

AVAUKSET

KOULUTUS, ERIARVOISUUS JA KOETTU MARGINAALISUUS

MARKKU VANTTAJA – TERO JÄRVINEN

LUOKITTELUT JA NIIDEN TUOTTAMINEN

Sosiologisessa tutkimusperinteessä yksittäisten ihmisten katsotaan tavallisesti kuuluvan luokkiin tai muihin statukseltaan eriarvoisiin ryhmiin sen perusteella, miten heidän tulkitaan sijoittuvan yhteiskunnallisen vallan ja työnjaon järjestelmään (ks. esim. Mills 1951 & 1956; Weber 1978, 302–307; Bourdieu 1984, 260–396). Luokittelujen perustana on usein käytetty ihmisten varallisuutta, ammatia tai koulutusta. Määrittelyt ovat kuitenkin aina arvosidonnaisia. Historian kuluessa on vain muotoutunut ”sopimus”, jonka oikeuttamana luokittelun perustaksi on valittu juuri tietyt kriteerit (vrt. Berger & Luckmann 1998).

Kun ihmisten luokittelu otetaan annettuna, merkitsee se yleensä myös sen arvottamista, mikä maailmassa on tärkeää ja tavoiteltavaa. Kun puhutaan ylemmistä ja alemmista yhteiskuntaryhmistä, eliitistä ja rahvaasta, menestyjistä ja syrjäytyneistä, korotetaan yhdenlaisen elämäntapa muita arvokkaammaksi. Samalla kyseenalaistetaan toisenlaisten elämäntapojen arvokkuus ja mielekkyys. Vaikka esimerkiksi termi ”alaluokka” on yhteiskuntatieteen kielessä korvautunut ”neutraalimalla” työväenluokan käsitteellä, näyttää ajatus sosiaaliryhmien eriarvoisuudesta pysyneen ennallaan. Nykyisellään tulkintakaavio näyttää vakiintuneen eliitti–keskiluokkatyöväestö-jaottelun terminologisten variaatioiden ympärille (esim. Bourdieu 1984; Roos 1990 & 1993)

Kun tutkimuksissa saadaan esiin eroja eri ihmisryhmien välillä, saatetaan samalla vah-

vistaa ja tuottaa entisestään eri elämäntapojen hierarkkisia jakoja. Tutkimusten tulokset ja niiden taustalla olevat luokittelut siirtyvät vähitellen osaksi yleistä keskustelua ja jokapäiväistä mediakieltä.¹ Kun huomaamatta ne sisäistyvät yksittäisten ihmisten ajatusrakenteisiin ja heidän tapoihinsa hahmottaa maailmaa. Ihmiset saattavat oppia näkemään itsensä suhteessa toisiin alempi- tai ylempiarvoisina. On luonnollista käyttäytyä eri ihmisiä kohtaan eri tavoin, maksaa heidän tekemästään työstä erilainen korvaus, odottaa itse toisilta tietynlaista kohtelua jne. Hyvää tarkoittavat yksilöt ja ryhmät alkavat puolestaan nähdä yhteiskunnan epäoikeudenmukaisena, tietyt asiat korjaamista vaativina epäkohtina ja tietyt ihmiset erilaisten auttamistoiementeiden kohteina. Näin luokitus alkaakin näyttää objektiiviselta ”todellisuuden” kuvaukselta ja vaikuttaa monin tavoin ihmisten elämään² (vrt. Berger & Luckmann 1998).

¹Esimerkkejä löytyy vaikkapa viimeaikaisista kaupunkitutkimuksista (ks. esim. Aro 1996; Lämsä 1998), joissa on kartoitettu huono-osaisuuden mahdollista kasautumista tietyille asuinalueille. Huono-osaisuus on määritelty tietyin kriteerein, esim. väestön koulutus- ja tulotason mukaisesti. Näin on muodostettu kuva huono-osaisuuden kasautumisesta eri kaupunginosissa. Tutkimustulokset saatetaan uutisoida suurella kohulla paikallislehdissä tyyliin ”Kurjalisto asuu Kaivopuistossa”. Yhtäkkiä aluetta kohtaa muuttotappio, palvelutaso laskee, asuntojen hinnat romahtavat ja lopulta alueelle muutetaan ainoastaan poliisisaattueessa tai sosiaalivirkailijan taluttamana. Tyypillistä tutkimuksille on se, että ne perustuvat viranomaisten laatimiin laajoihin tilastoaineistoihin. Missään vaiheessa ihmisiltä itseltään ei ole kysytty mielipidettä heidän omasta asuinalueestaan.

Kasvatus- ja koulutussosiologia on perinteisesti ollut kiinnostunut paitsi koulutuksen merkityksestä ihmisten elämässä yleensä myös erityisesti koulutuksen ja yhteiskuntaluokan välisestä suhteesta (esim. Entwistle 1977; Lynch & O'Neill 1994; Apple 1995). Yksi merkittävimmistä ja historiallisissa katsannossa kestävimmistä tutkimustuloksista on ollut se, että on kyetty osoittamaan "alimpiin" sosiaaliryhmiin lukeutuvien lasten menestyvän muita heikommin koulutuksessa (Kuusinen 1992; Mehan 1992; Duru-Bellat 1996). Tätä on selitetty sillä, että koulun kieli, kulttuuri ja toimintatavat ovat lähinnä keski- ja yläluokkaisiksi määriteltyjen arvomaailmojen mukaisia (Bernstein 1974; Willis 1977; Jones 1989).

"Alemmista" sosiaaliryhmistä tulevien koululaisten olisi koulussa menestyäkseen luovuttava monista kotona omaksumistaan tavoista, tottumuksista ja arvoista. Samalla se merkitsisi oman kotitaustan arvottamista jollakin tavalla huonommaksi ja hävettäväksi, sellaiseksi että siitä on syytäkin luopua. Opettaja, joka on tutustunut yhteiskuntaluokkia koskeviin teorioihin ja käsitteisiin, saattaa kytkeä oppilaan heikon menestymisen tämän sosiaaliseen taustaan (Broady 1986). Seurausena voi olla monenlaisten erityistoimien kohdistaminen "epäedullisista" olosuhteista lähtöisin olevaan oppilaaseen, jotta tämä saavuttaisi asetetut oppimistavoitteet. Näin lapsi autetaan pois siitä "alentavasta tilasta", jollaiseen hänen on kotitaustansa

²Tarkoituksemme ei ole väittää, että luokittelut ovat pelkkää puhetta, jolloin maailma muuttuu, kun yksinkertaisesti lakataan puhumasta erilaisista hierarkkisista luokista. Ihmisten täytyy tietysti ottaa puheet ja tekstit todesta ja toimia siten, että he jatkuvasti tuottavat tietynlaista sosiaalista järjestystä. Liikennesäännötkin ovat pelkkää retoriikkaa, elleivät ihmiset noudata niitä. Heidän täytyy myös rakentaa teitä, merkitä kaistoja, pystyttää liikennemerkkejä ja asettaa esteitä, jotka mahdollistavat kirjoitettujen sääntöjen noudattamisen ja vaikeuttavat niiden rikkomista.

vuoksi katsottu joutuneen.

Vastaavanlainen "lähetyssaarnaajamentali-teetti" on yleistä myös aikuiskoulutuksen kentällä. Erityiskohderyhmänä aikuiskoulutuskomiteat ovat aina pitäneet vähän koulutautunutta väestöä. Jo 1970-luvun alussa asetettu aikuiskoulutuskomitea (KM 1975:28) esitti koulutuksellisen tasa-arvon tavoitteen vedoten opintososiaalisen tuen kohdentamista ensisijaisesti niille väestöryhmille, joiden koulutustaso on alhaisin. Tällä linjalla on jatkettu aina näihin päiviin saakka. Etenkin ammatillista peruskoulutusta vailla olevan väestön saaminen koulun penkille on nähty yhtenä keskeisenä haasteena 1980- ja 1990-luvulla. Mietinnöissä koulutukseen pääsyn vaikeus saatetaan kuvata todella tuskallisena tilanteena puhumalla väestöryhmistä, jotka "erityisesti kärsivät osallistumises-teistä" (esim. KM 1983:55; KM 1983:60).

Aikuiskoulutukseen osallistumista koskevat tutkimukset ja selvitykset ovat kuitenkin säännönmukaisesti osoittaneet, että osallistuminen on sitä todennäköisempää, mitä pidempi yleissivistävä ja ammatillinen koulutus henkilöllä on. Vähiten aikuiskoulutukseen osallistuvat jo ennestäänkin vähän koulutuneet väestöryhmät. Koulutuspoliittiset tavoitteet ja aikuiskoulutuksen toteutuneet osallistumisluvut ovat tältä osin jyrkässä ristiriidassa (Havén & Syvänperä 1983; Simpanen & Blomqvist 1992; Blomqvist & al. 1997).

Keskeisenä koulutuspoliittisena ongelmana näyttää siis olevan se, että osa väestöstä jää edelleen ilman nuoruusiällä hankittua koulutuspääomaa, eikä sama kansanosa tunnu olevan halukas kouluttautumaan vielä aikuise-nakaan. Vaikka koulutuksellinen epäsuhta on säilynyt kaikista koulutuspoliittisista toimenpiteistä huolimatta (esim. Kuusinen 1992; Kivinen & Rinne 1995; Ford 1998), nähdään koulutus yhä tärkeämpänä yhteiskunnallisten ja sosiaalisten epäkohtien oikaisijana. Taustalla on nähtävissä toinen niistä globaaleista linjauksista, joita toisen maailmansodan jälkeisessä koulutuskeskustelussa on käyty. Koulutus on liitetty paitsi yksityiseen myös

yleiseen hyvään. Väestön koulutustason kohoamisen on uskottu edistävän yhteiskunnallista hyvinvointia. Yksittäisille ihmisille on haluttu tarjota "sosiaalisen kohoamisen" mahdollisuus. Euroopan komission valkoisessa kirjassa todetaankin, että "yksilöiden sijoittuminen sosiaalisessa arvoasteikossa määräytyy yhä useammin oppimiskyvyn ja perustietojen hallinnan perusteella" (Euroopan komissio 1996, 17; vrt. Luckmann & Berger 1964, 339–341; Boli & Ramirez 1986; 67–68).

Yksi näkökulma tutkimuksissa ja yhteiskuntapoliittisissa linjanvedoissa näyttää kuitenkin jääneen vähemmälle huomiolle. Vähän koulutusta hankkineet ihmiset eivät välttämättä itse koe "alennustilaansa" omalla kohdallaan ongelmalliseksi. He eivät ehkä koskaan ole edes tavoitelleet korkeaa koulutustasoa tai valkokaulusammatteihin kiinnittymistä (vrt. Sennett & Cobb 1972; Willis 1977). Näillä asioilla ei välttämättä ole heidän elämässään merkitystä. He eivät ole mieltäneet koulua ja työelämää kilpakenttänä, jossa on jatkuvasti pyrittävä maksimaaliseen suoritukseen ja "menestykseen". Miten siis voisi hävitä kilpailussa, johon ei ole edes osallistunut?³ Koulutuspoliittisesta päätöksenteosta vastaaville tai muulla tavoin koulutususkoa ylläpitäville koulutuksen merkitys on saattanut olla täysin erilainen. Koulutus on voinut ollut heille keskeinen keino päästä niihin tavoitteisiin, joita he itse tai heidän vanhempansa ovat aikoinaan asettaneet. Lisäksi kokemus on hyvin usein ollut ylisukupolvinen

(esim. Kivinen & Rinne 1995; vrt. Ogbu 1987; MacLeod 1987).

Tästä päästään eri ihmisryhmien kulttuuri- ja elämäntavallisia eroja painottavien selitysten äärelle. Kulttuurilla voidaan ymmärtää jonkin ihmisryhmän historiallisesti muotoutunutta käsitystä siitä, millaista on hyvä ja tavoiteltava elämä ja mitä kaikkea siihen liittyy. Tämä ei merkitse ihmisten arvottamista hierarkkisesti sen mukaan, miten he elävät, ainoastaan erilaisuuden toteamista. Kulttuurit eroavat toisistaan horisontaalisella jatkumolla, eivät vertikaalisesti. Ne ovat erilaisten tapojen ja arvostelmien kokonaisuuksia, joille ryhmän sosiaaliset suhteet rakentuvat. Eri asiat ovat johonkin kulttuuriin kuuluvien ihmisten tajunnassa tietynlaisessa suhteessa toisiinsa. Toisin sanoen ihmisten preferenssit eroavat toisistaan, koska he ovat omaksuneet erilaisia elämisen päämääriä, tietynlaisia käyttäytymisnormeja sekä erilaisia tapoja ilmaista itseään, käsitellä tunteita jne. (ks. ja vrt. esim. Clarke & al. 1976, 10–15; Therborn 1991, 182–183).

Ihmisten kulttuurisesti sisästämiin ajattelumalleihin ja maailman hahmottamisen tapoihin ei ole helppo vaikuttaa ulkoisin keinoin. Esimerkiksi positiivista suhtautumista kouluttautumiseen on vaikea juurruttaa ihmisiin, jotka ovat sisäistäneet elämisen mallin, jossa koulutusta ja sen hankkimista ei koeta omakohtaisesti tärkeäksi asiaksi. Tätä voidaan täsmentää tukeutumalla Peter Bergerin ja Thomas Luckmannin (1998, 147–150) näkemyksiin primaarisosialisaatiosta. Jokainen yksilö syntyy yhteisöön, jossa hän kohtaa sosiaalistamisestaan huolehtivat ihmiset, yleensä vanhempansa, joita lapsi itse ei voi valita. Syntyvä lapsi omaksuu samalla kyseisen kulttuurin näkökulman sosiaaliseen maailmaan, joka puolestaan eroaa monessa suhteessa muiden kulttuurien käsityksistä. Lapsi ei sisäistä vanhempiensa maailmaa ja kulttuuria yhtenä monista mahdollisista, vaan ainoana olevana ja ainoana kuviteltavissa olevana maailmana. Primaarisosialisaatiossa yksilö kokee väistämättömäksi ja mielekkääksi sen,

³Ajatellaanpa vaikka paltamolaista peruspäivärahaa nauttivaa työtöntä, joka elää yksinkertaista elämää kalastellen ja luonnossa liikkuen. Tilastoja tutkiva työvoimavirkailija päättää tarjota tälle "huono-osaiselle" ihmispololle auttavan kätensä ja kurssittaa hänet jazztanssinopettajaksi. Kuvaan tietysti kuuluu se, että asianosaiselta itseltään ei kysytä, kokeeko hän olevansa "alempaan sosiaaliluokkaan" kuuluva syrjäytynyt, joka haluaa tuntea "sosiaalisen nousun" nahoissaan. "Syrjäytynyt" itse saattaisi ilahtua enemmän uudesta onkivavasta, puolenkymmenestä kelpo ahvenesta tai kylmästä oluttuopillisesta lähibaarin lämmössä.

mikä on itse asiassa sattumanvaraista ja riippuvaista siitä erityisestä kasvu ympäristöstä, johon ihminen syntyy. Bergerin ja Luckmannin mukaan tällä tavoin sisäistetty maailma on juurtunut yksilöiden tietoisuuteen paljon lujemmin kuin myöhemmän sosialisoinnin aikana sisäistetyt maailmat. ”Heikentyipä alkuperäinen väistämättömyyden tunne harhakuvien myöhemmin haihtuessa kuinka paljon tahansa, muisto ainutkertaisesta varmuudesta – ensimmäisen todellisuuden valkenemisestä – on ainaaksi tarttunut lapsuuden ensimmäiseen maailmaan” (Berger & Luckmann 1998, 153).

KULTTUURINEN SIIRTYMÄ JA MARGINAALISUUDEN KOKEMUS

Aikoinaan sääty-yhteiskunnassa otettiin selvänä se, että ihmiset syntyvät, elävät ja kuolevat jonkin yhteiskuntaluokan jäseninä. Tasa-arvoideologian yleistyessä sukupolvien välinen sosiaalinen liikkuvuus on alettu nähdä merkinä yhteiskunnan avoimuudesta ja oikeudenmukaisuudesta (Kivinen & Rinne 1995, 11; vrt. Luckmann & Berger 1964). Kun yksittäisten ihmisten katsotaan kuuluvan luokkiin, jotka mielletään statukseltaan eriarvoisiksi, uskotaan liikkumista tapahtuvan joko ”alas” tai ”ylös”. Yksilön kannalta ”ylöspäin” suuntautuva sosiaalinen liikkuvuus on tulkittu merkiksi positiivisesta kehityskulusta. Kun esimerkiksi työväenkodeissa varttunut henkilö on kiinnittynyt työmarkkinoille juristin tai papin ammattiin, mieltävät vakiintuneen ajattelumallin sisäistäneet ihmiset kyseisen henkilön kohonneen yhteiskuntahierarkiassa. Jos koulutuksella on ollut merkittävä osuus tässä prosessissa, tulkitaan koulutuksen vaikuttaneen positiivisesti hänen elämänsä kulkuaan. Maissa, joissa sosiaalisen kohoamisen ideologia on sisäistetty kansallisella tasolla voimakkaasti, jo status-aseman vaikiinnuttaminen saatetaan nähdä merkinä häviämisestä, saati sitten ”putoaminen” siitä luokasta, johon syntymänsä puolesta kuuluu

(ks. Luckmann & Berger 1964, 343).

Yksilön kannalta sosiaalinen liikkuvuus merkitsee aina jonkinasteista ympäristön vaihtoa, kulttuurista siirtymää. Tällä voi olla yksilön elämänsä kulkun kannalta negatiivisia seurauksia riippumatta siitä, tulkitaanko hänen siirtyneen ”alas” vaiko ”ylös” yhteiskuntahierarkiassa. Siirtymä yhdenlaisesta kulttuurisesta ympäristöstä toiseen saattaa johtaa sosiaalisten siteiden heikkenemiseen niihin ihmisiin, jotka ovat vastanneet yksilön primaarisosialisoinnista. Normit ja arvot, joita yksilö on kasvatettu noudattamaan, eivät välttämättä päde uudessa ympäristössä. Tyypillisesti tämä tulee ilmi maahanmuuttajaryhmien kohdalla, mutta ajatus on eräin varauksin siirrettävissä myös valtaväestön sisällä tapahtuvien, hienojakoisempien kulttuuristen siirtymien tarkasteluun (Stonequist 1965; Ogbu 1987; Trondman 1993).

Jotta siirtyminen kulttuurista toiseen, vaikkapa työläisympäristöstä yliopiston professoriksi (ks. Ryan & Sackrey 1984) sujuisi yksilön kannalta mutkattomasti, hänen tulisi Bergerin ja Luckmannin (1998, 177–184) mukaan kyetä uudelleensosiaalistumaan uuteen ympäristöön. Tämä puolestaan merkitsee sitä, että primaarisosialisoinnin aikana sisäistetty subjektiivinen todellisuus pitää purkaa. Yksilön tulee sisäistää ja kyetä ylläpitämään uskottavuusrakennetta, johon esimerkiksi yliopiston professorina oleminen liittyy. Kulttuurisen siirtymän tehneen yksilön tulee vakuuttua siitä, että hän tekee ”oikein” ollessaan professorina eikä esimerkiksi tehtaassa töissä. Hänen tulee kokea subjektiivisesti mielekkääksi esitelmöidä tutkimustuloksistaan, valistaa oppilaitaan, näyttäytyä virkavelvollisuuksiin kuuluvissa tilaisuuksissa ja omistautua työtunteja laskematta työlleen. Hänen ei pidä muistella aikoja, jolloin työpäivän päätyttyä saattoi sulkea tehtaan oven ja samalla työasiat mielestään.

Toisin sanoen uskottavuusrakenteesta täytyy tulla yksilön maailma, joka karkottaa kaikki muut maailmat ja erityisesti sen, johon hän ennen kuului. Lisäksi kulttuurisen siirty-

män henkilön tulee kyetä tulkitsemaan ”entinen” ja kaikki siihen liittyvä ”uuden” kulttuurin perspektiivistä. Jos yksilö ei näissä edellä mainituissa toimenpiteissä onnistu, seurauksena saattaa olla eräänlaisen väliinpuotojaroolin omaksuminen. Tätä voidaan täsmentää Robert E. Parkin ja Everett Stonequistin alkujaan 1930-luvulla lanseeraaman ”marginaali-ihmisen” (marginal man) käsitteen avulla (ks. Stonequist 1965). He pyrkivät luonnehtimaan modernin aikakauden ihmistä, jonka elämäntapaa sävyttävät kahden erilaisen kulttuurin vaikutukset ja joka kokee näiden kulttuurien ristiriitaisuudet omaksi henkilökohtaiseksi ongelmakseen.

Marginaali-ihmisiä löytyy Stonequistin (1965, 1–4) mukaan niiden ihmisten keskuudesta, jotka esimerkiksi siirtolaisuuden, avioliiton tai kouluttautumisen myötä tulevat tekneeksi siirtymän kulttuurista toiseen. Kun kahden kulttuurin arvot ja toimintamallit ovat ristiriitaisia, yksilö, joka on osaksi identifioitunut molempiin, saattaa kokea konfliktin omassa persoonallisuudessaan. Hän voi tuntea itsensä pakotetuksi valitsemaan kahden ryhmän tai elämänmuodon väliltä, joihin molempiin hänellä on kulttuurisia siteitä ja joista kummastakaan hän ei halua luopua. Tällöin kulttuurien välinen konflikti löytää kaikkopohjansa yksilön mielestä.

Ulkoisesti marginaali-ihminen voi vaikuttaa hyvinkin sopeutuneelta. Hänellä saattaa olla perhettä ja ystäviä ja hän voi toimia arvostetussa ammatissa. Sisimmässään hän kuitenkin tasapainoilee epävarmuudessa kahden eri kulttuurin välillä. Hänen toiminnassaan ja ajattelussaan yhdistyvät kahden erilaisen ympäristön aikaansaamat vaikutteet ja erityisesti niiden ristiriidat (Stonequist 1965, 8, 201–203).

Stonequistin (1965, 121–123, 140) mukaan marginalisoitumisessa on karkeasti ottaen erotettavissa kolme vaihetta. Ensimmäisessä yksilö ei vielä koe siirtymän vaikuttavan häneen yksilönä. Hänellä on vielä ominaista voimakas halu kiinnittyä uuteen kulttuuriin, ja samalla hän alkaa, usein tiedostamatta, ir-

taantua omista lähtökohdistaan. Tässä ”irtaantumisvaiheessa” (ks. Trondman 1993) yksilö ei ole vielä kokenut sisäistä konfliktia eikä herkistynyt omalle alkuperälleen. Tämä tapahtuu vasta toisessa vaiheessa, jolloin yksilö tulee tietoiseksi siitä, että hän alkujaan on kuulunut toiseen ryhmään, ja kokee, että häntä sen vuoksi nyt arvioidaan ja kohdellaan tiettyllä tapaa. Marginaali-ihmiselle tämä tietoisuus on jatkuvasti läsnä.

Kolmannessa vaiheessa yksilö yrittää sopeutua uuteen tilanteeseen. Ellei hän kykene sopeutumaan ja lunastamaan omaa paikkaansa uudessa kulttuuriympäristössä, hän ajautuu marginaaliseen asemaan. Jokin määrä uuteen kulttuuriin sulautumista on tosin hänen mukaansa välttämätöntä marginaalipersoonallisuuden kehittymiselle. Mitä paremmin yksilö tuntee sisäistäneensä uuden kulttuurin, sen arvostukset ja toiminnan periaatteet, sitä suurempi on hänen hämmennyksensä, kun hän kokeekin olevansa ulkopuolinen.

Marginaalisuus on siten koettua ulkopuolisuutta, joka kuitenkin samanlaisista olosuhteista huolimatta vaihtelee yksilötasolla (ks. Ryan & Sackrey 1984). Jotkut ihmiset kokevat tilanteen vain vähäisessä määrin henkilökohtaiseksi ongelmakseen, jotkut tuskin ollenkaan. Näissä tapauksissa ei voida puhua marginalisoitumisesta. Ihmiset saattavat elää samanaikaisesti kahden kulttuurin kehyeissä kokematta tätä lainkaan ongelmalliseksi. Tyypillinen marginaali-ihminen onkin Stonequistin (1965, 139–140, 206) mukaan yksilö, joka on irtaantunut omista kulttuurisista lähtökohdistaan ja haluaisi kiinnittyä uuteen kulttuuriin, mutta pettyy ja katkeroituu havaitessaan, että häntä ei hyväksytä yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi.

Edellä esitetty käy esimerkkinä siitä, mitä erilaisten elämäntapojen ja kulttuurien arvotaminen eriarvoisiksi ja koulutuksen myötä tapahtunut kulttuurinen siirtymä saattavat yksilötasolla merkitä. Seurauksena on joidenkin toimintalinjojen ja kehityskulkujen näkeminen tavoiteltavina ja hyväksytyinä. Samanaikaisesti toisenlaiset toimintatavat näh-

dään kielteisinä ja epäonnistumisina. Esimerkiksi vähän kouluttautuneen väen tai joidenkin työttömien koulutusta vieroksuva asenne saatetaan tulkita ongelmaksi, joka vaatii erityistoimenpiteitä. Koulutusoptimististen juulistusten vastapainoksi onkin paikallaan palauttaa mieliin, etteivät kaikki ehkä koe kou-

lutusta ja "markkinavoimien" talutushihnassa marssimista houkuttelevaksi tavaksi viettää elämäänsä. Sen sijaan, että ratkaisuksi erilaisiin ongelmiin tarjottaisiin vain koulutusta, tulisi miettiä myös muita keinoja, joilla ihmiset voisivat rakentaa mielekästä elämää omista lähtökohdistaan.

KIRJALLISUUS

- Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. KM 1975: 28. Helsinki 1975
- Ammatillisen lisäkoulutuksen toimikunnan mietintö. KM 1983: 55. Helsinki 1983
- Apple, Michael W.: Education and Power. Second Edition. New York & London: Routledge, 1995
- Aro, Timo: Työttömyys lisännyt eri kaupunginosien sosiaalista epätasapainoa. Turun asuinalueilla suuria koulutuseroja. Turun Sanomat 19.10.1996
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas: Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus, 1998
- Bernstein, Basil: Class, Codes and Control. Volume 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language. Second Revised Edition. London: Routledge & Kegan Paul, 1974
- Blomqvist, Irja & Koskinen, Riitta & Niemi, Helena & Simpanen, Matti: Aikuiskoulutustutkimus 1995. Aikuisopiskelu Suomessa. Helsinki: Tilastokeskus, 1997
- Boli, John & Ramirez, Francisco O.: World Culture and the Institutional Development of Mass Education. P. 65-90. In: Richardson, John G. (ed.): Handbook of the Theory and Research for the Sociology of Education. New York-Connecticut-London: Greenwood Press, 1986
- Bourdieu, Pierre: Distinction. A Social Critique of Judgement of Taste. Cambridge: Harvard University Press, 1984
- Broady, Donald: Piilo-opetussuunnitelma. Tampere: Vastapaino, 1986
- Clarke, John & Hall, Stuart & Jefferson, Tony & Roberts, Brian: Subcultures, Cultures and Class. P. 9-80. In: Hall, Stuart & Jefferson, Tony (eds.): Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain. Essex: Hutchinson, 1976
- Duru-Bellat, Marie: Social Inequalities in French Secondary Schools: From Figures to Theories. British Journal of Sociology of Education 17 (1996): 3, 341-350
- Entwistle, Harold: Class, Culture and Education. London: Methuen, 1977
- Euroopan komissio: Valkoinen kirja koulutuksesta. Opettaminen ja oppiminen - kohti kognitiivista yhteiskuntaa. Luxemburg 1996
- Ford, Donna Y.: The Underrepresentation of Minority Students in Gifted Education: Problems and Promises in Recruitment and Retention. The Journal of Special Education 32 (1998): 1, 4-14
- Havén, Heikki & Syvänperä, Risto: Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Helsinki: Tilastokeskus, 1983
- Jones, Alison: The Cultural Production of Classroom Practice. British Journal of Sociology of Education 10 (1989): 1, 19-31
- Kivinen, Osmo & Rinne, Risto: Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Helsinki: Tilastokeskus, 1995
- Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan mietintö. KM 1983: 60. Helsinki 1983
- Kuusinen, Jorma: Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. Kasvatus 23 (1992): 1, 47-56
- Luckmann, Thomas & Berger, Peter: Social Mobility and Personal Identity. European Journal of Sociology 5 (1964): 2, 331-343
- Lynch, Kathleen & O'Neill, Cathleen: The Colonisation of Social Class in Education. British Journal of Sociology of Education 15 (1994): 3, 307-324
- Lämsä, Anna-Liisa: Syrjäytyminen Oulussa. Hyvinvointipuutteet oululaisen syrjäytymisen kuvaajana. Käsikirjoitus 1998
- MacLeod, Jay: Ain't no Makin' it. Leveled Aspirations in a Low-income Neighborhood. Boulder: Westview, 1987
- Mehan, Hugh: Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. Sociology of Education 65 (1992): 1, 1-20
- Mills, C. Wright: White Collar. The American Middle Classes. New York: Oxford University Press, 1951
- Mills, C. Wright: The Power Elite. New York: Oxford University Press, 1956
- Ogbu, John U.: Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. Anthropology & Education Quarterly 18

(1987): 4, 312–334

Roos, J. P.: Suomalaisen elämäntavan muutokset. S. 477–497. Teoksessa: Riihinen, Olavi (toim.): Suomi 2017. Jyväskylä: Gummerus, 1990

Roos, J. P.: Keskiluokka ja hyvinvointivaltio: uusi hyvinvointisopimus. S. 321–338. Teoksessa: Riihinen, Olavi (toim.): Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. Juva: WSOY, 1993

Ryan, Jake & Sackrey, Charles: Strangers in Paradise. Academics from the Working Class. Boston: South End Press, 1984

Sennett, Richard & Cobb, Jonathan: The Hidden Injuries of Class. Cambridge: Cambridge University Press, 1972

Simpanen, Matti & Blomqvist, Irja: Aikuiskoulutustutkimus 1990. Aikuiskoulutukseen osallis-

tuminen. Helsinki: Tilastokeskus, 1992

Stonequist, Everett V.: The Marginal Man. A Study in Personality and Culture Conflict. New York: Russell & Russell, 1965

Therborn, Göran: Cultural Belonging, Structural Location and Human Action. Explanation in Sociology and in Social Science. Acta Sociologica 34 (1991): 3, 177–191

Trondman, Mats: Bilden av en klassresa. Sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan. Stockholm: Carlssons, 1993

Weber, Max: Economy and Society. An Outline of Interpretive Sociology. Volume One. Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press, 1978

Willis, Paul: Learning to Labour. Farnborough: Saxon House, 1977.