

Minna Laakso

YKSILÖN VASTUUTA JA JATKUVAA KOULUTTAUTUMISTA

Elinikäinen oppiminen Euroopan unionin AES-
kyselytutkimuksessa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Minna Laakso: Yksilön vastuuta ja jatkuvaa kouluttautumista. Elinikäinen oppiminen Euroopan unionin AES-kyselytutkimuksessa.

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Elinikäinen oppiminen ja kasvatustieteet

Huhtikuu 2021

Tämä pro gradu -tutkielma tarkastelee Euroopan unionin elinikäisen oppimisen mittaamiseen tarkoitettua AES-kyselytutkimuksen tuottamaa elinikäistä oppimista ja elinikäistä oppijuutta. Tutkimustehtävänä on selvittää, millaista elinikäisen oppimisen todellisuutta kyselytutkimuksella tuotetaan ja miten elinikäinen oppiminen muutetaan mitattavaan muotoon. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, miten AES-kyselytutkimuksen tuottamisessa tehtyjä valintoja perustellaan. Tutkimusaineistona käytetään ensimmäistä, vuoden 2007 AES-kyselytutkimusta sekä viittä sen tuottamista käsittelevää asiakirjaa.

Tutkimuksessa aineistoa analysoidaan dokumenttietnografian keinoin, jolloin tarkastelun kohteena on se, miten asiakirjoja tuotetaan ja millaista todellisuutta ne tuottavat. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu etenkin kvantifioinnin teoriasta, joka on ohjannut paitsi aineiston lukutapaa ja analyysiä, mutta myös koko tutkimustehtävän muodostumista. Tutkimustehtävä perustuu kvantifioinnin tarjoamalle näkökulmalle, jonka mukaan menetelmäkäytännöt ovat performatiivisia eli ne tuottavat todellisuutta. Kvantifioinnin teoria on siis ohjannut tutkimustehtävän muodostumista, minkä lisäksi se on muilla tavoin tukenut aineiston lukemista ja analyysiä.

Teoreettinen viitekehys muodostuu kvantifioinnin teorian lisäksi aiemman kirjallisuuden tuottamasta ymmärryksestä Euroopan unionin elinikäisen oppimisen diskursseista. Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten AES-kyselytutkimuksella tuotettu elinikäinen oppiminen on suhteessa Euroopan unionin elinikäisen oppimisen diskursseihin. Näitä vertaamalla selvitetään, tukevatko tutkimusaineistolla saavutetut johtopäätökset aiemmin tutkittua.

Tutkimuksessa teoreettinen viitekehys on ohjannut aineiston analyysiä. Teoreettisen viitekehyyksen lisäksi tutkimuksessa käsitellään tutkimusaineiston historiallista ja yhteiskunnallista kontekstia. Tutkimuksessa tarkastellaan elinikäisen oppimisen käsitteen historiaa Euroopan unionissa sekä etenkin Lissabonin strategian merkitystä Euroopan unionin elinikäisen oppimisen politiikan kehitykselle. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan Euroopan unionin pehmeää vallankäyttöä sekä Avoimen koordinaation menetelmää. Tutkimusaineiston historiallisen ja yhteiskunnallisen kontekstin avaaminen on tärkeää etenkin tutkimuksen menetelmän kannalta.

Aineiston analyysistä käy ilmi, että AES-kyselytutkimus on tehty yksilökeskeiseksi tutkimukseksi, jossa tietoa kerätään ihmisiltä itseltään. Tutkimuksen mukaan AES-kyselytutkimuksessa mitataan Euroopan unionin työikäiseksi mielletyn väestön osallistumista oppimis- ja kouluttautumistoimintaan. AES-kyselytutkimuksessa oppijuutta mitataan formaalin, non-formaalien ja informaalin oppimisen kautta. Tutkimuksessa käy ilmi, että kyselytutkimuksen tuloksia käytetään luokittelemaan vastaajia joko oppijan tai ei-oppijan ryhmiin.

Tutkimuksen mukaan AES-kyselytutkimuksella tuotetaan elinikäistä oppimista, joka korostaa etenkin aikuisten jatkuvaa oppimista ja kouluttautumista. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että AES korostaa yksilön vastuuta ja velvollisuutta oppijuudesta, eli osaamistason ylläpitämisestä. Yksilön vastuu kiinnittyy myös laajempiin, koko yhteiskuntaa koskeviin teemoihin, kuten työllisyysasteen nostoon ja kilpailukykyyn ylläpitämiseen. Tutkimuksessa käy ilmi, että AES-kyselytutkimuksessa elinikäinen oppiminen liitetään etenkin työllisyyspolitiikkaan, sillä jatkuvan oppimisen ja kouluttautumisen katsotaan ylläpitävän yksilön työllistettävyyttä.

Tutkimuksen johtopäätöksissä tutkimustulokset yhdistetään vielä laajempaan yhteiskunnalliseen ja poliittiseen kontekstiin, etenkin uusliberalistiseen talouspolitiikkaan sekä edukalisaatioon. Lisäksi tutkimuksen johtopäätöksissä käy ilmi, että kyselytutkimuksen tuottama elinikäinen oppiminen on linjassa Euroopan unionin diskurssien kanssa. Tutkimus avaa jatkotutkimuskohteita, joissa AES-kyselytutkimusta tarkastellaan erilaisesta aineistosta käsin tai vaihtoehtoisesti tutustutaan kyselytutkimuksessa tapahtuneeseen kehitykseen.

Avainsanat: Euroopan unioni, elinikäinen oppiminen, AES-kyselytutkimus, kvantifiointi, jatkuva oppiminen

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	ELINIKÄINEN OPPIMINEN EUROOPAN UNIONISSA	5
2.1	Pehmeä vallankäyttö elinikäisen oppimisen politiikassa	7
2.1.1	<i>Pehmeä vallankäyttö</i>	7
2.1.2	<i>Avoimen koordinaation menetelmä</i>	9
2.2	Yhteenvedo.....	10
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	12
3.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	12
3.2	Dokumenttien etnografia.....	13
3.3	Tutkimuksen kulku.....	16
3.4	Kvantifiointi.....	19
3.5	Keskeisimmät käsitteet.....	20
3.6	Tutkimuksen aineisto ja aineiston rajaus.....	22
3.6.1	<i>Aineiston rajaus</i>	24
3.7	Tutkimusetiikka	29
4	TUTKIMUSTULOKSET	31
4.1	Yksilö elinikäisen oppimisen vastuunkantajana	34
4.2	Elinikäisen oppijuuden standardit.....	37
4.3	Oppimis- ja koulutustoiminta elinikäisen oppijan määrittäjänä	41
4.4	Politiikka elinikäisen oppimisen muovaajana.....	51
5	YHTEENVETO	56
5.1	Aikuisten jatkuva oppiminen elinikäisen oppimisen keskiössä	56
5.2	Elinikäinen oppiminen ja yksilön vastuu	58
5.3	Elinikäinen oppiminen työllistettävyyden takaajana	59
5.4	AES-kyselytutkimuksella tuotettu elinikäinen oppiminen suhteessa Euroopan unionin diskursseihin.....	61
6	POHDINTA	63
6.1	Tutkimusprosessin arviointi.....	63
6.2	Tutkimuksen luotettavuus	66
6.3	Jatkotutkimuskohteet.....	68
	LÄHTEET	71

1 JOHDANTO

Elinikäinen oppiminen on monitulkintainen käsite, jota voidaan hyödyntää monenlaisissa poliittisissa diskursseissa ja ideologisissa kamppailuissa. Yleisesti ottaen käsitteellä kuitenkin tarkoitetaan läpi ihmisen elämän jatkuvaa oppimista, aina varhaiskasvatuksesta eläkeiän jälkeiseen aikaan. (Kinnari 2020, 112 & 328.) Tämän lisäksi käsitteessä painottuu elämänlaajuinen mahdollisuus uudelleen kouluttautumiseen. Vaikka elinikäinen oppiminen siis käytännössä tarkoittaa oppimista aina kehdestä hautaan, käsitteellä viitataan useimmiten aikuisten jatkuvaan oppimiseen. (Saari 2016, 4; Ehlers ym. 2012, 14.)

Ylikansallisissa organisaatioissa, kuten Euroopan unionissa (EU) ja OECD:ssa, elinikäisestä oppimisesta on tullut tärkeä koulutus- ja työvoimapolitiikan osa (Silvennoinen 2013, 83). Organisaatiot ovat määritelleet käsitettä omista lähtökohdistaan ja tarkoituksiperistään käsin. Euroopan unionissa elinikäisen oppimisen on määritelty tarkoittavan kaikkea oppimistoimintaa, joka tapahtuu yksilön elämän aikana, ja joka pyrkii tietojen, taitojen ja pätevyyden kehittämiseen joko henkilökohtaisesta, yhteiskunnallisesta tai työllistettävyyteen liittyvästä näkökulmasta (European Commission¹ 2005, 8).

Erytyisesti heikentynyt taloustilanne on vaikuttanut elinikäisen oppimisen käsitteen suosioon ja siksi se yhdistetäänkin usein yhteiskunnan kantokykyyn, työllisyysasteen nostoon ja talouskasvuun. Lisäksi elinikäisen oppimisen ajatellaan estävän yksilön vieraantumista yhteiskunnasta. (Kinnari 2020, 23.) Elinikäisellä oppimisella on erityisesti kaksi tavoitetta: aktiivisen kansalaisuuden vahvistaminen sekä työllistettävyyden edistäminen (Silvennoinen 2013, 83). Nämä kaksi tavoitetta myös liittyvät tiiviisti toinen toisiinsa. Euroopan unionin ajatus aktiivisesta kansalaisuudesta korostaa yksilöitä, jotka jatkuvasti pyrkivät

¹ Tutkimusaineistoni on englanninkielinen, joten olen päättänyt viitata aineistooni englanniksi, kuten myös Heikki Kinnari teki väitöskirjassaan (2020).

päivittämään tietojaan ja taitojaan, jotta he pystyisivät ylläpitämään työllistettävyyttään. (Kinnari 2020, 268; Mikelatou & Arvantis 2017, 501.)

Elinikäisestä oppimisesta on etenkin 2000-luvulle tultaessa tullut tärkeä osa Euroopan unionin koulutus- ja työvoimapolitiikkaa (Volles 2014, 354). Tavoitteet elinikäisen oppimisen vahvistamiseksi on kirjattu etenkin Lissabonin strategiaan, jossa tavoitteeksi määriteltiin luoda EU:sta maailman kilpailukykyisin talousalue, jossa työvoiman kysyntä ja tarjonta vastaavat toisiaan (Silvennoinen 2013, 83). EU:lla ei kuitenkaan ole suoraa toimivaltaa sen jäsenvaltioiden koulutuspolitiikkaan, joten elinikäisen oppimisen kysymyksissä se käyttää erilaisia pehmeän vallankäytön tapoja (Volles 2014, 354). Pehmeä vallankäyttö on poliittinen väline, joka on yhä vakiintuneempi ja tärkeämpi osa Euroopan unionin hallintaa. Se on ikään kuin vastakohta sitovien säädösten luomiselle. (Lange & Alexiadou 2010, 444.) Siihen kuuluu esimerkiksi datan kerääminen, erilaisten mittaamisen järjestelmien tuottamien ja jäsenvaltioiden vertailu. Kansallisten toimintatapojen vertailu on EU:n näkökulmasta tehokasta, sillä se aiheuttaa jäsenvaltioille painetta tuottaa esimerkiksi samankaltaista koulutuspolitiikkaa. (Lange & Alexiadou 2010, 444; Volles 2014, 354.)

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen yhtä Euroopan unionin tuottamaa elinikäisen oppimisen mittaria, The Adult Education Survey:tä (AES). Analysoin kyselylomaketta sekä kyselytutkimuksen tuottamisprosessin asiakirjoja dokumenttietnografian keinoin. Tarkastelen sitä, millaista elinikäistä oppimista ja elinikäistä oppijuutta kyselytutkimuksella tuotetaan. Olen kiinnostunut siitä, miten tätä elinikäisen oppimisen mittaamiseen tuotettua kyselytutkimusta rakennetaan. Tutkielmassani en kuitenkaan aio arvioida esimerkiksi kyselytutkimuksen luotettavuutta tai tarkastella sitä, miten kyselytutkimuksen tuloksia analysoidaan. Sen sijaan keskityn kyselytutkimuksen tuottamisprosessiin eli siihen, millaisia valintoja tutkimusta tuottaessa on tehty ja siihen, miten näitä valintoja perustellaan. Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen kyselytutkimuksen tuottamista tiedon tuottamisen käytäntöinä ja pohdin sitä, millaista todellisuutta kyselytutkimus tuottaa. (vrt. Järvinen 2018)

Kyselyt ja numerotieto eivät synny tyhjästä, vaan osana tutkimuskäytäntöjä (Järvinen 2018, 17). Tutkimusmenetelmät ovat empiirisen tutkimuksen keskeisiä tiedontuottamisen välineitä, mutta Järvisen mukaan (2018, 17) etenkin määrällisiä tutkimusmenetelmiä on tutkittu varsin vähän tiedontuottamisen

välineinä. Perinteisesti kyselytutkimuksia on lähestytty esimerkiksi arvioimalla niiden tilastotieteellisiä ominaisuuksia tai kiinnittämällä huomiota vastaamisprosesseihin. (Järvinen 2018, 17–19.) Kyselytutkimuksia on tärkeää tarkastella myös tiedon tuottajina sekä hallinnan välineinä, sillä ne eivät tuota vain neutraaleja esityksiä maailmasta (Rottenbourg & Merry 2015, 5).

Menetelmäkäytännöt ovat performatiivisia, eli ne luovat mittaamaansa maailmaa. Mittaamisen menetelmät ovat politiikkaa, jossa samaan aikaan vahvistetaan jotain todellisuutta ja heikennetään jotain toista. (Law 2009, 243, 249.) AES-kyselytutkimuksella Euroopan unioni tuottaa sen lähtökohdista käsin elinikäisen oppimisen todellisuutta, samalla heikentäen jotain toista todellisuutta. Tämän vuoksi on tärkeää tutkia kyselytutkimuksen tuottamisprosesseja. Niitä tutkimalla voi ymmärtää, millaista elinikäisen oppimisen todellisuutta Euroopan unioni tuottaa ja vahvistaa.

AES-kyselytutkimuksella tuotetaan tietoa ensisijaisesti politiikan välineeksi. Kun siis puhun tiedon tuottamisesta, en tarkoita tieteellisen tiedon tuottamista. Poliittisille päättäjille suunnattu tieto eroaa tieteellisestä tiedosta sen erityisen roolin ja luonteen vuoksi. Tällainen tieto on tarkoitettu poliittisten päätösten tueksi eikä esimerkiksi tutkijoille, minkä takia sen tulee olla helposti käytettävää sekä ymmärrettävää. Tämän vuoksi kyselytutkimuksilla kerätty tieto esittää maailman tyypillisesti melko mustavalkoisena. Poliittisille päättäjille suunnattu tieto ei myöskään käy läpi samanlaista vertaisarviointiprosessia kuin tieteelliset tutkimukset. (Davis ym. 2012, 76.)

Se, että AES-kyselytutkimuksella tuotetaan tietoa suoranaisesti politiikan välineeksi, tekee siitä tärkeän tutkimuskohteen. Kyselytutkimuksella pyritään vaikuttamaan politiikkaan sekä ohjailemaan poliittisia päätöksiä kohti sen tuottamaa todellisuutta. Täten AES-kyselytutkimuksella pyritään myös levittämään sitä elinikäisen oppimisen todellisuutta, mitä sillä tuotetaan. Kyselytutkimuksen taustalla olevaa politiikkaa on tärkeä tutkia, sillä sen jälkeen, kun kyselytutkimus on sellaisenaan vakiintunut julkisiin keskusteluihin, on sillä taipumuksena piilottaa sen sisään kirjoitetut oletukset (Rottenbourg & Merry 2015, 8).

Tutkielman teoreettinen viitekehys muodostuu erityisesti kvantifioinnin teoriasta. Kvantifioinnilla tarkoitetaan jonkin ilmiön kuvaamisesta numeraalisesti, jolloin ilmiöstä tulee mitattava ja vertailukelpoinen (Merry 2016b, 1).

Kvantifioinnilla muunnetaan numeeriseksi olemassaoloksi se, mikä on aiemmin ilmaistu sanoilla. Kvantifiointi tarkoittaa eri asiaa kuin mittaaminen, sillä mittaamisessa on oletus, että jotain on jo olemassa fyysisessä, mitattavassa muodossa. Kvantifioinnin prosessissa monimutkainen yhteiskunnallinen ja sosiaalinen elämä siis muutetaan muotoon, jossa sitä voidaan mitata ja vertailla. (Desrosières 2015, 334; Merry 2016b, 1.) Tutkielmassani kvantifioinnin teoria ohjaa myös aineiston lukutapaa. Kvantifioinnin teorian kautta selvitän sitä, miten elinikäinen oppiminen on muutettu mitattavaan muotoon ja sitä, miten mittauksessa tehdyt valinnat ovat vaikuttaneet kyselytutkimuksen rakentumiseen. Kvantifioinnin teoria auttaa myös ymmärtämään mittausjärjestelmien performatiivisuutta eli sitä, millaista elinikäisen oppimisen todellisuutta menetelmäkäytännöillä tuotetaan.

Kvantifioinnin teorian lisäksi vertaan tutkimustuloksiani aiemmassa kirjallisuudessa tutkittuihin Euroopan unionin elinikäisen oppimisen ja elinikäisen oppijan diskursseihin. Vertaamalla omia tutkimustuloksiani siihen, mitä tutkimuskirjallisuudesta käy ilmi, voin tehdä johtopäätöksen siitä, tukeeko aineistoni aiemmin tutkittua vai ei.

Tutkielmassani olen yhdistänyt teoreettisen viitekehyksen tutkimustulosten käsittelyyn. Tämän takia tutkielmassa ei ole erillistä teoreettista viitekehystä esittelevää lukua. Sen sijaan toisessa luvussa esittelen yleisesti elinikäistä oppimista Euroopan unionissa, minkä lisäksi käsittelen tarkemmin pehmeää vallankäyttöä. Tämä on tärkeää tutkielmani menetelmän, dokumenttien etnografisen tutkimuksen, kannalta, sillä tutkimaani aineistoa tulee tarkastella sen historiallisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa. Kolmannessa luvussa käsittelen vielä tarkemmin tutkimustehtävääni sekä tutkimuskysymyksiäni, jonka jälkeen esittelen tutkielmani aineiston. Tämän lisäksi kolmannessa luvussa tarkastelen dokumenttien etnografiaa ja esittelen sitä, kuinka olen analysoinut tutkimukseni aineistoa. Neljännessä luvussa esittelen tutkimustulokseni, jonka jälkeen viidennessä luvussa esittelen yhteenvedon tärkeimmistä tutkimustuloksistani. Kuudennessa ja viimeisessä luvussa on pohdinta, jossa käsittelen tutkielmani luotettavuutta sekä tutkimukseni avaamia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 ELINIKÄINEN OPPIMINEN EUROOPAN UNIONISSA

Tässä luvussa tarkastelen sitä, miten elinikäisestä oppimisesta on tullut tärkeä osa Euroopan unionin politiikkaa. Tarkastelen elinikäisen oppimisen käsitteen muodostumisen historiaa Euroopan unionissa sekä erityisesti sitä, miten Lissabonin strategia nosti elinikäisen oppimisen EU:n politiikan keskiöön.

Globaalien markkinoiden kasvaessa etenkin 1990-luvulta alkaen ovat valtiot ja ylikansalliset organisaatiot antaneet enemmän ja enemmän painoarvoa elinikäiselle oppimiselle (Riddel & Weedon 2012a, 4). Euroopan unionissa elinikäinen oppiminen tuli tärkeäksi osaksi politiikkaa kahden valkoisen kirjan myötä 1990-luvulla. Valkoiset kirjat on tarkoitettu poliittisten linjojen hahmotteluun sekä sellaisten ohjenuorien antamiseen, jotka eivät suoraan velvoita jäsenvaltioita. (Maniscalco 2013, 34–35.) Näiden kahden valkoisen kirjan myötä EU halusi siirtyä kohti jäsenvaltioiden yhtenäisempää linjaa koulutuspolitiikan saralla. Kirjoissa myös vedottiin koulutuksen tärkeään rooliin talouskasvun turvaamisessa. Valkoisten kirjojen julkaisusta lähtien elinikäinen oppiminen on ollut eurooppalaisen koulutuspolitiikan ytimessä ja samalla Euroopan unionista on muodostunut kansainvälisesti hyvin keskeinen toimija elinikäisen oppimisen alalla. (Maniscalco 2013, 35–37; Pepin 2007, 126; Dehmel 2006, 58.)

Vuonna 2000 alkaneessa Lissabonin strategiassa ajatus eurooppalaisesta koulutusmallista muovautui yhä selkeämmäksi ja sen ytimessä katsottiin olevan tieto ja elinikäinen oppiminen (Mäkinen 2018, 307). Lissabonin strategiassa määriteltiin, että Euroopan unionin tulee sopeutua tietoyhteiskunnan vaatimuksiin sekä pyrkiä parantamaan työllisyysastetta ja myös työllisyyden laatua (Holford & Špolar 2012, 47). Elinikäisestä oppimisesta tehtiin Lissabonin strategiassa tärkein työkalu, jonka avulla Euroopasta haluttiin rakentaa maailman kilpailukykyisin talousalue. Euroopan unionille määriteltiin kilpailukykytavoite, jossa korostettiin sitä, että ihmiset ovat Euroopan tärkein voimavara. Ihmisten

tietomäärän, osaamisen ja kompetenssin katsottiin olevan unionin avaintekijöitä ja talouskasvun moottoreita. (Kinnari 2020, 265–266, 325–327.)

Lissabonin strategia korosti etenkin elinikäisen oppimisen taloudellista ulottuvuutta, sillä se liitettiin vahvasti osaksi työllisyyspolitiikkaa (Mikelatou & Arvantis 2017, 505). Lisäksi strategiassa painottui se, että Euroopan unionin pitää pärjätä globaaleilla markkinoilla, minkä takia sen täytyy olla etenkin teknologisen kehityksen kärjessä. Jotta tämä olisi mahdollista, tulisi jäsenvaltioiden kansalaisilla olla mahdollisimman korkea tieto- ja taitotaso. Lissabonin strategiassa korostettiin, että teknologia kehittyy jatkuvasti ja nopeasti, minkä takia myös kansalaisten tulisi pyrkiä jatkuvasti päivittämään omaa osaamistasoaan. (Brine 2006, 654.)

Euroopan unionissa elinikäisen oppimisen on nähty edistävän kilpailukykyä ja talouskasvua. Siksi käsitteen suosiota on selittänyt etenkin Euroopan heikko taloustilanne. Ongelmia taloudelle on katsottu tuottaneen etenkin väestönkehitykseen liittyvät tekijät, kuten väestön ikääntyminen. (Volles 2014, 348; Saari 2018, 25.) Heikon taloustilanteen lisäksi tietoyhteiskunnan nousulla, globalisaatiolla ja uudenlaisen tekniikan kehityksellä on perusteltu sitä, miksi elinikäisen oppimisen politiikalle on niin suuri tarve (Volles 2014, 343; Dehmel 2006, 52). Yhteiskunnalliset muutokset johtivat käsitykseen, jonka mukaan ihmisten tulisi jatkuvasti uudelleen kouluttautua, jotta he voisivat saavuttaa sen pätevyyden ja taidot, joiden avulla he voivat pysyä mukana jatkuvasti kehittyvässä yhteiskunnassa (Mikelatou & Arvantis 2017, 501).

Elinikäinen oppiminen määrittää koko koulutuksen alaa ja sille on muodostunut jatkuvasti suurempi rooli myös muilla politiikan aloilla. Elinikäisestä oppimisesta on tullut Euroopan unionin kehittämä iskulause, jolla se oikeuttaa, tiivistää ja tekee suosituksi sen arvoja, ideoita ja politiikkaa oppimisen ja koulutuksen alalla. Siitä on tullut myös tapa hallita eurooppalaista koulutusalueita. (Dehmel 2006, 49; Lawn & Grek 2012, 7.)

Euroopan unionin pyrkimyksenä on saada jäsenvaltiot tuottamaan samankaltaista elinikäisen oppimisen politiikkaa. Seuraavassa luvussa käsittelemme tarkemmin sitä, millaisia vallankäytön keinoja Euroopan unionilla on elinikäisen oppimisen alalla. Käsittelemme myös sitä, miten EU rakentaa hallintaa suhteessa sen jäsenvaltioihin tällä alalla, joka ei kuulu sen sääntelyvallan piiriin.

2.1 Pehmeä vallankäyttö elinikäisen oppimisen politiikassa

Tässä luvussa tarkastelen Euroopan unionin pehmeää vallankäyttöä etenkin elinikäisen oppimisen politiikassa. Ensiksi tarkastelen yleisimmin sitä, miten EU käyttää pehmeää vallankäyttöä poliittisena välineenä. Tämän jälkeen tutustun tarkemmin Avoimen koordinaation menetelmään, joka on tärkeä osa Euroopan unionin elinikäisen oppimisen hallintaa.

2.1.1 Pehmeä vallankäyttö

Euroopan unionin toimivalta on rajattua jollain politiikan osa-alueilla, kuten koulutuspolitiikassa ja täten myös elinikäisen oppimisen politiikassa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö Euroopan unionilla olisi valtaa jäsenvaltioitaan kohtaan myös näillä osa-alueilla. Näillä politiikan aloilla EU:n vallankäyttökeinot keskittyvät pehmeään vallankäyttöön, johon kuuluu esimerkiksi muiden yhteiskuntatahtojen aktivoiminen sekä poliittiset suositukset. Osana tätä vallankäyttöä Euroopan unioni pyrkii rohkaisemaan eri toimijoita ottamaan aktiivista roolia yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemisesta. (Savio 2010, 149.)

Eurooppalaisen koulutuspoliittisen alueen lähtökohtana on, että sen tulee olla hallittavissa, mutta hallinta ei saa olla tungettelevaa. Lähestymistapana on yhdenmukaistaminen ilman sääntelyä, johon kuuluu esimerkiksi tiedonkeruu sekä järjestelmien, organisaatioiden ja ihmisten arviointi. (Lawn & Grek 2012, 77.) Eurooppalaisella hallintatavalla (engl. *European governance*) pyritään löytämään tasapaino markkinoiden ja delegoidun vallan tarpeiden sekä demokraattisen tasa-arvon ja legitimitetin välillä (Palola 2010, 169). Euroopan unioni etsii jatkuvasti uudenlaisia hallinnan tapoja, jotta sen vaikutusvalta ulottuisi yhä syvemmälle kansallisiin politiikoihin, ja jotta koko unionille voitaisiin luoda yhtä, yhteistä toimintatapaa. EU pyrkii siis eurooppalaistumiseen (engl. *Europeanisation*), jolla tarkoitetaan unionin pyrkimystä yhtenäistää jäsenvaltioita. Koulutuksen eurooppalaistumista tehdään esimerkiksi suostuttelun keinoin sekä standardeihin ja dataan piilotetun hallinnan avulla. (Lawn & Grek 2012, 13, 15.)

Myös tieto ja valta ovat kytkeytyneet toisiinsa EU:ssa. Tieto tuottaa hallintaa, jonka avulla EU pyrkii muokkaamaan erilaisten toimijoiden käytöstä unionin kannalta toivottuun suuntaan. Tiedolla hallinnalla Euroopan unioni pyrkii

myös vakiinnuttamaan sen hallintaa yhä useammille politiikan aloille. Hallinta ja poliittiset pyrkimykset vaikuttavat myös tiedon tuottamiseen, sillä ne ohjailevat näitä prosesseja siihen suuntaan, mikä Euroopan unionin kannalta on toivottavaa. (Savio 2010, 150.)

Tiedolla hallinnassa Euroopan unionissa erityisen tärkeässä roolissa ovat datan kerääminen, indikaattorien rakentaminen sekä erilaiset raportit, joita unioni tuottaa (Kuusipalo & Alastalo 2020, 64; Savio 2010, 164). Esittelen nyt lyhyesti, mitä käsitteillä data ja indikaattori tarkoitetaan, mutta avaan seuraavassa luvussa käsitteitä vielä tarkemmin. Datalla tarkoitetaan kerättyjä numeroita ja faktoja, joista muodostetaan tietoa (Alavi & Leidner 2001, 109). Indikaattori taas tarkoittaa erilaisilla menetelmillä kerättyä, järjestettyä tietoa, joka edustaa eri mittayksiköiden menneisyyttä, nykyisyyttä tai ennustettua suorituskykyä (Davis ym. 2012, 73–74).

Data, indikaattorit ja raportit eivät ainoastaan tarjoa tietoa, vaan myös tuottavat todellisuutta. Lisäksi tiedon tuottamiseen liittyvät prosessit määrittelevät sitä, millaiset asiat koetaan merkittäviksi. EU:n asiantuntijat valitsevat, millaisia asioita halutaan tutkia ja raportoida, eli tuotettu tieto ei ole mitenkään satunnaisesti valikoitua. Euroopan unioni voi siis kartoittaa sellaisia asioita tai kysymyksiä, mitkä ovat sen politiikan kannalta hyödyllisiä, merkityksellisiä tai tärkeitä. (Savio 2010, 164.)

Tiedolla ohjaamista käytetään etenkin silloin, kun lainsäädännöllä tai muilla sääntelykeinoilla ohjaaminen ei ole mahdollista. Datan kerääminen ja indikaattorien tuottaminen on yksi hallinnan muoto, jolla pyritään ohjailemaan toimijoiden käyttäytymistä. Indikaattoreita käytetään hallinnan teknologiana tilanteissa, joissa vallan rajat eivät ole täysin selkeät ja vallankäyttö on pikemminkin pehmeää kuin kovaa. (Kuusipalo & Alastalo 2020, 64; Merry 2016b, 10.) Tilastolliset mittaamiset mahdollistavat vertailun, ongelmien tunnistamisen ja eri alueiden, sosiaalisten ryhmien tai käytäntöjen yhdistämisen saman politiikan alle (Penissat & Rowell 2015, 282). Euroopan unionin kontekstissa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että eri jäsenvaltioissa asuvia ihmisiä yhdistetään saman politiikan alle tuottamalla yksi mittari, jolla mitataan heidän kaikkien toimintaa. Vastaavasti esimerkiksi eri jäsenvaltioiden koulutuksellisia käytäntöjä voidaan yhdistää saman politiikan alle tuottamalla yksi mittari, jolla mitataan näitä eri kontekstien erilaisia käytäntöjä.

EU:n tuottamilla indikaattoreilla on monia tavoitteita, kuten esimerkiksi konkreettisten päämäärien asettaminen ja jäsenvaltioiden valvominen sekä tilastollisen tiedon tarjoaminen poliittisten päätösten pohjaksi, jolloin niiden laadun ajatellaan parantuvan (Penissat & Rowell 2015, 282). Huolimatta siitä, että indikaattoreilla, mittaamisella ja raporteilla on Euroopan unionissa iso merkitys, niitä ei aina käsitetä hallinnallisuuteen liittyvänä asiana (Savio 2010, 164). Seuravaksi tarkastelen Avoimen koordinaation menetelmää, jossa mittaaminen ja indikaattorien tuottaminen ovat tärkeässä roolissa.

2.1.2 Avoimen koordinaation menetelmä

Avoimen koordinaation menetelmä oli tärkeä osa vuonna 2000 alkaneen Lissabonin strategian täytäntöönpanoa. Avoimen koordinaation menetelmällä Euroopan unioni on pyrkinyt rohkaisemaan jäsenvaltioita tuottamaan samankaltaista koulutuspolitiikkaa sekä myös yhtenäisiä elinikäisen oppimisen järjestelmiä. Se on hallinnan tapa, joka perustuu niin sanottujen parhaiden käytäntöjen tunnistamiseen sekä niiden jakamiseen. (Alastalo 2018, 101; Riddel & Weedon 2012b, 17; Volles 2014, 354.)

Avoimen koordinaation menetelmä toi mukanaan vertaisoppimisen, indikaattoreilla valvomisen ja parhaiden käytäntöjen jakamisen. Sen on katsottu olevan ensimmäinen yritys laajentaa Euroopan unionin vaikutusvaltaa suhteessa jäsenvaltioihin niillä politiikan aloilla, jotka eivät kuulu sen sääntelyvaltaan. (Åkerman ym. 2018, 117–118.) Avoimen koordinaation menetelmän avulla pyritään siis vahvistamaan eurooppalaisia suuntaviivoja sekä lisäämään EU:n roolia jäsenvaltioiden kansallisessa politiikassa. Menetelmässä on neljä osa- aluetta: tavoitteiden määrittely, niiden sopeuttaminen jäsenvaltioihin, indikaattorien ja vertailuarvojen kehittäminen sekä säännöllinen seuranta ja arviointi. Sen avulla voidaan siis määritellä yhteiset pyrkimykset, poliittiset painopisteet sekä jäsenvaltioilta toivottavat tulokset. Avoimen koordinaatiomenetelmän voidaan ajatella olevan tehokas hallintakeino, sillä epäviralliset ja myös huomaamattomat normatiiviset paineet sekä toisten valtioiden politiikasta oppiminen voi olla yhtä tehokasta kuin jäsenvaltioita velvoittavien lakien asettaminen. (Lange & Alexiadou 2010, 444–445.)

Euroopan unionissa tiedolla hallinnalla on yhä tärkeämpi rooli osana koulutuspolitiikkaa. Koska EU ei voi tehdä jäsenvaltioille yhteistä koulutuspolitiikkaa sääntelyn keinoin, sen täytyy käyttää yhä enemmän huomaamattomampia hallinnan tapoja, kuten informaation keräämistä, organisaatioiden ja ihmisten arviointia sekä hyvien käytäntöjen asettamista. Elinikäisen oppimisen politiikkaa voidaan pitää yhtenä mielenkiintoisena esimerkkinä siitä, kuinka syvää ja laajaa jäsenvaltioiden yhdenmukaistaminen voi olla (Lawn & Grek 2012, 105).

2.2 Yhteenveto

Tämän luvun tarkoituksena on ollut etenkin sen historiallisen ja yhteiskunnallisen kontekstin avaaminen, jossa tutkimusaineistoni on tuotettu. Tässä kontekstissa keskeisessä roolissa on vuonna 2000 alkanut Lissabonin strategia, jonka myötä elinikäinen oppiminen sai Euroopan unionissa entistä tärkeämmän roolin. Samalla elinikäinen oppiminen liitettiin koulutuspolitiikan lisäksi muille politiikan osa-alueille, etenkin osaksi työllisyyspolitiikkaa. Elinikäisestä oppimisesta tehtiin työkalu, jonka avulla Euroopan unioni voi vastata sen itse asettamaan tavoitteeseen tulla maailman kilpailukykyisimmäksi talousalueeksi. Ratkaisuna tämän tavoitteen saavuttamiseksi olivat EU:n mukaan etenkin ihmiset, jotka jatkuvasti päivittäisivät tieto- ja taitotasoaan sekä kompetenssiaan.

Lissabonin strategiassa esiteltiin myös uusi pehmeän vallankäytön tapa, Avoimen koordinaation menetelmä. Strategiassa elinikäinen oppiminen asetettiin etenkin koulutuspolitiikan keskiöön, mutta myös tärkeäksi osaksi esimerkiksi talouskasvun turvaamista. Kuitenkaan elinikäisen oppimisen politiikka tai koulutus- ja työvoimapolitiikka eivät ole sellaisia aloja, joihin Euroopan unionilla olisi sääntelyvaltaa suhteessa sen jäsenvaltioihin. Avoimen koordinaation menetelmän onkin ajateltu olevan EU:n pyrkimys laajentaa sen hallintaa myös niille aloille, joihin sen sääntelyvalta ei ylety. Avoimeen koordinaation menetelmään kuuluu esimerkiksi indikaattorien tuottaminen ja parhaiden käytäntöjen jakaminen. Sen avulla Euroopan unioni pyrkii yhtenäistämään jäsenvaltioiden linjauksia ja tuottamaan esimerkiksi yhdenmukaista koulutuspolitiikkaa sekä elinikäisen oppimisen politiikkaa.

Elinikäinen oppiminen on saanut hyvin tärkeän roolin siinä yhteiskunnallisessa, poliittisessa ja historiallisessa kontekstissa, jossa tutkimukseni aineisto on tuotettu. Samalla myös Euroopan unionin jäsenvaltioiden asukkaat ja heidän toimintansa nostettiin eri politiikan aloilla keskiöön. On tärkeää myös huomata, että tässä kontekstissa erilaiset mittaamisen menetelmät ja järjestelmät saivat erityisen painoarvon osana EU:n hallintaa.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tarkemmin tutkimuksen tavoitteen sekä tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen kerron tutkimukseni menetelmästä, dokumenttien etnografiasta, jonka jälkeen kerron, miten tutkimusprosessini on edennyt. Lisäksi esittelen kvantifioinnin teoriaa, joka on ohjannut paitsi aineistoni analyysiä, mutta myös koko tutkimustehtäväni rakentumista. Tämän jälkeen esittelen tutkimukseni sekä erityisesti aineistoni kannalta keskeisimpiä käsitteitä, mistä siirryn aineistoni ja sen rajauksen esittelyyn. Lopuksi kerron vielä tutkimusetiikasta.

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten Euroopan unionin elinikäisen oppimisen mittaamiseen tarkoitettulla AES-kyselytutkimuksella tuotetaan elinikäistä oppimista ja elinikäistä oppijuutta. Tutkimuksessa tarkastellaan kyselytutkimuksen tuottamisen asiakirjoja tiedon tuottamisen näkökulmasta ja pohditaan sitä, mistä kyselytutkimus rakentuu ja millaista elinikäisen oppimisen todellisuutta se tuottaa.

Päätutkimuskysymykseni on:

1. Millaista elinikäistä oppimista ja elinikäistä oppijuutta AES-kyselytutkimuksella tuotetaan?

Tämän lisäksi tutkimuksella on alatutkimuskysymyksiä:

2. Miten elinikäisen oppimisen mittaamiseen tarkoitettua AES-kyselytutkimusta tuotetaan? Toisin sanoen, miten elinikäinen oppiminen muutetaan mitattavaan muotoon?
3. Miten kyselytutkimuksen tuottamiseen liittyviä valintoja perustellaan?
4. Miten AES-kyselytutkimuksella tuotettu elinikäinen oppiminen on suhteessa Euroopan unionin elinikäisen oppimisen diskursseihin?

Tutkimuksella selvitetään, millaista elinikäisen oppimisen ja elinikäisen oppijuuden todellisuutta AES-kyselytutkimuksella tuotetaan. Ensimmäisessä alatutkimuskysymyksessä olen avannut tarkemmin sitä, miten luen ja analysoin aineistoani. Tarkastelen sitä, miten kyselytutkimusta tuotetaan eli sitä, miten elinikäinen oppiminen muuntuu mitattavaan muotoon. Tähän tutkimuskysymykseen vastaamista tukee etenkin kvantifioinnin teoria. Kvantifioinnin teoria yhdessä Euroopan unionin elinikäisen oppimisen diskursseja koskevan tutkimuksen kanssa tukee myös toiseen alatutkimuskysymykseen vastaamista. Toisessa alatutkimuskysymyksessä selvitan sitä, miten tutkimusaineistossani perustellaan kyselytutkimuksessa tehtyjä valintoja, mutta myös sitä, miten näitä valintoja voi ymmärtää teoreettisen viitekehyksen kautta. Kolmannessa ja viimeisessä alatutkimuskysymyksessä tarkastelen vielä sitä, miten AES-kyselytutkimuksella tuotettu elinikäinen oppiminen on suhteessa Euroopan unionin diskursseihin. Vertaan tutkimustuloksiani siihen, mitä voin tutkimuskirjallisuudesta selvittää Euroopan unionin elinikäisen oppimisen diskursseista. Näin ollen voin tehdä johtopäätöksiä siitä, tukeeko aineistollani saavutetut tutkimustulokset sitä, mitä aiemmassa tutkimuksessa on saatu selville.

3.2 Dokumenttien etnografia

Analysoin aineistoani dokumenttien etnografian menetelmin. Tämä lähestymistapa esittää, että erilaisilla asiakirjoilla on omat toimintonsa vuorovaikutteisissa käytännöissä, kuten esimerkiksi poliittisissa prosesseissa (Kuusipalo & Alastalo 2020, 64).

Tutkimuksessa käytetään etnografista tutkimusotetta, kun halutaan tehdä näkyväksi monitahoisia kulttuurisia ilmiöitä ja prosesseja sekä pohtia niiden merkitystä yksilöille ja yhteisöille (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 7). Pilvi Hämeenaho ja Eerika Koskinen-Koivisto ovat artikkelissaan (2018, 10) määritelleet etnografisen tutkimusprosessin kannalta kolme tärkeää ulottuvuutta. Ensimmäinen ulottuvuus on kenttä, jossa tutkimus ja aineiston keruu tapahtuvat. Toinen ulottuvuus on vuorovaikutus ja kontekstualisointi, jolle tutkimus perustuu. Kolmantena ulottuvuutena on vaikuttava toiminta, joka tuottaa todellisuutta sekä

vaikuttaa ympäristöönsä. Omassa tutkimusprosessissani on myös nämä kolme ulottuvuutta, joita esittelen tarkemmin seuraavassa luvussa.

Perinteisesti etnografisen tutkimuksen on ajateltu rakentuvan tutkijan oman kenttätutkimuksen sekä erityisesti havainnoinnin pohjalta, minkä takia dokumenttien etnografia on monesta etnografista tuntunut oudolta tai epämääräiseltä. Etnografian voi kuitenkin ymmärtää myös laajemmin lukemis- ja analyysitapana, jolloin ymmärrys etnografisesta kenttätutkimuksesta laajenee. (Lowenkron & Ferreira 2014, 81–82.) Etnografisessa tutkimuksessa onkin tapahtunut viimeisten vuosikymmenten aikana muutoksia, joissa kentän käsite ja perinteiset tutkimuskohteet problematisoitiin ja niiden tilalle etsittiin uusia (Marcus 2018, 35–36). Tutkimus on siirtynyt yksittäisistä, lokaaleista tutkimuskohteista suurempiin, kuten yhteiskunnalliseen järjestykseen tai taloudellisten järjestelmien havainnointiin. Toisaalta myös selkeä kahtiajako paikallisten ja globaalien järjestelmien välillä on heikentynyt. (Marcus 1995, 95.)

Etnografinen tutkimusote ei siis välttämättä edellytä tutkijalta omakohtaista kenttätutkimusta, vaan myös arkistoaineistoja on mahdollista tarkastella etnografisesti. Tällöinkin etnografisen tutkimuksen idea on sama – tutkija pyrkii ymmärtämään kulttuurissa vallitsevia merkitysverkostoja. Tutkimuksen kenttä voidaan siis määrittellä myös aineiston kautta rakentuvaksi tilaksi, jonka tutkija itse luo valikoimalla ja rajaamalla mahdollisia tutkimusaineistoja. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 12–13.)

Silloin, kun tutkija itse rakentaa tutkimuksensa kentän, on aineiston kontekstualisoinnilla, eli sen liittämällä kulttuuriseen ympäristöön ja historialliseen makrotasoon, merkittävä osuus tutkimusprosessissa (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 12). Etnografiset tutkimukset, jotka tarkastelevat esimerkiksi yhteiskunnallisia syitä, jotka tuottavat tietynlaista politiikkaa tai diskurssia, vaativat erilaisia käytäntöjä kuin perinteisempi etnografinen kenttätutkimus (Marcus 1995, 100). Dokumenttien etnografinen analyysi pyrkii ymmärtämään sitä sosiaalista tilaa, jossa jokin asiakirja on tuotettu, levitetty ja arkistoitu. Tarkastelun kohteena on, miten joku dokumentti on tuotettu, mikä merkitys sillä on ja millaisia vaikutuksia sillä on eri konteksteissa. (Lowenkron & Ferreira 2014, 79.)

Antropologinen tutkimustapa ymmärtää dokumentit merkitysten muokkaajina sekä erilaisten suhteiden rakentajina, ei siis ainoastaan

neutraaleina diskurssin tuottajina (Hull 2012, 253). Dokumenttien analyysissä tulisikin päästä pintaa syvemmälle ja analysoida niitä tiedon, suhteiden ja erilaisten vaikutusten tuottajina. Lisäksi analyysissä pyritään ymmärtämään valtasuhteita, jotka liittyvät paitsi dokumenttien sisältöön, mutta myös niiden tuotantoon. (Lowenkron & Ferreira 2014, 80, 82.)

Dokumenttien tuottaminen ja niiden tuottamiseen liittyvät keskustelut, diskurssit ja käytännöt ovat yksi valtionhallinnon ja kansainvälisten instituutioiden tärkeimmistä toiminnoista ja hallinnan tekniikoista (Lowenkron & Ferreira 2014, 79; Riles 1998, 378). Ne edistävät valtioiden ja organisaatioiden hallintaa koordinoimalla erilaisia näkökulmia ja toimintoja. Dokumenttien etnografisessa analyysissä on tärkeää tarkastella kriittisesti sitä tapaa, millä dokumentteja laaditaan sekä sitä, miten niitä käytetään. (Hull 2012, 253; Stoler 2002, 90.) Analyysissä ei siis pelkästään keskitytä siihen, mikä on dokumenttien sisältö tai siihen, kuinka luotettava jokin asiakirja on, vaan pikemminkin itse dokumenttien tuottamiseen tähtäävään prosessiin. Dokumenttien etnografisella analyysillä tutkija voi paremmin ymmärtää sitä, miten jonkin valtion tai organisaation rajat ja valta muodostuvat. (Lowenkron & Ferreira 2014, 79; Hull 2012, 258.)

Asiakirjoja voidaan siis tutkia vaikuttavina hallinnan keinoina. Ne ovat esimerkiksi vallankäytön ja lainsäädännön aineellisia esineitä. (Navaro-Yashin 2007, 81.) Tärkeässä roolissa asiakirjojen tuottamisessa on käytetty kieli. Kun dokumentteja tuottavat henkilöt kokoavat asiakirjoja, he työskentelevät sanojen ja lauseiden tasolla. Tarkoituksenmukaisen kielen tuottaminen vaatii työtä, jossa sanoja tai lauseita tuotetaan ja järjestellään toivottuun muotoon. Lopputuloksena on valmis teksti, jonka tuottamiseen on saatettu käyttää valtavasti työtunteja ja resursseja. (Riles 1998, 386–387.)

Dokumenttien etnografiassa tarkastelun kohteeksi otetaan se tapa, jolla dokumentteja tuotetaan sekä se, millaisia merkityksiä dokumenteilla on, eli millaista todellisuutta ne tuottavat. Pro gradu -tutkielmassani tarkastelun lähtökohtana on AES-kyselytutkimuksen tuottamiseen tähtäävä prosessi, jossa Eurooppa-neuvoston, Euroopan komission, työryhmien ja erilaisten asiantuntijoiden tekemän työskentelyn pohjalta on ensiksi päätetty tehdä ja sen jälkeen tuotettu elinikäistä oppimista mittaava kyselytutkimus. Tätä prosessia kuvataan tutkimukseni aineistossa, eli asiakirjoissa, joissa käsitellään AES-kyselytutkimuksen tuottamista. Näiden asiakirjojen luku tapahtuu rinnakkain

kyselytutkimuksen kanssa. Paitsi että itse kyselytutkimusta tarkastellaan etnografisesti, niin myös tuottamisprosessiin liittyvien asiakirjojen ymmärretään olevan paljon muutakin kuin diskurssin tuottajia. Asiakirjat ovat hallinnan ja tiedon tuottamisen keinoja, jotka muokkaavat merkityksiä ja tuottavat todellisuutta.

Lähtökohtaisesti etsin aineiston analyysissä tutkimuskysymysten kannalta merkittäviä asioita kyselytutkimuksen tuottamiseen liittyvistä asiakirjoista, mutta aineistojen luku tapahtuu rinnakkain yhdessä AES-kyselytutkimuksen kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että kun asiakirjoista, joissa kuvaillaan kyselytutkimuksen kokoamisessa tehtyjä valintoja, löytyy jotain tutkielman kannalta merkittävää, tarkastelen samaa kohtaa myös AES-kyselytutkimuksessa. Näin voidaan saavuttaa ymmärrys siitä, miksi joitain valintoja on tehty ja millaisilta tehdyt valinnat näyttävät mittaamisen kannalta eli itse kyselytutkimuksessa. Seuraavaksi kerron vielä tarkemmin siitä, miten tutkimusprosessini on edennyt.

3.3 Tutkimuksen kulku

Edellisessä luvussa esittelin Hämeenahon ja Koskinen-Koiviston laatimat etnografisen tutkimuksen kolme ulottuvuutta, joita ovat kenttä, vuorovaikutus ja kontekstualisointi sekä vaikuttava toiminta (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 10). Tutkielmassani olen myös itse jäsentänyt näiden kolmen ulottuvuuden kautta tutkimusprosessini kulkua, jota esittelen tarkemmin tässä luvussa.

Etnografisen tutkimuksen ensimmäinen ulottuvuus on kenttä, jonka on usein ajateltu rakentuvan tutkijan oman havainnoinnin pohjalle. Myös arkistoituja aineistoja voi kuitenkin tarkastella etnografisesti, jolloin tutkija aineistoa rajaamalla sekä erilaisia valintoja tekemällä määrittelee oman tutkimuskenttensä. Tutkimukseni kenttä rakentuu valmiiksi tallennetuista aineistoista, joista olen rajannut oman tutkimuskenttäni. Esittelen seuraavaksi, miten olen tehnyt tätä rajausta ja millaiseksi kenttä on lopulta rajautunut. Kerron vielä tarkemmin tutkimukseni aineistosta ja sen rajauksesta tämän luvun kuudennessa alaluvussa.

Tutkimusongelman hahmotuttua tutustuin melko yleisesti Euroopan unionin tuottamiin elinikäisen oppimisen mittareihin sekä asiakirjoihin, jotka käsittelevät näiden tuottamista. Tutkimuskenttäni rakentumista ohjasi pro gradu -tutkielman laajuus, joten minun oli mahdotonta ottaa tarkastelun kohteeksi kaikkia

elinikäisen oppimisen mittaamiseen tuotettuja tutkimuksia. Tutkimistani asiakirjoista kävi ilmi, että AES-kyselytutkimus poikkeaa muista samaan tarkoitukseen tuotetuista tutkimuksista, minkä pohjalta tein tutkimuskenttäni ensimmäisen rajauksen eli rajasin tutkimuksestani pois kaikki muut elinikäisen oppimisen mittarit.

Koska AES-kyselytutkimuksia on tehty jo useampia, minun piti rajata tutkimuskenttäni myös ajallisesti, jotta tutkimuksestani ei tulisi liian laaja. Tässä minua ohjasi etenkin tutkimuskirjallisuus, jossa käsiteltiin Euroopan unionin elinikäisen oppimisen politiikan historiaa. Tämän pohjalta päätin rajata tutkimuskenttäni koskemaan vain ensimmäistä AES-kyselytutkimusta. Koin tämän myös kaikkein loogisimmaksi tutkimuskohteeksi, sillä jos olisin päättänyt tutustua johonkin myöhempään AES-kyselytutkimukseen, olisi minun kuitenkin pitänyt perehtyä ensimmäiseen kyselytutkimukseen ymmärtääkseni paremmin kontekstia.

Kun olin saanut tutkimuskenttäni rajattua ensimmäiseen AES-kyselytutkimukseen, etsin asiakirjoja, jotka liittyivät tämän tutkimuksen tuottamiseen. Asiakirjojen etsimistä ja löytämistä rajoitti Euroopan unionin julkaisemien asiakirjojen julkisuus, sillä kaikkia dokumentteja ei ole mahdollista saada käyttöön ilman erillistä pyyntöä. Julkisiakin dokumentteja oli kuitenkin saatavilla runsaasti, joten minun piti rajata tutkimuskenttäni niihin, jotka koin tutkimukseni kannalta merkittäviksi. Asiakirjojen avulla löysin aina uusia asiakirjoja, joista minun oli helppo rajata tämän tutkimuksen kannalta merkittävimmät, joita tarkastelemalla voin saada selkeän kuvan AES-kyselytutkimuksen tuottamisprosessista.

Etnografisen tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa rakensin siis tutkimuskenttäni. Lopulliseen tutkimuskenttäni kuuluu AES-kyselytutkimus sekä viisi sen tuottamista jollain tavalla käsittelevää asiakirjaa. Osana tutkimusprosessiani tein siis paljon rajauksia ja valintoja, joiden avulla rakensin itselleni selkeän tutkimuskentän.

Toinen Hämeenahon ja Koskinen-Koiviston (2018) määrittelemä etnografisen tutkimuksen ulottuvuus on vuorovaikutus ja kontekstualisointi. Tutkimuksessani on kaksi kontekstia, joiden pohjalle tutkimusta rakennetaan. Toisaalta käytettävät asiakirjat luovat tutkimuksen kontekstia, sillä ne toimivat vuorovaikutuksessa toinen toistensa kanssa. Yksi asiakirja pohjautuu aina

aiemmille asiakirjoille, ja asiakirjat yhdessä luovat pohjan AES-kyselytutkimuksen tuottamisen prosessille. Sitä, missä aineistoni asiakirjat on tuotettu sekä sitä, miten ne ovat linkittyneet toinen toisiinsa, avaan enemmän tämän luvun kuudennessa alaluvussa, jossa esitellen tutkimukseni aineiston.

Toisaalta myös asiakirjojen tuottamisajankohdan yhteiskunnallisen ja kulttuurisen ympäristön sekä historiallisen makrotason ymmärtäminen on tärkeä osa tutkimuksen kontekstualisointia. Kontekstualisoinnin avulla voi ymmärtää sitä todellisuutta, jossa asiakirjat ja kyselytutkimus on tuotettu. Myös dokumenttien tuotantoon liittyvien valtasuhteiden ymmärtäminen on tärkeää, jotta voi ymmärtää asiakirjojen ja kyselytutkimuksen merkitystä. Olen etenkin tutkielmani toisessa luvussa käsitellyt sitä yhteiskunnallista ja kulttuurista ympäristöä, jossa asiakirjat on tuotettu. Toisessa luvussa olen käsitellyt myös sitä, millaista hallintaa asiakirjojen ja kyselytutkimuksen tuottamiseen liittyy.

Kolmas etnografisen tutkimuksen ulottuvuus on vaikuttava toiminta, joka tuottaa todellisuutta ja muokkaa ympäristöään. Tutkielmassani kolmas ulottuvuus on aineiston analyysi, jossa keskitytään siihen, millaista elinikäistä oppimista ja elinikäistä oppijuutta AES-kyselytutkimuksella tuotetaan. Aineiston analyysissä tarkastelen sitä, miten elinikäisen oppimisen mittaamiseen tuotettua AES-kyselytutkimusta on rakennettu, millaisia valintoja tutkimusta tuottaessa on tehty, miten tehtyjä valintoja perustellaan ja miltä tehdyt valinnat näyttävät lopullisessa kyselytutkimuksessa. Tämän kautta selvitän sitä, millaista elinikäisen oppimisen ja elinikäisen oppijan todellisuutta kyselytutkimus tuottaa.

Yhdistän analyysini kvantifioinnin teoriaan, joka on ohjannut aineiston lukutapaani ja myös koko tutkimustehtäväni hahmottumista. Sen avulla voin ymmärtää sitä, miten kyselytutkimus tuottaa elinikäisen oppimisen todellisuutta. Lisäksi voin ymmärtää sitä, miten elinikäinen oppiminen muutetaan mitattavaan muotoon ja sitä, miten mittaamiseen liittyvät seikat ovat vaikuttaneet kyselytutkimuksen tuottamiseen. Kerron seuraavassa luvussa vielä tarkemmin kvantifioinnista sekä siitä, miten se on ohjannut aineiston lukemista ja analyysiä.

Lisäksi yhdistän analyysini aiemmassa tutkimuksessa saavutettuun ymmärrykseen siitä, millaisia elinikäisen oppimisen diskursseja Euroopan unioni on tuottanut. Näin ollen voin suhteuttaa omia tutkimustuloksiani AES-kyselytutkimuksen luomasta elinikäisestä oppimisesta aiempaan keskusteluun Euroopan unionin elinikäisen oppimisen ja elinikäisen oppijan diskursseista.

Dokumenttien etnografisessa analyysissä tarkastellaan sitä, miten joku dokumentti on laadittu, millaisia suhteita tai valta-asetelmia siihen liittyy ja millaista tietoa se tuottaa. Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen aineistoani tästä näkökulmasta. Lisäksi dokumenttien etnografisella analyysillä tarkastellaan sitä, millaisia vaikutuksia joillain asiakirjoilla on eri konteksteissa. Tähän kysymykseen en kuitenkaan tässä tutkimuksessa etsi vastausta, sillä se ei tutkielman laajuuden kannalta ole mahdollista. Läpi aineiston analyysin on kuitenkin tärkeää muistaa, että pehmeällä vallankäytöllä, eli esimerkiksi indikaattorien tuottamisella ja jäsenvaltioiden vertailulla, on valtava merkitys Euroopan unionin politiikassa. Esimerkiksi juuri AES-kyselytutkimuksen tuottamisen taustalla on ollut halu saada aikaan vaikutuksia jäsenvaltioissa sekä erityisesti niiden elinikäisen oppimisen politiikassa, joka on sellainen politiikan ala, johon EU:lla ei ole sääntelyvaltaa. Tämä tarkoittaa siis sitä, että ne valinnat, joita AES-kyselytutkimusta tuottaessa on tehty, tuottavat vaikutuksia erilaisissa konteksteissa, kuten esimerkiksi jäsenvaltioiden koulutus- tai työllisyyspolitiikassa.

3.4 Kvantifiointi

Tutkimusaineistoni lukemista ja analysointia on ohjannut etenkin kvantifioinnin teoria. Kvantifioinnin teorian kautta ymmärrän sitä, miten menetelmäkäytännöt ovat performatiivisia, eli ne tuottavat todellisuutta. (ks. Law 2009) Ajatus performatiivisuudesta on ohjannut paitsi sitä, miten olen lukenut aineistoani, mutta myös koko tutkimusasetelmani hahmottumista. Tutkimustehtävänäni on tarkastella sitä, miten AES-kyselytutkimuksella tuotetaan elinikäisen oppimisen todellisuutta. Tämä on myös tärkein tutkimuskysymykseni. Koko tutkimusasetelmani pohjautuu siis performatiivisuuden ajatukselle siitä, miten kyselytutkimuksella ei ainoastaan mitata jotain ilmiötä, vaan samalla myös tuotetaan sitä.

Kvantifioinnin teoria on ohjannut aineistoni lukemista ja analysointia myös muilla tavoin. Teoria auttaa minua ymmärtämään sitä, miten AES-kyselytutkimuksessa elinikäinen oppiminen muutetaan mitattavaan muotoon. Jotta monimutkaista ilmiötä, kuten elinikäistä oppimista, olisi mahdollista mitata, sen yksinkertaistaminen on välttämätöntä (ks. Davis ym. 2012, 76). Kvantifioinnin

teoria on ohjannut aineistoni lukemista myös siten, että olen kiinnittänyt huomiota kyselytutkimuksen tuottamisessa tehtyihin valintoihin mittaamisen järjestelmien yksinkertaistavan vaikutuksen kautta. Tällä tavoin olen siis voinut hahmottaa sitä, miten AES-kyselytutkimuksessa elinikäinen oppiminen muuntuu mitattavaksi.

Teorian avulla olen myös ymmärtänyt mittaamisjärjestelmiin liittyvien valintojen ja ratkaisujen olevan myös paljon muuta kuin vain teknisiä. Kvantifioinnin teorian avulla voin ymmärtää ja tehdä johtopäätöksiä siitä, miten politiikka on ohjannut kyselytutkimuksen tuottamisessa tehtyjä päätöksiä. (ks. Merry 2016b, 21.) Lisäksi teoria auttaa hahmottamaan sitä, miten ajatus indikaattoreilla tapahtuvasta hallinnasta on ohjannut kyselytutkimuksen rakentumista.

Kvantifioinnin teoria on ohjannut tutkielmassani paitsi aineiston lukemista ja analysointia, mutta myös koko tutkimustehtävän rakentumista. Kuten olen jo todennut, yhdistän kvantifioinnin teoriaa tutkimustulosteni käsittelyyn. Tutkimustuloksia esitellessäni olen vielä enemmän ja tarkemmin selittänyt sitä, miten kvantifiointi on ohjannut AES-kyselytutkimuksen tuottamista sekä sitä, miten teoria on ohjannut tutkimustulosteni muodostumista.

3.5 Keskeisimmät käsitteet

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni sekä etenkin aineistoni kannalta tärkeimmät käsitteet. Nämä käsitteet ovat data, indikaattori ja kyselytutkimus.

Datalla viitataan kerättyihin numeroihin ja faktoihin, joista on mahdollista muodostaa tietoa (Alavi & Leidner 2001, 109). Data on havaintoja meitä ympäröivästä maailmasta, mikä tarkoittaa sitä, että siihen sisältyvät faktat ovat jo olleet olemassa, mutta nyt ne on löydetty ja kerätty (Rowley 1998, 245; van Belle & Ruiter 2014, 28). Datalla ei itsessään ole merkitystä, mutta kun sitä tulkitaan ja käsitellään, siitä muodostuu tietoa. Tämä määrittää myös sitä, mitä tiedolla tarkoitetaan: tieto koostuu datasta ja faktoista, jotka on järjestelty kuvaamaan jotain tilannetta tai tilaa. (van Belle & Ruiter 2014, 29; Tuomi 2000, 105.)

Indikaattori tarkoittaa sanamukaisesti osoitinta, eli käytännössä indikaattorit ovat tunnuslukuja (Alastalo & Pösö 2011, 633). Indikaattoreilla tarkoitetaan kokoelmaa järjestettyä tietoa, jotka edustavat eri mittayksiköiden menneisyyttä, nykyisyyttä tai ennustettua suorituskyykyä. Indikaattori on hyvin laaja ja

epämääräinen termi, joka viittaa sekä määrällisiin että laadullisiin tekniikoihin, joilla kerätään tietoa. Niillä saadaan yksinkertaistettua tietoa monimutkaisista, sosiaalisista ilmiöistä. Indikaattorit siis pakkaavat sisälleen tietoa. Tästä yksinkertaistetusta ja käsitellystä tiedosta on mahdollista muodostaa analyysiyksiköitä, mikä taas mahdollistaa niiden vertailun toisiinsa. (Davis ym. 2012, 73–74; Merry 2016b, 12.)

Tutkielmani aineiston kannalta on tärkeää selittää sitä, mitä tarkoitetaan survey-tutkimuksella, jonka olen suomentanut kyselytutkimukseksi. Marja Alastalo on väitöskirjassaan (2005, 16) kertonut siitä, millaiset tutkimukset ymmärretään survey-tutkimuksiksi. Hän kertoo, että Suomessa tällaisiksi tutkimuksiksi ymmärretään useimmiten ainoastaan sellaiset, joiden aineisto on tuotettu strukturoitua lomaketta käyttäen esimerkiksi henkilökohtaisilla haastatteluilla tai joukkokyselyillä.

Myös Katri-Maria Järvinen on väitöskirjassaan (2018, 24) selittänyt, mihin englannin kielen sana *survey* yleensä viittaa. Hän kertoo, että se voi viitata monenlaiseen tiedonkeruuseen, mutta useimmiten termillä viitataan systemaattiseen tiedonkeruutekniikkaan, jossa kyselymittarista koostuvaa kyselylomaketta käyttäen kerätään tietoa valikoiduilta henkilöiltä. Kaikkein yksinkertaisimmassa muodossaan kyselytutkimus on sellainen, jossa ihmisille esitetään kysymyksiä ja niihin sopivia vastausvaihtoehtoja (Järvinen 2018, 23). Tällä tavoin myös tutkimani AES-kyselytutkimus on rakennettu, eli se on siis kyselylomake, jossa on erilaisia kyselymittareita. Tätä strukturoitua lomaketta käyttäen kerätään tietoa Euroopan unionin jäsenvaltioiden asukkailta.

Kyselytutkimukset ovat yhteiskunnallisen tiedon tuottamisen keskeisiä välineitä, joiden tavoitteena on usein täsmällisten tietojen tuottaminen. Niillä tuotetaan esimerkiksi sosiaali- ja yhteiskuntapoliittisesti merkittävää tietoa. On tärkeää huomata, että yhteiskuntaa koskeva numerotieto ei synny tyhjästä, vaan osana tutkimuskäytäntöjä. Tämä vaikuttaa muun muassa siihen, miten kyselytutkimukseen liitettyjä käsitteitä tulisi käyttää ja ymmärtää; tilastoja tuotetaan, ei koota ja tutkimustulokset ovat luomuksia, eivät löydöksiä. (Järvinen 2018, 18; Alastalo 2005, 15, 24.)

Euroopan unionin asiakirjoissa AES-kyselytutkimusta nimitetään keinoksi tuoda saataville tärkeimpiä EU:n määrittämiä elinikäistä oppimista koskevia indikaattoreita, kuten ihmisten perustaitoja tai oppimisen arvostusta (European

Commission 2001a, 19). AES-kyselytutkimus on siis keino tuottaa elinikäisen oppimisen indikaattoreita eli tunnuslukuja. Seuraavassa luvussa esittelen vielä tarkemmin tutkimukseni aineiston sekä sitä, miten olen rajannut aineistoani.

3.6 Tutkimuksen aineisto ja aineiston raja

Tutkielmassani tarkastelen Euroopan unionin elinikäisen oppimisen mittaamiseen tuottamaa aikuiskoulutustutkimusta, *Adult Education Survey*:tä (AES). EU on tuottanut useampia elinikäisen oppimisen mittareita, joista tärkeimpiä AES-kyselytutkimuksen lisäksi ovat aikuisten täydennyskoulutusta tarkasteleva CVTS-tutkimus sekä LFS-työvoimatutkimus (Eurostat 2019, 32–33). Pro gradu -tutkielman laajuuden kannalta olen päätenyt ottamaan tarkastelun kohteekseni kuitenkin vain yhden elinikäisen oppimisen mittaamisen tuotetun tutkimuksen sekä sen tuotantoprosessiin liittyvät asiakirjat. AES-kyselytutkimuksia on teetetty jo useampia, mutta tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena on niistä ensimmäinen, joka on nimeltään AES 2007. Tämä kyselytutkimus toteutettiin vuosina 2005–2008. (Eurostat)

Seuraavaksi esittelen tarkemmin AES-kyselytutkimusta ja sen tuottajaa, Eurostatia. AES-kyselytutkimus on Eurostatin tuottama tutkimus, joka tarkastelee aikuisten osallistumista opetukseen ja koulutukseen (Eurostat). Eurostat kertoo nettisivuillaan, että AES-kyselytutkimus on yksi Euroopan unionin merkittävimmistä elinikäisen oppimisen tietolähteistä. Kyselytutkimus kattaa jäsenvaltioiden 25–64-vuotiaat asukkaat ja se tarjoaa tietoa esimerkiksi osallistumisesta formaaliin, non-formaaliin ja informaaliin² oppimiseen, syistä erilaisiin koulutuksiin osallistumiselle sekä vastaajien käsityksistä heidän kielitaidostaan. (Eurostat) Kuvassa 1 on esimerkkikysymys vuoden 2007 AES-kyselytutkimuksesta, jossa vastaajalta kysytään, halusiko hän viimeisen 12 kuukauden aikana osallistua johonkin koulutukseen ja halusiko hän osallistua vielä enemmän erilaisiin koulutuksiin.

² Käytän tutkielmassani käsitteitä formaali, non-formaali ja informaali oppiminen. Formaali oppiminen viittaa muodolliseen koulutukseen, joka johtaa tutkintoon. Non-formaali oppiminen taas viittaa ei-muodolliseen, strukturoituun oppimiseen, joka ei johda tutkintoon. Informaali oppiminen viittaa vähemmän strukturoituun arkioppimiseen, joka voi tapahtua monissa erilaisissa ympäristöissä. ks. European commission 2006, 14–15.

0	OB1			
0	OB1a Q	1 2 9 0 blank	In the last 12 months did you want to participate in education and training? Yes, I did→OB3a No, I did not want any training→OB2 No applicable (FED1=1 or NFE1a=1 or NFE1b=1 or NFE1c=1 or NFE1d=1) Refusal Don't know	FED1=2 and NFE1a=NFE1b=(NFE1c)=NFE1d=2
0	OB1b Q	1 2 9 0 blank	You stated earlier that you participated in education and training during the last 12 months. Did you want to participate still more in education and training during the last 12 months? Yes, I did→OB3b No, I did not want more training→OB4 No applicable (FED1=2 and NFE1a=NFE1b=(NFE1c)=NFE1d=2) Refusal Don't know	FED1=1 or NFE1a=1 or NFE1b=1 or (NFE1c=1) of NFE1d=1

KUVA 1. Esimerkkikysymys vuoden 2007 AES-kyselytutkimuksesta. Ensimmäinen kysymys on osoitettu niille vastaajille, jotka eivät ole edellisen 12 kuukauden aikana osallistuneet mihinkään oppimis- tai kouluttautumistoimintaan. Kysymyksessä vastaajalta tiedustellaan, olisiko hän halunnut osallistua johonkin toimintaan. Toinen kysymys on osoitettu niille vastaajille, jotka ovat edellisen 12 kuukauden aikana osallistuneet oppimis- ja kouluttautumistoimintaan. Kysymyksessä tiedustellaan, olisiko vastaaja halunnut osallistua vielä enemmän ja useampaan toimintaan. Molempiin kysymyksiin on samat vastaukset: kyllä, ei tai en tiedä. (European Commission 2007, 31)

Eurostat on toinen Euroopan unionin kahdesta koulutusta ja opetusta koskevaa tilastotietoa keräävästä yksiköstä. Sen tehtävänä on tarjota korkealaatuisia tilastopalveluja Euroopan unionin tasolla ja lisäksi mahdollistaa eri jäsenvaltioiden vertailun. Eurostat myös tuottaa yhteistä tilastokieltä, eli esimerkiksi yleisesti hyväksytyjä ja sellaiseksi tarkoitettuja käsitteitä sekä mittaamisen menetelmiä. Se ei itse kerää dataa, vaan on keskittynyt tiedontuottamisen välineisiin. Datan kerääminen on asetettu jäsenvaltioiden vastuulle, joten Eurostat on riippuvainen kansallisista toimijoista. Eurostatin roolina on siis yhdistää jäsenvaltioista kerättyä dataa ja varmistaa, että kerätty data on vertailukelpoista tuottamalla yhdenmukaisia tilastointimenetelmiä. (Lawn & Grek 2012, 102–103; Alastalo 2018, 91.)

3.6.1 Aineiston rajaus

Esittelen seuraavaksi tarkemmin tutkielmani aineistoa. Lisäksi esitän myös perusteluja sille, miksi olen keskittynyt tarkastelemaan juuri AES-kyselytutkimusta. Lopuksi kerron, miten aineistoni asiakirjat linkittyvät toinen toisiinsa.

Ajankohta, jolloin ensimmäistä AES-kyselytutkimusta rakennettiin, eli 2000-luvun alku, oli erityisen merkittävää aikaa Euroopan unionin elinikäisen oppimisen politiikan kannalta, kuten toin esiin tutkielman toisessa luvussa. Tämän takia tutkielmassani on perusteltua tarkastella juuri tuohon ajankohtaan sijoittuvaa mittarien kehittämisprosessia. Tätä prosessia on kuvailtu komission valmisteluasiakirjassa (European Commission 2001a, 17), jossa kerrotaan, että Euroopan unionin komissio pyrkii yhdessä jäsenvaltioiden sekä muiden toimijoiden kanssa kehittämään yhä systemaattisempia keinoja hyvien käytäntöjen tunnistamiseksi ja levittämiseksi käyttäen apunaan etenkin Avoimen koordinaation menetelmää. Hyvien käytäntöjen tunnistamiseksi haluttiin kehittää eurooppalainen elinikäisen oppimisen tietokanta, minkä lisäksi vertaisarviointia käytettiin eri jäsenvaltioiden arvioimiseen sekä hyvien käytäntöjen levittämiseen. Komissio määritteli, että verrattavissa oleva tieto ja tilastolliset mittaukset ovat elintärkeitä johdonmukaisen ja kattavan elinikäisen oppimisen politiikan kehittämiseksi. (European Commission 2001a, 17.)

Komissio kertoo asettaneensa työryhmän pohtimaan sitä, miten nykyisiä elinikäisen oppimisen mittareita voisi vielä kehittää. Lisäksi työryhmän tehtäväksi asetettiin pohtia sitä, millaisia mittareita unioni vielä tarvitsisi. Valmisteluasiakirjassa esitetään, että tietoa tulisi kerätä erityisesti uudesta, oppijakeskeisestä näkökulmasta. Asiakirjassa todetaan, että elinikäistä oppimista koskevat Euroopan tason indikaattorit ja tilastot ovat keskittyneet lähinnä oppimisjärjestelmiin, mutta nyt tietoa tulisi kerätä uudesta näkökulmasta sekä uusilta toimijoilta. Tähän tarpeeseen työryhmä ehdotti AES-kyselytutkimusta, jonka tarkoituksena olisi täyttää nykyisissä tiedonkeräysjärjestelmissä olevia puutteita. (European Commission 2001a, 18.)

AES-kyselytutkimusten tuottamista perustellaan etenkin oppijalähtöisyydellä, minkä lisäksi sen tarkoituksena on tuottaa uudenlaista tietoa, mitä EU:lla ei ole aiemmin ollut saatavilla. AES-kyselytutkimus on luotu

Euroopan unionin elinikäisen oppimisen politiikan tarpeisiin ja se eroaa selvästi muista samaan tarkoitukseen tuotetuista mittareista. Selkein ero on siinä, miten tietoa kerätään: AES-tutkimuksessa tietoa kerätään ihmisiltä itseltään. Tutkielmani aineiston rajaaminen on siis perusteltua, sillä AES on luotu elinikäisen oppimisen mittaamiseen, jolloin sillä voi vastata asetettuun tutkimustehtävään ja samaan aikaan sen erityispiirteet tekevät siitä kiinnostavan tutkimuskohteen. Myös käsittelyn rajaaminen ensimmäiseen AES-kyselytutkimukseen on perusteltua, sillä samaan ajankohtaan sijoittuu Euroopan unionin elinikäisen oppimisen politiikan selkeä hahmottuminen.

Seuraavaksi esittelen vielä tarkemmin, mistä aineistoni kokonaisuudessaan koostuu. Tutkielman aineisto koostuu ensimmäisestä, vuonna 2007 julkaistusta Adult Education Survey -kyselytutkimuksesta sekä kyseisen tutkimuksen tuottamiseen liittyvistä asiakirjoista, joita erityisesti Euroopan unionin komissio on julkaissut. Aineistonani olen käyttänyt AES-kyselytutkimuksen ohjekirjaa, joka sisältää itse kyselytutkimuksen lisäksi ohjeita tutkimuksen toteuttamiseen sekä myös jonkin verran ohjeita tutkimustulosten analysointiin. Kyselytutkimuksen tuottamiseen liittyvät julkiset ja kaikkien käytettävissä olevat materiaalit ovat erityisesti tiedonantoja ja valmisteluasiakirjoja. Näistä asiakirjoista muodostuu siis yhdessä AES-kyselytutkimuksen kanssa tutkielmani aineisto, joka on esitelty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen aineisto.

Aineiston nimi	Aineiston julkaisija	Julkaisuvuosi	Sivumäärä	Huomioita
A memorandum on lifelong learning	Euroopan komissio	2000	36	
Making a European area of lifelong learning a reality	Euroopan komissio	2001	40	Tiedonanto.
Commission staff working paper – Lifelong learning practice and indicators	Euroopan komissio	2001	26	Edellisen tiedonannon saateasiakirja, jossa on kaksi osaa: elinikäisen oppimisen käytänteet ja elinikäisen oppimisen indikaattorit.
14 th CEIES seminar – Measuring lifelong learning, Parma, Italy	Euroopan komissio	2002	190	Sisältää useampia raportteja eri asiantuntijoilta.
Task force report on adult education survey	Euroopan komissio	2005	126	
Adult education survey (2005-2007) – Manual	Euroopan komissio	2007	187	Sisältää paitsi AES-kyselytutkimuksen, mutta myös ohjeita tutkimuksen tekemiseen ja tutkimustulosten analysointiin.

Lopuksi esittelen vielä kyselytutkimuksen tuottamiseen liittyviä asiakirjoja tarkemmin. Jotta voidaan paremmin ymmärtää sitä, millaisia nämä AES-kyselytutkimuksen tuottamiseen liittyvät dokumentit ovat, on tärkeää selvittää, miten ne ovat suhteessa toisiinsa. Tämän kautta voidaan myös paremmin ymmärtää dokumenttien tuottamisen taustalla olleita päätöksiä sekä sitä, missä

näitä päätöksiä on tehty. Esittelen siis nyt näiden dokumenttien tuottamiseen johtaneen prosessin.

Vuonna 2000 järjestetty Lissabonin huippukokous sekä siitä alkanut Lissabonin strategia olivat Euroopan unionin elinikäisen oppimisen politiikan käännekohtia. Lissabonin kokouksessa EU:lle asetettiin strateginen tavoite, jonka mukaan unionista tulisi koko maailman dynaamisin, tietoon pohjautuva talous. Lissabonin kokouksen päätökset vahvistettiin samana vuonna järjestetyssä Feiran huippukokouksessa, jossa oli mukana myös jäsenvaltioiden edustajia Eurooppa-neuvoston ja Euroopan unionin komission lisäksi. Osanottajien tavoitteena oli tunnistaa johdonmukaisia strategioita sekä käytännön toimenpiteitä elinikäisen oppimisen edistämiseksi. (European Commission 2005, 7.)

Eurooppa-neuvoston kehotuksesta Euroopan komissio tuotti valmisteluasiakirjan *A memorandum on lifelong learning*, joka julkaistiin vuonna 2000. Tämä valmisteluasiakirja työstettiin Lissabonin ja Feiran huippukokousten myötä ja se sisältää toimeksiannon elinikäisen oppimisen politiikan toteuttamiseksi. Asiakirjassa todetaan, että elinikäisen oppimisen ei enää tulisi olla vain yksi koulutuksen ja opetuksen näkökulma, vaan siitä pitää tulla toimintaa ohjaava periaate. (European Commission 2000, 3.)

Tämän valmisteluasiakirjan myötä aloitettiin prosessi, jossa jäsenvaltioilta pyydettiin palautetta asiakirjan sisällöstä. Prosessin aikana järjestettiin tapaamisia ja konferensseja, joihin jäsenvaltioiden asukkaat saivat osallistua. Tämän prosessin tuotoksena on vuonna 2001 julkaistu Euroopan komission tiedonanto *Making a European area of lifelong learning a reality* sekä sen saateasiakirja *Best practice and indicators*. Prosessin aikana Eurostat asetti myös työryhmän, jonka tarkoituksena oli selvittää elinikäisen oppimisen mittaamista. Tämän työryhmän johtopäätöksiä esitellään komission tiedonannon saateasiakirjassa. (European Commission 2005, 8.)

Elinikäisen oppimisen mittaamiseksi asetetun työryhmän johtopäätökset ja suositukset vahvistettiin CEIES-seminaarissa, jonka järjestäjinä olivat CEIES (*European Advisory Committee on Statistical Information in the Economic and Social Spheres*), Euroopan komissio, Eurostat ja Italian tilastokeskus ISTAT. Tämä seminaari järjestettiin kesällä 2001 Parmassa, Italiassa. (European Commission 2005, 9.) Yhtenä tutkimukseni aineistona on tämän seminaarin

aikana esiteltyt raportit. Asiakirjaan *14th CEIES seminar – Measuring lifelong learning Parma, Italy* on kerätty valikoitujen teemojen alle jäsenvaltioita sekä eri organisaatioita edustavien asiantuntijoiden kirjoituksia. Edustettuina organisaatioina olivat esimerkiksi Eurostat, OECD ja UNESCO. Seminaarissa esiteltyjä teemoja olivat esimerkiksi tieto, määritelmät ja luokittelut sekä tulevaisuuden tarpeet ja vaatimukset. Jokaisen teeman alle on kerätty näkökulmia sekä indikaattorien tuottajien että niiden käyttäjien näkökulmasta, kuten kuvassa 2 näkyy. (European Commission 2002, 7.)

Day 1

THEME 1:

INFORMATION, DEFINITIONS AND CLASSIFICATIONS

The producers view:

<i>Mr E. Marchetti, European Commission, Directorate General Education and Culture</i>	9
<i>Mr S. Pilos, European Commission, Eurostat</i>	15
<i>Mr J.L. Heller, OECD</i>	39
<i>Mr S. Chu, UNESCO</i>	51

The users view:

<i>Mr B. Pückler, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Germany</i>	57
<i>Ms M.-H. André, European Trade Union Confederation</i>	61

THEME 2:

ISSUES AND PROBLEMS

The producers view:

<i>Mr W. Hörner, Statistisches Bundesamt, Germany</i>	67
<i>Mr P. Zamora, Insee, France</i>	83
<i>Mr S. Leman, Department for Education and Employment, United Kingdom</i>	95
<i>Ms A. Delhaxhe, Eurydice</i>	101

The users view:

<i>Mr N. Longworth, European Learning Cities Network (ELCN)</i>	109
<i>Ms M. Ni Cheallaigh, Cedefop</i>	129
<i>Mr D. Paparella, CESOS, Italy</i>	133

KUVA 2. Ote Parman seminaarin dokumenttiin kerätyistä asiantuntijoiden tekemistä raporteista. Ote on seminaarin ensimmäisestä päivästä, ja kuvassa näkyy kaksi käsiteltyä teemaa. Ensimmäisenä teemana oli informaatio, määritelmät ja luokittelut, toisena teemana oli kysymykset ja ongelmat. Kuvasta näkyy, että jokaisen teeman alle on kerätty asiantuntijoita eri organisaatioista, jotka edustavat joko indikaattorien tuottajia tai indikaattorien käyttäjiä. (European Commission 2002, 6)

Kaiken tämän työn pohjalta Eurostat ehdotti, että aikuiskoulutuksesta tehtävät tilastot tulevat perustumaan kahdelle pilarille: CVTS-tutkimukselle sekä tässä vaiheessa vielä suunnitteilla olevalle aikuiskoulutustutkimukselle. Saamiensa suositusten mukaisesti Eurostat muodosti työryhmän kehittämään

aikuiskoulutustutkimusta, eli AES-kyselytutkimusta. Tämän työskentelyn pohjalta on laadittu vuonna 2005 julkaistu raportti *Task force report on adult education survey*. (European Commission 2005, 9.)

Yhdessä AES-kyselytutkimuksen kanssa nämä viisi asiakirjaa muodostavat tutkielmani aineiston. Nämä asiakirjat ovat valikoituneet tutkielmani aineistoksi siksi, että ne ovat kaikki hyvin selvästi yhteydessä toinen toisiinsa ja ne myös rakentavat toinen toisiaan. Kaikki asiakirjat eivät keskity yksinomaan AES-kyselytutkimuksen tuottamiseen, mutta nämä asiakirjat kuvaavat tutkimuksen tuottamisprosessia, siinä asetettuja päämääriä sekä tutkimuksen tärkeimpiä toimijoita. Näiden asiakirjojen avulla voidaan siis saada selkeä käsitys siitä, miksi ja miten AES-kyselytutkimusta on tuotettu. Asiakirjoissa esitellään paitsi sitä, miten kyselytutkimusta on rakennettu, mutta samalla myös sitä, miten ja millaista elinikäistä oppimista ja elinikäistä oppijuutta sillä tuotetaan.

3.7 Tutkimusetiikka

Lopuksi pohdin tutkimukseni etiikkaa. Tutkimuksen tekemisen eettiset kysymykset voivat liittyä moneen eri asiaan, kuten tutkimuskohteen ja menetelmän valintaan, aineiston hallintaan tai tieteellisen tiedon luotettavuuteen (Kuula 2011, 9). Pro gradu -tutkielmassani tutkimuseettiset kysymykset liittyvät etenkin siihen, miten läpinäkyvää tutkimusprosessini on ja kuinka selkeästi se on avattu lukijoille.

On tärkeää, että tutkielmassa tuodaan esiin se, miten analyysiprosessi on edennyt ja miten tutkimustulokset on saavutettu. Lukijoille on tärkeää tarjota välineitä tutkijan prosessin etenemisen tarkasteluun. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 23.) Pro gradu -tutkielmassani olen pyrkinyt kuvaamaan aineiston analyysiä mahdollisimman selkeästi sekä perustelemaan tekemiäni johtopäätöksiä mahdollisimman kriittisesti. Tämä on tärkeää myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta (ks. Pietarinen 2002, 59). Avaan tutkimuksen luotettavuutta vielä tarkemmin tutkielmani viimeisessä luvussa.

Tässä tutkielmassa tarkastelen ja myös problematisoin tiedon tuottamisen käytänteitä. Samaan aikaan kuitenkin itse tuotan tietoa. Tämän, ja tietysti myös tutkimuksen yleisen luotettavuuden takia, pyrin tekemään tiedon tuottamisestani eli tutkimusprosessistani lukijalle mahdollisimman läpinäkyvää. Olen pyrkinyt

mahdollisimman avoimesti kirjoittamaan tutkimusprosessini eri vaiheista sekä siitä, millaisia valintoja olen tätä tutkimusta tehdessäni tehnyt ja miksi.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Elinikäinen oppiminen on laaja ja monitulkintainen käsite, minkä vuoksi Euroopan unionissa on päätetty, että sen mittaamisen pitäisi keskittyä selvästi rajatuille politiikan aloille (European Commission 2002, 15). Asiakirjoissa tärkeimmiksi keskittymisen kohteiksi on nimitetty muun muassa sosiaalisen ja taloudellisen kehityksen parantaminen sekä aktiivisen kansalaisuuden vahvistaminen tietoyhteiskunnassa ja -taloudessa (ks. esim. European Commission 2002, 16). Euroopan komissio on määritellyt, että parhaiten tietoa elinikäisestä oppimisesta saa oppijoilta itseltään, minkä vuoksi ihanteellisimmaksi ratkaisuksi sen mittaamiseen on esitetty yhdenmukaistettua, kotitalousperustaista elinikäisen oppimisen kyselytutkimusta (European Commission 2002, 15–16). Tästä lähtökohdasta on rakennettu aikuisten koulutustutkimus, AES-kyselytutkimus.

AES-kyselytutkimuksen kohderyhmäksi rajattiin unionin työikäiseksi mielletty väestö eli 25–64-vuotiaat jäsenvaltioiden asukkaat. Tämä rajaus tehtiin siksi, että tämän ikäryhmän katsottiin olevan kaikkein tärkein niille päätöksentekijöille, jotka AES-kyselytutkimuksen tuloksia käyttävät. (European Commission 2005, 30.) Samalla kyselytutkimuksen kohderyhmästä rajattiin pois nuoremmat ja iäkkäämmät henkilöt. Tällä ratkaisulla nämä kohderyhmät myös rajattiin pois elinikäisen oppimisen politiikan kentältä. Rajaus tehtiin, vaikka EU:n omassa elinikäisen oppimisen määritelmässä korostettiin kaikkea oppimistoimintaa, joka tapahtuu yksilön koko elämän aikana, ja jonka tavoitteena on tietojen, taitojen tai pätevyyden parantaminen henkilökohtaisesta, yhteiskunnallisesta, sosiaalisesta ja/tai työllisyyteen liittyvästä näkökulmasta:

All learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competence within a personal, civic, social and/or employment-related perspectives. (European Commission 2001a, 9)³

AES-kyselytutkimus määriteltiin siis kaikille jäsenvaltioille samanlaiseksi, yksilökeskeiseksi kyselytutkimukseksi, jolla haluttiin kerätä tietoa vain työikäiseksi mielletyltä väestöltä. Jo kyselytutkimuksen yleiset rajaukset muovaavat sitä, millaista elinikäistä oppimista kyselytutkimuksella tuotetaan. Kyselytutkimus korostaa yksilökeskeisyyden merkitystä sekä erityisesti aikuisten kouluttautumista ja oppimista. Tämä noudattaa myös sitä linjaa, miten elinikäinen oppiminen on Euroopan unionissa yleisesti muovautunut. Vaikka käsitteellä tarkoitetaan kaikkea oppimista, joka tapahtuu aina kehdestä hautaan, sillä tyypillisesti viitataan aikuisten täydennyskoulutukseen (Ehlers ym. 2012, 14).

AES-kyselytutkimuksen tuottamiseksi asetettu työryhmä on määritellyt tärkeimpiä kysymyksiä, joihin kyselytutkimuksella halutaan saada vastauksia. Kysymyksiä ovat esimerkiksi:

1. Keitä ovat oppijat? Keitä ovat ei-oppijat?
2. Missä määrin ja millä tavoilla eri väestöryhmät pitävät opiskelua tarpeellisena ja kuinka halukkaita he ovat osallistumaan opetukseen ja koulutukseen?
3. Kuinka oppijat osallistuvat non-formaaleihin ja informaaleihin oppimistoimintoihin?
4. Kuinka paljon aikaa oppijat käyttävät non-formaaliin ja informaaliin oppimiseen?
5. Ketkä tukevat rahallisesti oppijoita? (European Commission 2005, 16.)

Työryhmän mukaan kyselytutkimuksen kaikkein tärkein tavoite on tarkastella aikuisten osallistumista oppimiseen ja koulutukseen. Kyselytutkimukselle asetetut tavoitteet korostavat etenkin yksittäisiä oppijoita ja heidän vastuutaan heidän omasta oppijuudestaan. Tutkimukselle on määrätty ensimmäinen tehtävä, joka on eron tekeminen oppijoiden ja ei-oppijoiden välillä, minkä vuoksi

³ Tutkielmani aineisto on englanninkielinen, joten myös kaikki lainaukset, joita käytän, ovat englanniksi. Olen päättänyt, että en suomenna käyttämiäni lainauksia, vaan pyrin tekstissä mahdollisimman tarkasti kertomaan siitä, mitä lainauksessa sanotaan ja siitä, miten tulkitseen lainausta.

tutkimuksella on tärkeää kerätä tietoa näistä molemmista määritellyistä oppijaryhmistä:

The main dependent variable of the AES is participation in education and learning. In order to monitor lifelong learning, policy makers need information on the learners, but also on the non-learners. Therefore the first objective of the survey is to be able to distinguish between learners and non-learners. (European Commission 2005, 16)

Aineiston analyysissä keskityn erityisesti siihen osaan AES-kyselytutkimusta, mikä on määritelty sen tärkeimmäksi tehtäväksi. AES-kyselytutkimus on melko laaja ja koostuu erilaisista moduuleista. Moduuleja on yhteensä neljä; ensimmäinen käsittelee vastaajan taustatietoja, toinen käsittelee vastaajan itsemäärittelemiä taitoja sekä osallistumista kulttuurisiin ja sosiaalisiin aktiviteetteihin, kolmas käsittelee osallistumista oppimis- ja koulutustoimintaan ja neljäs käsittelee oppimistoiminnan tunnuspiirteitä. (European Commission 2005, 25.)

AES-kyselytutkimuksessa vastaajilta kysytään siis useita kysymyksiä, joiden tärkeyttä työryhmä on perustellut raportissaan. Esimerkiksi vastaajan taustatiedoista on useampia kysymyksiä, sillä vastaajia on haluttu tutkimustulosten analyysissä kategorisoida muun muassa iän, sukupuolen ja koulutustaustan mukaan (European Commission 2005, 34). Kyselytutkimuksen osio vastaajien itsemäärittelemistä taidoista sekä osallistumista erilaisiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin aktiviteetteihin taas liittyy etenkin Euroopan unionissa määriteltyyn tarpeeseen mitata yksilöiden perustaitoja, kuten tieto- ja viestintäteknologian käyttötaitoja, kulttuurista ja sosiaalista kompetenssia sekä kielitaitoa (European Commission 2001a, 21; European Commission 2005, 37).

Olen rajannut tutkielmani tarkastelusta pois ne osiot, jotka käsittelevät vastaajien taustatietoja ja itsemääriteltyjä taitoja sekä osallistumista kulttuurisiin ja sosiaalisiin aktiviteetteihin. Keskityn siis tarkastelemaan AES-kyselytutkimuksen osioita, jotka käsittelevät osallistumista oppimis- ja koulutustoimintaan sekä oppimistoiminnan tunnuspiirteitä. Perustelen tätä rajausta etenkin sillä, että AES-kyselytutkimuksen tärkeimmäksi tehtäväksi on asetettu tiedon kerääminen aikuisten osallistumisesta oppimis- ja koulutustoimintaan, jotta kyselytutkimuksella voitaisiin vastata sen ensimmäiseen tavoitteeseen, eli oppijoiden ja ei-oppijoiden tunnistamiseen.

Analyysissäni tarkastelen sitä, miten näitä AES-kyselytutkimuksen osioita on rakennettu sekä sitä, millaista elinikäistä oppimista ja elinikäistä oppijuutta samalla tuotetaan. Yhdistän analyysini sekä Euroopan unionin elinikäisen oppimisen diskursseihin että kvantifioinnin teoriaan, joita molempia käsittelem rinnakkain yhdessä analyysini kanssa.

4.1 Yksilö elinikäisen oppimisen vastuunkantajana

Lissabonin strategiassa Euroopan unioni määritteli itselleen kilpailukykytavoitteen, jossa korostettiin ihmisten olevan unionin tärkein voimavara. Elinikäisen oppimisen politiikassa nostettiin keskiöön vapaat, autonomiset yksilöt ja ratkaisuna unionin kohtaamiin haasteisiin nähtiin olevan inhimillinen pääoma. (Kinnari 2020, 235–236, 329; Saari 2016, 5.) Euroopan unionin jäsenvaltioiden asukkaat, eli yksilöt, asetettiin elinikäisen oppimisen keskiöön. Näin tehtiin myös AES-kyselytutkimuksessa, mikä näkyy etenkin sen tiedonkeräysmenetelmissä.

AES-kyselytutkimus eroaa muista Euroopan unionin elinikäisen oppimisen mittareista etenkin siinä, että sillä tietoa kerätään ihmisiltä itseltään. AES-kyselytutkimuksessa oppijat laitetaan keskiöön, mikä on ollut yksi mittarin tuottamisen keskeisistä periaatteista. Komission asiakirjassa *Best practice and indicators* todetaan, että oppijakeskeisyyden tulisi ohjata kaikkea elinikäisen oppimisen kehitystä ja toimeenpanoa:

Firstly, the **centrality of the learner** must guide the development and implementation of lifelong learning --. (European Commission 2001a, 18)
(Korostus alkuperäinen)

Kyselytutkimuksen oppijakeskeisyys linkittyy Euroopan unionin yleiseen elinikäisen oppimisen politiikan kehitykseen, jossa vastuu ja velvollisuus kouluttautumisesta ja oppimisesta on oppijalla itsellään (Kinnari 2020, 254). Euroopan unionin AES-kyselytutkimusta käsittelevissä asiakirjoissa ei kuitenkaan puhuta suoraan yksilön vastuusta, vaan ainoastaan oppijakeskeisyydestä. Syyksi oppijoiden keskiöön laittamiseksi nimetään se, että elinikäinen oppiminen koskettaa kaikkia EU-kansalaisia ja heidän tulevaisuuttaan ainutlaatuisella, henkilökohtaisella tavalla. Tämän takia elinikäisestä oppimisesta

käytävää keskustelua tulisi käydä mahdollisimman lähellä jäsenvaltioiden asukkaita. (European Commission 2000, 3.) Vaikkei asiakirjoissa yksilön vastuusta puhuta suoraan näillä käsitteillä ja termeillä, yksilöiden vastuuttaminen tulee esiin esimerkiksi kysymysten asettelusta.

Tutkimuksessa tietoa kerätään ihmisiltä itseltään ja myös kysymykset ovat sellaisia, joihin vastaaja pohtii vastauksia ainoastaan omasta näkökulmastaan ja hänen oman toimintansa kautta. Kysymykset on aseteltu sinä-muotoon, esimerkiksi formaalia oppimistoimintaa käsittelevä kysymys on aseteltu näin: ”Viimeisen 12 kuukauden aikana, oletko ollut opiskelija tai harjoittelija formaalissa opetuksessa (kokoaikaisesti tai osa-aikaisesti)?” (European Commission 2007, 15.) AES-kyselytutkimuksen kysymykset käsittelevät etenkin vastaajan osallisuutta opetukseen ja koulutukseen sekä esimerkiksi vastaajan syitä osallistua johonkin koulutukseen. Kysymyksenasettelusta käy selväksi, että tutkimuksessa painotetaan yhteiskunnallisten rakenteiden tai yritysten vastuun sijasta yksilöiden, eli jäsenvaltioiden asukkaiden, vastuuta omasta oppimisestaan ja kouluttautumisestaan. Kuvassa 3 on esimerkkinä eräs kyselytutkimuksen kysymyksistä, jossa kysytään vastaajan syitä osallistua johonkin koulutukseen. Vastausvaihtoehdoiksi on annettu joko työhön liittyvät syyt tai henkilökohtaiset syyt. Kuvassa näkyy myös AES-kyselytutkimuksen ohjekirjan kommentti, joka vielä entisestään korostaa tutkimuksen oppijakeskeisyyttä. Kommentissa todetaan, että kysymyksen vastauksen tulisi reflektoida vastaajan elämäntilannetta ja uratavoitteita eikä koulutuksen tarjoajan tavoitteita. (European Commission 2007, 16.)

0	FED5X Q		What was the main reason for participating in <<the name of the Xth activity>>?	FED1=1
		1	Mainly Job related	
		2	Mainly Personal/Non-job related reasons	
		9	Not applicable (FED1=2 or number of activities reported in FED2<X)	
		0	Refusal	
		blank	Don't know	

Comments: The answer to this question should reflect the life situation and career ambitions of the respondents, rather than the intentions of the education provider. So even if the activity included “professional” components but the reason of participating in it was “personal” it should be identified as mainly non-job related.

KUVA 3. Esimerkkikysymys vuoden 2007 AES-kyselytutkimuksesta, jossa tiedustellaan vastaajan syitä johonkin koulutukseen osallistumiselle. Vaihtoehdoiksi on annettu enimmäkseen työhön liittyvät tai enimmäkseen henkilökohtaiset/ei-työhön liittyvät syyt. (European Commission 2007, 16)

Oppijakeskeisen tutkimuksen tuottamisen merkittävyyttä perusteellaan etenkin sillä, että aiemmin tuotetut tutkimukset eivät ole tarjonneet tietoa tästä näkökulmasta. Samalla asiakirjoissa esitetään myös suoraa kritiikkiä jo olemassa oleville mittareille, sillä niiden katsotaan tuottavan puutteellista tietoa:

The need for further development is different in different areas and there are three board situations. As regards participation and attainment, there are fairly adequate indicators. As regards investment in money, there are fairly adequate statistics, but it is necessary to establish suite indicators which can make use of them. In most other fields, there is a clear shortage of statistics and indicators. (European Commission 2001a, 18)

Lainauksessa todetaan, että osallisuuden, saavutusten ja koulutukseen sijoitetun rahan aloilla on melko riittäviä indikaattoreita ja tilastoja, mutta monilla muilla aloilla on indikaattorit ja tilastot ovat selvästi puutteellisia. Kritiikin esittämisellä on oma tarkoituksensa, sillä sen myötä perustellaan tarvetta tuottaa uusi AES-kyselytutkimus. Tiedon kerääminen ja datan analysointi on kallista, joten uusia kyselytutkimuksia ei ryhdytä tuottamaan ilman selkeää perustetta (Merry 2016b, 31).

Kritiikki jo olemassa olevia mittareita kohtaan kohdistuu etenkin siihen, miten tietoa on kerätty, mutta myös siihen, keneltä tietoa on kerätty. AES-kyselytutkimuksen erityisyyttä perustellaan sillä, että se kerää tietoa, joka edustaa kaikkia potentiaalisia oppijoita. Komission asiakirjassa *Best practice and indicators*, jossa on hahmoteltu AES-kyselytutkimuksen ensimmäisiä suuntaviivoja, on kerrottu, että nykyiset indikaattorit jättävät kokonaan huomioimatta esimerkiksi iäkkäämmät henkilöt, maahanmuuttajat sekä ne henkilöt, joilla on oppimisvaikeuksia. (European Commission 2001a, 18.) AES-kyselytutkimusta suunniteltaessa sen tarkoituksena on siis ollut tarjota tietoa kaikista potentiaalisista oppijoista, mutta loppujen lopuksi myös tämän kyselytutkimuksen ulkopuolelle on jätetty esimerkiksi iäkkäämmät henkilöt. Tutkimissani asiakirjoissa ei käy ilmi, miksi tämä päätös on tehty. Voin kuitenkin olettaa, että iäkkäämmät henkilöt on jätetty pois, koska tietoa halutaan kerätä nimenomaan työikäisiltä, eikä heidän katsota kuuluvan tähän ryhmään. Samalla, kun potentiaalinen oppijuus liitetään nimenomaan Euroopan unionin määrittelemään työikäisyyteen, kyselytutkimus liittyy elinikäistä oppimista ja sen merkitystä vahvasti työllisyyteen ja työllistettävyyteen.

AES-kyselytutkimusta on Euroopan unionin taholta korostettu etenkin uuden tiedon tuottajana. Sen on ajateltu täydentävän esimerkiksi ammatillista täydennyskoulutusta käsittelevää CVTS-tutkimusta (European Commission 2005, 39). Vaikka Euroopan unioni on korostanut yksilökeskeisyyttä ainoastaan sen tarjoaman uuden tiedon kautta, on tätä näkökulmaa tärkeää tarkastella myös sen tuottaman hallinnan kannalta. Indikaattoreilla vastuuta siirretään niiltä, jotka ovat vallassa niille, joita hallitaan. Indikaattorit houkuttelevat mittauksen kohteena olevia henkilöitä ottamaan vastuun omasta toiminnastaan. Niillä tuotetaan eräänlaista itsehallintaa, jolla korostetaan yksilön vastuuta omasta toiminnastaan. (Merry 2011, 589–590; Zenker 2015, 103.)

Vaikka Euroopan unionin asiakirjoissa yksilökeskeisyyttä korostetaan lähinnä uuden tiedon tuottamisen näkökulmasta, kyselytutkimuksen tuottamisessa tehdyt valinnat nostavat yksilön keskiöön ja korostavat yksilön vastuuta. Euroopan unionin elinikäisen oppimisen yleisessä politiikassa yksilöille asetetaan paljon vastuuta paitsi heidän oman menestymisensä kannalta, mutta myös kokonaisten valtioiden kilpailukyvyn kannalta. Elinikäinen oppiminen on myös itsestä huolehtimisen ja olemisen tapa, jossa yksilöllä on vastuuta ja velvollisuuksia yhteiskuntaa kohtaan. (Saari 2016, 4–5; Kinnari 2018, 48.)

Samalla, kun AES-kyselytutkimus nostaa yksittäiset oppijat keskiöön, se myös asettaa tavoitteita, joihin yksilöiden tulisi toiminnassaan pyrkiä. Seuraavaksi tarkastelen sitä, millaisia elinikäisiä oppijoita Euroopan unioni tavoittelee, eli sitä, millaisia elinikäisen oppijuuden standardeja AES-kyselytutkimuksella tuotetaan.

4.2 Elinikäisen oppijuuden standardit

Euroopan unionin diskursseissa on luotu kuvaa tietynlaisesta ihmisestä, elinikäisestä oppijasta. Näissä diskursseissa on korostettu, että elinikäisellä oppijalla tulisi olla yrittäjämäinen asenne omaan elämäänsä, jossa hän ottaa vastuuta omasta uudelleen kouluttautumisestaan ja siten myös työllistymisestään. (Saari 2018, 25–26.) AES-kyselytutkimuksen tärkein tehtävä on mitata työikäisten osallistumista opetukseen ja koulutukseen (European Commission 2005, 16). Kyselytutkimus tuottaa elinikäistä oppijuutta, jossa osallisuutta mittaamalla voidaan määritellä, onko vastaaja oppija vai ei.

The AES should cover all kinds of intentional learning of adults. The target is to get estimates on participation in formal and non-formal education and training but also rough estimates of informal learning. The main focus will be on the participation in non-formal education activities. All these types of education and learning will be used to group individuals and identify groups like, the non-learners, which are currently especially interesting for policy-makers. (European Commission 2005, 38)

Kuten lainauksesta käy ilmi, AES-kyselytutkimuksen tavoitteeksi on määritelty, että sen tulisi kattaa kaikki aikuisten päämääräsuuntautuneeksi mielletty oppiminen. Se mittaa osallistumista formaaliin, non-formaaliin sekä myös informaaliin oppimiseen. Näitä koulutuksen ja oppimisen muotoja käytetään vastaajien ryhmittelyyn sekä erilaisten ryhmien identifioimiseen. Lainauksessa nostetaan esiin ei-oppijoiden ryhmä, jota pidetään päätöksentekijöiden kannalta erityisen mielenkiintoisena ryhmänä.

AES:n tehtävänä on ryhmitellä vastaajia eri oppijaryhmiin, mutta miten oppijuutta voidaan asiakirjojen mukaan mitata? AES-kyselytutkimuksen työryhmä on raportissaan määritellyt, että oppijuuden määreenä on se, että yksilö on osallistunut johonkin formaaliin, non-formaaliin tai informaaliin oppimistoimintaan viimeisen 12 kuukauden aikana (European Commission 2005, 30). AES-kyselytutkimuksessa vastaajilta kysytään kaikista näistä oppimistoiminnan muodoista yksinkertainen kyllä/ei-kysymys, jossa tiedustellaan, onko vastaaja osallistunut johonkin toimintaan viimeisen 12 kuukauden aikana (European Commission 2007, 15, 20, 38). Non-formaalia ja informaalia oppimista käsittelevissä kohdissa kysymyksenasettelu on formaalia oppimista tarkempaa, sillä kysymykseen on tarkemmin eritelty, mitä tämän toiminnan alle voidaan laskea kuuluvaksi, kuten kuvassa 4 näkyy.

1.3.2. Non-formal education

	NFE1		During the last 12 months have you participated in any of the following activities with the intention to improve your knowledge or skills in any area (including hobbies)?	Everybody
1	NFE1a V	1 2 0 blank	a. Private lessons or courses (classroom instruction, lecture or a theoretical and practical course) Yes No Refusal Don't know	
1	NFE1b V	1 2 0 blank	b. Courses conducting through open and distance education Yes No Refusal Don't know	
(1)	NFE1c V	1 2 0 blank	c. Seminars or workshops Yes No Refusal Don't know	
1	NFE1d V	1 2 0 blank	d. Guided on the job training Yes No Refusal Don't know	

KUVA 4. Non-formaalia oppimista käsittelevä kohta, jossa vastaajalta kysytään, onko hän osallistunut johonkin seuraavista aktiviteeteistä tarkoituksenaan parantaa tietotasoaan tai taitojaan jollain alueella. Aktiviteeteiksi on määriteltä yksityiset oppitunnit tai kurssit, avoimet tai etäopetuksella tapahtuneet kurssit, seminaarit tai työpajat sekä ohjattu, työssä tapahtuva harjoittelu. (European Commission 2007, 20)

Euroopan unionin tuottama elinikäinen oppiminen korostaa yksilön jatkuvaa oppimista ja kouluttautumista. Komissio on asiakirjassaan *A memorandum on lifelong learning* määritellyt, että läpi ihmisen elämän jatkuva koulutus on paras tapa vastata yhteiskunnan muutoksiin (European Commission 2000, 7). Elinikäisessä oppimisessa yksilöt ottavat osaa prosessiin, jossa he jatkuvasti päivittävät omaa osaamistaan tarkoituksenaan varmistaa oma työllistettävyytensä (Riddel & Weedon 2012a, 3). Kuten edellisessä luvussa totesin, vastuu ja myös velvollisuus kouluttautumisesta on yksilöllä itsellään, minkä vuoksi Euroopan unionin diskursseissa korostetaan yksilöiden vaatimusta sopeutua yhteiskunnassa vallitseviin oloihin. Ne, jotka eivät pysty sopeutumaan jatkuvasti muuttuvien työmarkkinoiden vaatimukseen eli ne, jotka eivät jatkuvasti päivitä omaa tieto- ja taitotasoaan, ovat EU:n diskursseissa vaarassa syrjäytyä sekä sosiaalisesti että taloudellisesti. (Kinnari 2020, 254; Riddel & Weedon 2012a, 3.)

Mittaamisella ja indikaattoreilla luodaan standardeja, joiden mukaan esimerkiksi yksilöiden, järjestöjen ja kansakuntien tulisi toimia. Tämä on osa indikaattoreilla tapahtuvaa hallintaa, joka sitouttaa yksilöä toimimaan muiden asettamien standardien mukaisesti. (Merry 2011, 589–590.) AES-kyselytutkimuksessa asetetut standardit liittyvät etenkin oppimis- ja koulutustoimintaan. Jotta yksilö voidaan asettaa oppijan kategoriaan, hänen täytyy olla osallistunut joko formaaliin, non-formaaliin tai informaaliin oppimistoimintaan viimeisen 12 kuukauden aikana. Jäsenvaltioiden asukkaille asetetut standardit ovat siis melko vaativia ja korostavat etenkin aikuisten jatkuvan kouluttautumisen tarvetta. AES-kyselytutkimuksella tuotetaan eräänlaista individualisaation prosessia, jossa yksilöt pelkistetään heidän suorituskykyynsä (Magalhães & Stoer 2010, 44). Suorituskyvyllä tässä tapauksessa viitataan siihen, kuinka paljon yksilö ottaa osaa jatkuvaan oppimiseen ja kouluttautumiseen.

Standardeja luomalla indikaattorien tarkoituksena on innostaa mittauksen kohteina olevia parantamaan omaa tulostaan (Merry 2011, 589). Sally Engle Merry on artikkelissaan (2011, 590) todennut, että hallittavat, eli mittauksen kohteena olevat, usein muokkaavat käyttäytymistään siten, että he parantaisivat tulostaan seuraavaan tutkimukseen. Tutkimusaineistoni pohjalta en tietenkään voi saada tietää, miten kyselyyn vastanneet ovat muokanneet toimintaansa kysymysten myötä. Voin kuitenkin olettaa, että AES-kyselytutkimuksen kysymyksenasettelua on tehty siinä toivossa, että yhä useampi tutkimukseen vastannut osallistuisi johonkin koulutustoimintaan seuraavan 12 kuukauden sisällä. Tämän oletuksen voin tehdä etenkin siksi, että jatkuvan kouluttautumisen on Euroopan unionissa ajateltu tukevan sen tärkeimpiä tavoitteita, kuten kilpailukykyyn ja tuottavuuden parantamista (Kinnari 2020, 66).

AES-kyselytutkimuksella ja erityisesti sen kysymyksenasettelulla tuotetaan oppijuuden standardia. Se, miten kyselytutkimus on rakennettu, ei ole mitenkään sattumanvaraista tai hallinnasta vapaata. Kyselytutkimuksella luodaan elinikäisen oppijan standardia, joka pohjautuu sille, miten paljon yksilöt ovat kouluttaneet itseään. Indikaattoreille on tyypillistä, että ne ohjailevat mitattavien käytöstä mittaajien toivomaan suuntaan. AES-tutkimuksella, joka on tuotettu elinikäisen oppimisen mittaamiseen, yksilöitä pyritään ohjaamaan kohti Euroopan unionin tuottamaa elinikäistä oppijuutta.

Elinikäinen oppijuus ja myös sen vastakohta, eli ei-oppijuus, perustuvat oppimis- ja koulutustumistointaan. Seuraavassa luvussa tarkastelen sitä, miten tämä toiminta määrittelee elinikäistä oppimista ja elinikäistä oppijaa.

4.3 Oppimis- ja koulutustoiminta elinikäisen oppijan määrittäjänä

Elinikäinen oppiminen on monitulkintainen, sosiaalinen ilmiö. Euroopan unionin kontekstissa elinikäiseen oppimiseen tuo moniulotteisuutta myös se, että EU:n jäsenvaltiot ovat saattaneet määritellä käsitettä eri tavoin, minkä lisäksi valtioiden oppimisen ja koulutuksen järjestelmät voivat poiketa toisistaan. Euroopan unionissa on määritelty, että AES-kyselytutkimus mittaa elinikäistä oppimista (ks. esim. European Commission 2005, 19). Kyselytutkimuksen laatijat, jotka AES-tutkimuksessa ovat Euroopan unioni sekä etenkin Eurostat, määrittävät aina alusta alkaen, mitä näkökohtia mitattavasta ilmiöstä tutkitaan (Löwenheim 2008, 260). AES-kyselytutkimuksessa elinikäisen oppimisen näkökulmaksi on otettu työikäisten osallistuminen koulutus- ja oppimistoimintaan.

AES-kyselytutkimuksessa elinikäinen oppiminen on pelkistetty siihen, miten paljon yksilö osallistuu oppimis- ja koulutustoimintaan. Indikaattorit ovat yksinkertaistamisen teknologioita, mikä on myös tärkeä osa niiden houkuttelevuutta (Espeland 2015, 61; Davis ym. 2012, 76). Ne usein esittävät maailman melko mustavalkoisena ja niiden voiman sekä hallinnan keskeinen ominaisuus on niiden kyky muuttaa asiayhteyteen kytkeytyvät ilmiöt yksiselitteisiksi ja myös melko persoonattomiksi. (Davis ym. 2012, 76; Merry 2011, 584). Euroopan unionin tapauksessa elinikäinen oppiminen riisutaan etenkin pois paikallisista konteksteista, kun kaikille jäsenvaltioille on päätetty tehdä yksi, yhteinen kyselytutkimus.

Euroopan unionin asiakirjoissa elinikäinen oppiminen on määritelty kaikeksi ihmisen koko elämän aikana tapahtuvaksi toiminnaksi, jonka tarkoituksena on parantaa tietoa, taitoja tai kompetenssia (ks. esim. European Commission 2001b, 9). Kuitenkin AES-kyselytutkimuksessa elinikäinen oppiminen on yksinkertaistettu formaaliin, non-formaaliin ja informaaliin oppimistoimintaan. Näiden oppimistoiminnan eri muotoja käsittelevien kysymysten avulla voidaan vastata kyselytutkimuksen tärkeimpään tehtävään; keitä ovat oppijat ja keitä ei-oppijat (European Commission 2005, 16). Kyselytutkimuksessa on myös

esimerkiksi osiot, jotka käsittelevät vastaajan perustaitoja sekä sosiaaliin ja kulttuurisiin aktiviteetteihin osallistumista, joilla myös mitataan elinikäistä oppimista (ks. European Commission 2007, 41, 42, 44–46). Kuitenkin ne kyselytutkimuksen osat, jotka käsittelevät formaaliin, non-formaaliin ja informaaliin oppimistoimintaan osallistumista, ovat ne osuudet, joiden avulla kyselytutkimuksen vastauksista voidaan identifioida erilaisia oppijatyyppejä.

Mittaamisen ja indikaattorien avulla yksilöitä voidaan luokitella erilaisiin kategorioihin, jolloin ne myös luovat suhteita ja samankaltaisuuksia niiden ihmisten välille, jotka ovat mittauksen kohteena (Espeland 2015, 59). AES-kyselytutkimuksen työryhmä on määritellyt, että osallisuutta mittaamalla vastaajat voidaan järjestää kahteen eri oppijaryhmään, oppijoihin ja ei-oppijoihin, joista ensimmäinen voidaan jakaa vielä kolmeen osaan: ainoastaan formaaliin tai non-formaaliin koulutukseen osallistuneet oppijat, formaaliin, non-formaaliin ja myös informaaliin koulutukseen osallistuneet oppijat sekä ainoastaan informaaliin koulutukseen osallistuneet oppijat (European Commission 2005, 39). Tämä näkyy AES-kyselytutkimuksen kysymyksenasettelussa siten, että jokaiselle oppimistoiminnan muodolle on tehty oma osuutensa.

Kyselymittarin kategorioilla luodaan ja myös kehitetään samaan aikaan sitä ilmiötä, jota ne mittaavat. Se, miten joitain ominaisuuksia tunnistetaan ja luokitellaan, vaikuttaa välttämättä siihen, miten mitattava ilmiö ymmärretään. (Järvinen 2018, 184; Merry 2011, 584; Espeland & Sauder 2012, 91.) AES-kyselytutkimuksen työryhmä olisi voinut tehdä myös ratkaisun, jossa vastaajilta olisi kysytty, ovatko he osallistuneet johonkin oppimistoimintaan viimeisen 12 kuukauden aikana määrittelemättä oppimistoimintaa sen tarkemmin. Sen sijaan AES-kyselytutkimuksella tuotetaan käsitystä, jonka mukaan oppimistoiminta voidaan jakaa kolmeen selkeään ja toisistaan riippumattomaan kategoriaan. Samalla se myös tuottaa etenkin non-formaalia ja informaalia oppimista määrittelemällä ne kysymykset, joihin vastaamalla vastaaja voi tietää, onko hän osallistunut non-formaaliin tai informaaliin koulutukseen vai ei. Edellisessä luvussa olevassa kuvassa 4 näkyy ne kysymykset, jolla non-formaalia oppimista määritellään ja alla olevassa kuvassa 5 näkyy ne kysymykset, jolla informaalia oppimista määritellään.

1.5. Informal learning

			Other than the activities discussed earlier, have you deliberately tried since <<the beginning of the reference period of past 12 months>> to teach yourself anything at work or during your free time:	Everybody
0	INF1 V	1 2 0 blank	a. by learning from a family member, friend or colleague Yes No Refusal Don't know	
0	INF2 V	1 2 0 blank	b. using printed material (books, professional magazines, etc.) Yes No Refusal Don't know	
0	INF3 V	1 2 0 blank	c. using computers (online or offline) Yes No Refusal Don't know	
0	INF4 V	1 2 0 blank	d. through television/radio/video Yes No Refusal Don't know	
0	INF5 V	1 2 0 blank	e. by guided tours of museums, historical/natural/industrial sites Yes No Refusal Don't know	
0	INF7 V	1 2 0 blank	g. by visiting learning centres (including libraries) Yes No Refusal Don't know	

KUVA 5. Informaalia oppimista käsittelevä kohta, jossa vastaajalta kysytään, onko hän tarkoituksenmukaisesti pyrkinyt opettamaan itselleen jotain töissä tai vapaa-ajalla lueteltujen aktiviteettien kautta. Aktiviteeteiksi on määritelty oppiminen ystävän, perheenjäsen tai kollegan avustamana, käyttämällä painettua aineistoa, käyttämällä tietokonetta, televisio, radion tai videon välityksellä, osallistumalla museon ohjatulle kierrokselle tai vierailemalla jollain historiallisella, luonnossa olevalla tai teollisella paikalla sekä vierailemalla oppimiskeskuksessa. (European Commission 2007, 38)

Kyselytutkimuksessa non-formaalia ja etenkin informaalia oppimista määriteltäessä myös pelkistetään kaikenlaista toimintaa oppimiseksi. Esimerkiksi television katsominen, museossa käynti tai lehden lukeminen määritellään oppimistoiminnaksi, vaikka henkilön syy ja motivaatio tähän toimintaan saattaa olla jokin muu kuin oppiminen. Elinikäinen oppiminen siis myös määrittää oppimista ja koulutusta uudelleen laajentamalla sen kenttää ja kiinnittämällä

huomiota kaikkiin mahdollisiin oppimistapoihin (Lawn & Grek 2012, 105; Dehmel 2006, 56). Samalla myös ihmisten arkikokemukset liitetään oppimisen kentälle. Ennen AES-kyselytutkimusta EU:ssa ei kuitenkaan ole ilmaistu poliittista tarvetta kerätä tietoa oppimisesta ja koulutuksesta tästä laajemmasta näkökulmasta. Tässäkin suhteessa AES-kyselytutkimuksen on katsottu tuottavan uutta tietoa ja paljastavan piilotettua tietoa, jota aiemmin ei ole hyödynnetty. (European Commission 2001a, 22; European Commission 2002, 18.)

Italiassa vuonna 2002 järjestetyssä CEIES-seminaarissa Euroopan komission edustaja määritteli, että perinteiset koulutusinstituutiot ovat olleet ja ovat yhä edelleen ensisijaisia tiedon välittäjiä, mutta modernit oppimismahdollisuudet korostavat yksilöllisten kykyjen kehitystä sekä oppimaan oppimisen taitoa. Komission edustaja katsoi, että tämän myötä elinikäisen oppimisen näkökulman tulisi siirtyä perinteisistä oppilaitoksista nykyaikaisiin, monipuolisiin oppimismahdollisuuksiin. Syyksi modernien oppimismahdollisuuksien korostamiselle määriteltiin etenkin elinikäisen oppimisen painottaminen myös työllisyyden, talouskasvun ja sosiaalisen eksklusion aloilla. (European Commission 2002, 18)

The present change of perspective, where lifelong learning is given more weight not only in the area of education but also in the areas of employment, economic growth, social exclusion etc is expected to change the perspective of analysis of most of the above mentioned sources. (--) LLL, however, is not just a simple summing-up of traditional education programmes and modern learning opportunities. There are also fundamental differences in educational content and perspective: While traditional educational institutions have been (and still are) primarily concerned with transmitting knowledge, modern learning opportunities and the LLL approach put the emphasis on the development of individual capabilities and the capacity of the person to learn. (--) In this context, LLL implies a paradigm shift from dominance of traditional education institutions to a diverse field of traditional and modern learning opportunities (--).⁴ (European Commission 2002, 18)

AES-kyselytutkimuksella tuotettu elinikäinen oppiminen korostaa non-formaaleja ja informaaleja oppimisympäristöjä, jotka taas korostavat elinikäisen oppimisen merkitystä esimerkiksi työllistettävyydelle ja talouskasvulle. Tämä myötäilee sitä elinikäisen oppimisen linjaa, jonka Euroopan unioni vakiinnutti etenkin Lissabonin strategiassa. Siinä elinikäinen oppiminen liitettiin ammattiin liittyviin kysymyksiin

⁴ LLL on lyhenne elinikäisestä oppimisesta.

ja sen fokus keskitettiin pätevään työvoimaan, jotka jatkuvalla kouluttautumisella pyrkivät sopeutumaan globaaliin kilpailuun. (Mikelatou & Arvantis 2017, 506.) Tähän liittyy myös vahvasti yksilön kyky oppimaan oppimiseen, jonka myös komission edustaja mainitsee elinikäisen oppimisen keskeisenä lähestymistapana yhdessä yksilön kykyjen kehittämisen kanssa. Oppimaan oppimisen kyky korostaa paitsi yksilön vastuuta sopeutua yhteiskunnassa vallitseviin muutoksiin, mutta myös kykyä nähdä arkisissa toiminnoissa oppimisen mahdollisuuksia (Kinnari 2020, 254).

Syyt non-formaalin ja informaalin oppimistoiminnan korostamiselle löytyvät siis etenkin siitä, miten ne Euroopan unionin elinikäisen oppimisen politiikassa on liitetty esimerkiksi työllistettävyyden parantamiseen. Lisäksi myös tämä vahvistaa sitä Euroopan unionin tuottamaa elinikäistä oppimista, joka korostaa erityisesti aikuisten jatkuvaa kouluttautumista. Tätä vahvistaa myös AES-kyselytutkimuksen työryhmän päätös, jonka mukaan kyselytutkimuksesta on tärkeää identifioida ja erottaa ne henkilöt, jotka olivat kyselyyn vastatessaan opiskelijoita varsinaisessa koulutusjärjestelmässä:

Participation in formal education (C1a) for which it is necessary to identify and single out persons who were students in initial formal education during the past 12 months. Thus, persons who are or were students but not in initial formal education can be depicted separately. Information is then collected on the member of the formal education programs for persons not in initial formal education. (European Commission 2005, 39) (Kursiivi alkuperäinen)

Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kyselytutkimuksella ei ole haluttu kerätä tietoa esimerkiksi yli 25-vuotiaista korkeakouluopiskelijoista. Asiakirjassa *A memorandum on lifelong learning* on määritelty, että ne tiedot, taidot ja se ymmärrys, jonka ihmiset saavuttavat lapsena ja nuorena joko kotona, koulussa, oppilaitoksissa tai korkeakoulussa, eivät kestä läpi koko ihmisen elämän ajan (European Commission 2000, 7). Elinikäinen oppiminen, jota AES-kyselytutkimuksella rakennetaan, korostaa siis nimenomaan aikuisten jatkuvaa oppimista, mikä taas korostaa elinikäisen oppimisen merkitystä esimerkiksi työllistettävyydelle. Kyselytutkimuksessa tämä näkyy etenkin rajanvetona siinä, keneltä tietoa halutaan kerätä ja ketkä taas jätetään tutkimuksen ulkopuolelle. Usein ne asiat, joita mitataan, voivat olla joko puuttumisen tai valvonnan paikkoja, kun taas ne asiat, joita ei mitata, jäävät tai jätetään useimmiten kokonaan huomioimatta (Merry & Wood 2015, 207).

Päätös mitata elinikäistä oppimista juuri oppimistoiminnan eri muotojen kautta heijastaa myös sitä, mikä on kyselymittareiden rakentamisen kannalta toimivinta. Sellaisista asioista, jotka ovat jo käsitteellisesti kehittyneempiä tai jo olennainen osa politiikkaa, on helpompi kerätä tietoa (Merry & Wood 2015, 211). Formaalin, non-formaalin ja informaalin oppimisen käsitteet sekä oppimistoiminnan jakaminen näiden kolmen muodon välille on muotoutunut kansainvälisesti jo jonkin aikaa ennen AES-kyselytutkimusta. Euroopan unionin asiakirjoissa viitataan näiden käsitteiden yhteydessä etenkin Unescon kansainväliseen koulutusluokitukseen, ISCED:iin (*International Standard Classification of Education*). (ks. esim. European Commission 2002, 21) Näitä kansainvälisiä koulutusluokituksia, joissa on myös määritelty formaali, non-formaali ja informaali oppiminen, on kehitetty jo 1970-luvulta lähtien (ks. Unesco 2006). EU:n asiakirjoissa viitataan etenkin koulutusluokitusten toiseen versioon, joka julkaistiin vuonna 1997. Luokitusten avulla asiakirjoissa on määritelty sitä, mitä näillä käsitteillä tarkoitetaan. (European Commission 2002, 21.)

Euroopan unioni on ISCED-luokitusten lisäksi tuottanut myös omat oppimistoiminnan luokituksensa, joiden pohjana on käytetty Unescon tuottamia luokituksia. Nämä luokitukset on tuotettu palvelemaan AES-kyselytutkimusta ja niiden kehittäminen on tapahtunut kyselytutkimuksen kehittämisen yhteydessä. (European Commission 2006, 5–6). Käsitteellisesti formaali, non-formaali ja informaali oppiminen ovat siis olleet ensimmäisen AES-kyselytutkimuksen toteutusaikaan pitkälle kehittyneitä, sillä niitä on käytetty kansainvälisesti jo useamman vuosikymmenen ajan. Tämän takia voi olettaa, että ne ovat olleet etenkin kyselytutkimuksen laatijoille, mutta myös sen vastaajille tuttuja. Euroopan unionille on ollut helpompaa mitata elinikäistä oppimista näiden kehittyneempien käsitteiden kautta, minkä lisäksi he ovat pyrkineet tekemään eri oppimistoiminnan muodoista vielä selkeämpiä omien luokitustensa kautta.

Syyt sille, miksi AES-kyselytutkimuksella mitattavaa elinikäistä oppimista on lähestytty juuri oppimistoiminnan kautta, liittyvät siihen, miten oppimistoiminta palvelee Euroopan unionin elinikäisen oppimisen politiikkaa sekä siihen, miten pitkälle määriteltyjä kyselytutkimuksessa käytetyt käsitteet ovat olleet. Toisaalta oppimistoimintaan keskittyminen kiinnittää huomion myös johonkin ratkaisuun. Niillä, jotka luovat kyselytutkimuksen kehyksiä, on jo ennalta määriteltynä ratkaisuja, jotka osaltaan myös määrittelevät sitä, miten ongelma on alun perin

aseteltu. (Merry 2016a, 378.) Kyselytutkimuksien tarkoituksena on mitata yksilöiden elämää ja näkemyksiä, jotta ne voidaan ottaa huomioon päätöksenteossa (Alastalo 2018, 87). AES-kyselytutkimus sekä etenkin oppimistoiminnan mittaaminen kiinnittävät huomion siihen, miten paljon formaaleja, non-formaaleja ja informaaleja oppimismahdollisuuksia on ollut tarjolla ja toisaalta, mitä mahdollisia esteitä näihin osallistumiseen voi olla. Lisäksi huomio kiinnittyy siihen, miten paljon ihmisille on tarjolla ohjausta, jonka avulla he voivat päästä helpommin mukaan oppimistoimintaan.

Ohjauspalvelujen laajentaminen on osa Euroopan unionin elinikäisen oppimisen politiikkaa. Sitä legitimoivat etenkin pyrkimys tasa-arvoon ja ihmisten henkilökohtaiseen kehittymiseen. Toisaalta ohjaus on Euroopan unionin kannalta merkittävää, sillä sen avulla ei-oppijat, eli vähemmän koulutetut, voidaan saada kohti työllistettävyyteen johtavaa koulutustoimintaa. Tämä on tärkeää, sillä vähemmän koulutetut ei-oppijat koetaan olevan uhka Euroopan kilpailukyvyille. (Kinnari 2020, 333.)

Asiakirjassa *Best practice and indicators* on määritelty, että ohjaus ja tiedon saaminen ovat tärkeässä roolissa yksilöiden oppimispolkujen muovautumisessa. Tämän takia AES-kyselytutkimuksella on haluttu selvittää, millaista ohjausta yksilöt ovat saaneet ja kuinka tyytyväisiä he ovat olleet saamaansa ohjaukseen. (European Commission 2001a, 40.) Lopullisessa kyselytutkimuksessa kysytään kuitenkin ainoastaan, kuinka paljon vastaajilla on ollut mahdollisuuksia saada tietoa oppimismahdollisuuksista. Syyt edellä mainitulle eivät käy ilmi tutkimistani asiakirjoista. Kysymykset kohdistuvat siis ohjauksen sijaan pikemminkin tarjottuun informaatioon, kuten kuvasta 6 voi huomata.

1.6. Access to information about learning possibilities

3	ILP1 Q		Have you in the last 12 months looked for any information concerning learning possibilities?	Everybody
		1 2 0 blank	Yes No→ICT2 Refusal Don't know	
3	ILP3 Q		Did you find the information?	ILP1=1
		1 2 9 9 blank	Yes No→ICT2 Not applicable (ILP1=2) Refusal Don't know	
3	ILP2 V		From which source did you access information? (mark all that apply)	ILP2=1
		1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 blank	Internet Member of the family, neighbour, work colleague Your employer Career guidance provider (including employment service office) An education or training institution (school, college, centre, university) Mass media (TV, radio, newspaper, poster) Books Other Not applicable (ILP3≠1) Refusa Don't know	

KUVA 6. Kyselytutkimuksen osa, joka käsittelee vastaajien saamaa tietoa oppimismahdollisuuksista. Kysymykset käsittelevät sitä, onko vastaaja viimeisen 12 kuukauden etsinyt tietoa tarjolla olevista oppimismahdollisuuksista, onko hän löytänyt etsimäänsä tietoa ja mitä kautta hän on saanut tietoa. Viimeisessä kysymyksessä vastausvaihtoehtoina on muun muassa ohjauspalvelut, internet sekä työnantaja. (European Commission 2007, 40)

AES-kyselytutkimus kiinnittää huomion etenkin siihen, miten yksilö voi itse parantaa kouluttautumismahdollisuuksiaan etsimällä ja saamalla enemmän tietoa oppimismahdollisuuksista. Jälleen kyselytutkimus siirtää vastuuta yksilölle, eikä esimerkiksi yhteiskunnan tarjoamille ohjauspalveluille. Kyselytutkimuksesta voi havaita myös toisen selkeän ratkaisuehdotuksen, esteiden poistamisen oppimistoiminnan tieltä, joka sekkin korostaa hyvin pitkälti yksilön tekemiä valintoja. AES-kyselytutkimuksen työryhmä on määritellyt, että päätöksentekijöitä saattaisi kiinnostaa se, mikä voisi motivoida ihmisiä osallistumaan oppimistoimintaan (European Commission 2005, 41). Kyselytutkimuksen vastaajilta kysytään riippuen heidän vastauksistaan osallistumista kartoittaviin kysymyksiin joko syytä sille, miksi he eivät osallistuneet mihinkään oppimistoimintaan tai syytä sille, miksi he eivät osallistuneet vielä useampaan

oppimistoimintaan. Kuvassa 7 on kyselytutkimuksessa esitettyjä vaihtoehtoja esteeksi koulutukseen osallistumiselle.

0	OB207		You didn't have time because of family responsibilities	FED1=2 and NFE1a=NFE1b=NFE1c=NFE1d =2 and OB1a=2
	Q	1 2 9 0 blank	Yes No No applicable (FED1=1 or NFE1a=1 or NFE1b=1 or (NFE1c=1) or NFE1d=1 or OB1a≠2) Refusal Don't know	
0	OB208		There was no training offered at the reachable distance	FED1=2 and NFE1a=NFE1b=NFE1c=NFE1d =2 and OB1a=2
	Q	1 2 9 0 blank	Yes No No applicable (FED1=1 or NFE1a=1 or NFE1b=1 or (NFE1c=1) or NFE1d=1 or OB1a≠2) Refusal Don't know	
0	OB209		You were not confident with the idea of going back to something that is like school	FED1=2 and NFE1a=NFE1b=NFE1c=NFE1d =2 and OB1a=2
	Q	1 2 9 0 blank	Yes No No applicable (FED1=1 or NFE1a=1 or NFE1b=1 or (NFE1c=1) or NFE1d=1 or OB1a≠2) Refusal Don't know	
0	OB210		Your health or age	FED1=2 and NFE1a=NFE1b=NFE1c=NFE1d =2 and OB1a=2
	Q	1 2 9 0 blank	Yes No No applicable (FED1=1 or NFE1a=1 or NFE1b=1 or (NFE1c=1) or NFE1d=1 or OB1a≠2) Refusal Don't know	

KUVA 7. Kyselytutkimuksessa esitettyjä syitä sille, miksi vastaaja ei osallistunut lainkaan tai enempää oppimistoimintaan. Syiksi on annettu esimerkiksi seuraavia: vastaajalla ei perhesyistä johtuen ole ollut tarpeeksi aikaa, kohtuullisella etäisyydellä ei ollut tarjolla mitään koulutuksia, vastaaja ei pitänyt ajatuksesta, että hänen pitäisi palata johonkin, mikä tuntuu koulunkäynniltä sekä vastaajan terveys tai ikä. (European Commission 2007, 32)

Oppimisen esteitä käsittelevässä osiossa on annettu myös vaihtoehtoja, joissa syy osallistumattomuuteen ei ole täysin vastaajassa itsessään. Esimerkki tällaisesta vaihtoehdosta on se, että työnantaja ei ole tarpeeksi tukenut koulutukseen osallistumista. Kuitenkin kyselytutkimuksessa esitetyt vaihtoehdot, kuten "et täyttänyt kurssille osallistumisen edellytyksiä" tai myös kuvassa 7

näkyvä ”et pitänyt ajatuksesta, että sinun pitäisi palata johonkin, mikä tuntuu koulunkäynniltä” -vaihtoehto alleviivaavat sitä, että esteet koulutukseen osallistumiseen tulevat vastaajalta itseltään. Yksilön vastuuta korostaa myös se, että näitä vastauksia luokittelemalla ei-oppija-ryhmään sijoitetut voidaan jakaa vielä kahteen kategoriaan: niihin, jotka eivät halua osallistua oppimistoimintaan ja niihin, jotka haluavat osallistua, mutta jostain syystä eivät ole voineet. Jälkimmäinen ryhmä on nimetty AES-kyselytutkimuksen asiakirjassa potentiaalisiksi osallistujiksi, eli henkilöiksi, jotka ovat halukkaita oppimaan. (European Commission 2005, 41.) Osallistumisen esteitä käsitteleviä vastauksia ei siis käytetä niinkään osallistumisen esteiden kartoittamiseen, vaan pikemminkin yksilöiden luokittelemiseen. Tämä kyselytutkimuksen ratkaisu siis jälleen korostaa yksilön vastuuta, mutta myös yhä tarkemmin identifioi niitä yksilöitä, joihin poliittisen toiminnan tulisi kohdistua.

AES-kyselytutkimukseen sisältyvät ratkaisut kiinnittävät huomion yksilöön ja painottavat yksilön vastuuta. Toisaalta täytyy myös huomata, että tämän lisäksi kyselytutkimus antaa päätöksentekijöille paineita harjoittaa sellaista politiikkaa, joka poistaisi esteitä oppimistoiminnan tieltä. Päätöksentekijöiden huomiota kiinnitetään esimerkiksi siihen, miten paljon ohjaus- ja tietopalveluita on tarjolla sekä esimerkiksi siihen, onko kansalaisilla varaa osallistua kursseille.

Yksi indikaattorien tärkeimmistä ominaisuuksista on se, että ne tekevät asioista vertailukelpoisia. Kyselymittareissa mitattavien asioiden ja ilmiöiden ominaisuuksien tunnistaminen sekä luokitteleminen siten, että niistä tulee vertailukelpoisia, vaikuttaa siihen, miten käsiteltävää ilmiötä esitetään. (Espeland & Sauder 2012, 91.) AES-kyselytutkimuksessa käsiteltävästä ilmiöstä, eli elinikäisestä oppimisesta, on tehty mitattava yksinkertaistamalla ja pelkistämällä ilmiö käsittelemään yksilöiden osallistumista oppimistoimintaan. Mittaamalla osallistumista oppimistoiminnan eri muotoihin, eli formaaliin, non-formaaliin ja informaaliin oppimiseen, voidaan yksilöt asettaa joko oppijan tai ei-oppijan kategoriaan. Lisäksi vastaajat voidaan vielä luokitella eri oppijatyyppeihin. Tällä tavoin kyselytutkimus mahdollistaa vastanneiden henkilöiden vertailemisen toinen toisiinsa sen perusteella, millaisia oppijoita he ovat, vai ovatko he oppijoita ollenkaan. Lisäksi kyselytutkimus mahdollistaa myös jäsenvaltioiden vertailun sillä perusteella, ovatko niiden asukkaat oppijoita vai ei.

Tärkeä osa indikaattorien houkuttelevuutta on niiden mahdollistaman vertailukelpoisuuden lisäksi se, että niihin sisältyvä tieto vaikuttaa varmalta ja tieteelliseltä (Merry 2011, 584). Tosiasiassa, kuten AES-kyselytutkimuksen tuottamisesta voi huomata, tiedon tuottamisen taustalla on monia poliittisia päätöksiä. Euroopan unionin tuottama elinikäinen oppiminen on muovautunut sen poliittisista lähtökohdista käsin. Seuraavassa luvussa tarkastelen sitä, miten AES-kyselytutkimuksessa tuotettu elinikäinen oppiminen, joka korostaa etenkin jatkuvaa kouluttautumista ja yksilön vastuuta sekä elinikäisen oppimisen merkitystä työllistettävyydelle, heijastaa Euroopan unionin laajempia poliittisia linjauksia.

4.4 Poliitikka elinikäisen oppimisen muovaajana

Kyselymittarit eivät tuota neutraalia tietoa, sillä ne peittävät sisäänsä ne poliittiset lähtökohdat, jotka muovaavat tietojen keräämistä ja esittämistä. Poliittisella ei tässä yhteydessä viitata esimerkiksi siihen, että vallankäyttäjät kohdistaisivat painostusta tilastotoimistoihin, jotta ne saataisiin tuottamaan toivottua tietoa. Poliitikalla viitataan tapoihin, joilla kyselymittareita muokataan hienovaraisesti niiden tuottajien oletusten, motivaatioiden tai huolenaiheiden mukaisesti. (Merry 2016b, 20.) Tarkastelemalla AES-kyselytutkimuksen taustalla olevaa politiikkaa, voi havaita, kuinka se ohjaa tehtyjä valintoja ja kuinka tehdyt valinnat muovaavat tiedon tuottamista.

Mittaamisen järjestelmät ovat sosiaalisesti luotuja ja kulttuurisesti muokattuja. Niihin ovat vaikuttaneet ne poliittiset lähtökohdat, joista käsin ne on tuotettu. (Merry 2016b, 372; Merry 2016a, 20.) Tämä saattaa kuitenkin jäädä huomaamatta niiltä, jotka tätä teknologiaa käyttävät. Siksi on tärkeää tarkastella sitä, kuinka mittaamisen teknologiat muovaavat tietoa ja kuinka tuotettua tietoa käytetään hallinnassa. (Merry 2016b, 327.)

Samalla, kun mittaamisen järjestelmien tuottajat pyrkivät mittaamaan maailmaa, he myös luovat mittaamaansa maailmaa (Merry 2016b, 21). Mittaamisen välineet eivät ole vallan ja hallinnon ulkopuolella, eivätkä päätökset siitä, mitä mitataan ja miksi, ole koskaan vain teknisiä. Jokaiseen tiedon tuottamisen prosessiin liittyy poliittista ohjailua. (Rosga & Satterthwaite 2009, 282, 287.) Teknisiltä vaikuttavissa valinnoissa, kuten mitattavien asioiden

päättämässä tai luokittelujärjestelmien luomisessa, on taustalla aina poliittiset toimijat (Merry 2016b, 21). Seuraavaksi tarkastelen Euroopan unionin politiikkaa, joka ohjasi AES-kyselytutkimuksen tuottamista. Tarkastelen sitä, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet siihen, että kyselytutkimuksen tuottama elinikäinen oppiminen korostaa juuri aikuisten jatkuvaa oppimista sekä asettaa vastuun oppimisesta ihmisille itselleen.

AES-kyselytutkimuksen työryhmä on raportissaan eritellyt niitä tavoitteita ja poliittisia tarpeita, joita kyselytutkimuksella on. Työryhmä kertoo, että kiinnostus elinikäiseen oppimiseen ei rajoitu ainoastaan koulutuspolitiikan alalle, vaan se koskee myös esimerkiksi työllisyyspolitiikkaa, inhimillistä pääomaa ja kilpailukykyä, sosiaalista inklusiota ja aktiivista kansalaisuutta. (European Commission 2005, 15.) Asiakirjassa on määritelty, että osallisuutta mitataan siksi, että sen avulla voidaan valvoa Euroopan unionin asettamaa tavoitetta:

Participation in lifelong learning is one of the structural indicators identified by the European Council to monitor progress towards the achievement of the strategic goal set by the European Union *“to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world capable of sustainable growth with more and better jobs and greater social cohesion”*. (European Commission 2005, 15) (Kursiivi alkuperäinen)

Lainauksessa olevalla tavoitteella viitataan siis Lissabonin huippukokouksessa esitettyyn tavoitteeseen, jonka mukaan Euroopan unionista pitäisi tulla kaikkein kilpailukykyisin ja dynaamisin tietoon pohjautuva talous, joka pystyy kestävään talouskasvuun, ja jossa on enemmän ja parempia työpaikkoja sekä korkeampi sosiaalinen koheesio. Raportissa määritellään, että AES tuottaa yhtä niistä indikaattoreista, jolla tämän tavoitteen toteutumista seurataan. Samalla AES-kyselytutkimus ja sillä mitattava elinikäinen oppiminen yhdistetään osaksi työllisyyspolitiikkaa, tietoyhteiskunnan nousua ja pyrkimystä parempaan kilpailukykyyn sekä talouskasvuun.

AES-kyselytutkimus korostaa erityisesti jatkuvaa oppimista, yksilön vastuuta ja elinikäistä oppimista nimenomaan aikuisten pyrkimyksinä parantaa omaa tieto- ja taitotasoaan sekä samalla omaa työllistävyyttään. Kyselytutkimuksen taustalla vaikuttaneet poliittiset pyrkimykset ovat syynä sille, miksi tutkimus korostaa juuri näitä näkökulmia, eikä esimerkiksi lasten ja nuorten oppimista tai laadukasta peruskoulutusta. Kyselytutkimuksen taustalla

vaikuttavat valtasuhteet, jotka määrittelevät sen, mitä mitataan. Se, mitä mitataan, nähdään poliittisesti arvokkaana. (Merry 2016a, 373.)

Etenkin Euroopan unionin tietoyhteiskuntapolitiikka on vaikuttanut AES-kyselytutkimuksen tuottamiseen. Euroopan unionin tietoyhteiskuntapolitiikassa elinikäinen oppiminen on nostettu avaintekijäksi ja myös koko eurooppalaisen kansalaisuuden määrittäjäksi. Samalla sen nähdään olevan ratkaisu tietoyhteiskunnan syntymiseen liittyviin ongelmiin. (Kinnari 2020, 249–250 & 267.) Näitä haasteita ovat esimerkiksi taloudellisen kasvun ylläpitäminen, kansainvälisen kilpailukyvyyn saavuttaminen sekä kahtiajakautuneiden työmarkkinoiden purkaminen (Brine 2006, 650).

Valmisteluasiakirjassa *A memorandum on lifelong learning* on todettu, että koska Euroopan unionista on muodostumassa tietopohjainen yhteiskunta, on yksilön toiminnalla ratkaiseva vaikutus paitsi työllistettävyyden, mutta myös koko unionin kilpailukyvyyn kannalta. Siksi asiakirjan mukaan EU:n kansalaisilla tulisi olla pääsy ajan tasalla olevaan tietoon sekä myös motivaatiota ja taitoja käyttää omia resurssejaan älykkäästi paitsi itsensä, mutta myös koko yhteisönsä puolesta. (European Commission 2000, 5.) Tietoyhteiskunnan keskiössä ovat siis etenkin yksilöt, joilla on korkea osaamistaso, ja jotka myös jatkuvasti kouluttautumalla päivittävät tätä tasoaan. Jos tätä tietoyhteiskunnan tuottamaa elinikäistä oppimista vertaa AES-kyselytutkimuksella tuotettuun, voi huomata, että ne ovat täysin identtiset ja korostavat samoja asioita.

Euroopan unionin siirtyessä kohti tietoyhteiskuntaa, on sen diskursseissa rakennettu kahdenlaista elinikäistä oppijaa: niitä, kenellä on korkea tieto- ja taitotaso sekä niitä, joilla on matala tieto- ja taitotaso (Brine 2006, 650). Tätä diskurssia voi verrata AES-kyselytutkimuksen tuottamiin oppijan ja ei-oppijan kategorioihin. Oppijuutta mitataan AES-tutkimuksella oppimistoimintaan osallistumisen kautta. Oppimistoiminta on Euroopan unionin asiakirjoissa määritelty toiminnaksi, jolla on jokin tavoite, joka yleensä on tiedon siirtäminen ja vastaanottaminen. (European Commission 2005, 20.) Oppijat voidaan siis rinnastaa EU:n tietoyhteiskunnan diskursseissa käytettävään ilmaisuun korkean tieto- ja taitotason ihmisistä, sillä oppijat ovat niitä, jotka ovat osallistuneet oppimistoimintaan ja näin ollen kasvattaneet omaa tietotasoaan. Samoin myös ei-oppijat voidaan rinnastaa matalan tieto- ja taitotason henkilöihin. Matalan tieto- ja taitotason henkilöihin yhdistetään työttömyys tai sen uhka, joten

työllistettävyyttä parantaakseen heidän tulisi osallistua oppimistoimintaan ja täten parantaa tieto- ja taitotasoaan (Brine 2006, 654).

AES-kyselytutkimuksen taustalla on vaikuttanut etenkin EU:n pyrkimys tuottaa parempaa työllisyyspolitiikkaa. AES-tutkimuksella Euroopan unioni voi ja pyrkii identifioimaan ne henkilöt, jotka ovat ikään kuin riski työllistettävyyden kannalta. Lisäksi tutkimus tuottaa elinikäisen oppijan standardia, jossa yksilö jatkuvalla kouluttautumisellaan ylläpitää omaa tieto- ja taitotasoaan ja täten myös työllistettävyyttä. Euroopan unionin asiakirjoissa työllistettävyyden on nähty olevan etenkin yksilön vastuulla. Asiakirjoissa esimerkiksi todetaan, että muuttuvassa yhteiskunnassa yksilöillä on enemmän vastuuta omien tietojen, taitojen ja kykyjen päivittämisestä. Työllistettävyys liitetään etenkin yksilön oppimiseen ja kouluttautumiseen sekä myös mahdollisten tutkintojen saavuttamiseen, eikä esimerkiksi työnantajien tai yhteiskunnan vastuuta korosteta juuri lainkaan. (European Commission 2002, 58.)

AES-kyselytutkimukseen rakennettu oppijakeskeisyys ja yksilön vastuun ja velvollisuuksien korostus mukailee Euroopan unionin elinikäisen oppimisen politiikkaa. EU:ssa parhaaksi tavaksi vastata Euroopan kohtaamiin haasteisiin, kuten työttömyyteen, ikääntyvään työvoimaan ja ylipäätään muutokseen kohti tietoyhteiskuntaa on nähty ihmiset, jotka pystyvät vastaamaan nopeisiin muutoksiin, ja jotka ovat päteviä vaihtamaan työpaikkaa nopeasti (Mikelatou & Arvantis 2017, 501). Euroopan komissio on määritellyt, että ihmiset ovat tietoyhteiskunnan johtavia toimijoita. Komission mukaan eniten merkitsee ihmisten kyky luoda ja käyttää tietoa tehokkaasti, jatkuvasti muuttuvalla pohjalla. (European Commission 2000, 7.) Elinikäinen oppiminen ja jatkuva kouluttautuminen ovat työkaluja, joilla tuotetaan päteviä ja asiantuntevia ihmisiä, joista puolestaan koostuu Euroopan unionin joustava, mukautuva ja monipuolinen työvoima. (Mikelatou & Arvantis 2017, 501; Riddel & Weedon 2012a, 6.)

Jotta johonkin asiaan tai ilmiöön kiinnitetään huomiota ja sitä aletaan mittaamaan, on välttämätöntä osoittaa, että mittaamisen taustalla oleva ongelma on merkittävä. Ongelman merkittävyys voi nousta esimerkiksi siitä, että se maksaa yhteiskunnalle paljon tai siitä, että se koskee merkittävää määrää ihmisiä. (Merry 2016b, 129.) Syy siihen, miksi Euroopan unionissa on päätetty tuottaa uusi, elinikäistä oppimista mittaava AES-kyselytutkimus, liittyy etenkin

unionin kohtaamiin taloudellisiin haasteisiin, mutta myös sosiaalisiin haasteisiin, kuten sosiaaliseen eksklusioon (ks. European Commission 2005, 15). AES-kyselytutkimuksen taustalla oleva politiikka on ohjannut tutkimuksen muovautumista siten, että sillä on pyritty kiinnittämään huomio etenkin yksilön vastuuseen ja työllistettävyyteen, jotka taas kiinnittyvät Euroopan unionin politiikan laajempiin teemoihin, kuten globalisaatioon, kilpailukykyyn ja talouskasvuun. Vastaus näihin haasteisiin katsotaan löytyvän yksilöistä. Euroopan komissio on määritellyt, että perinteiset poliittiset keinot ja yhteiskunnan instituutiot eivät enää onnistu voimaannuttamaan kansalaisia, vaan Euroopan tulevaisuuden taidot löytyvät ihmisistä (European Commission 2001b, 3).

Paitsi että kyselytutkimuksen tuottamiseen on vaikuttanut sen tuottajien poliittiset pyrkimykset, myös itse kyselytutkimuksella pyritään vaikuttamaan politiikkaan ja päätöksentekijöihin. Kyselytutkimuksella tuotettavat numerot tarjoavat keinon päästä käsiksi ongelmiin, saada valtiot, hallitukset tai yksilöt toimimaan sekä lisäksi tuoda asioita julkisen keskustelun ja toiminnan kohteiksi. (Merry 2016b, 371.) AES-kyselytutkimus nostaa julkiseen keskusteluun etenkin elinikäiset oppijat, jotka jatkuvalla oppimisella ja kouluttautumisella ylläpitävät tietoaan, taitojaan ja kykyjään. Se tarjoaa keinon paitsi siihen, että yksilöt saadaan toimimaan toivotulla tavalla, mutta myös siihen, että jäsenvaltiot muuttaisivat toimintatapojaan haluttuun suuntaan.

Tässä tutkielmassa olen tarkastellut niitä Euroopan unionin käytänteitä, joissa elinikäisen oppimisen mittaamiseen tuotettua AES-kyselytutkimusta on rakennettu. Tarkastelemalla mittaamisen käytäntöjä ja kyselytutkimuksen tuottamisessa tehtyjä ratkaisuja voin ymmärtää sitä, miten ja millaista elinikäistä oppimista ja elinikäistä oppijuutta AES-kyselytutkimuksella tuotetaan. Seuraavassa luvussa teen vielä yhteenvedon tutkimukseni tärkeimmistä tuloksista ja samalla sidon tutkimustuloksiani vielä laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin.

5 YHTEENVETO

AES-kyselytutkimuksella mitataan elinikäistä oppimista ja samalla tuotetaan sen todellisuutta. Tutkielmassani olen tarkastellut, millaista elinikäistä oppimista ja elinikäistä oppijuutta kyselytutkimuksella tuotetaan ja miksi Euroopan unioni on päättänyt rakentamaan juuri tätä todellisuutta. Olen yhdistänyt aineiston tarkastelun sekä analysoinnin Euroopan unionin elinikäisen oppimisen diskursseihin sekä kvantifioinnin teoriaan.

Tässä luvussa vastaan tärkeimpään tutkimuskysymykseeni eli siihen, millaista elinikäistä oppimista ja elinikäistä oppijuutta AES-kyselytutkimuksella tuotetaan. Olen jakanut tarkastelun tärkeimpien tutkimustulosteni mukaisesti alalukuihin. Yhdistän tutkimustulosteni tarkastelua myös aiempaan kirjallisuuteen, jonka kautta syvennän pohdintaa siitä, miten tutkimustulokseni ovat suhteessa laajempaan yhteiskunnalliseen ja poliittiseen kontekstiin.

5.1 Aikuisten jatkuva oppiminen elinikäisen oppimisen keskiössä

Elinikäinen oppiminen, jota AES-kyselytutkimuksella tuotetaan, korostaa aikuisia sekä heidän jatkuvaa oppimistaan. Jo se, miten kyselytutkimuksen vastaajia koskevia yleisiä rajoituksia on tehty, vahvistaa käsitystä, jonka mukaan elinikäisen oppimisen kohdennus on aikuisissa ihmisissä. Vaikka Euroopan unioni on yleisesti määritellyt elinikäisen oppimisen olevan ihmisen koko elämän aikana tapahtuvaa toimintaa, sen elinikäisen oppimisen mittari korostaa aikuisten oppimista rajaten samalla käsitteestä pois nuoremmat ja iäkkäämmät henkilöt.

AES-kyselytutkimuksessa elinikäistä oppimista mitataan formaalin, non-formaalien ja informaalin oppimistoiminnan kautta. Samalla elinikäisen oppimisen käsitettä pelkistetään näihin toimintoihin. Aineistostani kävi ilmi, että näiden eri oppimistoiminnan muotojen kautta kyselytutkimuksen tuloksia analysoimalla vastaajia asetetaan erilaisiin oppijan ryhmiin tai vaihtoehtoisesti ei-oppijan ryhmään. Samalla kyselytutkimus tuottaa sitä elinikäistä oppijuutta, johon

ihmisten tulisi pyrkiä. Elinikäinen oppija on sellainen henkilö, joka on mahdollisimman paljon osallistunut oppimis- ja koulutustoimintaan. Se elinikäisen oppijan standardi, jota AES-kyselytutkimus tuottaa, vaatii yksilöiltä melko paljon – oppijuuden voi saavuttaa vain, jos vastaaja on osallistunut johonkin oppimistoiminnan muotoon edellisen 12 kuukauden aikana. Tämä korostaa elinikäisen oppimisen olevan jatkuvaa toimintaa, jossa yksilö kehittää osaamistaan läpi elämänsä ajan.

Samalla, kun AES-kyselytutkimus korostaa elinikäisen oppimisen olevan nimenomaan jatkuvaa oppimista, se myös siirtää oppimisen fokusta pois perinteisistä oppimislaitoksista. Tutkimissani asiakirjoissa korostettiin sitä, että AES-kyselytutkimuksella ei haluta kerätä tietoa varsinaiseen koulutusjärjestelmään kuuluvasta formaalista oppimisesta, vaan moderneista oppimismahdollisuuksista. Kyselytutkimuksen tuottama elinikäinen oppiminen laajentaa oppimisen kenttää määrittelemällä etenkin non-formaalia ja informaalia oppimista. Näiden alle katsotaan kuuluvaksi esimerkiksi työpajoihin osallistuminen, kirjastossa käynti sekä radion kuunteleminen, eli sellaiset toiminnot, joita yksilö ei välttämättä tee ajatuksenaan parantaa omaa osaamistaan. AES-kyselytutkimus siis uudelleenmäärittää oppimista muovaamalla ihmisten arkisista toiminnoista pyrkimyksiä jatkuvaan oppimiseen.

Ajatus koulutuksen ja oppimisen laajentumisesta ihmisten elämän jokaiselle alueelle on eräänlaista edukalisaatiota (engl. *educationalization*). Edukalisaation käsitteelle on useampia määritelmiä, joista yhden mukaan se tarkoittaa koulutuksen ja oppimisen laajentumista yhä useammille, ei-formaaleille alueille (Davies & Mehta 2013, 230). AES-kyselytutkimuksella tuotetaan edukalisaatiota, jossa ajatusta oppimisesta ja koulutuksesta laajennetaan ihmisten arkisiin tai tavallisiin toimintoihin. Tämän kautta näistä arkisista toiminnoista tehdään pyrkimyksiä jatkuvaan oppimiseen eli elinikäiseen oppimiseen. Käsittelen tässä luvussa vielä enemmän sitä, miten kyselytutkimuksella tuotetaan edukalisaatiota, mutta seuraavaksi tarkastelen sitä, miten AES-kyselytutkimuksella rakennetaan yksilön vastuuta.

5.2 Elinikäinen oppiminen ja yksilön vastuu

AES-kyselytutkimuksen tuottamisessa tehdyt ratkaisut korostavat elinikäistä oppimista, jossa yksilöille asetetaan suurin vastuu paitsi omasta oppimisestaan, mutta myös suuremmista, koko Eurooppaa koskevista asioista, kuten talouskasvun turvaamisesta tai kilpailukyvyyn ylläpitämisestä. Yksilökeskeisyys näkyy kaikissa kyselytutkimuksessa tehdyissä valinnoissa, aina sen tiedonkeräysmenetelmästä siihen, millaisiin ratkaisuihin kyselytutkimuksella halutaan kiinnittää huomiota. Kyselytutkimuksen tuottamisessa tehdyt valinnat alleviivaavat sitä, että yksilön velvollisuutena on osallistua oppimis- ja koulutustoimintaan ja näin ollen ylläpitää osaamistaan sekä tieto- ja taitotasoaan.

Kyselytutkimuksen rakentama yksilön vastuu kumpuaa etenkin Euroopan unionin tietoyhteiskuntapolitiikasta. Tässä politiikassa on korostettu korkean osaamistason yksilöitä, jotka käyttävät resurssejaan viisaasti paitsi itsensä, mutta myös yhteisönsä puolesta. Aineistostani kävi ilmi, että tietoyhteiskuntapolitiikka ja sen diskurssit ovat vaikuttaneet AES-kyselytutkimuksen rakentumiseen. Tätä kuvaa esimerkiksi se, että sekä tietoyhteiskunnassa että kyselytutkimuksessa ihmisiä pidetään yhteiskunnan keskeisimpinä toimijoina.

Sen sijaan, että AES-kyselytutkimus kiinnittäisi huomion esimerkiksi yhteiskuntaan, yrityksiin tai päätöksentekijöihin, se korostaa jäsenvaltioiden asukkaita ja heidän vastuutaan sekä myös velvollisuuksiaan. Ajatus vastuullisista, jatkuvasti osaamistaan päivittävästä yksilöistä kiinnittyy paitsi Euroopan unionin tietoyhteiskuntapolitiikkaan, mutta myös uusliberalistiseen talouspolitiikkaan, joka sai Euroopassa suosiota etenkin 1980-luvulta alkaen. Uusliberalismi näkee elinikäisen oppimisen mahdollisuutena tuottaa korkeasti koulutettuja, päteviä ja asiantuntevia yksilöitä. (Mikelatou & Arvantis 2017, 500–501.) Se korostaa ajatusta kansalaisesta, jolla on paitsi vapaus mutta myös vastuu ja velvollisuus hallita itse itseään. Uusliberalismi siis siirtää vastuuta valtioilta yksilöille. Yksilöiden tehtävänä on pyrkiä itseään hallinnoimalla välttämään tulemista taakaksi muille yhteiskunnan jäsenille. (Howell 2015, 68; Brown & Baker 2012, 17, 19.)

AES-kyselytutkimuksen tuottama elinikäinen oppiminen korostaa ajatusta, jonka mukaan yksilöillä on suurin vastuu pyrkimyksestä jatkuvaan oppimiseen sekä sitä kautta tieto- ja taitotason ylläpitämiseen. Kyselytutkimuksella tuotettu

elinikäisen oppimisen todellisuus on rakentunut yleisen yhteiskunnallisen ja poliittisen ilmapiirin pohjalle, jossa on korostettu asiantuntevia, itse itseään hallinnoivia ihmisiä. Esimerkiksi uusliberalismin tuottama ajatus yksilöistä, jotka pyrkivät välttämään tulemista taakaksi muille yhteiskunnan jäsenille, välittyi selvästi myös AES-kyselytutkimuksesta. Kyselytutkimuksella tuotetaan ajatusta oppijasta, eli henkilöstä, joka jatkuvalla oppimisella ylläpitää osaamistaan ja tätä kautta etenkin työllistettävyyttään. Oppijan vastakohtana ovat ei-oppijat, jotka taas eivät päivitä osaamistaan, jolloin he eivät myöskään ylläpidä työllistettävyyttään. Samalla heistä myös muodostuu taakka yhteiskunnalle sekä muille yhteiskunnan jäsenille.

Kyselytutkimukseen sisältyy ajatus, jonka mukaan itse itseään hallinnoimalla, eli huolehtimalla jatkuvasta oppimisestaan, yksilöt voivat ylläpitää omaa työllistettävyyttään. Täten he voivat myös välttää tulemista taakaksi yhteiskunnalle. Ylipäätään kyselytutkimuksessa korostetaan elinikäisen oppimisen merkitystä juuri työllisyydelle ja työllisyyspolitiikalle, josta kerron vielä tarkemmin seuraavassa luvussa.

5.3 Elinikäinen oppiminen työllistettävyyden takaajana

Yleisesti elinikäinen oppiminen liitetään paitsi osaksi koulutuspolitiikkaa, mutta myös osaksi työllisyyspolitiikkaa (ks. esim. Silvennoinen 2013, 83). AES-kyselytutkimuksessa tehdyissä ratkaisuisissa vahvistetaan elinikäisen oppimisen merkitystä etenkin työllisyyspolitiikalle. Tämä näkyy jo kyselytutkimuksen vastaajia koskevissa yleisissä rajoituksissa, sillä aineistostani kävi ilmi, että kyselytutkimuksen kohderyhmäksi valikoitui työikäiset ihmiset. Asiakirjoissa kyselytutkimuksen kohderyhmää nimitetään potentiaalisiksi oppijoiksi, joten vastaajien rajaus työikäisiin ihmisiin liittyy elinikäistä oppijuutta työhön ja työllistettävyyteen.

AES-kyselytutkimuksella tuotetaan käsitystä, jonka mukaan elinikäinen oppiminen on aikuisten eli etenkin työikäisten jatkuvaa oppimista ja kouluttautumista. Kuten jo edellisessä luvussa totesin, jatkuvan kouluttautumisen ja oppimisen korostettiin tutkimissani asiakirjoissa olevan merkittävää etenkin siksi, että sen avulla yksilöt voivat vahvistaa asemaansa työmarkkinoilla eli ylläpitää työllistettävyyttään. Kyselytutkimuksen taustalla vaikuttaneet poliittiset

pyrkimykset ovat vaikuttaneet siihen, että AES-kyselytutkimuksella halutaan kiinnittää huomio juuri siihen, miten elinikäinen oppijuus mahdollistaa työllistettävyyden.

Edellisessä luvussa puhuin siitä, kuinka tutkimustulokseni kyselytutkimuksen tuottamasta elinikäisestä oppimisesta kiinnittyvät yleiseen yhteiskunnalliseen ja poliittiseen kehitykseen, kuten uusliberalistiseen talouspolitiikkaan. Tutkimustulokseni elinikäisen oppimisen siirtymisestä yhä vahvemmin osaksi työllisyyspolitiikkaa tukee johtopäätöstä siitä, että uusliberalismin diskurssit ovat vaikuttaneet elinikäisen oppimisen todellisuuden muodostumiseen. Uusliberalistisissa diskursseissa korostetaan joustavaa työvoimaa, joka on yhteiskunnalle tärkeää tai jopa välttämätöntä (Brown & Baker 2012, 17). AES-kyselytutkimus korostaa etenkin yksilöiden työllistettävyyttä, mutta samalla myös pyrkimystä tuottaa joustavaa työvoimaa. Työllistettävyydellä viitataan yksilön kykyyn ylläpitää osaamistaan ja sitä kautta pysymään työkelpoisena muuttuvilla työmarkkinoilla.

Ajatus elinikäisen oppimisen merkityksestä työllistettävyydelle, ja sitä kautta myös Euroopan kohtaamille haasteille, liittyy myös ajatukseen edukalisaatiosta. Kerroin jo tässä luvussa edukalisaatiosta ja mainitsin, että käsitteellä on useampia merkityksiä. Aiemmin kertamani merkityksen lisäksi edukalisaatio viittaa käsitykseen, jossa koulutuksen ja koulutusinstituutioiden ajatellaan olevan keskeisessä roolissa laajempien, yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemisessa (Depaepe & Smyers 2008, 379; Bridgers 2008, 461). AES-kyselytutkimus ja siihen liitetty ajatus elinikäisen oppimisen merkityksestä yksilön työllistettävyydelle tuottaa edukalisaatiota, jossa koulutuksen ja kouluttautumisen ajatellaan ratkaisevan suurempia yhteiskunnallisia ongelmia. Euroopan unionissa koulutuksen ja oppimisen on nähty olevan ratkaisu etenkin taloudellisille ongelmille, kuten kilpailukyvyn heikkenemiselle tai ikääntyvän väestön tuomille haasteille, mutta toisaalta myös sosiaalisille ongelmille, kuten sosiaaliselle eksklusiolle.

Sekä edukalisaation että uusliberalismin tuottamassa kontekstissa yksilöiden tulee jatkuvasti osoittaa oma markkina-arvonsa työllistettävyytensä, sopeutumiskykynsä, joustavuutensa sekä jatkuvan oppimisen kautta. Samalla myös kaikki ihmisten toiminta muutetaan jatkuvaksi oppimiseksi, jonka avulla tuotetaan tietoyhteiskunnan kannalta pätevää työvoimaa. (ks. myös Depaepe &

Smyers 2008, 383) Tähän kiteytyy myös se elinikäinen oppiminen ja elinikäinen oppijuus, jota AES-kyselytutkimus tuottaa. Se korostaa aikuisten sekä etenkin työikäisten jatkuvaa oppimista ja sen merkitystä erityisesti työllisyyspolitiikalle. Lisäksi kyselytutkimus nostaa elinikäisen oppimisen keskiöön yksilöt, joille se asettaa suurimman vastuun paitsi omasta oppijuudesta, mutta myös yleisesti yhteiskunnallisiin haasteisiin vastaamisesta.

5.4 AES-kyselytutkimuksella tuotettu elinikäinen oppiminen suhteessa Euroopan unionin diskursseihin

Tässä luvussa olen käsitellyt sitä, millaista elinikäistä oppimista AES-kyselytutkimuksella tuotetaan. Tärkein tutkimustulokseni on, että kyselytutkimus korostaa elinikäistä oppimista aikuisten jatkuvana oppimisena, jossa yksilöille asetetaan suurin vastuu ja myös velvollisuus omasta oppijuudestaan. Lisäksi tutkimustuloksenani on, että elinikäinen oppiminen liitetään vahvasti osaksi työllisyyspolitiikkaa, sillä sen ajatellaan vahvistan yksilön työllistettävyyttä.

Yksi tutkimuskysymyksistäni käsitteli sitä, miten AES-kyselytutkimuksella tuotettu elinikäinen oppiminen on suhteessa Euroopan unionin elinikäisen oppimisen diskursseihin. Aineiston analyysissä vertasin tutkimustuloksiani siihen, mitä aiemmassa kirjallisuudessa on kerrottu EU:n tuottamista elinikäisen oppimisen diskursseista. Tässä luvussa teen vielä yhteenvedon siitä, miten tutkimustulokseni ovat suhteessa tutkimuskirjallisuuteen.

Kun vertaan tutkimustuloksiani aiempaan kirjallisuuteen, voin todeta, että kyselytutkimuksen tuottama elinikäinen oppiminen on linjassa Euroopan unionin tuottamien diskurssien kanssa. Tutkimuskirjallisuudesta käy ilmi, että EU:n elinikäisen oppimisen politiikka korosti yksilöitä, jotka ottavat vastuun itsestään ja omasta kouluttautumisestaan. Tämä politiikka tuotti ajatusta ihmisistä, jotka jatkuvasti päivittävät omaa tieto- ja taitotasoaan, jotta he voisivat varmistaa työllistettävyytensä. Euroopan unionin elinikäisen oppimisen diskursseissa yksilöille asetetaan vastuu ja velvollisuus paitsi heidän omasta menestymisestään, mutta myös Euroopan kohtaamista haasteista. Se, miten unionin jäsenvaltioiden asukkaiden ajatellaan voivan vastata näihin haasteisiin, on etenkin työikäisten jatkuvalla oppimisella.

Jos vertaan tutkimustuloksiani AES-kyselytutkimuksen tuottamasta elinikäisestä oppijuudesta tutkimuskirjallisuuteeni (esim. Kinnari 2020, Brine 2006, Dehmel 2006, Mikelatou & Arvantis 2017), voin havaita, että tutkimustulokseni tukevat näitä tuloksia. Voin siis tehdä johtopäätöksen, että tutkimusaineistollani saavutetut tutkimustulokset tukevat käsitystä siitä, millainen on Euroopan unionin tuottama elinikäinen oppiminen. Kyselytutkimuksia ja indikaattoreita tuottavat usein asiantuntijaryhmät, jolloin hallinnan ja tiedon tuottamisen prosessit siirtyvät pois perinteisiksi mielletyiltä poliittisilta areenoilta (Alastalo 2018, 101). Tutkielmani aineiston tuottajina on ollut asiantuntijaryhmiä, kuten elinikäisen oppimisen mittareiden tuottamiseksi asetettu työryhmä sekä AES-kyselytutkimuksen työryhmä. Lisäksi yksi tutkimusaineistoni, CEIES-seminaarin julkaisu, on kokoelma useiden eri asiantuntijoiden raportteja. Tutkimusaineistoni käyttämäni dokumentit ovat olleet osittain toisenlaisia, kuin esimerkiksi ne, mitä Heikki Kinnari tutki väitöskirjassaan (2020). Erilaisella tutkimusaineistolla voin tukea niitä johtopäätöksiä, mitä tutkimuskirjallisuudessani on tehty. Tutkimusotteeni tuo myös uusia näkökulmia, kuten sen, miten mittauksen järjestelmillä tuotetaan todellisuutta, joka heijastaa Euroopan unionin laajempia diskursseja sekä poliittisia pyrkimyksiä. Lisäksi tutkimusotteellani olen saavuttanut tietoa siitä, miten Euroopan unionin tuottama elinikäinen oppiminen on muutettu mitattavaan muotoon ja siitä, miten kyselymittari on muovaantunut Euroopan unionin elinikäisen oppimisen lähtökohdista käsin.

6 POHDINTA

Pro gradu -tutkielmassani tavoitteenani oli selvittää, millaista elinikäistä oppimista ja elinikäistä oppijuutta AES-kyselytutkimuksella tuotetaan. Tarkastelin AES-kyselytutkimusta ja sen tuottamista käsitteleviä asiakirjoja dokumenttietnografian keinoin. Tarkastelin kyselytutkimusta tiedon tuottamisen välineenä, joka luo jotain todellisuutta piilottaen samalla sisäänsä sen taustalla olevat poliittiset pyrkimykset. Tässä luvussa tarkastelen tutkimusprosessiani ja arvioin tutkimustulosteni luotettavuutta. Lopuksi käsitelen vielä jatkotutkimuskohteita, joita tämä tutkimus avaa.

6.1 Tutkimusprosessin arviointi

Tutkimusprosessissani tärkeässä osassa oli tutkimusaineiston valinta, sillä Euroopan unioni on tuottanut useampia elinikäisen oppimisen mittareita. Tutkimusaineistokseni valikoitui AES-kyselytutkimus siksi, että se on yksi EU:n tärkeimmistä elinikäisen oppimisen mittareista, mutta samaan aikaan siinä on muihin mittareihin verrattuna sellaisia erityispiirteitä, jotka tekevät siitä kiinnostavan tutkimuskohteen. Kun tutkimuskohteeni oli valikoitunut, minun täytyi rajata myös ne AES-kyselytutkimuksen tuottamista käsittelevät asiakirjat, jotka muodostavat yhdessä kyselytutkimuksen kanssa tutkielmani aineiston. Asiakirjojen valikoitumista ohjasi paitsi tietysti se, että asiakirjojen tuli jollain tavalla käsitellä AES-kyselytutkimuksen tuottamista, mutta myös se, mitkä näistä asiakirjoista oli julkisia ja siten helposti käytettävissä.

Lopulliseksi tutkimusaineistokseni valikoitui yhdessä AES-kyselytutkimuksen ja sen ohjekirjan kanssa yhteensä viisi asiakirjaa. Näistä etenkin dokumentit *14th CEIES seminar. Measuring lifelong learning, Lifelong learning practice and indicators* sekä *Task force report on adult education survey* käsittelevät selvästi AES-kyselytutkimuksen tuottamista. Dokumentit *A memorandum on lifelong learning* ja *Making a European area of lifelong learning*

a *reality* käsittelivät pikemminkin yleisesti elinikäisen oppimisen politiikan muovautumista Euroopan unionissa, minkä lisäksi ne käsittelivät jonkin verran myös elinikäisen oppimisen mittaamista ja indikaattoreita. Näitä kahta dokumenttia on tarkasteltu myös aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa. Olisin siis voinut tehdä myös ratkaisun, jossa en itse olisi tutustunut näihin asiakirjoihin lainkaan, vaan olisin etsinyt niitä käsittelevän tiedon tutkimuskirjallisuudestani. Koen kuitenkin, että tutustumalla itse näihinkin asiakirjoihin sain paremman käsityksen AES-kyselytutkimuksen rakentumisesta ja täten pystyin paremmin vastaamaan tutkimuskysymykseeni. Kuten aineistoa esitellessä totesin, nämä asiakirjat rakentavat toinen toisiaan, minkä takia koen, että niihin kaikkiin tutustuminen oli tärkeää.

Tutkimusaineistoni oli mielestäni pro gradu -tutkielmaa ajatellen riittävän laaja ja sain sen avulla vastattua asettamaani tutkimustehtävään. Tutkimistani asiakirjoista kävi kuitenkin selväksi, että nämä julkiseksi tarkoitetut asiakirjat olivat hyvin valmiiksi hiottuja kokonaisuuksia. Ne eivät sisältäneet esimerkiksi asiakirjojen tuottaneiden työryhmien keskusteluja siitä, miten AES-kyselytutkimus tulisi rakentaa ja millaista elinikäistä oppimista sen kuuluisi mitata. Asiakirjat olivat ikään kuin viimeistelyjä päätöksiä siitä, mitä mitataan ja mitä mittaamisesta halutaan sanoa. Tutkimusprosessini alussa toivoin, että olisin päässyt tarkastelemaan enemmän keskusteluja ja myös erimielisyyksiä siitä, mikä koetaan mittaamisen arvoiseksi. Tein tutkimusaineistoa kootessani päätöksen, että tutustun vain julkisiin asiakirjoihin, jotka ovat helposti löydettävissä internetistä. Jos olisin päättänyt etsiä esimerkiksi AES-kyselytutkimuksen työryhmän kokousten pöytäkirjoja, mikäli tällaisia edes on olemassa, olisin voinut päästä syvemmälle käytyihin keskusteluihin. Tämä herättää siis jatkotutkimusaiheen, jota tarkastellen enemmän tässä luvussa.

Koska en aineistoni avulla saanut kovinkaan selviä tai ainakaan suoria vastauksia siihen, miksi ja miten mittauksessa tehtyjä valintoja on tehty, oli tutkimukseni teoreettinen viitekehys tässä suuressa roolissa. Tutkimusprosessissani tein päätöksen, että tarkastelen tutkimustuloksiani sekä kvantifioinnin teorian että Euroopan unionin elinikäisen oppimisen diskurssien kautta. Päätin myös, että en tee tutkimuksen teoreettiselle viitekehykselle omaa lukua, sillä teoria oli niin tärkeässä roolissa aineiston lukemisessa ja tutkimustulosten analyysissä. Tämän takia koinärkevimmäksi ratkaisuksi, että

yhdistän teoreettisen viitekehyksen osaksi tutkimustulosten esittelyä. Koen, että teoreettisen viitekehyksen valinta oli onnistunut, sillä yhdistelemällä näitä kahta teoriaa pystyin tekemään johtopäätöksiä siitä, miten kvantifiointi ja Euroopan unionin elinikäisen oppimisen politiikka ovat ohjanneet AES-kyselytutkimuksen tuottamista. Vaikka aineistoni avulla en aina pystynyt tekemään välittömiä tulkintoja, teorian tuella pystyin analysoimaan aineistoani kattavammin sekä vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

Käyttämäni aineisto rajasi johtopäätösten tekemistä myös siten, että sen kautta en voinut tehdä päätelmiä siitä, miten kyselytutkimuksella tuotettua dataa on käytetty. Tässäkin suhteessa tutkimuksen teoreettinen viitekehys mutta myös etenkin toisessa luvussa käsittelemäni historiallinen ja yhteiskunnallinen konteksti olivat tärkeässä roolissa. Tutkielman toisessa luvussa käsittelin Euroopan unionin hallintaa ja Avoimen koordinaation menetelmää. Näiden käsittelyn kautta saatoin tehdä oletuksia siitä, että kyselytutkimuksella kerättyä dataa käytetään jäsenvaltioiden arviointiin ja vertailuun, vaikkei aineistossani sanottukaan suoraan niin.

Aineistoni analyysin menetelmäksi valikoitui dokumenttien etnografia, joka mielestäni oli sopiva valinta tutkielmani metodiksi. Päätin hahmotella tutkimusprosessiani ja aineiston analyysiä Pilvi Hämeenahon ja Eerika Koskinen-Koiviston määrittelemän (2018, 10) etnografisen tutkimusprosessin kolmen vaiheen kautta. Nämä vaiheet ovat siis kenttä, vuorovaikutus ja kontekstualisointi sekä vaikuttava toiminta. Koen, että tämän ratkaisun tekeminen oli onnistunut siksi, että nämä vaiheet kuvasivat hyvin tutkimusprosessiani. Lisäksi koen, että tämä ratkaisu oli onnistunut siksi, että nämä kaikki kolme vaihetta olivat tärkeitä tutkimukseni kannalta. Aineistoa rajaamalla rakensin itselleni tutkimuskentän, jonka etenkin toisessa luvussa asetin sen historialliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin. Tutkimuksen kolmas ja viimeinen ulottuvuus oli vaikuttava toiminta, joka tuottaa todellisuutta. Tässä ulottuvuudessa kvantifioinnin teoria oli erityisen suuressa roolissa, sillä sen avulla ymmärsin, miten mittaamisen järjestelmät ovat performatiivisia ja tuottavat todellisuutta. Tutkielmassani tarkastelin toimintaa, eli AES-kyselytutkimuksen tuottamisprosessia, joka tuottaa todellisuutta, eli tässä tapauksessa elinikäistä oppimista.

Tarkastellessani tutkimusprosessiani jälkeen päin koen, että etenkin aineiston analyysiä koskevat valinnat olivat onnistuneita. Dokumenttien

etnografia menetelmänä sekä tutkimusprosessin hahmottaminen kolmen vaiheen kautta olivat mielestäni toimivia valintoja. Lisäksi teoreettisen viitekehyksen valinta ja aineiston analyysin yhdistäminen tiiviisti teoriaan tukivat tutkimuskysymyksiin vastaamista ja tutkimustulosten rakentumista. Jälkikäteen tarkasteltuna tutkielman aineisto oli sellainen, jossa olisin voinut tehdä myös erilaisia ratkaisuja. Monipuolisempi tutkimusaineisto olisi tarjonnut minulle mahdollisuuden päästä näkemään syvemmälle AES-kyselytutkimuksen tuottamisen prosesseihin.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus liittyy siihen, onko tutkimus pätevä, perusteellisesti tehty sekä siihen, onko saadut tulokset ja päätelmät oikeita. Tuloksien oikeellisuutta voi vaarantaa esimerkiksi se, että tutkija näkee suhteita tai periaatteita virheellisesti tai vaihtoehtoisesti ei näe niitä lainkaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 24.) Tutkielmassani luotettavuuden arviointi liittyy etenkin siihen, miten kriittisesti olen tarkastellut aineistoani, mutta myös siihen, kuinka kriittisesti olen suhtautunut jokaiseen tekemääni tulkintaan. Tutkijan tulee olla itsekriittinen ja jatkuvasti kyseenalaistaa tekemiään tulkintoja, jotta tutkimusta voi pitää luotettavana (Laine 2018, 35–36). Lisäksi tutkielmani luotettavuus liittyy reflektiivisyyteen eli siihen, miten tietoinen olen tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistani. Jotta tutkimusta voi pitää luotettavana, minun täytyy olla tietoinen esimerkiksi tutkimusaiheeseen liittyvistä ennakkoluuloistani, jotta ne eivät vaikuttaisi tutkimustuloksiini. (Laine 2018, 36.)

Läpi tutkimukseni teon olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman kriittinen sekä refleктоimaan sitä, miten lähtökohtani ovat vaikuttaneet tutkimuksen tekemiseen. Ennen tutkimusprosessini aloittamista minulla oli jo jonkin verran tietoa siitä, miten elinikäisen oppimisen politiikkaa on Euroopan unionissa toteutettu. Tietämykseni on ohjannut jonkin verran sitä, miten olen aineistoani lukenut ja tulkinnut, mutta tutkimusprosessin edetessä näkemykseni ja tulkintani ovat kehittyneet huomattavasti. (ks. Kiviniemi 2018, 84) Tähän on tietysti vaikuttanut myös tutkimuskirjallisuuteen tutustuminen, mikä on puolestaan vaikuttanut siihen, miten olen aineistoani lukenut ja tulkinnut.

Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt välttämään esimerkiksi aineiston ylitulkitsemista ja tekemään vain sellaisia johtopäätöksiä, jotka voin perustella, ja joille voin myös saada tukea tutkimuskirjallisuudesta. Osana luotettavuutta onkin se, että tehtyjen tulkintojen olisi hyvä saada tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 147). Käytin tutkimuskirjallisuutenani useita sellaisia tutkimuksia, joissa oli tutkittu samaa ilmiötä, elinikäistä oppimista Euroopan unionista. Sain tutkimuskirjallisuudestani valtavasti tukea omille johtopäätöksilleni, sillä tutkimustulokseni olivat linjassa sen kanssa, mitä muut ovat samasta aiheesta tutkineet.

Tekstien analysoimisessa olisi tärkeää pyrkiä tekemään perusteltuja ja aukikirjattuja päätelmiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 26). On tärkeää, että jokainen tutkimuksessa tehty tulkinta tai väite on perusteltu (Eskola & Suoranta 1998, 153–154). Tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan jokaisen tekemäni johtopäätöksen mahdollisimman selkeästi siten, että lukijalle käy selväksi, mistä tehty päätelmä on muodostunut. Päätelmieni tueksi olen lisännyt lainauksia ja kuvia tutkittavista asiakirjoista sekä AES-kyselytutkimuksesta. Käyttämäni materiaali on englanniksi, joten olen myös pyrkinyt suomentamaan mahdollisimman tarkasti tulkittavan kohdan joko tekstiin tai kuvatekstiin. Tällä tavoin olen pyrkinyt tekemään aineiston analyysistä mahdollisimman läpinäkyvää, jotta lukijalle kävisi selväksi se, miten päätelmiä ja tulkintoja on tehty.

Reflektiivisyyden, kriittisyyden sekä mahdollisimman aukikirjattujen tulkintojen lisäksi tutkimukseni luotettavuus liittyy siihen, miten avoimesti tutkimusprosessia on kuvailtu (ks. Kiviniemi 2018, 85). Olen pyrkinyt parantamaan tutkimuksen luotettavuutta kertomalla mahdollisimman tarkasti ja avoimesti tutkimusprosessista sekä siinä tehdyistä valinnoista. Tutkimusprosessin kuvaaminen tekee tutkimuksen suuntautumisen sekä tutkimuksen teoreettiset ja aineiston analyysiä koskevat painotukset lukijalle ymmärrettäväksi (Kiviniemi 2018, sivu). Eri vaiheissa tutkimusta olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tekemiäni ratkaisuja sekä sitä pohdintaa, mikä näiden taustalla on ollut (ks. Eskola & Suoranta 1998, 144). Lisäksi edellisessä luvussa arvioin ja reflektoin vielä tarkemmin tutkimusprosessia eli sitä, millaisia valintoja tein, mitä jäi tutkimuksen ulkopuolelle ja miten perustelin tekemiäni valintoja.

Olen pyrkinyt tekemään tutkimuksestani mahdollisimman luotettavaa tekemällä kriittisiä ja perusteltuja tulkintoja, tutustumalla omiin tutkimusaiheeseeni liittyviin lähtökohtiini, tekemällä analyysistäni mahdollisimman läpinäkyvää sekä kirjoittamaan tutkimusprosessistani avoimesti. Olen siis pyrkinyt siihen, minkä Kari Kiviniemi artikkelissaan (2018, 86) kertoo olevan jokaisen tutkijan tehtävä; hahmottamaan mahdollisimman johdonmukaisen käsityksen omista tulkinnoistani ja niistä perusteista, minkä pohjalta olen näihin tulkintoihin päätenyt.

6.3 Jatkotutkimuskohteet

Lopuksi pohdin jatkotutkimuskohteita, joita tutkielmani avaa. Tutkimusprosessia arvioidessani totesin, että tutkimustehtävääni olisi voinut tarkastella myös erilaisesta AES-kyselytutkimuksen tuottamista käsittelevästä aineistosta. Tutustumalla tarkemmin eri työryhmien käymiin keskusteluihin olisi mahdollista ymmärtää paremmin sitä, millaisia päätöksiä tuottamisessa tehtyjen ratkaisujen taustalla on – mitä on haluttu ottaa mukaan, mitä on haluttu jättää pois ja miksi? Tämän aineiston pohjalta olisi mahdollista tehdä johtopäätöksiä siitä, onko kyselytutkimuksen tuottamisessa ollut erimielisyyksiä eri toimijoiden välillä tai siitä, keiden asiantuntijoiden mielipiteet ovat lopulta ratkaisseet tutkimuksen lopullisen toteutuksen kannalta.

Ensimmäisessä AES-kyselytutkimuksessa riittää vielä tutkittavaa, sillä tässä tutkielmassa tarkastelin vain tiettyjä aineistoja sekä tarkemmin vain osaa AES-kyselytutkimuksesta. Yhtenä jatkotutkimuskohteena on siis tutustuminen tarkemmin ensimmäiseen AES-kyselytutkimukseen erilaisen ja laajemman tutkimusaineiston kautta. Kuten jo totesin, en ole varma, onko esimerkiksi AES-kyselytutkimuksen työryhmän kokouksista olemassa pöytäkirjoja tai muuta materiaalia, joka mahdollistaisi tutustumisen kyselytutkimuksen taustalla oleviin mikroprosesseihin. Koska osana Euroopan unionin läpinäkyvyyttä on se, että kaikki EU:n dokumentit tulee olla kaikkien luettavissa, nämäkin dokumentit pitäisi olla kaikkien käytettävissä, mikäli niitä vain on olemassa. Euroopan parlamentti tarjoaa palvelua, jonka kautta voi pyytää itselleen luettavaksi mitä tahansa EU-dokumentteja. (European Parliament) Tätä kautta olisi siis mahdollista

tiedustella, onko näitä työryhmien työskentelyä kuvaavia asiakirjoja olemassa, sekä tietysti päästä myös tutkimaan niitä.

Ensimmäisen AES-kyselytutkimuksen jälkeen on vuosina 2011 ja 2016 toteutettu seuraavat tutkimukset. Lisäksi vuodeksi 2022 on suunniteltu toteutettavan seuraava AES-kyselytutkimus. Tutkielmani avaa myös toisen jatkotutkimusidean, jossa vertaillaan ensimmäistä AES-kyselytutkimusta myöhemmin tuotettuihin. Vertailun avulla voidaan selvittää, onko kyselytutkimus muuttunut paljon versiosta toiseen, ja mikäli on, niin miten muutosta selitetään. Lisäksi voidaan tarkastella sitä, tuleeko AES-kyselytutkimuksen tuottamaan elinikäiseen oppimiseen ja elinikäiseen oppijuuteen muutoksia.

Ensimmäisen AES-kyselytutkimuksen vertaaminen myöhemmin tuotettuihin on tärkeää, sillä niitä asioita, joita on aiemmin koettu mittaamisen arvoiseksi, on helpompi mitata myös tulevaisuudessa, koska data ja mallit ovat jo olemassa. Jos myöhemmissä AES-kyselytutkimuksissa on päätetty mitata jotain uutta, se kertoo asian koetusta tärkeydestä. (Merry 2016a, 373.) Jatkotutkimuksena olisi siis mielenkiintoista tarkastella sitä, onko myöhemmissä AES-kyselytutkimuksissa tapahtunut muutoksia, ja mitkä tekijät selittävät näitä muutoksia. Tästä tekee erityisen mielenkiintoista myös se, että Lissabonin strategia päättyi vuoteen 2010, ja sitä jatkamaan kehitettiin Eurooppa 2020 – Älykkään, kestävän ja osallistuvan kasvun strategia (Euroopan komissio 2010). Ensimmäinen AES-kyselytutkimus toteutettiin siis Lissabonin strategian aikana, mutta seuraavat tutkimukset toteutettiin Eurooppa 2020 -strategian aikana. Strategian vaihtumisen lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia sitä, onko vuonna 2008 alkanut talouskriisi vaikuttanut AES-kyselytutkimuksen toteutukseen, sillä se tuotti EU:lle erityisiä paineita kehittää talouspolitiikkaansa (Volles 2014, 348). Jatkotutkimuksessa olisi erityisen mielenkiintoista tarkastella sitä, onko uusi strategia ja vuonna 2008 alkanut talouskriisi vaikuttaneet AES-kyselytutkimukseen ja sitä kautta siihen, millaista elinikäistä oppimista tuotetaan.

Usein ajan myötä kyselytutkimuksia jonkin verran uudistetaan, mutta ne kuitenkin pysyvät niiden käsitteissä melko samanlaisina. Kun joitain poliittisesti merkittäviä asioita on mitattu aiemmin ja datan keräämisen muodot ovat jo olemassa, niitä on helpompi mitata myös tulevaisuudessa. (Merry 2016b, 8, 29.) Myöhempien AES-kyselytutkimuksien tarkastelu sekä vertailu ensimmäiseen AES-kyselytutkimukseen olisi kiinnostavaa myös pohtien sitä, kuinka

samanlaisena tutkimus on pysynyt vuosien varrella, vaikka samaan aikaan tutkimuksen historiallinen ja yhteiskunnallinen konteksti on muuttunut.

Tämä tutkimus avaa erityisesti kaksi jatkotutkimuskohdetta, joista ensimmäisessä tarkasteltaisiin tarkemmin tutkimuksen taustalla olleita mikroprosesseja tutustumalla erilaiseen aineistoon. Toinen jatkotutkimuskohde taas kiinnittäisi huomion siihen, miten myöhempiä AES-kyselytutkimuksia on rakennettu sekä siihen, onko muuttunut yhteiskunnallinen ja poliittinen konteksti vaikuttanut siihen, miten tutkimuksia on tuotettu. Nämä kaksi tutkimuskohdetta voisi myös yhdistää, sillä jokin indikaattorin luominen ja hyväksyminen luotettavaksi tietomuodoksi vie vuosia. On tärkeää tutkia sitä prosessia, jossa jokin indikaattori alun perin muodostui. Tätä kautta voi ymmärtää sitä, kuka tai ketkä pystyivät vaikuttamaan sen muotoon, mitä lopullinen muotoilu sisältää ja mitä ei oteta huomioon. (Merry 2016b, 110.) Jatkotutkimuksessa voitaisiin siis tutkia alkuperäistä tutkimusprosessia sekä sitä, miten kaikki tämä on vaikuttanut kyselytutkimuksen lopulliseen eli tässä tapauksessa viimeisimpään muotoon.

LÄHTEET

AINEISTO

European Commission (2002). *14th CEIES seminar. Measuring lifelong learning*. Luxembourg Office for Official Publications of the European Communities.

<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/4187653/5752361/KS-PB-02-002-EN.PDF.pdf/4db7a147-ffab-4059-b4b8-5235902b8030?t=1414776899000>

European Commission (2007). *Adult Education Survey (2005-2007). Manual*.

http://www.statistik.at/web_de/static/subdokumente/b_aes_2007_manual_adult_education_survey.pdf

European Commission (2000). *Commission staff working paper. A memorandum on lifelong learning*. Brussels 31.10.2000.

https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

European Commission (2001a). *Commission staff working paper. Lifelong learning practice and indicators*. Brussels 28.11.2001.

<https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/2/2001/EN/2-2001-1939-EN-1-1.PDF>

European Commission (2001b). *Communication from the commission. Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels 21.11.2001.

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>

European Commission (2005). *Task force report on adult education survey*.

Luxembourg Office for Official Publications of the European communities.

<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3888793/5833561/KS-CC-05-005-EN.PDF.pdf/7175b7bb-2102-4204-a83c-f51d5d9b7532>

TUTKIMUSKIRJALLISUUS

- Alastalo, M. (2018). Eurostat: Making Europe commensurate and comparable. Teoksessa Heiskala, R. & Aro, J. (toim.) *Policy design in the European Union – An empire of shopkeepers in the making?* (s. 87–110) Springer international publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64849-1_5
- Alastalo, M. (2005). Metodisuhdanteiden mahti – Lomaketutkimus suomalaisessa sosiologiassa 1947–2000. Vastapaino: Tampere.
- Alastalo, M. & Pösö, T. (2011). Indikaattorien epävarmuus ja tulkinta: Lastensuojelun viranomaistoiminnan ja tiedontuotannon yhteenkietoutuminen. *Yhteiskuntapolitiikka* 76(6), s. 633–643.
- Alavi, M. & Leidner, D. E. (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundation and research issues. *MIS Quarterly* 25(1), s. 107–136. <https://doi.org/10.2307/3250961>
- Bridges, D. (2008). Educationalization: On the appropriateness of asking educational institutions to solve social and economic problems. *Educational Theory* 58(4), s. 461–474. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00300.x>
- Brine, J. (2006). Lifelong learning and the knowledge economy: Those that know and those that do not – The discourse of the European Union. *British educational research journal* 32(5), s. 649–665. <https://doi.org/10.1080/01411920600895676>
- Brown, B. J & Baker, S. (2012). *Responsible citizens. Individuals, health and policy under neoliberalism*. Anthem Press.
- Dapaepe, M. & Smyers, P. (2008). Educationalization as an ongoing modernization process. *Educational theory* 58(4), s. 379–389. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00295.x>
- Davies, S. & Mehta, J. (2013). Educationalization. Teoksessa Ainsworth, J. (toim.) *Sociology of education: An A-to-Z guide*. (1. painos, s. 228–230). SAGE Reference.
- Davis, K. E. & Kingsbury, B. & Merry, S. E. (2012). Indicators as a technology of global governance. *Law & Society review* 46(1), s. 71–104. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5893.2012.00473.x>

- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative education* 42(1), s. 49–62.
<https://doi.org/10.1080/03050060500515744>
- Desrosières, A. (2015). Retroaction: How indicators feed back onto quantified actors. Teoksessa Rottenbourg, R. & Merry, S. E. & Park, S-J. & Mugler, J. (toim.) *The world of indicators: The making of governmental knowledge through quantification*. (s. 329–353) Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781316091265.013>
- Ehlers, S. & Gun-Britt, W. & Larson, A. (2012). *Elinikäinen oppiminen: Pohjoismaiden tehokkaat strategiat*. TemaNord 2012:509. Pohjoismaiden ministerineuvosto.
- Espeland, W. (2015). Narrating numbers. Teoksessa Rottenbourg, R. & Merry, S. E. & Park, S-J & Mugler, J. *The world of indicators – The making of governmental knowledge through quantification*. (s. 56–76) Cambridge University Press.
- Esepland, W. & Sauder, M. (2012). The dynamism of indicators. Teoksessa Davis K. E. & Fisher, A. & Kingsbury, B. & Merry, S. E. (toim.) *Governance by indicators – Global power through qualification and ranking*. (s. 86–109) Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199658244.003.0004>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Euroopan komissio (2010). Komission tiedonanto. Eurooppa 2020 – Älykkään, kestävän ja osallistavan kasvun strategia. Bryssel 3.3.2010.
- European Commission (2006). *Classification of learning activities – Manual*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Parliament. Public access to documents.
<https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/en/transparency/public-access-to-documents>. Viitattu 4.4.2021.
- Eurostat. Adult Education Survey.
<https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey>.
 (Viitattu 11.2.2021)

- Eurostat (2019). *Statistical requirements compendium – 2019 edition*.
Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Holford, J. & Špolar, V. A. (2012). Neoliberal and inclusive themes in European lifelong learning policy. Teoksessa Riddel, S. & Markowitsch, J. & Weedon, E. (toim.) *Lifelong learning in Europe – Equity and efficiency in the balance*. (s. 39–62) The Policy Press.
- Howell, A. (2015). Resilience as enhancement: Governmentality and political economy beyond 'responsibilisation'. *Politics* 35(1), s. 67–71.
<https://doi.org/10.1111/1467-9256.12080>
- Hull, M. (2012). Documents and bureaucracy. *Annual review of anthropology* 41(1), s. 251–267. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104953>
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2018). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. (s. 7–31) Ethos ry.
- Järvinen, K-M. (2018). *Miten mittari toimii? Tutkimus työelämän kyselymittarin rakentumisesta*. Acta Universitatis Tamperensis 2342. Tampere University Press: Tampere.
- Kinnari, H. (2020). Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä – Genealoginen tutkimus EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta. Suomen kasvatustieteellinen seura – Kasvatusalan tutkimuksia 81: Turku.
- Kinnari, H. (2018). Elinikäisen oppimisen subjektiviteetin muutos EU:n politiikassa. Teoksessa Jauhiainen, A. & Kivirauma, J. & Kinnari, H. (toim.) *Koulutus hallinnassa. Juhlakirja professori Heikki Silvennoisen täyttäessä 60 vuotta 23.2.2018*. (s. 47–76) Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisusarja A:216.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 75–87) PS-Kustannus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. (2. painos) Vastapaino.
- Kuusipalo, P. & Alastalo, M. (2020). The early school leaver count as a policy instrument in EU governance: The un/intended effects of an indicators.

- International studies in sociology in education* 29(1-2), s. 61–84.
<https://doi.org/10.1080/09620214.2019.1624592>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (s. 29–50) PS-Kustannus.
- Lange, B. & Alexiadou, N. (2010). Policy learning and governance of education policy in the EU. *Journal of education policy* 25(4), s. 443–463.
<https://doi.org/10.1080/02680931003782819>
- Law, J. (2009). Seeing like a survey. *Cultural sociology* 3(2), s. 239–256.
<https://doi.org/10.1177/1749975509105533>
- Lawn, M. & Grek, S. (2012). Europeanizing education – Governing a new policy space. Symposium Books.
- Lowenkron, L. & Ferreira, L. (2014). Anthropological perspectives on documents. Ethnographic dialogues on the trail of police papers. *Vibrant: Virtual Brazilian anthropology* 11(2), s. 76–112.
<https://doi.org/10.1590/S1809-43412014000200003>
- Löwenheim, O. (2008). Examining the state: A Foucauldian perspective on international ‘governance indicators’. *Third World Quarterly* 29(2), s.255-274. <https://doi.org/10.1080/01436590701806814>
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2010). Performance, citizenship and the knowledge society: A new mandate for European education policy. *Globalisation, societies and education* 1(1), s. 41–66.
<https://doi.org/10.1080/1476772032000061815>
- Maniscalco, R. S. (2013). Adult education policy in the European Union during the Lisbon decade – The shift to vocational adult learning and work skills matching. *Annales Universitatis Turkuensis B:370*. Turun yliopisto: Turku.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world systems. The emerge of multi-sited ethnography. *Annual review of anthropology* 24(1), s. 95–117.
- Marcus, G. E. (2018). Etnografian uudet haasteet writing culture-liikkeen jälkeen. Teoksessa Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. (s. 32–58) Ethos ry.

- Merry, S. E. (2011). Measuring the world. Indicators, human rights, and global governance. *Current anthropology* 52(3), s. 583–595.
<https://doi.org/10.1086/657241>
- Merry, S. E. (2016a). Cultural dimensions of power/knowledge: The challenges of measuring violence against women. *Sociologie du travail* 58(4), s. 370–380. <https://doi.org/10.4000/sdt.915>
- Merry, S. E. (2016b). The seductions of quantification: Measuring human rights, gender violence and sex trafficking. University of Chicago Press.
- Merry, S. E. & Wood, S. (2015). Quantification and the paradox of measurement: Translating Children’s rights in Tanzania. *Current anthropology* 56(2), s. 205–229. <https://doi.org/10.1086/680439>
- Mikelatou, A. & Arvantis, E. (2017). Social inclusion and active citizenship under the prism of neoliberalism: A critical analysis of the European Union’s discourse of lifelong learning. *Educational philosophy and theory* 50(5), s. 499–509. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1382348>
- Mäkinen, M. (2018). Miten aikuisten perustaidot määritellään? Perustaidot PIIAC-tutkimuksesta paikalliseen diskurssiin. *Aikuiskasvatus* 38(4), s. 304–317. <https://doi.org/10.33336/aik.88375>
- Navaro-Yashin, Y. (2007). Make-believe papers, legal forms and the counterfeit. Affective interactions between documents and people in Britain and Cuprys. *Anthropological theory* 7(1), s. 79–98.
<https://doi.org/10.1177/1463499607074294>
- Palola, E. (2010). Kuilua sulkemassa: Kommunikaatio Euroopan ja eurooppalaisten välillä. Teoksessa Kaisto, J. & Pyykkönen, M. (toim.) *Hallintavalta: Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. (s. 166–189) Gaudeamus Helsinki University Press.
- Penissat, E. & Rowell, J. (2015). The creation of a European socio-economic classification: Limits of expert-driven statistical integration. *Journal of European integration* 37(2), s. 281–297.
<https://doi.org/10.1080/07036337.2014.990140>
- Pepin, L. (2007). The history of EU cooperation in the field of education and training: How lifelong learning became a strategic objective. *European journal of education* 42(1), s. 121–132. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00288.x>

- Pietarinen, J. (2002). Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa Karjalainen, S. & Launis, V. & Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. (s. 42–57) Gaudeamus.
- Riddel, S. & Weedon, E. (2012a). Lifelong learning and the generation of human and social capital. Teoksessa Riddel, S. & Markowitsch, J. & Weedon, E. (toim.) *Lifelong learning in Europe - Equity and efficiency in the balance*. (s. 1–16) The Policy Press.
- Riddel, S. & Weedon, E. (2012b). Lifelong learning and the wider European socioeconomic context. Teoksessa Riddel, S. & Markowitsch, J. & Weedon, E. (toim.) *Lifelong learning in Europe – Equity and efficiency in the balance*. (s. 17–38) The Policy Press.
- Riles, A. (1998). Infinity within the brackets. *American ethnologist* 25(3), s. 378–398. <https://doi.org/10.1525/ae.1998.25.3.378>
- Rosga, A. & Satterthwaite, M. L. (2009). The trust in indicators: Measuring human rights. *Berkeley Journal of International Law*, 27(2). s. 253–315.
- Rottenbourg, R. & Merry, S. E. (2015). The world of indicators: The making of governmental knowledge through quantification. Teoksessa Rottenbourg, R. & Merry, S. E. & Park, S-J. & Mugler, J. (toim.) *The world of indicators – The making of governmental knowledge through quantification*. (s. 1–33) Cambridge University Press.
- Rowley, J. (1998). What is information? *Information service and use* 18(4), s. 243–254.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOT. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Saari, A. (2016). Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus* 36(1), s. 4–13. <https://doi.org/10.33336/aik.88470>
- Saari, A. (2018). Elinikäinen oppiminen niukkuuden aikakaudella. Teoksessa Jauhiainen, A. & Kivirauma, J. & Kinnari, H. (toim.) *Koulutus hallinnassa. Juhlakirja professori Heikki Silvennoisen täyttäessä 60 vuotta 23.2.2018* (s. 25–46) Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisusarja A:2016.

- Savio, A. (2010). Euroopan unionin hyvinvointivaltioillistuminen. Teoksessa Kaisto, J. & Pyykkönen, M. (toim.) *Hallintavalta: Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. (s. 145–165) Gaudeamus Helsinki University Press.
- Silvennoinen, H. (2012). Elinikäinen oppiminen kriittisen tutkimuksen kohteena. Pääkirjoitus. *Aikuiskasvatus* 33(2), s. 82–83.
<https://doi.org/10.33336/aik.94029>
- Stoler, A. L. (2012). Colonial archives and the arts of governance. *Archival science* 2(1), s. 87–109. <https://doi.org/10.1007/BF02435632>
- Tuomi, I. (2000). Data is more than knowledge: Implications of the reversed knowledge hierarchy for knowledge management and organizational memory. *Journal of management information systems* 16(3), s. 103–116.
<https://doi.org/10.1080/07421222.1999.11518258>
- Unesco (2006). *International standard classification of education ISCED 1997*.
https://www.cedefop.europa.eu/files/International_Standard_Classification_for_Education_%28ISCED%29.pdf
- van Belle, G. & Ruiter, L. (2014). Data and the law: Beyond the sweat of the brow: Who owns published data? And what is data? *Significance* 11(2), s. 28–31. <https://doi.org/10.1111/j.1740-9713.2014.00737.x>
- Volles, N. (2014). Lifelong learning in the EU: Changing conceptualizations, actors and policies. *Studies in higher education* 41(2), s. 343–363.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2014.927852>
- Zenker, O. (2015). Failure by numbers? Settlement statistics as indicators of state performance in South Africa land restitution. Teoksessa Rottenbourg, R. & Merry, S. E. & Park, S-J, & Mugler, J. (toim.) *The word of indicators – The making of governmental knowledge through quantification*. (s. 102–126) Cambridge university press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781316091265.005>
- Åkerman, M. & Auranen, O. & Valkeasuo, L. (2018). The power of indicators in making European states governable in the Europe 2020 strategy. Teoksessa Heiskala, R. & Aro, J. *Policy design in the European Union – An empire of shopkeepers in the making?* Palgrave studies in European political sociology. (s.111-132) Springer international publishing.