

Onko aikuiskasvastututkimus käännekohtadassa?

ARIANTIKAINEN



Aikuiskasvatuksen tutkijatapaamisessa 15.–17. helmikuuta Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksella oli teemana ”Mitä iloa tutkimuksesta?” Tutkimuksen tuottaman ilon lisäksi tapahtumassa keskusteltiin aikuiskasvatustutkimuksen tulevaisuudesta ja eri teemaryhmien alla käynnistyvistä ja meneillä olevista tutkimuksista. Emeritusprofessori Ari Antikaisen itse määrittelemä näkökulma on kasvatussociologin.

1. Vastaus

Kun sosiologian ja aikuiskasvatuksen rajapinnassa työskentelevänä tutkijana suostuin pyyntöön puhua aikuiskasvatuksen tutkimuksesta, valitsin huolettomasti tämän otsikon. Ajattelin silloin, että yhteiskunnallisen kontekstin muutos globalisaation, markkinoiden, kilpailuvalltion ja mediakulttuurin aikaan on ollut niin raju, että se on saattanut muuttaa aikuisten oppimista ja koulutusta niin voimakkaasti, että myös itse aikuiskasvatus tutkimusalana on muuttunut ratkaisevasti. Näin ei kuitenkaan ole. Pikemmin tilannetta voi kuvata jatkuvuuden ja muutoksen jännitteisenä suhteena.

Miksi itse aikuiskasvatuksessa – tai nykyterminologian mukaisesti aikuisten oppimisessa ja koulutuksessa – ei ole tapahtunut informaatioteknologian käytön lisäksi mitään mullistavaa muutosta? Päällimmäinen syy on ymmärtääkseni se, että aikuisten oppimisessa ja koulutuksessa ei ole yhtä hallinnoivaa keskusta, vaan se on monimuotoista ja monien toimijoiden ohjaamaa. Se eroaa tässä suhteessa koululaitoksesta. Entä miksi tutkimuksessa ja tutkimusalan asemassa tai suuntautumisessa ei ole tapahtunut mullistavaa muutosta? Ensimmäinen syy on ymmärtääkseni se, että aikuiskasvatustutkimuksen tietoperinne on rikas, ja se on onnistuneesti ajantasaisitettu.

Olen siis vastannut esittämäni kysymykseen ja voisin päättää esitykseni tähän, mutta haluan kuitenkin vielä perustella ja tarkentaa vastaustani.

2. Aikuiskasvatuksen rikas historia

Länsimaissa aikuiskasvatuksen historia on tapana aloittaa antiikin Kreikasta eli noin 500 vuotta ennen ajanlaskun alkua. Seuraava keskeinen vaihe on varhaiskristillinen aikuiskasvatus ja Jeesus aikuiskasvattajan esimerkkityyppinä. On kuitenkin muistettava, että esimerkiksi Intian tai Kiinan aikuiskasvatuksella on eurooppalaista pitempi perinne, kuten meillä ainakin Kari Nurmi on muistuttanut. Toki aikuiskasvatuksen historian pituus ja vaiheet riippuvat aikuiskasvatuksen määritelmästä. Esimerkiksi Unescon sarjaan aikuisten oppimiseen osallistumista käsittelevän tutkimuksen tehnyt ryhmä katsoo, ettei aikuisten oppiminen ja koulutus ole universaali instituutio (Desjardins, Rubenson & Milena 2006).

Rohkenen kuitenkin tulkita niin, että aikuiskasvatuksella on pitkä ja kirjava historia. Itse asiassa se herättää minulle kysymyksen, eikö se ole niin pitkä ja rikas, että sieltä olisi löydettävissä lähes ”kaikki”? Tutkitaanko aikuiskasvatuksen historiaa riittävästi?

Institutionaalituneen aikuiskasvatuksen kan-

sallisen historian Suomessa 1800-luvulta alkaen tunnemme kyllä hyvin. Kansalaisyhteiskunnan muodostumisen olosuhteissa harjoitettu kansanvalistus avartui kansansivistykseksi ja edelleen aikuiskasvatukseksi ja aikuiskoulutukseksi hyvinvointivaltion rakentamisen olosuhteissa toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä (Tuomisto 1991). Mitenkään vahva ei aikuiskasvatuksen käsite ja tutkimus vielä 1960-luvun alussa ollut. Sitä kuvaa mm se, että vuonna 1963 julkaistussa Yhteiskuntatieteiden käsikirjassa ei ole aikuiskasvatus-hakusanaa. Siellä on kyllä Urpo Harvan (1963) kirjoittama artikkeli kasvatuksesta, jossa aikuistenkin kasvuun ja kasvatukseen viitataan. Aulis Alasen (1963) artikkelissa kasvatustieteiden sosiologiasta ei sen sijaan aikuisia edes mainita. Jo kahta vuotta myöhemmin vuonna 1965 kansansivistysoppi muutettiin Yhteiskunnallisessa korkeakoulussa aikuiskasvatukseksi. Seuraava professori perustettiin Helsingin yliopistoon vuonna 1980 ja muiden yliopistojen oppituolit ovat 1990-luvulta. Aikuiskasvatuksen laajamittainen tutkimus on siis Suomessa hyvin nuorta, mutta sen järjestöt ja julkaisut jo vakiintuneita.

Aikuiskasvatuksen luonteesta tutkimus- ja opinalana on ollut erilaisia käsityksiä. Nykyään vallitseva käsitys, kuten hyvin tiedämme, on jäsenyys monitieteisenä tutkimusalana, ”siltatieteenä” tai ”risteysasemana” alan omien edustajien sanoin (Suoranta, Kauppila & Salo 2008). Käsitys on perusteltu ja kunnioitettava. Haluaisin kuitenkin muistuttaa, että myös aikuisten oppimisen erityisyyttä korostavan andragogiikan edustajien ajatuksissa on yhä opittavaa. Malcolm Knowlesin (1970) mukaan aikuisten oppiminen eroaa neljässä suhteessa lasten oppimisesta: minä- käsitys heijastaa aikuisten oppimisen itseohjautuvaa luonnetta, kokemus on aikuisen oppimisen vahva resurssi, valmius oppia on kehittynyt, motivaatio on sisäinen ja oppiminen suuntautunut eriytyneisiin, aikuisen sosiaalisten roolien mukaisiin kohteisiin. Kuva on idealisoitu ja nämä samat tekijät ovat löydettävissä monista lasten ja nuorten progressiivisista pedagogiikoista, eikä erilliselle andragogialle ole siten pitäviä perusteita. Samalla on huomionarvoista, että nämä ajatukset ovat hedelmällisesti ohjanneet ja yhä ohjaavat niin aikuisten oppimisen ja koulutuksen tutkimusta kuin itse koulutuskäytäntöjäkin. Sen lisäksi aikuispedagogiikka – esimerkkeinä kriittinen pedagogiikka ja feministinen pedagogiikka – on pitänyt progressiivista pedagogiikka elossa sellaisinaan aikoina jol-

loin se muutoin olisi voinut sammua lasten ja nuorten koulutuksesta.

Aikuiskasvatuksella on siis monessa suhteessa rikas ja käyttökelpoinen tietoperintö.

3. Aikuiskasvatuksen yhteiskunnallisista ehdoista

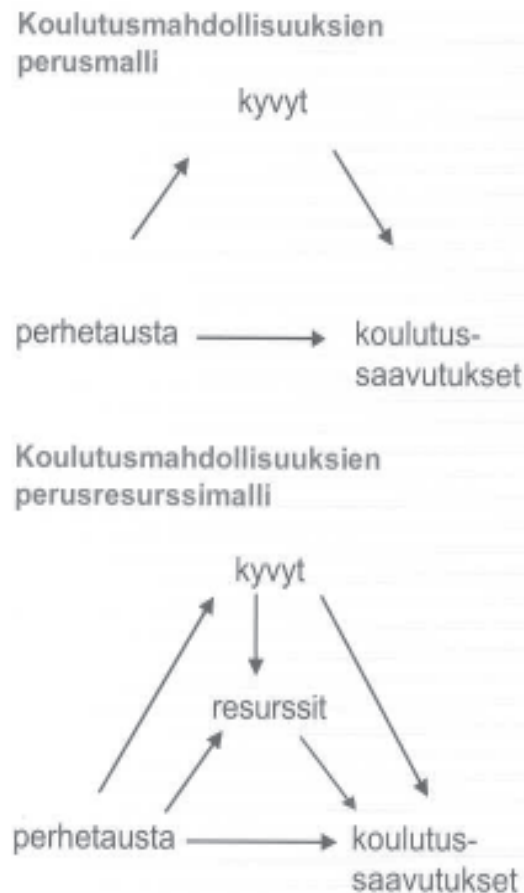
1960-luvulla esimerkiksi Britanniassa ja meillä 1970-luvulla aloitettu aikuiskoulutukseen osallistumisen tutkimus on tuonut näkyville koulutuksen yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ehdot.

Näiden tutkimusten yleisintä lähestymistapaa voi kutsua *osallistumisen determinanttien eli määrittäjien tutkimukseksi*. Lähestymistapa on kehittynyt siitä havainnosta, että tietyt muuttajat kuten ammattiasema, koulutustaso, sukupuoli, ikä ja asuinpaikka ovat toistuvasti osoittautuneet osallistumisen vaihtelun selittäjiksi. Determinantteihin on usein sisällytetty sosiaalisen taustan ja sosiaalisten roolien lisäksi persoonallisuutta ja älyllistä kapasiteettia kuvaavia tekijöitä sekä asenteita ja informaation vastaanottoa koskevia tekijöitä. Lähestymistapa on siis varsin teorian, mutta tulokset ovat kyllä osoittaneet, mihin tekijöihin tulisi yhteiskunta- ja koulutuspolitiikassa vaikuttaa mieli muuttaa osallistumisen ehtoja.

Pierre Bourdieu, James Colemanin ja muiden resurssien tai pääomien tutkijoiden ajattelu on muuttanut vallitsevaa käsitystä koulutusmahdollisuuksien määräytymisestä tai rakentumisesta. Bourdieu (1997) mukaan yhteiskuntaelämä on jatkuvaa luokitustaistelua, jonka tuloksena niin aineelliset kuin symboliset resurssit kasautuvat. Modernissa yhteiskunnassa koulutus on tullut yhä keskeisempää asemaan tässä luokitustaistelussa. Myös aikuiskoulutukseen ulottuu niin ”perheen pitkä käsi” (lähinnä kulttuuripääoma) kuin ”työn pitkä käsi” (lähinnä sosiaalinen pääoma) Kjell Rubensonin lainatakseni. Koulutus on siis reproduoimassa eli uusintamassa yhteiskuntaa ja sen eroja. Determinististä tämä uusintaminen ei kuitenkaan ole kuten oheinen kuvio kertoo.

Aiemmin oletettiin perhetaustan vaikuttavan toisaalta suoraan ja toisaalta kompetenssien kautta koulutussaavutuksiin. Nyt nähdään, että taloudelliset, kulttuuriset ja sosiaaliset resurssit ovat väliintulevia tekijöitä sekä perhetaustan suorassa vaikutuksessa että kompetenssien vaikutuksessa koulutussaavutuksiin. Siten resurssisiin kohdistuvat väliintulot voivat muuttaa osallistumisen

KUVIO 1. Koulutusmahdollisuuksien mallit (Dijkstra & Peschar 2003, 60–61; esitetään tekijöiden luvalla.)



ehtoja. Resurssit voivat olla aineellisia tai pelkästään symbolisia, joihin itse olen laskenut myös Axel Honethin esittämän ja meillä Rauno Huttusen (2008) tarkasteleman tunnustuksen antamisen (Fraser & Honeth 2004; Antikainen 2009). Yksilöiden elämäntilanteissa heidän positionsa, habituksensa ja identiteettinsä muodostuvat resursseista käytävissä kilpailuissa sekä siten välittömämmin vaikuttavat osallistumiseen. Oppijaidentiteetti lienee tuoreimpia tutkijoiden käyttämiä käsitteitä. Sen pohjana on opittu asenne oppimiseen (Weil 1986; Mehtätalo 2005; Antikainen 2006, 137–139).

Esittämäni ja laajasti hyväksytty tulkinta sosiaalisesti ja kulttuurisesti perittyjen pääomien tai resurssien paikasta ja merkityksestä ei siis aseta uusia aktiivisia oppimisteorioita ja oppimisympäristöjen tutkimusta saati toimia matalasti koulutettujen aktivoimiseksi kyseenalaiseen tai marginaaliseen asemaan. Siis toisin kuin joskus menneinä vuosina on tulkittu. Oma kokemukseni on Nostehelmasta, jossa käytettyjen aikuispedagogisten

keinojen ohella koko ohjelman eri tahojen ja tasojen luottamukseen ja avoimeen tiedonvälitykseen eli korkeaan sosiaaliseen pääomaan perustuva toteutustapa saattoi olla avaintekijä (Opetusministeriö 2009).

Aikuiskoulutukseen osallistumisessa on yhteiskunnan kerrostuneisuuteen ja eriarvoisuuteen liittyvien erojen ohella selviä valtioiden tyyppin tai mallin mukaisia systemaattisia eroja (Desjardins, Rubenson & Milena 2006, 35–73). Korkein aikuiskoulutukseen osallistumisen aste, noin 50 prosenttia aikuisväestöstä on osallistunut vuoden kuluessa, on Pohjoismaissa. OECD-maista matalin, alle 20 prosenttia, se on taas neuvostojärjestelmästä vapautuneissa Itä-Euroopan maissa ja sotilasdiktatuureista vapautuneissa Välimeren maissa. Työhön liittyvään aikuiskoulutukseen osallistuminen on samaa tasoa lähinnä liberaalia mallia edustavissa maissa kuten Ison-Britanniassa, mutta harrastuksiin liittyvään aikuiskoulutuksen osuus nousee Pohjoismaat selvästi korkeammalle osallistumisen tasolle. Manner-Euroopan maat sijoittuvat tyyppillisesti Pohjoismaiden ja Iso-Britannian väliin.

Erot noudattavat siten Gösta Esping Andersenin (1990) ehdottamaa hyvinvointivaltioiden ideaalittyyppiluokitusta. Hän erottaa kolme hyvinvointivaltion tyyppiä: liberaalin, konservatiivisen tai korporativistisen ja pohjoismaisen tai sosiaalidemokraattisen. Yhdysvallat, Kanada, Australia ja Iso-Britannia olisivat esimerkkejä liberaaleista hyvinvointivaltioista ja Euroopan katolisenemmistöiset valtiot, kuten Italia, Ranska, Saksa ja Itävalta olisivat esimerkkejä konservatiivisista tai korporativistista valtioista. Liberaaleissa hyvinvointikapitalistissa maissa painottuvat individualismi ja markkinat. Konservatiivisessa hyvinvointimallissa korostuu taas työsuhteeseen perustuva sosiaaliturvajärjestelmä ja perheen merkitys turvan lähteenä. Molemmissa malleissa sosiaaliset oikeudet ovat rajoitettuja ja dekommodifikaation aste matala. Kolmas malli, pohjoismainen malli sisältää ”ne maat joissa sosiaalisen oikeuksien universalismi ja ei-tavaramuotoisuus ovat laajentuneet myös uusiin keskiluokkiin. Sitä kutsutaan ‘sosiaalidemokraattiseksi’ hallintatyyppiksi, jossa valtioiden ja markkinoiden sekä työväenluokan ja keskiluokan vastakkaisuuden sijaan pyritään edistämään korkeimman tasoista tasa-arvoisuutta minimitavoitteiden sijaan (Esping Andersen 1990, 26-29).”

Osallistumisen tason ja jakautumisen ohella Pohjoismaissa on korkein funktionaalisen lukutai-

don taso. IALS:n mittaamissa asiatekstin lukutaidossa, dokumenttien käyttötaidossa ja matemaatiikkaa soveltavassa lukutaidossa ruotsalaiset aikuiset menestyivät parhaiten (Linnakylä, Malin, Blomqvist & Sulkuinen 2000).

Pohjoismainen malli kuten kaikki Esping-Andersenin esittämät hyvinvointivaltion tyypit ovat ideaalityyppejä, jotka kuvaavat sitä, miten hyvinvoinnin tuottamisvastuu on kussakin regiimissä jaettu valtion, markkinoiden ja kotitalouksien/perheiden kesken. Todelliset, konkreettiset hyvinvointivaltiot ovat sekoituksia, jotka sisältävät kaikkien tyyppien piirteitä. Esping-Andersenin (s. 74) ryhmittelikin 18 teollisuusmaata kunkin hyvinvointivaltiomallin piirteiden vahvuuden suhteen. Esimerkiksi Suomessa liberalismiin aste oli matala, konservatismiin keskimääräinen ja sosialidemokratian – tai sosialismin kuten hän sitä kutsui – aste korkea. Tuohon aikaan Isossa Britanniassa niin liberalismiin kuin sosialismin aste oli keskimääräinen ja konservatismiin aste matala.

Pohjoismainen malli liitetään useimmin sosiaaliturvajärjestelmään ja koulutuksen tarkastelu on yllättävän nuorta (Scandinavian Journal of Educational Research 2006; Antikainen 2007). Se koskee kuitenkin kaikkien julkisten instituutioiden toimintatapaa kuten koulutusta, työmarkkinoita ja kulttuuripalveluja. Aikuiskoulutuksen ja elinikäisen oppimisen makrodeterminanttien tutkijat esittävätkin, että yhtenäiskoulujärjestelmät ovat luomassa korkeampaa osallistumista (Desmedt & Gronez 2008). Lisäksi valtion koulutukselliset interventiot ja ammatillisen koulutuksen järjestelmän vahvuus saattavat heidän mukaansa olla muita osallistumisen koulutuksellisia determinantteja.

Aikuiskoulutusta suhteessa yhteiskunnan kerrostuneisuuteen ja eriarvoisuuksiin on meillä kiitettävästi tutkittu mm. Turun vahvan koulutus-sosiologikunnan toimesta. Valtioiden ja hallintatyyppien vertaileva tutkimus on varsin uutta, mikä välittömimmin johtuu siitä, että empiirisiä aineistoja on ollut niukasti ennen 1990-luvun lopulla tehtyä Kansainvälistä aikuisten vertailevaa lukutaitotutkimusta (IALS) (OECD & Statistics Canada 2000).

4. Aikuiskasvatuksen yhteiskunnallisista vaikutuksista

Jo Aristoteleen mukaan ja Martha Nussbaumin ja Amartya Senin (1993) tulkitsemana ajattelun, ais-

tien ja mielikuvituksen harjoittaminen, huumorintajun omaaminen ja teknisten kykyjen käyttäminen ovat osa elämänlaatua ja sosiaalista kehitystä. Olemme onnellisia silloin kun koettelemme kykyjemme rajoja ja kaikki kykymme ovat käytössä. Tämä ajattelu, jolle Senin ja Nussbaumin edustama capability- lähestymistapa perustuu on siis toinen kuin meidän sosiologien usein esittämä elinikäinen oppiminen- pakkona valitus.

Aikuisten oppimisen ja koulutuksen potentiaalisten hyötyjen luettelo on Unescon tutkijain mukaan pitkä:

”less violence and abuse; fewer accidents; fewer diseases; increased public health; political stability; social cohesion; social inclusion; better social action and democratic participation; better institutions; effective communication; transfer and dissemination of knowledge; less crime and injustice, and accordingly a well functioning economy with high tax revenues; sustainable and quality economic growth; and possible public savings on health, security, law enforcement and the judicial system” (Desjardins, Rubenson, & Milana 2006, 89).

Seuraavaksi he kylläkin toteavat, että nämä ovat siis potentiaalisia hyötyjä, mutta tutkimusnäytöt niiden puolesta tai niitä vastaan ovat vähäisiä, koska niiden mittaaminen yhtenäisellä ja luotettavalla tavalla on vaikeaa. Myös Tom Schullerin Wider Benefits of Learning- projekti ja OECD:n Social Outcomes of Learning- tutkimukset tukevat kuitenkin vahvasti koulutuksen ja oppimisen merkitystä esimerkiksi terveydelle. Myös omaehtoista aikuisopiskelua Suomessa koskeva tutkimus vahvistaa opiskelun laajemmat vaikutukset mm. hyvinvointiin ja aktiivisen kansalaisuuteen (Manninen & Luukannel 2008).

Globaalista näkökulmasta aikuiskasvatuksen ehkä suurin saavutus on kulttuurisen vapautumisen alueella. Lukutaito on viime vuosikymmeninä yleistynyt nopeammin kuin väestö on kasvanut.

Demokratiaa ja aktiivista kansalaisuutta aikuiskasvatus on edistänyt ja toisaalta saanut siitä edellytyksensä. Siitä kertoo jo se, miten aikuiskoulutukseen osallistuminen on yleisintä demokratioissa. Taloudellisen tehokkuuden ja työelämän osaamisen tavoittelemisen inhimillisen pääoman kasvun kautta on noussut nykyään keskeisimmäksi tavoitteeksi ja vaikutukseksi. Samalla työntekijät turvaavat työpaikan jatkuvuuden ja uralla etene-

monet tutkijat ja kommentaattorit argumentoi-

vat myös, että oppimisen ja koulutuksen itseisarvo tai sivistys asenteena on keskeinen, ellei perustavin tekijä. Siihen palaan seuraavassa.

5. Muutoksessa vaikei käännepöhdassa?

Toki niin aikuiskasvatus kuin aikuiskasvatuksen tutkimus ovat muutoksessa, vaikeivät käännepöhdassa. Yritän kuvata tätä muutosta. Metodina on se, että käytän aineistona kansallisia ja kansainvälisiä survey- ja arviointitutkimuksia, jotka ovat kaiken aikaa lisääntymässä. Niiden enemmän tai vähemmän pintapuoliseen tarkasteluun pohjaan tutkijoille osoittamani huomiot ja kysymykset. Tausta-ajatuksenani on siis samalla se, että näitä tutkimuksia ja niiden aineistoja voisi käyttää syvällisemmässäkin akateemisessa tutkimuksessa.¹

Työhön liittyvä oppiminen ja koulutus ovat viime vuosikymmeninä kasvaneet niin, että sitä on myös kutsuttu ”hiljaiseksi räjähdykseksi” (Berlanger & Valdieso 1997). Räjähdyks on liittynyt muutokseen, jota on luonnehdittu tieto- ja oppimisintensiivisten yhteiskuntien ja työpaikkojen kehittymiseksi. Muutos näkyy hyvin Tilastokeskuksen aikuiskoulutustutkimusten tuloksissa. Vähäisemmälle huomiolle on jäänyt se, että ei-työhön liittyvään koulutukseen eli käytännössä yleissivistävään tai harrastuksiin liittyvään koulutukseen osallistuminen on itsepintaisesti säilynyt samantasoisena halki vuosikymmenten. (Taulukko 1.)

Sivistystahto ei siis ainakaan tästä näkökulmasta ole vähentynyt. Sen sijaan yksityisen sektorin ja yleensä työnantajien merkitys on kyllä kasvanut.

Myös vertaileva tarkastelu puhuu ”vanhan” pohjoismaisen mallin aseman säilymisen puolesta. Aikuiskoulutukseen osallistuminen on edelleen korkein Pohjoismaissa. Suomen sijoitus on kyllä pudonnut IALS:n ykkössijasta 1990-luvun lopulla, mutta säilyy Norjaa korkeampana (EU 2009; Unesco 2010). Eräät liberaalin mallin maat, kuten Uusi-Seelanti tai Iso-Britannia, ovat tavoitelleet Pohjoismaiden tasoa, mutta niissä väestöryhmien erot ovat suuremmat ja osallistumisen taso epävaakaampi.

Unescon Education for All Development Indeksissä, jossa mitataan perusasteen koulutuksen yleisyyttä, aikuisten lukutaitoa, koulutuksen laatua ja sukupuolen mukaisia eroja, Suomi sijoittuu korkean pistemäärän maihin yhdessä vastaavien Euroopan ja Pohjois-Amerikan, Aasian ja Latalalaisen Amerikan ja Karibian maiden kanssa (Unesco 2010, 54). Näissä maissa aikuiskasvatuksen avainkysymyksiä ovat inhimillisten resurssien kehitys, henkilökohtainen ja sosiaalinen kehitys, uusien maahanmuuttajien sosiaalinen ja ammatillinen integraatio, vanhojen ja matalasti koulutettujen työläisten uudelleen koulutus ja varhaislapsuuden koulutus. Koulutuksen tarjoajia on runsaasti ja monenlaisia. Yksityinen ja julkinen sektori ovat varsin tasapainoisesti mukana ja markkinallistaminen tai näennäismarkkinallistaminen on tapahtunut. Aikuiskoulutusta ollaan määrittelemässä elinikäisen oppimisen määrein, kun alhaisimman indeksin luokassa aikuisten lukutaito on keskeinen kehitys ja keskimmaisessä luokassa – samoin kuin tosin osin korkeamassa luokassa – inhimillisten resurssien kehitys. Tämä on siis Unescon tutkijain arvion mukaan Suomen paikka aikuiskasvatuksen tarjonnan kansainvälisessä typologiassa.

TAULUKKO 1. Aikuiskoulutukseen osallistuminen vuosina 1980, 1990, 1995, 2000 ja 2006. (18–64-vuotiaat; Tilastokeskuksen aikuiskoulutustutkimukset):

* vastaajan oman arvion mukaan. ** ei täysin vertailukelpoinen.

Vuosi	Työhön liittyvä		Muu (yleissivistävä)		Aikuiskoulutus yleensä	
	Työvoima	Työlliset	Väestö	Työlliset	Väestö	Työlliset
1980**	17	..	32	..
1990	44	45	18	19	47	55
1995	43	50	18	18	48	60
2000	51	55	18	17	54	63
2006	51	55	18	18	52	60

TAULUKKO 2. Aikuiskoulutukseen osallistuminen sosioekonomisen aseman mukaan. (18–64-vuotias väestö) (%) (Tilastokeskuksen aikuiskoulutustutkimukset 1980–2006).

Sosioekonominen asema	1980	1990	1995	2000	2006
Ylemmät toimihenkilöt	56	83	78	84	76
Alemmat toimihenkilöt	50	68	66	68	69
Työntekijät	23	34	37	45	43
Maanviljelijät	20	30	44	45	42
Muut yrittäjät	19	40	37	42	40
Opiskelijat	33	45	51	57	52
Eläkeläiset	11	17	20	21	16
Muu tai tuntematon	23	23	27	34	40

Muutoksen hyvinvointivaltiollisesta yhä enemmän kilpailuvaltiolliseen strategiaan on oletettu lisäävän yhteiskuntaluokan ja ammattiaseman mukaisia osallistumisen eroja ja eriarvoisuutta. Näin ei kuitenkaan Suomessa ole 1990-luvulla ja 2000-luvun alkuvuosina tapahtunut, vaan sosioekonomisen aseman ja koulutustason mukaiset erot ovat hieman tasoittuneet. Tosin se on osin tapahtunut ylempien toimihenkilöiden ja korkeasti koulutettujen osallistumisen laskun kautta, eikä vastaavaa muutosta ole tapahtunut duunareiden arvioissa koulutusmahdollisuuksistaan työpaikalla (Antikainen 2009).

Suomalaisen yhteiskunnan uudelleenrakenteistuminen tai uudelleenorganisointuminen ilmenee kyllä aikuiskoulutuksen suuntautumisessa. Vuonna 2000 tietotekniikan koulutus oli laajinta, noin joka neljäs aikuinen opiskeli sitä, kun taas vuonna 2006 johtamiskoulutus on kiivennyt suosituimmaksi alaksi. Olemmeko siis siirtyneet tai siirtymässä informaatioyhteiskunnasta johtajuusyhteiskuntaan?

Valtioneuvoston tavoittelemaa 60 prosentin osallistumistasoa ei vuonna 2006 saavutettu, vaan osallistuminen pysyi suunnilleen samantasoisena eli lukuina laski 54 prosentista 52 prosenttiin. Miksi näin tapahtui? Selityksiä voi olla monia, ja ne odottavat tutkijaansa. Luettelen mielestäni keskeisimpiä: tietotekniikan koulutuksen huippu ohitettiin, informaali oppiminen yleistyi formaalimman koulutuksen kustannuksella ja aktiivisimmat ikäluokat supistui. Informaalia oppimista ei osallistumistutkimuksissa ole pätevästi ja vertailukelpoisesti mitattu, mutta tulokset viittaavat siihen, että se on yleistynyt erityisesti korkeammin kou-

lutettujen ja ylempien toimihenkilöiden piirissä. Niin elämällä kuin työtä tekemällä opitaan. Lisäksi vastaajien arviot koulutustarpeestaan ovat lähes dramaattisesti laskeneet (Pohjanpää, Niemi & Ruuskanen 2008, 101–111). Sekin voi liittyä informaalin oppimisen yleistymiseen. Tämä on tietysti merkittävä muutos.

Elinikäisestä oppimisesta on tullut monimerkityksinen, suorastaan kaikenkattava iskusana. Sitä pyritään juurruttamaan sekä yksilöiden asenteeksi ja elämäntavaksi että koulutuspolitiikan superstrategiaksi. Euroopan unionissa sitä seurataan työvoimatutkimuksen avulla, jossa kysytään onko vastaaja osallistunut ei-formaaliin koulutukseen kuluneiden neljän viikon aikana vai ei.

Maittaiset erot noudattavat samaa kaavaa kuin edellä on kerrottu aikuiskoulutukseen osallistumisesta mm. OECD:n selvityksissä. Kiinnostavaa on se, että esimerkiksi Suomessa osallistuminen on kasvanut selvästi vuodesta 2000 vuoteen 2007. Sen sijaan 12 kuukauden jaksoa koskevat kansalliset tutkimukset eivät tällaisesta kasvusta kerro. Selityksiä voi olla ainakin kaksi joko lyhytkestoinen koulutus on todella lisääntynyt tai sitten työvoimatutkimus ei mittaa luotettavasti oppimiseen osallistumista. Tätä toivoisin luonnollisesti tutkittavan.

Joka tapauksessa elinikäisen oppimisen kehitys näyttäisi olevan jonkinasteinen pettymys poliittisille päättäjille. Pohjoismaat ovat Euroopan unionissa lähimpänä Lissabonissa vuonna 2000 asetettuja tavoitteita. Niiden vahvuus on selvästi ollut aikuiskoulutuksen perinne. Sen sijaan monissa Etelä- ja Itä-Euroopan maissa on kovin vähän edistytty. Eräs syy voi olla taloudellisten re-

TAULUKKO 3. Elinikäisen oppimisen kustannusten/ investointien jakautuminen elämänkulun mukaan Iso-Britanniassa (Schuller & Watson 2009).

18–24-vuotiaat	24–49-vuotiaat	50–74-vuotiaat	75 vuotta täyttäneet
86 %	11 %	2.5 %	0.5 %

surrssien vähäisyys. Siihen viittaa Schullerin ja Watsonin esittämä puhutteleva arvio elinikäisen oppimisen investointien jakautumisesta tuen saajien elämänkulun mukaan. (Taulukko 3.)

Toinen mahdollinen selitys on edellä viittaamani informaalin oppimisen yleistyminen. Jospa todellista edistystä on tapahtunut, mutta sitä eivät suuret arviointitutkimukset tavoita.

Esittämäni kuva muutoksesta on siis varsin maltillinen ja optimistinen. Ero synkempiin tulkitoihin johtuu suurelta osin siitä, että aineistoni koskee sosiokulttuurista tasoa nopeammin muuttuvan diskurssien tason sijaan. Olen silti toisaalla päättellyt, että 1960-luvulla alkanut koulutuspolitiikan pitkä aalto – lainatakseni taloustieteilijä Kondratjevin käsitettä – on tahtunut (Antikainen & Rinne painossa). Yksin markkinoiden ohjaamaan koulutuspolitiikkaan siirtyminen ei ole kuitenkaan todennäköistä nykyisen globaalin talouskriisin antamien opetusten jälkeen. Suomessa valtion merkityksestä tässä suhteessa kertoi jo edellisen 1990-luvun laman kokemukset.

6. Kysymys itseusiutumuksesta

Tietenkin voidaan ajatella, että nopea uudistuminen olisi aikuiskasvatuksen tutkimuksessa tarpeen mikäli aikuiskasvatuksen tutkijain yhteisö siihen päättää pyrkiä. Mitkä sen edellytykset olisivat?

Nykymaailmassa edellytetään ihmistieteiltäkin avoimuutta luonnontieteiden suuntaan. Aikuiskasvatus-lehden numerossa kaksi viime vuodelta käsitellään kiinnostavasti systeemien itseusiutumista koskevia teorioita (Stähle & Kuosa 2009). Ilja Prigoginen teoriassa dissipatiivisesti eli peruuttamattomasti itseorganisoituvista systeemeistä itseorganisoitumiselle asetetaan kolme ehtoa. Ensinnä itseorganisoituminen voi tapahtua vain systeemeissä, jotka kykenevät olemaan kaukana tasapainosta. Se on radikaalin muutoksen perusedellytys. Toinen edellytys on ainakin kohtuullinen entropia-aste eli informaatiota ja energiaa yli tarpeen. Korkea entropia-aste viittaa myös epäjärjestykseen, tuhlattuihin resurssihin, hyödyttömään informaatioon ja epävarmuuteen. Uuden jär-

jestyksen luominen edellyttää entropiaa. Kolmas edellytys iteraatio taas viittaa palauteprosessin herkkyyteen. Se mahdollistaa informaation ja toimintamallien nopean leviämisen koko systeemiin. Neljäs edellytys bifurkaatio on vyöhyke tai piste determinismin ja vapaan valinnan välissä. Systeemeissä on aikoja jolloin on mahdollista tehdä uusia valintoja, niiden lopputulosta ei voida ennustaa, mutta ne ovat peruuttamattomia. Bifurkaatio tarjoaa siis oikean ajoituksen innovaatioille ja uusille ratkaisuille.

Tarkasteltaessa tieteenalaa tai tutkimusalaa – tässä aikuiskasvatusta – itseusiutuvana systeeminä tulisi siis kiinnittää huomiota näihin neljään avainedellytykseen. Jos arvionne on, että aikuiskasvatuksessa on tarpeellinen tasapainottomuus, epäjärjestys, palauteherkkyys ja ajoitusmahdollisuudet, saattaa ilonanne kuitenkin himmentää se, että kirjoittajain mukaan itseusiutumisen systeemisten lainalaisuuksien ulottuminen luonnontieteiden ulkopuolelle on vielä vain hypoteesi – tosin hyvin perusteltu ja laajenevasti tukea saava hypoteesi ja siten todennäköistä tulevaisuutta.

Lähteet

- Alanen, A. (1963). *Kasvatussosiologia. Yhteiskuntatieteiden käsikirja*. Helsinki: Otava.
- Antikainen, A. (2006). Participation in adult education in a Nordic context. Teoksessa Antikainen, A., Harinen, P. & Torres, C.A. (toim.) *In from the margins: adult education, work and civil society*. Rotterdam/Taipei: SensePub-lis-hers.
- Antikainen, A. (2007). The Nordic model in education. In Antikainen, A. (ed.) *Transforming a learning society: The case of Finland*. 2nd edition. Bern: Peter Lang.
- Antikainen, A. (2009). Participation, welfare regime and life history. *Lifelong Learning in Europe XIV*, 2, 83-91.
- Antikainen, A. & Rinne, R. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen kou-

- lutus. Käsikirjoitus.
- Berlanger, P. & Valdivieso, S. (ed.) (1997). *The emergence of learning societies: Who participates in adult education*. Oxford: Pergamon Press.
- Bourdieu, P. (1997). The Forms of Capital. In Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. & Wells, A.S. (ed.) *Education: culture, economy, society*. Oxford: Oxford University Press.
- Desjardins, R., Rubenson, K. & Milana, M. (2006). *Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Desmedt, E. & Groenez, S. (2008). Participation in lifelong learning in the EU-15: The Role of macro-level determinants. *International Journal of Contemporary Sociology* 45, 2, 51–83.
- Dijkstra, A. & Peschar, J. L. (2003). Social Capital in Education: Theoretical Issues and Empirical Knowledge in Attainment Research. In Torres, C.A. & Antikainen, A. (ed.) *The International handbook on the sociology of education*. Lanham – Boulder – New York – Oxford: Rowman & Littlefield.
- Esping-Andersen, G. (1990). *Three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- EU 2009. *Adult Education Survey 2005–2008*. Brussels: Eurostat.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2004). *Redistribution and recognition*. New York: Verso.
- Harva, U. (1963). *Kasvatus. Yhteiskuntatieteiden käsikirja*. Helsinki: Otava.
- Huttunen, R. (2009). *Indoctrination, Communicative teaching and recognition – Studies in critical theory and democracy in education*. University of Joensuu, Publications in Education 131.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy vs. pedagogy*. New York: Association Press.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkuinen, S. (2000). *Lukutaito työssä ja arjessa*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Manninen, J. & Luukannel, S. (2008). *Omaehtoisien aikuisopiskelun vaikutukset. Vapaan sivistystyön opintojen merkitys ja vaikutukset aikuisten elämässä*. Helsinki: VSY.
- McGivney, V. (2001). Fixing or changing the pattern? *Reflections on widening adult participation in learning*. Leicester: NIACE.
- Mehtätalo, H. (2005). *Osallistumattomuuden tekijät. SAK:n luottamushenkilöiden osallistuminen ja osallistumattomuus ammattiyhdistyskoulutukseen*. Joensuun yliopisto: Sosiologian raportteja 5.
- Nussbaum, M. & Sen, A. (ed.) (1993). *Quality of life*. Oxford: Clarendon.
- OECD & Statistics Canada (2000). *Literacy in the information age*. Paris: OECD.
- Opetusministeriö (2009). *Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus*. Opetusministeriön julkaisuja 35.
- Pohjanpää, K., Niemi, H. & Ruuskanen, T. (2008). *Osallistuminen aikuiskoulutukseen Aikuiskoulutustutkimus 2006*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Scandinavian Journal of Educational Research* (2006). Special issue: Is there a Nordic school model? vol. 30, 3.
- Schuller, T. & Watson, D. (2009). *Learning through life. Inquiry into the future for lifelong learning*. Leicester: NIACE.
- Stähle, P. & Kuosa, T. (2009). Systeemien itseuudistuminen – uutta ymmärrystä kollektiivien kehittymiseen. *Aikuiskasvatus* 29, 2, 104–115.
- Suuranta, J., Kauppila, J. & Salo, P. (2008). Aikuiskasvatus siltatieteenä. Teoksessa *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla: johdatus aikuiskasvatukseen*. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, Julkaisusarja B 25.
- Tilastokeskus, *Aikuiskoulutustutkimukset 1980–2006*.
- Tuomisto, J. (1991). Aikuiskasvatuksen peruskäsitteen historiallinen kehitys. Teoksessa Aaltonen, R. A. & Tuomisto, J. (toim.) *Valistus, sivistys, kasvatus*. Vapaan sivistystyön XX-XII vuosikirja. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ja Kansanvalistusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.
- Unesco (2010). *Global Report on adult learning and education*. Hamburg: Unesco Institute for Lifelong Learning.
- Weil, S. (1986). Non-traditional learners within traditional higher education institutions: Discovery and disappointment. *Studies in Higher Education* 11, 3, 219–235.