

Koulutusyhteiskunnasta oppimisyhteiskuntaan

ARTO JAUHIAINEN



Koulutus on nähty modernisoituvien yhteiskuntien maailmanlaajuisesti valtioskonnoiksi, johon on sisäänrakennettu joukko oletuksia, muiden muassa koulutuksesta tasa-arvoisena, edistystä luovana ja koulutettavat aidosti yksilöinä huomioonottavana instituutiona. Koulutususkonto on nähty ihmelääkkeenä mitä erilaisimpiin yhteiskunnallisiin ongelmiin kuten epätasa-arvoon ja työttömyyteen. Ei voi kuitenkaan olla tasa-arvoisempaa koulutusjärjestelmää, kuin on sitä ympäröivä yhteiskunta.

1900-lukua voidaan kutsua koulutuksen vuosisadaksi. Koulu siinä mielessä kuin se tänä päivänä ymmärretään, on pitkälti modernin ja teollisen yhteiskunnan luomus. Koulutusinstituutioiden historia, joka on monin sivein kytköksissä kirkon historiaan, juontaa juurensa toki paljon kauempaa, mutta vasta modernit yhteiskunnat muovasivat kouluista joukkojen käsittelylaitoksia, joista julkinen valta otti laajamittaisen vastuun. 1800-luvun puolivälin tienoilla moniin Euroopan maihin – Suomi mukaan luettuna – luotiin julkinen peruskoulutus, joka 1900-luvun puolella laajeni massakoulutukseksi.

Suomessa koulutusyhteiskunta oli oleellinen osa hyvinvointiyhteiskunnan – tai oikeammin hyvinvointivaltion rakentamista. Tämä näkyi yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymisenä sekä toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformeina 1970–1980-luvuilla. Määrätietoisien alueellisen korkeakoulupolitiikan harjoittamisen tuloksena maahamme pystytettiin maailmanlaajuisestikin ainutlaatuisen alueellisesti kattava korkeakouluverkosto. Samaan aikaan aikuiskasvatus eteni nopein askelein. Se laajeni kansansivistystraditiosta ammatilliseksi aikuiskoulutukseksi, se ulotettiin yliopistoihin sekä sidottiin osaksi työvoimapolitiikkaa. Tämä kaikki näkyi väestön koulutustasossa. Esimerkik-

si vuonna 1950 90 prosenttia 15 vuotta täyttäneestä suomalaisesta oli kansakoulun varassa, vailla perusasteen jälkeistä tutkintoa, mutta 50 vuotta myöhemmin yli puolella suomalaisista oli jo tutkinto vähintään toiselta asteelta. Samalla aikajaksoalla korkeakouluopiskelijoiden määrä lähes kahdeksantoistakertaistui 14 000:sta 250 000:een. (Antikainen, Rinne & Koski 2006.) Jonkinlaiseen aikuiskoulutukseen osallistuu nykyään vuosittain yli 1,5 miljoona ihmistä. (Pohjanpää, Niemi & Ruuskanen 2008).

Koulutusyhteiskunta ei merkinnyt vain suuria lukuja. Oleellista on, että koulutuksesta muodostui luonnollinen ja kyseenalaistamaton osa ihmisten elämäntapaa. Se jäsentää ihmisten elämäntahtoa ja määrittää heidän roolejaan, tavoitteitaan tarpeitaan. Moderneissa yhteiskunnissa koulutuksesta kehkeytyi syntyperän rinnalle merkittävä ihmisten yhteiskunnallisen aseman määrittelijä. Koulutuksen avulla erottaudutaan ja koulutus toimii pääomana jota hankitaan ja joka kasautuu. Koulutusyhteiskunnassa ammatit eivät juurikaan avaudu ilman koulutustutkintoja. Ammattikuntien professionaaliset asemat ja statukset rakentuvat pidentyville ja erikoistuville koulutuksille. (Rinne & Jauhiainen 1988.) Yhä useampi ihminen on kosketuksissa koulutukseen tavalla tai toisella; työn-

sä puolesta, koululaisena tai tämän vanhempana, aikuisopiskelijana tai tämän läheisenä.

Koulutus teorioiden valossa

Koulutuksen syntyä ja laajentumista ja sen tehtäviä selittävät teoriat auttavat meitä ymmärtämään kouluinstituution monikasvoisuutta ja osin ristiriitaista luonnetta. Taloutta ja tuotantoa painottavat funktionalistiset tulkinnat selittävät koulutuksen syntyneen vastauksena työelämässä vaadittaviin uusiin kvalifikaatiovaatimuksiin, joita muutuneissa olosuhteissa ei enää kyetty siirtämään itse työprosessin puitteissa kuten oli tapahtunut esiteollisissa yhteiskunnissa. Toisen maailmansodan jälkeen koulutuksen taloudellinen tehtävä muotoiltiin inhimillisen pääomateorian muotoon, jossa koulutus alettiin nähdä investointitekijäksi, johon uhratut voimavarat tuottavat taloudellista lisäarvoa niin yksilöille kuin kansakunnille. (esim. Hurn 1987.) Koulutukselle ryhdyttiin laskemaan tuottoasteita.

Vähemmän valoisat kasvot koululle ovat antaneet konfliktiteoreettisen tulkinnat. Ne analysoivat koulutusta sosiaalisen kontrollin ja vallan näkökulmasta. Perusopetus ulotettiin koko ikäluokalle tarpeesta sosiaalista lapset ja nuoret uuttriksi palkkatyöläisiksi ja nöyriksi alamaiskansalaisiksi. Kurinpito onkin oleellinen osa koulupedagogiikan – ei niinkään kaukaista – historiallista kuvastoa. Valta- ja konfliktinäkökulmasta on selitetty koulutuksen roolia laajemminkin yhteiskunnallisia jakoja, tuotantosuhteita ja hallitsevan ideologian uusintajana (esim. Hurn 1987). Nk. uuden kasvatussosilogian lanseeraan piilo-opetus suunnitelma-käsitteen (esim. Broady 1986; Willis 1984; Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984) ja tunnetun ranskalais sosiologin Pierre Bourdieun (esim. Bourdieu & Passeron 1977) ajattelun mukaan kouluinstituutio näyttäytyy kulttuurien välisenä kohtaamisen ja törmäämisen paikkana, jossa yksilöt oppivat monenlaisia asioita itsestään ja kelvollisuudestaan suhteessa kouluttautumiseen, koulun edustamaan arvoihin ja oppimiseen yleensä. Aikaisemmin kulttuurien väliset jännitteet syntyivät yhteiskuntaluokkien välillä – tänään yhä enenevässä määrin myös valtakulttuurin ja etnisten vähemmistö kulttuurien välillä.

Koulutus valtiuskontona

Koulutusyhteiskuntaa ei voi ymmärtää ilman mo-

dernisaatioon elimellisenä osana kuuluvaa valistuksen projektia. Valistusideologiaan sisältyi ajatus maailman haltuun ottamisesta järjen, rationaalisuuden ja tieteen avulla. Koulusta tieteiden jakoja noudattavine opetussuunnitelmineen muodostui rationaaliseen maailmankuvaan ja arvomaailman juurruttava instituutio. Näin koulutukseen kytkettiin voimakas edistyksen eetos, joka on syöpyntyn siihen kollektiiviseen tapaan jolla kulttuurissamme koulutukseen suhtaudutaan.

Koulutus onkin nähty modernisoituvien yhteiskuntien maailmanlaajuiseksi valtioussuunnoksi, johon on sisään rakennettu joukko oletuksia mm. koulutuksesta tasa-arvoisena, edistystä luovana ja koulutettavat aidosti yksilöinä huomioonottavana instituutiona. Tämän tulkinnan mukaan koulutus on korvannut kirkon ja uskonnon kasvattavia ja sosiaalistavia tehtäviä modernisoituvissa ja maallistuvissa yhteiskunnissa. (Boli 1989; Ramiretz & Boli 1987.)

Uskonto-metafora liittyy ennen kaikkea koulutuksen muodollisten tuotosten merkitykseen. Yhdysvaltalaisesta koulutussosiologia John Meyeria (1986, 342) mukailleen koulutuksen lupaukset ovat itseään toteuttavien ennusteiden tavoin pantu todentumaan erilaisten muodollisten tutkintojen, kelpoisuusehtojen, lakien, sopimusten ja muiden institutionalisoitujen käytäntöjen kautta. Uskonollisten symbolien, riittien ja kulttien tavoin koulutuksen tuottamien symbolien vaikutukset ovat yhteiskunnassa pitkäkestoisia ja vahvoja. Ylioppilaaksi kirjoittautumien, tohtoriksi promovointi tai professorin virkaan astuminen asianmukaisine symboleineen ovat rituaaleja, joiden tehtävänä on saada yhteisö vakuuttuneeksi siitä, että koulutuksen ja opin tuotokset ovat ”todella tosia” ja arvokkaita. Samalla tavalla uskonollisten riittien ja symbolien tehtävänä on osoittaa, että uskonnon käsitteet ilmaisevat totuuden. (Geertz 1986; Jauhiainen & Alho-Malmelin 2004.) Juuri koulutuksen symbolituotantoon liittyen modernia koulua onkin luonnehdittu initiaatoriitiksi. Sen läpikäyminen vihkii kansalaisuuteen jopa riippumatta siitä, ovatko sille asetetut oppimistavoitteet juurikaan saavutettu vai ei. (esim. McLaren 1986) ”Rippikoulun käynyt ja rokotettu” on koulutusyhteiskunnassa oppivelvollisuutensa suorittanut – vaikka sitten *armoviitosten* kera.

Koulutususkon kollektiivinen ilmentymä on sen näkeminen ihmerohtona (Perkinson 1977) mitä erilaisimpiin yhteiskunnallisiin ongelmiin ja puutteisiin kuten epätasa-arvoon, syrjäytymiseen tai työt-

tömyyteen. Mutta miksikään patenttilääkkeeksi se ei valitettavasti ole osoittautunut. Tämä johtuu siitä, että koulutus ei ole yhteiskunnan ulkopuolinen autonominen instituutio. Koulutus sekä peilaa yhteiskuntaa että osaltaan muuttaa sitä. Tänä viime syksynä edesmennyt ruotsalainen kasvatustieteilijä Torsten Husén (1986) on todennut, että ei voi olla sen tasa-arvoisempaa koulutusjärjestelmää kuin on sitä ympäröivä yhteiskunta. Tämän ei tietenkään pidä estää meitä näkemästä sitä, että koulutusyhteiskunta on myös kiistatta onnistunut monissa sen tavoitteissaan, varsinkin Suomen kaltaisessa pohjoismaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa. Jo useamman sukupolven ajan koulutus on tarjonnut verrattomat mahdollisuudet sosiaaliseen nousuun ja hyvinvointiin ja on osaltaan vähentänyt yhteiskuntaperäisiä erojen kuten esimerkiksi sukupuolten välistä epätasa-arvoa.

Onnelana oppimisyhteiskunta

Lioittelematta voidaan sanoa, että koulutusyhteiskunta – erityisesti sen suomalainen versio – on ollut menestystarina, yksi modernisaation suurista kertomuksista muiden joukossa. Kuitenkin viimeisten vuosikymmenten kuluessa usko muodollisen koulutuksen kaikkivoipaisuuteen alkoi horjua. Alettiin nähdä, että oppiminen ei voi rajoittua vain kouluinstituutioiden sisäpuolelle eikä vain lapsuuteen ja nuoruuteen ja että aikuiset oppivat eri tavalla kuin lapset ja nuoret. Katseet käännettiin oppimiseen ja erityisesti elinikäiseen oppimiseen. Elinikäisen oppimisen idea ei sinänsä ole aivan uusi. Sen varhaisemmissa muotoiluissa kuten filosofi John Deweyn ajattelussa 1900-luvun alussa tai UNESCON asiakirjoissa 1960-luvulla painotettiin humanistiset tavoitteet yksilöiden itsensä toteuttamisesta ja oppimismahdollisuuksien demokratisoisesta kaiken ikäisten saataville yhteiskunnallisesta asemasta riippumatta. Vuosisadan loppupuolta lähestyttäessä elinikäinen oppiminen alkoi saada uusia sisältöjä ja painotuksia. Sellaiset globaalit koulutuspolitiikan toimijat kuin EU ja OECD nostivat elinikäisen oppimisen näyttävästi agendoilleen 1990-luvulla. Oppimisesta muodostui globalisoituvan tietoyhteiskunnan avainkäsite. Kyky ja halu oppia ja omaksua uutta muuttuvissa toimintaympäristöissä alettiin nähdä yksilöiden yritysten, alueiden sekä kansakuntien elinehtona ja menestystekijänä. Poliittisessa diskursissa elinikäinen oppiminen valjastettiin työn, talouden ja kilpailukyvyyn palvelukseen. Samaan

hengenvetoon painotettiin elinikäisen oppimisen mahdollisuuksia eriarvoisuuden ja syrjäytymisen ehkäisemisessä sekä aktiivisen kansalaisuuden luomisessa hamaan vanhuuteen saakka (esim. Rinne & Salmi 1998; Hake 1998; Rinne & Jauhiainen 2006; Morgan-Klein & Osborne 2007.)

Oppimisyhteiskunta on muuttanut käsityksiä siitä, mitä oppimisella ymmärretään. Oppiminen muodostaa yhä laajenevan tiedon ja tutkimuksen kentän kasvatustieteissä ja sen lähitieteissä. Viimeisten vuosikymmenten aikana on tuotettu runsaasti tutkimustietoa ja lisää ymmärrystä oppimisprosesseista ja oppimisen ehdoista ja mahdollisuuksista erilaisissa ympäristöissä ja elämänalueilla. Oppimisen ympärille on rakentunut rikas, joskin kirjava käsitemaailma. Oppimisyhteiskunnan sanastoon on vakiintunut sellaisia sisällöltään enemmän tai vähemmän täsmällisiä ilmaisuja kuin 'oppiva talous', 'oppiva organisaatio', 'oppimisympäristö', 'oppimaan oppiminen', 'ongelmaperustainen oppiminen', 'työssä oppiminen', 'arkipäivän oppiminen', 'syväoppiminen', 'verkko-oppiminen', 'oppimispolku', 'oppimispäiväkirja', 'oppimismalusta' – vain muutamia mainitakseni. Oppimisesta on muodostunut oma diskurssinlajinsa, joka ei ole suinkaan viatonta ja neutraalia.

Oppimispuheessa on kyse yhteiskunnan tason eli koulutuksen ilmiöiden ja kysymysten redusoinnista yksilöllisiksi, oppimisen kysymyksiksi. Englantilaisista aikuiskasvatustieteilijä Peter Jarvisia (1998) mukailen oppimisyhteiskunnan yksi paradokseista on se, että oppimisesta - ihmiselle ”lajityypillisestä” ja yksilötason ilmiöstä – on tehty pseudoyhteiskunnallinen käsite. Kriittisimmin suhtautuvat ovat katsoneet, että elinikäisen oppimisen nimissä on ajettu alas hyvinvointivaltioilta koulutuspolitiikkaa. Julkisilla varoilla ylläpidettyä ja hallinnoitua koulutustarjontaa on haluttu supistaa ja sysätä vastuuta markkinoille ja yksilöille (Griffin 1999). Tämän heijastelee jälkimodernin yhteiskunnan individualisoitumista, jossa korostuvat yksilöiden kasvavat valintojen mahdollisuudet ja pakot. Samoin kuin elämäntavoissa ja kulutustottumuksissa myös koulutuksessa ja opiskelussa korostetaan yksilöllisyyttä ja valinnan vapautta. Tämä on viety myös koulutusinstituutioihin. Suomessa tämä on näkynyt mm. luopumisena lähikouluperiaatteesta, siirtymisenä kurssimuotoiseen lukioon sekä ylioppilastutkinnon uudistuksissa.

Siirtymät koulutuspolitiikasta oppimisen politiikkaan sisältävät kasvatustieteilijän näkökulmas-

ta huolestuttavia piirteitä. Koulutuksen kysymysten yksilöllistäminen oppimisen kysymyksiä ja oppimisen alistaminen huippuosaamiselle palvelukseen uhkaa loitontaa sitä sen kasvatuksellisesta ja sivistyksellisestä tehtävistään ja yhteisöllisyyden kontekstistaan. Oppimisesta muodostuu yhä enemmän yksilöiden ja kansakuntien välisen kilpailun ja mittaamisen kysymys. Kun kilpailun, vertailun ja erinomaisuuden tavoittelun eetos vietään kouluihin ja oppilaitoksiin, yksilöt myös soiaalistuvat niihin ja kilpailu aletaan mieltää ihmisten välisiä suhteita määritteleväksi luonnolliseksi inhimilliseksi olotilaksi (Ball 2001).

Utopiayhteiskunta – vai vaan koulutusyhteiskunta?

Oppimisyhteiskunta kuten koulutusyhteiskuntakin on monikasvoinen ja jännitteinen. Jarvisin (1998) mukaan oppimisyhteiskunta voidaan nähdä futuristisena utopiayhteiskuntana, joka tarjoaa kaikille mahdollisuudet oppia ja hankia tietoa joustavasti omien tarpeidensa mukaan. Toiseksi oppimisyhteiskunta voidaan nähdä koulutusyhteiskuntana, jossa opiskelusta on koulutustarjonnan markkinoitumisen myötä muodostunut elämäntapa ja viihdettä kun oppiminen on viety uudensuuntaisiin ympäristöihin ja teknologioiden pariin. Oppimisyhteiskunta on myös eittämätön osa riskiyhteiskuntaa. Elinikäinen oppiminen eri muodoissaan edustaa refleksiivisyyttä ja joustavuutta sopeututtaessa yhä epävarmemmaksi käyvään yhteiskuntaan ja tulevaisuuteen. Toisaalta suurempi vapaus ja laajemmat valinnanmahdollisuudet synnyttävät myös pelkoa ja epävarmuutta – pelkoa oppimista kohtaan. Tämä saattaa koskettaa erityisesti ikäihmisiä, joille elinikäinen oppiminen voi kääntyä oppimisen pakoksi ja elämäntapapolitiikaksi.

Kehitystä voidaan luonnehtia eräänlaiseksi koulutususkon reformaatioksi, jossa oppimista ollaan vapauttamassa teollisen yhteiskunnan luoman koulun institutionaalisista kahleista ja hapatuksesta (Jauhiainen & Alho-Malmelin 2004). Valtiollinen koulutususkon on kääntymässä globalisoituvan maailman oppimiskoksi. Leena Koski ja Karin Filander (2009, 142) kiteyttävät asian osuvasti:

“elinikäinen oppiminen laajenee ja monistuu toiminnalliseksi siteeksi, sosiaaliseksi ja koulutuselliseksi pääomaksi, jota tarjotaan ratkai-

suksi kaikkiin ongelmiin riippumatta siitä, liittyvätkö ne huipputieteeseen, maahanmuuttajan kotouttamiseen, käytöshäiriöihin tai psyykkisiin ongelmiin.”

Olkaamme siis kriittisiä – epäily kuuluu niin tieteen kuin uskonkilvoitteluun!

Lähteet

- Antikainen, A., Koski, L. & Rinne, R. (2006). *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Ball, S. J. (2001). Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa: A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Kasvatustieteen tutkimuksia. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 9–20.
- Boli, J., (1989), *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Oxford: Pergamon Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Broady, D. (1986). *Piilo-opetus suunnitelma*. Tampere: Vastapaino.
- Geertz, C. (1986). *Uskonto kulttuurijärjestelmänä*. Teoksessa: J. Pentikäinen, (toim.) *Uskonto, kulttuuri ja yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 88–138.
- Griffin, C., (1999), Lifelong Learning and Welfare Reform. *International Journal of Lifelong Education*, 18, 431-452.
- Hurn, C.J. (1987) *The Limits and Possibilities of Schooling*. Boston; Allyn and Bacon.
- Husén, T. (1986). *The Learning Society Revisited*. Oxford: Pergamon Press.
- Hake B.J. (1998). *Lifelong Learning and European Union. A Critique From a “Risk Society” Perspective*. Teoksessa: J. Holford, P. Jarvis, P. & C. Griffin (toim.) *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page, 32–43.
- Jarvis, P. (1998). Paradoxes of the Learning Society. Teoksessa: J. Holford, P. Jarvis, & C. Griffin (toim.) *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page, 59–68.
- Jauhiainen, A. & Alho-Malmelin, M. (2004). Edu-

- cation as a Religion in the Learning Society. *International Journal of Lifelong Education* 23 (5), 459–474.
- Koski, L. & Filander, K. (2009). Aikuiskasvatukseen jaettu kertomus: yhteisen hyvän tulkin-toja. Teoksessa: K. Filander, M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Helsinki: Kansavalistusseura ja aikuiskasvatukseen tutkimusseura, 121–153.
- McLaren, P. (1986) *Schooling as a Ritual Performance. Towards a political economy of educational symbols and gestures*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Meyer, J. W. (1986). Types of Explanation in the Sociology of Education. Teoksessa: J.G. Richardson (toim.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 341–359.
- Morgan-Klein, B. & Osborne, M. (2007). *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Perkinson (1977). *The Imperfect Panacea: American Faith in Education, 1865-1976*. New York: Random House.
- Pohjanpää, K., Niemi, H. & Ruuskanen, T. (2008). *Osallistuminen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutustutkimus 2006*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Ramirez, F. O. and Boli, J., (1987), The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and World-wide Institutionalization. *Sociology of Education* 60, 2-17.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. (1984). *Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimukseen*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:11.
- Rinne, R. & Salmi, E. (1998). *Oppimisen uusi järjestys*. Tampere: Vastapaino.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. (1988). *Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisu-sarja A:128.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. (2006). *Ikääntyneet sukupolvet, koulutuksen merkitys ja tietoyhteiskunta*. Teoksessa: J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinikäisestä työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 175–196.
- Willis, P. (1984). *Koulun penkiltä palkkatyöhön*. Tampere: Vastapaino.
- Puheenvuoro perustuu professori Arto Jauhaisen virkaanastujaisitelmään 2. joulukuuta 2009 Turun yliopistossa.*



Ammattikasvatuksen aikakauskirja

ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Lehden vuosikerta 2010 on sen 12. vuosikerta.

Julkaisija: Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.

Kustantaja: OKKA-säätiö

Lisätietoja lehden teemanumeroista: www.okka-saatio.com

Vuosikerran tilaushinta kotimaahan on 20 €, ulkomaille 30 € ja opiskelijoille 14 €. Irtonumeron hinta on 7 €/kpl. Lehden voi tilata myös kestitilauksena.

Tilaukset: OKKA-säätiö, Rautatieäisenkatu 6, 00520 Helsinki
puh. 020 748 9521, okka-saatio@oaj.fi