

Yrjö Engeström

Aikuiskoulutus työelämän ja yhteiskunnan kehittäjänä*)

Engeström, Yrjö. 1983. Aikuiskoulutus työelämän ja yhteiskunnan kehittäjänä. Aikuiskoulutus 3, 3, 114—117. — Artikkelissa tarkastellaan eri lähestymistapoja, joilla on pyritty analysoimaan koulutuksen vaikutuksia työhön ja yhteiskuntaan. Oppimisen uudet haasteet -kirjan herättämien kysymysten pohjalta artikkelissa käsitellään oppimistoiminnan ja työtoiminnan yhteyksiä ja perusluonteiden eroavaisuuksia.

Miten koulutus vaikuttaa yhteiskuntaan ja työhön?

Koulutuksen mahdollisuuksista vaikuttaa yhteiskuntaan ja työelämään esiintyy jyrkästi vastakkaisia käsityksiä. 1960-luvulla ja 1970-luvun alkupuolella hallitseva ajattelutapa oli voimakas ja suoraviivainen *koulutusoptimismi*. Koulutuksen lisääminen nähtiin merkittävänä mahdollisuutena vaikuttaa taloudelliseen kasvuun ja ihmisten välisen eriarvoisuuden vähentämiseen. Koulutusjärjestelmä nähtiin yleisesti tulevaisuuden yhteiskunnan tienraivaajana. Koulutusjärjestelmän uudistaminen koettiin pääasiassa hallinnolliseksi, taloudelliseksi ja poliittiseksi kysymykseksi. Oli vain löydettävä riittävästi poliittista tahtoa koulutukseen investoimiseksi ja koulutuksen rakenteen yhtenäistämiseksi.

1970-luvun puolivälistä alkaen taloudellinen kehitys öljykriiseineen aiheutti käänteen koulutuspoliittisessa ajattelussa. Supistukset nousivat koulutuspolitiikan keskeiseksi keinoksi. Rinnan tämän kehityksen kanssa koulutusta koskevassa teoreettisessa keskustelussa tapahtui selvä suunnan muutos. Jo 1970-luvun alussa Illach (1971) aloitti keskustelun 'kouluttomasta yhteiskunnasta'. Amerikkalaiset Bowles ja Gintis (1976) julistivat muutama vuosi myöhemmin teesin koulutuksen ja yhteiskunnan taloudellisen rakenteen tiukasta *vastaavuudesta*. Tämän käsityksen mukaan koulutus aina välttämättä säilyttää ja uusintaa yhteiskunnan taloudellisen järjestelmän ja työprosessin perusrakenteita. Koulutus ei voi olla uuden yhteiskunnan ja uudenlaisen työelämän kehittämisen kärjessä.

*) Artikkelin perustuu Palkansaajakeskusjärjestöjen aikuiskoulutusseminaarissa Kiljalla 25.8.1983 pidettyyn esitelmään.

Molempien koulutusnäkemysten, koulutusoptimismin ja tiukan vastaavuuskäsityksen perusongelmana on niiden mekaaninen, ulkoinen suhtautuminen koulutukseen. Koulutusta tarkastellaan ulkoapäin, järjestelmänä joko voidaan pelkällä poliittisella tahdolla muuttaa halutunlaiseksi tai joka määräytyy suoraviivaisesti vallitsevista yhteiskuntarakenteista. Kumpikaan näkemys ei käsitä koulutusta oman sisäisen dynamiikkansa, itseliikuntansa omaavana järjestelmänä, jolla on sisäiset ristiriitansa. Tämä tekee molemmat näkemykset voimattomiksi aikaansaamaan merkittäviä muutoksia.

Koulutuksen vaikutus yhteiskuntaan (ja yhteiskunnan vaikutus koulutukseen) on oleellisesti *välittyntä ja ristiriitaista*. Viime kädessä on mahdotonta käsittää koulutuksen ja yhteiskunnan välistä suhdetta, ellei nähdä välittävänä tekijänä koulutuksen omaa sisäistä toimintaa, siis *opetusta ja oppimista*. Kaikki koulutuksen vaikutukset yhteiskuntaan ja vastaavasti yhteiskunnan vaikutukset koulutukseen 'taittuvat' opetus- ja oppimisprosessien lävitse. Tässä valossa on ymmärrettävää ja oikeutettua, että monet tutkijat ja jopa jotkut hallintomiehet ovat viime vuosina lisääntyvässä määrin kiinnostuneet juuri opetus- ja oppimisprosesseista. Kyse ei ole tässä välttämättä rakenteellisten ja yhteiskunnallisten kysymysten pakoilemisesta — joskus jopa päinvastaisesti.

'Oppimisen uudet haasteet' yrityksenä uuden ajattelutavan luomiseksi

Kaksi vuotta sitten ilmestyi suomeksi Botkinin, Elmandjran ja Malitzan (1981) laatima raportti Rooman klubille, jonka nimeksi oli annettu 'Oppimisen uudet haasteet'. Tämä ra-

portti on kiintoisa yritys pureutua nimenomaan oppimisen kautta koulutuksen yhteiskunnallisiin vaikutuksiin.

Tekijät erottavat toisistaan 'säilyttävän oppimisen' ja 'uudistavan oppimisen'.

"Säilyttävä oppiminen on pysyvien näkemysten, menetelmien ja sääntöjen omaksumista tunnettujen ja toistuvien tilanteiden hallitsemiseksi." (Mts., 25.)

"Uudistava oppiminen on ongelmien muotoilemista ja yhteenliittämistä. Sen tärkeimpiä ominaisuuksia ovat integraatio, synteesi ja näköalojen avartaminen. Se toimii avoimissa tilanteissa tai avoimissa järjestelmissä. Se johtaa perinteisen ajattelun ja toiminnan takana olevien sovinnaisen lähtökohden kriittiseen tarkasteluun, keskittyen välttämättömiin muutoksiin. Sen arvot eivät ole pysyviä, vaan pikemminkin vaihtelevia. Uudistava oppiminen edistää ajatteluumme rakentamalla kokonaisuuksia uudelleen, ei paloittelemalla todellisuutta." (Mts., 63.)

Uudistavan oppimisen välttämättömyyttä perustellaan normatiivisesti: ihmiskunnan yleismaailmallisten ongelmien ratkaisu tekee sen välttämättömäksi. Samalla "arvojen ja niiden kehityksen tietoinen korostaminen piirtää selvimmän rajan uudistavan ja säilyttävän oppimisen välille" (Mts., 30).

Uudistavan oppimisen päätuntemerkeiksi nimetään 'ennakointi' ja 'osallistuminen'. Se päätavoitteita ovat 'autonomia' ja 'integraatio'. Ja sen keinoina korostetaan arvojen, ihmissuhteiden ja meilikuvien palauttamista kunniaan oppimisessa ja koulutuksessa.

Uudistavan oppimisen idea nostaa esiin kolme kriittistä kysymystä:

- 1) Millä voidaan perustella uudistavan oppimisen realistisuus ja toteutettavuus — kasvaako se esiin vain normatiivisesta tahdosta ja ihmiskunnan viisastumisesta?
- 2) Miten saavutetaan ennakointi oppimisessa — mikä on ennakkoinnin metodi ja miten se suhtautuu historialliseen ajatteluun?
- 3) Mitä tarkoitetaan osallistumisella ja miten se saavutetaan?

Rooman klubin raportista ei oikeastaan löydy vastauksia näihin kysymyksiin. Raportti ei osoita mitään reaalista yhteiskunnallista voimaa, joka aikaansaisi uudistavan oppimisen yleistymistä. Se antaa ennakkoinnista epämääräisen kuvan miltei futurologisena ajatusleikinä kytkemättä sitä mitenkään historialliseen ajatteluun ja ilmiöiden historian analysointiin. Osallistumista raportissa kuvataan erilaisten roolien ottamisena.

"Osallistuminen on roolien harjoittamista. Jotta nuo roolit eivät jäisi yksipuoliseksi, on välttämätöntä valmistautua omaksumaan mahdollisimman laaja roolien valikoima. (...) Osallistuvan koulutuksen

ihanteena on, että jokaisen oppilaan tulisi saada tilaisuus näytellä presidentin, kapteenin ja johtajan osia samoin kuin kansalaisen, kannattajan ja seuraajan, niin että hän pääsee kokeilemaan niin monia erilaisia rooleja kuin mahdollista." (Emt., 51.)

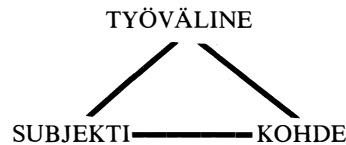
Tällä tavoin osallistumisesta tulee tyhjä muoto. Esimerkiksi osallistuminen omaa työprosessia ja työyhteisöä koskevaan suunnitteluun ja päätöksentekoon latistuu vaihtelevien roolien ottamiseksi. Näin ei voida selittää, millä välineillä työntekijä voisi reaalisesti vaikuttaa työn organisatoriseen ja teknologiseen muutokseen.

Rooman klubin raportti on tärkeä siksi, että se nostaa etusijalle koulutuksen analyysissa oppimisen. Samalla raportin rajoitukset pakottavat etsimään syvällisempää oppimisen analyysitapaa.

Uudenlaisen oppimistavan juuret työprosessin muutoksessa

Uudenlaisen oppimistavan objektiivinen välttämättömyys nousee työprosessien kehityksestä. Sen perusteluksi ei tarvita mitään normatiivisia julistuksia tai arvokannanottoja. Riittää, että analysoidaan työn historiallista kehitystä. Analyysin avuksi voidaan ottaa seuraava kaavio (kaavio 1).

Kaavio 1. Työtoiminnan malli



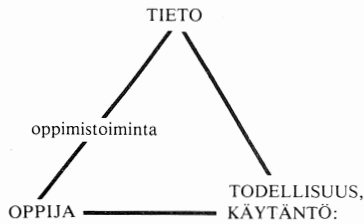
Työprosessien yhteiskunnallistuminen ja työnjaon kehitys on johtanut siihen, että yksittäinen työntekijä usein suorittaa sidottuja osaoperaatioita annetuilla rutiineilla ja välineillä voimatta tietoisesti hallita koko työprosessin takana olevia periaatteita ja suhteita. Esimerkiksi sairaanhoitaja suuressa byrokraattisessa sairaalaorganisaatioissa toimii usein pitkälle ositettujen ja rutinoituneiden operaatioiden toistavana suorittajana ja yllätyksellisyys lisääntyy. Rutinoitu ja ositettu työskentely johtaa helposti häiriö- ja kriisitilanteisiin, joissa valmiit suorituskaavat eivät toimikaan tai johtavat virheisiin. Tämä synnyttää objektiivista painetta työn yksittäisten operaatioiden takana olevien yleisempien periaatteiden ja

teorian hahmottamiseen, ”yleisen työvälineen” muodostamiseen vaihtuvien tilanteiden luovaksi hallitsemiseksi. Tämä edellyttäisi, että työntekijät voisivat tietoisesti eritellä ja johtaa eri menettelytapojen ja tekniikoiden alkuperän ja kehityksen — siis nimenomaan oman työn peruslähtökohtien historiallista analysointia. Nämä paineet näkyvät esim. siinä, että sairaanhoitajat ovat viime vuosina lisääntyvällä voimalla ryhtyneet vaatimaan ja kehittämään työnsä teoreettiseksi pohjaksi ns. hoitotiedettä. Tähän liittyy pohdiskelu ja tutkimustyö hoitotyön pohjana olevista sairauskäsityksistä (vrt. Jensen 1983).

Oppimistoiminnan kehittämisen välttämättömyys

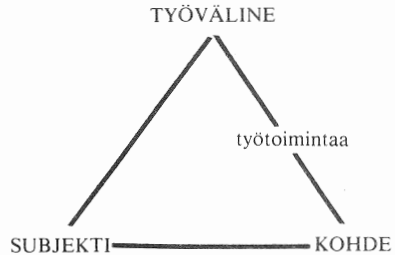
Voidaan kuitenkin helposti yliarvioida mahdollisuudet työprosessin tiedollisen hallinnon kehittämiseen itse työprosessissa. Monesti välittömästi työn yhteydessä tapahtuva uudelleen ajattelu- ja oppimistavan omaksuminen on käytännössä lähes mahdotonta. Rutiinien kehä on ahdas.

Kaavio 2. Oppimistoiminnan ja työtoiminnan suhde



Selvimminkin tällaiset rajoitukset tulevat esiin, kun tarkastellaan kokemuksia työn välittömään yhteyteen rakennetuista osallistumisjärjestelmistä (työpaikkademokratia, virstodemokratia). Monesti osallistuminen näiden toimintaa johtaa turhautumiseen ja pettymykseen yksinkertaisesti siksi, että ei ole muodostettu edellytyksiä työn kokonaisuuden tiedolliseen ja ajatukselliseen hallintaan, oman työn ja työorganisaation jatkuvaan tutkimiseen ja analysointiin. Kun tällaiset edellytykset puuttuvat, jäävät käsiteltävät asiatkin helposti toisarvoisiksi. Työtoiminta jää edelleen rutinoituksi ja osittuneeksi — oppivaa työtoimintaa ei saavuteta.

Tietoisien oppimisen, työn kokonaisuuden teoreettisen ja historiallisen erittelyn yhdistäminen työntekoon edellyttää — Paradoксаalisista kyllä — itse oppimistoiminnan (teoreettisen ja historiallisen ajattelun) kehittämistä ottamalla etäisyyttä välittömiin työrutiineihin. Juuri tässä on aikuiskoulutuksen oleellinen tehtävä. Tätä voidaan havainnollistaa kaavioilla 2.



Oppimistoiminta (vasemmanpuoleinen kolmio) on omaksuttava ja kehitettävä tietoisesti suhteellisesti irrallaan välittämästä päivittäisestä työnteosta, jossa se voitaisiin tietoisesti yhdistää päivittäiseen työntekoon — siis aikaansaada oppivaa työtoimintaa.

Oppimistoiminnan rakenne ei ole yksinkertainen eikä sitä voi omaksua vaivattomasti. Kysymys on tiedon käsittelemisestä historiallisena, ihmisten luomina selitysmalleina todellisuuden eri puolista. Toisin sanoen oppimistoiminnan keskeinen piirre on tiedon johtaminen historiallisesti ja geneettisesti alkuperästään,

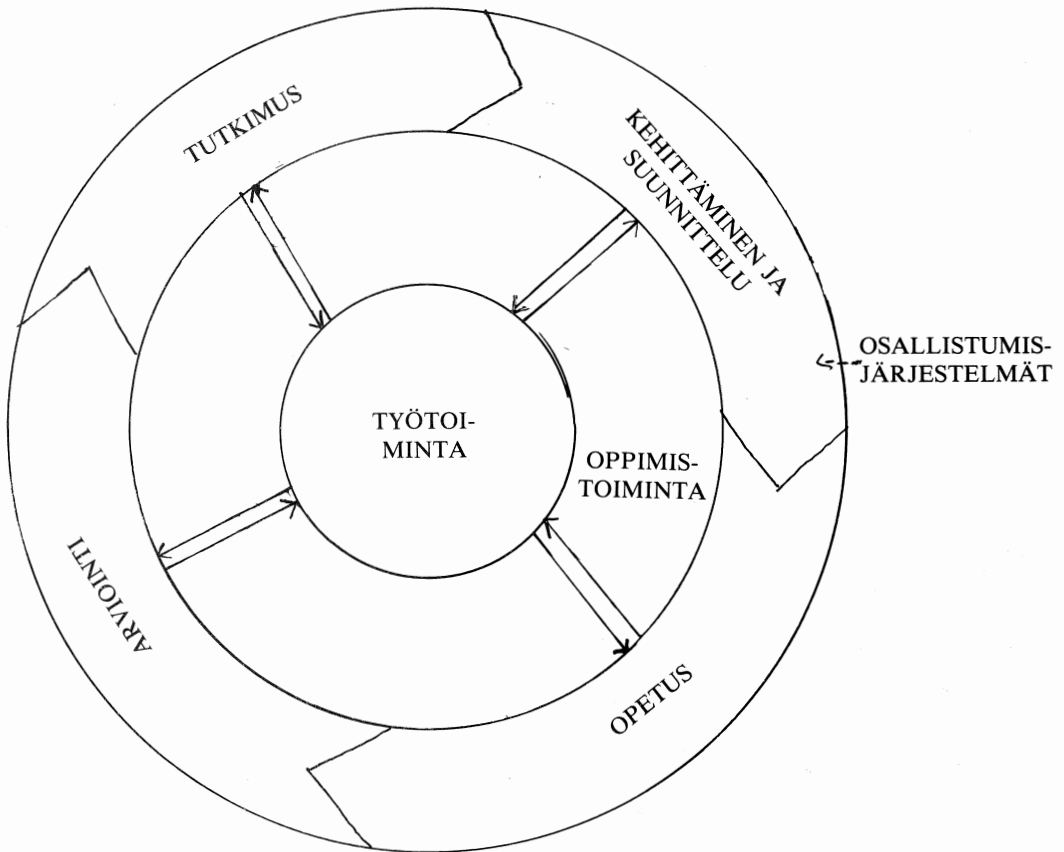
todellisuuden ja käytännön ongelmien ratkaisurytyksistä — sekä tiedon palauttaminen käytäntöön ja testaaminen siinä sovelluksina ja uusina ratkaisuina (vrt. Dawydow, Lompscher & Markowa 1982).

Osallistumista päätöksentekoon, johtamiseen ja kehittämis/suunnittelutoimintaan ei ilmeisesti voida menestyksellisesti toteuttaa, ellei sen edellytyksenä ja sen yhteydessä määrätietoisesti kehitetä osanottajien oppimistoimintaa. Tämä on oma, suhteellisen itsenäinen tutkimus- ja toiminta-alueensa, jota ei voi sulauttaa yleiseen kehittämistoimintaan tai muo-

dollisiin osallistumisjärjestelmiin. Tämä oppimistoiminnan uuden rakenteen ja laadun kehittämisen on luonteenomaisesti aikuiskoulu-

tuksen tehtävä. Voidaan sanoa, että osallistumisjärjestelmien ja työprosessin yhteys voidaan synnyttää oppimistoiminnan avulla (kaavio 3).

Kaavio 3. Oppimistoiminta työprosessin ja osallistumisen välittäjänä



Lähteet:

Botkin, J. W., Elmandjra, M. & Malitza, M. 1981. Oppimisen uudet haasteet. Espoo: Weilin + Göös.
 Bowles, S. & Gintis, H. 1976. Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life. New York: Basic Books.
 Dawydow, W. W., Lompscher, J. & Markowa, A.

K. (Hrsg.) 1982. Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern. Berlin: Volk und Wissen.
 Illich, I. 1971. Deschooling society. London: Calder & Boyars.
 Jensen, U. J. 1983. Sygedomsbegreber i praksis. Det kliniske arbejdes filosofi og videnskabsteori. København: Gyldendal.