

Elinikäisen kasvatuksen kehittäminen - lähtökohtia ja ongelmia

”Jatkuvan koulutuksen” periaate on omaksuttu Suomessa koulutussuunnittelun ja -kehittämisen keskeiseksi peruseriaatteeksi. Sen soveltamista käytäntöön on pohdittu useissa toimikunnissa ja työryhmissä. Tästä huolimatta näyttää siltä, että periaate on ymmärretty varsin pinnallisesti ja sen soveltamisessa käytäntöön on monia ongelmia. Niiden ratkaiseminen on mahdollista vain sitä mukaa, kun periaatetta koskeva teoreettinen keskustelu täsmentyy ja ajatukset sen vaatimista toimenpiteistä konkretisoituvat.

1. Elinikäinen kasvatust ja oppiminen

Lähinnä Unescon toimesta alettiin myös Suomessa keskustella 1960 -luvulla *”jatkuvaasta kasvatuksesta”* tai *”elinikäisestä kasvatuksesta”*. Näiden käsitteiden rinnalla alettiin pian puhua myös *”jatkuvaasta koulutuksesta”* (komiteanmietintö 1969, 129-130). Termit eivät ole eriytyneet suomalaisessa kielenkäytössä sisällöllisesti toisistaan, vaikka niiden käyttöön ja valintaan liittyykin jonkinlaisia painotuseroja.

Myös muissa maissa on käytössä useita elinikäiseen/jatkuvaan kasvatukseen liittyviä käsitteitä, joiden sisällöistä ja keskinäisistä suhteista esiintyy erilaisia tulkintoja. Esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Englannissa käsitteillä elinikäinen kasvatust ja jatkuva kasvatust on oma merkityksensä. Elinikäisellä kasvatuksella (lifelong education) tarkoitetaan yleensä kaikkea erimuotoista kasvatusta lapsuudesta vanhuuteen asti.

Jatkuvalla kasvatuksella (continuing education) tarkoitetaan näissä maissa lähinnä peruskoulutuksen jälkeistä ammattiin liittyvää koulutusta. Näiden termien ohella on käytössä joukko muitakin käsitteitä, joiden sisällöt eroavat jonkin verran toisistaan (ks. esimerkiksi Jarvis 1988, 23-44; Alanen 1981, 40-104).

Käytettyjen käsitteiden eroista huolimatta elinikäisen kasvatuksen/ jatkuvan kasvatuksen perusidea on kuitenkin kaikkialla sama. Sen puolestapuhujat haluavat tarkastella oppimista kokonaisvaltaisesti koko ihmisiän kestävästä kehitysprosessista eikä vain lapsuuteen ja nuoruuteen sijoittuvana sosialisatioprosessina, jonka toteuttamisesta vastaavat vanhemmat yhdessä kasvatust ja kouluviranomaisten kanssa.

Elinikäisen kasvatuksen rinnalla esiintyy kansainvälisessä keskustelussa yhä useammin *”elinikäisen oppimisen”* (lifelong learning) käsite, jolla tarkoitetaan yleensä kaikkea ihmisen elinaikaista oppimista riippumatta siitä, missä tai miten se on tapahtunut. Oppiminen voi tapahtua a) enemmän tai vähemmän spontaanisti ilman eksplisiittisesti asetettuja tavoitteita tai b) sitä voidaan pyrkiä edistämään tietoisesti, tavoitteellisesti ja systemaattisesti. Suurin osa tavoitteisesta ja tarkoituksellisesta oppimisesta tapahtuu etukäteen laaditun suunnitelman mukaan erilaisissa kasvatust ja koulutusinstituutioissa. Suuressa mittakaavassa tapahtuva tavoitteellinen oppiminen edellyttää yleisen kasvatustjärjestelmän olemassaoloa.

Viime aikoina *”jatkuvan koulutuksen”* käsite on vakiintunut meillä yleiseen käyttöön. Jos elinikäisen oppimisen problematiikkaa halutaan lähestyä laaja-alaisesti ja kokonais-

valtaisesti, käsitettä ei voi pitää kovin onnistuneena, koska se ohjaa ajatukset liian yksipuolisesti koulutusjärjestelmään ja sen tehokkuuden kehittämiseen. Vaikka käsite antaa periaatteessa mahdollisuuden ihmisten oppimisen laajempaankin tarkasteluun, niin ainakin tähän saakka jatkuvan koulutuksen suunnittelussa ja kehittämisessä on pohdittu melko yksipuolisesti vain formaalin koulu- ja tutkintojärjestelmän kehittämistä (ks. esimerkiksi komiteanmietintö 1983: 62 ; Jatkuvan koulutuksen...1986; Suomen koulutusjärjestelmän...1990, 44-45).

Kaiken kaikkiaan on todettava, että elinikäisen kasvatusta (samoinkuin sen rinnakkaiskäsitteet) on hyvin kompleksinen käsite, jota ei ole vielä pystytty täysin tarkasti määrittelemään. Tästä huolimatta elinikäistä kasvatusta voidaan lähestyä systematisoimalla ja analysoimalla sen eri elementtejä ja tarkastamalla niiden keskinäisiä suhteita.

2. Uuteen strategiaan ajatteluun

Elinikäisen kasvatuksen vaatimus koskettaa kehittyneissä teollisuusmaissa yhä totaalisemmin ja syväällisemmin jokaista ihmistä. Pääasiallinen syy tähän on yhteiskunnallisen muutoksen nopeutuminen, mikä näkyy työelämän ammattitaitovaatimusten muutoksina, ihmisten välisissä kommunikaatio- ym. suhteissa, arvomaailman muutoksina, kansainvälisyyden lisääntymisenä jne.

Kehitys on niin nopeaa, että kaikkien elämässä tarvittavien tietojen ja taitojen oppiminen nuoruudessa koulujärjestelmän piirissä on nykyisin kerta kaikkiaan mahdotonta. Tästä syystä pelkästään nuoruusiän koulutuksen kehittämiseen keskittyvä ns. front-end -koulutussuunnittelumalli (Rivera 1983, 117) joutaa historian romukoppaan.

Tätä eivät näytä kaikki koulutus suunnittelijat meillä vieläkään oikein tajunneet, vaan he yrittävät edelleen sulloa nuorisasteen koulutukseen kaikki mahdolliset tiedot ja taidot ikäänkuin oppiminen ja opiskelu olisi sen jälkeen mahdotonta. Näin siitä huolimatta, että suuri osa kouluissa opetettavista tiedoista on vanhentuneita jo siinä vaiheessa, kun opettajat ehtivät ne itse omaksua ja ennenkuin ne sisällytetään koulujen opetussuunnitelmiin.

Coombsin mukaan (1989, 57-58) tällä hetkellä on olemassa laaja yksimielisyys siitä, että tulevaisuuden kasvatustategioiden täytyy olla kaikissa maissa paljon laaja-alaisempia, in-

novatiivisempia ja paremmin toisiinsa integroituvia kuin se 1950- ja 1960-luvuilla harrastettu kapea-alainen ja joustamaton strategia, joka perustui perinteisen muodollisen kasvatustajestelmän nopeaan laajentamiseen ja joka kulminoitui maailmanlaajuiseen kasvatustajestelmän kriisiin. Nykyisin on yleisesti hyväksytty se perusajatus, että tulevaisuuden strategioiden ei pitäisi tarkastella kasvatusta yksinomaan vain koulutuksena, vaan kaikkien ihmisten kaikissa ikävaiheissa tapahtuvana elinikäisenä oppimisprosessina, johon voi sisältyä monimuotoisina yhdistelminä eri tyyppistä opiskelua ja oppimista.

3. Elinikäisen kasvatuksen muodot ja niiden integroiminen

Elinikäisen kasvatuksen kehittämistä pohtineet tutkijat ovat jakaneet kasvatuksen formaaliin, nonformaaliin ja informaaliin kasvatukseen. Paitsi että jaottelu ottaa kokonaisvaltaisesti huomioon kaikki erilaiset oppimismuodot, se jakaa kasvatuksen kentän hieman tavanomaisesta poikkeavalla tavalla.

Formaalinen kasvatusta

Formaalilla kasvatuksella (formal education) tarkoitetaan hierarkisesti rakentuvaa, ajallisesti asteittain etenevää "kasvatustajestelmää", joka ulottuu peruskoulusta aina yliopistoon saakka mukaanlukien yleisten akateemisten perusopintojen lisäksi myös monimuotoiset erikoisohjelmat ja instituutiot, jotka on suunniteltu täysipäiväistä ammatillista ja teknistä koulutusta varten. (Radcliffe & Colette 1989, 60-61)

Suomen koulujärjestelmä koostuu perus-, keski- ja korkea-asteen koulutuksesta. Se edustaa formaalia kasvatusta hierarkisine rakenteineen ja tutkintojärjestelmineen. Aikuis- kasvatuksestakin kuuluu osa formaalin kasvatuksen piiriin, nimittäin aikuisten normaalin koulujärjestelmän mukaiset tutkinto-opinnot. Aikaisemmin aikuisten oli mahdollista opiskella lähinnä perusasteen ja lukion yleissivistäviä tutkintoja, mutta nykyisin myös ammatillisen keskiasteen ja korkea-asteen oppilaitokset tarjoavat heille palveluksiaan. Tämä koulutus on enimmäkseen koulumaista ja tutkintoihin tähtäävää. Myös nykyisen työmarkkina- koulutuksen voidaan katsoa kuuluvan formaalin kasvatuksen piiriin. Varsinkin kun sitä pyritään nykyisin kehittämään niin, että se vastaa mahdollisimman pitkälle "normaaleja" ammattitutkintoja.

Voidaan siis todeta, että osa aikuiskasvatuksesta — niin yleissivistävästä kuin ammatilli-

sesta — kuuluu formaalin kasvatuksen piiriin. Tästä osasta käytetään yleensä nimitystä ”koulupintojen aikuissovellutukset”.

Nonformaali kasvat

Nonformaalilla kasvatuksella (nonformal education) tarkoitetaan kaikkia niitä kasvatusta ja oppimista varten organisoituja toimintoja, jotka tapahtuvat muodollisen koulujärjestelmän (formaalin kasvatuksen) ulkopuolella. Tällainen opetus/opiskelu ei sijoitu muodollisen koulujärjestelmän tutkintohierarkiaan, vaan muodostaa oman itsenäisen kokonaisuutensa. Opetus voi olla erikseen järjestettyä tai se voi olla osa jostakin laajemmasta toimintamuodosta. Sen tarkoituksena on palvella tiettyjä opiskelijaryhmiä ja oppimistavoitteita. (emt.)

Se osa aikuiskasvatuksesta, joka ei tähtää kouluopintojen ja tutkintojen suorittamiseen, kuuluu nonformaaliin kasvatukseen. Esimerkiksi suurin osa vapaasta sivistystyöstä on luonteeltaan tällaista. Nonformaali kasvat ei muodosta mitään varsinaista järjestelmää siinä mielessä kuin koulujärjestelmä. Se on yksinkertaisesti sopiva yleisnimi formaalin kasvatjärjestelmän ulkopuolella olevalle kirjavalle joukolle kasvatuksellisia toimintamuotoja, joiden tarkoituksena on palvella väestön erityisryhmien spesifejä oppimistarpeita. (emt.)

Norformaalin kasvatuksen piirissä aikuiset voivat kohentaa mm. työ-, perhe-, yhdistys- tai muussa yhteiskuntaelämässä tarvitsemiaan tietoja ja samalla tyydyttää sosiaalisen osallistumisen tarpeitaan. Myös suuri osa työelämän koulutuksesta tapahtuu koulu- ja tutkintojärjestelmän ulkopuolella. Tällainen koulutus on enimmäkseen ammattillista täydennyskoulutusta, jota varten on vain harvoin olemassa erityisiä koulujärjestelmän tutkintoihin verrattavissa olevia, suhteellisen pysyviä koulutusohjelmia.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että nonformaali kasvat on luonteeltaan hyvin joustavaa ja se tapahtuu kiinteässä yhteydessä niihin toimintoihin, missä oppimista tarvitaan. Formaali kasvat ei voi koskaan muodostua yhtä joustavaksi ja käytännönläheiseksi tapahtumaksi. Tästä syystä nonformaalin kasvatuksen merkitys korostuu elinikäisen kasvatuksen ”järjestelmän” kehittämisen yhteydessä.

Informaali kasvat

Informaalilla kasvatuksella (informal education) tarkoitetaan puolestaan kaikkia sellaisia

todellisia eliniän kestäviä prosesseja, joiden kautta yksilö omaksuu mielipiteitä, arvoja, taitoja ja tietoja päivittäisten kokemusten ja elinympäristön kasvattavien vaikutusten ja hänelle tarjoamien resurssien kautta. Tällaista oppimista tapahtuu mm. perheen ja naapureiden, työn ja leikin, kaupankäynnin, kirjaston ja joukkotiedotuksen kautta ja yhteydessä. (emt.)

Arkipäiväoppiminen (vardagsinläring) on epäilemättä eräs yleisin oppimismuoto. Se on jäänyt nykyisessä koulujärjestelmäkeskeisessä suunnitteluvaiheessa lähes huomiotta. Työelämän tutkijat ovat olleet kiinnostuneita siitä ja erityisesti työssä oppimisesta jo jonkin aikaa (ks. Sköld 1989). Tosiasia on, että ammattien oppimisen vanhin ja yleisin muoto on edelleen käytännössä, kokemuksen kautta tapahtuva oppiminen (practice learning). On kuitenkin muistettava, että yleissivistävä ja ammatillinen peruskoulutus luovat pohjan työssä tapahtuvalle oppimiselle.

Työelämässä on monia sellaisia toimenpiteitä, joiden avulla on mahdollista edistää käytännössä oppimista ja joiden merkitys ammattitaidon ylläpitämisessä ja kehittämisessä on jatkuvasti lisääntynyt. Tällaisia ovat mm. työkierto, viransijaisuuksien hoito, ryhmätyöhön osallistuminen, työtehtävien laajentaminen, kollegiaalinen oppiminen, mentoring (mentorin ohjaus), coaching (yksilöllinen valmennus toisen henkilön kanssa yhteistyössä), innovaatio- ja tutkimustoimintaan osallistuminen, laatupiirit jne (ks. esimerkiksi Marsick 1987; Marsick & Watkins 1990).

Aikuiset voivat opiskella ja kehittää itseään myös täysin oma-aloitteisesti ja omalla vapaaajallaan, esimerkiksi seuraamalla oman alansa ammattilehtiä tai hankkimalla kirjastosta tietoa itseään kiinnostavista asioista. Tällaista aikuisten omaehtoista opiskelua nimitetään itseohjatuksi oppimiseksi (self-directed learning, självstyrt lärande). Sen on todettu olevan hyvin yleistä, varsinkin toimihenkilöiden keskuudessa (Borgström 1988).

Marsick ja Watkins (1990, 3-7) erottavat informaalisesta oppimisestä (informal learning) ja satunnaisoppimisestä (incidental learning) toisistaan. *Informaaliseen oppimiseen* on pääasiassa kokemusperäistä ja ei-institutionaalista. Se eroaa muusta oppimisestä opiskelijan harjoittaman kontrollin asteen perusteella: sille on tunnusomaista korkea-asteinen itsekontrolli ja -suuntautuneisuus. Se eroaa sijaintinsa kautta (ei luokkahuoneopetusta) ja tuloksen ennustettavuuden (pyrkimys tiettyyn tavoitteeseen).

seen) perusteella. He sisällyttävät siihen mm. itsesuuntautuneen opiskelun, ryhmässä toimisen, yksilöllisen valmennuksen, mentorin ohjauksessa tapahtuvan oppimisen sekä yrityksen ja erehdyksen kautta tapahtuvan tavoitteellisen oppimisen.

Satunnaisoppiminen on tavoitteetonta ja se tapahtuu muun toiminnan sivutuotteena. Se on alisteista informaaliselle oppimiselle, se on piiloista ja sitä pidetään itsestäänselvänä, se sisältyy implisiittisesti vallitseviin uskomuksiin ja toimintaan. Siihen sisällytetään oppiminen erehdyksistä, olettamuksista, uskomuksista, arvostuksista, toisten toiminnasta syntyneistä sisäisistä merkitysrakenteista sekä formaalisen oppimisen piilo-opetussuunnitelmista.

On arvioitu, että organisaatioiden inhimillisten voimavarojen kehittämiseen uhraamasta ajasta ja rahasta noin 83 prosenttia kuluu informaaliin ja satunnaisoppimiseen ja loput 17 prosenttia muodolliseen koulutukseen (emt., 6).

Viimeaikaisessa yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa on havaittu, että ammattitai-

don keskeisen osan muodostavat ns. äänettömät tiedot ja taidot (tacit knowledge/ tyst kunkap). Ne syntyvät pitkäaikaisesta kokemuksesta jollakin alalla. Niiden omaksumiseksi ei riitä ohjeiden mieleenpainaminen, vaan ne kehittyvät ja syvenevät ainoastaan omakohtaisen käytännöllisen kokemuksen myötä. Tällaisia äänettämiä tietoja ja taitoja on henkilön itse vaikea ilmaista. (Niemelä 1988, 196; Aronsson 1987, 65-67). Näin on ymmärrettävää, että myös niiden tutkiminen on suhteellisen vaikeaa.

Käytännössä formaalin, nonformaalin ja informaalin kasvatuksen erottaminen toisistaan on usein vaikeaa, sillä ne voivat kietoutua ja lomittua monin tavoin keskenään. Eri oppimismuodot voidaan nähdä ulottuvuutena, jonka toisen pään muodostaa formaali kasvatusta ja toisen informaali kasvatusta, nonformaali sijoittuu näiden välille.

Seuraavassa kuviossa (muokattu A. Alasen 1989 esittämästä kuvioista) on havainnollistettu eri oppimismuotojen asemaa ihmisen eri elämäntilanteissa.

Kuvio 1: Elinikäisen oppimisen muodot ja keskeiset elämäntilanteet

OPPIMISMUODOT

	Formaali	Nonformaali	Informaali
NUORUUS/ LAPSUUS	koululaitos: — korkea-aste — keskiaste — peruskoulu	organisoidut opinnot koulun ulkopuolella: esim. erilaisissa järjestöissä ja harrastusryhmissä	— arkipäiväoppiminen perhe- ja ystävääpiirissä tapahtuva oppiminen (tavoitteellista/satunnaista)
AIKUISUUS	— aikuisten tutkinto- ja kouluopinnot — ammatillinen pätevytyminen	aikuisten muut organisoidut opinnot, esim.: — harrastusopinnot — henkilöstökoulutus/ täydennyskoulutus — yhteiskunnalliset opinnot — yleissivistävät opinnot	Esim.: — tavoitteellinen oppiminen (self-directed learning) — arkipäiväoppiminen (vardagsinläring) — kokemuksesta oppiminen, työssä ja muussa yhteiskunnallisessa toiminnassa (practice learning) — satunnaisoppiminen (incidental learning) — äänettömät tiedot (tacit knowledge)
VANHUUS		organisoidut opinnot — harrastusopinnot	— tavoitteellinen oppiminen — satunnaisoppiminen (arkipäiväoppiminen)

Unescon elinikäisen kasvatuksen strategien avainkäsite on integroiminen.

Vertikaalisen integraation tarkoituksena on niveltää yksilön elämässä ajallisesti toisiaan seuraavat koulutus- ja oppimisvaiheet siten, että inhimillinen kasvuprosessi voi edetä mahdollisimman sujuvasti vastaten kunkin ikä- ja elämänvaiheen erityisiä oppimistarpeita.

Horisontaalinen integraatio merkitsee sitä, että otetaan huomioon kaikki erilaiset oppimismuodot (formaalinen, nonformaalinen ja informaalinen), joita elämässä (työssä, yhteiskunnallisessa toiminnassa, perhepiirissä jne) esiintyy sekä niiden erilaiset kombinaatiot.

Meillä näyttää vallitsevan sellainen käsitys, että nonformaali kasvatusta on yksinkertaisesti vain vaihtoehto formaalille kasvatustajärjestelmälle. Sen ajatellaan myös muodostavan vastaavan järjestelmän, joka pitäisi saattaa viranomaisten hallintaan, jotta kansallinen kasvatustalansuunnittelu voisi tapahtua ”kontrollidusti” (vrt. valtioneuvoston käsitystä jatkuvasta koulutuksesta). Tämän mukaisesti jatkuvan koulutuksen periaatteen toteuttaminen on nähty meillä ensisijaisesti koulujärjestelmän tutkintojen — tosin jossain määrin aikuisille sovellettuina — siirtämisenä aikuiskoulutukseen.

Tutkintojärjestelmän kehittämisessä on edistytty melko hyvin (vertikaalinen integrointi). Sen kehittäminen ei kuitenkaan yksin riitä. Tarvitaan myös nonformaalin kasvatuksen kehittämistä ja sen integrointia formaaliin ja informaalisiin kasvatukseen (horisontaalinen integrointi).

4. Elinikäisen kasvatuksen tutkiminen

Koulutuksen tutkimisesta oppimisen tutkimiseen

Kun kasvatustieteen tutkijat ovat olleet tähän saakka pääasiassa kiinnostuneita oppimisen tutkimisesta vain koulutus- ja opetustilanteissa, ihmisen arkipäiväisessä toiminnassa ja työelämässä esiintyvän luonnollisen oppimisen tutkiminen on jäänyt vähemmälle huomiolle (Marsick & Watkins 1990, 4). Näkökulman laajentaminen koskemaan myös tällaista oppimista on ainakin erilaisissa työelämän kehittämisprojekteissa tärkeää.

Elinikäisten oppimismahdollisuuksien edistämiseksi ei siis voida tyytyä vain koulutusjärjestelmän kehittämiseen, niin olennainen osa kuin perinteisellä koulutuksella tässä proses-

siä nykyisin onkin. Oikeastaan koulutusjärjestelmän ulkopuolella, erityisesti työssä tapahtuvan oppimisen tutkimuksessa. He ovat kiinnostuneita ”oppivien organisaatioiden” (learning enterprises) kehittämisestä ja organisaatioissa tapahtuvasta oppimisestä (ks. esimerkiksi Schön 1988; Marsick & Watkins 1990).

Yhdysvalloissa on oppimisen tutkijoiden mielenkiinto on jo jonkin aikaa ollut koulutusjärjestelmän ulkopuolella, erityisesti työssä tapahtuvan oppimisen tutkimuksessa. He ovat kiinnostuneita ”oppivien organisaatioiden” (learning enterprises) kehittämisestä ja organisaatioissa tapahtuvasta oppimisestä (ks. esimerkiksi Schön 1988; Marsick & Watkins 1990).

Meillä koulutusta ja kasvatusta suunnitellaan ja kehitetään kuitenkin edelleen omana erillisenä sektorina. Coombs (1989, 58) on kritisoinut tällaista käsitystä ja todennut, että kasvatusta ei ole mikään erillinen yhteiskunnan sektori; se on sensijaan olennainen osatekijä kaikilla sektoreilla ja kaiken tyyppisessä kehittämisessä.

Kasvatusta kehittäminen omana, muusta yhteiskuntaelämästä erillisenä, toiminta-alueena näkyy mm. opetusministeriön Jatkuvan koulutuksen toimikunnalle vuonna 1982 antamasta tehtävästä. Toimikunnan tuli 1) selvittää millaisia vaatimuksia jatkuvan koulutuksen periaate asettaa maamme koulutusjärjestelmälle pitäen erityisesti silmällä aikuiskoulutuksen kehittämistarpeita; sekä 2) selvittää, miten nämä vaatimukset tulee ottaa huomioon koulutussuunnittelussa (Komiteanmietintö 1983:63, 1—2).

Toimeksiannon kapea-alaisuutta kritisoitiin jonkin verran (Juva 1984, 108). Mutta sillä ei näytä olleen juuri vaikutusta, sillä valtioneuvoston vuonna 1990 eduskunnalle antamassa koulutuspoliittisessa selonteossa jatkuvan koulutuksen periaate ymmärretään edelleen ensisijaisesti vain koulutusjärjestelmän sisäisenä kehittämis- ja koordinoimistehtävänä. Vaikka selonteossa todetaan, että tulevaisuudessa nykyistä suurempi osa oppimisesta tapahtuu koulutusjärjestelmän ulkopuolella (Suomen...1990, 44-45), siinä ei pohdita lainkaan, miten tämä tosiasia tulisi ottaa huomioon oppimisympäristöjen kehittämisessä.

Elämänhistorian näkökulma

Tutkittaessa ihmisen elinikäistä kehitystä ja oppimisprosessia muodostaa elämänhistoriallinen lähestymistapa tutkimukselle luonnolli-

sen lähtökohdan. Tällöin voidaan tutkia mm., minkälaisia oppimismahdollisuuksia ja vaatimuksia yhteiskunnan kasvatustajajärjestelmä ja työelämä ovat tarjonneet eri ikäisille aikuisille (eri sukupolville) heidän elämänuransa eri vaiheissa.

Mills korostaa kirjassaan Sosiologinen mielukuvitus historian ja elämänhistorian ja niiden keskinäisten suhteiden ymmärtämisen merkitystä kaikille yhteiskuntatutkijoille. Hän toteaa: "Mikään yhteiskuntatieteellinen tutkimus, joka ei palaa elämänhistorian, historian sekä niiden leikkauskohtien ongelmiin, ei ole kulkenut älyllistä taivaltaan päähän." (Mills 1982, 10)

Kun ihmisen oppimisprosessia tarkastellaan pitkäaikaisena prosessina, on mahdollista ymmärtää paremmin ihmisen kehitystä kuin poikkileikkaustutkimuksissa. Tällainen tutkimus yhdistää sekä yksilöpsykologiset että yhteiskunnalliset-historialliset tekijät toisiinsa. Täten yksittäisen ihmisen kehitysprosessi liittyy samalla laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin.

Sekä kognitiivinen oppimispsykologia että toimintatutkimuksellinen lähestymistapa soveltuvat hyvin elinikäisen oppimisen tutkimiseen, sillä oppiminen on aina yksilöllinen kehitysprosessi. Se tapahtuu tilanteessa, jossa ihminen asettaa itse oman toimintansa tavoitteet, tulkitsee saamia tietoja ja antaa niille merkityssisältöjä omasta todellisuudestaan käsin. Uudet laadulliset ja hermeneuttiset tutkimusmenetelmät soveltuvat hyvin ihmisen elinikäisen oppimisprosessin tutkimiseen. Ne ovat oikeastaan välttämättömiä tällaisessa tutkimisessä.

Tutkimuksen monitieteisyys

Elinikäinen oppiminen on ilmiö, jota voidaan ja täytyy tutkia monen eri tieteen näkökulmasta. Makrotasolla tutkimus voi keskittyä esimerkiksi analysoimaan filosofian keinoin elinikäisen oppimisen taustalla olevaa ihmiskäsitystä. Mille arvolähtökohdille se perustuu?

Elinikäisen oppimisen merkitystä voidaan tarkastella myös yhteiskunnallisena ilmiönä, lähtien esimerkiksi yhteiskunnan funktioista. On myös mahdollista tutkia, miten erilaiset yhteiskunnalliset intressiryhmät suhtautuvat teoriassa ja käytännössä jatkuvan koulutuksen periaatteeseen?

Oman ongelmansa muodostavat elinikäisen kasvatuksen järjestelmän toteuttamiseen liittyvät systeemisistä ja taloudellisista ongelmat.

Yhteiskunnan koulutusjärjestelmää voidaan myös tarkastella siltä kannalta, miten toimiva/epätydyttävä se on elinikäisen kasvatuksen toteutumisen kannalta tarkasteltuna, samoin voidaan myös vertailla eri kasvatustajajärjestelmien toimivuutta tässä suhteessa.

Organisaatio- eli mesotasolla mielenkiinto kohdistuu nykyisin, kuten edellä on todettu, ensisijaisesti organisaatioissa oppimiseen ja siihen, miten työorganisaatioita voidaan kehittää niin, että ne kannustavat työntekijöitä itsensä kehittämiseen ja opiskeluun. Sosiaalipsykologinen tutkimus voisi tutkia esimerkiksi sitä, mikä on ryhmän vaikutus ihmisten opiskeluhaluuteen ja halukkuuteen kehittää itseään tai miten erilaiset johtajuusilmastot ja yrityskulttuurit vaikuttavat ihmisten kehitysohjelmien toteutumiseen.

Erialaisten rakenteellisten tekijöiden ohella myös yksilöpsykologiset tekijät vaikuttavat osaltaan ihmisen itsensäkehittämisen ja opiskeluhaluuteen. Kehitys- ja oppimispsykologinen tutkimus lähestyy ongelmaa mikrotasolla ja miksei vähän laajemminkin. Yksittäisen työntekijän/toimihenkilön kiinnostus opiskelua kohtaan vaihtelee luonnollisesti huomattavasti riippuen siitä, mikä on hänen käsityksensä omasta oppimiskyvystään ja minkälaisessa elämäntilanteessa ja ammattuuransa vaiheessa hän parhaillaan on (Rubenson 1991, 68).

Työelämän tutkijat ovat esittäneet melko samankaltaisia luetteloita siitä, minkälainen on oppimisen kannalta ihanteellinen työympäristö. Työn täytyy tarjota riittäviä haasteita työntekijälle, jotta se innostaisi häntä kehittämään itseään. Sen on tarjottava myös todellisia vaikutusmahdollisuuksia ja oltava riittävän vaihtelevaa. Siitä täytyy saada riittävästi palautetta, sen täytyy tarjota tyydyttäviä ihmissuhteita, mahdollisuuksia yhteistyöhön sekä riittävä toimeentulo ja turvallisuus jne. (ks. esimerkiksi Leymann 1989, 132—134).

Oppimisessa on erotettu useita eri tasoja. Jatkuva oppiminen edellyttää kykyä ns. reflektoidaan oppimiseen. Siitä on kirjoitettu runsaasti viime aikoina alan kirjallisuudessa (ks. Schön 1988; Boud et al. 1985; Jarvis 1988, 78-87). Tutkimuksessa täytyy selvittää myös sitä, mitkä ovat tällaisen oppimisen edellytykset ja ehdot työpaikoilla.

Edellä esitetyt esimerkit osoittavat, että elinikäisen kasvatuksen ongelmat ovat moninaisia ja että näitä ongelmia voidaan tutkia usean eri tieteen näkökulmasta. Voidaan todeta, että elinikäinen kasvatustajajärjestelmä ja oppiminen muodostavat haasteellisen ja monitahoisin tutkimusala-

een kaikille kasvatuksen ja oppimisen kysymyksistä kiinnostuneille tutkijoille.

5. Lopuksi

— Elinikäisen kasvatuksen tutkimista ei saa rajata vain koulutusjärjestelmän tarkasteluun. Aivan yhtä tärkeää on tutkia niitä yhteiskunnan ja työelämän rakenteellisia ja työnjaollisia kysymyksiä, jotka vaikuttavat väestön mahdollisuuksiin kehittää omia kykyjään niin työpaikoilla kuin muuallakin yhteiskunnassa.

— On huomattava, ettei formaalin kasvatuksen (tutkintojärjestelmän) kehittäminen yksin riitä elinikäisen kasvatuksen järjestelmän toteuttamiseksi, vaikka koulutusviranomaiset näyttävät näin ajattelevan. Kehittämisen kohteeksi on otettava myös kaikki muut oppimismuodot, joita yhteiskunnassa ja työelämässä esiintyy. Nonformaali ja informaali kasvatusta ovat keskeisessä asemassa elinikäistä oppimista kehitettäessä. Vain kehittämällä kaikkia oppimismuotoja ja selvittämällä niiden merkitystä yksilön elämän- ja ammattiuran näkö-

kulmasta voidaan edetä uudelleen elinikäisen oppimisen kehittämisstrategiaan.

— Elinikäisen kasvatuksen merkitystä voidaan yhtä lailla perustella lähtien työelämän tehokkuusvaatimuksista kuin tuotannon inhimillistämistä vaativista humanistisista näemyksistä. Tutkimuksen avulla on selvitettävä, missä määrin nämä käsitykset ovat toisilleen vastakkaisia vai onko niitä mahdollista sovittaa ainakin joiltakin osin yhteen.

— Oppimisessa on aina kysymys myös valasta. Vanha toteamus "tieto on valtaa" pitää edelleen paikkansa, ehkä enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Tietoyhteiskunnassa koulutuksen ja osaamisen merkitys vallan välineenä ja lähteenä korostuu. Jos työpaikkoja halutaan kehittää tietoisesti oppimisyhteisöiksi, se edellyttää samalla henkilöstön osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien lisäämistä. Jos näin ei tapahdu, muodostuu jatkuvan oppimisen strategiasta vain uusi hiostamis- ja manipulointikeino työpaikoille.

LÄHTEET

Alanen, Aulis 1981. Elinikäisen kasvatuksen käsite. Teoksessa Alanen & Sihvonen (toim.), Elinikäinen kasvatusta. WSOY. Porvoo.

Aronsson, Gunnar 1987. Arbetspsykologi. Stress- och kvalifikationsperspektiv. Studentlitteratur. Lund.

Borgström, Lena 1988. Vuxnas kunskapsökande — en studie av självstyrt lärande. Stockholm. Brevskolan.

Boud, David et al. (eds) 1985. Reflection: Turning Experience into Learning. Kogan Page. London.

Coombs P. H. 1989. Formal and Nonformal Education: Future Strategies. Teoksessa Titmus (ed.), Lifelong Education for Adults. An International Handbook. Pergamon Press: Oxford.

Cropley A.J. 1980. Lifelong learning and systems of education. Teoksessa Cropley (ed.) Towards a system of lifelong education. Oxford. Pergamon Press.

Jarvis, Peter 1988. Adult and Continuing Education. Theory and Practice. Routledge. London.

Jatkuvan koulutuksen projektiryhmän muistio 1986. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1986:1. Helsinki.

Juva, Simo 1984. Jatkuva koulutus — päämäärä vai toimintaperiaate? Kasvatus 2, ss. 108-110.

Komiteanmietintö 1969: A 13. Koulutusrakennekomitean mietintö. Helsinki.

Komiteanmietintö 1983:62. Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö. Helsinki.

Leymann, Heinz 1989. Learning theories. Teoksessa Leymann & Kornbluh (eds.) Socialization and Learning at Work. Avebury. Newcastle.

Marsick, Victoria J. (ed.) 1987. Learning in the Workplace. Croom Helm. London.

Marsick, Victoria J. & Watkins, Karen 1990. Informal and Incidental Learning in the Workplace. Routledge. London.

Niemelä, Jukka 1988. Äänettömät taidot ja tietotekniikka. Sosiologia 3.

Radcliffe D. J. & Colletta N. J. 1989. Nonformal Education. Teoksessa Titmus (ed.), Lifelong Education for Adults. An International Handbook. Pergamon Press: Oxford.

Rivera, William M. 1983. International Strategies for the Development of Adult Education: a Review and Critique. International Journal of Lifelong Education, Vol. 2 No 2, 111-132.

Rubenson, Kjell 1991. Aikuiskoulutuksen kehittäminen — markkinavoimien ohjattavaksi vai tavoitteelliseen politiikkaan? Aikuiskasvatus 2, 66-75.

Schön, Donald, A. 1988. Educating the Reflective Practitioner. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.

Sköld, Mauritz 1989. Everyday learning: the basis for adult education. Teoksessa Leymann & Kornbluh (eds.) Socialization and Learning at Work. Avebury. Newcastle.

Suomen koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämislinjat 1990. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 22.5.1990. Vpk. Helsinki.

Tuomisto Jukka 1991. Elinikäisen kasvatuksen kehittäminen — lähtökohtia ja ongelmia.

— Jatkuvan koulutuksen periaate on omaksuttu Suomessa koulutussuunnittelun ja -kehittämisen keskeiseksi peruseriaatteeksi. Sen soveltamista käytäntöön on pohdittu useissa toimikunnissa ja työryhmissä. Tästä huolimatta näyttää siltä, että periaate on ymmärretty varsin pinnallisesti ja sen soveltamisessa käytäntöön on monia ongelmia. Niiden ratkaiseminen edellyttää teoreettisen keskustelun täsmentämistä ja periaatteen vaatimien toimenpiteiden konkretisointia. Artikkelissa hahmotetaan elinikäisen kasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen sekä eräiden muiden sitä lähellä olevien käsitteiden keskinäisiä suhteita, tarkastellaan elinikäisen oppimisen eri muotoja ja niiden merkitystä kehittämistyössä sekä tuodaan esiin eräitä alan tutkimuksen keskeisiä erityispiirteitä.

Aikuiskasvatus 11,3.

Tuomisto Jukka 1991. The development of lifelong education — its premises and problems.

— The principle of lifelong education has been adopted as the fundamental guideline of educational planning and development in Finland. The implementation of continuing education has been a subject dealt with by several committees and working groups. Nevertheless, it seems that this principle has not been understood in sufficient depth and that there are many problems in applying it into practice. The solving of these problems will require a greater degree of focusing of theoretical discussion and the putting into practice of the necessary measures. The article presents an outline of the relationships between lifelong education and continuing education and certain other closely associated concepts. The article also looks into the forms that lifelong education can take and their significance from the point of view development work. Certain special characteristics of the research in this sector are also presented.

Aikuiskasvatus 11,3.