

ESA POIKELA

JATKUVA OPPIMINEN — organisoituminen kokemuksen ja kontekstin suhteena

Kasvatusajattelu käy läpi perinpohjaista muutosta, joka koskee niin kasvatustieteellisen tiedon luonnetta kuin metodologista ajatteluakin. Perinteisen, yhteiskunnan ja kulttuurin tarpeista johdetun normatiivisen kasvatusajattelun perusteita on pakko tarkistaa. Kasvatuksen kulmakivinä pidettyjä arvoja, normeja, päämääriä ja tavoitteita ei voida enää siirtää kasvatettaville sellaisenaan. Koulukasvatus on saanut aivan liikaa kilpailijoita, mikä pakottaa tarkistamaan käsityksiä niin didaktiikan kuin oppimis-psykologiankin osalta.

Koulutusjärjestelmän kehittämisen perusteeksi on julkilausuttu monia erinomaisilta vaikuttavia ajatuksia: jatkuvan koulutuksen periaatteen toteuttaminen, tutkinto-, koulutus- ja opintoväylien integrointi, oppimisympäristöjen rakentaminen, itseohjautuvan oppimisen tukeminen jne. Tavoitteina ne ovat hyviä, mutta miten muuttaa vuosisadan ajan vakiinnutettua perinnettä, jossa oppija nähdään vasta viimeisenä lenkinä koulutuspolitiikan, opetussuunnitelmien ja didaktisten toimien ketjussa? Ketjua ei voi kääntää pääläelleen, mutta oppimista säätelevät yhteiskunnalliset reunaehdot ja oppijan toiminta on kyettävä sovittamaan toisiinsa uudelleen.

Tässä artikkelissa otan kantaa siihen tulkinalliseen moninaisuuteen, joka liittyy 1990-luvun uudistavan opetuksen ja opetussuunnitte-

lun paradigmaksi kohonneeseen jatkuvan koulutuksen ja elinikäisen oppimisen käsitteelliseen integraatioon ja josta käytän termiä *jatkuva oppiminen*. Kasvatusta selittävän normatiivisen ja sosiologisen tiedon yhdistäminen oppimista koskevaan psykologiseen tietoon on osoittautunut metodologisesti vaikeaksi tehtäväksi, koska vaarana on tyytyä vain jompaan kumpaan, joko yhteiskunnalliseen tai yksilölliseen selityspereustaan. Pysin ratkaisemaan ongelman konventionaalisen (tavanmukaisen) käsitteen muodostuksen sijaan systeemiteoreettisen käsitteen muodostuksen avulla. Siten jatkuvan oppimisen lähtökohtia on etsittävä pikeminkin em. selityspereustojen väliltä. Ts. oppimisen organisoitumista voidaan tarkastella eri tasoisina systeemisinä suhteina, jotka määräytyvät yhtälailla oppijan toiminnan *autonomian* kuin oppimisen reunaehdoja säätelevän *kontekstinkin* perusteella.

Artikkeli perustuu keskeisiltä osin tekijän lisensoitettuihin tutkimuksiin (Poikela, 1993).

KONVENTIONAALISET KÄSITESUHTEET

Soveltavana tieteenä kasvatustiede käyttää hyväkseen muiden yhteiskunta- ja ihmistieteiden tuloksia. Tieteelliset painotukset ovat vahvasti olleet sosiologisessa ja hallinnollisessa kysymyksen asettelussa. Sosiologisen ja normatiivisen tiedon avulla on määritelty se, mikä on arvokasta kulttuuriperinnön siirtämisessä ja miten tavoitteet suhteutetaan kunkin ikäluokan tarpeeseen. Hallintoa ja organisoitumista koskevan tiedon avulla on luotu koulutuksen organisaatiojärjestelmät, joissa yhteiskunnan ja ikäluokkien koulutustarpeet on kohtaannutettu. Näi-

hin lähtökohtiin pohjautuvan kasvatuskäsitteistön laajentuminen lasten kasvatuksesta (pedagogiikka) aikuisten (andragogiikka) ja vanhusten (gerogogiikka) kasvatukseen uhkaa kaventaa jatkuvan oppimisen ”elinkautisen koulutuksen järjestelmäksi”, jossa ihmisiä koulutetaan edelleen ikäluokittain.

Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen kuvataan usein kaksikulotteisena sosiologisena maastona, jossa koulutettava etenee vertikaalisesti ikään sidotussa järjestyksessä ja käyttää hyväkseen horisontaalisesti koulutusjärjestelmän sisä- ja ulkopuolisia opiskelumuotoja (esimerkiksi Alanen 1981, 44–45). Olennaista opiskelumuotojen (formaalinen, nonformaalinen ja informaalinen oppiminen) kuvauksessa on, että ne nähdään koulutusjärjestelmän läpi. Esimerkiksi Tuomisto (1991, 145) kuvaa elinikäisen oppimisen muodot dimensiolla, jossa ensimmäisenä on formaalinen, toisena nonformaalinen ja kolmantena informaalinen oppiminen. Neljännen eli satunnaisen oppimisen muodon hän kuvaa Marsickin ja Watkinsin (1991, 6–7) tapaan informaalisen oppimisen alakäsitteenä.

Asetelmasta seuraa kolmeportainen käsitehierarkia, jossa yläkäsitteenä on elinikäinen oppiminen, toisella tasolla formaalinen, nonformaalinen ja informaalinen oppiminen sekä kolmannella satunnainen oppiminen. Kuvaustavan ongelmana on käsitteiden heikko erottelu kyky ja keskeneräinen hierarkia. Samalle jatkumolle sijoitetut käsitteet erottelevat heikosti toisensa, etenkin formaalisen ja informaalisen oppimisen väliin jäävän nonformaalisen oppimisen osalta.

Samoin jos satunnainen oppiminen on informaalisen oppimisen alakäsite, mitä sitten ovat formaalisen ja nonformaalisen oppimisen alakäsitteet? Tuntuu loogiselta, että satunnaisuus liittyy myös niihin.

Oppimisen näkeminen tilanneyhteyden kautta on oppijaa lähempänä oleva tapa muodostaa jatkuvan oppimisen käsiteperustaa. Jarvis (1987, 70, 176) esittää formaalisen, nonformaalisen ja informaalisen oppimisen aikuisten oppijoiden subjektiivisesti kokeman sosiaalisen kontekstin kautta. Formaalisten tilanteiden perustana on byrokraattinen organisoituminen, jolloin oppiminen on sidoksissa ennalta ja yl-

häältä määriteltyihin tavoitteisiin ja ohjeisiin. Nonformaaliset tilanteet ovat organisoituja, mutta eivät välttämättä byrokraattisesti, jolloin oppiminen voi perustua yhteistoimintaan (esimerkiksi työpaikalla asiantuntijan ja oppijan väliseen vuorovaikutukseen).

Informaaliset tilanteet eivät Jarvisin mukaan ole määriteltävissä, vaan ne ovat ennalta määrittelemättömän piiloisen vuorovaikutuksen tulosta. Sen sijaan satunnaisista oppimista Jarvis ei määritä erikseen, vaan se on lähellä informaalisen oppimisen käsitettä.

Jarvisin situationistinen käsitelmäärittely sisältää kaksi olennaista tekijää: oppijan subjektiivisen *kokemuksen* ja sosiaalisen *kontekstin*. Myös oppijalla on kokemuksensa perusteella tavoitteita, jotka saavat mahdollisuutensa eri tavoin formaalisissa, nonformaalisissa ja informaalisissa oppimistilanteissa. Sosiaalinen konteksti määrittyy byrokraattisuuden ja ei-byrokraattisuuden dimensiolla. Koska byrokraattisuus tarkoittaa sitoutumista ennalta ja ylhäältä määriteltyihin tavoitteisiin ja ohjeisiin, palautuu käsite muodostuksen kriteeri virallisen koulutusjärjestelmän rajaamiin ehtoihin. Viime kädessä sosiaalista kontekstia määrittää opetussuunnitelmaa ohjaavan valtion ”läsnä- tai poissaolo”.

Myös La Bellen (1976) käsitelmäärittely nojaa kaksikulotteiseen malliin, jossa kasvatuksen /oppimisen muodot ja tunnuspiirteet (educational modes, educational characteristics) on ”ristiintaulukoitu” vertikaalisessa (muodot) ja horisontaalisessa (piirteet) suunnassa. Siten kasvatuksen ja oppimisen toteutusmuodot ja tunnuspiirteet liittyvät toisiinsa, mutta jokin muoto on *vallitseva* johonkin muuhun muotoon verrattuna. Esimerkiksi formaalisuus on vallitsevaa koulussa, mutta sisältyy myös työssä oppimiseen, jossa vallitseva muoto on kuitenkin informaalinen oppiminen. Vastaavasti nonformaalisuus on vallitsevaa systemaattisessa koulun ulkopuolisessa opiskelussa, mutta liittyy myös formaaliseen kasvatukseen potentiaalisen tutkimuksen tavoittelun kautta. (La Belle 1982, 162–163).

La Bellen malli sisältää tärkeän periaatteen: kasvatuksen / oppimisen muodot sisältävät toisensa, ts. kysymys on sekä kasvatus— että op-

pimisprosessin *kokonaisvaltaisuudesta*. Mutta käsitteiden erotteluvuus jää yhä heikoksi. Näkökulma pysyy instituutiokeskeisenä ja oppimisen organisoitumisen muoto avautuu huonosti oppijan kannalta. — La Bellen ja Jarvisin määrittelyt tuovat kuitenkin jatkuvan oppimiseen käsiteanalyysiin kaksi tärkeää metodista perustetta, ensiksi oppijan toiminnan (kokemus) ja toiseksi oppimisen kokonaisvaltaisuuden (kontekstisidonnaisuus) periaatteet, jolloin käy mahdolliseksi integroida keskeiset käsitteet systeemimetodologian avulla.

SYSTEEMINEN KÄSITTEEN MUODOSTUS

Koulutuksen mekaanisessa systeemimallissa järjestelmän ohjaus nähdään normiperusteisena ja tulevan systeemin ulkopuolelta. Kehittyneen systeemiajattelun mukaan toiminnallinen järjestelmä toimii autonomian ja ohjauksen informaatioluonteen perusteella. Sen teoreettisena lähtökohtana (tietoteoriassa vanhastaan tunnettu) on ristiriita, systeeminen paradoksi: ei voi tuntea osia tuntematta kokonaisuutta eikä voi tuntea kokonaisuutta tuntematta osia, mistä seuraa sekä tiedon hankinnan ja käytön metodologiset ongelmat. (Blauberg et al. 1977, 269—276).

Kehittyneen systeemin osat ovat sekä autonomisia suhteessa toisiinsa että dynaamisesti riippuvia toisistaan. Kun systeemisyiden vaatimus esitetään, on sen koskettava kaikkia systeemitasoja, niin makro- ja mikrotasoa kuin ne integroivaa mesotasoaakin. Koulutuksen opetussuunnitelma-ajattelussa siirtyminen mekaanisesta kehittyneempään systeemiajatteluun on näkynyt nimen-omaan vähittäisenä luopumisena ylhäältä alas tapahtuvasta normiohjauksesta ja siirtymisenä kohti monisuuntaisempaa informaatio- ja itseohjausta. Mutta kehitys on nähty pikemminkin tehtävien delegointina kuin autonomisten ohjausjärjestelmien yhteensovittamisen ja koordinoinnin ongelmina.

Oppimisen kontekstiperustat

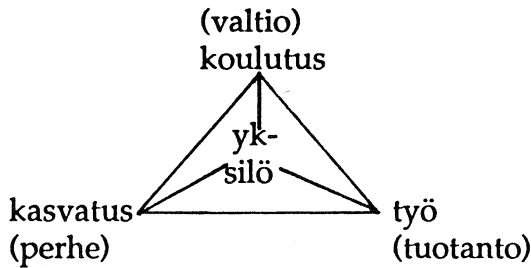
Didaktisten järjestelmien rakentaminen on aina perustunut olettamukseen ihmisen rationaa-

lisesta oppimiskyvystä. Ts. opetussuunnitelmien avulla vedotaan järkeen ja tietoon. Poikkeuksiakin on, esimerkiksi armeijassa kasvatus perustuu sosiaalisen järjestyksen ensisijaisuuteen, pakkoon, jolla tähdätään refleksiivisen käyttäytymisen vahvistamiseen (joskaan ko. didaktiikkaa ei ole puettu opetus- vaan maanpuolustus suunnitelman muotoon).

Kouluopetuksen tutkimisen tuloksena tehdyt ”epädidaktiset” löydöt, kuten piilo-opetussuunnitelma (Broady 1987) tai koulukoodi (Rantanen 1989) kertovat havainnoista, joiden mukaan oppimiskäyttäytyminen voi olla piiloisen järjestyksen ohjaamaa tai täysin ristiriidassa (Willis 1984) vallitsevan opetussuuntauksen kanssa. Ziehe (1991, 193—202) vaatii luopumaan ”didaktiikan illuusiosta”, jonka mukaan opetuksessa on ensisijaista oppisisältö. Oppimisen fokus on pikemminkin taustassa (vrt. myös Kohonen 1988, 119—120), jossa on käynnissä aivan muita kuin oppisisältöön suoraan kohdistuvia prosesseja. Ratkaisevia ovat tilanteet, jolloin yksilön maailmankuva tai identiteetti on jollain tapaa järkkynyt. — Ziehe varoittaa myös ns. koskettavuuden pedagogiikan pakosta: mitä enemmän oppijoita pyritään ”koskettamaan”, sitä syvemmälle nämä vetäytyvät itseensä.

Ihminen oppii kokonaisvaltaisesti, ei vain loogisen käsitteen muodostuksen säännöin, vaan myös ympäristön merkitysten passiivisen vastaanottamisen tai kriittisen asenteen kautta, tapahtuipa oppiminen missä ympäristössä tahansa. Ratkaisevaa on konteksti, mutta ’kontekstilla’ ja ’kontekstilla’ on eroa. Kuinka kaukaa tai syvältä perustavaa kontekstia on haettava? Yksi mahdollisuus on lähteä aina yhteiskunnan konstituutioperustan muutoksista asti.

Konstituutiosuhteet voidaan kuvata yksinkertaisen kolmiomallin (Eräsaari 1985, 7—9) avulla: Perhe, valtio ja tuotanto muodostavat tripodian, jossa perussuhteet ovat joutuneet erityisen sosiaali- ja hyvinvointivaltiosynteisiin muokkaamiksi. Valtio on ottanut huolehtiakseen perheelle kuuluneita tehtäviä huolehtimalla koulutuksesta, kasvatuksesta, sosialisaatiosta ja kansalaisvalituksesta. Vastaavasti tuotantoyrityksillä ja ammattiyhdistysliikkeellä on yksilöön ja perheeseen ulottuvaa sääntelyvaltaa.



Kuvio 1. Jatkuvan oppimisen kontekstuaalinen perusta

Yksilö kiinnittyy yhteiskuntaan kolmen ratkaisevan linkin, palkkatyö-, valtio- ja sosiaalisen suhteen kautta. Yksilön ja palkkatyön suhteet ovat luonteeltaan sopimuksellisia vaihto-, markkina- ja tuotannon herruussuhteita. Yksilön ja valtion suhteet ovat valta- ja oikeussuhteita, poliittisia vallankäytön, kontrollin ja hallinnon suhteita. Sosiaaliset suhteet määrittyvät vuorovaikutuksen, ryhmäprosessien, tietoisuuden ja subjektiviteetin ilmiöinä ja ongelmina.

Yksilön ja yhteiskunnan suhteet määrytyvät yhteiskunnan konstituutioperustassa tapahtuvien muutosten perusteella. Aika-ajoin ne on neuvoteltava uudestaan. — Nykyhetken kannalta Eräsaaren kuvaus on kiintoisa, käydäänhän parhaillaan uudelleen neuvottelua hyvinvointivaltion perusteiden muuttamisesta uusliberalistisen synteisin suuntaan.

Myös Tuijnman (1986, 30—36) käyttää kolmiomallia määritellään jaksoittaiskoulutukseen (recurrent education) liittyvän tutkimuksensa systeemisiä lähtökohtia. Hän kuvaa yksilön, koulutuksen ja työpaikan väliset vaikutussuhteet kolmiomallina, johon vaikuttaa dialektisten välitysten kautta sosiokulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten suhteiden reunaehto-järjestelmä.

Tuijnman pyrkii makro-, meso- ja mikrotason kytkentöjen johdonmukaiseen kuvaukseen, mutta malli ei ole ristiriidaton. Yksilö, työpaikka ja koulutus on kuvattu vuorovaikutusmallina samalla systeemitasolla. Jotta malli olisi looginen, samalla systeemitasolla tulisi kuvata vain samantasoisia systeemisiä järjestelmiä. Siten yk-

silötason ja organisaatiotason systemiset järjestelmät tulisi kuvata eritasoisina systeemeinä, jotta välttyään päätyvästä mekaaniseen vuorovaikutusmalliin. Systeeminen vastaavuus löytyy, kun koulutus (education) jaetaan perheen kasvatus tehtäväksi ja valtion koulutus tehtäväksi.

Eräsaaren ja Tuijnmanin tripodiakuvaukset voidaan nyt yhdentää systeemi-loogisena kokonaisuutena: **Kuvio 1.**

Mallin ulkoiset dimensioulottuvuudet ovat koulutuksen (valtio) ja työn (tuotanto) ja kasvatuksen (perhe) välisiä kytkentöjä eli poliittisia, taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia vaikutussuhteita. Yksilö on valtio-, palkkatyö- ja sosiaalisen suhteensa kautta perustavien konstituuti-suhteiden leikkauspisteessä sekä niiden muokkaamana että kantajana. — Oppimisen perustavat kontekstit voidaan yksinkertaisesti määritellä sosiaalisen yhteisön eli perheen (kasvatus), valtion (koulutus) ja tuotannon (työ) käsittein. Oppimisen organisoituminen on siten kontekstin (makrotaso) ja oppijan (mikrotaso) toiminnan välittymisen (mesotaso) ongelma.

Oppiminen toimintana

Myös psykologiseen tietoon tulee kohdistaa systeemisyyden vaatimus (Vuorinen 1990 ja Järvillehto 1991). Järvillehdon (s. 469—472) mukaan kognitiivisen ja behavioristisen psykologian välillä ei ole periaatteellista eroa, koska molemmat pitävät ulkoista syytä tai tapahtumaa ihmisen toiminnan perimmäisenä vaikuttimena. Samasta syystä myös Vuorinen (s. 58—73) pitää

sosiaalisen oppimisen, toiminnan ja kognitiivisen psykologian teorioita piilobehaviorismina.

Vuorinen asettaa kysymyksen yksilön minuuden ja autonomian kehityksestä psykodynaamisen teorian pohjalta: *kyse on psyykkisen energian* sitomisesta elämän päämääriin ja toiminnan tavoitteisiin. Psykyen tavoitteena on homeostaattinen tasapaino, jolloin pyrkimyksenä on jännitteen vähentäminen, ei sen lisääminen ulkoisen toiminnan avulla kuten kognitivistit olettavat.

Psykyen itsesäätely toteuttaa konstanssiperiaatteen: ”psykyen homeostaattisena tehtävänä on pitää sisäisenä jännitteenä ilmenevän psyykkisen tension — sitomattoman energian — taso mahdollisimman matalana tai ainakin vakiona.” (mt., 100). Jännityksen vähentäminen perustuu vapaana liikkuvan psyykkisen energian sitomiseen päämääriin ja tavoitteisiin liittyvien mielikuvien (halut ja tunteet) avulla. Toiminnan selittäminen päämäärien ja tavoitteiden avulla ei ole sinänsä ristiriidassa kognitiivisten selitysten kanssa. Sen sijaan yksilön autonomian luonnetta, itseohjautuvuutta ja persoonallisuuden kehitystä koskevat päätelmät ovat ratkaisevasti erilaisia.

Psyykkisen aktiviteetin Vuorinen (mt., 94—95) selittää Freudin sanoin: ”ihmisen elämää hallitsee jatkuva pyrkimys muuttaa passiivisesti otettu aktiiviseksi.” Kokemuksen haltuun ottaminen merkitsee mielensisäisten katastrofien välttämistä, mistä seuraa pyrkimys psyykkiseen itsesäätelyyn. Vain yksilö itse kykenee muokkaamaan persoonallisuuttaan ja sisäisiä toimintamallejaan. Autonomian periaate on ehdoton, mutta se toteutuu kontekstuaalisessa suhteessa ympäristöön, jonka oppija kokee välittömänä tilanne- ja taustayhteytenä.

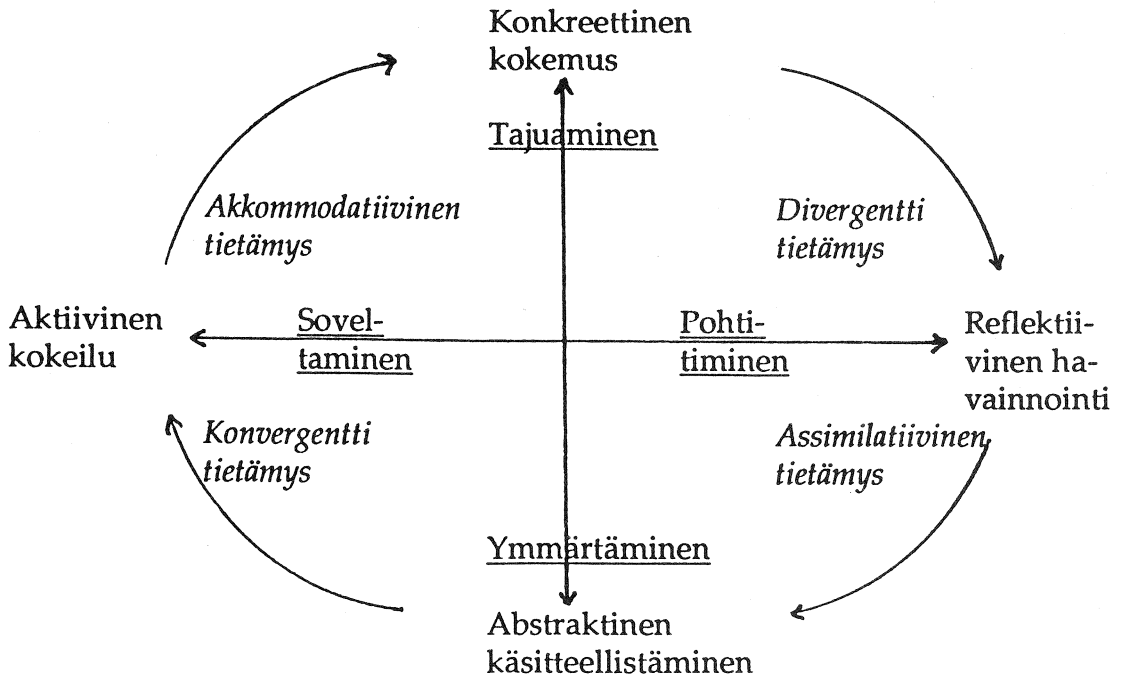
Psykodynaaminen teoria välittää ajatuksen, jonka mukaan ihminen on sekä passiivinen että aktiivinen toimija: ellei ristiriitainen todellisuus johtaisi sisäisen jännitteen lisääntymiseen ja psyykkisen energian sitomiseen tasapainon palauttamiseksi, ei ulkoista toimintaa tarvittaisi lainkaan. Aktiivisuutta ei voida selittää vain olettamalla aktiivinen ihmiskuva, koska yhtä lailla voidaan olettaa passiivinen ihmiskuva, mistä seuraa hedelmätön ideologiaväittely kuvan oi-

keellisuudesta. Tässä suhteessa psykodynaaminen teoria menee arvokeskustelua syvemmälle pyrkien selittämään yksilön toimintaa mielikuvina ilmenevän psyykkisen energian itsesäätelynä. — Oppijan sisäinen autonomia ja oppimistoiminnan *kontekstuaalisuus* ovat systeemisen oppimiskäsityksen keskeisimmät ehdot.

Oppijan kaikki kokemus ei ole tietoista ja suuri osa siitä on passiivisesti vastaanotettua. Siksi passiivisesti koetun (refleksio) muuntaminen aktiiviseksi merkitsee sekä tietoiseksi (kognitio) tulemista että vaikuttamista (reflektio) kokemuksen uudelleen jäsentämiseen.

Psyykinen oppimistoiminta voidaan kuvata toisiinsa kietoutuvana refleksiivisenä, kognitiivisena ja reflektiivisenä prosessina. Tällainen ”didaktiikasta vapautettu” oppimiskäsitys johtaa käsitteelliseen paradoksiin: Koska oppiminen on mahdollista missä inhimillisen toiminnan kontekstissa tahansa, on se kuvattava kontekstivapaana, oppijan autonomisena toimintana. Ts. vaikka oppiminen on aina sidoksissa kontekstiin, on se määriteltävä kontekstiin sitoutumattomana toimintana. Ennalta asetetut didaktiset ehdot sitovat oppimisen aina tiettyyn kontekstiin, jolloin se ymmärretään opetussuunnitelman läpi. Oppimisen ymmärtäminen kokonaisvaltaisena toimintamallina edellyttää mallin kuvausta ”puhtaana toimintana”. — Tällaisen mallin tarjoaa David Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoria.

Kolbin teoriaa on esitelty monin tavoin monissa yhteyksissä. Yleensä mallin kuvauksessa on tyydytty mekaaniseen ja ulkokohtaiseen syklin vaiheiden (kokemus-havainnointi-käsitteellistäminen-toiminta) esittelyyn kiinnittämättä huomiota oppijan motivaation ja psyykkisen toiminnan perusteisiin. Kolb (1984, 42) rakentaa mallinsa Lewinin, Deweyn ja Piagetin kognitiivisten teorioiden pohjalta, mutta tukeutuu myös psykodynaamisen teorian kehittäjiin lähinnä Jungiin ja Eriksoniin sekä humanistisen tradition kantajiin kuten Rogersiin, Perlsiin ja Maslowiin (mt., 15). Ulkoisesti malli on jo Lewinillä. Deweyltä Kolb ottaa malliin tavoitesuuntautuneen kehittymisen ja jatkuvuuden ajatuksen. Kolbin oma panos mallin kehittämisessä on kuitenkin mieluummin sen sisäisissä kuin ulkoisissa ulottuvuuksissa:



Kuvio 2. Kokemuksellisen oppimisen sykli

Mallin sisäisten jännitekenttien kuvauksessa Kolb tukeutuu Piagetin kognitiivisen kehityksen dialektiikkaan, jonka mukaan oppiminen on jatkuvaa assimilaatio- ja akkommodaatioprosessin muuntelua: kokemus suhteutuu käsitteisiin ja skeemoihin ja käsitteet ja skeemat kokemuksen (mt., 23–25). Konkreettisen kokemuksen ja abstraktin käsitteellistämisen välinen jännitekenttä on *tajuamisen* (apprehension) ja *ymmärtämisen* (comprehension) välistä *käsittämisen* (grasping) dialektiikkaa. Vastaavasti aktiivisen kokeilun ja reflektiivisen havainnoinnin välinen jännitekenttä on *soveltamisen* (transformation via extension) ja *pohtimisen* (transformation via intention) välistä muuntamisen (transformation) dialektiikkaa.

Käsittämisen dimensiolle Kolb hakee peruste-luja aina aivopuoliskojen neuropsykologisen toiminnan erilaisuuden perusteluista saakka (mt. 46–49). Muuntamisen dimensio avautuu toiminnan ulkoisen kohteen ja sisäisen reflektoinnin jatkuvan kohtaamisen kautta, jota Jung kuvaa Kolbin (mt. 52–55) mukaan introversion (intention) ja ekstraversio (extension) välisenä

psykkisenä muunteluna. Kokemuksen välitön tajuaminen ja sisäinen pohdinta tuottaa erottelevaa (divergent) tietämystä. Kokemuksen ymmärtäminen ja pohdinta tuottaa sulauttavaa (assimilative) tietämystä. Kokemuksen ymmärtäminen ja sen muokkaaminen tuottaa yhteyttävää (convergent) tietämystä. Kokemuksen välitön tajuaminen ja muokkaaminen tuottaa mukauttavaa (accommodative) tietämystä. (mt., 25–42.)

Käsittämisen ja muuntamisen dimensiot ovat oppimistoimintaa ylläpitäviä jännitteisiä ja dynaamisia suhteita. Siksi on yllättävää, että Kolb johtaa divergoivan, assimiloivan, konvergoivan ja akkommodoivan tiedonmuodostuksen (joka on toiminnallinen käsite) perusteella persoonallisiin ominaisuuksiin sitoutuvat staattiset oppimistyylin (mt., 77–78) käsitteet. Joskin hän toteaa ulkoisen todellisuuden (koulutus-, ura- ja työvaateet) luovan paineita tyylin muuttamiseen, jolloin ”tyylin” omaksuminen lähenee dynaamista taidon oppimisen käsitettä.

Oppimistoiminnan kehittävän prosessiluonteen Kolb perustelee Vygotskin lähikehityksen

vyöhykkeen avulla. Lähikehitys sisältää eriäviä ja eheyttäviä, yksi- ja monisuuntaisia, monimutkaisia ja -tasoisia prosesseja. Monimutkaisuus on affektioiden, havaintojen, symbolien ja käyttäytymisen monimutkaisuutta, joka on asteiltaan eroteltavissa kolmeen tasoon: Aluksi oppiminen ja kehitys on toimintamallien omaksumista, joiden avulla henkilö kykenee toimimaan ympäröivässä todellisuudessa. Toisella tasolla henkilö ja ympäristö on vuorovaikutteisessa suhteessa, jolloin koulutus, työkokemus ja persoonallinen kehitys erikoistavat häntä tiettyyn suuntaan. Kolmannella tasolla suhde maailmaan on muuntava, kokonaisvaltainen ja integroiva. (mt., 132—145).

Kolb tarjoaa oppimiseen kokoavan näkökulman. Oppiminen on sekä vaiheittainen että syklinen prosessi, jota ylläpitää oppijan ja todellisuuden välinen kaksisuuntainen suhde. Todellisuus muokkaa toimintaa mutta myös päinvastoin: oppijan toiminta muuntaa todellisuutta. Oppiminen on sidoksissa tietoon ja tiedon laatuun. Erilaiset tietämisen kohteet vaativat erilaista oppimista. Oppimisen psykologia ja epistemologia kytkeytyvät toisiinsa. Siten oppimista tulee tarkastella kontekstissaan, mikä ei kuitenkaan tarkoita vain tietoperustaa vaan kaikkia (mm. sosiaaliset tilannetekijät) oppimiseen vaikuttavia tekijöitä.

Oppimisen organisoituminen

Kolbin mallissa abstrakti käsitteellistäminen tarkoittaa kokemuksellisen ja teoreettisen yleistyksen tekemistä, jolloin toiminnan kohteena ovat symboliset, kielelliset ja loogiset operaatiot, sääntöjen ja mallien oppiminen. Voidaan ajatella, että formaalisen oppimisen kohteena ovat nimenomaan käsitteelliset mallit ja että ne kytkeytyvät oppijan tietoihin, kognitiivisiin prosesseihin. Sen sijaan satunnaisessa suunnassa on tilaa oppijan affektioille ja satunnaisille kokemuksille, jotka voivat käynnistää tai olla käynnistämättä oppimisprosessin.

Oppijan sisäinen kokemus on tietyllä tavalla aina formaalisten keinojen ulottumattomissa, koska oppijan sisäinen tila riippuu yksinomaan

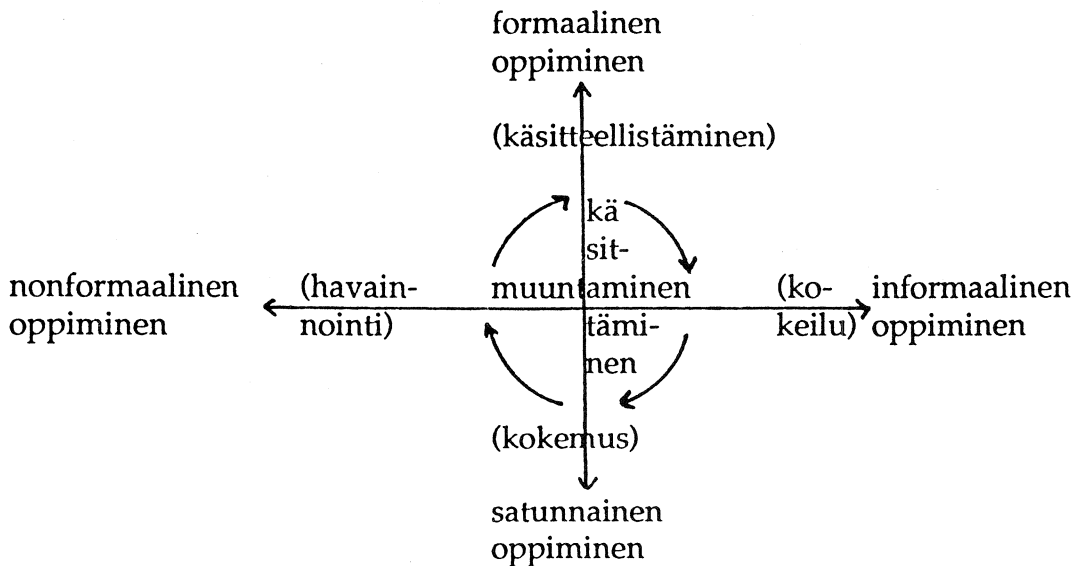
hänen itsesäätelystään. Ohjattu konteksti vähentää satunnaisuutta, mutta ei poista satunnaisen kokemuksen mahdollisuutta. Voidaan siis olettaa systeeminen vastaavuus käsitteellistämisen ja kokemuksen dimension sekä formaalisen ja satunnaisen dimension välillä.

Nonformaalinen liittyy terminologisesti kasvatustoiminnan *epämuodolliseen* ja informaalinen *ei-muodolliseen* käsitteistöön. Siten "non" viittaa epämuodolliseen kasvattamiseen, joka voidaan ymmärtää sosiaalisena vaikuttamisena ja oppijan näkökulmasta vaikutetuksi tulemisena. Oppija sisäistää sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä ei-tietoisesti tai passiivisen kriittikittömästi, jolloin oppiminen on ensijaisesti sidoksissa oppijan refleksiivisiin prosesseihin.

"In" viittaa kasvattavan toiminnan puuttumiseen, jolloin oppijan oma toiminta on oppimisen lähtökohtana. Oppiminen on sidoksissa oppijan reflektiivisiin prosesseihin, jolloin oppijan oma toiminta on oppimisen välittömässä fuksuksessa. Tietoiseksi tuleminen toimintaa ohjaavista arvoista ja kulttuurisista koodeista edellyttää reflektiota samoin kuin oman toiminnan havainnointia. Siten voidaan olettaa reflektiivisen havainnoinnin ja aktiivisen kokeilun dimension sekä non- ja informaalisen dimension systeeminen vastaavuus. — Kääntämällä Kolbin sykliä 180 astetta kokemuksellinen oppiminen ja oppimisen organisoitumismuodot voidaan suhteuttaa toisiinsa:

Kuvio 3. Oppimisen muodot ja oppimistoiminta

Systeemiset suhteet toteutuvat painoituksina, suuntina ja synergiolina, jolloin välittömiä syy- ja seuraussuhteita ei voida suoraan osoittaa. Koska oppimistoiminta on aina oppijan kokonaisvaltaista toimintaa, on se sitä myös dimensioiden eri ulottuvuuksissa, ts. oppimissykli toimii myös organisoitumismuodon sisällä. Systeeminen paradoksi toimii myös tässä suhteessa: jokin oppimisen muoto sisältää myös kaikki muut oppimisen muodot. Toiminta ja organisoituminen integroituvat kokonaisvaltaisella tavalla toisiinsa, mutta organisoitumismuodon määrää kontekstiperusta.



Kuvio 3. Oppimisen muodot ja oppimistoiminta

JATKUVA OPPIMINEN SYSTEEMISENÄ JÄRJESTELMÄNÄ

Formaalisen oppimisen ”luonnollinen” kontekstiperusta on koulutus, koska oppiminen ja kasvatus kohtaavat didaktisessa toimintajärjestelmässä. Mitä tiukemmin opetusta säädellään opetussuunnitelmana, sitä formaalisempaa oppimisen käsittely on.

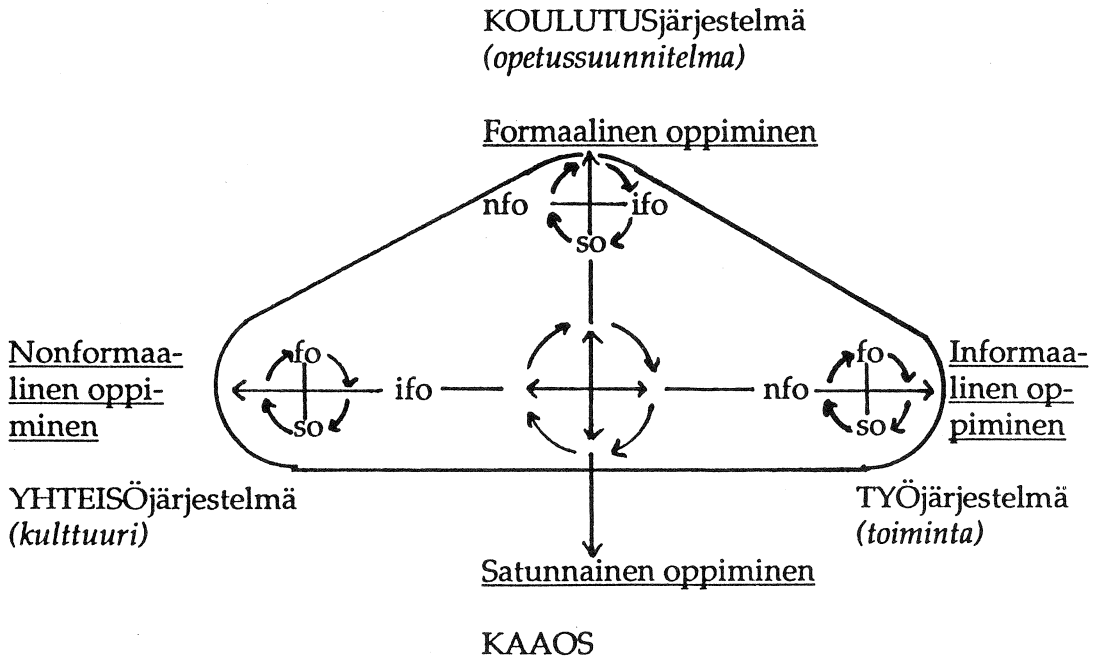
Siirtymä formaalisesta satunnaisen suuntaan kertoo didaktisen ohjauksen laadun muutoksesta. Satunnaisuus lisääntyy, mutta siihen vaikuttaa koulukonteksti, jonka tuottama satunnaisuus ei ole mitä tahansa satunnaisuutta. Opetussuunnitelmien väljentäminen ja oppijakeskeisempiin menetelmiin siirtyminen luo myös enemmän tilaa oppijoiden omakohtaiselle toiminnalle, ympäristön merkitysten havainnoinnille ja tulkinnoille, ts. oppiminen voi siirtyä myös non- ja informaaliseseen suuntaan. Siten konteksti määrää oppimisen *vallitsevan* suunnan, joka koulutuksessa on formaalinen mutta ei sulje pois muita *piileviä* oppimisen muotoja.

Informaalisen oppimisen lähtökohta on yksilön oma toiminta (tekeminen tai työ), josta tietoa voi saada vain oppija itse. Oppiminen pe-

rustuu reflektointiin, jolloin oppija on sekä tietoinen että kriittinen suhteessa toimintaansa ohjaaviin arvoihin ja merkityksiin sekä korjaa toimintaansa itse. Yhteiskunnallisesti tekemistä ja toimintaa ilmentää leikki, harrastaminen ja ennen muuta työ, johon useimpien aikuisten toiminnallinen identiteetti kytkeytyy.

Siirtymä nonformaalisen oppimisen suuntaan kertoo oppimisen yhteisöllisen (sosiaalisen vaikutuksen) ja yksilöllisen (reflektiivisyys) suhteen jännitteen muuntumisesta. Mitä enemmän toiminta on lausumattomien kulttuuristen arvojen, normien ja sosiaalisten koodien vaikuttamaa, sitä vähemmän oppija reflektoi kokeemaansa. Työhön vaikuttavat työyhteisön normit, siihen voidaan opastaa suunnitelmallisesti tai oppiminen voi jäädä sattumanvaraiseksi. Informaalinen oppiminen on siten työkontekstin määrittämä vallitseva muoto muun oppimisen sisältyessä siihen piilevinä muotoina.

Nonformaalisen oppimisen perusta on yhteiskunnan sosialisatioprosessissa, yksilöä muovaavassa sosiokulttuurisessa yhteisöjärjestelmässä, jonka välittämien arvojen ja merkitysten pohjalta oppija tulkitsee havaintojaan ja toimintaansa. Lisääntyvä tietoisuus ja kriittisyys käyttäytymiseen vaikuttavista arvoista ja ohjaa-



Kuvio 4. Jatkuvan oppimisen systeeminen järjestelmä

vista merkityksistä sekä oman toiminnan arviointi kertoo siirtymästä informaalisen oppimisen suuntaan. Siten nonformaalisen oppimisen vallitsevan muodon määrittää sosiaalinen toimintajärjestelmä, sisältäen kuitenkin potentiaalina mahdollisuuden oppia tavoitteellisesti, oman toiminnan kautta tai satunnaisesti.

Jatkuva oppiminen voidaan kuvata oppimistoiminnan, organisoitumismuotojen ja kontekstiperustojen muodostamana mikro-, meso- ja makrotason systeemisenä järjestelmänä:

Kuvio 4.

Kuviossa oppimisen lähtökohtana on kokemus ja toiminta, joihin oppijan sisäiset (refleksiiviset, kognitiiviset ja reflektiiviset) oppimisprosessit kietoutuvat. Oppiminen on oppijan psyykkisestä *autonomiasta* määräytyvää *kokonaisvaltaista* toimintaa organisoitumismuodosta ja kontekstista riippumatta. Organisoitumismuoto määrittyy oppimisprosessien ja kontekstin "kohtaannossa", jossa konteksti määrää oppimisen suunnan formaalisen, nonfor-

maalisen tai informaalisen oppimisen dominanttina muotona. Satunnaisella oppimisella ei ole dominanttia kontekstiperustaa ellei sellaiseksi katsota kaiken kattavaa sekä järjestystä että satunnaisuutta luovaa kaaosta. Koska oppiminen on kokonaisvaltaista, sisältyvät muut oppimisen muodot *latentteina dominanttiin* organisoitumismuotoon. Ts. *jatkuvan oppimisen organisoitumismuoto välittää kontekstin ja oppimistoiminnan subteen.*

Mallin tehtävänä on pelkistää todellisuus kuvaksi, joka sisältää yhtäältä järjestelmää koossa pitävän rakenteen ja toisaalta sen kehitystä ohjaavat periaatteet. Rakenteen avaruudellisuus (vrt. Marsick 1987, 2—3) on systeemisen rakenteen paradoksisuutta: se mikä kokonaisrakenteessa on olennaista, on sitä myös osarakenteissa, ja päinvastoin, se mikä todentuu osarakenteessa, vaikuttaa myös kokonaisrakenteeseen. Yhteisö (kulttuuri), koulutus (opetussuunnitelma) tai työ (toiminta) järjestelmänä ja "pienoisyhteiskuntana" toistaa rakenteessaan olevan yleisen ja ilmaisee samalla erityisen, joka puolestaan vaikuttaa "kokonaisyhteiskuntaan".

LÄHTEET

Alanen, Aulis 1981: Elinikäinen kasvatus — jatkuva koulutus — jaksoittaiskoulutus. Teoksessa Elinikäinen kasvatus. Toim. Aulis Alanen ja Juha Sihvonen. WSOY. Porvoo.

Blauberg, I. V. — Sadovsky V. N. — Yudin, E. G. 1977: Systems Theory, Philosophical and Methodological Problems. Moscow.

Broady, Donald 1987: Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Vastapaino Tampere. Gummerus Oy. Jyväskylä.

Eräsaari, Risto 1985: Sosialisatio- ja palvelutyön strategioiden hahmottelua. Näkökulmia aikuisten sosialisatioon. Toim. Jukka Tuomisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen julkaisuja 21/1985. Tampereen yliopisto.

Jarvis, Peter 1987: Adult Learning in the Social Context. Croom Helm. New York.

Järvilehto, Timo 1991: Onko psykofysiologia yhtä kuin psykologia plus fysiologia. Systemisen psykologian lähtökohtia. Psykologia 6/91.

Kohonen, Teuvo 1988: Keinotekoisien ja luonnollisen ajattelun eroista. Kognitiotiede. Toim. Antti Hautamäki. Oy Gaudeamus Ab.

Kolb, David A. 1984: Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall.

La Belle, Thomas J. 1982: Formal, Nonformal and Informal Education: a Holistic Perspective on Lifelong Learning. International Review of Education. XXVIII (1982), 159—175.

Marsick, Victoria J. 1987: New Paradigms for Learning in the Workplace. Learning in the Workplace. Ed. Victoria J. Marsick. Croom Helm. Kent.

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

Poikela, Esa 1994: Ammatti ja oppiminen. Jatkuva oppiminen ja rakentajan ammatti. Ammattien kehittäminen ja jatkuvan oppimisen muodot -tutkimusprojekti. Ammattikasvatussarja nro 10. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajainkoulutuslaitos.

Rantanen, Helena 1989: Koulun pedagogisen toiminnan kehittäminen yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa: koulukoodi ja opettajien yhteistyö. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Tuijnman, Albert 1986: Recurrent education and socio-economic succes: A theoretical and longitudinal analysis. Institute of international education university of Stockholm. No 1.

Tuomisto, Jukka 1991: Elinikäisen kasvatuksen kehittäminen — lähtökohtia ja ongelmia. Aikuiskasvatus 3/1991.

Willis, Paul 1984: Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt. Osuuskunta Vastapaino. Tampere.

Vuorinen, Risto 1990: Persoonallisuus ja minuus. WSOY. Juva.

Ziehe, Thomas 1991: Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Vastapaino. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

