



— Ari Antikainen —

ELINIKÄISEN OPPIMISEN KÄYTÄNNÖT JA ELÄMÄNPOLUT

Elinikäisen oppimisen polkua noudattavat sellaiset elämänculut ja elämäkerrat, joissa merkittävät oppimiskokemukset ovat jatkuneet läpi elämän. Kirjoittaja käsittelee neljää oppimiskokemusta määrittävää kontekstia: perhettä, yleissivistävää koulua, ammattikoulua ja aikuiskasvatusta. Elinikäisen oppimisen polku avautuu kulttuurisesti hyväosaisille kodin ja suhteellisen pysyvän hyvän koulumenestyksen ansiosta jo varhaisessa lapsuudessa. Ummessa pysynyt polku voi kuitenkin avautua myöhemmin erityisesti elämäntilanteessa tapahtuneen muutoksen pakottamana tai siviittämänä.

Elinikäinen oppiminen on viime vuosikymmeninä ollut kasvavan vaikkakin syklisen kiinnostuksen kohteena. Sitä on käsitelty lukuisissa voittopuolisesti teoreettisissa ja ohjelmallisissa julkaisuissa, joista meillä voidaan mainita Aulis Alasen ja Juha Sihvosen (1981) toimittama *“Elinikäinen kasvatust”* ja Anneli Kajannon ja Jukka Tuomiston (1994) toimittama *“Elinikäinen oppiminen”*. Sellaista empiiristä tutkimusta, joka pyrki kattamaan yksilöiden tai ryhmien elämänculun pituisen oppimisen on varsin vähän. Tutkimusryhmämme on tällaisen tutkimuksen tehnyt ja julkaissut havainnoistaan ja tulkinnoistaan mm. kaksi kirjaa (Antikainen, Houtsonen, Huotelin & Kauppila 1996 ja Antikainen & Huotelin 1996).

Elinikäisen oppimisen kehittäminen edellyttää tulevaisuuden suunnittelun ohella tietoa siitä,

millaiset ovat ihmisten nykyiset oppimiskäytännöt. Tässä tarkoituksessa yritän lyhyesti tarkastella tutkimustamme uudelleen tästä näkökulmasta ja samalla keskustella eräiden muiden suomalaisten ja ulkomaisten tutkimusten kanssa.

Tutkimustehtävänä oli selvittää kouluttautumisen ja oppimisen merkitys suomalaisten elämässä. Tehtävää lähestyimme kolmesta näkökulmasta ja kolmen avainkäsitteen valossa:

- Miten ihmiset käyttävät koulutusta **elämän- kulkunsa** rakentamiseen?
- Millaisia **yksilö- ja ryhmäidentiteettejä** koulutus- ja oppimiskokemukset tuottavat?
- Mitä **merkittäviä oppimiskokemuksia** ihmisillä on eri elämäncvaiheissaan? Mistä ne ovat peräisin eli ovatko ne syntyneet kou-

lussa, työelämässä, aikuisopinnoissa vai vapaa-ajan harrastuksissa?

- Tässä yhdistän kysymykset yhdeksi kokoaivaksi kysymykseksi: **Miten elinikäinen oppiminen tapahtuu käytännössä eli millainen on elinikäisen oppimisen suomalainen kulttuurinen malli?**

Elinikäisen oppimisen tarkastelussa oppiminen luokitellaan yleensä oppimisympäristön mukaan muodolliseksi (formaaliksi eli oppilaitoksissa tapahtuvaksi), ei-muodolliseksi (non-formaaliksi eli esimerkiksi oppilaitosten ulkopuolisiksi opinnoiksi kuten monet aikuisopinnot) ja epäviralliseksi (informaaliksi eli työssä tai arkielämässä tapahtuvaksi oppimiseksi). Yksilön epävirallinen oppiminen tai oikeammin oppimisen suhteen epävirallisessa ympäristössä tapahtuva oppiminen jatkuu luonnollisesti ainakin jossain määrin läpi elämäniän. Aina-kin tässä merkityksessä elinikäistä oppimista on siis tapahtunut kautta ihmiskunnan historian, vaikkakin perinteen ohjaamissa kulttuureissa vähäisemmässä määrin kuin nykyaikaisissa yhteiskunnissa. Eräät tutkijat esittävätkin elinikäisen oppimisen kriteeriksi sen, että oppimista tapahtuu eri tavoin eli virallisesta, opetusta varten rakennetusta ympäristöstä epäviralliseen, arkipäivän tai työelämän ympäristöön saakka (Simmons 1997, 10). Tässä tarkastelussa käytän kuitenkin elinikäisen oppimisen kriteerinä sitä, ovatko merkittävät oppimiskokemukset eli henkilön elämänkulkua ohjaavat ja identiteettiä muuttavat tai selvästi vahvistavat oppimiskokemukset jatkuneet läpi elämänsä.

Elämäkert- ja teemahaastattelun avulla kerätty perusaineistomme käsittää 44 henkilön haastattelut, ja kaikenkaikkiaan tutkijamme ovat tehneet noin 150 henkilön haastattelut (ks. Antikainen et al. 1996; Antikainen & Huotelin 1996) (ks. viite 1 sivulla 168). Analyysi ja tutkimuksen raportointi tapahtui pitkälle tapausanalyysin avulla. Tapauskohtaista tarkastelua ei kuitenkaan voi käyttää lyhyessä esityksessä. Siksi teen tutkimuksellemme pientä väkivaltaa ja yritän esittää havaintojamme ja tulkintojamme yleistävämmässä muodossa.

Kouluttautumisen merkitys

Tutkimuksemme vahvuus on ymmärtääkseni siinä, että pyrimme sijoittamaan oppimisen siihen kontekstiin ja tilanteeseen, jossa se tapahtuu. Siten elinikäisen oppimisenkin käsite on järkevä sijoittaa yhteiskunnalliseen yhteyteen.

Oppimisyhteiskunnan käsite on ollut esillä keskustelussa 1960-luvun lopulta alkaen kuvaamassa oppijan ja muun yhteiskunnan suhdetta. Esimerkiksi Torsten Husen (1974) katsoi **oppimisyhteiskuntaa** luonnehtivan neljä ominaispiirrettä:

- ihmisillä on mahdollisuus elinikäiseen oppimiseen
- muodollinen koulutus on laajentunut koskemaan koko ikäluokkaa
- ei-muodollinen koulutus - esimerkiksi aikuisopinnot - on keskeisessä asemassa ja itseopiskelu suosittua
- muut sosiaaliset instituutiot ja organisaatiot tukevat koulutusta ja koulutus on puolestaan niistä riippuvainen.

Tarkastelen havaintojamme ja tulkintojamme tästä näkökulmasta.

Kirjassamme kiteytän oppimista koskevan kokonaisvaltaisen tulkintamme väittämään, että "ihmiset oppivat elämällä" (Antikainen 1996, 292). Elämällä tarkoitan silloin toimintaa eri yhteyksissä ja tilanteissa, tietenkin myös oppilaitoksissa. Väittämi ei sisällä ajatusta, että oppiminen olisi erityisen helppoa.

Koulutuksen ja kouluttautumisen merkityksessä oli selviä sukupolvittaisia eroja, kuten olimme olettaneet suomalaisen yhteiskunnan muutoksen nopeuden ja aikaisempien tutkimusten perusteella (esimerkiksi Roos 1987). Juha Kaupila (1996) ja Hannu Huotelin päätyivät erottamaan kolme kokemuksiltaan eroavaa sukupolvea. Ennen vuotta 1935 syntyneet muodostivat "*sodan ja niukan koulutuksen sukupolven*", jolle koulutus oli ihanne ja elämä kampaailua. Vuosina 1936-1955 syntyneet muodostivat "*rakennemuutoksen ja kasvien koulutusmahdollisuuksien sukupolven*", jolle koulutus oli väline ja työ tai ura elämänsisältö. Vuonna

1956 tai sen jälkeen syntyneet muodostivat “*hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolven*”, jolle koulutus - ja erityisesti yleisivistävä koulutus - oli hyödyke tai itsestäänselvyys ja oma minä tai harrastukset elämänsisältö. Kouluttautumisen merkitykset olivat siis syntyneet nuoruuden tai varhaisaikuisuuden aikaisen yhteiskunnallisen muutoksen kontekstissa. Ei voida silti sulkea pois sitä mahdollisuutta, että ainakin nuorimman sukupolven osalta voi tapahtua merkityksen uudelleenmäärittelyä esimerkiksi vanhempien sukupolvien suuntaisesti. Joka tapauksessa tulos on sopusoinnussa sen teorian kanssa, että ihmiset suhtautuvat koulutukseen ja käyttävät koulutusta eri tavoin yhteiskunnallisesta tilanteesta ja kokemustaustastaan riippuen (ks. Allardt 1976, 334).

Jarmo Houtsosen (1996, 204-205) tarkastelut koulutusidentiteetin kulttuurisesta rakentumisesta tarkentavat sitä, miten ihmiset käyttävät koulutusta elämänkulkunsa ja identiteettinsä rakentamiseen. Hänen mukaansa suurella osalla haastateltavia koulutusvalinnat näyttivät tapahtuneen ikään kuin automaattisesti jo heidän siihenastisissa kokemuksissaan, kulttuuriympäristössään ja elämäntavassaan sisäistämänsä viitekehyksen avulla. Tästä kulttuurisesta käsikirjoituksesta poikkeamiset oli helpoin havaita aikuisiässä. Tällöin sisäinen vaatimus - lähinnä halu saada merkityksellisempi tai haasteellisempi työ - tai ulkoinen pakko - esimerkiksi aviopuolison kuolema tai oma sairaus - synnyttivät tietoisuuden ja pohdinnan, jonka tuloksena koulutus- ja elämänsuunnitelma muuttuvat. Tällaisissa tilanteissa, joissa tietoisuus, reflektiivisyys ja harkinta kasvavat, henkilöt tulevat tietoisemmiksi ulottuvillaan olevista kulttuurisista resursseista eli tiedoista, taidoista, mielikuvista, esineistä tai laitteista ja toimintatavoista, joita he voivat käyttää ratkoessaan kohtaamiaan ongelmia. Oppimista tapahtuu kun elämässä kohdattu ongelmallinen tilanne yritetään ratkaista näiden resurssien avulla, ja ne tulevat osaksi omaa tiedostettua identiteettiä.

Oppimiskokemukset kontekstissaan

Oppimiskokemusten tarkastelun avulla voitiin analysoida oppimista eri ikäkausina ja eri elämäntilanteissa. Oppimisyhteiskunta-käsitteen ohjaamana tarkastelu etenee instituutiottain. Lisäksi käytän käsitettä elinikäisen oppimisen polku. Sillä tarkoitan (rakenteellista) trajektoria joustavampaa elämänpolkua. Elinikäisen oppimisen polkua noudattaviksi määrittelen tässä sellaiset elämänkulut ja elämäkerat, joissa merkittävät oppimiskokemukset ovat jatkuneet läpi elämän. (Viite 2)

1 PERHE. Lapsuus luo kaiken myöhemmän kehityksen perustaa. Perheen merkitys ilmenee tutkimuksessamme ainakin yhteisönä, jonka piirissä tai vaikuttamana - kavereiden ja joukkotiedotuksen ohella - valitaan niin harrastukset kuin koulutusuran suunta.

Ensimmäiset kerrotut merkittävät oppimiskokemukset ovat usein tapahtuneet juuri harrastusten parissa. Harrastuksissa näyttää olevan tiettyä subjektiivista voimaa. Erityisesti nuorimman sukupolven piirissä on löydettävissä tapauksia, joissa harrastusten valinnan subjektiivisuus ja satunnaisuuskin korostuvat. Silti isä tai äiti voivat toimia ohjaajana tai valmentajana.

Lapset ovat perheelle investointi tulevaisuuteen, ja lasten koulutukseen kohdistetaan odotuksia. Mari Käyhkön ja Päivi Tuupasen (1996) mukaan tässä suhteessa on sosiaaliluokan mukaisia eroja siten, että työväenluokan vanhemmille riittää lasten ohjaaminen erittelemättömälle koulutuksen polulle, kun taas ylempien sosiaaliluokkien vanhemmat sovittavat lapsilleen jo tiettyä eriytyneempää urapolkua. Tämäntyyppisten havaintojen perusteella - ja mm. tietäen lapsen koulumenestyksen suhteellisen pysyvyyden - voidaan ymmärtääkseni olettaa, että jo kodin piirissä osalle lapsia avautuu elinikäiseen oppimiseen johtava polku ja osalle muunlainen koulutuksen ja oppimisen reitti. Toki myöhemässä elämänkulussa avautuu jälkimmäiselle

ryhmälle toinen tai toisia tilaisuuksia siirtyä elinikäisen oppimisen polulle.

2 YLEISSIVISTÄVÄ KOULU. Merkittäviksi oppimiskokemuksiksi määrittelemiämme tapahtumia on kestoltaan kahdenlaisia. Ensinnäkin ovat ajallisesti selvästi määriteltävät ja yleensä lyhytkestoiset tapahtumat, joita voi luonnehtia elämyksiksi. Toisen ryhmän muodostavat pitkäkestoiset ja kasautuvat kokemukset, kuten itsetunnon tai johtamistaidon karttuminen.

Ensimmäinen havaintomme merkittävistä oppimiskokemuksista oli se, että niitä voi tapahtua hyvin erilaisissa ympäristöissä. Toiseksi havaitsimme, että harvoin tai tuskin koskaan elämyksenä ilmenevä oppimiskokemus tapahtui oppivelvollisuuskoulun, tai yleisemmin yleissivistävän koulun, oppilaana (Antikainen 1996, 254-256). Sen sijaan koulu oli jo mukana yhtenä ympäristönä kasautuvissa kokemuksissa. Havainnon voi tulkintamme mukaan selittää institutionaalistumisen käsitteen avulla. Ensinnäkin yksilön elämänkulku on modernissa yhteiskunnassa institutionaalistunut mm. niin, että koulunkäynti ja ikävaiheen mukainen opetus kuuluvat itsestäänselvästi tiettyyn ikään. Toiseksi koulu on oppimisen suhteen niin institutionaalistunut ympäristö, ettei siellä hevin tapahdu kokemuksellisesti merkittäviä oppimiskokemuksia. Myöskin kielteiset koulukokemukset kasautuivat yleissivistävässä koulussa. Siten keskipolven nuoremmasta kohortista alkaen - muutoin siis jo ennen peruskoulun syntyä - koulunkäyntiin kyllästyminen tai työlääntyminen nousivat yleisimmäksi kielteiseksi kokemukseksi.

Mitä johtopäätöksiä näistä nykyjärjestelmässä peruskoulun yläastetta ja lukiota koskevista tuloksista voi tehdä? Oletan, että koulun kokeminen jossain määrin tylsänä kuuluu koulunkäyntiin ja nuoruuteen. Vertailevat tutkimukset viittaavat kuitenkin myös siihen, että suomalaisnuoret viihtyisivät koulussa huonommin kuin nuoret useissa muissa maissa. Siihen voi kuitenkin olla ainakin osaselityksenä suomalainen tapa kertoa koulukokemuksista. Tätä tu-

kee myös se havainto, että selvitysten mukaan nuoret ovat valmiita hyväksymään koulun tylsyyksineen asiaankuuluvana. Oman institutionaalistumistulkintamme ja harrastuksia koskevien havaintojemme pohjalta olen myös päättellyt, että kouluoppimiseen voisi lisätä harrastuksen makua eli sallia valinnaisuus ja syventyminen (Antikainen 1994, 136). On huomattava, että tähän suuntaanhan koulua on viime vuosina kehitettykin ilman, että haastateltavistamme kukaan on enää ollut sitä koululaisena kokemassa. Tosin valinnaisuus merkitsee myös oppilaiden jakautumista ja siten myös potentiaalisesti syrjäytymisriskin omaavan ryhmän syntymistä. Kun nuoret tarvitsevat nyt ja tulevaisuudessa yleissivistystä niin maailman ja kansallisvaltionsa kansalaisina kuin ammatillisen opiskelunsa pohjana, riittää koulun kehittämisessä tehtävää.

3 AMMATILLINEN KOULUTUS. Oppivelvollisuuskoulun jälkeisissä koulutusvalinnoissa oli identiteettitarkastelussa keskeistä se, kuinka jyrkästi erityisesti nuorimpaan sukupolveen kuuluvat erottelivat akateemiset (henkiset) ja käytännölliset (ruumiilliset) tiedot, taidot ja ammatit sekä luokittelivat myös itsensä joko "käytännölliseksi" tai "lukupäätä" omaavaksi akateemiseksi henkilöksi (Houtsonen 1996, 204). Luokituksensa mukaisesti käytännöllisesti suuntautuneet sulkivat itseltään korkeampia koulutusreittejä. Tilanne on pulmallinen paitsi yhtäläisiin koulutusmahdollisuuksiin pyrkimisen kannalta, myös siinä suhteessa, että näin jäykät identiteetit voivat kahlita yksilön ajattelua ja toimintaa sekä aiheuttaa yhteiskunnallisia kamppailuja. Tässäkin suhteessa on viime vuosien koulutuspolitiikassa edetty, kun on nuorisoasteella käynnistetty yhteistyökokeiluja ja luotu ammattikorkeakoulujärjestelmä.

Valitettavasti aineistomme ei kerro sitä, miten nuorten luokitus itsestään käytännöllisesti tai teoreettisesti suuntautuneeksi suhtautuu heidän ajattelunsa kehitykseen. Psykologiset tutkimuksethan osoittavat, että esimerkiksi *Jean Piagetin* formaalisten operaatioiden vaiheeksi nimeämän ajattelun kehityksen vaiheen, jota luonnehtii hypoteettinen ajattelu ja kombinointikyky, saa-

uttaa peruskoulun päättymiseen mennessä vain 30-35 prosenttia ikäluokasta (Hautamäki 1984). Hautamäen mukaan on kuitenkin mahdollista, että osa ikäluokasta etenee konkreettisten operaatioiden kautta vastaavaan ajattelun kehityksen vaiheeseen täydennyskoulutuksen tai työssäoppimisen avulla (Hautamäki 1995, 241-242).

Ammatillisen tai korkeakoulutuksen yhteydessä tapahtuvat merkittävät oppimiskokemukset olivat yleisiä, kuten on loogistakin sen perusteella, miten läheinen yhteys niillä on esimerkiksi henkilön ammattiin. Korkeakoulutettujen osalta aineistomme oli liian vähäinen luotettaviin tulkintoihin. Ammattikoulutuksen osalta oli kiinnostavaa, miten jo lyhyellä, muutaman kuukauden ammattikurssilla saattoi olla vanhimpaan sukupolven kuuluvan ammatilliselle ja yhteiskunnalliselle osallistumiselle elinikäinen merkitys. Nuorimpaan sukupolven kuuluvien ammattikoululaisten haastatteluissa tuli puolestaan esiin se, miten heidän mielestään ”todelliset taidot” opitaan työelämässä eikä oppilaitoksessa.

4 AIKUISKASVATUS. Koulutussukupolvia tarkasteltaessa nuorimman sukupolven suhdetta koulutukseen kuvattiin tyyppityksellä ”*koulutus hyödykkeenä tai itsestäänselvyytenä*”. Kahden muun näkökulman mukaiset analyysit kuitenkin rikkoivat ja täydensivät tätä kuvaa. Jarmo Houtsonen (1996, 205) löysi nuorten ryhmän, joka käytti koulutusta ”*henkilökohtaisen tai yhteiskunnallisen unelman*” toteuttamiseen. He valitsivat oppivelvollisuuskoulun jälkeisestä insitutionaalisesta koulutuksesta oppisisältöjä vanhan vapaan sivistystyön tapaan sen perusteella, miten ne vastasivat heidän arvojaan tai elämäntyyliään. Merkittävien oppimiskokemusten tarkastelussa taas näytti löytyvän joukko sellaisia aikuiselämän rakenteellisia elämäntilanteita, joiden yhteydessä kouluttautumisella ja oppimisella oli selvästi selviytymään auttava tai peräti valtauttava (‘empowering’) eli yksilön toimintakykyä vahvistava merkitys. Tällaisia tilanteita ja vastavia ryhmiä olivat aineistossamme naisten leskeydestä selviytyminen, saamelaisten etni-

sen identiteetin vahvistuminen, vanhan ja keskipolven miesten maaltamuutto ja em. nuorten yhteiskunnallisen tai henkilökohtaisen unelman toteuttaminen (Antikainen 1996, 274-291). Lisäksi uuden oppimista näytti kertomusten mukaan edesauttaneen aiempien oppimiskokemusten intensiivisyys ja kasautuminen, vaikka laadullinen tapaustutkimus ei vielä oikeutakaan tällaisen hypoteesin hyväksymistä.

Sekä em. elämäntilanteiden siirtymä ja riskejä että oppimiskokemusten laatua ja kasautumista koskevaa tulkintaa tukevat myös ulkomaiset tutkimustulokset (Lea & West 1995, 177-178; Merriam 1991; Tuijnman 1991). Meillä Anna-Maija Pirttilä-Backman ja Anna Kajanne (1996) ovat todenneet, miten aikuisten ajattelun kehittyminen ei noudata yksin koulutustason mukaisia eroja ja miten kehitystason muutoksia voi tapahtua vielä keski-ikässä. Selityksenä on heidän mukaansa tuonikäisten ihmisten kohtaamat monet odottamattomat haasteet.

Merkittävät oppimiskokemukset olivat tapahtuneet hyvin usein tietyt ominaispiirteet omaavissa organisatorissa olosuhteissa, olipa kysymys oppimisesta työelämässä, aikuisopinnoissa tai missä tahansa. Useimmissa, ellei kaikissa tapauksissa oli erittäin helppoa löytää oppimista tukevat henkilösuhteet ja sosiaaliset suhteet. Näitä kutsuin *oppimisen merkittäviksi* ja erotin paikalliset ja kaukaiset merkittävät muut. Oppimisen paikallisten merkittävien muiden - siis eräänlaisten epävirallisten opettajien - osalta olin yllättynyt, miten suorastaan stereotyyppisesti haastateltavat kuvasivat näitä henkilösuhteita rohkaiseviksi tai tasavertaisiksi. Valtaosa merkittävistä oppimiskokemuksista tapahtuu siis henkilöiden välisessä vuorovaikutuksessa ja organisatorissa olosuhteissa, joita nykyään kuvataan mm. käsitteellä oppiva organisaatio (Sarala & Sarala 1996).

Oppimisen kaukaiset merkittävät muut ovat kuvattavissa perinteisemmän käsitteistön mukaan ensinnäkin vertaisryhmäksi tai henkilön sosiaalimaailman perspektiiviksi, jonka mukaan hän arvioi itseään ja muita. Toiseksi voidaan

nähdä, että sellaiset yhteiskuntarakenteelliset tekijät, kuten yhteiskuntaluokat tai -kerrostumat, sukupuolijärjestelmät, alueelliset erot ja etnisten ryhmien erot konstituivat niitä yhteisöjä ja organisaatioita, joissa oppiminen tapahtuu. Esimerkiksi naisten elämänkulut ja elämäntekomukset poikkesivat usein miesten vastavista mm. lasten ja aviopuolisoiden hoivaamisen ja huolenpidon aiheuttamien toimien vuoksi.

Sosiaaliluokan merkityksestä koulutusvalintojen ja koulutusuran muodostumisessa olemme hyvin selvillä siinä suhteessa, että suomalaisissa tutkimuksissa eri sosiaaliluokkia on kiitettävästi verrattu keskenään yhtenä tai eri ajankohtina. Siten tiedämme aikuiskoulutukseen osallistumisen olevan verrattomasti yleisintä koulutettujen ylempien ja alemmien toimihenkilöiden piirissä (esimerkiksi Rinne ym. 1992).

Sen sijaan suomalaiset tutkijat eivät ole tutkineet sitä, miten suuren osuuden aikuisopintoihin osallistumisen vaihtelusta sosiaaliluokka selittää. Tuijnman ja Fägerlind (1989) ovat tutkineet asiaa ruotsalaisella Malmö-tutkimuksen pitkittäisaineistolla. Heidän mukaansa sosiaaliluokan ja useiden siihen yhteydessä olevien rakenteellisten tekijöiden yhteinen selitysosuus 35-56 -vuotiaiden miesten osallistumiseen organisoituihin opintoihin vaihteli 20 prosentista 26 prosenttiin. Valtaosa vaihtelusta ei siis selity sosiaaliluokalla. Tuijnman (1991) on myös tarkastellut erikseen nuoruuden peruskoulutuksen vaikutusta ja opintoihin osallistumisen pysyvyyttä ajan kuluessa. Tulosten mukaan koulutukseen osallistuminen kyllä kasaantui ja peruskoulutuksen vaikutus kasvoi ajan myötä. Koulutukseen osallistuminen ei kuitenkaan ollut polkukertomella mitattuna kovinkaan pysyvää. Vaikka sosiaaliluokkien väliset erot ovat suuret, ei vanhempien sosiaaliluokka suinkaan ole sellainen kohtalo, joka määräisi henkilön jatkuvan koulutuksen ja elinikäisen oppimisen polulle tai sen ulkopuolelle.

Varmuuden vuoksi haluan myös huomauttaa, että nykyisen tutkimustiedon mukaan ihmisen älyllinen suorituskky ei juurikaan tai ei lainkaan laske ennen myöhäistä vanhuusikää (esim.

Tennant 1990). Sen sijaan haasteellisten ja itenäisten tehtävien suorittaminen voi kohottaa vanhustenkin suorituskkyä jopa pari vuosikymmentä nuorempana vallinneelle tasolle (Riley 1990). Siten on olemassa sekä itseisarvoiset että ihmisten hyvinvointiin ja tuottavuuteen liittyvät perusteet sekä ns. kolmannen että neljännen iän koulutus- ja oppimismahdollisuuksien tarjoamiseen. Tämä on myös suurten ikäluokkien harmaantumisen myötä laajeneva lohko. Harry Moody (1995, 6) päättää pohdintansa kolmannen ja neljännen iän koulutuksesta seuraavasti:

“The task of education for the third age is to empower us all to recognize what we have forgotten and to be worthy of what the last stage of life gives us a precious chance to remember.”

Johtopäätökset

Eri tiedonpaloja yhdistämällä saan seuraaventyypisen osaksi hypoteettisen yleiskuvan elinikäisen oppimisen käytännöistä nyky-yhteiskunnassa. Lapsuudessa ja pitkälti perheen suuntaamana lähdemme erilaisille koulutus- ja oppimispoluille. Osalla ikäluokkaa on tavoitteenaan polku, joka merkitsee elinikäistä oppimista. Mikäli heille karttuu elämäkulun edetessä sellaisia oppimiskokemuksia, jotka kannustavat jatkamaan tällä polulla, elinikäinen oppiminen muodostuu osaksi heidän elämäntapaansa. (Viite 3) Niille nuorille, jotka eivät jo lapsuusvuosinaan suuntaudu elinikäisen oppimisen polulle, on tarjolla aikuiskoulutuksen tarjoama toinen tai toiset mahdollisuudet. Niistä tietoiseksi tuleminen näyttää kuitenkin edellyttävän joko ulkoisen pakon - esimerkiksi perhesuhteiden muutoksen tai sairauden - tai sisäisen haasteen - esimerkiksi halun haastavampaan tai mielekkäämpään työhön - ilmaantumista elämään. Tulevien tutkimusten tehtäviä voisi tässä asiassa olla paitsi testata ja tarkistaa esittämäni hypoteettinen malli, myös pohtia sitä, onko olemassa koulutus- tai laajemmin elämänpoliittisia keinoja elinikäisen oppimisen tietoisuuden herättämiseksi. Ongelmallisin ryhmä tässä suhteessa lienee nuoret, vähän koulutusta hankkineet henkilöt.

Elinikäisen oppimisen tarkastelussa oppiminen luokitellaan yleensä oppimisympäristön mukaan muodolliseksi, ei-muodolliseksi ja epäviralliseksi. Keskeinen kysymys on siten muodollisen, ei-muodollisen ja epävirallisen oppimisen suhde. Niiden suhteeseen vaikuttamalla voidaan ajatella kehitettävän mielekkäämpää ja/tai rikkaampaa ja/tai tehokkaampaa elinikäistä oppimista. Erityisesti psykologisessa tutkimuksessa näitä oppimisen tapoja on runsaasti tutkittu. Silti tiedämme käsittääkseni liian vähän oppimisen tapojen välisestä suhteesta. Tulevan tutkimuksen haasteena on siten myös perustutkimus näiden oppimisen muotojen suhteesta.

Jos Aikuiskasvatuksen vuosikirjana julkaistun tutkimuksemme *“Oppiminen ja elämänhistoria”* (1996) havaintoja ja tulkintoja tarkastelee tästä näkökulmasta, muodostuu ensimmäiseksi johtopäätökseksi se, että harrastusten ja työelämän piirissä tapahtunut informaalin oppiminen näyttää pitäneen monen haastateltavan kasautuvien oppimiskokemusten ja elinikäisen oppimisen polulla.

Ymmärtämiseen johtava kokemus on todella “aikuisoppijan elävä oppikirja” kuten jo Eduard Lindeman aikanaan totesi - tai kulttuurinen resurssi, mitä käsitettä omassa tutkimuksessamme käytimme (ks. Knowles 1990, 30). Tätä tukee myös Allen Toughin (1979) pioneiritutkimuksen havainnot. Kanadalaisilla aikuisilla oli meneillään keskimäärin viisi oppimisprojektia vuodessa, ja he käyttivät keskimäärin viisisataa tuntia vuodessa informaaliin oppimiseen. Lisäksi David Livingstone (1997) on raportoinut alustavan tuloksen, jonka mukaan informaalin oppimisen määrässä ei olisi eroja sen mukaan, onko henkilö työllinen vai työtön (vaikka siinä olisikin sosiaaliluokan mukaisia eroja). Siten periaatteessa se suuntaus, että pyritään löytämään yhteyksiä informaalin oppimisen ja formaalin oppimisen välillä, vaikuttaa perustellulta ja lupaavalta. Tällaisia toimiahan on jo ammatillisessa koulutuksessa toteutettavana, kun työelämässä oppimisen osuutta ollaan lisäämässä. (Viite 4) Avainkysymykset ovat kuitenkin laadullisia eikä määrällisiä. Esimerkiksi tulisi seurata työelämässä

oppimisen osuuden lisäämisen vaikutuksia: Edistääkö se oppimisen muodostumista hyväksyttävämmäksi tai suorastaan osaksi elämäntapaa? Lisäksi on syytä muistuttaa tutkimuksemme varoittava vihje siitä, miten institutionalisoituminen voi tappaa oppimisen ilon. Oltiin siis löydettävä uusia organisatorisia ratkaisuja, joita voitaisiin etsiä myös toimintatutkimuksen ja kokeilun keinoin. (Viite 5)

Vitteet

1 Tutkimusaineisto kerättiin **elämäkerta- ja teemahaastattelujen** avulla. Yhteiskunnallinen muutos on ollut Suomessa hyvin nopeaa ja koulutuksen kasvu nopeampaa kuin yhdesäkään muussa OECD-maassa. Siten oli luontevaa pyrkiä haastattelemaan eri-ikäisiä ihmisiä. Haastateltujen ikä vaihtelikin 19 ja 82 vuoden välillä. Koulutusjärjestelmän kehityksen ja sosiaalisen liikkuvuuden tarkastelu osoitti, ettei haastateltavien ryhmittäminen nuoriin, keski-ikäisiin ja vanhoihin ollut riittävä, vaan päädyimme neljän ikäryhmän eli kohortin edustuksen turvaamiseen. Sen lisäksi pyrimme siihen, että haastateltaviksi valittiin erilaisen sosiaalisen ja kulturellisen taustan omaavia henkilöitä, jotta kouluttautumisen ja oppimisen erilaiset merkitykset olisivat mukana.

Tutkimus ei kuitenkaan perustunut tilastollisen edustavuuden logiikkaan, vaan kysymyksessä on **ns. grounded theory-tyyppinen kvalitatiivinen analyysi**. Siten haastateltavien valinta oli em. kriteerien mukaisesti harkinnanvaraista, ja haastattelut lopetettiin siinä vaiheessa, kun aineisto tutkimustehtävän valossa arvioiden kylläntyi eli uusi haastateltava ei enää selvästikään antanut uutta informaatiota. Tällä tavoin kertyi 44 haastateltavaa, jotka haastateltiin kahteen kertaan. Ensimmäisellä haastattelukerralla haastateltava kertoi elämäkertansa ja vastasi eräisiin koulutuksen ja tiedon merkitystä sekä itseidentiteettiä koskeviin teemakysymyksiin. Toista haastattelukertaa varten tutkijat poimivat haastateltavan elämänkertomuksesta hänen oppimiselämäkertansa käänne-

kohdat, joita kutsuimme merkittäviksi oppimiskokemuksiksi. Merkittävän oppimiskokemuksen tunnusmerkiksi asetimme sen, että se on elämäkertomuksen mukaan ohjannut haastateltavan elämäntietoa ja muuttanut tai vahvistanut hänen identiteettiään. Toisen haastattelun alussa haastateltavalle sitten esitettiin hänen merkittävien oppimiskokemustensa luettelo, jota hän sai halutessaan muuttaa. Itse haastattelu oli kertovaa haastattelua tarkentava teemahaastattelu, jossa kysyttiin kunkin merkittävän oppimiskokemuksen muotoa, sisältöä, kontekstia ja henkilökohtaista merkitystä. Molemmat haastattelut kestivät keskimäärin 3-4 tuntia, ja kirjoitettuna aineisto käsitti noin 3000 liuskaa.

2 Tätä kirjoitusta varten luin uudelleen vanhimman sukupolven edustajien haastattelut. Luokittelin ne elinikäisen oppimisen polkuja noudattaviksi ja ei-noudattaviksi. Edelliset näyttivät sopivan tässä kirjoituksessa esitettyyn malliin. Jälkimmäiset toivat esiin sen tärkeän seikan, että sairaus tai vastaava elämäntapahäiriö voi tietenkin muodostua myös elinikäisen oppimisen polun sulkijaksi.

3 Muodikkaan "giddensiläisittäin" on siis kysymys siitä, miten elinikäinen oppiminen - elämäkerran tavoin - pysyy käynnissä (Giddens 1996). Ajattelu ei kuitenkaan ole kaukana perinteisemmästä oppimisen kasautumishypoteesista tai peräti 60-luvun suomalaisen sosiologian osallistumisen kasautumishypoteesista.

4 Kanadalaiset ovat tutkimuksissaan havainneet aikaisella työelämää tutustumisella olevan myös yhden selvän kielteisen vaikutuksen. Nuorten tupakointi ja alkoholin käyttö lisääntyvät.

5 Mainittakoon, että Iso-Britannissa on Economic and Social Research Council rahoittanut vuodesta 1995 alkaen varsin laajaa tutkimusohjelmaa nimeltä 'Learning Society'. Kanadassa on puolestaan aloittamassa työtään Social Sciences and Humanities Research Council'n rahoittamana viisi laajaa koulutuk-

sen ja työelämän suhteita tutkivaa verkostoa, joissa työskentelee yhteensä 140 tutkijaa eri yliopistoista

Tähteet

- ALANEN, A. & SIHVONEN, J. (1981) *Elinikäinen kasvatustieteellinen tutkimus*. Helsinki: Gaudeamus.
- ALLARDT, E. (1976) *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo: WSOY.
- ANTIKAINEN, A. (1994) Löytyykö tietä oppimisyhteiskuntaan? Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) *Katse kohti tulevaa: Tulevaisuuskasvatuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura & Painatuskeskus.
- ANTIKAINEN, A. (1996) Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa Antikainen A. & Huotelin, H.
- ANTIKAINEN, A. & HOUTSONEN, J. & HUOTELIN, H. & KAUPPILA, J. (1996) *Living in a Learning Society: Life-Histories, Identities and Education*. London & Washington D.C.: Falmer Press.
- ANTIKAINEN, A. & HUOTELIN, H. (toim.) (1996) *Oppiminen ja elämäntarina*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- GIDDENS, A. (1995) Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Beck, U. & Giddens, A. & Lash, S. *Nykyajan jäljillä*. Tampere: Vastapaino.
- HAUTAMÄKI, J. (1984) *Peruskoululaisten loogisen ajattelun mittaamisesta ja esiintymisestä*. Joensuu: Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 1.
- HAUTAMÄKI, J. (1995) Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa Lyytinen, P. & Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspäätöksien tekemiseen: Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY.
- HUSEN, T. (1974) *The Learning Society*. London: Methuen.
- HOUTSONEN, J. (1996) Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H.
- KAJANTO, A. & TUOMISTO, J. (toim.) (1994) *Elinikäinen oppiminen*. 35. Aikuiskasvatuksen vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- KAUPPILA, J. (1996) Koulutus elämäntarinan rakentajana. Teoksessa Antikainen, A. & Huo-