

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kansakoulusta yliopistoon

Omaelämäkerrallinen kuvaus eräästä koulutuspolusta

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ASTA IHAMÄKI

Lokakuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ASTA IHAMÄKI: Kansakoulusta yliopistoon – Omaelämäkerrallinen kuvaus eräästä koulutuspolusta.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 71 sivua.

Lokakuu 2016

Tässä autobiografisessa eli omaelämäkerrallisessa tutkimuksessa tarkasteltiin ja kuvattiin erästä koulutuspolkua kansakoulusta yliopistoon muistelutyömenetelmällä. Kyseessä olevan tutkimuksen tehtävänä oli tehdä näkyväksi sukupuolen, perhetaustan ja yhteiskuntaluokan kietoutuneisuutta elämänkulkuun sekä niiden taustalla olevia näkymättömiä tekijöitä ja käytäntöjä, jotka ohjaavat koulutus- ja ammatinvalintaa. Tutkimuksen tehtävänä oli myös tuoda ilmi toisintekemisen mahdollisuutta.

Tutkimusaineistona tässä tutkimuksessa olivat kerrontana tuotetut kirjoitetut omakohtaiset muistelut lapsuudesta aina tähän päivään asti. Kirjallisuus ja muut dokumentit esimerkiksi valokuvat ja todistukset osaltaan toimivat aineistona muistelujen kanssa. Tärkeimpiä lähdeaineistoja olivat Mari Käyhkön ja Outi Ylitapio-Mäntylän tutkimukset ja artikkelit.

Käsillä olevassa tutkimuksessa kietoutuvat sosiologinen, kasvatustieteellinen ja historiallinen näkökulma muistelutyömenetelmään liittyen. Tutkimuksessa tarkastellaan yksilön ja yhteiskunnan suhdetta, sekä sosiaalista ulottuvuutta ja otetaan mukaan muut ihmiset ja ympäröivä yhteiskunta, johon koulutus, koulutusmuodot ja ammatin valinta olennaisesti kuuluvat.

Tutkimuksen analysoimisessa käytettiin narratiivista analyysia, jossa sovellettiin narratiivista tietämisen tapaa. Sillä pyrittiin selittämään yksittäisiä tapahtumia ja niiden välisiä suhteita yleisten lakien etsimisen sijaan. Pyrkimys oli ymmärtää maailmaa eri tavoin ja saada elämänkaltaisuus ja vahva todentuntu arkisessa elämässä tapahtuvista vuorovaikutussuhteista, jotka kertomuksina muodostavat elämäntarinan.

Vahvaksi teemana tutkimuskysymysten kautta nousi segregatio, joka ilmenee naisten töinä ja miesten töinä. Tämä näkyi siinä, että naiset hakeutuvat edelleenkin koulutukseen ja ammatteihin, jossa he ovat enemmistönä. Naisista ja miehistä valtaosa toimii aloilla, joissa suurin osa on oman sukupuolen edustajia. Sukupuolittuneet ajattelutavat istuvat vielä nykyisinkin sitkeässä ja tästä syystä voidaan todeta, että sukupuolten työnjako muuttuu hitaasti. Jotta muutosta saataisiin aikaan, on tärkeää ymmärtää ja purkaa sukupuolistuneita ajattelu- ja toimintatapoja

Toisena teemana nousi stratifikaatio, joka tasa-arvoisista koulutusmahdollisuuksista huolimatta ilmenee koulutuksellisenä eriytymisenä ja eriarvoisuutena, sillä vanhemmat voivat lastensa kouluvalinnoilla edesauttaa stratifikaation syntymistä. Luokka-asema vaikuttaa edelleenkin, kuinka paljon valintoihin käytetään aikaa ja harkintaa ja kuinka paljon vanhemmilla on voimavaroja tukea lasta taloudellisesti ja kulttuurisesti ja millaista asiantuntemusta heillä on valintoihin.

Yhdeksi keskeiseksi teemaksi nousi toisintekemisen mahdollisuus, joka voi toteutua elämänkulun käännekohtissa. Ihminen, joka käyttää tämän mahdollisuuden, voi muuttaa elämänsä kulkua ja suuntaa. Elämän käännekohtia ovat muun muassa kouluun meneminen, opinnoista valmistuminen, muutot, läheisten ihmisten elämäkulku sekä historialliset tapahtumat. Elämän käännekohdat voivat olla joko positiivisia tai negatiivisia ja ne ovat uppoutuneet osaksi elämäntarinaa, josta ne voidaan etsiä ja löytää.

Avainsanat: ammatinvalinta, autobiografia, elämänkulku, koulutuspolku, narratiivinen analyysi, segregatio, stratifikaatio, toisintekeminen,

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 MUISTELU OMAN HISTORIAN JA KOKEMUSKERTOMUKSEN TUOTTAMISPROSESSINA	8
3 TYTTÖ TYÖVÄENLUOKKAISESTA PERHEESTÄ	10
3.1 SUKUPUOLI	11
3.2 PERHETAUSTA	13
3.3 YHTEISKUNTALUOKKA.....	15
3.4 ELÄMÄNKULKU	18
4 KOULUTUSPOLKU	20
4.1 KOULUTUSJÄRJESTELMÄN MUUTOKSESTA.....	21
4.2 KOULUTUSPOLKU: KANSAKOULUSTA YLIOPISTOON.....	23
4.3 KOULUTUS: MAHDOLLISUUS PAREMPAAN	29
5 AMMATINVALINTA	31
5.2. KODINHOITAJA.....	32
5.3 LASTENTARHANOPETTAJA	35
5.4. NAISVALTAISET AMMATIT	37
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	39
7 OMAELÄMÄKERRALLISIA TARINOITA.....	40
7.1 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT	40
7.2 AUTOBIOGRAFIA ELI ELÄMÄNKERRALLINEN TUTKIMUS.....	42
7.3. NARRATIIVINEN ANALYYSI.....	43
8 HITAAI MUUTOKSET	45
8.1 NAISTEN TYÖT JA MIESTEN TYÖT	45
8.2 TYÖVÄENLUOKASTA KESKILUOKKAAN.....	48
8.3 TOISIN TEKEMISEN MAHDOLLISUUS.....	51
8.4 YHTEENVETO.....	52
9 POHDINTAA.....	54
9.1 TUTKIMUKSEN EETTISYYDESTÄ	54
9.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA ELI VALIDOINNISTA	55
9.3 UUSINTAVATKO NAISET SEGREGAATIOTA?	57
9.4 ESTÄÄKÖ KOULUTUS STRATIFIKAATIOTA?	59
9.5 JÄÄKÖ TOISIN TEKIJÄ MARGINAALIIN?	60
9.6 ELÄMÄNKULUN KÄÄNNEKOHDAT, MAHDOLLISUUS MUUTOKSEEN	62

10 LÄHTEET	64
-------------------------	-----------

1 JOHDANTO

Kenen joukoissa seisot? Mihin joukkoon kuulut? Näiden kysymysten myötä tässä tutkimuksessa lähdetään hahmottelemaan omaa paikkaa yhteiskunnassa ja yhteiskuntaluokassa. Omien koulutus- ja ammattivalintojen kautta tutkitaan, miten sukupuoli ja työväenluokkainen perhetausta ovat ohjanneet koulutusvalintoja ja sitä kautta ammatinvalintaa. Koulutukseen ja ammatinvalintaan liittyy aina yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittinen konteksti ja työväenluokan suhdetta kouluvalintaan pitää ymmärtää koulutusjärjestelmän historiaa vasten. (Silvennoinen, Rinne, Kalalahti & Varjo 2015, 437.)

Kenen joukossa seisot? viittaa lauluun, jonka Kai Chydenius sävelsi Aulikki Oksasen tekstiin. Oksanen myös esitti kappaleen 1970 ja siitä tuli hitti vasemmiston keskuudessa. Laulun sanoma oli, että ihmisten muuttamisen sijaan, pitää muuttaa niitä aineellisia puitteita, jossa ihmiset elävät. Tämä laulu osaltaan kertoi työväenluokkaan kuuluvalla oman paikkansa yhteiskuntaluokassa, vaikkei sitä lapsena ehkä ymmärtänytkään. (Lindfors 2007.) Kiinnostus tätä aihetta kohtaan on omakohtainen, sillä lähtökohdiltani kuulun työväenluokkaan, mutta koulutusten myötä olen siirtynyt keskiluokkaan. Olen kahden erilaisen kulttuurin välissä ja leikkauskohdassa, kuten Mari Käyhkön (2014) tutkimuksessa olleet työläistäustaiset naiset, jotka opiskelivat yliopistossa.

Mihin joukkoon kuulut, viittaa joukko-oppiin, joka oli oppiaineena 1970-luvulla, jolloin aloitin opiskelun oppikoulussa. Symbolisesti se kuvaa hyvin tilannetta, jossa pohdittiin, mikä kuuluu joukkoon ja mikä jää ulkopuolelle. Joukko-oppi oli uudistettua matematiikan opiskelua ja se tuli Suomeen samaan aikaan peruskoulun kanssa. Sen kukoistusvaihe kesti vuoteen 1976 ja virallisesti matematiikan alkeiden opetuksesta joukko-opin avulla luovuttiin 1983. (Markkanen 2008.) Menemättä tarkemmin joukko-opin sisältöihin, joukko-oppi kuvaa hyvin kuulumista johonkin joukkoon, kuten naissukupuoleen, perheeseen ja yhteiskuntaluokkaan. Joukko-opin termit sopivat kuvamaan erilaisten joukkojen yhdistämisä, joista syntyy joukkojen leikkauskohtia ja uusia joukkoja.

Käsillä oleva tutkimus on autobiografinen eli omaelämäkerrallinen tapaustutkimus, joka paikantuu sosiologian, kasvatustieteen ja historian alueille. Tutkimuksen aineistona on muistelun kautta tuotettua kirjoitusta, aiheeseen liittyvää kirjallisuutta, kirjallisia dokumentteja sekä valokuvia.

Sukupuolen, perhetaustan ja yhteiskuntaluokan yhdistävästä näkökulmasta on tehty vähän tutkimuksia, joten tutkimuskysymyksissä etsitään vastausta, miten sukupuoli, perhetausta ja yhteiskuntaluokka toisiinsa kietoutuneena ohjaavat koulutus- ja ammatinvalintaa. Sukupuolen ja yhteiskuntaluokan näkökulmat yhdistävää tutkimusta suomalaisista tutkijoista esimerkiksi Mari Käyhkö (2011, 2013, 2014) on perehtynyt tämän ilmiön tutkimiseen (Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti & Seppänen 2015, 338).

Tutkimustehtävänä on tehdä näkyväksi sukupuolen, perhetaustan ja yhteiskuntaluokan kietoutuneisuutta elämäntutkimukseen ja niiden taustalla olevia näkymättömiä käytäntöjä, jotka ohjaavat koulutus- ja ammatinvalintaa. Omien koulutus- ja ammatinvalintojen kautta tarkastellaan, miten edellä mainitut asiat näkyvät koulutus- ja ammatinvalinnassa.

Käyhkön (2014) artikkeli antoi sysäyksen perehtyä tähän aiheeseen tarkemmin, sillä sitä lukiessa tunnistin itseni ja samaistuin hänen kirjoittamiinsa tutkimustuloksiin. Olen jo kandidaatintutkielmassani: Ammatinvalinta – sukupuolikysymys? pohtinut sukupuolen merkitystä ammatinvalinnassa. Käyhkön (2006) etnografisessa tutkimuksessa sidotaan yhteen sukupuoli ja yhteiskuntaluokka työläistyttöjen elämässä. Tutkimuksessa valotetaan, millaisia odotuksia ja ihanteita koulutus, työelämä ja yhteiskunta, kohdistavat työväenluokkaiseen naisiin heidän elämisessä ja toimimisessa. (Käyhkö 2006, 21–23.)

Tämä aihe on ajankohtainen, kun julkisuudessa on keskusteltu opiskelijoiden opintotukeen liittyvistä leikkauksista ja etuuksien huononnuksista sekä koulutukseen liittyvistä muista hallituksen suunnittelemista säästötoimenpiteistä. Anna Kontula pohti Aamulehden kolumnissa 6.3.2016, mikseivät opiskelijat halua ottaa opintolainaa. Hän näkee lainan ottamisen riskinä etenkin työväenluokkaiselle nuorelle. Hänen mukaansa parhaisiin työpaikkoihin tarvitaan akateemisen koulutuksen lisäksi sosiaalista ja kulttuurista pääomaa, kärjistetyksi sanottuna vauraat ja hyvin verkostoituneet vanhemmat. Hyvin menestyvät köyhien perheiden lapset tullaan jäämään alempaan keskiluokkaan. Vaikka akateeminen loppututkinto suojeleekin työttömyydeltä, se ei kuitenkaan takaa pääsyä hyvätuloiseen työhön, mikä mahdollistaisi opintolainojen takaisinmaksun. Kontulan mukaan on olemassa vaara, että korkeakouluihin valikoituvat ne, joilla on varaa. Tällöin parhaat voivat jäädä ulkopuolelle ja se merkitsee lahjakkuusresurssien hukkakäyttöä ja unelmista luopumista, mikäli ei ole varaa opiskella. (Kontula 2016.) Yhteiskuntaluokan merkitys korostuu korkeakouluopinnoissa, vaikka kaikilla periaatteessa on mahdollisuus opiskella yhteiskuntaluokasta riippumatta.

Käsillä olevassa tutkimuksessa kietoutuvat sosiologinen, kasvatustieteellinen ja historiallinen näkökulma, jonka muistelutyömenetelmän käyttö tuo mukanaan. Tutkimuksessa tarkastellaan

yksilön ja yhteiskunnan suhdetta, sekä sosiaalista ulottuvuutta ja otetaan mukaan muut ihmiset ja ympäröivä yhteiskunta, johon koulutus, koulutusmuodot ja ammatin valinta kuuluvat olennaisesti. Muistelutyömenetelmän avulla on mahdollista tuottaa julkista historiaa täydentäviä, kritisoiivia tai myötäileviä tulkintoja menneestä sekä käsitellä omaa elämää suhteessa historiaan. (Erola & Räsänen 2014, 18–19; Ukkonen 2000, 11–12.)

2 MUISTELU OMAN HISTORIAN JA KOKEMUSKERTOMUKSEN TUOTTAMISPROSESSINA

Olen syntynyt Kainuussa 1960 -luvulla työväenluokkaisen perheen ensimmäisenä lapsena. Myöhemmin perheeseen syntyi vielä toinen tytär ja kuopuksena poika. Varhaisimman lapsuuteni vietin Kainuussa, josta perheemme muutti 1970 -luvulla Hämeeseen. Ehdin aloittaa koulupolkuni pienessä kyläkansakoulussa Kainuussa. Hämeeseen muuton jälkeen koulutuspolkuni jatkui oppikoulussa, lukiossa ja opistoasteisissa ammattikoulutuksissa päätyen yliopistoon. (Muistelua)¹

Tässä pro gradu -työssä menneisyyttä käsitellään kirjoittamalla omia kokemuksia ja muistoja lapsuudesta ja nuoruudesta aina nykyhetkeen asti. Tarkoituksena on pohtia omaa elämäntulkua ja suhteuttaa sitä omien vanhempien ja perheen kokemuksiin, sekä tulkita menneitä ja käsitellä omaa elämää ammatinvalinnan ja koulutuksen historian kautta. Tämän vuoksi muistelutyömenetelmän käyttö on perusteltua.

Frigga Haugia (1987) pidetään muistelutyömenetelmän kehittäjänä. Hänen mukaansa muistelutyömenetelmällä voidaan yksittäisiin kokemuksiin pohjautuvien muistojen avulla päästä kiinni laajempiin yhteiskunnallisiin jäsenyyksiin. Muistelun tavoitteena on lisätä ymmärrystä niistä rakenteista ja suhteista, jossa naiset elävät. Tarkoituksena on myös tuoda julki ja kyseenalaistaa naiseuteen liittyviä stereotyyppioita, jotka uusintavat sukupuolista jakoa, kuten Frigga Haug (1987, 35–36) toteaa muistelutyömenetelmästä.

Omalla elämäntekijällä on aina yhteys toisiin ihmisiin ja kulttuuriin. Sisäinen kokemus ja eletty elämä ovat kulttuurin merkitseviä ja dynaamisessa suhteessa toisiinsa, jolloin ne edellyttävät toisiaan. Elämäntekijällinen lähestymistapa näkee ihmisen olentona, jonka yksilölliset kokemukset ja henkilökohtaiset pyrkimykset ovat sosiaalisen läpäisemiä. Vaikka omaelämäntekijät ovatkin hyvin henkilökohtaisia tuotoksia ja dokumentteja, niin ne kuitenkin kertovat myös yleisempää tarinaa. (Korhonen 2003, 9–10.)

Kasvavan ja kehittyvän yksilön elämään liittyvät useat yhteydet ja ihmiset sekä odotukset ja mahdollisuudet. Yksilö elää tiettyssä historiallisessa ajassa ja kulttuurissa sekä sukupuolen

¹ Mikäli toisin ei mainita kursivoidut tekstit ovat muistelua.

merkitsemässä paikassa. Nämä erilaiset ja eritasoiset kehitystekijät yhdessä selittävät ihmisten elämäntarinan eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Ihmiset voivat ymmärtää toisiaan yhteisesti jaettujen kokemusten ja merkitysten avulla. Toisaalta yksilöllisyys on niin ainutkertaista ja toisen kokemuksiin palautumatonta, joten emme pysty pääsemään toisen elämismailmaan. Jokaisessa tavallisessa elämäntarinassa on aina jotain epätavallista ja ainutkertaista, jota elämäntarinan normatiiviset ja ei-normatiiviset sekä yhteisölliset ja yksilölliset kehitystekijät selittävät. (Korhonen 2003, 6.)

Ukkosen mukaan (2000) menneisyyttä käsittelevä puhe tai kirjoitus sekä mieleen palauttamiseen pyrkivät kognitiiviset prosessit voivat tarkoittaa muistelukäsitettä. Käytännössä muistelulla tarkoitetaan usein puhe- tai vuorovaikutustapahtumaa, jossa osallistuvat muistelijat yhdessä pohtivat ja käsittelevät menneisyyttä ja elämänvaiheitaan, sekä henkilökohtaisia historiallisiksi miellettyjä tapahtumia ja kokemuksiaan. Elämäntarinalle kerronnalle, joka perustuu menneisyyden tapahtumiin, on annettu erilaisia nimityksiä, kuten henkilökohtainen kerronta tai muistelukerronta. Menneisyyden kertaaminen ja tulkinta kertomalla on muutakin kuin vain muistelijan oman elämän tarkastelua. Siihen liittyy kertojan elämän vaiheiden julkiseen historiaan suhteuttamisen lisäksi historiallisten, monia ihmisiä koskeneiden tapahtumien käsittelyä. Muistelun avulla voidaan pohtia omaa elämäntarinaa, suhteuttaa sitä muiden kokemuksiin ja samalla jakaa kokemuksia. Muistelun avulla on myös mahdollista tuottaa julkista historiaa täydentäviä, kritisoivia tai myötäileviä tulkintoja menneestä sekä käsitellä omaa elämää suhteessa historiaan. (Ukkonen 2000, 11–15; 20.) Jatkossa käytän muisteluterminä kuvaamaan koulutuspolkuuni ja ammatinvalintaani liittyviä muistoja, joissa näkyy lapsuuden ja nuoruuden aikana tapahtuneita historiallisia tapahtumia yhteiskunnassa.

3 TYTTÖ TYÖVÄENLUOKKAISESTA PERHEESTÄ

Kulttuuri, jossa ihminen elää, ja siinä tapahtuva vuorovaikutus ympärillä olevien ihmisten kanssa muovaa yksilön käsitystä itsestään, mahdollisuuksistaan ja sopivista uravaihtoehdoista. Se, millaisia asioita ihminen on elämänsä aikana oppinut arvostamaan ja pitämään tavoiteltavina voi näkyä uravalinnassa. Koulutus- ja työuran muotoutumisessa on aina kysymys sosiaalisesta ja historiallisesta ilmiöstä, jossa on samanaikaisesti monia tekijöitä. Ihmisten elämänsä historian kuvaamisella voidaan tehdä ymmärrettäväksi, miten erilaiset tavoitteet ja arvostukset ovat yhteydessä esimerkiksi kotitaustaan, sukupuoleen, sukupolveen ja kulloiseenkin historialliseen aikakauteen. (Vanttaja 2003, 137–138.) Sukupolvi termiä käytetään syntymäkohortin sijaan, kun halutaan korostaa historiallisten ja kulttuuristen kokemusten merkittävää ja pysyvää vaikutusta tietynä aikana syntyneiden koko elinkaareen (Erola & Moisio 2014, 94).

Tämä luku sisältää sukupuolen, perhetaustan, yhteiskuntaluokan sekä elämänsä historian määrittelyä. Kaikkien edellä mainittujen käsitteiden ja teemojen mukaan ottaminen tutkimukseen on tietoinen valinta, sillä ne liittyvät ja kietoutuvat toisiinsa elämänsä historiallisessa, kuten Vanttaja (2003, 137–138) toteaa. Olen rajannut tutkimukseeni edellä mainitut teemat ja käsitteet, sillä haluan nostaa tarkastelun keskipisteeksi niiden toisiinsa kietoutumisen ja löytää sen kautta tulkinnallisen ytimen. (Kiviniemi 2015, 77.)

Monet työläisperheen historiaan liittyvät kysymykset ovat vielä tänäkin päivänä ajankohtaisia. Ongelmia tulee ilmi nykyään perheen, arjen ja työn yhdistämisessä sekä mahdollisuudessa kouluttautua. Nämä kysymykset ovat olleet olennaisesti läsnä työtätekevien perheiden elämässä myös menneisyydessä. Historian aikana perheisiin ja sen yksittäiseen jäseneseen ovat vaikuttaneet sosiaaliset, taloudelliset ja poliittiset muutokset ja erilaiset kriisit, kuten sota-aika omien vanhempien lapsuudessa ja nuoruudessa. Suuren luokan historialliset tapahtumat ovat väistämättä vaikuttaneet ihmisten elämänsä kulkuun. Työ ja taloudelliset realiteetit ovat keskeisesti vaikuttaneet siihen, miten työläisperheissä on orientoiduttu tulevaisuuteen ja millaisia rajoitteita tai mahdollisuuksia olosuhteet ovat luoneet. (Laine-Frigren, Markkola & Hytönen 2015, 8, 15.)

3.1 SUKUPUOLI

Sukupuoli voidaan määritellä monin eri tavoin. Kiinnostus kohdistuu biologiseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen sukupuoleen, jotka määritellään seuraavissa kappaleissa. Tutkimuksen kannalta on oleellista määritellä edellä mainitut sukupuolet, sillä ne liittyvät koulutukseen ja ammatinvalintaan erilaisina jaotteluina ja ominaisuuksina.

Hanna Vilkan (2010, 17, 21) mukaan nykytutkimusten valossa sukupuoli on sekä biologinen että sosiaalinen ominaisuus ilman arvojärjestystä. Sukupuolen biologinen perusta on sosiaalisesti rakentunut ja sen perusteella tehdään luokitus anatomisten piirteiden mukaan, jolloin olemme joko miehiä tai naisia. Sukupuoli on kuitenkin monimuotoinen ja monimerkityksellinen asia erilaisine ilmenemistapoineen, sillä harva ihminen on yksiselitteisesti joko mies tai nainen. Lapsella voi syntyessään olla myös epäselvä sukupuoli, kunnes lapsen intersukupuolisuus diagnosoitua vahvistetaan. Sukupuolen sosiaalisen ulottuvuuden teemme itse olemalla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Sukupuoli on siis sosiaalinen, juridinen, sekä psyykinen ja aistinen kokemus biologisen ominaisuuden lisäksi.

Sosiaalisella sukupuolella viitataan persoonallisiin, kokemuksellisiin, kulttuurisiin, sosiaalisiin ja juridisiin ominaisuuksiin. Sosiaalinen sukupuoli on vahva tunne ja kokemus omasta sukupuolesta. Tällä tavoin tarkasteltuna sukupuolia onkin kulttuurissamme yhtä monta kuin on sukupuoleen liittyvää kokemusta. Näennäisesti valitsemme itsellemme yksinkertaisimman ja stereotyyppisen vaihtoehdon nimeämällä itsemme ja muut biologisen syntymäsuupuolen mukaan. Sosiaaliseen sukupuoleen liittyvät käyttäytymisen ominaisuudet kuten roolit, pukeutuminen ja puhuttavat vaihtelevat kulttuurista riippuen. Sosiaalinen sukupuoli voidaan valita, rakentaa ja muuttaa yksilöllisesti. Oma tapamme toimia ja olla sukupuolisena vaikuttaa sosiaaliseen sukupuoleen esimerkiksi, miten suhtaudumme sukupuolen mukaiseen tapakasvatukseen tai kulttuurin sisäiseen sukupuolen mukaiseen sukupuolietikettiin. (Vilka 2010, 18–19.)

Erolan ja Räsänen (2014, 15) mukaan sukupuoli voidaan ymmärtää ilmiöksi, jossa on erilaisia tasoja, kuten biologinen, psykologinen ja sosiaalinen. Sukupuoleen liittyvät eriarvoisuudet tulevat näkyviin yhteiskunnallisella tasolla esimerkiksi sosiaalisissa rakenteissa, jotka syntyvät ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa.

Eija Syrjäläinen ja Tiina Kujala (2010) tarkastelevat koulukontekstissa biologisen sukupuolen lisäksi sosiaalista, kulttuurista ja psyykkistä sukupuolta. Heidän näkemyksensä mukaan sosiaaliseen sukupuoleen liittyvät käyttäytyminen, roolit ja identiteetin rakentuminen sosiaalisessa maailmassa. Sukupuoleen liittyvät mielikuvat, odotukset, ennakkoluulot, merkit ja symbolit määrittelevät

kulttuurisen sukupuolen ja subjektiivinen tietoisuus sukupuolesta on psyykkinen sukupuoli. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 30–31.)

Määrittelen sukupuolen vahvan kokemuksen ja tunteen mukaisesti biologisena naissukupuolena sekä sosiaalisena, lapsuuden perheen sosiaaliin suhteisiin ja käyttäytymisen ominaisuuksiin liittyen. Liitän mukaan myös kulttuurisen sukupuolen, johon liittyvät odotukset ja mielikuvat sopivasta tavasta toimia naisena.

Sukupuolistavat käytännöt

Sukupuolistavia käytäntöjä tuotetaan ja toteutetaan erilaisissa toiminnoissa ja arkipäivän tilanteissa ja niitä on yleensä vaikea tunnistaa ja huomata, sillä ne ovat totuttuja toimintatapoja, joita harvoin kyseenalaistetaan. Outi Ylitapio-Mäntylä (2009a) on väitöskirjassaan tarkastellut lastentarhanopettajien tarinoita ja tapahtumaepisodeja muistelutyömenetelmän avulla. Tutkimuksessa paljastui näkyväksi näkymätön ja piilossa oleva toiminta, joka lastentarhanopettajan työssä jää huomaamattomaksi ja itsestään selväksi työn tekemisen arjessa. Päiväkotiyhteisössä vallitsevat sukupuolittuneet käytännöt ja monisyiset vallan ilmiöt, joita ammatin yhtenäisyys ja päiväkotikulttuuri tuottavat. Lastentarhanopettajan arvot, asenteet ja omat kasvatuskokemukset sekä varhaiskasvatuksen opetus- ja toimintasuunnitelmat ohjaavat toimintaa ja työtä arjessa. (Ylitapio-Mäntylä 2009a, 73; 208–209.)

Äitiyttä pidetään naiselle moraalisenä velvollisuutena ja kutsumuksena, joka on patriarkaalisen kulttuurin naiselle määrittelemä rooli. Tyttöjä kasvatetaan tähän rooliin ja heille juurrutetaan jo varhaisessa vaiheessa hoivaamista, vastuuntuntoa ja altruistisuutta, joka voidaan katsoa olevan sukupuolisdonnaista ohjaamista tulevaan äitiyteen. (Käyhkö 2006, 202.)

Sukupuolistereotyyppiset ajattelumallit, jotka opitaan nuorena, voivat vaikuttaa lasten harrastusten valintaan sekä myöhemmin nuorten ja aikuisten koulutusvalintoihin ja sitä kautta koulutukseen ja ammatinvalintaan. (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 23–24.) Sukupuolistereotyyppinen ajattelumalli jatkuu myöhemmin koulumaailmassa. Kouluissa kasvatetaan edelleen sekä tyttöjä että poikia sukupuolen mukaisiin hierarkkisiin järjestelmiin, vaikka kouluinstituutiossa on virallinen tasa-arvotavoite. Koulussa yhteiskunnan ja kulttuurin työille julkilausumattomasti asetetut ehdot piirtyvät esiin hienovaraisesti määrittellen ja säädellen työille sopivia olemisen- ja toimimisentapoja sekä liikkumatilaa ja toimijuutta. (Käyhkö 2011a, 90.)

Syrjäläinen ja Kujala (2010) ovat myös kiinnittäneet huomioita kouluissa toimivien virallisten opetussuunnitelmien lisäksi niin sanottuun kirjoittamattomaan piilo-opetussuunnitelmaan, joka toimii taustalla arkipäiväisessä todellisuudessa huolimatta julkilausutuista tavoitteista. Piilo-opetussuunnitelmassa tyttöjen ja poikien oletetaan käyttäytyvän tietynlaisella tavalla, jolloin ne

luovat stereotyyppisiä kuvia miehistä ja naisista. Tämä uusintaa entisestään yhteiskunnallista työnjakoa miesten ja naisten välillä. Oppilaat ovat suuren osan ajasta koulussa siinä vaiheessa, kun heille muodostuu maailmankuva, johon piilo-opetussuunnitelmalla on vaikutusta. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26–27.) Tämän vuoksi opettajan tietoisuus omasta kasvattajan roolista on hyvä tiedostaa.

Sukupuolisidonnaisuus ammateissa

Sukupuolisidonnainen ammattien jako perustellaan usein biologisen luonnollisuuden kautta. Sukupuoli voidaan jäsentää roolina, tapana tai tekona, jolloin pyrkimyksenä on nähdä sukupuolen olemus biologiasta lähtevänä ominaisuutena ja tilana, joka on jokaiselle annettu. Mikäli sukupuoli ymmärretään vain syntymässä saatuna ja luonnollisena erona, siitä tulee stereotyyppinen itsestään selvyys, että naiset ovat sairaanhoitajia ja miehet insinöörejä. Hanna Ojala, Tarja Palmu ja Jaana Saarinen (2009, 18–19) pyrkivät tarkastelemaan sukupuolta stereotyyppioista poiketen monimutkaisempaan jäsenyyteen, joka sisältää muutoksen, vastarinnan ja toisintekemisen mahdollisuuden.

Sukupuolisidonnainen ammatinvalinta on monimutkainen ja monisyinen ilmiö. Verena Eberhardin ja muiden (2015) tutkimuksessa tuli ilmi, että alemman koulutuksen saaneiden nuorten oletetaan saavan negatiivista palautetta, mikäli he valitsevat vastakkaiselle sukupuolelle ominaisen ammatin. Aikuiset ovat huolissaan siitä, millaisen vaikutelman he antavat valitessaan tietyn ammatin. Yleensä he valitsevat ammatin, joka tukee heidän heteroseksuaalista identiteettiään ja sen vuoksi seuraavat sukupuolinormeja ja välttävät valitsemasta ei-sukupuolelle tyypillistä ammattia. Muuttamalla ammatinimikkeitä poistamalla ammattien nimistä sukupuoleen liittyvät viittaukset ovat pyrkimyksiä lisätä sukupuolisidonnaisten ammattien houkuttelevuutta molemmille sukupuolille. Esimerkiksi lääkärin vastaanottoapulainen on nykyään pätevä lääketieteen työntekijä ja siivooja on toimitilahuoltaja. Ammattien nimen muutos ei välttämättä tuo houkuttelevuutta ammattiin, jos se koetaan matalapalkka-alan työksi. (Eberhard, Matthes & Ulrich 2015, 228–229.)

3.2 PERHETAUSTA

Perhetaustan määrittelyssä käytän Tuulikki Kärkkäisen (2004), Mira Kalalahden (2012) ja Marika Jalovaaran (2014) mukaisia määritelmiä, sillä perhetausta on laaja-alainen sosiaalinen perimä sisältäen kaikki ne vanhempien ominaisuudet, joilla on vaikutusta lapseen. Tähän sisältyvät vanhempien luokka-asema, koulutus, tulot, perherakenne sekä muina tekijöinä, arvot, asenteet ja

geneettinen perimä. (Jalovaara 2014, 164–165.) Perhetaustaan liittyy myös perheen sisäisiä ja ulkoisia olosuhteita, jotka ovat perheen elämäntapoihin ja koulutukseen liittyviä resursseja, sekä vuorovaikutustapoja ja sosiaalisten suhteiden kautta periytyviä resursseja. (Kalalahti 2012, 377; Kärkkäinen 2004, 29–35.)

Kalalahti (2012) liittää perhetaustaan myös perhemuodon, sosioekonomisen taustan ja perheen vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat sosiaalisen pääoman syntymiseen ja siirtämiseen. Tämä on perheeltä saatavaa tukea, jotka ovat merkittäviä sosiaalisten taitojen, tunteiden hallinnan ja ihmissuhdetaitojen edellytyksiä ja odotuksia sekä lasten sosiaalisessa käyttäytymisessä näkyvää sosiaalista kyvykkyyttä, joka on siirtynyt vanhemmilta. (Kalalahti 2012, 377; Kärkkäinen 2004, 73–77.) Perhetausta on laaja-alainen ja siihen voidaan liittää monia tekijöitä, kuten edellä on mainittu. Tässä tutkimuksessa perhetaustaan liitetään vanhempien luokka-asema, koulutus, perherakenne ja sukujuuret, johon liittyvät ulkoiset olosuhteet.

Omaan perhetaustaani liittyvät kainuulaiset sukujuuret ja äitini puolelta laaja suku. Isovanhempani ovat elättäneet ison perheensä maanviljelijöinä. Perheen toimeentuloa auttoi se, että ukkini oli innokas kalastaja. Lisäksi lisäansioita hankittiin syksyisin marjastamalla. Isovanhemmat ovat elättäneet ja hankkineet perheelleen elantonsa luonnosta. Äitini suvussa on arvostettu käytännönläheistä ja ruumiillista työtä. Äitini ja hänen sisaruksensa ovat työskennelleet aloilla, joihin on tarvittu ammattikoulu tai töihin on päässyt ilman koulutusta. Sodan jälkeisen sukupolven oli vielä mahdollista päästä töihin ilman koulutusta, kunhan oli ahkera ja oppivainen ja halusi tehdä töitä.

Jari Heinonen (2007) puhuu jokamiehen työmarkkinoista, jolla hän tarkoittaa sitä, että töihin pääsi suoraan kansakoulusta tai lyhyiden valtion ammattikurssien kautta. Kouluttamattomille työläismiehille riitti myös töitä, jotka yleensä olivat ruumiillista ja raskasta maa- tai metsätalous ja rakentamistyötä. Työ opetti tekijäänsä ja mahdollisti perheen elannon hankkimisen ja työuralla etenemisen. (Heinonen 2007, 82–83, 109–110.)

Äitini on käynyt kansakoulua ja kotiteollisuuskoulun, mikä on näkynyt hänen kiinnostuksena käsitöiden harrastamiseen. Olen äitini laajan suvun puolelta ensimmäinen ylioppilas, vaikka olen kymmenes lapsenlapsi. Meitä serkuksia on 27, joista yhdeksän on suorittanut ylioppilastutkinnon. Äitini suvun puolelta vain yhdellä serkullani on korkeakoulututkinto, joten olen toinen korkeakoulututkinnon suorittanut sukuni jäsen.

Isäni suku on pienempi. Hän menetti sodassa isänsä, joten mummoni jäi yksinhuoltajaksi ja elätti alaikäiset lapsensa yksin sodan jälkeen. Ennen sotaa isäni eli ukkini elätti perheensä tekemällä sekalaisia töitä. Hän teki metsätöitä, poltti tervaa ja myi sitä, sekä teurasti syksyisin naapureille lahtia (esimerkiksi sikoja). Mummulle jäi perheen- ja karjanhoito. Ukkini myös kalasti ja metsästi, joten niistä perheelle saatiin lisäelantoa. Myös isäni suvussa on tehty ruumiillista työtä, sillä kaikki hänen sisaruksensa ovat työskennelleet töissä, joihin ei ole tarvinnut koulutusta. Isän puolelta meitä serkuksia on 11, joista kuusi on suorittanut ylioppilastutkinnon. Olen isän sukuni puolelta toinen ylioppilas. Kenelläkään isäni suvun puolelta ei ole korkeakoulututkintoa.

Isäni koulutusmahdollisuudet kariutuivat sodan myötä. Hän menetti isänsä sodassa 10.3.1940, kolme päivää ennen rauhan solmimista 13.3.1940.

Noin 90 000 sotilasta, joista moni oli perheellinen, kuoli talvi- ja jatkosodassa. Sotaleskiä jäi noin 30000 ja 55000 lasta menetti isänsä, joten isäni sisaruksineen koki tuon kohtalon. (Sotaorvot 2007; Perälä 2015.) Vuonna 1943 säädettiin laki sotaorpojen työhuollosta, joka tarveharkintaisena koski alle 17 -vuotiaita sotaorpoja. Lailla pyrittiin turvaamaan sotaorpojen, jotka olivat vähävaraisia, ammattikoulutusta valtion avustuksin. Periaatteessa ammattiopetusta annettiin ammatteihin, jotka vastasivat lapsen sosiaalista lähtöasemaa. (Pulma 1987, 201.)

Isääni kiinnosti rakennusalan koulutus, jota annettiin Mikkelissä. Jostain syystä isäni ei hakeutunut koulutukseen, joka hänelle olisi lain mukaan kuulunut. Ehkä syynä oli oppilaitoksen kaukainen sijainti Kainuusta tai perhesyyt. Isäni on käynyt jonkin verran kiertokoulua, jossa hän oppi lukemaan, laskemaan ja kirjoittamaan. Hän joutui nuorena raskaisiin metsätöihin apumieheksi ja siitä hänen työuransa alkoi ja kouluhaaveet jäivät. Vuosikymmeniä myöhemmin hänen poikansa kuitenkin opiskeli rakennusmestariksi, joten siinä ehkä isäni toiveet toteutuivat, vaikkakaan eivät omakohtaisesti. Isäni kertoo, että kantapään kautta oppiminen on ollut hänen keinonsa selviytyä työtehtävistä ja elämässä eteenpäin. Toiseksi vanhimpana lapsena ja poikana hänelle kuusivuotiaana lankesi vastuu olla mies talossa.

Tämä oli sota-ajan olosuhteissa tapa ja käytäntö. Lapset joutuivat liian nuorena ottamaan vastuuta, joka oli heille raskas taakka ja merkitsi varhaista aikuistumista, kuten Sari Näre ja Jenni Kirves (2010, 17) toteavat.

3.3 YHTEISKUNTALUOKKA

Erola (2010, 27) määrittelee yhteiskuntaluokan ensisijaisesti yhteiskunnallisiksi ryhmittymiksi, jotka eroavat ammattien mukaan. Erolan ja Moision (2014, 88) mukaan koulutus on tärkein tekijä, joka selittää eri yhteiskuntaluokkiin valikoitumista. Se on myös väylä ammatteihin, jota kautta saa luokka-aseman yhteiskunnassa. Ammattien kautta mitataan myös luokka-asemaa, sillä yksilöiden saama palkka riippuu ammatista, johon he sijoittuvat. (Härkönen 2014, 101.)

Yksilö ankkuroituu johonkin luokka-asemaan erilaisen taustan ja elämäkokemuksen mukaan. Omaan luokka-asemaan kytkeytyy puolison, vanhempien tai lasten luokka-asema. Ammatti ja siitä saatava palkka tai työttömyys kytkevät myös henkilön johonkin luokka-asemaan. Mikäli yhteiskuntaluokkia luokitellaan pelkästään ammattien perusteella, on kysymys kapea-alaisesta luokkien erottelussa, jolloin voi olla hankala määritellä omaa subjektiivista luokkaidentiteettiä. Laajempi näkemys, jota tutkimuksissa kutsutaan tiskiallas- tai sateenvarjo-määritelmäksi, kattaa luokka-asemien syyt ja seuraukset. Luokan määritelmään mahtuu monia erilaisia asioita ja sitä käytetään arkipäiväisessä kielenkäytössämme. Luokka-asemaan vaikuttavat ammattiryhmien

välisen erojen lisäksi koulutus, sosiaaliset suhteet ja asenteet. Luokka selittää paljon hyvinvointierojen syitä ja seurauksia. Ihmisten toimintaa ja valintoja on vaikea ymmärtää ilman yhteiskuntaluokkia. (Erola 2010, 40–41, 44.)

Paikkamme osana ihmisyyhteisöä määrittyy luokka-aseman mukaan. Se luo oletuksia siitä, millaisia päämääriä meidän oletetaan tavoittelevan sekä siitä, mikä meidän sosiaalinen, kulttuurinen ja moraalinen liikkumatilamme on. Erilaiset kulttuuriset käsikirjoitukset ja odotushorisontit tarjoavat yksilölle elämän suuntaviivoja, jotka määrittävät asemaamme yhteiskunnassa. (Käyhkö 2006, 28; Korhonen 2003, 2–3.)

Työvuosinaan isäni osallistui aktiivisesti muun muassa ammattiyhdistytoimintaan rakennustyöväenliitossa sosiaalidemokraattisen puolueen kannattajana, joten perheessämme on vallinnut vasemmistolainen työläiskulttuuri, joka määritteli omaa asemaa muiden ihmisten silmissä ja yhteiskunnassa.

Ihmiset voidaan jakaa yhteiskuntaluokkaan myös erottavien tekijöiden mukaan. Sosiaalisesti eriarvoiset ryhmät ovat yhteiskunnassa keskeisiä ja tärkeitä tekijöitä, jotka määrittelevät ihmisen asemaa yhteiskunnassa. Yksi kapea-alainen tapaa jakaa ihmiset erilaisiin luokkiin, voi olla materiaallinen hyvinvointi, jota tavallisesti mitataan varallisuuden ja tulojen perusteella. Yhteiskunnasta löytyy tämän mukaan kolme luokkaa: pienituloiset köyhät ja hyvätuloiset rikkaat sekä näiden väliin sijoittuva keskiluokka. Yhden tekijän mukaan erotellut yhteiskuntaluokat ovat helppo tapa asetella ihmiset järjestykseen taloudellisen aseman mukaan. (Erola & Moisio 2014, 82–83.) Myös taloudellisen aseman mukainen määrittely on tässä tutkimuksessa mukana, sillä nykyisin yksilön ammattiasema määrittelee yksilön paikan työmarkkinoilla ja sijoittumisen yhteiskuntaluokkaan. Ammattiasemien tuloerot ovat konkreettinen seuraus eriarvoisuudesta, sillä ne asettavat ihmiset eri asemaan ja sitä myötä yhteiskuntaluokkaan. (Erola & Moisio 2014, 79–80, 88–90.)

Tässä tutkimuksessa yhteiskuntaluokkaa tarkastellaan paikkana, johon syntyperänsä mukaan kuuluu sekä yhteiskunnallisena asemana, johon koulutuksen ja ammatin valinnan kautta on päätytty. Oma paikkani on määrittynyt syntyperäni mukaan työväenluokkaan, sillä vanhemmillani oli heikko koulutustausta ja he tekivät ruumiillista matalapalkkaista työtä, joka yleensä liitetään työväenluokkaisuuteen Käyhkön (2011, 418) mukaan. Keskiluokkaisuus taas on tullut koulutuksen ja avioliiton myötä.

Nyky-yhteiskunnassa merkittävä tekijä on työ, ja erityisesti palkkatyö, joka on suomalaisten tärkein tulonlähde. Työ määrittelee sekä luokka-aseman että identiteetin muodostumisen. Yhteiskunnallisen eriarvoisuuden syntyä selittävänä mekanismina voidaan pitää työn ja siitä saatavien palkkioiden jakautumista eri sosiaaliryhmien sekä miesten ja naisten välillä. (Härkönen 2014, 95.)

Beverley Skegg (2004) näkee luokan arkipäiväisessä elämässä erilaisina ilmauksina ja diskursseina. Luokasta ei puhuta suoraan, mutta silti se on läsnä melkein kaikessa yhteiskunnallisessa toiminnassa. Luokkaa tehdään ja se muodostuu erilaisista prosesseissa arvottamisena, kirjaamisen tapoina ja vaihdon taloudellisina ja moraalisisina muotoina sekä näkökulman valintana. Skeggin mukaan luokkaa tuotetaan jatkuvasti, eikä sitä voida pitää itsestään selvyytenä. Luokan tekemiseen liittyy valtaa ja jonkun ryhmän etujen ajamista. (Skegg 2004, 2–3.)

Skeggin (2004) mukaan minuuden muotoutumisen ja luokan tekeminen liitetään erottamattomasti yhteen. Luokkaresurssit voidaan nähdä minuuden perustana, vaikka sen olemassaolo kielletään. Tällöin itseasiassa tuotetaan ja muodostetaan eriarvoisuutta sen sijaan, että niitä haastettaisiin. Toisin sanoen minus on luokitteleva käsite, joka tuottaa ilmaisujen kautta erontekoja. Mikäli ihmisellä ei ole pääsyä resursseihin tai oikeutta tuottaa omaa minuuttaan, se pitää osata kertoa tietyllä tavalla. Kertomisen tavat ovat historiallisesti tehneet toisista ryhmistä julkisia ja antaneet toisille ryhmille mahdollisuuden olla joko julkisia tai yksityisiä. Menetelmät luokittelevat minuutta ja itse asiassa tutkimusmetoditkin voivat tuottaa luokkaeroja, joten minus ei ole puolueeton käsite. Samalla huomataan, että ne jotka ovat tietämättömiä omista luokkaetuoikeuksistaan, yleistävät eivätkä kykene näkemään asioiden laitaa. (Skegg 2004, 3, 134.)

Sosiaalista eriarvoisuutta esiintyy lukemattomissa eri muodoissa ja kaikissa yhteiskunnissa. Se ilmenee yksiköiden ja ryhmien välillä sosiaalisena stratifikaationa eli resurssien, statuksen, vallan, oikeuksien ja muiden yleisesti haluttujen asioiden hierarkkisena kerrostuneisuutena. Nykyisin kilpailu korkeasta koulutuksesta, hyvinvoinnista ja arvostetusta asemasta nähdään yksilöiden välisenä kamppailuna, ei niinkään yhteiskuntaluokkien välisistä eroista johtuvina. (Silvennoinen ym. 2015, 444.) Käyhkön (2014) mukaan opiskelijat kantavat sosiaalista alkuperäänsä, vaikka koko koulutusjärjestelmässä ja yliopistoinstituutiossa on näennäinen luokkaneutraalisuus. Luokan tunnistamista kouluttautumisen arjessa vaikeuttaa huomion kiinnittyminen mahdollisuuksien tasa-arvoon eli meritokratiaan. (Käyhkö 2014, 4; Erola & Moision 2014, 80–81.)

Erolan ja Moision (2014) mukaan sosiaalista stratifikaatiota ei voida selittää pelkästään yhteiskuntaluokan, koulutuksen tai tulojen mukaan. Siihen liittyy myös sukupuoli, ikä, syntymävuosi tai eletyn elämän ajankohta. Edellä mainitut asiat kietoutuvat ja liittyvät läheisesti yhteiskuntaluokkaan, koulutukseen ja tuloihin. Historiallisia tekijöitä ovat syntymävuosi eli syntymäkohortti, sosiologisen kirjallisuuden mukaan, sekä periodi eli eletty ajanjakso. Sukupuoli ja ikä vastaavasti ovat biologisia tekijöitä, jotka vaikuttavat eri tavoin yhteiskuntaluokkaan sijoittumisessa. Koulutuksen ja yhteiskuntaluokkien muutoksen ymmärtämiseksi syntymäkohortti

on keskeinen tekijä. Vanhempien syntymäkohortit vaikuttavat siihen, millaiseen yhteiskunnalliseen asemaan yksittäisen syntymäkohortin jäsen omassa elämässään päätyy. (Erola & Moisio 2014, 93.)

Luokkaeroja syntyy arjen erilaisissa kulttuurisissa käytännöissä, joissa näkyvät erojen tuottamisen prosessit hienovaraisina. Luokkaero ei perustu pelkästään tuloeroon, vaan myös yksilön arvottamiseen erilaisilla kentillä ja markkinoilla. Yksilön erilaiset resurssit sekä kyky hyödyntää näitä resursseja luovat luokkaeroa, joka ei ole materiaallinen. (Tolonen 2008, 13.)

3.4 ELÄMÄNKULKU

Elämänsä näkökulma on vakiintunut osaksi kehityspsykologista teoriaa, jonka keskeisenä ajatuksena on ihmisen kehityksen jatkuminen läpi koko elämän ja aiempi kehitys luo pohjaa myöhemmälle kehitykselle. Elämänsä kehityksen voi myös nähdä vuorovaikutuksellisenä tapahtumana, jota voidaan tutkia monitieteellisesti. Elämänsä kaareen vaikuttaa psykologisten tekijöiden lisäksi biologiset, geneettiset, sosiologiset ja historialliset tekijät. Ihmisen kehitys on lapsuudesta vanhuuteen tapahtuva jatkumo, jota ihminen itse aktiivisesti ohjaa. Kehitys tapahtuu ympäristön mahdollisuuksien ja rajoitusten kentässä, joka on tietyn yhteiskunnan ja kulttuurin pyörteissä, virrassa ja uomassa. (Nurmi & Salmela-Aro 2000, 86–87.) Elämänsä kulkua kuvataan ja määritellään kansainvälisessä tieteellisessä kirjallisuudessa joko psykologisen termin *life span* tai sosiaalitieteen termin *life course* mukaan. Termit on suomennettu elämänsä kaareksi tai elämänsä kuluksi, jolla tässä tutkimuksessa kuvataan yksilön eliniän kattavaa kehitystapahtumaa. (Ruoppila 2014, 99.) Jatkossa käytetään termiä elämänsä kulku, johon kietoutuvat oma elämä, lapsuuden perheen elämä ja historiallinen näkökulma sekä sukupuoli ja yhteiskuntaluokka.

Ihmiselle karttuu kokemuksia eri elämänsä vaiheissa ja -tilanteissa, joiden kautta hän kehittyy. Yksilö voi suunnata omaa elämänsä omilla päätöksillään ja valinnoillaan ja elämänsä kulku voidaan nähdä erilaisten voimien vuorovaikutuksena. Yhteiskunta kuitenkin asettaa yksilöille erilaisia normeja, odotuksia ja ikäsidonnoisia tehtäviä, jotka karsivat ja valikoivat ja ovat aktiivista reagoimista yksilöön. (Korhonen 2003, 2.)

Perheiden ja sen jäsenten elämänsä kulut kietoutuvat toisiinsa ja ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Ne on kuitenkin syytä erottaa toisistaan. Yhteisön sosiaaliset rakenteet ohjaavat elämäntapahtumien ajoitusta sekä kirjoittamattomilla normeilla että lainsäädännöllä ja vaikuttavat perheen elämänsä kulkuun. Perhe on sosiaalinen jatkuvasti muuttuva instituutio, johon muutokset yhteisön sosiaalisissa instituutioissa vaikuttavat. Perheen jäsenten keskinäinen jatkuva vuorovaikutus muokkaa perheen elämänsä kulkua ja samalla muuttaa perheen

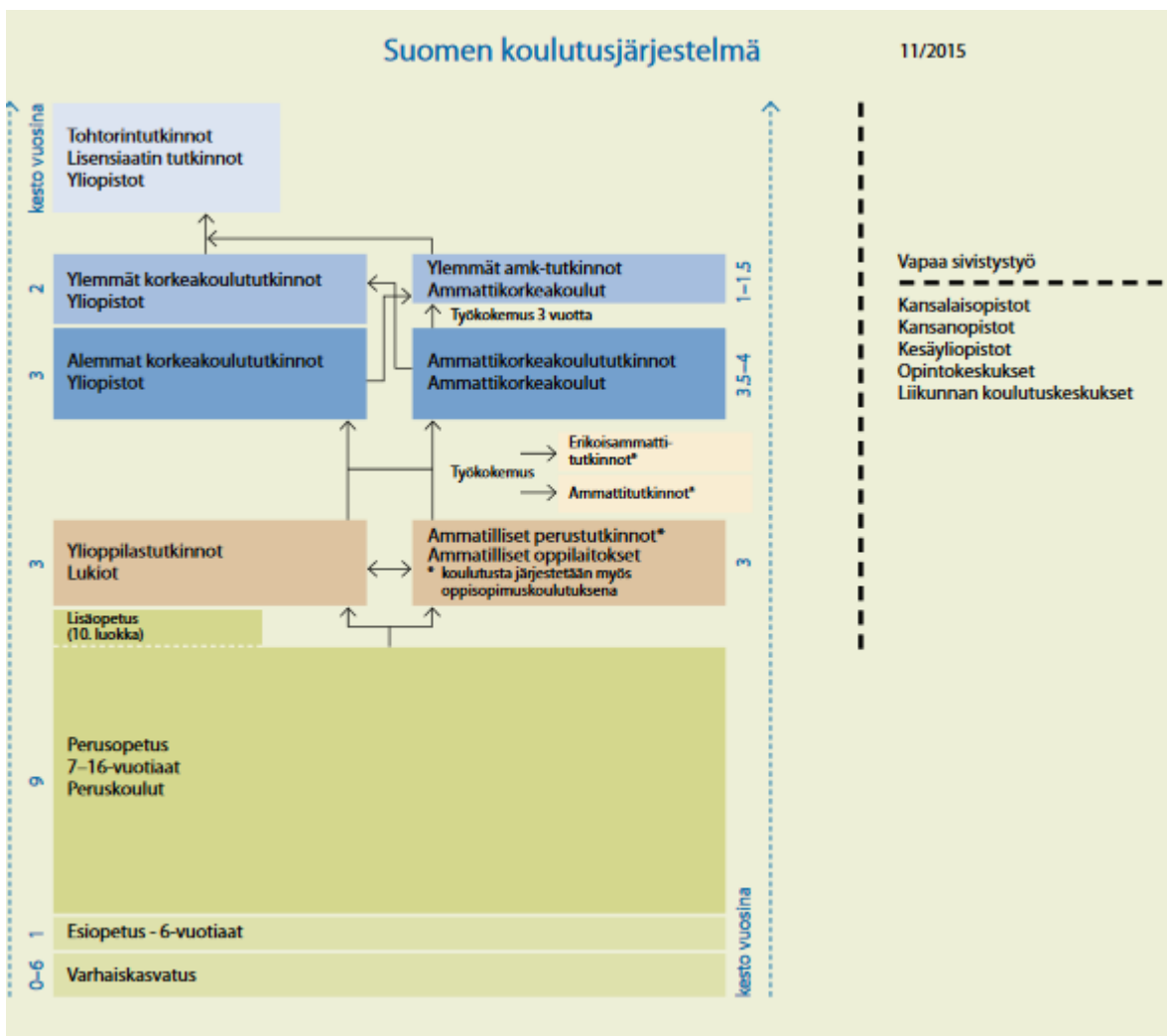
sisäisiin rooleihin vaikuttavia normeja. Perheen jäsenten yksilölliseen elämäntapaan vaikuttavat sekä rakenteelliset että vuorovaikutustekijät. Yhteisön kirjoitetut ja kirjoittamattomat normit ohjaavat vanhempien kasvatustapojen ja -asenteita. Elämäntapojen tutkimus on kehittynyt ja rikastunut viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana, kun on alettu toteuttaa pitkäkestoisia aikuisuuteen ja vanhuuteen ulottuvia seurantutkimuksia. Elämäntapojen tutkimuksessa merkittäviä mielenkiinnon kohteita ovat yksilölliset muutokset ja ympäristöstä johtuvat syyt, jotka ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa eli geneettiset, sosiaalis-yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja vuorovaikutussuhteet. (Ruoppila 2014, 99–100.)

Vilkko (2000, 83) näkee, että elämäntapa sitoutuu tiukemmin yksilöllisiin projekteihin ja suunnitelmiin, sillä sukupolvien ketju ja paikkasidonnaisuus ovat löystyneet ja traditionaaliset yhteisölliset siteet kirpoavat. Yksilöt valitsevat ja muodostavat nyt itse tärkeät yhteisönsä ja läheisyytensä vapaammin omien intressiensä ja tavoitteidensa mukaan. Toki siteet perheeseen eivät katoa, vaan toimivat eri logiikalla kuin ennen. Rituaaliset elämäntapalliset siirtymät, jotka ennen hoidettiin perheen tai suvun piirissä määritellään uudelleen.

Yksilöiden ja perheiden elämäntapojen tutkimuksessa on painotettu konteksteja, ympäristöjä joissa yksilö ja perhe elävät elämäänsä. Perhettä voidaan tarkastella erityisenä kontekstina, jossa erilaiset ihmissuhteet kietoutuvat yhteen. Tällöin perhe nähdään tavoitteellisena toimijana, johon ympäristö vaikuttaa ja joka vaikuttaa ympäristöönsä. Elämäntapojen perheteorian mukaan perhe on merkityksellinen yksilön elämäntapojen eri ikävaiheissa, elämän käännekohtissa tai siirtymissä sekä eri historiallisina aikoina ja eri kulttuureissa. (Ruoppila 2014, 122.)

4 KOULUTUSPOLKU

Käytän termiä koulutuspolku, kun puhun henkilökohtaisesta koulutusjärjestelmästä. Suomessa se muodostuu yleissivistävästä perusopetuksesta, sen jälkeisestä koulutuksesta, johon kuuluvat lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus sekä yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa annettavasta korkea-asteen koulutuksesta. Muutoin käytän termiä koulutusjärjestelmä, johon nykyisin kuuluvat myös varhaiskasvatus ja 6 –vuotiaiden lasten esiopetus osana perusopetusta 1.8. 2015 alusta lähtien. Vapaa sivistystyö voidaan myös lukea osaksi koulutusjärjestelmää ja koulutuspolkua, kuten kuviosta 1 voidaan nähdä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015a, 2015b)



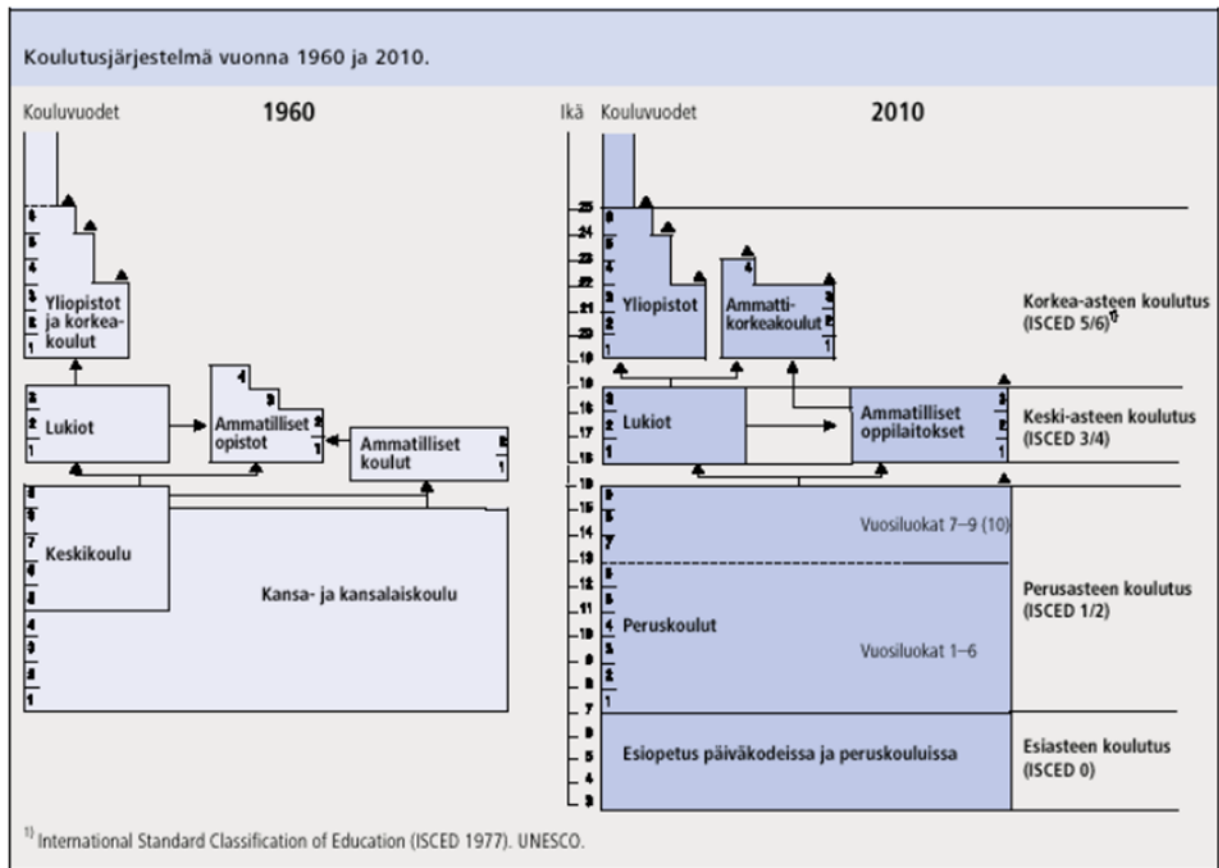
Kuvio 1 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015 b)

Koulutuspolkuni sisältää kaikki ne koulutusmuodot ja -järjestelmät, joissa olen opiskellut. Muistelen seuraavaksi oman koulutuspolkuni kautta koulutuksen historiaa ja koulutusjärjestelmässä tapahtuneita muutoksia, jotka ovat oleellisia oman koulutuspolkuni kannalta. Muistelujen tueksi liitän aineistoa kirjallisuudesta, sillä olen kiinnostunut, mitä tarinan henkilöahmolle eli minulle todella tapahtui tietyssä ajassa ja paikassa, ja mitä olen tehnyt ja miksi. Kiinnostus kohdistuu myös tapahtumapaikkoihin ja sosiaalisiin konteksteihin, kuten Hannu Heikkinen (2015, 154) toteaa kerronnalliseen tutkimusotteeseen liittyvän.

Koulutuspolkuuni liittyy myös historiallinen näkökulma, sillä se on alkanut kansakoulusta, kulkenut oppikoulun, lukion, talouskoulun, kansanopiston ja ammattiin kouluttautumisen kautta yliopistoon, jossa nyt opiskelen kasvatustieteen maisterin tutkintoa. Olen koulutuspolullani kokenut monia koulumuutoksia ja uudistuksia, jotka ovat jo historiaa. Olen ollut myös monessa koulutusuudistuksen murroskohdassa, joita kuvaan seuraavissa luvuissa. Koulutuspolkuni muistelu tuo samalla esiin koulutuksen merkityksen lapsen ja nuoren elämän muotoutumisessa.

4.1 KOULUTUSJÄRJESTELMÄN MUUTOKSESTA

Tämä luku sisältää koulutusjärjestelmän muutoksia kietoutuen omaan koulutuspolkuun, jossa on mukana kaikki koulutusmuodot alkaen kansakoulusta ja oppikoulusta oppivelvollisuuteen liittyen sekä lukiosta toisen asteen koulutuksena (kuvio 2). Talouskoulu ja kansanopisto voidaan lukea yleissivistäväksi ja vapaan sivistystyön koulutukseksi (kuvio 1). Kodinhoitajan ja lastentarhanopettajan koulutukset olivat aikaisemmin opistotasoista ammattikoulutusta, josta kerron tarkemmin ammatinvalintaa käsittelevässä luvussa. Nykyiset maisteriopinnot ja tämä pro gradu – tutkielma ovat korkea-asteen koulutusta (kuvio 2). (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015b; Tilastokeskus 2010.)



Kuvio 2 (Tilastokeskus 2010)

Suomessa koulutuksessa vallinneessa rinnakkaiskoulujärjestelmässä tapahtui muutos vuosina 1972–1977, kun peruskoulu-uudistus eteni Pohjois-Suomesta Etelä-Suomeen. (Jauhiainen & Rinne 2012, 115.) Kuvio 2 (Tilastokeskus 2010) voi nähdä muutoksen, joka tapahtui tämän järjestelmän purkautumisen jälkeen. Nykyisin myös varhaiskasvatus ja esiopetus ovat osana koulutusjärjestelmää (katso kuvio 1).

Koulutusjärjestelmien muuttuessa ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen raja on hämärtynyt. Ennen peruskoulua ja itsenäistä lukiokoulutusta yleissivistävällä koulutuksella tarkoitettiin kansakoulua ja oppikoulua. Suomessa oli ollut vallalla näkemys kahdesta sivistyksestä: vuoden 1866 asetuksella perustettu kansakoulu huolehti kansansivistyksestä ja 1840-luvun asetuksella oppikoulu huolehti sivistyneistön kasvattamisesta. Tämän mukaan kansansivistys ja oppisivistys kuuluivat eri oppilaitoksille ja yhteiskuntaluokille. Tästä muodostui rinnakkaiskoulu järjestelmä. (Ahonen 2012, 144; Lampinen 1998, 216.)

Oppikoulu -termi on peräisin 1900-luvun alusta ja se vakiintui yhteisnimitykseksi eri koulutypeille, kuten klassisille ja reaalilyseoille sekä yhteis- ja tyttökouluille. Oppikoulu korvasi alkeisoppilaitos -nimityksen, joka oli aikaisemmin käytössä. Oppikoululaitos syntyi ja muotoutui 1800 -luvun loppupuolella kansakoululaitoksen jälkeen ja oppikoululla tarkoitettiin yliopistoon

johtavia korkeampia laitoksia. (Kaarninen 2011, 405.) Oppikoulu valmisti työntekijöitä henkisen työn eri aloille, ja käytännön elämä oli oppikoulussa mitättömästi edustettu. Tulevalle insinöörille tai lääkäriksi oppikoulu oli välttämätön, sillä oppikoulu antoi perustiedot jatkuvalle kehitykselle. Käytännölliselle elämän uralle aikovan oli viisainta valmistautua tulevaan tehtäväänsä ammattikoulun kautta. Oppikoulun päättyvällä kurssilla ymmärrettiin keskikoulu- tai ylioppilastutkintoa. (Kyyrö & Veijola 1963, 6.)

Oppikoulujärjestelmä oli rakentunut monien vaiheiden kautta erityyppisistä oppilaitoksista, kun siirryttiin 1970-luvulla peruskouluun. Peruskoulu-uudistuksen jälkeen pääsykokeista ja oppilaiden karsimisesta eri koulumuotoihin luovuttiin. Nykyään koko ikäluokka opiskelee yhdessä yhdeksän vuotta, kunnes osa oppilaista siirtyy lukioon ja osa ammatilliseen koulutukseen. Vanhasta oppikoulukulttuurista on jäänyt elämään traditioita, kuten penkinpainajaiset ja vanhojen päivät, jotka ovat saaneet uusia muotoja. (Kaarninen 2011, 428–429.)

Kokonainen kirjo oppikoulumuotoja jäi historiaan peruskoulu-uudistuksen myötä. Kuusiluokkaiset tyttökoulut ja keskikoulut koulumuotoina sulautuivat peruskouluun. Kaksi ensimmäistä luokkaa siirrettiin peruskoulun ala-asteeseen ja loput luokat liitettiin yläasteeseen. Yhdeksänvuotiset tyttölyseot, kahdeksanvuotiset valtion lyseot sekä kahdeksanvuotiset yhteiskoulut katkaistiin peruskoulun yläasteeksi ja lukioksi. Tässä uudistuksessa jäljelle jäi vain lukio, omine opettajan virkoineen ja lainsäädäntöineen. Lukio liitettiin hallinnollisesti kunnan koululaitokseen, mikäli kunta ei tunnustanut korvaavia kouluja. (Ahonen 2012, 160.)

4.2 KOULUTUSPOLKU: KANSAKOULUSTA YLIOPISTOON

Kuviossa 2 näkyy rinnakkaiskoulutusjärjestelmä, joka oli koulutuspolkuni alussa 1960 –luvulla. Kuten kuvioista voidaan nähdä, niin keskikoulun ja lukion, joista siihen aikaan käytettiin termiä oppikoulu, käyminen takasi tien yliopistoon. (Selin 2015, 198; 20 Muhonen 2013, 30; Tilastokeskus 2010.)

Kansakoulu

Vuoden 1921 oppivelvollisuuslaissa kansakoululle tuli vastuu perusopetuksen antamisesta ja lain mukaan kansakoulussa oli kuusi luokkaa. Alakansakoulussa oli kaksi alinta luokkaa ja yläkansakoulussa neljä luokkaa. Vuoden 1958 laki lisäsi kuusivuotisen kansakoulun jatkeeksi kansalaiskoulun, jossa oli kaksi luokkaa. Kun lapsi oli käynyt kansakoulun tai suorittanut vastaavan oppimäärän, oppivelvollisuus oli suoritettu. (Ahonen 2012, 144; Lampinen 1998, 216.)

Aloitin oppivelvollisuuden 1960 -luvun puolivälin jälkeen Kainuussa pienessä kyläkoulussa, jossa oli kaksi opettajaa. Naisopettaja opetti ensimmäistä, toista ja kolmatta luokkaa ja miesopettaja toimi koulun johtajana ja opetti neljännestä kuudenteen luokkaan. Ensimmäisellä luokalla aloitti viisi oppilasta; kolme tyttöä ja kaksi poikaa. Äitini ja osa hänen sisaruksistaan olivat käyneet samaa koulua ja sama naisopettaja oli myös opettanut heitä.

Koulu alkoi 1960 -luvulla syyskuun ensimmäisenä päivänä ja loppui toukokuun viimeisenä arkipäivänä. Nykyisin koulujen aloittamispäivä ja loma-ajat on määritelty 1998 säädetyssä peruskoulu- ja lukiolaissa sekä -asetuksissa ja koulutuksen järjestäjä, joka yleensä on kunta, saa ne määrätä. Perusopetusasetuksen 7 § on säädetty niin, että lukuvuoden koulutyö päättyy viikon 22 viimeisenä arkipäivänä, joka on lauantai. Ennen koulua käytiin myös lauantaisin ja koulun lukuvuodessa oli 200 työpäivää nykyisen 190 työpäivän sijaan. Vuonna 1971 siirryttiin työmarkkinoilla täydelliseen viisipäiväiseen työviikkoon ja samalla kouluissakin siirryttiin lukuvuonna 1971—1972 viisipäiväiseen työviikkoon. Syksyisin kansakoulussa voitiin pitää niin sanottua perunannostolomaa 12 päivää, jotka kuitenkin piti korvata. Nykyisin tätä vastaa syysloma, joka ajoittuu viikoille 42–43. (Opetusministeriö 2005; Opetushallitus 2016.)

Syksyisin perheet myös velvoitettiin viemään kouluun tietty litramäärä marjoja, yleensä puolukoita, joista lauantaisin keittolan emäntä keitti puolukkapuuroa. Lisäksi koko koulun väki kävi läheisestä metsästä poimimassa puolukoita, jotka säilöttiin puuromarjoiksi talven varalle.

Ehdin käydä kolme luokkaa ja aloittaa neljännen luokan Kainuussa, ennen kuin perheemme muutti syksyllä 1970 -luvun alussa itärajan tuntumasta keskelle Hämettä, pieneen kirkonkylään. Jatkoin neljättä luokkaa isommassa kansakoulussa, jossa oli monta opettajaa ja lähemmäs kolmekymmenen oppilaan luokka. Sain lapsettoman ja perheettömän naisopettajan sijaan miesopettajan, jolla oli perhe. Muutos oli suuri sekä murteellisesti että kulttuurisesti. Jouduin sopeutumaan uuteen ympäristöön, ison koulun tapoihin sekä tutustumaan uusiin kavereihin ja uuteen murteeseen. Muut olivat aloittaneet englannin kielen opiskelun jo kolmannella luokalla, joten jouduin opettelemaan englannin kielen alkeet kolmasluokkalaisten kanssa päästäkseni samalle tasolle neljälukkalaisten kanssa. Pahinta oli se, että jouduin istumaan pojan vieruskaverina. Kainuussa olin kulkenut koulumatkani koulutaksin kyydissä ja nyt jouduinkin kulkemaan lyhyemmän koulumatkan itsenäisesti, kävellen tai pyöräillen.

Oppikoulu ja keskikoulu

Oppikoulu on ollut monimutkainen järjestelmä, joka jakaantui keskikouluun ja lukioon. Alaluokkia käytiin viisi tai kuusi vuotta ja yläluokkia eli lukiota kolme vuotta. (Selin 2015, 198; Muhonen 2013, 30.) Kansakoulun neljännen luokan jälkeen oli mahdollisuus pyrkiä oppikouluun, jonne pääsemiseksi järjestettiin kaksipäiväiset pääsykokeet heti kesäkuun alussa, kun koulu oli jo loppunut. Oppikouluun piti järjestää sisäänpääsytutkinto, sillä vuosi vuodelta vanhemmat halusivat hankkia lapsilleen oppikoulusivistyksen ja oppikoulupaikkoja oli vähemmän kuin kouluun pyrkijöitä. Tämä merkitsi sitä, että oppikoulun ulkopuolelle jäi oppilaita, jotka sinne tietojensa

puolesta olisi voitu hyväksyä. Oppikoulun sijaan he kävivät kansalaiskoulua oppivelvollisuuslain määräämään ikärajaan asti. Oppikouluun pystyi hakemaan myös kansakoulun myöhemmiltä luokilta, ellei sisään pääseminen onnistunut ensimmäisellä kerralla. (Kyyrö & Veijola 1963, 5-10.)

Pyrin oppikouluun heti kansakoulun neljännen luokan jälkeen. Pääsykokeet olivat kaksipäiväiset ja olivat heti kesäloman alettua. Kokeessa testattiin äidinkielen taitoa: kirjoitettiin sanelun mukaan sanoja ja lauseita sekä kirjoitettiin pieni kertomus. Matematiikassa eli laskennossa, kuten silloin puhuttiin, oli päässälaskutehtäviä sekä kirjallisia tehtäviä. Tulokset tulivat näkyviin koulun ulko-oveen, josta kävimme jännittyneenä etsimässä omaa nimeä. Olin suorittanut kaikki tehtävät hyväksyttävästi ja pääsin syksyllä aloittamaan koulun pienen kunnan kunnallisen keskikoulun ensimmäisellä luokalla. Joukossa oli myös pettyneitä oppilaita, sillä kaikkia ei hyväksytty oppikouluun. He jatkoivat kansakoulua ja myöhemmin kansalaiskoulua, elleivät yrittäneet uudestaan seuraavana vuoden pääsykokeissa.

Kouluun pääsemiseksi oli vuoden 1954 asetus oppikoulun pääsytutkintovaatimuksista, jossa määriteltiin edellytykset osallistua kokeeseen. Asetuksessa muun muassa oli seuraavia vaatimuksia: oppilaalla ei saanut olla ruumiin vikaa tai sairautta, jonka takia hän on kykenemätön käyttämään opetusta hyväkseen, oppilas ei saanut olla pahatapainen ja oppilas oli suorittanut ensimmäiselle luokalle pyrkiessään kansakoulun neljän alimman luokan oppimäärän. Nykyisin kaikki lapset ovat oppivelvollisia ja saavat opetusta, mutta esimerkiksi 1963 oppaan mukaan kuurot ja mykät jäivät oppikoulun ulkopuolelle automaattisesti. Vaikeasti raajarikkoinen tai sokea lapsi voitiin ottaa kouluun, mikäli hän oli erityisen lahjakas. Myös eräät sielulliset ominaisuudet olivat este kouluun pyrkimiselle. Asetuksessa vuodelta 1954 oli 15 kohtaa, jossa tarkemmin määriteltiin pääsykokeissa tarvittavia tietoja ja käytäntöjä. Kansakoulunopettaja täytti lomakkeen, jonka tiedoille pantiin suuri paino todistuksen lisäksi. (Kyyrö & Veijola 1963, 8, 18.)

Pääsykokeissa testattiin äidinkielen ja matematiikan taitoja kahtena pääsykoepäivänä. Äidinkielen tehtäviä olivat muun muassa sanelutehtävä, aineen kirjoittaminen ja toistamis- eli reproduktiokoe. Matematiikassa eli laskennossa oli mekaanisia laskutehtäviä, päässälasku- ja sanallisia tehtäviä. Esimerkkejä sanallisista laskutehtävistä vuodelta 1962:

Mistä luvusta 425 on vähennetty, kun jäännös on kaksi kertaa niin suuri kuin vähentäjä? Kaksi isompaa ja kolme pienempää omenaa painoivat yhteensä kilon. Isommat olivat kumpikin samanpainoisia ja painoivat yhteensä saman verran kuin pienemmät omenat yhteensä. Kuinka paljon isommat omenat painoivat kappaleelta? (Kyyrö & Veijola 1963, 18–19, 81.)

Siihen aikaan tehtävistä piti selvittää ilman apuvälineitä, sillä taskulaskimet ynnä muut apuvälineet tulivat vasta myöhemmin käyttöön. Oppikoulun ylemmillä luokilla sai käyttää laskutikkua, joka oli uusinta uutta 1970 -luvulla. (kts. Ahonen 2012, 154.)

Oppikoulua pidettiin kovana kouluna, sillä opetus lähti siitä edellytyksestä, että oppilasaines oli valikoitunut tiukassa karsinnassa, sekä oppilas oli vapaaehtoisesti halukas oppimaan ja omaksumaan tietoja. Läksyt olivat vaikeammat, kuin kansakoulussa ja edellytys oli niiden suorittamisesta. Mikäli

oppilas oli haluton tai oppimiskyvytön hänet voitiin lain sallimin keinoin vapauttaa koulusta toisin kuin kansakoulussa se ei ollut mahdollista, kuten Kyyrö ja Veijola (1963, 5–6) Oppikouluun pyrkivän oppaassa mainitsevat.

Kävin kolme luokkaa pienen hämäläisen kunnan kunnallisessa keskikoulussa, joka oli ilmainen. Kun perheemme jälleen muutti läheiseen kaupunkiin, kävin kaksi viimeistä luokkaa yhteiskoulussa, jossa oli lukukausimaksu, maksullinen ruokailu sekä oppikirjat ja muut opiskelumateriaalit piti itse ostaa. Suoritin keskikoulua kolme luokkaa kunnallisessa keskikoulussa ja kaksi luokkaa yhteiskoulussa, josta sain päästötodistuksen. Seuraavana syksynä oppilaat aloittivat peruskoulun opetussuunnitelmien mukaan, joten olin viimeisten oppikoululaisten joukossa. Koulu-uudistuksen myötä aloitin lukiossa ensimmäisellä luokalla.

Lukio

Ennen peruskoulu-uudistusta lukio oli osa oppikoulua jakaantuen keskikouluun ja lukioon. Alaluokkia käytiin viisi tai kuusi vuotta ja yläluokkia eli lukiota kolme vuotta. Oppikoulu oli valtioneuvoston luvalla ylempää koulusivistystä varten perustettu yksityinen, kunnallinen tai valtion oppilaitos. Siihen kuuluivat ylioppilastutkintoon johtava ja sitä kautta korkeakouluopintoihin valmentava lukio sekä keskikoulu, joka oikeutti keskiasteen opintoihin. (Selin 2015, 198; Korvenpää 2014, 9; Muhonen 2013, 30.)

Lukiot olivat itsenäisiä oppilaitoksia peruskoulu-uudistuksen jälkeen. Peruskoulu-uudistuksessa yhteiskoulu katkaistiin peruskoulun yläasteeksi ja lukioksi ja oppikoulu lakkasi olemasta. Tämän jälkeen lukiot alkoivat toimia itsenäisinä oppilaitoksina. (Ahonen 2012, 160.) Suuret koulumuutokset ja -uudistukset tapahtuivat vuosien 1972–1977 välisenä aikana, kun peruskoulu eteni Pohjois-Suomesta Etelä-Suomeen. (Jauhiainen & Rinne 2012, 115.)

Pyrin lukioon 1970 -luvun puolivälin jälkeen. Valitsin pitkän matematiikan, fysiikan, kemian ja psykologian, joten olin matemaattisella luokalla. Ensimmäisellä A -luokalla aloitti lukio-opinnot 19 poikaa ja 10 tyttöä. Opiskelujen myötä osa oppilaista jäi luokalle tai lähti vaihto-oppilaaksi ja vastaavasti aikaisemmin luokalle jääneet tai vaihto-oppilaat tulivat meidän luokalle. Viimeisenä vuonna 3A luokalla oli kuusi tyttöä ja 14 poikaa oppilaana, jotka kaikki suorittivat ylioppilastutkinnon. Rinnakkaisluokalta, jota kutsuttiin kieliluokaksi, ylioppilaaksi kirjoitti kaksi poikaa ja viisitoista tyttöä. Jostakin syystä valitsin matemaattisen linjan, vaikken niin kovin hyvin matematiikassa menestynytkään. Ehkä ajatus siinä vaiheessa oli, että pyrin yliopistoon lukion jälkeen. Pitkästä matematiikasta on ollut hyötyä, kun olen hakenut eri oppilaitoksiin. Kokemukseni mukaan pitkän matematiikan suorittaneet saavat aina pääsykokeissa enemmän lähtöpisteitä arvosanasta riippumatta.

Nykyään lukio on vapaaehtoinen ja yleissivistävä toisen asteen oppilaitos, johon on mahdollista pyrkiä oppivelvollisuuden suorittamisen jälkeen. Lukiokoulutus tähtää ylioppilastutkintoon, joka antaa valmiudet opiskeluun yliopistossa, ammattikorkeakoulussa tai lukion oppimäärään

perustuvassa ammattikoulutuksessa. Lukion oppimäärän voi suorittaa myös ilman ylioppilaskirjoituksia, jolloin opiskelija saa lukion päättötodistuksen. (Lukiolaki 629/1998.)

Talousskoulu

Ylioppilaaksi tulon jälkeen hain sairaanhoitajaopistoon, mutta jäin muutaman pisteen päähän soveltuvuuskokeissa. Syksyllä pääsin kuitenkin opiskelemaan pienen maalaiskunnan talousskouluun, mikä oli puolen vuoden välivaihe elämässä. Erityisesti äitini oli tyytyväinen, sillä hänen mielestään poikien piti käydä armeija ja vastaavasti tytöille olisi pitänyt kuulua talousskoulu armeijan tapaan. Talousskoulussa opiskeli pelkästään nuoria naisia ja siellä opittiin teoriassa ja käytännössä ruuanlaittoa sekä muita kodinhoitoon liittyviä askareita, kuten siivoamista ja pyykinpesua.

Talousskoulu valmensi elämään, eikä se ollut varsinaista ammatillista koulutusta, joten sieltä ei saanut ammattia. Siellä annettiin valmiuksia selviytyä omassa elämässä ja perhe-elämässä sekä yhteiskunnan jäsenenä ja kuluttajana. Kotitalousopetuksen tehtävänä oli antaa opiskelijalle valmiuksia suunnitella kotitalouden toimintaa, tehdä suunnitelmallisesti kotitaloustöitä ja hankintoja. Kotitalousskoulussa sai tietoa ravitsemuksesta, asuinympäristöstä ja terveyteen liittyvistä asioista teoriassa. Käytännön harjoitustöissä opeteltiin leipomista, ruuan valmistusta, kodin ja tekstiilien hoitoa, sisustamista, käsitöitä sekä kuluttajana toimimista, kuten Opetushallituksen (2000, 4–6) ohjeista kotitalousopetuksesta todetaan.

Talousskoulua voidaan pitää käytännöllisenä jatko-opetuksena, joka on eriytynyt sukupuolen mukaan. Keskeisinä sisältöinä ovat olleet perheen ja kodinhoitoon liittyvät ja valmentavat aineet. Kotitalousideologian läpimurto ajoittuu Suomessa 1920 -luvulle, vaikka kotitalouden opetus on ollut keskeisessä asemassa jo 1800 -luvun lopulta lähtien. Tyttöjen jatko-opetuksen käytännön aineet, kotitalous, lastenhoito ja käsityöt korostivat kansalaisyhteiskunnan muotoutumisen myötä naisten asemaa kasvattajina ja kodinhoitajina ja samalla kasvattivat tyttöjä naiskansalaisuuteen, joka kytkeytyi tiukasti perheeseen ja kotiin. (Jauhiainen 2011, 115–116.)

Talousskoulussa opiskelusta voi löytää Käyhkön (2006, 68–78) tutkimuksen mukaisia käytäntöjä ja toimintoja. Vaikka talousskoulusta ei saakaan ammattia, niin monet käytännöt ja oppiaineet olivat käytännöllistä tekemistä ja teoreettista opiskelua kodinhoitoon liittyvistä tehtävistä. Nuoria naisia valmennetaan kodinhoidollisiin tehtäviin ja jatkokoulutukseen kotitalousaloille, jotka yleensä ovat naisvaltainen aloja.

Kansanopisto

Maamme ensimmäinen kansanopisto perustettiin 1889 Kangasalle ja kymmenen vuotta myöhemmin Tampereelle ensimmäinen työväenopisto. Näistä muodostuivat keskeiset aikuiskasvatusinstituutiot, joiden toiminta jatkuu edelleenkin vireänä. Niiden työnjako oli alkuvaiheessa selkeä: kansanopistot

olivat maaseutunuorison oppilaitoksia, vastaavasti työväenopistot olivat suurten asutuskeskusten teollisuustyöväestön oppilaitoksia. Kun erilaiset kansanliikkeet ottivat sivistystoiminnan omiin käsiinsä, alkoi fennomaanien johtama kansanvalistusaate monipuolistua ja eriytyä. Toiminta oli perusluonteeltaan vielä 1900 -luvun puolelle asti herätteellistä. Siitä käytettiin nimitystä kansanvalistus, jonka tarkoitus oli aikuisten yleisten ja yhteiskunnallisten perusvalmiuksien kehittäminen. Tanskalaista kansansivistäjää ja pappia Nikolai Severin Frederik Grundtvigia pidetään kansanopistoajatuksen henkisenä isänä. Kansanopistojen ajateltiin 1800 -luvun puolivälissä olevan hyvä keino talonpoikaisen kansan valistamisessa. (Tuomisto 1991, 43; Jokinen 2015, 21.)

Kansanopistoihin on liittynyt paatoksellinen puhe sivistystehtävästä. Kansanopistoissa annettiin yleissivistävää opetusta tuleville maatalon isännille ja emännille. Teoreettisen opetuksen rinnalla oli aina käytännön työt: tytöillä kudonta, ompelu ja kotitaloustyöt ja pojilla puu- ja metallityöt. Lisäksi osallistuminen opiston maatalous- ja puutarhanhoitoon kuului opetukseen. Tanskalaisen esikuvan mukaisesti kansanopistot olivat internaatteja, joissa opiskelijat ja opettajat asuivat. (Jokinen 2015, 21, 167.)

Hakeuduin 1980- luvun alussa Länsi-Suomen kansanopistoon, kun en päässyt yliopistoon opiskelemaan psykologiaa. Suoritin 33 työviikkoa sosiaalityölinjalla, josta myös sain todistuksen perhepäivähoitajakurssin suorittamisesta, mikä toi kelpoisuuden ja mahdollisuuden korkeampaan perhepäivähoitajan palkkaan. Opetusohjelmaan kuului muun muassa sosiaalipsykologiaa ja -politiikkaa, sosiologiaa, valtio-oppia, kirjallisuutta, englannin kieltä ja lastentarhaoppia, joten opistossa sai monipuolisen katsauksen yhteiskunnallisiin aineisiin. Opisto oli sisäoppilaitos ja kahdella eri kurssilla oli pelkästään naisopiskelijoita.

Länsi-Suomen kansanopisto, joka on perustettu 1892, oli 1980 -luvulla uskonnollisesti ja poliittisesti sitoutumaton sisäoppilaitos. Sen tehtävänä oli kohottaa opiskelijoiden yleissivistystä, edistää jatko-opintojen mahdollisuuksia ja tukea persoonallista kehitystä. Opistossa oli kaksi linjaa: kasvatuspsykologinen ja sosiaalityön linja, joka muuttui vuonna 1986 yhteiskunnalliseksi kurssiksi. Opiston historiikin mukaan sen perustamisesta lähtien opistossa on opiskellut sekä miehiä että naisia lukuvuoteen 1974-1975 asti. Sen jälkeen opistossa oli pelkästään naisopiskelijoita vuoteen 1990 asti ulottuvien tilastojen mukaan. Poikkeuksena lukuvuosi 1987-1988, jolloin oli myös kaksi miesopiskelijaa. (Mikola 1991, 170, 178–181.)

Nykyisestä opiskelijoiden sukupuolisesta jakautumisesta ei ole tilastotietoa, mutta opiston kurssiesittelyissä ja videoissa esiintyy miesopiskelijoita, joten kurssitarjonta ilmeisesti houkuttelee myös miehiä opiskelemaan. Länsi-Suomen opisto on muuttunut nimeään myöten maalaisnuorison oppilaitoksesta, kieli- ja taidepainotteiseksi opistoksi, joka korostaa toiminnassaan kansainvälisyyttä ja toimii yhteistyössä sekä suomalaisten yliopistojen, että ulkomaisten oppilaitosten kanssa. (Studentum 2016.)

4.3 KOULUTUS: MAHDOLLISUUS PAREMPAAN

Nykyään Suomessa koulutusjärjestelmä muodostuu koulutusasteista: yleissivistävästä yhdeksänvuotisesta perusopetuksesta, sen jälkeisestä yleissivistävästä koulutuksesta, johon kuuluvat lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus sekä yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa annettavasta korkea-asteen koulutuksesta. Näinä päivinä varhaiskasvatus ja esiopetus luetaan myös osaksi nykyistä koulutusjärjestelmää. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015a, 2015b.)

Koulutuspolkuni on kulkenut monien vaiheiden kautta yliopistoon. Vuosien varrella on tapahtunut monia muutoksia perus- ja ammattikoulutuksessa. Koulumuotoja on jäänyt historiaan ja lakannut olemasta. Oman koulupolun muistelun kautta on avautunut näkökulma ja ymmärrys siitä, miten koulutusmahdollisuudet ovat muuttuneet ja tulleet tasa-arvoisemmaksi kaikille koulu-uudistusten myötä.

Olen elinikäinen oppija, sillä olen aina halunnut kehittää itseäni ja olen opiskellut koko aikuisikäni. Olen ollut innokas osallistuja työpaikkakoulutuksiin ja olen suorittanut työn ohessa erilaisia opintokokonaisuuksia, jotka olen pystynyt hyödyntämään sekä kandidaatintutkinnossa että maisteriopinnoissa. Yliopistoon hakeuduin, koska halusin hyödyntää kaikki aikaisemmat opintoni yhdeksi kokonaisuudeksi. Vaihdoin näkökulmaa varhaiskasvatuksesta elinikäiseen oppimiseen ja kasvatukseen, sillä pitkään varhaiskasvatuksessa työtä tehneenä halusin jotain uutta.

Tällä hetkellä suoritan kasvatuksen ja yhteiskuntatutkimuksen maisteriopintoja tavoitteena kasvatustieteen maisterin tutkinto. Olen tällä hetkellä koulutuspolullani ylimmällä kohdalla koulutusjärjestelmää, sillä opiskelen elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutusohjelmassa, johon päädyin työskenneltyäni reilut kaksikymmentä vuotta päiväkodissa lastentarhanopettajana. Olen jälleen koulutusjärjestelmän murroskohdassa, kun Tampere 3 –hanketta suunnitellaan ja toteutetaan. (kts. esim. Lampo 2016.)

Yhteiskunnan alimmat kerrokset muun muassa työväestö saavuttavat jokaisen koulutusasteen viimeisenä, mikä näkyy koulutusjärjestelmää asteittain ylöspäin mentäessä alempiin yhteiskuntaluokkaan kuuluvien osuuden pienenemisenä. Tämä merkitsee sitä, että ylioppilastutkinnon ja lukiokoulutuksen tuottama hyöty on kokenut inflaation ja sillä ei enää ole niin suurta merkitystä, kun tavoiteltu maali on siirtynyt korkeammalle ja kauemmaksi. (Silvennoinen ym. 2015, 437–438.) Tämä pätee hyvin kohdallani, sillä olen monen koulutuksellisen mutkan ja vuosien työssä olemisen jälkeen päätenyt yliopistoon kahden kulttuurin välistä.

Koulutuksella on myös muita yhteiskunnallisia tehtäviä yksilöllisten taitojen oppimisen lisäksi. Koulutuksella ohjataan ja sosiaalistetaan nuoria ja lapsia toimimaan yhteiskunnan normien

ja odotusten mukaisesti. Lisäksi koulutusta lisäämällä voidaan yhteiskunnan inhimillisen pääoman määrää kasvattaa ja tätä kautta parantaa yhteiskunnan kilpailukykyä muihin verrattuna. Säätämällä kouluttautumista erilaisiin tehtäviin tietynlaista osaamista omaavien työntekijöiden määrää voidaan säädellä. Koulutuksella on myös emansipatorinen eli vapauttava tehtävä, jolla tarkoitetaan ihmisen taitoa tunnistaa epäkohtia yhteiskunnassa ja omassa elämässä ja keksiä niihin ratkaisuja. Nykyaikaisen koulutusjärjestelmän eräs tärkeä tehtävä on mahdollisuuksien edistäminen, jotta tasa-arvo toteutuisi. (Erola & Moisio 2014, 90–91.)

Kansakoulu ei kannustanut jatko-opintoihin, kun taas oppikoulu avasi tien yliopistoon. Ne, jotka jatkoivat kansakoulun yläluokille, päätyivät yleensä huonosti palkattuihin töihin. Väestö jakautui koulutettuihin ja kouluttamattomiin, sillä rinnakkaiskoulu järjestelmä uusinsi väestön jakautumista. (Ahonen 2012, 144.) Suomessa päästiin 1970 -luvulla tasa-arvoisempaan koulutusjärjestelmään, kun rinnakkaiskoulujärjestelmä purettiin peruskouluksi. Se toi mahdollisuuden kaikille kouluttautua ja päästä elämässä ja yhteiskuntaluokassa ylöspäin. Tästä huolimatta näyttää siltä, että koulutuksellinen eriytyminen on kääntynyt uudelleen kasvuun eri luokkaryhmien välillä. Perheiden kouluvalinnoissa näkyy vanhempien sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma sekä paikallinen koulutuspolitiikka. Paikallisesti kouluvalintapolitiikka voi linjata kouluille mahdollisuuden ottaa ja valita oppilaita sille lähikoulutehtävän perusteella määrättyjen oppilaiden lisäksi. Koulut voivat määritellä oppilaaksi ottamisen kriteereiksi esimerkiksi koulumenestymisen, testejä tai valintakokeita, joiden avulla punnitaan lapsen erityislahjakkuutta tai harrastuneisuutta esimerkiksi musiikissa tai urheilussa. (Seppänen, Rinne, & Sairanen, 2012, 19, 29–31; Seppänen & Rinne 2015.)

Peruskoulun alkuperäisenä tavoitteena oli eri väestöryhmien lähentäminen ja kaikkien lahjakkuusreservien saaminen kansakunnan käyttöön, mutta nyt näyttääkin siltä, että suomalainen peruskoulu lohkoutuu yhteiskuntaluokittuneisiin osastoihin, mikäli koulutuspolitiikassa omaksutaan globaaleja ja ylikansallisia malleja. Koulutuksen tehtävä erityisesti peruskoulussa on ollut ja tulee olemaan paljolti samankaltainen eli tuottaa kunakin aikana yhteiskunnassa tarvittavaa osaamista, kansalaistaitoisuutta ja valmiuksia tuleviin opintoihin. Peruskoulussa lajittelu ja valikoituminen tapahtuvat kussakin ikäluokassa koulutuksen jatkoreiteille ja siten osaksi yhteiskuntaa, osana koulutusjärjestelmää. (Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015, 528.)

5 AMMATINVALINTA

Tässä luvussa kuvaan ammatinvalintaa kodinhoitajan ja lastentarhanopettajan ammatin kautta. Liitän mukaan kyseisten ammattien historiaa ja kiedon tekstiin kokemuksiani ja aineistoa kirjallisuudesta. Ammatinvalintaa yleisesti tarkastelen Marjatta Mularin (2013) ja Härkösen (2014) näkemysten mukaan. Mulari näkee ammatinvalinnan kytkeytyvän ihmisen psykologiaan ja elämän kokonaistilanteeseen. Härkösellä on vastaavasti sosiologinen näkökulma, sillä ammattirakenteella ja ammasteilla on tärkeä rooli sosiologiassa. Sosiologit ovat tutkineet, mikä merkitys ammattien muodostumisessa on eriarvoisuutta jäsentävänä kategoriana yhteiskuntaluokkaerojen muodossa. Yhteiskunnallisessa työnjaossa ammasteilla on keskeinen merkitys. Työtehtävien sisällöt ja tehtävät kuvaavat yleensä ammattia. Ihmiset voivat erikoistua kykyjensä, taitojensa, kiinnostuksensa ja mahdollisuuksiensa mukaisiin tehtäviin. (Härkönen, 2014, 100–101; Mulari 2013,7.)

Ammatinvalinta on merkittävä asia nuoren elämässä, kun hän suunnittelee tulevaisuuttaan ja siirtyä aikuisuuteen. Ammatinvalintaan latautuu paljon tunteita, jotka liittyvät toiveisiin ammatillisista unelmista ja haaveiden toteutumisista. Ammatinvalinnan tilanteessa ihminen tekee valintoja vaihtoehtoisten tulevaisuuksien välillä. Ammattiaan valitsevalla voi olla olettamuksia valintojensa seurauksista, mutta tekojen seuraukset ja merkitykset tulevat näkyviin vasta jälkikäteen. Tämän vuoksi ammatinvalinta voi tuntua haasteelliselta. (Mulari 2013, 15.)

Ammatinvalinta on keskeinen tekijä oman tulevaisuuden kannalta ja siihen liittyy monia tekijöitä, joita on vaikea ennustaa etukäteen. Elämän paradoksi näyttää olevan, että ihminen joutuu tekemään elämäänsä vaikuttavia suuria päätöksiä nuorena. Harva 15–16 -vuotias nuori on kykenevä tekemään ammatinvalintaan liittyviä ratkaisuja, jotka voivat vaikuttaa vuosikymmeniä eteenpäin hänen elämässään. Nykyään ammatinvalinta voi olla työlästä, koska ammattien maailmaa voi olla vaikea hahmottaa ja ammatit ovat jatkuvasti muutoksessa ja täynnä epävarmuutta. Yhteiskunnan muutokset heijastuvat työtehtävien sisältöihin sekä ammattien ja koulutuksen vaatimuksiin. (Mulari 2013, 15–19.)

Lapsena pääsin seuraamaan tätini siivoustyötä. Hän siivosi kunnan virastotalon toimistohuoneita ja olin joskus hänen mukanaan tyhjentämässä roskakoreja. Tuumasin tädilleni, että minäkin luen siivoojaksi, johon tätini totesi, että kannattaa lukea hieman enemmän. Näin selkeää kuvaa ammatinvalinnasta ei ollut 1970 -luvun lopulla ylioppilaaksi tulon jälkeen. Minulla ei ollut selkeitä suunnitelmia tai toiveita, mitä

haluaisin työkseni tehdä. Olin lapsena halunnut myös lääkäriksi, mutta se haave hautautui johonkin.

5.2. KODINHOITAJA

Pääsin vihdoin 1980-luvun alussa Väestöliiton kodinhoitajaopistoon Helsinkiin. Kodinhoitajan ammatti ei ehkä ollut unelmani, mutta lopultakin pääsin koulutukseen, josta saisin ammatin. Lapsuuden kodista jäi muistikuva kotisisaren työstä, sillä äiti joutui sairaalaan, jolloin meillä oli mahdollisuus saada kotisisaren apua. Jonkinlainen kuva ja kokemus kodinhoitajan työstä muodostui lapsuuden kodissa. Myöhemmin 1980 - luvulla turvauduimme kodinhoitajan apuun, kun olin itse sairaana, enkä kyennyt hoitamaan lapsiani. Siihen aikaan onneksi kunnasta oli vielä mahdollisuus saada kodinhoitajan apua.

Koulutus kesti 1980 tuohon aikaan kaksi vuotta ja se noudatti rakennetta, joka oli muotoutunut jo vuonna 1945. Alussa ja lopussa olivat sisäoppilaitosjaksot, sekä pääkaupunkiseudulla tapahtuva harjoittelukouluopiskelu. Tämä tarkoitti vuoden kestäväää perheharjoittelua, johon lisäksi kuului teoreettista opetusta ja käytännön harjoittelua opetuskeittiössä. Tämän jakson jälkeen oli vielä kotieläinhoitoharjoittelu, kaksi laitosharjoittelua, kuntaharjoittelu. (Hietala 1991, 134,142)

Neljän kuukauden perusjaksolla opeteltiin kodin- ja lastenhoitoon liittyviä perusasioita teoriassa ja käytännössä Väestöliiton sisäoppilaitoksessa, joka oli pienellä paikkakunnalla Kymenlaaksossa. Seuraavaksi siirryttiin vuoden mittaiseen perheharjoitteluun, joka tapahtui pääkaupunkiseudulla. Opiskelijat asuivat perheessä tai perheen vuokraamassa asunnossa. Perheessä piti olla ainakin kolme alle kouluikäistä lasta. Perhe maksoi harjoittelusta pientä palkkaa, ja oli ikään kuin työnantajan asemassa. Perheessä opeteltiin vuoden ajan käytännön taitoja, osallistumalla kaikkiin kodinhoitoon liittyviin töihin. Mikäli perheessä ei ollut vauvaa, oli vauvan hoitoa esimerkiksi kylvetystä harjoiteltava muualla. (Hietala 1991, 141–145.) Perheet palkkasivat harjoittelijoita, koska samalla he saivat järjestettyä lasten päivähoidon. Subjektiiivisesta oikeudesta päivähoidon ei vielä 1980-luvun alussa puhuttu. Hyvin ansaitsevat perheet eivät saaneet välttämättä kunnallista päivähoitopaikkaa, sillä ne menivät pienituloisille perheille, koska tulorajat määrittelivät hoitopaikan saamisen. Harjoittelijan hankkiminen oli yksi, ehkä edullisempi tapa järjestää lastenhoito. Perheharjoittelussa saatiin yhdistettyä sekä perheen että kodinhoitajaharjoittelijan edut: perhe tarjosi työkentän, ohjausta ja asunnon ja monilapsinen perhe sai hyvän kodinhoitoavun (Hietala 1987, 182.)

Koulutukseen kuului myös maatalousoppilaitoksessa annettu kahden viikon kotieläinhoidon harjoittelu, jonka aikana opeteltiin lypsämistä ja karjanhoitoon liittyviä tehtäviä. Karjanhoito jäi pois opetusohjelmasta, kun saatiin aikaan maatalouslomitaja laki vuonna 1985. (Hietala 1991, 141–142; Finlex 1985.)

Vaikka olin lapsuudessa ollut navetassa ja nähnyt lehmiä, niin lypsäminen olikin ihan eri juttu. Kaksi viikkoa opettelin lypsämistä aikaisin aamulla ja taas uudestaan illalla Pirkanmaalaisessa maatalousoppilaitoksessa. Kuntaharjoittelussa lypsytaidoilla olisi ollut käyttöä, mutta en suostunut menemään perheeseen, jossa olisi pitänyt lypsää lehmiä, sillä taidot eivät olisi riittäneet ja vastuu olisi ollut liian suuri.

Opiskeluun sisältyivät myös kaksi kuukauden mittaista laitosharjoittelua: vanhainkodissa ja lastensuojelulaitoksessa, joka oli lastenkoti. Kuntaharjoittelussa silloisissa Uudenmaan ja Kymen lääneissä pääsi harjoittelemaan kodinhoitajan työtä käytännössä. Lopuksi palattiin puoleksitoista kuukaudeksi sisäoppilaitokseen, jossa testattiin sekä teoriassa että käytännössä tulevan kodinhoitajan ammatillinen osaaminen ja pätevyys. (Hietala 1991, 142, 148.)

Kuntaharjoittelun suoritin pienessä maalaiskunnassa Länsi-Uudellamaalla. Sain harjoitella itsenäisesti kodinhoitajan työtä käytännössä. Poljin pitkin kylän raittia kunnan polkupyörällä, vihreä virkapuku päällä ja kohtaisin monenlaisia avuntarvitsijoita vanhuksista lapsiperheisiin.

Kahden vuoden opiskelu toi vahvan osaamisen sekä teoriassa että käytännössä toimia kodinhoitajan työssä, jonka tarkoitus oli auttaa perheitä erilaisissa ongelmatilanteissa. Kodinhoitajan piti selviytyä monimuotoisista tehtävistä sekä kaupunkilaisperheissä että maaseudulla. He pystyivät toimimaan joko kunnallisina kodinhoitajina tai yksityisperheissä ja yritysten palkkaamina kodinhoitajina. Kodinhoitajan työ piti sisällään koko ihmisen elinkaaren vauvasta vaariin. (Hietala 1991, 143.)

Kodinhoitajakoulutuksen taustasta

Väestöliitto ryhtyi vuonna 1945 kouluttamaan kotisisaria, jotka olivat uutta ammattitaitoista kotitaloustyöntekijöiden joukkoa yhteiskunnassamme. Koulutuksen tavoitteena oli nostaa kotitaloustyön arvoa ja luoda itseään arvostava ammattiryhmä, jota myös muut arvostaisivat. Kotitalousalasta piti luoda koulutusväylä maaseudun lahjakkaille ja työteliäille tyttärille, jotta heillä olisi mahdollisuus uraan ja sosiaaliseen nousuun. Alasta tuli kutsumusammatin luonteinen, sillä monissa yhteyksissä korostettiin työn yhteiskunnallista merkitystä. (Hietala 1991, 129.) Hietalan mukaan kotisisaren ja myöhemmin kodinhoitajan työ oli tyypillinen naisvaltainen ammatti, johon vaadittiin kutsumusta. (Hietala 1991, 158–159, 171; Väestöliitto 2016.)

Koulutuksen taustalla oli myös väestöpoliittinen tavoite: kotisisaret nähtiin ratkaisuna asutuskeskusten lapsirikkaiden perheiden kotiapulaiskysymykseen. Kodinhoitajien tarve oli tiedostettu jo aikaisemmin, sillä ruotsinkielisiä kodinhoitajia oli koulutettu vuodesta 1939 lähtien. Myös Mannerheimin lastensuojeluliitto koulutti kodinhoitajia, pääasiassa nuoria naisia heidän tulevaa omaa elämää varten. Väestöliiton piirissä kaavailtiin ensisijaisiksi avuntarvitsijoiksi asutuskeskusten monilapsisia perheitä, jotka tarvitsivat apua äidin synnytyksen, liikarasituksen, loman tai sairastumisen takia. Mannerheimin lastensuojeluliiton tavoitteena oli vastaavasti

kouluttaa kodinhoitajia auttamaan vähävaraisia maaseudun perheitä sairaustapausten sattuessa. Kodinhoitajan työ oli ennaltaehkäisevää ja valistusta lastenhoitoon liittyen. Voidaan sanoa, että kodinhoitajakoulutukselle oli tuohon aikaan sosiaalista tilausta. (Hietala 1991, 129–130, 171.)

Kotisisarkoulutuksen alku seurasi sosiaalipoliittista keskustelua, sillä Suomessakin oltiin huolissaan väestön määrällisestä vähenemisestä ja laadullisesta heikkenemisestä. Sodan aikaiseen väestön vähyyteen tarvittiin sosiaalipoliittisia toimia, jotka helmikuussa 1941 perustettu Väestöliitto otti ohjelmaansa. Näitä toimia olivat avustustoiminta, lapsiavustukset, lastenneuvolat, perhelisäjärjestelmä. Tavoitteena oli saada joka kuntaan kodinhoitaja, viitaten Mannerheimin lastensuojeluliiton koulustustoimintaan. Väestöliitto piti suositeltavana neljää lasta kaupungissa ja kuutta lasta maaseudulla. Tätä oli kuitenkin melko mahdotonta toteuttaa, sillä luotettavan kodinhoitoavun saaminen oli heikentynyt heikentymistään. Kotisisarkoulutuksesta tuli eräs väylä ratkaista tämä ongelma. (Hietala 1991, 130–131.)

Kodinhoitajista perushoitajia

Kotisisarkoulutus lakkautettiin vuoden 1986 loppuun mennessä, johon mennessä Väestöliitto oli kouluttanut 3778 kotisisarta/kodinhoitajaa. Opiston ylläpito-oikeus siirtyi Helsingin kaupungille, joka jatkoi kodinhoitajien kouluttamista Helsingin sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksessa. Nykyisin kodinhoitajakoulutus on muuttunut perushoitajakoulutukseksi. (Väestöliitto 2016.)

Kotisisarkoulutuksen lopettamiseen vaikutti muun muassa Kotisisarviesti -lehden lakkauttaminen vuonna 1978. Lehti oli toiminut tiedotusvälineenä Väestöliiton ja hajallaan työskentelevien sisarten ja kotisisarkeskustoimiston välillä ja sillä oli ollut suuri merkitys sisarten ja myöhemmin kodinhoitajien yhteistyölle ja identiteetille. Kotisisarkoulutus kaatui myös 1970-luvun yleiseen aatteettomuuteen ja perhekielteisyyteen. Koulutus koettiin myös liian vanhakantaiseksi, sillä yhteiskunta oli muuttunut ja kodit tarvitsivat toisenlaista apua. Kodinhoitajan työ ja koulutus kytkettiin entistä enemmän sosiaalialaan ja -huoltoon. Kodinhoitajan työ muuttui perheen ja lasten parissa tehtävästä työstä vanhustyöksi. Kasvava vanhusväestö tarvitsi lapsiperheitä kipeämmin apua, eivätkä ne olleet enää ensisijaisia avuntarvitsijoita. Alalle syntyi myös vähemmän koulutettuja työntekijäryhmiä, joiden takia kodinhoitajan asema huononi, sillä muiden työtehtävät eivät juurikaan eronneet kodinhoitajan työstä. Kodinhoitotyöltä poistui samalla myös kutsumustyön luonne. Hietalan mukaan kotisisaren ja myöhemmin kodinhoitajan työ oli tyypillinen naisvaltainen ammatti, johon vaadittiin kutsumusta. (Hietala 1991, 158–159, 171; Väestöliitto 2016.)

Nykyaikana työ painottuu ikääntyneiden ihmisten palveluihin. Asiakkaana voi olla myös lapsiperhe tai vammaispalvelua tarvitseva ihminen. Kodinhoitajan työkenttä on laaja, sillä hän voi

työskennellä kunnan kotipalvelussa, yksityisissä kotipalveluyksiköissä, sosiaali- ja terveysalan laitoksissa, palvelutaloissa, asuntoloissa ja pakolaiskeskuksissa. Avustettavan henkilön ja työnantajan välisestä palvelusopimuksesta riippuu, millaisia työtehtäviä kodinhoitajalle kuuluu, esimerkiksi ruuan valmistusta, siivousta tai lääkehoidosta huolehtimista. Koulutus tapahtuu toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon lähihoitajaksi. Perustutkinnon voi suorittaa myös näyttötutkintona tai oppisopimuksella. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2016.)

5.3 LASTENTARHANOPETTAJA

Lastentarhanopettajakoulutuksen hain 1990-luvun alussa, kun halusin muutosta elämäni. Olin ollut kuusi vuotta kotona kahden lapsen kanssa sekä samalla toiminut yksityisenä perhepäivähoitajana. Hiekkalaatikon reunat alkoivat tuntua ahtaalta, joten päätin lähteä opiskelemaan. Lastentarhanopettajan koulutus oli luonteva, mutta erilainen mahdollisuus hoitaa lapsia. Samalla koulutus toi enemmän arvostusta ja paremman palkan.

Lastentarhanopettajakoulutus oli 1990 –luvulla kolmivuotinen opistotasoinen koulutus, jonka opetussuunnitelma muodostui 120 opintoviikon laajuudesta kokonaisuudesta. (Opetussuunnitelma 1990, 3.) Opiskelemaan pääsi soveltuvuuskokeiden ja todistusten perusteella, sillä opistotason lastentarhanopettajakoulutukseen valintaperusteisissa hakijalta edellytettiin:

”kykyä avoimeen vuorovaikutukseen, lämmintä hyväksyvää suhtautumista toiseen ihmiseen ja kykyä ottaa huomioon toisen tarpeet ja tunteet, kykyä ilmaista itseään suullisesti ja kirjallisesti sekä yhteistyö- ja suunnittelutaitoa ja luovuutta.” ja edellisten lisäksi ”opiskelijoiden valinnassa kiinnitetään huomiota mm. yleisiin oppimisvalmiuksiin, joustavuuteen, erityistaitoihin kuten musikaalisuuteen, kätevyuteen, kuvalliseen ilmaisuun, fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen ja kiinnostukseen alasta.” (Opetussuunnitelma 1990.)

Vuonna 1992 lastentarhanopettajakoulutus täytti sata vuotta, joten jonkinlainen historiallinen siipien havina liittyi opiskeluun. Olin päässyt perinteiseen naisten suosimaan koulutukseen, sillä samalla kurssilla oli vain kaksi miesopiskelijaa.

Valmistuin vuoden 1994 keväällä lastentarhanopettajaksi. Vuoden 1995 elokuussa lastentarhanopettajakoulutus muuttui virallisesti tiedekorkeakouluissa suoritettavaksi kasvatustieteen kandidaatin tutkinnoksi, joka on alempi korkeakoulututkinto. Tutkinnon laajuudeksi tuli 120 opintoviikkoa, kuten kolmivuotinen opistotason koulutuskin oli ollut. Koulutus siirtyi yliopistojen kasvatustieteellisten tiedekuntien opettajankoulutusyksiköihin. (Hytönen 2012.) Suoritin opiskeluni koulutuksen muuttumisen taitekohdassa. Opistotason koulutus siirtyi yliopistoon ja ammatti sai akateemisuuden leiman.

Suoritin koulutuksen aikaan, jolloin Suomessa lama oli pahimmillaan, sillä 1980 -luvun lopun nousukausi päättyi syvään lamaan. Kunnat supistivat menojaan, sijaisia ei palkattu ja kaikista menoista karsittiin. Ihmiset olivat kulutushysterian sokaisema

ottaneet lainaa kulutukseen ja olivat nyt taloudellisissa vaikeuksissa, pankit romahtivat ja ihmiset joutuivat työttömiksi. Töitä hakiessa hakupaperit menivät suoraan niin sanottuun ö-mappiin, vaikkei sitä suoraan sanottukaan. Sitkeästi kuitenkin vein hakupapereita ja otin vastaan lyhyitäkin sijaisuuksia, jotka eivät olleet omaa työtäni. Se kuitenkin kannatti, sillä 1990 -luvun loppupuolella sain lastentarhanopettajan työsuhteen Tampereen naapurikunnasta ja pääsin luomaan ja aloittamaan uudenlaista päivähoitotoimintaa kunnassamme.

Opettajan työtä on sanottu kutsumusammattiksi, sillä siihen liittyy tavanomaista enemmän eettisiä velvoitteita. Työtä voidaan pitää kutsumuksena, mikäli siihen sisältyy itsensä toteuttamista sekä toisten palvelemista. Ihminen voi kokea, että hän on kuin luotu kyseiseen työhön. (Mulari 2013, 50.) Näillä perusteilla lastentarhanopettajan työtä voidaan pitää kutsumuksena, sillä siihen liittyy eettisiä velvoitteita, toisten palvelemista ja työssä saa toteuttaa itseään luovasti.

Lastentarhanopettajan ammattiin ja työhön on vahvasti liittynyt päivähoito -käsite. Sillä viitataan tilanteeseen, jossa lasta huolehditaan, hoidetaan ja hoivataan päiväkodissa tai jossakin muussa paikassa vanhempien työpäivän tai opiskelun aikana. Hoito -käsite on semanttinen ja sillä viitataan lapsen ja hänestä huolehtivien aikuisten monimuotoiseen vuorovaikutukseen, jossa olennaista on huolenpito. Suomalaista päivähoito -käsitettä englanninkielellä on vastannut ”daycare”-termi. Päivähoitoon liittyvät suomalaiset käsitteet (lastentarha, lasten seimi) ovat saaneet vaikutteensa eurooppalaisesta ja erityisesti saksalaisesta kulttuurista ja kielestä, sillä suomalainen lastentarhatyö on pitkälti perustunut saksalaisen Friedrich Fröbelin kasvatustalouteen ja oppeihin. (Alila & Kinos 2014; Hänninen & Valli 1986, 59.)

Seminaarista yliopistoon

Teollistuminen ja kaupungistuminen toivat 1800 -luvulla yhteiskunnallisia muutoksia ja kehitystrendejä. Työ siirtyi yhä enemmän kodin ulkopuolelle ja tällöin syntyi tarve lasten päivähoitoon kodin ulkopuolella. Tällöin alettiin kiinnittää huomiota lasten kasvatukseen ja hoitoon ja tuona aikana syntyi useita lasten hoito- ja kasvatustaloutia. Ne vastasivat siihen tarpeeseen, joka syntyi molempien vanhempien tai yksinhuoltajavanhemman lähtiessä töihin kodin ulkopuolelle. Päivähoitojärjestelmän syntymisen myötä julkinen valta alkoi kantaa vastuuta lapsista ja samalla kontrolloida ja vaikuttaa lasten elämään. Erityisesti lastentarhat ja seimet olivat voimakas interventio lasten elämään. Monenlaisia lapsuuden asiantuntijoita alettiin kouluttaa, sillä moderni lapsuskäsitys vaati lasten kanssa työskenteleviltä aikuisilta erityisiä taitoja, joita hankitaan koulutuksella. Tähän haasteeseen Hanna Rothman ja Elisabeth Alander vastasivat aloittamalla lastentarhanopettajien koulutuksen vuonna 1892 Sörnäisten kansanlastentarhan kasvattajakurssilla Helsingissä. (Eerola -Pennanen 2009, 49; Hänninen & Valli 1986, 198–203.)

Reilu kuusikymmentä vuotta myöhemmin Tampereelle avattiin helmikuussa 1955 lastentarhaseminaari, jonka opetus- ja tuntijakosuunnitelman sosiaaliministeriö oli hyväksynyt. Opetussuunnitelma sisälsi teoria- ja harjoitteluaineitten opetusta. Tamperelaisille ei ollut varattu omaa kiintiötä, vaikka hakijoita oli runsaasti Tampereelta ja lähiympäristöstä. Seminaariin pääsyvaatimuksena oli 19 vuoden ikä, keskikoulu, hyvä terveys, laulutaito, ja pakollinen lukukauden kestävä esiharjoittelu lastentarhassa. (Hänninen & Valli 1986, 228.)

Lastentarhanopettajakoulutuksella on pitkät perinteet ja se on kokenut vuosikymmenten saatossa monia hallinnollisia muutoksia. Koulutus alkoi jo vuonna 1892 ja seminaarit aloittivat toimintansa yksityisten säätiöiden alaisuudessa. Vasta vuonna 1976 lastentarhaseminaarit valtiollistettiin ja koulutusta alettiin antaa lastentarhanopettajaopistoissa. Vuonna 1984 kaksivuotisesta koulutuksesta tuli kolmivuotinen, ja vihdoin vuonna 1995 koulutus siirtyi yliopistolliseksi korkeakoulutukseksi ja siitä lähti varhaiskasvatuksen akatemisoituminen. Sitä ennen koulutusta oli annettu vuodesta 1973 lähtien väliaikaisella tutkintosäännöllä. (Jerkku 2010, 4–5; Alila & Kinos 2014, 17.)

Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen hallinnon siirto vuoden 2013 alusta alkaen opetus- ja kulttuuriministeriöön on konkreettisesti muuttanut päivähoidon osaksi kasvatus- ja koulutuspalvelujen järjestelmää. Tämä tarkoittaa sitä, että päivähoito ei enää ole sosiaalihuoltolain mukaista sosiaalipalvelua. (Alila & Kinos 2014, 13.) Tämä hallinnollinen siirto ja koulutuksen akateemisuus toivottavasti nostavat lastentarhanopettajan ammatin yhteiskunnallista arvostusta.

5.4. NAISVALTAISET AMMATIT

Olen edellä kuvannut omia ammatinvalintojani. Molempia ammatteja voidaan pitää naisvaltaisina ammatteina, sillä lastentarhanopettajan ammatti määrittyy naistapaiseksi ja kutsumukselliseksi hoivatyöksi ja suurin osa lastentarhanopettajista on naisia. Samoin kodinhoitajan ammatilla on vahva naisleima, sillä kuntasektorilla kodinhoitajan/lähihoitajan ammattinimikkeellä työskentelee 100 prosenttisesti naisia. Vastaavasti päiväkodin opettajan ammattinimikkeellä, joka on muutettu joissakin kunnissa lastentarhanopettajan nimikkeestä, kuntasektorilla työskentelee 97,7 prosenttia naisia. (Kuntatyönantajat 2015.)

Eila Estola ja Leena Syrjälä (2002) ovat keränneet opettajien kertomuksia kutsumustyöstä ja tulleet tulokseen, että kutsumustarina on nykyisin julkisessa keskustelussa kapea-alaisesti ymmärretty pyyteettömäksi työksi, joka saattaa olla uhkana koko ammattikunnalle. Kutsumuksen käsite tuntuu nykyaikana vanhanaikaiselta, sillä siihen liittyy vahvoja uskonnollisia mielikuvia, jotka

vaativat itsensä uhraamista ja omistautumista vain kutsumukselle. Kutsumustyöllä voi olla kuitenkin laajempi merkitys opettajana työskentelevälle, sillä opettaja kokee työn omakseen ja saa siitä tyydytystä. (Estola & Syrjäjä 2002, 85–98; Ylitapio-Mäntylä 2009a, 74.) Kutsumustyö on nykyisin muuttunut palveluammattiksi, sillä lastentarhanopettaja tarjoaa päivähoitopalvelua asiakkaille eli perheille.

Molemmat koulutukset ovat alun perin vastanneet yhteiskunnalliseen tarpeeseen ja ne ovat alusta alkaen antaneet naisille mahdollisuuden kouluttautua ja päästä elämässä eteenpäin. Niillä on ollut emansipatorinen merkitys naisille. Päivähoitojärjestelmän rakentumisen myötä naiset ovat saaneet mahdollisuuden osallistua työelämään ja opiskella itselleen ammatti. Sillä on ollut merkittävä yhteys naisten professionaaliseen asemaan työmarkkinoilla ja yleisimminkin naisten emansipaatioon. (Alila & Kinos 2014, 19.) Kotitalousalasta vastaavasti luotiin koulutusväylä maaseudun lahjakkaille ja työteliäille tyttärille, jotta heillä olisi mahdollisuus uraan ja sosiaaliseen nousuun. Alasta tuli kutsumusammattin luonteinen, sillä monissa yhteyksissä korostettiin työn yhteiskunnallista merkitystä. Väestöliitto ryhtyi kouluttamaan vuonna 1945 kotisisaria, jotka olivat uutta ammattitaitoista kotitaloustyöntekijöiden joukkoa. (Hietala 1991, 129.)

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tehdä näkyväksi sukupuolen, perhetaustan ja yhteiskuntaluokan kietoutuneisuutta sekä niiden taustalla olevia näkymättömiä tekijöitä ja käytäntöjä, jotka liittyvät koulutukseen ja ammatinvalintaan. Tutkimuksen tehtävänä on myös tuoda ilmi toisintekemisen mahdollisuutta. Seuraavissa kolmessa tutkimuskysymyksessä etsitään vastausta, miten sukupuoli, yhteiskuntaluokka ja perhetausta näkyvät ja elämänkulkuun kietoutuneena ohjaavat koulutus- ja ammatinvalintaa.

1. Miten sukupuoli näkyy koulutus- ja ammatinvalinnassa?
2. Miten perhetausta ja yhteiskuntaluokka näkyvät koulutusvalinnoissa?
3. Miten sukupuoli, perhetausta ja yhteiskuntaluokka kietoutuvat elämänkulkuun?

Näihin kysymyksiin haen vastauksia muistelutyömenetelmällä muistelemalla ja kertomalla lapsuuden perhetaustani, koulutus- ja ammatinvalintaa sekä peilaamalla niitä kirjalliseen aineistoon. Muistelun tukena on lisäksi valokuvia ja kirjallisia dokumentteja, kuten todistuksia ja historiikkeja.

7 OMAELÄMÄKERRALLISIA TARINOITA

Tässä luvussa kerrotaan tutkimuksen aineiston tuottamisesta ja käsittelystä, sekä analyysi- ja tulkintaprosesseista. Lähtökohtana tälle tutkimukselle oli kiinnostus, miten sukupuoli, yhteiskuntaluokka ja perhetausta näkyvät ja liittyvät koulutus- ja ammatinvalintaan. Autobiografisessa tutkimuksessa omakerrallisia kirjoituksia voidaan pitää kertomusmuotoisena aineistona, jossa peilataan omia kokemuksia. (Hänninen 2015, 171.)

Tutkimusaineistoa tähän tutkimukseen tuotetaan kerrontana (narrative), joka on kirjallisesti esitettyä muistelua. Kirjallisuus ja muut dokumentit esimerkiksi valokuvat ja todistukset osaltaan toimivat aineistona omien kirjoitettujen muistelujen kanssa. Laajemmassa merkityksessä narratiivisella aineistolla pitäisi edellyttää enemmän sellaisia tunnuspiiteitä, joita on tarinalla: alku, keskikohta ja loppu sekä juoni, joka etenee ajassa. (Polkinghorne 1995, 6; Heikkinen 2015, 159.) Kirjoitetut muistelut liittyvät omaan lapsuuden perheeseen, koulutuspolkuun ja ammatinvalintoihin ja niistä muodostuu elämäntarina, joka sisältää muistiinpanoja ja haastattelutekstejä omasta elämästä. Teksteissä on alku, loppu ja juoni, kuten Syrjälä (2015, 266) kirjoittaa tarinallisesta lähestymistavasta.

Muistelutyömenetelmä ja autobiografia ovat luonteva valinta, sillä olen aikaisemmin pohtinut ja kirjoittanut elämäntarinarakenteilla² omasta elämästäni isovanhempien ja vanhempien historian kautta. Tämän pro gradu -työn tavoitteena on rakentaa kokonaiskuvaa ja ymmärrystä omista valinnoista ja sitä kautta saada laajempaa kuvaa edellä mainituista teemoista ja ilmiöistä ja liittää ne laajempaan yhteiskunnalliseen ja historialliseen kontekstiin.

7.1 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT

Tutkijan suhde tutkimuskohteeseen määrittäytyy ennakkokäsityksistä, joihin kokemukset, koulutus, intressit, yhteiskunnalliset ja akateemiset paineet voivat liittyä. Teoriat, metodit ja eettiset

² Pepi Reinikainen on kirjailija ja psykoterapeutti, joka on kehittänyt elämäntarinarakenteilla² omasta elämästäni isovanhempien ja vanhempien historian kautta. Tämän pro gradu -työn tavoitteena on rakentaa kokonaiskuvaa ja ymmärrystä omista valinnoista ja sitä kautta saada laajempaa kuvaa edellä mainituista teemoista ja ilmiöistä ja liittää ne laajempaan yhteiskunnalliseen ja historialliseen kontekstiin.

lähtökohdat rajaavat suhdetta kohteeseen. Valinnat, jotka ovat teoreettisia ja metodisia tuottavat sen maailman ontologiset ja epistemologiset rajat. Tutkimus voi liikkua näiden rajojen sisäpuolella, sillä teoria, metodi ja kohde ovat aina tutkijan valintoja ja näin ollen kuvastavat tutkijan arvoja. Jos tutkimuksen kohteena on monimutkainen ilmiö, kuten sukupuolen, perhetaustan ja yhteiskuntaluokan yhteenkietoutuminen, niin on tehtävä valinta, tutkitaanko ideoita vai empiirisiä ilmiöitä. (Puuronen 2015, 108–109.) Tässä tapauksessa ilmiöihin liittyy sosiaalinen konstruktio eli idea sekä ilmiöön liittyvät teot, arvot ja tunteet, jotka ovat empiirisiä ilmiöitä.

Tutkija lähestyy tutkimuskohdettaan omien uskomustensa, vallitsevan paradigman ja kohteeseen liittyvän tutkimusperinteen kautta ja hän valitsee teoriat ja käsitteet sen mukaan. Suhde kohteeseen on aina tiedollinen ja sen luonne määräytyy tutkijan tietokäsityksistä, jotka voivat olla implisiittisiä tai eksplisiittisiä tai suhde voi olla myös teoreettinen tai käsitteellinen. Tutkija voi muodostaa välittömän suhteen tutkimuskohteeseen esimerkiksi kirjallisten lähteiden kautta. Kyseessä olevassa tutkimuksessa suhde tutkimuskohteeseen muodostuu omien muistelujen sekä tukena on käytettyjen valokuvien, kirjallisten dokumenttien ja kirjallisuuden kautta. Kun kyse on eettisistä tai yhteiskuntapoliittisista lähtökohdista pitää kysyä, mitä tulisi tutkia ja mihin tavoitteisiin tutkimuksella pyritään. Tutkimuskohteet voivat olla itsekkäiden pyrkimysten toteuttamisen välineenä. Puurosen käsityksen ja näkemyksen mukaan tieteen tulokset ovat käytetyistä metodeista ja tieteen alasta riippumatta sosiaalisia konstruktioita. (Puuronen 2015, 109–110.)

Puurosen (2015, 140–141) mukaan yksittäisen tutkijan arvot vaikuttavat tutkimuskohteen valintaan ja siihen, mikä tutkijalle on olennaista maailmassa. Hänen mukaansa olisi aika romuttaa tieteen arvovapausteesi, sillä sosiologia tieteenä on aina puolueellista. Tutkija tekee aina arvovalintoja valitessaan tutkimuksen teemat, kohteet, metodit, teoriat ja käsitteet. Nämä valinnat konstruoivat tutkijan yhteiskunnalliseen suhteeseen, jossa osapuolina ovat tutkijan tutkimuskohteet eri sosiaalisessa asemassa olevat ihmiset, päättäjät ja toiset tutkijat. Tutkijalle muodostuu jonkinlainen suhde kaikkiin näihin ryhmiin, ja millaiseksi suhde muodostuu, riippuu ensisijaisesti tutkijan arvoista. Koska kiinnostus kohdistuu sukupuoleen, perhetaustaan ja yhteiskuntaluokkaan koulutus- ja ammatinvalinnan taustatekijöinä, pyrkimys on selittää, ymmärtää ja tulla tietoiseksi näistä valintojen taustalla olevista tekijöistä, refleктоimalla omia kokemuksia.

Puurosen (2015, 141) näkemyksen mukaan sosiologit konstruoivat tutkimuksissaan maailmaa koskevia havaintoja, ymmärtävät, selittävät ja tulkitsevat havaintoja ja pyrkivät siten vakuuttamaan lukijansa siitä, että tutkijan konstruoima maailma on todenmukaisin.

7.2 AUTOBIOGRAFIA ELI ELÄMÄNKERRALLINEN TUTKIMUS

Elämäkerrallista eli autobiograafista tutkimusotetta voidaan pitää kerronnallisen tutkimusotteen erityismuotona, joka keskittyy tarinan taustalla olevien tapahtumakulkujen ja tapahtumien selvittämiseen. Kerronnallisessa tutkimuksessa huomio kohdistetaan kertomuksiin ja kertomiseen tiedon rakentajana ja välittäjänä. Tapahtumakulun kuvaus voidaan kertoa monella eri tavalla ja sillä etsitään vastausta kysymykseen, mitä on tapahtunut. Elämäkerrallisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on tarina, joka kuoriutuu esiin kerronnan pinnan alta. Tällöin ollaan kiinnostuneita, mitä tarinan henkilöahmoille tietyssä ajassa ja paikassa todella tapahtui, mitä he tekivät ja miksi. Kiinnostus kohdistuu myös tapahtumapaikkoihin ja tapahtuminen sosiaalisiin konteksteihin. (Heikkinen 2015, 151–155.)

Narratiivinen lähestymistapa on saavuttanut vankan sijan parin viime vuosikymmenen kuluessa ihmistieteellisessä tutkimuksessa. Muun muassa kasvatus- ja sosiaalitieteiden piirissä narratiivisen tutkimukseen käsitteellä viitataan laadulliseen tutkimukseen, jossa tutkimuksen kohteena on ihmisten kertomukset joko koko elämästään tai jostakin sen vaiheesta. Muodostamalla tarinan omasta elämästään, ihminen luo järjestystä ja merkitystä elämäänsä. Samalla tarina ylläpitää minuuden jatkuvuutta ja arvokkuutta muuttuvissa tilanteissa. (Hänninen 2008, 122.)

Narratiivisessa tutkimuksessa voidaan käyttää erilaisia käsitteitä ja teoreettisia käsitteitä vaihdellen. Aloitteleva tutkiva voi joutua helposti umpikujaan käsitteiden viidakossa. Tässä tutkimuksessa narratiivisuuden, tarinallisuuden ja kerronnallisuuden käsitteitä käytetään synonyymisesti monien tutkijoiden tavoin, vaikka eräät tutkijat näkevätkin ne toisistaan poikkeavana. Tarinallisuus hahmotetaan tässä tutkimuksessa yleiseksi metodiseksi viitekehyykseksi, jossa huomio kohdistuu tarinoihin todellisuuden välittäjänä ja rakentajana. Kyseessä on tutkimuksellinen lähestymistapa, jossa analysoidaan ja sovelletaan kertomuksia. (Syrjälä 2015, 266.)

Hännisen artikkelissa (2015, 168–169) tarkastellaan tutkimusta, joka ei varsinaisesti sijoitu kertomuksia tutkivalle tieteenalalle. Tutkimus sijoittuu ihmistieteen aloille, joilla tarkastellaan todellisuudessa tapahtuneiden tarinallisten tapahtumakulkujen tulkintoja. Ihmisten itsestään kertomia tarinoita koskevat tutkimukset ovat tarkastelun kohteena. Niiden tutkimustehtävänä on tarkastella yksilön elämäntarinan suhdetta, kulttuurissa normatiivisista valtaa omaaviin mallitarinoihin tai identiteetin ja toiminnan kehitysprosesseja, jotka ovat tapahtuneet elämän kuluessa.

Omakerrallisia kirjoituksia voidaan pitää kertomusmuotoisena aineistona, jossa kertojan elämän kulkua edetään aikajanaa pitkin. Se alkaa lapsuudesta tai määritellyn tapahtuman taustasta,

edeten nykyhetkeen tai tilanteeseen, jossa kirjoituksen ydinprosessi on saatettu päätökseen. Otollisimpia ovat kuitenkin tiettyjen elämäntapahtumien ympärille kietoutuvat tarinat. Tarina jäsentää aikaa merkitykselliseksi kokonaisuudeksi, se ikään kuin leikkaa sopivan pätkän tapahtuminen virrasta. Tarinoiden tapahtumiin liittyy aina arvo- ja tunnelatauksia ja ne liittyvät toisiinsa syinä ja seurauksina. Kyse ei kuitenkaan ole luonnontieteellisestä kausaliteetista, vaan tapahtumien syyt voivat olla luonnontieteellisiä, psykologisia tai sosiaalisia, joskus jopa sattumakin voi käydä selityksestä. Samasta tapahtumakulusta voidaan saada erilaisia tarinallisia tulkintoja muuttamalla syyselityksiä, aikajännettä tai arvottamistapoja. (Hänninen 2015, 170–171.)

Katson tutkimukseni ilmiöitä työväenluokkaisuudesta käsin, sillä olen syntynyt ja elänyt lapsuuteni ja nuoruuteni työväenluokkaisessa perheessä, joka on vaikuttanut näkemyksiini ja kokemuksiini. Katselen ilmiöitä myös naissukupuolen linssien kautta, sillä olen kouluttautunut kodinhoitajan ja lastentarhanopettajan ammatteihin, jotka ovat vahvasti sukupuolisidonnaisia ja naisvaltaisia ammatteja. Olen tehnyt Puurosen (2015, 140–141) mainitsemia arvovalintoja juuri edellä mainittujen kohteiden kautta ja tiedostan, että minulla vahva suhde näihin ilmiöihin. Toisaalta avioliitto ja koulutus ovat tuoneet keskiluokkaisuuden linssit, joiden kautta tällä hetkellä katselen elämää, unohtamatta silti taustaani.

7.3. NARRATIIVINEN ANALYYSI

Tässä tutkimuksessa käytetään narratiivista analyysia, jossa sovelletaan narratiivista tietämisen tapaa. Bruner (1986) näkee ihmisen ajattelun ja tietämisen olevan luonteeltaan joko pragmaattista tai narratiivista. Tieteessä käytetään yleisesti erilaista inhimillisen ymmärtämisen muotoa kuin kertomus. Näitä kahta eri tietämisen tapaa voidaan kuvata monella eri tavalla. Pragmaattiselle tavalle tyypillistä on muodolliset selitykset ja kuvaukset, universaalien lakien ja yhtäläisyyksien etsiminen sekä pyrkimys objektiivisuteen ja totuuteen. Narratiivisessa tietämisen tavassa vastaavasti korostuu mahdollisuus ymmärtää maailmaa eri tavoin. Siinä etsitään yhteyttä tapahtumien välille vähitellen kehkeytyvänä ja juonellisena tarinana. Pyrkimys on saada elämänkaltaisuus ja vahva todentuntu, joka voidaan testata arkisessa elämässä tapahtuvissa vuorovaikutussuhteissa. Ihmisten kertomukset kietoutuvat tavallisesti oman elämän ympärille ja niistä muodostuu elämäntarina, joka on enemmän tai vähemmän yhtenäinen kokonaisuus. Kertomusten avulla ihmiset luovat ja tavoittelevat eheyttä, mielekkyyttä ja pysyvyyttä elämäänsä. (Bruner 1986, 12–14; Syrjälä 2015, 261–262.)

Narratiivisella ajattelulla pyrimme selittämään psyykkistä todellisuutta ja inhimillistä toimintaa fyysikaalisen todellisuuden sijasta. Narratiivista ajattelumallia voidaan käyttää, kun

pyritään selittämään yksittäisiä tapahtumia ja niiden välisiä suhteita yleisten lakien etsimisen sijaan. Narratiiviseen ajatteluun liittyvät inhimilliset kokemukset, uskomukset, intentiot, epäilyt ja emootiot. Kieli on narratiivisen ajattelun mukaisessa selityksessä draaman tai tarinan kaltaista, jolloin se on yksi tapa ilmentää maailmaa. Loogisessa argumentoinnissa ristiriitaisuutta ei hyväksytä, joten pragmaattisen ajattelun mukaisessa selityksessä kieli pyrkii olemaan ristiriidatonta ja johdonmukaista. Jotta tarina ja tarinoiden maailma olisi todentuntuinen täytyy sen myötäillä loogisen johdonmukaisuuden sääntöjä, vaikka tarinoissa voidaankin tätä johdonmukaisuutta rikkoa. Mikäli tarina on uskottava, se toimii. (Kujala 2006, 112–113; Bruner 1986, 12–14; Polkinghorne 1995, 20.)

Narratiivisessa analyysissä ei ole kysymys sananmukaisesti analyysistä, vaan synteessin tekemisestä, jolloin osista rakennetaan kokonaisuus. Narratiivisessa analyysissä huomio kohdistuu aineiston luokittelun sijaan aineiston pohjalta luotuun uuteen kertomukseen, jossa pyritään tuomaan esille aineiston kannalta keskeisiä teemoja. (Polkinghornen 1995, 6–8, 15.) Narratiivisen aineiston jälkikäsitteily vaatii tulkintaa, sillä sitä ei voida kategorisoida tai tiivistää yksiselitteisesti numeroiksi (Heikkinen 2002, 190).

8 HITAAT MUUTOKSET

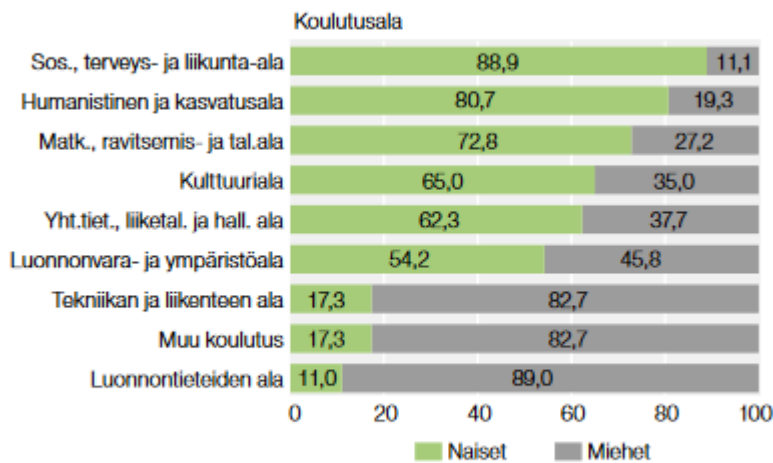
Tässä luvussa kootaan yhteen jokaiseen tutkimuskysymykseen liittyen teemoja, joita nousee esiin teorian ja aineiston välisestä vuoropuhelusta. Olen upottanut teoreettiseen osuuteen analyysia ja aineistoa, joka on kirjallisesti tuotettua muistelukerrontaa, dokumentteja kuten todistuksia, valokuvia ja historiikkeja sekä muuta aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Tämä on tietoinen valinta, sillä olen pyrkinyt siihen, että teoria ja empiria olisivat vuorovaikutuksessa ja keskustelisivat keskenään, kuten Käyhkö (2006) on tutkimuksessaan tehnyt. Seuraavaksi esittelen ydinkategoriat ja perusulottuvuudet, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta ja joiden varaan tutkimustulosten analysointi on rakennettu. Olen pyrkinyt raportoinnissa antamaan tilaa tutkimuksen aineistolähtöisyydelle, joten laatiminen on ollut haasteellista, kuten Kiviniemi (2015, 85–86) toteaa.

8.1 NAISTEN TYÖT JA MIESTEN TYÖT

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen vahvaksi teemaksi nousi segregatio, joka ilmenee naisten töinä ja miesten töinä. Tämä näkyy siinä, että naiset hakeutuvat edelleenkin koulutukseen ja ammatteihin, jossa he ovat enemmistönä. Naisista ja miehistä valtaosa toimii aloilla, joissa suurin osa on oman sukupuolen edustajia. Vuonna 2000 palvelualat olivat naisvaltaisimpia ja ne olivat ikään kuin naisten kotona tekemän työn jatketta. Hoivatyö eli terveys- ja sosiaalialan työt sekä opettajan työ olivat naisvaltaisia niin koulutuksen tutkinnon suorittaneiden kuin nais- ja miesvaltaisten toimialojen tilastojen valossa. (Veikkola 2002, 58–59.)

Sama tilanne näyttää olevan nykyäänkin, sillä yhä edelleen naiset suorittivat vuonna 2014 sosiaali- ja terveystieteiden sekä koulutusalojen ammatillisen peruskoulutuksen tutkintoja huomattavasti enemmän kuin miehet. (kuviot 3.) Samoin yliopisto-opinnoissa naisvaltaisimpia olivat terveystieteen ja kasvatustieteen tutkinnot vuonna 2014. (kuviot 4.) Kuviosta 5 voi nähdä, että naisvaltaisin toimiala oli sosiaali- ja terveystieteiden palvelut, kun taas miesvaltaisin toimiala oli rakentaminen vuoden 2014 tilaston mukaan. (Tilastokeskus 2016, 28, 33, 46.)

2.9 Vuonna 2014 ammatillisen* peruskoulutuksen tutkinnon suorittaneet koulutusalan mukaan, %

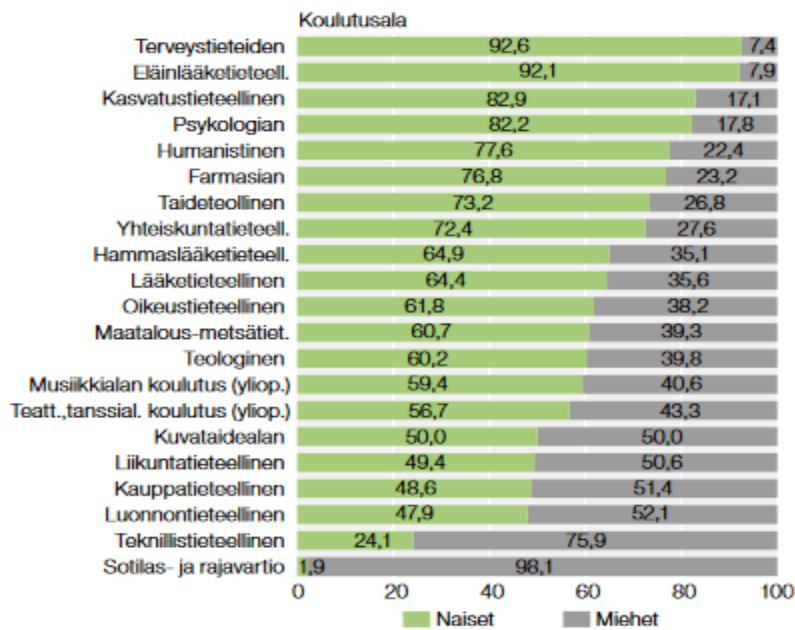


* oppilaitosmuotoisen opetussuunnitelmaperusteisen

Lähde: Koulutustilastot/Ammatillinen koulutus, Tilastokeskus

Kuvio 3 (Tilastokeskus 2016, 28.)

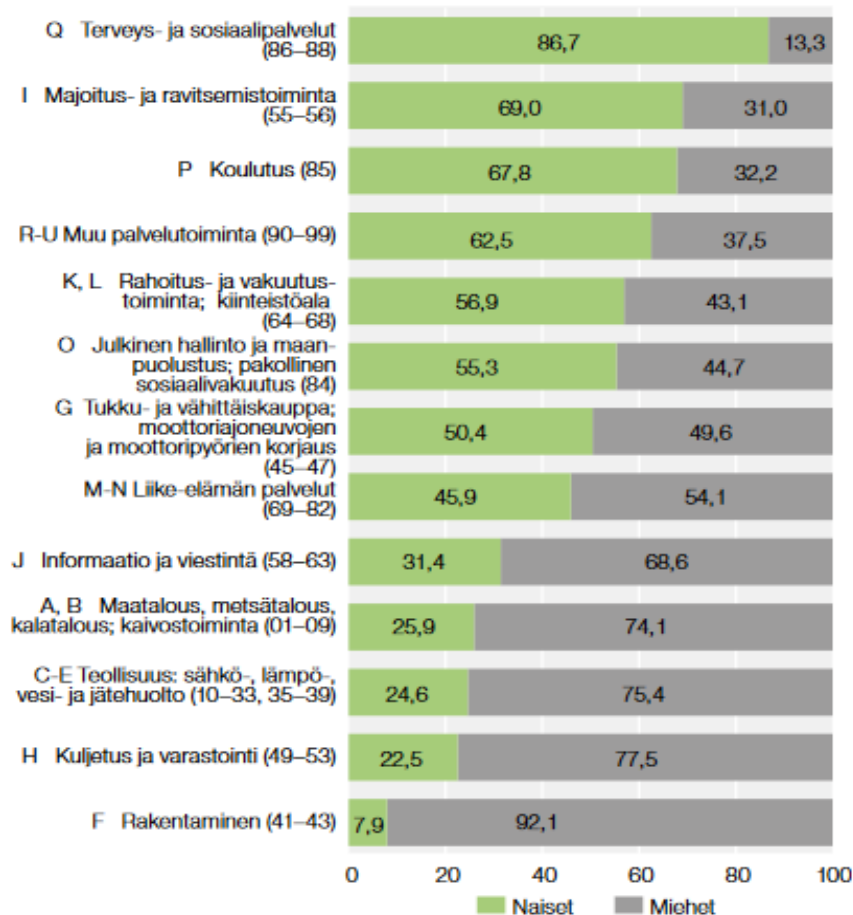
2.13 Yliopistoissa suoritettavat tutkinnot opintoaloittain 2014, %



Lähde: Koulutustilastot/Yliopistokoulutus, Tilastokeskus

Kuvio 4 (Tilastokeskus 2016, 33.)

3.12 Nais- ja miesvaltaisimmat toimialat 2014 (15–74-vuotiaat, TOL2008), %-osuudet alan työllisistä



Lähde: Työmarkkinatilastot/Työvoimatutkimus 2014, Tilastokeskus

Kuvio 5 (Tilastokeskus 2016, 46.)

Segregaatio ilmenee sukupuolistereotyyppinä ja sukupuolistavina käytäntöinä, jotka uusintavat jakoa naisten töihin ja miesten töihin. Ne ovat erilaisia toimintatapoja, käytäntöjä, oletuksia ja arvostuksia, kuten YLE uutisoi 30.4.2016. Uutisen mukaan jako miesten ja naisten töihin jarruttaa työllistymistä ja työllisyyttä. Miehisten teollisuusalojen työllisyys on kärsinyt taantumasta, mutta naisvaltaisilla aloilla on jopa pulaa työntekijöistä. Tilastojen mukaan Suomessa naiset ovat kirineet miesten työpanoksen kiinni. Vaikka miehiä kannustetaan niin sanottuihin naisten töihin, niin asenteet istuvat lujassa. Ammattibarometrin mukaan esimerkiksi elektroniikka- ja viestintäteknologian asentajia on liikaa ja vastaavasti sosiaalityön asiantuntijoita sekä sairaanhoitajia tarvittaisiin lisää. Mikäli miehiä hakeutuisi enemmän sosiaali-, terveys-, ja palvelualan töihin ja koulutukseen, niin heillä olisi paremmat mahdollisuudet työllistyä. Miehet eivät ehkä hahmota alan tarjoamia mahdollisuuksia tai uskalla tarttua niihin, sillä siihen vaikuttavat arvostustekijät, kuten naisalojen matalampi palkkataso. Kulttuuritekijät ja sukupuoliroolit myös jäykistävät

työmarkkinoita, joten miehiä on hankala pataa naisaloille. Sukupuoleen sidottujen töiden murtuminen tuntuu olevan hyvin hidas prosessi. (Hara 2016.)

Koulutuksen arjessa elää edelleen julkilausumaton oletus, että erityisesti työläistyöt omaavat valmiiksi hyveitä, joita tarvitaan palvelu- ja hoivatehtävissä. Nämä ovat moraalisia ominaisuuksia ja toimimisen tapoja, jotka ovat feminiiniksi koodattuja stereotyyppioita näihin tehtäviin liittyen. Niillä usein perustellaan naisten sopivuus miestä paremmin ihmissuhde- ja palvelutyöhön. Esimerkiksi siivousala mielletään helposti naisille sopivaksi työksi, koska työssä tarvittavia tietoja ja taitoja pidetään naiselle luontaisina. (Käyhkö 2007, 127.)

Lastentarhanopettajan ammatissa näkyy sukupuolisidonnaisuus, joka päiväkodissa välittyy lapsille pienistä pitäen.

Tähän sopii erään pienen pojan kommentti päiväkodista, jossa oli miespuolinen opettaja töissä. Tämä pieni poika oli kotona äidilleen selittänyt, että meillä päiväkodissa oli tänään töissä täti, joka olikin setä.

Lastentarhanopettajat leimaantuvat akateemisesta koulutuksesta huolimatta tädeiksi, jotka hoitavat lapsia päiväkodissa, kuten Eeva Hujala (2008, 6) toteaa. Ammatti-identiteetti on sijoittunut äitiyden, sukulaisuuden, ystävyuden ja opettajuuden välimaastoon, jolloin lastentarhanopettajista käytetyt nimikkeet täti, kasvattajatar, tarhuri ja ammattisisar viittaavat perheinstituutioon, kuten Meretniemi (2011, 254) mainitsee.

8.2 TYÖVÄENLUOKASTA KESKILUOKKAAN

Toisen tutkimuskysymyksen teemaksi nousi stratifikaatio, joka tasa-arvoisista koulutusmahdollisuuksista huolimatta ilmenee koulutuksellisenä eriytymisenä ja eriarvoisuutena, kun eri yhteiskuntaluokkaan lukeutuvien perheiden lapset tekevät kouluvalintaa, joka on osa valikoitumisprosessia. Se on enemmän tai vähemmän tietoinen valinta tarjolla olevien koulutuksellisten vaihtoehtojen välillä. Luokka-asema vaikuttaa, kuinka paljon valintoihin käytetään aikaa ja harkintaa ja kuinka paljon vanhemmilla on voimavaroja tukea lasta taloudellisesti ja kulttuurisesti ja millaista asiantuntemusta heillä on valintoihin. Myös perheen asennoituminen koulutukseen ja koulutusuralla etenemiseen on merkittävä, vaikkakin huonosti tiedostettu tekijä valintojen taustalla. (Silvennoinen ym. 2015, 327–328.) Sosiaalinen tausta on läsnä naisvaltaiselle alalle kouluttautuvien työläistäustaisten naisten kasvamisessa ja kasvattamisessa. Käyhkön mukaan (2006, VI) mukaan naisten sosiaalinen tausta ja sukupuoleen sitoutuvat merkitykset näkyvät esimerkiksi valitussa koulutusreitissä ja koulutustavoitteissa.

Koulutuksellista erottelua tapahtui rinnakkaiskoulujärjestelmän aikaan 1960 –luvulla oman koulutuspolkuni alkutaipaleella. Kyyrö ja Veijola (1963) kirjoittavat Oppikouluun pyrkivän opaskirjassa tavalla, joka nykyaikana kuulostaa melko oudolta. Oppaassa kerrotaan valintaperusteista, joita tänä päivänä ei niin suorasanaisesti voida ilmaista. Enemmistö oppikoululaisista oli kuitenkin aivan tavallisia tyttöjä ja poikia, ja oppikoulukurssien suorittaminen ei vaatinut erikoislahjakkuutta. Heille riitti ahkera työnteko ja istuminen kirjojen ääressä. He tekivät sen, mitä vanhemmat heiltä odottivat, sillä rehellinen uurastus palkittiin aina. (Kyyrö & Veijola 1963, 6–7.)

Kaikilla lapsilla ei ollut mahdollisuuksia pyrkiä oppikouluun, sillä koulun käyminen vaati taloudellisia uhrauksia, eikä kaikilla perheillä välttämättä ollut varaa laittaa lastaan opintielle. Oppikoulu saattoi myös sijaita pitkien ja hankalien koulumatkojen takana, jolloin vaihtoehtona oli asuntolassa asuminen, mikä toi lisää kustannuksia perheelle. Monissa perheissä tytöt jäivät helpommin ilman koulutusta, sillä sitä ei arvostettu eikä pidetty tärkeänä. Lisäksi maaseudulla tarvittiin varsinkin sodan jälkeisinä vuosina työvoimaa maataloustöihin, mikä koettiin koulutusta tärkeämmäksi. (Selin 2015, 220–223.)

Onneksi omat vanhempani ovat arvostaneet koulutusta ja heillä on ollut taloudelliset mahdollisuudet kustantaa oppikoulun ja lukion lukukausimaksut, kirjat ja ruokailu. Se on antanut minulle tuossa vaiheessa mahdollisuuden pyrkiä oppikouluun ja jatkaa lukioon. Se on ollut mahdollisuus päästä parempaan asemaan tulevaisuudessa. Muutto Hämeeseen mahdollisti oppikouluun pyrkimisen, sillä oppikoulu sijaitsi lähellä kotiani ja vanhemmat pitivät tärkeänä, että pyrin oppikouluun. Kainuussa tilanne olisi ollut toinen, sillä asuimme syrjässä, josta oli pitkä matka kunnan keskustaan ja oppikouluun. Kenties olisin joutunut asumaan asuntolassa viikot, mikä tuntuu nyt aika hurjalta ajatukselta.

Nykyisin koulutuksellinen valikoituminen tapahtuu eri tavalla, jota ei välttämättä huomaa erotteluksi, vaikka kysymyksessä kuitenkin on sama ilmiö. Nykyään vanhemmat valitsevat keskiluokkaisesta tausta lähtöisin oleville lapsilleen lähikoulun sijaan koulun, jossa he olettavat lapsensa saavan parempaa opetusta. (Seppänen ym. 2012; Blom & Melin 2014, 39.) Blomin ja Melinin (2014) tutkimuksen mukaan vuonna 2010 kahdella kolmesta työväenluokkaan kuuluvalla oli ammattikoulu ja joka viidennellä oli pelkästään peruskoulu. Korkeakoulututkinnon oli suorittanut alle kymmenen prosenttia työväenluokkaa kuluvista. Heidän mukaansa tilastoissa voidaan nähdä, että yliopistoihin päätyvät huomattavasti useammin opiskelemaan lapset, joiden vanhemmat ovat suorittaneet korkeakoulututkinnon, kuin lapset, joiden vanhemmilta puuttuu peruskoulun jälkeinen koulutus. Koulutusta voidaan pitää parhaana sosiaalisen kohoamisen välineenä, jolloin koulutuksellinen eriytyminen on vakava ongelma. He ovat myös tutkimuksessaan todenneet, että

saavutetun koulutustason ja yhteiskunnallisen aseman välillä on vahva kytkös, sillä korkea koulutus kasaantuu keskiluokkaisten ryhmiin. (Blom & Melin 2014, 39–41.)

Koulutuksen merkitys luokkarakenteeseen on edelleenkin kiistaton. Vaikka monien toiveissa elääkin vahvan hyvinvointivaltion ja yhteiskunnan tasa-arvoistumisen sekä keskiluokkaistumisen tavoittelu, niin sosiaalinen kohoaminen on vaikeutunut ja työmarkkinat yhä vahvemmin osoittavat haurastumisen merkkejä. Matalapalkkaisilla aloilla työskentelevien työmarkkina-asema on heikko ja se tuottaa köyhyyttä ja epätasa-arvoa. Edelleenkin koulutus on tehokkain sosiaalisen nousun väline sekä paras suoja matalaa palkkaa sekä haurasta työmarkkina-asemaa vastaan. Nykyisin korkea koulutustasokaan ei enää takaa vakaata työmarkkina-asemaa tai tulokehitystä, sillä korkeasti koulutetut joutuvat usein työskentelemään päätyypillisissä työsuhteissa. (Silvasti, Lempiäinen & Kankainen 2014, 8–9.)

Sosiaalinen tasa-arvo on vastakohta sosiaaliselle eriarvoisuudelle ja sitä voidaan tarkastella toteutuneen ja mahdollisuuksien tasa-arvon eli meritokratian avulla, esimerkiksi tutkimalla, miten tuloerot ovat muuttuneet yhteiskunnassa. Meritokratialla viitataan tulevaisuuteen ja sen antamien mahdollisuuksien suhteellista jakautumista yksilöiden kesken. Tämä tarkoittaa sitä, ettei yksilön asema yhteiskunnassa määriy sen mukaan, mihin perheeseen hän on sattunut syntymään. Yksilön yhteiskunnallinen asema sen sijaan määrittyy hänen kykynsä ja motivaationsa mukaan. Vaikka yhteiskunnassa on erimielisyyttä siitä, missä määrin meritokratiaa pitää tavoitella, ovat vaikutusvaltaiset poliittiset liikkeet tämän kannalla. Kaikilla pitäisi olla samanlainen mahdollisuus saavuttaa korkea sosiaalinen asema riippumatta sosiaalisista lähtökohdista. (Erola & Moisio 2014, 80–81.)

Päivi Naumasan ja Heikki Silvennoisen (2010) sekä Silvennoisen ym. (2015) mukaan useissa tutkimuksissa on todettu, että 1) nuori suorittaa sitä korkeamman tutkinnon, mitä yleemmästä luokasta hän tulee, joten lapsuuden kodin luokka-aseamalla on vaikutusta koulutuksen korkeuteen ja koulutusuran pituuteen. 2) Korkeammasta luokka-asemasta tulevat päätyvät samalla koulutuksella keskimäärin korkeampaan luokkaan kuin alemmasta hierarkiasta tulevat samanikäiset nuoret, joten koulutuksen jälkeiseen työllistymiseen, sijoittumiseen ja urakehitykseen vaikuttaa lapsuudenkodin luokka-asema. 3) Ylimpien yhteiskuntaluokkien jälkeläisten on suurempi todennäköisyys päätyä aikuisena ylimpiin luokkiin ja pysyminen siellä on helpompaa kuin sinne nouseminen. Vastaavasti todennäköistä on, että alimpien yhteiskuntaluokkien nuoret pysyvät alimmissa luokka-asemissa, joten lapsuuden kodin luokka-aseman ja yksilön aikuisena saavuttaman luokka-aseman välillä on havaittavissa selvä yhteys. (Naumanen & Silvennoinen 2010, 86–87; Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti & Seppänen 2015, 328.)

8.3 TOISIN TEKEMISEN MAHDOLLISUUS

Kolmannen tutkimuskysymyksen keskeiseksi teemaksi nostan toisin tekemisen mahdollisuuden, joka voi toteutua elämäkulun käännekohtissa. Ihminen, joka käyttää tämän mahdollisuuden, voi muuttaa elämänsä kulkua ja suuntaa. Elämän käännekohtia ovat muun muassa kouluun meneminen, opinnoista valmistuminen, muutot, läheisten ihmisten elämäkulku, historialliset tapahtumat, sekä tässä tutkimuksessa sota-aika ja koulutusjärjestelmän muutokset. Elämän käännekohdat voivat olla joko positiivisia tai negatiivisia ja ne ovat uppoutuneet osaksi elämäntarinaa, josta ne voidaan etsiä ja löytää. (Nurmi & Salmela-Aro 200, 90, 97; Purhonen, Hoikkala & Roos 2008, 36-37.)

Kainuusta Hämeeseen muuttaminen oli iso muutos ja käännekohta perheemme elämäkulussa. Isälläni oli Kainuussa vakituinen työpaikka, mutta hän halusi parempaa elämää ja tulevaisuutta. Hän työskenteli metsurin ammatissa, joka oli fyysisesti raskasta 1970 -luvun työvälillä ja menetelmillä. Perheen elannon hankkiminen oli isäni vastuulla. Äiti työskenteli satunnaisesti kesäisin palotornivartijana, joten meidän perheen taloudelliset resurssit olivat melko niukat. Ihmiset lähtivät 1970 -luvulla Kainuusta paremman elämän toivossa joko Ruotsiin tai Etelä-Suomeen. Isäni lähti muiden kainuulaisten tapaan etsimään helpompaa Ruotsista, jonne oli tarkoitus muuttaa. Isä sai työpaikan ja asunnon Husqvarnassa, josta hän soitti ja kysyi äitini mielipidettä. Äidin mielestä meidän piti pysyä Suomessa, joten isäni tuli takaisin. Hän kuitenkin halusi perheelleen ja itselleen paremmat olosuhteet ja lähti etsimään töitä Etelä-Suomesta ja Hämeestä, jossa hänen sisarensa perheineen asui. Hän sai töitä ja asunnon, joten muutimme Hämeeseen ja aloitimme siellä paremman elämän ja elintason toivossa.

Jos muutto toiselle puolelle Suomea oli käännekohta ja positiivisen muutoksen mahdollisuus, niin lapsuuden perheeni elämäkulkuun sota on tuonut oman ylisukupolvisen negatiivisen vaikutuksensa. Keväällä 2016 tuli kuluneeksi 76 vuotta isäniäni eli ukkini kuolemasta. Hän kaatui sodassa 10.3.1940, kolme päivää ennen rauhan solmimista. Isäni suree vieläkin vuosikymmenien jälkeen sitä, ettei hänellä ollut isää neuvomassa ja ohjaamassa häntä. Isäni kertoo, että kantapään kautta oppiminen on ollut hänen keinonsa selviytyä työtehtävistä ja elämässä eteenpäin. Ehkä siitä on peräisin hänen halunsa kouluttaa omat lapsensa. Hän on halunnut antaa lapsilleen mahdollisuuden saada parempi ammatti ja elämä, jotta hänen omat lapsensa voisivat elää menetetyt nuoruuden hänenkin edestään.

Kirves ym. (2010, 404) toteavat samaa sota-aikana lapsuutensa viettäneistä ihmisistä.

Sodan aiheuttamat kivuliaat kokemukset ja tuskat haudattiin ruumiillisen työntekemiseen ja perheen perustamiseen alle. Vasta nyt vanhana on aikaa palata lapsuusmuistoihin, jotka palaavat mieleen pyytämättä. Sota-ajan lapset ovat jo aikuisia ja heillä on lapsia ja lapsenlapsia. Seuraavilla sukupolvilla on nyt mahdollisuus katkaista ja käsitellä kaikki ne sodasta aiheutuneet kivuliaat tunteet, jotta pahoinvoinnin kierre pääsee katkeamaan, eikä siirry seuraaville sukupolville. (Kirves ym. 2010, 404–405.)

Eläkkeellä ollessaan isäni on osallistunut kansalaisopiston keskustelukursseille, joissa on ollut erilaisia yhteiskunnallisia aiheita. Hän on ehkä tätä kautta halunnut osallistua itsensä sivistämiseen, mihin hänellä nuorena ei ollut mahdollisuuksia. Hän opetteli 70 vuotiaana käyttämään tietokonetta ja hän vieläkin seuraa uutisia netistä. Lapsuuden kodista saatu malli ja kiinnostus luonnossa liikkumiseen, kalastamiseen ja marjastamiseen ovat säilyneet näihin päiviin asti.

Isälleni koulutuksen puuttuminen on ollut arka asia, vaikka hänellä varmasti olisi ollut kykyjä ja taitoja opiskella. Isälläni on kuitenkin aina ollut halu oppia uusia asioita ja hän on lukenut paljon. Hän aloitti työuransa metsätöissä ja Hämeeseen muuton myötä hän pääsi rakennuselementtitehtaalle kirvesmieheksi. Elementtirakentamisessa oli 1970-luvun alussa kova buumi ja isäni osallistui muun muassa pääkaupunkiseudulla lähiöiden rakentamiseen. Hänellä oli myös mahdollisuus päästä Irakiin työkomennukselle pariinkin otteeseen 1970-luvun lopussa ja 1980-luvun alussa. Hän oli rakentamassa Bagdadiin hienoa konferenssipalatsia, jonka kohtalosta nykyisin sodan vuoksi ei ole tietoa.

Isäni valitsi toisintekemisen mahdollisuuden. Hän jätti Kainuussa vakituisen työpaikan ja sukulaiset sekä tutut maisemat ja vei perheensä paremman elämän toivossa Hämeeseen. Perheemme elämäntapa olisi varmasti ollut toisenlainen, mikäli hän ei tuota ratkaisua olisi uskaltanut tehdä.

Toisin tekemisen mahdollisuuteen ovat Eberhardin ja muut (2015, 228–229) tutkimuksessaan kiinnittäneet huomiota. Kysymys liittyy vastakkaisen sukupuolen ammatin valitsemiseen. Pelko muiden paheksunnasta ohjaa valitsemaan ammatin oman sukupuolen mukaisesti, jotta tulee hyväksytyksi yhteisön jäsenenä. Meidän pitäisi katkaista tämä perintö ja hyväksyä sukupuolten erilaisuus ja tapa tehdä asioita eri tavalla. Se voi olla alku sukupuolten tasa-arvoon. Yksi askel tähän on tämän asian tiedostaminen ja sen esiin tuominen. Arjen askareissa totutut toimintatavat ja velvollisuudet ylläpitävät turhia rajoja sukupuoleen liittyen. Näiden rajojen olemassaoloa ei aina edes huomaa, sillä ne ovat muodostuneet jähmettyneillä säännöillä. Sukupuoli on usein rajoittava tekijä aikuisten toiminnassa, kun opetamme, ohjaamme ja teemme töitä. Lapsia ohjatessa on aikuisen tärkeää miettiä, millaista puhetta hän tuottaa, ja miten hän ohjaa lapsia. (Ylitapio-Mäntylä 2012b, 99.)

8.4 YHTEENVETO

Lopuksi voidaan todeta, että sukupuolella, perhetaustalla ja yhteiskuntaluokalla on edelleen merkitystä koulutuksessa ja ammatinvalinnassa. Edelleen naiset hakeutuvat sukupuolen mukaiseen koulutukseen ja ammattiin. Liza Reizel, Kristinn Hegna ja Christian Imfort (2015, 8) toteavat muutoksen tapahtuvan yleismaailmallisestikin hitaasti, vaikka pientä edistystä voidaan nähdä sukupuolistereotyyppisten ammattien muuttumisessa esimerkkinä lastenhoidon ja tekniikan

oppisopimuskoulutus. Perhe on edelleen Jalovaaran (2014, 165) mukaan sukupuolittunut instituutio, jossa uusinnetaan sukupuoleen ja sukupuolten väliseen tasa-arvoon liittyvää eriarvoisuutta, kun lapset omaksuvat sukupuoleensa koskevia asioita.

Lapsen koulusaavutuksiin vaikuttavat perheen vuorovaikutus, odotukset ja asenteet yhdessä ja se välittyy lapsen saavuttamiin kokemuksiin, saavutuksiin ja lapsen omiin asenteisiin. Nämä saavutukset koulussa eivät siis suoranaisesti riipu perheen sosioekonomisesta taustasta. (Kalalahti 2012, 378–379.) Myös Härkönen (2010) näkee perhetaustan ja lapsuusiän kasvuympäristön ja elinolosuhteiden merkitsevän paljon koulutukselliselle tasa-arvolle ja sosiaaliselle periytyvyydelle. Koulutus päätöksille ja koulumenestykseen perhetausta vaikuttaa monin eri tavoin. Geneettisellä perimällä, ympäristötekijöillä ja lapsuusajan kasvuympäristöllä on huomattava merkitys lapsen kehitykselle ja sitä kautta aikuisiän sosioekonomiselle taustalle ja sosiaaliselle periytymiselle. (Härkönen 2010, 61–63.)

Kalalahden (2012) artikkelin tulokset tukevat tulkintaa, jossa perhetaustan vaikutuksesta voidaan osoittaa erityisesti sosiokulttuurisia tekijöitä ekonomisten tekijöiden sijaan. Nämä tekijät välittyvät toisaalta suoraan ylhäältä tai välillisesti koulumyönteisyyden kautta arvosanoihin. Vanhempien koulutustaso, joka Kalalahden mukaan on kodin kulttuurista pääomaa, siirtyy suoraan kouluarvosanoihin. Sosiaalisen ympäristön tuki ennakoii hyvää kouluasennetta, mikä näkyy menestyksenä koulussa. (Kalalahti 2012, 385–386.)

Sukupuolittuneet ajattelutavat istuvat vielä nykyisinkin sitkeässä ja tästä syystä voidaan todeta, että sukupuolten työnjako muuttuu hitaasti. Jotta muutosta saataisiin aikaan, on tärkeää ymmärtää ja purkaa sukupuolittuneita ajattelu- ja toimintatapoja. (Lammi-Taskula & Salmi 2016, 181.)

9 POHDINTAA

Tässä pro gradu –tutkielmassa on pohdittu omaan elämäntulkintaan sekä koulutus- ja ammatinvalinnan historiaan liittyen sukupuolen, perhetaustan ja yhteiskuntaluokan yhteenkietoutumista. Taustalla on koko ajan kulkeneet historia ja yhteiskunnan muutokset. Niiden valossa voidaan selittää ja tulkita omaa elämää ja sitä kautta saada ymmärrystä omiin valintoihin. Laadullisessa tutkimuksessa on kyse etukäteen hahmotetun teorian sijaan, tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä, joka tapahtuu vähitellen. Kun tutkija lähtee tekemään tutkimusta, hän ei ole perspektiivitön tyhjä taulu, vaan tutkimuksen kulkua osaltaan suuntaa tutkijan teoreettiset näkökulmat ja vähitellen käsitteellistyvät näkemykset ilmiön luonteesta, joka on tarkastelun kohteena. Käsitteellistäminen ei ole yksinomaan aineistolähtöistä, vaan siihen liittyy vuorovaikutus tutkimusta käsitteellistäviin teoreettisiin näkökulmiin. Tutkimusta suuntaavat johtoajatukset ja teoreettiset oletukset saattavat ohjata tutkijan kiinnostusta tiettyihin tärkeiksi oletettuihin seikkoihin. Toisaalta kentältä eli tässä tutkimuksessa muisteluista esiin nousevat näkökohdat voivat tuottaa uusia käsitteellisyyksiä ja uutta teoriaa tarkasteltavasta ilmiöstä. (Kiviniemi 2015, 78.)

Oman kokemuksen mukaan historian tunteminen auttaa meitä hahmottamaan omaa elämää ja antaa ymmärrystä. Läheiset ihmiset, lapsuuden perhe ja sieltä saatu kasvatusta sekä laajemmat sosiaaliset yhteiskunnalliset organisaatiot, kuten koulutus pyrkivät tietoisesti vaikuttamaan yksilön käsityksiin ja uskomuksiin maailmasta, toteavat Nurmi ja Salmela-Aro (2000, 86.)

9.1 TUTKIMUKSEN EETTISYYDESTÄ

Muistelutyömenetelmään liittyy tutkimuseettisiä kysymyksiä, erityisesti tutkijan vastuusta suhteessa projektissa mukana oleviin muistelijoihin ja tutkimuksen kohteena oleviin ihmisiin. Miten käsitellä arkaluontoisia ja henkilökohtaisia asioita ja pitäisikö tutkittavien ihmisten henkilöllisyys salata? Monet perinnetutkijat ovat sitä mieltä, että tutkimuksessa ei pidä paljastaa tutkittavien oikeita nimiä. (Ukkonen 2000, 240–241.) Noudatan tutkimukselle asettuja eettisyyden periaatteita, sillä olen kertonut perheelleni, vanhemmilleni ja sisaruksilleni tutkimuksesta ja he ovat siitä tietoisia.

Muisteluita kirjoitan siten, että en mitenkään paljasta heidän henkilöllisyyttään, enkä kirjoita mitään arkaluontoista asiaa heidän elämäänsä liittyen

Tämä ei välttämättä riitä, sillä Hännisen (2008) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa anonymiteetin säilyttäminen on haasteellista, koska tarinat ovat kontekstuaalisia ja ne sijoittuvat tutkimuksen kohdehenkilön eli oman elämäni ihmissuhdeverkostoon. Kun itse olen tarinassa tunnistettavissa, on mahdollista tunnistaa myös lähipiirin jäsenet eli tässä tapauksessa lapsuuden perheen jäsenet sekä oma perheeni. Pysin suojaamaan läheisteni anonymiteetin, vaikkakin voikaan antaa siitä heille sataprosenttista varmuutta. Kerron heille kuitenkin, mitä toimenpiteitä olen tutkimuksessa tehnyt anonymiteetin säilyttämiseksi, kuten Hänninen kehottaa. Tarina pitäisi tarkistuttaa läheisillä ennen julkaisemista, jotta etiikan vaatimukset täyttyisivät viimeiseen asti. Se ei kuitenkaan Hännisen mukaan ole tapana eikä mahdollista. (Hänninen 2008, 134.) Olen myös selkeästi tekstissä osoittanut, milloin kyse on oman elämän muistelusta.

9.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA ELI VALIDOINNISTA

Yksi polttavimmista kysymyksistä narratiivisessa tutkimuksessa, jollaisena autobiografista tutkimusta voidaan pitää, on tutkimuksen luotettavuuden ongelma. Ukkonen (2000) toteaa, muistelutyöaineistojen hyödyntämisen monipuolistuneen ja tuoneen uusia näkökulmia erityisesti historian tutkimukseen. Muistin epäluotettavuutta ei enää niinkään pohdita lähdekritiikin yhteydessä, vaan ennemminkin mietitään, miksi omaan historiaan liittyviä asioita muistellaan ja muistetaan tietyllä tavalla. Muistitietohistoriassa ei ole kysymys pelkästään tutkimusaineiston tai tutkimustiedon keräämisestä ja arvioinnista, vaan tutkijan ja muistitietoprojekteihin osallistuvien välisestä vuorovaikutuksesta. Siinä erilaiset historian tulkinnat ja kokemusmaailmat kohtaavat ja muistelupuheen tuottamiseen ovat vaikuttaneet sekä tutkija että muistelija. (Ukkonen 2000, 240–241.)

Marja Saarenheimon (2012, 10) mukaan muisti on eräs keskeisin tapa olla olemassa. Muisti voi olla luotettava tai epäluotettava, hyvä tai huono, mutta ilman sitä elämämme olisi toisenlaista. Muisti avaa portteja menneisiin aikoihin, kuten tässäkin tutkimuksessa tapahtuu. Se tuo jatkuvuutta ja sen avulla opimme monia lukemattomia asioita esimerkiksi monimutkaisten matemaattisten ongelmien ratkaisuja tai toisten kanssa kommunikointia. Muistia tarvitaan myös tulevaisuuden suunnitteluun. Ilman muistia elämä olisi vaikeaa, mutta toisaalta olisi hankalaa, mikäli muistaisimme kaiken kokemamme. Kyky unohtaa pelastaa meidät kaaokselta ja meidän on mahdollista erottaa tärkeät asiat vähemmän tärkeistä.

Saarenheimon työ on liittynyt tutkijana ja psykoterapeuttina muistamiseen ja erityisesti omaelämäkerralliseen muistiin. Tieteellinen tutkimus on tuonut valtavan määrän tietoa muistista, mutta siitä huolimatta se ei ole kyennyt tavoittamaan muistamista subjektiivisena kokemuksena tai sen yksilöllisiä ja kulttuurisia merkityksiä. Täydellinen ymmärrys on vielä kaukana, mutta kuva täsmentyy vähä vähältä, kuten Saarenheimo (2012, 11) toteaa.

Kysymystä luotettavuudesta pitää lähestyä konstruktivistisesta ja tulkinnallisesta näkökulmasta, koska kerronnallinen tutkimus perustuu näihin lähestymistapoihin. Tulkinnallisessa tutkimuksessa tutkijaa on mahdotonta erotella todellisuudesta erilliseksi olennoksi, koska hän on osa ihmisten muodostamaa todellisuutta. Tulkitseminen tapahtuu keskustelujen ja merkitysneuvottelujen välillä, jossa tutkija ei ole tutkimuskohteestaan erillinen kokonaisuus. Tutkijan mahdollisuus ymmärtää kohdettaan perustuu hänen tulkintaansa merkityksellisestä vuorovaikutuksesta tutkimuskohteen kanssa, sillä tutkija on osa tutkimuskohdetta. (Heikkinen 2015, 163–164.)

Tutkimuksen validointiin Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä (2007) ehdottavat viittä periaatetta.

1) Historiallisen jatkuvuuden periaate: tarkoittaa kertomuksen ajallisten ja paikallisten yhteyksien tuomista lukijalle tiettäväksi. Tässä kyseisessä tapauksessa jatkuvuus tulee näkyviin muisteluissa omakohtaisina kokemuksina, jotka ovat kirjoittua tekstiä.

2) Refleksiivisyyden periaate: millainen suhde tutkijalla on tutkimuskohteeseen ja millaisia ennako-oletuksia tutkijalla on sekä, miten tutkija kuvaa tutkimusmenetelmiään. Olen kirjoittanut auki omaa suhdettani tutkimuskohteeseen ja kuvannut tutkimuksen tekemisen vaiheita.

3) Dialektisuuden periaate: onko tulkinta dialoginen ja dialektinen prosessi, joka on vuorovaikutuksessa muun maailman kanssa sekä onko moniäänisyys otettu huomioon. Tässä tutkimuksessa tulkintaa on tehty aineiston ja teorian välisenä vuoropuheluna.

4) Toimivuuden periaate: tuottaako tutkimus jotain hyödyllistä ja käyttökelpoista. Tässä tapauksessa mielenkiintoista on pohtia, miksi muutokset tapahtuvat niin hitaasti.

5) Havahduttavuuden periaate: aukaiseeko tutkimus lukijalle uuden näkökulman maailmaan. (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2007, 8–9; Heikkinen 2015, 164–165.) Olen tuonut esille sukupuolen, perhetaustan, ja yhteiskuntaluokan kietoumista elämäntilanteeseen. Tätä kietoutuneisuutta on tutkittu aikaisemmin verrattain vähän.

Käyttöön otetaan validointi termi, jolla tarkoitetaan tulkinnallista prosessia. Siinä käsitys maailmasta kehkeytyy vähitellen ja prosessi tuo uusia mahdollisuuksia, sekä avaa uusia näkökulmia ja tulkintoja. Se myös aktivoi tutkijan ja tutkimuksen kohteen välistä vuorovaikutusta ja keskustelua. Vastaavasti validiteetti viittaa pysyvään totuuteen, joka ei tässä tutkimuksessa ole olennaista. (Heikkinen ym. 2007, 18.)

Narratiivisen tutkimuksen uskottavuus pohjautuu kykyyn vakuuttaa lukija ja saada hänet eläytymään tarinaan ja kokemaan se todentuntuksena, perustelujen ja vastaväitteiden sijasta. Lukijan ja tutkijan maailmassa on aikaisempaan verrattuna jotain toisin tutkimuksen lukemisen jälkeen. (Syrjälä 2015, 268.) Mikäli tutkimus on avannut lukijalle uuden näkökulman maailmaan, voidaan sitä pitää havahduttavuuden periaatteena, joka on Heikkisen ym. (2007, 8–9) ehdottama periaate.

9.3 UUSINTAVATKO NAISSET SEGREGAATIOTA?

Kotisisaret ovat omassa työssään olleet kotitalouden alueella valistajia ja tienraivaajia. He levittivät tietoa muun muassa työn järjeistämisestä ja keittiön nykyaikaistamisesta sekä uusinta tietoa lastenhoidosta. Kodinhoitajat auttoivat hätätilanteissa ja toimivat äidinsijaisina. Kodinhoitopalvelujen verkosto merkitsi suurta kehitysaskelta suomalaiselle yhteiskunnalle. Kodinhoitajat ovat omalta osaltaan modernisoineet suomalaisia koteja ja tuoneet samalla kodeissa havaittavia puutteita julkisuuteen. (Hietala 1987, 194.) Vastaavasti päivähoitojärjestelmän rakentuminen on mahdollistanut naisten professionaalisen aseman työmarkkinoilla ja yleisimminkin naisten emansipaation. Naisille on avautunut mahdollisuus osallistua työelämään ja sekä opiskella itselleen ammatti päivähoitojärjestelmän rakentumisen myötä. (Alila & Kinon 2014, 19.) Molemmat ammattiryhmät toimivat lasten ja perheiden hyväksi kuitenkin eri lähtökohdista käsin. Lastentarhanopettajat toimivat lasten kanssa lastentarhoissa ja kotisisaret toimivat kentällä eli perheiden kodeissa. Molemmat ammatit ovat olleet ja ovat edelleenkin tilastojen valossa naisvaltaisia ja kutsumuksellisia aloja. Hietalan mukaan kotisisaren ja myöhemmin kodinhoitajan työ oli tyypillinen naisvaltainen ammatti, johon vaadittiin kutsumusta. (Hietala 1991, 158–159, 171; Väestöliitto 2016.)

Mikäli kodinhoitajan työ ja kotisisarkoulutus olivat aikoinaan koulutusväylä parempaan sosiaaliseen elämään maaseudun työteliäille ja lahjakkaille tyttärille, niin vastaavasti lastentarhat tarjosivat mahdollisuuden porvarisperheiden naimattomille naisille luontevan mahdollisuuden kodin ulkopuoliseen työhön. (Hietala 1991, 129; Eerola-Pennanen 2009, 49.) Molemmissa ammateissa korostuivat naisten perinteiset tehtävät kodin piirissä ja lasten hoidossa. Keskiluokka löysi myös lastentarhoista hyväntekeväisyystyölle kohteen ja sai samalla kanavan, jota kautta pystyttiin välittämään omia arvoja ja näkemyksiä työväestön keskuuteen. Naiseuteen ja naisten asemaan avautui myös uudenlainen näkökulma, sillä naiset pystyivät ensi kertaa toimimaan lastentarhoissa johtajina. Lastentarhoista muodostui naisten hoitama ja hallinnoima instituutio, jossa oli feminiininen ilmapiiri. (Eerola-Pennanen 2009, 49–50.)

Eriarvoisuutta sukupuolten välillä yleensä selitetään yhteiskunnan rakenteista johtuviksi, kuten esimerkiksi Ojalan ym. (2009) artikkelissa todetaan. Voisiko ilmiöön ottaakin toisenlaisen näkökulman ja tarkastella eriarvoisuutta osaksi naisten itsensä luomana tekijänä? Kriittisesti voidaan pohtia, uusintavatko naiset itse segregatiota, joka näkyy sukupuolenmukaisena jakona naisten ja miesten töihin ja uravalintoihin, ja sitä kautta lisäävät stratifikaatiota. Päävastuu tulevien sukupolvien ja eri sukupuolten kasvattamisesta on naisilla, kuten Tilastokeskuksen (2016) koulutus- ja työmarkkinatilastoista voidaan todeta. Niistä voi nähdä että, naiset valitsevat edelleenkin kasvatusalan ja hoitoalan, joten naiset pääsääntöisesti kasvattavat ja hoitavat tulevia sukupolvia ja kaikkia sukupuolia. (Tilastokeskus 2016, 28, 33.) Vaikka kasvatus- ja opetussuunnitelmissa on viralliset tasa-arvoon pyrkivät tavoitteet, niin silti monissa artikkeleissa on tullut esiin piilo-opetussuunnitelma, joka uusintaa ja ylläpitää sukupuolien välistä jakoa, kuten muun muassa Syrjäläinen ja Kujala (2010) ovat havainneet.

Mikäli hoivaa ja huolenpitoa pidetään yksinomaan naisten luonnollisena osaamisena ja yksinomaan naiselle kuuluvana ominaisuutena, se jatkaa ja toistaa sukupuolijärjestelmän tuottamaa jakoa. Äitiys liittyy naiseuteen ja sen vuoksi oletetaan, että toisista huolehtiminen sujuu naisilta paremmin. Ylitapio-Mäntylä (2012, 23–24) toteaa.

Päiväkodissa miestyöntekijät voivat kokea sukupuolista häirintää ja vähättelyä Ylitapio-Mäntylän (2009a, 107) mukaan. Sitä tapahtuu naistyöntekijöiden kanssa käydyissä kohtaamisissa, jolloin naiset ottavat käyttöönsä miestapaisia keinoja. He käyttävät flirttiä ja huumoria mieskollegansa mitätöimiseen, jolla he väheksyvät mieslastentarhanopettajan erilaista tyyliä ja tapaa tehdä kasvatustyötä.

Naiset myös käyttävät valtaa liittyen kodin- ja lastenhoitoon, koska se on heille annettu tai he ovat sen ottaneet. Tällä he osoittavat oman pätevyytensä äiteinä. Isät jäävät helposti varjoon ja toissijaiseksi vanhemmaksi, sillä naiset pyrkivät määrittelemään ja standardoimaan hoidon ja kasvatuksen laadun. Tästä on käyty julkisuudessa keskustelua, että äitien voi olla vaikea hyväksyä miehen erilaista tyyliä hoitaa lasta ja erotilanteissa yleensä äiti on lapsen ensisijainen huoltaja. Marjaana Karhunkorven (2016) artikkeli Aamulehdessä 1.5.2016 käsitteli tätä aihetta miesnäkökulmasta. Artikkelissa miespuolinen parisuhdeplogisti kertoi omista kokemuksistaan. Hänen mukaansa miehet jäävät naisten jalkoihin avioliitossa. Naiset pyörittävät itsevaltaisesti perheen arkea, eikä miehille anneta vastuuta arkisten askareiden tekemisessä. Samanlaista valtaa voidaan katsoa olevan myös lastenneuvolan toiminnassa, jossa lastenhoidossa ja huolenpidossa vallitsevaa sukupuolittuneisuutta yleensä naispuoliset terveydenhoitajat ylläpitävät ja uusintavat. Hoitajilla on ennako-oletus, että lastenhoito on ensisijaisesti äidin tehtävä, vaikka isäkin olisi

mukana neuvolakäynnillä. Tämä näkyy käytäntöinä, eleinä ja puhetapoina, miten he kohtelevat isää eri tavalla kuin äitiä. Usein hoitajat eivät edes ole tietoisia tästä. (Tiitinen & Ruusuvuori 2015, 116–120.)

Myytti vahvoista ja kaiken osaavista naisista elää meissä vahvana ja tätä ovat ruokkineet suomalaiset elokuvat esimerkiksi Niskavuori -elokuvat ja kirjat, joissa vahva Heta hallitsee taloa ja talon väkeä. Nykyisin työelämässä naisten pitää käyttäytyä ja pukeutua kuin miehet varsinkin miesvaltaisilla aloilla, jolloin se on osoitus pätevydestä ja vakavasti otettavuudesta. Naisten pärjäämisen eetos on meille vahvasti kasvatuksen mukana tullut perintö sota-ajoilta, jolloin naiset joutuivat tekemään kotona sekä miesten että naisten työt, kun miehet olivat rintamalla. (Kivimäki 2010, 199–200.)

9.4 ESTÄÄKÖ KOULUTUS STRATIFIKAATIOTA?

Tiedemaailma on arvosidonnaista ja se viestittää, mitä yhteiskunnassa pidetään akateemisen statuksen veroisena ja kehittämisen arvoisena. Naisvaltaisia koulutusaloja, kuten naistutkimusta, hoitotiedettä ja varhaiskasvatusta on useinkin kyseenalaistettu. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen emansipaation esteenä ovat Hujalan (2008b) mukaan olleet vanhat tieteenalat, sillä niiden on ollut vaikea hyväksyä uusia tulokkaita. Sen sijaan informaatiotieteisiin rakennettuja uusia tieteenaloja tai kauppatieteisiin tulleita uusia aloja, kuten vakuutustiedettä tai logistiikkaa ei niiden yhteiskunnallisten merkitysten takia ole juurikaan kyseenalaistettu. (Hujala 2008b, 18–19.)

Yhtäläisistä koulutusmahdollisuuksista huolimatta luokka konkretisoituu nuorten elämässä erilaisina elämänorientaatioina, malleina, käytäntöinä ja resursseina, joita perheissä vallitsee. Ne suuntaavat kasvatuksen välityksellä reittejä ja elämän rakentamista. Yhteiskunnassa kuitenkin erilaiset arkitodellisuudet, kokemukset, toimijuuden eriävät ehdot ja kouluttautuminen jäävät piiloon sitkeiden myyttien taakse yhtenäisestä kansasta ja luokattomasta yhteiskunnasta. Myös koulussa ja lasten kotikulttuurissa vallitseva epäsuhta, joka ilmenee perheiden erilaisina arvostuksina ja toimintatapoina sekä suhtautumisena koulun eetokseen, jää helposti huomaamatta. (Käyhkö 2011b, 423–424; Silvennoinen ym. 2015, 444.)

Vaikka työväestön vanhemmat odottavat lapsiltaan koulumenestystä ja pääsevän ammatilliseen koulutukseen, joka johtaa työelämään, niin suhtautuminen akateemisiin taitoihin, kuten koulumenestykseen ja yleensäkin koulun käyntiin vaihtelee enemmän verrattuna keskiluokan perheisiin. Työläisperheessä saatetaan aktiivisesti kannustaa lasta hakeutumaan lukioon, vaikka harvoilla vanhemmilla on taitoa ja kykyä auttaa lasta läksyissä ja kokeisiin valmistautumisessa.

Useissa tutkimuksissa osoitettu, että työväestöön kuuluvat vanhemmat arvostavat enemmän käytännöllistä ja hyödyllistä osaamista, jolla on enemmän käyttöä työelämässä kuin akateemista yleissivistävää koulutusta. (Silvennoinen ym. 2015, 443.) Vielä 50 vuotta sitten ylioppilastutkinto riitti lähes kaikkiin yhteiskunnallisiin tehtäviin. Nykyisin työmarkkinoilla edellytetään muodollisesti aikaisempaa korkeampia pätevyyskriteerejä eli tutkintovaatimukset ovat entistä vaativammat. Tästä on seurauksena koulutusinflaatio, jolloin tutkintojen arvo ja arvostus heikentyvät, kun suuremmalla osalla on tutkinto. (Erola & Moisio 2014, 88–90.)

Suomessa kodin varallisuus ei rajoita pääsääntöisesti nuorten opiskelua, silti luokka sosiaalisena ja kulttuurisena kysymyksenä näyttäytyy merkityksellisenä tekijänä. Se ohjaa tasa-arvosta huolimatta nuorten mahdollisuuksia kouluttautumiseen. (Käyhkö 2011b, 415.) Pitkän kehityskulun myötä luokkaryhmien väliset koulutuserot ovat kuitenkin vähentyneet. Viimeisten 50 vuoden aikana työväenluokasta tulevien lasten osallistuminen korkeakoulutukseen on lisääntynyt koulutusekspansion myötä, jolloin koulutuksellinen tasa-arvoisuus on lisääntynyt. Tästä huolimatta vanhempien sosioekonominen ja koulutuksellinen tausta ovat edelleen vahvasti kytköksissä nuorten koulutusvalintoihin. Perheen yhteiskunnallinen asema näkyy edelleenkin vahvasti myöhempään koulutukseen hakeutumisessa. Koulutusta voidaankin pitää parhaana sosiaalisen kohoamisen välineenä, jolloin koulutuksellinen eriytyminen muodostaa vakavan ongelman. (Blom & Melin 2014, 39–41.)

9.5 JÄÄKÖ TOISIN TEKIJÄ MARGINAALIIN?

Suomessa on koulutuspolitiikassa ja työelämässä pyrkimys tasa-arvoisuuteen, siitä huolimatta yhteiskuntaluokka näkyy ihmisen elämässä tiedostamattomalla tasolla. Ihmisen pyrkimys ja halu kuulua johonkin ryhmään on niin vahva, että hän tiedostamattaan toimii ryhmän odotusten mukaisesti. Vaikka hänellä on toisin tekemisen mahdollisuus, niin vaatii rohkeutta tehdä toisin, sillä silloin jää ikään kuin kahden erilaisen kulttuurin väliin ja joutuu marginaaliin. Tällöin ihminen ei tiedä kumpaan joukkoon hän kuuluu ja tästä voi seurata epävarmuutta ja yksinäisyyttä. Eberhard ym. (2015) viittaavat erilaisiin tutkimuksiin, joissa syitä sukupuolijakautuneisiin ammatteihin on perusteltu naisten kyvyillä ja kiinnostuksella työskennellä ihmisten kanssa. Eberhard ja muut kuitenkin uskovat, että ihmisen halu varmistaa sosiaalinen hyväksyntä ja välttää sosiaalista paheksuntaa, voisi olla yksi motiivi hän tekee ammatinvalintaa. Oletus perustuu väitteelle, että ihmiset etsivät hyväksyntää omassa sosiaalisessa ympäristössään ja valitsevat sen vuoksi omalle sukupuolelle perinteisen ammatin. (Eberhard ym. 2015, 206–207.)

Toisin tekemisen mahdollisuus voi olla joskus hankalaa. Isäni joutui 1960 -luvulla kyläyhteisössä ihmettelyn kohteeksi, kun hän hoiti minua ja teki niin sanottuja naisten töitä. Äitiäni moitittiin tämän vuoksi ja se tuntui varmasti nuoresta äidistä pahalta.

Vanhempani uskalsivat tehdä toisin, kun isäni halusi perheelleen paremman elämän ja elintason, mikä merkitsi suurta muutosta perheellemme. Heidän elintasonsa nousi entiseen verrattuna, vaikka vanhempani pysyivät samassa yhteiskuntaluokassa koko ajan. Tähän vaikutti varmasti työura, jota vanhempani tekivät. Heidän työnsä olivat perinteisiä työväenluokan töitä, johon ei tarvinnut pitkää koulutusta. Isäni on myöhemminkin hyödyntänyt elämässä eteen tulleita käännekohteita. Hän lähti työkomennuksille ulkomaille ilman, että hän osasi kieliä. Hän kuitenkin halusi kokea ne mahdollisuudet, ja nykyisin hänellä riittää niistä matkoista kerrottavaa lapsenlapsille.

Omalla kohdalla muuttaminen opiskelujen vuoksi pääkaupunkiseudulle pienestä hämäläisestä työläiskaupungista toi mahdollisuuden tutustua toisenlaiseen kulttuuriin ja elämään. Vuoden kestänyt perheharjoittelu avasi aivan toisenlaisen elämänmallin ja -piirin, johon lapsuusperheessäni olin tottunut. Perhe oli hyvätuloinen verrattuna lapsuuden perheeseen, sillä heillä oli varaa palkata harjoittelija ja he omistivat ison asunnon pääkaupunkiseudulla. He elivät aivan toisenlaisessa henkisessä ja kulttuurisessa piirissä, missä itse olin elänyt. Perheessä molemmilla vanhemmilla oli akateeminen korkeakoulututkinto. Perheessä oli kolme poikaa: juuri kaksi vuotta täyttänyt sekä kuusi- ja kahdeksanvuotias, kun aloitin harjoittelun. Tarkoitus oli, että perhe opettaisi käytännössä kodin- ja lastenhoitoa. Sain vuoden ajan hoitaa itsenäisesti perheen lapsia ja taloutta. Sain parhaan mahdollisen arvioinnin vuoden harjoittelusta ja olen edelleenkin aina silloin tällöin yhteydessä perheen kanssa. Olen myös harjoittelukauteni jälkeen syntyneen neljännen pojan kummi, joten suhde harjoitteluperheeseen oli tärkeä,

kuten Hietala (1991, 146–147) kirjoittaa.

Olen jo aikaisemmin todennut että, suvussani on arvostettu käytännönläheistä ja ruumiillista työtä, joten malli akateemisesta elämisestä ja ammateista on puuttunut. Olen myös perheeni ensimmäinen lapsi, joten olen itsenäisesti koulussa saadun ammatinvalinnanohjauksen perusteella hakeutunut jatkokoulutuksiin. Oppikouluun ja lukioon vanhemmat kannustivat, mutta ammatillisiin koulutuksiin olen hakeutunut itsenäisesti.

Kulttuurinen siirtymä merkitsee yksilön kannalta joka tapauksessa jonkinlaista ympäristön ja elämänpiirin vaihtumista, jolla hyvinkin monenlaisia seurauksia. Joillekin muutokset saattavat aiheuttaa ahdistusta ja juurettomuuden tunnetta, kun taas toiset kokevat uuden elämäntilanteen sopeutumishaasteena, eivätkä epäile selviytymistään. Identiteettikriisi voi syntyä, mikäli paluu entiseen elämäntilanteeseen on haastavaa tai tarjolla olevat vaihtoehdot ovat itselle vieraita. Yksilö voi tuntea joutuneensa eräänlaiseen marginaalitilaan, jossa hän tuntee vierautta kumpaakin ympäristöä ja kulttuuria kohtaan. (Vanttaja 2003, 138–139.)

Juurettomuuden kokemus voi olla se hinta, jonka yksilö joutuu maksamaan muutettuaan kauas kotiseudultaan. (Vanttaja 2003, 139.)

Varmasti vanhempani ovat kokeneet juurettomuutta ja marginaaliin joutumista, kun olemme 1970- luvulla muuttaneet Itä-Suomesta Länsi-Suomeen ja Hämeeseen, jossa siihen aikaan vallitsi aivan erilainen kulttuuri ja murre. Lisäksi suku ja tutut ihmiset jäivät Kainuuseen, joten ihmissuhteiden luominen piti aloittaa alusta. Koin uudessa koulussa ja ympäristössä ikävää ja kaipuuta takaisin Kainuuseen ja mummolaan, mutta tilanteeseen piti sopeutua, koska lapsena en voinut valita muuta vaihtoehtoa.

9.6 ELÄMÄNKULUN KÄÄNNEKOHDAT, MAHDOLLISUUS MUUTOKSEEN

Muuttaminen Kainuusta Hämeeseen oli ensimmäinen käännekohta ja askel muutoksen, johon en itse kuitenkaan voinut vaikuttaa. Isäni kuitenkin teki tuon muutosratkaisun, joka oli positiivinen mahdollisuus saavuttaa jotakin uutta. Omalta kohdaltani muutto tarkoitti sitä, että pääsin oppikouluun ja sain mahdollisuuden kouluttautua niin pitkälle kuin siihen aikaan oli mahdollista.

Toiseksi käännekohtaksi nostan opiskelun kodinhoitajaopistossa ja vuoden kestäneen perheharjoittelun pääkaupunkiseudulla. Pääsin pienestä kaupungista pääkaupunkiin, jossa oli aivan erilainen elämän rytmi. Harjoitteluperheessä taas näin, miten akateemisesti koulutetut ihmiset asuvat ja elävät.

Olen valinnut ammattini naisvaltaisilta aloilta. Kodinhoitajan ammatti ei ollut unelma-ammatti, mutta hakeudun koulutukseen, josta sain vihdoinkin ammatin muutaman vuoden etsimisen ja epävarmuuden jälkeen. Lastentarhanopettajaksi kouluttautuminen toi lisäpätevyyttä lastenhoitoon ja kasvatukseen, jota olin tehnyt kotona. Koulutus antoi mahdollisuuden päästä töihin kodin ulkopuolelle ja saada parempaa palkkaa ja toisenlaista arvostusta.

Erolan ja Moision (2014) mukaan meritokratian toteutumista arvioidaan, miten lasten ja vanhempien väliset luokkamuutokset ovat toteutuneet. Sosiaalisen aseman periytyvyys on sitä suurempi mitä useampi lapsi päätyy samaan sosiaaliluokkaan kuin vanhempansa. Tällöin meritokratian katsotaan toteutuvan huonommin. Suomessa on muiden Pohjoismaiden tapaan sosiaalinen liikkuvuus yleistä, eikä vanhempien sosiaalinen asema määrää lapsen asemaa. Kuitenkin kaikkein hyväosaisimmat asemat periytyvät edelleen voimakkaasti Pohjoismaissa. (Erola & Moision 2014, 81–82.)

Olen rikkonut perheeni ja sukuni kulttuurista kouluttautumismallia, sillä olen hyödyntänyt avoinna olleita koulutusmahdollisuuksia. Samalla olen rikkonut työläistyttönä olemisen ja elämisen kulttuurista käsikirjoitusta. Tämä nähdään yleensä tutkimuksissa ja arkipuheessa sosiaalisena nousuna, mutta se voidaan myös tulkita ylöspäin suuntautuvaksi sosiaaliseksi liikkuvuudeksi, joka on merkki positiivisesta kehityskulusta. (Käyhkö 2011b, 417; Vanttaja 2003, 138.) Se on ollut hidas prosessi, johon elämäkulussa tapahtuneet tilanteet ja mahdollisuudet ovat vaikuttaneet.

Olen kirjoittanut ja liittänyt vanhempieni lapsuuden kokemuksia tähän työhöni, sillä kuten Kirves ym. (2010, 406–407) kirjoittavat, sota-ajan kokemukset siirtyvät ylisukupolvisena traumana tiedostamattomasti seuraaville sukupolville, vaikka niistä on vaiettu kuvittelemalla, että se suojelisi seuraavia sukupolvia. Uhraaminen ja uhriutuminen ovat tapoja toistaa huomaamatta sota-ajan asetelmia. Tästä ehkä johtuu kulttuuriimme siirtyneet tiedostamattomat tunteet. Nämä näkyvät monissa piirteissä yksinäisyytenä, juurettomuutena, epäonnistumisen sietämisen vaikeutena ja yltiöindividualismina, johon liittyy riippumattomuus ja omillaan pärjääminen.

Mielenkiintoista on pohtia, mistä johtuu, että toisin tekemisen mahdollisuus jää monelta käyttämättä. Ehkä on helpompaa jäädä paikoilleen ja elää tuttua ja turvallista elämää. Toisaalta toisin tekeminen voi johtaa yksinäisyyteen ja ulkopuolisuuteen, marginaaliin jäämiseen. Ihminen on niin sosiaalinen, että hän haluaa kuulua johonkin. Marginaaliin joutuminen voi olla niin pelottavaa, että vanhojen totuttujen tapojen uusintaminen on turvallisempaa, jottei joudu kokemaan ulkopuolisuuden tunteita ja yksinäisyyttä, kuten Vanttaja (2003, 138–139) myös asian näkee.

Suutari pysyköön lestissään. Tällä tarkoitan sitä, että jos pyrkii parempaan, niin toisin tekemisen mahdollisuus torjutaan, sillä se koetaan helposti hienosteluna. Sinun pitää pysyä siinä yhteiskuntaluokassa, mihin olet sattunut syntymään. Vanhemmat voivat kokea sen jopa loukkauksena tai ovat kateellisia. Toisaalta lapsein voidaan ladata omia täyttymättömiä toiveita, mikä voi aiheuttaa ristiriitoja. Jos satut syntymään tytöksi, vaikka sinusta odotettiin poikaa voi sekin aiheuttaa ristiriitoja ainakin entisessä agraarikulttuurissa. Tytöistä ei voinut tulla isäntiä, eivätkä he voineet periä maatilaa. Sukupuolistereotyytiat elävät meissä syvällä ja uusintavat käytänteitä, ellei joku uskalla rikkoa tätä tekemällä toisin yksinjäätämisen ja marginaaliin joutumisen pelosta huolimatta.

10 LÄHTEET

Ahonen, S. 2012. Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus 1960 -luvulta 2000 -luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 144–181.

Alila, K. & Kinos, J. 2014. Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H.-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen & K. Lamberg. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 12, 8–21.

Blom, R. & Melin, H. 2014. Keskiluokkaistuuko Suomi? Teoksessa K. Lempiäinen & T. Silvasti (toim.) Eriarvoisuuden rakenteet. Tampere: Vastapaino, 20–51.

Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge Ma: Harvard University Press.

Ederhard, V., Matthes, S. & Ulrich, J. G. 2015. The need for social approval and the choice of gender-typed occupations. Teoksessa C. Imdorf, K. Hegna & L. Reisel (toim.) Gender segregation in vocational education. Bingley: Emerald, 205–235.

Eerola-Pennanen, P. 2009. Sörnäisten kansanlastentarhan lapset- Modernin lapsuuden pioneerit. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 31–53.

Erola, J. 2010. Luokkarakenne ja luokkiin samastuminen Suomessa. Teoksessa J. Eronen (toim.) Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000 -luvun Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 27–44.

Erola, J. & Moisio, P. 2014. Sosiaalinen eriarvoisuus ja yhteiskuntaluokat. Teoksessa J. Erola & P. Räsänen (toim.) Johdatus sosiologian perusteisiin. Helsinki: Gaudeamus, 79–94.

Erola, J. Räsänen, P. 2014. Sosiologinen lähestymistapa. Teoksessa J. Erola & P. Räsänen (toim.) Johdatus sosiologian perusteisiin. Helsinki: Gaudeamus, 11–27.

Estola, E. & Syrjälä, E. 2002. Kutsumus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 85–98.

Finlex 1985. Laki maatalousyrittäjän lomituspalveluista.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1985/19850002> Luettu 1.9.2016.

Hara, J. 2016. Jako miesten ja naisten töihin jarruttaa työllisyyttä – "Miehet eivät hahmota mahdollisuuksia" 30.4.2016.
http://yle.fi/uutiset/jako_miesten_ja_naisten_toihin_jarruttaa_tyollisyytta__miehet_eivat_hahmota_mahdollisuuksia/8849943 Luettu 1.5.2016.

Haug, F. and Others. 1987. *Female sexualization: a collective work of memory*. London: Verso

Heikkinen, H. L. T. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 4. painos*. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–167.

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., Huttunen, R. & Syrjälä, L. 2007. Action Research as Narrative: Five Principles of Validation. *Educational Action Research* 15 (1), 5–19.

Heinonen, J. 2007. Työläisiltä pojille. Teoksessa A.-H. Anttila & A. Suoranta (toim.) *Pärjäämisen ajat – horjuvat työt*. Helsinki: Työväenhistorian ja perinteen tutkimuksen seura 20, 77–112.

Hietala, M. 1991. Kotisisar äidin sijaisena. Teoksessa K. Österlund, R. Auvinen, J. Hulkko, A. Peräläinen & A. Pulkkinen (toim.) *Perheen puolesta. Väestöliitto 1941–1991*. Helsinki: Väestöliitto, 128–176.

Hujala, E. 2008a. Mikä on varhaiskasvatuksen imago 2000-luvulla? Teoksessa *Varhaiskasvatus 2000-luvulla? OAJ (toim.) Varhaiskasvatuspalvelut ja henkilöstön osaamisvaatimukset*. Helsinki: OAJ, 6-9.

Hujala, E. 2008b *The Development of Early Childhood Education as an Academic Discipline in Finland*. *Nordisk Barnehageforskning*, 1 (1), 17–23.

<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/238/252> Luettu 27.6.2016

Hytönen, J. 2012. Juhlaesitelmä "Lastentarhanopettajan koulutus 120 vuotta"-päätjuhlassa Helsingin yliopiston suuressa juhlasalissa 19. lokakuuta 2012. http://blogs.helsinki.fi/lto-koulutus120vuotta/files/2012/11/Hytonen_lto.pdf. Luettu 4.3.2016.

Hänninen, S–L. & Valli, S. 1986. *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Helsinki: Otava.

Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 4. painos*. Jyväskylä: PS-kustannus, 168–184.

Hänninen, V. 2008. Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa A.-M. Pietilä & H. Länsimies-Antikainen (toim.) Etiikkaa monitieteisesti. Pohdintaa ja kysymyksiä. Kuopion yliopiston julkaisuja F. yliopistotiedot 45. Kuopion yliopisto, 121–137.

Härkönen, J. 2010. Sosiaalinen periytyvyys ja sosiaalinen liikkuvuus. Teoksessa Teoksessa J. Eronen (toim.) Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000 -luvun Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 51–66.

Härkönen, J. 2014. Työn monet muodot. Teoksessa J. Erola & P. Räsänen (toim.) Johdatus sosiologian perusteisiin. Helsinki: Gaudeamus, 95–109.

Jauhiainen, A. 2011. Työläis- ja maalaisnuorison pidentyvä koulutie. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860 – luvulta 1960 –luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 111–119.

Jauhiainen, A. & Rinne, R. 2012. Koulu professionaalisenä kenttänä. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus 1960 -luvulta 2000 -luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 105–143.

Jalovaara, M. Perheet ja perhedynamiikka. Teoksessa J. Erola & P. Räsänen (toim.) Johdatus sosiologian perusteisiin. Helsinki: Gaudeamus, 150–167.

Jerkku, K. 2010. Pitkä tie, sitkeät kulkijat: synty lastentarhaseminaari. Lisensiaatin tutkielma. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-21651>

Jokinen, J. 2015. Kansanopistokodin 120 vuotta. Helsinki: Suomen kansanopistoyhdistys.

Kaarninen, M. 2011. Oppikoulu yhteiskunnan rakentajana. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860 – luvulta 1960 –luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 405–429.

Kalalahti, M. 2012. Perhetaustan vaikutus tyttöjen ja poikien koulunkäyntiin. Kasvatus 43 (4), 375–390.

Karhunkorpi, M. 2016. Mies: Älä jää jalkoihin. Aamulehti 135 (119) Ihmiset B1.

Kirves, J., Kivimäki, V., Näre, S. & Siltala, J. 2010. Sodassa kasvaneiden tunneperintö. Teoksessa S. Näre, J. Kirves & J. Siltala (toim.) Sodan kasvattamat. Porvoo: Bookwell, 386–410.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.

Kivimäki, V. 2010. Sodan rampauttama vanhemmuus. Teoksessa S. Näre, J. Kirves & J. Siltala (toim.) Sodan kasvattamat. Porvoo: Bookwell, 186–213.

Kontula, A. 2016. Miksi opiskelija ei ota lainaa? Aamulehti 135 (65) Ihmiset B7.

Korhonen, M. 2000. Oma elämäntarina itseymmärryksen välineenä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus, osa 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 57–69.

Korhonen, M. 2003. Omaelämäkerrat elämänkulun jäsentäjinä. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Näkymätön näkyväksi. Elämänkulku, työura ja sukupuolitietoinen ohjaus - projektin ydin-teemoja. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 87. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 1–19.

Korvenpää, J. 2014. Yhteiskoulusta yläasteeseen. Loimaa: Kustannus HD.

Kujala T. 2006. "Ei pirise enää koulun kello" - Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 576. Tampereen yliopisto.

Kuntatyönantajat 2015. Palkat ja ammatit 2014. <http://www.kuntatyönantajat.fi/fi/kuntatyönantajana/palkat-ammattit-ja-tutkinnot/palkat-2014/Sivut/default.aspx> Luettu 27.5.2016.

Kyyrö, K. & Veijola, H. 1963. Oppikouluun pyrkivän opas. Kymmenes painos. Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.

Kärkkäinen, T. 2004. Koulutuksen ja lapsi-vanhempisuhteen yhteys elämässä selviytymiseen. Sosiaalinen perimän ja koulutuskulttuurisen pääoman periytyminen sukupolvesta toiseen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 250. Helsingin yliopisto.

Käyhkö, M. 2006. Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuu University Press Oy. Joensuun yliopisto.

Käyhkö, M. 2007. Taipuisaksi ja puhtaaksi siivoojaneiseksi. Työläistyttöjen kasvatus ja moraalinen säätely toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatus 38 (2), 122–133.

Käyhkö, M. 2011a. Koulu tyttötutkimuksen näyttämönä. Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari, & S. Aaltonen (toim.) Entäs tytöt. Johdatus tyttötutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 89–133.

Käyhkö, M. 2011b. Vieras omassa perheessä. Koulussa hyvin menestyneiden tyttöjen koulunkäynti työläisperheessä. Kasvatus 42 (5), 415–426.

Käyhkö, M. 2014. Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. Sosiologia 51 (1), 4–20.

Lammi-Taskula, J. & Salmi, M. 2016. Perhe, työ ja sukupuoli. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.) Sukupuolikysymys. Helsinki: Gaudeamus, 161–184.

Laine-Frigren, T., Markkola, P. & Hytönen, K-M. 2015. Muuttuva työläisperhe tutkimuksen kohteena. Teoksessa K.-M. Hytönen & T. Laine-Frigren (toim.) Työläisperhe arjessa ja kriiseissä. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura 28; 7–22.

Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.

Lampo, M. 2016. Tamyn Tampere 3 – uutiskirje.

<https://tampere3info.wordpress.com/2016/09/09/tamyn-tampere3-uutiskirje-syyskuu-2016/>

Luettu 12.9.2016.

Lindfors, J. 2007. Agit-Prop: Kenen joukoissa seisot.

<http://yle.fi/aihe/artikkeli/2007/04/27/agit-prop-kenen-joukoissa-seisot> Luettu 7.3.2016

Lukiolaki 629/1998. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/lainsaadanto/lukio Luettu 10.5.2016.

Markkanen, K. 2008. Muistatko, kun kouluissa opetettiin joukko-oppia?

<http://yle.fi/vintti/yle.fi/priima/node/329.html>. Luettu 21.3.2016.

Melin, H. 2010. Tarvitaanko vielä luokkatutkimusta? Teoksessa J. Eronen (toim.) Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000 -luvun Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 211–236.

Meretniemi, M. 2011. Kutsumustehtävästä lastentarhanopettajan ammattiin. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860 –luvulta 1960 –luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 253–265.

Mikola, T. 1991. Länsi-Suomen opisto 1892–1992. Vanhin suomenkielinen kansanopisto 100 -vuotias. Huittinen: Länsi-Suomen opisto.

Muhonen, R. 2013. ”Työläisten lapsista ei herroja kouluteta”. Kokemuksia opintiellä etenemisestä itsenäisyyden alun Suomessa. Sosiologia 50 (1), 29–45.

Mulari, M. 2013. Tietoisien ammatinvalinnan opas. Jyväskylä: Atena.

Naumanen, P. & Silvennoinen H. 2010. Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa J. Eronen (toim.) Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000 -luvun Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 67–88.

Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2000. Ihmisen psykologinen kehitys ja elämäntyyli. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämäntyyli. Helsinki: Tammi, 86–98.

Näre, S. & Kirves, J. 2010. Lapsuus sodan keskellä. Teoksessa S. Näre, J. Kirves & J. Siltala (toim.) Sodan kasvattamat. Porvoo: Bookwell, 13–30.

Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen J. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 13–38.

Opetushallitus 2016. Koulujen työ- ja loma-ajat lukuvuonna 2016-2017. http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/koulujen_tyo-_ja_loma-ajat_lukuvuonna_2016-2017 Luettu 29.8.2013.

- Opetushallitus 2000. Ohjeet kotitalousopetuksesta (Taloukoulus).
<http://www.oph.fi/julkaisut/2000/ohjeetkotitalousopetuksesta> Luettu 23.5.2016.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015a. Koulutus & varhaiskasvatus
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/?lang=fi> Luettu 28.8.2016.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015b. Suomen koulutusjärjestelmä.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/liitteet/koulutusjarjestelma.pdf> Luettu 28.8.2016.
- Opetusministeriö 2005. Kuu kiurusta kesälomaan. Opetusministeriön verkkosivu.
<http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2005/0206/lomat.html>. Luettu 7.3.2016.
- Opetussuunnitelma 1990. Tampereen lastentarhanopettajaopisto. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Perälä, R. 2015. Presidentti Rytin radiopuhe.
<http://yle.fi/aihe/artikkeli/2006/09/08/presidentti-rytin-puhe-jatkosodan-alussa> Luettu 23.5.2016.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life History and Narrative*. London: Falmer Press, 5–23.
- Pulma, P. 1987. Kerjuuluvasta perhekuntoutukseen. Teoksessa P. Pulma & O. Turpeinen. *Suomen lastensuojelun historia*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto; 7–266.
- Purhonen, S., Hoikkala, T. & Roos J. P. 2008. Suuret ikäluokat ja elämän käännekohdat. Teoksessa S. Purhonen, T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.) *Kenen sukupolveen kuulut?* Helsinki: Gaudeamus, 33–50.
- Puuronen, V. 2015. Tutkijan ja tutkimuskohteen suhteesta sosiologiassa. Teoksessa T. Salonen & S. I. Sotasaari (toim.) *Ajatuksia tutkimiseen. Metodisia lähtökohtia*. Lapin yliopisto, 108–144.
- Reizel, L. Hegna, K. & Imdorf C. 2015. Gender segregation in vocational education: introduction. Teoksessa C. Imdorf, K. Hegna & L. Reisel (toim.) *Gender segregation in vocational education*. Bingley: Emerald, 1–22.
- Ruoppila, I. 2014. Elämänkulun teoria perhetutkimuksessa. Teoksessa R. Jallinoja, H. Hurme & K. Jokinen (toim.) *Perhetutkimuksen suuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus, 99–122.
- Saarenheimo, M. 2012. Muistamisen vimma. Tampere: Vastapaino.
- Selin, S. 2015. ”Jos vain voin ja on varoja niin luen ylioppilaaksi” Työväenluokkaisten oppikoululaisten tulevaisuudensuunnitelmia 1950 -luvun Helsingissä. Teoksessa K. M. Hytönen & T. Laine-Frigren (toim.) *Työläisperhe arjessa ja kriiseissä*. Vantaa: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura 28; 197–230.

Seppänen, P. Kalalahti, M. Rinne, R. & Simola, H. 2015 Suomalainen lohkoutuva peruskoulu vanhempien näkemänä. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 68, 511–546.

Seppänen, P. & Rinne R. 2015. Suomalainen yhtenäiskoulu ylikansallisen koulupolitiikan paineissa. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 68, 23–58.

Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. 2012. Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. Yhteiskuntapolitiikka 77 (1), 3–15.

Silvasti, T. Lempiäinen, K. & Kankainen T. 2014. Eriarvoisuuden uudet paikat. Teoksessa K. Lempiäinen & T. Silvasti (toim.) Eriarvoisuuden rakenteet. Tampere: Vastapaino, 7–19.

Silvennoinen, H., Rinne, R., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2015. Työväenluokan koulutusasenteet ja kouluvalinta. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 68, 437—467.

Silvennoinen, H. Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M. & Seppänen, P. 2015. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 68, 325–369.

Skeggs, B. 2004. *Class, Self, Culture*. London: Routledge.

Sotaorvot 2007. Suomen sotien 1939–1945 sotaorvot. www.sotaorvot.fi Luettu 4.3.2016.

Studentum 2016. Länsi-Suomen opisto. <http://www.studentum.fi/koulutukset/lansi-suomen-opisto/#Educations> Luettu 3.7. 2016.

Syrjälä, L. 2015. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 257–270.

Syrjäläinen, E. & Kujala T. 2010. Sukupuolittietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajan- koulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu, M. & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Juva: PS-kustannus, 25–40.

Tiitinen, S. & Ruusuvoori, J. 2015. Producing gendered parenthood in child health clinics. *Discourse & Society* 26 (1) 113–132.

Tilastokeskus 2010. Hyppäys kansakoulusta peruskouluun. Koulutusjärjestelmä vuonna 1960 ja 2010. http://www.stat.fi/artikkelit/2010/art_2010-06-07_005.html?s=0 Luettu 27.8.2016

- Tilastokeskus 2016. Naiset ja miehet Suomessa 2016. 2. korjattu painos.
http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_namisu_201600_2016_16132_net_p2.pdf Luettu 30.8.2016.
- Tolonen, T. 2008. Yhteiskuntaluokka: menneisyyden dinoasurusten luiden kolinaa? Teoksessa T. Tolonen (toim.) Yhteiskunta ja sukupuoli. Tampere: Vastapaino, 8–17.
- Tuomisto, J. 1991. Aikuiskasvatuksen peruskäsitteen historiallinen kehitys. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) Valistus, sivistys, kasvatus. Vapaan sivistystyön 32. vuosikirja. Helsinki: Kirjastopalvelu, 30–69.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2016. Ammattinetti. Kodinhoitaja, lähihoitaja.
http://www.ammattinetti.fi/ammattit/detail/296_ammatti Luettu 24.5.2016.
- Ukkonen, T. 2000. Menneisyyden tulkinta kertomalla. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 797.
- Vanttaja, M. 2003. Koulumenestyjien urapolut. Yhteiskuntapolitiikka 63 (2), 131–140.
- Veikkola, E.-S. 2002. Sukupuolten asema tilastoissa. Teoksessa A.-M. Holli, T. Saarikoski & E. Sana (toim.) Tasa-arvopolitiikan haasteet. Helsinki: WSOY, 50–69.
- Vilka, H. 2010. Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkko, A. 2000. Elämänkulku ja kerronta. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämänkulku. Helsinki: Tammi, 74–85.
- Väestöliitto 2016. Kotisisaret helpottivat lapsiperheiden arkea.
<http://www.vaestoliitto.fi/vaestoliitto/historia2/kotisisarkoulutus/> Luettu 17.3.2016.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2012a. Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) Villit ja kiltit. Tasa-arvokasvatusta tytöille ja pojille. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–29.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2012b. Hoivan ja vastuun jakautuminen päiväkodissa ja kotona. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) Villit ja kiltit. Tasa-arvokasvatusta tytöille ja pojille. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–102.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2009a. Lastentarhanopettajien jaettuina muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä. Acta Universitatis Lapponiensis 171. Lapin yliopisto.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2009b. Hoivaa, opettajuutta ja johtajuutta. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 189–209.

