

# Elämänprosessi ja oppiminen

*Häyrynen, Yrjö-Paavo. 1983. Elämänprosessi ja oppiminen. Aikuiskasvatus 3, 1, 4—9. — Kirjoittaja johtaa par'aikaa tutkimusta, jossa selvitetään ylioppilaiden elämäntulkua v:sta 1965 nykyhetkeen. Kehiteltäjä ura- ja elämänprosessikäsitteistöä on sovellettu koulutuksen tarkasteluun mm. Kansanopisto-lehdessä ja Alasen ja Sihvosen toimittamassa kirjassa 'Elinikäinen kasvatus' julkaistuissa tutkimuksissa. Tässä keskeisenä lähtökohtana on koulutusta koskevan teorian ja opetuksen irrallisuus yhteiskunnallisista elämänprosesseista: oppimisteorioiden steriilisyyden tarkastelukäsitteitä ovat elämänprosessi, ura, oppimishistoria, oppimismätkä ja persoonallisuuden kehitys. Artikkelissa kritisoidaan sekä ympäristön osuutta mekaanisesti korostavia malleja että biologistista elämäntulkua. Aikuiskasvatus tulisi kirjoittajan mukaan liittää elämänprosessien tutkimiseen.*

## Johdanto

Elämänprosessi tarkoittaa yksilön ja hänen yhteiskunnallisen ympäristönsä välistä vuorovaikutusta eli *dialektiikkaa*. Tässä vuorovaikutuksessa muovautuvat motiivimme ja kuvamme ulkomaailmasta. Vaikuttamalla ympäristöömme opimme siitä jatkuvasti myös uutta. Yhteiskuntaa ja luontoa ei ole annettu havainnoillemme valmiina, totesi jo Karl Marx. Oppiminen edellyttää ajatustyötä, toimintaa, missä erittelemme ilmiöitä ja kehitämme niistä kokonaiskuvaa eli synteisiä. Kokemus tai tieto syntyy oikeastaan vasta kun yksilöt tai yhteiskuntaryhmät asettuvat vastakkain eli konfrontoituvat ehtojensa kanssa. Se ei siis ole passiivista vastaanottamista vaan aktiivista toimintaa tulosta. Tätä kautta yritämme pohdiskella elämänprosessin ja oppimisen yhteyksiä. Kasvatuksessa on ongelmana se, miten elämänprosessille ominaiset piirteet saataisiin mukaan opetukseen. Oppimisen mielekkyys tarkoittaa sitä, että se nivoutuu elämänprosesseissa kehittyviin motiiveihin ja tarpeisiin. Erityisesti *aikuisen oppimista* olisi tarkasteltava elämänurien, kasautuvan kokemuksen ja tätä kautta muovautuvien tarpeiden näkökulmasta. Näkökulma lienee tuttu niille, jotka pyrkivät motivoimaan erilaisia ihmisryhmiä koulutukseen taikka ohjaamaan yksilöiden elämänsuunnitelmia.

Tässä sovelletaan käsitteitä, joita on kehitelty käynnissä olevassa elämäntutkimuksemme (Y-P. Häyrynen, L. Häyrynen, Jaakkola ja Tormulainen 1982). Tuossa tutkimuk-

sessä selvitetään yliopistoon pyrkineiden urakehitystä ja elämäntilannetta noin 20 vuotta myöhemmin; kysymyksessä on joukko, joka 1965 osallistui uranvalintatutkimukseen. Taustana oli minäkuvia ja intressisuuntauksia käsittelevä teoria (mm. Häyrynen 1968); tulokset osoittivat minäkäsitysten kytkeytyvän uranvalintaan ja myös opintosuoritusten tasoon (mm. Häyrynen 1970, 1970 a). Minäkäsitysten ja ammattikulttuurin yhteyksien tarkastelussa sovellettiin Hollandin kehittämää persoonallisuustypologiaa sekä Caplow'n, Roen ja Superin teorioita. Tällä hetkellä tutkitaan, miten kokemukset tai ammattiympäristöt muuttavat arvosuuntauksia. Olemme soveltaneet kenttä-tutkimuksessa myös eräitä yhteistyössä eestiläisten ja ruotsalaisten tutkijain kanssa kehitettyjä asteikkoja (eri elämäntoimintojen painottaminen sekä elämäntaustien hahmottaminen aikaviivalle). Tulosten käsittely on vielä kesken, mutta se on suunnannut pohtimaan mm. minäkäsitysten merkitystä eri elämäntilanteissa.

Elämänprosessianalyysi on ollut keskeisenä myös siinä diagnostisessa lähestymisessä, jota Joensuun korkeakoulun psykologian laitoksella on kehitelty. Ns. tekstikeskeisestä lähestymisestä on pyritty siirtymään elämän kokonaisuuden, alueyhteisön ja yhteiskunnallisen taustan huomioonottamiseen (mm. Häyrynen 1978). Tällainen lähestyminen ei ole kasvatus-tutkimuksessa kovin yleistä. Silti opetuksen vaikutus määräytyy viime kädessä yksilöiden persoonallisen suhtautumistavan ja elämäntilanteen kautta.

## *Oppimisprosessin yhteiskuntapuitteista*

Oppimispsykologisissa malleissa tarkastellaan oppimistilannetta tavallisesti suppeasti. Niissä erotetaan rajattu informaationvälitys, taustastaan erillinen oppia ja prosessia säätelevä opettaja. Oppimisen ajatellaan noudattavan usein etukäteen määriteltyjä, peräkkäisyyppisiä ”vaiheita”. Oppimiseen sisältyvä ajatustyö ja yleensä kytkentä elämän yhteiskunnalliseen prosessiin jää erittelemättä; teoriomalli on luonteeltaan steriili. Varsin harvoin pohditaan, josko oppimisessa tapahtuu yksilön persoonallista kehittymistä. Oppimiskohteeksi ajatellaan ”tieto” pikemmin kuin ajatusprosessi tai toiminnan ohjaus. Yhteys tiedon historialliseen perustaan jää myös avoimeksi: oppi on ikäänkuin annettu valmiina.

Kun tällaista rajattua kuvaa oppimisprosessista arvioidaan, tulee yllättävän tuoreena esille se kritiikki, jota V.N. Volosinov (alias Mihail Bahtin) suuntasi 1920-luvulla ns. elämäntutkimukseen, jota hän katsoi psykoanalyysin edustavan. Tällainen oppi näkee elämän ja kehityksen suljettuna orgaanisena yksikkönä, toteaa Volosinov. Silti jokainen ihminen on aina jonkin sukupolven, jonkin ammatin ja yhteiskuntaluokan jäsen, siis historiallinen olento. Kehityksessämme nivoutuu tällainen historiallinen aines ja yksilöllinen elämäntutkimus melko saumattomasti yhteen.

Yksilökehityksen ja historiallisen muutoksen yhteennivoutumista käsittelee aikanaan ranskalainen persoonallisuuspsykologi Pierre Janet. Karl Mannheim on samoin ottanut esille sukupolvien vuorottelun ja sen, että elämäntutkimus on eri sukupolvilla erilainen. Myöhempi psykologinen tutkimus on nähnyt yksilökehityksen taustasta irrallisena, tai sitten on erotettu yksilökehitys, ura ja historiallinen muutos kaikki omiksi erillisiksi ulottuvuuksikseen (vrt. Häyrynen 1982). Yhteiskuntatutkimuksessa on luultavasti paremmin onnistuttu liittämään yksilökehitys ja ympäristömuutos toisiinsa; esim. Heikki Waris tutki elämäntutkimuksella menetelmällä asuin ympäristön muutoksen ja yksilöiden sisäisen kehityksen yhteyttä Sörnäisten työläisyhteiskunnassa (ks. mm. akateemikko Wariksen julkikirjassa esitetytjä sovelluksia elämäntutkimuksesta: Roos, Haatanen, Sipilä, Häyrynen ym.).

Akateemisten urien tutkimuksessa olemme mm. pyrkineet selvittämään, miten koulutuksen jälkikäteisarviointi — mitä yliopistoympäristöstä muistetaan — liittyy yksilön muuhun suuntautumiseen. Näyttää siltä, että tällaiset

arviointit ja muistikuvat vaihtelevat mm. sen suhteen, yhdistääkö yksilö koulutusvaikutukset laajempiin yhteiskunnallisiin puitteisiin (esim. 1960-luvun ”kuohuvat vuodet”) vai liittävätkö hän koulutuskokemuksensa yksityisiin elämäntapahtumiinsa (missä asui, mitä tentti jne.). On myös todennäköistä, että koulutus vaikuttaa eri yksilöillä *persoonallisuuden eri tasoihin*: yksillä ajattelutapaan (fyysikon tai juristin ajattelun muovautuminen), toisilla pätevyuden hankkimiseen, kolmansilla ehkä tietoisuuden muutoksiin. Monet kuitenkin toteavat, että tärkeimmät kyvyt on hankittu vasta yliopistoaajan jälkeen: työssä, elämänongelmia ratkaistaessa, erityiskoulutuksessa.

## *Elämänprosessin kuvauskäsitteistä*

Käsite elämäntutkimus on yleistynyt viime aikojen keskustelussa. Samalla se on tullut melkoisen abstraktiksi: taustalla on yleinen kuva syntymisen, kasvun, vanhenemisen ja kuoleamisen prosesseista, joiden pohjalle rakentuu ns. biologinen elämäntutkimus. Tällä perustellaan mm. ikäkausimuutoksiin ja muuhun kehitykseen liittyvät ”elämän tosiasiat”. Ihminen on luonnollisesti sidoksissa biologiseen elämäntutkimukseen, eikä ikä tai yksilöllinen laatu voi olla vain heijastusta yhteiskunnallisesta vaikutuksesta (mitä väittää ns. environmentalistinen näkökanta). Mutta kaikissa piirteisissä on aina mukana myös yhteiskunnallinen aines (vrt. B.F. Lomovin käsityksiin). Syntyvyyteen vaikuttaa väestöpolitiikka; ikääntymisen merkitys määräytyy siitä, miten vanhusten elinolot järjestetään; lapsen psyykinen kehitys ei ole mahdollista ilman aikuisten suorittamaa huoltamista ja kasvatusta, mikä vuorostaan määräytyy yhteiskuntaoloista.

Voidaan puhua tietyn sukupolven todennäköisestä yhteiskunnallisesta elämäntutkimuksesta, johon koulutuskin liittyy eri elämäntutkimusvaiheissa. Mutta prosessin luonteen ymmärtäminen edellyttäisi yksityiskohtaisempaa tietoa eri yksilöiden ja yhteiskuntaryhmien elämäntutkimuksesta: ei vain niiden ulkoisista radoista, vaan myös sisäisistä kehitysilmioista. Ongelmana on, miten eri yhteiskuntaluokkien jäsenet kehittävät uusia tavoitteita vastatessaan yhteiskunnan kehitysilmioihin: mitä uusia motiiveja ja persoonallisuustyyppisiä myrskyisiä kehitys ilmiöitä esiin. Tämä on prosessi, joka mielestäni ei ole yksiselitteisesti ennustettavissa: se noudattaa omaa dialektiikkaansa, ehtojen ja vastaikutusten lakeja. Osa muutoksista on ohjaamattomia ja vaikuttaa paineina ihmisten

elämänprosesseihin: työn monimutkaistuminen, ammattien hajoaminen, työttömyysilmiöt, elämän epävarmuus. Samalla nämä muutosprosessit luovat juuri koulutustarpeita.

Elämänuralla tarkoitetaan yleensä erilaisten elämäntilanteiden sarjaa, josta muodostuu yksilön ammattiura, organisaatioura, eläkeura ym. Korostus on siis ulkoisella radalla. Eräät tutkijat puhuvat toisaalta *persoonallisuuden elämänkerrasta*, mikä sisältäisi juuri yksilön sisäiset vastaukset elämäntilanteisiin: hänen kehityshistoriansa. Tällainen elämänkerta jakautuisi elämänvaiheisiin, jotka ovat suhteellisen yksilöllisiä ja tarkoittavat sitä, että yksilö tietynä kautena keskittää elämänsä päätoiminnan tiettyyn tavoitteeseen (ks. Merlin sekä Reinhold). Koulutus voi muodostaa jollekulle tällaisen keskeisen vaiheen, samoin ammattikuvan omaksuminen. Mutta kausi voi hahmottua myös omakotitalon rakentamisen, rakkausuhteen taikka tietyn yhteisön tai poliittisen tilanteen kautta. Samanikäiset voivat siis elää eri elämänvaiheita, jopa samassa ura-asemassakin olevat (Marcel Proust on vastaavasti todennut, että ihminen on eläin joka elää samanaikaisesti useita eri ikävaiheita). Tutkimuksen ongelmana on, että persoonallisuuden elämänvaihetta on mahdollista päätellä pelkästään ulkoisista tilanteista eikä usein henkilön omasta selostuksestaan (A.N. Leontiev on todennut, ettei tavallisesti voida eritellä juuri niitä motiiveja, jotka paraikaa ohjaavat toimintaamme sen päämääriin). Silti elämäntilanteiden ja motiivien yhteyksien havaitseminen on elämänprosessitutkimuksen tärkeimpiä näkökulmia.

Psykologiselta kannalta elämäkerta on siis persoonallisuuden muuttumista. Muutoksen voi luoda ulkoinen tekijä, jollaiseksi voimme katsoa äkillisen sairauden tai työttömäksi joutumisen: jälkimmäinen voi vaikuttaa samanaikaisesti kokonaisuun yhteiskuntaryhmiin ja luoda näiden *kollektiivista todellisuutta*. Toisaalta muutos voi muovautua asteittain ja todentua vasta jälkikäteen: ”havaitsemme”, että perheessä tai ihmissuhteissa on jokin olennaisesti muuttunut. Useimmiten muutoksiin liittyy minäkäsitysten uudelleenarvioimista ja tarkistamista. Amerikkalainen organisaatiotutkija Schein kertoo tutkittavastaan, joka totesi: ”Organisaatiossa opetettiin tavoitejohtamista. Sitten huomasin, etteivät yhtiön tavoitteet olekaan minun tavoitteitani. Niinpä nostin lopputilin ja lähdin”. Kielteinen vaikutus ilmenee siten, että yksilö ryhtyy rajoittamaan minäkuvaansa, vetäytyy tilanteesta vaikkapa kuvitelmiin. Koulutuksella ja ohjauksella pyritään

edistämään aktiiveja tapoja vastata tilanteisiin. Tällaiseen periaatteeseen perustuvat juuri *konfrontoivan oppimisen* erilaiset muodot, joissa ihmiset asetetaan luovalla tavalla vastakkain olosuhteittensa kanssa: tätä edustaisi mielestäni mm. Danilo Dolcin tai Paolo Freiren pedagoginen ajattelu, mutta myös ongelmaopetus (*problemhaftes Unterrichts*) sosialistisissa maissa sekä eräät ns. luovuuskoulutuksen menetöt.

Tarkasteltaessa elämänkertaa oppimisprosessina kiinnittyy huomio yksilön *oppimishistoriaan*: missä tilanteissa hän on oppinut uutta, missä epäonnistunut. Vastaavasti voidaan puhua *oppimisminäkuva*sta, joka kasaa tällaisia oppimiskokemuksia ja ohjaa tulevaa oppimista. Oppimisminäkuva voi olla virheellinen: nuori on voinut menettää koulussa itseluottamuksensa eikä käytä hyväksi omia oppimisresurssejaan. Opetuksen päätehtäviä on silloin oppimisminäkuvan avartaminen. Olemme soveltaneet persoonallisten elämänvaiheiden tutkimisessa mm. oman elämäkerran hahmotte-lua. ”Elämän kirja” voidaan hahmotella ylimalkaisesti, jolloin siihen kaavailut luvut osoittavat persoonallisesti koettuja elämänvaiheita. Oppimisminäkuva on periaatteessa mahdollista tutkia mm. ainekirjoituksella tai keskustelulla, jonka aiheena on esim. ”miten opin asioita”, ”tilanne jossa opin jotain uutta” tms.

## *Elämäntilanteen vaikutus sisäiseen kehitysprosessiin*

Elinehdot määräävät sitä, mitä mahdollisuuksia yksilöllä on suunnitella omaa tulevaisuuttaan. Joensuulaisessa laudaturtutkimuksessa (Riitta-Liisa Asikainen) ilmeni, ettei yksitoikkoista palvelutyötä tekevillä naisilla ollut erityistä perspektiiviä eli näköalaa tulevaisuuteensa: työuralla ei ollut tällaista liikkumalaa. Pentti Sinisalo on vuorostaan lisenasiaattitutkimuksessaan osoittanut, että osalla pohjoiskarjalaisia nuoria salpautuu ainakin ulkoinen ammattiura, mikä johtuu puutteellisista uranvalintamahdollisuuksista ja usein myös ympäristön heikosta koulutustasosta, joka ei suo malleja opintoratkaisuille. Puutteellisessa elämäntilanteessa vain poikkeuksellisen voimakkaat ihmiset pystyvät kehittämään oppimishalukkuutta, joka voittaisi kahlehtivat olosuhteet.

Akateemisten urien tutkimuksessa on ilmennyt, että yksilön kyky ylläpitää valittuja elämänsuuntauksia riippuu siitä, voiko hän toteuttaa näiden arvostusten mukaisia ratkaisuja. Esim. 1960-luvulla ohjasi noin kolmanneksella ylioppilaita uratoiveita ja opintovalintojakin kiinnostus luovuuteen. Osa ei voinut toteuttaa tätä kiinnostusta työssään; heistä muutammat saattoivat suuntautua työstä johonkin vapaa-ajan luovaan toimintaan. Joillakin tällainen luova kiinnostus saattoi kuihtua ja ns. pragmaattiset arvot astua tilalle. Tähänastiset tulokset osoittavat kuitenkin, että kokonaisuutena ottaen on luova suuntaus jopa kasvanut tuolla ikäpolvella; etenkin akateemisen tutkinnon suorittaneet ja naiset asettavat ammatilleen suurempia vaatimuksia sekä luovuuden että taloudellisten tekijäin suhteen. Pistokokeet niinkään osoittavat, että luovuuskiinnostus olisi nousemassa myös siirryttäessä vanhemmista nuorempiin ylioppilaspolveihin. Näiden kehitysilmiöiden taustana saattaa olla kulttuurimuutos, joka nostaa vaatimustasoa ja suuntautunee ajan mittaan koulutustakin koskeviin odotuksiin.

## *Elämänprosessitutkimus ja aikuispedagogiikka*

Psykologian teorioita ja tuloksia ei voida aivan ongelmattomasti muuttaa opettamisen malleiksi. Hyvin helposti jälkimmäisissä korostuvat pelkät menettelytavat eikä oppijain sisäisten prosessien analysointi ja seuraaminen. Kuitenkin pitänee edelleen paikkansa L.S. Vygotskin lause: Hyvä opetus ylittää muuten tapahtuvan kehityksen ja pakottaa oppimaan. Pakko oppia saa tosin eri sisältöjä erilaisissa historiallisissa vaiheissa: se voi olla sisäisen välttämättömyyden tajuamista. Koulutettu nykyajan yksilö näyttääkin poikkeuksetta suuntautuvan vakavasti oppimiseen ja kekevan sen elämänolosuhteittensa kannalta tarpeelliseksi. Aikuiskasvatuksen ongelmana on, ettei peruskoulutus useinkaan tosiasiaassa ole luonut tällaista koulutustasoa.

Aikuisen oppimisen pääsuuntaaja on *elämän kokonaistilanne*: eletävä elämänvaihe, sen objektiiviset puitteet, koettu ongelma. Oppiminen työprosessin kautta näyttää olevan sitä tehokkaampaa, mitä korkeanasteisempaa työ on ja mitä parempi teoreettinen pohja työntekijällä on kokemustensa jäsentämiseen. Tällainen oppimisprosessi näyttää kiinnittävän tiedot ja taidot myös lujemmin yksilön persoonallisuuteen kuin opetus pelkästään. Tämä ei

tarkoita opetuksen aliarvioimista, mutta korostaa sen roolin muuttumista aikuisoppimisen tilanteissa.

Aikuisoppijat vaihtelevat oppimishistoriansa ja -minäkuvansa suhteen. Myös jotain tiedonaloja koskevan ajattelutoiminnan kehitystaso voi olla eri oppijoilla varsin erilainen. Tästä syystä ei aina ole edullista lähteä samalta oletetulta didaktiselta tasolta — esimerkiksi käsitteenmuodostuksen vaiheesta — kaikkien aikuisoppijain kohdalla. Tilanne on yleensä toinen kuin ns. ensikertaisoppimisessa, joka kohdistuu systemaattisen käsitteerakenteen omaaviin oppiaineisiin. Kokemusten merkitystä osoittaa mm., että sellaisten oppiaineiden kuin sosiaalipolitiikka opiskelussa näyttää voimakas intressi hyvin kompensoivan aikuisopiskelijan perustietojen puutteellisuutta, mikä taas esim. fysiikan opiskelussa on ratkaiseva este. Ongelmaoppimisessa olisi harkittava tehtäviä, joiden ratkaiseminen edellyttäisi tiedon omintakeista etsintää ja järjestelyä ehkä kuu-kausien aikana. Ainakin korkeakoulutuksessa tällaisilla oppimismalleilla olisi erittäin suuri merkitys, vaikka tutkinnonuudistus näyttää ainakin tässä pedagogisessa suhteessa jääneen toteuttamatta. Aikuisopetuksessa ei silti tule etsiä keinotekoisesti ”mielekkäitä” ongelmia: on myös mahdollista konfrontoida oppimishaluton yksilö oman elämänprosessinsa kanssa ja kysyä, mitä hän haluaa. Juuri tällaisissa kysymyksissä *oppijain keskinäinen yhteistyö* tulee keskeiseen asemaan.

Joidenkin neuvostotutkijain (mm. Brushlinski) mukaan käsiteoperaatioiden hallinta on eri asia kuin *ajattelun suuntautuminen*. Aktiivin ajatteluprosessin kehitys saattaa tämän mukaan jopa ehkäistyä formaaliin oppimiseen suuntautuvan opetuksen vaikutuksesta. Juuri tästä syystä mm. Brushlinski suosittelee *ongelmaoppimista* tärkeimmäksi ajattelun suuntaamisen muodoksi: niin kysymysten kuin pitkän jännevälän tehtävien avulla voidaan virittää oppimista, joka saa erilaisia yksilöpiirteitä eri henkilöissä. Oppiminen käynnistyy tavallaan *ajattelun kautta*, mitä vuorostaan *virittävät* intressit ja tehtävätilanteessa syntyvät jännitteet.

Amerikkalaistutkija Paula Robbins käsittelee erillisartikkelissa eräitä uraohjauksen menetelmiä (mm. järjestetyt monipäiväiset seminaarit, ”*work-shops*”), joilla Yhdysvalloissa on pyritty tavoittamaan opinnoissa väliinpudonneita, rooliaan selkiäntäviä naisia tai erilaisten elämänmuutosten kohteiksi joutuneita. Kysymys näyttää olevan elämänuraltaan murtuneista tai ns. marginaaliryhmistä, jotka ovat

aikuiskasvatuksen ongelmaryhmiä. Seminaari-  
menetelmät sisältävät lukuisia pedagogisesti  
kiinnostavia mahdollisuuksia. Meidän olois-  
samme lienee kuitenkin syytä tarkkailla sitä,  
ettei tällaisilla metodeilla sidota yksilöitä liikaa  
valmiiksi suunniteltuihin organisatorisiin — tai  
”koulutusurisiin”: aikuiskasvatuksen olisi väl-  
tettävä byrokratisoitumista ja sitoutumista val-  
tiosäätelyn tarpeisiin.

## *Muutama loppuajatus*

Kokenut aikuiskasvattaja pyrkinee aina etsi-  
mään sellaisia haasteita tai vaikutuksia, joilla  
hän voi saada yksilön oppimisprosessin liik-  
keelle. Tässä useat käyttävät pedagogista intui-  
tiotaan, jolla etsivät mahdollisuuksia suunnata  
yksilöä. Aikuiskasvatukseen ja laajenevaan  
työllisyyskurssitukseen tulee nuorisoa, jonka  
oppimisnäkökulmaa niin koulu kuin muutkin  
elämänolosuhteet ovat pikemmin vaurioitane-  
neet kuin tukeneet. Juuri tällöin tulee liittää  
opetus ja oppiminen nuoren koko persoonalli-  
suuden kehitykseen. Elämänprosessiohjaus tu-  
lee siis lähelle kasvatustilannetta. Aikuiskasva-  
tuksenkin olisi analysoitava lähemmin eri yksi-  
löryhmien ja yhteiskuntaluokkien elämänpros-  
sesseja.

Elämänprosessien yhteiskuntaperustan  
muutokset kuvastuvat suhteellisen herkästi ai-  
kuiskasvatuksessa. Yhtenä piirteenä on juuri  
marginaalittyyppisten elämänprosessien lisään-  
tyminen: nuoret vailla elämänsuuntaa, työttö-  
mät, ennenaikaisesti työkyvyttömyyseläkkeelle  
siirtyvät, elämänympäristöistään poismuutta-  
vat. Muutostilanteissa yksilöt pyrkivät puolus-  
tamaan jotain itselleen tärkeätä: identiteetti-  
ään, minäkuvaansa, yhteiskunnallista perin-  
nettään. Tätä prosessia voi oikein suunnattu  
koulutus tukea. Kouluttamattomuus muodos-  
tuu yhä useammin esteeksi yhteiskunnalliselle-  
kin osallistumiselle.

Tässä ei ole käsitelty laajemmin iän ja oppi-  
misen suhdetta, minkä oletan tulevan esille  
muilla kirjoittajilla. On kuitenkin aihetta tode-  
ta, että käsitys vanhenemisen vaikutuksesta  
oppimiseen on usein turhan suoraviivainen:  
katsotaan, että informaation prosessointiky-  
vyn — mieleenpainamisen ym. — normaalikin  
rappeutuminen iän mukana vaikuttaisi ratkai-  
sevasti oppimisprosesseihin. Kuitenkin van-  
hoille on periaatteessa ominaista suuntaumi-  
nen elämän arvioimiseen ja arviointien välittä-  
miseen nuoremmille. Tällaiseen prosessiin ei  
normaaleissa rajoissa esiintyvä biologinen rap-  
pautuminen juurikaan vaikuta. Henkisen ky-  
vyn säilyminen vireänä riippuu ennen kaikkea

kyvyn käyttömahdollisuuksista etenkin työssä,  
ja samoin koulutuksen luomasta perustasta.  
Siksi koulutuksella on mahdollista lisätä täysi-  
painoisten elämänprosessien osuutta ihmisten  
yhteiskunnallisella elämänkaarella. Hallitse-  
maton yhteiskuntamuutos ilmenee siten, että  
ihmisten jälkinäkemys elämästään on usein se-  
kasortoinen ja vailla kiinnekohtia. Koulutus,  
työllisyyspolitiikka ja ammattien kehittäminen  
lisää mahdollisuuksia luoda uusia elämänvai-  
htohtoja.

## **Kirjallisuutta**

- Caplow, T. (1954): *The sociology of work*.  
Univ. of Minnesota Press, Minneapolis.
- Holland, J.L. (1962): *Some explorations of a theory  
of vocational choice: I. One and two-year longi-  
tudinal studies*. Psychol. Monogr., 26 / Whole  
nr. 545.
- Häyrynen, Y.-P. (1968): *Ammatillisten intressien  
ja minäkuvan tutkimus. Ammatinvalinnanoh-  
jauksen monistesarja 13*.
- Häyrynen, Y.-P. (1970) *The flow of new students to  
different university fields: career motivation,  
educational choice and effects of university ad-  
mission*. Suomalaisen Tiedeakatemian toimituk-  
sia.
- Häyrynen, Y.-P. (1970 a): *Suomalainen miesyliop-  
pilas: yliopistoon valinta ja valikoituminen. Hel-  
singin yliopiston sosiaalipolitiikan laitoksen jul-  
kaisuja*.
- Häyrynen, Y.-P. (1978): *Elämänprosessidiagnoosin  
käsitteistöä*. Luentomoniste: Joensuun korkea-  
koulun psykologian laitos.
- Häyrynen, Y.-P. (1981): *Elinikäinen kasvatustieteiden  
henkisten kykyjen kehittyminen*. Teoksessa A.  
Alanen ja J. Sihvonen (toim.): *Elinikäinen kas-  
vatus*. Gaudemus, Helsinki.
- Häyrynen, Y.-P. ja muut (1982): *Academic careers  
study: a framework for a 17 year longitudinal  
study*. Joensuun korkeakoulun kasvatustieteiden  
osaston tutkimuksia ja selosteita.
- Häyrynen, Y.-P. (1982): *Elämänsuuntaamisen yhteiskun-  
nallisista puitteista*. Teoksessa Maria Jylhä ja  
muut: *Kasvun ja vanhenemisen tutkimus. Kas-  
vun ja vanhenemisen tutkijat -yhdistyksen semi-  
naari 1981*. Jyväskylän yliopiston terveystieteen  
laitos, Katsauksia B/2.
- Janet, P. (1929): *L'évolution psychologique de la  
personnalité*. Paris.
- Leontiev, A.N. (1977): *Toiminta, tietoisuus, persoo-  
nallisuus, Alkuteos venäjäksi 1975*. Kansankult-  
tuuri, Helsinki.
- Lomov, B.F. (1976): *Sosiaalisen ja biologisen yhteys  
psykologian metodisena ongelmana*. Psykologia  
11,3:4—17.
- Mannheim, K. (1952): *The problem of generations*.  
In: K. Mannheim (Ed.): *Essays on the sociology  
of knowledge*. Oxford Univ. Press, New York.
- Merlin, V.S. (1981): *Toiminnan yksilöllinen operaa-  
tiojärjestelmä välittävänä renkaana yksilöllisyy-  
den eritasoisten ominaisuuksien suhteessa*. Suo-

- 
- malais-neuvostoliittolaisen persoonallisuus-symposiumin aineistoa. TT-komitean julkaisusarja.
- Reinvold, N.I. (1981): Toimintaperiaatteen asema persoonallisuuden psykologista vaihemallia luottaessa. Suomalais-neuvostoliittolaisen persoonallisuussymposiumin aineistoa. Suomen ja NL:n välisen tt.yht.komitean julkaisusarja, Helsinki.
- Roe, Anne (1964): Personality structure and occupational behavior. In H. Borow (Ed.): Man in the world of work. Houghton Mifflin, Boston.
- Schein, F.H. (1978) Career dynamics: Matching individual and organizational needs. Addison-Wesley, Menlo Park.
- Sosiaalipolitiikka, historiallinen kehitys ja yhteiskunnan muutos. (1981). Juhlakirja Heikki Wariksen täyttäessä 80 vuotta. Toim. R. Jaakkola ja muut. Weilin & Göös, Helsinki.
- Super, D.E. & al. (1963): Career development: self-concept theory. College Entrance Examination Board, Princeton, N.J.
- Waris, H. (1932): Työläisyhteiskunnan syntyminen Helsingin Pitkäsillan pohjoispuolelle. Historiallisia Tutkimuksia. Suomen Historiallinen Seura XVI,1.
- Volosinov, V.N. (1976): Freudianism: a Marxist critique. Alkuteos venäjäksi n. 1929. Ed. Neal Bruss. Academic Press. New York.