

Käsikirjoitus teokseen Sallila, P. (toim.) 2003. Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44.vuosikirja. Helsinki: KVS.

ELÄMÄKERTA JA ELÄMÄNKULKU KASVATUKSEN JA AIKUISKASVATUKSEN SOSIOLOGIASSA

Ari Antikainen & Katja Komonen, Joensuun yliopisto, Sosiologian laitos

Johdanto

Elämänpituisen ja elämänlevyisen oppimisen tutkimuksessa tarvitaan elämäkerran ja elämänkulun käsitteitä ja lähestymistapoja. Tässä artikkelissa käsittelemme aluksi elämäkertatutkimuksen ja elämänkulun tutkimuksen historiaa ja nykytilannetta kasvatuksen ja aikuiskasvatuksen sosiologisessa tutkimuksessa sekä esitämme sitten katsauksen suomalaisia koulutus- ja oppimiselämäkertoja käsittelevän tutkimuksen tuloksiin. Tarkasteltavana on siis kaksi lähestymistapaa, jotka on perinteisesti totuttu näkemään ei pelkästään metodisesti vaan lähes paradigmaattisesti toisistaan eroavina. Elämäkertatutkimus on alkujaan luettu idiografiseksi ja paikallisia merkityksiä tarkastelevaksi, kun taas elämänkulun tutkimus on nomoteettista ja yleistävään positivistiseen asennoitumiseen perustuvaa. Modernin puhutavan mukaisesti edellinen on lähinnä emic- ja jälkimmäinen etic- näkökulman mukaista. Perustelun näiden vastakkaisten näkökulmien yhdessä käsittelylle antaa meille jo klassikkojen näkemykset tai esimerkiksi Jürgen Habermas erottaessaan tiedonintressiteoriassaan teknisen ja hermeneuttisen intressin ja kommunikatiivisen toiminnan teoriassaan systeemin ja elämismailman. Yhteiskunnallisen todellisuuden analyysi on vajaa ilman näiden molempien puolten, joita voisi yksinkertaistaen kutsua ulkopuolisen ja osallistujan näkökulmiksi, tarkastelua. Kasvatuksessa ja koulutuksessa on helppo nähdä nämä puolet. Koulutusjärjestelmän rakenne ja muoto ovat poliittisia kysymyksiä, mutta kasvavia subjekteja ja heidän kokemuksiaan ei voida sivuuttaa kasvattavien prosessien perusteiden tutkimuksessa.

“The Polish Peasant in Europe and America“ (Thomas & Znaniecki 1918-1920) on sosiologisen elämäkertatutkimuksen klassikko. Värikkäät elämänvaiheet kokenut Florian Znaniecki julkaisi myös kaksiosaisen kasvatussosiologian oppikirjan, jonka ensimmäinen osa käsitteli “kasvattavaa yhteiskuntaa“ ja toinen osa “kasvavan muodostumista“ (Znaniecki 1928-1930; Wlodarek 1994). Valitettavasti se on ilmestynyt vain puolaksi. Joka tapauksessa Yhdysvaltoihin muuttaneen Znanieckin ajattelu sijoittuu kiinnostavasti symbolisen interaktionismin ja hallitsevaksi kohonneen Talcott Parsonsin sosiologian välimaastoon. Hänen käsitteensä “humanistinen kerroin“ sisältää sen, mitä myöhemmin on kutsuttu yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen kaksoishermeneuttiseksi luonteeksi: yhteiskunnalliset ilmiöt ovat ensin osallistujain ja sitten tutkijain tulkitsemia (Giddens 1976). Elämäkertametodi takaa myös osallistujain tulkinnan sisällyttämisen aineistoon ja analyysiin.

Thomasin ja Znanieckin tutkimuksessa havaittiin mm. miten yksilö, perhe ja paikallisyhteisö ovat siirtolaisuuden kaltaisessa muutosprosessissa toisistaan riippuvaisia. Kun toinen muuttoaalto Yhdysvaltoihin merkitsi erilaisen etnisen ja kielellisen taustan omaavien maahanmuuttoa, kiinnostuivat amerikkalaiset sosiologit laajemminkin siitä, miten erilaisiin olosuhteisiin sosiaalistuneet ihmiset selviävät

uusissa oloissa. Tutkimukset tarkastelivat usein sosiaalisia ongelmia tai poikkeavuutta, kuten nuorison pahantapaisuutta, rikollisuutta, huumeiden käyttöä ja irtolaisuutta, mutta myös esimerkiksi etnisten ryhmien urbaania ekologiaa (Becker 1970, 63-73). Niissä käytettiin eri tavoin painottuen havainnoinnin, henkilökohtaisten dokumenttien ja vapaamuotoisten haastattelujen yhdistelmää.

Chicagon koulun piirissä jatkui toista maailmansotaa edeltävinä vuosikymmeninä eurooppalaisen humanistisen perinteen vaikuttama, G.H. Meadin sosiaalipsykologiseen teoriaan perustuva ja Robert E. Parkin, Ernest W. Burgessin ja Everett C. Hughesin johtama aktiivinen tutkimustyö, jossa elämäkerrallisilla aineistoilla ja analyysitavoilla oli keskeinen asema. Howard Beckerin (1952) opettajatutkimuksen strukturoimattomat haastattelut ja koko tutkimusote edustavat sitä vielä hyvin. Mutta 1960-luvulta alkaen survey-tutkimus kohosi niin keskeiseen asemaan, että se on sittemmin samaistettu ”amerikkalaiseksi sosiologiaksi”. Teoreettista keskustelua taas hallitsi Talcott Parsonsin ajatukset, lähinnä rakennefunkcionalismi ja joka tapauksessa normatiivisuuden keskeinen asema. Johdannossaan Clifford Shaw’n 1930 ilmestyneen “The Jack-Roller” - teoksen uuteen painokseen Becker (1970, 73) esittää toivomuksen, joka vasta 1980-luvulla ja sen jälkeen on jossain määrin toteutunut:

“Voimme ehkä toivoa, että tieteen kompleksisuuden suurempi ymmärtäminen säilyttää sosiologien tajun elämänhistorian arvosta ja monipuolisuudesta. Sellaiset uudet henkilökohtaisten dokumenttien kokoelmat kuten Chicagon koulun yli sukupolvi sitten tuottamat saattaisivat auttaa meitä monin aiemmin esittämäni tavoin ja lisäksi sellaisin tavoin joita emme nyt osaa ennakoita.”

Beckerin toiveen toteutumista käsittelemme seuraavassa yksityiskohtaisemmin.

Elämänkulun sosiologiasta

Sosiologinen elämänkulun tutkimus on varsin nuorta, vasta 1980-luvulla profiloitunutta. Se on saanut vaikutteita psykologisista ja tieteidenvälisistä elämänkulun tutkimuksista kuten Levinsonin “Seasons of man’s life” (1978) teoksesta sekä tietenkin sosiologisesta sosialisatiotutkimuksesta.

Elämänkulussa on kyse toisiaan seuraavista elämänjaksojen sarjasta, jossa eri elämänalueita, -piirejä tai -sfäärejä voidaan jäsentää urina tai polkuina, joilla merkittävät elämäntapahtumat toimivat käännekohtina ja merkitsevät usein siirtymää positiosta tai roolista toiseen (O’Rand & Kreckler 1990, 241-244). Elämänkulun siirtymiä on kuvattu elämänkulun pysäkkeinä tai elämän avainkokemuksina. Siirtymät ovat polkujen osia ja antavat niille merkityksen. Siirtymä voi olla normien mukainen tai se voi tapahtua ennakoimatta. Siirtymä on muutoksen ja kasvun aikaa, jossa henkilön käsitykset itsestä tai omasta elämästä muuttuvat. Joistakin siirtymistä tulee elämän käännekohtia, jotka suuntaavat uudelleen elämänkulkua tai vahvistavat yksilön identiteettiä. Siirtymää tiettyihin keskeisiin rooleihin voidaan toki verrata tiettyistä kehitystehtävistä suoriutumiseen, mutta

sosiologisessa elämänkulkuteoriassa ei oleteta, että tietyt roolit seuraavat automaattisesti tietyssä järjestyksessä. (Clausen 1986; Elder 1985, 35; Heikkinen ym. 1999, 117-130.)

Elämänkulku on yksinkertaisimmillaan elämää ajassa. Siinä voidaan erottaa kronologinen tai biologinen, sosiaalinen ja historiallinen aika. Sosiaalinen aika viittaa yhteisön käsityksiin siitä, minkä ikäisenä yksilöä pidetään lapsena, nuorena, aikuisena tai vanhuksena (Clausen 1986, 2). Sosiaalinen aika voidaan määritellä sarjaksi normeja, jotka määrittävät milloin tietyssä yhteiskunnassa odotetaan tiettyjen elämän siirtymien tapahtuvan. Osa yksilön oikeuksista ja velvollisuuksista on kirjattu lakiin, kuten koulun aloitus, ajokortin saamisikä, äänioikeus tai sosiaaliturvaetuudet (Marin 1984).

Modernissa yhteiskunnassa iästä on tullut tärkeä elämänkulun organisointi- ja jaksottamiskriteeri sekä siten keskeinen sosiokulttuurisesti ladattu erottelukriteeri ja rajalinjojen piirtäjä (Hurrelmann 1989, 3). Elämänkulku voidaan jäsentää ikävaiheiksi, joita rakenteistavat erilaiset odotukset, tehtävät ja mahdollisuudet samoin kuin erilaiset oikeudet ja velvollisuudet (George 1993, 365). Elämää muokkaa tietyn sosiokulttuurisen kontekstin ja maantieteellisen alueen ohella historiallinen aika, joka kytkee yksilön yhteiskunnan prosesseihin.

Elämänkulikutkimuksissa on käytetty sekä analyysimenetelmänä että esitystapana elämänviivaa (life-line), joka on ikä- tai kalenterivuosisia noudattava aikajana, johon joko tutkittava tai tutkija sijoittaa jonkin elämään kuuluvan osa-alueen (esim. koulutus, työ, perhe) ajallisesti toisiaan seuraavia tapahtumia ja elämänkulun siirtymävaiheita peräkkäin. Tällä tavoin jäseneltynä elämästä tulee monimutkainen, eri elämän osa-alueita kuvaavien aikajanojen (urien) verkko josta näkyvät elämän eri lohkoilla tapahtuneet muutokset ja kehityssuunnat. Elämänviiva on siten elämänkulun ja elämänprosessin pelkistetty kronologinen kuvaus. (Schroots & Ten Kate 1989.) Bjerén (1994) toteaa, että elämänviiva voi myös olla tutkittavan henkilön persoonallinen, subjektiivinen, selektiivinen ja vapaamuotoinen piirros omasta elämänkulustaan. Lisäksi on mahdollista pyytää tutkittavia henkilöitä piirtämään erikseen esimerkiksi subjektiivista opiskelu- tai työuraa kuvaavat elämänviivat. Vapaamuotoisesti piirretyn elämänviivan paksuus ja muoto eri elämänvaiheissa, alku- ja loppukohdat, tulevaisuudenperspektiivin pituus ja elämänviivan yhteyteen tehdyt merkinnät antavat lisäinformaatiota. Elämänrakenteen ja sen osa-alueiden keskinäiset suhteet muuttuvat elämänkulun eri vaiheissa joko jatkuvasti tai katkonaisesti. Narratiivisen

tietoisuutemme avulla muokkaamme elämäkokemuksiamme niin, että jäsennämme ne kokonaisuudeksi, jolla on alku-, keski- ja loppukohta. Elämänviivaa piirtäessään yksilö pyrkii säilyttämään jatkuvuuden menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välillä. Elämäkerran merkittävimmät osat - huippu- ja pohjakokemukset, elämäkulun ydinkokemukset ja -episodit ja kriittiset vaiheet - nousevat yli muiden, muodostavat ihmisen identiteetin ja kristallisoivat myös hänen identiteetin tunteensa.

Kvantitatiivista lähestymistapaa elämänhistoriaan on kehitelty nimellä event history analysis. Mayer ja Tuma (1990) määrittelevät tapaushistoria-analyysiksi tutkimuksen, jossa tarkoituksena on selvittää tilastollisten menetelmien avulla otoksessa tietyn ajanjakson kuluessa ilmenevien tapahtumien tarkka ajoitus, kesto ja sijoittuminen elämäkulussa. Tapaushistoria-analyysi voi olla luonteeltaan kuvailevaa ja perustua suppeisiin, yleiskuvan muutosprosessista antaviin tilastoihin tai testaavaa, jolloin tarkoituksena on esimerkiksi selvittää, tapahtuuko kohderyhmissä muutoksia tutkimusajankohtana. Mayer ja Tuma näkevät tapaushistoria-analyysin kiinnittyvän olennaisesti elämäkulkututkimukseen ja toteavat:

”Se auttaa yhteiskuntatieteilijää näkemään malleja tai säännönmukaisuuksia ajan kuluessa tapahtuneessa vaihtelussa - huomaamaan järjestyksen epäjärjestyksessä. Se auttaa myös selvittämään eri aggregaattitasoilla (esim. yksilö, perhe, paikallisyhteisö, yhteiskuntaluokka, etninen ryhmä, syntymäkohortti) vaikuttavat voimat sekä myöskin eri aikaulottuvuudet (esim. ikä, tietyn statuksen kesto, sosiaalisen tilanteen vaikutusaika, historiallinen aikakaudet ja ajan jaksotukset).”

Elämäkertatutkimus ja sosiologian muutos

1970-luvulta nykypäiviin saakka kiinnostus elämäkertametodia ja sen käyttöä kohtaan on lisääntynyt vahvasti. Vuonna 1981 ilmestyi Bertauxin ISA:n uuden “Biography and Society” ryhmän esityksiin perustuva “Biography and Society: The Life-Story Approach in the Social Sciences” ja vuonna 1978 Thompsonin “The Voice of the Past: Oral History”. Positivismin kritiikki on yleisesti lisännyt laadullisen tutkimuksen vetovoimaa ja elämäkertametodin soveltaminen muodossa tai toisessa on laajentunut useille ihmistieteiden alueille. Elämäkertatutkimusten aihepiirit ovat laajentuneet kattamaan muun muassa sellaisia kysymyksiä kuin eliittiryhmät, muuttoliike ja luokkien muodostuminen, ihmisryhmien väliset suhteet, köyhien elinolot sekä kulttuuriset ja sosiaaliset muutokset. Suomalainen tutkimus on tunnetusti ollut runsasta ja ajantasaista (Roos 1987 ja 1988).

Paitsi metodina ja tutkimuskohteena, elämäkerrat ovat nousseet korostuneesti esiin puhuttaessa refleksiivisen

modernisaation teorian mukaisesti oman elämän rakentamisesta ja käynnissä pitämisestä. On kuitenkin syytä todeta, että Giddensin (1991, 7-8) puhuessa itserefleksiivisyyden kasvun myötä tapahtuvasta elämäkertojen autonomisuuden lisääntymisestä tai Beckin (1992) korostaessa siirtymistä normaalibiografiasta valintabiografiaan, katkosbiografiaan tai luhistumisbiografiaan, kyse ei ole elämäkerrasta metodina, vaan metaforisesta yksilöllistymistä ja modernisaatiota koskevasta keskustelusta. Omaelämäkertaa ja omaelämäkerrallisen tiedon merkitystä valottavat näkökulmat luotaavat tällöin samoja ilmiöitä kuin viimeaikaiset keskustelut yksilöllistymisestä, jokaista ihmistä koskettavasta refleksiivisistä itsen ja maailman suhteen tarkastelusta sekä identiteettityöstä, joka tapahtuu uudelleen ja uudelleen konstruoituvan omaelämäkerran muodossa ja avulla. Giddens (1991, 76) on itse asiassa katsonut koherentin minä-identiteetin edellyttävän narratiivista, koska minä itse asiassa tehdään näkyväksi kerronnassa. Kysymys itsen omaelämäkerrallisesta esittämisestä laajenee näin perinteisen, lähinnä kirjallisuuteen lukeutuvan omaelämäkertalajityypin rajojen ulkopuolelle. Samalla omaelämäkertojen ja niiden käytön tapojen moniarvoistuminen ja -muotoistuminen (esim. feministinen naisomaelämäkertatutkimus) koettelee aivan uudella tavalla omaelämäkertateoreettisen keskustelun rajoja. Omaelämäkertatutkijat ovat joutuneet viime aikoina kysymään, mistä tässä ilmiössä on oikeastaan kyse ja kuinka näitä tekstejä tulisi lukea.

Chamberlayne, Bornat ja Wengraf (2000) puhuvat erityisestä biografisesta käänteestä (biographical turn), jolla he viittaavat myöhäismodernin yhteiskunnan subjektiiviseen tai kulttuuriseen käänteeseen, jossa yksilön toiminnalleen antamat henkilökohtaiset merkitykset saavat entistä suuremman painoarvon. Elämäkertatutkimuksen keskiöön on uudelleen noussut pyrkimys "äänen" antamiseen marginaalissa oleville ryhmille, jotka aiemmin jätettiin tutkimuksellisten valtavirtojen ulkopuolelle. Kun tutkimuksessa puhutaan puheenvuoron, äänen antamisesta jollekin, kysymys on aina myös vallan käytöstä (McCall & Wittner 1990, 47, Tierney 1993, 2). Kenelle annetaan lupa puhua ja ketä kuunnellaan? Vaikka äänen antamisen marginaalisina pidetyille yksilöille ja ryhmille on katsottu olevan yksi askel kohti valtautumista (empowerment), voidaan katsoa valtautumisen kulkeneen käsi kädessä sosiaalisen kontrollin kanssa.

Elämäkertojen merkityksen korostumisen on katsottu olevan osa laajempaa paradigmanuutosta, jossa on osaltaan kysymys pyrkimyksestä yhdistää mikro- ja makrotason analyysi ja osaltaan laajemmasta yksilöllistymisestä,

refleksiivisyyden, yksilöllisyyden ja identiteetin nousemisesta tarkastelun keskiöön (Alheit 1999; Rustin 2000, 34-39). Yhteiskunnan yksilöllistyminen ja huomion keskittyminen yksilöön on vaikuttanut voimakkaasti sosiaalitieteiden metodikeskusteluun ja -valintoihin. Yksilöllistyvässä maailmassa monet sosiaaliset identiteetit, kuten sosiaaliluokka, sukupuoli, sukupolvi ja rotu ovat epäselvempiä kuin ennen, ja sosiaalisten identiteettien tuottamisen ja uusintamisen on katsottu tapahtuvan yksilöllisellä, subjektiivisella tasolla. Siksi yhteiskuntaakin on alettu tutkia yksilön oman kokemusmaailman ja biografian kautta. Elämäkerrat, joilla on juurensa sekä sosiaalishistoriassa että yksilön persoonallisuuden analyysissä on katsottu tarjoavan mahdollisuuden kertoa kokemuksista ja prosesseista yhteiskunnan muutoksessa. Elämäkertametodin on katsottu myös tarjoavan mahdollisuuden yhdistää persoonallisen ja sosiaalisen. Samalla on Erbenin (1998, 16) mukaan jouduttu huomaamaan, kuinka vaikeaa ja lopulta mahdotonta on erottaa niitä yksiselitteisesti toisistaan.

Yhteiskuntatieteellisessä elämäkertatutkimuksessa omaelämäkertaa on useimmiten kohdeltu sosiaalishistoriallisena dokumenttina. Tällöin elämää on tarkasteltu reaalihistoriana pidetyn kertomuksen avulla, 'objektiivisena elämäkertana'. Nykyisin elämäkertatutkimuksessa ei kuitenkaan enää tyydytä lukemaan elämäkerroista pelkästään elämänhistorioita (elettyä elämää), vaan kiinnitetään enenevässä määrin huomiota myös elämästä kertomisen tapoihin ja konventioihin, eletyn ja koetun kuvaukseen. Elämäkerran kertomista voidaan tarkastella myös omana diskurssityyppinä: elämäkerran kerrontatilanteessa kieltä aktiivisesti käyttävä ihminen rakentaa versionsa elämänsä tapahtumista ja niiden merkityksistä. Tästä näkökulmasta elämäkertaa voidaan lähestyä myös tekstinä ja kulttuurituotteena, 'tarinoituneena elämäkertana'. Elämäkertomuksia voidaan lähestyä myös fenomenologiselta kannalta 'subjektiivisina elämäkertomuksina'. Painopiste kohdistuu tällöin eletyn elämän ohella tapahtuneen kokemukselliseen ulottuvuuteen, elämään koettuna, ts. objektiivisten kokemusten subjektiiviseen tulkintaan, yksilön omaan käsitykseen ja merkityksenantoon historiastaan. (Bruner 1986, 6.)

Edellä kuvattujen lähestymistapojen pohjalta voidaan karkeasti ottaen erottaa kaksi analyttistä tapaa suhtautua elämäkertomuksiin: narratiivinen analyysi (narrative analysis) ja narratiivien analyysi (analysis of narratives) (Polkinghore 1995, 12). Edellinen viittaa kieltä ja kielenkäyttöä yksityiskohtaisesti tarkastelevien menetelmien, esimerkiksi diskurssianalyysin avulla tapahtuvaan kertomusten

analysoimiseen tarinoina, joilla on merkitys. Jälkimmäinen puolestaan tarkoittaa kertomusten keräämistä aineistoksi, kertomusten ollessa siten keino päästä kiinni tutkittavaan ilmiöön.

Elämäkertatutkimuksen paluu kasvatussociologiaan ja aikuiskasvatukseen

Koulutussociologisessa tutkimuksessa elämäkertametodia on käytetty ennen 1990-lukua yllättävän vähän. Esimerkiksi Philip Jacksonin (1968) ja Peter Woodsin (1983) erinomaiset etnografiat kouluelämästä eivät käytä lainkaan elämäkertametodia. Beckerin väitöskirjaan perustuvat artikkelit opettajien urista Chicagossa ja hänen yhdessä muiden kanssa tekemänsä etnografinen tutkimus lääketieteen opiskelijoiden kulttuurista ovat alan edelläkävijöitä (Becker 1952; 1970; Becker, Geer, Hughes & Strauss 1961). Becker tutki aiheita, jotka olivat tärkeitä hänen tutkimilleen ihmisille. Hän työskenteli heidän informoiminaan, mutta ei heidän määrittelemään. Havainnoinnin ohella hän käytti avoimen haastattelun tekniikkaa, jossa haastateltavat itse määrittelivät tilanteensa ja ongelmansa ja jossa haastattelijan kysymykset muodostivat korkeintaan haastattelun esityslistan. Beckerin tutkimustyössä on kehitetty monta kestäväää käsitettä kuten perspektiivin, tilanteeseen mukautumisen ja ihanneoppilaan käsitteet.

Goodson (1981) oli ensimmäisiä elämäkertametodin palauttajia kasvatussociologiaan. Hän löysi vaikutteita opettajien elämän tutkimiseen Beckerin ohella Smithin neljännesvuosisadan aikajännettä koulun ja sen henkilökunnan elämässä tutkivasta etnografiasta (Smith & Geoffrey 1968; Goodson 1988, 85-89; Goodson 2001). Siinä koulun muutos sijoitetaan yksilöiden elämän konteksteihin. Omassa tutkimustyössään Goodson (1992) on osoittanut olettamukset opettajien ajattomuudesta ja vaihdettavuudesta harhaisiksi. Hän on liittännyt opettajan henkilökohtaisen elämäkerran yhteiskunnan historiaan. Elämänhistoria on hänelle sellainen elämäkerran taso, jossa elämäkerta on sijoitettu historialliseen ja sosiaaliseen kontekstiinsa. Hän ei tutkimuksissaan puhu vain opettajista, vaan hän puhuu myös opettajille niinkuin aktiivisille toimijoille puhutaan. Tutkijan ja tutkittavien suhde on sopimussuhde, jossa molemmilla osapuolilla on uhrattavaa ja annettavaa (Sikes & Measor 1992). Erityisen virityksen tutkijan ja elämäkerran antajain keskustelulle antaa se, jos myös jälkimmäiset ovat tutkijoita - vieläpä todellisuutta muuttamaan pyrkiviä kriittisiä tutkijoita, joiden "elämäkertoja raaputtamalla saattaa löytyä teoria" (Torres 1998).

Aikuiskasvatuksen tutkimuksessa erityisesti European Society for Research on the Education of Adults'n

(ESREA:n) elämäkertatutkimuksen ryhmä on ollut aktiivinen (Alheit, Bron-Wojciechowska, Brugger & Dominicé 1995). Sen toiminnassa on myös näkynyt ne monet kansalliset elämäkertatutkimuksen traditiot, mitkä ovat olleet Euroopassa jo kauan ennen uudistuneen sosiologisen elämäkertametodin paluuta. Kysymys biografian merkityksestä on noussut aikuiskoulutuksen haasteeksi (Alheit 1994; Merriam 1991). Elinikäisen oppimisen tavoittelu, epävirallisten tai suorastaan ei-aiottujen kasvatusprosessien merkityksen tiedostaminen ja mm. identiteetin ja toiseuden kysymysten keskeisyys ovat johtaneet näkemään elämänkerrallisuuden (biographicity) eli elämänkerrallisen tiedon ja kvalifikaatioiden tarjoaman kapasiteetin oppimiselle ja koulutukselle. Myöhäismodernissa yhteiskunnassa sosiaalinen on elämänkerrallistunut, mutta samaan aikaan oppimisen ympäristö on myös muuttunut ainakin kolmessa suhteessa: perinteiset elämismaailmat ovat rapautuneet, yhteiskuntaluokkapohjaiset miljööt ovat murtuneet ja 'normaalit' elämänkulun käsikirjoitukset ovat ainakin osaksi hävinneet (Alheit 1999). Elämänkerrallinen toiminta on siis tullut myös vaikeammaksi, kun sen avulla on samalla rakennettava uutta ympäristöä.

Yhteiskuntaluokan ja rodun ohella sukupuoli on noussut niin elämäkertatutkimuksessa kuin elämänkulun tutkimuksissa keskeiseksi tarkastelukohteeksi. Elämänkulkua ja elämäkerta-ä käsittelevät teoriat ja mallit ovat pääosin perustuneet miesten elämää käsitteleviin aineistoihin. Käytetyt teoreettiset käsitteet ja esitetyt mallit eivät kuitenkaan sellaisenaan sovellu naisten elämänkulun kuvaukseen, sillä aikuisen elämän keskeiset alueet - perhe ja vanhemmuus sekä työ ja ammatti - muodostavat naisten ja miesten elämässä erilaisen toiminnan, sitoutumisen ja mahdollisuuksien kentän (Nilsen 1994). Naisten elämänkulkujen tarkastelu ei ole mahdollista pelkästään niiden käsitteiden avulla, joita perinteisessä keskeyttämistä ja koulutukseen sijoittumista koskevassa tutkimuksessa on käytetty. Naisten elämänkulun tutkimisen ja tulkitsemisen on nähty edellyttävän lähestymistapaa, jossa elämänkulkua kuvataan kokonaisuutena ja johon niin sanottujen produktiivisten tekijöiden (koulutuksen ja työn) lisäksi sisältyy myös reproduktiivisten (perhe) tekijöiden analyysiä ja kuvausta. Työn ja perhe-elämän välistä suhdetta elämänkulun kontekstissa onkin tutkittu erityisesti naistutkimuksen piirissä.

Modernin elämänkulun ja koulutusurien muutos

Yksilön kehitystä koskevana mallina tai teoriana Elder (1998) katsoo elämänkulun sisältävän seuraavat neljä periaatetta:

1. historiallisen ajan periaatteen eli sen, että

- historiallinen aika ja kokemukset muotoilevat yksilöiden elämäntapaa,
2. elämän ajoituksen periaatteen eli sen että elämäntapahtuman tai siirtymän vaikutus on riippuvainen sen ajoittumisesta henkilön elämässä,
 3. yhteenkietoutumisen periaatteen eli sen, että yksilöt elävät toisistaan riippuvaisina ja että sosiaaliset ja historialliset vaikutukset ilmenevät näiden yhteisten verkostojen kautta,
 4. toimijuuden periaatteen eli sen, että yksilöt rakentavat oman elämäntapansa valinnoillaan ja toimillaan vallitsevissa historiallisissa ja yhteiskunnallisissa olosuhteissa.

Modernisaatioon on liittynyt elämäntapojen institutionaalistuminen (Kohli 1985; Meyer 1986). Yksilöllinen minä tai elämäntapojen erillistynyt, siirtymien ja ikäkausien määrittely on yhtenäistynyt ja koko elämäntapojen on samankaltaistunut neljään vaiheeseen perheen määrittämiseen lapsuuteen, koulunkäyntiin, työhön ja eläkeläisyyteen. Lapsuus ja aikuisuus ovat etäännyneet toisistaan ja niiden väliin sijoittuva nuoruus on laajentunut ja muuttunut yhdessä yhteiskunnan ja koulutuksen muutoksen kanssa. Nuorten elämäntapojen on rakenteistettu yhä vahvemmin erilaisten lakisääteiden ikärajojen, ikään liittyvien standardien ja ikäperustaisten instituutioiden, kuten koulun kautta. Tämä näkyy myös siinä, miten lapsuudesta aikuisuuteen siirtymisen ajoitukset on muuttuneet moderneissa teollisissa yhteiskunnissa 1900-luvulla (Chisholm & Hurrelmann 1995). Koulu ja koulutus aloitetaan varhaisemmin ja se kestää vuosia kauemmin kuin vuosisadan alussa. Vertaisryhmään ja nuorisokulttuuriin liittytään aiemmin, mutta työelämään myöhemmin kuin vuosisadan alussa. Avioliittoon tai kumppanuuteen astutaan usein varhaisemmalla iällä kuin vuosisadan alussa, mutta tässä on myös maittaista vaihtelua. Aikuiskoulutuksen synty ja kasvu on kokonaisuudessaan tapahtunut lähinnä 1900-luvulla.

Koulutuksen kasvun vaikutukset näkyvät monin tavoin yksilöiden elämässä. Koulutus sijoittaa koulutetut työmarkkinoille, sosiaaliseen kerrostuneisuuteen, sosiaaliseen osallistumiseen ja psyko-fyysisen hyvinvoinnin mahdollisuusrakenteeseen. Silti koulutus ei suinkaan ole missään murtanut rodun, yhteiskuntaluokan ja sukupuolen mukaisia rakenteellisen eriarvoisuuden mekanismeja, vaikka se on avannut sosiaalista tilaa ja modernisoinut sosiaalisia rakenteita. Toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä on kyllä tapahtunut yhteiskuntaluokan mukaisten koulutuserojen vähäistä tasoittumista yliopistokoulutuksessakin esimerkiksi Hollannissa ja Pohjoismaissa. Koulutuksen inflaatio, pinnan alla olevien habituksen erojen merkitys

sekä viime vuosina työttömyys ja työmarkkinoiden kiristyminen ovat kuitenkin iskeneet takaisin (Alheit 1999). Siten taloudellisten resurssien ohella ja lisääntyvästi keskiluokkien perheiden symboliset eli kulttuuriset ja sosiaaliset resurssit auttavat heitä säilyttämään etuoikeudet asemansa (Bourdieu 1984; Power 1999). Koulutuskilpailun kiristymisellä Euroopassa on Chisholmin ja Hurrelmannin (1995) mukaan ollut ainakin kolme seurausta nuorison elämäntilanteeseen. Ensinnäkin vaikeudet selviytyä siirtymistä menestyksellisesti ovat johtaneet henkilökohtaisen tarkoituksettomuuden kokemukseen.

Toiseksi kovassa kilpailussa lähes jokaisella nuorella on epäonnistumisen riski. Kolmanneksi se toimintojen ja kompetenssien piiri, josta etsitään "valuuttaa" siirtymämarkkinoilla, laajenee ja inflatoituu. Cote (1996) esittääkin, että inhimillisen ja kulttuuripääoman rinnalle ja ohikin on astumassa identiteettipääoma keskeisimmäksi liikkuvuusresurssiksi.

Tasa-arvoistumisen sijaan myöhäismodernissa yhteiskunnan moniarvoistuminen tai postmodernisoituminen on ollut keskeinen trendi. Tämä moniarvoistuminen ja suoranainen pirstoutuminen koskee myös nuorten työelämään ja aikuisuuteen siirtymäprosessin mallia (Chisholm & Hurrelmann 1995). Koulussa tai ammatillisessa koulutuksessa vietetyt vuodet lisääntyvät, perheinstituutio on erilaistunut ja vertaisryhmän tärkeys on kasvanut. Ennen kaikkea siirtymäprosessit ovat kuitenkin moninaistuneet ja monimutkaistuneet. Perinteinen normatiivinen malli on ainakin jossain määrin hajonnut. Urien on katsottu korvautuvan erilaisilla yksilöllisemmillä, refleksiivisemmillä, prosessimaisemmilla ja muokattavissa olevilla reiteillä, poluilla ja silloilla sekä työ-, oppimis- ja koulutuselämäkerroilla. Navigoinnin ja neuvottelun metaforien avulla on korostettu sekä yksilön valinnanmahdollisuuksia että ajautumisen riskiä elämänkulun siirtymien yhteydessä. (Evans ja Furlong 1997, 18; Watts & McNair 1995, 163.) Nämä muutokset ovat muokanneet ja muokkaavat nykynuorisoa. Meillä Aittola (1995) on osoittanut, miten opiskeluaika yliopistossa ei enää ole klassinen akateeminen elämänvaihe. Opiskelijakulttuuri on menettänyt itsenäisyyttään ja elinvoimaansa. Opiskelijoiden elämismaailmat ovat pirstoutuneet.

Kohti uutta synteesiä?

Sekä elämäntutkimusta että elämäkertatutkimusta luonnehtii teoreettinen ja metodologinen pluralismi. Tutkimustraditioiden sisäiset kiistat käydään yhä erilaisten aineistojen soveltuvuudesta, tulosten yleistettävyydestä, erityisen ja universaalien sekä yksilön ja yhteiskunnan suhteesta. Tutkimustraditioiden välillä aiemmin vallinnut

kuilu on kuitenkin kapenemassa. O'Rand (1998, 70) katsoo tämän johtuvan osaltaan sekä elämänkulikutkimuksen että elämäkertatutkimuksen sisällä tapahtuneista muutoksista ja suuremmasta sallivuudesta esimerkiksi erilaisten aineistojen yhdistämistä koskevissa kysymyksissä. Nykyisessä elämänkulikutkimuksessa on alettu lisääntyvässä määrin soveltaa retrospektiivista elämäkerrallista aineistoa, siitä huolimatta, että elämänkulikutkimuksissa on aika ajoin kritisoitu niiden kyvyttömyyttä tuottaa paikkansapitävää tietoa menneisyydestä. Elämäkerrallisen aineiston hyödyntäminen elämänkulikutkimuksissa ilmentää elämänkulikutkimuksissa ilmennyt tietoisuutta siitä, että menneen elämän uudelleentulkinnat ovat tärkeitä elämänkulun kuvaajia muutoksen aikana.

Viimeaikaiselle elämänkulku- ja elämäkertatutkimukselle yhteisen kehityksen muodostaa yhteiskunnan muutos. Elämänkulku standardityyppisine siirtymävaiheineen on kyseenalaistumassa vaikkakin muutos saattaa olla hidaskäyttöä. Yksilöllistymisen, valintojen ja riskien terminologiaa käyttäen on korostettu elämänkulun lineaarisuuden vähentymistä ja muuntumista myöhäismodernin yhteiskunnan spiraalimaiseksi, sykliseksi ja limittäiseksi malliksi. Koulutuksen tasolla tämä näkyy siten, että koulutuksen pidentymisen ja laajentumisen ohella putkimaiset ja vakaat urat peruskoulusta suoraan jatkokoulutukseen ja myöhemmin työelämään ovat murtuneet pirstaloituviksi, episodimaisiksi ja kokeileviksi koulutuspoluiksi, joita luonnehtivat erilaiset koulutus- ja työmarkkinoiden siirtymä- ja katkostilanteet. Elämänkulun muutos ja tulkinnat elämänvalinnoista ovat pohjautuneet yhä enemmän viitekehukseen, jossa korostetaan yksilöllistymistä: elämismailman moniarvoisuudessa ennen itsestäänselvät asiat sisältävät nyt paljon enemmän ristiriitaisuuksia ja vaihtoehtoja. Elämänkulku on nähty henkilökohtaisena elämänprojektina, monien valintojen refleksiivisenä teeseinä itse elämäkertana. Puhe henkilökohtaisesta ajasta, elämänsuunnittelukalenterista ja elämän käsikirjoituksista ilmentää paitsi valinnanvapautta ja elämän joustavaa suunnittelua myös kasvanutta vaatimusta merkityksellistää omaa elämää ja ylläpitää omaa henkilökohtaista biografiaa. Identiteetin rakentaminen, identiteettityö, on noussut murrosajan keskeiseksi kysymykseksi. Elämäkerta näyttäytyy pitkän tähtäimen suunnitelmien ohella oppimisen kenttänä, jossa elämänprojektia ja identiteettiä on joustavasti muotoiltava uudelleen elämänkulun siirtymien mukaan. Koulutustutkimuksen piirissä on ilmestynyt viime aikoina runsaasti etenkin aikuiskoulutuksessa "toista mahdollisuuttaan" käyttävien naisten elämänkulkuun käsitteleviä elämäkerrallisia tutkimuksia, joissa kuvataan elämänkulun lineaarisen mallin murtumista limittyväksi malliksi, jossa työelämän osallistuminen, työttömyys ja opiskelu vuorottelevat elämänkulussa ja jossa koulutukseen hakeutuminen muodostaa keskeisen siirtymävaiheen aikuisen elämässä (Bron & West 2000).

Elämänkulkujen pirstoutuminen on heijastunut myös elämäkertatutkimuksen lähtökohtiin ja näkökulmavalintoihin. Katse on kääntynyt yhä enemmän yksilöön omaa elämäänsä rakentavana toimijana. Keskeisiksi tutkimuskohteiksi ovat nousseet yksilöllistymisen ja institutionalisoitumisen väliset jännitteet yksilöiden elämässä sekä normaalielämäkulusta poikkeavat koulutus- ja työurat. Elämäkertatutkimuksessa on viime aikoina alettu kiinnostua yhä enemmän konstruktivistiselta pohjalta nousseesta narratiivisuudesta. On puhuttu elämänkulkukerronnasta, joka voidaan määritellä elämänkulkua koskevaksi puheeksi. Kun myöhäismodernin yhteiskunnan valossa tarkastellaan elämänkulkua koskevaa puhetta omaa elämäänsä jäsentävän yksilön kannalta, olennaista on panna merkille refleksiivisyyden kaikenkattava merkitys. Elämänkulkukerrontaa koskevan teesin voi äärimmillään ilmaista sanomalla, että elämänkulku ei enää kerro meitä, me kerromme elämänkulkumme. Tästä myös seuraa, että yksilöllistynyt yksilö ei välttämättä löydä itseään niistä elämänkulun kulttuurisista kerronnallisista malleista, joita meille tarjoutuu. Niihinkin on sovittauduttava ja niitä on muokattava. (Vilkkö 1994; 2000.)

Toisaalla on puolestaan käsitys tuon kaoottisen elämäntapahtumisen ottamisesta haltuun kertomalla se ehjäksi, mikä kytkeytyy erityisesti ajatukseen narratiivisesta, kerronnassa ja kerrotuksi tulleessa elämäntarinassa rakentuvasta identiteetistä. Kun elämänkulun refleksiivisyys lisääntyy yhteiskunnassa on oletettavaa, että myös elämästä puhumisen painopiste siirtyy elämäkulullisen jatkuvuuden kuvaamisesta jatkuvuuden luomiseen. Nämä kaksi - epäjatkuvuutta hyödyntävä postmoderni elämäkerta ja jatkuvuutta korostava keskustelu yksilön olemuksellisesta kertomuksellisuudesta - ovat jossain mielessä näkökulmaisesti ääripäitä, joiden varassa elämänkulkua ja sen represointia lähestytään tänään tutkimuksessa (Vilkkö 2000).

Yhteiskunnan muutos on jälleen kirjoittamassa yhteiskuntatieteiden metodien historiaa. Elämänkulun ja arkielämän muutos, vaikkakin sosiaalisten rakenteiden muutosta hitaampana, ei voi olla näkymättä tutkimusten lähestymistapojen eroista huolimatta. Se luo vuoropuhelun mahdollisuuden esimerkiksi elämänkulun siirtymiä ja elämäkerran käännekohtia tutkivien välille.

Suomalaiset koulutus- ja oppimiselämäkerrat

Eräs käsityksemme mukaan harvoista eri-ikäisten ja erilaisen sosiaalisen ja kulttuurisen taustan omaavien ihmisten koulutus- ja oppimiselämäkertoja koskevista tutkimuksista on ryhmämme tutkimus koulutuksen ja oppimisen merkityksestä nopeasti muuttuneessa suomalaisessa yhteiskunnassa (Antikainen, Houtsonen, Huotelin & Kauppila 1995; Antikainen, Houtsonen, Kauppila, Komonen, Koski & Käyhkö 1999 ja 2000). Muutos maatalousyhteiskunnasta teolliseksi palkkatyöyhteiskunnaksi tapahtui sotien jälkeen todella nopeasti (ks. Blom 1999). 1990-luvun alussa taas

hyvinvointiyhteiskunnan rakenteet muuttuivat mutteivät hävinneet suhteellisesti 1930-lukua syvemmän taloudellisen laman olosuhteissa. Tässä sosio-historiallisessa kontekstissa sukupolvien erot ovat selvät koulutuksen muuttuessa 'ihanteesta itsestäänselvyydeksi' (Huotelin & Kauppila 1995; Kauppila 2002), koulutus on vahva identiteetin tuottaja jopa niin että sen tuottamat identiteetit saattavat olla liian jäykkiä ja yksiulotteisia elinikäiseen oppimiseen (Houtsonen 1996 ja 2000) ja muodollisen koulutuksen ulkopuolella tapahtuvat merkittävät oppimiskokemukset oppimiselämäkerran käännekohtina pitävät elämänpituisen oppimisen käynnissä (Antikainen 1996 ja 1998). Opettajien tuki on erityisen tärkeä esimerkiksi työväenluokkataustaisten, tyttöjen ja saamelaisten tai muiden vastaavien etnisten vähemmistöjen koulutuspolkujen rakentumisessa (Käyhkö & Tuupanen 1996 ja 1997; Antikainen 1996). Kaiken kaikkiaan tutkijat väittävät, että koulutuksella on monia merkityksiä riippuen sosio-historiallisesta kontekstista ja yksilön elämäntilanteesta. Esimerkiksi työttömille nuorille koulu merkitsi symbolista pakopaikkaa "luuseriksi" leimautumista vastaan. Ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen ei useinkaan merkitse koulutuksen lopettamista saati syrjäytymistä, vaan kertoo erityisesti sopeutumattomuudesta kouluun (Komonen 2000 ja 2001). Uusliberalistisen koulutuspolitiikan mukainen teknokraattinen koulutuksen evaluaatio ei tavoita riittävästi koulutuksen monia merkityksiä. Siihen tarvitaan ihmisten arkielämään ja elämismaailmaan kohdistuvaa tutkimusta.

Samaan aikaan tarvitaan alussa esittämämme mukaisesti elämänkulkua ulkoapäin sosiaalisena faktana tarkastelevaa tutkimusta (esim. Linnakangas 1999). Viime vuosina onkin lisääntyvästi tehty siirtymiä koskevia vertailevia tutkimuksia (esim. Evans & Heinz 1994; Shavit & Müller 1998; Kerckhoff 2000). Niissä on onnistuttu tyypittelemään eri maiden järjestelmiä, esimerkiksi tapaan "laajennettujen" (extended, Saksa), "kiihdytettyjen" (accelerated, Englanti) tai "joustavien" (flexible, Yhdysvallat) siirtymien järjestelmiksi. Pohjoismaat, Suomi mukaan lukien, kuuluvat vielä Saksaakin selvemmin laajennettujen ja tuettujen siirtymien järjestelmätyyppiin, vaikkakin Suomessa työttömyys muuttaa tätä kuvaa (Suikkanen, Linnakangas, Kallinen & Karjalainen 1998; Antikainen 2001). Kansallisen koulutusjärjestelmän tai siirtymäjärjestelmän vaikutus koulutettavien elämäntilanteeseen on kuitenkin osoittautunut hyvin monimutkaiseksi kysymykseksi.

Merkittävät oppimiskokemukset

Elämänlevyisen oppimisen tarkastelua edusti ensinnä koko em. tutkimushankkeemme

ja sen elämänhistoriallinen lähestymistapa koulutukseen ja oppimiseen. Sen kertoo myös Antikaisen (1996, 292) yleistävä johtopäätös: ”ihmiset oppivat elämällä”. Toiseksi merkittävien oppimiskokemusten analyysi kohdistuu selvästi elämänlevyiseen oppimiseen. Merkittävän oppimiskokemuksen käsitteen muodostaminen oli paljolti ensimmäisen haastateltavamme, 66-vuotiaan karjalaisen emännöitsijän ja perheenäidin Annan ansiota. Annan haastattelu osoitti, että elämäkertomuksessa voi olla selviä koulutus- ja oppimiselämäkerran käännekohtia. Näitä käännekohtia Antikainen ryhtyi kutsumaan merkittäviksi oppimiskokemuksiksi. Hän määritteli ne suhteessa elämänkulkuun ja identiteettiin seuraavasti: merkittäviä oppimiskokemuksia ovat sellaiset oppimiskokemukset, jotka elämäkertomuksen perusteella näyttävät ohjanneen haastateltavan elämäntulkua ja muuttaneen tai vahvistaneen hänen identiteettiään (Antikainen 1991 ja 1996, 251 - 252). Usein merkittävät oppimiskokemukset ajoittuvat elämäntulkun siirtymiin tai käännekohtiin jo edellisen määritelmänkin mukaan, mutta myös ja erityisesti empiiristen havaintojen mukaan.

Empirian eli erilaisten suomalaisten koulutus- ja oppimiselämäkertojen tarkasteluun tarvittiin teoreettista lähestymistapaa. Se löytyi symbolisen interaktionismin soveltamisesta. Teorian valinta oli pitkälti aineistopohjainen: minän ja toisten sekä yleensä symbolisen interaktionismin käsitteiden käyttö luontui hyvin aineiston lukemiseen (Mead 1934; Antikainen & Huotelin 1996). Perussy tähän lienee teorian kokonaisvaltaisuus. Meadille elämä on toimintaa, minä on sosiaalinen, se sijaitsee koko ruumiissa ja ilmenee kaikessa toiminnassa. Symbolinen interaktionismi ei ole yksi selvästi rajattu teoria, vaan pikemmin todella lähestymistapa ja työkalupakki (Plummer 1996). Elämäkerran käsite on hyvin lähellä minän ja identiteetin käsitteitä. Itse asiassa kun identiteetti muodostuu Meadin mukaan yksilön/itsen objektivoinnin ja kokemusten merkitsevän symboloinnin kautta, sen katsottiin tutkimushankkeessamme tarkoittavan identiteetin muodostumista elämäkerran merkityksellisistä osista. Kun Meadille ei ole yksilöä ilman ryhmää ja yhteisöä, tarkoittaa se sitä, että yksilön tullessa tietoiseksi itsestään hänen on tultava tietoiseksi myös toisista. Käsite merkittävät toiset kuvaa minän/yksilön kykyä ottaa toisen rooli. Näihin merkittäviin toisiin voi kuulua myös kokonainen yhteisö. Yleistynyt toinen sisältää kokonaisen yhteisön arvojen ja suhtautumistapojen sisäistämisen. Antikainen kutsuikin oppimisen merkittäviksi muiksi sellaisia henkilö- ja sosiaalisia suhteita, jotka olivat olleet oppimista tukemassa. Ne oli helppo löytää kaikista merkittävistä oppimiskokemuksista. Oppimisen merkittävien muiden löytyminen kertoo siis yhteisön (Gemeinschaft, community) mukanaolosta oppimisessa. Antikainen puhui myös oppimisen merkittävistä ’kaukokuista’ erotuksena edellä mainituista ’lähimistä’. Kaukokuut oli yläkäsite sellaisten yhteisöjä konstituovien yhteiskunnallisten (Gesellschaft, organization) tekijöiden kuten yhteiskuntaluokan, sukupolven tai sukupuolen mukaisten viiteryhmiä, arvojen ja tutkintaperspektiivien esiintymiselle aineistossa. Tällä tavoin oppimisessa on siis mukana yksilön lisäksi yhteisö ja yhteiskunta.

Kaikilla haastateltavillamme oli elämäkertomuksessaan vähintään yksi merkittäväksi oppimiskokemukseksi nimeämme kokemus ja runsaimmillaan niitä oli kymmenkunta. Englanninkielisten julkaisujemme ulkomaiset lukijat ovat esittäneet arvioita, joiden mukaan elinikäisen ja elämänlevyisen oppimisen mahdollisuudet olisivat suomalaisessa yhteiskunnassa hyvät, mutta näiden arvioiden oikeellisuutta emme pysty testaamaan.

Merkittävien oppimiskokemusten kirjoja olemme tarkastelleet (Antikainen 1996, 254-256). Tulosten mukaan kokemukset voivat ensinnäkin erota kestoltaan. Toista ääripäätä edustavat ajallisesti selvästi määriteltävät ja usein lyhytkestoiset tapahtumat, toista ääripäätä taas kasautuvat ja epämääräisemmät sekä usein pitkäkestoiset kokemukset. Edellisestä ryhmästä ovat esimerkkeinä esimerkiksi oivallukset tai mielekkääksi koettu oppiminen varta vasten organisoidussa opiskelussa. Joskin hyvin harvoin kokemuksellisesti merkittävä oppimiskokemus – siis lähinnä elämys – oli tapahtunut yleissivistävässä koulussa. Jälkimmäistä ryhmää edustavat taas esimerkiksi sellaiset tapahtumakulut kuin itseluottamuksen tai vaikkapa esimiestaitojen karttuminen työelämässä.

Toiseksi kokemukset voivat erota laatunsa ja jatkuvuutensa suhteen. Merkittävän oppimiskokemuksen käsitteeseen ei sisältynyt sellaista arvottamista, että kyseiset kokemukset olisivat määritelmällisesti myönteisiä. Empiria kuitenkin osoitti oikeansuuntaiseksi vanhan viisauden siitä, että "kaikki mikä ei ole kuolemaksi vahvistaa". Hyvinkin kielteiseltä tai tuskalliselta aikanaan tuntuneet kokemukset ovat muuttuneet jälkikäteen, ja ne on siis koettu resursseiksi. Ääriesimerkkinä voi aineistostamme poimia lähiomaisen kuolemaan tai omaan sairauteen sopeutumisen. Oppimiskokemusten määrä ei ole ratkaiseva erityisesti silloin, jos kokemukset eroavat intensiteetiltään. Oppimiskokemusten kasautumisen merkityksestä voi kuitenkin esimerkinä esittää alkuaan neljä luokkaa kansakoulua - siis supistetun kansakoulun, jonka jatkoluokat keskeytyivät sotaan - käyneen ja maaseudulla asuvan Annan (66) englannin kielen harrastuksen yli 50-vuotiaana tai niin ikään pohjakoulutukseltaan kansakoulun käyneen 50-vuotiaan rakennusmestarin Villen, kesäyliopisto-opinnot ja teknillisen opiston iltalinjalle hakeutumisen. Molemmissa tapauksissa on helppo väittää, että ilman aiempien myönteiseksi koettujen merkittävien oppimiskokemusten jatkumoa tai kasautumista nämä teot eivät olisi toteutuneet.

Kolmanneksi kokemukset voivat erota oppimisen intressin tai alan suhteen. Mezirow (1981) luokittelee oppimisen intressit Habermasin ajatuksia soveltaen teknisiin, praktisiin ja emansipatorisiin. Teknisellä intressillä viitataan oppimiseen sellaisiin välineellisiin tarkoituksiin, kuten omaa uraa varten, praktisella intressillä siihen, että oppiminen liittyy arkielämän tarpeisiin. Emansipatorinen intressi puolestaan viittaa vapauttavaan muutokseen. Alustavat kokeilumme jo esitutkimuksessa antoivat kuitenkin viitteitä siitä, että on vaikea luokitella intressejä ja että ainakin alustavan tarkastelun perusteella hyvinkin teknisen intressin perusteella alkanut oppiminen voi myöhemmin muuttua praktiseen tai emansipatoriseenkin suuntaan. Se tarkoittaa siis sitoutumisen voivan muuttaa alkuperäisiä motiiveja.

Neljänneksi kokemukset voivat erota sen suhteen, missä tilanteessa ja ympäristössä ne tapahtuvat. Jarvis (1987) luokittelee tilanteen yksilölliseksi, epämuodolliseksi (informaaliksi), ei-muodolliseksi (ei-formaaliksi) ja muodolliseksi (formaaliksi). Muodollisuutta hän tarkastelee suhteessa oppimiseen, jolloin siis varta vasten oppimista varten organisoidut tilanteet, kuten opiskelu koulussa tai oppilaitoksessa, edustavat luokituksen muodollista päätä, aikuisopiskelu vapaan sivistystyön piirissä edustaa ei-muodollista ja työssä tai arkiaskareissa oppiminen epämuodollista päätä. Ensimmäinen havaintomme jo esitutkimuksessa oli, että merkittävät oppimiskokemukset voivat tapahtua tai jatkua hyvinkin monenlaisissa ympäristöissä. Toiseksi havaitsimme, että harvoin tai tuskin koskaan kokemuksellisesti merkittävä oppimiskokemus oli tapahtunut ainoastaan oppivelvollisuuskoulun tai yleisemmin yleissivistävän koulun oppilaana. Sen sijaan koulu oli jo mukana yhtenä ympäristönä

kasautuvissa kokemuksissa. Havainnon voi tulkita institutionaalistumisen käsitteen avulla: koulu on niin institutionaalistunut ympäristö, ettei siellä tapahdu kokemuksellisesti merkittäviä oppimiskokemuksia. Kuvaavan esimerkin tarjoaa se, että parissa haastattelussa lukemaan oppiminen ennen koulua kohosi merkittäväksi oppimiskokemukseksi mutta koulussa lukemaan oppiminen ei päässyt listalle. Siellä se kuuluu annetusti asiaan. Kokemuksellisuuden ohella elämyksellisyyden käsite valaisee tilannetta.

Viidenneksi kokemukset voivat erota toisistaan oppimisen sisällön suhteen. Hyvin monissa oppimiskokemuksissa on kysymys taitojen oppimisesta. Itse asiassa haastattelua voi usein lukea pikemmin osaamiskokemuksina, joiden takaa tai ympäriltä oppiminen on luettavissa. Taidot voivat olla kognitiivisia esimerkiksi jonkin yksittäisen ammatin, työn tai työvaiheen tekemiseen liittyviä tai sitten kommunikatiivisia tai sosiaalisia esimerkiksi kielitaitoon tai muiden ihmisten tai itsensä kanssa toimeentulemiseen liittyviä. Toki tietojen oppiminenkin esiintyy oppimiskokemusten listalla, jopa yllättävissä yhteyksissä, kuten yleissivistys metsäteollisuuden työnjohtotehtävissä toimivan Unton (66) merkittävänä oppimiskokemuksena.

Merkittävät oppimiskokemukset ovat siis oppimiselämäkerran käännekohtia. Siten niiden muodostamaa kokonaisuutta voidaan tarkastella yksilön elämäkertomuksen jäsentäjänä. Millaisia kertomuksia ja millaisesta todellisuudesta kertovia kertomuksia haastattelemiemme ihmisten elämäkertomukset sitten olivat? Olimme valmiit tulkitsemaan oppimiskokemusten luettelot selviytymiskertomuksina. Ne kertovat niistä tiedoista ja taidoista, joiden avulla elämässä on selviydytty. Matti Kortteinen (1992) esittää tämän suomalaisen selviytymiskertomuksen rakenteen osuvasti. Siinä hänen mukaan kolme osaa ja vaihetta: 1) ”on kovaa”, 2) ”yrittää selvittää” ja 3) ”on selvinnyt ja on siitä ylpeä”.

Tarkasteltaessa oppijan - siis haastateltavan henkilön - ja paikallisten merkittävien muiden suhdetta oli ensimmäisenä havaintona sen luonne pikemmin yhteisöllisenä (community, Gemeinschaft) kuin asiaorganisatorisena (association, Gesellschaft) suhteena. Tässä suhteessa on toki eroja esimerkiksi sukupolvien välillä, mutta paljon vähemmän tai vaikeammin määriteltäviä ja löydettäviä kuin osasimme odottaa. Toki jokaisella organisaatiolla on molemmat puolet, mutta näissä tapauksissa asiaorganisaatio antoi siis tilaa yhteisölle. Oppimiskokemukset voidaan sijoittaa myös laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin kuten erityisesti sukupolvianalyyssimme (Kauppila 2002) osoittaa tai kokeilumme informaatioyhteiskunnan tai globalisaation käsitteen tuomisesta kontekstia koskevaan tarkasteluun (Antikainen & Harinen 2002; Antikainen 2002 ja 2003). Silloin havaitsimme myös suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan ja työmarkkinamallin tärkeän aseman.

Lopuksi

Olemme tarkastelleet elämäkertatutkimuksen ja elämäkulun tutkimuksen kehitystä sosiologisessa kasvatuksen ja aikuiskasvatuksen tutkimuksessa päätyen alustaviin havaintoihin ja tulkintoihin suomalaisesta yhteiskunnasta. Katsaus kertoo siitä, miten monia ja vielä alikäytettyjä mahdollisuuksia elämän tutkimuksen perinteet tarjoavat. On myös kiinnostava havaita, että

ainakin pinnallisesti tarkastellen Eurooppa ja Suomi sen osana on samankaltaisessa tilanteessa kuin Pohjois-Amerikka jo sata vuotta sitten. Kulttuuri on erilaistumassa ja elämäkulut yksilöllistymässä.

Suomalaisia koulutus- ja oppimiselämäkertoja koskevan tutkimuksen tulokset ovat suorastaan hämmästyttävän yhdensuuntaisia Alheitin (1995) elämäkerrallista oppimista koskevien ajatusten kanssa. Hänen mukaansa meillä on aina vielä elämättömien elämien potentiaali mielessämme. Voimme siten suunnitella elämämme yhä uudelleen ja käyttää tätä potentiaalia erityisesti elämäkulun siirtymissä ja käännekohtissa. Hän jopa ehdottaa elämäkerrallista oppimista uudeksi aikuiskasvatuksen paradigmaksi täsmäkoulutuksen ja terapian rinnalle. On kuitenkin helppo yhtyä Suorannan (2003, 172-180) päätelmään, jonka hän tekee tarkastellessaan neuvottelevan pedagogiikan mahdollisuutta mediakulttuurissa. Tärkeämpää kuin yksittäinen menetelmä tai käytänte on tekemisen tyyli. Yksilöt voivat muuttaa elämänsä käsikirjoitusta ja käyttää siihen koulutusta ja oppimista vielä aikuisiällä. Myös yksilöllistyneessä myöhäismodernissa yhteiskunnassa ja kulttuurissa siihen tarvitaan kuitenkin toisten ihmisten ja yhteisöjen tukea.

Lopuksi haluamme nostaa tuloksistamme kaksi tulkintaa, jotka voidaan ymmärtää myös osallistumisena koulutuspoliittiseen keskusteluun. Ensimmäinen liittyy oppimisen elämänpituisuuteen. Tuloksia voi tulkita niin, että yksilön elämäkulku (biologisesti ja sosiaalisesti) väistämättä rytmittää oppimista. Tulos siis puoltaa sitä vapauttavaa ajatusta, ettei ole järkevää edellyttää yksilöltä jatkuvaa tietoista oppimista, ikään kuin "elinkautista oppimista". Toinen tulkinta koskee oppimisen elämänleveisyyttä. Oppiminen on monimuotoista ja sitä on vaikea erottaa muusta yksilön toiminnasta. Tutkimukselle tämä on mielestämme toisenlainen haaste kuin koulutuspolitiikalle. Tutkimuksessa voi olla järkevä etsiä aiempaa avarampaa oppimisen määritelmää. Koulutuspolitiikassa tulisi myös edistää oppimista tukevaa kulttuuria, mutta samanaikaisesti tulisi varoa pedagogisoimasta tai opinnollistamasta koko yhteiskuntaa. Se ei ole järkevää.

LÄHTEET

Aittola, Tapio. 1995. Recent Changes in Student Life and Study Process. *Scandinavian Journal of Educational Research* 39, (1), 37-49.

Alheit, Peter. 1994. "Biographical Question" as a

Challenge to Adult Education. *International Review of Education* 40: 283-298.

Alheit, Peter. 1995. Biographical learning: theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. In Alheit, et al.

Alheit, Peter. 1999. On a Contradictory Way to the 'Learning Society': A Critical Approach. *Studies in the Education of Adults* 31: 66-82.

Alheit, Peter, Agnieszka Bron-Wojciechowska, Elisabeth Brugger, and Pierre Dominicé (eds.) 1995. *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Wiener Volksbildung.

Antikainen, Ari. 1991. Searching for the meaning of education: A research proposal. *Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 38.

Antikainen, Ari. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Kirjassa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Antikainen, Ari. 1998. Between Structure and Subjectivity: Life-Histories and Lifelong Learning. *International Review of Education* 44: 215-234.

Antikainen, Ari. 2001. Is lifelong learning becoming a reality? The case of Finland from a comparative perspective. *European Journal of Education* 36, (2), 379-394.

Antikainen, Ari. 2002. Identity and learning in a Nordic information society. In Künzel, K. (hg.) *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/ International Yearbook of Adult Education* 30. Köln - Weimar - Wien: Böhlau Verlag.

Antikainen, Ari. 2003. Life-histories of learners, the 'learning society', and globalization: the case of Finland from an international perspective. *Taiwan Journal of Sociology of Education* (in print).

Antikainen, Ari & Harinen Päivi. 2002. Living and Learning in a Changing European Periphery. *Lifelong Learning in Europe VII*, (3), 183-194.

Antikainen, A., Jarmo Houtsonen, Hannu Huotelin & Juha Kauppila. 1995. In Search of the Meaning of Education: the case of Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 39: 295-309.

Antikainen, Ari, Jarmo Houtsonen, Juha Kauppila, Katja Komonen, Leena Koski & Mari Käyhkö. 1999. Construction of Identity and Culture through Education. *International Journal of Contemporary Sociology* 36: 204-228.

Antikainen, Ari, Jarmo Houtsonen, Juha Kauppila, Katja Komonen, Leena Koski & Mari Käyhkö. 2000. Koulutus identiteetin ja kulttuurin rakentajana. Julkaisussa Raivola, Reijo (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian julkaisuja 2/2000, Edita.

Antikainen, Ari & Huotelin, Hannu (toim.) 1996. *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Antikainen, Ari & Komonen, Katja. 2003. Biography, life course and the sociology of education. In Torres, C.A. & Antikainen, A. (eds.) *The International Handbook on the Sociology of Education*. Lanham - Boulder - New York - Oxford: Rowman & Littlefield.

Beck, Ulrich. 1992. (1986). *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: SAGE.

Becker, Howard S. 1952. The Career of the Chicago Public School Teacher. *American Journal of Sociology* 57: 470-477.

Becker, Howard S. 1970. *Sociological Work: Method and Substance*. Chicago: Aldine.

Becker, H.S., B. Geer, E.C. Hughes, and A.L. Strauss. 1961. *Boys in White: Student Culture in Medical School*. Chicago: University of Chicago Press.

Bertaux, Daniel. (ed.) 1981. *Biography and Society*. Beverly Hills: SAGE.

Bjerén, Gunilla. 1994. The life-line approach in social science. In Bjerén, Gunilla, and Inga Elgqvist-Saltzman. (eds.) *Gender and Education in a life perspective. Lessons from Scandinavia*. Aldershot: Avebury.

Blom, R. 1999. *Mikä Suomessa muuttui?* Helsinki: Gaudeamus.

Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bron, Agnieszka & West, Linden. 2000. Time for Stories: The emergency of life history methods in the social sciences. *International Journal of Contemporary Sociology* 37, (2), 158-175.

- Bruner, Edward M. 1986. Experience and Its Expressions. In Turner, Victor W., and Edward M. Bruner. (eds.) The Anthropology of Experience. Urbana: University of Illinois Press, .
- Chamberlayne, Prue, Joanna Bornat, and Tom Wengraf. 2000. Introduction: the biographical turn. In Chamberlayne, Prue, Joanna Bornat, and Tom Wengraf. (eds.) The Turn to Biographical Methods in Social Science. Comparative issues and examples. London: Routledge.
- Chisholm, Lynne & Klaus Hurrelmann. 1995. Adolescence in Modern Europe. Pluralized Transition Patterns and Their Implications for Personal and Social Risks. Journal of Adolescence 18: 129-158.
- Clausen, John A. 1986. The Life Course: A Sociological Perspective. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Cote, J.E. 1996. Sociological Perspectives on Identity Formation: The Culture-Identity Link and Identity Capital. Journal of Adolescence 19: 417-428.**
- Elder, Glen H., Jr. 1985. Perspectives on the Life Course. In Elder, Glen H., Jr. (ed.) Life Course Dynamics. Trajectories and Transitions, 1968-1980. Ithaca: Cornell University Press.
- Elder, Glen H., Jr. 1998. The Life Course as Developmental Theory. Child Development 69: 1-12.
- Erben, Michael. 1998. Biography and Research Method. In Erben, Michael. (ed.) Biography and Education. A Reader. London: Falmer Press.
- Evans, Karen & Andy Furlong. 1997. Metaphors of youth transitions: niches, pathways, trajectories or navigations. In Bynner, John, Lynne Chisholm, and Andy Furlong. (eds.) Youth, Citizenship and Social Change in a European Context. Aldershot: Ashgate.
- Evans, Karen & Walter Heinz. 1994. Becoming Adults in England and Germany. London: Anglo-German Foundation, .
- George, Linda K. 1993. Sociological Perspectives on the Transitions. Annual Review of Sociology no. 19: 353-373.
- Giddens, Anthony. 1976. New Rules of Sociological Methods. London: Hutchinson.
- Giddens, Anthony. 1991. Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity Press.

- Goodson, Ivor. 1981. Life Histories and the Study of Schooling Interchange 11: 62-76.
- Goodson, Ivor. 1988. The Making of Curriculum. London: Falmer Press.
- Goodson, Ivor. 1992. Studying Teachers Lives. London: Routledge.
- Goodson, Ivor. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Suom. Erja Moore. Joensuu: Joensuu University Press.
- Heikkinen, Eino ym. 1999. Elämäntulkinta ja terveys. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2.
- Houtsonen, J. 1996. Identiteetti. Kirjassa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämäntulkinta. Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Houtsonen, J. 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Kirjassa Houtsonen, J., Kauppila, K. & Komonen, K. Koulutus, elämäntulkinta ja identiteetti. Sosiologian laitoksen julkaisuja 3, Joensuu University Press.
- Hurrelmann, Klaus. 1989. The Social World of Adolescents: a sociological perspective. In Hurrelmann, Klaus, and U. Engel. (eds.) The Social World of Adolescents. International perspectives. Berlin: de Gruyter.
- Huotelin, Hannu & Juha Kauppila. 1995. Towards Generational Experiences of Education: Education in the Life Course of Finns. In Alheit, Peter, Agnieszka Bron-Wojciechowska, Elisabeth Brugger, and Pierre Dominicé. (eds.) The Biographical Approach in European Adult Education. Wien: Wiener Volksbildung.
- Jackson, Philip W. 1968. Life in classroom. New York Holt: Rinehart and Winston.
- Jarvis, Peter. 1987. Adult learning in the social context. London: Croom Helm.
- Kauppila, Juha. 2002. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämäntulkinnan rakentajana. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteellisiä julkaisuja 78.
- Kerckhoff, Alan C. 2000. Transition from School to Work in Comparative Perspective. In Hallinan, Maureen T. (ed.) Handbook of the Sociology of Education. New York: Kluwer.

Kohli, Martin. 1985. Die Institutionalizierung des Lebenslauf. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37: 1-29.

Komonen, Katja. 2000. Keskeyttäjästä kunnon kansalaiseksi. Kirjassa Houtsonen, J., Kauppila, J. & Komonen, K. Koulutus elämänselämä ja identiteetti. Sosiologian laitoksen julkaisuja 3, Joensuu University Press.

Komonen, Katja 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopisto, Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47.

Kortteinen, Matti. 1992. Kunnian kenttä: suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Helsinki: Hanki ja jää.

Käyhkö, Mari & Päivi Tuupanen. 1996. Työläisperheestä opintielle. Kirjassa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänselämä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Käyhkö, M. & Tuupanen, P. 1997. A Life History Approach to Social Reproduction: Educational Choices among Young Working Class Finns. Young - The Nordic Journal of Youth Research 3: 39-54.

Linnakangas, Ritva (toim.) 1999. Koulutus ja elämänselämä. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C 28.

Marin, Marjatta. 1984. Laki ja elämänselämä. Jyväskylän yliopisto, Sosiologian laitoksen tutkimuksia 29.

Mayer, Karl U & Nancy Tuma. 1990. Life Course Research and Event History Analysis: An Overview. In Mayer, Karl U., and Nancy B. Tuma. (eds.) Event History Analysis in Life Course Research. The University of Wisconsin Press.

McCall, Michal M., and Judith Wittner, 1990. The Good News about Life History. In Becker, Howard S., and Michael M. McCall. (eds.) Symbolic Interaction and Cultural Studies. Chicago: The University of Chicago Press.

Merriam, S. B. 1991. Lifelines: Patterns of Work, Love, and Learning in Adulthood. San Francisco: Jossey-Bass.

Meyer, John W. 1986. The Self and Life Course: Institutionalization and its Effects. In Sorensen, A.B., F. Weinert, and L.R. Sherrod. (eds.) Human Development and the Life Course: Multidisciplinary Perspectives. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Mezirow, Jack. 1981. Critical theory of adult learning and education. *Adult Education* 32, (1), 3-24.
- Nilsen, Ann. 1994. Life-lines - a methodological approach. In Bjerén, Gunilla, and Inga Elgqvist-Saltzman. (eds.) *Gender and Education in a life perspective. Lessons from Scandinavia*. Aldershot: Avebury.
- O`Rand, Angela M. 1998. *The Craft of Life Course Studies*. In Giele, Janet Z., and Glenn H., Jr Elder. (eds). *Methods of Life Course Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- O`Rand, Angela M., and Margot L. Krecker. 1990. Concepts of the Life Cycle. Their History, Meanings, and Uses in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology* no.16: 241-62.
- Plummer, Ken. 1996. Symbolic interactionism in the twentieth century: the rise of empirical social theory. In Turner, Bryan, S. (ed.) *The Blackwell companion to social theory*. Oxford: Blackwell.
- Polkinghore, Donald E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. In Hatch, J. Amos, and Richard Wisniewski. (eds.) *Life history and narrative. Qualitative Studies Series 1*. London: The Farmer Press.
- Power, Sally. 1999. Educational Pathways into the Middle Class(es). *British Journal of Sociology of Education* 25: 133-145.
- Roos, Jeja-Pekka. 1987. *Suomalainen elämä*. Helsinki: SKS.
- Roos, Jeja-Pekka 1988. *Elämäntavasta elämäkertaan*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Rustin, Michael. 2000. Reflections on the biographical turn in social science. In Chamberlayne, Prue, Joanna Bornat, and Tom Wengraf. (eds.) *The Turn to Biographical Methods in Social Science. Comparative issues and examples*. London: Routledge.
- Schroots, Johannes J.F. & Ten Kate Corine A. 1989. *Metaphors, Aging and the Life-Line Interview Method*. *Current Perspectives on Aging and the Life Cycle* 3: 281-298.
- Shavit, Yossi & Walter Müller. (eds.) 1998. *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press.

Sikes, Patricia & Lynda Measor. 1992. Visiting Lives: Ethics and Methodology in Life History. In Goodson, Ivor. Studying Teachers' Lives. London: Routledge.

Smith, L.M. & W. Geoffrey. 1968. The Complexities of an Urban Classroom. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Suikkanen, A., Linnakangas, R., Kallinen, S. & Karjalainen, A. 1998. Palkkatyömarkkinat. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 9.

Suoranta, Juha. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.

Thomas, W.I. & F. Znaniecki. 1918-1920. The Polish Peasant in Europe and America: Vols. 1-5. Boston: Gorham Press.

Thompson, Paul. 1978. The voice of the past. Oral history. Oxford: Oxford University Press.

Tierney, William G. 1993. Introduction. Developing Archives of Resistance: Speak, Memory. In Laughlin, Daniel & William G. Tierney. (eds.) Naming Silenced Lives. Personal Narratives and Processes of Educational Change. New York: Routledge.

Torres, Carlos A. 1998. Education, Power, and Personal Biography. New York & London: Routledge.

Vilkko, Anni. 1994. Homespun Life: Metaphors on the Course of Life in Women's Autobiographies. Cultural Studies 8: 269-277.

Vilkko, Anni. 2000. Elämäkulku ja elämäkulkukerronta. In Heikkinen, Eino & Jouni Tuomi. (eds.) Suomalainen elämäkulku. Helsinki: Tammi.

Watts, A.G & S. McNair. 1995. Towards a Strategy for Lifelong Guidance to Support Lifelong Learning and Work. In Bradshaw, David C.A. (ed.) Bringing Learning to Life. The Learning Revolution, The Economy and The Individual. London: Falmer Press.

Wlodarek, J. 1994. Florian Znaniecki's Sociology of Education. In Znaniecki, Florian. (ed.) What are Sociological Problems? Poznan: Wydawnictwo Nakom.

Woods, Peter. 1983. Sociology and the school. Interactionist viewpoint. London: Routledge.

Znaniecki, Florian 1928-1930. Socjologia Wychowania I-II. Warszawa: PWN.

