



UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201311201618>

Author(s): Pantzar, Eero
Title: Aikuiskasvatuksen ulottuvuudet elinikäisen oppimisen tulkinnoissa
Main work: Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus : Aulis Alanen
aikuisopetuksen laatua etsimässä
Editor(s): Tuomisto, Jukka; Salo, Petri
Year: 2006
Pages: 45-58
ISBN: 951-44-6838-4
Publisher: Tampere University Press
Discipline: Educational sciences
Item Type: Article in Compiled Work
Language: fi
URN: URN:NBN:fi:uta-201311201618

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

Aikuiskasvatuksen ulottuvuudet elinikäisen oppimisen tulkinnoissa

Eero Pantzar

1. Uuden vuosituhannen haasteita

Viimeisen, liki puolen vuosisadan kuluessa aikuiskasvatuksen sisällöt, muodot ja asema yhteiskunnassa ovat muuttuneet oleellisesti ja näkyvällä tavalla. 1960-luvulla alkanut suomalaisen yhteiskunnan raju ja nopea rakennemuutos synnytti monenlaisia, ennen kokemattomia koulutustarpeita. Sen jälkeinen yhteiskunnallinen ja elämänympäristöjen muutos viimeksi informaatioyhteiskuntineen ja globalisoitumisineen on tarjonnut aikuisten organisoidulle koulutukselle ja aikuisopiskelijoille edelleen uusia haasteita (Pantzar 1997; 2004). Laajentuneen Euroopan Unionin jäsenyyden vaikutuksia ei ole syytä vähätellä, varsinkaan puhuttaessa elinikäisen oppimisen tulkinnoista ja erityisesti sen vaikutuksista koulutuspolitiikkaan.

Perinteinen käsitys aikuiskasvatuksesta on määrittynyt sen vahvimman ytimen, vapaansivistystyön kautta non-formaaliksi kasvatus toiminnaksi, jolle luonteenomaista on muun muassa opiskelun ja oppimisen arvo ja arvostus sinänsä. Samaa henkeä ja ajattelutapaa aikuiskasvatuksen luonteesta ja tavoitteista edusti 1960- ja 1970-luvuilla UNESCO:n 'lifelong education' -ideologia, jonka tässä tarkastelussani tulkitseen elinikäisen oppimisen ideologian 'viralliseksi' avaukseksi (UNESCO 1972). Sillä, että laskea nykyaikaisen elinikäisen oppimisen ymmärryksen kehittyneen em. unescolaisesta ajattelusta, ei ole tarkoitus kiistää historiallisesti huomattavasti vanhempien oppimisen elinikäisyyttä tulkitsevien käsitysten olemassaoloa (esim. Alanen & Sihvonen 1981; Tuomisto 1994 ja 1997). Nykyaikaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää koskeva elinikäisen kasvatuksen doktriinihan muotoiltiin jo viime vuosisadan alku-

puolella brittiläisen komitean (Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction) aikuiskasvatusta käsitelleessä asiakirjassa vuonna 1919. Siinä todetaan nimenomaan aikuiskasvatuksen elinikäisyyden ja universaalisuuden tarpeet (Jessup 1969; Suchodolski 1976). Toisaalta se, onko elinikäisen oppimisen ajatus mainittu ensimmäisen kerran esimerkiksi vanhoissa intialaisissa tai kreikkalaisissa kirjoituksissa (vrt. Cropley & Dave 1978; Suchodolski 1976), on sittenkin vähemmän merkityksellistä elinikäisen oppimisen nykytodellisuutta ajatellen. (Pantzar 1991.)

Yhteiskunnallisten haasteiden nopean muutoksen myötä aikuiskasvatuksen suuntautuminen formaaliin koulutukseen alkoi vahvistua 1970-luvun jälkipuoliskolla. Tähän kehitykseen vaikutti selvimmin aikuisten ammatillisen koulutuksen kasvu sinänsä ja sen aseman vahvistuminen koko aikuiskasvatuksessa. Viimeisten parinkymmenen vuoden aikana on ollut havaittavissa suuntaus koulutuksen kasvavaan välineellistymiseen taloudellisten intressien ja kansallisen kilpailukyvyyn työkaluksi. Tämä on nähtävissä formaalin, non-formaalin ja informaalin oppimisen muuttuneessa keskinäisessä arvostuksessa. Toisaalta sama kehitys on muokannut myös aikuiskasvatuksen tarjontaprofilia.

Erittäin näkyvä on ollut myös se muutos, joka tässä yhteydessä on liittynyt elinikäisen oppimisen tulkintaan, yhtä lailla teoriakeskusteluissa kuin puhuttaessa sen monista käytänteistä. Tämän päivän valtatulkinnoilla näyttää olevan aika vähän yhteyttä aiemmin mainittuun UNESCO:n lifelong education -ajatteluun. Esitetyillä käsityksillä on myös selvä yhteys informaalin oppimisen ja non-formaalin aikuiskasvatuksen arvostukseen silloin, kun arvioidaan eri aikuiskoulutusmuotojen ja eri sisältöisten aikuisopintojen yhteiskunnallista merkittävyyttä. Useimmista uusista kansallisista ja kansainvälisistä koulutuspoliittisista asiakirjoista on helppo huomata, että erityisesti informaalia oppimista pidetään jonkinlaisena 'toisen luokan' toimintana. Näissä asiakirjoissa ei toki ohiteta totaalisesti formaalin koulutuksen ulkopuolista koulutusta, mutta tuntuu usein siltä, että se nostetaan esiin vain tavan vuoksi. Väitän näin huolimatta siitä, että vaatimukset formaalin koulutuksen ulkopuolella tapahtuvan opitun tunnustamisesta ao. asiakirjoissa vaikuttaisivat todistavan jotain muuta. Ongelma on juuri tunnustamisen välttämättömyyden (opitun muodollisen hyväksynnän) ja itseisarvoisen oppimisen arvostuksen ristiriidassa.

Käyn tässä artikkelissa läpi elinikäisen oppimisen muotoja, niihin liittyvä käsitekeskustelua ja analyysjä sekä erityisesti viime vuosien osalta elinikäisen oppimisen koulutuspoliittisia ja ideologisia värityksiä. Ensimmäisen merkittävän suomalaisen elinikäisen kasvatuksen käsiteanalyysin laati lähes kolmekymmentä vuotta sitten Aulis Alanen. (Alanen 1981.) Hänen analyysinsä muodostaa merkittävän ponnistus-alustan omalle selvittelylleni. Tarkasteluni kohdistuu noin neljäkymmenen vuoden ajanjaksolle.

2. Oppimisen välttämättömydestä, elinikäisyydestä ja muodoista

Oppiminen läpi elämän on kiistatta osa ihmisen perusolemusta. Sitä ei tohtine kukaan tosissaan epäillä. Jatkuvasti ympäristönsä kanssa kommunikoiva yksilö on aina hankkinut tietoisesti tai tiedostamatta, tarkoituksellisesti tai satunnaisesti kokemuksia ja virikkeitä, joilla tyydyttää erilaisia tarpeitaan. Ihmisen alkuhistorian aikoina tarpeet painottuivat yksinkertaiseen selviytymiseen, jota edistävä oppiminen oli perimmiltään välittömien kokemusten hyväksikäyttöä. Lähempänä nykypäivää, ihmisten muodostamien yhteisöllisten rakenteiden muuttuessa sosiaalisesti ja toiminnallisesti, tapahtui vähitellen monenlaista eriytymistä. Sen seurauksena sosialisatioprosessiin kiinnittyvä tarkoituksellinen, tietoinen kasvatusta alkoi saada yhä enemmän sijaa yksilön elinikäisessä oppimisprosessissa. Kasvatusta selviytymistä palveleva tehtävä säilyi edelleen. Toisaalta yksilön ja yhteisöjen olemassaolon ehdot selkiytyivät, toisaalta muuttuivat monimutkaisemmaksi. Tässä tilanteessa yksilölle ei riittänyt enää vain välitön kommunikaatio ympäristön kanssa ja siitä kertyvät kokemukset. (Pantzar 1991.)

Siitä, miten ja missä yksilön elinaikanaan oppii, on tarjolla runsaasti teorioita. Meillä jo 1960-luvun lopulla alkaneessa ja 1970-luvulla vahvistuneessa keskustelussa aktiivisesti mukana olleen Aulis Alasen mukaan elinikäinen oppiminen voi tapahtua joko järjestettynä kasvatuksena tai informaalisenä ja satunnaisoppimisena. Alanen jakoi kasvatusta muodolliseen, kasvatukseen erikoistuneiden instituutioiden harjoittamaan eriytyneeseen opintojen organi-

soimiseen (muodollinen koulutusjärjestelmä) ja informaaliseseen kasvatukseen eli erilaisten instituutioiden ja yhteisöjen tietoiseen kasvatukselliseen vaikuttamiseen, joka ei kuitenkaan tapahdu järjestelmällisenä eikä jatkuvana eriytyneinä opintoina, vaan muun toiminnan yhteydessä. Satunnaisoppiminen on joka-päiväisen elämän moninaisissa tilanteissa tapahtuvaa oppimista ilman ennalta asetettuja tavoitteita ja tietoista kasvatuksellista ohjausta (Alanen 1981).

Alasen jaottelussa ei esiinny non-formaalia kasvatusta terminä. Useat aikuiskasvatuksen teoreetikot näkevät sen kuitenkin osana organisoitua kasvatustilannetta. Formaalia kasvatuksesta sen erottaa väljätavoitteisuus, tutkintoihin ja muodollisiin suorituksiin tähtäämättömyys. (Esim. Tuomisto 1997 ja 2003.) Non-formaaleista opiskelumuodoista merkittävimmäksi voi nimetä vapaassa sivistystyössä tapahtuvan yleissivistävän aikuiskasvatuksen. Tällä aikuiskasvatustoiminnalla on pitkä historia ja merkitystä tänäkin päivänä, joten sen tarkastelu oma alueenaan on perusteltua.

Oppimisen tarpeet ja haasteet muuttuvat kiihtyvällä tahdilla. Tullakseen toimeen ja voidakseen vastata mitä erilaisimpiin eteen tuleviin haasteisiin aikuisella ihmisellä näyttää olevan enenevä tarve osallistua myös tarkoituksellisiin, organisoituihin opintoihin. Näihin opintoihin liittyvät tarpeet syntyvät ensisijaisesti yksilön ulkopuolelta, erityisesti työelämän asettamina jatkuvan kehittymisen vaatimuksina. Opiskelupaineita synnyttävät myös monet muut yhteiskunnalliset, esimerkiksi perhe- ja järjestöelämään sekä vapaa-ajan harrastuksiin liittyvät haasteet. Niihin vastaamisen tavat ja vastuunotto ovat yleensä henkilökohtaisia ja niitä tukeva opiskelu ja oppiminen ovat luonteeltaan pääasiallisesti non-formaalia tai informaalia.

Merkittävä piirre elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen pitkässä kehityksessä on ollut tarkoituksellisen kasvatuksen vähitellen tapahtunut siirtäminen tehtävään erikoistuneelle instituutiolle, koulutusjärjestelmälle. Tässä siirtymäprosessissa elettiin pitkään vaihetta, jossa muodollinen koulutus kattoi vain ihmiselämän lapsuus- ja nuoruusvaiheet. Katsottiin myös, että tähän tehtävään erikoistunut kasvatustilanne antoi yksilölle lähes kaiken elämässä tarvittavan opin ja osaamisen. Näyttää siltä, että koulutusjärjestelmän alkulaajenemisen yhteydessä unohdettiin elinikäisen oppimisen todellisuus. Siitä alettiin puhua enemmän ja uudesta näkökulmasta organisoidun kasvatustoiminnan

laajentuessa erityisesti aikuisten koulutustarpeiden lisääntymisen seurauksena ja nykyaikaisen aikuiskasvatustoiminnan nopeasti laajetessa. (Pantzar 1993.)

Laajemmasta perspektiivistä ja yksilön näkökulmasta tarkasteltuna oppimisen muodolla, siis sillä, missä uuden oppimisen ainekset hankitaan, ei ole suurta merkitystä. Tämä pragmatistinen ajattelu näkee merkitykselliseksi oppimisessa sen, miten se käyttökelpoisuudellaan palvelee yksilön moninaisia tarpeita. Näin ollen aikuisena voi oppimia myös formaalin ja non-formaalin eli organisoidun kasvatuksen ulkopuolella. Arkipäiväisen satunnaisoppimisen tärkeyttä ei voi ilmaista määrällisesti. Satunnaisoppimiselle on luonteenomaista opitun kytkeytyminen vaihtelevassa määrin ja aikavälein muualla, esimerkiksi formaalin kasvatuksen piirissä opittuun. Usein käy myös niin, että satunnaisesti opitun käyttökelpoisuus vahvistuu asiaa tai ilmiötä koskevasta teorian tiedosta nousevan selityksen tuella. (Pantzar 2004.)

Informaalien oppimisen merkitys elinikäisen oppimisen kokonaisuudessa on selvästi kasvanut. Siihen on kaksi merkittävää syytä. Ensiksikin informaali oppimisympäristöjen kenttä on laajentunut erittäin nopeasti, lähinnä informaatioteknologian sovellusten muodossa. Toisaalta informaaleja ympäristöjä on uudella tavalla ja aktiivisemmin käytetty yhdessä formaalien oppimisympäristöjen kanssa. Tästä on seurannut itseopiskelumahdollisuuksien määrällinen ja laadullinen kasvu.

Oppimisen muotoihin läheisesti liittyneessä keskustelussa esiin noussut oppimisympäristön käsite näyttää kehittyneen sitä mukaa kun erilaisten oppimisen muotojen merkitys on ymmärretty uudella tavalla. Pohtiessani oppimisen muotojen ja kenttien koko kirjoa erityisesti oppijan näkökulmasta olen päätenyt seuraavaan määritelmään:

Oppimisympäristöillä tarkoitetaan kaikkia niitä paikkoja, tapahtumia ja prosesseja, joilla on välitöntä tai välillistä merkitystä yksilön oppimista edistävien ainesten tuottamisessa riippumatta siitä, liittyykö tilanteeseen yksilön tai ulkopuolisen toimijan tarkoituksellisia oppimisaikomuksia tai onko oppija samanaikaisesti tietoinen tilanteen merkityksestä oppimiselleen.

3. Elinikäinen oppiminen ideologisessa tarkastelussa

1990-luvun alkupuolella tekemääni jatkuvaa koulutusta koskeneeseen tutkimukseen (Pantzar 1991) sisältyi myös teoreettinen, elinikäiseen oppimiseen liittyvien peruskäsitteiden erittely. Se perustui kahteen aiemmin tehtyyn ansiokkaaseen analyysiin. Toisen oli laatinut Aulis Alanen (1981) ja toisen Kjell Rubenson (1987). Näiden analyysien esiin nostamiselle näin 'jälkikäteen' on pari hyvää perustelua. Ensinnäkin kyse on kahdesta todella perusteellisesta analyysistä. Toiseksi, ne kohdistuvat ajanjaksolle, jona elinikäiseen kasvatukseen liittyvä käsitteistö ja terminologia sekä taustaideologiat muodostivat ainakin ulkoisesti nykyistä moni-ilmeisemmän kohteen. Tuolloin esiintyneet ajattelutavat ovat toki vieläkin tunnistettavissa, mutta paljon piilotetummin. Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana, huolimatta paljosta puheesta elinikäisen oppimisen ympärillä ja sen käytöstä mitä mielikuvituksellisimmissa yhteyksissä, ei kiinnostusta teoreettiseen käsiteanalyysiin ole liiemmästi esiintynyt.

Alasen analyysi oli enemmän UNESCO:n, Euroopan Neuvoston ja OECD:n esittämien mallien tarkastelua kuin malleista täysin riippumatonta käsitteiden vertailua. Rubenson puolestaan esitti käsitevertailunsa taustaksi mielenkiintoisia oletuksia. Hän totesi muun muassa, että kaikille näille käsitteille (lifelong education ym.) on yhteistä se, että ne sisältävät työn ja opiskelun vuorottelun ajatuksen. Tästä tulkinnasta voi olla jonkin verran myös toista mieltä, mutta voidaan kuitenkin todeta, että opiskelun työhön kytkeytyvä merkitys on jatkuvasti kasvanut elinikäisen oppimisen kuvailuissa.

Sekä Alanen että Rubenson suorittavat tarkastelunsa laatimiensa tunnuspiirteiden vertailujen pohjalta. Alasen tarkastelussa tunnuspiirteet kohdistuvat seuraaviin asioihin: 1) tavoitteenasettelua ohjaava kehysfilosofia, 2) suunnitellun yleistason ja konkretisoinnin suuntautuminen, 3) suhde nykyiseen koulujärjestelmään ja 4) suhde aikuiskasvatukseen.

Molemmat analysoijat näkevät UNESCO:n (lifelong education) tavoitteenasettelua ohjaavaan kehysfilosofian olennaisena elementtinä henkisen kasvun edistämispäämäärän ja uskon ihmisen haluun ja kykyyn toteuttaa itseään jatkuvan kehittämisspyrkimyksen ohjaamana.

Molemmilla elinikäisen kasvatuksen konkretisointi on suuntautunut koulun opetussisältöjen kehittämiseen taustana yleisten periaatteiden ja kasvatuksen kaukotavoitteiden määrittely (Alanen 1981). Rubenson (1987) korostaa yleisten tavoitteiden ja päämäärien asettelua ja opetussisältöjen välinelunnetta elinikäisen oppimispyrkimyksen edistäjinä.

Sekä Alanen että Rubenson näkivät UNESCO:n 'elinikäisen kasvatuksen' suhteen koulujärjestelmään samalla tavalla. Molemmat nostavat esiin peruskoulutuksen merkityksen jatkuvan oppimisen kokonaisuudessa samoin kuin tarpeen integroida koulujärjestelmää muun kasvatuksen suuntaan. Alanen näkee elinikäisen kasvatuksen painottavan myös varhaiskasvatuksen merkitystä.

Elinikäisen kasvatuksen suhdetta aikuiskasvatukseen koskeissa tulkinnoissa on sävyero. Kun Alanen tulkitsee UNESCO:n elinikäisen kasvatuksen mallissa keskeisenä ajatuksena olevan aikuiskasvatuksen ymmärtämisen elinikäisenä osana kokonaista kasvatusjärjestelmää, niin Rubenson näkee elinikäisen kasvatuksen edustajien rakentavan ideoitaan aikuiskasvatuksen traditiolle ja aikuiskasvattajien hellimille aatteille. (Vrt. Kallen 1979, 51–52; Lawson 1985, 44–46.)

Molemmat kirjoittajat tarkastelevat myös OECD:n markkinoimaa 'recurrent education' -mallia. He ovat kumpikin sitä mieltä, että OECD:n malli painottaa filosofiassaan talouselämän näkökulmaa. Rubenson korostaa malliin sisältyvän valtiovallan selkeää talouden ja tuotantovoimien ohjailua sekä painotettavan ennen kaikkea rakenteellisia reformeja. Koulutuksen suunnittelua koskevan mallin konkretisointi kohdistuu Alasen mukaan koulutuksen ja työelämän koordinointiin ja uudistamiseen niin koulutuksen rakenteiden kuin opetussuunnitelmien osalta. OECD:n 'vanha' jaksoittaiskoulutuksen malli oli koulutuksen kokonaisuudessa oppivelvollisuuden jälkeiseen vaiheeseen sijoitettava järjestelmä. Alasen mukaan mallin toteuttaminen vaatisi koko pohjakoulutusjärjestelmän uudistamista. Aikuiskasvatuksen (-koulutuksen) rooli mallissa olisi Alasen mukaan niveltää se jaksotettuun pohjakoulutukseen suoritushakuisuutta tehostaen, mikä samalla merkitsisi harrastusopintojen itseisarvon huomiotta jäämistä. Rubenson ymmärsi aikuiskasvatuksen aseman mallissa Alasen tapaan paitsi perinteisen kansansivistystyön osalta, jonka hän

tulkitsee sisältyvän mallin aikuiskasvatuskokonaisuuteen (vuxenutbildning inklusive folkbildning samt personalutbildning).

On merkillepantavaa, että OECD:n tulkinnoilla on vahva ideologinen yhteys tämän päivän elinikäisen oppimisen (lifelong learning) ja koulutuspolitiikan vahvimmin näkyneisiin tulkintoihin, EU:n ja OECD:n esityksiin (Pantzar 1991 ja 1993). Raporttini (1993) ilmestymisen jälkeen keskustelu on laajentunut ja kiihtynyt. Niinpä riippumatta siitä, onko elinikäinen oppiminen tulkittu koulutuspoliittiseksi ideaksi, koulutuksen organisoinnin strategiaksi, yksilön oppimisen välttämättömiksi sisällöiksi tai oppimisen kaikkialla ja koko ajan tapahtuvana määrittäväksi prosessiksi, erilaisten käsitysten määrä on aina ollut suuri (esim. Dave 1976; Knoll 1983; Belanger 1994; Dohmen 1996; Ellström et al. 1996; Lin 1999; Antikainen 2001; Istance et al. 2002; Rinne 2003; Schuller 2003).

4. Käsitusten kirjo

Elinikäisen oppimisen (lifelong learning) käsitettä on käytetty niin, että se voidaan tunnistaa koulutuksen ja oppimisen yhteydessä ainakin neljässä eri kontekstissa:

- koulutuspoliittisen linjan määrittäjänä,
- koulutuksen järjestämisen muotoja (organisointia) ilmaisemana periaatteena,
- koulutuksen sisältöjä ohjaavana olettamuksena tai
- oppimisprosessin luonnollisena elämänpituisuutta ja -laajuisuutta kuvaavana terminä.

Koulutuspoliittisena ideologiana 'lifelong learning'ia on käytetty viime vuosina tarkoittamaan erityisesti formaalin koulutuksen kehittämistä entistä tehokkaammin taloudellista toimintaa ja kilpailukykyä edistäväksi sekä henkistä pääomaa tuottavaksi ja ylläpitäväksi välineeksi. Euroopan Unionin piirissä esitetyt näkemykset sitoutuvat vahvasti tällaiseen tulkintaan. (Commission 2000 ja 2002) Toisaalta ei ole aivan perusteetonta väittää, että jopa UNESCO:n jo

1960-luvulla esittämässä ajatuksissa ja vähän myöhemmin ns. Fauren raportissa (1972) oli – filosofisesti painottuneesta kuoresta huolimatta – kuitenkin koulutuspoliittista sävyä tosin kovasti erilaisin sisällöin ja tavoittein. Tuolloin koulutuspoliittinen linja nähtiin välineenä tuottaa ensisijaisesti sellaista inhimillistä hyvää, joka saisi aikaan laajaa globaalia yhteisymmärrystä ja sen edistymisessä tarpeellista yksilöiden sivistymistä. (UNESCO 1972; Lawson 1982; Kivinen & Rinne 1992; Coffield 1997; Griffin 1999; Field 2001; Rinne 2003.)

Koulutuksen organisointia painottava lifelong learning -ajattelu on ollut kuvassa mukana tavalla tai toisella koko ajan, siis jopa lähes viisikymmentä vuotta. Se on kytkeytynyt pääasiallisesti työvoiman kvalifikaatioiden ylläpitoa edistäviin ratkaisuihin. Aiemmin OECD:n recurrent education -ideologia edusti tätä tulkintaa puhtaimmillaan. Viime vuosina organisoinnin rakennekeskusteluissa näkökulmat ovat laajenneet myös koulutuksen sisäisiin tarkasteluihin. Päämäärä ei ole kuitenkaan irtautunut kilpailukyvyyn edistämisen ohjailuista.

Koulutuksen merkittävimpien sisältöjen määrittely – esimerkiksi ydin- tai avainkvalifikaatioina – on ollut mukana koko tässä artikkelissa tarkasteltuna periodina. Tärkeänä nähdyt sisällöt ovat vaihdelleet kasvatuksen yhteiskunnallisen (ja taloudellisen) tehtävän ajankohtaisen tulkinnan mukaan. Näin UNESCO, OECD ja Euroopan Unioni ovat voineet tulkita asioita toisistaan poikkeavalla tavalla ja eri tavoin kuin kansalliset koulutuksen suunnan määrittäjät. Myös katsannon laajuudella globaalisuuteen on ollut merkitystä. (Unesco 1972; Commission 2000; 2002; Janssens 2002; Tuomisto 2003.)

Lifelong education/learning keskustelussa sittenkin vähimmälle analyysille ja pohdinnalle on jäänyt oppimisprosessin perusolemus, sen vääjäämätön elämän pituus (long) ja laajuisuus (wide) (Pantzar 1997; Antikainen 1998; 2001; Skolverket 2000). Siitä, että näinhän asia luonnollisesti on, löytyy poikkeuksetta maininta useimmissa merkittävässä kansainvälisten organisaatioiden ja kansallisten julkisten viranomaisten raporteissa. Sen jälkeen analyysipolut ovat kuitenkin johtaneet edellä esittämieni muiden tarkastelunäkökulmien suuntaan. Oppimisen rakentumista monimutkaisena formaalin kasvatuksen ja informaalin oppimisen synteessä ei ole katsottu tarpeelliseksi pohtia perusteellisesti näissä virallisissa asiakirjoissa ja keskusteluissa. Toisaalta voidaan väittää, että myös teorian ja tutkimuksen piirissä on ankkuroiduttu liiaksi oppimisen ja opiskelun

elämänpituisuuden ja -laajuisuuden (lifelong and -wide) muotojen tarkasteluihin. On jääty analysoimaan ja arvioimaan opiskelun vertikaalisia jatkumoa ja oppimisen horisontaalista monikenttäisyyttä. Sen sijaan se, mitä opiskellaan ja opitaan tai mitä olisi tarpeen oppia on jäänyt tarkasteluissa pahasti taka-alalle. Tämä elinikäisen oppimisen syvyysulottuvuus (life-deep) ei liene kuitenkaan yhtään merkityksettömämpi kuin sen muut ulottuvuudet.

Nopeasti uutta tietoa tuottavassa ja rakentavassa, globalisoituneessa tietoyhteiskunnassa ei ole kysymys vain kehityksen asettamista haasteita oppimiselle, vaan myös uusista keinoista tukea näihin haasteisiin vastaamisen pyrkimyksiä. Vaikka oppimisen kokonaiskentän – muodollinen koulutus ja sen ulkopuoliset ympäristöt – voi katsoa yksilön näkökulmasta rakentuneen jo pitkään samoista peruselementeistä, olennaista on viime vuosien nopeat muutokset oppimisen eri kenttien merkityksessä ja painoarvossa. Yhtä lailla kuin työssä oppimisen merkitys näyttää kasvavan jatkuvasti ja löytävän uusia muotoja, voi erityisesti mediakentän – informaalin oppimisen tärkeä ympäristö – nähdä muuttuneen radikaalisti ja tarjoavan aivan uudenlaisia ratkaisuja oppimista tukevana ympäristönä.

Elinikäisen oppimisen muutoksissa formaalin kasvatuksen instituutioiden on otettava huomioon entistä vakavammin myös oppimisen muut kentät ja muodot. Näen kuitenkin, että muodollinen koulutus ja siitä vastaava koulutusjärjestelmä säilyttävät merkityksensä. Niiden tulisi suuntautua toimimaan näkyvämmiin myös eräänlaisina oppimisen logistiikkakeskuksina, jotka ammattilaisinstituutina huolehtisivat eri tavoin eri paikoissa opittujen asioiden ja kootun informaation sulattamisesta mielekkäiksi oppimiskokonaisuuksiksi

5. Missä ja mihin mennään

Yleisesti ja erityisesti aikuiskasvatuksen näkökulmasta elinikäiseen oppimiseen liittyvää kehitystä ja katsantoja voidaan tarkastella kahdella, nimittäin ideologisella ja aikajatkumolla. Ideologisen ulottuvuuden ääripäät ovat toisaalla yksilön, toisaalla talouden hyvä. Aikatarkastelun alkupäätä edustava niin sanottu

unescolainen ajattelu 1960-luvulta voidaan tiivistää seuraaviin ideologisiin näkemyksiin:

- Siinä tarkasteltiin ihmiskuntaa kokonaisuutena,
- maailmaa globaalista perspektiivistä,
- oppimista inhimillisen (ihmisen) kasvun välineenä ja edistäjänä ja
- nähtiin kaikki oppimisen muodot (myös formaalin ulkopuolella) arvokkaina.

Uudempaa 2000-luvun lifelong learning -ideologiaksi (EU- ja OECD-taustaiset) nimittämäni ajattelutapaa ei voi määrittää vain yhden tietyn tahon luomukseksi. Se on vallannut alaa niin, että se näyttää lähes viralliselta ideologialta, joka omalla tavallaan ohjailee myös aikuiskasvatuksen kehitystä. Tämä ideologia

- katselee maailmaa blokkeina,
- näkee maailman globaalista talouden näkökulmasta,
- arvottaa opiskelua (oppimisen) sen kilpailukyvyyn edistävyyyden vuoksi ja
- korostaa mitattavaa ja arvioitavaa (ns. laatuhaku) oppimista.

Erityisesti 2000-luvun vuoropuhelussa elinikäisestä oppimisesta on ilmennyt monia sellaisia piirteitä, joita nimitän tulkintojen harhautuksiksi tai harhapoluiksi. Sellaisia ovat ainakin seuraavat:

- (Elinikäisen) oppimisen käsitteen epätarkka käyttö: oppimisen, opiskelun, opetuksen ja koulutuksen keitos.
- Formaalin, ei-formaalinen, informaalin ja satunnaisoppimisen monitulkintaisuus. Toisaalta, onko sillä sittenkään aina niin väliä.
- Opitun tunnustamisen tavoittelemisen – mitä, miksi ja kenen pitäisi tunnustaa (ei-formaali, informaali tai satunnaisoppiminen).
- (Laadun) arvioinnin pyrkimysten mielekkyyden kysymys, erityisesti formaalin ulkopuolella.
- Inhimillisten roolien (yksilö, yhteisön jäsen, työntekijä ...) painotusten kiistanalainen suunta opitun arvottamisen kautta.
- Yleinen sokeus informaation, tiedon ja oppimisen muuttuvien kenttien suhteen (erityisesti informaalin oppimisen osalta).

Saattaa olla, että arvioni rakentuvat pysähtyneelle, kehitykselle ja nykyajalle vieraalle ajattelulle. Tarkoitukseni on ollut tarkastella tässä artikkelissani asioita erityisesti yksilön (ihmisen) hyvän näkökulmasta, jossa hyvän määrittäminen lähtee luonnollisesti subjektiivisista, muun muassa arvoihin liittyvistä käsityksistä. Yksilön hyvän tavoitteen onnistuminen rakentaa myös yhteiselle hyvälle vahvaa perustaa. Pohdinnoissani olen päätenyt siihen, että yhä suuremmalta osalta aikuisia kavennetaan välttämätöntä opiskeluvalintojen itsemääräämisoikeutta. Millä perusteella näin väitän? Ensiksikin siksi, että voimakas propaganda kilpailukykyä edistävän opiskelun puolesta luo tietynlaisen käsityksen hyödyllisestä ja välttämättömästä oppimisesta. Tämä puolestaan yleensä kaventaa tilaisuuksia tehdä opiskelua koskevia päätöksiä puhtaasti omien kiinnostusten, intressien ja tarpeiden pohjalta.

Ihmisläheisen aikuiskasvatuksen kehittämisen kannalta on välttämätöntä huolehtia itseisarvoisen opiskelun ja opiskelijan omien valinnanmahdollisuuksien säilymisestä, jopa kasvamisesta. Tarve tämän suuntaiseen vahvistamiseen on sitä suurempi mitä enemmän työelämän henkilökohtaiset vaatimukset ja talouden kilpailukykyyn edistämiseen liittyvät kollektiiviset paineet korostavat vain hyödylliseksi nähdyin opiskelun merkitystä sinänsä positiivisessa elinikäisen oppimisen yhteydessä.

Kirjallisuus

- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. 2001. Is Lifelong Learning Becoming a Reality? The Case of Finland from a Comparative Perspective. *European Journal of Education* 36 (3), 379–394.
- Alanen, A. & Sihvonen, J. (toim.) 1981. Elinikäinen kasvatus. Helsinki: Gaudeamus.
- Belanger, P. 1994. The Dialectics of “Lifelong Education”. *International Review of Education* 3 (5), 353–381.
- Coffield, F. (ed.) 1997. *A National Strategy for Lifelong Learning*. Newcastle: University of Newcastle.
- Commission 2000. *A Memorandum on Lifelong Learning*. SEC (2000) 1832. Brussels: Commission of the European Communities.
- Commission 2002. *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Brussels: European Commission.

- Cropley, A. & Dave, R. 1978. *Lifelong Education and the Training of Teachers*. Hamburg: UIE.
- Dave, R. 1976. *Foundations of Lifelong Education*. Exeter: Pergamon Press.
- Dohmen, G. 1996. *Lifelong Learning. Guidelines for a modern education policy*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Ellström, P.-E. et al. (red.) 1996. *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Field, J. 2001. *Lifelong Education*. *International Journal of Lifelong Education* 20 (1/2), 3–15.
- Griffin, C. 1999. *Lifelong learning and social democracy*. *International Journal of Lifelong Education* 18 (5), 329–342.
- Istance, D. et al. (eds.) 2002. *International perspectives on lifelong learning: From recurrent education to the knowledge society*. Buckingham: Open University Press.
- Janssens, J. 2002. *Innovations in lifelong learning. Capitalising on ADAPT*. Panorama series, 25. Office of Official Publications of the EC. Luxembourg: Cedefop.
- Jessup, F. 1969. *Lifelong Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kallen, D. 1979. *Recurrent Education and Lifelong Learning: definitions and distinctions*. Teoksessa T. Schuller & X. Megarry (eds.) *Recurrent Education and Lifelong Learning*. *World Yearbook of Education*. London: Kogan Page, 45–54.
- Kivinen, O. & Rinne, R. (eds.) 1992. *Educational Strategies in Finland in the 1990s*. Research Report of the Research Unit for the Sociology of Education 8. Turku: University of Turku.
- Knoll, J. 1983. "Lebenslanges Lernen" im internationalen Vergleich. *Hessische Blätter für Volksbildung* 4 (33), 279–287.
- Lawson, K. 1982. *Lifelong Education: Concept or policy*. *International Journal of Lifelong Education* 1 (2), 97–108.
- Lawson, K. 1985. *Analysis and Ideology: Conceptual Essays on the Education of Adults*. Nottingham: University of Nottingham.
- Lin, D. 1999. *Reconsiderations on System of Recurrent Education*. *Bulletin of Social Education* Vol. 28, 141–159.
- Pantzar, E. 1991. *Jatkuva koulutusta tunnistamassa*. Tampere: Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 28.
- Pantzar, E. 1993. *Paluu elinikäisen oppimisen peruskysymyksiin*. Teoksessa P. Remes (toim.) *Aikuisen positiivinen koulutusvalinta: työssä vai koulussa oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja, teoriaa ja käytäntöjä 78, 23–32.
- Pantzar, E. 1997. *Aikuiskasvatuksen globaalit haasteet informaatioyhteiskunnassa*. *Aikuiskasvatus* 17 (4), 244–248.
- Pantzar, E. 2004. *Challenges of Lifelong Learning in the Globalised world*. Teoksessa K. Elis (Hrsg.) *Bildungsreise – Reisebildung*. Wien: LIT Verlag, 121–134.
- Rinne, R. 2003. *Elinikäisen oppimisen retoriikka ja koulutuspolitiikka*. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 219–246.

- Rubenson, K. (red.) 1987. Återkommande utbildning. Linköping: Universitetet i Linköping. Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Schuller, T. 2003. Grasp the nettle. We seem unable to truly grasp the nettle of lifelong learning. *Education Guardian weekly*. April 22.
- Skolverket 2000. Det livslånga och livsvida lärandet. Stockholm: Skolverket.
- Suchodolski, B. 1976. Lifelong Education – Some Philosophical Aspects. Teoksessa R. Dave (ed.) *Foundations of Lifelong Education*. Exeter: Pergamon Press, 57–96.
- Tuomisto, J. 1994. Elinikäinen kasvatus – aatteesta strategiaksi. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) *Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 49–84.
- Tuomisto, J. 1997. Elinikäisen oppimisen teoreettiset ja historialliset lähtökohdat. Teoksessa *Näkökulmia elinikäiseen oppimiseen: Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön (1997:14) liite*. Helsinki: Opetusministeriö, 1–37.
- Tuomisto, J. 2003. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotakin? Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 49–83.
- UNESCO 1972. *Learning to Be: the world of education today and tomorrow*. The Faure report. Unesco. London: Harrap.