taideakatemiaan – vasemmalla kädellä, mutta mä keskityin kaikista eniten tuohon taidehistoriaan ja se kulttuurihistoria oli sellanen, kun sitä oli lukenut niin se oli vähän niinku luonnollinen vaihtoehto. mutta toi taidehistoria oli sellanen.. mä luin pääsykoekirjan 8 kertaa lävitse ja osasin joka sivunumeron ja kaikki tyypit ja ihan kaiken ulko siitä.. niin sitä päästään

H: Kyllä.. jos jälkikäteen mietitään sitä.. mikä tietysti on jäänyt mieleen, mutta arvokkainta siinä vuodess? Voit miettiä heti jälkikäteen, vuosi sitten, nyt? Onko muuttunut?

Jenni: Mikä ehkä tärkeintä oli, että sai rauhassa miettiä sen vuoden mitä haluaa ja löysi sen.., mutta mitä sitten arvostaa niin oli ehkä sitä kokemusta ja niitä ihmisiä joita siellä tapas ja sitä tunnelmaa, mitä osana sai olla tai sitten sieltä käytännön puolelta sai miettiä sitä mihin hakee ja mihin pääsee

H: Ne oli tärkeimmät—okei – puhuttiin noista opiskutaidoista –mä en niistä kysy, koska menit jo niin asiaan, että ne tuli käsiteltyä—oliko mitään laajempia vaikutuksia – oliko jokin avainkokemus –mikä avas jotain?

Jenni: Nälkä

H: nostalgisoitu nälkä?

Jenni: No ehkä päällimmäiseksi nousee esiin, mitä kerroksessa .. se arkipäivä, miten opittiin 10 ihmistä tekemään ruokaa semmoisessa metri x metri keittiössä—loppuen lopuksi se ei ollu mikään ongelma, ku kaikki tiesi toistensa liikkeet niin hyvin.. se kävin kuin tanssi ku kaikki teki yhtä aikaa ruokaa. kaikki tiesi, että se tulee siihen naikaan laittaa veden kiehumaan ja lähtee pois ja tulee 5 min päästä takaisin. Sinä aikana mä voin tehdä nää mun jutut

H: Kokonaisvaltainen kokemus?

Jenni: Kaikki tiesi mitä toiset tekee ja mieltä se tuokus. Käytävällä tiesi ketä on keittiössä semmosia juttuja.. Kauniainen ylipäätänsä semmoinen kaupunki, jossa ei varmaan koskaan tule humanistina asumaan..

H: Eihän sitä koskaan tiedä. Mä on humanisti ja asun Kauniaisissa

Jenni: ..olihan se hirmu nättiä seutua.., että semmonen siinä sitten ehkä

H: Vaikuttiko se ympäristö ylipäätänsä siihen opiskeluun

Jenni: kyllä se vaikutti koska se oli siellä niinku keskellä metsää—tosi eristyksissä siitä -..

H: niin, Kauniaisista

Jenni: niin Kauniaisista - oma maailma - niin se hän oli Työväen Akatemia Kauniaisissa ,
mitä muuta se voi olla kui eristyksissä siitä muusta. Kyllähän se vaikutti, koska siellä sai oman rauhan enemmän kuin muualla

H: Vaikuttiko suhun yhtään se käsite Työväen Akatemia?

Jenni: Vaikutti..tottakai .. mä kävin täällä Turussa tommosen taideviestintä painotteisen lukion niin se oli aika humanistis ja työväki henkinen.. tottakai se pistää jos kansanopiston nimi on työväen akatemia... niin sen täytyy olla hyvää

H: Okei, mutta me ei vissiin hirveän poliittisia oltu?

Jenni: No ei.. se nimi on aika voimakkaasti poliittinen ja semmonen ja yliopistoelämään viittaava kanssa, mutta itse siellä ei ollut sellaista henkeä, että yliopisto on ainoa oikea maailman ja sinne on mentävä, ei semmoista henkeä ollu lainkaan eikä semmosta työväki hommaakan siellä sitten.. no ehkä.. yhteisissä juhlissa, joissa oli yhteislauluja—oisko ollut kansainvälinen siellä yhtenä?

H: Toveriliiton juhlissa?

Jenni: Joo..., mulla on vieläkin tallella se lauluvihkonen mikä siellä oli

H: Onks toveriliitolta tullut posti?

Jenni: Ei.. mäe en ole myöskään jäsen

H: Muistan vaan että teidän vuosikurssilta moni silloin aktiivisesti osaa

Jenni: Kyllähän mäkin aktiivisesti otin osaa niihin tapahtumiin ja juhliin..

H: Oletko pitänyt yhteyttä niihin muihin

-- jutustelua ihmistä

H: Mitä sä ajattelet näin retrospektiivisesti.. näin välittömästi kun vuosi oli loppu?

Jenni : Se oli aika, tota... ku mä ajattelin ku mä menin sinne, ett tää on niinku vaan 9 kk eihän tässä mitään .. ja sit ku mulla oli turussa sellaanen aktiivinen elämä ja kaikkea.. täältä lähdetään ja hymyissä suin pois..., mutta olihan se ihan kamalaa kävellä sieltä viimeisenä päivänä.. mähän itkin sen koko viimeisen matkan, että se oli paljon voimakkaampi kokemus ku mä oisin osannut odottaa ja olihan se vähän sen jälkeen... no ehkä ei ollut niin tyhjän päällä ku lukio loppu niin sillo oli tosi tyhjänpäällä ku ei yhtään tiennyt miten siellä pääsykokeessa ois pitänyt vastata ja miten näitä kirjoja pitää lukee ei mitään.. sit kuitenkin olli aika varma olo aivan sen jälkeen mä voisin päästä tänne yliopistoon – se ei olelkaan niin varallinen paikka ja semmonen vaikee..ja sit tiesi, ett nyt pitää tehdä töitä.. mäkeskityin vain siihen aika kovasti sen jälkeen.. tietyst se jännitys miten täs käy .. oli paljon varmempi pohja ku suoraan lukiosta

H: Oliko ne ennen kaikkea ihmiset?

Jenni: Joo, joo.. olihan siitä tullut koti siitä asunnosta, eikä mulla muuta asuntoa ollut silloin .. se oli ainoa paikka, ja varsinku mä olin raahannut kaikki mun tavarat sieltä isommasta asunnosta Turust tonne .. se oli aika speaktaakkeli se mun muutto, mutta..

H: Olikos opiskelutaitojen lisäksi jotain muuta, mikä auttoi yliopistossa?

Jenni: Onhan siinä ne perusasiat, jotka tuli varmaan avoimen kautta, kulttuurihistoria.. mitä tenttiin tulee laittaa ja jotain käytännön juttuja.. op järjestelmä.. vaikka eihän se ihan sama ollut. Itsenäinen opiskelu ja kirjatentteihin luku.. orientoituminen että tällöin ja tällöin on tentti.. ja sit luetaan ku kone ja käydään niissä...

Se on ollut monelle mun opiskelukavereista täällä se semmonen ei välttämättä tajunnut, että se pitää suunnitella etukäteen .. ettei se käy yhdessä yössä

H. Jatkuvasti työstää jotain

H: Miten toi ku kulttuurihistoria oli H-linjalle hirveen tärkeä oppiaine näin.. tota sä hait taidehistoriaan .. oliko siinä kulttuurihistoriassa sä mainitsit sen kirjoittamisen –oliko siinä jotain muuta?

Jenni: se kulttuurihistoria oli niin laaja alainen, ett se opetti historiasta, taidehistoriasta ja yhteiskuntahistoriaa.. ja mentaalihistoriaa ja kaikkea.. se opetti kaikkea.. kulttuurihistoriasta ei vo sanoa että se on tätä.. vaan se on tutkittu, tutkitaan.. ja millaista tutkimus voi olla..

H: Onko työllistyminen ja alan tulevaisuus vaikuttanut mitenkään sun valintoihin?

Jenni: Mä en oikeastaan ajattelut yhtään, enkä mä vielääkään osaa ajatella sillä tavalla ..en mää ottanut sellaaasia sivuaineita, että mä saan työpaikan isona, vaan mikä kiinnostaa. Enkä mä osannut ajatella sitä silloinkaan sitten. Kyllä totta tiesin että mä haen yliopistoon . Silloin vielä taideteolliseen , mutta en mä ajatellut silloin ett tää ohi vuoden päästä, en pitänyt sitä sellaisena ajanjaksona

H: Sä et kuitenkaan koe, että se ois vaikuttanut siihen kuinka sä havainnoit paikkaas maailmassa

Jenni: En mä usko, ett sil tavalla.. niin

H: Vaikeita kysymyksiä.. no lisäksi se sun itseluottamusta?

Jenni: Joo nimenomaan akateemisiin taitoihin, ku oppi sen lukutekniikan ja ku mulla lukio meni huomattavasti huonommin ku yliopistossa on mennyt, että se opetti mulle tietyn opiskelutavan. Et mä en ole tyhmä vaan mä oon lukenut väärin tai semmonen.. Se on vähän eria asia ku päättää lukiossa jotain fakta, fakta-kirjaa, kun lukee kulttuurihistorian tenttikirjaa. Ei niitä voi oikein edes verratakaan..

H: kysymyksiä laidasta laitaan, mitä muuta tulee ensimmäisenä mieleen ku se keltainen talo—tuleeko opetuksesta mitään mieleen?

Jenni: Joo

H: Ihan rohkeasti vaan – mää joudun nää litteroimaan

Jenni: Sensuroidaan.. siinä opetuksessa tietynlainen sama luenointi... joo se luentotekniikka, miten oppilukemaan ..niin siellä oppi tekemään luentomuistiinpanoja. ..mistä on ollut suurikin apu täällä sillee.. kun yliopistoon tullessa tajus suoraan homman nimen, että täällä pitää ite kirjoittaa ja seurata ..se mulle tulee mieleen. sen opetteleminen siinä opetuksessa ja se ett se opetus ei ollut niin sidottua kuin lukiopetus ..vaan ku se oli sellaista .. keskustelevaa ju vuorovaikutteista ..koska ryhmät oli suhteellisen pieniä ja luokat suhteellisen pieniä.. siellä olin henkilökunta ja opiskelijat eli siinä samassa yhteisössä .. niin siellä ei ollut sellaista auktoriteettijuttua

H: Hierarkiaa

Jenni: ei tarvinnut teititellä ketään

H: Se oiskin ollut huolestuttavaa