

PETER JARVIS

Oppimisen paradokseja myöhäismodernissa

Professori Peter Jarvis Surreyn yliopistosta Englannista on suomalaisille aikuiskasvattajille tunnettu jo useiden Aikuiskasvatus-lehdessä aikaisemmin julkaistujen kirjoitustensa sekä monien Suomen vierailujensa vuoksi. Jarvis julkaisi viime vuonna "Paradoxes of Learning" (Jossey Bass, 1992) nimisen teoksen. Tässä artikkelissa hän tarkastelee eräitä oppimiseen liittyviä paradokseja taustanaan erityisesti se keskustelu, jota on käyty viimeiset kymmenkunta vuotta moderni/postmoderni -nimikkeen alla. Jarvis preferoi kuitenkin maanmiehensä Anthony Giddensiin tukeutuen myöhäismoderni-termiä, haluten painottaa, että elämme yhä – hyvässä ja pahassa – modernin jälkiseurausten keskellä, moderni ei vielä ole ohi.

Vakiintuneiden arvojen ja pysyvien totuuksien maailmasta, jota ideaalina nk. "suuret kertomukset" kuvasivat, on siirrytty vaihtelevien muotien ja makujen ja useiden totuuksien

maailmaan, jota keskenään kilpailevat "pienet kertomukset" yrittävät tavoittaa. Oppiminen, joka modernin aikana oli asiantuntijan, opettajan välittämän ja tulkisteman "oikean" tiedon mieleenpainamista ja toistamista, on myöhäis-modernissa oppijan oman kokemuksen pohjalta rakentuvaa maailman monimerkityksistä hahmottamista, jossa opettajalla on pääasiassa fasilitaattorin ja kanssaoppijan rooli. Jean-Francois Lyotardin sanoin: "Kuolinkelloja soitetaan professorien ajalle."

Paradoksit syntyvät siitä, että oppimisen käsitteeseen, sen aikaisemmin voittopuolisesti myönteisen olemuksen lisäksi tulee myös negatiivisia ja ristiriitaisia aineksia, ja että opitun pohjalta tehtävät johtopäätökset ovat oppijan omia: vallanpitäjät eivät voi olla enää varmoja alamaistensa tuesta, ihmissuhteet voivat joutua uudelleenarvioitaviksi ja luokkahuoneen vakiintuneet käytännöt menevät uusiksi.

Jos tavalliselta ihmiseltä kysyy, mitä oppiminen on, hän todennäköisesti vastaa: oppiminen on tapahtuma, jossa opettaja opettaa jotakin ja oppilas pyrkii muistamaan sen. Jos vastaajaa

pyydetään selittämään sama toisin sanoin, hän epäilemättä esittää sellaisia sanoja kuin "muistaa", "palauttaa mieleen", "omaksua" ja jopa "oppia ulkoa". Nämä kommentit pitävätkin si-

sällään sosiaalisen oppimismääritelmän esias-teen heijastaen sellaisia ajatuksia, joita sanakirja kuvaa sanoilla ”hankkia tietoa”, ”harjoitella tai-toa”, ”painaa muistiin” ja ”ottaa selville”. Jokai-nen ihminen ilmeisesti ymmärtää, mitä oppimi-nen on, koska jokainen on oppinut jotakin. Mo-nille ihmisille oppiminen on ongelmatonta, vaikka oppimisen useat tekniset määritelmät osoittavatkin, miten monimutkaisia ovat niin sen käsite kuin tapahtumakin.

Oppimistapahtuman tekniset määritelmät liit-tyvät kuitenkin aiheen kaikkein viimeisimpiin oppeihin ja tutkimuksiin, kun taas sosiaaliset määritelmät viittaavat käsitteisiin, jotka ovat va-kiinnuttaneet asemansa ja tulleet osaksi yhteis-tä kulttuuria. Toisin sanoen sosiaaliset määritel-mät heijastavat aikaisempien aikojen ajatusmal-leja, jotka tänä nopean muutoksen aikakautena voivat vaikuttaa vanhentuneilta ja vanhanaikai-silta. Nykyaikana niin sosiaaliset kuin myös kult-tuuriin liittyvät muutokset ovat äärimmäisen no-peita, ja Lyotardin (1979) kaltaiset oppineet esit-tävät, että tämä aika on postmodernin ajan al-kuu. Giddens (1990) puolestaan ehdottaa, että näitä muutoksia voidaan käsitellä modernin kä-sitteiden puitteissa. Termiä ”myöhäismoderni” käytetään tässä esittämään, että ”modernin seu-raukset” (Giddens 1990) käyvät yhä ilmeisim-iksi nykyajan yhteiskunnassa, mutta että mo-dernin aika sellaisenaan ei ole ohitse.

Voidaan kuitenkin todeta, että kaikki oppimi-nen juontaa juurensa elämäkokemuksista ja et-tä nämä suorat tai välilliset elämäkokemukset heijastavat omaa aikaansa. Siten oppiminen on tapahtumasarja, jossa kokemukset muutetaan tiedoiksi, taidoiksi, asenteiksi, arvostuksiksi jne. (Jarvis 1987 ja 1992). Tämän artikkelin tarkoi-tus on tutkia joitakin oppimisen paradoksaalisia seurauksia myöhäismodernin aikana.

Oppiminen ja modernin projekti

Oppimisen sosiaalinen määritelmä esittää monta merkityksellistä olettamusta, kuten esi-merkiksi seuraavat:

* Opettaja on asiantuntija tai hänellä on ulot-tuvillaan asiantuntevaa ja paikkansa pitävää tie-toa.

* On olemassa totuus, oikea vastaus jokaiseen kysymykseen, ja tämä on opittavissa.

* Se, minkä opettaja sanoo, on totta, ja se tu-lisi oppia ja sitä harjoittaa.

* Opettajalla on arvovalta, jota tulee kunnioit-taa.

Kukin yllä mainituista lauseista tuntuu sisältä-vän tietyn määrän loogisuutta ja järjenmukai-suutta niiden heijastaessa modernin aikaisem-man aikakauden yleistä henkeä. Mutta kunkin lauseen voi kyseenalaistaa, sillä koko tuo henki on nyt asetettu kyseenalaiseksi. Tosin ennen lau-seiden kyseenalaistamista on aiheellista tutkia it-se modernin projektin käsitettä.

Moderni syntyi läntisessä Euroopassa renes-sansin muodossa, tuona tieteellisten keksintö-jen ja järjenmukaisuuden aikana. Välineellisestä rationalismista tuli tämän uuden ajan perusta. Sen mukana syntyi industrialismi, yritystoimin-nallinen kapitalismi ja vakaa usko kehitykseen ja järjestelmän ylivoimaisuuteen. Eräässä vai-heessa lännen itsevarmuus oli niin suuri, että Hall (1992) kuvaa sitä sanoilla ”the West and the Rest” (suom. ”länsi ja muu maailma”). Yksi län-simaisen rationalismin ja tieteellisen kehityksen seurauksista oli se, että ihmiset alkoivat uskoa voivansa rakentaa yhteiskuntajärjestelmän, jos-sa vallitsisi eräänlainen aineellinen ideaalitila. Se oli optimismin, varmuuden ja suunnittelun ai-kaa ja siten myös poliittisen järjestyksen ja lain-säädännön aikaa. Mutta, kuten Bauman (1991, 233) toteaa, ”moderni piti itseään tulevan yleis-maailmallisuuden siemenenä, mallina, joka oli suunniteltu korvaamaan kaikki muut mallit ja si-ten hävittämään niiden väliset eriävyydet”.

Modernin syntymän jälkeisinä vuosina mo-dernin tunnusmerkit alkoivat näkyä läntisessä maailmassa. Elintason noustessa läntiset kansat alkoivat luottaa elämäntapaansa yhä enemmän ja pitää menestystä itsestäänselvytyksenä. Län-ten tehtäväksi tulikin oman elämäntulkintansa pa-kottaminen muun maailman ylle. Tämä seikka piti erityisesti paikkaansa Britanniassa 1800-lu-vulla ja Saksassa ja Yhdysvalloissa 1900-luvulla.

Ideaalitila ei kuitenkaan koskaan toteutunut. Uudet ongelmat vaativat uusia ratkaisuja, ja vammaan saatettiin lisää poliittista lainsäädäntöä vaikeuksien hävittämiseksi ja ”luvatun maan” luomiseksi. Mutta menetelmistä ei ollut apua, ei, vaikka esiin nousi joukko uusia poliittisia ideologioita osoittamaan suuntaa eteenpäin. Ensimmäinen tuli sosialismi, sitten marxismi-leninismi.

On kuitenkin merkittävää todeta, kuten Bauman (1991) niin painavasti vakuuttaa, että nämä ideologiat olivat osa samaa modernin projektia, jota kapitalistinen järjestelmä, marxisti-leninistien väitteen mukaan, oli siihen asti johtanut huonosti.

Huono johtaminen, johon Bauman viittaa, kuvastaa tosiasiaa modernin ongelmia. Luottamus teknilliseen järjestykseen on asetettu kyseenalaiseksi – ja jopa itse järjestyksen luonne on uudelleenarvioinnin kohteena. Enää ei luottavaisesti uskota edistykseen. Enää ei ole yhtä yksinkertaista vastausta maailman ongelmiin. Aletaan hiljalleen huomata, että modernin projektissa on suuria rajoituksia.

Modernin rajoitukset

Jälkeenpäin ajatellen moderni on luonut ongelmallisen tilanteen. Tiede ja tieteellinen järjestäytyminen luovat ilmeisesti ihmisille nautittavamman maailman, mutta ne myös tuhoavat maailmaa ekologisesti. Ihmiset ovat luottaneet tieteen kykyyn edistää kehitystä ja luoda maailmasta parempi paikka elää, mutta maailman köyhät eivät kuitenkaan tunnustaneet rikkaimmiksi eivätkä edes kylläisiksi. Sairauksien parantamiseksi tehdään koko ajan uusia keksintöjä, mutta samalla ilmenee uusia sairauksia eikä terveydenhuolto pysty selviytymään siihen kohdistuvista vaatimuksista. Poliitikot lupaavat kehitystä tukevaa lainsäädäntöä, mutta ihmiset ovat epäileviä näiden vakuutusten suhteen.

Tämä on se maailma, jossa asiantuntija, tai kenellä onkaan valta, julistaa ja kuulijat kuuntelevat. Kuulijoiden odotetaan hyväksyvän julistuksen, vaikka heidät pakotettaisiin siihen, sillä heidän tulee hyväksyä se, minkä toiset väittävät olevan

heidän parhaakseen. Tämä on maailma, jossa ihmiset asiantuntijan arvovallassa pakotetaan kuuntelemaan, havainnoimaan ja toimimaan oikein, mutta se on maailma, joka nyt asetetaan kyseenalaiseksi.

Tämä on myös se maailma, jossa opettajilla on valta päättää, mikä on hyväksyttävää tietoa, valta opettaa ja odottaa oppilaan oppivan. Se heijastaakin oppimisen sosiaalista määritelmää, jonka mukaan opettaja on asiantuntija, jolla on arvovalta lausua varma totuus. Opettajien vastaukset tulee oppia, harjoitella ja panna täytäntöön. Opettajan tehtävä on tarjota oikeaa tietoa oppilaiden oppittavaksi ja sovellettavaksi tarkoituksenmukaisesti. Asiantunteva tieto sijaitsee ihmisen ulkopuolella. Se on objektiivinen totuus, ja ihmisten tulee oppia ja sisäistää se, jotta he voivat toimia oikein. Tämä on modernin itsevarmaa järjestyksellisuutta, josta on tullut itsestään selvää tervettä järjettä ja jonka kasvatus-tieteilijät laajalti hyväksyivät 1980-luvun alkuvuosina asti.

Tällainen lähestymistapa kuitenkin tukahduttaa oppilaan luovuuden ja kehityksen. Oppilaan kasvua ja itsenäisyyttä rajoittavat määritykset ”asiantuntijasta”, ”oppijasta” sekä asiantuntijan vallankäytöstä. Bourdieu ja Passeron (1977) esittävät esimerkiksi, että opetus sellaisessa muodossa on eräänlaista symbolista väkivaltaa, koska se pyrkii pakottamaan ihmisille ratkaisuja opettajan vallankäytön avulla.

Moderni kyseenalaistetaan nyt kautta koko läntisen maailman, ja marxismi-leninismien romahtaminen Itä-Euroopassa on vain yksi sen epäonnistumisen osoitus. Nyt ymmärretään, että ideaalitila on ajan, tilan ja järjen saavuttamattomissa ja että sitä ei voida järjestyksellisesti suunnitella, keskitetysti säätää laeilla tai panna täytäntöön säädöksillä.

Myöhäismoderni ja oppiminen

Tämä aika on selvästi kehittyneen tai myöhäisen modernin aikaa, ja joitakin postmodernin

ajan piirteitä alkaa tulla esiin. Todellisuudesta itsestään on tullut ongelma, ja siten elämässä on vähemmän varmuuksia. Jokainen keksintö luo tilanteen, jossa yhä suurempi tietämättömyys paljastuu, ja koko asiantuntemuksen käsite täytyy asettaa kyseenalaiseksi. Teknillinen järjely ja siitä seuraava lainsäädäntö ei siten voi luoda täydellistä maailmaa. Jopa itse järjenumukaisuus on asetettu kyseenalaiseksi, ja maailma on julistettu pelkäksi sattumaksi (Rorty 1989) – jopa paradoksiksi ja ambivalenssiksi.

Juuri näistä syistä oppimisen sosiaalinen määritelmä, esimerkiksi oikeiden vastausten oppiminen, asiantuntevuuden tunnustaminen, tiedon varmuus, totuus, auktoriteetti ja kuuliaisuus, voidaan asettaa kyseenalaiseksi. Kun Schon vuonna 1983 julisti kasvattajille teknillisen järjenumukaisuuden kuolleen, hän vain tarttui ajan henkeen ja heijasti jo käynnissä olevaa keskustelua. Opettaja ei enää voi olla tiedon lähde kaikilla aloilla, koska varmaa tietoa ei ehkä ole olemassa, ja aiemmat itsestäänselvät ajatukset saattavat vaatia uudellenarviontia. Opettajan auktoriteetti on muuttunut, ja oppimisen helpottamisesta on tullut keskeisempi oppimistaapahtumaan nähden kuin itse opettamisesta. Tämä helpottamistehtävä on aikuiskasvattajille tuttu, ei niinkään modernin ongelmien takia kuin sen vuoksi, että he ovat oppineet kunnioittamaan opettamiensa oppilaiden aikuisuutta.

Tämä on johtanut oppimiskäsitteen muutokseen, ja käsite tuntuu nyt olevan lähemmin yhteydessä oppilaiden kokemuksiin kuin opetuksen sisältöön. Tässä epävarmassa maailmassa oppilaan kokemukset saattavatkin olla niitä harvoja ilmiöitä, joista hän voi olla varma, vaikkakin kokemusten merkityksen tulkitseminen saattaa joskus olla monimerkityksistä ja ambivalenttia. Tästä johtuen on helpompi käsittää oppiminen tapahtumana, jossa yksilön kokemukset muutetaan tiedoiksi, taidoiksi, asenteiksi ja arvostuksiksi, riippumatta siitä mitä asiaa opetetaan. Kokemus on subjektiivinen tapahtuma, mutta kokemuksen omaavat käsittävät sen todellisena. Oppiminen alkaa kokemuksen varmuudesta. Täten tämän artikkelin alussa esitetty oppimisen sosiaalinen määritelmä tuntuu vaikeammalta hyväksyä. Se on katoavan aikakauden määritelmä.

Mutta mitä sitten voidaan oppia, jos moniin ongelmiin ei ole olemassa varmoja ratkaisuja, jos ei ole asiantuntijaa eikä auktoriteettia, joka voisi antaa vastaukset ongelmiin? Tästä nousevatkin oppimisen paradoksit. Mutta tämä on myös asenne, jonka aikuiskasvattajat ovat jo omaksuneet, sillä se heijastaa sitä perusolettamusta, jonka mukaan oppilaat ovat aikuisia, jotka kykenevät ottamaan vastuun omasta toiminnastaan.

Oppimisen paradoksit

Oppiminen on paljon monimutkaisempi ilmiö, kuin mitä oppimisen sosiaalinen määritelmä antaa ymmärtää. Oppimismalleja, niin ei-reflektioivia kuin reflektioiviaakin, on useita. Kumpiakin on vähintään kolmea muotoa (vrt. esim. Jarvis 1987 ja 1992).

Ei-reflektioivaan oppimiseen kuuluvat tiedostamaton oppiminen, taitoaineiden oppiminen ja ulkoa oppiminen, **reflektioivaan** puolestaan tutkiskelu, harkinta ja kokemusperäinen oppiminen.

Modernin ajan alkuaikoina suosittiin ei-reflektioivaa lähestymistapaa oppimiseen. Opettaja opetti oppilaille oikean käyttäytymistavan tai totuuden, ja tämän oletettiin omaksuvan sen välttämättömän taidon tai tiedon, joka oli esitetty. Mutta myöhäismodernin aika on muuttumassa introspektiiviseksi (Giddens 1990; Beck 1992, 19), joten on tuskin yllättävää, että opetuksessa nyt korostetaan reflektioivaa oppimista. On vieläkin merkittävämpää, että kunhan reflektioiva oppiminen hyväksytään, on mahdollista nähdä mille tahansa oppimistaapahtumalle useita mahdollisia seurauksia, sillä oppilaat kohtaavat valintatilanteen: oppilaat voivat hyväksyä sen, mitä heille opetetaan, tai he voivat olla hyväksymättä sen, tai he voivat päätyä mihin tahansa vastausyhdistelmään näiden kahden ääriin välillä.

Vielä kovin äskettäin ei olisi ollut suotavaa oppilaiden tehdä sellaisia johtopäätöksiä, jotka eivät olleet yhteneviä opettajien ja asiantuntijoiden johtopäätösten kanssa. Mutta tänä myö-

häismodernin aikana, jolloin varmuuksia ja to- tuuksia on ehkä aikaisempaa vähemmän, refle- ktoivan oppimisen seuraukset ovat tulleet mo- nimerkityksisimmiksi ja ambivalenteimmiksi.

Tässä tilanteessa oppilasta vaaditaan käyttä- mään omaa järkeään ja harkintaansa. Häntä vaaditaan ajattelemaan ja toimimaan vastuuntun- toisesti, itsenäisesti. Hän voi kasvattaa ja kehit- tää omaa persoonallisuuttaan oppimistapahtu- man tuloksena. Hänen todellakin odotetaan rea- goivan aikuiselle ominaiseen tapaan, vaikka hän koko ajan on eri valvontamuotojen alaisena ja hänen oppimistuloksiaan jatkuvasti tarkkaillaan (Giddens 1990). Refleктоiva oppiminen on täy- sin erilainen prosessi kuin ei-refleктоiva oppi- minen, ja siinä näkyy itse oppimisen luonteen paradoksisuus nyky-yhteiskunnassa. Tätä kuva- taan seuraavassa kolmen esimerkin avulla. Esi- merkit käsittelevät valtiota, ihmissuhteita ja luokkahuonetta (vrt. Jarvis 1992). Näitä kolmea ei ole valittu ainoastaan kuvaamaan edellä mai- nittuja väitteitä, vaan myös siksi, että ne ovat yleisiä tilanteita.

Valtio

Valtion olemuksen vuoksi valtion tulee hallita ja vallassa olevien tulee tehdä päätöksiä ja sää- tää lakeja. Tämä kaikki oli helppoa silloin, kun yhteiskunnassa oli kehityksen tuntua ja luotta- mus tulevaisuuteen, silloin, kun oli selkeä pää- määrä, visio, jota kohti pyrkiä. Jos ihmiset hy- väksyvät tuon päämäärän, silloin heidän on suh- teellisen helppo myös hyväksyä lainsäätäjien pe- rustelut ja päätökset, olla ei-refleктоivia oppi- laita ja mukautua heihin kohdistuviin odotuk- siin.

Mutta silloin, kun päämäärä ei enää ole selvä, lainsäätäjien on huomattavasti vaikeampaa va- kuuttaa ihmisille, että heidän toimintaperiaat- teensa ovat oikeat. Siksi valtio on perääntynyt, ja poliitikot väittävät, että monet päätökset on jätettävä markkinoiden tehtäviksi. Heillä ei enää ole ideaalia visiota oppaanaan tai ihmisille an- nettavaksi. Markkinoiden vaatimuksista on tul- lut tapahtumien perustelu. Ilman visiota tule- vaisuudesta ei niin helposti ole myöntävää kan- saa, joka oppii ja mukautuu ei-refleктоivalla ta-

valla. Mutta vakaassa valtiossa eliitti tarvitsee myöntävän kansan.

Brookfield (1987) kuitenkin väittää, että de- mokratialle on tärkeää, että oppilaat oppivat kriittisiksi ajattelijoiiksi. Jos valtio haluaa olla de- mokraattinen, se tarvitsee refleктоivia ajatteli- joita. Demokratia tarvitsee ihmisiä, jotka pysty- vät tuomaan julki toiveensa, jotta hallitus voisi ottaa ne huomioon päätöksentekoprosessis- saan. Mutta refleктоiva oppiminen myös roh- kaisee ihmisiä näkemään, että on olemassa mui- takin tuloksia kuin ne, joiden pohjalta hallitus tekee päätöksensä, ja että ne toimintatavat, joi- ta hallitus panee täytäntöön, eivät välttämättä ole oikeita ja ihmisten etujen mukaisia. Tämä voi johtaa poliittisen opposition syntymiseen, mikä saattaa tehdä valtion epävakaaaksi. Kuiten- kin demokraattisen yhteiskunnan olemassaolon edellytys on, että se rohkaisee refleктоivaa, it- senäistä oppimista, jotta ihmiset näkevät vaih- toehtoisia ratkaisuja ja heillä on mahdollisuus vaikuttaa hallituksen toimintatapaan.

Ihmissuhteet

Oppimista pidetään perusolemukseltaan po- sitiivisena asiana, koska se johtaa yksilön kas- vuun ja kehitykseen. Tätä seikkaa voidaan kui- tenkin joissakin tapauksissa epäillä. Tällainen ta- paus on kahden ihmisen hyvin läheinen suhde, esimerkiksi avioliitossa, jossa toisella osapuolel- la on vaativa työ ja toisella vakaa työ. Toinen jou- tuu usein uusien tilanteiden eteen, hän tapaa uusia ihmisiä ja hänen odotetaan olevan kekseliäs. Toisen puolestaan odotetaan ainoastaan olevan luotettava ja vakaa, eikä hänellä ole mo- niakaan mahdollisuuksia olla luova. Toinen on jatkuvassa refleктоivassa oppimistilanteessa kasvaen ja kehittyen, kun taas toinen on enem- män ei-refleктоivassa oppimistilanteessa, ja hän-ellä on harvempia mahdollisuuksia kehittää it- seen.

Oppiminen, ja erityisesti refleктоiva oppimi- nen, ei itsessään ole uudistavaa, mutta se saat- taan johtaa muutokseen. Esimerkin ihmissuhteen osapuolet muuttuvat eri tahtia ja heille kehittyä erilainen elämännäkemyks. Myös heidän suh- teensa muuttuu toisen osapuolen muuttuessa

nopeasti ja toisen hitaammin. Siten jokainen ensimmäisen osapuolen uusi oppimiskokemus koettelee ystävyyttä. Lopulta osapuolet saattavat kasvaa erilleen, heidän mielenkiintonsa kohdistua eri asioihin ja heidän suhteensa vaarantua. Tämä ei ole lainkaan harvinaisen ilmiö; oppiminen tuottaa muutoksen ja ihmissuhteet hajoavat.

Nykyiset korkeat avioeroluvut todistavat, että näin toki tapahtuu avioliitossa. Kyseessä on yksilöllistämisen prosessi (Beck 1992, 105). Oppiminen on yksilöllistävä tapahtuma, ja perheiden ja ihmissuhteiden hajoamisen ollessa kyseessä se saattaa vaikuttaa vahingolliselta tapahtumalta, erityisesti jos siitä on jollekin suhteen osapuolista pitkällä tähtäimellä seurauksena yksinäisyys, kuten Beck antaa ymmärtää. Korkeat avioeroluvut, nuorten ihmisten ihmissuhteiden vaarantuminen ja mahdolliset pitkän tähtäimen vaikutukset eivät tosiaankaan esitä oppimiselle ainoastaan myönteisiä seurauksia. Tämä jos mikä on oppimisen paradoksia.

Luokkahuone

Jotkut opettajat odottavat oppilaiden oppivan ei-reflektoivan mallin mukaisesti, ikäänkuin se mitä heille opetetaan olisi totuus. Jotkut opettajat haluaisivat edelleen käyttää valtaa, ja on totta, että opetettavan asian ollessa perustietoa tai käytännön taitoa heidän on mahdollista tehdä niin.

Vallan käyttö on kuitenkin käymässä yhä vaikeammaksi, etenkin aikuiskasvatuksessa. On ilmeistä, että opettajan opettaessa esimerkiksi sanojenkäsittelyä tietokoneella hän voi kertoa kuinka ohjelma toimii, ja asiantuntijana hän voi opettaa ja saada oppilaat hyväksymään sanomansa, koska he näkevät ohjelman toimivan. Toisaalta taas samanlainen opettaminen on paljon ongelmallisempaa sellaisissa aineissa kuin historia, yhteiskuntatiede ja valtiotiede. Opettaja haluaa usein mieluummin oppilaakseen tunnonllisen ei-reflektoivan oppijan, joka uutterasti omaksuu ja toistaa tietoa. Sellainen oppilas tekee opettamisesta verrattain helppoa.

Mutta ei-reflektoiva oppiminen heijastaa menneisyyttä, ei nykyaikaa. Se ei myöskään heijasta myöhäismodernia, aikaa, jossa on vain vähän oikeita vastauksia ja vääjäämättömiä totuuksia. Täten syntyy paradoksi: opettaja yrittää olla autoritatiivinen ja julistaa vastauksia, jotta opettaminen olisi ilmeisen ongelmatonta. Toisaalta, jos oppilas on eri mieltä opettajan julistuksen kanssa, hän saattaa menettää uskonsa opettajaan ja tehdä siten opettamisesta vieläkin vaikeampaa.

Tässä on vielä toinenkin paradoksi: jos opettaja ei ole autoritatiivinen vaan avoin oppilaan tiedoille, opetustilanteesta voi tulla vuoropuhelu, jossa sekä opettaja että oppilas oppivat toisiltaan. Tämä on rikastava, aikuiselle ihmiselle ominainen kokemus. Mutta jos opettaja yrittää sanella totuuksia, silloin hän ei itse opi oppilaan kokemuksista, ja jos oppilas tämän seurauksena menettää uskonsa opettajaan, se köyhdyttää molempia. Jos joko opettaja tai oppilas uskovat, että he tietävät totuuden, silloin he estävät toista oppimasta ja kasvamasta. Totuuden etsiminen on oppimiskokemus; jos uskoo omaavansa totuuden, estää oppimisen - oli tuo usko sitten opettajan tai oppilaan.

Johtopäätöksiä

Edellä esitetyn valossa oppimista ei voida aina pitää hyvänä asiana, vaan joillekin se on yksi myöhäismodernin ongelmallisista käsitteistä. Tosin jotkut kansat ovat aina pitäneet sitä ongelmallisena. Muinaiset juutalaiset pitivät oppimista ongelmallisena käsitteenä, ja he kertoivat siitä tarinan: tarinan Aatamista ja Eevasta. Aatami ja Eeva olivat paratiisissa, ja he joutuivat kiusaukseen syödä hyvän ja pahan tiedon puun hedelmää tullakseen Jumalan kaltaisiksi - tai ainakin parantaakseen omaa asemaansa. He söivät hedelmää ja oivalsivat olevansa alastomia. He olivat oppineet, mutta tarinan mukaan he olivat myös tehneet maailman ensimmäisen synnin. On tarinan ivaa, että oppiminen yhdistetään syntiin ja tietämättömyys kuuliaisuuteen.

Myöhäismoderni asettaa ihmiskunnan tilan jälleen kerran kyseenalaiseksi. Toisille myöhäismoderni vaikuttaa rationaaliselta terveeltä jär-

jeltä, kun se taas uhkaa toisten tasapainoisuutta. Painotus historian, perinteisen kulttuurin ja kansallisen identiteetin uudelleenlöytämiseen saattaa hyvinkin olla ajan epävakautta heijastava ilmiö. Siinä tapauksessa aikuiskasvattajien rooli on vieläkin ongelmallisempi eikä sitä saa pitää itsestäänselvyyttenä. Lisäksi oppimisesta tulee uhkayritys, jonka seuraukset eivät ehkä ole etukäteen ennustettavissa. Ja on mahdollista, että seuraukset ovat paradoksaalisia.

LÄHTEET

- Bauman, Z. 1991. *Modernity and Ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. 1992. *Intimations of PostModernity*. London: Routledge.
- Beck, U. 1992. *Risk Society*. Translated by M. Ritter. London: Sage.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-P. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Brookfield, S. 1987. *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey Bass.
- Collins Dictionary of the English Language. London: Collins.
- Giddens, A. 1990. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. 1992. *The West and the Rest*. In S. Hall and B. Gieben (eds.) *Formations of Modernity*. Cambridge: Polity press.
- Jarvis, P. 1987. *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. 1992. *Paradoxes of Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Liotard, J-F. 1979. *The Postmodern Condition*. Manchester: Manchester University Press.
- Rorty, R. 1989. *Contingency, irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schon, D. 1983. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.