

MIELIKUVAT OHJAAVAT AIKUISTEN OSALLISTUMISTA KOULUTUKSEEN

Artikkelissa kuvataan, minkälaisia mielikuvia sana ”aikuisopiskelu” ja iän sekä oppimiskyvyn välinen suhde herättävät erilaisen koulutustaustan omaavien aikuisten ryhmissä. Tavoitteena on hahmotella uutta aikuiskoulutukseen osallistumista selittävää lähestymistapaa, jossa aikaisempien yksilö-, ympäristö- tai vuorovaikutusmallien sijasta osallistumista selitetään elämisyhteiskunnassa (Dream Society) tapahtuvana kuluttajakäyttäytymistä muistuttavana päätöksentekotilanteena, jossa mielikuvat ja tuotteeseen liittyvät tunnetekijät muokkaavat vahvasti ostopäätöstä. Mielikuvien merkitys korostuu, kun hankittava tuote on abstrakti (kuten koulutus)

JYRI MANNINEN

Aikuisena oppimiseen liittyviä mielikuvia arvioidaan teemahaastattelujen (n = 24) ja kirjallisten avovastausten (n = 134) pohjalta. Analyysimenetelmänä käytetään fenomenografiaa (Marton 1994). Tuloksina esitetään mm. mielikuvien moniulotteisuus ja kirjavuus, sekä mielikuvien laadun ja koulutustaustan yhteys. Mielikuvilla voi siten osoittaa olevan vaikutusta siihen, miten koulutustarjontaa koskevaan tietoon suhtaudutaan ja miten aktiivisesti aikuis-koulutukseen hakeudutaan.

Yhteiskunnassa on paikannettavissa tiettyjä toisiinsa linkittyviä kehityskulkuja, joiden suhdetta aikuiskoulutukseen osallistumiseen olisi syytä analysoida tarkemmin kuin tähän asti on tehty. Kehityskulut ovat siirtyminen mielikuvayhteiskuntaan (Jensen 1999) sekä kokemustalouteen (Pine & Gilmore 1999) sekä näiden linkityminen koulutussukupolviin (Kauppila 2002; Antikainen 1998). Elämme siis tilanteessa, jossa koulutusjärjestelmä tarjoaa entistä enemmän vaihtoehtoja koulutusvalintoihin tottuneelle sukupolvelle, mutta samalla koulutuksesta on tullut varsin abstrakti hyödyke kulutusmarkkinoille, joilla mielikuvat ja tuotteen mukana tulevat elämykset ovat entistä merkittävämpiä kulutus päätösten kannalta.

Kun suomalaisia sukupolvia on tarkasteltu koulutukseen osallistumismahdollisuuksien ja

koulutuksen merkityksellistämisen näkökulmasta (mm. Kauppila 2002, Antikainen 1998) on löydetty kolme koulutussukupolvea. ”Sodan ja niukan koulutuksen sukupolvea” seurasi aikoinaan ”rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvi”, ja nykyään on aktiivissa aikuisiässä ”hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvi”. Sen edustajat ovat syntyneet 1956 tai sen jälkeen.

Sukupolven vanhimille edustajille koulutus oli kuin mikä tahansa muukin hyödyke. Sukupolven nuorimmille edustajille koulutus on ollut taas ikään kuin itsestäänselvyys. Koulutus on keino sosiaalisten ja henkilökohtaisten unelmien toteuttamiseksi. Heille esimerkiksi harrasteet ovat muodostuneet keskeiseksi elämänsisällöksi (Kauppila 1996; Antikainen 1998). Tämän päivän nuorten on tehtävä runsaasti valintoja erilaisten koulutus- ja harrastusmahdollisuuksien viidakossa. Toisaalta laajenevat mahdollisuudet liitetään myös riskiyhteiskuntaan (Beck 1992), jossa valintoja on tehtävä usein varsin vaillinaisen informaation varassa.

Joidenkin ajattelijoiden mielestä samanaikai-



Jyri Manninen

sesti on käynnissä yhteiskunnallinen kehityskulku, johon on viitattu kokemustalouden (Experience Economy, Pine & Gilmore 1999) ja mielikuva- tai elämisyhteiskunnan (Dream Society, Jensen 1999) käsitteillä.

Esimerkiksi Jensenin mukaan 1990-luvun yhteiskuntamuoto perustui informaation käsitteilyyn, jolloin keskeiset arvot ja elinehdot olivat *palvelut, koulutus ja pääoma*. Sen sijaan tällä hetkellä elämme elämysten, mielikuvien ja tarinoiden yhteiskunnassa, jossa tärkeiksi nousevat *tunteet ja yhteisöt*. Käytännössä tämä näkyy esimerkiksi kulutus päätösten kohdalla, jotka perustuvat enemmän tuotteen herättämiin mielikuviin ja siihen liittyviin tarinoihin, kuin varsinaisiin käytettävyyss- ja laatu kriteereihin. Esimerkiksi vapaan kanan munien ostaminen tuottaa mielihyvää niiden eettisen lisäominaisuuden vuoksi. Eri tyisen paljon mielikuvat ja tunteet vaikuttavat tilanteissa, joissa valittavana on abstrakti ja/tai aineeton palvelu tai tuote, kuten koulutus. Samaa kuluttajakäyttäytymisen muutosta on hahmoteltu myös ns. ”kokemustalouden” käsitteen avulla (”Experience Economy”; Pine & Gilmore 1999).

Entä jos sama logiikka toimii koulutus päätöksissä? Koulutusta ei valitakaan enää laatu- ja tarvekriteerien pohjalta, vaan etsitään (ainakin lisäksi) elämyksiä. Tieto hyvästä koulutuksesta kulkee entistä enemmän suusta suuhun, yhteisöjen muodostamalla ’leiritulilla’ (Jensen 1999) kerrottujen tarinoiden kautta. Pelkkä elämysten ja kokemusten nivominen koulutustilanteisiin ei sekään riittäisi, vaan se pitäisi tehdä Pinen ja Gilmoren (1999) mukaan siten, että syntyvä (opiskelu)kokemus kattaa neljä aluetta eli kasvatuksellisen, viihdyttävän, esteettisen ja jopa todellisuuspakoisen (escapist) ulottuvuuden. Edutainment-tyyppinen toiminta saattaa hyvinkin vallata osan koulutusmarkkinoista. Entä miten aikuiskoulutus selviää taistelussa ”koulutusvalintojen sukupolven” sieluista enenevässä määrin mielikuviin perustuvassa kokemustaloudessa?

Aikuiskoulutukseen osallistuminen on ollut keskeinen aikuiskasvatustieteen tutkimusalue jo usean vuosikymmenen ajan. Perusongelmana on ollut selvittää ns. kasautumisilmion syytä, eli aikuiskoulutukseen osallistumisen kasautumista jo ennestään hyvin koulutettujen ryhmiin. Vaikka tarjolla on lukuisia osallistumista selittäviä malleja (esim. Boshier 1973; Lehtonen & Tuomisto 1976; Rubenson 1979;

Cross 1981; Rinne ym. 1992: ks. myös Manninen 1989), ei aukotonta selitystä aikuisten opintoaktiivisuuden kaikille variaatioille ole löydetty. Mallit perustuvat usein enemmän tai vähemmän deterministisille tai systeemisille oletuksille erilaisen taustatekijöiden (kotikasvatus, persoonallisuus, koulukokemukset) ja tilannekohtaisempien (esimerkiksi koetut koulutustarpeet, koulutusta koskeva tieto) muuttujien vaikutuksesta osallistumiseen.

Tämän artikkelin taustalla olevassa tutkimuksessa (Manninen, Mannisenmäki, Luukannel & Riihilä 2003) on toisaalta tavoitteena täydentää nykyisten mallien tuottamaa kuvaa, erityisesti koulutustiedon ja koulutukseen suhtautumisen osalta, toisaalta taas tuoda uusi lähestymistapa osallistumistutkimukseen. Lähestymistavassa korostetaan yksilöä postmodernina aktiivisena toimijana ja päätöksentekijänä, jonka toiminta kuitenkin ohjautuu varsin usein mielikuvien varassa, erityisesti koulutus päätöksissä. Viitekehystenä käytetään Jensenin (1999) hahmottelemaa mielikuva yhteiskunnan käsitettä, ja potentiaalista aikuisopiskelijaa tarkastellaan koulutus päätöksiksi tekevänä yksilönä, joka rationaalisen, laatuun ja tosiasioihin perustuvan päätöksenteon sijasta toimii varsin usein mielikuvien ja jaettujen kokemusten varassa etsien samalla elämyksiä ja mielihyvää.

Tässä artikkelissa kuvataan vain esimerkinomaisesti muutamia laajemman tutkimuksen (Manninen ym. 2003) keskeisiä tuloksia sekä mielikuva tutkimuksen tarjoamia mahdollisuuksia uudenlaisen aikuisten opintoaktiivisuutta kuvaavan lähestymistavan rakentamisessa.

MIELIKUVAT SELITTÄVÄT OSALLISTUMISAKTIIVISUUTTA

Aikuiskoulutukseen osallistumista on perinteisesti tutkittu kolmen erilaisen selitysmallin avulla. *Psykologinen selitysmalli* (esim. Boshier 1973; Garrison 1987) etsii selityksiä yksilötasolta, esimerkiksi perimän, persoonallisuuden piirteiden, uteliaisuuden, kyvykkyyden, kasvumotiivien ja asenteiden suunnalta. *Sosiologinen lähestymistapa* (esim. Lehtonen & Tuomisto 1976; Rinne ym. 1992) puolestaan korostaa tulkintaa, jonka mukaan osallistumishalukkuus johtuu esimerkiksi yhteiskunnallisesta asemasta (status, sosiaaliluokka, asema työpaikalla ym.), jolloin myös työtehtävien monimutkaisuus motivoi osallis-

tumaan koulutukseen (ja vastaavasti suorittavan tason tehtävissä työn yksinkertaisuus passivoi). Selitystä voidaan hakea myös elämäntilanteesta ja elämäntavasta. Kolmas tapa on lähestyä osallistumisproblematiikkaa *vuorovaikutusmallien* (esim. Rubenson 1979; 2001) avulla, jolloin tutkimuskohteena on yksilö ja yhteiskunta vuorovaikutuksessa, sosiaalistuminen perheen, koulutuksen ja työn kautta sekä näiden eri tekijöiden monimutkaiset vuorovaikutussuhteet.

Osallistumista kuvaavien mallien haasteena on selittää ns. kasautumisilmiön syntyminen eli osallistumisaktiivisuuden kasautuminen paremmin koulutettuihin ja jo aikaisemmin osallistuneisiin. Tilastoista (Rinne ym. 1992; Blomqvist 1995; Tilastokeskus 2002) on selvästi nähtävissä alemman koulutustason omaavien haluttomuus osallistua koulutukseen, mikä syö pohjaa erilaisilta kehittämisohjelmilta (esimerkiksi Elinikäinen Oppiminen, Koulutusvaikutusuudistus, Noste-ohjelma). Vaikka tutkimusta on tehty paljon ja kasautumisilmiön peruslogiikka tunnetaan jo varsin hyvin, on edelleen ratkaisematta esimerkiksi se, miten 'mallista poikkeavat' osallistumismallit syntyvät (esimerkiksi vähemmän koulutetut ja huonommat lähtökohdat omaavat, jotka taustastaan huolimatta hakeutuvat aktiivisesti aikuiskoulutukseen). Tällaisten ryhmien koko on kasvanut vuosi vuodelta, ja on yleensä noin 10 – 30 prosentin luokkaa. Esimerkiksi Rinteen ym. (1992) tutkimuksessa ns. "suurkuluttajien" ryhmään sijoittuu 14 prosenttia pelkän kansakoulun suorittaneita, ja vastaavasti "kieltäytyjien" ryhmästä löytyy 38 prosenttia lukion suorittaneita, eli pelkkä peruskoulutustaso ei deterministisesti sanele yksilön koulutushalukkuutta aikuisiällä.

Näyttäisi siltä, että peruskoulutustason nousun ja postmodernien työmarkkinoiden kehittymisen myötä toimijoiden joukko on tasa-arvoistunut lähtökohtien ja mahdollisuuksien osalta. Toisaalta lisääntyneet valintamahdollisuudet (ja -velvollisuudet, ks. Beck 1992) ovat mahdollistaneet yksilöllisen vaihtelun ja erityisesti yksilön oman päätöksenteon merkityksen lisääntymisen.

Artikkeli pohjautuu tutkimukseen (Manninen ym. 2003), jossa on tutkittu mielikuvien ja osallistumisaktiivisuuden yhteyttä laajemmin. Tutkimus sijoittuu aikuiskasvatustieteen osallistumistutkimuksen alueelle. Perinteisestä osallistumistutkimuksesta poiketen on valittu uusi mie-

likuvia korostava näkökulma. Tavoitteena on luoda pohjaa koulutustiedon vastaanoton, opiskelumotivaation ja koulutusta koskevien mielikuvien keskinäisen vuorovaikutuksen arvioinnille. Tulosten avulla voidaan arvioida mielikuvien yhteyttä aikuisten opintoaktiivisuuden eroihin sekä koulutusmarkkinoinnissa käytettyyn kieleen ja sananvalintoihin.

Päätarkastelukohteita tässä artikkelissa ovat aikuisopiskelua ja oppimista koskevat mielikuvat, joiden nähdään asetettavan keskeiseen asemaan siinä prosessissa, jossa yksilön osallistumis- päätökset viime kädessä syntyvät. Lähestymistapa voidaan nähdä myös eräänlaisena avauksena uuden selitysmallin suuntaan. Sen sijaan että osallistumista tarkasteltaisiin "menneisyyden funktiona" tai jonkinlaisena systeemisenä vuorovaikutusprosessina, otetaankin tarkasteluun **yksilö postmodernina toimijana** ja päätöksentekijänä. Tällöin selitystä haetaan yksilön päätöksenteosta, erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa on paljon erilaisia vaihtoehtoja, mutta usein rajallinen määrä informaatiota päätöksenteon perusteeksi. Kun päätöksiä ei voi sitoa enää perinteen sanelemiin reunaehtoihin, korostuu esimerkiksi koulutusvalinnoissa näennäisen vapaa tahto, joka kuitenkin käytännössä saattaa korvautua varsin irratioonalisilla ja tunnepohjaisilla valinnoilla.

Uusi näkökulma osallistumistutkimukseen on johdannossa kuvattu ns. mielikuvayhteiskunta ('Dream Society', Jensen 1999) ja yksilö postmodernina toimijana, jonka k(o)ulutus- päätökset perustuvat entistä enemmän mielikuviin, tunteisiin ja tarinoihin. Jensenin mukaan mielikuvien merkitys korostuu, koska postmodernissa yhteiskunnassa ihmiset etsivät kokemuksia ja päätökset perustuvat entistä useammin pehmeisiin arvoihin ja tuntemuksiin.

Jensenin hahmottamassa yhteiskunnassa mielikuvat siis nousevat keskeiseen asemaan markkinoinnissa ja muussa toiminnassa. Puhutaan elämysyhteiskunnasta, jossa toiminnat (esim. koulutus) koetaan riittävän houkuttelevina, jos niihin odotetaan sisältyvän voimakkaita elämyksiä. Opiskelijakin nähdään entistä enemmän kuluttajana ja koulutusmarkkinointia toteutetaan kasvavassa määrin mielikuvamarkkinoinnin keinoin. Keskeiseen asemaan ei nousekaan enää opetuksen laatu ja tutkintojen vaihtoarvo, vaan oppilaitoksen imago ja vauhdikas, elämyksiä takaava ilmapiiri.



MIELIKUVIEN SYNTYMINEN

Tässä käytetään mielikuva-käsitettä *imagen* suomenkielisenä vastineena, kuten Karvonen (2000, 41) suosittelee. Mielikuva voidaan määritellä seuraavasti:

”Image can be defined as a personal conception of reality, or as ‘a set of attitudes, thoughts, observations and beliefs’ concerning the object or issue in question.” (Nimmo & Savage 1976.)

Mielikuva on siten yksilöllinen (tai joissakin tapauksissa kollektiivinen) todellisuuden representaatio tai heijastuma, joka on syntynyt käsitysten, ajatusten, havaintojen ja uskomusten pohjalta. Myös Kokkosen (1995) mukaan mielikuvat muodostuvat sekä tieto- että tunneaineeksi- ta, joiden suhde vaihtelee ilmiön mukaan. Tun- nepohjainen osa kattaa yleensä suuren osan mie- likuvasta, vaikka se usein saatetaankin verhota tiedoksi. Mielikuvat sisältävät sekä hyvin nope- asti vaihtuvia osia että hyvin pysyviä osia. Näi- tä pysyviä osia ovat mm. arvot ja asenteet, kun taas esimerkiksi tunteet ja mielialat ovat vaihtelevampia osia. Mielikuvien syntymistä voi- daan kuvata kuvion 1 avulla.

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuskysymykset

Varsinaisessa tutkimuksessa (Manninen ym. 2003) tutkimuskysymyksiä oli 9 kappaletta, mut- ta tässä artikkelissa kuvataan tulokset vain kah- den keskeisen tutkimuskysymyksen osalta:

1. Minkälaisia mielikuvia vastaajilla on op- pimisen ja ikääntymisen välisestä suhteesta?

2. Minkälaisia mielikuvia sana ”aikuisopis- kelu” herättää vastaajissa?

Ensimmäistä kysymystä lähestyttiin epäsuorasti esittämällä sananlasku ”ei vanha koira opi uusia temppejuja”, jonka osalta vastaajia pyydettiin il- moittamaan ensinnäkin, ovatko he sananlaskun kanssa samaa vai eri mieltä, sekä perustelut mielipiteelle. Varsinaisia analyysikohteita olivat vastaajien esittämät perustelut, ja menetelmä muistuttaa tältä osin laadullista asennetutkimus- ta (Tonttila 2001). Toisen kysymyksen osalta yk- sinkertaisesti kysyttiin teemahaastattelussa, minkälaisia mielikuvia kyseinen sana tuo mieleen.

Aineisto

Aineiston keruussa hyödynnettiin sekä teemahaastatteluja (n = 24, molemmat tutkimus- kysymykset) että avointa lomakekyselyä (n = 134, sananlaskut ja niiden perustelut). Vastaajien valinnassa sekä haastattelujen että lomake- kyselyn osalta pyrittiin mahdollisimman heterogeeniseen vastaajajoukkoon, jotta tuloksi- in saadaan riittävää variaatiota. Laadullisessa, erityisesti fenomenografisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistettävyyteen, jolloin kyseeseen voi tulla harkinnanvarainen, teoreettiseen otantaan perustuva näyte. Haastateltavien valinnassa pai- notettiin siten mahdollisimman erilaisten henkilöi- den valintaa.

Avovastauslomakkeita jaettiin sekä erilaisiin ryhmiin että yksittäisille vastaajille. Ryhmistä kes- keisimmät olivat työvoimatoimistojen asiakkaat, aikuiskasvatustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijat, työvoimakoulutuksessa olevat in- sinöörit sekä abiturientit. Yksittäisvastaajia poi- mittiin harkitusti siten, että mukaan valikoituu

sekä enemmän että vähemmän koulutettuja ja maaseudulla sekä pääkaupunkiseudun ulkopuolella asuvia henkilöitä. Koska tutkimuksen tavoitteena ei ole tulosten yleistettävyyden vaan vastausten variaatio, voidaan aineistonäytettä pitää tältä osin onnistuneena.

Käytännössä vastaajia pystyttiin tällä aineistonhankintatavalla varioimaan hyvin asuinpaikan, iän, sukupuolen, koulutustason ja osallistumishistorian mukaan. Tarkemmat jakaumat löytyvät alkuperäisestä raportista (Manninen ym. 2003, 21-25). Iän mukaan haastateltavat jakautuivat tasaisesti siten, että 1940 – 1970-luvuilla syntyneitä oli 4 - 7 henkeä vuosikymmentä kohden, vanhin haastateltavista oli syntynyt vuonna 1939 ja nuorimmat 1977. Haastateltujen iän keskiarvo oli 45.5 vuotta. Lomakekyselyssä samaten vanhin vastaaja oli syntynyt 1939, mutta vastaajien iän keskiarvo oli hieman pienempi (33.7 vuotta). Molemmissa ryhmissä oli miehiä 43%.

Aineiston analyysi

Luontevin lähestymistapa aineiston hankintaan ja analyysiin tässä tutkimuksessa on fenomenografia (Mäkisalo & Kinnunen 1999; Marton 1994; Uljens 1991; Häkkinen 1995), joka voidaan kääntää 'mielikuvien kuvaamiseksi' (Marton 1981). Kyseessä on laadullisen tutkimuksen lähestymistapa, joka tarkoittaa empiiristä tutkimusta niistä laadullisesti erilaisista tavoista, joilla ympäröivän maailman ilmiöitä voidaan kokea. Kiinnostuksen kohteena ei ole todellisuus sinänsä (ns. I asteen näkökulma), vaan ihmisten käsitykset siitä (II asteen näkökulma).

Luotettavuustarkastelujen osalta on syytä muistaa, ettei tutkimuksen laatua arvioida sen suhteen, vastaavatko vastaajien käsitykset todellisuutta (eli esimerkiksi ihmisten käsitykset ja kokemukset oppimisteoreettisen tutkimuksen tuloksia), vaan sen mukaan, onko tutkimuksella saavutettu mahdollisimman luotettava ja oikea kuva ihmisten käsityksistä eli todellisuutta koskevista representaatioista (vrt. Lincoln & Guba 1985).

Fenomenografisen lähestymistavan soveltaminen on perusteltua, sillä ihmisten käyttäytymistä ja toimintaa (esim. tässä aikuiskoulutukseen osallistumista) ohjaavat nimenomaan käsitykset ja mielikuvat, eivät todellisuuden ilmiöt. Esimerkiksi keski-ikäisen vähän koulutetun osallistumishalukkuutta ohjaa ensisijaisesti oma mieliku-

va ikääntyvien oppimiskyvystä, ei niinkään viimeisin teoria- ja faktatieto iän ja oppimisen suhteesta.

Analyysissa rakennetaan systemaattista kuvausta ilmiöstä tulkitsemalla ihmisten sitä koskevia käsityksiä. Tulokset kuvataan laadullisesti erilaisina käsitystapoina (käsityskategoriat). Käsityskategoriat edustavat erilaisia yleisiä ajattelutapoja, eivät yksilön ajattelutapoja. Tällöin ei ole myöskään relevanttia kysyä, 'kuinka moni' on ajatellut tietyllä tavalla, tai 'kuinka vastaaja x' ajattelee asiasta.

Kategoriat on muodostettu aineistolähtöisesti siten, että kunkin analyysiyksikön kohdalla on arvioitu, tuottaako se uuden kategorian vai onko se sijoitettavissa jo olemassaoleviin kategorioihin. Yleensä ns. saturaatiopiste saavutettiin analyysin aikana, eli loppuvaiheessa uudet analyysiyksiköt eivät enää tuottaneet uusia kategorioita. Aineistoa voi siis pitää riittävänä. Analyysissa sananlaskujen kohdalla aineistona käytettiin sekä haastattelu- että kirjoitelma-aineistoa. Näidenkin kohdalla saturaatiopiste saavutettiin varsin pian, eli esimerkiksi haastatteluaineiston pohjalta tuotettu kategoriarakenne ei enää muuttunut kirjoitelma-aineiston pohjalta.

Käsityskategorioista on muodostettu ns. tutkimuksen kannalta merkityksellinen rakennemalli eli tulosavaruus (outcome space). Tulosavaruus kuvaa erilaisia tapoja, joilla jokin asia on ymmärretty ja se toimii työkaluna kuvausten rakentamisessa. Tyypillisesti tulosavaruudessa määritellään käsitysten väliset suhteet, jotka esitetään sanallisen erittelyn lisäksi yleensä myös graafisessa muodossa. (Vrt. Häkkinen 1995.)

TULOKSET

"Ei vanha koira opi uusia temppuja"

Vastaajia pyydettiin arvioimaan, ovatko he sananlaskun "Ei vanha koira opi uusia temppuja" väittämän kanssa samaa vai eri mieltä. Tämä tunnettu sananlasku esittää väittämän ikääntymisen ja oppimisen suhteesta, korostaen sitä näkökulmaa, että oppimisen tulisi tapahtua nuorena, jolloin yksilön käyttäytyminen on helpommin muokattavissa ja oppimiskyky on parempi.

Varsinainen tutkimus- ja analyysikohde ovat vastaajan mielipiteen perustelut. Esimerkiksi väitteen kanssa eri mieltä ollut henkilö on kirjoittanut perusteluihin:

Vanhempikin henkilö voi muuntautua oppimaan uusia asioita suhtautumalla positiivisesti uuteen! (Lomake 3114, M-52v-yo-keskiaste)¹

Perusteluista käy ilmi ensinnäkin luottamus vanhemman henkilön oppimiskykyä kohtaan, ja samalla voidaan määritellä eräänlaisen ehdon (suhtautuminen positiivisesti uuteen) olemassaolo. Oppiminen ei kuitenkaan tapahdu luonnostaan, vaan vasta 'muuntautumisen' kautta. Kysymyksen tavoitteena onkin päästä kiinni vastaajien mielikuviin ja käsityksiin, jotka tulevat perusteluiden myötä näkyviksi ja siten analyysikohteiksi. Itse asiassa on kyse ikääntymistä ja oppimiskykyä koskevien käsitysten paljastamisesta. Asetelma vastaa laadullisessa asennetutkimuksessa käytettyä menetelmää, jossa vastaajalle tarjotaan erilaisia asenneväittämiä, joita hän joutuu perustelemaan (ks. Tonttila 2001).

Käytännössä on kyse siitä, minkälaisia mielikuvia iän ja oppimisen suhteesta vastaajilla on. Perustelujen pohjalta voidaan määritellä seuraavassa kuviossa kuvatut käsityskategoriat.

Aineistosta erottuu selkeästi neljä vanhempa-

na oppimiseen liittyvää pääkäsityskategoriaa: **oppimisen edellytykset, vaatimukset opiskelijalle, oppimisen tuki** sekä **erot nuorempiin**.

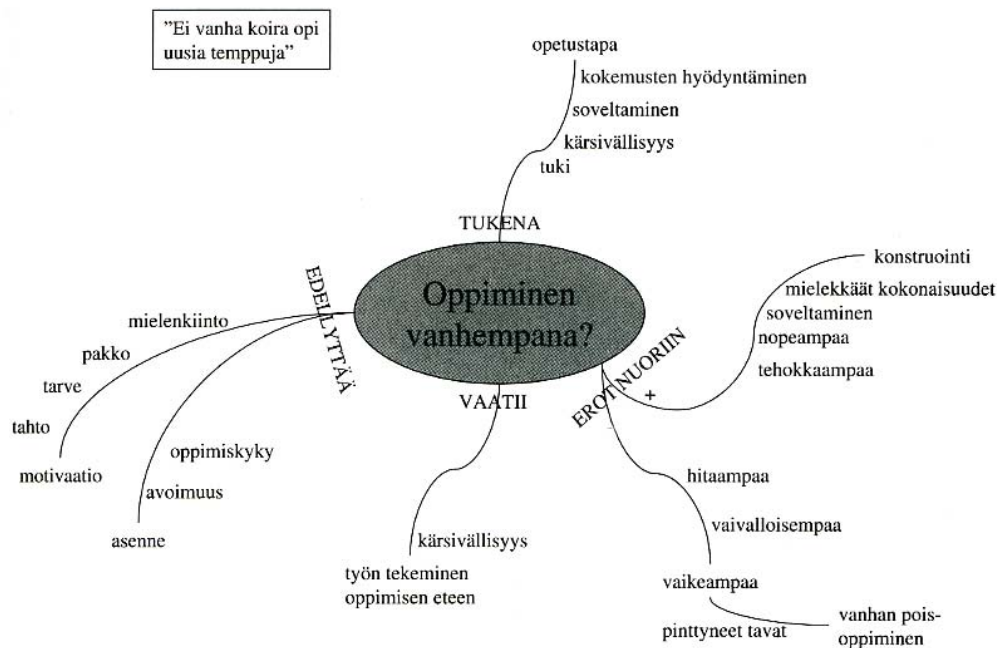
Oppiminen vanhempänä edellyttää selvästi motivaatiota ja tarve- tai jopa pakkotilaa, sekä oikeanlaista asennetta. Käsitys tuli esille useimmissa vastauksissa:

Aina voi oppia jotain uutta, jos vain tahtoa on. (Lomake 1078, N-29v-yo - ei tutkintoa)

Sehän on ihan omasta halusta, motivaatiosta kiinni. (Haastattelu 13, M-61v-yo – keskiaste)

Oppijalta itseltään vanhempänä oppiminen vaatii vastaajien mukaan kärsivällisyyttä ja työtä. Opettajalta puolestaan odotetaan tukea, soveltuvia opetusmenetelmiä ja kärsivällisyyttä. Joissakin perusteluissa tuotiin esille pakon lisäksi ero nuorten oppimiseen, jota pidettiin yleensä nopeampana ja helpompana:

Kyllä vanha koirakin oppii. On vähän pakko, esimerkiksi atk-taitoja on pakko oppia. Golfia oppii vanhanakin. Ehkä nuori oppii nopeammin. (Haastattelu 8, N-51v-oppikoulu – keskiaste)



Kuvio 2. Sananlaskun "Ei vanha koira opi uusia temppuja" herättämät vanhempänä oppimiseen liittyvät mielikuvat.

Aikuisopiskelu – rankka ja vapauttava kokemus?

Aikuiskoulutukseen liittyviä mielikuvia lähestyttiin alkuperäisessä tutkimuksessa kahdeksan erilaisen aikuiskoulutukseen liittyvän käsitteen (elinikäinen oppiminen, opiskelu, oppiminen, aikuiskoulutus jne.) avulla. Tässä artikkelissa käytetään esimerkkinä käsitteeseen ”aikuiskoulutus” liittyviä mielikuvia. Käsite herätti paljon erilaisia mielikuvia, kuten seuraava kuvio osoittaa.

Mielikuvissa näkyy käsitys aikuisopiskelusta illalla työn ohella puurtamisesta, jossa pahimmillaan menee myös viikonloput. Opiskelun vaativuus ja rankkuus näkyy selvästi. Aikuiskoulutus mielletään ikääntyvien (”yli 40-vuotiaat”) lisäpätevöitymiseen tai alanvaihtoon liittyväksi toiminnaksi. Positiivisissa mielikuvissa puolestaan korostuvat osallistumisen positiivisina seurannaisvaikutuksina oppimisen ilo ja hyöty sekä elämänsisältöön liittyvät merkitykset. Osallistumisen kasautumista heijastaa yksittäinen mielikuva aikuisopiskelusta ’reippaan täti-ihmisen toimintana’.

Varsin yleisesti aikuisopiskelu mielletään illalla työn ohella tapahtuvaksi toiminnaksi, kuten seuraavista lainauksista käy ilmi:

Serkkuni on aikuisopiskelija. Se on aika rankkaa, koska joutuu opiskelemaan ja tekemään töitä samaan aikaan. Menee illat ja viikonloput. Kunniotan heitä kyllä. Itse olen valinnut päiväopiskelun. Ja vasta sitten siirryn työelämään. (Haastattelu 4, N-26v-yo-ei tutkintoa)

Ensimmäisenä tulee mieleen semmonen, että opiskellaan työn ohella iltaisin. Ei se välttämättä sitä ole, mutta se tulee ekana mieleen. (Haastattelu 16, N-36v-peruskoulu-keskiaste)

JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Aikuiskoulutukseen ja oppimiseen liittyvissä mielikuvissa on selvästi eroja, jotka liittyvät erilaisiin osallistumishistorioihin ja opiskeluaktiivisuuteen. Laajemmassa raportissa (Manninen ym. 2003) on mielikuvien ja osallistumisaktiivisuuden yhteyttä analysoitu tarkemmin, ja keskeinen tulos on, mielikuvien laatu ja koulutustausta ovat selvästi yhteydessä toisiinsa. Perinteiset koulu-



Kuvio 3. "Aikuiskoulutukseen" liittyvät mielikuvat.

tukseen ja oppimiseen liittyvät termit saattavat herättää aikuisissa sekä positiivisia että negatiivisia mielikuvia. Negatiiviset mielikuvat painottuvat vähemmän koulutettujen ja passiivisten aikuisopiskelijoiden ryhmissä, mikä osaltaan saattaa selittää osallistumattomuuden kasautumista. Kuten edellä todettiin, esimerkiksi sana ”aikuiskasvatus” ja iäkkäämpänä oppiminen saattavat synnyttää toisiaan vahvasti tukevia negatiivisia tai positiivisia mielikuvia (ks. taulukko alapuolella).

Mielikuvien merkitys tulee hyvin esille arvioitaessa esimerkiksi koulutusilmoituksissa käytettyjä termejä. Eräs oppilaitos markkinoi äskettäin kurssejaan otsikolla ”Suorita sinäkin merkonomin tutkinto aikuisopiskeluna!”, mikä voidaan siis tulkita pahimmillaan ”yli nelikymppisille iän ikuista puurtamista iltaisin”, mikäli liikutaan mielikuvien tasolla. Mielikuvilla on vahva käyttäytymistä ja asennoitumista ohjaava merkitys (Kotler 1997), mikä näkyy erityisesti esitteisiin ja kurssimainoksiin suhtautumisessa. Jos mielikuva aikuisopiskelusta on ”reipas täti-ihminen, joka taas aloittaa opiskelemaan” ja mielikuva työväenopistosta ”keski-ikäisten naisten oppilaitos”, ei työväenopiston esitteen lukemiseen hukata kovinkaan paljon aikaa passiivisten miesten ryhmissä.

Haaste on siinä, kuinka käytännössä ja markkinoinnissa muunnetaan ’oppimisen tuska’ ’oivalluksen iloksi’? Aikuisiällä vähän opiskelleilla mielikuvat oppimisesta ja opiskelusta saattavat perustua omiin kaukaisiin koulukokemuksiin, jolloin ne pakostakin ovat vääristyneitä ja

vääristyneitä. Laajemman tutkimuksen (Manninen ym. 2003) mukaan puolet aikuisten koulukokemuksista on varsin negatiivisesti vääristyneitä, jolloin niiden merkitys korostuu, ellei tuoreampia ole tarjolla. Ainakin osa aikuiskoulutukseen osallistumisen kasautumisesta selittyy sillä, että mielikuva ’oppimisen tuskasta’ korvautuu aktiivisen osallistumisen myötä ’oivalluksen ilolla’ ja ’henkisellä kasvulla’.

Mikäli johdannossa kuvatut kehityskulut (elämystalous, mielikuvayhteiskunta) ovat todellisia, asettuu tämä havainto merkittävään asemaan. Jos aikuisen aikaisemmat kokemukset aikuisopiskelusta tukevat positiivista mielikuvaa henkisen kasvun ja oivaltamisen itseisarvoisesta ja sinänsä palkitsevasta merkityksestä, selittyy osallistumisen kasautuminen jo varsin suurelta osin. Kyse on välineellisen osallistumismotivaation korvautumisesta sisällöllisellä.

Tällöin myös perinteisten osallistumismallien toimivuus asettuu kyseenalaiseksi. Osallistumista ei selitäkään enää persoonallisuuden piirre, ympäristön paine tai monimutkaiset vuorovaikutussysteemit, vaan yksinkertaisesti yksilön omat valinnat ja enemmän tai vähemmän rationaaliset päätöksentekoprosessit.

Tutkimuksen tavoitteena olikin nostaa perinteisten aikuiskoulutukseen osallistumista selittävien sosiologisten, psykologisten ja vuorovaikutusmallien rinnalle mielikuviiin ja mielikuvayhteiskuntaan (Dream Society, Jensen 1999) pohjautuva lähestymistapa, jossa osallistumista tarkastellaan yksilön kulutusikäytymisenä. Tällöin ar-

Positiiviset

”Aikuiskasvatukseen” liittyvät mielikuvat

- | Vapauttava kokemus
- | vapaaehtoisena hauskaa
- | mielenkiintoista
- | mieltä ylentävää
- | antaa sisältöä elämään
- | hyödyllistä

Iän ja oppimiskyvyn suhdetta kuvaavat mielikuvat

- | nopeampaa
- | tehokkaampaa
- | mielekkäät kokonaisuudet
- | oppimiskyky
- | asenne
- | mielenkiinto
- | tahto

Negatiiviset

- | yli nelikymppisten opiskelua
- | iltaopiskelua
- | menee illat ja viikonloput
- | maksullista
- | työttömyystilastojen puhdistusta
- | iän ikuista puurtamista
- | edellyttää kovaa työtä

- | hitaampaa
- | vaivalloista
- | vaikeampaa
- | vaatii työtä
- | pakko
- | tarve

vioidaan tuotteen (tässä koulutus, kurssit, opiskelu) herättämien mielikuvien merkitystä päätöksenteko- ja valintatilanteissa. Osallistumisteoreettisessa kentässä tutkimus kohdistuu siis hyvin rajattuun osaan, eli koulutusta koskevan informaation merkitykseen osallistumispäätöksiin liittyvissä tilanteissa. Informaatiolla tarkoitetaan tässä koulutustarjontaa koskevaa tietoa eli kursseja, ilmoituksia, verkkosivustoja sekä suullista informaatiota.

Laajemmasta raportista (Manninen ym. 2003) käy ilmi, että osallistumisaktiivisuuden ja mielikuvien välillä on yhteisvaihtelua, eli aktiivisesti osallistuneilla on myönteisempiä mielikuvia koulutuksesta ja oppimisesta. Poikkileikkausaineisto ja laadullinen tutkimusote ei kuitenkaan mahdollista syy-seuraus -päätelmien tekemistä, eli ei voi sanoa onko osallistumattomuus negatiivisten mielikuvien syy vai seuraus. Todennäköisesti kyse on vuorovaikutussuhteesta, jossa osallistuminen ja mielikuvat vaikuttavat toinen toisiinsa.

Koska empiirinen yhteys mielikuvien ja osallistumisaktiivisuuden välillä on havaittu ja todennettu, tulisi jatkossa tutkimusta kohdentaa mm. mielikuvien merkitykseen todellisissa päätöksentekotilanteissa, joissa osallistumispäätöksiä tehdään. Vastaavasti seuranta-asetelmien avulla olisi hyvä selvittää, miten osallistuminen vaikuttaa mielikuviiin.

LÄHTEET

Antikainen, A. (1998). *Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta*. WSOY.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2000). *Kasvatustieteologia*. WSOY.

Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. London: Sage.

Blomqvist, I. (1995). *Miehet ja naiset aikuiskoulutuksessa – aikuiskoulutustutkimus 1990*. SVT, Koulutus 1995:1. Tilastokeskus.

Boshier, (1973). Educational participation and dropout. *A theoretical model. Adult Education* 23, 4, 255 – 282.

Cross, K. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Garrison, D. (1987). Dropout Prediction Within a Broad Psychosocial Context: an Analysis of Boshier's Congruence Model. *Adult Education Quarterly* 37, 4, 212–222.

Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tut-*

kimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto, Opettajan-koulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

Jensen, R. (1999). *The Dream Society: How the Coming Shift from Information to Imagination Will Transform Your Business*. McGraw-Hill.

Karvonen, E. (2000). *Elämää mielikuvayhteiskunnassa. Imago ja maine menestystekijöinä myöhäismodernissa maailmassa*. Gaudeamus.

Kauppila, J. (1996). Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus, 45–108.

Kauppila, J. (2002). *Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana*. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.

Kotler, P. (1997). *Marketing management. Analysis, planning, implementing and control*. N.J.: Prentice-Hall.

Lincoln & Guba (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.

Lehtonen, H & Tuomisto, J. (1976). *Aikuisväestön oppinnollisen aktivoimismuuttujan konstruoinnista ja käyttökelpoisuudesta*. Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 9.

Manninen, J. (1989). *Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Osallistumista selvittävien mallien tarkastelua*. Aikuiskoulutuksen 1. tutkijatapaaminen. Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 25/1989, 24–32.

Manninen, J., Mannisenmäki, E., Luukannel, S. & Riihilä, S. (2003). *Elinikäisen oppimisen tuskat ja kurjuus? Aikuisten koulutusta ja oppimista koskevat mielikuvat*. Raportteja ja selvityksiä 42. Palmenia-kustannus.

Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.

Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (eds.) *International*

- al Encyclopaedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Mäkisalo, M. & Kinnunen, J. (1999). Opettajana terveydenhuolto-oppilaitoksessa – Opettajien käsityksiä omasta ja kollegoiden toiminnasta. *Aikuiskasvatus* 3.
- Nimmo, D. & Savage, R. (1976). *Candidates and their images*. Santa Monica: Goodyear Publishing Company.
- Pine, B. & Gilmore, J. (1999). *The Experience Economy*. Harvard Business School Press, Boston, Mass.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Ahola, S. (1992). *Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasautuminen ja preferenssit*. Turun yliopisto, Koulutussosiologian tutkimusyksikkö, Tutkimusraportteja 10.
- Rubenson, K. (1979). *Recruitment to Adult Education in the Nordic Countries – Research and Outreaching Activities*. Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research, Reports on Education and Psychology nr. 3.
- Rubenson, K. (2001). The Adult Education and Training Survey. Measuring Motivation and Barriers in the AETS: A Critical Review. *Human Resources Development Canada*. R-01-9-2E.
- Tilastokeskus 2002. Osallistuminen aikuiskoulutukseen, *Aikuiskoulutustutkimus 2000*. Tilastokeskus.
- Tonttila, K. (2001). *Mitä mieltä yrittäjyydestä? Yliopistosta valmistuvien nuorten asenteet yrittäjyyteen ja itsensä työllistämiseen*. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia, Raportteja ja selvityksiä 36/2001.
- Uljens, M. (1991). Phenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 80–107.

VIITE

1. Lainausten jälkeisistä koodeista käy ilmi aineisto (lomake tai haastattelu), vastaajan koodinnumero, sukupuoli (N, M), ikä, peruskoulutus ja ammatillisen koulutuksen taso.

*Artikkeli saapui toimitukseen 15.3.2004.
Se hyväksyttiin julkaistavaksi 18.8.2004.*